



UVAŽAVANJE
RAZLIČITOSTI
U FUNKCIJI
POZITIVNOG
RAZVOJA
DECE I MLADIH

Urednice

Rajka ĐEVIĆ
Nikoleta GUTVAJN

Biblioteka
PEDAGOŠKA
TEORIJA I
PRAKSA

46

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

Izdavač

Institut za pedagoška istraživanja

Za izdavača

Nikoleta Gutvajn

Urednice

Rajka Đević i Nikoleta Gutvajn

Lektor

Jelena Stevanović

Prevodilac

Kler Zubac

Tehnički urednik

Sanja Grbić

Dizajn korica

Danko Polić

Programski prelom i štampa

Kuća štampe plus

www.stampanje.com

Tiraž

300

URL adresa

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

ISBN

978-86-7447-140-1

A watercolor palette with various colored wells (pink, red, orange, yellow, green) and a paintbrush resting on it, located in the top right corner of the page.

INSTITUT ZA PEDAGOŠKA ISTRAŽIVANJA

UVAŽAVANJE RAZLIČITOSTI U FUNKCIJI POZITIVNOG RAZVOJA DECE I MLADIH

Urednice

Rajka **ĐEVIĆ**

Nikoleta **GUTVAJN**

BEOGRAD, 2018.

Recenzenti

Prof. dr Slobodanka **GAŠIĆ-PAVIŠIĆ**

Prof. dr Vera **SPASENOVIĆ**

Prof. dr Vera **RADOVIĆ**

CIP- Каталогизacija у публикацији-
Народна библиотека Србије, Београд

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

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

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

ISBN 978-86-7447-140-1

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

COBISS.SR-ID 268475148

SADRŽAJ

- 10 **Rajka Đević i Nikoleta Gutvajn**
PREGOVOR
- 17 **Nada Polovina**
PARADIGMA POZITIVNOG RAZVOJA: MOGUĆNOST
INOVIRANJA PRAKSI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA
- 32 **Danilo Rončević i Aleksandar Antić**
PRAVNO REGULISANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA
U SRBIJI I POJEDINIM ZEMLJAMA U REGIONU
- 43 **Milja Vujačić, Nikoleta Gutvajn i Jelena Stanišić**
INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U SRBIJI
IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA
- 61 **Isidora Korać, Marijana Kosanović i Jasmina Klemenović**
INICIJALNO OBRAZOVANJE VASPITAČA
I NJIHOVE PROFESIONALNE KOMPETENCIJE
ZA RAD U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU
- 75 **Nataša Vlah i Sanja Grbić**
KAKO NASTAVNICI U HRVATSKOJ PROCENJUJU SOPSTVENU
PRAKSU U POUČAVANJU UČENIKA SA TEŠKOĆAMA
U PONAŠANJU
- 93 **Jelena Stevanović, Emilija Lazarević i Jadranka Milošević**
PISANO IZRAŽAVANJE: KOMPETENCIJE UČENIKA
SA SMETNJAMA U RAZVOJU U RAZREDNOJ NASTAVI
- 105 **Rajka Đević**
SOCIJALNA PRIHVAĆENOST UČENIKA SA SMETNJAMA U
RAZVOJU U NIŽIM RAZREDIMA REDOVNE OSNOVNE ŠKOLE

SADRŽAJ

- 122 **Branislava Popović-Čitić i Lidija Bukvić**
PROCENA RAZVOJNIH PREDNOSTI UČENIKA SA TEŠKOĆAMA
U EMOCIONALNOM I SOCIJALNOM RAZVOJU
- 143 **Milana Rajić i Ivana Mihić**
KVALITET ODNOSA VASPITAČA I DECE
SA SMETNJAMA U RAZVOJU
- 163 **Tijana Jokić Zorkić**
ETNOKULTURALNA EMPATIJA SREDNJOŠKOLACA
U KULTUROLOŠKI RAZNOVRSNOJ SREDINI
KAO MEHANIZAM JAČANJA POZITIVNIH STAVOVA
PREMA RAZLIČITIM ETNIČKIM GRUPAMA
- 180 **Sanja Grbić, Sara Ristić i Marko Tomašević**
UNAPREĐIVANJE PROGRAMA NEFORMALNOG
OBRAZOVANJA MLADIH ROMA
IZ NEHIGIJENSKIH NASELJA:
UVAŽAVANJE SOCIOKULTURNIH
I OBRAZOVNIH SPECIFIČNOSTI
- 199 **SUMMARY**
Rajka Đević and Nikoleta Gutvajn
RECOGNITION OF DIVERSITY AS A FUNCTION
OF THE POSITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN AND YOUTH
- 208 **BELEŠKA O AUTORIMA**
- 213 **INDEKS AUTORA**

Redovne škole koje imaju inkluzivnu orijentaciju su najefikasnije sredstvo u: borbi protiv diskriminatorskih stavova, stvaranju prihvatajuće zajednice, izgradnji inkluzivnog društva i ostvarivanju obrazovanje za sve.

(The Salamanca statement and framework on special needs education UNESCO, 1994, p. viii-ix)

PREDGOVOR

skustvo življenja u zajednici – porodičnoj, školskoj, društvenoj ili svetskoj – odavno nas je suočilo sa činjenicom da nismo svi isti. Ovome bi trebalo dodati i uverenja da imamo jednaka prava. Prakse segregacije drugačijih ili oduzimanje prava na različitost ne vode tome da se postojeće razlike izgube, već da se, naprotiv, nesuglasice zbog toga uvećavaju. Uvažavanje različitosti prvi je uslov stvaranja *inkluzivnog* društva u kojem je sa jedne strane, podržan osećaj blagostanja svih njegovih članova i u kojem, upravo zbog različitosti, članovi doprinose različitim vidovima napretka društvene zajednice čiji su deo. Prvi stub stvaranja ovakvog društva je obrazovanje. Formalno školovanje treba da stvori uslove za podsticanje individualnog razvoja, prihvatanje i poštovanje ličnih sposobnosti i sklonosti, porodičnog i kulturnog nasleđa i osobenosti društvenih uslova u kojima pojedinac živi. Zadatak škole je da svakom učeniku pruži priliku da razvija svoje potencijale i odrasta u klimi uvažavanja i poštovanja. Škola koja postavi sebi takav zadatak postaje *inkluzivna* škola – umesto samo za *neke*, ona je mesto kvalitetnog obrazovanja za sve učenike.

Sistematska transformacija škole u zajednicu čija je primarna vrednost uvažavanje različitosti omogućena je uvođenjem *inkluzivnog obrazovanja*. Inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu od vodećih tema u oblasti unapređivanja kvaliteta i dostupnosti obrazovanja. U Srbiji je 2000. godine započela opsežna reforma sistema obrazovanja koja je postavila okvir i smernice u skladu sa opštim pravcem razvoja sistema obrazovanja u okviru Evropske unije. Analiza postojeće zakonske regulative i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji pokazuje da zakonodavni i strateški okvir predstavljaju valjanu polaznu osnovu za ravnopravno uključivanje u obrazovni sistem i pristup kvalitetnom obrazovanju za svu decu, ali i da postoje brojne dileme i problemi sa kojima se zaposleni u obrazovanju, deca i njihovi roditelji suočavaju u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja.

Nedovoljno poznavanje i razumevanje pravnog okvira inkluzivnog obrazovanja dovodi do različitih nejasnoća u njegovom sprovođenju u praksi. Aktuelni koncept obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške još uvek dobija mali broj dece, zbog čega postoje brojni problemi u razumevanju koncepta dodatne podrške i njegove primene u praksi. Sam kontekst u kome se sprovode zakonska rešenja opterećen je različitim sistemskim i institucionalnim preprekama, a posebnu teškoću predstavljaju

neadekvatni uslovi u školama, veliki broj učenika u odeljenju, nedovoljna obučenost i nestručnost nastavnika, različite predrasude i diskriminacija prema deci i učenicima iz osetljivih grupa. S obzirom na to da su mnoga ponuđena rešenja novina i za predstavnike prosvetnih vlasti, kao i za glavne nosice promena u praksi, ne iznenađuje podatak da na različitim nivoima postoje teškoće koje prate proces implementacije inkluzivnog obrazovanja.

Knjiga *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* sadrži jedanaest tekstova autora koji su svojim tematskim opredeljenjem usmereni na elaboraciju niza pitanja značajnih za inkluzivno obrazovanje. Cilj knjige predstavlja sagledavanje načina unapređivanja koncepcijskog, zakonskog i praktičnog okvira inkluzivnog obrazovanja u funkciji podrške razvoju pozitivnih potencijala deteta. Postavljeni cilj je u skladu sa promenama u savremenim uslovima života (posebno u porodici) koje menjaju odnos socijalizacijskih snaga i čine sve složenijim proces odgajanja dece koji vodi ka pozitivnim razvojnim ishodima. Najvažniji preduslov za ostvarivanje pozitivnih razvojnih ishoda predstavljaju uverenja značajnih odraslih (u porodici, školi i široj društvenoj sredini) da su razlike među mladima potencijalna prednost a ne potencijalni problem, da svaka mlada osoba ima lične potencijale koje može razvijati i da svako društvo raspolaže resursima za podršku unapređivanju razvoja mladih.

Radovi predstavljeni u knjizi mogu se grupisati u četiri tematske celine: opšti teorijski i pravni okvir razmatranja inkluzivnog obrazovanja – inovacioni potencijali; empirijske analize inicijalnog obrazovanja, kompetencija i odnosa nastavnika i vaspitača prema inkluzivnom obrazovanju; emocionalni i socijalni aspekti participacije učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim školama; inkluzija u interkulturalnom kontekstu.

U uvodnom radu *Paradigma pozitivnog razvoja: mogućnost inoviranja praksi inkluzivnog obrazovanja* autorka Nada Polovina predstavlja ključne odrednice paradigme *pozitivni razvoj mladih* kao novog pristupa proučavanju, razvojnom podsticanju i unapređivanju potencijala dece i mladih. U prvom delu rada razmatraju se odrednice koje se tiču: prirode procesa razvoja i razvojnih ciljeva („plastičnost“ razvojnih mogućnosti; razvoj funkcionalno vrednih ponašanja); gradivnih elemenata pozitivnog razvoja (interakcija unutrašnjih/detetovih snaga i spoljašnjih razvojnih snaga – obeležja socijalizacijskog sistema); prirode procesa razvojnih promena (proces razvojnog napredovanja kao odraz združenih nastojanja deteta i doprinosa sredine). U drugom delu rada analiziraju se najpre opšte odrednice inkorporiranja vrednosti i principa predstavljene paradigme u praksu uključivanja dece sa smetnjama u razvoju

u redovne škole, a potom njihovo inkorporiranje u realnu školsku praksu u Norveškoj čiji je zakon o obrazovanju na liniji principa pozitivnog razvoja učenika.

Autori Danilo Rončević i Aleksandar Antić u radu *Pravno regulisanje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i pojedinim zemljama u regionu* analiziraju pravni okvir inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji, te upoređuju osnovne propise vezane za inkluziju u sistemu obrazovanja Srbije, Hrvatske, Bosne i Hercegovine i Crne Gore. Osnovni zaključak jeste da je pravo na inkluzivno obrazovanje implementirano u pravni poredak svih pomenutih obrazovnih sistema. Analizirajući postojeće stanje u Srbiji, autori utvrđuju da postoji razlika između prava i prakse, tj. da se odredbe propisa koje se odnose na inkluzivno obrazovanje u praksi često ne primenjuju. Autori predlažu neke od mera koje bi mogle da promene trenutno stanje vezano za inkluzivno obrazovanje u Srbiji u pozitivnom pravcu.

Rad Milje Vujačić, Nikolette Gutvajn i Jelene Stanišić *Inkluzivno obrazovanje u Srbiji iz perspektive nastavnika osnovnih škola* usmeren je na sagledavanje odnosa nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju kroz analizu njihovog mišljenja o: (a) inkluzivnom obrazovanju kao ideji, (b) ostavarivanju inkluzivnog obrazovanja u praksi, (c) načinima na koje je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u obrazovnoj politici naše zemlje, (d) obuci koju su prošli iz ove oblasti, (e) problemima i teškoćama sa kojima se suočavaju u realizaciji inkluzivnog obrazovanja i (f) preporukama za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. Utvrđeno je da su mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju u Srbiji generalno negativna. Iako nastavnici ističu humani aspekt ove ideje, njihovi odgovori ukazuju na negativne percepcije o realizaciji inkluzivnog obrazovanja u praksi. Nedovoljna i neadekvatna priprema nastavnika, kao i izostanak kvalitetne podrške stručnjaka i škole u celini predstavljaju ključni problem za suštinsko prihvatanje ove ideje od strane nastavnika i uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja u praksi. Autorke ukazuju da je neophodno unaprediti sistem podrške implementaciji inkluzivnog obrazovanja koja bi omogućila usvajanje vrednosti i kompetencija za inkluzivno obrazovanje, pružanje kontinuirane podrške praktičarima, kao i interresornu saradnju što bi u značajnoj meri doprinelo promeni odnosa nastavnika prema ideji i praksi inkluzivnog obrazovanja.

U radu *Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju*, Isidore Korać, Marijane Kosanović i Jasmine Klemenović, prikazani su nalazi istraživanja o mišljenju vaspitača o doprinosu njihovog inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Utvrđeno je da postoji potreba za izvesnim konceptijskim i organizacionim promenama inicijalnog obrazovanja vaspitača koje

bi omogućile razvoj njihovih kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju. Osim uvođenja dodatnih sadržaja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u postojeće studijske programe, povećanja udela stručne prakse u studijskim planovima i programima, postoji potreba da se smanji podvojenost između teorijskih i praktičnih znanja.

Rad *Kako nastavnici u Hrvatskoj procenjuju sopstvenu praksu u poučavanju učenika sa teškoćama u ponašanju*, Nataše Vlah i Sanje Grbić, usmeren je na svakodnevnu praksu inkluzivnog poučavanja u kojoj se integrišu svi drugi aspekti kompetencija za poučavanje učenika sa teškoćama u ponašanju. Vrednost ovog istraživanja jeste u tome što pruža deo odgovora na pitanje kakvo je *aktuelno stanje* u vezi sa primenom *uspešnih praksi* u poučavanju učenika sa problemima u ponašanju u Republici Hrvatskoj. Njihovi nalazi pokazuju da nastavnici, prilikom poučavanja učenika sa teškoćama u ponašanju, često primenjuju one postupke koji su se pokazali uspešnim u radu sa svim učenicima i koji predstavljaju osnov uspešnog nastavnog rada uopšte, pri čemu su ovakve prakse češće kod nastavnika razredne nego kod nastavnika predmetne nastave. Prakse koje uključuju drugačije postupke u poučavanju i vrednovanju ovih učenika, naspram poučavanja drugih učenika u odeljenju, nastavnici su ocenili da se ređe primenjuju. Na osnovu nalaza autorke su ukazale na nekoliko otvorenih pitanja čiji bi odgovori mogli da doprinesu formulisanju uspešnih programa razvoja kapaciteta nastavnika za rad sa učenicima koji imaju teškoće u ponašanju.

Cilj rada Jelene Stevanović, Emilije Lazarević i Jadranke Milošević *Pisano izražavanje: kompetencije učenika sa smetnjama u razvoju u razrednoj nastavi* bio je da se ispita mišljenje profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u oblasti *pisano izražavanje*, odnosno u nastavi srpskog jezika. Profesori razredne nastave smatraju da bi učenici sa smetnjama u razvoju u oblasti *pisano izražavanje* trebalo da steknu znanja i umenja koja se tiču osnovnog nivoa, ukoliko imamo u vidu Standarde za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmet Srpski jezik. Međutim, iskustva iz školske prakse pokazuju da većinom kompetencija, koje su predviđene datim nivoom postignuća, učenici sa smetnjama u razvoju ne mogu uspešno i u potpunosti da ovladaju. Dobijeni nalazi sugerišu da bi tokom obuke o sprovođenju inkluzivnog obrazovanja profesore razredne nastave trebalo posebno pripremiti za primenu sadržaja iz srpskog jezika, kao i da bi trebalo koncipirati programe koji bi bili usmereni na unapređivanje bazičnih kompetencija učenika sa smetnjama u razvoju u oblasti *pisano izražavanje*.

Autorka Rajka Đević u radu *Socijalna prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u nižim razredima redovne osnovne škole* upoređuje socijalnu prihvaćenost

učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Da bi se proučila socijalna prihvaćenost, ispitan je stepen socijalne prihvaćenosti učenika, njihov socijalni status, kao i ostvarivanje prijateljstava. Istraživanje je realizovano primenom sociometrijskih tehnika istraživanja uz korišćenje sociometrijskog upitnika i rejting skale. Rezultati prikazanog istraživanja ukazuju na niži stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, njihov nepovoljniji socijalni status u odeljenju, kao i na to da imaju manji broj prijateljstava u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Primena različitih programa koji bi se odnosili na podsticanje tolerancije među svim učesnicima školskog rada i života, uvažavanje različitosti, podsticanje socijalne kompetentnosti, kako učenika koji imaju smetnje u razvoju, tako i svih ostalih učenika, mogla bi doprineti boljoj slici socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj osnovnoj školi.

U radu Branislave Popović-Ćitić i Lidije Bukvić *Procena razvojnih prednosti učenika sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju* predstavljeno je istraživanje čiji je cilj bio da se procene unutrašnje i spoljašnje razvojne prednosti kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Osnovni istraživački rezultati ukazuju na to da učenici sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju u manjoj meri ostvarene razvojne prednosti nego njihovi vršnjaci kod kojih se ne manifestuju simptomi emocionalnih i bihevioralnih problema. Autorke ističu da bi prioritetno delovanje trebalo usmeriti na spoljašnje razvojne prednosti, posebno one vezane za podršku i osnaživanje učenika, te kreirati takvo školsko okruženje koje podstiče, ohrabruje i vrednuje napredak svih učenika, modeluje pozitivno ponašanje, pruža osećanje sigurnosti i razvija klimu tolerancije, odobravanja i prihvatanja. Takođe, značajno bi bilo inicirati intervencije kojima je moguće delovati na aspekte pozitivnog identiteta učenika, u smislu jačanja samopoštovanja, samoeфикаsnosti i vere u budućnost.

Istraživanje Milane Rajić i Ivane Mihić *Kvalitet odnosa vaspitača i dece sa smetnjama u razvoju* usmereno je na ispitivanje kvaliteta ovog odnosa, kao i potencijalnih činilaca koji mogu doprineti kvalitetu. Da bi se stekao uvid u kvalitet odnosa između vaspitača i deteta, analizirane su samoprocene iskustva vaspitača u relaciji sa detetom. Kako bi se ispitali potencijalni činioci kvaliteta ovog odnosa, uzete su u obzir: (a) karakteristike vaspitača – samoprocenjena motivacija i doživljaj kometencije za rad sa detetom sa smetnjama u razvoju, (b) karakteristike okruženja – procenjeni globalni uslovi za rad i adekvatnost broja dece u grupi, kao i (c) uverenja vaspitača o detetu. Kada je u pitanju kvalitet odnosa vaspitač–dete, podaci ukazuju na relativno izraženu bliskost, ali i na podjednako izražen antagonizam između

vaspitača i deteta sa smetnjama u razvoju. Što se tiče činilaca koji mogu da utiču na kvalitet ovog odnosa, nalazi pokazuju da će oni vaspitači koji imaju manje negativna uverenja o detetu sa smetnjama u razvoju i koji sebe procenjuju kompetentnijim i motivisanijim za rad sa ovo decom, ostvariti odnos sa detetom koji karakteriše prihvatanje, pozitivna emotivna razmena i usklađenost. Autorke preporučuju kontinuirano stručno usavršavanje vaspitača koje je utemeljeno na relacionoj perspektivi. Pritom, fokus je na usavršavanju znanja i veština podrške detetu i jačanju senzitivnosti vaspitača u relaciji sa detetom.

Tijana Jokić Zorkić u radu *Etnokulturalna empatija srednjoškolaca u kulturološki raznovrsnoj sredini kao mehanizam jačanja pozitivnih stavova prema različitim etničkim grupama* ispituje ulogu etnokulturalne empatije srednjoškolaca u kulturološki raznovrsnoj sredini kao potencijalnog mehanizma za jačanje dobrih međuetničkih odnosa. Tako je testiran medijatorski uticaj etnokulturalne empatije na vezu opažene školske podrške interkulturalnosti sa socijalnom distancom učenika prema drugoj najbrojnijoj etničkoj grupi u zajednici i školi. Rezultati su pokazali značajan indirektan uticaj školske podrške interkulturalnosti na socijalnu distancu/bliskost (stupanje u bliske prijateljske odnose), odnosno značajan medijatorski uticaj etnokulturalne empatije. Dakle, etnokulturalna empatija može biti mehanizam posredstvom kog bi škola mogla uticati na socijalne, odnosno etničke distance u kulturološki raznovrsnoj sredini. Nalazi ovog istraživanja ukazuju na to da bi škole trebalo da ulažu u jačanje etnokulturalne empatije i u druge interkulturalne veštine, s obzirom da one posreduju kada je školski uticaj u pitanju. Pri tome, ne posreduju samo između školskog uspeha i doživljaja lične sreće, već utiču i na stavove prema drugim etničkim grupama.

Sanja Grbić, Sara Ristić i Marko Tomašević u radu *Unapređivanje programa neformalnog obrazovanja mladih Roma iz nehigijenskih naselja: uvažavanje sociokulturnih i obrazovnih specifičnosti* ukazuju na teškoće uključivanja mladih iz nehigijenskih naselja u redovno obrazovanje, u kojem interakcija ekonomskih, sociokulturnih i sistemskih činilaca dovodi do radikalno slabije vertikalne prohodnosti kroz školski sistem na kraju osnovne škole. Ukazujući na relativno mali broj empirijskih radova u ovoj oblasti, autori su na osnovu istraživanja sociokulturnih odlika i odnosa prema obrazovanju mladih iz nehigijenskih naselja formulisali konkretne preporuke za rad sa ovom grupom mladih u oblasti neformalnog obrazovanja.

Knjiga *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* predstavlja jedan od načina šireg sagledavanja problema i mogućih rešenja u oblasti unapređivanja praksi inkluzivnog obrazovanja. Knjiga je namenjena istraživačima i

praktičarima u oblasti obrazovanja koji su zainteresovani za proučavanje različitih strategija podrške razvoju funkcionalno vrednih ponašanja dece i mladih. Verujemo da knjiga može biti korisno štivo za studente psihologije, pedagogije, defektologije, sociologije i za buduće vaspitače i učitelje, ali i za širu čitalačku publiku.

Zahvaljujemo se recenzentkinjama, prof. dr Slobodanki Gašić-Pavišić, prof. dr Veri Spasenović i prof. dr Veri Radović, na pažljivom čitanju rukopisa i korisnim preporukama. Posebnu zahvalnost upućujemo kolegici dr Nadi Polovini koja nam je dala dobronamerne i konstruktivne sugestije koje su u značajnoj meri doprinele kvalitetu knjige. Zahvaljujemo se, takođe, uvaženim kolegicama dr Jeleni Stevanović i doktorantkinji Sanji Grbić na saradnji, podršci i svrsishodnim predlozima. Jednaku zahvalnost dugujemo Danku Poliću na strpljenju, profesionalnosti i prijateljskom razumevanju tokom pripreme rukopisa za štampu.

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

Maj 2018. godine

Urednice
Rajka Đević
Nikoleta Gutvajn

PARADIGMA POZITIVNOG RAZVOJA: MOGUĆNOST INOVIRANJA PRAKSI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Nada Polovina

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Izraz, odnosno pojam *pozitivan razvoj mladih* koristi se na bar tri² međusobno povezana ali ipak različita načina: (1) da označi prirodom određen proces razvoja mlade osobe (rastući kapacitet da razume sredinu u kojoj živi i da u njoj deluje); (2) da označi skup principa i pristup koji naglašava aktivnu podršku rastućem kapacitetu mladih da razumeju sredinu i u njoj deluju – podršku koja dolazi od drugih pojedinaca, organizacija, institucija i društva (kroz neposredni odnos sa mladima i kroz kreiranje programa usmerenih na razvoj mladih); (3) da označi opise praksi (različiti programi) usmerenih na podsticanje procesa razvojnog napredovanja mladih kroz primenu principa pozitivnog razvoja (Hamilton, Hamilton & Pittman, 2004: str. 3-4). Za temu ovog rada posebno je značajno razmatranje mogućnosti inoviranja praksi inkluzivnog obrazovanja primenom principa aktivne podrške razvoju potencijala dece/mladih sa smetnjama u razvoju.

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

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

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

— PRIRODA PROCESA RAZVOJA I RAZVOJNI CILJEVI

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PROCES RAZVOJNIH NAPREDOVANJA: KLJUČNI INDIKATORI RAZVOJNIH PROMENA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

UMESTO ZAKLJUČKA

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

LITERATURA

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

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

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



PRAVNO REGULISANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U SRBIJI I POJEDINIM ZEMLJAMA U REGIONU

Danilo Rončević

Vlada Republike Srbije – Služba za upravljanje kadrovima

Aleksandar Antić

Fakultet za menadžment iz Sremskih Karlovaca, Univerzitet Union „Nikola Tesla“

Inkluzivno obrazovanje predstavlja jednu od najizazovnijih tema u oblasti ljudskih prava. Donošenjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja 2009. godine (*Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i br. 88/2017) Srbija je obezbedila pravni okvir inkluzivnom obrazovanju. Zakonom je propisano jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja za svu decu bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu. Sva zakonska i podzakonska rešenja uvedena su školske 2010/2011. godine, što predstavlja prvu godinu inkluzivnog obrazovanja u našem obrazovnom sistemu (Kovač-Cerović, Pavlović-Babić i Jovanović, 2014). Da bi se pravni okvir inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini uporedio sa pravnim regulisanjem inkluzije u drugim sredinama, izabrani su obrazovni sistemi u Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori. Kako pokazuje analiza našeg i susednih obrazovnih sistema, shodno pozitivnopravnim propisima koje poseduju, sve zemlje mogu da sprovedu inkluzivno obrazovanje, ali za njegovo ostvarivanje je neophodno da budu obezbeđeni određeni uslovi u okviru predškolskih, osnovnoškolskih i visokoškolskih obrazovnih ustanova.

— PRAVO NA INKLUZIVNO OBRAZOVANJE

Pravo na obrazovanje može se odrediti kao pravo koje ima svaki pojedinac. Ovo pravo bi trebalo da obezbedi svakoj osobi sticanje određenih znanja koja će joj omogućiti da pronađe svoje mesto u društvu, kao i da dâ svoj doprinos obavljajući određeni posao. Kvalitetno obrazovanje omogućava jednake startne pozicije u daljem životu, obezbeđuje samoostvarivanje i veći stepen samostalnosti, koja se bazira na izboru mogućnosti koje umanjuju oslanjanje na druge u donošenju odluka i obavljanju

svakodnevnih aktivnosti, uključujući učešće u životu zajednice, ispunjavanje različitih socijalnih uloga, donošenje odluka koje se tiču samoodređenja i smanjenje fizičke i psihološke zavisnosti od drugih osoba (Ćuk, Spirić, Beker i Stanojlović, 2012). Dakle, suština obrazovanja je u lakšem funkcionisanju osobe u društvu i u obezbeđivanju njenog dostojnog života.

Inkluzivno obrazovanje stvara uslove koji omogućavaju da svaki pojedinac u društvu ostvari svoje pravo na obrazovanje. Postoje različita mišljenja o pojmu inkluzivnog obrazovanja, pa se o njemu govori kao o konceptu, pokretu, teoriji, filozofiji, procesu, obrazovnoj praksi, obrazovnoj politici i slično. Inkluzija se odnosi na proces kojim se obezbeđuje da svako, bez obzira na iskustva i životne okolnosti, može ostvariti svoje potencijale u životu, a inkluzivno društvo karakterišu smanjivanje nejednakosti, te balans između prava i obaveza pojedinca i povećanje socijalne kohezije (Cerić, 2008). Suština inkluzivnog obrazovanja sastoji se u omogućavanju korišćenja prava na obrazovanje bez obzira na određene fizičke i psihičke nedostatke pojedinca ili njegovu socijalnu pripadnost, pri čemu će ova vrsta obrazovanja za posledicu imati uključivanje ovih osoba u društvo u punom smislu te reči.

Titulari prava na inkluzivno obrazovanje su lica sa posebnim potrebama. Na prvom mestu to su lica koja imaju određenu psihičku ili fizičku karakteristiku koja ih onemogućava da budu ravnopravna sa ostalim članovima zajednice. Takođe, korpusu lica sa posebnim potrebama pripadaju i pojedinci koji su deo neke od ugroženih, osetljivih društvenih grupa. Postoje različiti pristupi u definisanju osetljive grupe, zbog promenljivosti društvenih dešavanja utiču na osetljivost pojedinaca ili grupa osoba, ali i zbog individualne dinamike i promena ličnosti (Janjić, Milojević i Lazarević, 2012). Najčešće nacionalna pripadnost, verska pripadnost, jezik, starosna dob, seksualna orijentacija i sl. dovode do toga da se pojedinac smatra pripadnikom ugrožene društvene grupe. Kako se definiše u Zakonu o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, inkluzivno obrazovanje se odnosi na decu i učenike iz osetljivih grupa kojima je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju (*Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i br. 88/2017). Međutim, primetno je da se, kada se govori o inkluzivnom obrazovanju, najčešće misli na lica koja imaju određene psihičke i/ili fizičke nedostatke. Inkluzivno obrazovanje bi ovim licima trebalo da omogući sticanje određene kvalifikacije koja će im olakšati život i dovesti do njihove društvene ravnopravnosti.

Za inkluzivno obrazovanje je karakteristična i ideja po kojoj bi lica sa posebnim potrebama svoja znanja trebalo da stiču zajedno sa ostalim vršnjacima. Njihova

izdvojenost iz obrazovnog sistema u posebne obrazovne ustanove, kao što je ranije to najčešće bio slučaj, za posledicu imaju dodatnu izolaciju i kasnije zavisnost od države i društva. U okviru inkluzivnog obrazovanja radi se na menjanju i prilagođavanju sistema kako bi se izašlo u susret individualnim potrebama svih učenika (Cerić, 2004). Već tokom obrazovanja, kroz uključenost u nastavu sa vršnjacima, učenici sa posebnim potrebama se pripremaju za život a i ostali članovi društva se navikavaju na njih. Postepeno vršnjaci počinju da prepoznaju njihove potencijale i kvalitete, a ne samo teškoće sa kojima se suočavaju. Na taj način se sprečava da deca koja ne pohađaju (redovnu) školu zbog toga budu „nevidljiva” u svojim zajednicama (Jablan, Stanimirov i Grbović, 2009; Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011.; Vujačić, 2006; Žiljak, 2013).

PRAVNO REGULISANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U SISTEMSKIM OBRAZOVNIM PROPISIMA REPUBLIKE SRBIJE

Positivnopravni propisi u Srbiji koji neposredno ili posredno regulišu inkluzivno obrazovanje zasnivaju se na Konvenciji o pravima deteta (*Sl. list SFRJ - Međunarodni ugovori*, br. 15/90 i *Sl. list SRJ – Međunarodni ugovori*, br. 4/96 i 2/97).

Osnovno obrazovanje je obavezno i besplatno, a srednje obrazovanje je besplatno. Takođe, svi građani imaju, pod jednakim uslovima, pristup visokoškolskom obrazovanju. Republika Srbija omogućava uspešnim i nadarenim učenicima slabijeg imovnog stanja besplatno visokoškolsko obrazovanje, u skladu sa zakonom. Načelna odredba o pravu na obrazovanje iz Ustava Republike Srbije (*Sl. glasnik RS*, br. 98/2006) dalje se detaljno razrađuje odgovarajućim zakonima.

Osnovni i sistemski zakon vezan za oblast obrazovanja u Republici Srbiji je Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (*Sl. glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i br. 88/2017). Kako se ističe u ovom Zakonu, sistem obrazovanja i vaspitanja mora da obezbedi za svu decu, učenike i odrasle smanjenje stope osipanja iz sistema obrazovanja i vaspitanja, posebno osoba iz socijalno ugroženih kategorija stanovništva i nerazvijenih područja, osoba sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i drugih osoba koje imaju specifične teškoće u učenju i podršku njihovom ponovnom uključivanju u sistem, u skladu sa principima inkluzivnog obrazovanja. Kao jedan od ciljeva navedena je i što veća uključenost osoba koje imaju posebne potrebe u obrazovni sistem. Prethodno navedenim odredbama ujedno se posredno definiše i ko su osobe koje imaju posebne potrebe. To su lica sa psihičkim smetnjama i osobe sa invaliditetom, kao i osobe koje pripadaju nekoj od ugroženih društvenih grupa. Iako se pri pominjanju inkluzivnog obrazovanja najčešće percipiraju osobe koje

imaju psihičke ili telesne nedostatke, ne sme se zaboraviti da grupi lica sa posebnim potrebama pripadaju i pojedinci iz ugroženih društvenih grupa (Harrison & Ip, 2013).

U Zakonu se detaljno razrađuju uloge i odgovornosti prosvetnog kadra za realizaciju inkluzivnog obrazovanja u školi. Tako direktor obrazuje stručni tim za inkluzivno obrazovanje, dok za dete i učenika kome je zbog socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, ustanova obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i donosi individualni obrazovni plan. Individualni obrazovni plan donosi stručni tim za inkluzivno obrazovanje. Ovaj plan omogućava da se individualnim pristupom učeniku koji ima posebne potrebe omogući maksimalno ostvarivanje njegovih potencijala, kako bi kasnije lakše funkcionisao u društvu.

Zakoni kojima se u Srbiji dodatno razrađuju odredbe Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja su Zakon o predškolskom obrazovanju i vaspitanju (*Sl. glasnik RS*, br. 18/2010), Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (*Sl. glasnik RS*, br. 55/2013), Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (*Sl. glasnik RS*, br. 55/2013) i Zakon o visokom obrazovanju (*Sl. glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 i 99/2014). Za potrebe ovog rada detaljnije ćemo analizirati samo pojedine odredbe ovih zakona.

KOMPARATIVNA ANALIZA PRAVNIH OKVIRA ZA REGULISANJE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA U SRBIJI, HRVATSKOJ, BOSNI I HERCEGOVINI I CRNOJ GORI

Pravno normiranje inkluzivnog obrazovanja u posmatranim zemljama ima određenih sličnosti. Najdetaljnije je uređeno propisima vezanim za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje, dok je normiranje visokog obrazovanja, u delu koji se tiče inkluzivnog obrazovanja, znatno uže i skromnije.

Predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Članom 34. Zakona o predškolskom obrazovanju i vaspitanju predviđa se inkluzivno obrazovanje dece sa posebnim potrebama. Ona se uključuju u rad sa ostalom decom, pri čemu se predviđa da u jednoj vaspitnoj grupi ne može biti više od dvoje dece sa posebnim potrebama. Ukoliko za to postoji potreba, izrađuje se i individualni obrazovni plan za ovu decu.

U Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju u članu 18. predviđeno je da radi unapređivanja inkluzivnog obrazovanja i vaspitanja, škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju pruža podršku školi u sistemu redovnog obrazovanja i vaspitanja. Takođe članom 64. za učenika kome je zbog smetnji u razvoju i invaliditeta, specifičnih teškoća u učenju, socijalne uskraćenosti i drugih razloga potrebna

dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju, škola obezbeđuje otklanjanje fizičkih i komunikacijskih prepreka i zavisno od potreba, donosi i individualni obrazovni plan, u skladu sa Zakonom. Na ovaj način Zakonom se predviđaju obaveze škole čije ispunjavanje treba da dovede do toga da inkluzija bude u praksi primenljiva.

Zakonom o srednjem obrazovanju i vaspitanju u članu 60. određuje se da učenik sa smetnjama u razvoju i invaliditetom, specifičnim teškoćama u učenju ili jezičkim barijerama polaže opštu maturu u uslovima koji obezbeđuju prevazilaženje fizičkih i komunikacijskih prepreka, a može da bude oslobođen polaganja dela maturalnog ispita iz predmeta za koje su mu tokom obrazovanja prilagođavani standardi postignuća, ili da taj deo polaže u skladu sa individualnim obrazovnim planom, o čemu odluku donose tim za inkluzivno obrazovanje i tim za pružanje dodatne podrške učenicima.

Dakle, škola ima obavezu da inkluzivno obrazovanje primenjuje prema učeniku sa posebnim potrebama od njegovog upisa u predškolsku obrazovnu ustanovu do završetka srednje škole. Pri tome i polaganje opšte mature treba da bude organizovano na način koji će uvažavati njegove posebnosti.

Lica koja mogu biti korisnici prava na inkluzivno obrazovanje u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj su identifikovana kao „učenici sa teškoćama” u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi („Narodne novine“, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 i 152/14). Članom 65. navedenog zakona učenici sa teškoćama su učenici koji imaju teškoće u razvoju, učenici sa teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i učenici sa teškoćama nastalim vaspitnim, socijalnim, ekonomskim, kulturnim i jezičkim faktorima. Pojam *učenici sa teškoćama* odnosi se na lica koja poseduju fizičke nedostatke, ali i na učenike koji pripadaju određenim ugroženim društvenim grupama. Definisane učenika sa posebnim potrebama u Hrvatskoj slično je određivanju ovih lica u Srbiji, posmatrano iz perspektive Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi i relevantnih zakona kojima se reguliše obrazovanje u osnovnim i srednjim školama u Srbiji.

Član 69. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi predviđa da se za učenike sa teškoćama obezbedi prevoz bez obzira na udaljenost i prevoz pratioca kada je zbog vrste i stepena teškoća pratilac potreban. Ovom pravu učenika sa teškoćama posvećena je i posebna Odluka o finansiranju povećanih troškova prevoza i posebnih nastavnih sredstava za školovanje učenika sa teškoćama u razvoju u srednjoškolskim programima u 2012. godini. Ovom odlukom bilo je predviđeno potpuno ili delimično priznavanje troškova školama i roditeljima u vezi sa prevozom i nabavkom nastavnih sredstava za učenike sa posebnim potrebama. Slična ili ovakva

odluka nije doneta posle 2012. godine. Možemo pretpostaviti da su finansijski razlozi i u ovom slučaju bili presudni faktor, zbog kojeg je ovo zaista pohvalno pravo, ustanovljeno u korist lica koja snose najveći teret inkluzivnog obrazovanja, bilo ukinuto.

Radi efikasnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, u čl. 99. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi između ostalog navedeno je i da radi ispunjavanja posebnih potreba učenika sa teškoćama u razvoju, školska ustanova može na predlog osnivača, a uz saglasnost Ministarstva, u vaspitnoobrazovni proces uključiti u nastavu pomoćnike ili stručno-komunikacione posrednike koji nisu samostalni nosioci vaspitnoobrazovne i/ili nastavne delatnosti. Slična rešenja prihvaćena su i u Srbiji. Članom 142. istog zakona navedeno je i da se troškovi vezani za obrazovanje učenika sa teškoćama u razvoju finansiraju iz budžeta. Na ovaj način se želi osigurati stabilnost sprovođenja inkluzivnog obrazovanja.

Obrazovanju i vaspitanju u predškolskim ustanovama, osnovnim i srednjim školama dece sa posebnim potrebama u Crnoj Gori posvećen je poseban Zakon o vaspitanju i obrazovanju dece sa posebnim obrazovnim potrebama („Sl. list RCG“, br. 80 i „Sl. list Crne Gore“, br. 45.). Članom 4. navedenog zakona definisano je da su deca sa posebnim obrazovnim potrebama deca sa smetnjama u razvoju, tj. deca sa telesnim, mentalnim i senzornim smetnjama i deca sa kombinovanim smetnjama, deca sa teškoćama u razvoju, odnosno deca sa poremećajima u ponašanju, teškim hroničnim obolenjima, dugotrajno bolesna deca i druga deca koja imaju teškoće u učenju, kao i druge teškoće uzrokovane emocionalnim, socijalnim, jezičkim i kulturološkim preprekama.

Na osnovu člana 7. datog zakona može se zaključiti da je cilj obrazovanja dece sa posebnim potrebama sprovođenje inkluzivnog obrazovanja, radi njihovog kasnijeg lakšeg uključivanja u društvo i sistem visokog obrazovanja. Takođe, radi što kvalitetnijeg obrazovanja dece sa posebnim potrebama, u čl. 9. predviđena je obaveza države da troškove njihovog obrazovanja snosi iz budžeta, a čl. 28, 29, 30 i 30a. predviđeno je postojanje specijalnog nastavničkog i saradničkog kadra uz čiju pomoć i saradnju bi ova deca trebalo na odgovarajući način da steknu obrazovanje koje im pripada.

U obrazovnom sistemu Crne Gore, odnosno u delu koji se odnosi na predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i vaspitanje, subjekti koji su imaoci prava na inkluzivno obrazovanje definisani su na način koji je sličan njihovom određenju u Srbiji i Hrvatskoj. Međutim, za razliku od Srbije i Hrvatske u Crnoj Gori postoji poseban zakon posvećen licima sa posebnim potrebama kojim je kao pravo priznato

i posredno regulisano i njihovo inkluzivno obrazovanje, što je prema našem mišljenju pohvalno.

Za oblast inkluzivnog obrazovanja u Bosni i Hercegovini relevantne su odredbe Okvirnog zakona o predškolskom obrazovanju i vaspitanju, Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju, Okvirnog zakona o srednjem stručnom obrazovanju i Okvirnog zakona o visokom obrazovanju („Sl. Glasnik BiH“ br. 59/07).

Pored pomenutih zakona, za inkluzivno obrazovanje značajni su i brojni drugi zakoni i podzskonska akta koja zbog ograničenog obima na ovom mestu ne možemo navesti i analizirati. Njihova brojnost u ovoj državi je posebno velika s obzirom na njeno složeno državno uređenje. Samo u oblasti visokog obrazovanja pored okvirnog zakona postoji još 11 zakona računajući i zakon koji se odnosi na Brčko distrikt kojima se dodatno razrađuju odredbe okvirnog zakona.

U čl. 6. i 7. Okvirnog zakona o predškolskom obrazovanju i vaspitanju između ostalog garantuje se jednak pristup, jednake mogućnosti, obezbeđivanje jednakih uslova i prilika za svu decu, za početak i nastavak njihovog daljeg vaspitanja i obrazovanja, kao i pravo deteta na vaspitanje i obrazovanje i ispravnu brigu za dobrobit njegovog fizičkog i mentalnog zdravlja i sigurnosti.

U čl. 4. Okvirnog zakona o osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju navodi se da svako dete ima jednako pravo pristupa i jednake mogućnosti učešća u odgovarajućem obrazovanju, bez diskriminacije po bilo kom osnovu. Pod jednakim pristupom i jednakim mogućnostima podrazumeva se obezbeđivanje istih uslova i prilika za sve, kao i za početak i nastavak obrazovanja. Odgovarajuće obrazovanje podrazumeva obrazovanje koje je u skladu sa utvrđenim standardima i koje omogućava detetu da na najbolji način razvije svoje urođene i potencijalne umne, fizičke i moralne sposobnosti, na svim nivoima obrazovanja.

U Okvirnom Zakonu o srednjem stručnom obrazovanju u članu 3. kao jedan od ciljeva srednjeg stručnog obrazovanja navodi se pravo na srednje stručno obrazovanje i obuku u skladu sa interesovanjem i sposobnostima učenika.

Visoko obrazovanje. U Zakonu o visokom obrazovanju u Srbiji nigde se ne navodi pojam *inkluzija*, ali se na osnovu sadržaja članova 3, 4, 8, 59, 80. i 90. može zaključiti da ju je zakonodavac predvideo i regulisao i ovim zakonom.

U Zakonu o naučnoj delatnosti i visokom obrazovanju („Narodne novine“ br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14 i 60/15) nije posvećen poseban deo studentima sa posebnim potrebama ili inkluzivnom obrazovanju, ali na osnovu sadržine čl. 88. i 89. i celog zakona može se

zaključiti da je inkluzivno obrazovanje sadržano i primenjeno i u visokobrazovnim ustanovama u Hrvatskoj.

U Zakonu o visokom obrazovanju Crne Gore („Sl. list CG“, br. 44/2014, 52/2014 - ispr. i 47/2015) nema pomena pojma *inkluzivno obrazovanje*, što je slučaj i sa predmetnim zakonima u Srbiji i Hrvatskoj. Međutim, na osnovu čl. 2. koji govori o ciljevima visokog obrazovanja, čl. 7. kojim je svima priznato pravo na visoko obrazovanje, kao i člana 92. koji se odnosi na prava studenata, možemo doći do zaključka da je inkluzivno obrazovanje priznato kao pravo i u sistemu visokog obrazovanja Crne Gore, na posredan način.

Na kraju ove analize naveli bismo i odredbu čl. 4. Okvirnog zakona o visokom obrazovanju u kome se navodi da je jedna od osnova visokog obrazovanja u Bosni i Hercegovini poštovanje ljudskih prava i građanskih sloboda, uključujući zabranu svih oblika diskriminacije. Razmatrajući osnovne zakone koji čine obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini, možemo zaključiti da je inkluzivno obrazovanje implementirano u sistem obrazovanja ove države i da postojeći zakonski okvir omogućava odvijanje inkluzivnog obrazovanja. Kao jednu od smetnji označili bismo mnoštvo propisa kojima se odredbe osnovnih zakona razrađuju i koji proističu iz prava kantona da sami uređuju oblast obrazovanja. Često je posledica ovoga sukob nadležnosti, što dovodi do nesigurnosti građana i otežanog ostvarivanja njihovih prava, između ostalog i prava na inkluzivno obrazovanje. Međutim, ovaj problem nije karakterističan samo za oblast obrazovanja, već i za druge sfere društvenog života, a produkt je složenog državnog uređenja Bosne i Hercegovine.

Osim navedenih zakona, u posmatranim zemljama za regulisanje inkluzivnog obrazovanja značajna su i podzakonska akta koja su proizvod normativne delatnosti nadležnih ministarstava i vlada i autonomna akta predškolskih, osnovnoškolskih, srednjoškolskih i visokoškolskih ustanova (statuti, pravilnici kodeksi).

Nakon analize opštih pravnih akata značajnih za inkluzivno obrazovanje u posmatranim zemljama koje su nastale nakon raspada SFRJ, uviđamo određene sličnosti i specifičnosti (Tabela 1).

Tabela 1. Komparativna analiza pravnog regulisanja inkluzivnog obrazovanja u zemljama u regionu

Naziv države	Postoji normativno određen pojam korisnika prava na inkluzivno obrazovanje	Inkluzivno obrazovanje je uređeno propisima vezanim za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje	Inkluzivno obrazovanje je uređeno propisima vezanim za visokoškolsko obrazovanje	Postoji poseban zakon kojim je uređeno inkluzivno obrazovanje
Republika Srbija	✓	✓	/	/
Republika Hrvatska	✓	✓	/	/
Republika Crna Gora	✓	✓	/	Delimično (predškolsko, osnovno i srednje)
Bosna i Hercegovina	✓	✓	/	/

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje podrazumeva sticanje znanja i veština kod osoba sa posebnim potrebama kroz rad u grupi sa drugim osobama u društvu. Na taj način se ove osobe lakše socijalizuju i stižu znanja i veštine koje su im neophodne za uključivanje u tržište rada. Inkluzivno obrazovanje osoba sa posebnim potrebama trebalo bi da omogući prevazilaženje onih karakteristika koje ih svrstavaju u posebnu društvenu kategoriju. Pritom, karakteristike se mogu svrstati u fizičke ili psihičke nedostatke koji mogu biti urođeni ili stečeni tokom života, kao i u pripadnost određenoj ugroženoj društvenoj grupi. Dokazano je da ove osobe kroz rad sa osobama koje se ne suočavaju sa sličnim teškoćama brže uče i stižu kvalitetnija i sadržajnija znanja i na taj način postaju doprinos društvu do koga dolazi posredstvom njihovog rada.

Uprkos postojanju odgovarajuće pravne regulative u Srbiji, Hrvatskoj, Bosni i Hercegovini i Crnoj Gori i dalje postoji nezadovoljavajuća situacija u vezi sa primenom inkluzivnog obrazovanja. Pravni propisi u ovoj oblasti i dalje se u potpunosti ne primenjuju, te postoji razlika između prava i stvarnog stanja.

Kako bi se situacija u praksi promenila, potrebno je preduzeti brojne korake. Najpre, neophodno je osnovati centre pri univerzitetima koji će se baviti sprovođenjem i afirmacijom inkluzivnog obrazovanja u praksi. Ove centre zajedno

bi finansirali univerzitet (osnovni troškovi i osnovni projekti) i donatori (lokalne samouprave, fakulteti pojedinačno, firme, fondovi, fondacije.). Takođe, zaposleni u centrima (zaposleni bi trebalo da budu studenti sa posebnim potrebama koji su završili fakultet) samoinicijativno bi konkurisali za različita sredstva koja dodeljuje nadležno ministarstvo, država, Evropska unija i slično. Neophodno bi bilo da poznaju metode konkurisanja za projekte iz svoje oblasti.

Kvalitetnije znanje koje dobijaju posredstvom inkluzivnog obrazovanja omogućava im lakše zapošljvanje što za državu ima višestruke dobiti, pre svega kroz smanjenje socijalnih davanja. Centri bi promovisali svoj rad i starali bi se da povećaju broj lica sa posebnim potrebama koja studiraju. Takođe, mogli bi da prilagode studiranje njihovim potrebama i da budu prisutni u medijima kroz organizovanje različitih naučnih i stručnih skupova. Zaposleni u centrima bi mogli da se založe da pomognu što većem broju studenata sa posebnim potrebama (ili svim studentima) da dobiju stipendije koje bi im značajno smanjile troškove studiranja.

U svakoj obrazovnoj ustanovi potrebno je obučiti jednog zaposlenog da koristi znakovni jezik kako bi se u slučaju potrebe mogao sporazumevati sa učenicom ili studentom koji trenutno nema pored sebe osobu koja poznaje znakovni jezik, a želi da prisustvuje ispitu, skupu ili predavanju.

Sve obrazovne ustanove moraju se obavezati da u svojim bibliotekama imaju barem po jedan primerak udžbenika koji se koriste u nastavi i koji su napisani Brajevim pismom.

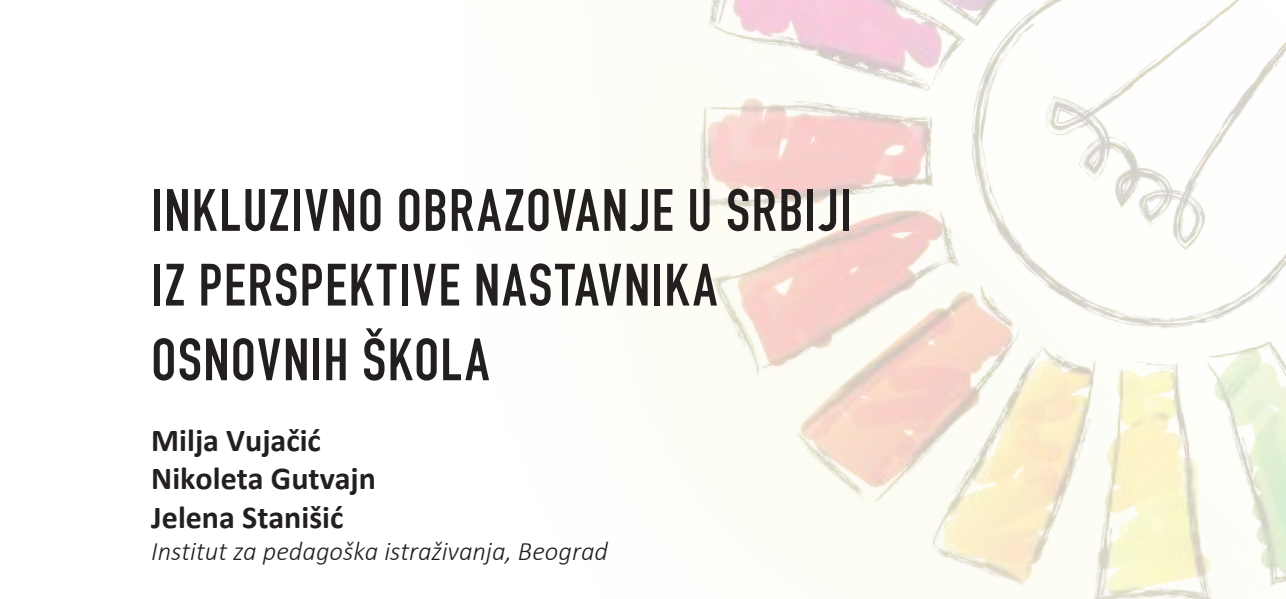
Sve obrazovne ustanove moraju posedovati programe koji će omogućiti slepim i slabovidim osobama da koriste računare.

I na kraju, sve obrazovne ustanove moraju obezbediti studentima koji su nepokretni ili se otežano kreću lakši pristup prostorijama (ugradnja rampi, liftova, mesta u amfiteatrima i učionicama).

Državi su neophodna znatna sredstva za izvršenje ovih predloga. Posebno treba obratiti pažnju da se koriste pretpristupni fondovi EU i donacije različitih međunarodnih i državnih firmi, fondova, fondacija, udruženja i organizacija. Nedostatak finansijskih sredstava je najveći problem koji dovodi do nedovoljne primene propisa u oblasti inkluzivnog obrazovanja, te je stoga i najveći i suštinski problem u ovoj oblasti obrazovnog sistema i društvenog života. Njegovo rešavanje ili ublažavanje je preduslov za popravljanje i unapređivanje stanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i u pomenutim zemljama u regionu.

LITERATURA

- Cerić, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja. *Naša škola*, 50(29), 87- 95.
- Cerić, H. (2008). Mogućnost konstruisanja teorije inkluzivnog obrazovanja. *Metodički obzori*, 3(1), 49-62.
- Ćuk, V., Spirić, V., Beker, K. i Stanojlović, B. (2012). *Uloga lokalne samouprave u uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja u lokalnoj zajednici*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Harrison, G. & Ip, R. (2013). Extending the terrain of inclusive education in the classroom to the field: International students on placement. *Social Work Education*, 32(2), 230-243.
- Jablan, B., Stanimirov, K. i Grbović, A. (2009). Realnost i perspektiva inkluzivnog obrazovanja dece sa oštećenjem vida u našoj sredini. *Pedagogija*, 64(4), 568-578.
- Janjić, B., Milojević, N. i Lazarević, S. (2012). *Priručnik za zaposlene u vrtićima i školama: Primena i unapređenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji*. Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- 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.
- Konvencija o pravima deteta (1990, 1997). *Sl. List SFRJ – Međunarodni ugovori*, br. 15/90 i *Sl. List SRJ – Međunarodni ugovori*, br. 4/96 i 2/97.
- Kovač-Cerović, T., Pavlović-Babić, D. i Jovanović, O. (2014). Oslonci za izradu Okvira za praćenje razvoja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji. U I. Latinović (ur.), *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (12-37). Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF.
- Okvirni zakon o visokom obrazovanju (2007). *Sl. Glasnik BiH*, br. 59/07.
- Ustav Republike Srbije (2006). *Sl. Glasnik RS*, br. 98/2006.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190-204.
- Zakon o naučnoj delatnosti i visokom obrazovanju (2003). *Narodne novine*, br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14 i 60/15.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008). *Narodne novine*, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 i 152/14.
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009). *Sl. Glasnik RS*, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013 i 88/2017.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Sl. Glasnik RS*, br. 55/2013.
- Zakon o predškolskom obrazovanju i vaspitanju (2010). *Sl. Glasnik RS*, br. 18/2010.
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju (2013). *Sl. Glasnik RS*, br. 55/2013.
- Zakon o vaspitanju i obrazovanju dece sa posebnim obrazovnim potrebama (2004). *Sl. list RCG*, br. 80/2004 i 45/2010.
- Zakon o visokom obrazovanju (2005). *Sl. glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013 i 99/2014.
- Zakon o visokom obrazovanju Crne Gore (2014). *Sl. list CG*, br. 44/2014, 52/2014- ispr. i 47/2015.
- Žiljak, O. (2013). Ishodi učenja i inkluzivna edukacija učenika s intelektualnim teškoćama. *Revija za socijalnu politiku*, 20(3), 275-291.



INKLUZIVNO OBRAZOVANJE U SRBIJI IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA OSNOVNIH ŠKOLA

Milja Vujačić
Nikoleta Gutvajn
Jelena Stanišić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Inkluzivno obrazovanje se, najčešće, definiše kao proces izlaženja u susret potrebama dece u okviru redovnog obrazovnog sistema korišćenjem svih raspoloživih resursa kako bi se stvorile mogućnosti za njihov razvoj i učenje (Stojić, 2007). Ovaj koncept pretpostavlja da je dužnost vaspitnoobrazovnih institucija da obrazuju svu decu u redovnim odeljenjima i da razvijaju delotvorne pristupe koji omogućavaju da sva deca uče i učestvuju u vaspitnoobrazovnom procesu. Ključne uloge u ovom procesu imaju nastavnici, pa je za dalji razvoj i obezbeđivanje kvaliteta inkluzivnog obrazovanja važno da se uzmu u obzir njihova mišljenja o celokupnom procesu obrazovanja dece sa teškoćama u razvoju u redovnim školama.

Inkluzivno obrazovanje je u našoj zemlji propisano kao obaveza Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja koji je usvojen 2009. godine (Službeni glasnik RS, br 72/2009). Međutim, uprkos tome što je uspostavljena uspostavljanja zakonska regulativa, rezultati istraživanja pokazuju da postoje brojni problemi i dileme sa kojima se nastavnici suočavaju u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja. Utvrđeno je da, prema mišljenju nastavnika, ključne prepreke za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja u Srbiji predstavljaju: (a) deklarativno prihvatanje ili odbijanje novih obrazovnih pristupa i modela od strane nastavnika, (b) neadekvatna i nedovoljna profesionalna pripremljenost i negativna samoprocena profesionalne kompetentnosti nastavnika za rad sa decom koja imaju teškoće u razvoju, (c) odsustvo adekvatne saradnje, timskog rada i stručne podrške u radu sa učenicima, (d) neadekvatni organizacioni uslovi rada, (e) nerazumevanje i nerealna očekivanja roditelja (Gutvajn i Korać, 2015; Muškinja, 2011; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Navedeni problemi u realizaciji inkluzivnog obrazovanja predstavljaju dodatni izvor opterećenja i stresa kod nastavnika koji rade u inkluzivnim uslovima, što se negativno odražava na njihov uspeh u radu. U celini uzevši, istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji ukazuju

na nedostatak jednog integrativnog okvira koji bi osigurao systemske prilike za razvoj kompetencija i podršku u radu kroz saradnju između fakulteta na kojima se obrazuju budući nastavnici i vaspitači, naučnoistraživačkih institucija, predškolskih ustanova, škola, institucija socijalne i zdravstvene zaštite kao i ostalih institucija u okviru lokalne samouprave.

Rezultati nekih istraživanja pokazuju da razvijanju pozitivnog odnosa nastavnika prema deci sa teškoćama u razvoju i inkluzivnom obrazovanju u velikoj meri doprinose adekvatna obuka i stručna i organizaciona podrška koju dobijaju na nivou škole i obrazovnog sistema (Lambe & Bones, 2007; Tait & Purdie, 2000). Zbog unapređivanja implementacije i postizanja boljih efekata inkluzivnog obrazovanja potrebno je dodatno osnažiti nastavnike kroz organizovanje raznovrsnijih programa stručnog usavršavanja, obezbediti im stručnu i finansijsku podršku i kvalitetnije uslove za rad u školama, ali i omogućiti umrežavanje institucija, stručnjaka, roditelja i lokalne zajednice.

Nalazi inostranih istraživanja pokazuju da problemi u realizaciji inkluzivnog obrazovanja nisu rešeni na zadovoljavajući način ni u zemljama koje imaju znatno dužu tradiciju inkluzivnog obrazovanja i bolje ekonomske uslove za njegovo sprovođenje (Sretenov, 2009; Wedell, 2008). Uvođenje inkluzivnog obrazovanja je kompleksan proces, koji u velikoj meri zavisi od stavova, sistema vrednosti, pedagoških znanja i sposobnosti ključnih aktera, pa zahteva postupnost i dobru promišljenost. S obzirom na to, zbog unapređivanja politike i praksa inkluzivnog obrazovanja, važno je uspostaviti sistem za praćenje implementacije koji pruža uvid u postojeću praksu inkluzivnog obrazovanja, trenutne izazove i probleme sa kojima se suočavaju nastavnici i škole, kao i uvid u postojeće kapacitete i resurse koji nedostaju.

Cilj našeg istraživanja bio je da sagledamo odnos nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju kroz analizu njihovog mišljenja o: (a) inkluzivnom obrazovanju kao ideji, (b) ostavarivanju inkluzivnog obrazovanja u praksi, (c) načinima na koje je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u obrazovnoj politici naše zemlje, (d) obuci koju su prošli iz ove oblasti, (e) problemima i teškoćama sa kojima se suočavaju u realizaciji inkluzivnog obrazovanja i (f) preporukama za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja. Uzorak istraživanja je prigodan i čine ga 154 nastavnika iz 10 osnovnih škola u Srbiji – 90 nastavnika razredne nastave (58,4%) i 64 nastavnika predmetne nastave (41,6%). Većina nastavnika koji su učestvovali u istraživanju su osobe ženskog pola (89,6%), dok su znatno manje zastupljeni nastavnici muškog pola (10,4%). Raspon godina radnog staža nastavnika koji su učestvovali u našem istraživanju kreće se od jedne godine do 38 godina radnog staža, pri čemu je prosek godina radnog staža 19 godina.

Instrumenti istraživanja. U istraživanju je korišćen upitnik koji sadrži ukupno 9 pitanja – 6 pitanja otvorenog tipa i 3 pitanja sa ponuđenim odgovorima (Prilog 1).

Način prikupljanja i obrade podataka. Istraživanje je sprovedeno školske 2016/2017. godine. Podaci su obrađivani korišćenjem deskriptivnih statističkih tehnika i X^2 testa.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Asocijacije nastavnika na inkluzivno obrazovanje. Jedan od načina na koji možemo da dobijemo uvid u mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju jesu njihove asocijacije o ovoj ideji, njenoj realizaciji u praksi i načinima na koje je ona predstavljena u okviru obrazovne politike u našoj zemlji.

Tabela 1. Kategorije izvedene na osnovu asocijacija nastavnika na inkluzivno obrazovanje

	Frekvencija	Procenat
Isticanje temeljnih vrednosti i karakteristika inkluzivnog obrazovanja	68	44,2
Afirmisanje ideje inkluzivnog obrazovanja	7	4,5
Isticanje teškoća u realizaciji inkluzivnog obrazovanja u praksi	39	25,3
Dobra ideja, ali nerealna u praksi	17	11,0
Izražavanje ličnog neslaganja sa idejom inkluzivnog obrazovanja	10	6,5
Afirmisanje ideje specijalnog obrazovanja	4	2,6
Bez odgovora	9	5,8
Ukupno	154	100

Podaci u Tabeli 1 ukazuju na to da se najčešće asocijacije nastavnika *inkluzivno obrazovanje* odnose na temeljne vrednosti ove ideje i humanost koja je u njejoj osnovi (prilagođeno obrazovanje potrebama učenika; pomoć i podrška učenicima sa teškoćama u razvoju; uključivanje u redovno obrazovanje; socijalizacija; jednakost; ravnopravnost; jednaka prava na obrazovanje; razumevanje, poštovanje i prihvatanje različitosti; tolerancija; empatija). Negativne asocijacije nastavnika na inkluzivno obrazovanje odnose se na nerealnost i teškoće njene realizacije u praksi i na lično neslaganje sa ovom idejom. Asocijacije manjeg broja nastavnika odnose se na afirmisanje ideje inkluzivnog obrazovanja kroz isticanje njene korisnosti, svrsishodnosti i izazovnosti za nastavnike i školu u celini. Takođe, mali broj nastavnika u svojim asocijacijama ističe potrebu da se deca sa teškoćama u razvoju obrazuju u okviru specijalnih škola i uz podršku defektologa.

Tabela 2. Kategorije izvedene na osnovu asocijacija nastavnika koje se odnose na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u praksi

	Frekvencija	Procenat
Teškoće u realizaciji inkluzivnog obrazovanja zbog nedovoljne podrške	93	60,4
Odgovornost za inkluzivno obrazovanje prepuštena nastavnicima	25	16,2
Ukazivanje na negativne stavove nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju	3	1,9
Ukazivanje na besmislenost inkluzivnog obrazovanja u praksi	7	4,5
Zadovoljstvo načinom realizacije inkluzivnog obrazovanja u praksi	17	11,0
Bez odgovora	9	5,8
Ukupno	154	100

U Tabeli 2 prikazane su kategorije koje su izvedene na osnovu asocijacija nastavnika koje se odnose na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja. Asocijacije nastavnika koje se odnose na ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u praksi ukazuju na to da većina nastavnika praktičnu realizaciju ove ideje doživljava kao teškoću zbog nedovoljne podrške koju nastavnici dobijaju u ovom procesu. Jedan broj nastavnika kao glavnu asocijaciju navodi da je odgovornost za inkluzivno obrazovanje prepuštena samim nastavnicima. Mali broj nastavnika kroz asocijacije pokazuje negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju i ukazuje na besmislenost realizacije ove ideje u praksi, dok nešto veći procenat nastavnika u svojim asocijacijama ističe zadovoljstvo

načinom realizacije inkluzivnog obrazovanja. Prema mišljenju ove grupe nastavnika, realizacija inkluzivnog obrazovanja je zadovoljavajuća kada je u pitanju: prihvaćenost dece sa teškoćama u razvoju od ostalih aktera, ostvarivanje njihovih ključnih potreba i pomoć koju nastavnici dobijaju od personalnih asistenata i defektologa.

Tabela 3. Kategorije izvedene na osnovu asocijacija nastavnika koje se odnose na način predstavljanja inkluzivnog obrazovanja u obrazovnoj politici naše zemlje

	Frekvencija	Procenat
Pozivanje na temeljne vrednosti inkluzivnog obrazovanja	13	8,4
Positivan odnos prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno	8	5,2
Negativan odnos prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno	44	28,6
Inkluzivno obrazovanje kao formalna i spolja nametnuta obaveza	15	9,7
Naglašavanje jaza između deklarativnog i realnog (politike i prakse)	58	37,7
Bez odgovora	16	10,4
Ukupno	154	100

Kada su u pitanju asocijacije nastavnika koje se odnose na to kako je ideja inkluzivnog obrazovanja predstavljena u okviru obrazovne politike naše zemlje (Tabela 3), može se uočiti da nastavnici naglašavaju da postoji jaz između onoga što je propisano i same realizacije ove ideje u praksi. Skoro trećina nastavnika ima negativne asocijacije prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u obrazovnoj politici naše zemlje. Deo nastavnika obrazovnu politiku u ovoj oblasti vidi kao formalnu i spolja nametnutu obavezu. Manji broj nastavnika ističe pozitivan odnos prema načinu na koji je inkluzivno obrazovanje predstavljeno u okviru obrazovne politike, dok 8,4% nastavnika smatra da se u obrazovnoj politici u ovoj oblasti ističu temeljne vrednosti inkluzivnog obrazovanja.

Stručno usavršavanje nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Odgovori nastavnika prikazani u Tabeli 4 odnose se na obuke koje su pohađali u oblasti inkluzivnog obrazovanja. Podaci ukazuju na to da skoro trećina nastavnika nije prošla nikakvu obuku iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti najčešće se, kako ističe više od polovine ispitanika, odvija putem akreditovanih programa stručnog usavršavanja, dok je petina nastavnika imala

priliku da u okviru posebnog predmeta tokom inicijalnog obrazovanja dobije znanja iz ove oblasti. Zanimljivo je da se oblici stručnog usavršavanja koji se osmišljavaju u okviru škola – poput predavanja, saradnje u okviru tima za inkluziju, diskusija na nivou školskog kolektiva – veoma retko organizuju. Neznatan procenat nastavnika se odlučuje na samostalno učenje u ovoj oblasti. Većina nastavnika je prošla samo jedan od ponuđenih oblika stručnog usavršavanja. Poseban problem predstavlja nedovoljna osposobljenost nastavnika predmetne nastave za inkluzivno obrazovanje. Broj nastavnika predmetne i razredne nastave koji su pohađali neku obuku u ovoj oblasti prikazan je u Tabeli 5. Hi kvadrat test ($\chi^2(1, N = 154) = 13,63, p < ,01$) pokazuje da je statistički značajno veći broj nastavnika razredne nastave pohađao obuke iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na nastavnike predmetne nastave.

Tabela 4. *Obuke koje su nastavnici pohađali*

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Poseban predmet u toku studija	28	18,2
Program stručnog usavršavanja u toku rada	90	58,4
Predavanje u školi	3	1,9
Diskusija u okviru stručne organizacije	3	1,9
Kroz saradnju sa timom u školi	1	0,6
Samostalno učenje	2	1,3
Nisu pohađali nikakvu obuku	43	27,9
Bez odgovora	3	1,9

Tabela 5. *Razlike u odgovorima nastavnika razredne nastave i nastavnika predmetne nastave*

	Pohađanje obuka iz oblasti inkluzivnog obrazovanja				Ukupno
	Pohađali		Nisu pohađali		
	Frekvencija	Procenat	Frekvencija	Procenat	
Nastavnik razredne nastave	75	83,3	15	16,7	90
Nastavnik predmetne nastave	36	56,3	28	43,8	64

Procene nastavnika o korisnosti obuke koju su pohađali u okviru inkluzivnog obrazovanja (Tabela 6) ukazuju na to da najvećem broju nastavnika znanja koja su dobili u ovoj oblasti putem stručnog usavršavanja pomažu samo u nekim aspektima njihovog rada. Jedan broj nastavnika smatra da im ova znanja pomažu u većini situacija, dok 13,6% nastavnika obuku koju su pohađali u ovoj oblasti uopšte ne smatraju korisnom. Razlika u pogledu procene korisnosti obuke iz oblasti inkluzivnog obrazovanja između nastavnika razredne i predmetne nastave, kao i između nastavnika različitog broja godina radnog staža, nije statistički značajna.

Tabela 6. Procena korisnosti obuke

	Frekvencija	Procenat
U potpunosti pomažu	5	3,2
U većini situacija pomažu	26	16,9
U ponekim situacijama pomažu	61	39,6
Uopšte ne pomažu	21	13,6
Bez odgovora	41	26,6
Ukupno	154	100,0

U Tabeli 7 prikazano je u kojim aspektima rada obuke koje su prošli u oblasti inkluzivnog obrazovanja najviše pomažu nastavnicima. Većina nastavnika nije dala odgovor na ovo pitanje, što potvrđuje podatke prikazane u Tabeli 6 koji ukazuju na to da nastavnici nisko ocenjuju korisnost stručnog usavršavanja u ovoj oblasti. Podaci dalje ukazuju na to da obuka iz oblasti inkluzivnog obrazovanja nastavnicima najviše pomaže u izradi pedagoškog profila deteta i Individualnog obrazovnog plana i u organizaciji i planiranju nastave u okviru inkluzivnog obrazovanja. Podaci dati u Tabeli 8 ukazuju na to da skoro trećina nastavnika smatra da im stručno usavršavanje u ovoj oblasti nije omogućilo adekvatna znanja koja se odnose na svakodnevni rad sa decom sa teškoćama u razvoju, dok manji procenat nastavnika obuke iz ove oblasti ne smatra korisnim ni kada je u pitanju izrada Individualnog obrazovnog plana, prepoznavanje problema i potreba ove dece i saradnja sa roditeljima.

Tabela 7. *Segmenti rada nastavnika u kojima im obuka najviše pomaže*

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Organizacija i planiranje nastave	13	8,4
Izrada IOP i pedagoškog profila deteta	16	10,4
Usklađivanje očekivanja od dece sa teškoćama u razvoju	8	5,2
Prepoznavanje problema i potreba dece	6	3,9
Socijalizacija dece	3	1,9
Kako raditi sa decom sa teškoćama u razvoju	1	0,6
Vođenje dokumentacije	1	0,6
Razumevanje koncepta inkluzivno obrazovanje	1	0,6
Predstavljanje inkluzivnog obrazovanja drugima (učenicima, roditeljima)	1	0,6
Bez odgovora	108	70,1

Tabela 8. *Segmenti rada nastavnika u kojima im obuka najmanje pomaže*

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
Kako raditi sa decom sa teškoćama u razvoju	41	26,6
Izrada IOP i pedagoškog profila deteta	2	1,3
Prepoznavanje problema i potreba dece	2	1,3
Saradnja sa roditeljima	2	1,3
Bez odgovora	109	70,8

Teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju u inkluzivnom obrazovanju. Podaci našeg istraživanja ukazuju na to da se većina nastavnika (77,9%) suočava sa problemima i teškoćama u okviru inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici koji su dali

odgovor „Ne“ uglavnom su navodili da do sada nisu imali iskustva u radu sa decom sa teškoćama u razvoju.

Podaci prikazani u Tabeli 9 upućuju na to da se svi problemi i teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju mogu svrstati u četiri aspekta rada nastavnika u okviru inkluzivnog obrazovanja: (1) lične kompetencije nastavnika; (2) tehnički uslovi rada; (3) kvalitet sistemske podrške i (4) uključenost ključnih aktera. Teškoće koje se tiču *ličnih kompetencija* nastavnici vide u nedovoljnoj sopstvenoj stručnosti za rad sa decom sa teškoćama u razvoju. Oni smatraju da nisu stručni da prepoznaju probleme i potrebe ove dece, da pravilno reaguju, organizuju rad i prilagode zadatke njihovim sposobnostima i potrebama. Takođe, manji broj nastavnika ističe da ima teškoće prilikom ocenjivanja dece koja rade po individualnom obrazovnom planu. Kada su u pitanju teškoće koje se odnose na *tehničke uslove rada*, najveći broj nastavnika kao teškoću navodi dodatno opterećenje u radu i nemogućnost da se adekvatno posvete svojoj deci u odeljenju. Pored toga nastavnici u teškoće ubrajaju i veliki broj dece u odeljenjima i nedostatak potrebne opreme i materijala. Teškoće koje nastavnici navode tiču se i *sistemske podrške* koja je obezbeđena u okviru inkluzivnog obrazovanja. Jedan broj nastavnika kao teškoću navodi nedostatak saradnje među nastavnicima unutar timova (posebno učitelja i predmetnih nastavnika). Takođe, nepostojanje ličnih asistenata, nezadovoljavajuća saradnja sa interresornom komisijom i nepreciznost pravilnika kojima se uređuje oblast inkluzivnog obrazovanja takođe predstavljaju teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju u okviru inkluzivnog obrazovanja.

Kada su u pitanju teškoće koje se odnose na ključne aktere, nastavnici ističu nedovoljnu podršku i uključenost roditelja dece sa teškoćama u razvoju kao i njihova nerealna očekivanja od nastavnika, škole i samog deteta (16,9%), što u velikoj meri otežava njihovu međusobnu saradnju. Nastavnicima (6,5%) predstavljaju teškoću i sama deca sa teškoćama u razvoju čije ponašanje često uključuje nedovoljnu zainteresovanost, motivaciju, neredovno dolaženje u školu, odbijanje aktivnosti i nedisciplinu. Takođe, nemogućnost postizanja napretka u učenju ove dece (5,2%) i nemogućnost uspostavljanja pozitivnih interakcija sa ostalom decom u odeljenju (5,2%) nastavnici ističu kao teškoće sa kojima se suočavaju u okviru inkluzivnog obrazovanja.

Tabela 9. Teškoće sa kojima se suočavaju nastavnici u inkluzivnom obrazovanju

	Frekvencija	Procenat (od ukupnog uzorka)
<i>Teškoće koje se odnose na ličnu kompetentnost nastavnika</i>		
Nedovoljna sopstvena stručnost za rad sa decom	31	20,1
Problemi u vezi sa ocenjivanjem dece koja rade po IOP-u	6	3,9
<i>Teškoće koje se odnose na tehničke uslove rada</i>		
Dodatno opterećenje u radu i nemogućnost da se posveti dovoljno vremena i pažnje svim učenicima	31	20,1
Brojnost učenika u odeljenjima	18	11,7
Nedostatak materijala i opreme	5	3,2
<i>Teškoće koje se odnose na kvalitet sistemske podrške</i>		
Nedovoljno saradnje među nastavnicima (posebno učitelja i predmetnih nastavnika)	11	7,1
Nepostojanje ličnih pratilaca i asistenata	8	5,2
Nezadovoljavajuća saradnja sa IRK (ne funkcioniše, ne odobravaju finansijska sredstva, kasne sa rešenjima)	7	4,5
Nepreciznost pravilnika kojima se uređuje oblast inkluzivnog obrazovanja	1	0,6
<i>Teškoće koje se odnose na uključene aktere</i>		
Saradnja sa roditeljima dece sa teškoćama u razvoju	26	16,9
Problemi u vezi sa samim učenicima sa teškoćama u razvoju	10	6,5
Dete sa teškoćama u razvoju ne pokazuje napredak u učenju	8	5,2
Interakcija sa drugom decom nije pozitivna (stereotipi, isključivanje, ruganje)	8	5,2
Bez odgovora	47	30,5

Preporuke nastavnika za dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

U Tabeli 10 prikazani su podaci koji se odnose na preporuke koje nastavnici predlažu kada je u pitanju dalji razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji. Sve odgovore nastavnika svrstali smo u tri grupe: (a) promene u pristupu obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju; (b) pomene u okviru postojećeg pristupa inkluzivnom obrazovanju i (c) promene koje se odnose na širi kontekst u kome se inkluzivno obrazovanje realizuje.

Tabela 10. Preporuke za promene u domenu inkluzivnog obrazovanja

	Frekvencija	% od ukupnog uzorka
A. Promene u pristupu obrazovanju dece sa posebnim potrebama		
Specijalno obrazovanje – da deca sa teškoćama u razvoju idu u specijalne škole	13	8,4
Integracija – da deca sa teškoćama u razvoju idu u specijalna odeljenja osnovnih škola	12	7,8
Ukidanje inkluzivnog obrazovanja	11	7,1
Uključivati samo decu sa lakšim smetnjama u razvoju	9	5,8
Definisati programe rada i standarde prema tipovima i stepenu ometenosti dece	6	3,9
Individualni rad sa decom sa teškoćama u razvoju	5	3,2
B. Promene u okviru postojećeg pristupa inkluzivnom obrazovanju		
b1. Promene u pogledu materijalnih i tehničkih uslova rada u školi		
Veća finansijska ulaganja u školu – nabavka dodatne opreme i materijala za rad	18	11,7
Manji broj učenika u odeljenjima koja pohađaju i deca sa teškoćama u razvoju	16	10,4
Dodatno finansijski stimulisati nastavnike za rad u inkluzivnom obrazovanju	4	2,6
Manje papirologije i birokratskih zahteva (npr. IOP bez propisane forme)	3	1,9
b2. Promene koje se odnose na obezbeđivanje veće podrške nastavnicima i učenicima u radu		
Angažovanje stručnog lica (defektologa) za rad sa decom sa teškoćama u razvoju	51	33,1
Angažovanje asistenata i ličnih pratilaca za svako dete sa teškoćama u razvoju	45	29,2
Obezbediti više obuka za nastavnike za rad u inkluzivnom obrazovanju	38	24,7
Veća podrška od strane stručne službe škole	10	6,5
Više timskog rada i unutar i izvan škola (saradnja sa kolegama i roditeljima, umrežavanje škola)	21	13,6
C. Promene koje se odnose na širi kontekst		
Razvoj kolektivne svesti o deci teškoćama u razvoju i inkluzivnom obrazovanju	4	2,6
Organizovanje skupova na kojima bi bili prezentovani primeri dobre prakse	2	1,3
Veće uključivanje lokalne zajednice i bolja saradnja sa relevantnim institucijama	2	1,3
Istražiti faktore koji doprinose i koji ometaju ostvarivanje inkluzivnog obrazovanja u praksi	1	0,6
Bez odgovora	17	11,0

Kada su u pitanju preporuke koje se odnose na pristup obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju, uočava se neslaganje nastavnika sa idejom o inkluzivnom obrazovanju i o uključivanju ove dece u redovne škole. Preporuke koje nastavnici navode odnose se na potrebu za obrazovanjem ove dece u specijalnim školama, delimičnu inkluziju koja podrazumeva obrazovanje ove dece u specijalnim odeljenjima redovnih škola i omogućavanje samo jednog dela zajedničkih aktivnosti sa ostalom decom. Pored toga, jedan broj nastavnika predlaže da se potpuno ukine inkluzivno obrazovanje, dok neki nastavnici predlažu da se samo deca sa lakšim smetnjama u razvoju uključuju u redovne škole. Predlozi nastavnika odnose se i na jasno definisanje programa rada i standarda prema tipovima i stepenu ometenosti deteta, kao i na neophodnost individualnog rada sa ovom decom.

Predloge nastavnika koji se odnose na promene u okviru postojećeg pristupa inkluzivnom obrazovanju svrstali smo u dve grupe: (b1) promene u pogledu materijalnih i tehničkih uslova rada u školi i (b2) promene koje se odnose na obezbeđivanje veće podrške nastavnicima i deci sa teškoćama u razvoju. Za obezbeđivanje boljih materijalnih i tehničkih uslova rada u školama nastavnici predlažu: veća finansijska ulaganja – obezbeđivanje dodatne opreme i materijala za rad; manji broj učenika u inkluzivnim odeljenjima; dodatno finansijsko stimulisanje nastavnika koji rade sa ovom decom i smanjivanje birokratskih obaveza nastavnika – na primer izrada IOP-a bez unapred propisane forme. Kako bi se obezbedila adekvatnija podrška nastavnicima u okviru inkluzivnog obrazovanja, trećina nastavnika predlaže: angažovanje defektologa i personalnog asistenta za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, obezbeđivanje adekvatne obuke za nastavnike u ovoj oblasti, veću podršku nastavnicima od strane stručnih saradnika, unapređivanje kvaliteta saradnje među članovima timova za inkluzivno obrazovanje, kao i saradnje škole i relevantnih institucija u lokalnoj zajednici.

Preporuke nastavnika koje se odnose na širi kontekst u kome se inkluzivno obrazovanje realizuje odnose se na potrebu za: podizanjem svesti svih relevantnih pojedinaca o inkluzivnom obrazovanju i deci sa teškoćama u razvoju; većim uključivanjem lokalne zajednice i boljom saradnjom škola i relevantnih vanškolskih institucija; organizovanjem stručnih skupova na kojima bi bili prezentovani primeri uspešne prakse inkluzivnog obrazovanja; sprovođenjem istraživanja kojima bi se dobili podaci o ključnim faktorima koji mogu da olakšaju ili otežaju realizaciju inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji.

DISKUSIJA

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da se ključne asocijacije nastavnika na *inkluzivno obrazovanje* odnose na njene temeljne, humanističke vrednosti poput jednakosti i ravnopravnosti, prihvatanja različitosti i pružanja podrške deci sa teškoćama u razvoju u okviru redovne škole. Međutim, isticanje ovih vrednosti se gubi u situacijama kada se od nastavnika traži da navedu svoje asocijacije o realizaciji ove ideje u praksi i predlozima za njeno unapređivanje. Predlozi poput potpunog ukidanja inkluzivnog obrazovanja i afirmacije specijalnog obrazovanja, uključivanja samo dece sa lakšim smetnjama u razvoju u redovne škole, njihovo obrazovanje u specijalnim odeljenjima redovnih škola, potrebe da se sa ovom decom u okviru redovnih odeljenja radi individualno, bez uključivanja u aktivnosti sa ostalom decom, upućuju na radikalno negativna mišljenja nastavnika i neprihvatanje ideje o inkluzivnom obrazovanju. Ovi podaci su u skladu sa nalazima istraživanja (Gutvajn i Korać, 2015) koji pokazuju da nastavnici samo deklarativno prihvataju ideju inkluzivnog obrazovanja, ali ne i suštinski u samoj praksi kroz lično angažovanje u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja. Ovakve razlike između asocijacija nastavnika na *inkluzivno obrazovanje* i njihovih asocijacija koje se odnose na praktičnu realizaciju ove ideje možemo objasniti time što je njihovo praktično iskustvo u realizaciji inkluzivnog obrazovanja zasićeno teškoćama, improvizacijama, neadekvatnom pripremljenošću za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, nedostatkom podrške i utiskom nastavnika da su prepušteni sami sebi.

Nalazi nekih istraživanja ukazuju na to da je prethodna priprema nastavnika za realizaciju inkluzivnog obrazovanja jedna od važnih varijabli koja obezbeđuje njen kvalitet i uspešnost (Sharma, Forlin & Loreman, 2008). Pored toga, na uspeh realizacije inkluzivnog obrazovanja u praksi u velikoj meri utiče spremnost nastavnika da prihvati dete sa teškoćama u razvoju, pri čemu je ključna varijabla koja određuje spremnost nastavnika njegovo uverenje da je sposoban da ga podučava (Kobešćak, 2001). Podaci našeg istraživanja ukazuju na to da nastavnici smatraju da nisu dovoljno pripremljeni i obučeni za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, te da nisu spremni da odgovore na zahteve koji su pred njih postavljeni. Na osnovu njihovih odgovora može se zaključiti da obuka nastavnika u ovoj oblasti nije sveobuhvatna, raznovrsna i kontinuirana jer ne obuhvata sve nastavnike, ne uključuje različite oblike stručnog usavršavanja i ne podrazumeva kontinuitet između pripreme nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja i njihovog daljeg stručnog usavršavanja. Ovi problemi su posebno naglašeni kada su u pitanju predmetni nastavnici, budući da su u značajno manjoj meri pripremljeni za inkluzivno obrazovanje u odnosu na učitelje. Podaci drugih istraživanja obavljenih

u našoj zemlji (Vujačić i sar., 2015; Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011; Muškinja, 2011) takođe ukazuju na to da nastavnici smatraju da nisu osposobljeni za rad sa decom sa teškoćama u razvoju u okviru redovne škole i da njihova priprema tokom inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja nije adekvatna i dovoljna da bi odgovorili na sve zahteve koje ovaj proces podrazumeva.

Da bi se povećao kvalitet rada sa decom sa teškoćama u razvoju i da bi se sami nastavnici osećali kompetentnijim i sigurnijim u radu sa ovom decom, potrebne su promene u inicijalnom obrazovanju nastavnika i njihovom daljem stručnom usavršavanju. Osposobljavanje učitelja i predmetnih nastavnika u ovoj oblasti tokom inicijalnog obrazovanja moguće je unaprediti kroz uključivanje sadržaja iz ove oblasti u postojeće predmete ili kroz uvođenje novih predmeta čiji bi sadržaji obuhvatili teorijske postavke inkluzivnog obrazovanja i praktična rešenja u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Stručno usavršavanje nastavnika u ovoj oblasti potrebno je da bude funkcionalnije i zasnovano na prethodnom snimanju stanja i uvida u konkretne potrebe škola i nastavnika (Vujačić, 2010). Osposobljavanje nastavnika za rad sa decom sa teškoćama u razvoju trebalo bi da bude sveobuhvatno u pogledu znanja i da pored konkretnih znanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja i rada sa decom sa teškoćama u razvoju obuhvati i opšta didaktičko-metodična i pedagoško-psihološka znanja neophodna za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Dalje, stručno usavršavanje nastavnika trebalo bi da bude obavezno, kontinuirano i da pored seminara obuhvati i druge oblike stručnog usavršavanja. Posebno je važno da se u okviru samih škola osmisle i realizuju aktivnosti podrške nastavnicima poput organizovanja sastanaka na kojima će se diskutovati o problemima i rešenjima u radu sa ovom decom i organizovanja interne obuke od strane stručnih saradnika. Posebno je značajno upoznati nastavnike sa konkretnim, praktičnim rešenjima kroz isticanje primera uspešne prakse inkluzivnog obrazovanja. U ranijim istraživanjima u ovoj oblasti (Vujačić, 2010; Vujačić i sar., 2015) potvrđen je značaj praktičnog iskustva i rada sa decom sa teškoćama u razvoju kao bogatog izvora učenja i znanja nastavnika. Stoga bi u planiranju daljeg profesionalnog razvoja nastavnika bilo važno da se različiti oblici stručnog usavršavanja najuže povežu sa njihovim praktičnim iskustvom u radu sa decom sa teškoćama u razvoju, što bi vodilo ka dubljem razumevanju inkluzivnog obrazovanja i suštinskoj promeni prakse.

Na neusklađenost zahteva koji se u okviru obrazovne politike postavljaju pred škole i nastavnike u ovoj oblasti i stvarnih uslova za njenu realizaciju u praksi, ukazuje i to da se većina nastavnika koji su učestvovali u našem istraživanju susreće sa teškoćama u okviru inkluzivnog obrazovanja. Pored toga što nastavnici ističu da

su ključne teškoće sa kojima se suočavaju posledica njihove nedovoljne obučenosti i nepripremljenosti za rad sa decom sa teškoćama u razvoju, oni razloge teškoća vide i u neadekvatnim tehničkim uslovima za rad u školama i nedostatku adekvatne podrške na nivou sistema i škole. Ovi nalazi potvrđeni su i u drugim istraživanjima u našoj zemlji (Đević, 2009; Muškinja 2011; Vujačić, 2010, Vujačić i sar, 2015). Imajući u vidu da na uspeh rada nastavnika u inkluzivnom obrazovanju u velikoj meri utiču uslovi u kojima rade i adekvatna i kontinuirana podrška uprave i stručnih saradnika, neophodno je da se na nivou škola obezbedi podrška nastavnicima kroz unapređivanje tehničkih uslova (adaptacija prostora, opremanje učionica potrebnim sredstvima, smanjivanje broja dece u odeljenjima). Takođe, na nivou škola je potrebno podsticati timski rad i saradnju među zaposlenima, kako bi se podigao nivo i kvalitet podrške nastavnicima od strane stručnih saradnika i uprave škole. Veću podršku nastavnicima u radu sa decom sa teškoćama u razvoju moguće je obezbediti i kroz uključivanje defektologa i pedagoških asistenata, kao i kroz senzibilizaciju i pripremu roditelja.

Uvid u mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju može se dobiti i kroz analizu njihovih preporuka za unapređivanje ovog procesa. Kada je u pitanju pristup obrazovanju dece sa teškoćama u razvoju, primetno je da skoro trećina nastavnika suštinski ne prihvata ideju o inkluzivnom obrazovanju i da se zalažu ili za njegovo potpuno ukidanje ili za delimičnu inkluziju (uključivanje samo dece sa lakšim smetnjama ili njihovo obrazovanje u okviru specijalnih odeljenja redovnih škola). Ostale preporuke za unapređivanje inkluzivnog obrazovanja ukazuju na potrebu da se prevaziđu brojne teškoće sa kojima se nastavnici suočavaju u radu sa decom sa teškoćama u razvoju. Preporuke poput obezbeđivanja tehničkih uslova u školama i kvalitetnije podrške nastavnicima od uprave, stručnih saradnika, defektologa i pedagoških asistenata su očekivane imajući u vidu prethodno opisane nalaze ovog istraživanja koji se odnose na teškoće sa kojima se oni susreću u radu sa decom sa teškoćama u razvoju.

ZAKLJUČAK

Glavni zaključak našeg istraživanja jeste da su mišljenja nastavnika o inkluzivnom obrazovanju u Srbiji negativna. Iako nastavnici ističu humanistički aspekt ove ideje, njihovi odgovori ukazuju na negativne percepcije o realizaciji inkluzivnog obrazovanja u praksi. Ovakav nalaz možemo objasniti postojanjem neusklađenosti između zahteva koji se pred nastavnike postavljaju u okviru obrazovne politike u ovoj oblasti i kontekstualnih uslova u kojima se planirane promene realizuju. Nedovoljna

i neadekvatna priprema nastavnika, kao i izostanak kvalitetne podrške stručnjaka i škole u celini, predstavljaju ključni problem za suštinsko prihvatanje ove ideje od strane nastavnika i uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja u praksi.

Ključne pedagoške implikacije istraživanja odnose se na potrebu da se prilikom kreiranja obrazovnih politika u ovoj oblasti detaljno razmotri stanje u praksi, kroz postojeće istraživačke nalaze, te da se na osnovu toga planiraju sistemske mere i mere institucionalne podrške. Imajući u vidu nalaze istraživanja koji potvrđuju da su prethodna priprema nastavnika i njihova uverenje da su sposobni da rade sa decom sa teškoćama u razvoju ključni činioci koji određuju uspešnost realizacije inkluzivnog obrazovanja (Kobešćak, 2001; Sharma et al., 2008), u daljem planiranju profesionalnog razvoja nastavnika u ovoj oblasti potrebno je posvetiti veću pažnju razvijanju svesti nastavnika o pravima dece sa teškoćama u razvoju i njihovoj senzibilizaciji za suštinsko prihvatanje ove dece, kao i ključnih postavki inkluzivnog obrazovanja.

Da bi se dobio dublji uvid u odnos nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju, u budućim istraživanjima u ovoj oblasti potrebno je primeniti kvalitativne istraživačke metode poput intervjua, fokus grupa i neposrednog posmatranja rada nastavnika. Takođe, ovim istraživanjem nisu obuhvaćeni svi segmenti inkluzivnog obrazovanja, pa bi u budućim istraživanjima bilo važno ispitati mišljenja nastavnika i o drugim važnim aspektima ovog procesa kao što su prihvaćenost dece sa teškoćama u razvoju od vršnjaka i saradnja sa roditeljima, čime bi se dobile dodatne smernice za razvoj i unapređenje inkluzivnog obrazovanja.

LITERATURA

- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367-382.
- Gutvajn, N. & Korać, I. (2015). Образовательная политика и исследования в области инклюзивного образования в Республике Сербия: задачи и перспективы [Образовна politika i istraživanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u Republici Srbiji: zadaci i perspektive]. *Грани познания*, 7(41), 133-139.
- Kobešćak, S. (2001). Edukacija djece u inkluzivnim grupama. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 7(25), 44-46.
- Lambe, J. & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusive education in Northern Ireland. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-113.
- 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), 208-223.

- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Istraživanje pokrajinskog ombudsmana Autonomne pokrajine Vojvodine. Preuzeto sa: <http://ombudsmanapv.org/riv/index.php/otnoma/46-dokumenti/istraivanja/121-poloaj-i-prava-uenika-sa-smetnjama-u-razvoju-na-teritoriji-ap-vojvodine-200720.html?lang=sr-YU>
- Sharma, U., Forlin, C. & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society*, 13(7), 73-85.
- Sretenov, D. (2009). Međunarodna iskustva vezana za razvoj i realizaciju inkluzivne politike i prakse. U Sulejman Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2* (str. 20-35). Beograd: Save the Children.
- Stojić, T. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Tait, K. & Purdie, N. (2000). Attitudes toward disability: Teacher education for inclusive environments in an Australian university. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 25-38.
- Vujačić, M. (2010). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole. Doktorska disertacija*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vujačić M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 34(1), 231-247.
- Wedell, K. (2008). Confusion about inclusion: patching up or system change?. *British Journal of Special Education*, 35(3), 127-135.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009). *Službeni glasnik RS*, br. 72/09.

Prilog 1. Upitnik za nastavnike

Kada razmišljate o inkluzivnom obrazovanju, koje su Vaše prve asocijacije (navedite jednu ili dve reči):

Kada razmišljate o tome kako se ostvaruje inkluzija u praksi, koje su Vaše prve asocijacije (navedite jednu ili dve reči):

Kada razmišljate o tome kako je inkluzija predstavljena u obrazovnoj politici naše zemlje, koje su Vaše prve asocijacije (navedite jednu ili dve reči):

Da li ste bili uključeni u neki program obuke u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem?

- a) pohađao/la sam poseban predmet u toku inicijalnog obrazovanja (studija);
- b) pohađao/la sam program stručnog usavršavanja u toku rada u školi;
- c) nisam imao/la nikakvu dodatnu obuku u ovoj oblasti;
- d) nešto drugo: _____

U kojoj meri Vam znanja i veštine koje ste stekli tokom obuke pomažu u Vašem svakodnevnom vaspitnoobrazovnom radu?

a) u potpunosti mi pomažu

b) u većini situacija mi pomažu

c) retko kada mi pomažu

d) uopšte mi ne pomažu

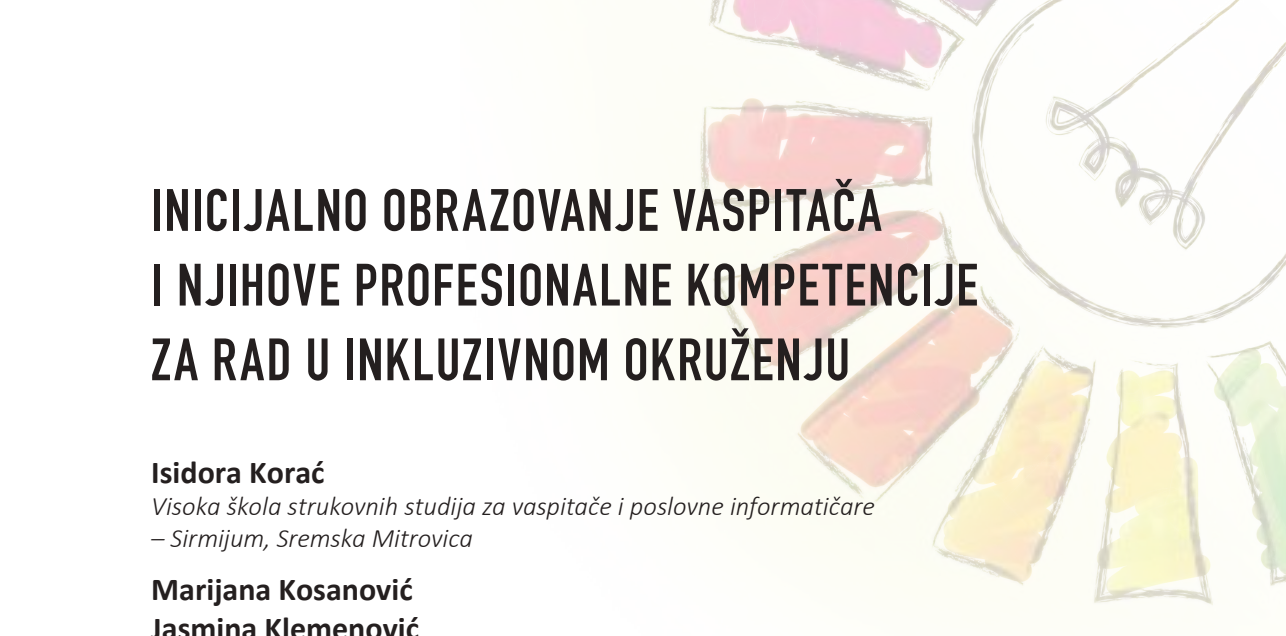
U kojim segmentima rada Vam stečena znanja tokom obuke najviše pomažu, a u kojima najmanje?

Da li se suočavate sa nekim teškoćama u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja?

DA	NE
----	----

Ukoliko je odgovor potvrđan, molimo Vas da navedete sa kojim teškoćama se suočavate.

Kada razmišljate o načinima unapređivanja postojeće inkluzivne prakse, koje bi bile Vaše preporuke?



INICIJALNO OBRAZOVANJE VASPITAČA I NJIHOVE PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ZA RAD U INKLUZIVNOM OKRUŽENJU

Isidora Korać

*Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare
– Sirmijum, Sremska Mitrovica*

Marijana Kosanović

Jasmina Klemenović

Filozofski fakultet, Novi Sad

Implementacija inkluzivne paradigme u naš obrazovni sistem normativno promoviše i definiše da sva deca mogu da uče i imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje, da ona najbolje uče u prirodnoj vršnjačkoj grupi, stoga im treba omogućiti obrazovanje u redovnim obrazovnim ustanovama (Гутвайн и Корац, 2015). U skladu sa tim, od vaspitača se očekuje da prilagode način rada tako da izlaze u susret obrazovnim potrebama dece, što, između ostalog, zahteva razvoj i redefinisane postojećih profesionalnih kompetencija.

Diskurs kompetentnosti vaspitača za inkluzivnu praksu danas predstavlja širok spektar različitih aspekata, mogućih uglova posmatranja i iz njih projektovanih perspektiva. U odnosu na pitanje šta čini njihovu strukturu, njihove komponente, možemo reći da one predstavljaju dinamičku kombinaciju znanja, veština, vrednosnih stavova koje pojedincu omogućavaju da aktivno i efikasno deluje u određenoj situaciji (Pantić & Wubbels, 2010). Tako sagledane, kompetencije predstavljaju „integraciju *deklarativnih znanja* (znanja o), *proceduralnih znanja* (znanja kako) i *kondicionalnih znanja* (znanje kada)” (Rajović i Radulović, 2007, str. 419). U kontekstu inkluzivne prakse, kompetencije bi predstavljale znanja, veštine i vrednosne stavove koji vaspitačima omogućavaju da izađu u susret potrebama dece u okviru redovnog obrazovnog sistema, da razvijaju delotvorne pristupe usmerene na organizaciju okruženja za učenje, okruženja koje podstiče individualni razvoj svakog deteta i uvažavanje njegovih sposobnosti, sklonosti, porodičnog i kulturnog nasleđa (Гутвайн и Корац, 2015; Korać, 2016). Pristup podrazumeva kompetentnost vaspitača za

individualizaciju, razumevanje i poštovanje različitosti i posvećenost vrednostima socijalne inkluzije (Klemenović, 2014; Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2009).

Brojni autori govore o različitim područjima rada vaspitača i daju različite podele kompetencija za inkluzivnu praksu. Olson (Olson, 1994), recimo, navodi četiri područja koja određuju kvalitet rada budućeg vaspitača u inkluzivnom okruženju: 1) znanja o razvojnim karakteristikama dece i teorijama učenja; 2) znanja i veštine u vezi sa planiranjem kurikuluma i kreiranjem podsticajne sredine za učenje; 3) znanja i veštine u vezi sa posmatranjem i praćenjem dece i 4) veštine kvalitetne komunikacije. Kramer (Kramer, 1994, prema: Marković, 2014) smatra da bi dobar vaspitač trebalo da poseduje spremnost na kontinuirano učenje i istraživanje, razvijenu potrebu za ličnim i profesionalnim napredovanjem, razvijenu osetljivost za slušanje i posmatranje dece, praćenje procesa učenja, osetljivost za kontekst i fleksibilnost. Đermanov i saradnici (Đermanov, Đukić, Kosanović i Soldatović, 2013) izdvajaju spremnost na lični profesionalni razvoj kao jednu od ključnih kompetencija vaspitača za rad u inkluzivnom okruženju. Slunjski i saradnici (Slunjski, Šagud & Branša-Žganec, 2006) govore o sledećim dimenzijama kompetencija vaspitača: (1) uspešnost osmišljavanja kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja; (2) uspostavljanje fleksibilne organizacije vremena u predškolskoj ustanovi; (3) kvalitetna komunikacija i saradnički odnosi sa decom i saradnicima i (4) sposobnost preispitivanja i osveščivanja vlastitih vrednosti i stavova. Nalazi istraživanja Gutvajn (2014) pokazuju da ključne profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnim uslovima iz perspektive vaspitača predstavljaju: znanje o specifičnim potrebama i sposobnostima dece sa smetnjama u razvoju, razumevanje deteta i podržavajući stav, veštine efikasnog rešavanja problema u vaspitnoobrazovnom radu, komunikacijske veštine, poznavanje i prihvatanje načela timskog rada i fleksibilnost, odnosno sposobnost da se lako adaptiraju na promenljive okolnosti.

Na osnovu pregleda brojnih, različitih podela koje daju autori možemo reći da kompetencije mogu da se posmatraju, pre svega, u okviru određenih područja rada vaspitača, kao što su: rad unutar grupe dece, zatim, aktivno delovanje u predškolskoj ustanovi (agažovanje u različitim timovima, aktivima), saradnja sa porodicom i širom društvenom zajednicom, ali i one kompetencije koje se odnose na lični profesionalni razvoj. U tom smislu, kompetencije za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška čine širok spektar znanja, veština i stavova u vezi sa: razvojnim karakteristikama dece (kognitivni, socijalni i afektivni razvoj); individualnim razlikama dece, njihovim potrebama i interesovanjima; didaktičko-metodičkim strategijama; različitim vrstama motivacije i načinima motivisanja dece; zakonitostima podučavanja i učenja

dece predškolskog uzrasta; praćenjem, napredovanjem dece; veštinama uspešne komunikacije sa decom i različitim stilovima rukovođenja grupom. Pored navedenih kompetencija, postoje i one kompetencije potrebne za ostvarivanje uspešne saradnje sa porodicom, kao i kompetencije potrebne za aktivno delovanje u predškolskoj ustanovi i društvenoj zajednici. Navedene kompetencije podrazumevaju otvorenost za timski rad, profesionalno umrežavanje, komunikacijske veštine, toleranciju prema različitim mišljenjima, spremnost za kolaborativno učenje. Pored toga, važno je da u procesu ličnog profesionalnog razvoja, vaspitač istražuje, preispituje i da se kritički odnosi prema vaspitnoobrazovnoj praksi (Đermanov i sar., 2013), da bude reflektivni praktičar, spreman na vrednovanje i samovrednovanje, na kritičko preispitivanje sopstvene prakse, ličnih stavova i akcija. Tako shvaćeno, osnovu kompetentnosti vaspitača čini njegova autonomnost i kritička refleksija.

Nadalje, važno je naglasiti da diskursu kompetentnosti vaspitača za inkluzivnu praksu prilazimo sagledavajući vaspitnu praksu kao promenjivu, dinamičnu i kontekstualnu kategoriju. U tom smislu, kompetentnost shvatamo kao praktičnu mudrost koja se gradi kroz reflektivno preispitivanje teorije, prakse i interpretativnog okvira u datom kontekstu (Pavlović Breneselović, 2014).

Inicijalno obrazovanje vaspitača za inkluzivno obrazovanje. Poslednjih godina inicijalno obrazovanje vaspitača predstavlja predmet brojnih radova, stručnih i naučnih rasprava. Autori su saglasni u vezi sa stavom da vaspitači predstavljaju jedan od najznačajnijih faktora kvaliteta predškolskog vaspitanja i obrazovanja, naročito onog koje teži da bude *kvalitetno obrazovanje za sve*, ali je još uvek aktuelno pitanje koncepcije i sadržaja njihovog inicijalnog obrazovanja, posebno kada je u pitanju njihovo osposobljavanje za rad u inkluzivnom okruženju. Pugač i Blanton (Pugach & Blanton, 2009, prema: Klemenović, 2014) izdvajaju tri modela u okviru kojih su sadržaji iz opšte i specijalne pedagogije zastupljeni u različitim odnosima i proporcijama: (1) diskretni model u kojem su sadržaji inkluzivnog obrazovanja potpuno odvojeni u zasebne programe i module; (2) integrisani model u kome su oni delimično zastupljeni u vidu izbornih predmeta ili obaveznih kurseva u okviru programa iz pedagogije i (3) objedinjeni model u kojem su ovi sadržaji integrisani u sve druge pedagoške oblasti.

Brojni radovi koji se bave problematikom inicijalnog obrazovanja vaspitača ukazuju da postoji potreba za izvesnim promenama u sadržajima kurikuluma inicijalnih studija. Naime, autori smatraju da studentima tokom studija treba pružiti mogućnost da primene stečena znanja i veštine u ovoj oblasti u sigurnom okruženju, kako bi stekli samopouzdanje, poverenje u sopstvene snage i kompetencije, ali i omogućiti im različite prilike za direktnu interakciju sa osobama koje potiču iz različitih kulturnih

zajednica i onima sa invaliditetom uz upoznavanje sa politikom i zakonima koji se odnose na inkluzivno obrazovanje (*ibid.*). Predlaže se integrisanje problematike poštovanja različitosti u sve sfere i područja profesionalne pripreme nastavnika/ vaspitača, razvijanje *kritičke kulturne svesti* koja podrazumeva razumevanje i poštovanje identiteta i kulturnih vrednosti svih onih koje opažamo različitim od nas (Klemenović, 2013). Ističe se značaj prakse studenata kroz volonterski rad i projekte na nivou zajednice, terenski rad sa osetljivim grupama u vidu poseta porodicama iz drugih kultura, rad u svojstvu personalizovanog/pedagoškog asistenta sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, korišćenje studija slučaja u formi video-zapisa ili beležaka sa prakse kao povoda za diskusiju studenata i profesora, saradnja sa uspešnim praktičarima i stručnjacima iz ove oblasti, saradnja sa osobama sa invaliditetom i njihovim roditeljima, odnosno pripadnicima drugih kulturnih zajednica koji u ulozi predavača učestvuju u nastavi, realizaciju različitih istraživanja studenata usmerenih na probleme iz inkluzivne prakse i sl. (Klemenović, 2014).

Inicijalno obrazovanje vaspitača u našoj zemlji. U našoj zemlji paralelno sa uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u obrazovni sistem počinje i implementacija Bolonjske deklaracije. Njena primena, čiji je osnovni cilj unapređivanje efikasnosti i efektivnosti visokog obrazovanja u Evropi, dala je novi konceptualni okvir inicijalnom obrazovanju vaspitača u Republici Srbiji. Izmenama i dopunama Zakona o visokom obrazovanju (*Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008 44/2010, 93/2012, 99/2014, 45/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 87/2016) pedagoške akademije za vaspitače transformisane su u više škole, čime je ukinut pripremni stepen za obrazovanje vaspitača u trajanju od četiri godine. Uvedena je dokvalifikacija studenata koji su diplomirali na pedagoškim akademijama. Promene su nastale i u samoj koncepciji sadržaja inicijalnih studija. Svi nastavni predmeti organizovani su kao jednosemestralni, koncipirani po predmetnim područjima ili sadržajima posebnih, pojedinačnih metodika. Takav pristup doveo je do velikih razlika u sadržajima nastavnih programa, ciljevima i ishodima, broju predmeta, dužini i sadržajima prakse studenata (Prtljaga i sar., 2014).

Kada je u pitanju osposobljavanje vaspitača za rad u inkluzivnom okruženju, treba imati u vidu da u Srbiji do uvođenja inkluzivnog obrazovanja u redovan obrazovni sistem nije bilo škola koje pripremaju vaspitače za takav rad, za razliku od školovanja stručnjaka za vaspitnoobrazovni rad sa decom u specijalnim ustanovama (Gašić Pavišić i Gutvajn, 2011). Uvođenjem inkluzije u obrazovni sistem, visoke strukovne škole za obrazovanje vaspitača su nalazile različita rešenja kako bi studente osnažile za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. S tim u vezi, u praksi nailazimo na

različita organizaciona rešenja kada su u pitanju sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje. Pojedine visoke strukovne škole pomenute sadržaje implementirale su u pedagoške i psihološke grupe predmeta, neke su koncipirale posebne nastavne predmete ili čak specijalističke programe iz ove oblasti. Analiza različitih studijskih programa za obrazovanje vaspitača (Prtljaga i sar., 2014) ukazuje da je u našem obrazovnom sistemu najzastupljeniji model u kojem su sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje odvojeni u zasebne programe i module koji su najčešće izborni, što ne omogućava svim studentima da razviju potrebne kompetencije iz ove oblasti. Pored toga, nalazi brojnih istraživanja ukazuju da izdvojeni predmeti/kursevi iz oblasti inkluzivnog obrazovanja pojačavaju podvojenost koja vodi ka uverenju studenata, budućih vaspitača, da su za decu kojoj je potrebna dodatna podrška odgovorni samo oni koji su pohađali ove predmete, kao i da se nastojanjem da se polaznici kursa iscrpno informišu o radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška gubi smisao osnovne ideje inkluzivnog pristupa (Klemenović, 2014).

Brojni autori, koji se bave problematikom inicijalnog obrazovanja vaspitača, ukazuju na potrebu za izvesnim konceptijskim i organizacionim promenama. Autori smatraju da postoji potreba da se smanji podvojenost između teorijskih i praktičnih znanja (Klemenović, 2014; Korać, 2015; Krnjaja, 2016; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013), da se promene sadržaji prakse ali i poveća udeo stručne prakse u studijskim planovima i programima (Korać, 2015), potreba za većom povezanošću između predškolskih i visokoškolskih ustanova (Marković, 2014; Klemenović, 2014; Korać, 2015; Krnjaja, 2016), da se preispita potrebada postoje pojedini nastavni predmeti (Kamenov, 2009 prema: Marković, 2014), da postoji potreba za sintezom parcijalnih znanja i veština stečenih tokom nastave pojedinačnih metodika i razvijanje integrisanog studijskog programa zasnovanog na istraživanju studenata i nastavnika (Krnjaja, 2016; Marković, 2014), kao i potreba za harmonizacijom programa različitih visokoškolskih ustanova koje obrazuju vaspitače (Prtljaga i sar., 2014).

Imajući u vidu pomenute systemske promene u inicijalnom obrazovanju vaspitača ali i nove zahteve koji se uvođenjem inkluzivnog obrazovanja u naš obrazovni sistem stavljaju pred njih, *cilj istraživanja* bio je da se utvrdi: (a) mišljenje vaspitača o doprinosu njihovog inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, kao i (b) koji su njihovi predlozi o načinima i efikasnim strategijama koje bi omogućile da njihovo inicijalno obrazovanje doprinese sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja. U istraživanju je učestvovalo 150 vaspitača zaposlenih u predškolskim ustanovama u Beogradu, Kragujevcu, Sremskoj Mitrovici, Novom Sadu, Čačku, Žagubici, Raškoj i Nišu. Uzorak je činilo 114 vaspitača ženskog pola i 36 vaspitača muškog pola. Među ispitanim vaspitačima najviše je onih koji rade od 4 godine do 10 godina (38,7%), u odnosu na vaspitače koji imaju od 11 do 20 godina radnog iskustva (32,7%), odnosno vaspitače koji rade manje od 4 godine (16%) i onih koji rade više od 20 godina u predškolskoj ustanovi (12,6%). Što se tiče strukture uzorka prema vrsti inicijalnog obrazovanja, najviše je vaspitača koji su diplomirali na visokoj školi (53,3%), zatim na višoj školi (43,3%), 2% vaspitača je specijaliziralo i 1,6% njih je diplomiralo na fakultetu ili steklo diplomu u srednjoj školi.

Instrument. Za potrebe istraživanja konstruisan je upitnik koji je sadržao pitanja otvorenog i zatvorenog tipa. U prvom delu upitnika vaspitači su imali mogućnost da na petostepenoj skali procene doprinos svog inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Zatim su imali mogućnost da procene da li su razvili određenu opisanu kompetenciju potrebnu za realizaciju aktuelnog modela inkluzivnog obrazovanja tokom svojih inicijalnih studija. Ovo pitanje konstruisano je u obliku skale sortiranja u kome se tvrdnje odnose na različite kompetencije, a svaka opisana kompetencija data je na nivou znanja (deklarativnih) i na nivou primene u određenom kontekstu. Prilikom konstruisanja pomenutog pitanja koristili smo upitnik autorki Rajović i Radulović (2007). U drugom delu upitnika vaspitače smo pitali (a) koji su prema njihovom mišljenju problemi (izazovi) u inicijalnom obrazovanju kada je u pitanju njihova priprema za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, kao i (b) koji su njihovi predlozi u vezi sa načinima i efikasnim strategijama koje bi omogućile da inicijalno obrazovanje doprinese sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. U upitniku smo izdvojili sociodemografske varijable o inicijalnom obrazovanju i godinama radnog staža.

Statistička analiza. Pouzdanost korišćenog instrumenata dobijena je izračunavanjem Kronbah alpha koeficijenta, a kao mere povezanosti između varijabli izračunat je koeficijent Pirsonove korelacije, Pirsonov χ^2 i χ^2 . Za utvrđivanje značajnosti razlika između varijabli korišćena je analiza varijanse.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Ispitivanje mišljenja vaspitača o doprinosu inicijalnog obrazovanja sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška pokazalo je da od ukupnog uzorka tri petine vaspitača prepoznaje da im je inicijalno obrazovanje u manjoj meri pomoglo u sticanju ovih kompetencija (60,3%). Svaki četvrti vaspitač procenio je da mu je ono u većoj meri pomoglo (23,7%), svaki sedmi da mu inicijalno obrazovanje nimalo nije pomoglo (14%), 2% vaspitača nije moglo da proceni doprinos početnog nivoa profesionalnog obrazovanja, dok nijedan vaspitač nije naveo da mu je inicijalno obrazovanje u potpunosti pomoglo u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Primenom χ^2 testa utvrđene su statistički značajne razlike u odnosu na godine radnog staža vaspitača i procene doprinosa inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Naime, vaspitači sa manje godina radnog staža ukazuju na veći značaj inicijalnog obrazovanja u radu sa decom sa smetnjama u razvoju ($df=3$, $F=3,405$, $p<0,05$).

Kao dobiti od inicijalnog obrazovanja u sticanju kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška vaspitači navode: unapređivanje kompetencija iz oblasti planiranja i programiranja (izrada individualnog obrazovnog plana, pedagoškog profila deteta), znanja o specifičnim potrebama i sposobnostima dece sa smetnjama u razvoju i senzibilizaciju za potrebe dece iz marginalizovanih grupa. Jedan broj vaspitača (10%) je naveo da su programi stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja jedini izvor sticanja kompetencija iz ove oblasti i da na inicijalnim studijama nisu imali prilike da steknu pomenute kompetencije.

Takođe, nalazi istraživanja (Tabela 1) ukazuju na razlike u opažanju vaspitača o doprinosu inicijalnog obrazovanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u odnosu na različite kategorije dece kojoj je potrebna dodatna pomoć. Naime, vaspitači u većem broju procenjuju da im je inicijalno obrazovanje pomoglo u sticanju kompetencija za pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju (27%), manji broj njih za pružanje podrške deci sa izuzetnim sposobnostima (19%) i najmanje je onih koji prepoznaju doprinos kada je u pitanju pružanje podrške deci iz socijalno nestimulativnih sredina (7%). Pored toga, primetno je da vaspitači prepoznaju veći doprinos inicijalnog obrazovanja u sticanju svih navedenih kompetencija (13 kategorija) na nivou deklarativnih znanja.

Tabela 1. Procena vaspitača o doprinosu inicijalnog obrazovanja u radu sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška

Oblast znanja	Dominantan izvor sticanja kompetencija (%)	
	Deklarativna znanja, znanja o problemima	Osposobljenost da se deluje, primena
Razvojne karakteristike dece, znanje o specifičnim potrebama i sposobnostima dece sa smetnjama u razvoju	47%	29%
Različite metode, oblici, tehnike rada, planiranje, organizacija okruženja za učenje	40%	15%
Različite vrste motivacije i načini motivisanja dece	33%	17%
Praćenje i dokumentovanje napredovanja dece, izrada pedagoškog profila deteta	37%	32%
Kontinuirano praćenje i evaluacija sopstvenog rada: različiti izvori evaluacije (kolege, stručna služba...), značenje evaluativnih podataka za praksu	25%	11%
Timski rad, saradnja sa stručnim timom za inkluzivno obrazovanje, IOP timom (veštine komunikacije, saradnički odnosi...)	68%	9%
Pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju	27%	4%
Pružanje podrške deci sa izuzetnim sposobnostima	19%	4%
Pružanje podrške deci iz socijalno nestimulativnih sredina	7%	3%
Zakonski i podzakonski akti koji bliže definišu rad, prava i obaveze u oblasti inkluzije	18%	3%
Veštine upravljanja grupom	4%	3%
Uspešna, efikasna komunikacija sa decom (znanja o različitim vrstama neverbalne i verbalne komunikacije, veštine nenasilne komunikacije i sl.)	79%	24%
Oblici i sadržaji saradnje sa roditeljima	22%	24%

Razmatrajući koji su, prema njihovom mišljenju, problemi (izazovi) u inicijalnom obrazovanju vaspitača kada je u pitanju njihova priprema za rad u inkluzivnom okruženju, vaspitači su najčešće navodili da sadržaji predmeta koji se izučavaju u

toku inicijalnog obrazovanja ne prate savremenu inkluzivnu praksu (57%). Vaspitači smatraju da teorija koja se izučava u toku inicijalnog obrazovanja ne prati zahteve savremene prakse (40%). Više od polovine vaspitača (68%) smatra da inicijalne studije pružaju teorijska znanja koja su neadekvatna priprema za rad sa decom u predškolskoj ustanovi. Pored toga, jedan broj vaspitača (37%) smatra da u uslovima u kojima rade nije moguće primeniti principe inkluzije, odnosno primeniti teorijska znanja koja su stekli iz oblasti inkluzije (zbog velikog broja dece u grupi, neadekvatnog prostora, neopstojanja pedagoških asistenata).

Prema učestalosti, sledeća kategorija odgovora je nedovoljna saradnja visokih škola i predškolskih ustanova (47%). Vaspitači izdvajaju kao problem i nedovoljan broj dana prakse tokom inicijalnih studija objašnjavajući da u predviđenom vremenskom periodu studenti ne mogu da steknu uvid u rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška (15%). S tim u vezi, vaspitači ističu da nemaju utisak da je program prakse adekvatno strukturiran od strane profesora-mentora, da ne postoje smernice za realizaciju sadržaja prakse (10%).

Svaki peti vaspitač (21%) navodi da su profesori zaposleni na visokim strukovnim školama nedovoljno kompetentni za realizaciju nastave iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, kao i da na neadekvatan način svoju bazičnu disciplinu stavljaju u funkciju obrazovanja vaspitača za inkluzivnu praksu. Takođe, jedan broj odgovora ukazuje na problem dostupnosti literature iz oblasti inkluzije.

Vaspitači navode predloge o načinima i efikasnim strategijama koje bi omogućile da inicijalno obrazovanje doprinese sticanju kompetencija potrebnih za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. U prvom rangu nalazi se kategorija odgovora (40%) koja se odnosi na umrežavanje visokih strukovnih škola, stručnjaka defektologa i predškolskih ustanova. Zatim, u drugom rangu (37%) su odgovori vaspitača koji se odnose na uvođenje sadržaja i novih nastavnih predmeta iz oblasti inkluzivnog obrazovanja, posebno kada je u pitanju pružanje podrške deci sa smetnjama u razvoju i planiranje i organizacija okruženja za učenje. Pored navedenog, 30% vaspitača predlaže da se u programe stručne prakse studenata uvrste sadržaji koji se odnose na inkluzivno obrazovanje, ali i da postoji bolja saradnja profesora mentora i vaspitača mentora u toku prakse (8%). Jedan broj vaspitača (20%) smatra da je potrebna bolja selekcija kandidata pri upisu u visoke škole za obrazovanje vaspitača. Isti broj vaspitača (20%) smatra da treba da se u obrazovni sistem ponovo uvedu pedagoške akademije za obrazovanje vaspitača u trajanju od šest godina (koje su postojale pre implementacije Bolonjske deklaracije u naš obrazovni sistem), a da nastavni predmeti budu organizovani kao dvosemestralni.

DISKUSIJA

Nalazi istraživanja pokazuju da više od polovine ispitanih vaspitača prepoznaje da im je inicijalno obrazovanje u manjoj meri pomoglo u sticanju kompetencija za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška. Sa tim dovodimo u vezu i nalaze koji ukazuju da vaspitači, procenjujući doprinos inicijalnog obrazovanja u sticanju različitih kompetencija za realizaciju aktuelnog modela inkluzivnog obrazovanja, prepoznaju u većem procentu kompetencije na nivou deklarativnih znanja. Vaspitači ujedno ističu da je nedovoljno praktičnih znanja tokom inicijalnih studija koja bi ih pripremila za rad sa decom kojoj je potrebna dodatna podrška, da su nakon inicijalnih studija nedovoljno pripremljeni za rešavanje brojnih problema sa kojima se kasnije susreću u praksi. Slični su nalazi drugih istraživanja koji ukazuju da programi inicijalnog obrazovanja ne doprinose u dovoljnoj meri razvoju kompetencija vaspitača za inkluzivno obrazovanje (Гутвайн и Корач, 2015). Ispitanici kao osnovne prepreke pripremi za inkluzivno obrazovanje opažaju neadekvatne studijske programe, suviše teorijskog znanja neprimenjivog u praksi, nefunkcionalnu stručnu praksu i negativne stavove univerzitetskih nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011). Nalazi istraživanja, čiji je cilj bio usmeren na utvrđivanje mišljenja vaspitača o tome kako opažaju doprinos sopstvenog profesionalnog razvoja u sticanju kompetencija potrebnih za rad sa darovitom decom (Korać, 2015), ukazuju da više od polovine ispitanih vaspitača prepoznaje lično iskustvo rada u predškolskoj ustanovi kao dominantan izvor kompetencija za rad sa darovitom decom, u drugom rangu navode stručnu literaturu i informacije dostupne preko interneta, a potom akreditovane programe stručnog usavršavanja i podršku stručne službe. Inicijalne studije najveći broj njih navodi u poslednjem rangu.

Važan podatak našeg istraživanja jeste da vaspitači koji imaju manje godina radnog staža procenjuju veći značaj inicijalnog obrazovanja u radu sa decom sa smetnjama u razvoju u odnosu na vaspitače koji imaju više godina. Sa tim dovodimo u vezu podatak našeg istraživanja koji pokazuje da jedan broj vaspitača navodi da su programi stručnog usavršavanja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja zapravo jedini izvor sticanja kompetencija iz ove oblasti i da na inicijalnim studijama nisu imali prilike da steknu pomenute kompetencije. Smatramo da je jedan od ključnih razloga za dobijanje pomenutog podatka taj što do 2009. godine, kada je zakonskom legislativom uvedeno inkluzivno obrazovanje u naš obrazovni sistem, nije bilo škola koje pripremaju vaspitače za rad u inkluzivnom okruženju (Gašić Pavišić i Gutvajn, 2011), te su vaspitači koji imaju manje godina radnog staža verovatno imali priliku da se obrazuju po inoviranim nastavnim programima inicijalnih studija.

Osim navedenog, rezultati istraživanja ukazuju da postoji potreba da se poveća broj dana stručne prakse tokom inicijalnih studija, upotpune sadržaji programa prakse kada je u pitanju inkluzivno obrazovanje i poboljša saradnja visokih škola i predškolskih ustanova. Odgovori koje navode kada je u pitanju praksa studenata, između ostalog, ukazuju i da vaspitači mentorski rad sa studentima obavljaju bez posebnog plana aktivnosti, ali i bez jasnih ciljeva i zadataka prakse. Izneseno otvara novo polje istraživanja u vezi sa stručnom praksom studenata tokom inicijalnih studija.

Nadalje, iz odgovora vaspitača vidimo da prema njihovom mišljenju postoji izvestan nesklad između onoga što se uči tokom studija u oblasti inkluzije i onoga što praksa pokazuje da je moguće realizovati. Jedan od ključnih problema koji prepoznaju upućuje na toda sadržaji predmeta koji se izučavaju u toku inicijalnog obrazovanja ne prate savremenu inkluzivnu praksu i da u uslovima u kojima rade (veliki broj dece u grupi, neadekvatan prostor, nepostojanje pedagoških asitenata) nije moguće primeniti principe inkluzije. Podatak istraživanja je važan i u kontekstu obrazovne politike, jer ukazuje na to da je potrebno preispitati zahteve koji su postavljeni pred vaspitače kada je u pitanju primena inkluzije u praksi.

Zanimljiv je i podatak da iako su kompetencije u vezi sa pružanjem podrške deci iz socijalno nestimulativnih sredina i kompetencije u vezi sa upravljanjem grupom od strane vaspitača prepoznate kao kompetencije koje su u najmanjem stepenu razvijene kod vaspitača u toku inicijalnih studija, vaspitači ne predlažu da se sadržaji koji razvijaju pomenute kompetencije dodatno uvedu u studijske programe. Više od trećine vaspitača predlaže uvođenje sadržaja i novih nastavnih predmeta koji se odnose na razvijanje kompetencija u vezi sa pružanjem podrške deci sa smetnjama u razvoju i planiranjem i organizacijom okruženja za učenje. Navedeno ukazuje da su pomenuti sadržaji prepoznati kao veoma važni i da, iako oni već postoje na inicijalnim studijama, prema mišljenju vaspitača, njih treba dodatno proširiti.

ZAKLJUČAK

Izloženi nalazi nedvosmisleno ukazuju da postoji potreba za izvesnim konceptijskim i organizacionim promenama inicijalnog obrazovanja vaspitača koje bi omogućile razvoj njihovih kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju. Osim uvođenja dodatnih sadržaja iz oblasti inkluzivnog obrazovanja u postojeće studijske programe, povećanja udela stručne prakse u studijskim planovima i programima, postoji potreba za smanjenjem podvojenosti između teorijskih i praktičnih znanja. Potrebna je koncepcija inicijalnog obrazovanja zasnovana na iskustvenom učenju studenata, učenju kroz kritičko preispitivanje i menjanje teorije i prakse, preispitivanje kompetencija u datom kontekstu kroz diskusiju i interakciju (Radulović, 2011). U svetlu rečenog, nastavne i aktivnosti u okviru stručne prakse treba da su tako organizovane da provociraju kreativnost, razvijaju inicijativu, kritičnost, introspekciju i stvaralačko rešavanje problema od strane studenata. Studentima treba omogućiti različite prilike za sticanje i razvijanje kompetencija za rad u inkluzivnom okruženju kroz saradnju sa uspešnim praktičarima i stručnjacima iz ove oblasti, kroz volonterski rad, uključivanje u različite projekte na nivou zajednice, terenski rad sa osetljivim grupama i sl. Primeri pozitivne prakse u svetu ukazuju da tokom stručne prakse treba, između ostalog, obezbediti da: studenti iskuse različite nivoe saradničkih odnosa i timskog rada u koji je svaki praktičar uključen u inkluzivnom kontekstu; sagledaju kako se razvija inkluzivna kultura vaspitne grupe i celokupne ustanove, kako se poštuju razlike i kulturne vrednosti; uče o zajednici kroz razvijanje partnerstva (Klemenović, 2014). Pored navedenog, važno je da studenti učestvuju u evaluaciji efekata realizovanih aktivnosti.

Dakle, ukoliko želimo vaspitače reflektivne praktičare, istraživače otvorene za učenje, njihovo inicijalno obrazovanje treba da bude zasnovano na integraciji teorije i prakse, interdisciplinarnosti, timskom radu i kooperativnom učenju, zasnovano na znanju koje se gradi u akciji kroz kritičko promišljanje ličnih i tuđih stavova i postupaka, modele koji podrazumevaju horizontalno učenje, razmenu perspektiva i zajedničke aktivnosti. U svetlu rečenog, institucije za inicijalno obrazovanje vaspitača treba da budu zajednice učenja čiji su članovi povezani zajedničkom vizijom i vrednostima, složni oko svrhe obrazovanja i učenja (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace & Thomas, 2006). Kroz planirane saradničke aktivnosti, realizaciju različitih istraživačkih projekata i akcionih istraživanja sa naučnoistraživačkim i vaspitnoobrazovnim institucijama one treba da istražuju vlastitu praksu da bi je menjale i unapređivale (Senge, 2003). Navedeno zahteva i kontinuirano profesionalno usavršavanje nastavnog kadra, kako

bi lične postojeće kompetencije iz uže naučne oblasti na adekvatan način stavili u funkciju obrazovanja studenata za inkluzivnu praksu.

Napomena. Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi – KOSSEP* (br. 179010) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).

LITERATURA

- Dermanov, J., Đukić, M., Kosanović, M. i Soldatović, K. (2013). Struktura i korelati motivacije vaspitača za profesionalni razvoj u oblasti inkluzije. U M. Đukić (ur.), *Tematski zbornik: Inkluzivno obrazovanje - razvojni pravci i perspektive* (str. 49-79). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Gašić Pavišić, S. i Gutvaj, N. (2011). Profesionalna pripremljenost vaspitača i učitelja za rad u inkluzivnom obrazovanju (uvodno saopštenje). U N. Gutvaj i I. Đerić (ur.), *Zbornik rezimea sa II naučne konferencije „Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi“: Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnim uslovima* (str. 1-2). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja; Sremska Mitrovica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Gutvaj, N. (2014). Challenges of lifelong learning: professional competences of educators in inclusive environment. In N. Gutvaj, N. Lalić-Vučetić & D. Stokanić (Eds.), *Book of abstracts of the 5th International scientific conference Inclusion in preschool and elementary school: Contemporary approaches to inclusive education* (pp. 91-92), June 13th 2014. Belgrade: Institute for Educational Research; Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics Collage – Sirmium; Koper: Faculty of Education University of Primorska.
- Гутвайн Н. и И. Корач (2015). Образовательная политика и исследования в области инклюзивного образования в Республике Сербия: задачи и перспективы. *Грани познания*, 7(41), 133-139.
- Klemenović, J. (2013). Izazovi obrazovanja za jednakost i različitost u ranom predškolskom odgoju. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti* (str. 281-225). Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo.
- Klemenović, J. (2014). *Spremnost za školu u inkluzivnom kontekstu*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Korać, I. (2015). The challenges of preschool teachers' internship improvement. In S. Ševkušić & J. Radišić (Eds.), *Challenges and dilemmas of professional development of teachers and leaders in education: Conference proceedings* (pp. 274-281). Belgrade: Institute for Educational Research.
- Korać, I. (2016). Preschool Teachers' Perception on Professional Training Contribution to the Development of Competences in the Field of Inclusive Education. In N. Gutvaj & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and Perspectives of Inclusive Education* (pp. 89-102). Belgrade: Institute for Educational Research; Volvograd: Volvograd State Pedagogical University and Teacher Training Faculty.
- Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvalitet, Knjiga 3, Razvijanje prakse dečjeg vrtića*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. & Kovačević, M. (2009). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity. Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.

- 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.
- Marković, T. (2014). *Model integrativne prakse u inicijalnom obrazovanju vaspitača* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Olson, G. (1994). Preparing early educators for constructivist teaching. In: S. G. Goffin & D. Day (Eds.), *New perspectives in early childhood teacher education: Practitioners into the debate* (pp. 37-47). New York: Teachers College.
- Pantić, N. & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education: Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703.
- Pavlović Breneselović, D. (2014). Kompetencije ili kompetentnost: različiti diskursi profesionalizma vaspitača. *Vaspitanje i obrazovanje*, 34(2), 57-68.
- Prtljaga, J. Gojkov, G., Nedimović, T., Struža Milić, N., Stojanović, M., Pavličević, S., ... Ignjatov Popović, I. (2014). *Usporedna analiza studijskih programa za obrazovanje vaspitača na visokim školama strukovnih studija u Vršcu, Novom Sadu, Kruševcu i Sremskoj Mitrovici*. Novi Sad: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Rajović, V. i Radulović, L. (2007). Kako nastavnici opažaju svoje inicijalno obrazovanje: na koji način su sticali znanja i razvijali kompetencije. *Nastava i vaspitanje*, 56(4), 413-435.
- Senge, M. P. (2003). *Peta disciplina: Umeće i praksa organizacije koja uči*. Novi Sad: Adizes.
- Slunjski, E., Šagud, M. & Branša-Žganec, A. (2006). Teacher's/educator's competences in a learning organization. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 57-57.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Zakon o visokom obrazovanju (2005). *Službeni glasnik RS*, br. 76/2005, 100/2007 – autentično tumačenje, 97/2008 44/2010 i 93/2012, 99/2014, 45/2015 – autentično tumačenje, 68/2015 i 87/2016.

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

Nataša Vlah

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sanja Grbić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

METOD ISTRAŽIVANJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sadržaj ekstrahovane diskriminativne funkcije prikazan je u Tabeli 5.

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

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

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

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

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

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

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

ZAKLJUČAK

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

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

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

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

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

PISANO IZRAŽAVANJE: KOMPETENCIJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U RAZREDNOJ NASTAVI

Jelena Stevanović

Emilija Lazarević

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Jadranka Milošević

Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd

Nastava srpskog jezika u osnovnoj školi odvija se na tri komplementarna područja: gramatika, pravopis i kultura izražavanja/jezička kultura. Zadatak nastave srpskog jezika jeste da se učenici osposobe za pravilnu usmenu i pisanu komunikaciju standardnim srpskim jezikom. Osnovni programski zahtev u nastavi srpskog jezika jeste da se učenicima jezik predstavi i tumači kao sistem. Nastavne sadržaje koji se tiču upotrebe jezika u svakodnevnom životu posebno je značajno realizovati na časovima posvećenim kulturi izražavanja. Kultura izražavanja jeste pretpostavka za uspešno ovladavanje mnogim školskim sadržajima, jer je veoma važno kakav će izbor jezičkih sredstava učenik napraviti dok prezentuje naučeno gradivo većine predmeta, a ne samo iz srpskog jezika. Zapravo, kultura izražavanja predstavlja bazičnu veštinu za celokupno obrazovanje (Stevanović, 2012).

Složenost realizovanja nastave srpskog jezika posebno dolazi do izražaja u inkluzivnom obrazovanju (IO) u kome jedan od prioriteta predstavlja ostvarivanje kvalitetne nastave i kreiranje jednakih mogućnosti za sve učenike nezavisno od njihovog talenta, smetnji u razvoju ili socioekonomskog statusa (Karagiannis, Stainback & Stainback, 2000).¹ Premda su aktivnosti u domenu IO definisane zakonskom regulativom, njihova primena u praksi, s jedne strane nailazi na teškoće

¹ Budući da su u ovom radu u fokusu učenici sa smetnjama u razvoju, potrebno je dati određenje ove kategorije učenika. Prema definiciji Svetske zdravstvene organizacije, dete sa smetnjama u razvoju je dete koje ima teškoće u razvoju i nije u mogućnosti da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja, ili čije zdravlje i razvoj mogu znatno da se pogoršaju bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene zaštite, rehabilitacije, obrazovanja, socijalne zaštite ili drugih oblika podrške (World Health Organization, 1997).

kako u ekonomski razvijenijim zemljama (Ainscow, 2005; Bailey, 2005; Ware, 2003), tako i u obrazovnom sistemu Srbije.

Nastavnicima (koji su prepoznati kao ključni akteri IO) se postavljaju, u okviru inkluzivne nastave, novi zahtevi koji se tiču značajnih promena u odnosu na postojeću pedagošku praksu. Njihova uloga bi bila ne samo da realizuju predviđeni nastavni plan i program, već da učenicima sa smetnjama u razvoju kreiraju najoptimalnije uslove za njihov razvoj, najpre promenom pedagoško-psiholoških i socijalnih uslova u kojima se razvoj ovih učenika odvija. Uslovi bi trebalo da odgovaraju njihovim specifičnim razvojnim i obrazovnim potrebama, što podrazumeva promenu nastavnikovog ponašanja, načina i oblika rada i učenja, odnosa prema učenicima, prihvatanje učenika kao saradnika, negovanje tolerancije, uvažavanje različitosti, poštovanje i razvoj pozitivnih socijalnih odnosa. Međutim, nalazi istraživanja ukazuju na to da nastavnici smatraju da nisu dovoljno kompetentni da odgovore na sve zahteve sa kojima se susreću u praksi inkluzivnog obrazovanja (Macura-Milovanović, Gera & Kovačević, 2009; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Osim mišljenja o neadekvatnoj edukaciji tokom inicijalnog obrazovanja i odsustva sticanja novih znanja i veština, kompetencija i kontinuiranog razvoja, pojavljuje se i otpor prema deci sa smetnjama u razvoju. Takođe, nalazi istraživanja u kome su ispitivana mišljenja učitelja o realizaciji IO ukazuju da učitelji kao prepreku u realizaciji IO izdvajaju i nepostojanje jasne strategije u ovoj oblasti i neadekvatna sistemaska rešenja (Vujačić i sar., 2015).

S druge strane, rezultati istraživanja upućuju na brojne pozitivne efekte koje obrazovna inkluzija ima u različitim obrazovnim zajednicama. Rezultati istraživanja pokazuju da se u inkluzivnoj učionici intenzivnije razvijaju komunikacione veštine (Katz & Mirenda, 2002). Nalazi pokazuju i da je primena obrazovnih standarda efikasnija u inkluzivnoj školi, kao i da će u inkluzivnom okruženju većina dece povećati nivo sopstvenih akademskih postignuća (Black-Hawkins, Florian & Rouse, 2007). Učenici koji imaju intelektualne teškoće pokazali su u inkluzivnom odeljenju veći napredak u ovladavanju veštinom pisanja nego njihovi vršnjaci koji su pohađali specijalnu školu (Dessementet, Bless & Morin, 2012).

Unapređivanju inkluzivne prakse značajno mogu doprineti i znanja, veštine i stavovi prema inkluzivnom obrazovanju nastavnika. Ima mišljenja da znatan deo odgovornosti za uspeh inkluzije može biti pripisan nastavnicima, odnosno profesorima razredne nastave, jer i od njihove spremnosti, kompetencija i uverenja da mogu da odgovore na potrebe svih učenika sa kojim rade zavisi ishod implementacije obrazovne inkluzije (Deng, 2010). S tim u vezi, u ovom radu prikazaćemo rezultate istraživanja kojim smo nastojali da sagledamo efekte i poteškoće inkluzivne nastave

srpskog jezika, prevashodno u oblasti *pisano izražavanje*, imajući u vidu mišljenja profesora razredne nastave (učitelja).

METOD ISTRAŽIVANJA

S obzirom na značaj koji nastava srpskog jezika ima za celokupno obrazovanje učenika i imajući u vidu kompleksnost realizacije nastave srpskog jezika u inkluzivnim uslovima, cilj rada bio je da se ispita mišljenje profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u oblasti *pisano izražavanje*, odnosno u nastavi srpskog jezika. Uzevši u obzir saznanje da inkluzivno obrazovanje zahteva stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema u kome je moguće otkloniti prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala sve dece, pa i dece sa smetnjama u razvoju, ovim istraživanjem smo želeli da ustanovimo: (a) koja su bazična znanja i veštine koje bi učenici sa smetnjama u razvoju, prema mišljenju profesora razredne nastave, trebalo da steknu u oblasti *pisano izražavanje*, a kojima ne mogu da ovladaju u školskoj praksi, u odnosu na Standarde za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmet Srpski jezik (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2011); (b) koja vrsta podrške je potrebna učenicima sa smetnjama u razvoju i profesorima razredne nastave u inkluzivnom obrazovanju, odnosno u nastavi srpskog jezika.

Uzorak. Uzorak čini četrdeset profesora razredne nastave iz četiri osnovne škole u Beogradu. Posmatrajući strukturu uzorka prema polu, opažamo da su u istraživanju učestvovalе samo učiteljice, što je donekle očekivano budući da se za ovu profesiju češće opredeljuju pripadnice ženskog pola. Dužina radnog staža učesnica istraživanja kreće se u rasponu od dve do 34 godine: najveći broj učiteljica nalazi se u kategoriji od 11 do 20 (N=18), četvrtina učiteljica (N=10) je u kategoriji od dvadeset jedne godine do 30 godina radnog staža, nešto manje učiteljica (N=8) ima radni staž u rasponu od dve godine do deset godina, dok je najmanji broj učiteljica (N=4) čiji je radni staž duži od trideset godina. Prosečan radni staž učiteljica je 19 godina. Dakle, učesnice istraživanja imaju relativno bogato iskustvo rada u školi što je veoma značajno sa aspekta problema koji proučavamo. Starosna struktura uzorka pokazuje da je najveći broj učiteljica (N=29) starosti između trideset jedne godine i pedeset godina, dok njih 11 ima više od 50 godina. U uzorku nije bilo učiteljica mlađih od 30 godina.

Način prikupljanja podataka. U istraživanju je korišćen anketni metod. Primenjen je upitnik konstruisan za potrebe ovog istraživanja koji je sadržao pitanja otvorenog tipa. Analizirani su odgovori učiteljica na pitanja koja se odnose na:

bazična znanja i veštine koje bi učenici sa smetnjama u razvoju trebalo da steknu u oblasti *pisano izražavanje*, a koja ne mogu da usvoje u nastavnoj praksi, imajući u vidu Standarde za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmet Srpski jezik; vrstu podrške potrebne učenicima sa smetnjama u razvoju i učiteljicama u inkluzivnom obrazovanju, odnosno u nastavi srpskog jezika. Prilikom odgovaranja na pitanja sadržana u upitniku svaka učiteljica je bila upoznata sa Standardima za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmet Srpski jezik. Popunjavanje upitnika nije bilo vremenski ograničeno. Učiteljice su davale sadržajne i konkretne odgovore na sva postavljena pitanja. Istraživanje je obavljeno školske 2014/2015. godine.

Analiza podataka. Istraživanje je eksplorativnog karaktera. U skladu s tim, opredelili smo se za kvalitativnu analizu prikupljenog materijala koja omogućava da bolje sagledamo kakvo je mišljenje učiteljica o realizaciji inkluzivne nastave na časovima srpskog jezika. Korišćeni analitički postupak može se svrstati u kvalitativnu tematsku analizu koja podrazumeva identifikovanje dominantnih tema u prikupljenom materijalu (Braun & Clarke, 2006; prema: Gutvajn i Ševkušić, 2013). Za većinu istraživačkih pitanja identifikovane su teme (kategorije odgovora) koje predstavljaju nosioce važnog značenja sa aspekta istraživačkog pitanja. Analiza podataka je podrazumevala primenu različitih postupaka koji su uključivali sledeće. (1) Iščitavanje, odnosno upoznavanje sa odgovorima ispitanika na pitanja sadržana u upitniku. Ova faza se odnosila na iščitavanje odgovora prema principu jedno pitanje – odgovori svih učesnika istraživanja i obezbedila nam je osnovu za dalju analizu. (2) U sledećoj fazi su definisane i imenovane teme. Analizom svake definisane teme, a imajući u vidu značenje koje nosi, razmatrana je mogućnost „da bude sastavljena od podtema“ (Gutvajn i Ševkušić, 2013, str. 347). (3) Provedenom analizom značenja u okviru svake teme identifikovane su i definisane podteme.

Interpretacija dobijenih nalaza zasnovana je na kvalitativnoj analizi, izuzev kada je korišćena frekvencija kojom je izražena zastupljenost određenih odgovora u vezi sa pojedinim temama.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Poželjne kompetencije učenika sa smetnjama u razvoju u domenu pisanog izražavanja. Uspeh u nastavi srpskog jezika, ali i celokupno akademsko postignuće učenika, zavisi, najpre, od uspeha u ovladavanju veštinama čitanja i pisanja. Ukoliko posmatramo odnos između ovih dveju pomenutih veština, opaža se da je „pisanje mnogo složeniji proces od čitanja i da je navika čitanja tesno povezana

sa navikom pisanja”², kao i da „pisanje doprinosi usavršavanju i unapređivanju čitanja“ (Milatović, 2011, str. 34).

Analizirajući odgovore na pitanje „Prema Vašem mišljenju, koja bi bazična znanja učenici sa smetnjama u razvoju trebala da steknu u vezi sa pisanim izražavanjem (imajući u vidu Standarde za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja)?“, identifikovane su četiri kategorije odgovora: 1. Nastava početnog čitanja i pisanja; 2. Sintaksa; 3. Pravopis; 4. Grafomotorika.

1. *Nastava početnog čitanja i pisanja.* Premda nastava početnog čitanja i pisanja podrazumeva različite programske zahteve i brojne zadatke, odgovori učiteljica upućuju na to da bi trebalo da budu ispunjeni suštinski zadaci i ciljevi ove nastave, kada su u pitanju učenici sa smetnjama u razvoju. Naime, one ističu (N=31) da je neophodno da ova populacija učenika bez teškoća upotrebljava oba pisma srpskog jezika, kao i jednu i drugu vrstu štampanih i pisanih slova. Zapravo, učenik sa smetnjama u razvoju trebalo bi da ovlada veštinom čitanja i pisanja tako da je osposobljen da „razume život – i lični i duhovni“ (Milatović, 2011: 27). Pritom, metodičke specifičnosti nastave početnog čitanja i pisanja posebno dolaze do izražaja u inkluzivnim uslovima jer je reč, najpre, o „psihofizičkoj strukturi učenika“ (Milatović, 2011: 32), što iziskuje koncipiranje adekvatnog metodičkodidaktičkog tretmana.

Trebalo bi da nauče da pišu oba pisma (učiteljica; 30 godina radnog staža).

(...) da nauče da pišu i čitaju štampana i pisana slova ćirilice i latinice (učiteljica; 19 godina radnog staža).

2. *Sintaksa.* Imajući u vidu najpre uvažavanje individualnih razlika učenika sa smetnjama u razvoju, trebalo bi, naglašavaju učiteljice (N=30), intenzivnije raditi na unapređivanju njihovih znanja koja se odnose na pisanje i formulisanje jednosložnih, jednostavnih rečenica i razlikovanje reči od rečenice, kao i na formulisanje, u pisanoj formi, odgovora na postavljeno pitanje. Uvažavajući didaktičke principe – od poznatog ka nepoznatom i od prostog ka složenom, trebalo bi ih, prema mišljenju učiteljica, osposobiti da sastavljaju kraći sastav i da razumeju značenje napisanih reči i rečenica, što je, sugerišu učiteljice, u nastavnoj praksi ponekada veoma teško postići.

Sastavljanje i pisanje rečenica i kratkih sastava. Odgovaranje na jednostavna pitanja o tekstu. Razumevanje napisanog (učiteljica; 21 godina radnog staža).

Samostalno pisanje prostih rečenica. Razlikovanje reči od rečenica (učiteljica; 2 godine radnog staža).

² Pisanje predstavlja veoma složenu psiholinvestičku i neurolingvističku sposobnost (Lazarević, 2015).

3. *Pravopis*. Bazična znanja kojima bi trebalo da ovlada ova populacija učenika u pomenutoj oblasti nastave srpskog jezika, očekivano, ne mogu mimoći ortografska pravila. S tim u vezi, opažamo da su učiteljice (N=31) izdvojile pravopisne partije koje se odnose isključivo na dve oblasti ortografije: veliko slovo i interpunkcija. Učiteljice smatraju da bi učenici sa smetnjama u razvoju trebalo spontano da upotrebljavaju veliko slovo na početku rečenice, kao i u pisanju ličnih imena i prezimena i imena naselja, ali i da umeju pravilno da se potpišu. Kako bi ispunili osnovni uslov valjane pismenosti, prema mišljenju učesnica istraživanja, učenici sa smetnjama u razvoju bi trebalo da umeju da upotrebe tačku na kraju rečenice i da uočavaju mesto i funkciju upitnika i uzvičnika u rečenici.

(...) da počinju rečenicu velikim slovom i završavaju je odgovarajućim znakom, da upotrebljavaju veliko slovo prilikom pisanja ličnih imena (učiteljica; 19 godina radnog staža).

4. *Grafomotorika*. Da bi u potpunosti odgovorili na zahteve koje pred njih postavlja nastava pisanog izražavanja, prilikom usvajanja veštine pisanja kod učenika mora biti razvijena integracija senzornih procesa: auditivnog, vizuelnog i motornog – „zato što je svaki od njih uključen u sam proces pisanja“ (Lazarević, 2015, str. 117). S tim u vezi, učiteljice (N=28) su ukazale na značaj grafomotorike, odnosno na pravilno držanje olovke kod ove populacije učenika, s obzirom na to da grafomotorna aktivnost predstavlja osnovu pisanja. Sem toga, učiteljice naglašavaju da nedovoljno razvijena grafomotorika kod učenika sa smetnjama u razvoju dodatno otežava njihovu sposobnost pisanog izražavanja, jer nepovoljno utiče na dečiju motivaciju i učenje u ovom domenu razredne nastave srpskog jezika.

Pravilno držanje olovke. Grafomotoričke veštine. Razumeti napisano i pročitano (učiteljica; 34 godine radnog staža).

(...) Čitanje i pisanje štampanih slova ćirilice i latinice sa pravilnom upotrebom olovke (učiteljica; 28 godina radnog staža).

Nalazi različitih ispitivanja ukazuju da je postizanje adekvatno razvijene grafomotorne sposobnosti veoma značajno za opismenjavanje dece na početku formalnog obrazovanja (Lazarević, 2015; Lazarević, Stevanović i Lalić-Vučetić, 2016; Volman, van Schendel & Jongmans, 2006). S druge strane, ne treba zanemariti ni činjenicu da se grafomotorna sposobnost razvija, ali i vežba, te se problemi koje dete ima mogu rešiti najpre vežbanjem (Spanaki, Venetsanou, Evaggelinou & Skordilis, 2014; Lazarević i sar., 2016).

Kompetencije učenika sa smetnjama u razvoju u domenu pisanog izražavanja: iskustvo iz školske prakse. Razmatrajući odgovore učiteljica na pitanje „Imajući u vidu

sopstvena iskustva u nastavnoj praksi, koja znanja i veštine u oblasti *pisano izražavanje* učenici sa smetnjama u razvoju ne mogu da savladaju (u odnosu na Standarde za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja)?“, zapažamo da je većina učiteljica (N=30) dala gotovo identične odgovore. Preciznije, identifikovene su dve kategorije odgovora: 1. Samostalno pisanje sastava na zadatu temu; 2. Pisanje po diktatu.

1. *Samostalno pisanje sastava na zadatu temu.* Učiteljice su saglasne da ova populacija učenika najviše teškoća ima kada je potrebno da samostalno napiše sastav na zadatu temu. I ovaj nalaz je očekivan jer pisanje teksta, iskazivanje stavova ili pisanje sastava predstavlja veoma složen zadatak koji se oslanja na više procesa kao što su sposobnost oralnog jezika, sposobnost transkripcije i kratkoročne i dugoročne memorije (Berninger, Nielsen, Abbott, Wijsman & Raskind, 2008). Zapravo, učenici sa smetnjama u razvoju gotovo da ne mogu da savladaju pravila koja se odnose na strukturiranje celovitog i osmišljenog teksta što ilustruju i sledeći odgovori učiteljica:

Zavisí od tipa smetnje, ali smatram da je nemoguće da savladaju samostalno pisanje sastava, pisanje po diktatu, složena jezička pravila učiteljica; 27 godina radnog staža).

Ne mogu da pišu potpune rečenice, složene strukture, da se drže teme (učiteljica; 8 godina radnog staža).

2. *Pisanje po diktatu.* Premda ističu da vrsta i stepen smetnje značajno mogu uticati na postignuće učenika u ovoj oblasti nastave srpskog jezika, učiteljice takođe objašnjavaju da je izuzetno teško da učenici koji imaju smetnje u razvoju formulišu i napišu složenu rečenicu i da pišu po diktatu. Različite vrste pisanja imaju i različit stepen težine koji je uslovljen angažovanjem osobe pri izvršavanju određenog zadatka. Dobijeni nalaz je u skladu sa saznanjem da u zavisnosti od vrste pisma, stepen težine raste sledećim redosledom: prepis, diktat, opis slike, pisanje posle nečijeg pričanja, opis doživljaja, pisanje na zadatu temu i samostalan izbor teme, odnosno kreiranje pisanog sastava (Vladislavljević, 1991).

Mišljenja učiteljica o problemima u nastavi srpskog jezika koje ispoljavaju deca sa smetnjama u razvoju potvrđena su i u istraživanjima drugih autora. Naime, postojanje određene smetnje u razvoju i različitost ispoljenih simptoma u okviru nje značajno utiče na kvalitet pisanog izražavanja. Kada su u pitanju slepa deca, istraživanja na mlađem školskom uzrastu ukazuju da imaju izrazite teškoće u ovladavanju pisanim oblikom jezičkog izražavanja (Golubović, 2005). Pisani govor slušno oštećene dece pokazuje da je njihov rečnik veoma ograničen, leksika siromašna, struktura rečenice veoma jednostavna i rigidna. Lingvističko zaostajanje ove dece nastavlja se i u periodu adolescencije, a kod mnogih ostaje do kraja života (Dimić, 1996). Govor mentalno

retardirane dece karakteriše nedostatak kompetentne komunikacije, a u jezičkom smislu ova deca ovaladavaju manje složenim rečenicama, koje obuhvataju konkretan rečnik (Cascella, 1999). Deca koja su mentalno nedovoljno razvijena najviše teškoća imaju pri usvajanju složenih gramatičkih znanja, apstraktnih pojmova, kao i u domenu pisanog izražavanja (Fowler, 1998).

Odgovarajući na pitanje „Na koji način biste pomogli učeniku sa smetnjama u razvoju da prevaziđe teškoće u vezi sa pisanim izražavanjem i koja vrsta podrške bi Vama bila najsvrsishodnija da biste pomogli učeniku sa smetnjama u razvoju da stekne bazične kompetencije u oblasti pisano izražavanje?“, većina učiteljica (N=33) je ukazala na mogućnosti unapređivanja usvajanja znanja u oblasti nastave srpskog jezika dece sa smetnjama u razvoju, kao i na ključne pretpostavke za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja u celini. Analizirajući njihove odgovore, formirane su dve kategorije: 1. Dodatne vežbe i individualni rad sa učenikom i 2. Pomoć stručnih saradnika i roditelja.

1. *Dodatne vežbe i individualni rad sa učenikom.* Prema mišljenju učiteljica, najveću podršku i najefikasniju pomoć pružile bi učenicima sa smetnjama u razvoju, najpre, kroz uvođenje dodatnih vežbi za razvoj grafomotorne sposobnosti i kroz individualni pristup u radu sa učenikom sa smetnjama u razvoju kako tokom redovne nastave, tako i na časovima dopunske nastave. Posebno su istakle pripremu dodatnih zadataka, u skladu sa mogućnostima učenika, u onim oblastima nastave srpskog jezika u kojima učenik ispoljava najviše teškoća, ali i primenu posebnih didaktičkih sredstava koja bi doprinela boljem postignuću učenika.

(...) Češćim individualnim radom sa učenikom i korišćenjem posebnog didaktičkog materijala (učiteljica; 4 godine radnog staža).

Individualnim radom na časovima redovne i dopunske nastave; prilagodila bih zahteve njegovim mogućnostima i strpljivo bih hrabrila svaki njegov napredak (učiteljica; 30 godina radnog staža).

2. *Pomoć stručnih saradnika i roditelja.* Učiteljice smatraju da je za uspešnu implementaciju inkluzivnog obrazovanja koje doprinosi i boljem usvajanju znanja učenika sa smetnjama u razvoju i u nastavi srpskog jezika značajna saradnja sa stručnim saradnicima, posebno defektolozima, saradnja sa roditeljima, ali i empatija i prihvaćenost, a posebno je važno ohrabivanje i podsticanje u radu sa ovom populacijom dece.

(...) Neophodna nam je veća pomoć defektologa i roditelja u procesu inkluzivnog rada (učiteljica; 27 godina radnog staža).

Uvesti u rad defektologa, oni su obučeni za rad sa takvom decom. Mislim da ja kao

učitelj ne mogu na ispravan i njima najlakši način da opismenim dete sa smetnjama u razvoju (učiteljica; 10 godina radnog staža).

Mišljenja učiteljica su u saglasju sa stavom da su profesori razredne nastave stavljeni u poziciju ključnog aktera u inkluzivnom obrazovanju. Od njih se očekuje da odgovore na veliki broj veoma složenih zahteva: da prepoznaju specifične potrebe svakog učenika i da odgovore na njih primenom širokog spektra nastavnih strategija, da prilagode nastavni plan i program učenicima sa smetnjama u razvoju, da podrže razvoj autonomije učenika, razumeju vrednost različitosti i poštuju razlike, da sarađuju sa kolegama, stručnim saradnicima, roditeljima i širom zajenicom, da učestvuju u izradi individualnog obrazovnog plana zajedno sa stručnim saradnicima i roditeljima. Dobijeni podaci korespondiraju sa saznanjem da nedovoljno razvijena saradnja sa stručnim saradnicima, prevashodno sa defektolozima, može da otežava rad učitelja sa decom sa smetnjama u razvoju i da onemogućuje bolje napredovanje ovih učenika tokom obrazovanja (Leyser & Kirk, 2011). Saradnja sa defektolozima je značajna jer im može omogućiti sticanje uvida u pouzdane informacije o kontekstu dečijeg razvoja, što im dalje omogućava razumevanje specifičnosti trenutne razvojne faze i mogućnost određivanja zone narednog razvoja. Takođe, utiče i na razumevanje fenomena same smetnje u razvoju, jer ona predstavlja dinamičku relaciju između individue i njenog unutrašnjeg i spoljašnjeg konteksta (Lazarević, 2012).

Učiteljice su prepoznale i da je saradnja sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju veoma važna. U sistemu inkluzivnog obrazovanja saradnja škole i porodice poslednjih godina se nalazi u fokusu istraživača, a dobijeni nalazi neprekidno ukazuju na prednosti i koristi koje od nje imaju svi akteri u obrazovanju: roditelji, škola i učenici (Lazarević & Kopas Vukašinić, 2013). Rezultati istraživanja ukazuju na to da je uključenost roditelja u različite programe škole značajno doprinela vaspitnoobrazovnom napretku njihove dece, boljoj motivaciji i samopoštovanju, smanjenju problema u ponašanju i isključivanju iz škole, opštoj brizi o detetu, kao i unapređivanju drugih aspekata unutar porodice (Barnes & Weikart, 1993, Rockwell et al., 1995, prema Karić i Radovanović, 2008).

Ukazivanje na značaj saradnje učitelja i roditelja dece sa smetnjama u razvoju i stručnih saradnika, kao bitnog aspekta inkluzivnog obrazovanja, posebno je važno zato što nalazi istraživanja pokazuju da u praksi inkluzivnog obrazovanja saradnje ima veoma malo, bilo da je reč o saradnji učitelja sa stručnim saradnicima ili sa roditeljima dece sa smetnjama u razvoju ili sa kolegama (Vujačić i sar., 2015).

ZAKLJUČAK

Inkluzivno obrazovanje zahteva stvaranje otvorenog i fleksibilnog obrazovnog sistema u kome je moguće otkloniti prepreke koje onemogućavaju optimalan razvoj potencijala sve dece (Black-Hawkins et al., 2007). S tim u vezi, nalazi našeg istraživanja upućuju na to da su učiteljice saglasne da bi učenici sa smetnjama u razvoju trebalo da ovladaju znanjima i veštinama koje se odnose na osnovni nivo postignuća u oblasti *pisano izražavanje* (u odnosu na Standarde za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja: Srpski jezik). Ipak, iskustvo iz školske prakse pokazuje da su kompetencije koje učenici sa smetnjama u razvoju mogu steći u domenu pisanog izražavanja znatno oskudnije i da se ova populacija učenika suočava sa teškoćama koje se tiču gramatičkog i pravopisnog nivoa jezičkog razvoja, kao i grafomotornog razvoja. Takođe, rezultati ukazuju da učenici sa smetnjama u razvoju ne mogu da ovladaju kompetencijama koje su predviđene srednjim i naprednim nivoom Standarda za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja za predmet Srpski jezik. Stoga učiteljice predlažu da bi trebalo kreirati specifične vežbe koje se odnose najpre na sticanje pomenute kompetencije na osnovnom nivou. Realizacija posebno koncipiranih vežbi svakako može doprineti boljem usvajanju znanja u onim oblastima nastave srpskog jezika u kojima su učenici sa smetnjama u razvoju ispoljili teškoće. Međutim, treba imati u vidu da različite potrebe učenika sa smetnjama u razvoju otežavaju identifikovanje opštih principa i strategija u njihovom podučavanju. S obzirom na to, preporuka je da se u radu sa ovom populacijom učenika kreiraju specifični individualni programi (Vujačić, 2006), što se prevashodno odnosi na nastavu srpskog jezika. Nalazi našeg istraživanja potvrđuju i da podrška užeg i šireg okruženja kako učenicima sa smetnjama u razvoju, tako i učiteljicama predstavlja važnu pretpostavku za uspešno realizovanje inkluzivne nastave u celini, a time i nastave srpskog jezika, budući da uspešna saradnja na nivou škole i između škole i roditelja može značajno uticati na postignuće učenika sa smetnjama u razvoju (Ashdown, 2010).

Doprinos dobijenih nalaza o mišljenju učiteljica o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u oblasti *pisano izražavanje*, odnosno u nastavi srpskog jezika podstaknut je saznanjem da u našoj sredini gotovo da nema istraživanja o ovoj oblasti inkluzivnog obrazovanja. S druge strane, osnovne limite našeg istraživanja možemo prepoznati u prigodnom uzorku, zbog čega je mogućnost generalizacije dobijenih rezultata ograničena. Stoga bi trebalo ispitati mišljenje znatno većeg broja profesora razredne nastave (učitelja), u vezi sa postignućem učenika sa smetnjama u razvoju u inkluzivnoj nastavi srpskog jezika i u vezi sa tim koliko su učitelji pripremljeni za realizovanje nastave srpskog jezika u inkluzivnom kontekstu. Sem toga, veću pažnju

bi trebalo posvetiti koncipiranju programa i pristupa koji bi omogućili da učenici sa smetnjama u razvoju lakše prevaziđu teškoće i unaprede svoja znanja u domenu pisanog izražavanja ali i nastave srpskog jezika u celini, što bi moglo predstavljati osnovu budućeg istraživanja.

LITERATURA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124.
- Ashdown, R. (2010). The role of schools in establishing home–school partnerships. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion: International responses to developing inclusive education* (pp. 89–100). New York: Routledge.
- Bailey, J. (2005). Australia: Inclusion through categorisation?. In T. Booth & M. Ainscow (Eds.), *From them to us: An international study of inclusion in education* (pp. 171–192). London, New York: Routledge.
- Berninger, V. W., Nielsen, K. H., Abbott, R. D., Wijsman, E. & Raskind, W. (2008). Writing problems in developmental dyslexia: Under-recognized and under-treated. *Journal of school psychology*, 46(1), 1–21.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. & Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. London, New York: Routledge.
- Cascella, P. W. (1999). Communication disorders and children with mental retardation. *Language Disorders*, 8(1), 61–75.
- Deng, M. (2010). Developing inclusive approaches to teaching and learning. In R. Rose (Ed.), *Confronting obstacles to inclusion* (pp. 201–212). New York: Routledge.
- Dessementet, R. S., Bless, G. & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(6), 579–587.
- Dimić, N. (1996). *Specifičnosti u pisanju slušno oštećene dece*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Fowler, E. A. (1998). Language in mental retardation: Associations with and dissociations from general cognition. In Burack, J. A., Hodapp, R. M. & Ziegler, E. (Eds.), *Handbook of mental retardation and development* (pp. 290–333). United Kingdom: Cambridge University Press.
- Golubović, S. (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- Gutvajn, N. i Ševkušić, S. (2013). Kako stručni saradnici doživljavaju školski neuspeh učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 45(2), 342–362.
- Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (2000). Rationale for inclusive schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Eds.), *Inclusion: A guide for educators* (pp. 3–16). Baltimore: Brookes Publishing Co.
- Karić, J. i Radovanović, V. (2008). Pružanje podrške porodicama dece sa posebnim potrebama u redovnom sistemu obrazovanju. U Z. Matejić Duričić (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (str. 187–197). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, Izdavački centar CIDD.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general educational classroom: Social benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 26–36.

- Lazarević, E. (2012). Pristup stvaralačkom radu, saradnji i inicijativi kod dece sa smetnjama u razvoju u inkluzivnom obrazovanju. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja, deo 2. Implikacije za obrazovnu praksu* (str. 329-355). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lazarević, E. (2015). *Specifične smetnje u učenju*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lazarević, E. & Kopas Vukasinović, E. (2013). The role and place of parents of children with disabilities in inclusive education in Serbia. In M. A. Villas-Boas, R. Marques & P. C. da Silva (Eds.), *Families, schools and communities: New trends for a future with equity* (pp. 191-211). Porto: Caminhos Romanos.
- Lazarević, E., Stevanović, J. i Lalić-Vučetić, N. (2016). O nekim aspektima pripreme dece predškolskog uzrasta za opismenjavanje: razvoj grafomotorike. U E. Kopas Vukašinić i B. Stojanović (ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme, Zbornik radova sa nacionalnog naučnog skupa sa međunarodnim učešćem* (str. 87-102). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu.
- Leyser, Y. & Kirk, R. (2011). Parents' perspectives on inclusion and schooling of students with angelman syndrome: Suggestions for educators. *International Journal of Special Education*, 26(2), 79–91.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I. & Kovačević, M. (2009). *Mapping Policies and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity. Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.
- Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti – u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Spanaki, I. E., Venetsanou, F., Evaggelinou, C. & Skordilis, E. K. (2014). Graphomotor skills of Greek kindergarten and elementary school children: Effect of a fine motor intervention program. *Comprehensive Psychology*, 3, 01-09. Retrieved from: <http://www.amsciepub.com/doi/full/10.2466/01.09.IT.3.2>
- Stevanović, J. (2012). Kultura izražavanja u nastavnim planovima i programima i udžbenicima za srednju školu. *Nastava i vaspitanje*, 61(3), 393–407.
- Vladislavljević, S. (1991). *Disleksija i disgrafija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Volman, M. J. M., van Schendel, B. M. & Jongmans, M. J. (2006). Handwriting difficulties in primary school children: A search for underlying mechanisms. *American Journal of Occupational Therapy*, 60(4), 451–460.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204.
- Vujačić, M., Lazarević, E. i Đević, R. (2015). Inkluzivno obrazovanje: od zakonske regulative do praktične realizacije. *Teme*, 39(1), 231–247.
- Ware, L. (2003). Understanding disability and transforming schools. In T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 147–165). London: Routledge.
- World Health Organization. (1997). *International classification of impairments, activities and participation (ICIDH-2)*. Geneva: Author.
- Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2011). *Opšti standardi postignuća – obrazovni standardi za kraj prvog ciklusa obaveznog obrazovanja: Srpski jezik*. Beograd: Autor.

SOCIJALNA PRIHVAĆENOST UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U NIŽIM RAZREDIMA REDOVNE OSNOVNE ŠKOLE

Rajka Đević

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Socijalna prihvaćenost od strane vršnjaka predstavlja jedan od važnih izvora zadovoljstva za decu i adolescente. Vršnjačka prihvaćenost je u pozitivnoj vezi sa školskim postignućem i predstavlja prediktor uspešnog prilagođavanja u kasnije u životu (Austin & Draper, 1984; Chen, Chang, Hongyun & He, 2008; Green, Forehand, Beck & Vosk, 1980; Oberle & Schonert-Reichl, 2013). S druge strane, neprihvaćenost od strane vršnjaka ima brojne negativne posledice za dete, te učenici koji ne uspevaju da ostvare pozitivne socijalne odnose sa vršnjacima čine rizičnu grupu jer se mogu pojaviti bihevioralni, emocionalni i akademski problemi (prema: Spasenović, 2008). Negativna slika o sebi, depresija, usamljenost, nizak nivo samopuzdanja, smanjen osećaj pripadnosti, samo su neke su od negativnih posledica vršnjačke neprihvaćenosti (Asher, Hymel & Renshaw, 1984).

Učenici koji imaju smetnje u razvoju u odeljenju redovne škole češće se suočavaju sa manjom socijalnom prihvaćenošću u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Ovu konstataciju potvrđuju nalazi starijih i novijih istraživanja koji ukazuju na manji stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju smetnje u razvoju (Baydik & Bakkaloglu, 2009; Bryan, 1974; Bryan, 1976; Garrett & Crump, 1980; Koster, Pijl, Nakken & Van Houten, 2010), njihov niži socijalni status (Gresham, 1982; Stone & La Greca, 1990), kao i na ostvarivanje manjeg broja prijateljstava (Asbjornslett, Engelsrud & Helseth, 2011; Estell et al., 2008; Frostad & Pijl, 2007).

Učenici koji imaju smetnje u razvoju uglavnom pripadaju grupi socijalno odbačenih učenika, a veoma retko u vršnjačkoj grupi imaju status popularnog učenika (Baydik & Bakkaloglu, 2009; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Međutim, i njihov socijalni status u grupi varira i može biti određen kako smetnjom u razvoju,

tako i dominantnim oblicima ponašanja koje ovi učenici ispoljavaju (prema: Đević, 2016). Tako, niži socijalni status imaju učenici sa smetnjama u razvoju koji ispoljavaju agresivne oblike ponašanja, dok učenici sa Daunovim sindromom i učenici sa telesnim invaliditetom imaju znatno povoljniji socijalni položaj u odeljenju. Postoji poseban rizik da socijalno budu odbačeni učenici sa autizmom, učenici koji imaju probleme u ponašanju i učenici sa oštećenjima u intelektualnom razvoju.

Pored stepena socijalne prihvaćenosti i nepovoljnog socijalnog statusa, još jedan pokazatelj prihvaćenosti učenika jesu ostvarena prijateljstva sa vršnjacima. Istraživanja pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje prijatelja, ređe pripadaju grupi prijatelja, te češće nemaju nijednog prijatelja u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju (Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2010; Pijl, Frostad & Flem, 2008). Učenici sa smetnjama u razvoju teže uspostavljaju i održavaju prijateljske odnose i prijateljstava češće uspostavljaju sa vršnjacima koji imaju slične teškoće (Asbjornslett et al., 2011; Cutts & Sigafos 2001; Minnett, Clark & Wilson, 1994) što se objašnjava njihovom potrebom da budu ravnopravni u odnosu sa prijateljem (Frostad & Pijl, 2007). I kada učenici sa smetnjama u razvoju biraju nekog učenika bez smetnji u razvoju za prijatelja, ti izbori najčešće nisu uzajamni (Guralnick & Groom, 1988).

Polazeći od značaja koje uspešna socijalizacija ima za učenike sa smetnjama u razvoju, kao i od saznanja da u našoj sredini nedostaju istraživački podaci o ovoj problematici, u ovom radu ćemo prikazati istraživanje čiji se cilj odnosio na ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne osnovne škole. Realizacija ovog cilja podrazumevala je ispitivanje stepena socijalne prihvaćenosti učenika, njihovog socijalnog statusa, kao i ispitivanje ostvarenih prijateljstava učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja. Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 30 odeljenja trećeg i četvrtog razreda iz 15 osnovnih škola sa područja grada Beograda. Ukupno je učestvovalo 724 učenika, od čega je 30 učenika sa smetnjama u razvoju (iz svakog odeljenja učestvovao je po jedan učenik sa smetnjama u razvoju).

Osnovni kriterijum za odabir odeljenja koja su učestvovala u istraživanju bio je prisustvo učenika sa smetnjama u razvoju u datom odeljenju, što znači da je uzorak odeljenja bio nameran. Uzorak učenika činili su učenici koji imaju različite smetnje u razvoju (Tabela 1), a kriterijum prilikom odabira ovih učenika bio je postojanje

Plana prilagođavanja ili Individualnog obrazovnog plana (IOP) koji se za ove učenike posebno kreiraju kako bi se škola i nastava prilagodile njihovim potrebama.

Tabela 1. *Struktura uzorka s obzirom na vrstu smetnje u razvoju*

Vrsta smetnje u razvoju	f	%
Učenici sa ograničenim intelektualnim sposobnostima	16	53,3
Učenici sa autizmom	6	20,0
Učenici sa aspergerovim sindromom	2	6,7
Učenici sa disleksijom i disgrafijom	2	6,7
Učenici sa oštećenjem sluha	2	6,7
Učenik sa cerebralnom paralizom	1	3,3
Učenik sa višestrukim smetnjama	1	3,3
Ukupno	30	100

Da bi se obezbedili uslovi za poređenje socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka u odeljenju, formiran je poduzorak od 30 učenika koji nemaju smetnje u razvoju, a koji je, za potrebe ovog straživanja, nazvan kontrolnom grupom.¹ Preciznije, nakon što je u određenom odeljenju izabran učenik sa smetnjama u razvoju koji će učestvovati u istraživanju, pristupilo se slučajnom izboru učenika bez smetnji u razvoju koji je istog pola kao i učenik sa smetnjama u razvoju.²

Instrumenti istraživanja. Istraživanje je realizovano primenom sociometrijskih tehnika istraživanja uz korišćenje sledećih instrumenata: (a) sociometrijskog upitnika i (b) rejting skale (skala procene). Sociometrijski upitnik sadrži kratko uputstvo o načinu popunjavanja, kao i opšti deo u kome se od učenika traži da napišu svoje ime i prezime, naziv škole, razred i odeljenje i zaokruže kog su pola. Potom se od učenika traži da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli odnosno ne bi voleli da se druže u školi i da sede u klupi. Takođe, podaci

1 Kontrolna grupa učenika u ovom istraživanju odnosi se na učenike koji nemaju smetnje u razvoju. Njihovu socijalnu prihvaćenost poredili smo sa prihvaćenošću učenika koji imaju smetnje u razvoju. Važno je naglasiti da među posmatranim grupama učenika nisu postojala ujednačavanja svojstvena eksperimentalnim istraživanjima (grupe su jedino bilo ujednačane prema polu).

2 Slučajni izbor učenika je podrazumevao biranje učenika pomoću programa za generisanje nasumičnih brojeva (www.random.org).

iz sociometrijskog upitnika su omogućili da se utvrdi da li učenici sa smetnjama u razvoju imaju prijatelje u odeljenju.

Činjenica da u tehnici vršnjačkih nominacija na kojoj se zasniva sociometrijski upitnik svi učenici nominuju, ali da ne moraju svi biti nominovani, podstakla je i na primenu tehnike rejting skale. Učenicima je data trostepena rejting skala koja sadrži kratka uputstva za popunjavanje, kako bi procenili u kom stepenu bi voleli da se u školi druže sa svakim članom svog odeljenja. Učenici su dobili list na kome se sa leve strane nalaze imena svih učenika u odeljenju, a sa desne modaliteti odgovora (voleo bih; ne mogu da se opredelim; ne bih voleo).

Način prikupljanja podataka. Realizaciji glavnog istraživanja prethodile su aktivnosti vezane za pilot istraživanje koje je podrazumevalo proveru postojećih instrumenata. Nakon toga, prikupljene su potrebne saglasnosti za realizaciju istraživanja od uprave škole i dogovoreni su okvirni termini ispitivanja. Učenici su popunjavali sociometrijski upitnik i rejting skalnu na jednom školskom času.

Obrada podataka. Pored deskriptivne statistike koja je urađena za sve primenjene instrumente u istraživanju, za svaki instrument su urađene i druge odgovarajuće statističke analize koje su izabrane u skladu sa ciljevima i zadacima istraživanja.

Da bi se dobile različite dimenzije socijalnog statusa učenika, korišćena je sledeća procedura (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982): suma dobijenih pozitivnih i suma dobijenih 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), i skor socijalnog uticaja. Skorovi socijalne preferencije i socijalnog uticaja su standardizovani u okviru odeljenja. Pomenuti skorovi predstavljaju osnovu za dobijanje pet dimenzija socijalnog statusa: a) popularni – učenici čiji je SP skor veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor manji od 0; b) odbačeni – učenici čiji je SP skor manji od -1,0, P skor manji od 0 i N skor veći od 0; c) zanemareni – učenici čiji je SU skor manji od -1,0; d) kontroverzni – učenici čiji je SU skor veći od 1,0, P skor veći od 0 i N skor veći od 0; e) prosečni – učenici čiji je SP skor između -0,5 i 0,5 i SU skor između -0,5 i 0,5. Učenici koji na osnovu datih kriterijuma nisu svrstani ni u jednu od pet nabrojanih grupa, svrstani su u kategoriju „ostali”.

Da bi se utvrdilo da li učenici sa smetnjama u razvoju imaju prijatelje, korišćeno je prvo pitanje iz sociometrijskog upitnika u kome je od učenika traženo da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli da se druže. Polazeći od toga, za dva pojedinca je zaključeno da su prijatelji ukoliko su njihovi

izbori u sociometrijskom upitniku bili recipročni, odnosno ukoliko su oba učenika nominovala jedan drugog u okviru ovog pitanja.

Kako bi se utvrdio stepen socijalne prihvaćenosti u okviru grupe koji je ispitivan pomoću rejting skale, primenjena je deskriptivna statistička analiza, odnosno izračunate su prosečne vrednosti, kao i varijabilnost ovih procena za svako dete.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Da bi se proučila socijalna prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne osnovne škole, ispitivan je stepene socijalne prihvaćenosti ovih učenika, njihov socijalni status, kao i ostvarivanje prijateljstava sa ostalim vršnjacima u odeljenju.

Stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju. Kako bi se utvrdio stepen socijalne prihvaćenosti ispitanika, primenjena je deskriptivna statistička analiza koja je omogućila da se izračunaju prosečne vrednosti koje se odnose na socijalnu prihvaćenost sledećih grupa učenika: (a) učenici koji imaju smetnje u razvoju, (b) učenici iz kontrolne grupe i (c) odeljenje u celini. Na ovaj način, mogao se uporediti stepen socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju smetnje u razvoju i učenika iz kontrolne grupe, kao i prihvaćenost obe grupe učenika sa prosečnom socijalnom prihvaćenošću svih učenika u odeljenju. U skladu sa tim, u Tabeli 2 prikazane su vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na socijalnu prihvaćenost svake grupe učenika.

Tabela 2. Deskriptivni pokazatelji socijalne prihvaćenosti učenika

Stepen socijalne prihvaćenosti						
Odeljenje	Učenici sa smetnjama u razvoju (AS)	Učenici iz kontrolne grupe (AS)	Odeljenje u celini (AS)	Maks ¹	Min ²	
1	1,70	1,17	1,27	1,00	1,70	
2	1,30	1,15	1,67	1,15	2,77	
3	2,52	2,00	1,84	1,28	2,52	
4	1,50	1,48	1,70	1,27	2,23	
5	2,21	1,15	1,52	1,08	2,43	
6	1,12	1,18	1,69	1,12	2,29	
7	2,79	1,27	1,40	1,06	2,93	
8	1,68	2,76	1,82	1,32	2,83	

Stepen socijalne prihvaćenosti					
Odeljenje	Učenici sa smetnjama u razvoju (AS)	Učenici iz kontrolne grupe (AS)	Odeljenje u celini Maks ¹ Min ² (AS)		
9	2,94	1,53	1,72	1,06	3,00
10	2,44	1,28	1,58	1,06	3,00
11	2,13	1,00	1,45	1,00	2,67
12	1,46	1,75	1,64	1,17	2,67
13	1,81	1,19	1,34	1,04	1,81
14	2,80	1,79	1,53	1,17	2,80
15	1,82	1,65	1,51	1,06	2,76
16	1,36	1,86	1,71	1,14	2,18
17	1,43	1,43	1,54	1,10	2,57
18	1,27	1,18	1,57	1,09	2,36
19	2,36	1,86	2,06	1,50	2,91
20	2,50	1,62	1,55	1,08	2,58
21	1,00	1,22	1,45	1,00	2,32
22	1,89	1,61	1,60	1,07	2,04
23	2,60	1,84	1,66	1,16	2,76
24	1,42	1,36	1,57	1,04	2,46
25	1,68	1,64	1,73	1,19	2,68
26	1,89	1,37	1,69	1,16	2,58
27	1,36	1,19	1,41	1,05	2,25
28	1,55	1,59	1,54	1,09	2,68
29	2,30	1,26	1,53	1,07	2,37
30	1,62	1,12	1,59	1,00	2,38

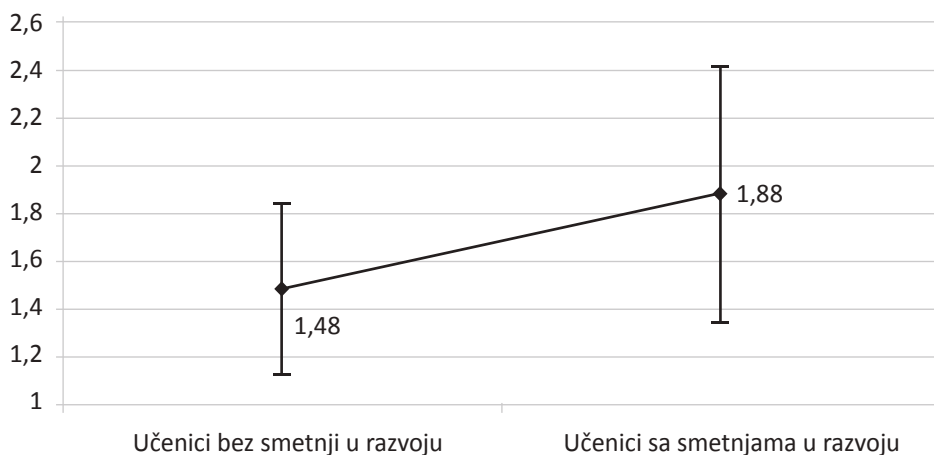
Kako pokazuju podaci u Tabeli 2, učenici sa smetnjama u razvoju su u manjoj meri prihvaćeni u odeljenju kada se uporede sa učenicima iz kontrolne grupe. Naime, ukoliko se obrati pažnja na vrednosti obojenih aritmetičkih sredina u Tabeli 2 koje se odnose na učenike sa smetnjama u razvoju, videćemo da su 23 (76,7%) učenika sa smetnjama u razvoju u manjoj meri socijalno prihvaćena u odnosu na učenike iz kontrolne grupe. S druge strane, isti broj učenika iz kontrolne grupe (23) je u većoj meri prihvaćen u poređenju sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju Zanimljivo

je da dva učenika (jedan učenik sa smetnjama u razvoju i jedan učenik iz kontrolne grupe) imaju identičnu vrednost aritmetičkih sredina, što upućuje na podjednaku socijalnu prihvaćenost ova dva učenika. Takođe, šest učenika sa smetnjama u razvoju (20%) je u većoj meri socijalno prihvaćeno od učenika iz kontrolne grupe.

Kada se vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju uporede sa prosečnim vrednostima koje se odnose na socijalnu prihvaćenost svih učenika u odeljenju, primetno je da 18 (60%) učenika sa smetnjama odstupa od proseka, odnosno da je u manjoj meri prihvaćeno u odnosu na prosek odeljenja, dok je njih 12 (40%) iznad proseka odeljenja. S druge strane, 21 (70%) učenik iz kontrolne grupe je u većoj meri socijalno prihvaćen u odnosu na prosečne vrednosti odeljenja, dok njih 9 (30%) ima niži stepen socijalne prihvaćenosti u poređenju sa prosekom celog odeljenja.

Kako bi se ispitalo da li su pomenute razlike statistički značajne, primenjen je T test za zavisne uzorke. Utvrđeno je da su učenici sa smetnjama u razvoju u proseku slabije socijalno prihvaćeni ($AS=1,88$, $SD=0,54$) od svojih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju ($AS=1,48$, $SD=0,36$), i ova razlika je statistički značajna ($t(29)=-24,3692$, $p=,00$) (Grafikon 1).

Grafikon 1. Razlike u socijalnoj prihvaćenosti između učenika

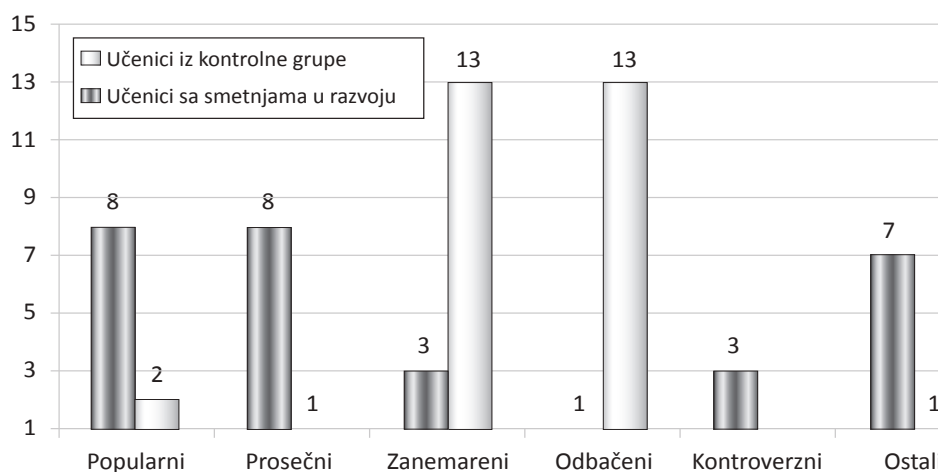


Socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju. Kako bi se ispitalo socijalni status učenika koji imaju smetnje u razvoju u vršnjačkoj grupi, korišćena je tehnika vršnjačkih nominacija (u kojoj su korišćena dva pozitivna i dva negativna kriterijuma) koja je omogućila precizniju diferencijaciju tipova socijalnog statusa učenika. Polazeći od toga, u okviru tehnike vršnjačkih nominacija, na osnovu sociometrijskih procedura

izdvojeno je pet dimenzija socijalnog statusa (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982): 1) popularni – dobijaju veliki broj pozitivnih i malo negativnih izbora; 2) odbačeni – dobijaju mali broj pozitivnih i mnogo 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. Važno je naglasiti da oni čenici koji na osnovu datih kriterijuma nisu svrstani ni u jednu od ovih pet grupa pripadaju kategoriji „ostali“.

Da bi se mogao porediti socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u razvoju, analizirani su i podaci koji se odnose na zastupljenost učenika iz kontrolne grupe u pomenutim dimenzijama, što je grafički prikazano na Histogramu 1.

Histogram 1. Zastupljenost učenika koji imaju smetnje u razvoju (N=30) i učenika iz kontrolne grupe (N=30) u različitim dimenzijama socijalnog statusa

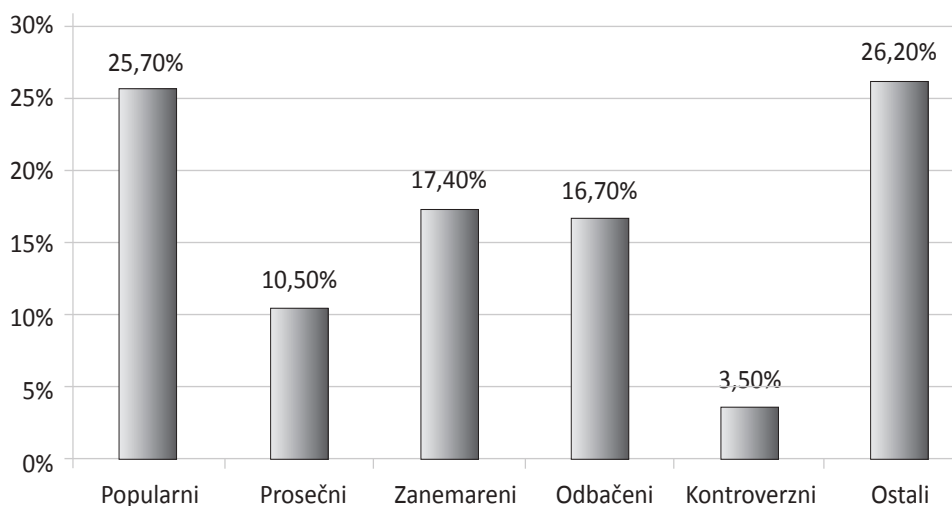


Kao što pokazuju podaci na Histogramu 1, najveći broj učenika koji imaju smetnje u razvoju nalazi se u kategoriji „zanemarenih“ (13) i „odbačenih“ učenika (13). To znači da je od ukupno 30 učenika koji imaju smetnje u razvoju, čak 26 njih u grupi „zanemarenih“ i „odbačenih“ učenika u odeljenju. Dva učenika koji imaju smetnje u razvoju su u kategoriji „popularnih“ učenika, jedan učenik je u grupi sociometrijski „prosečnih“ učenika, a jedan je svrstan u grupu „ostalih“ učenika, odnosno onih učenika koji na osnovu određenih kriterijuma nisu svrstani ni u jednu dimenziju socijalnog statusa.

Kada se uporedi zastupljenost učenika koji imaju smetnje u razvoju u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa, sa zastupljenošću učenika iz kontrolne grupe, primetne su izražene razlike. I dok je najveći broj učenika koji imaju smetnje u razvoju u grupi „zanemarenih“ i „odbačenih“, dotle je najveći broj učenika iz kontrolne grupe u kategoriji „popularnih“ (8) i „prosečnih“ (8) učenika, što znači da je više od polovine učenika iz kontrolne grupe svrstano u pomenute kategorije. Sedam učenika iz kontrolne grupe je u kategoriji „ostalih“ učenika, dok su po tri učenika svrstana u grupu „kontroverznih“, kao i u grupu „zanemarenih“ učenika. Jedan učenik iz kontrolne grupe je „odbačen“ u odeljenju.

Ukoliko zastupljenost učenika koji imaju smetnje u razvoju u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa uporedimo sa podacima koje smo dobili uzimajući u obzir i učenike iz kontrolne grupe i sve ostale učenike koji su popunili sociometrijski upitnik, takođe se može izneti zaključak o nepovoljnijem socijalnom statusu učenika koji imaju smetnje u razvoju (Histogram 2).

Histogram 2. Zastupljenost svih učenika koji su popunili sociometrijski upitnik u okviru različitih dimenzija socijalnog statusa (N=724)



Kao što se može videti na Histogramu 2, kao i prilikom poređenja sa učenicima iz kontrolne grupe, i u ovom slučaju su učenici koji imaju smetnje u razvoju češće „odbačeni“ i „zanemareni“, a ređe „popularni“ i prosečni.

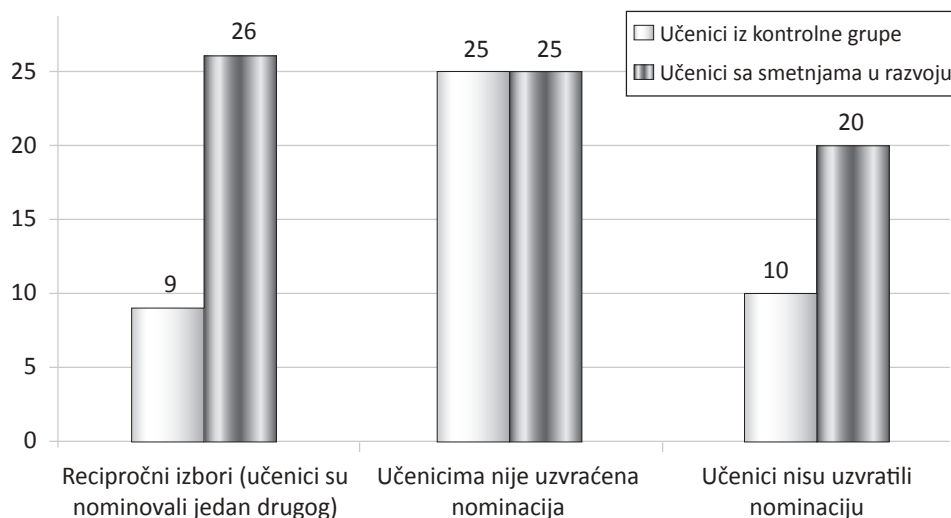
Ostvarivanje prijateljstva između učenika koji imaju smetnje u razvoju i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Da bi se ispitalo ostvarivanje prijateljstava

učenika koji imaju smetnje u razvoju u vršnjačkoj grupi, korišćeni su podaci iz prvog pitanja u sociometrijskom upitniku, u kome je od učenika traženo da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli da se druže. Tako je za dva pojedinca zaključeno da su prijatelji ukoliko su njihovi izbori u sociometrijskom upitniku bili recipročni, odnosno ukoliko su oba učenika nominovala jedan drugog u okviru tog pitanja.

Ispitivanje ostvarenih prijateljstava učenika koji imaju smetnje u razvoju podrazumevalo je odgovore na sledeća pitanja: 1) Koliko su prijateljstava ostvarili učenici koji imaju smetnje u razvoju iz odeljenja u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe?; 2) Koliko su neuzvrćenih nominacija imali učenici koji imaju smetnje u razvoju u odnosu na učenike iz kontrolne grupe?; 3) Koliko su često učenici koji imaju smetnje u razvoju bili nominovani od strane drugih učenika, a da nisu uzvratili te nominacije, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe?

Podaci koji se odnose na uzajamne izbore obe grupe učenika, kao i na neuzvrćene izbore, grafički su prikazani na Histogramu 3.

Histogram 3. Uzajamni i neuzvrćeni izbori učenika koji imaju smetnje u razvoju i učenika iz kontrolne grupe



Kako pokazuje analiza podataka koji su prikazani na Histogramu 3, devet učenika koji imaju smetnje u razvoju ostvarilo je recipročne izbore (30%), odnosno nominovali su iste učenike sa kojima bi voleli da se druže, koji su i njih nominovali. S druge strane, 26 učenika koji nemaju smetnje u razvoju ostvarilo je recipročne

izbore (86,7%), što je znatno veći broj u odnosu na učenike koji imaju smetnje u razvoju. Kako podaci dalje pokazuju, istom broju (25) učenika koji imaju smetnje u razvoju i učenika iz kontrolne grupe nisu uzvraćene nominacije od strane vršnjaka iz odeljenja (83,3%). Među upoređivanim grupama učenika je primetna razlika kada su u pitanju nominacije koje ovi učenici nisu uzvratili. Preciznije, 10 učenika koji imaju smetnje u razvoju je nominovano, a da nisu uzvratili nominaciju (33,3%), dok 20 učenika iz kontrolne grupe nije uzvratilo nominaciju na dobijene nominacije vršnjaka iz odeljenja (66,7%).

Pored toga što je manji broj učenika koji imaju smetnje u razvoju ostvario recipročne izbore u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, postoji još jedna razlika među ovim grupama koju ne treba zanemariti. Naime, od devet učenika koji imaju smetnje u razvoju koji su ostvarili recipročne izbore, njih osam ima po jedan takav izbor, a jedan učenik ima tri recipročna izbora. Za razliku od toga, učenici koji nemaju smetnje u razvoju, a koji su ostvarili recipročne izbore imaju mnogo više takvih izbora.

Može se reći da je zabrinjavajući podatak da su učenici koji imaju smetnje u razvoju iz samo devet odeljenja, od ukupno 30 odeljenja koja su učestvovala u istraživanju, ostvarili recipročne izbore. To znači da u ostalim odeljenjima nijedan učenik koji ima smetnje u razvoju nije ostvario uzajamni izbor sa nekim od vršnjaka iz odeljenja, na osnovu čega se može konstatovati da veliki broj učenika koji imaju smetnje u razvoju ne ostvaruje prijateljstva sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju u odeljenju redovne škole.

— DISKUSIJA

Uočljivo je da se prikazani podaci o manjoj socijalnoj prihvaćenosti učenika koji imaju smetnje u razvoju nadovezuju na nalaze ranijih i novijih sociometrijskih istraživanja u kojima su ovi učenici učestvovali – učenici koji imaju smetnje u razvoju su u manjem stepenu socijalno prihvaćeni u odeljenju redovne škole, češće su odbačeni od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju i imaju manje ostvarenih prijateljstava (Baydik & Bakaloglu, 2009; Frostad & Pijl, 2007; Kemp & Carter, 2002; Koster et al., 2010; Larrivee & Horne, 1991; Pijl et al., 2008; Roberts & Zubrick, 1992). Takođe, učenici koji imaju smetnje u razvoju su manje popularni od svojih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju (Frostad & Pijl, 2007; Koster et al., 2010; Larrivee & Horne, 1991).

Detaljnija analiza istraživačkih studija koje su proučavale socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju smetnje u razvoju uglavnom ukazuje na veću odbačenost ovih učenika u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Istraživanje u kom je primetna slična raspodela različitih dimenzija socijalnog statusa kao i u našem istraživanju realizovali su Monki i saradnici (Monchy et al., 2004) na uzorku od 432 učenika koji nemaju smetnje u razvoju i 21 učenika sa smetnjama u razvoju osnovnoškolskog uzrasta. Naime, kao i u našem istraživanju, najveći procenat učenika sa smetnjama u razvoju nalazi se u kategoriji „odbačenih“ učenika, dok učenici sa smetnjama u razvoju nisu uopšte svrstani u kategoriju „kontroverznih“, što je potvrđeno i u našem istraživanju. Sličnost je primetna i kada se uzme u obzir kategorija „popularnih“ i „zanemaranih“ učenika. Glavni zaključak ovog istraživanja jeste da su učenici sa smetnjama u razvoju češće „odbačeni“ od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju, kao i da vršnjaci koji nemaju smetnje u razvoju u većem broju pripadaju kategoriji „popularnih“ učenika.

U sociometrijskom istraživanju Bajdika i Bakaloglua (Baydik & Bakaloglu, 2009) koje je realizovano u osnovnim školama učestvovalo je 96 učenika sa smetnjama u razvoju i 1090 učenika koji nemaju smetnje u razvoju. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u razvoju kada je u pitanju zastupljenost u kategoriji popularnih i odbačenih učenika u odeljenju. Preciznije, učenici koji imaju smetnje u razvoju su u većem broju svrstani u kategoriju „odbačenih“, a učenici koji nemaju smetnje u razvoju su u značajno većem broju zastupljeni u kategoriji „popularnih“ učenika.

Istraživanje o položaju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi Kostera i saradnika (Koster et al., 2010), realizovano na uzorku od 386 učenika koji nemaju smetnje u razvoju i 20 učenika koji imaju razvojne smetnje, ukazuje na nešto drugačiju raspodelu različitih kategorija socijalnog statusa. U ovom istraživanju je veći broj učenika sa smetnjama u razvoju svrstan u kategoriju sociometrijski „prosečnih“ učenika, dok opet najveći broj ovih učenika pripada kategoriji „zanemarenih“ i „odbačenih“.

Istraživanje Pijla i saradnika (Pijl et al., 2008) u kojem je primenjena ista procedura za ispitivanje prijateljstava učenika sa smetnjama u razvoju kao u našem istraživanju pokazuje da ovi učenici imaju značajno manje prijatelja u odnosu na učenike koji nemaju smetnje u razvoju. Istraživanje je realizovano na uzorku od 449 učenika bez smetnji u razvoju i 42 učenika sa smetnjama u razvoju koji pohađaju četvrti razred osnovne škole, kao i na uzorku od 461 učenika bez smetnji u razvoju i

37 učenika sa smetnjama u razvoju koji pohađaju sedmi razred. Nalazi pomenutog istraživanja su pokazali da su učenici sa smetnjama u razvoju imali manji broj prijatelja u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju, kao i da veći broj učenika sa smetnjama u razvoju nije imao nijednog prijatelja u odnosu na tipične vršnjake. Takođe, značajno veći broj učenika sa smetnjama u razvoju je imao samo jednog prijatelja, u poređenju sa učenicima tipične populacije koji su imali više prijatelja.

Do sličnih rezultata su došli Frostad i Pijl (Frostad & Pijl, 2007) u čijem je istraživanju, takođe ustanovljeno da učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje prijatelja. Pored toga, uočeno je da učenici sa smetnjama u razvoju u značajno većem broju nemaju nijednog prijatelja, dok je takvih učenika koji nemaju smetnje u razvoju manje.

Većina istraživanja koja su navedena odnosila su se na učenike koji imaju različite smetnje u razvoju, tako da se može reći da je zaključak o njihovoj manjoj prihvaćenosti i češćoj odbačenosti uopšten. Međutim, pojedina istraživanja pokazuju da postoje razlike u stepenu socijalne prihvaćenosti u zavisnosti od razvojne smetnje sa kojom se učenici suočavaju. Generalno gledano, postoji veći rizik od vršnjačkog odbacivanja kod učenika sa problemima u ponašanju, učenika koji imaju poteškoće u komunikaciji i razumevanju sa vršnjacima, kod učenika sa autizmom i učenika sa oštećenjima u intelektualnom razvoju (prema: Frostad & Pijl, 2007). Tako učenici sa autizmom predstavljaju grupu učenika koja je učestalije odbačena od vršnjaka nego učenici koji imaju druge smetnje u razvoju (Humphrey & Symes, 2010; Symes & Humphrey, 2010). Kod pojedinih autora prevladava shvatanje da razvojna smetnja nije bila presudna za socijalni položaj učenika u grupi, već su njihovoj prihvaćenosti doprineli pozitivni oblici ponašanja koje su ispoljavali u odnosu sa vršnjacima (Avramidis, 2010; Fredrickson & Furnham, 2004; Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Takođe, učenici sa telesnim invaliditetom bez neuroloških oštećenja češće imaju povoljniji socijalni položaj u odeljenju od ostalih vršnjaka sa smetnjama u razvoju. Koster i saradnici (Koster et al., 2010) smatraju da fizička vidljivost invalidnosti omogućava bolje razumevanje kod ostalih vršnjaka, što ih podstiče na prihvatanje učenika sa telesnim invaliditetom.

Iako je očigledno da su učenici sa smetnjama u razvoju u manjoj meri socijalno prihvaćeni u vršnjačkoj grupi, to ne znači da su oni uvek odbačeni od vršnjaka. Takođe, to što učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje prijatelja od tipičnih vršnjaka, ne znači da nemaju prijatelje uopšte. Uspostavljen prijateljski odnos sa jednim vršnjakom može da bude značajan izvor druženja i emocionalne podrške, a može i da zaštiti učenika od negativnih efekata manje socijalne prihvaćenosti. Bez obzira na manju

popularnost koja prati veliki broj učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju, oni takođe uspostavljaju pozitivne odnose sa vršnjacima i pripadaju vršnjačkim grupama (Avramidis, 2013).

Važno je naglasiti da nepovoljniji položaj učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju nije uvek prouzrokovan njihovom razvojnom smetnjom već činiocima koji se mogu unapređivati, a vezani su za negativne stavove nastavnika i ostalih aktera obrazovnovaspitnog procesa, njihovu nedovoljnu pripremljenost za rad sa ovom decom, neredovnu podršku stručnjaka različitih profila, neopremljenost škole i neadekvatnu senzibilizaciju škole i lokalne zajednice za inkluzivno obrazovanje.

ZAKLJUČAK

Kada se sagledaju nalazi prikazanog istraživanja, glavni zaključak je da su učenici koji imaju smetnje u razvoju manje socijalno prihvaćeni u odeljenju u poređenju sa njihovim vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Preciznije, učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji stepen socijalne prihvaćenosti, niži socijalni status i manji broj ostvarenih prijateljstava.

Iako su u našoj zemlji realizovani različiti koraci kako bi se škola prilagodila potrebama dece iz osetljivih grupa, potrebno je kontinuirano ulagati dodatne napore kako bi se ova deca što uspešnije uključivala u redovnu školu i kako bi se u njoj razvijala u skladu sa svojim potencijalima. Nalazi našeg istraživanja, kao i podaci istraživačkih studija iz zemalja koje imaju dužu tradiciju inkluzivnog obrazovanja, potvrđuju da je pored različitih zakonskih promena, uvođenja Individualnog obrazovnog plana, intenziviranja obuka nastavnika i slično neophodno kontinuirano raditi na unapređivanju psihosocijalne klime u školi i odeljenju, što bi stvaralo uslove za uspešniju socijalizaciju kako učenika sa smetnjama u razvoju, tako i sve druge dece.

Jedan od načina da se podstiče veća socijalna prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi jesu različiti interventni programi koji bi pomogli ovim učenicima da razvijaju i unapređuju socijalne veštine. Da bi ovi programi davali željene rezultate, potrebno ih je prilagođavati potrebama konkretne škole i odeljenja koja pohađaju učenici sa smetnjama u razvoju. Takođe, važno je da u ovakve programe nisu uključeni samo učenici sa smetnjama u razvoju, već i njihovi vršnjaci koji nemaju smetnje u razvoju, najbolji prijatelji ukoliko ih imaju, nastavnici, stručni saradnici, roditelji i svi značajni odrasli koji mogu pomoći u poboljšanju socijalizacije učenika sa smetnjama u razvoju.

Da bi se stvarali uslovi za uspješnu socijalizaciju učenika sa smetnjama u razvoju u našoj sredini, neophodno je intenzivirati istraživanja u ovoj oblasti. Bilo bi važno da što veći broj učenika sa smetnjama u razvoju, kao i njihovi roditelji učestvuju u istraživačkim studijama, kako bi se stekla što šira slika o njihovom socijalnom funkcionisanju u redovnoj školi. Značajno bi bilo pokrenuti i longitudinalne studije, kako bi se kroz određeni vremenski period pratio socijalni razvoj ovih učenika i kako bi se ukazalo na moguća rešenja problema na koje nailaze ovi učenici u odnosu sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Takođe, bilo bi vredno proučiti zašto su neke grupe učenika sa smetnjama u razvoju češće odbačene, odnosno zašto su pojedine grupe ovih učenika češće prihvaćene. Primena i provera interventnih programa čiji bi osnovni cilj bio unapređivanje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, takođe može biti predmet određenih istraživanja. Neophodno je obezbediti i kontinuiranu evaluaciju prakse inkluzivnog obrazovanja na nacionalnom nivou, kako bismo mogli redovno da pratimo proces njenog razvoja u našem obrazovnom sistemu.

LITERATURA

- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2011). 'Friendship in all directions': Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*, 19(4), 481-494.
- Asher, S. R., Hymel, S. & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55(4), 1456-1464.
- 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.
- 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.
- Baydik, B. & Bakkaloglu, 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.
- Bryan, T. H. (1974). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7(10), 621-625.
- Bryan, T. H. (1976). Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of Learning Disabilities*, 9, 307-311.
- 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.

- 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.
- Cutts, S. & Sigafoos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26(2), 127-141.
- Dević, R. (2016). Status učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. U S. Maksić i I. Đerić (ur.), *Razvoj istraživačke prakse u školi* (str. 197-231). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- 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.
- Fredrickson, N. L. & Furnham, A. F. (2004). Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 391-410.
- Frostad, P. & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help 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.
- Garrett, M. K. & Crump, W. D. (1980). Peer acceptance, teacher references, and self appraisal of social status among learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 3(1), 42-48.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51(4), 1149-1156.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48(5), 422-433.
- Guralnick, M. J. & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54(5), 415-425.
- Humphrey, N. & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.
- Kemp, C. & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- 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.
- Larrievue, B. & Horne, M. D. (1991). Social status: A comparison of mainstreamed students with peers of different ability levels. *The Journal of Special Education*, 25(1), 90-101.
- Minnett, A., Clark, K., & Wilson, G. (1994). Play behavior and communication between deaf and hard of hearing children and their hearing peers in an integrated preschool. *American Annals of the Deaf*, 139(4), 420-429.
- 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.
- 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.

- 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.
- 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.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H. & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14(3), 212–220.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Stone, W. L. & La Greca, A. M. (1990). The social status of children with learning disabilities: A reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32-37.
- 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.



PROCENA RAZVOJNIH PREDNOSTI UČENIKA KOJI IMAJU TEŠKOĆE U EMOCIONALNOM I SOCIJALNOM RAZVOJU

Branislava Popović-Čitić

Lidija Bukvić

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

Perspektiva pozitivnog razvoja dece i omladine, utemeljena na teoriji razvojnih sistema, kao i na premisi uvažavanja potencijala i kapaciteta mladih da ostvaruju lični uspeh, predstavlja savremenu konceptualnu orijentaciju koja ima značajne implikacije u oblasti prevencije nastajanja, razvijanja i održavanja emocionalnih i bihejvioralnih problema dece i mladih. Za razliku od tzv. modela deficita u kojima su mladi sagledavani kroz probleme koje bi trebalo rešiti, a pozitivan razvoj je određivan isključivo u kontekstu odsustva negativnih ili rizičnih ponašanja, u paradigmi pozitivnog razvoja mladi se posmatraju kao resurs koji treba razvijati u pravcu ostvarivanja emocionalnog, socijalnog i intelektualnog napretka (Bowers et al., 2010). Koncipiranjem teorijskih modela koji promovišu kontinuirani razvoj kompetencija, snaga i prednosti mladih, stvoreni su preduslovi za kreiranje praktičnih strategija i intervencija koje su direktno u funkciji unapređivanja pozitivnih razvojnih ishoda i posledične redukcije aktuelnih i potencijalnih teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju. Primena ovih intervencija u školskom okruženju, primarno sa ciljem podsticanja opšteg uspeha i smanjenja razlike u postignućima različitih grupa učenika, uključujući i one koji imaju teškoće u razvoju – smatra se jednom od bazičnih pretpostavki efektivnosti inkluzivnog obrazovanja, kao modela u kome je ostvarena integracija emocionalnog, socijalnog i akademskog učenja zarad postizanja razvojnih ciljeva kod svih učenika (Scales, Benson, Roehlkepartain, Sesma & van Dulmen, 2006).

U konceptualnom smislu, modeli pozitivnog razvoja posmatraju razvojne ishode kao rezultat uspešnih relacija između pojedinca i okruženja, te insistiraju na uvažavanju značaja međusobne interakcije tri ključna konstrukta: razvojni kontekst, individua (ličnost) i razvojni uspeh (Lerner, 2003). Razvojni kontekst podrazumeva okruženje i odnose u zajednicama (porodica, škola, vršnjaci, susedstvo, lokalna

zajednica) koji imaju potencijal da pruže detetu podršku, mogućnosti i resurse za razvoj. Individualni aspekti odražavaju prirodu deteta u smislu urođenog kapaciteta za rast, napredak i aktivno učešće u podržavajućem kontekstu, sa jedne i razvojne snage deteta, uključujući veštine, kompetencije, vrednosti i dispozicije značajne za uspešno funkcionisanje u okruženju, sa druge strane. Razvojni uspeh uključuje dva komplementarna ishoda koji se odnose na redukovanje visoko rizičnih ponašanja i promociju napretka. Bidirekciono uticaji koji postoje između ova tri konstrukta odražavaju dinamičku prirodu međusobnih interakcija na relaciji pojedinac–okruženje, te se odnosi između pojedinca i njegovih ekoloških okruženja prema postavkama modela pozitivnog razvoja, smatraju osnovom varijacija u toku ljudskog razvoja (Lerner, Almerigi, Theokas, & Lerner, 2005).

U okvirima perspektive pozitivnog razvoja koncipirani su tokom poslednje tri decenije različiti modeli koji uvažavaju ove konstrukte. Jedan od najobuhvatnijih jeste Model razvojnih prednosti, razvijen devedesetih godina prošlog veka – koji postulira da deca koja imaju iskustvo visokog nivoa razvojnih prednosti ostvaruju značajno pozitivnije razvojne ishode u odnosu na decu kojoj su ova iskustva u manjoj ili većoj meri uskraćena (Benson, 2006). Razvojne prednosti definišu se kao značajni odnosi, veštine, mogućnosti i vrednosti koje pomažu mladima da izbegnu rizična ponašanja, ojačaju rezilijentost i unaprede svoj lični prosperitet, te u svojoj osnovi reflektuju fundamentalne razvojne procese povezanosti, kompetentnosti, podrške i efikasnosti (Benson, Scales & Mannes, 2003). Na osnovu rezultata empirijskih studija razvoja dece i adolescenata, uz uvažavanje saznanja vezanih za prevenciju, protektivne faktore i rezulijentnost, identifikovano je 40 razvojnih prednosti koje se raspoređuju duž osam konceptualno koherentnih kategorija, od kojih se četiri označavaju spoljašnjim, a četiri unutrašnjim prednostima. Kratak opis razvojnih prednosti, za adolescente uzrasta od 12 do 18 godina (Search Institute, 2007), dat je u Tabeli 1.

Tabela 1. Opis spoljašnjih i unutrašnjih razvojnih prednosti

Oznaka	Razvojna prednost	Opis
SP-P	Porodična podrška	Porodični život obezbeđuje visok nivo ljubavi i podrške.
SP-P	Pozitivna porodična komunikacija	Postojanje pozitivne komunikacije između članova porodice i spremnost da se potraži savet i pomoć od roditelja.
SP-P	Odnosi sa drugim odraslima	Primanje podrške od najmanje tri odrasle osobe koje nisu roditelji.

SP-P	Brižno susedstvo	Doživljavanje sopstvenog susedstva brižnim.
SP-P	Brižna školska klima	Škola obezbeđuje brižno i ohrabrujuće okruženje.
SP-P	Uključenost roditelja u školovanje	Roditelji su aktivno uključeni u pružanje pomoći detetu da ostvari uspeh u školi.
SP-O	Zajednica vrednuje mlade	Percepcija da odrasle osobe iz zajednice vrednuju mlade.
SP-O	Mladi kao resurs	Obavljanje korisnih uloga u zajednici.
SP-O	Usluge za druge	Dobrovoljno pružanje usluga u zajednici najmanje jedan sat nedeljno.
SP-O	Sigurnost	Osećanje sigurnosti u porodici, školi i susedstvu.
SP-GO	Granice u porodici	Porodica ima jasna pravila i posledice za nepoštovanje pravila, uz prateći monitoring i superviziju ponašanja deteta.
SP-GO	Granice u školi	Škola obezbeđuje jasna pravila i posledice kršenja pravila.
SP-GO	Granice u zajednici	Susedstvo preuzima odgovornost za monitoring ponašanja mladih.
SP-GO	Odrasli modeli	Roditelji i druge odrasle osobe modeluju pozitivno i odgovorno ponašanje.
SP-GO	Pozitivni vršnjački uticaji	Najbolji prijatelji deteta modeluju odgovorno ponašanje.
SP-GO	Visoka očekivanja	Roditelji i nastavnici podstiču mlade da napreduju.
SP-SV	Kreativne aktivnosti	Provesti tri sata ili više sati nedeljno u aktivnostima vezanim za muziku, pozorište i druge umetnosti.
SP-SV	Programi za mlade	Provesti tri sata ili više sati nedeljno u aktivnostima vezanim za sport, različite klubove ili organizacije u školi i zajednici.
SP-SV	Religijska zajednica	Provesti jedan sat ili više sati nedeljno u aktivnostima vezanim za religijske ustanove.
SP-SV	Vreme kod kuće	Provesti vreme sa prijateljima „ne radeći ništa posebno“ dve ili manje noći nedeljno.
UP-PU	Motivacija za postignućem	Motivisanost da se postigne što bolji uspeh u školi.
UP-PU	Angažovanje u školi	Aktivno angažovanje u učenju.
UP-PU	Domaći zadaci	Provesti najmanje jedan sat u učenju kod kuće svakog radnog dana.
UP-PU	Vežanost za školu	Mladima je stalo do svoje škole.

UP-PU	Čitanje iz zadovoljstva	Čitanje iz zadovoljstva tri sata ili više sati nedeljno.
UP-PV	Briga	Visoko vrednovanje pomaganja drugim ljudima.
UP-PV	Jednakost i socijalna pravda	Visoko vrednovanje jednakosti i smanjenja gladi i siromaštva.
UP-PV	Integritet	Reagovanje na osude i odbrana sopstvenih uverenja.
UP-PV	Iskrenost	Iskazivanje istine i kada to nije lagodno.
UP-PV	Odgovornost	Prihvatanje i preuzimanje lične odgovornosti.
UP-PV	Uzdržavanje	Uverenje da je važno ne biti seksualno aktivan i ne koristiti alkohol i drogu.
UP-SK	Planiranje i donošenje odluka	Uspešnost u planiranju unapred i donošenju odluka.
UP-SK	Interpersonalna kompetencija	Posedovanje veština empatije, senzitivnosti i uspostavljanja prijateljstava.
UP-SK	Kulturalna kompetencija	Odsustvo osećanja neprijatnosti u kontaktu sa osobama različitog kulturnog, rasnog ili etničkog porekla i posedovanje znanja o ovim osobama.
UP-SK	Veštine odupiranja pritisku	Uspešnost u pružanju otpora negativnom vršnjačkom pritisku i opasnim situacijama.
UP-SK	Mirno rešavanje konflikata	Težnja da se konflikti reše na nenasilan način.
UP-PI	Lična moć	Osećanje posedovanja kontrole nad događajima koji se dešavaju.
UP-PI	Samopoštovanje	Postojanje visokog samopoštovanja.
UP-PI	Osećanje svrhe	Izjašnjavanje da sopstveni život ima smisla.
UP-PI	Pozitivan pogled na ličnu budućnost	Optimizam u pogledu sopstvene budućnosti.

Napomena. SP – spoljašnje prednosti, UP – unutrašnje prednosti; P – podrška, O – osnaživanje, GO – granice i očekivanja, SV – konstruktivna upotreba slobodnog vremena, PU – posvećenost učenju, PV – pozitivne vrednosti, SK – socijalna kompetencija, PI – pozitivni identitet.

Spoljašnje prednosti odražavaju razvojni kontekst kojeg čini set iskustava, odnosa i aktivnosti duž multiplih domena u kojima odrasli, ali i vršnjaci, obezbeđuju mladima podršku, osnaživanje, granice i očekivanja, kao i konstruktivno korišćenje slobodnog vremena. U pitanju su pozitivna razvojna iskustva koja se primarno stiču kroz konstantne neformalne interakcije sa brižnim i principijelnim odraslima, ali i

vršnjacima, a zatim osnažuju posredstvom šire mreže institucija u zajednici (Benson, Scales, Leffert & Roehlkepartain, 1999). Unutrašnje prednosti, kao individualni konstrukt, obuhvataju set ličnih kvaliteta, odnosno vrednosti, veština i samopercepcija koje se razvijaju postepeno tokom vremena i pomažu mladima da postanu efikasno samoregulišući u domenu posvećenosti učenju, pozitivnih vrednosti, socijalne kompetencije i pozitivnog identiteta. Razvijanje unutrašnjih prednosti je rezultat procesa samoregulacije, te je njihovo ostvarenje kompleksnije i odvija se sporije nego što je to slučaj sa spoljašnjim prednostima koje su isključivo rezultat delovanja socijalnog okruženja. Postojanje spoljašnjih i unutrašnjih prednosti u životu mladih doprinosi razvojnom uspehu koji se manifestuje kroz tri grupe indikatora napretka ili prosperiteta, a to su: 1) prevencija i redukcija visoko rizičnih ponašanja, kao što su upotreba psihoaktivnih supstanci, napuštanje školovanja i nasilje; 2) osnaživanje pozitivnih i konstruktivnih ponašanja, uključujući školski uspeh, afirmaciju različitosti, proaktivni pristup zdravim stilovima života i 3) jačanje rezilijentnosti kao sposobnosti dostizanja pozitivnih razvojnih ishoda uprkos nepovoljnim životnim okolnostima (Mannes, Roehlkepartain & Benson, 2005; Scales, Benson, Leffert & Blyth, 2000). U skladu sa tim, programske intervencije zasnovane na paradigmi pozitivnog razvoja usmeravaju se ka jačanju unutrašnjih i spoljašnjih prednosti koje povećavaju kapacitet mladih da prevaziđu razvojne tranzicije i izazove tokom adolescencije (Geldhof, Bowers & Lerner, 2013.; Lewin-Bizan, Bowers & Lerner, 2010).

Uvažavajući rezultate brojnih istraživačkih studija koje dosledno, uz kontrolu pola, etničke pripadnosti i socioekonomskog statusa, potvrđuju prediktivnu snagu razvojnih prednosti u ostvarivanju akademskih, socijalno-emocionalnih, psiholoških i bihejvioralnih razvojnih ishoda (Benson et al., 1999; Bleck & DeBate, 2016; Filbert & Flynn, 2010; Leffert et al., 1998; Scales Benson & Roehlkepartain, 2011; Scales & Leffert, 2004), sprovedeno je istraživanje čiji je cilj da se procene razvojne prednosti kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i iskazuju potrebu za dodatnom podrškom u okvirima inkluzivnog obrazovnog sistema. Polazna pretpostavka bila je da ovi učenici imaju značajno manje razvojnih prednosti nego njihovi vršnjaci kod kojih nisu zabeleženi simptomi emocionalnih i bihejvioralnih problema, te da se, identifikovanjem konkretnih prednosti u pogledu kojih su razlike među učenicima posebno izražene, mogu izdvojiti prioritete oblasti u kojima je celishodno unapređivati pozitivan razvoj učenika. Dodatno, da bi se izveli zaključci o konkretnim intervencijama koje bi se mogle preduzeti u školskom okruženju, ispitana je jačina veze između razvojnih prednosti, sa jedne i teškoća u emocionalnim i socijalnom razvoju, sa druge strane.

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 426 učenika starijih razreda iz tri osnovne škole sa teritorije grada Beograda. Prosečna starost ispitanika bila je 13 godina i 2 meseca (SD = 1,01), a uzrasni raspon se kretao od 12 do 15 godina. U uzorku je bilo 40,4% učenika šestog razreda (N = 172), 28,6% učenika sedmog razreda (N = 122) i 31% učenika osmog razreda (N = 132). Uzorak je činilo 51,6% dečaka (N = 220) i 48,4% devojčica (N = 206).

Instrumenti. Za procenu prisustva emocionalnih i bihejvioralnih teškoća korišćen je Upitnik snaga i teškoća (SDQ-Srp) (Goodman, 1997), verzija za samoprocenu adolescenata uzrasta od 11 do 16 godina (S 11-16). Osnovna verzija upitnika, bez dodatka o uticaju simptoma, sastoji se od 25 stavki, grupisanih u 5 skala koje sadrže po 5 stavki, od kojih četiri skale mere teškoće (emocionalni problemi, problemi u ponašanju, hiperaktivnost, problemi sa vršnjacima), a jedna snage (prosocijalno ponašanje). Za potrebe ovog istraživanja korišćene su samo skale koje mere teškoće. Odgovori na stavke dati su na trostepenoj skali Likertovog tipa (0 = netačno, 1 = donekle tačno i 2 = potpuno tačno). Svaka skala može imati maksimalno 10 poena. Ukupan skor teškoća dobija se sabiranjem skorova na skalama i može varirati od 0 do 40 poena. Orijentacione norme za verziju upitnika za samoprocenu adolescenata grupisane su u tri kategorije prema stepenu potrebe za intervencijama. Prosečan ukupni skor (od 0 do 15) ukazuje na slab klinički značaj simptoma, što implicira odsustvo potrebe za intervencijom. „Graničan“ ukupni skor (od 16 do 19) može ukazivati na prisustvo problema koji su klinički značajni, te se potreba za intervencijom ocenjuje umerenom. Visok ukupni skor (od 20 do 40) ukazuje na izražen rizik od klinički značajnih problema, odnosno na visok stepen potrebe za dodatnim intervencijama.

Ispitanici sa graničnim i visokim ukupnim skorom na skali teškoća grupisani su u kategoriju učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju.

Za procenu razvojnih prednosti korišćen je upitnik Profil života učenika: stavovi i ponašanja (Profiles of Student Life: Attitudes and Behaviors – A&B) (Leffert et al., 1998). Upitnik se sastoji od 156 stavki koje mere 40 razvojnih prednosti, deset obrazaca rizičnog ponašanja, osam indikatora prosperiteta i pet razvojnih deficita. Za potrebe ovog istraživanja korišćene su samo stavke koje se odnose na razvojne prednosti i to 92 stavke raspoređene u osam skala. Četiri skale mere spoljašnje prednosti: Podrška (17 stavki), Osnaživanje (11 stavki), Granice i očekivanja (16 stavki) i Konstruktivna upotreba slobodnog vremena (6 stavki), a četiri su namenjene merenju unutrašnjih razvojnih prednosti: Posvećenost učenju (10 stavki), Pozitivne vrednosti (13 stavki),

Socijalna kompetencija (11 stavki) i Pozitivni identitet (8 stavki). Odgovori na stavke dati su na petostepenoj skali Likertovog tipa (1 = uopšte nije tako, 2 = uglavnom nije tako, 3 = nisam siguran, 4 = uglavnom je tako, 5 = uvek je tako). Za sve skale i svaku pojedinačnu razvojnu prednost računat je prosečan skor koji se kreće u rasponu od 1 do 5. Viši skor ukazuje na viši nivo prisustva razvojnih prednosti. Ostvareni skor od 4 i više ukazuje da je razvojna prednost prisutna u meri dovoljnoj za postizanje pozitivnih razvojnih ishoda.

Procedura. Ispitivanje je realizovano tokom redovne nastave prve nedelje maja 2017. godine. Ispitivanju su prisustvovali predmetni nastavnik i ispitivač, koji je nakon opštih napomena vezanih za svrhu i način popunjavanja upitnika, bio na raspolaganju učenicima kako bi im pružio dodatna pojašnjenja i otklonio eventuale nejasnoće u formulacijama stavki, ali takvih zahteva nije bilo. Svi učenici jednog odeljenja su istovremeno ispitivani, a popunjavanje upitnika trajalo je u proseku do 30 minuta.

Obrada podataka. Podaci koji se odnose na ukupan skor na skali teškoća i prosečne skorove na skalama razvojnih prednosti, obrađeni su metodama deskriptivne statistike (frekvencije, procenti, srednja vrednost, standardna devijacija). Normalnost raspodele skorova u uzorku ispitanika proverena je Kolmogorov-Smirnov testom. Za proveru statističke značajnosti razlika u skorovima na skalama razvojnih prednosti između ispitanika kod kojih su prisutne teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i onih koji nemaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema u meri koja zahteva dodatne intervencije primenjen je t-test nezavisnih uzoraka, uz izračunavanje eta kvadrata zbog procene veličine uticaja. Interna konzistentnost skala proverena je Kronbahovim koeficijentom pouzdanosti. Podaci su obrađeni u programskom paketu SPSS, verzija 19.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja pokazuju da je pouzdanost objedinjene skale teškoća (iz Upitnika snaga i teškoća), izražena Kronbahovim alfa koeficijentom interne konzistencije, relativno zadovoljavajuća i iznosi ,73. Ukupan skor na skali teškoća, u uzorku ispitanika, kreće se u rasponu od 2 do 27, sa srednjom vrednošću od 11,63 (SD = 5,44). Rezultati provere normalnosti raspodele skorova ispitanih učenika, izvršene pomoću Kolmogorov-Smirnov testa, pokazuju odstupanje od normalne raspodele, $D(400) = ,12$, $p = ,000$. Distribucija skorova na skali teškoća je pozitivno asimetrična ($Sk = ,60$, $Ku = -,33$), što ukazuje da većina učenika nema simptome emocionalnih i bihevioralnih problema. Korišćenjem orijentacionih normi izdvojeno

je 106 učenika (26,5%) koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, od kojih 70 učenika (17,5%) pokazuje umerene, a 36 učenika (9%) visoke potrebe za dodatnim intervencijama.

Provera pouzdanosti skala razvojnih prednosti (iz upitnika Profil života učenika: stavovi i ponašanja), izražena Kronbahovim alfa koeficijentom interne konzistencije, pokazuje da sve skale, izuzev Konstruktivne upotrebe slobodnog vremena (6 stavki, $\alpha = .45$), imaju relativno zadovoljavajuću pouzdanost, koja se kreće u rasponu od ,65 do ,82. Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa pokazuju odstupanje od normalne raspodele skorova na svim skalama, pri čemu je jedino na skali Konstruktivna upotreba slobodnog vremena zabeležena pozitivno asimetrična, a na svim ostalim skalama negativno asimetrična distribucija skorova. Dobijeni nalaz ukazuje da su kod većine učenika u izvesnoj meri prisutne unutrašnje i spoljašnje razvojne prednosti, uz izuzetak prednosti koja se odnosi na slobodno vreme, jer većina učenika ne koristi svoje slobodno vreme na konstruktivan način. Rezultati provere normalnosti raspodele i pouzdanosti skala razvojnih prednosti dati su u Tabeli 2.

Tabela 2. Provera normalnosti distribucije i pouzdanosti skala razvojnih prednosti

Skale	Sk	Ku	K-S test		Kronbah α
			Statistik	df	
Podrška	-0,57	0,06	,08***	380	,82
Oснаživanje	-0,41	-0,19	,10***	390	,73
Granice i očekivanja	-0,46	0,23	,06**	384	,74
Konstruktivna upotreba slobodnog vremena	0,50	0,14	,09***	394	,45
Posvećenost učenju	-0,42	0,14	,05*	386	,67
Pozitivne vrednosti	-0,94	0,93	,11***	420	,80
Socijalna kompetencija	-0,72	0,62	,10***	410	,65
Pozitivni identitet	-0,33	-0,35	,08***	416	,71

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$; * $p < ,05$

Deskriptivni pokazatelji ostvarenih skorova na skalama razvojnih prednosti, unutar kategorija učenika sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju i bez njih prikazani su u Tabeli 3. Učenici koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema nemaju ni na jednoj skali prosečan skor od 4 i više, što se ocenjuje kao nedovoljno prisustvo razvojnih prednosti. Dodatno, testiranjem statističke značajnosti

razlika otkrivene su značajne razlike u pravcu nižih skorova na svim skalama razvojnih prednosti kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Vrednosti veličine uticaja, izražene preko pokazatelja eta kvadrata, ukazuju na snažne efekte dve spoljašnje (Podrška i Osnaživanje) i jedne unutrašnje prednosti (Pozitivan identitet). Uticaj umerene jačine beleži se na skali Granice i očekivanja, dok se na preostalim skalama veličina uticaja zadržava na niskom nivou.

Tabela 3. Deskriptivni pokazatelji skora na skalama razvojnih prednosti i rezultati t-testa

Razvojne prednosti	Teškoće u E-S razvoju		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Podrška	3,96 (0,52)	3,43 (0,59)	370	8,42***	0,16
Osnaživanje	3,77 (0,64)	3,15 (0,69)	378	8,19***	0,15
Granice i očekivanja	4,04 (0,48)	3,75 (0,49)	374	5,27***	0,07
Konstruktivna upotreba slobodnog vremena	3,58 (0,80)	3,25 (0,70)	382	3,67***	0,03
Posvećenost učenju	3,77 (0,63)	3,44 (0,71)	374	4,28***	0,05
Pozitivne vrednosti	4,10 (0,56)	3,83 (0,67)	158,14	3,71***	0,03
Socijalna kompetencija	4,06 (0,55)	3,84 (0,60)	388	3,37***	0,03
Pozitivni identitet	4,02 (0,65)	3,40 (0,63)	188,10	8,56***	0,16

*** $p < ,001$

Prosečni skorovi na pojedinačnim razvojnim prednostima koje su deo skale Podrška i rezultati provere statističke značajnosti razlika u skorovima, prikazani u Tabeli 4, pokazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju niže skorove na svih šest razvojnih prednosti vezanih za podršku od strane okruženja nego što je to slučaj sa njihovim vršnjacima koji nemaju teškoće u domenu emocionalnog i socijalnog razvoja. Veličina efekta ocenjuje se posebno snažnom u vezi sa uticajem prednosti Pozitivna porodična komunikacija i Brižna školska klima. Dodatno, učenici koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema nemaju ni na jednoj razvojnoj prednosti iz ove kategorije prosečan skor od 4 i više, a posebno nizak skor (ispod 3) zabeležen je na prednosti Brižna školska klima.

Tabela 4. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Podrška i rezultati t-testa

Podrška	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Porodična podrška	4,10 (0,58)	3,74 (0,84)	140,23	3,99***	0,04
Pozitivna porodična komunikacija	4,22 (0,58)	3,49 (0,88)	378	7,57***	0,13
Odnosi sa drugim odraslima	3,74 (1,01)	3,24 (1,12)	380	4,18***	0,04
Brižno susedstvo	4,23 (1,03)	3,79 (1,33)	153,07	3,08**	0,02
Brižna školska klima	3,59 (0,74)	2,88 (0,80)	392	8,19***	0,15
Uključenost roditelja u školovanje	3,92 (0,73)	3,65 (0,80)	392	3,16**	0,02

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Deskriptivni pokazatelji ostvarenih skorova na spoljašnjim razvojnim prednostima obuhvaćenih skalom Osnaživanje, dati u Tabeli 5, ukazuju da ni na jednoj prednosti iz ove kategorije učenici, bez obzira na prisustvo teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju, ne ostvaruju prosečan skor od 4 i više, što ukazuje na prisustvo ovih spoljašnjih prednosti u meri koja nije dovoljna za postizanje pozitivnih razvojnih ishoda. Statistički značajne razlike između učenika koji imaju simptome emocionalnih i bihejvioralnih problema i bez njih pojavljuju se kod sve četiri razvojne prednosti i to u pravcu nižih skorova kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Kao razvojne prednosti sa najsnažnijim uticajem izdvajaju se Zajednica vrednuje mlade i Mladi kao resurs zajednice.

Tabela 5. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Osnaživanje i rezultati t-testa

Osnaživanje	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Zajednica vrednuje mlade	3,80 (0,72)	3,28 (0,80)	396	6,97***	0,10
Mladi kao resurs	3,84 (0,77)	3,21 (0,88)	396	6,84***	0,10
Usluge za druge	3,37 (1,49)	2,85 (1,44)	382	3,07**	0,02
Sigurnost	3,79 (1,32)	2,90 (1,20)	394	5,97***	0,08

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Rezultati koji se tiču razvojne prednosti koja se nalazi u okviru kategorije Granice i očekivanja dati su u Tabeli 6. Prosečni skorovi na svim razvojnim prednostima kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju relativno su ujednačeni i kreću se u rasponu od 3,5 do 3,9. Statistički značajne razlike u odnosu na učenike koji nemaju teškoće koje zahtevaju dodatne intervencije zabeležene su kod tri razvojne prednosti: Odrasli modeli, Pozitivan uticaj vršnjaka i Visoka očekivanja i to u pravcu nižih skorova kod učenika kod kojih se pojavljuju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Veličina uticaja je posebno snažna kod prednosti Odrasli modeli. Kada su u pitanju prednosti koje se odnose na postavljanje granica u porodici, školi i susedstvu, razlike među učenicima nisu zabeležene.

Tabela 6. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Granice i očekivanja i rezultati t-testa

Granice i očekivanja	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Granice u porodici	3,72 (0,83)	3,56 (0,78)	392	1,60	/
Granice u školi	3,90 (0,90)	3,79 (1,05)	396	1,03	/
Granice u susedstvu	3,96 (1,11)	3,96 (1,28)	396	-0,02	/
Odrasli modeli	4,25 (0,63)	3,67 (0,80)	378	7,44***	0,13
Pozitivan uticaj vršnjaka	4,20 (0,58)	3,95 (0,74)	390	3,56***	0,03
Visoka očekivanja	4,05 (0,78)	3,58 (0,96)	392	5,05***	0,06

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Prosečni skorovi ostvareni na spoljašnjim razvojnim prednostima koje su obuhvaćene skalom Konstruktivna upotreba slobodnog vremena pokazuju da učenici, bez obzira na postojanje teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju, samo na jednoj razvojnoj prednosti (Programi za mlade) dostižu skor od 4 i više. Na preostale tri razvojne prednosti skorovi se kreću oko 3, što ukazuje na njihovo prisustvo u meri koja se ocenjuje nedovoljnom za postizanje pozitivnih razvojnih ishoda. Statistički značajne razlike između kategorija učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju i koji ih nemaju zabeležene su na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije, izuzev prednosti Kreativne aktivnosti, s tim da se veličina uticaja zadržava na veoma niskom nivou. Rezultati vezani za razvojne prednosti iz kategorije Konstruktivna upotreba slobodnog vremena dati su u Tabeli 7.

Tabela 7. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Konstruktivna upotreba slobodnog vremena i rezultati t-testa

Konstruktivna upotreba slobodnog vremena	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Kreativne aktivnosti	2,92 (1,03)	2,82 (1,12)	382	0,86	/
Programi za mlade	4,48 (1,13)	4,03 (1,20)	382	3,46***	0,03
Religijska zajednica	3,32 (1,35)	2,91 (1,23)	225,98	3,07**	0,02
Vreme kod kuće	3,32 (1,17)	2,87 (1,12)	382	3,43***	0,03

Deskriptivni pokazatelji skorova unutrašnjih razvojnih prednosti obuhvaćenim kategorijom Posvećenost učenju, prikazani u Tabeli 8, ukazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju ni na jednoj prednosti iz ove grupe ne ostvaruju skor od 4 i više, a na dve prednosti (Vežanost za školu i Čitanje iz zadovoljstva) imaju prosečni skor manji od 3, što ukazuje na relativno odsustvo ovih razvojnih prednosti. Značajne razlike između grupe učenika koji imaju teškoće i učenika koji ih nemaju zabeležene su na tri prednosti, i to: Motivacija za postignućem, Angažovanje u školi i Vežanost za školu. Najsnažnija veza prisutna je kod razvojne prednosti Angažovanje u školi, s tim što se veličina efekta zadržava na nivou umerenog uticaja. Imajući u vidu razvojne prednosti koje se odnose na Domaće zadatke i Čitanje iz zadovoljstva, utvrđene razlike nisu statistički značajne.

Tabela 8. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Posvećenost učenju i rezultati t-testa

Posvećenost učenju	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Motivacija za postignućem	4,23 (0,68)	3,94 (0,83)	156,50	3,20**	0,02
Angažovanje u školi	4,27 (0,43)	3,96 (0,45)	384	6,29***	0,09
Domaći zadaci	3,89 (1,26)	3,87 (1,43)	394	1,47	/
Vežanost za školu	3,62 (1,34)	2,86 (1,42)	396	4,84***	0,06
Čitanje iz zadovoljstva	2,79 (1,44)	2,62 (1,49)	382	1,01	/

*** $p < .001$; ** $p < .01$

Rezultati istraživanja koji se odnose na razvojne prednosti obuhvaćene skalom Pozitivne vrednosti dati su u Tabeli 9. Prosečni skorovi učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju na ovim razvojnim prednostima relativno su visoki i prelaze vrednost od 3.6, pri čemu na jednoj razvojnoj prednosti (Integritet) prosečni skor dostiže vrednost preko 4. Statistički značajne razlike između učenika koji imaju simptome i onih koji nemaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema pojavljuju se na svim razvojnim prednostima, izuzev prednosti Uzdržavanje, i to u pravcu nižih skorova kod učenika sa teškoćama u emocionalnom i socijalnom razvoju. Međutim, veličina uticaja kod svih razvojnih prednosti iz ove kategorije zadržava se na niskom nivou.

Tabela 9. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Pozitivne vrednosti i rezultati t-testa

Pozitivne vrednosti	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Briga	4,03 (0,70)	3,67 (0,81)	164,20	4,08***	0,04
Jednakost i pravda	4,15 (0,81)	3,97 (0,74)	398	2,04*	0,01
Integritet	4,27 (0,84)	4,04 (0,89)	398	2,45*	0,01
Iskrenost	4,22 (0,97)	3,90 (1,14)	163,25	2,50*	0,02
Odgovornost	4,17 (0,78)	3,68 (1,15)	141,35	4,09***	0,04
Uzdržavanje	3,84 (1,29)	3,80 (1,16)	392	0,28	/

*** $p < .001$; * $p < .05$

Prosečni skorovi na unutrašnjim razvojnim prednostima obuhvaćenih skalom Socijalna kompetencija i rezultati provere statističke značajnosti razlika u skorovima prikazani su u Tabeli 10. Dobijeni rezultati pokazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju relativno visoke skorove na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije, a na jednoj od njih (Veštine odupiranja pritisku) prosečan skor dostiže vrednost iznad 4, što ukazuje na značajan nivo prisustva ove razvojne prednosti. Ipak, razlike u odnosu na učenike koji nemaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema, i to u pravcu nižih skorova, pojavljuju se na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije, izuzev na prednosti Kulturalna kompetencija, s tim da se jačina uticaja zadržava u rasponu niskih vrednosti.

Tabela 10. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Socijalna kompetencija i rezultati t-testa

Socijalna kompetencija	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Planiranje i donošenje odluka	4,20 (0,74)	3,92 (0,88)	390	3,07**	0,02
Interpersonalna kompetencija	4,01 (0,74)	3,59 (0,96)	390	4,46***	0,05
Kulturalna kompetencija	3,72 (1,39)	3,67 (1,44)	390	0,31	/
Veštine odupiranja pritisku	4,62 (0,79)	4,31 (1,04)	142,85	2,70**	0,02
Mirno rešavanje konflikata	4,31 (0,76)	3,72 (0,87)	390	4,49***	0,05

*** $p < ,001$; ** $p < ,01$

Deskriptivni pokazatelji ostvarenih skorova na unutrašnjim razvojnim prednostima obuhvaćeni skalom Pozitivan identitet ukazuju da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju ni na jednoj prednosti iz ove kategorije ne ostvaruju skor od 4 i više, što upućuje na prisustvo ovih prednosti u meri koja ne obezbeđuje pozitivne razvojne ishode. Statistički značajne razlike između učenika koji imaju i onih koji nemaju teškoće, u pravcu nižih skorova kod učenika koji imaju potrebe za dodatnim intervencijama, zabeležene su na svim razvojnim prednostima iz ove kategorije. Veličina efekta kreće se u opsegu umerenog uticaja, izuzev kod prednosti Pozitivan pogled na ličnu budućnost gde se vrednost eta kvadrata zadržava na niskom nivou. Rezultati vezani za razvojne prednosti iz kategorije Pozitivan identitet prikazani su u Tabeli 11.

Tabela 11. Deskriptivni pokazatelji skora na skali Pozitivan identitet i rezultati t-testa

Pozitivan identitet	Teškoće u E-S razvoju M (SD)		DF	t	η^2
	Ne	Da			
Lična moć	3,90 (0,84)	3,37 (1,01)	156,21	4,77***	0,08
Samopoštovanje	4,01 (0,77)	3,40 (0,78)	392	6,88***	0,11
Osećanje svrhe	3,93 (1,39)	3,00 (1,25)	199,37	6,36***	0,09
Pozitivan pogled na ličnu budućnost	4,38 (0,85)	3,83 (1,09)	149,82	4,69***	0,05

*** $p < ,001$

DISKUSIJA

Pouzdanost korišćenih mernih instrumenata i pripadajućih skala za procenu konstrukata teškoća i razvojnih prednosti kreće se u rasponu prihvatljive interne konzistencije (od ,65 do ,82), što je u skladu sa rezultatima ranijih studija (npr. Bourdon, Goodman, Rae, Simpson & Koretz, 2005; Goodman, Meltzer & Bailey, 2003; Hawes & Dadds, 2004; Scales, 1999; Scales et al., 2005) i opravdava korišćenje rezultata dobijenih ovim istraživanjem za potrebe izvođenja zaključaka o razvojnim prednostima učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Izuzetak čini jedna skala spoljašnjih razvojnih prednosti, i to Konstruktivna upotreba slobodnog vremena kod koje se vrednosti koeficijenta pouzdanosti ocenjuju nedovoljno prihvatljivim ($\alpha = ,45$), tako da rezultate vezane za ovu skalu treba uzeti sa rezervom. Razlog odsustva unutrašnje saglasnosti ove skale moguće je tražiti u samoj prirodi i karakteru aktivnosti slobodnog vremena predviđenih stavkama skale. Reč je o aktivnostima koje, osim zajedničkog imenitelja da se sprovedu u slobodno vreme, u svojoj osnovi jesu do te mere raznolike (od učešća u sportskim i kreativnim aktivnostima, preko angažovanja u aktivnostima u verskim ustanovama, do noćnih izlazaka) da se ne mora nužno očekivati da je preferencija za upražnjavanjem jedne aktivnosti (npr. bavljenje sportom) međusobno povezana sa većim ili manjim učešćem u aktivnostima drugog karaktera (npr. pevanje u crkvenom horu). Stoga ne iznenađuje podatak da se ova grupa razvojnih prednosti metrijski ne vidi kao jedinstven konstrukt, te bi u ponovnoj primeni ove skale svakako valjalo pristupiti modifikaciji njenih stavki.

Imajući u vidu normalnost raspodele teškoća i prednosti unutar uzorka ispitanika, dobijeni rezultati su u skladu sa očekivanjima. Odsustvo normalne distribucije u pravcu negativne asimetrije razvojnih prednosti i pozitivne asimetrije teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju u potpunosti odgovara nalazima ranijih istraživačkih studija (npr. Benson, Leffert, Peter, & Blyth, 2012; Koskelainen, Sourander & Vauras, 2001; Ortuño-Sierra, Fonseca-Pedrero, Paíno, & Aritio-Solana, 2014; Popović-Čitić i Bukvić, 2016; Scales et al., 2006). Jedina razvojna prednost koja je pozitivno asimetrična jeste Konstruktivna upotreba slobodnog vremena, što bi impliciralo da veći broj učenika ne koristi svoje slobodno vreme na način koji se može oceniti adekvatnim i u dovoljnoj meri podsticajnim za razvoj. Ipak, u tumačenju nalaza treba imati u vidu slabu pouzdanost ove skale, odnosno prirodu aktivnosti slobodnog vremena koje su obuhvaćene samom razvojnom prednošću, o čemu je bilo reči. Sa druge strane, kada su u pitanju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, u uzorku je, i pored očekivane pozitivne asimetričnosti, identifikovan dovoljan broj učenika koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema

koji zahtevaju intervencije dodatne podrške (26%), tako da je proporcionalni odnos između ispitivanih kategorija u uzorku zadovoljavajući sa aspekta opravdanosti testiranja značajnosti razlika među kategorijama učenika.

Osnovni istraživački rezultat da učenici kod kojih se pojavljuju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju u manjoj meri ostvarene razvojne prednosti nego njihovi vršnjaci kod kojih se ne manifestuju simptomi emocionalnih i bihevioralnih problema, u potpunosti potvrđuje polaznu istraživačku pretpostavku. Na svih osam skala razvojnih prednosti učenici koji imaju potrebu za dodatnim intervencijama ostvaruju statistički značajno niže prosečne skorove, koji ne prelaze vrednost od 4 ni na jednoj skali, što ukazuje na nedovoljno prisustvo razvojnih prednosti koje bi mogle delovati u pravcu podsticanja pozitivnih i redukovanja negativnih razvojnih ishoda. Pri tome, ukoliko se uzme u obzir da tri grupe razvojnih prednosti (Podrška, Osnaživanje i Pozitivan identitet) imaju visoku veličinu uticaja (preko 0,14), moglo bi se pretpostaviti da odsustvo podrške u porodičnom, školskom i okruženju susedstva, nedovoljno angažovanje u životu zajednice koje bi bilo u funkciji ličnog osnaživanja mladih, te nisko samopoštovanje, nepostojanje vere u budućnost i osećanje odsustva kontrole nad sopstvenim životom značajno doprinose nastanku i održavanju teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju. Dodatno, uvažavajući rezultat o umerenom uticaju još jedne grupe razvojnih prednosti (Granice i očekivanja), može se zaključiti da odsustvo jasnih pravila ponašanja u porodici, školi i susedstvu, nedovoljan monitoring i supervizija ponašanja, uz odsustvo adekvatnih uzora koji bi modelovali ponašanje, imaju značajan uticaj na nepovoljno oblikovanje emocionalnog i socijalnog ponašanja.

Ukoliko se analiziraju pojedinačne razvojne prednosti, rezultati istraživanja pokazuju da, od ukupno 40 razvojnih prednosti, učenici kod kojih se pojavljuju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju imaju u dovoljnoj meri (prosečni skor od 4 i više) ostvarene svega tri razvojne prednosti, što je tri i po puta manje u odnosu na učenike kod kojih nisu zabeleženi simptomi emocionalnih i bihevioralnih problema, a kod kojih je utvrđeno postojanje 14 razvojnih prednosti. Razvojne prednosti koje su kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju prisutne u zadovoljavajućoj meri jesu spoljašnja prednost Programi za mlade, koja implicira da učenici učestvuju u sportskim i drugim aktivnostima koje se odvijaju u školi i zajednici, te dve unutrašnje prednosti Integritet i Veštine odupiranja pritisku koje ukazuju da su ovi učenici spremni da se zauzmu za svoja uverenja, ali i pruže otpor negativnom pritisku vršnjaka i odupru se situacijama koje se ocenjuju opasnim. Sa druge strane, čak na trideset dve razvojne prednosti, uključujući i pomenute tri prednosti, zabeležene su statistički značajne razlike među učenicima i to u pravcu nižih skorova kod učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, što sve skupa

ide u prilog polaznoj pretpostavci da odsustvo razvojnih prednosti stoji u vezi sa nastajanjem i održavanjem niza simptoma emocionalnih i bihevioralnih problema. Kada se u obzir uzme snaga uticaja razvojnih prednosti na teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, te izdvoje prednosti sa umerenom i visokom veličinom efekta (vrednosti eta kvadrata od 0,6 i više), uočava se da je posebno značajno 12 razvojnih prednosti, i to sedam spoljašnjih (Pozitivna porodična komunikacija, Brižna školska klima, Zajednica ceni mlade, Mladi kao resurs, Sigurnost, Odrasli modeli, Visoka očekivanja) i pet unutrašnjih (Angažovanje u školi, Vežanost za školu, Lična moć, Samopoštovanje i Osećanje svrhe). Dobijeni rezultati vezani za spoljašnje prednosti, koje pripadaju grupama Podrška, Osnaživanje i Granice i očekivanja, impliciraju: da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, kada su u pitanju uticaji socijalnog okruženja, odrastaju u porodicama u kojima ne postoji pozitivna komunikacija između članova, zbog čega se svojim roditeljima ne obraćaju za pomoć i savet, niti u njima vide pozitivne modele ponašanja; da školsko okruženje ne doživljavaju brižnim i podsticajnim, niti u njemu pronalaze odrasle osobe koje bi modelovale njihovo ponašanje u pozitivnom pravcu; da u porodičnom, školskom i okruženju zajednice ne dobijaju dovoljno ohrabrenja za sopstveno pozitivno angažovanje, ne doživljavaju ova okruženja sigurnim i bezbednim, niti su uključeni u aktivnosti zajednice. Sa druge strane, od unutrašnjih uticaja značajne su razvojne prednosti vezane za Posvećenost učenju i Pozitivan identitet, te se zaključuje da učenicima koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema nije u dovoljnoj meri stalo do škole niti su motivisani da ostvare što bolji školski uspeh, kao i da nemaju dovoljno samopoštovanja i ne osećaju da mogu da kontrolišu događaje koji im se dešavaju, niti veruju da njihov život ima smisla. Ovi nalazi, kada su u pitanju karakteristike učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, u potpunosti su u saglasnosti sa aktuelnim postavkama nauke o prevenciji i saznanjima o uticaju rizičnih i protektivnih faktora na pozitivan razvoj i prevenciju problema ponašanja dece i mladih (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004; Hawkins, Kosterman, Catalano, Hill & Abbott, 2008; Morrison, Brown, D' Incau, O' Farrell, & Furlong, 2006). Dodatno, rezultati vezani za nivo razvojnih prednosti učenika koji su učestvovali u našem istraživanju ne odstupaju značajnije od nalaza američkih studija u kojima je utvrđeno da prosečan učenik ostvaruje nešto manje od polovine razvojnih prednosti, tačnije 16 razvojnih prednosti, dok svega 8% učenika dostiže nivo razvijenosti više od 30 razvojnih prednosti (Benson et al., 1999).

Konačno, kada se odvojeno posmatraju kategorije unutrašnjih i spoljašnjih razvojnih prednosti, zapaža se da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju generalno ostvaruju nešto više prosečne skorove na unutrašnjim prednostima nego na spoljašnjim. Prosečni skorovi iznad 3 beleže se na razvojnim

prednostima iz čak tri grupe unutrašnjih prednosti (Pozitivne vrednosti, Socijalna kompetencija i Pozitivan identitet) i u samo jednoj grupi spoljašnjih prednosti (Granice i očekivanja). Sa druge strane, niski skorovi (ispod 3) zabeleženi su na ukupno osam razvojnih prednosti, od kojih su šest spoljašnje (Brižna školska klima, Sigurnost, Kreativne aktivnosti, Usluge za druge, Religijska zajednica, Vreme kod kuće) i dve unutrašnje (Vežanost za školu i Čitanje iz zadovoljstva), što ukazuje na potrebu za prioriternijim delovanjem u domenu podsticanja upravo prednosti spoljašnjeg karaktera. Dodatno, ukrštanjem podataka o razvojnim prednostima na kojima učenici ostvaruju posebno nizak skor (manji od 3) sa rezultatima vezanim za snagu uticaja razvojnih prednosti na nastajanje i razvijanje teškoća u emocionalnom i socijalnom razvoju (visoka ili umerena veličina efekta), radi selekcije razvojnih prednosti na koje bi primarno trebalo usmeriti praktične intervencije, iz pomenute grupe izdvajaju se kao posebno značajne tri prednosti: dve spoljašnje (Brižna školska klima i Sigurnost) i jedna unutrašnja (Vežanost za školu). Ovakav nalaz ocenjuje se posebno značajnim ukoliko se ima u vidu da su sve tri prednosti direktno vezane za školsko okruženje, kao i da učenici koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju školsko okruženje ne doživljavaju sigurnim, podsticajnim i ohrabrujućim, niti im je stalo do same škole, što se može odraziti ne samo na pozitivan razvoj, već i na kvalitet inkluzivnog obrazovanja ovih učenika. Na preostalih pet razvojnih prednosti zabeležena je veoma niska veličina uticaja, te se delovanje u pravcu njihovog značaja ne ocenjuje prioriternim.

ZAKLJUČAK

Uprkos ograničenjima istraživanja, vezanim primarno za odsustvo analize indikatora prosperiteta, rizičnih ponašanja i razvojnih deficita učenika, kojima bi se bliže osvetlili aspekti pozitivnog razvoja učenika, dobijeni rezultati mogu biti solidna osnova za izvođenje praktičnih implikacija značajnih za unapređivanje pozitivnog razvoja učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju. Osnovni istraživački nalazi da ovi učenici imaju značajno manje razvojnih prednosti nego njihovi vršnjaci, te da su razlike zabeležene na čak trideset dve razvojne prednosti, od kojih je na 12 utvrđena umerena do visoka snaga uticaja, nedvosmisleno ukazuju na potrebu planiranja i primene intervencija kojima bi se, u okvirima sistema inkluzivnog obrazovanja, razvile i ojačale unutrašnje i spoljašnje prednosti učenika koji imaju simptome emocionalnih i bihevioralnih problema. Prioritetno delovanje bi, sudeći prema rezultatima istraživanja, trebalo usmeriti na spoljašnje razvojne prednosti, posebno one vezane za podršku i osnaživanje učenika, te kreirati takvo školsko

okruženje koje podstiče, ohrabruje i vrednuje napredak svih učenika, modeluje pozitivno ponašanje, pruža osećanje sigurnosti i razvija klimu tolerancije, odobravanja i prihvatanja. Dodatno, značajno bi bilo inicirati intervencije kojima je moguće delovati na aspekte pozitivnog identiteta učenika, u smislu jačanja samopoštovanja, samoefikasnosti i vere u budućnost. Na ovaj način, fokusiranjem na unutrašnje snage učenika i obezbeđivanjem spoljašnje podrške, moguće je unaprediti kapacitet mladih da prevaziđu izazove tokom adolescencije, izbegnu rizična ponašanja i ostvare razvojni uspeh. Drugim rečima, uvođenjem teorijske perspektive pozitivnog razvoja u praksu inkluzivnog modela obrazovanja otvorio bi se prostor da primarna orijentacija školskog sistema, umesto insistiranja na intervencijama modifikacije i korekcije ponašanja učenika koji imaju teškoće u emocionalnom i socijalnom razvoju, bude usmerena na jačanje njihovih prednosti, snaga, resursa i potencijala, što je pretpostavka ne samo prevencije problema ponašanja već i ostvarivanja pozitivnih razvojnih ishoda.

***Napomena.** Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* (br. 47008) čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011–2018).*

LITERATURA

- Benson, P. L. (2006). All kids are our kids: What communities must do to raise caring and responsible children and adolescents. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Benson, P. L., Leffert, N., Peter, S. C. & Blyth, D. A. (2012). Beyond the “village” rhetoric: Creating healthy communities for children and adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(1), 3-23.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Leffert, N. & Roehlkepartain, E. C. (1999). A fragile foundation: The state of developmental assets among American youth. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Benson, P. L., Scales, P. C. & Mannes, M. (2003). Developmental strengths and their sources: Implications for the study and practice of community-building. In R. M. Lerner, F. Jacobs & D. Wertlieb (Eds.), *Handbook of applied developmental science. Vol. 1, Applying developmental science for youth and families: Historical and theoretical foundations* (pp. 369-406). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bleck, J. & DeBate, R. (2016). Long-term association between developmental assets and health behaviors: An exploratory study. *Health Education & Behavior*, 43(5), 543-551.
- Bourdon, K. H., Goodman, R., Rae, D. S., Simpson, G. & Koretz, D. S. (2005). The Strengths and Difficulties Questionnaire: US normative data and psychometric properties. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(6), 557-564.

- Bowers, E. P., Li, Y., Kiely, M. K., Brittan, A., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2010). The five Cs model of positive youth development: A longitudinal analysis of confirmatory factor structure and measurement invariance. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(7), 720-735.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1), 98-124.
- Filbert, K. M. & Flynn, R. J. (2010). Developmental and cultural assets and resilient outcomes in First Nations young people in care: An initial test of an explanatory model. *Children and Youth Services Review*, 32(4), 560-564.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P. & Lerner, R. M. (2013). Special section introduction: Thriving in context: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 1-5.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581-586.
- Goodman, R., Meltzer, H. & Bailey, V. (2003). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *International Review of Psychiatry*, 15(1-2), 173-177.
- Hawes, D. J. & Dadds, M. R. (2004). Australian data and psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 38(8), 644-651.
- Hawkins, J. D., Kosterman, R., Catalano, R. F., Hill, K. G. & Abbott, R. D. (2008). Effects of social development intervention in childhood 15 years later. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 162(12), 1133-1141.
- Koskelainen, M., Sourander, A. & Vauras, M. (2001). Self-reported strengths and difficulties in a community sample of Finnish adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 10(3), 180-185.
- Leffert, N., Benson, P. L., Scales, P. C., Sharma, A., Drake, D. & Blyth, D. A. (1998). Developmental assets: Measurement and prediction of risk behaviors among adolescents. *Applied Developmental Science*, 2(4), 209-230.
- Lerner, R. M. (2003). Developmental assets and asset-building communities: A view of the issues. In R. M. Lerner & P. L. Benson (Eds.), *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice* (pp. 3-18). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development: A view of the issues. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 10-16.
- Lewin-Bizan, S., Bowers, E. P. & Lerner, R. M. (2010). One good thing leads to another: Cascades of positive youth development among American adolescents. *Development and Psychopathology*, 22(4), 759-770.
- Mannes, M., Roehlkepartain, E. C. & Benson, P. L. (2005). Unleashing the power of community to strengthen the well-being of children, youth, and families: An asset building approach. *Child Welfare*, 84(2), 233-250.
- Morrison, G. M., Brown, M., D' Incau, B., O' Farrell, S. L., & Furlong, M. J. (2006). Understanding resilience in educational trajectories: Implications for protective possibilities. *Psychology in the Schools*, 43(1), 19-31.

- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Paíno, M. & Aritio-Solana, R. (2014). Prevalence of emotional and behavioral symptomatology in Spanish adolescents. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental*, 7(3), 121-130.
- Popović-Čitić, B. & Bukvić, L. (2016). The symptoms of emotional and behavioral problems in older primary school students. In N. Gutvajn & M. Vujačić (Eds.), *Challenges and perspectives of inclusive education* (pp. 137-151). Belgrade: Institute for Educational Research, Faculty of Teacher Education; Volgograd: Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Scales, P. C. (1999). Reducing risks and building developmental assets: Essential actions for promoting adolescent health. *Journal of School Health*, 69(3), 113-119.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. & Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46.
- Scales, P. C., Benson, P. L. & Roehlkepartain, E. C. (2011). Adolescent thriving: The role of sparks, relationships, and empowerment. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 263-277.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma Jr., A. & van Dulmen, M. (2006). The role of developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Scales, P. C., Foster, K., Mannes, M., Horst, M. A., Pinto, K. C. & Rutherford, A. (2005). School-business partnerships, developmental assets, and positive outcomes among urban high school students: A mixed-methods study. *Urban Education*, 40(2), 144-189.
- Scales, P. C. & Leffert, N. (2004). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Search Institute (2007). *40 developmental assets for adolescents (ages 12-18)*. Minneapolis, MN: Author. Retrieved April, 2018 from the World Wide Web <http://www.search-institute.org/our-research/development-assets/developmental-assets-framework>.

KVALITET ODNOSA VASPITAČA I DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Milana Rajić

Ivana Mihić

Filozofski fakultet, Novi Sad

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

METOD ISTRAŽIVANJA

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

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

Tabela 1. *Dužina radnog iskustva ispitanika*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Na osnovu vinjete vaspitači procenjuju sledeće.

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

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

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

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

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

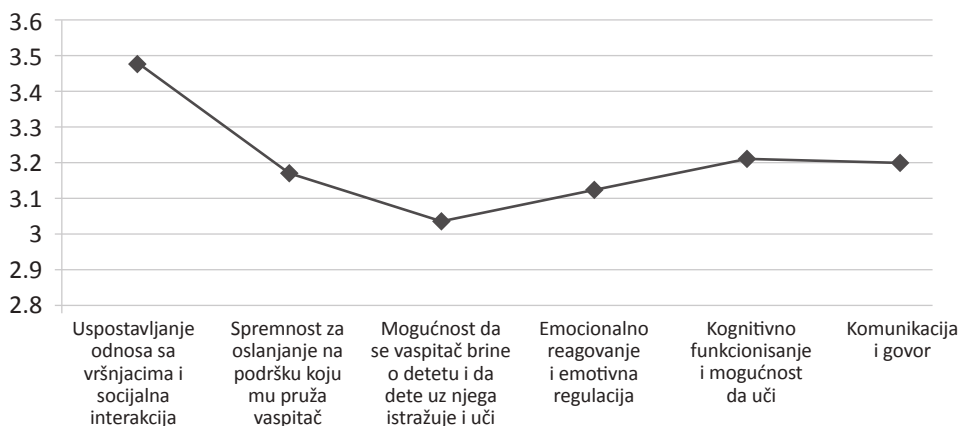
U ovom radu su kao potencijalni činioci koji doprinose kvalitetu odnosa vaspitač–dete uzimane procene vezane za uverenja o detetu (očekivane teškoće koje dete može da ima u vrtiću) i za domen vaspitača i uslova rada.

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

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

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

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



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

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

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

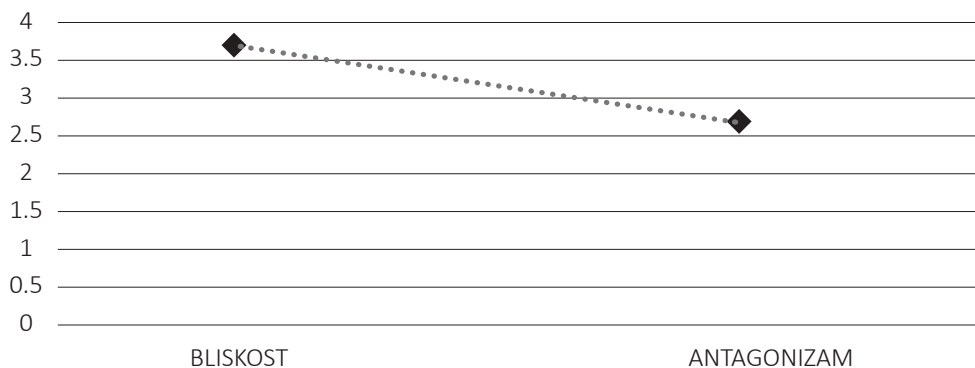
* $p < ,05$; ** $p < ,01$

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 5. Doprinos pojedinačnih varijabli značajnosti regresionih modela

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

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

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

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

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

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

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

Tabela 7. *Doprinos pojedinačnih varijabli značajnosti regresionih modela*

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

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

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

DISKUSIJA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ZAKLJUČAK

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

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

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

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

LITERATURA

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

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

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

ETNOKULTURALNA EMPATIJA SREDNJOŠKOLACA U KULTUROLOŠKI RAZNOVRNOJ SREDINI KAO MEHANIZAM JAČANJA POZITIVNIH STAVOVA PREMA RAZLIČITIM ETNIČKIM GRUPAMA

Tijana Jokić Zorkić

Centar za obrazovne politike, Beograd

Pozitivan razvoj mladih kao sveobuhvatan teorijski okvir temelji se na principima koji ukazuju na to da svaka mlada osoba ima jedinstveni potencijal koji se razvija kroz pozitivna iskustva učenja za šta je neophodan uslov adekvatan dvosmerni odnos između mlade osobe i sredine (na primer, školska sredina). Takođe, ova paradigma podrazumeva da se u obrazovnom kontekstu pored znanja predviđenih planom i programom grade i funkcionalno vredna ponašanja koja donose dobrobit mladoj osobi i sredini u kojoj živi i da je za to neophodna i podrška kroz prevenciju i strategije „neutralizacije“ razvojno rizičnih ponašanja, kao što je na primer diskriminacija (Polovina, 2016). Na taj način je moguće naći adekvatnu intervenciju na različitim nivoima upravljanja obrazovnim sistemom kako bi se promovisali željeni ishodi na nivou učenika poput jačanja kompetencija, samopouzdanja, rezilijentnosti i dobrih međuljudskih odnosa (Lerner, Almerigi, Theokas & Lerner, 2005). Neophodan uslov za to je da intervencije podrazumevaju pozitivne i održive odnose između mladih i odraslih, te da se fokusiraju na izgradnju različitih kompetencija kod mladih i da daju prilike za participaciju i liderstvo u zajednici (Lerner, 2004).

Principi i postavke paradigme pozitivnog razvoja mladih su relevantni i za inkluzivnu obrazovnu praksu. Za inkluzivno obrazovanje pravednost i dostupnost obrazovanja za svu decu jesu principi na kojima se zasniva obrazovni proces, a cilj je otklanjanje socijalnog isključivanja koje je posledica stavova prema različitosti – po osnovi rase, socijalnog položaja, etniciteta, religije, roda i sposobnosti) (Ainscow, 2005). Kako bi takav cilj bio realizovan, neophodno je uspešno ostvarivanje odnosa

sa osobama ili grupama koje su kulturološki različite od nas, što u velikoj meri zavisi od kompetencija koje pojedinac poseduje. Među kompetencijama koje omogućavaju učenje i razumevanje drugih i drugačijih od nas, kao i nas samih jesu interkulturalne kompetencije (Petrović, 2014; Piršl, 2014). S obzirom na to, interkulturalne kompetencije kod nastavnika predstavljaju sastavni deo uspešnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, a kod učenika jedan od važnih ishoda, što sugerišu i autori iz oblasti pozitivnog razvoja mladih (Catalano, Beglund, Ryan, Lonczak & Hawkins, 2004).

Interkulturalne kompetencije mogu se odrediti kao skup sposobnosti adekvatnog učešća u interakciji u interkulturalnim situacijama (Fantini, 2009) koje počiva na specifičnim stavovima, interkulturalnom znanju, veštinama i refleksiji (Deardorff, 2009) ili kao skup sposobnosti, uverenja i karakteristika koje omogućavaju adekvatno i ciljem usmereno ponašanje u interkulturalnim situacijama, zatim razmatranje i balansiranje interesa svih učesnika date situacije (Petrović, Jokić & Leutwyler, 2016). Kako nema saglasnosti među autorima oko jedinstvene definicije interkulturalnih kompetencija, tako različiti modeli interkulturalnih kompetencija naglašavaju njene različite dimenzije. Iz perspektive razvoja mladih ključan je razvoj empatičkog razumevanja, interkulturalne osetljivosti, interkulturalne kompetentnosti, kao i zainteresovanosti za društvena pitanja i građansku angažovanost (Le & Johansen, 2011), jer one vode razumevanju i poštovanju perspektiva koje se razlikuju od sopstvenih, zatim fleksibilnosti, otvorenosti prema drugima i pozitivnim interakcijama i odnosima sa drugima (Cushner, 2008; Fowers & Davidov, 2006).

Gledano iz okvira pozitivnog razvoja mladih, interkulturalnost u obrazovanju doprinosi ostvarenju relevantnih principa ove paradigme, a u ovom radu će u fokusu biti podrška razvoju funkcionalno vrednih ponašanja, odnosno u fokusu će biti interkulturalne kompetencije kao mehanizam jačanja pozitivnih međugrupnih odnosa kod srednjoškolaca u kulturološki raznovrsnoj zajednici.

Zašto je pitanje jačanja interkulturalnih kompetencija i dobrih međugrupnih odnosa važno pitanje u Srbiji? Srbija je kulturno raznovrsna sredina, naročito u pogledu etniciteta i religije. U Srbiji prema popisu iz 2011. godine (Republički zavod za statistiku, 2012) živi 21 manjinska grupa, od kojih su najbrojnije mađarska (3,53%), romska (2,05%) i bošnjačka (2,02%).

O međuetničkim odnosima u Srbiji saznajemo iz istraživanja socijalne i etničke distance na koju se može gledati kao na aspekt socijalne kohezije. Ako je distanca velika, šanse za koheziju, saradnju i zajednički život su manje. Studije realizovane u domaćem kontekstu ukazuju na umerene ili visoke nivoe etničke distance među mladima (Kandido-Jakšić, 2008; Pavasović-Trošt, 2013; "From inclusive identities

to inclusive societies”, 2016; Tomanović i Stanojević, 2015; CESID, 2016). Nažalost, pokazuju i da socijalna distanca među mladima može dalje jačati usled jakih porodičnih pritisaka (“From inclusive identities to inclusive societies”, 2016), što je naročito zabrinjavajuće u kontekstu jakih intergeneracijskih i porodičnih veza koje su česte u Srbiji (Tomanović & Stanojević, 2015; Nauck, 2001). Oblast u Srbiji koja sve više privlači pažnju istraživača iz oblasti interkulturalnosti i interkulturalnog obrazovanja je Raški okrug. U Raškom okrugu živi više od polovine bošnjačke manjine u Srbiji (zajedno sa Srbima i Romima) (Dereta, 2015). Raški okrug se često opisuje kao istorijski nestabilno područje, a za devedesete godine XX veka je naročito karakteristično kršenje ljudskih i manjinskih prava (Dereta, 2015). Međutim, istraživanje o mladima u Srbiji iz 2011. godine (Radoman, 2011) pokazuje da je najniži stepen nacionalizma među mladima u šest gradova u Srbiji zabeležen u Novom Pazaru. Raški okrug danas karakteriše najniža stopa međuetničkih i međureligijskih incidenata (Ilić, 2016).

Iako je pokazano da interkulturalnost doprinosi pozitivnim ishodima po razvoj mladih, za Srbiju se ne može reći da je interkulturalni pristup obrazovanju usmerenje obrazovnog sistema. Opsežna studija objavljena u Srbiji (Petrović i Jokić, 2016) pokazuje da zakonski i strateški okvir obezbeđuju značajne preduslove za interkulturalno obrazovanje. Međutim kao takvo se nigde ne pominje eksplicitno, niti se sticanje interkulturalne kompetentnosti nalazi među ciljevima. Inicijalno obrazovanje nastavnika, sistem stručnog usavršavanja i Standardi kompetencija za profesiju nastavnika takođe ne postavljaju interkulturalne kompetencije nastavnika kao prioritet. Ista studija pokazuje i nedovoljnu pripremljenost nastavnika za korišćenje kulturnih razlika kao prilike za učenje i razvoj.

Konceptualni okvir. Fokus ovog rada predstavlja razmatranje uloge afektivne dimenzije interkulturalne kompetentnosti, odnosno etnokulturalne empatije. Vang i saradnici (Wang et al., 2003) su razvili pojam etnokulturalne empatije oslanjajući se na teorije opšte i kulturalne empatije (Ridley & Lingle, 1996). Prema mišljenju ovih autora, nekoliko aspekata razlikuje etnokulturalnu od opšte empatije: (1) potreba da se uzme u obzir kulturni kontekst (drugu osobu ne bi trebalo da razumemo nezavisno od kulturnog konteksta); (2) ljudi imaju potrebu da kontrolišu spostvene subjektivne percepcije i to u formi predrasuda prema osobama i grupama drugačijeg etničkog porekla od sopstvenog; (3) etnokulturalnu empatiju odlikuje ne samo teorijsko znanje, već i praktično iskustvo sa drugom kulturom. Ovi autori naglašavaju da je važno imati pristup unutrašnjem iskustvu pripadnika druge kulture u vidu mišljenja i osećanja, kao i iskustvo u kulturnom kontekstu odakle potiču ova mišljenja i osećanja. Ovako nešto je moguće u kulturološki raznovrsnim sredinama kao što je Raški okrug.

Na osnovu toga, etnokulturalna empatija se može opisati kao „opažanje osećanja pripadnika druge etnokulturalne grupe na način koji omogućava da pojedinac oseti emotivno stanje drugog i to sa stanovišta kulture drugog. Pored toga, odnosi se i na emocionalni odgovor osobe na pokazivanje osećanja od strane osobe iz druge etnokulturalne grupe” (Wang et al., 2003, pp. 222).

Empatija može biti način razumevanja interkulturalnih, intergrupnih i interetničkih odnosa (Rasoal, Eklund, & Hansen, 2010) koji se mogu ispoljavati u socijalnoj i etničkoj distanci, odnosno osećanju nespremnosti pripadnika jedne grupe da prihvate ili odobre bliskost određenog stepena sa pripadnicima druge grupe (Marger, 1994, Williams Jr., 1964, prema Pavasović-Trošt, 2013). Istraživanja sugerišu pozitivnu vezu između različitih interkulturalnih veština i prediktora međugrupnih odnosa. Na primer, interkulturalna osetljivost, kako je definišu Čen i Starosta, dobar je prediktor niskog etnocentrizma u komunikaciji sa drugima (Chen, 2010; Dong, Day & Collaço, 2008), a emocije prilikom interkulturalne komunikacije stoje u snažnoj vezi sa predrasudama (Spencer-Rogers & McGovern, 2002). Mnogi istraživači sugerišu da empatija igra centralnu ulogu u socijalnoj interakciji (Davis, 1994, prema Rasoal, Eklund, & Hansen, 2010) i da ona može biti protivteža hostilnim stavovima i ponašanjima pa tako može uticati na odnose između pripadnika različitih etničkih grupa (Litvack-Miller, MacDougall, & Romney, 1997, prema Rasoal, Eklund, & Hansen, 2010). Empatija može da smanji predrasude, netoleranciju, konflikte i diskriminaciju i da poveća razumevanje, poštovanje i toleranciju između ljudi sličnog ili različitog kulturnog ili etničkog porekla (Wang et al., 2003; Albiero & Matricardi, 2013; Levin et al., 2016; Pettigrew & Tropp, 2008).

Posebno važan period za razvoj interkulturalnih kompetencija i njenih aspekata kao što su razumevanja različitosti i fleksibilnosti u zauzimanju perspektiva jeste adolescencija (van der Graaff et al., 2014, prema Schwarzenhal, Juang, Schachner, van de Vijver, & Handrick, 2017). Tada škola ima nezamenljivu ulogu u jačanju dobrih međugrupnih odnosa i u razvoju interkulturalnih veština (Feng, Byram, & Fleming, 2009; Perry & Southwell, 2011). Način na koji učenici percipiraju školsko okruženje ima značajan uticaj na njihovo učenje i ponašanje u školskom kontekstu (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008). Pored akademskog uspeha i ponašanja, sa učeničkim procenama školskog okruženja (npr. školske klime) stoje socioemocionalno prilagođavanje učenika (Brand, Felner, Shim, Seitsinger, & Dumas, 2003) i interkulturalna kompetentnost učenika (Schwarzenhal et al., 2017). Pored toga, kulturološki raznovrsne škole mogu uticati na smanjenje predrasuda, stereotipa i diskriminacije među učenicima. Na primer, kada škole podržavaju multikulturalnu ideologiju, pripadnici etničkih manjina izveštavaju da ređe doživljavaju diskriminaciju i imaju pozitivnije stavove prema obrazovanju

(Juvonen, Nishina & Graham, 2006). Kako bi pozitivni efekti kulturološke razvrstnosti u školama bili mogući, neophodno je da škola neguje interkulturalnu i inkluzivnu klimu, dobre odnose između učenika i nastavnika (Thijs & Verkuyten, 2014), da postavlja određenu vrstu izazova pred učenike i da zahteva istraživanje sebe i drugog kao kulturoloških bića (Bennett 2009; Perry & Southwell, 2011). Istraživanja u domaćem kontekstu i u regionu pokazuju značaj škole i obrazovnog konteksta za smanjenje socijalnih distanci. Rezultati pokazuju da interetnički kontakt učenika u školi koji se odvija i usmerava prema inkluzivnim principima može dovesti do manjih socijalnih distanci i pozitivnije percepcije vršnjaka drugačijeg etničkog porekla (Žeželj, Jakšić & Jošić, 2015). Sem toga, studenti kulturalnih studija u odnosu na druge studente pokazuju viši stepen prihvatanja odnosa sa različitim religijskim grupama, što autorka objašnjava relevantnim znanjem iz oblasti kulture i religije (Mrnjauš, 2013).

Istraživanja povezanosti etnokulturalne empatije i školskog konteksta nisu mnogobrojna, ali su pokazala njenu značajnost u posredovanju školske orijentacije ka multikulturalnoj ideologiji. Rezultati pokazuju da je etnokulturalna empatija značajan medijator školske podrške multikulturalnosti za akademsko postignuće (Chang & Le, 2010), kao i doživljaj lične sreće (Le, Lai & Wallen, 2009). Treće važno istraživanje pokazuje da empatija i fleksibilnost u zauzimanju različitih perspektiva (što uključuje i etnokulturalna empatija) mogu posredovati vezu između interkulturalnih kontakata u školi i predrasuda (Pettigrew & Trop, 2008). Ova istraživanja su sprovedena u kulturološki raznovrsnim školama, ali u kojima manjinsku grupu čine prve ili druge generacije migranata. Za sada nije poznato kakva je povezanost etnokulturalna empatije, školske podrške multikulturalnosti i ishoda na nivou učenika (npr. socijalne distance) u sredinama i školama gde je etnička manjinska grupa autohtono stanovništvo kao što je u Raškom okrugu.

Ciljevi i hipoteze istraživanja. U radu se nastoji da se ispita uloga etnokulturalne empatije srednjoškolaca u kulturološki raznovrsnoj sredini kao medijatora opažene školske podrške multi/interkulturalnosti¹ za socijalnu distancu učenika prema drugoj najbrojnijoj etničkoj grupi u zajednici i školi. S obzirom da je istraživanje sprovedeno u gradovima Raškog okruga, govori se o socijalnoj distanci učenika koji se izjašnjavaju kao Bošnjaci prema učenicima srpskog etniciteta i obrnuto. U daljem tekstu biće nazivana socijalnom distancom prema pripadnicima druge etničke grupe. Takođe, zbog bolje preglednosti teksta o učenicima Bošnjacima govorićemo kao o učenicima koji pripadaju manjinskoj grupi, a o učenicima Srbima kao o učenicima koji pripadaju većinskoj grupi.

1 U ovom radu termin *multikulturalnost* i *interkulturalnost* se koriste kao sinonimi. Izbor termina zavisi od toga na kojoj literaturi je oslonac (npr. evropska i američka tradicija govorenja o kulturnom prožimanju i dijalogu koriste različite termine).

Očekuje se i pozitivna statistički značajna povezanost etnokulturalne empatije učenika sa socijalnom distancom s obzirom da je skala tako konstruisana da viši skorovi izražavaju manju distancu (hipoteza H1). Takođe, očekuje se statistički značajna pozitivna povezanost opažene školske podrške interkulturalnosti sa etnokulturalnom empatijom učenika (hipotezaH2). Zatim, očekuje se i pozitivna statistički značajna veza između opažene školske podrške interkulturalnosti sa socijalnim distancama (hipoteza H3). Na kraju, očekuje se i statistički značajni medijatorski uticaj etnokulturalne empatije za vezu opažene školske podrške interkulturalnosti i socijalne distance (hipotezaH4).

METOD ISTRAŽIVANJA

Uzorak i procedura. Istraživanje upitničkog tipa je sprovedeno na uzorku od 213 učenika trećeg i četvrtog razreda sedam srednjih škola (3 gimnazije i 4 srednje stručne škole), iz šest lokalnih samouprava u Raškom okrugu (Novi Pazar, Sjenica, Tutin, Prijepolje, Priboj i Nova Varoš). Uzorak je dvoetafni stratifikovani slučajni uzorak. Najpre su po stratumima (gradovi) odabrane škole (srednje stručne škole i gimnazije). Zatim iz podstratuma (škola) su birani učenici iz odeljenja III i IV razreda prema pravilu svaki treći učenik/ca upisan u dnevniku. U nekim školama nije bilo moguće ispoštovati princip svaki treći učenik upisan u dnevniku, pa su odabrani učenici koji su u dnevniku upisani pod rednim brojevima koji slede učenike koji su izostali iz škole. Karakteristike ispitanika koji su ušli u uzorak su date u Tabeli 1. Ispitanici su upitnike popunjavali u školi u dogovorenom terminu, a upitnike su zadali obučeni istraživači iz dve organizacije – Urban-In iz Novog Pazara i Centar za obrazovne politike iz Beograda.

Tabela 1. *Struktura uzorka*

		Broj	%
Ukupno		213	100
Pol	Muški	103	48,36
	Ženski	107	50,23
Tip škole	Gimnazije	106	49,76
	Srednje stručne škole	107	50,23
Etnička pripadnost	Bošnjačka	103	48,36
	Srpska	100	46,95
	Romska	2	0,94
	Drugo	2	0,94

Instrumenti. Upitnik se sastojao od devet grupa pitanja, ali za potrebe ovog rada biće prikazani rezultati koji pokrivaju sledeće skale.

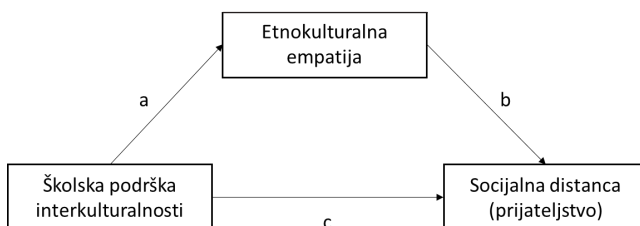
Etnokulturalna empatija – za ovo istraživanje koristili smo supskalu Empatička osećanja i ekspresija (Wang et al., 2003). Skala se sastoji od 15 stavki ($\alpha=0,87$), a stepen slaganja sa svakom izražava se na petostepenoj skali Likertovog tipa. Aritmetička sredina skorova na pojedinačnim stavkama predstavlja skor na celokupnoj skali, gde je minimalan prosečan skor 1, a maksimalan 5.

Socijalna distanca – Bogardusova skala je prilagođena za svrhe ovog istraživanja dodavanjem društvenih grupa prema kojima su ispitanici procenjivali distancu (Parrillo & Donoghue, 2005). Pet stavki² je ocenjivano na petostepenoj Likertovoj skali za odabrane grupe. Visoki skorovi označavaju manju distancu, odnosno veću bliskost ili poželjno stanje.

Školska podrška interkulturalnosti – učenici su na skali do 1 do 5 izražavali stepen slaganja sa jednom tvrdnjom (*U kojoj meri tvoja škola podržava interakciju i zajedničke aktivnosti između etnički i kulturno različitih učenika?*).

Analiza. Analize su sprovedene u IBM SPSS Statistics 20.0 i PROCESS macro za SPSS (Hayes, 2013). Najpre je urađena deksriptivna statistika i izračunate su korelacije između opažene školske podrške interkulturalnosti, etnokulturalne empatije i socijalne distance. Zatim je u makrou testiran medijatorski uticaj etnokulturalne empatije na povezanost školske podrške interkulturalnosti i socijalne distance (tvrdnja o sklapanju prijateljstva, s obzirom na statističku značajnost korelacija), odnosno testiran je indirektni efekat školske podrške interkulturalnosti na tvrdnju socijalne distance procedurom ponovnog uzorkovanja (5000 ponovljenih uzoraka). Na ovaj način dobija se interval vrednosti indirektnog efekta, a odabran interval poverenja je 95%. Model koji je testiran prikazan je na slici 1.

Slika 1. Medijatorski uticaj etnokulturalne empatije

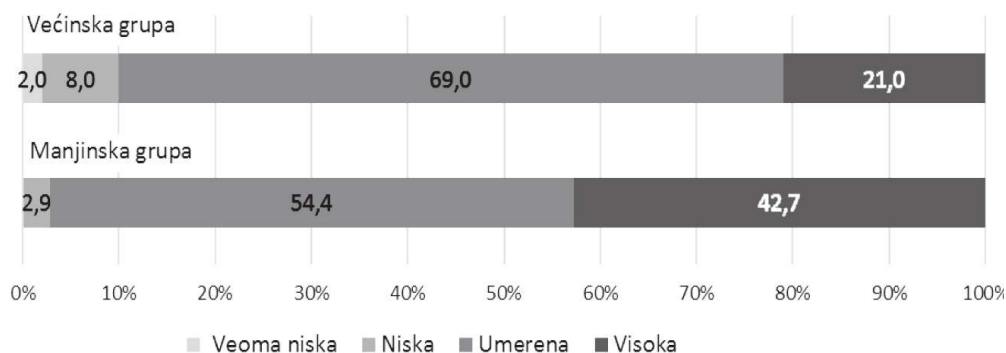


2 (1) Ne bi mi smetalo da živim u istom komšiluku sa...; (2) Ne bi mi smetalo da radim ili pohađam školu sa...; (3) Ne bi mi smetalo da blisko saradujem na poslu ili školskom projektu sa...; (4) Ne bi mi smetalo da budem blizak/ska prijatelj/ica sa...; (5) Ne bi mi smetalo da budem venčan/a sa...

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Etnokulturalna empatija. Rezultati pokazuju da učenici u proseku imaju umereno razvijenu etnokulturalnu empatiju ($M= 3,66$, $SD=0,49$). Kada pogledamo skorove za učenike koji pripadaju manjinskoj i učenike koji pripadaju većinskoj etničkoj grupi (Grafikon 1), možemo primetiti da je etnokulturalna empatija više izražena kod učenika iz manjinskih grupa ($t=3,71$, $df=201$, $p<0,01$, $d=0,52$).

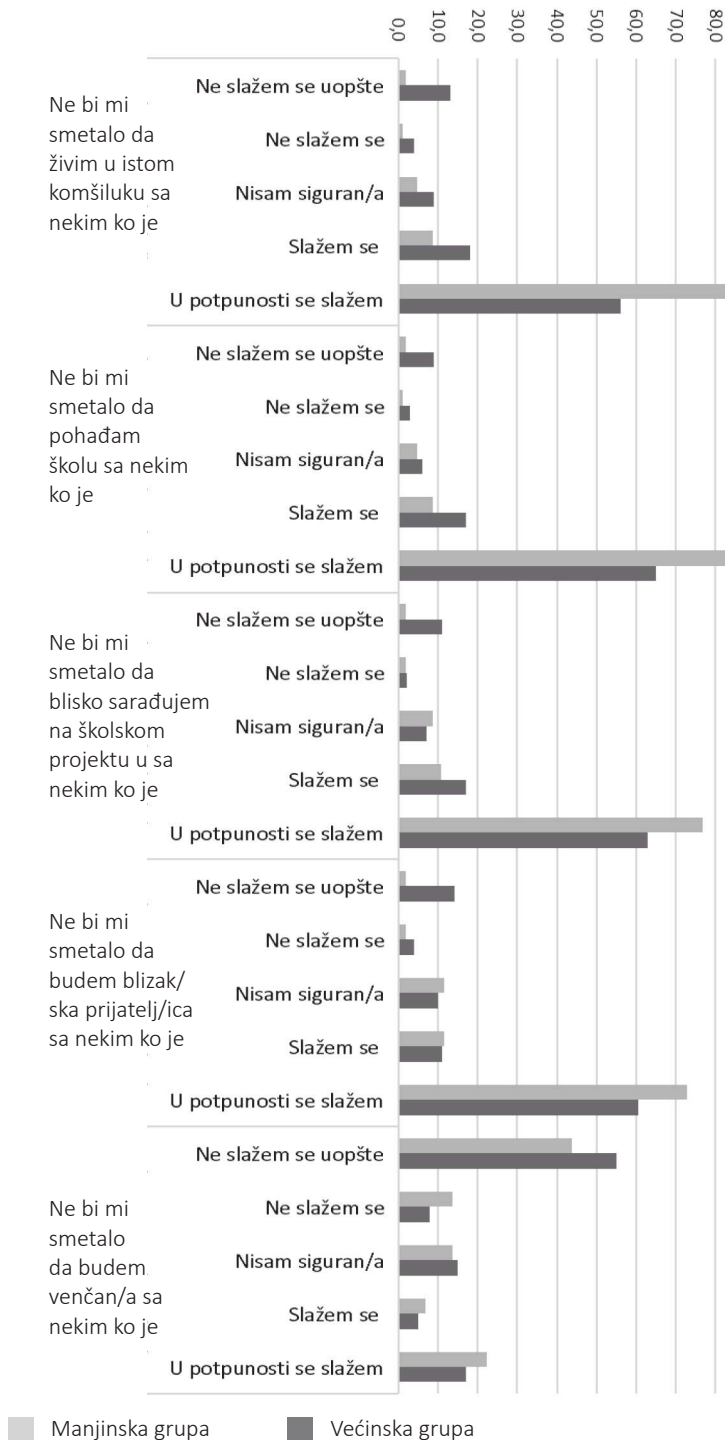
Grafikon 1. Etnokulturalna empatija kod učenika većinske i manjinske etničke grupe



Socijalna distanca. Socijalne distance manjinske i većinske grupe prema pripadnicima druge etničke grupe prikazane su tvrdnjama datim na Grafikonu 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku tvrdnju pokazuju da su socijalne distance u proseku niske (život u istom komšiluku $M=4,36$, $SD=1,19$; pohađanje škole $M=4,49$, $SD=1,06$; rad na školskom projektu $M=4,39$, $SD=1,13$; prijateljstvo $M=4,26$, $SD=1,24$), osim za tvrdnju o stupanju u brak sa pripadnikom druge etničke grupe (većinske za pripadnike manjinske grupe i obrnuto; $M=2,36$, $SD=1,59$).

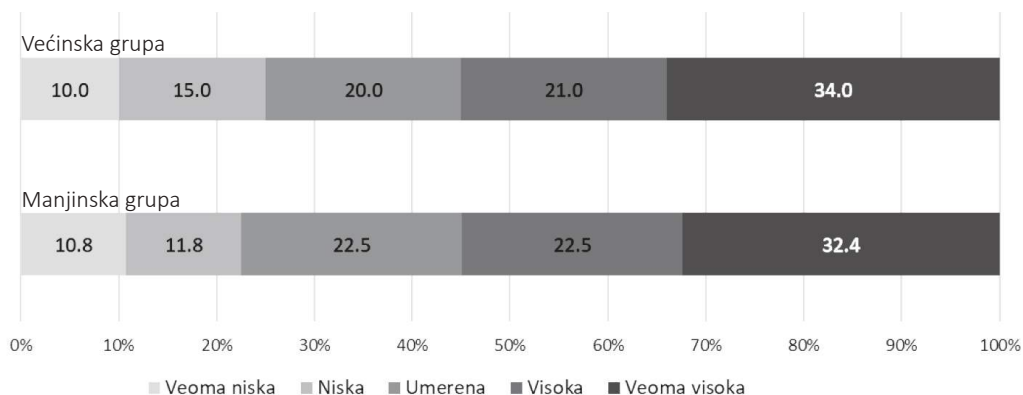
Može se uočiti da pripadnici manjinske grupe u većem procentu izražavaju slaganje sa tvrdnjama od pripadnika većinske grupe za svaku tvrdnju. Razlike između manjinske i većinske grupe su statistički značajne za četiri pitanja, ali veoma male: život u istom komšiluku ($t=4,41$, $df=152,56$, $p<0,01$, $d=0,62$), pohađanje škole ($t=3,05$, $df=163,63$, $p<0,01$, $d=0,42$), saradnja na školskom projektu ($t=2,48$, $df=171,60$, $p<0,01$, $d=0,35$) i blisko prijateljstvo ($t=2,97$, $df=163,02$, $p<0,01$, $d=0,41$). Takođe, procenat učenika koji izražavaju slaganje sa tvrdnjama se smanjuje kako se stepen bliskosti koju izražava tvrdnja povećava.

Grafikon 2. *Socijalna distanca prema pripadnicima druge etničke grupe*



Opažena školska podrška interkulturalnosti. Učenici u proseku procenjuju ovu podršku kao umerenu ($M=3,54$; $SD=1,35$), a učenici pripadnici manjinske i većinske grupe se ne razlikuju značajno prema proceni školske podrške interkulturalnosti (Grafikon 3).

Grafikon 3. Opažena školska podrška interkulturalnosti



Povezanost opažene školske podrške interkulturalnosti, etnokulturalne empatije i socijalne distance. Opažena školska podrška interkulturalnosti korelira značajno sa etnokulturalnom empatijom i samo sa jednom tvrdnjom skale socijalne distance – blisko prijateljstvo. Takođe, etnokulturalna empatija korelira sa svim tvrdnjama skale socijalne distance osim one o stupanju u brak (Tabela 2).

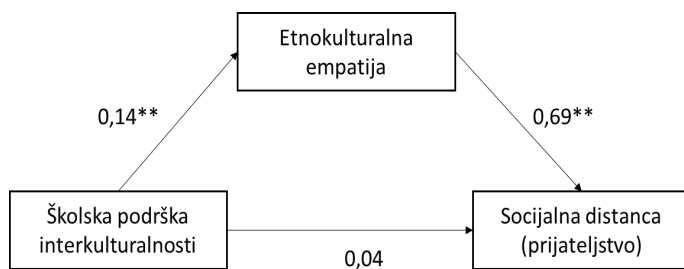
Tabela 2. Korelacije etnokulturalne empatije i socijalne distance

	Ne bi mi smetalo da živim u istom komšiluku sa pripadnicima druge etničke grupe	Ne bi mi smetalo da pohađam školu sa pripadnicima druge etničke grupe	Ne bi mi smetalo da blisko saradujem školskom projektu sa pripadnicima druge etničke grupe	Ne bi mi smetalo da budem blizak/ska prijatelj/ica sa pripadnicima druge etničke grupe	Ne bi mi smetalo da budem venčan/a sa pripadnicima druge etničke grupe	Školska podrška interkulturalnosti
Školska podrška interkulturalnosti	0,098	0,127	0,109	0,159*	-0,085	1
Etnokulturalna empatija	,417**	,370**	,445**	,440**	,117	0,282**

* Korelacija je značajna na nivou 0,05 ** Korelacija je značajna na nivou 0,01

Kako bismo testirali medijatorski uticaj etnokulturalne empatije za opaženu školsku podršku interkulturalnosti, odabrana je tvrdnja o bliskom prijateljstvu sa kojom školska podrška statistički značajno korelira. Indirektan efekat školske podrške interkulturalnosti na stav prema bliskom prijateljstvu sa pripadnikom druge etničke grupe preko etnokulturalne empatije je značajan $b=0,097$, BCa CI [0,036, 0,178]. Postoji značajna povezanost školske podrške multikulturalnosti i etnokulturalne empatije $b=0,142$, $t(203)=3,98$, $p<0,01$, BCa CI [0,072, 0,212], kao i etnokulturalne empatije i socijalne distance $b=0,686$, $t(202)=6,12$, $p<0,01$, BCa CI [0,465, 0,907]. Uticaj školske podrške interkulturalnosti na socijalnu distancu se gubi. Ukupan efekat školske podrške na socijalnu distancu je takođe značajan $\Delta R^2 = .025$, $F(1, 203) = 5,26$, $p<0,05$, $b = .142$, $t(203) = 2,29$, $p < 0,05$, BCa CI [0.019, 0.263]. Parametri modela su prikazani na Slici 2.

Slika 2. Medijatorski efekat etnokulturalne empatije – beta koeficijenti (** $p<0,01$)



DISKUSIJA

Rezultati pokazuju da je etnokulturalna empatija umereno razvijena kod učenika, ali i da je visok procenat učenika koji imaju veoma razvijenu etnokulturalnu empatiju. Takođe, pokazuju da su socijalne distance male, odnosno da je bliskost velika. Ovakvi rezultati ne iznenađuju s obzirom da je istraživanje sprovedeno u kulturološki raznovrsnoj sredini u kojoj učenici imaju višestruke prilike da se nađu u interkulturalnom kontaktu i dijalogu (Perry & Southwell, 2011; Schwartzenthal et al., 2017), na primer u školi gde mogu biti podržani od strane nastavnika (etnokulturalna empatija nastavnika u 7 škola u Raškom okrugu je visoko razvijena kod velikog procenta nastavnika i međuetnička prijateljstva kod učenika su česta – Centar za obrazovne politike i Urban-In, 2017).

Zabeležena je statistički značajna razlika između pripadnika većinske i manjinske grupe u stepenu razvijenosti etnokulturalne empatije i u stepenu socijalnih distanci. Ovakav rezultat nije neočekivan s obzirom da nalazi istraživanja pokazuju da su

učenici iz manjinskih grupa češće u prilici da budu u interkulturalnom dijalogu (npr. Schwartzenthal et al., 2017), naročito ako pohađaju nastavu na srpskom jeziku i ako su upućeni na udžbenike i plan i program koji ne neguju multiperspektivnost (npr. Stojanović, 2006).

Podatak da razlike između pripadnika manjinske i većinske grupe u percepciji školske podrške interkulturalnosti nisu značajne nije u skladu sa rezultatima međunarodnih istraživanja koja pokazuju da učenici iz manjinskih grupa školsku klimu vide kao lošiju od učenika iz većinskih grupa (Thijs & Verkuyten, 2014). Razlozi tome verovatno leže u karakteristikama konteksta i uzorka. U slučaju ovog istraživanja učenici pripadnici manjinskih grupa nisu imigranti već autohtono stanovništvo, a jezičke barijere između učenika ne postoje. S druge strane, oko četvrtine učenika školsku podršku interkulturalnosti procenjuje kao nisku ili veoma nisku, bez obzira na pripadnost manjinskoj/većinskoj grupi, što može govoriti o školskoj klimi, kurikulumu, kao i kvalitetu nastave. S obzirom na to da je školska podrška procenjivana samo preko jedne tvrdnje, tumačenje ovog rezultata je ograničeno. Možemo reći da postoji prostor za proširivanje ovakve podrške, naročito kada pogledmo rezultate korelacione analize. Korelaciona analiza potvrđuje prve dve hipoteze (H1 i H2) – etnokulturalna empatija statistički značajno korelira sa opaženom školskom podrškom interkulturalnosti i socijalnom bliskošću. Možemo reći da opažanje osećanja pripadnika druge etnokulturalne grupe na način koji omogućava da pojedinac oseti emotivno stanje drugog i davanje emocionalnog odgovora na to stoji u vezi sa socijalnom bliskošću, naročito sa višim stepenom bliskosti. Jedino odstupanje koje je zabeleženo jeste korelacija etnokulturalne empatije sa tvrdnjom skale socijalne distance o stupanju u brak. Ovaj rezultat sugerise da stepen prihvatanja takvog nivoa bliskosti biva determinisan drugim faktorima koji ne stoje nužno u vezi sa interkulturalnim veštinama.

Analiza korelacija takođe pokazuje da učenička procena školske podrške interkulturalnosti stoji u vezi sa tvrdnjom o bliskim prijateljskim odnosima, ali ne i sa zajedničkim radom na školskom projektu ili pohađanjem škole ili životom u istom komšiluku. Stoga, treća hipoteza (H3) je samo delimično potvrđena. Sa jedne strane, ovakve korelacije mogu govoriti o tome na koji način učenici vide školsku podršku interkulturalnosti (više kao podršku druženju nego školskom radu). Sa druge strane, treba uzeti u obzir da su i učenici iz manjinskih i većinskih grupa u Raškom okrugu autohtono stanovništvo i da škola nije jedina sredina u kojoj je moguće stupiti u dijalog sa pripadnicima druge grupe. Tako se može reći da je institucionalni doprinos jačanju pozitivnih stavova i osećanja prema pripadnicima drugih etničkih grupa u domenu prijateljstva najveći, dok su za formiranje stavova o zajedničkom radu u školi, pohađanju škole ili životu u istom komšiluku presudni drugi faktori.

Različita istraživanja su pokazala da su faktori sa nivoa učionice bolji prediktori učeničke percepcije različitih dimenzija školske klime nego faktori sa nivoa škole (Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008), pa je mogući razlog nultim korelacijama sa drugim tvrdnjama koje se odnose na školu to što se pitanje o školskoj podršci odnosilo na školu u celini umesto na nastavnike i njihovo ponašanje i odnos prema učenicima.

Rezultati su pokazali značajnu medijatorsku ulogu etnokulturalne empatije, odnosno značajan indirektan doprinos školske podrške interkulturalnosti socijalnoj bliskosti u domenu prijateljstva, što potvrđuje četvrtu hipotezu (H4). Dosadašnja istraživanja pokazuju medijatorsku ulogu etnokulturalne empatije za akademsko postignuće (Chang & Le, 2010), kao i doživljaj lične sreće (Le, Lai & Wallen, 2009), a ovo istraživanje sugerije da i socijalna distanca i međugrupni odnosi mogu biti jedan takav ishod. Dakle, mera u kojoj škola podržava zajedničko učešće kulturološki i etnički različitih učenika u aktivnostima u školi, posredno kroz uticaj na razvoj interkulturalnih veština može uticati i na stepen u kom učenici prihvataju stupanje u bliska prijateljstva sa učenicima druge etničke grupe.

ZAKLJUČAK

Cilj rada bio je da se ispita uloga etnokulturalne empatije srednjoškolaca u kulturološki raznovrsnoj sredini kao potencijalnog mehanizma za jačanje dobrih međuetničkih odnosa. Tako je testiran medijatorski uticaj etnokulturalne empatije na vezu opažene školske podrške interkulturalnosti sa socijalnom distancom učenika prema drugoj najbrojnijoj etničkoj grupi u zajednici i školi. Rezultati su pokazali značajan indirektan uticaj školske podrške interkulturalnosti na socijalnu distancu/bliskost (stupanje u bliske prijateljske odnose), odnosno značajan medijatorski uticaj etnokulturalne empatije. S obzirom na to, može se reći da etnokulturalna empatija može biti mehanizam posredstvom kog škola može uticati na socijalne, odnosno etničke distance u kulturološki raznovrsnoj sredini u kojoj manjinsku etničku grupu ne čini migrantsko već autohtono stanovništvo.

Nalazi ovog istraživanja sugeriju da bi škole trebalo da ulažu u jačanje etnokulturalne empatije i u druge interkulturalne veštine s obzirom da one posreduju školski uticaj na, ne samo školski uspeh i doživljaj lične sreće, već i na stavove prema drugim etničkim grupama. Pri tome, uzimajući u obzir razlike u etnokulturalnoj empatiji kod pripadnika različitih grupa, trebalo bi uzeti u obzir status etničke grupe kojoj učenici pripadaju, odnosno da li je etnička grupa manjinska ili većinska.

Kulturološki raznovrsna škola može jačati etnokulturalnu empatiju i druge interkulturalne veštine i posredno interetničke odnose na mnogo načina – kroz nastavu, vannastavne aktivnosti, školske procedure, odnose nastavnika prema učenicima itd. Uloge škole u razvoju interkulturalnih veština je ključna u periodu adolescencije, s obzirom da faktori izvan porodice tada počinju da imaju više efekta. Pored toga, period adolescencije je kritičan period za razvoj međugrupnih stavova i rezonovanja o pitanjima kao što su biti fer, jednakost, socijalna inkluzija (Rutland & Killen, 2015). Od nastavnih metoda najčešće se pominju kooperativno učenje, aktivno učenje, projektna nastava, diskusije i učenje u mreži (Sablić, 2014). Na nivou sadržaja je takođe važno uvesti interkulturalnu dimenziju – izvori različitog kulturnog porekla, literatura iz različitih kultura, kulturno specifičan sadržaj itd. Jedan od ciljeva nastave trebalo bi da bude osveščivanje sebe i drugih kao kulturnih bića, razumevanje i uvažavanje raznolikosti u prirodi i među ljudima, razvijanje empatije prema ljudima iz različitih okruženja, razvijanje kritičkog mišljenja, analitičkih veština mišljenja. Dakle, interkulturalni kurikulum bi trebalo da bude sredstvo koje će usmeravati nastavnikova delovanja, jer određuje obavezne nastavne ciljeve, ciljeve učenja i proučavanja, kao i organizaciju učenja i postupak vrednovanja (Petrović, 2014; Sablić, 2014). Za uspešno sprovođenje ovakvog kurikuluma važne su interkulturalne kompetencije nastavnika (Gay, 2002; Leutwyler, Petrović, & Jokić, 2018; Petrović, Jokić, & Leutwyler, 2016).

S obzirom na razlike između pripadnika manjinske i većinske grupe u pogledu procene školske podrške interkulturalnosti, etnokulturalne empatije i socijalnih distanci, pretpostavlja se da različiti učenici u višekulturnim sredinama ne moraju imati jednake prilike da razvijaju interkulturalne veštine i pozitivne stavove prema pripadnicima etničke grupe sa kojima dele školski prostor. U skladu sa tim bilo bi korisno dalje istražiti pravednost obrazovnog i vaspitnog procesa u višekulturnim sredinama na većem uzorku i koristeći pouzdanije i različite mere za školsku podršku interkulturalnosti, kao i različite mere interkulturalnih veština i aspekata međugrupnih odnosa. To je moguće uraditi proverom povezanosti školske podrške interkulturalnosti sa etnokulturalnom empatijom i drugim interkulturalnim veštinama za grupu manjinskih i za grupu većinskih učenika odvojeno, odnosno proveriti moderatorsku ulogu pripadnosti manjinskoj/većinskoj etničkoj grupi. U skladu sa tim, bilo bi korisno proveriti i moderiranu medijaciju etnokulturalne empatije od strane pripadnosti grupi. Dosadašnja istraživanja su pokazala da kulturna raznovrsnost, jednakost i inkluzivnost škola može imati različiti uticaj na interetničke odnose kod manjinskih i većinskih grupa, posebno ukoliko se školska podrška raznovrsnosti shvata samo površno, u vidu obeležavanja važnih datuma i proslava, a bez uzimanja u obzir kulturnih vrednosti, normi i uloga (Schachner, 2017).

Napomena. Tekst predstavlja rezultat rada na projektu *Mladi u multikulturnoj zajednici* (br. 16304 i 16326) koji su realizovali Centar za obrazovne politike iz Beograda i Urban-In iz Novog Pazara, uz podršku Fondacije za otvoreno društvo.

LITERATURA

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
- Albiero, P. & Matricardi, G. (2013). Empathy towards people of different race and ethnicity: Further empirical evidence for the Scale of Ethnocultural Empathy. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(5), 648-655.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: A conceptual introduction to the intercultural education double supplement. *Intercultural Education*, 20(4), 1-13.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2004). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *The Annals Of The American Academy Of Political And Social Science*, 591(1), 98-124.
- Centar za obrazovne politike i Urban-In (2017). *Mladi u multikulturnoj zajednici*. Neobjavljen istraživački izveštaj.
- CESID (2016). *Istraživanje o pokretačima radikalizma i nasilnog ekstremizma među mladima u Srbiji* (Istraživački izveštaj). Beograd: Autor.
- Chang, J. & Le, T. N. (2010). Multiculturalism as a dimension of school climate: The impact on the academic achievement of Asian American and Hispanic youth. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 16(4), 485.
- Chen, G. M. (2010). The impact of intercultural sensitivity on ethnocentrism and intercultural communication apprehension. *Intercultural Communication Studies*, 19(1), 1-9.
- Cushner, K. (2008). International socialization of young people: Obstacles and opportunities. *International Journal of intercultural relations*, 32(2), 164-173.
- Deardorff, D. K. (2009). Synthesizing conceptualizations of intercultural Competence: A summary and emerging themes. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 265-270). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dereta, S. (2015). *Obrazovanje na bosanskom jeziku u osnovnim i srednjim školama u Sandžaku – analiza i predlog politike*. Beograd: Centar za praktičnu politiku.
- Dong, Q., Day, K. D. & Collaço, C. M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication*, 11(1), 27-38.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Feng, A., Byram, M. & Fleming, M. (Eds.) (2009). *Becoming interculturally competent through education and training*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Fowers, B. J. & Davidov, B. J. (2006). The virtue of multiculturalism. *American Psychologist*, 61(6), 581-594. *From inclusive identities to inclusive societies: Exploring complex social identity in the Western Balkans*. Neobjavljen istraživački izveštaj (2016, November 22). Preuzeto sa <http://sibyouth.org/images/research/SIBY%20SRP-4.pdf>

- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: Guilford Press.
- Ilić, V. (2016). Stavovi mladih u Sandžaku - koliko su mladi otvoreni prema islamskom ekstremizmu. *Helsinške sveske br. 35*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Juvonen, J., Nishina, A., & Graham, S. (2006). Ethnic diversity and perceptions of safety in urban middle schools. *Psychological Science*, 17(5), 393-400.
- Kandido-Jakšić, M. (2008). Social distance and attitudes towards ethnically mixed marriages. *Psihologija*, 41(2), 149-162.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology*, 100(1), 96.
- Le, T. N. & Johansen, S. (2011). The relationship between school multiculturalism and interpersonal violence: An exploratory study. *Journal of School Health*, 81(11), 688-695.
- Le, T. N., Lai, M. H. & Wallen, J. (2009). Multiculturalism and subjective happiness as mediated by cultural and relational variables. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(3), 303.
- Lerner, R. M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among America's youth*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Lerner, R. M., Almerigi, J. B., Theokas, C. & Lerner, J. V. (2005). Positive youth development a view of the issues. *The journal of early adolescence*, 25(1), 10-16.
- Leutwyler, B., Petrović, D. S. & Jokić, T. (2018). The structure of teacher-specific intercultural competence: Empirical evidence on the 'Beliefs, Values, and Goals' dimension. *Psihologija*, 51(1), 107-126.
- Levin, M. E., Luoma, J. B., Vilardaga, R., Lillis, J., Nobles, R. & Hayes, S. C. (2016). Examining the role of psychological inflexibility, perspective taking, and empathic concern in generalized prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 46(3), 180-191.
- Mrnjauš, K. (2013). Interkulturalnost u praksi – socijalna distanca prema "drugačijima". *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 309-325.
- Nauck, B. (2001). Intercultural contact and intergenerational transmission in immigrant families. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(2), 159-173.
- Parrillo, V. N., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: A new national survey. *The Social Science Journal*, 42(2), 257-271.
- Pavasović-Trošt, T. (2013). The complexity of ethnic stereotypes: A study of ethnic distance among Serbian youth. In I. Spasić & P. Cveticanin (Eds.), *Us and them: Symbolic divisions in Western Balkan societies* (pp. 135-163). Belgrade: The Centre for Empirical Cultural Studies of South-East Europe & the Institute for Philosophy and Social Theory of the University of Belgrade.
- Perry, L. B. & Southwell, L. (2011). Developing intercultural understanding and skills: Models and approaches. *Intercultural Education*, 22(6), 453-466.
- Petrović, D. (2014). *Interkulturalna interakcija i razvoj interkulturalne osetljivosti*. Beograd: Institut za psihologiju i Centar za primenjenu psihologiju.
- Petrović, D. & Jokić, T. (ur.) (2016). *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji - Regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*. Beograd: Centar za obrazovne politike.
- Petrović, D. S., Jokić, T. & Leutwyler, B. (2016). Motivational aspects of teachers' intercultural competence: Development and psychometric evaluation of new scales for the assessment of motivational orientation. *Psihologija*, 49(4), 393-413.
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), 922-934.
- Piršl, E. (2014). Modeli interkulturalne kompetencije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(2), 27-39.

- Polovina, N. (2016). Paradigma pozitivnog razvoja dece i mladih u kontekstu inkluzije. U R. Đević, N. Gutvajin i S. Grbić (ur.), *Zbornik apstrakata s XIX međunarodne naučne konferencije „Pedagoška istraživanja i školska praksa“ - Inkluzivno obrazovanje u funkciji pozitivnog razvoja dece* (str. 9-10). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Učiteljski fakultet.
- Radoman, M. (2011). *Stavovi i vrednosne orijentacije srednjoškolaca u Srbiji*. Beograd: Helsinški odbor za ljudska prava u Srbiji.
- Rasoal, C., Eklund, J. & Hansen, E. M. (2011). Toward a conceptualization of ethnocultural empathy. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology*, 5(1), 1-13.
- Ridley, C. R. & Lingle, D. W. (1996). Cultural empathy in multicultural counseling: A multidimensional process model. In P. B. Pedersen, J. G. Draguns, W. J. Lonner & J. E. Trimble (Eds.), *Counseling across cultures* (pp. 21-46). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121-154.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism – Evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 1-17.
- Schwarzenthal, M., Juang, L. P., Schachner, M. K., Vijver, F. J. & Handrick, A. (2017). From tolerance to understanding: Exploring the development of intercultural competence in multiethnic contexts from early to late adolescence. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 27(5), 388-399.
- Spencer-Rodgers, J. & McGovern, T. (2002). Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(6), 609-631.
- Stojanović, D. (2006). Konstrukcija prošlosti – slučaj srpskih udžbenika istorije. *Preteći znaci fundamentalizma: Feministički odgovori*, 77-79.
- Thijs, J. & Verkuyten, M. (2014). School ethnic diversity and students' interethnic relations. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 1-21.
- Tomanović, S. i Stanojević, D. (2015). *Mladi u Srbiji 2015.- stanja, opažanja, verovanja i nadanja*. Beograd: Friedrich Ebert Stiftung i SeConS grupa za razvojnu inicijativu. ISBN: 978-86-83767-49-6
- Wang, Y. W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. & Bleier, J. K. (2003). The Scale of Ethnocultural Empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 221.
- Žeželj, I., Jakšić, I. & Jošić, S. (2015). How contact shapes implicit and explicit preferences: Attitudes toward Roma children in inclusive and non-inclusive environment. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(5), 263-273.



UNAPREĐIVANJE PROGRAMA NEFORMALNOG OBRAZOVANJA MLADIH ROMA IZ NEHIGIJENSKIH NASELJA: UVAŽAVANJE SOCIOKULTURNIH I OBRAZOVNIH SPECIFIČNOSTI

Sanja Grbić

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd

Sara Ristić

Info Park, Beograd

Marko Tomašević

Klikaktiv - centar za razvoj socijalnih politika, Beograd

Tokom svog predsedavanja međunarodnim projektom čiji je cilj da se poboljšaju životni uslovi i društveni položaj Roma – tzv. Decenija inkluzije Roma 2005-2015, Srbija je stavila fokus na dve oblasti: stanovanje i obrazovanje (Vuksanović-Macura i Macura, 2016). Važnost unapređenja uslova stanovanja vidljiva je u proceni stručnjaka da oko 70% Roma u Srbiji danas živi u tzv. romskim naseljima - prostornim celinama viđenim kao mesta prostorne i društvene segregacije Roma i Romkinja (*Strategija za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016. do 2025. godine*, 2016.; u daljem tekstu: *Strategija*). Među ovim naseljima u Srbiji su mapirana 583 „podstandardna” nehigijenska naselja određena kao skup prenaseljenih, strukturno neadekvatnih objekata i objekata sa nerešenim pravnim statusom bez komunalne i druge infrastrukture i pristupa javnim servisima (Jovanović i Bu, 2015).

Više od polovine stanovnika nehigijenskih naselja čine mladi uzrasta do 20 godina (Macura i Vuksanović, 2003). Prostorna nepristupačnost naselja i socijalna segregiranost njihovih stanovnika značajno otežavaju uključivanje dece i mladih iz ovih sredina u predškolske i školske ustanove na tržište rada, kao i u sistem socijalne i zdravstvene zaštite (Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014; Roman, 2013).

Fokusiranje Srbije u projektu Decenija inkluzije Roma na obrazovanje učinilo je da ono prvi put postane sistematsko i široko dostupno (Kovács Cerović, 2007), čak i za mlade iz ovih segregiranih naselja. Međutim, 85% romskih učenika upisuje a 64% završava osnovno obrazovanje uz i dalje izražene teškoće neredovnog pohađanja nastave i slaba postignuća. Oko 30% dece iz romske zajednice upisuje osnovnu školu sa bar jednom godinom zakašnjenja, dok oko 10% dečaka i devojčica ne nastavlja školovanje nakon završetka četvrtog razreda (*Strategija*, 2016) i najveći broj njih napušta osnovnu školu u trenutku prelaska na predmetnu nastavu (Stojanović & Baucal, 2007; *Strategija*, 2016).

Uloženi napori u uključivanje romske dece u osnovno obrazovanje su, uprkos brojnim i i dalje aktuelnim teškoćama (Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014; Macura-Milovanović, 2007; Roma Education Fund, 2004), među kojima je posebno prominentna nedovoljna savladanost jezika na kojem se odvija nastava (*Strategija*, 2016), vidljivi i daće rezultate u narednim decenijama. Mnogo veću prepreku, međutim, za romske učenike predstavlja srednješkolski obrazovni sistem i on je identifikovan kao najkritičnija tačka kako sa aspekta ulaska u sistem, tako i sa aspekta osipanja (Republički zavod za statistiku i UNICEF, 2014). Dok je u opštoj populaciji obuhvat mladih srednjim obrazovanjem oko 90%, ovaj procenat među mladim Romima i Romkinjama iznosi oko 22%. Obuhvat mladića je nešto viši nego devojaka (28% naspram 15%), što ukazuje na rodnu dimenziju ovog problema. Posebno je značajan nalaz da je obuhvat mladih iz romske zajednice koji žive u uslovima ekstremnog siromaštva svega 5% (*Strategija*, 2016).

Šta se to dešava na uzrastu od 14 godina što oteževa nastavak školovanja mladih Roma, a posebno onih iz najnepovoljnijih sredina? Posmatrano iz perspektive ove grupe mladih najveće prepreke leže u: finansijskoj nemogućnosti da nabave materijale za školu, nepostojanju podrške u učenju kod kuće, pritisku da pomognu u kućnim poslovima i/ili privređivanju u domaćinstvu, kao i u prevozu između nehigijenskih naselja i škole (Kresoja, 2007). Njihovi roditelji dodaju i generacijsko siromaštvo i neobrazovanost zbog čega pohađanje škole ne predstavlja prioritet, kao i diskriminacija i stigma, dok ispitanici članovi institucija (nastavnici, socijalni radnici) deo odgovornosti pripisuju i ovim institucijama i široj zajednici (*ibid.*).

Pored brojnih sistemskih činilaca koji deluju kumulativno u stvaranju „uskog grla“ za MNHN (mlade iz nehigijenskih naselja) pri pokušaju upisa u srednješkolsko obrazovanje (Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014), ovome doprinose pojedine sociokulturne specifičnosti ove zajednice. Norma ranog stupanja u brak i rana trudnoća, za devojčice često pre završetka osnovnog školovanja (Korać-Mandić,

2011; Novakov, 2004) najčešće označava prekid formalnog obrazovanja. Čak 43% devojčica romske nacionalnosti u ovom uzrastu prekida školovanje zbog udaje (sparam 4% devojčica iz opšte populacije) (Republički zavod za statistiku i UNICEF, 2014). Ovo se odnosi i na devojke, koje se posvećuju brizi o deci i suprugu, i na mladiće, od kojih se očekuje da pronađu zaposlenje kojim bi izdržavali celu porodicu. Drugim rečima, za razliku od adolescenata iz većinske populacije, pred MNHN se već od četrnaeste godine ili ranije postavljaju zadaci zasnivanja porodice, pronalaženje izvora prihoda i generalno veća odgovornost, uz znatno manje raspoloživih resursa i sklonost ka različitim oblicima rizičnog ponašanja (Tovilović i Baucal, 2007).

Stopa ranog napuštanja obrazovanja dece i mladih iz romske zajednice dostiže 80%, dok je u opštoj populaciji daleko niža (8%). Obrazovna struktura odraslih u romskoj zajednici je značajno nepovoljnija nego u opštoj populaciji i ukazuje na činjenicu da veliki broj mladih u romskoj zajednici ima potrebu za kompenzatornim programima koji bi im omogućili da steknu bar osnovno obrazovanje i neki oblik kvalifikacije nakon dostizanja osnovnog obrazovanja (*Strategija*, 2016).

Konkretni primeri ovih kompenzatornih mera jesu uvođenje nastave na romskom jeziku sa elementima nacionalne kulture u školama u nekim opštinama u Srbiji, programi funkcionalnog obrazovanja odraslih (tzv. večernje škole), kao i programi podrške u učenju i predškolske pripreme koje realizuju nevladine organizacije. Ovi programi najčešće su osmišljeni kao dopuna programa formalnog obrazovanja ili podrška njihovom praćenju, bez dovoljno prilagođavanja preferencijama i specifičnostima korisnika/ca (Stojanović & Baucal, 2007).

Analiza dostupnih programa podrške pokazala je da veliku prepreku sveobuhvatnom pristupu obrazovanju siromašne dece predstavlja intersektorna saradnja. Sistem je organizovan prema merama i aktivnostima, a ne kao sistem usmeren na osobu. Razvijeni programi i prakse su najčešće lokalni, kratkoročni, usmereni samo na jednu meru ili imaju malu pokrivenost korisnika, te proizvode delimične i kratkoročne efekte čija je delotvornost i održivost upitna. Sistem je usmeren na mere obuhvata, (broj uključene dece), uz odsustvo informacija o tipu i stepenu razvijenih kompetencija mladih. Prepoznate barijere najsnažniji uticaj imaju na kategoriju najsiromašnijih učenika kakvi su mladi iz nehidijenskih naselja koji se nalaze pri kraju obaveznog obrazovanja, zbog čega postojeće mere pomoći ne dopiru do onih kojima su najpotrebnije (European Commission, 2010; Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014; *Strategija*, 2016).

Među najvažnijim preprekama za obrazovanje romskih učenika prepoznati su niža obrazovna očekivanja i diskriminatorne prakse nastavnika a potom i nedostatak

njihove spremnosti i profesionalnih kompetencija da obrazovni proces individualizuju i prilagode obrazovnim i drugim potrebama i karakteristikama učenika iz romske zajednice (Macura-Milovanović, 2007; Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014, *Strategija*, 2016). Neke od mera koje su ocenjene kao delotvorne su: „pristup čitavoj ličnosti”, odnosno razvoj kognitivnih, socijalnih i kulturnih veština, terenski rad sa decom i roditeljima u romskim naseljima i podrška edukatorima za razvoj njihovih kompetencija za rad sa kulturno specifičnim i socijalno osetljivim grupama (Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014).

Iz pregleda dostupne literature može se zaključiti da je najveći deo istraživačkih (npr. Biro, Smederevac, & Tovilović, 2009; Macura-Milovanović, 2007; Tatić-Janevski, 2006), strateških (npr. *Strategija*, 2016) i praktičnih napora (npr. Macura-Milovanović i Tatić-Janevski, 2003) bio usmeren na podršku uključenju i ostajanju mladih Roma u formalnom obrazovanju. Međutim, ovi doprinosi su: (a) retko kad distribuirani izvan naučne zajednice i sistema formalnog obrazovanja, čineći ih, kako mere obuhvata pokazuju, nedostupnim onima koji spadaju u grupu najugroženijih – mladima iz nehigijenskih naselja na uzrastu 14–15 godina (Kovač Cerović i Lakićević Dobrić, 2014); (b) nedovoljno prilagođeni tek donekle ispitanim i osvetljenim obrazovnim i sociokulturnim specifičnostima i potrebama ove grupe mladih (Stojanović & Baucal, 2007; *Strategija*, 2016) i (c) opšti, bez konkretnih smernica za aktuelne praktičare u oblasti obrazovanja koji rade sa heterogenim grupama mladih van standardnog obrazovnog konteksta učionice.

Osim ovih pokušaja, vidljive su neke lokalne inicijative domaćih nevladinih organizacija za realizovanje konkretnih programa unapređenja života MNHN koje se tiču unapređivanja kvaliteta stambenih uslova (npr. Društvo za unapređenje romskih naselja – DURN), obuhvatnije podrške porodicama uključujući i podršku obrazovanju (npr. udruženje Agenda, Centar za podršku porodici) i praćenja svih aspekata socijalne inkluzije (npr. Stalna konferencija romskih udruženja građanja – SKRUG, centar Novi svet). Primer konkretnih smernica za rad u oblasti neformalnog obrazovanja bez velikog oslanjanja na jezik predstavlja „Igrajmo za jednakost – Priručnik o osnovama tehnike Teatra potlačenih, romsko-srpski“, autorke Suzane Kaplanović (iz udruženja Agenda, Centar za podršku porodici).³ Izuzev ovog pristupa nama nisu poznati radovi usmereni na obuhvatno izdvajanje konkretnih smernica za rad sa MNHN izvedenih iz do sada istraženih specifičnih odlika i obrazovnih potreba koje bi praktičarima omogućile osnovne uslove za izvođenje uspešnih programa neformalne edukacije.

³ Priručnik je dostupan na linku: <https://www.agendacentar.org/wp-content/uploads/2017/04/PRIRUCNIK-osnovama-Teatra-potla%C4%8Denih-srp-romski.pdf> (pristupljeno 19.1.2018. godine).

Ovakvi programi mogu biti dobra privremena mera pružanja dodatnih obrazovnih prilika kada resursi u formalnom obrazovanju postanu nedostupni.

Cilj istraživanja. Ovim istraživanjem pokušali smo da putem multimetodskog pristupa produbimo razumevanje sociokulturnih odlika i odnosa prema obrazovanju MNHN koji žive u zajednicama izolovanim od većinskog društva i da, potom, formulišemo empirijski zasnovane preporuke namenjene praktičarima koji rade sa ovom grupom mladih. Krajnji cilj ovog pokušaja povezivanja teorije i prakse je da doprinesemo sistematskom unapređivanju PNO (programa neformalnog obrazovanja) kroz uvažavanje specifičnosti marginalizovanih adolescenata.

METOD ISTRAŽIVANJA⁴

Istraživanje je izvedeno u dve faze. U prvoj fazi smo upitničkim merama dobijenim anketiranjem MNHN i MOP (mladih iz opšte populacije) dobili širok pregled specifičnih odlika marginalizovane omladine koje smo ocenili kao relevantne za PNO koji su njima namenjeni. Takva svojstva odnose se na njihove sociokulturne odlike, obrazovne preferencije i stavove prema obrazovanju. Druga faza obuhvatila je dve polustrukturisane fokus grupe. Prva fokus grupa uključila je MNHN, a druga njihove nastavnike, i u njima smo razmatrali teme koje je potrebno obuhvatiti i uslove izvođenja PNO za MNHN koje je potrebno zadovoljiti da bi ovi programi bili efikasni i korisni za MNHN. Ove podatke smo potom dopunili informacijama iz polustrukturisanih intervju sa jednom nastavnicom i jednim mladim pojedincem iz nehiđijenskog naselja, kao i nalazima dobijenim prilikom izvođenja test-radionica neformalnog obrazovanja kojima se u ovom radu nećemo detaljnije baviti. Sve stečene opservacije i znanja smo, konačno, integrisali u skup preporuka za izvođenje PNO.

Faza 1. U prvoj fazi smo izveli ispitivanje relevantnih sociokulturnih odlika, obrazovnih preferencija i stavova prema obrazovanju mladih iz nehiđijenskih naselja putem upitnika.

Instrument. Za potrebe ovog istraživanja sastavljen je upitnik kojim smo ispitivali četiri indikatora, različitog nivoa opštosti, selektovanih na osnovu empirijskog i logičkog kriterijuma: vrednosti, vrednovanje škole i učenja, protok informacija i preferirani uslovi učenja. Indikator *vrednosti* je naopštiji i obuhvata sociokulturne karakteristike definisane u okvirima Hofstedeove teorije dimenzija kulture (Hofstede

4 Ovo istraživanje nastalo je u okviru projekta Crvenog krsta Palilula pod nazivom „Evaluacija i adaptacija edukativnih programa koji se realizuju u naselju *Deponija*“, izvedenog u periodu od februara do septembra 2014. godine i podržanog od strane Fonda za otvoreno društvo.

& Hofstede, 1991) za koje je literatura ukazivala da bi se mogle razlikovati za MNHN i MOP (npr. Findley & Cooper, 1983; Macura-Milovanović, 2008; Novakov, 2004; Roman, 2013) i za koje je pretpostavljena veza sa obrazovnim ishodima: ravnopravnost u interpersonalnim odnosima (prijateljski, partnerski, roditeljski, odnosi u podučavanju), individualizam spram kolektivismu, orijentacija na sadašnjost spram orijentacije na budućnost, lokus kontrole i poštovanje pravila.⁵ Drugi indikator, *vrednovanje škole i učenja*, tiče se stavova mladih iz nehigijenskih naselja o važnosti i korisnosti školovanja, kao i stavova mladih prema obrazovanju.

Poslednja dva indikatora uključena su u cilju razumevanja konkretnih uslova u okviru kojih je potrebno organizovati programe neformalne edukacije MNHN koji bi bili prilagođeni njihovim preferencijama čime bi se, pretpostavlja se, poboljšala njihova učinkovitost. Prvi takav indikator je *protok informacija* i odnosi se na širinu i članove porodične i vršnjačke grupe sa kojima mladi razgovaraju o privatnim temama.⁶ Drugim od njih, nazvanim *preferirani uslovi učenja* ispitivani su: efekti gratifikacije, najčešće strategije učenja, preferirane karakteristike nastavnika, nastavnog procesa i uslova učenja. Uzeti zajedno, selektovani indikatori na prvom mestu imaju pragmatičan cilj – bolje razumevanje indirektnih i neposrednih uslova koji bi mogli imati efekta na uključivanje mladih, tok i ishode programa neformalnog obrazovanja – i stoga predstavljaju eklektičan skup pre nego operacionalizaciju jedne homogene teorije.⁷

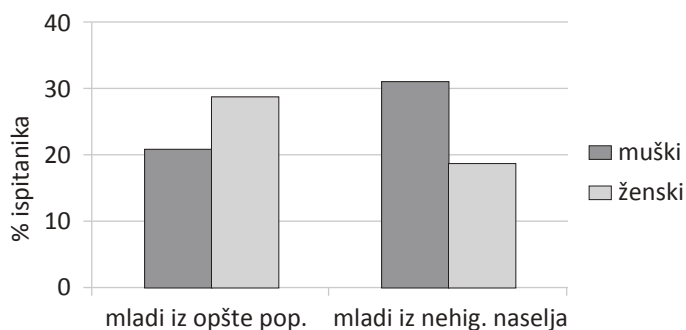
Upitnik je tipa papir-olovka i sadrži pitanja zatvorenog tipa. Prilikom odabira sadržaja pitanja u okviru prvog indikatora vodili smo se operacionalizacijom iz literature⁸, uz modifikacije u pravcu prilagođavanja obrazovnom kontekstu, skraćivanja i generalnog uprošćavanja imajući u vidu nedovoljne jezičke kompetencije targetirane grupe mladih. Pitanja su bila višestrukog izbora i u upitniku su se pojavila u dva oblika. Pitanja u okviru prvog indikatora obuhvatala su ponuđene dve ekstremne tvrdnje

-
- 5 Primer pitanja iz upitnika koji se odnosi na odnose u podučavanju je: „Da bi učenici dobro učili, najvažnije je da nastavnik: (a) bude podrška đacima ili (b) bude strog prema đacima“. Jedna od stavki kojima je ispitivan individualizam spram kolektivismu je: „Više volim da budem sličan drugima/drugačiji od drugih“. Orijetacija na sadašnjost ili budućnost ispitivana je pitanjima poput: „Šta se više odnosi na tebe: Ne znam šta me čeka i živim dan po dan; ili Razmišljam o tome kakav će mi život biti za 10 godina“. Jedna od stavki za lokus kontrole glasila je: „Sa čime se više slažeš: za uspeh je važno da imam sreće ili koliko radim toliko ću i imati?“, a za poštovanje pravila: „Šta se više odnosi na tebe: Ne prepisujem u školi ni kada ne naučim; ili Kad nešto ne stignem da naučim, snađem se i prepisem“.
 - 6 Jedno od pitanja kojim je ispitivan je: „Kome se obraćaš kada te nešto muči ili imaš neki problem?“, uz ponuđene odgovore: „članovima porodice“, „prijateljima“, „nastavnicima“ i „nikome“.
 - 7 U selekciji i operacionalizaciji indikatora od velike pomoći bila je doc. dr Iris Žeželj sa Katedre za socijalnu psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, kojoj se ovom prilikom zahvaljujemo.
 - 8 Hofstedeov upitnik na koji smo se u prvom redu oslanjali prilikom operacionalizacije odabranih indikatora može se preuzeti na adresi: <https://www.salto-youth.net/downloads/toolbox.../HofstedeAndQuestionnaire.doc>

između kojih se ispitanik opredeljavao za onu sa kojom se više slaže. Svaka od dve tvrdnje u okviru jednog pitanja odražavala je jednu od dve opozitne vrednosti (npr. kolektivism). Indikatori iz ove grupe operacionalizovani su preko 3 pitanja, a skorovi za svaki su računati kao suma izbora one tvrdnje koja označava istu vrednost.⁹ U pitanjima u ostatku upitnika ispitaniku je bilo ponuđeno više opcija i on se opredeljavao za jednu ili više njih. Za opisani tip upitnika i način davanja odgovora odlučili smo se zbog teškoća koje MNHN imaju pri korišćenju srpskog jezika, uz pretpostavku da je izbor između malog broja jednostavno opisanih opcija prihvatljiv zadatak za naše ispitanike.

Uzorak. Uzorak je bio prigodan i činilo ga je ukupno 186 ispitanika uzrasta između 15 i 20 godina. Od prvobitnog uzorka, 148 upitnika selektovano je za dalju analizu na osnovu kriterijuma validnosti odgovora. Pri tome, prvu polovinu uzorka (81) činili su ispitanici iz tri nehigijenska naselja u Beogradu: „Deponija”, „Mali Leskovac” i „Makiš”. Svi ispitanici su pripadnici romske etničke grupe. Drugu polovinu (67) činili su mladi iz opšte populacije koji su pohađali dve srednje škole: Petu beogradsku gimnaziju i Poljoprivrednu školu sa domom učenika PK „Beograd”. Pregled odnosa ispitanika i ispitanica u dva poduzorka može se videti na Grafikonu 1. Manji broj ispitanica (15) u poduzorku MNHN-a može se objasniti ustaljenim sociokulturalnim obrascima u romskoj zajednici zbog kojih osobe ženskog roda ređe nego muškarci imaju priliku i/ili biraju da govore i izraze svoje stavove i iskustva. Neke od potencijalnih ispitanica su odbile da učestvuju navodeći nedostatak vremena ili nelagodnost u prisustvu nepoznatih osoba. U drugom delu istraživanja koji se sastoji iz fokus grupa, učesnice su trpele pritisak od strane svojih sagovornika muškog pola.

Grafikon 1: Procenat muških i ženskih ispitanika među mladima iz opšte populacije i mladima iz nehigijenskih naselja



9 Na primer, u okviru indikatora individualizam spram kolektivism u svakom od tri pitanja jedinica bi bila dodeljena svaki put kada bi se ispitanik odlučio za onu od dve ekstremne tvrdnje koja odražava kolektivističke vrednosti.

Postupak. MOP su samostalno popunjavali upitnik u dve pomenute beogradske srednje škole. Imajući u vidu jezičku barijeru i posledične teškoće sa samostalnim čitanjem i popunjavanjem upitnika na srpskom jeziku, tim obučениh terenskih ispitivača koji su činili studenti psihologije i sociologije ispitalo je MNHN. Iz ove grupe 38 mladih je odgovaralo na pitanja iz upitnika u beogradskoj školi za obrazovanje odraslih „Braća Stamenković“ koju su u to vreme pohađali, a preostalih 48 ispitali smo u navedenim beogradskim nehigijenskim naseljima, pri čemu podatke o formalnom obrazovanju ove grupe mladih nismo prikupljali.

Faza 2. Nakon prve istraživačke faze u kojoj su ispitanici odgovarali na pitanja iz upitnika, produbili smo teme relevantne za PNO u okviru dve fokus grupne diskusije čija se tema odnosila na uslovima uspešnog izvođenja programa neformalnog obrazovanja za mlade iz nehigijenskih naselja.

Procedura i uзорak. Učesnici prve fokus grupe u trajanju od sat vremena bili su MNHN romskog porekla, pri čemu je razgovoru prisustvovalo ukupno 9 mladića i jedna devojka, prosečnog uzrasta 16 godina. Većina ih je pohađala školu za obrazovanje odraslih. U drugoj dvosatnoj fokus grupi učestvovalo je 5 nastavnica i dva člana romskog udruženja, među kojima su četiri osobe bile romskog porekla. Nastavnici su imali između jedne i 17 (najčešće tri) godina praktičnog pedagoškog iskustva u sferi neformalnog obrazovanja MNHN i u trenutku ispitivanja bili su angažovani u radu sa MNHN.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

Faza 1. Rezultati dobijeni upitnikom podeljeni su u dve šire grupe: (a) relevantne sociokulturne odlike i (b) odnos prema obrazovanju mladih iz nehigijenskih naselja.

(a) *Sociokulturne odlike MNHN.* Ispitivani indikatori sociokulturnih vrednosti i praksi zajednice MNHN kategorisani su u tri šire grupe: interpersonalni odnosi, široki aspekti kulture i protok informacija. Dobijeni nalazi biće izloženi u nastavku po navedenom redosledu kategorija indikatora.

Interpersonalni odnosi. Kada je o odnosima sa bliskim drugima uopšteno reč, MNHN se nalaze gotovo tačno na teorijski očekivanoj sredini između dva pola: preferiranja strogosti u odnosima spram preferiranja topline, razumevanja i podrške ($t(71)=60.101, p<0.01$). U sferi partnerskih odnosa, oni, u većoj meri nego MOP, vrednuju autoritet muškarca u donošenju relevantnih životnih odluka ($t(136) = -5.325, p<0.01$). Takođe, MNHN smatraju poželjnim kako izražavanje ljubavi i podrške u odnosima roditelja prema deci, tako i strogosti u odnosima spram preferiranja topline, razumevanja i podrške ($t(143) = -3.003, p<0.01$). Ovaj obrazac se odslikava

i u odnosima nastavnika i učenika ($t(142)=-5.406$; $p<0.01$), dok se lojalnost u prijateljskim odnosima nešto više ceni među MNHN ($t(137)= -2.164$; $p<0.05$). Drugim rečima, ovi nalazi sugerišu da MNHN sa jedne strane prihvataju hijerarhijski, nesimetričan odnos u porodici, partnerstvu i podučavanju gde se starija osoba muškog pola definiše kao neka vrsta autoriteta, a ovo su i nalazi nekih ranijih studija o razumevanju poželjnog učenika u školi kao disciplinovanog i poslušnog (Macura-Milovanović, 2006). Sa druge strane, prijateljski, simetrični odnosi imaju drugačiji status, budući da MNHN, za razliku od MOP, više vrednuju prijatelja koji bi bio neki vid „lojalnog saučesnika“ nego prijatelja koji skreće pažnju na problematična ponašanja i podstiče lično unapređivanje.

Široki aspekti kulture. Sa druge strane, MNHN imaju izraženije kolektivističke (sparam individualističkih) vrednosti, orijentaciju na budućnost (sparam sadašnjosti), unutrašnji lokus kontrole (sparam spoljašnjeg) i sličan odnos prema pravilima kao MOP.

Protok informacija. Ispitivanje kanala protoka informacija o relevantnim, pre svega ličnim temama ukazalo je na to da više od četvrtine MNHN, za razliku od MOP, najčešće ne razgovara ni sa kim o intimnim sadržajima. Kada to čine, preferiraju da se povere samo jednoj osobi (a ne široj grupi prijatelja ili poznanika). MNHN se najčešće poveravaju drugu ili drugarici, dok su majka i drugi članovi porodice na drugom mestu (kod MOP je situacija obratna). Međutim, treba imati u vidu podatak o većem broju devojaka u uzorku MOP nego u uzorku MNHN. Posebno je zanimljiv nalaz da se blizu trećine MNHN poverava nastavniku, dok je taj broj u grupi MOP praktično zanemarljiv. Pregled širine socijalne mreže i učestalosti poveravanja za dve subpopulacije mladih dati su u Tabeli 1 i 2.

Tabela 1. *Preferirana veličina i poznatost socijalne grupe za razgovor o intimnim temama za MNHN i MOP*

osoba kojoj se poveravaju	MNHN (%)	MOP (%)
drug/drugarica	70.0	71.6
majka	59.5	73.0
brat/sestra	50.0	39.2
dečko/devojka	46.6	13.5
otac	39.2	35.1
nastavnik	31.1	1.4
neko drugi	6.8	4.1

Tabela 2. *Učestalost poveravanja određenim članovima socijalnih grupa MNHN i MOP*

preferirana širina socijalne grupe	MNHN (%)	MOP (%)
jedna osoba	39,2	35,1
manja grupa prijatelja	23,0	52,7
veća grupa poznanika	10,8	4,1
niko	27,0	8,1

Kada se ovi nalazi razmotre zajedno sa prethodnim nalazima, porodični i drugi autoriteti mogli bi biti shvaćeni kao važni za zadatak „izvođenja na pravi put“ koji podrazumeva neku vrstu rigidnosti i strogosti. Privatna sfera je nešto što MNHN često ne dele ni sa kim. Kada je to ipak potrebno, okreću se prijateljima koje vide kao glavni oslonac u domenu deljenja intimnih iskustava i tema. Ovi rezultati imaju važne posledice za strukturisanje grupe učenika pri realizaciji PNO.

(b) *Odnos prema obrazovanju.* Odnosom prema obrazovanju obuhvatili smo vrednovanje škole i učenja i preferirane uslove učenja.

Vrednovanje škole i učenja. Mladi iz nehigijenskih naselja smatraju da je obrazovanje više vrednovano u društvu ($t(135) = 3.296$; $p < 0.01$) i oni globalno više vrednuju školu, odnosno procenjuju je kao korisniju i važnu za kasnije zaposlenje, ali je i češće smatraju zanimljivom u odnosu na njihove vršnjake iz opšte populacije ($t(143) = 5.405$; $p < 0.01$). Čini se da je obrazovanje za MNHN, budući da je manje dostupno, procenjeno kao zanimljiviji deo njihove aktuelne svakodnevice i kao dragoceniji resurs za kasniji kvalitet života, što je u skladu sa nekim ranijim nalazima o visokom vrednovanju škole zbog njene instrumentalne vrednosti (Macura-Milovanović, 2006). Ovo bi se moglo koristiti kao snažan izvor motivacije za njihovo inicijalno uključivanje u PNO i predstavlja važan resurs za nastavnike.

Preferirani uslovi učenja. U ovoj oblasti ispitivali smo facilitatore i inhibitore učenja, efekte nagrade i kazne i preferirane odlike nastavnika i uslova učenja.

Najčešće navođeni inhibitor je nerazumljivost gradiva, dok jedna trećina ispitanika smatra da im prepreku u učenju predstavlja i uvođenje kazne kao sredstva oblikovanja ponašanja. Kao karakteristiku gradiva koja facilitira učenje mladi su najčešće birali razumljivost gradiva, pored njegove zanimljivosti i upotrebljivosti u svakodnevnom životu.

Ovi nalazi mogli bi odslikavati glavne probleme sa kojima su se MNHN inače sretali u formalnom obrazovanju: teškoće u razumevanju materijala koji je potrebno usvojiti i koje bi mogle biti posledica nedovoljne savladanosti srpskog jezika na kojem se odvija nastava i nedostatka pomoći u razumevanju u porodičnom okruženju u kojem obrazovanje nije prioritet.

Dalje, kada je reč o efektima nagrade i kazne na uspešnost učenja i zapamćivanja, tek nešto više od trećine MNHN smatra da bi ih nagrada posebno motivisala u učenju. Kažnjavanje neuspeha više podstiče MNHN da kasnije ulože trud prilikom učenja nego nagrađivanje uspeha. Ovi nalazi u neskladu su sa iznetim stavom trećine MNHN o inhibitornom uticaju kažnjavanja za učenje. Uzeti zajedno oni bi, sa jedne strane, mogli odslikavati prethodno opisan za MNHN poznat sistem interpersonalnih odnosa u kome se vrednuje strogost i autoritarnost nadređenih

figura koje, moguće je, koriste i promovišu kaznu kao efikasno sredstvo uspešnog usvajanja znanja i ponašanja. Sa druge strane, deo mladih takvu praksu prepoznaje kao otežavajuću komponentu procesa učenja.

Kao što se u Tabeli 3 može videti, prototip željene (ili poznate) situacije učenja podrazumeva da se ono odvija u rodno heterogenoj grupi u kojoj starija ženska osoba u frontalnoj nastavi jasno objašnjava ili demonstrira gradivo, koje se potom može učiti samostalno.

Tabela 3. *Prikaz karakteristika obrazovnog procesa i uslova koje preferiraju mladi iz nehidijenskih naselja*

preferirani facilitatori zapamćivanja	učestalost odabira faktora (%)
kad neko objasni, pokaže (spram interaktivne nastave)	75.7
učenje nasamo (spram učenja u grupi)	52.7
frontalna nastava (spram učenja kroz igru)	83.8
pol predavača: ženski	62.2
uzrast predavača: starija osoba	70.3
grupa u kojoj se učenje odvija se sastoji od učenika oba pola	55.4

Faza 2. Diskusije sa akterima koji se nalaze „sa obe strane” obrazovnog procesa višestruko su pomogle prilikom definisanja odlika PNO koji bi mogli imati uspeha za specifične grupe kakva su MNHN. U razmatranju nalaza pođimo od uvida omogućenog analizom dinamike i sadržaja fokus grupe sa MNHN o značajnim teškoćama u izražavanju na nematernjem jeziku. Ne samo da je poznavanje pojmovnog sistema srpskog jezika ograničeno, već mogućnost apstrahovanja (npr. osobine na osnovu više konkretnih ponašanja) predstavlja značajan izazov, što je za ishod imalo davanje konkretnih, manje informativnih odgovora.

Kada je reč o rodnim ulogama, u razgovorima je sugerisano da MNHN odrastaju u tradicionalnim zajednicama, izolovanim od većinskog stanovništva. Dinamika fokus grupe sa MNHN ponovila je u tom izolovanom kontekstu neke od ustaljenih obrazaca ponašanja u zajednici iz koje dolaze, a to se ogledalo u brojčanom odnosu učesnika i učesnica (9:1), u stepenu zastupljenosti jedine učesnice u diskusiji (nije se samostalno uključivala, a i kada bi dobila reč uz podršku i ohrabivanje moderatora, bivala je prekidana) kao i u sadržaju komentara upućenih njoj (*Ja bih volela da završim školu, da upišem srednju, negde da budem radnik... „Pa radi kući. Kuva, pere... (smeh)*). To su indikatori koji ukazuju na potrebu uzimanja u obzir rodnog aspekta pri osmišljavanju PNO.

Nastavnici su istakli da u ovim patrijarhalnim sredinama roditelji imaju veoma značajan uticaj na mlade Rome. Prema roditeljima se gaji strahopoštovanje i poslušnost bez preispitivanja usvojenih stavova. Odrasli muškarci donose sve važne odluke pa i one koje se tiču intimnih pitanja ženskih članova porodice (poput korišćenja kontracepcije). Mladi o ličnim temama ne razgovaraju sa osobama iz svog porodičnog krugam a neke teme su obeležene kao tabu. *(Ja imam drugaricu koja je bila udata sa 15 godina i baš sam je pitala vezano za to – da li je uopšte njena mama pričala sa njom o tome, jer se zna da mlada Romkinja treba da bude nevinna kad se uda. Ona je meni rekla da njena majka nikada u životu nije sa njom pričala o tome i da je za nju bio šok kad je prvi put legla sa tim njenim mužem. Ona ništa, apsolutno ništa nije znala. I čak ni posle toga nije mogla da razgovara sa mamom – nastavnica romskog porekla).*

Sa druge strane, kada je reč o nastavnicima i njihovom odnosu prema učenicima, istaknuta je važnost intrinzične motivacije, otvorenosti i poštovanja različitosti. Nastavnici su o tome rekli: *Ako time žele da se bave /neformalnom edukacijom mladih Roma/, moraju da uđu u naselje, moraju da razgovaraju sa mnogima, moraju da popiju kafu iz njihove šolje, i sve što rade ti Romi da rade i oni, i onda će da upoznaju zaista život Roma.* Reči MNHN pokazuju da oni vide i osećaju distancu ili čak i diskriminaciju od strane nastavnika koji ima predrasude: *Najgore su oni koji mrze Rome. Imaju neki nastavnici koji mrze Rome, koliko god da bude dobar džaba mu sve.* Oni bi poručili osobama koje ih podučavaju da bi trebalo da znaju: *da većina romske dece nema uslova za rad, ne mogu toliko da prištu... Potom i o veri (uglavnom islamu) i da ju poštuju. Da zna jezik barem malo, da ih nasmeje...* Ovi nalazi ponavljaju rezultate ranijeg istraživanja o važnosti odsustva diskriminatornih i nasilnih postupaka nastavnika i pokazivanja uvažavanja i topline u odnosu (Macura-Milovanović, 2006) i na osnovu njih formulisan je odeljak o pripremi i poželjnim obrascima komunikacije i ponašanja u odeljku koji sadrži preporuke za rad sa MNHN.

Preporuke za nastavnike za rad sa mladima iz nehigijenskih naselja u oblasti neformalnog obrazovanja. Na osnovu prikupljenih kvalitativnih i kvantitativnih podataka formulisali smo skup preporuka nezavisnih od konkretnih sadržaja programa neformalnog obrazovanja. Preporuke su prvenstveno namenjene nastavnicima koji nemaju iskustva u radu sa MNHN i osmišljene su kao saveti koji bi mogli poslužiti kao vodič kroz pripremu, organizaciju i sprovođenje neformalne edukacije. U ovom radu biće diskutovane preporuke koje se odnose na rad sa MNHN i koje se u manjoj ili većoj meri mogu prilagoditi radu sa mladima koji dolaze iz kulturno različitih ili

socijalno depriviranih sredina. Ove preporuke grupisali smo u tri kategorije: (a) odlike nastavnika, (b) struktura grupe učesnika i (c) odnos nastavnika i učesnika u edukaciji.

(a) *Odlike nastavnika*. Prva grupa odlika tiče se razloga zbog kojih nastavnici edukuju mlade iz nehimijenskih naselja i načina na koji ga vode. Ove odlike upućuju na važnost dugotrajnijeg rada sa mladima iz nehimijenskih naselja u kojem postoji i kontakt sa socijalnim i kulturnim okruženjem ove grupe mladih.

Pronalaženje motivacije za rad sa mladima koja nije samo materijalne prirode. Rad sa mladima iz nehimijenskih naselja trebalo bi da bude polje interesovanja, a ne isključivo aktivnost koja omogućava prihode. Stoga programi neformalnog obrazovanja imaju više šanse da budu efikasni ukoliko su nastavnici motivisani željom da upoznaju učesnike edukacije i pomognu im da razviju svoja znanja, sposobnosti i vrednosti.

Upoznavanje učesnika edukacije i okruženje iz kojeg dolaze. Razumevanje životnih uslova, porodičnih prilika i glavnih kulturnih vrednosti zajednice iz koje mladi potiču kroz direktni kontakt sa zajednicom izdvojeno je kao jedan od najvažnijih preduslova za uspešan rad sa mladima iz nespecifičnih sredina.

Komuniciranje sa porodicama mladih. Pri radu sa mladima koji dolaze iz segregisanih društvenih zajednica (Kovač Cerović & Vulić, 2016) značajno za obrazovni proces jeste uspostavljanje odnosa saradnje sa porodicama učenika i sa drugim značajnim ljudima iz zajednice (nehimijenskog naselja). U slučaju dužeg trajanja PNO vrlo je korisno u određenim vremenskim intervalima posećivati zajednicu i izveštavati roditelje o napretku njihove dece.

Prilagođavanje načina komunikacije u radu sa mladima iz nehimijenskih naselja. Ako se edukacija odvija na srpskom jeziku (kao što je to najčešće slučaj), potrebno je jezik prilagoditi tako da nijedan učesnik edukacije nema problema sa razumevanjem. Treba koristiti jasne primere i metafore pomoću kojih bi se slikovito i sažeto mogle preneti informacije. Nastavnici su izneli da je ponekad poželjno koristiti izraze specifične za supkulturu sa kojom se sprovodi edukacija.

Planiranje dugotrajnog rada sa mladima. Najbolje ishode neformalno obrazovanje daje kada postoji veći broj susreta sa učesnicima, pri čemu teme koje se obrađuju tokom tih susreta treba da budu međusobno povezane. Dugoročni rad stvara mrežu podrške, doprinosi izgradnji odnosa poverenja između učesnika i nastavnika i omogućava sticanje uvida u promene u pogledu vrednosti i znanja učesnika.

(b) *Struktura grupe učesnika*. Drugu grupu čine smernice o tome kako obrazovati grupu učesnika kada oni dolaze iz sociokulturnih zajednica kao što su beogradska nehimijenska naselja. Ove preporuke su manje intuitivne za nastavnike

koji nemaju iskustva u radu sa mladima iz nehigijenskih naselja. Posebno ih je važno ispoštovati kada se radi o osetljivim temama kako bi edukacija mogla da ostvari željene efekte, tj. kako bi podržala pozitivne *promene u praksama* mladih.

Formiranje grupe sastavljene od vršnjaka. Budući da MNHN o intimnim temama razgovaraju češće sa svojim prijateljima nego sa članovima svoje porodice, verovatnije je da će biti spremniji za otvoreno iskazivanje svojih uverenja i praksi u okruženju koje čine vršnjaci koji ne pripadaju njihovom porodičnom krugu. Ipak, ukoliko se tema ne oceni značajnom ili ne postoji dovoljna motivacija za rad na njoj, mladi okruženi grupom prijatelja mogu se osećati slobodnijim da odustanu od uspostavljenih pravila ponašanja, te da otežavaju grupno bavljenje temom. Ukoliko se učesnici ne poznaju, proces upoznavanja se može ubrzati pomoću aktivnosti koje se izvode u početnim fazama edukacije.

Podsticanje učesnica da govore i kada su u grupi koju čine i muški članovi grupe. Kada su u manjini, učesnice će naročito izbegavati da govore ili će vrlo stidljivo istupati, te je potrebno stvoriti slobodniju atmosferu u kojoj će posebno biti podržano „da se čuje njihov glas“.

Rad na osetljivim temama u grupama u kojima su učesnici istog pola i istog ili približnog uzrasta. Neke tabu teme, kao što je tema seksualnog ponašanja, bolje je obrađivati u grupama u kojima su svi učesnici istog pola (uključujući i nastavnika) i približno jednakog uzrasta. Pre otpočinjanja razgovora o osetljivim temama potrebno je uspostaviti odnos poverenja sa učesnicima, jer će biti otvoreniji da podele sa drugima intimna iskustva i da prihvate nove informacije.

Ukazivanje na važnost razgovaranja o osetljivim i intimnim pitanjima. U okviru porodica vrlo često ne postoji praksa razgovora o osetljivim temama poput telesnog sazrevanja, seksualnih praksi i sl. Tek po uviđanju značaja određene teme i uspostavljanju odnosa poverenja ima smisla započeti edukaciju o njoj.

Formiranje grupe isključivo muških učesnika za rad na temama prava žena. Kako MNHN odrastaju u segregiranim patrijahalnim zajednicama gde se zahteva apsolutna poslušnost, na obrazovanje ženske dece gleda se kao na „promašenu investiciju“, odrasli muškarci donose sve važne odluke i neke teme su tabu (npr. seksualnost). Stoga devojke često nemaju pravo glasa i kada je o najintimnijim i za njih veoma važnim odlukama reč. Kao posledica toga, promene u ponašanju devojaka se mogu očekivati tek kada njihovi partneri prihvate savete vezane za ovako osetljive teme.

(c) *Odnos nastavnika i učesnika u edukaciji.* Poslednji skup obuhvata preporuke koje će nastavniku tokom direktne komunikacije sa mladima iz

nehigijenskih naselja olakšati uspostavljanje dobrog odnosa, koji potom predstavlja temelj za uspešno bavljenje bilo kojom temom. Ovim preporukama je naglašena važnost interkulturalne osetljivosti nastavnika. S tim u vezi, iako one mogu služiti kao vodilja u interakciji sa bilo kojom grupom mladih, za uspešnost edukacije posebno ih je značajno uvažiti prilikom rada sa mladima iz zajednica kakve su nehigijenska naselja.

Uspostavljanje pozitivnog prvog kontakta sa učesnicima edukacije. Prilikom upoznavanja u prvom ciklusu za učesnike može biti važno da uvide da se osoba sa kojom treba da rade zaista interesuje za njih, da razume njihov način života i uzima u obzir probleme sa kojima se susreću. Ukoliko je to moguće, poželjno je da novog nastavnika grupi predstavi drugi, iskusniji nastavnik sa kojim je grupa već uspostavila pozitivan odnos.

Pravljenje dobre radne atmosfere. Topla i podržavajuća radna atmosfera u kojoj se učenici osećaju slobodno da postavljaju pitanja i daju predloge značajna je za uspešnost PNO. Efikasnost usvajanja novine može biti olakšana kroz simetričnu, tj. vršnjačku socijalnu interakciju omogućenu organizovanjem rada u grupi ili u paru.

Uvažavanje različitosti učesnika. Važno je da nastavnik jasno pokaže odsustvo predrasuda prema učesnicima edukacije posebno ako su učesnici pripadnici osetljivih grupa koji su se često sa predrasudama susretali i koji ih vrlo lako prepoznaju. Stoga je važno jasno pokazivanje uvažavanja i poštovanja kulturnih karakteristika učesnika edukacije, kao i izbegavanje iznošenja negativnog suda o ponašanju učesnika koje odražava sociokulturne prilike u kojima MNHN žive.

Uspostavljanje odnosa jednakosti sa učesnicima programa. Nastavnik bi mogao da se postavi kao osoba koja je ravnopravna sa učesnicima i da sa njima izgradi vid „drugarskog” odnosa, budući da su MNHN o ličnim pitanjima spremniji da razgovaraju u takvom vidu interpersonalne razmene. Potrebno je, međutim, uzeti u obzir i važnost uspostavljanja sistema pravila ponašanja (najbolje onih pravila koja su zajednički doneta).

Fokus na nagrađivanju, a ne na kažnjavanju. Usmene, verbalne pohvale ili zajednički ustanovljene počasne titule poput „dete dana” mogu imati pozitivan uticaj na dalji rad učesnika u edukaciji. Sa druge strane, ponašanja treba sankcionisati samo kad je to neophodno. Kada se to čini, učesnicima je potrebno istaći da se sankcija odnosi na ponašanje, a ne na osobu, uz jasno ukazivanje koje ponašanje je umesto toga prihvatljivo.

ZAKLJUČAK

U procesu i pitanjima izgradnje multikulturalnog društva pripadnici manjinskih kultura, kakva je kultura mladih iz nehidijenskih naselja, nalaze se u nepovoljnijem položaju, te je važno da pripadnici većinske grupe ulože napor da razumeju specifičnosti manjinskih zajednica. Cilj ovog rada, između ostalog, jeste da se napravi jedan korak ka tome.

Međutim, potrebno je pomenuti određena ograničenja na koja smo u ovom procesu naišli. Kako su pripadnici većinske populacije ispitivali pripadnike manjinske, izražena je tendencija ka davanju socijalno poželjnih odgovora, kako u prvoj fazi istraživanja, tako i tokom razgovora u fokus grupi. Dodatno, odgovori su dati na nematernjem jeziku što je otežavalo procese koji zahtevaju apstrahovanje određenih svojstava. Ovi i drugi razlozi doprineli su tendenciji onih MNHN koji su bili ili i dalje jesu deo sistema formalnog obrazovanja da na pitanja o preferencijama daju odgovore koji se odnose na njihovo do sada doživljeno iskustvo. Takođe, metodološka odluka izbora unapred definisanih i ekstremno suprotstavljenih alternativa u upitniku, iako istraživački utemeljena, ima implikacije na dobijene nalaze u smislu smanjenja informativnosti koje bi slobodno formulisani odgovori mogli nositi. Sve ovo predstavlja inherentne prepreke istraživanja u kome su njegovi učesnici drugačijeg socijalnog, jezičkog i kulturnog statusa. Međutim, svakako je potrebno imati ih u vidu prilikom razmatranja nalaza i na njima zasnovanih preporuka.

Uprkos opisanim izazovima prilikom bavljenja temom neformalnog obrazovanja MNHN, neophodno je istaći da je obrazovanje na međunarodnom planu identifikovano kao sredstvo koje se ubraja u najznačajnije kada je reč o mogućnosti smanjenja socijalne nejednakosti. Ono je posebno značajno za mlade koji su na kraju obaveznog obrazovanja jer, sa jedne strane, postoji više prostora za efekte intervencija, a sa druge ono ih priprema za odgovorno učešće u građanskom društvu. Nadamo se da smo ovom eksplorativnom studijom otvorili polje za druga istraživanja akcionog tipa kojima bi se pitanja društvene inkluzivnosti i obrazovne pravednosti u Srbiji proširila i na polje neformalne edukacije kroz prepoznavanje i uvažavanje specifičnosti obrazovnog procesa i potreba mladih iz osetljivih grupa.

LITERATURA

- Biro, M., Smederevac, S. & Tovilović, S. (2009). Socioeconomic and cultural factors of low scholastic achievement of Roma children. *Psihologija*, 42(3), 273-288.
- European Commission (2010). *Improving the tools for the social inclusion and non-discrimination of Roma in the EU. Summary and selected projects*. Luxemburg: European Commission. Retrieved from http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/improving_tools_roma_inclusion_summary_en.pdf
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419-427.
- Hofstede, G. & Hofstede, G. J. (1991). *Cultures and organizations: Culture of the mind*. Maidenhead, UK: McGraw-Hill.
- Jovanović, S. i Bu, R. (2015). Procena stanja u podstandardnim romskim naseljima u 21 opštini u Srbiji. Beograd: Misija OEBS-a u Srbiji. Preuzeto sa http://www.ljudskaprava.gov.rs/sites/default/files/dokument_file/procena_stanja_u_podstandardnim_romskim_naseljima.pdf
- Korać-Mandić, D. (2011). *Situaciona analiza obrazovanja i socijalne uključenosti romskih devojčica u Srbiji. Rezultati istraživanja*. Beograd: CARE Srbija. Preuzeto sa <http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/0cc6ef5647747c51ebf9112e8e3528b49138.pdf>
- Kovács Cerović, T. (2007). *Advancing Education of Roma in Serbia*. Budapest: Roma Education Fund. Retrieved from https://www.romaeducationfund.org/sites/default/files/publications/serbia_report.pdf
- Kovač Cerović T. i Lakićević Dobrić A. (2014). *Analiza uticaja politika – pružanje dodatne podrške učenicima iz osetljivih grupa u preduniverzitetkom obrazovanju*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF Srbija. Retrieved from https://www.unicef.org/serbia/Analiza_uticaja_politika_Pruzanje_dodatne_podrske_ucenicima_iz_osetljivih_grupa_u_preduniverzitetkom_obrazovanju.pdf
- Kovač Cerović, T. & Vulić, I. (2016). *Supporting education of refugee and migrant children and youth*. ESP Working Paper Series, 76. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/320345867_Supporting_Education_of_Refugee_and_Migrant_Children_and_Youth
- Kresoja, B. (2007). *Obrazovanje Roma u Vojvodini: Izveštaj sa participativnog istraživanja*. Novi sad: Novosadski humanitarni centar. Preuzeto sa <http://www.nshc.org.rs/public/publikacije/refkorice.pdf>
- Macura-Milovanović, S. (2006). Socijalni aspekti inkluzije romske dece iz naselja Deponija u obrazovni sistem. *Pedagogija*, 61(3), 304-320.
- Macura-Milovanović, S. (2007). Prepreke inkluziji romske dece iz naselja Deponija. Saopštenje sa XIII Naučnog skupa "Empirijska istraživanja u psihologiji", 10.-11. februar, Institut za psihologiju i Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Macura-Milovanović, S. (2008). Specifični problemi u obrazovanju romske dece. *Uzdanica*, 5(2), 177-184.
- Macura-Milovanović, S. i Tatić-Janevski, S. (2003). Obrazovni program u romskoj enklavi 'Deponija' - aktivnosti i rezultati. *Nastava i vaspitanje*, 52(2-3), 238-253.
- Macura, V. i Vuksanović, Z. (2003). *Deponija ka boljoj budućnosti*. Beograd: Društvo za unapređenje romskih naselja.
- Novakov, M. (2004). Porodični život Roma. *Letopis naučnih radova*, 1, 146-158.
- Republički zavod za statistiku (2012). *Popis stanovništva, domaćinstava i stanova 2011, Knjiga 1: Nacionalna pripadnost*. Beograd: Autor. Preuzeto sa <http://pod2.stat.gov.rs/ObjavljenePublikacije/Popis2011/Nacionalna%20pripadnost-Ethnicity.pdf>

- Republički zavod za statistiku i UNICEF. (2014) *Istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žena i dece u Srbiji, 2014 i Istraživanje višestrukih pokazatelja položaja žena i dece u romskim naseljima u Srbiji, 2014, Glavni nalazi*. Beograd: Autor. Preuzeto sa: http://webzrzs.stat.gov.rs/WebSite/userFiles/file/MICS/MICS%20GLAVNI%20NALAZI_srp_.pdf
- Roma Education Fund (2004). *Needs Assessment Study for the Roma Education Fund - Background Paper, Serbia*. Roma Education Fund. Retrieved from <http://documents.worldbank.org/curated/en/361621468101393495/pdf/352090YU0SerbiaONA0Report.pdf>
- Roman, I. (2013). Gypsies integration – Education for all. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76, 717-722.
- Stojanović, J., & Baucal, A. (2007). Equal Access to Quality Education for Roma: Serbia. In *Equal Access to Quality Education for Roma*. Budapest: Open Society Institute – EU Monitoring and Advocacy Program. Retrieved from https://www.opensocietyfoundations.org/sites/default/files/serbia2_20070329_0.pdf
- Strategija za socijalno uključivanje Roma i Romkinja u Republici Srbiji za period od 2016 do 2025. godine* (2016). Ministarstvo za rad, zapošljavanje, boračka i socijalna pitanja Republike Srbije. Preuzeto sa http://www.ljudskaprava.gov.rs/sites/default/files/dokument_file/strategija_za_socijalno_ukljucivanje_roma_i_romkinja_2016_2025_0.pdf
- Tatić-Janevski, S. (2006). Prilog unapređivanju obrazovne prakse s romskom decom. *Nastava i vaspitanje*, 55(4), 461-472.
- Tovilović, S. i Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu: kako pristupiti problemima procene zrelosti i adaptacije marginalizovane dece na školu?* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Vuksanović-Macura, Z. i Macura, V. (2016). *Svetlo i tamno: Stanovanje Roma u Beogradu na prelazu 20. u 21. vek*. Beograd: SANU.



SUMMARY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Editors

Rajka Đević and *Nikoleta Gutvajn*

BELEŠKA O AUTORIMA

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

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

<p>Branislava Popović - Ćitić (1976)</p>	<p>Doktor defektoloških nauka, vanredni profesor Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu. Njena naučna interesovanja usmerena su na teorijski i metodski pristup u oblasti promocije pozitivnog razvoja i razvojne prevencije problema u ponašanju. E-mail: popovb@eunet.rs</p>
<p>Milana Rajić (1991)</p>	<p>Doktorantkinja na Odseku za psihologiju, Filozofskog fakulteta u Novom Sadu. Bavi se istraživanjem kvaliteta brige o detetu u porodicama u riziku, posebno dece sa smetnjama u razvoju. Njena profesionalna interesovanja tiču se predškolskog vaspitanja i obrazovanja i rane intervencije. E-mail: rajicmilana@gmail.com</p>
<p>Sara Ristić (1991)</p>	<p>Psihološkinja u jednoj od nevladinih organizacija koje pružaju u Beogradu podršku i zaštitu izbeglicama i migrantima sa Bliskog istoka. U svom dosadašnjem iskustvu radila je sa pripadnicima i pripadnicama više različitih marginalizovanih grupa: korisnicima psihijatrijskih usluga, beskućnicima i Romima. U akademskom radu zainteresovana je za teme iz oblasti socijalne traume. E-mail: sararistic23@gmail.com</p>
<p>Danilo Rončević (1973)</p>	<p>Doktor pravnih nauka, direktor Službe za upravljanje kadrovima Vlade Republike Srbije. Bavi se proučavanjem aktuelnih tema vezanih za oblasti međunarodnog radnog prava, radnog prava i upravljanja ljudskim resursima. E-mail: danilo.roncevic@suk.gov.rs</p>
<p>Jelena Stanišić (1981)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, zaposlena u zvanju naučnog saradnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se ekološkim obrazovanjem i vaspitanjem i učenjem u okviru prirodnih nauka. Problematiku ekološkog obrazovanja i vaspitanja proučava sa aspekta značaja i uloge škole, nastavnika i roditelja, sa posebnim osvrtom na nastavni proces i primenu različitih metodičkih sistema u obradi ekoloških sadržaja. E-mail: jelena.st8@gmail.com</p>
<p>Jelena Stevanović (1976)</p>	<p>Doktor filoloških nauka, naučni saradnik u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: jezička kultura i funkcionalna pismenost na svim nivoima obrazovanja, nastava srpskog jezika u osnovnoj i srednjoj školi, ortografija srpskoga jezika, stilistika srpskog jezika, kritička pismenost. Takođe, bavi se i pitanjima profesionalnog razvoja nastavnika srpskog jezika, kao i analizom osnovnoškolskih i srednjoškolskih udžbenika za srpski jezik. E-mail: jstevanovic@ipi.ac.rs</p>

<p>Marko Tomašević (1983)</p>	<p>Direktor organizacije Klikaktiv – Centar za razvoj socijalnih politika. Bavi se podjednako direktnim radom i pružanjem podrške pripadnicima osetljivih društvenih grupa, kao i istraživanjem problema vezanih za položaj pripadnika ovih grupa. Posebno je zainteresovan za probleme siromaštva, beskućništva, socijalne isključenosti i diskriminacije. E-mail: marko.tomasevic@liceulice.org</p>
<p>Nataša Vlah (1972)</p>	<p>Doktor specijalne pedagogije i vanredni profesor u oblasti specijalne pedagogije na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Njena profesionalna interesovanja usmerena su na sledeće oblasti: inkluzivno obrazovanje, stručne intervencije za učenike koji imaju probleme u ponašanju, socijalne kompetencije učenika i nastavnika. E-mail: natasa.vlah@gmail.com</p>
<p>Milja Vujačić (1972)</p>	<p>Doktor pedagoških nauka, zaposlena u zvanju višeg naučnog saradnika u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bavi se proučavanjem inkluzivnog obrazovanja, prevashodno ispitivanjem mogućnosti i ograničenja inkluzivnog obrazovanja dece sa teškoćama u razvoju u okviru redovne osnovne škole. Posebnu pažnju usmerava na proučavanje rada nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, njihovih stavova i implicitnih pedagogija. E-mail: mvujacic@ipi.ac.rs</p>

INDEKS AUTORA

A

Abbeduto, L. 147
Abbott, R. D. 99, 138
Ahnert, L. 144, 155
Ainscow, M. 94, 163
Ajduković, M. 78
Albiero, P. 166
Almerigi, J. 19
Almerigi, J. B. 123, 163
Anderson, P. M. 19, 24
Årdal, E. 27
Aritio-Solana, R. 136
Arthur, M. W. 19
Artiles, A. J. 18
Asbjørnslett, M. 105, 106
Ashdown, R. 102
Asher, S. R. 105
Austin, A. B. 105
Avramidis, E. 117

B

Baftiri, Đ. 78
Bailey, J., 94
Bailey, V. 136
Bakkaloglu, H. 105, 115, 116
Bašić, J. 78
Baucal, A. 181, 182, 183
Baydik, B. 105, 115, 116
Beck, S. J. 105
Beker, K. 33
Bennett, M. J. 167
Benson, P. L. 19-22, 24-26,
122, 123, 125, 126, 136,
138

Berglund, M. L. 19, 138
Berninger, V. W. 99
Billingsley, B. S. 76
Birch, S. H. 145
Biro, M. 183
Black-Hawkins, K. 94, 101
Bleck, J. 126
Bless, G. 94
Blyth, D. A. 25, 126, 136
Bolam, R. 72
Bones, R. 44
Borowitz, K. C. 156
Bouillet, D. 75, 77- 79, 87
Bourdon, K. H. 136
Bowers, E. P. 19, 22, 24,
122, 126
Bradshaw, C. P. 166, 175
Brand, S. 166
Branša-Žganec, A. 62
Britner, P. A. 156
Bronfenbrenner, U. 155
Brown, M. 138
Bryan, T. H. 105
Bu, R. 180
Buckop, J. 145
Buhs, E. S. 145
Bukvić, L. 136
Buli-Holmberg, J. 27, 28
Bundick, M. J. 25
Burchinal, M. 155
Byram, M. 166

C

Carlos, R. 25, 30
Carter, M. 115
Cascella, P. W. 99
Cassibba, R. 158
Catalano, R. F. 19, 26, 27,
138, 164
Cerić, H. 33, 34
Chang, J. 167, 175
Chang, L. 105
Chen, G. M. 166
Chen, X. 105
Clark, C. 17
Clark, K. 106
Coie, J. D. 108, 111
Collaço, C. M. 166
Cooper, H. M. 185
Coppotelli, H. 108, 111
Courey, S. J. 81, 84
Crump, W. D. 105
Cushner, K. 164
Cutts, S. 106
Ćuk, V. 33

D

Dabrowska, A. 147
Dadds, M. R. 136
Damon, W. 25
Davidov, B. J. 164
Davidson, M. M. 179
Day, K. D. 166
Deardorff, D. K. 164
DeBate, R. 126

Deng, M. 94
Deppelera, J. 17
Dereta, S. 165
Dessemontet, R. S. 94
Dimić, N. 99
D' Incau, B. 138
Diseth, Å. 27
Dodge, K. A. 108, 111
D'Odorico, L. 158
Dolev, S. 156
Domović, V. 75, 77, 79
Dong, Q. 166
Donoghue, C. 169
Dowling, E. M. 19, 24
Downer, J. T. 158
Draper, D. C. 105
Driscoll, K. C. 157
Dumas, T. 166
Dweck, C. 25
Dyson, A. 17

D

Đermanov, J. 62, 63
Đević, R. 43, 57, 94, 106
Đukić, M. 62

E

Eccles, J. S. 21
Eklund, J. 166
Elicker, J. 158
Engelsrud, G. H. 105
Estell, D. B. 105
Evaggelinou, C. 98

F

Fall, A. 76
Fantini, A. E. 164
Felner, R. 166
Feng, A. 166
Feniger-Shaal, R. 156
Filbert, K. M. 126
Findley, M. J. 185
Flem, A. 106
Fleming, M. 166
Florian, L. 75, 94
Flynn, R. J. 126
Fonseca-Pedrero, E. 136
Forehand, R. 105
Forlin, C. 55
Forlinb, C. 17
Fortner-Wood, C. 158
Fowers, B. J. 164
Fowler, E. A. 100
Fredrickson, N. L. 117
Frostad, P. 105, 106, 115,
117
Furlong, M. J. 138
Furnham, A. F. 117

G

Gable, S. 143
Gallagher, D. J. 75
Gamst, G. 86
Garrett, M. K. 105
Gašić Pavišić, S. 64, 70
Gay, G. 176
Geldhof, G. J. 126
Gera, I. 34, 56, 62, 70, 94
Gluhak, I. 79, 87

Goble, P. 158
Golubović, S. 99
Goodman, R. 127, 136
Goossens, F. A. 158
Gootman, J. A. 21
Graham, S. 167
Grbović, A 34
Green, K. D. 105
Gresham, F. M. 105
Groom, J. M. 106
Guang-xue, Y. 17
Guariono, A. J. 86
Guralnick, M. J. 106
Gutvajn, N. 55, 62, 64, 70,
96

H

Hamilton, M. A. 20-22, 25
Hamilton, S. F. 20-22, 25
Hamre, B. K. 155, 157, 160
Handrick, A. 166
Hansen, E. M. 166
Harrison, G. 35
Hatfield, B. 155
Hawes, D. J. 136
Hawkins, J. D. 19, 94, 101,
138, 164
Hayes, A. F. 169
He, Y. 105
Heck, K. 25, 27
Helseth, S. 105
Hill, K. G. 138
Hofstede, G. 184
Hofstede, G. J. 184
Holsen, I. 27
Hongyun, L. 105
Horne, M. D. 115

Humphrey, N. 117
Hymel, S. 105

I

Ialongo, N. 177
Igrić, Lj. 75, 78, 79
Ijzendoorn, M. H. 144, 158
Ilić, V. 165
Ip, R. 35, 42
Ivančević, S. 79
Ivančić, Đ. 75, 77, 78

J

Jablan, B. 34, 157
Jacobson, L. 85
Jakšić, I. 164, 167
Janjić, B. 33
Jeđud Borić, I. 77
Johansen, S. 164
Jokić, T. 164, 165, 176
Jongmans, M. J. 98
Jošić, S. 167
Jovanović, O. 32
Jovanović, S. 180
Juang, L. P. 166
Justice, L. 157
Juvonen, J. 167

K

Kandido-Jakšić, M. 164
Karagiannis, A. 93
Karić, J. 101
Katz, J. 94

Kemp, C. 115
Killen, M. 176
King, P. E. 25
Kirk, R. 101
Klemenović, J. 62-65, 72, 157
Knutson, J. F. 158
Kobeščak, S. 55, 58
Koller-Trbović, N. 77
Koomen, H. M. 155
Kopas Vukasinović, E. 101,
Korać, I. 43, 55, 61, 65, 70
Korać-Mandić, D. 181
Koren-Karie, N. 156
Koretz, D. S. 136
Kosanović, M. 62
Koskelainen, M. 136
Koster, M. 105, 106, 115, 116, 117
Kosterman, R. 138
Koth, C. W. 166, 175
Kovačević, J. 157
Kovačević, M. 34, 56, 62, 70, 94
Kovačević, N. 157
Kovačić, E. 79
Kovač Cerović, T. 180-183
Kozleski, E. B. 17, 18
Kranželić Tavra, V. 79
Kresoja, B. 181
Krnjaja, Ž. 65
Krstić, T. 156

L

La Greca, A. M. 105
La Paro, K. M. 143
Ladd, G. W., 145

Lai, M. H. 167, 175
Lakičević Dobrić A. 180-183
Lakkala, S. 17, 27
Lalić-Vučetić, N. 98
Lamb, M. E. 144
Lambe, J. 44
Lambermon, M. W. 144
Larrieve, B. 115
Larsen, T. 27
Larson, R. W. 19
Lazarević, E. 43, 94, 97, 98, 101
Lazarević, S. 33
Le, T. N. 164, 167, 175, 177, 178
Leaf, P. J. 166, 175
Leffert, N. 25, 125-127, 136
Lepage, P. 81
Lerner, J. V. 19, 123, 163
Lerner, R. 23, 24
Lerner, R. M. 19, 21, 22, 24, 122, 123, 126, 163
Leutwyler, B. 164, 176
Levin, M. E. 166
Lewin-Bizan, S. 126
Leyser, Y. 101
Li, Y. 19
Lingle, D. W. 165
Linklater, H. 75
Lisak, N. 75
LoCasale-Crouch, J. 145
Lonczak, H. S. 19, 138, 164
Loreman, T. 55
Luca-Mrđen, J. 78

M

Määttä, K. 17

Macura, V. 34
Macura-Milovanović S. 34, 56, 70, 94, 181, 183, 185, 188, 189, 191
Mannes, M. 123, 126
Marković, T. 62, 65
Martan, V. 79
Marvin, R. S. 156
Mashburn, A. J. 157
Mataječić, K. 75
Matricardi, G. 166
McGovern, T. 166
McIntyre, L. L. 147
McMahon, A. 72
Međimorec-Grgurić, P. 78
Meltzer, H. 136
Meyers, L. S. 86
Mihčić, I. 145, 147, 156, 157
Mihčić, L. 156
Milatović, V. 97
Milić, J. 145
Milojević, N. 33
Minnett, A. 106
Mirenda, P. 94
Mirković, V. 157
Monchy, M. 105, 115
Morin, D. 94
Morris, P. A. 155
Morrison, G. M. 138
Mrnjajus, K. 167
Murp, D. 17
Muškinja, O. 43, 56, 57

N

Nakken, H. 105, 117
Nauck, B. 165

Nielsen, K. H. 99
Nilsen, S. 27
Nishina, A. 167
Noppe, I. C. 158
Novakov, M. 182, 185

O

Oberle, E. 105
O' Farrell, S. L. 138
Olson, G. 62
Oppenheim, D. 156
Ortuño-Sierra, J. 136

P

Paíno, M. 136
Pantić, N. 61
Parrillo, V. N. 169
Pavasović-Trošt, T. 164, 166
Pavlović-Babić, D. 32
Pavlović Breneselović, D. 63, 65, 143
Perry, L. B. 166, 167, 173
Peter, S. C. 136
Pettigrew, T. F. 166
Petrović, D. 164, 165, 176
Petrović, D. S. 164, 176
Phillips, D. A. 143
Pianta, R. C. 144-146, 155-158
Pijl, S. J. 105, 106, 115-117
Pinquart, M. 144
Piršl, E. 164
Pisula, E. 147
Pittman, K. 20
Pollard, J. A. 19

Polovina, N. 163
Popović-Čitić, B. 136
Prtljaga, J. 64, 65
Puhovski, S. 78
Puljar, A. 79
Purdie, N. 44

Q

Quintero, N. 147

R

Radaković, I. 157
Radoman, M. 165
Radovanović, V. 101
Radulović, L. 61, 66, 72
Rae, D. S. 136
Rajić, M. 145, 147, 157
Rajović, V. 61, 66
Raskind, W. 99
Rašković, K. 77
Rasoal, C. 166
Renshaw, P. D. 105
Ridley, C. R. 165
Rimm-Kaufman, S. E. 143, 155, 157
Roberts, A. 145
Roberts, C. 115
Robson, S. 17
Rodina, K. 18
Roehlkepartain, E. C. 122, 125, 126
Rollins, K. B. 145
Roman, I. 180, 185
Rosenthal, R. 85
Rouse, M. 94
Rutland, A. 176
Ryan, J. A. 19, 138, 164

S

Sablić, M. 176
Sabol, T. J. 155, 158
Sagi, A. 144
Sandilos, L. E. 157
Scales, P. C. 20, 21, 24, 25,
122, 123, 125, 126, 136
Schachner, M. K. 166, 176
Schaffer, H. R. 143
Scheepstra, A. J. M. 117
Schonert-Reichl, A. 105
Schwarzenthal, M. 166
Seitsinger, A. 166
Senge, M. P. 72
Sesma Jr., A. 122
Sharma, U. 55, 58
Sharma, U. 17
Sheeran, T. 156
Shim, M. 166
Shonkoff, J. P. 143
Sideris, J. 155
Sigafos, J. 106
Siker, J. 81
Simpson, G. 136
Skočić Mihić, S. 79
Skogen, K. 27
Skordilis, E. K. 98
Slunjski, E. 62
Smederevac, S. 183
Snell, M. E. 143
Soldatović, K. 62
Sourander, A. 136
Southwell, L. 166, 167, 173
Spanaki, I. E. 98
Spasenović, V. 105
Spencer-Rodgers, J. 166
Spirić, V. 33

Sretenov, D. 44
Stainback, S. 93
Stainback, W. 93
Stančić, M. 157
Stančić, Z. 75, 77, 78
Stanojević, D. 165
Stanimirov, K. 34
Stanisavljević Petrović, Z.
157
Stanojlović, B. 33
Steinberg, M. 144
Steinberg, M. S. 145
Stevanović, J. 93, 98
Stojanović, D. 174
Stojanović, J. 181
Stojić, T. 43
Stoll, L. 72
Stone, W. L. 105
Stuhlman, M. 155
Stuhlman, M. W. 155
Subramaniam, A. 25
Sullivan, P. M. 158
Symes, W. 117
Syvertsen, A. K. 20, 21

Š

Šagud, M. 62
Ševkušić, S. 96

T

Tait, K. 44
Tappe, P. 81
Tatić-Janevski, S. 183
Theokas, C. 19, 23-25, 123,
163

Thijs, J. 167, 174
Thomas, S. 72
Thompson, R. A. 144
Tomanović, S. 165
Tomić, K. 145
Tovilović, S. 182, 183
Tropp, L. R. 166

U

Uusiautti, S. 17

V

van Dulmen, M. 122
Van Houten, E. 105
van Ijzendoorn, M. H. 144,
158
Van Schendel, B. M. 98
Vauras, M. 136
Venetsanou, F. 98
Verkuyten, M. 167, 174
Verschueren, K. 155
Vijver, F. J. 166
Vizek Vidović, V. 75, 78
Vladisavljević, S. 99
Vlah, N. 77, 78, 79
Volman, M. J. M. 98
Voorhees, M. D. 143
Vosk, B. 105
Vujačić M. 34, 43, 56, 57,
94, 101, 102, 157
Vuksanović, Z. 180
Vuksanović-Macura, Z. 180
Vulić, I. 192

W

Wallace, M. 72
Wallen, J. 167, 175
Wang, L. 157
Wang, Y. 18
Wang, Y. W. 165, 166, 169
Ware, L. 94
Wedell, K. 44
Westcott, H. 158
Wijsman, E. 99
Williams, T. O. 76
Williford, A. P. 157
Wilson, G. 106
Wubbels, T. 61

Y

Yeager, D. S. 25
Yirmiya, N. 156
Youngblade, L. M. 19, 21

Z

Zandberg T. 105
Zrilić, S. 78
Zubrick, S. 115

Ž

Žeželj, I. 167
Žiljak, O. 34
Žižak, A. 77, 78