

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Rajka S. Đević

**SOCIJALNA INTERAKCIJA UČENIKA
SA SMETNJAMA U RAZVOJU
U OSNOVNOJ ŠKOLI**

doktorska disertacija

Beograd, 2015

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Rajka S. Đević

**THE SOCIAL INTERACTION
OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL
DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOLS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Mentor:

dr Vera Spasenović, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Datum odbrane:

U svim fazama izrade doktorske disertacije dobijala sam stručnu i prijateljsku podršku mnogih ljudi, što je doprinelo uspješnijem prevazilaženju izazova i teškoća koje sa sobom nosi pisanje ovakvog rada.

Posebnu zahvalnost dugujem mentorki Prof. dr Veri Spasenović na posvećenosti i ljudskoj podršci koju mi je pružala tokom pisanja rada. Njeni stručni saveti i sugestije utkani su u sve delove ove doktorske disertacije i značajno su doprineli njenom kvalitetu.

Zahvaljujem se članovima komisije na korisnim predlozima koji su upotpunili ovaj rad i učinili ga sistematičnijim. Hvala Prof. dr Emini Hebīb, Prof. dr Nataši Matović, Prof. dr Sunčici Macuri i dr Milji Vujačić.

Hvala kolegici Ani Milanović koja je bila moja "desna ruka" tokom četiri meseca sistematskog posmatranja u školama i složenog procesa unosa prikupljenih podataka. Njena organizovanost i efikasnost su pomogli da se ova doktorska disertacija završi u predviđenom roku.

Nastajanje ove doktorske disertacije ne bi bilo moguće da svoj pristanak za realizaciju istraživanja nisu dale škole, odnosno, učiteljice i učenici koji su rado "otvorili vrata" svojih učionica i tako pomogli u ostvarenju postavljenih ciljeva. Hvala vam na lepoj saradnji i druženju.

Mojim dragim kolegama i prijateljima iz Instituta za pedagoška istraživanja dugujem veliku zahvalnost za podršku koju su mi pružali u svim fazama izrade doktorske disertacije. Posebno se zahvaljujem kolegicama Smiljani Jošić i Ivani Jakšić čija su statistička umeća doprinela uspješnijoj i bržoj obradi dobijenih podataka.

Naročito sam zahvalna svojim prijateljicama i kolegicama Ivani Đerić i Jeleni Stanišić, koje su mi, pored moralne podrške, pružile i važnu tehničku pomoć u oblikovanju ove disertacije.

Na kraju, hvala mojim najbližima što su mi pružali bezrezervnu podršku dok sam pisala ovaj rad. Posebnu zahvalnost dugujem mom suprugu koji me je svakodnevno bodrio da istrajem na ovom zadatku i da ga uspješno završim.

SOCIJALNA INTERAKCIJA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U OSNOVNOJ ŠKOLI

Rezime

U savremenoj pedagoškoj teoriji i praksi prevladava shvatanje da učestalost i kvalitet socijalnih interakcija koje pojedinac ostvaruje u mreži socijalnih odnosa u značajnoj meri oblikuju njegov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj. U literaturi se posebna pažnja posvećuje vršnjačkim interakcijama koje se smatraju posebno značajnim za aktuelni i kasniji razvoj individue. Pored proučavanja socijalnih interakcija tipične vršnjačke populacije, mnoga istraživanja su usmerena na ispitivanje karakteristika socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju. Uopšteni nalazi istraživanja koja su realizovana u okviru redovnih škola upućuju na ograničenost socijalnih interakcija učenika sa različitim razvojnim smetnjama, kako po pitanju kvantiteta, tako i po pitanju njihovog kvaliteta.

Cilj ovog istraživanja jeste ispitivanje učestalosti i kvaliteta socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju u osnovnoj školi. Da bi se ostvario uvid u socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju smetnje, primenjeno je sistematsko posmatranje njihovih interakcija. Ovakav pristup je omogućio neposredno sagledavanje prirode i učestalosti socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u realnom, svakodnevnom školskom kontekstu. Pored toga, primenjene su i sociometrijske tehnike istraživanja koje su obezbedile nalaze o socijalnoj prihvaćenosti i socijalnom statusu učenika sa smetnjama u razvoju, kao i prijateljskim odnosima koje uspostavljaju. Za prikupljanje podataka korišćena su četiri istraživačka instrumenta: dva protokola za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju koji su posebno konstruisani za potrebe ovog istraživanja (jedan je primenjen na školskom času, a jedan na školskom odmoru); sociometrijski upitnik i rejting skala (skala procene).

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola sa područja grada Beograda. Uzorak je činilo 30 učenika sa smetnjama u razvoju i 30 učenika

bez smetnji u razvoju. To znači da je sistematskim posmatranjem, primenjenom u ovom istraživanju, bilo obuhvaćeno ukupno 60 učenika. S obzirom na to da odeljenja redovne osnovne škole pohađaju učenici sa različitim smetnjama u razvoju, nismo se ograničili na jednu razvojnu smetnju. Iz tog razloga uzorak su činili učenici sa različitim smetnjama u razvoju, odnosno, učenici sa ograničenim intelektualnim sposobnostima (16), učenici sa autizmom (6), učenici sa aspergerovim sindromom (2), učenici sa disleksijom i disgrafijom (2), učenici sa oštećenjem sluha (2), učenik sa cerebralnom paralizom (1) i učenik sa višestrukim smetnjama (1). 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. Nakon što je u određenom odeljenju izabran učenik sa smetnjama u razvoju koji će biti posmatran, pristupilo se slučajnom izboru učenika bez smetnji u razvoju koji je istog pola kao i učenik sa razvojnim smetnjama.

Istraživanje je sprovedeno u 30 odeljenja iz 15 osnovnih škola, i to 13 odeljenja trećeg i 17 odeljenja četvrtog razreda. 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. U svakom odeljenju dva posmatrača su istovremeno posmatrala socijalne interakcije jednog učenika sa smetnjama u razvoju i jednog učenika bez smetnji. Posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji vršeno je na časovima redovne nastave i na školskim odmorima. Posmatranje je obavljeno na 30 časova srpskog jezika, 30 časova matematike i 30 časova likovne kulture, kao i na 60 malih i 30 velikih odmora. To znači da su učenici posmatrani na 90 školskih časova i isto toliko odmora. S obzirom na to da je istraživanje podrazumevalo i primenu sociometrijskog upitnika i rejting skale koje su popunjavali svi učenici iz odeljenja obuhvaćenih istraživanjem, to znači da je u ovom segmentu istraživanja učestvovalo ukupno 724 učenika.

Osnovni zaključci ovog istraživanja pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju značajno ređe iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Pored toga, učenici sa smetnjama u razvoju ređe prihvataju interakcije inicirane od strane drugih učenika, te imaju manji broj interakcija koje se

razvijaju u duže socijalne razmene. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju značajno ređe učestvuju u zajedničkim aktivnostima tokom školskih časova kada se uporede sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Kada se sagledaju podaci koji se odnose na socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima na školskim odmorima, zaključak je da postoji izražena razlika među posmatranim grupama učenikama, i to u korist učenika bez smetnji u razvoju, koji su značajno češće i duže bili u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima iz odeljenja.

Učenici sa smetnjama u razvoju su značajno manje socijalno prihvaćeni u odeljenju u odnosu na vršnjake koji nemaju smetnje u razvoju. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju imaju nepovoljniji socijalni status u odeljenju od učenika bez smetnji u razvoju. Na to ukazuju podaci o većoj sociometrijskoj „zanemarenosti“ i „odbačenosti“ ovih učenika, kao i to što su ređe svrstani u kategoriju „popularnih“ učenika, kada se uporede sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Pored toga, učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji broj ostvarenih prijateljstava u odnosu na svoje vršnjake bez smetnji u razvoju.

Adekvatnija pripremljenost prosvetnog kadra za rad u inkluzivnoj školi, kao i podsticanje nastavnika da intenzivnije primenjuju nastavne strategije koje unapređuju socijalno funkcionisanje učenika (na primer, kooperativno učenje, različite vršnjačke strategije), mogli bi doprineti unapređivanju socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Pored toga, važno je intenzivirati istraživanja koja bi se bavila uzrocima nepovoljnijeg socijalnog položaja ovih učenika, kao i primenom i efektima određenih interventnih programa koji bi imali za cilj unapređivanje socijalnih veština učenika sa smetnjama u razvoju.

Ključne reči: socijalna interakcija, učenici sa smetnjama u razvoju, osnovna škola, inkluzivno obrazovanje.

Naučna oblast: pedagogija

Uža naučna oblast: inkluzivno obrazovanje

UDK broj: 37.064:159.923.5-056.26/.36-057.874

376.1-056.26/.36-057.8

THE SOCIAL INTERACTION OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract

In modern pedagogical theory and practice the opinion prevails that the frequency and quality of the social interaction which an individual achieves within the network of his/her social relationships significantly shapes his/her social, emotional and cognitive development. Special attention in the literature is dedicated to peer interaction which is considered as particularly significant for both an individual's current and later development. In addition to studying the social interaction of typical peer populations, many studies are directed towards examining the characteristics of the social interaction of students with developmental disabilities. The general findings of research carried out within the frame of regular schools point out the limitation of the social interaction of students with various developmental disabilities both in terms of quantity and quality.

The goal of this work is research into the frequency and quality of the social interaction of school children with developmental disabilities and their peers who do not have such disabilities in primary schools. In order to gain greater insight into the social interaction of both students with developmental disabilities and those without, systematic observation of their interaction was carried out. Such an approach enabled direct observations of the nature and frequency of the social interaction of school children with development disabilities in a real, everyday school context. Sociometric research techniques were also used, providing findings on the social acceptance and social status of students with developmental disabilities as well as the friendships they make. Four research instruments were used for data collection: two protocols for the systematic observation of the social interaction of students with developmental disabilities and their peers without such disabilities which were specially constructed for this study (one was implemented in class, and one during the break), a socio-metric questionnaire and a rating scale (estimation scale).

The research encompassed third and fourth grade primary school pupils from the Belgrade City area. The sample was made up of 30 pupils with developmental disabilities and 30 without. This means that a total of 60 pupils were included in the systematic monitoring carried out in this research. Considering that students with various disabilities attend regular classes in primary schools, we did not limit ourselves to one particular developmental disabilities. For that reason the sample consisted of pupils with various developmental disabilities, i.e. students with limited intellectual abilities (16), students with autism (6), students with Asperger's syndrome (2), students with dyslexia and dysgraphia (2), students with hearing impairments (2), a student with cerebral palsy (1) and a student with multiple disabilities (1). The criterion for the selection of these students was the existence of the *Adaptation Plan* or the *Individual Education Plan* (IOP) which are specially created for those pupils in order to adapt the school and teaching to their needs. Once the pupils with developmental disabilities who would be monitored were selected from certain classes, a random selection of pupils without disabilities of the same gender was made.

The research was carried out in 30 classes from 15 primary schools; 13 third grade and 17 fourth grade classes. The main criterion for the selection of those classes which participated in the research was the presence of students with developmental disabilities in the class, which means that the class sample was deliberate. In each class two observers simultaneously observed the social interactions of one student with developmental disabilities and one student without. The observation of their social interaction was carried out during both the regular lessons and breaks. The observation took place during 30 Serbian lessons, 30 Maths lessons, 30 Art lessons and 60 small and 30 big breaks. That means that the children were monitored during 90 school lessons and the same number of breaks. Taking into consideration the fact that the research also included a socio-metric questionnaire and rating scales which were completed by all the students in the classes included in this research, a total of 724 students participated in this segment of the study.

The main conclusion of this research points out that students with developmental disabilities initiate social interaction with their peers significantly less frequently than students without such disabilities. In addition, students with developmental disabilities

accept interactions initiated by other students more rarely, and therefore have a smaller number of interactions which develop into longer social exchanges. Furthermore, students with developmental disabilities participate in joint activities during school lessons much less often than their peers without developmental disabilities. When we examine the data which refer to social interaction in joint activities during breaks, the conclusion is that there is a distinct difference among the observed groups of students, to the benefit of those students without developmental disabilities, who were involved in joint activities with their classmates significantly more often and for longer periods of time.

Students with developmental disabilities are significantly less socially accepted in the class compared with their peers without such disabilities. Students with developmental disabilities also have a less favourable social status in the class. This is shown in the data pertaining to the higher socio-metric ‘neglect’ and ‘rejection’ of those children, as well as their being rarely aligned in the category of ‘popular’ students in comparison with their peers without developmental disabilities. Furthermore, students with developmental disabilities achieve a smaller number of friendships than their peers without disabilities.

The improved preparation of educational staff for work in inclusive schools, as well as the stimulation of teachers to work more intensively on implementing teaching strategies which improve pupils’ social functioning of (for instance, cooperative learning, different peer strategies), could contribute to the improvement of the social interaction of students with developmental disabilities in regular schools. In addition, it is also important to intensify research into the causes of the unfavourable social position of those pupils as well as the implementation and effects of certain intervention programs whose goal would be the improvement of the social skills of students with developmental disabilities.

Key-words: social interaction, students with developmental disabilities, primary school, inclusive education.

Scientific field of study: Pedagogy

Field of academic expertise: Inclusive Education

UDK number: 37.064:159.923.5-056.26/.36-057.874

376.1-056.26/.36-057.874

SADRŽAJ

UVOD	1
I	
TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	
1. OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U REDOVNOJ ŠKOLI	4
1.1 Definisane inkluzije i inkluzivnog obrazovanja.....	4
1.2 Deca sa smetnjama u razvoju: terminologija i klasifikacija.....	17
1.3 Istorijski pregled obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju.....	24
1.4 Savremeni trendovi obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju u svetu i kod nas.....	32
2. KARAKTERISTIKE SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU	53
2.1 Socijalna interakcija i njena povezanost sa drugim aspektima socijalnog funkcionisanja pojedinca.....	53
2.2 Značaj vršnjačkih interakcija za razvoj deteta.....	61
2.3 Učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju.....	69
2.4 Socijalne interakcije učenika u zavisnosti od razvojne smetnje.....	78
2.5 Činioci koji utiču na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju.....	87
2.6 Osvrt na analizu istraživačkih studija o učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju.....	100
2.7 Istraživanja o socijalnoj interakciji dece sa smetnjama u razvoju u našoj sredini.....	103
3. PRETPOSTAVKE I MOGUĆNOSTI UNAPREĐIVANJA SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U REDOVNOJ ŠKOLI	116
3.1 Psihosocijalna klima u školi i uloga nastavnika u njenom kreiranju.....	116
3.2 Nastavne strategije koje podstiču i unapređuju socijalne interakcije u školskom okruženju.....	123

II METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1. PREDMET ISTRAŽIVANJA.....	135
2. DEFINISANJE OSNOVNIH POJMOVA.....	138
3. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA.....	142
4. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA.....	143
5. UZORAK ISTRAŽIVANJA.....	143
6. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA.....	146
6.1 Protokol za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju.....	146
6.2 Sociometrijski upitnik i rejting skala.....	151
7. ORGANIZACIJA I TOK ISTRAŽIVANJA.....	155
8. NAČIN OBRADE PODATAKA.....	157

III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

1. UČESTALOST I PRIRODA SOCIJALNIH INTERAKCIJA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU.....	161
1.1 Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija na školskom času.....	163
1.2 Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima na školskom času.....	184
1.3 Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija na školskom odmoru.....	189
1.4 Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima na školskom odmoru.....	197
1.5 Učestalost i priroda iniciranih i ostvarenih socijalnih interakcija na školskom času i odmoru.....	204
1.6 Kvalitativni podaci koji se odnose na sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju.....	213
1.7 Osvrt na dobijene nalaze o učestalosti i prirodi socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju.....	220

2. SOCIJALNA PRIHVAĆENOST I OSTVARIVANJE PRIJATELJSTAVA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU.....	223
2.1 Stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole.....	224
2.2 Socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole.....	230
2.3 Ostvarivanje prijateljstva između učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji u razvoju u odeljenju redovne škole.....	241
2.4 Osvrt na dobijene nalaza o socijalnoj prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju.....	244

IV ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

ZAKLJUČCI.....	248
PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE.....	257

V LITERATURA

VI PRILOZI

UVOD

Jedna od vodećih tema u oblasti obrazovanja i vaspitanja poslednjih godina u svetu i kod nas jeste inkluzivno obrazovanje. U konceptualizaciji inkluzije od devedesetih godina prošlog veka pa do danas, svoj doprinos su dali brojni teoretičari, istraživači, praktičari, međunarodne organizacije, roditelji dece sa smetnjama u razvoju, kao i same osobe sa razvojnim smetnjama. Nema sumnje da je u poslednjih dvadeset pet godina inkluzivno obrazovanje imalo značajan uticaj na razvoj prakse obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u gotovo čitavom svetu.

Donošenjem novog *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* 2009. godine (Službeni glasnik RS, br. 72/09) i u Srbiji su stvoreni pravni preduslovi za realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Novim zakonom je propisano jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu, uključujući i pravo dece sa smetnjama u razvoju na obrazovanje. Zakon je dao pravni okvir inkluzivnom obrazovanju u našem školstvu i „otvorio vrata“ većem broju učenika iz osetljivih grupa u redovnu školu. Jedan od značajnih principa za osiguranje prava na obrazovanje sadržan u ovom zakonu jeste jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama.

Iako se inkluzivno obrazovanje odnosi na svu decu i mlade koji iz bilo kog razloga nailaze na prepreke za puno učešće u školskom životu i kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, u ovom radu smo se usmerili samo na jednu grupu dece – decu sa smetnjama u razvoju. S obzirom na to da se jedan od značajnih argumenata za uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu odnosi na podsticanje socijalnog razvoja kroz uspostavljanje i razvijanje socijalnih odnosa sa vršnjacima u prirodnom okruženju, smatramo da je važno prosvetnim radnicima pružiti neophodna znanja o prirodi problema na koje učenici sa smetnjama u razvoju nailaze pri ostvarivanju vršnjačkih interakcija. Polazeći od toga, u ovom istraživanju smo ispitivali učestalosti i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Ispitivanjem socijalnih

interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju želimo da sagledamo trenutnu situaciju u našim školama i ukažemo na prioritete potrebe kada je socijalno funkcionisanje ove dece u pitanju.

U teorijskom delu rada ukazano je na problematiku obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi, što je podrazumevalo osvrt na različite definicije inkluzivnog obrazovanja, istorijsku perspektivu ove problematike, kao i aktuelne trendove u obrazovanju ovih učenika u svetu i našoj sredini. Pošto je fokus ovog rada na socijalnim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju, posebna pažnja posvećena je karakteristikama socijalnog funkcionisanja ovih učenika u redovnoj školi, kao i analizi najznačajnijih rezultata istraživanja koja su se bavila ovom temom. Usmerili smo se i na pretpostavke i mogućnosti unapređivanja socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, ukazujući na nastavne strategije koje podstiču i unapređuju socijalne interakcije u školskom okruženju.

U metodološkom pristupu su objašnjene osnovne karakteristike istraživanja, odnosno, predmet istraživanja, osnovni pojmovi, cilj i zadaci, hipoteze, uzorak, metode, tehnike i instrumenti istraživanja, organizacija i tok istraživanja, kao i način obrade podataka.

Deo rada koji je posvećen rezultatima istraživanja i njihovoj interpretaciji sastoji se iz dva dela. Prvi deo obuhvata nalaze koji su proizašli iz sistematskog posmatranja i bavi se učestalošću i prirodom socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju na školskim časovima i odmorima. Drugi deo je usmeren na istraživačke rezultate koji su proizvod primene sociometrijskih tehnika istraživanja, što podrazumeva prikaz i interpretaciju nalaza koj su vezani za socijalnu prihvaćenost i ostvaranje prijateljstava učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenjima redovne škole. Uporedo sa analizom podataka našeg istraživanja, diskutovani su i rezultati drugih istraživačkih studija koje su fokusu imale sličnu problematiku.

Poslednji deo rada posvećen je zaključcima istraživanja koji su proizašli iz teorijskog i empirijskog dela. Na osnovu iznetih zaključaka, ponudili smo i određene pedagoške implikacije koje bi mogle da doprinesu unapređivanju socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju u kontekstu redovne škole.

I
TEORIJSKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. OBRAZOVANJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U REDOVNOJ ŠKOLI

U ovom delu rada nastojaćemo da razjasnimo određene aspekte koji se odnose na problematiku obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Pre svega, ukazaćemo na najčešća pojmovna određenja inkluzivnog obrazovanja. Osvrnucemo se i na istorijski pregled obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju i na taj način upoznati sa onim što je prethodilo savremenoj paradigmi u shvatanju obrazovanja ove dece. Takođe, ukazaćemo na aktuelne trendove školovanja ove dece, kako u svetu, tako i u našoj sredini.

1.1 Definisane inkluzije i inkluzivnog obrazovanja

Inkluzija je proces traganja za odgovorima kako da živimo sa različitostima i kako možemo da naučimo od različitosti (Ainscow, 2005, str.15).

Aktuelnost uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu poslednjih decenija uticala je na prisutnost termina *inkluzija* u brojnim međunarodnim dokumentima, pravnim i zakonskim aktima, stručnim i naučnim radovima. Objašnjenje inkluzije kao procesa uključivanja učenika sa razvojnim smetnjama u redovnu školu predstavlja najčešći, ali i najuži pojmovni kontekst shvatanja inkluzije (Suzić, 2008). Šire gledano, inkluzija podrazumeva učešće svih osoba u društvenom životu, bez obzira na pol, sposobnosti, nacionalno i versko poreklo, zdravstveno stanje i socio-ekonomski status. U skladu sa tim, inkluzija predstavlja kontinuiran proces razvoja i prilagođavanje društva potrebama pojedinca.

Bez obzira na različito tumačenje ovog pojma u literaturi, primetno je da je obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi „uporišna tačka“ mnogih ponuđenih definicija. Iako sama ideja inkluzije ima korene u dalekoj prošlosti, a delom je počela da se ostvaruje polovinom dvadesetog veka, konceptualizacija ove filozofije vezuje se za devedesete godine prošlog veka. Poznato je da su učenici sa smetnjama u razvoju u

ranijem periodu pohađali isključivo specijalne škole odvojeno od svojih vršnjaka bez razvojnih smetnji. Obrazovanje koje pruža jednake mogućnosti za svu decu bez obzira na različitosti njihovih sposobnosti, dovelo je do razvoja filozofije inkluzivnog obrazovanja (Angelides, 2005). Planetarno popularna ideja dobila je svoj oslonac u značajnom broju međunarodnih dokumenata¹ od kojih jedan od najpoznatijih i najuticajnih *Izjava iz Salamanke i Okvir za akciju* (UNESCO, 1994) u čijoj osnovi se nalazi ideja o pravu svakog čoveka na jednake mogućnosti za nastavu i učenje. Velika svetska konferencija o posebnim obrazovnim potrebama u Salamanki (Španija) okupila je 92 zemlje i 25 međunarodnih organizacija i izvršila evidentan uticaj, kako u praktičnom, tako i u teorijskom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. S jedne strane, zaključci i odluke doneti u Salamanki imali su presudan uticaj na kreiranje obrazovne politike mnogih zemalja sveta, koje su, kako navodi Mitler (Mittler, 2000) sve više menjale svoju obrazovnu politiku i praksu u inkluzivnom pravcu. S druge strane, postulati ovog izveštaja prisutni su u radovima značajnih autora ove oblasti (Stubbs, 2002; Ainscow, 2005; Angelides, 2005; Ainscow, Booth & Dyson, 2006), a nezaobilazni su u uvodnim delovima domaćih i međunarodnih dokumenata i izveštaja koji u fokusu imaju problematiku obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju. Jedna od često navođenih definicija inkluzivnog obrazovanja upravo je proizvod pomenute konferencije i u njoj je inkluzivno obrazovanje objašnjeno kao pravo svakoga ko uči da dobije kvalitetno obrazovanje koje zadovoljava njegove potrebe i obogaćuje život. Fokusiranjem na posebno ugrožene i marginalizovane grupe, ovako zamišljen obrazovni sistem nastoji da omogući svakom pojedincu da maksimalno iskoristi svoje potencijale. Krajnji cilj inkluzivnog obrazovanja jeste prevazilaženje svih oblika diskriminacije i podsticanje socijalne kohezije (UNESCO, 1994). „Obrazovanje za sve“ („Education for All“) predstavlja ideju vodilju ovog dokumenta iz kojeg se mogu izdvojiti osnovne postavke koje pomažu dubljem razumevanju filozofije inkluzivnog obrazovanja:

¹ Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (1948), UN Konvencija o pravima deteta (1989); Svetska deklaracija o obrazovanju za sve (1990); Standardna pravila UN o izjednačavanju mogućnosti za obrazovanje za ometene osobe (1993); Saopštenje iz Salamanke i okvirni principi za delovanje (1994); Svetska deklaracija o obrazovanju za sve i okvir za delovanje (2000); Obrazovanje za sve (2001).

- svako dete ima fundamentalno pravo na obrazovanje i mora mu biti data mogućnost da postigne i održi prihvatljiv nivo učenja,
- svako dete ima jedinstvene karakteristike, interesovanja, sposobnosti i obrazovne potrebe,
- obrazovni sistemi bi trebalo da budu kreirani tako da nastavni planovi i programi uzimaju u obzir raznovrsnost učeničkih sposobnosti i potreba,
- sva deca sa smetnjama u razvoju moraju imati pristup redovnim školama čija je pedagoška praksa usmerena na dete i sposobna da odgovori na njihove različite potrebe,
- redovne škole sa inkluzivnom orijentacijom su efikasne u prevazilaženju diskriminativnih stavova, kreiraju zajednicu dobrodošlice, grade inkluzivnu zajednicu i omogućavaju obrazovanje za sve; one promovišu efektivno obrazovanje i na kraju, dokazuju isplativost takvog obrazovnog sistema.

Osnovna poruka koja se može prepoznati u „Izjavi iz Salamanke“ odnosi se na pravo svakog deteta da bude deo redovnog obrazovnog sistema koji je obavezan da bude pripremljen tako da svakom detetu omogući optimalan napredak u skladu sa njegovim sposobnostima. Primetno je da upravo ova poruka prožima mnoge definicije inkluzivnog obrazovanja, od kojih ćemo nekoliko izdvojiti.

Definišući inkluzivno obrazovanje Tomas (Thomas, 1997) ga objašnjava kao praksu koja obezbeđuje socijalna iskustva deci sa smetnjama u razvoju u istoj školi i učionici koju bi pohađali i da nemaju smetnje u razvoju. To je proces, u kojem sva deca, bez obzira na njihove sposobnosti i potrebe, pohađaju istu školu. Glavni cilj ovog procesa je obrazovanje sve dece, bez obzira na razlike, probleme i teškoće sa kojima se suočavaju. To je “škola za sve”, škola koja prihvata svu decu, neguje individualnost i omogućava svakom detetu da se razvije u skladu sa svojim sposobnostima, veštinama i talentima. Kako ističe Barton (1997) filozofija inkluzivnog obrazovanja ne podrazumeva samo smeštaj dece u redovne škole, već kreiranje adekvatnih uslova za efikasno obrazovanje sve dece na takav način da služi njihovim potrebama. Porter (Porter, 2008) pod inkluzivnim obrazovanjem podrazumeva obrazovanje svih učenika, uključujući i učenike sa smetnjama u razvoju, u odeljenjima redovne škole sa vršnjacima iz njihove lokalne zajednice. Učenici sa smetnjama u razvoju

pohađaju iste škole kao njihova braća i sestre i dobijaju pristup istim obrazovnim mogućnostima kao ostala deca. Pojedini autori (Sebba & Sachdev, 1997) inkluzivno obrazovanje opisuju kao proces kojim škola stvara mogućnosti za zadovoljavanje potreba svih učenika, uz preispitivanje i restrukturiranje svojih programa s ciljem da poboljša jednake mogućnosti za sve učenike. Kroz ovaj proces škola gradi svoj kapacitet da prihvati sve učenike iz lokalne zajednice i smanjuje potrebu za segregacijom ovih učenika u specijalnu školu. Zanimljiva je i definicija Farela (Farrell, 2001) koji objašnjava inkluzivno obrazovanje na osnovu toga u kojoj meri škola ili zajednica podržavaju uključivanje svih ljudi kao punopravnih članova grupe i cene njihov doprinos. Da bi uključivanje bilo korisno za učenike sa smetnjama u razvoju svi učenici moraju aktivno pripadati školi, biti dobrodošli i aktivno učestvovati u životu zajednice i škole. Raznovrsnost njihovih interesovanja i sposobnosti treba da bude shvaćena kao mogućnost da se obogati život škole. Za Rodžersa (Rogers, 1994) inkluzivno obrazovanje predstavlja maksimalan stepen prilagođavanja svoj deci bez obzira na postojanje ili nepostojanje smetnje u razvoju, s krajnjim ciljem da takav obrazovni sistem obrazuje svu decu i adolescente, kako bi se oni adekvatno uključili u život društvene zajednice.

Uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu i prilagođavanje škole njihovim različitim interesovanjima i sposobnostima predstavlja zajedničke ideje u mnogim definicijama. Kao što smo pomenuli, ovakvo razumevanje inkluzivnog obrazovanja predstavlja najuži pojmovni kontekst shvatanja inkluzije (Suzić, 2008). Pojedini autori skreću pažnju na nepoželjne posledice koje takvo suženo shvatanje inkluzivnog obrazovanja može da ima u praktičnoj realizaciji (prema: Macura, 2015). Naime, ovakvo razumevanje inkluzivnog obrazovanja može da vodi uverenju da u odeljenjima i grupama u koja nisu uključena deca koja imaju smetnje u razvoju, ne postoji potreba za realizacijom inkluzivnog obrazovanja. Na taj način postoji mogućnost da se zanemare teškoće dece koja nemaju smetnje u razvoju, a kojoj je takođe potrebna dodatna podrška u obrazovanju kako bi prevazilazila prepreke za učenje i socijalnu participaciju (na primer, zbog nasilja u porodici, odvajanja od porodice, traumatičnih iskustava i slično). Kako navode Pantić, Klos i Ivošević (Pantić, Closs & Ivošević, 2011) shvatanja inkluzije u užem smislu prati tendencija da se zanemaruju kulturalni, jezički, geografski i

socioekonomski razlozi za nepovoljan položaj i isključenost pojedine dece iz obrazovanja. Takvo shvatanje inkluzivnog obrazovanja predstavlja glavnu prepreku za napredovanje prema socijalnoj inkluziji, odnosno, uključivanju u društvo i inkluziji u obrazovanju, jer ne obuhvata oblasti relevantne za rad sa svim učenicima koji mogu doživljavati teškoće u učenju i socijalnoj participaciji. Sledeća posledica koja proizilazi iz uskog shvatanja inkluzije jeste i suženo shvatanje o tome koja su znanja i veštine potrebna za nastavni rad sa decom sa smetnjama u redovnim školama. Pojedine učiteljice su uverene da je za nastavu sa heterogenim grupama dece najvažnije posedovati specijalna znanja koja su na svojim studijama stekli specijalni edukatori, te da su im potrebne posebne, specifične nastavne metode za rad sa decom sa smetnjama u razvoju (Macura, 2015). One smatraju da su takve nastavne metode drugačije od onih koje se koriste za podučavanje dece bez smetnji, pa zbog toga ne prihvataju ni odgovornost za rad sa decom sa smetnjama u svojim odeljenjima. Međutim, istraživanja su pokazala da se nastavne metode koje su efikasne u radu sa decom sa smetnjama suštinski ne razlikuju od efikasnih metoda nastave kada je u pitanju rad sa decom koja nemaju smetnje u razvoju (Florian, 2009; prema: Macura, 2015).

Autori koji tragaju za širim definicijama inkluzije pokušavaju da ponude drugačija rešenja i smatraju da nije opravdano objašnjavati inkluzivno obrazovanje samo kroz uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. Neophodno je da inkluzija odgovori na sve aspekte različitosti i da uzme u obzir svu decu i mlade ljude koji iz bilo kog razloga nailaze na prepreke za puno učešće u školskom i društvenom životu (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Inkluzija se odnosi na sve grupe koje su podložne isključivanju, te se u tom smislu inkluzija može posmatrati kao smanjenje diskriminacije na svim nivoima, ali ne samo osoba sa smetnjama u razvoju, već i smanjenje diskriminacije u odnosu na pol, klasu, seksualnu orijentaciju, nacionalnost, veru, socijalni status. Isključenost mnogih ugroženih grupa je i dalje prisutna, kako u školama, u kojima pored formalnog uključivanja učenika i dalje postoje diskriminacija i obezvređivanje, tako i isključenost u širem smislu koja prožima društvo u celini. Iz tog ugla gledanja, inkluzija se odnosi na prevazilaženje „politike isključivanja“ što podrazumeva kontinuirano pronalaženje načina za povećanje učešća svih osoba u društvenom životu.

Stavljanje akcenta na „smetnje u razvoju“ i „posebne obrazovne potrebe“ izdvaja se kao još jedna od zamerki velikom broju definicija inkluzivnog obrazovanja. Naime, mnogo je značajnije ukazivati na brojne prepreke na koje ovi učenici nailaze u školi i lokalnoj zajednici, jer u osnovi ideje inkluzivnog obrazovanja jeste prilagođavanje društva i škole učenicima. Inkluzivno obrazovanje treba posmatrati kao stalan i nezavršen istraživački proces koji se menja, razvija i unapređuje s ciljem pronalaženja što efikasnijih načina da se odgovori na različitosti.

Takođe, nedostatak mnogih definicija se ogleda i u identifikovanju inkluzivnog obrazovanja isključivo sa školom. S obzirom na to da je obrazovanje širi pojam od školovanja, škola se posmatra samo kao jedan vid obrazovanja u zajednici. To znači da škola ne bi trebalo da ima monopol nad obrazovanjem, već da njena dominantna uloga bude u podršci koju pruža obrazovanju u zajednici (Ainscow, Booth & Dyson, 2006).

Značajan doprinos širem definisanju inkluzije i inkluzivnog obrazovanja u poslednjoj deceniji dao je „Indeks za inkluziju“ (Booth & Ainscow, 2002) čiji je osnovni cilj da podrži škole u realizaciji inkluzivnog obrazovanja, obezbeđujući im materijale za istraživanje sopstvene politike, prakse i kulture. Reč je o instrumentu za samovrednovanje, vrednovanje i razvoj inkluzivnosti škole. Indeks za inkluziju ne predstavlja unapred dat plan, već je zamišljen kao vodič koji treba da pomogne konkretnoj školi u prikupljanju i analizi podataka o trenutnim okolnostima vezanim za inkluzivno obrazovanje, kao i u kreiranju smernica za dalje planiranje koje će omogućiti menjanje i unapređivanje dotadašnje prakse. Velika citiranost „Indeksa za inkluziju“ među autorima širom sveta potvrđuje njegov značaj za razvijanje i unapređivanje teorije i prakse inkluzivnog obrazovanja. Može se izdvojiti nekoliko objašnjenja inkluzije u obrazovanju (Booth, Ainscow & Kingston, 2006), koja inkluzivno obrazovanje smeštaju u širi kontekst:

- Inkluzija je povećanje participacije dece i mladih ljudi i smanjivanje njihovog isključivanja iz svih društvenih aktivnosti.
- Inkluzija podrazumeva restrukturiranje kulture, politike i prakse u jednom društvu tako da ono odgovori na različitosti dece/mladih ljudi u zajednici.
- Inkluzija zahteva vrednovanje jednakosti sve dece, mladih ljudi, roditelja/staratelja i praktičara.

- U inkluzivnom obrazovnom kontekstu razlike između dece se posmatraju kao resursi za podržavanje igre, učenja i participacije, a ne kao teškoće koje je potrebno prevazići.
- Inkluzija podrazumeva priznavanje prava svakog deteta na kvalitetno obrazovanje u lokalnoj zajednici kojoj pripada.
- Inkluzija znači redukovanje prepreka za igru, učenje i participaciju za svu decu, ne samo za onu koja imaju smetnje u razvoju, već i za onu koja su kategorisana kao deca sa posebnim obrazovnim potrebama.
- Inkluzija pretpostavlja kontinuirano negovanje odnosa između porodice, škole i lokalne zajednice.
- Inkluzija u obrazovanju predstavlja jedan od uslova za aktivno uključivanja dece i odraslih sa smetnjama u razvoju u sve tokove društvenog života.

Poznati istraživači ove oblasti Einskou, But i Dajson (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) skreću pažnju na uslovljenost razumevanja inkluzivnog obrazovanja kontekstom u kojem se ono odvija. S obzirom na složenost različitih konteksta u kojima se inkluzivno obrazovanje realizuje, ne treba težiti jednoj, univerzalnoj definiciji inkluzije i inkluzivnog obrazovanja. Imajući to u vidu, pomenuti autori su razvili tipologiju koja podrazumeva šest načina razumevanja inkluzije:

1. Inkluzija kao zabrinutost za učenike sa smetnjama u razvoju i sve ostale učenike koji su kategorisani kao „učenici sa posebnim potrebama“.
2. „Uključivanje“ kao odgovor na „isključivanje“ – uključivanje se posmatra kao trajan proces.
3. Inkluzija u odnosu na sve grupe koje su podložne isključivanju podrazumeva aktivnu borbu protiv isključenosti na svim nivoima.
4. Inkluzija kao razvijanje škole za sve. To je inkluzivna škola koja je u procesu stalnog razvoja, a ne ona koja je dostigla „savršen“ nivo organizacije i rada.
5. Inkluzija kao „Obrazovanje za sve“.
6. Inkluzija kao principijelan pristup obrazovanju i društvu.

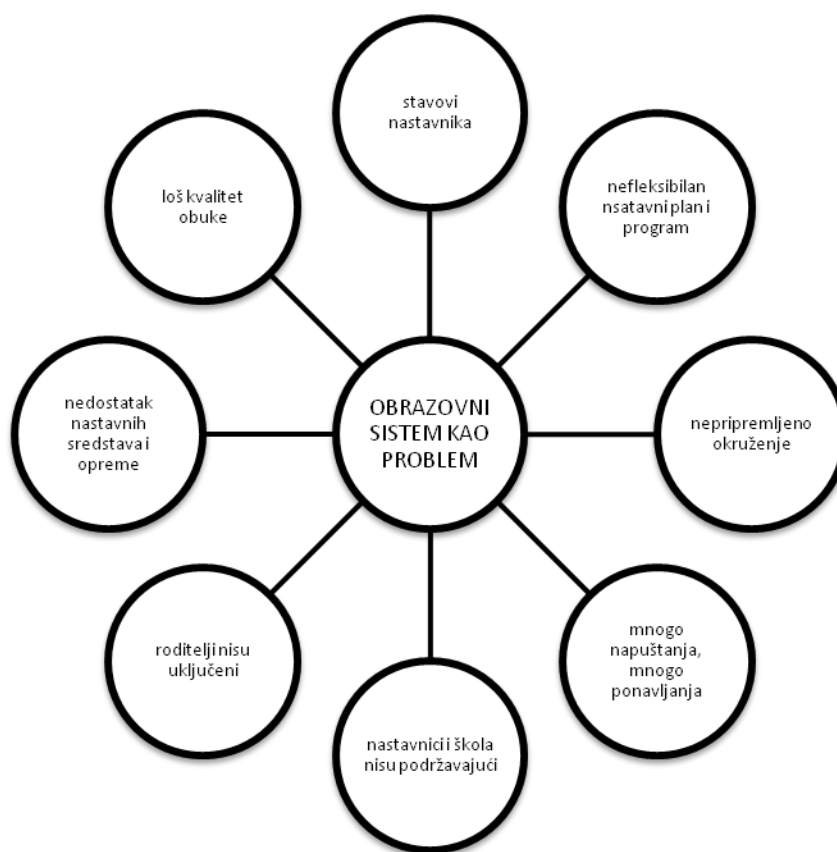
Učešće svih važnih aktera u inkluzivnom obrazovanju se podrazumeva – školskog i nastavnog osoblja, roditelja/staratelja i ostalih članova zajednice. U ovom procesu je

neophodno uzimati u obzir identitet svakog učenika, njegovo porodično okruženje, kao i mogućnost da roditelji i zaposleni u školama ravnopravno učestvuju u donošenju odluka o nastavi i ostalim aktivnostima u školi. Na stavove ovih poznatih autora, može da se nadoveže definicija koju je dala Rajović (Rajović, 2004) koja ističe da je inkluzija moguća kao kontinuirano traganje za njom, uz neophodnost učestvovanja različitih aktera, počev od edukatora, roditelja, stručnjaka, istraživača, pa do društva kao makrosistema, čije institucije čine značajan okvir za obrazovanje i život osoba sa razvojnim smetnjama. Kako navodi ova autorka, inkluzivni model obrazovanja možda nije najbolji, ali je najpravedniji model školovanja dece sa smetnjama u razvoju.

Kako bi se adekvatno iskoristile sve potencijalne dobiti koje zajedničko školovanje učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje omogućava, Salend (Salend, 2001) definiše efektivnu inkluziju kroz njena četiri vodeća principa: (1) da bi inkluzija zaista poboljšala sistem obrazovanja svi učenici moraju da se školuju zajedno u redovnoj učionici bez obzira na njihove sposobnosti, rasne i jezičke razlike, ekonomski status, pol, stil učenja, nacionalnost, kulturu, religiju, porodičnu strukturu i slično. Samo škole koje priznaju i afirmišu vrednost svih učenika, obrazujući ih zajedno u njihovim lokalnim školama mogu da se zovu *inkluzivne škole*; (2) osetljivost svih sudionika školskog rada i života za individualne potrebe svakog pojedinca mora da odlikuje inkluzivnu školu. U njoj su nastavnici obavezni da tokom podučavanja u obzir uzimaju sve faktore koji učenike čine jedinstvenim i da svakog učenika vrednuju kao pojedinca, koji je u stanju da, u skladu sa svojim mogućnostima, pruži doprinos razvoju škole i društva; (3) efektivna inkluzija zahteva nastavnike koji su spremni da menjaju svoje stavove, stilove podučavanja i praksu upravljanja odeljenjem. To su nastavnici, reflektivni praktičari koji su fleksibilni, osetljivi i svesni učeničkih različitih potreba. Oni kritički preispituju svoju praksu, vrednosti i uverenja, težeći kontinuiranom profesionalnom usavršavanju; (4) efektivna inkluzija zahteva svojevrstan napor svih učesnika u obrazovanju, od donosioca odluka i kreatora obrazovnih politika do nastavnika, stručnjaka iz oblasti specijalnog obrazovanja, stručnih saradnika, direktora i drugih važnih osoba u ovom procesu. Kooperacija, refleksija, podela resursa, odgovornosti, veština i odluka ključne su tačke uspešne inkluzije, koju pre svega, prožima zalaganje svih za dobrobit svakog učenika.

Inkluzivno obrazovanje zahteva pripremu i stalan proces menjanja obrazovnog sistema koji će biti sposoban da se prilagodi različitostima (Stubbs, 2002). Radi se o obrazovnom sistemu koji je otvoren za svu decu i u kojem se neguje praksa otkrivanja očuvanih potencijala deteta, a ne insistiranja na „popravljanju“ uočljivih teškoća sa kojim se dete suočava. Cilj je stvoriti različite mogućnosti za učestvovanje u svakodnevnom životu škole i lokalne zajednice, kao i uklanjati fizičke ili društvene prepreke u okruženju u kojem žive (Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Stavljanje detetovih očuvanih potencijala u prvi plan predstavlja „staru“ ideju u obrazovanju, što potvrđuje model obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju koji je razvio Vigotski. Model je zasnovan na takozvanoj „pozitivnoj diskriminaciji“, što znači da su u fokusu detetovi očuvani potencijali, a ne njegove slabosti. Prilikom proučavanja deteta sa nekom smetnjom, treba polaziti od osobina koje ga karakterišu sa pozitivne strane (Vigotski, 1996).

Isticanje detetovih „jačih strana“ i insistiranje na sveukupnom rekonstruisanju sistema kako bi se prilagodio različitostima prožima celokupnu ideju inkluzivnog obrazovanja. Problem nije u detetu sa razvojnim smetnjama, već u društvu koje je uradilo malo da bi se tim smetnjama prilagodilo. Različite teškoće sa kojima se osobe sa razvojnim smetnjama suočavaju često nisu direktno proizašle iz same smetnje, koliko iz barijera na koje nailaze u svakodnevnom životu škole i društva. Jedan od značajnijih autora u ovoj oblasti Stabs (Stubbs, 2002) daje slikovit prikaz „obrazovnog sistema kao problema“.



Slika 1. Obrazovni sistem kao problem (Stubss, 2002)

Posmatranje „obrazovnog sistema kao problema“ čini osnovnu razliku između inkluzije i integracije, čije razlikovanje predstavlja nezaobilazan deo u raspravama o definisanju inkluzivnog obrazovanja. Termin *integracija* se aktivno koristio do devedesetih godina prošlog veka, nakon čega primat preuzima termin *inkluzija*. Iako se u prvi mah čini da je reč o zameni jednog termina drugim, te da je inkluzija samo novija varijanta integracije, u literaturi se ukazuje na njihove suštinske razlike.

Integrirano vaspitanje i obrazovanje označava se kao organizacija vaspitanja i obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju zajedno sa učenicima bez oštećenja, u istim školama i istim odeljenjima suprotno segregativnom vaspitanju i obrazovanju. U našoj zemlji u ovaj oblik vaspitanja i obrazovanja uključuju se učenici koji imaju manje smetnje u razvoju, ali koji ne potpadaju pod sistem posebnog (specijalnog) vaspitanja i obrazovanja (Defektološki leksikon, 1999). Vaspitno-obrazovna integracija podrazumeva spajanje,

povezivanje i ujedinjavanje dece sa teškoćama u razvoju sa decom bez razvojnih teškoća u vaspitno-obrazovnom procesu u redovnim školama (Soldo, 1985). Kako navodi Kepeš (2006) integracija se najčešće odnosi na uključivanje učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovni sistem obrazovanja, s ciljem stvaranja uslova za optimalni razvoj svakog deteta uz minimiziranje efekata etiketiranja i stigmatizacije ovih učenika. Integracija ne podrazumeva uključivanje sve dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, već se deca, u zavisnosti od vrste i stepena razvojne smetnje, upućuju u institucije koje su posebno pripremljene za pružanje pomoći ovoj populaciji dece.

Termin integracija se najčešće koristi da se opiše proces uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu bez prethodne pripreme obrazovnog sistema za taj proces (Stubbs, 2002). Naglasak je na pripremi i prilagođavanju deteta postojećem sistemu, a ne na restrukturiranju sistema kako bi se prilagodio različitim sposobnostima dece. Praveći razliku između integrativnog i inkluzivnog obrazovanja, autori ističu da inkluzivno obrazovanje predstavlja prilagođavanje škola potrebama učenika, stvarajući takvo okruženje koje svima pruža jednake šanse i mogućnosti u obrazovanju (Sebba & Sachdev, 1997; Stewart-Gordon, 2013). S druge strane, integrisano obrazovanje uglavnom podrazumeva minimalna prilagođavanja u školama, tako da organizacija celokupnog života škole ostaje ista bez obzira na to što su u nju uključeni učenici sa smetnjama u razvoju.

Ono što se prepoznaje kao jedna od ključnih razlika između integrativne i inkluzivne obrazovne prakse, jeste da je u inkluzivnom obrazovanju fokus na detetu kao pojedincu, a ne na sistemu. Suprotno tome, u integrisanom obrazovanju dete se posmatra kao "problem", što iziskuje njegovu pripremu i prilagođavanje postojećem obrazovnom sistemu.

Integracija najčešće predstavlja fizičko smeštanje deteta u redovnu školu, bez vođenja računa o tome da li je dete zaista prihvaćeno i uključeno. Ukoliko dete u tako integrisanom obrazovanju kontinuirano pokazuje neuspeh i ponavlja razrede, najčešće se taj neuspeh pripisuje detetu uz uobičajena objašnjenja: "dete nije moglo da prati nastavu", "dete nije moglo da se nosi sa komentarima druge dece" i slično (Stewart-Gordon, 2013). U integrisanim odeljenjima učenici sa smetnjama u razvoju se najčešće sami nose sa

brojnim preprekama na koje nailaze u redovnom sistemu školovanja, uz minimalnu dodatnu pomoć iz škole i zajednice.

Primetno je da je medicinski model ometenosti koji je dominirao do devedesetih godina prošlog veka, a u kome se smetnja u razvoju isključivo posmatra kao problem pojedinca koji se sa njom suočava, izvršio dominantan uticaj na obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Integraciju možemo posmatrati kao proizvod ovog modela, koji akcentuje neophodnost rehabilitovanja i menjanja osoba sa razvojnim smetnjama kako bi se prilagodile okruženju u kojem živi. Socijalni model, koji je počeo da se razvija pre više od dvadeset godina, u osnovi ima suprotne vrednosti od medicinskog modela. U ovom modelu se apostrofira potreba za menjanjem društva kako bi se ono prilagodilo svakom pojedincu, iz čega je jasno da on predstavlja osnovu inkluzivnog obrazovanja koje zahteva školu prilagođenu pojedincu.

Bez obzira na brojne kritike koje mu se upućuju, ne treba zanemariti značaj integrativnog obrazovanja koje je omogućilo deci sa smetnjama u razvoju da postanu deo redovnog obrazovnog sistema. U tom smislu, integraciju dece sa smetnjama u razvoju možemo posmatrati kao jedan od važnih, ali ne dovoljnih uslova uspešnog inkluzivnog obrazovanja. Takođe, ne treba zaboraviti autore (Stančić i Mejovšek, 1982; Sekulić-Majurec, 1983; Soldo, 1985) koji su uspešnost integracije povezivali sa pripremljenošću škola za taj proces, kao i društva u celini. Oni su integraciju posmatrali kao kreiranje raznovrsnih obrazovnih alternativa za decu sa smetnjama u razvoju.

Primer ovih, ali i mnogih drugih radova koji su nastali u periodu aktivnog korišćenja termina integracija, pokazuju da su mnogi autori i tada integraciju razumevali u širem smislu i smatrali da ona ne može biti efikasna bez prethodne pripreme obrazovnog sistema. Iz tog razloga je neophodno, prilikom analize radova koji se bave ovom problematikom, a nastali su u periodu pre pojave termina inkluzija, njihovoj analizi prilaziti bez predrasuda koje sa sobom može da nosi sam termin integracija.

Takođe, ne treba izgubiti iz vida da ono što u teoriji nazivamo inkluzivnim obrazovanjem u praksi neretko funkcioniše kao integrativno. Naime, dešava se da su deca sa smetnjama u razvoju uključena u redovnu školu, ali bez adekvatne pripreme celokupnog sistema za taj proces. Ovakve situacije dodatno usložnjavaju problematiku definisanja

inkluzivnog obrazovanja, zbog čega je često primetan raskorak između datih definicija i stvarnih dešavanja u praksi. Kako navodi Sretenov (2005) nedostatak preciznih detalja o primeni inkluzije na konkretnim, praktičnim nivoima stvara određene nejasnoće i dileme koje pokreću pitanja na koja ne postoje univerzalni odgovori (Sretenov, 2005; Hornby, 2012):

- da li je inkluzija namenjena svoj deci sa smetnjama u razvoju;
- kako na praktičnom nivou funkcioniše „potpuna“ inkluzija, odnosno inkluzivna praksa koja podrazumeva i uključivanje učenika sa najtežim razvojnim smetnjama u redovnu školu;
- koja vrsta obuke je potrebna nastavnicima;
- kako procenjivati napredovanje dece i
- kako obezbediti saradnju roditelja i stručnjaka van obrazovnog sistema.

Na ove dileme se nadovezuju autori (Kauffman & Hallahan, 1995; Jenkinson, 1997; Warnock, 2005) koji pored problema vezanih za definisanje inkluzivnog obrazovanja, skreću pažnju na nepripremljenost redovnog obrazovanja za prihvatanje svih učenika sa smetnjama u razvoju, kao i na nedostatak empirijskih podataka koji potvrđuju uspešnost inkluzivnog obrazovanja. Ideja „potpune“ inkluzije je nerealistična, te je i dalje neophodno postojanje specijalnih škola za određenu kategoriju učenika sa smetnjama u razvoju. Rešenje je u planskoj i sistematskoj saradnji redovne i specijalne škole, koja bi bila olakašna kad bi se ove dve ustanove i fizički nalazile bliže jedna drugoj. Inkluzivno obrazovanje treba da podrazumeva pružanje najboljeg mogućeg obrazovanja za svu decu sa smetnjama u razvoju, u što kvalitetnijem okruženju i kroz sve nivoe detetovog obrazovanja. Pri tom je fokus na uključivanju što većeg broja dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu sa mogućnošću prelaska iz redovne škole u specijalnu i obrnuto.

1.2 Deca sa smetnjama u razvoju: terminologija i klasifikacija

Dete sa fizičkim ili mentalnim smetnjama treba da uživa pun i kvalitetan život u uslovima koji obezbeđuju dostojanstvo, unapređuju samopouzdanje i olakšavaju njegovo aktivno učešće u zajednici.

(Konvencija UN o pravima deteta, član 23)

Problematika terminoloških određenja koja su vezana za osobe sa smetnjama u razvoju okupira pažnju mnogih istraživača, izazivajući nesuglasice oko toga koji je termin najprimereniji. S vremenom su degradirajući termini kao što su debil, idiot, imbecil, bili zamenjeni terminima invalid, dete ometeno u razvoju, hendikepirano dete, dete sa posebnim potrebama, što se danas smatra neprihvatljivom terminologijom. Naime, savremena terminologija iz ove oblasti podrazumeva izbegavanje termina koji su uvredljivi, diskriminativni, omalovažavajući i kojima se sažaljavaju osobe sa smetnjama u razvoju i invaliditetom (Uputstvo za standardizovan nediskriminativan govor i ponašanje, 2015). Iz tog razloga se insistira na korišćenju termina osoba sa invaliditetom, dete sa smetnjama u razvoju, dok ne treba koristiti termine kao što su invalid, ometeno dete.

Primetno je da je termin hendikep kontinuirano i intenzivno korišćen u pedagoškoj i psihološkoj nauci. U Defektološkom leksikonu (1999) hendikepirana lica su opisivana kao osobe koje usled organske i fizičke ometenosti imaju probleme u socijalnoj i radno-profesionalnoj adaptaciji u tolikoj meri da nisu u stanju da ih sama prevaziđu i zbog toga njihov hendikep prestaje da bude samo njihov problem, već poprima društvene dimenzije. Hendikep se shvata kao nepogodnost proizašla iz oboljenja ili invalidnosti, a koja ograničava ili sprečava osobu u ispunjavanju njene uloge. Rajović (2004) ističe da je upotreba termina *hendikepirani* veoma resprostranjena, kako u stručnoj javnosti, tako i u svakodnevnom govoru. Značenja ovog termina su se menjala tokom istorije, ali su dva najviše izražena: 1) orijentacija na produkt koja je imala pesimističko viđenje mogućnosti razvoja individue, unutar granica, unapred definisanih procedurom procenjivanja i 2) segregirajući termin asocijativan za praksu medicinskog modela procenjivanja, u okviru kojeg se na osnovu postavljene dijagnoze osoba sa određenom razvojnom smetnjom uglavnom smeštala u odgovarajuću specijalnu ustanovu i tako se odvajala od svog

prirodnog socijalnog okruženja (Rajović, 2004). Termin *deca i omladina ometena u razvoju* imao je dominaciju u našoj literaturi i zakonodavstvu (prema: Hrnjica, 1991). Deca ometena u razvoju predstavljaju veoma raznovrsnu grupu dece čije su somatopsihičke varijacije izražene u toj meri da ometaju normalan razvoj njihovih adaptivnih sposobnosti. Kod nas se ovaj termin najčešće koristio da označi decu sa različitim oblicima hendikepa, kao i decu sa disharmoničnim razvojem struktura psihomotornog sprega (Defektološki leksikon, 1999). Kako navodi Hrnjica (1991) dete kod koga je razvoj u određenom stepenu i kvalitetu poremećen, ometen i kod koga je u vezi sa određenom vrstom ometenosti poremećen normalan tok psihičkog, odnosno fizičkog razvoja, jeste dete ometeno u razvoju. Mogu se razlikovati primarne i sekundarne posledice detetove razvojne smetnje. Primarne posledice su direktne posledice oštećenja, dok su sekundarne, indirektno posledice proizašle iz stavova socijalne sredine prema osobama sa razvojnim smetnjama, kao i stava deteta prema razvojnoj smetnji sa kojom se suočava (Hrnjica, 2011a). S ciljem da se fokus sa teškoće deteta pomeri na njegovu ličnost, te da se detetova smetnja ne posmatra kao problem, nego kao prirodna različitost, ulagani su napor da se pronađu termini koji nemaju negativnu konotaciju.

U cilju poboljšanja i menjanja terminologije u ovoj oblasti, postojeći termini se zamenjuju aktuelnim terminima kao što su *deca sa teškoćama u razvoju*, *deca sa smetnjama u učenju i ponašanju*, *deca sa smetnjama u razvoju*, *deca sa posebnim potrebama*. Stančić i Mejovšek (1982) predlažu odrednicu *deca sa posebnim vaspitno-obrazovnim, odnosno rehabilitacijskim potrebama*. Isti predlog daju Lazor i saradnici (Lazor, Marković i Nikolić, 2008) koji u cilju preciziranja termina *deca sa posebnim potrebama* smatraju da je prihvatljivije koristiti termin posebne obrazovne potrebe koji opisuje svu onu decu koja imaju teškoće u učenju, a koje mogu biti posledica ometenosti ili nekih drugih nepovoljnih okolnosti, pa im je potrebna posebna podrška i pomoć tokom obrazovanja. Individualne razlike su prirodne, a kako razvoj ne teče pravolinijski, svako dete u nekom periodu svog razvoja može imati neku poteškoću, pa će mu biti potrebna individualna pomoć i podrška. Radoman (2003) smatra da je adekvatan termin *lica kojima je potrebna posebna društvena podrška*, naglašavajući da ove osobe imaju iste potrebe kao i svi drugi ljudi, samo je način njihovog zadovoljavanja različit. Da bi ovaj termin bio

dovoljno jasan i precizan, Hrnjica (Hrnjica, 2011a) predlaže da za svaku osobu iz ove grupe postoje sledeće informacije: 1) vrsta razvojne teškoće; 2) stepen razvojne teškoće; 3) postojanje dodatnih razvojnih teškoća; 4) intelektualne, obrazovne i socijalne posledice razvojne teškoće i 5) preduzete medicinske mere i mere psihosocijalne podrške. Čolin (2005) predlaže termin *netipične osobe* koji bi zamenio sve pomenute termine. Ovaj termin je dosta širok i označava svu decu kojoj je potrebna neka vrsta akomodacije ili adaptacije u školskom okruženju kako bi dostigli svoj puni obrazovni i socijalno-emotivni potencijal. Pojedini autori (Gargiulo, 2006; prema: Vujačić, 2010) rešenje uviđaju u terminu *izuzetna deca* koji se odnosi na individue koje su različite od društvenih standarda koji označavaju normalnost. Ove razlike mogu biti u telesnim, senzornim, kognitivnim ili ponašajnim karakteristikama. Po ovom shvatanju, ono što odstupa od prosečnog je izuzetno, bilo da je reč o nadarenom detetu ili detetu ispod prosečnih sposobnosti.

U savremenoj literaturi koja se bavi problematikom inkluzivnog obrazovanja primetno je često korišćenje termina *deca sa posebnim potrebama* i *deca sa smetnjama u razvoju*. Termin *deca sa posebnim potrebama*, preuzet je iz engleskog jezika (*children with special needs*) i ne odnosi se isključivo na decu sa smetnjama u razvoju, već i na darovitu decu, kao i decu iz ugroženih i osetljiv grupa. Iako se ova dva termina često koriste kao sinonimi, termin *dete sa posebnim potrebama* je širi i u sebi sadrži: decu sa smetnjama u razvoju, odnosno, decu sa telesnom, mentalnom i senzornom ometenošću; decu sa poremećajima ponašanja; decu sa teškim hroničnim oboljenjima i drugu bolesnu decu na dugotrajnom bolničkom ili kućnom lečenju; decu sa emocionalnim poremećajima; decu iz socijalno, kulturno i materijalno depriviranih sredina, decu bez roditeljskog staranja; zlostavljaju decu, decu ometenu ratom, izbeglu i raseljenu decu, kao i darovitu decu (Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Mnogi teoretičari kao osnovnu slabost termina *deca sa posebnim potrebama* ističu njegovu nepreciznost (prema: Hrnjica, 1991). Prema njihovom mišljenju pod ovim terminom ne podrazumevaju se samo posebne potrebe, već i posebni putevi kojima osoba sa smetnjama u razvoju zadovoljava te potrebe i teškoće na koje pri tome nailazi. Takođe, može se reći da svako dete ima osoben skup potreba i da izražava određene posebnosti u odnosu na drugu decu (Vujačić, 2010).

Primetno je da se opisi tipova ometenosti razlikuju među autorima i među zemljama. Pojedine klasifikacije prilikom determinisanja različitih psihofizičkih oštećenja polaze od etiologije, druge se zasnivaju na posledicama u funkcionisanju deteta, a treće na tipu usluga koje su potrebne detetu da bi se kompenzovala određene smetnja (Hrnjica, 1991). Iako postoji veliki broj klasifikacija funkcionalnih i razvojnih smetnji, može se reći da je najčešće citirana i opšteprihvaćena klasifikacija ona koju je ponudio istraživački tim OECD/CERI (1988) (prema: Hrnjica, 1997). Ova klasifikacija sadrži šest kategorija, a za potrebe evidencije predloženo je da za svako dete bude ustanovljen individualni karton sa sledećim dodatnim informacijama: stepen težine smetnje; eventualne kombinovane smetnje; i intelektualne, obrazovne i socijalne posledice smetnje. Prema ovom predlogu evidenciju treba voditi po sledećim klasama funkcionalnih poremećaja:

1. oštećenje senzornih funkcija (oštećenje vida, sluha, senzorni poremećaji taktilne osetljivosti, bola, dodira, kretanja i ravnoteže);
2. poremećaji kognitivnih, intelektualnih, perceptivnih i funkcija pažnje (mentalna zaostalost svih stepena, teškoće u učenju – opšte i selektivne po predmetima, govorne disfunkcije, distrakcija pažnje raznog stepena, okulomotorni perceptivni poremećaji i drugo);
3. poremećaji kontrole mišića (posebno oni koji ometaju ili bitno otežavaju kretanje, neposrednu komunikaciju i komunikaciju deteta sa sredinom kao što su: cerebralna paraliza, ortopedski poremećaji, poremećaji u govornoj artikulaciji, amputacije, dismorfički sindromi i slično);
4. oštećenja fizičkog zdravlja deteta (metabolički i fiziološki poremećaji kao što su: hipotiroideizam, galaktosemija, fenilketonurija, astma, juvenilni dijabetes, urođene bolesti srca i slično);
5. emocionalni dečji poremećaji i poremećaji u organizaciji ponašanja (situacioni poremećaji emocija i ponašanja, hiperaktivno i hipoaktivno ponašanje, dečje neuroze, dečje psihoze, autizam, emocionalne promene i promene u ponašanju izazvane oštećenjima nervnog sistema i slično);
6. spoljašnji faktori u odnosu na dete koji ometaju njegov razvoj i funkcionisanje u granicama sposobnosti (disfunkcionalne ili haotične porodice, neodgovorno

ponašanje roditelja, zlostavljanje dece od strane roditelja, teži oblici materijalnog, socijalnog i kulturnog zaostajanja porodice, psihotični roditelji i slično).

Pomenutu klasifikaciju treba posmatrati kao osnovu za klasifikaciju dece sa smetnjama u razvoju prema vrsti smetnje koju imaju. Međutim, važno je voditi računa o tome da se deca koja imaju istovetnu razvojnu smetnju razlikuju među sobom, te da su te razlike uslovljene različitim faktorima. Iz tog razloga je preporučljivo, uz date kategorije u klasifikaciji, navesti i važnija svojstva detetove ličnosti, odnosno, neophodno je dete posmatrati kao celovitu ličnost, a ne samo kroz razvojnu smetnju sa kojom se suočava. Takođe, važno je naglasiti da je u ovoj klasifikaciji akcenat na dominantnim smetnjama, a da uz takve smetnje kod 60% dece sa smetnjama u razvoju postoje još neki poremećaji. To se najčešće dešava u slučajevima kada je smetnja vezana za centralni nervni sistem, pa su po pravilu kombinovanim smetnjama najviše ugrožena deca sa nedovoljno razvijenim intelektualnim sposobnostima, deca sa cerebralnom paralizom i deca sa težim oštećenjima sluha. Zato je važno utvrditi razvojni status za svako dete pojedinačno, pri čemu treba voditi računa o tome da su zdravstveni, fizički, sazajni, društveni i emocionalni razvoj isprepleteni i da se ne mogu posmatrati odvojeno (Hrnjica, 1991).

Novija klasifikacija OECED-a (OECD, 2003) uključuje svu decu kojoj je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i sadrži tri široko definisane kategorije koje se odnose na:

- a) učenike sa smetnjama u razvoju (*students with disabilities*) čije su razvojne smetnje organskog porekla (*kategorija A*);
- b) učenike sa teškoćama u učenju (*students with learning difficulties*) koji se suočavaju sa problemima u učenju i ponašanju, pri čemu nemaju smetnje organskog porekla, niti potiču iz socijalno deprivirane sredine (*kategorija B*); i
- c) učenike iz osetljivih i marginalizovanih grupa (*students with disadvantages*) kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju zbog neadekvatnog socijalnog okruženja i/ili problema koji proizlaze iz nedovoljnog poznavanja jezika (*kategorija C*).

Pored široko definisanih kategorija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, pomenuta klasifikacija nudi detaljniji, komparativni pregled ovih kategorija u različitim zemljama Evrope, Azije, Južne i Severne Amerike. Iako su među zemljama

primetne razlike u razumevanju ovih kategorija, mogu se izdvojiti i neke zajedničke karakteristike. Tako se u većini zemalja u kategoriju *učenici sa smetnjama u razvoju* svrstavaju učenici sa teškoćama u intelektualnom razvoju (različiti stepeni intelektualnog oštećenja), učenici sa oštećenjem senzornih funkcija, učenici sa telesnim invaliditetom (različiti stepeni telesnog oštećenja), učenici sa višestrukim smetnjama, dok se u manjem broju zemalja i autizam svrstava u ovu kategoriju. Kada su u pitanju *učenici sa teškoćama u učenju*, u većini zemalja se u ovu kategoriju ubrajaju deca sa generalnim i specifičnim teškoćama u učenju, deca sa problemima u ponašanju i deca sa emocionalnim teškoćama. Kategorija *učenici iz osetljivih i marginalizovanih grupa* u značajnom broju zemalja podrazumeva učenike koji potiču iz socijalno depriviranih sredina, imigrantskih porodica i učenike koji pripadaju jezičkim manjinama.

Kao što smo ukazali, učenici sa smetnjama u razvoju predstavljaju jednu od kategorija dece kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U domaćim dokumentima i priručnicima se govori o inkluziji dece iz osetljivih grupa, pri čemu se misli na decu i učenike kojima je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u obrazovanju i vaspitanju (član 77) (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009; Mrše i Jerotijević, 2012). I u radovima naših autora preovladava shvatanje da učenici sa smetnjama u razvoju pripadaju osetljivim grupama, koje, pored njih, uključuju i decu koja pripadaju jezičkim manjinama, kao i romsku decu koja predstavljaju najugroženiju i najisključeniju grupu (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2009). Rado i saradnici (2013) govore o deci kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška, a u ovu kategoriju uključuju decu koja imaju širok spektar individualnih poteškoća u učenju, od invaliditeta do odrastanja u siromašnoj i nestimulativnoj sredini.

Pored navedenih klasifikacija, potrebno je skrenuti pažnju na razvojne smetnje koje se često ne identifikuju na vreme, a detetu znatno otežavaju proces učenja (Hrnjica, 2011a): disleksija (problemi sa čitanjem, pisanjem, nekada i govorom); diskalkulija (teškoće u učenju matematike, često i u računanju vremena, korišćenju novca); disgrafija (teškoće u pisanju, organizaciji pisane komunikacije); dispraksija, odnosno poremećaj senzorne integracije (teškoće u razvoju fine motorike – koordinacije oko-ruka, lateralne

dominantnosti, ravnoteže); obrada auditivnih informacija (teškoće u čitanju, razumevanju pročitano, jeziku, koje su rezultat teškoće u razlikovanju zvukova); obrada vizuelnih informacija (teškoće u obradi vizuelnih informacija: u čitanju, matematici, korišćenju mapa, grafikona, simbola, slika).

Razmatrajući najprimereniju terminologiju za ovaj rad, rukovodili smo se ciljevima i zadacima našeg istraživanja, kao i opšte prihvaćenim klasifikacijama koje smo opisali. Polazeći od toga, odlučili smo se za termin *učenici sa smetnjama u razvoju*, s obzirom na to da ovi učenici pripadaju kategoriji učenika iz osetljivih grupa kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U našem radu se termin *učenici sa smetnjama u razvoju* odnosi na učenike koji imaju telesna, senzorna i intelektualna oštećenja, višestruke smetnje, kao i učenike sa emocionalnim poremećajima. Važno je naglasiti da se termin *deca sa smetnjama u razvoju* koristi u zvaničnim Zakonskim dokumentima u našoj zemlji (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009). U članu 6. ovog Zakona navodi se da „lica sa smetnjama u razvoju i sa invaliditetom imaju pravo na obrazovanje i vaspitanje koje uvažava njihove obrazovne i vaspitne potrebe u redovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja, u redovnom sistemu uz pojedinačnu, odnosno grupnu dodatnu podršku ili u posebnoj predškolskoj grupi ili školi, u skladu sa ovim i posebnim zakonom“.

Primetno je da odabir adekvatne terminologije u ovoj oblasti predstavlja osetljivo i kompleksno pitanje. Pored svih napora autora da formulišu dovoljno precizan termin koji ne etiketira i koji je prihvatljiv za sve, čini se da za svaki od ponuđenih termina postoji argumentacija za i protiv njegovog korišćenja. Prilikom odluke o korišćenju najadekvatnijeg termina svaki autor treba da vodi računa o ciljevima i zadacima svoga rada, kao i o tome da se iza svakog termina nalazi dete, te da taj termin opisuje samo jedan deo njegove ličnosti.

1.3 Istorijski pregled obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju

Različiti socijalni konteksti i obrazovne filozofije kroz istoriju su uslovljavali i različit odnos društva prema osobama sa smetnjama u razvoju. Početne faze koje su se ogledale u direktnoj diskriminaciji, odbacivanju i isključivanju osoba sa smetnjama u razvoju iz društvenog života, zamenjene su fazom samilosnog pristupa, koja je na neki način predstavljala prelaznu fazu ka konačnom priznavanju i donošenju propisa u obrazovanju (Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Istraživači ove oblasti (prema: Popović, 1991) izdvajaju tri faze u evaluaciji tretmana osoba sa smetnjama u razvoju: 1) period primitivnog shvatanja u kome su osobe sa smetnjama u razvoju smatrane nedostojnim života; 2) period azila u kom preovladava segregacija kao osnovni odnos prema osobama sa smetnjama u razvoju; i 3) period socijalne integracije koji podrazumeva uključivanje osoba sa smetnjama u razvoju u sve osnovne društvene aktivnosti zajedno sa populacijom koja nema smetnje. Kako navodi Popović (1991), Vigotski (1983) ovim periodima daje sledeće karakteristike: 1) mistični; 2) naivno-biološki i 3) naučni ili socijalno-psihološki.

Period primitivnog shvatanja karakterističan je za odnos prema osobama sa smetnjama u razvoju u starim kulturama. Defektne osobe (termin koji je tada prevladavao) smatrane su nedostojnim života i kao takve su obično napuštane, a često i ubijane, o čemu postoje mnoga svedočanstva u antičkom zakonodavstvu i zapisima istoričara. U periodu Antičke Grčke i Starog Rima preovladava izrazito odbacivanje, izolovanje i preziranje osoba sa smetnjama u razvoju, što doprinosi nepostojanju bilo kakvih pokušaja da se obrazuju. Nasuprot tome, u filozofiji i religiji istočnih zemalja preovladava pozitivniji stav prema osobama sa smetnjama u razvoju, koji se ogleda u građenju bolnica (treći vek pre Nove ere) za pružanje pomoći svim ugroženim kategorijama stanovništva (Popović, 1991).

Tokom *perioda azila* osobe sa smetnjama u razvoju su fizički odvojene od ostatka društva u institucije u kojima nije postajao nikakav oblik obrazovanja. Ovaj društveni period u odnosu prema osobama sa smetnjama u razvoju poznat je i kao period institucionalizacije (prema: Kisanji, 1999). Period instucionalizacije je trajao veoma dugo, sve do kasnih pedesetih godina dvadesetog veka. Ovaj dugi istorijski period karakteriše

osnivanje velikog broja specijalnih institucija. Tako se prve specijalne škole namenjene deci sa senzornim oštećenjima, javljaju u 15. veku u okviru privatnih filantropskih organizacija, sa programima koji se znatno razlikuju od redovnih škola, bez učešća države u njihovom organizovanju (Kisanji, 1999). Tokom 18. i 19. veka širom Evrope i Amerike otvaraju se kompleksi specijalnih škole za različite vrste razvojnih smetnji. Prva specijalna škola za gluvoneme osnovana je u Parizu 1760. godine, dok se Nacionalni Institut za slepu omladinu u istom gradu osniva 1784. godine (Rajović, 2004). Uspesi postizani u ovom Institutu su značajni i zbog njihovog uticaja na otvaranje specijalnih škola za slepe širom Evrope, kao i u jednom delu Amerike. Kao prvu školu za mentalno zaostalu decu, istorija školstva beleži školu u Švajcarskoj, 1841. godine. Tridesetih godina 19. veka u Americi su nastale škole za gluve i slepe osobe, koje su im omogućile obrazovanje u okviru posebnih, specijalizovanih programa koji su osmišljeni da bi se odgovorilo na potrebe specifične populacije sa određenim smetnjama (Daniels & Stafford, 2001).

Kako navodi Vinzer (Winzer, 2007) početak 19. veka, pod uticajem prosvetiteljske misli, predstavlja period poboljšanja uslova života osoba sa smetnjama u razvoju, odnosno svih osoba koje iz bilo kog razloga, prema procenama društva, ne mogu da funkcionišu samostalno. Ova autorka izdvaja tri glavna principa vezana za brigu o osobama sa razvojnim smetnjama u periodu 19. veka: a) zaštita, b) razdvajanje i c) zavisnost. Iako se u ovom periodu prepoznaju pomaci u odnosu društva prema osobama sa smetnjama u razvoju, segregacija je i dalje njegova izražena karakteristika.

U našoj zemlji je, takođe, bilo prisutno viševekovno zanemarivanje obrazovnih i drugih potreba osoba koje su imale smetnje u razvoju. Prvi koraci u smeru konceptualizacije sistema obrazovanja osoba sa smetnjama u razvoju vezuju se za 1882. godinu, kada je usvojen takozvani Sanitetski Zakon (Rapaić i sar., 2008). To je državi omogućilo slanje nastavnog kadra na dodatno školovanje u inostranstvo, kao bi se osposobili za rad sa gluvim i slepim učenicima. Zavod za slepe, gluve i telesno invalidne osobe koji je osnovan po završetku Prvog Svetskog rata, ukazivao je na planski i sistematski pristup u obrazovanju osoba sa smetnjama u razvoju.

Značajan uticaj na pokušaje da se školovanje dece sa smetnjama u razvoju približi školovanju ostale dece, dao je Vigotski, koji je ukazao na negativne efekte koje socijalna

izolacija ima na ljude sa smetnjama u razvoju. Zanimljivo je da je Vigotski veliki broj istraživanja vršio u oblasti defektologije i da je često svoj teorijski koncept potkrepljivao emirijskim podacima dobijenim u ovom naučnom području. Za njega je defektologija predstavljala veliku, prirodnu laboratoriju u kojoj su osnovni psihološki zakoni otkrivaju na osnovu različitih anomalija, te je većina njegovih ideja razrađena u okvirima pomenute oblasti (Ginidis, 1994).

Vigotski u svom poznatom delu „Osnovi defektologije“ (1983) ističe da je ukupna evropska i američka pedagoška praksa pokazala da je orijentisanje prema negativnim osobinama deteta dovelo do toga da su se izdvojena deca veoma razlikovala po sastavu, strukturi, dinamici, mogućnostima, kao i uzrocima koji su ih doveli u takvo stanje. Vigotski predlaže model obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju koji je zasnovan na „pozitivnoj diskriminaciji“, što znači da su u fokusu detetovi očuvani potencijali, a ne njegove slabosti. Vigotski piše „Ne možemo se oslanjati na ono čega kod datog deteta nema, na ono što dete nije, već moramo imati makar krajnje nejasnu predstavu o tome šta dete poseduje, šta ono samo po sebi predstavlja“ (Vigotski, 1983, str. 96). Važno je znati, ne samo koliki je nedostatak kod deteta izmeren i šta je kod njega poremećeno, već i to kakvo dete ima taj nedostatak, odnosno, kakvo mesto zauzima hendikep u sistemu detetove ličnosti.

Ovaj autor otvoreno kritikuje izdvajanje dece sa razvojnim smetnjama iz njihovog prirodnog socijalnog okruženja. Naime, on smatra da smeštanjem deteta u specijalnu sredinu koja se nalazi daleko od njihovih porodica i prijatelja, društvo toj deci stvara sekundarni invaliditet jer im onemogućuje interakciju sa ostalom decom i njihovim društvenim okruženjem. Vigotski se bavio i konkretnim zblizavanjem redovne i specijalne škole, tako što je nastavne programe redovne škole uključivao u specijalnu, ističući da opšti ciljevi i zadaci koji stoje pred redovnom školom istovremeno predstavljaju ciljeve i zadatke specijalne škole. „Neka mentalno zaostala deca uče duže, neka ona nauče manje nego ostala deca, neka njih, najzad, uče na drugi način, primenjujući posebne metode i postupke prilagođene specifičnim osobenostima njihovog stanja, ali neka ta deca uče isto ono što i sva ostala deca, neka se isto pripremaju za budući život, kako bi kasnije mogla učestvovati u njemu u odgovarajućoj meri naporedo s ostalima“ (Vigotski, 1983, str. 109).

Vigotski otvoreno kritikuje specijalnu školu, ukazujući na to da se ona kreće linijom manjeg otora – prilagođava se mentalnom hendikepu tako što mentalno zaostalo dete ni uz najveće napore ne usvaja apstraktno mišljenje. Greška je što specijalna škola iz svog gradiva briše sve što zahteva napor apstraktnog mišljenja i nastavu zasniva na konkretnosti i očiglednosti. Zadatak škole nije u tome da se ona prilagodi smetnji, već u tome da smetnju nadvlada, zaključuje Vigotski.

Neophodno je pomenuti značaj poznatog koncepta zone narednog razvoja za procenjivanje dece sa određenim razvojnim smetnjama (prema: Rajović, 2004). Autori polaze od shvatanja Vigotskog da je poboljšanje izvođenja u situaciji dobijanja pomoći veće među decom sa intelektualnim ometenostima, nego kod dece bez ometenosti. Pokazalo se da primena koncepta zone narednog razvoja pomaže u procenjivanju potencijalnog razvoja dece ometene u intelektualnom razvoju, čime se fokus pomera sa dijagnostifikovanja dostignutog razvoja, a samim tim se izbegava negativno percipiranje detetovih sposobnosti, koje je Vigotski oštro kritikovao. Kako navodi Rajović (2004) merenje zone narednog razvoja obezbeđuje optimističniju sliku dece sa intelektualnim ometenostima, jer ukazuje na stvaranje mogućnosti kako poboljšanja, tako i korigovanja velikog broja problema sa kojima se ova deca suočavaju. Naime, merenje zone narednog razvoja omogućuje da se fokusiramo na poteškoću koju ima individualno dete u specifičnom domenu, čime se dete ne procenjuje kao generalno i trajno hendikepirano.

Može se izdvojiti nekoliko značajnih implikacija shvatanja Vigotskog na savremeno razumevanje inkluzivnog obrazovanja: 1) decu sa smetnjama u razvoju treba posmatrati kao celovite ličnosti; 2) deca sa smetnjama u razvoju predstavljaju heterogenu grupu dece sa različitim znanjima, veštinama i sposobnostima, a njihova smetnja je samo jedan deo njihove ličnosti; 3) prilikom proučavanja deteta sa nekom smetnjom, treba polaziti od osobina koje dete karakterišu sa pozitivne strane; 4) decu sa smetnjama u razvoju ne treba izdvajati iz njihovog prirodnog socijalnog okruženja i 5) deci sa smetnjama u razvoju treba omogućiti socijalne interakcije sa vršnjacima koji nemaju razvojne smetnje.

Bitan doprinos humanijem pristupu deci sa smetnjama u razvoju dala je i Marija Montesori, koja je problematiku mentalne retardacije posmatrala, ne samo kroz medicinski, već i kroz pedagoški okvir. U radu sa decom sa smetnjama u razvoju insistirala je na

poštovanju njihove individualnosti i smatrala je da svako dete treba i može da razvije veštine koje su mu neophodne da vodi računa o sebi. Ona je kreirala jedinstven pedagoški metod za obučavanje dece sa intelektualnom ometenošću, kao i kulturno deprivirane dece koji se zasnivao na specijalno dizajniranom didaktičkom materijalu čija je osnovna svrha stimulacija senzo-motornog razvoja (Daniels & Stafford, 2001; Rajović, 2004). U njenom pristupu obrazovnom radu sa decom sa smetnjama u razvoju mogu se prepoznati aktuelne ideje inkluzivnog obrazovanja koje naglašava neophodnost individualizovanog pristupa u radu sa ovom decom.

Period normalizacije: modeli u obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. Kako navodi Kisanji (1999) sve do kasnih pedesetih godina 20. veka i dalje je bio prisutan period institucionalizacije i odvojenosti osoba sa smetnjama u razvoju od ostatka društva. Početak šezdesetih godina prošlog veka predstavlja period „normalizacije“ u odnosu prema osobama sa smetnjama u razvoju. Koncept normalizacije ili de-institucionalizacije, kako ga naziva Volfensberger (Wolfensberger, 1972; prema: Kisanji, 1999), najpre je razvijen u skandinavskim zemljama, i u obrazovanju je značio maksimalno korišćenje redovnog školskog sistema sa minimalnim pribegavanjem odvojenim institucijama. Osnovno načelo koncepta normalizacije ogledalo se u najmanje restriktivnoj alternativi koja podrazumeva potrebu za ograničavanjem specijalnih intervencija u životu pojedinca na onaj minimum koje zahteva njegova razvojna smetnja. Na taj način osobi sa smetnjama u razvoju se priznaje pravo da živi u prirodnoj sredini u kojoj će dobiti potrebnu podršku uz minimalno ograničavanje njene slobode (prema: Teodorović-Bratković, 2001).

Period šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka karakterišu pokušaji širom sveta da se deca sa smetnjama u razvoju uključuju u redovnu školu. Osvrćući se na pomenuti period, Gudjons (1994) ukazuje da su se u tim prvobitnim pokušajima najčešće udruživali specijalni pedagozi i učitelji redovnih odeljenja. Polazeći od njihovih iskustava i analize tog perioda, pomenuti autor izvodi sledeće zaključke važne za praksu savremenog inkluzivnog obrazovanja: (1) što je pomoć deci sa smetnjama u učenju i razvoju bila potpunija, što su bila bolje integrisana, to je uspeh bio veći; (2) saradnja je zahtevala od obe grupe učitelja takve komunikacijske i didaktičke sposobnosti da je bilo neophodno njihovo stručno usavršavanje; (3) pretpostavka da će učenici sa smetnjama u razvoju patiti od

diskriminacije pokazala se neutemeljenom; (4) nivo školskih radova nije pao, već su radovi učenika bez smetnji u razvoju bili delimično bolji od onih u neintegrisanim odeljenjima; (5) društveni odnosi su se proširili i na vanškolske kontakte, te su se roditelji obe grupe dece radovali njihovom zajedničkom druženju; (6) najveće teškoće su imala deca sa teškoćama u ponašanju; i (7) zaključeno je da dečija sposobnost integrisanja nije vezana za dete, već za stvaranje adekvatne sredine koja je primerena za učenje sve dece. Na osnovu prikazanih iskustava Gudjons izvodi zanimljivu dilemu o tome da li u osnovi ideje o inkluziji stoji pitanje o društvenom obliku pedagogije: „Da li je reč o društvu konkurencije u kojem se, pre svega, radi o individualnom napredovanju, ili je to društvo solidarno, pa u njemu svoje mesto nalaze i ljudi koji zahtevima društva ne odgovaraju u potpunosti?“ (Gudjons, 1994, str. 255).

Različite paradigme koje su u određenim periodima dominirale u humanističkim naukama, kao i modeli koji su iz njih proizašli, imali su presudan uticaj na obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju. Reč je o medicinskom modelu, modelu deficita i socijalnom modelu (Teodorović i Bratković, 2001; Sretenov 2005).

Medicinsko-psihološka paradigma je imala primat u kreiranju obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u periodu od pedesetih do osamdesetih godina prošlog veka. Menjanje i rehabilitovanje osoba sa smetnjama u razvoju kako bi se kao takve uklopile u postojeći društveni sistem, predstavlja osnovnu karakteristiku pomenute paradigme. Preneseno na plan obrazovanja to znači da svaki učenik sa smetnjama u razvoju mora da se „koriguje“ kako bi bio sposoban da se prilagodi postojećem obrazovnom sistemu koji je u svojoj osnovi kreiran za „prosečne“ učenike. Dete sa smetnjama u razvoju se posmatra isključivo kroz prizmu „hendikepa“ koji ima, a zaštićeni uslovi u kojima se odvija njegova rehabilitacija kao što su domovi, bolnice, internati imaju za cilj njegovo menjanje kako bi se što uspešnije uklopilo u prirodnu sredinu (Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Odgovor društva na probleme osoba sa smetnjama u razvoju jeste otvaranje izolovanih specijalnih škola koje doprinose otuđenju ove populacije od ostatka društva. Socijalni kontakti koje ostvaruju ograničeni su uglavnom na stručno osoblje i vršnjake sa sličnim smetnjama, dok su potrebe za sigurnošću, pripadanjem, ljubavlju, aktivnošću i učenjem znatno zanemarene (Vujačić, 2005). Kako ističe Tasoni (Tassoni, 2003; prema: Sretenov, 2008), ovaj model

reflektuje poverenje ljudi u lekare i njihovu mogućnost izlečenja tako da bi i razvojnu smetnju trebalo tretirati medicinskim tehnikama i „lečiti“ koliko je to moguće.

Može se reći da je ovaj model očekivano pretrpeo brojne kritike, pre svega zbog toga što se prevashodno usmerio na ono što dete ne može da nauči i uradi, potpuno zapostavljajući njegove očuvane potencijale. Kako navode Hrnjica i saradnici (2004) u literaturi se najčešće izdvajaju sledeće zamerke ovom modelu:

- a) donošenje odluka o daljem radu sa detetom zasnovano je na dijagnozi, umesto na celovitoj proceni dečije ličnosti (posebno očuvanih potencijala) i socijalnih uslova (posebno porodičnih) koji su od značaja za razvoj deteta;
- b) kategorizacija dece ima etiketirajući karakter i doprinosi stigmatizaciji, odnosno, negativno vrednovanom razvojnom i socijalnom statusu deteta;
- c) upućivanjem deteta u specijalnu školu, posebno dece iz socijalno nepovoljnih sredina, smanjuju se mogućnosti deteta za podsticanje očuvanih potencijala i
- d) roditelji su lišeni prava da odlučuju o obrazovanju svog deteta.

Na prelazu između medicinskog i socijalnog modela javlja se model deficita (Teodorović i Bratković, 2001; Hrnjica i saradnici, 2004). Ovaj model može da se posmatra kao „blaža“ varijanta medicinskog modela. Iako se insistira na zadovoljavanju posebnih potreba svakog pojedinca, dominantna uloga društva je i dalje u kreiranju posebnih postupaka koji će omogućiti da se utvrđeni deficit smanji ili otkloni. Rehabilitacija je i dalje dominantna i odvija se u segregiranom ili parcijalno-integrativnom sistemu, a zasniva se na smanjenju ili otklanjanju onoga što čini prepreku u socijalnoj integraciji (Teodorović-Bratković, 2001).

Za period u kojem je preovladavao model deficita vezuje se sve intenzivnije uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. Reč je o integrativnom pristupu u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju koji predstavlja prelaznu fazu ka razvoju inkluzivnog obrazovanja. Ovaj pristup otvara mogućnost uključivanja učenika sa lakšim razvojnim smetnjama u redovan sistem obrazovanja, ali bez neophodnih promena i prilagođavanja tog sistema individualnim razlikama učenika. Može se reći da integracija „otvara vrata“ redovnih škola za učenike sa razvojnim smetnjama, i bez obzira na sve

kritike koje su upućene ovom pristupu, istorijski gledano, on pravi važan zaokret u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju.

Osamdesete godine dvadesetog veka su značajne jer se tokom tih godina objedinjuju napori kritičara specijalnog obrazovanja, brojnih organizacija osoba sa smetnjama u razvoju, roditelja dece koja imaju razvojne smetnje, kao i međunarodnih organizacija da se sva deca obrazuju zajedno (Sretenov, 2005). Ovi napori stvaraju osnovu za razvoj socijalnog modela čija se pojava vezuje za devedesete godine dvadesetog veka. Iz osnovnih postavki ovog modela koji insistira na ravnopravnosti svih članova društva bez obzira na karakteristike po kojima se razlikuju, izrasta inkluzivni model obrazovanja koji je i danas aktuelan. Rajović (2011) pravi osvrt na teorije i principe koji predstavljaju ishodišta socijalnog modela i koji su, kroz istoriju, imali važnu ulogu u drugačijem tretiranju i razumevanju osoba sa smetnjama u razvoju: a) princip najmanje restriktivnog okruženja je podrazumevao ograničenje kontrole koju je država imala nad osobama sa smetnjama u razvoju, uz insistiranje da se specijalne ustanove zamene manje restriktivnim okruženjem; b) razvojni princip naglašava potencijal individue za rast i razvoj, apostrofirajući odgovornost društva za obezbeđivanje optimalnih uslova koji će omogućiti razvoj tih potencijala i c) princip normalizacije insistira na „normalizaciji“ okruženja u kojem treba da se obezbede adekvatni uslovi života osoba sa smetnjama u razvoju koji su do najvećeg mogućeg stepena približeni normama života većine ljudi u društvu.

Osnovna poruka socijalnog modela jeste da ne treba menjati osobu sa smetnjama u razvoju, već okruženje u kojem se ona školuje, radi i obavlja svakodnevne aktivnosti. U društvima koja postižu takva prilagođavanja smetnje u razvoju postaju manje vidljive, a do izražaja više dolaze očuvane sposobnosti i talenti, jer je osoba sa smetnjama u razvoju manje opterećena raznovrsnim barijerama sa kojima se svakodnevno susreće u društvu prilagođenom „prosečnima“. Međutim, koliko društava zaista obezbeđuje svim osobama isti kvalitet života zasnovan na njihovim individualnim karakteristikama? U kojoj meri je medicinsko-psihološka paradigma prevaziđena u savremenom društvu? Da li je inkluzivno obrazovanje u mnogim obrazovnim sistemima samo unapređenija verzija integrativnog modela obrazovanja? Ove i mnoge druge dileme predstavljaju sastavni deo procesa razvoja inkluzije i inkluzivnog obrazovanja. Ne postoje univerzalni odgovori na sva pitanja, ne

postoje trenutna rešenja, postoji inkluzivni proces koji ima svoja teorijska, praktična, pravna i humana polazišta, a čiji razvoj nije lišen problema, zastoja i naučnih dilema. Inkluzija je kompleksan i izazovan zadatak savremenog društva koje u traganju za rešenjima treba da se osvrne i na njen istorijski kontekst u kojem možemo prepoznati mnoge ideje koje čine okosnicu inkluzivnog obrazovanja kakvim ga danas razumemo.

1.4 Savremeni trendovi obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju u svetu i kod nas

Inkluzivno obrazovanje u svetu. Kao što smo pomenuli u prethodnom poglavlju inkluzivni model obrazovanja se zasniva na osnovnim idejama socijalne paradigme, koja promovise ravnopravnost među ljudima, zajedništvo, individualizaciju i uvažavanje različitosti. Pomenute vrednosti ujedno predstavljaju i osnovne argumente za razvijanje inkluzivnog modela obrazovanja.

Poštovanje ljudskih prava predstavlja vodeći argument u razvijanju koncepta inkluzivnog obrazovanja. Obrazovni sistem koji se zasniva na principima inkluzije, obezbeđuje poštovanje ravnopravnosti, odnosno poštovanje prava svakog deteta da se obrazuje zajedno sa svojim vršnjacima, bez obzira na sposobnosti, pol, socijalno okruženje, jezik, nacionalnu pripadnost i veroispovest. Takav model obrazovanja omogućava deci iz osetljivih grupa da se, na isti način kao i njihovi ostali vršnjaci, obrazuju i pripremaju za život u društvu, pri čemu ne moraju da se odvajaju od svojih porodica i lokalnog okruženja u kom odrastaju.

Mogućnosti zajedničkog učenja i druženja sve dece jedan su od značajnijih razloga za realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Koristi su brojne i obostrane. S jedne strane, deca iz osetljivih grupa imaju mogućnost da češće stupaju u interakcije sa ostalim vršnjacima, usvajaju modele uspešnog vršnjačkog ponašanja, vežbaju raznolike socijalne veštine, unapređuju socijalnu kompetentnost i generalno, unapređuju sve aspekte svog razvoja. S druge strane, učenici koji ne pripadaju osetljivim grupama, razvijaju osetljivost za razlike koje potiču od razvojne smetnje učenika, manjinske grupe kojoj pripada ili neke druge karakteristike zbog koje se razlikuje. Na taj način se stvaraju uslovi za prevazilaženje

predrasuda, razvijanje tolerancije, humanosti, uvažavanja različitosti i potreba drugih. Takođe, ostala deca, kroz igru i učenje sa vršnjacima iz osetljivih grupa razvijaju nove socijalne veštine i unapređuju znanje. U takvom okruženju imaju priliku da nauče kako da budu prijatelji sa osobama koje su drugačije od njih, i što je najvažnije, pripremaju se za život u pluralističkom društvu.

Pored toga, ovakav pristup omogućava i drugim akterima u obrazovno-vaspitnom procesu (nastavnicima, pedagozima, psiholozima, direktorima, roditeljima) da imaju kontakte sa decom iz osetljivih grupa, čime se stvaraju mogućnosti za razvijanje pozitivnih stavova prema ovoj deci. Poznato je da lični kontakt sa ovom decom utiče na razvijanje pozitivnih stavova prema njima, što se smatra jednim od najvažnijih preduslova za uspešnu inkluziju.

U krajnjoj instanci, inkluzivno obrazovanje se smatra finansijski isplativijim u odnosu na finansiranje posebnih, specijalnih škola. Iako materijalna isplativost nije vodeći razlog za realizaciji ove ideje, ne treba izgubiti iz vida da u današnjem društvu ekonomija ima veliki uticaj na sve aspekte razvoja društva, pa i na obrazovanje.

Centar za studije inkluzivnog obrazovanja (Centre for Studies on Inclusive Education- CSIE) iznosi deset razloga za inkluziju (Ten reasons for Inclusion) u kojima je na sažet način opisano zašto je inkluzija: a) ljudsko pravo, b) kvalitetno obrazovanje i c) društveni razvoj.

Inkluzija kao ljudsko pravo: 1) sva deca imaju pravo da uče zajedno; 2) deca ne smeju biti odvojena od druge dece ili posmatrana kao manje važna zbog smetnje u razvoju ili neke druge teškoće sa kojom se suočavaju; 3) odrasle osobe sa određenim smetnjama, koje sebe opisuju kao „one koji su preživeli specijalnu školu“ zahtevaju zaustavljanje segragacije; 4) ne postoji ni jedan zakonski opravdan razlog za odvajanje dece u obrazovanju, deca treba da budu zajedno, uz koristi i prednosti za sve. Ne treba da ih štitimo jedne od drugih.

Inkluzija kao kvalitetno obrazovanje: 5) istraživanja pokazuju da deca koja su u inkluzivnom okruženju imaju bolja akademska i socijalna postignuća; 6) ne postoji ni jedan vid podučavanja ili brige u specijalnoj školi koji ne može biti realizovan u redovnoj školi, 7) ukoliko postoje posvećenost i podrška, inkluzivno obrazovanje je efikasnija upotreba obrazovnih resursa.

Inkluzija kao društveni razvoj: 8) segregacija podstiče predrasude i uči decu da budu uplašena i neinformisana; 9) svakom detetu je potrebno obrazovanje koje će mu pomoći da razvija socijalne veze i priprema se za život u društvu 10) samo inkluzija ima potencijal da umanji predrasude i izgradi prijateljstvo, poštovanje i razumevanje (www.csie.org.uk/resources/ten-reasons).

Mnoge zemlje sveta, podstaknute ovom paradigmom i brojnim pravnim dokumentima koji su iz nje proizašli, počinju sa rekonstruisanjem društvenih institucija kako bi one postale dostupne svim građanima. Najveća pažnja se poklanja promenama u obrazovno-vaspitnom sistemu koji je u mnogim zemljama podvrgnut reformama kako bi adekvatno odgovorio na zahteve „nove paradigme“. Većina zemalja menja svoju obrazovnu politiku u inkluzivnom pravcu kako bi omogućili uslove za obrazovanje sve dece. Rezimirajući inkluzivnu praksu u evropskim zemljama, nameće se zaključak da ne postoji jedinstven sistem obrazovanja za učenike sa smetnjama u razvoju, već se mogu izdvojiti tri pristupa (Meijer, Soriano & Watkins, 2003; Lazor, Marković i Nikolić, 2008; Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2010):

1. Pristup *jedna putanja* ili jednostrani pristup (one-track approach) karakterističan je za zemlje čija obrazovna politika podrazumeva uključivanje gotovo svih učenika u redovan sistem obrazovanja i u kojima postoji razvijen sistem servisne pomoći redovnim školama. Ovakav pristup je aktuelan u Španiji, Grčkoj, Kipru, Italiji, Portugaliji, Švedskoj, Islandu i Norveškoj.
2. Pristup *dve putanje* ili dvostrani pristup (two-track approach) već svojim nazivom upućuje na postojanje dva odvojena obrazovna sistema: specijalni i redovni sistem obrazovanja. Većina učenika sa smetnjama u razvoju pohađa specijalnu školu ili specijalno odeljenje u okviru redovne školske ustanove. Generalno, većina dece koja su okarakterisana kao deca sa posebnim potrebama ne prate nastavni plan i program redovne škole sa ostalim vršnjacima. Ovaj pristup je razvijen u Švajcarskoj, Belgiji, Holandiji, Nemačkoj i Srbiji.
3. Pristup *više putanja* ili višestruki pristup (multi-track approach) odnosi se na zemlje u kojima preovladavaju različiti načini pristupanja inkluziji. Suština je da u okviru redovnog i specijalnog obrazovanja postoje različite vrste servisnih usluga.

Višestruki pristup je prisutan u Danskoj, Francuskoj, Irskoj, Luksemburgu, Austriji, Finskoj, Velikoj Britaniji, Poljskoj, Češkoj, Litvaniji, Sloveniji i Hrvatskoj. Važno je napomenuti da Nemačka i Holandija u skladu sa izmenama obrazovne politike, počinju da razvijaju svoje obrazovne sisteme u pravcu ovog pristupa.

Primetno je da se obrazovne politike zemalja razlikuju, što je razumljivo s obzirom na različite kontekste u kojima se sprovode i realizuju, različita tretiranja i teorijska razumevanja razvojnih smetnji, kao i drugačiji istorijski kontekst razvoja obrazovanja učenika sa smetnjama u razvoju. Neke od zemalja kao što su Švedska, Norveška i Italija imaju bogatu tradiciju uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu tako da je postojanje jednostranog pristupa logična posledica. Iako ne postoji jedinstvena politika kada je u pitanju implementacija inkluzivnog obrazovanja u postojeći obrazovni sistem, prisutna je težnja brojnih zemalja da u redovan sistem obrazovanja uključuju što veći broj učenika sa smetnjama u razvoju. Treba uzeti u obzir i vremenski period kada su ovi pristupi definisani. Od tada su u mnogim zemljama urađeni pomaci kada je razvoj inkluzivnog obrazovanja u pitanju. Primer su zemlje iz našeg regiona kao što su Hrvatska i Slovenija, kao i naša zemlja koja novim zakonskim rešenjima stvara pravni okvir za inkluzivno obrazovanje.

U različitim pristupima inkluzivnom obrazovanju moguće je uočiti zajedničku praksu pojedinih evropskih zemalja. Reč je o trendu transformacije specijalnih škola u resursne centre (Meijer, Soriano & Watkins, 2003). U izveštajima većine evropskih zemalja navodi se da trenutno razvijaju ili da su već razvili mrežu resursnih centara u svojim zemljama. Tako nekoliko zemalja već ima iskustvo sa resursnim centrima (Austrija, Norveška, Danska, Švedska i Finska), pojedine zemlje su u fazi implementacije (Kipar, Holandija, Nemačka, Grčka, Portugal i Češka), dok su nekim zemljama specijalne škole u obavezi da pružaju razne servisne podrške redovnim školama (Belgija, Holandija, Grčka, Velika Britanija). Uloga specijalnih škola je određena i konceptualizacijom celokupnog obrazovnog sistema. Tako u zemljama u kojima gotovo da i nema specijalnih škola, kao što su Norveška i Italija, njihova uloga je znatno manja, nego u zemljama u kojima i dalje postoje odvojene putanje u obrazovanju (redovno i specijalno obrazovanje).

Transformisanje specijalnih škola u resursne centre daje novi smisao specijalnim školama i restruktuiru njihovu prvobitnu ulogu koja se isključivo ogledala u obrazovanju učenika sa različitim razvojnim smetnjama. Osnovna ideja ovog trenda jeste da se maksimalno iskoriste znanja i iskustva nastavnika iz specijalnih škola kroz obuke koje će pružati nastavnicima redovnih škola, razvijanje nastavnih materijala koji su prilagođeni učenicima sa različitim razvojnim smetnjama, prikupljanje i slanje informacija roditeljima i nastavnicima, kao i povezivanje dece sa smetnjama u razvoju sa tržištem rada. U nekim slučajevima uloga resursnih centara može da bude i organizovanje kratkoročne pomoći za pojedinca ili malu grupu učenika sa smetnjama u razvoju (Meijer, Soriano & Watkins, 2003). U različitim zemljama dominiraju i različiti nazivi za ove centre, te ih zovu centrima znanja, stručnim ili resursnim centrima. Iako se zadaci ovih resursnih centara razlikuju od zemlje do zemlje, moguće je izdvojiti nekoliko zajedničkih i suštinskih zadataka: (a) podrška u stručnom usavršavanju zaposlenih u obrazovanju; (b) razvoj i širenje didaktičkog materijala i metoda; (c) podrška redovnim školama i roditeljima; (d) kratkoročna ili dugoročna pomoć pojedinim učenicima; i (e) podrška pri zapošljavanju odraslih osoba sa smetnjama u razvoju (Meijer, Soriano & Watkins, 2003; Lazor, Marković i Nikolić, 2008).

Kako bismo se detaljnije upoznali sa inkluzivnom praksom pojedinih zemalja, daćemo kratak osvrt na funkcionisanje ove prakse u Norveškoj, Sloveniji i Sjedinjenim Američkim Državama. Norveška je značajan predstavnik evropskih zemalja sa bogatom tradicijom inkluzivnog obrazovanja. S obzirom na to da je Slovenija zemlja iz našeg regiona i da ima slično koncipiran obrazovni sistem, iskustva ove zemlje u razvijanju inkluzivne prakse su za nas naročito zanimljiva. Bogato američko iskustvo u uključivanju velikog broja dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu značajno je uticalo na razvijanje inkluzivne obrazovne politike u mnogim zemljama sveta.

Norveška, kao i ostale Skandinavske zemlje, ima vodeću ulogu u razvijanju inkluzivnog obrazovanja u Evropi. U poređenju sa drugim evropskim zemljama u Norveškoj je relativno malo đaka u odvojenom, specijalnom sistemu obrazovanja (Wendelborg & Tossebro, 2010). Generalno, norveško obrazovanje se zasniva na principu jednakosti koji se manifestuje kroz jednako pravo na obrazovanje na svim nivoima, bez obzira na pol, uzrast, sposobnosti, poreklo i socio-ekonomski status. Kao što smo već

pomenuli, Norveška pripada grupi zemalja koja teži uključivanju najvećeg broja dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. Za oko 7% procenata učenika u Norveškoj je obezbeđena specijalna podrška u okviru redovne škole, dok samo 0.5% učenika pohađa odvojene specijalne škole (Fasting, 2010). Implementacija inkluzivnog obrazovanja traje još od osamdesetih godina prošlog veka i zasnovana je na principu *adaptiranog obrazovanja* (adapted education). Ovaj termin se aktivno koristi u norveškoj obrazovnoj politici i podrazumevao je revizije kurikuluma 1987., 1997. i 2006. godine. Adaptacije kurikuluma su podrazumevale kreiranje dodatne podrške učenicima i odvijale su se na dva nivoa: 1) na nivou škole kroz prilagođavanje kurikuluma konkretnoj školi, njenoj kulturi i lokalnoj zajednici u kojoj se škola nalazi i 2) na individualnom nivou što je podrazumevalo adaptaciju kurikuluma tako da on adekvatno odgovori na različitosti učenika. Od 1997. godine, pod uticajem *Izjave iz Slamanke* (1994) u reviziju kurikuluma se uvodi termin *inkluzija* koji se odnosi na prilagođavanje nastave i učenja u pogledu ciljeva, sadržaja, materijala, metoda rada i evaluacije postignutog. Svi učenici, bez obzira na karakteristike zbog kojih odstupaju od većine, dobijaju principom inkluzivnosti mogućnost da iskoriste svoje potencijale. Kurikulum sa inkluzivnom orijentacijom podrazumeva aktivno učešće društvene zajednice u radu i životu škole, što podrazumeva negovanje kulture saradnje kako među učenicima, učenicima i nastavnicima, tako i među ostalim osobljem i roditeljima. Inkluzija se odnosi na celu školu, a ne samo na jednog učenika ili grupu učenika koji imaju posebne obrazovne potrebe (Fasting, 2010).

Slovenija pripada grupi evropskih zemalja koje su razvile višestruki pristup inkluziji, tako da je saradnja između redovnih škola i specijalizovanih institucija ustanovljena na nacionalnom nivou (Muškinja, 2011). Polazeći od izmena zakona od 2000. godine, *princip uključivosti* preovladava u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju u Sloveniji, što podrazumeva postojanje različitih programa u okviru redovnih i specijalnih škola, čiji je cilj što veća uključenost ove dece u obrazovne aktivnosti (Dolenec, 2009). U redovnim školama postoje različiti programi podrške u nastavi i prilagođeni nastavni programi (prilagođavanje kurikuluma tako da se neki predmeti izostavljaju; prilagođavanje zahtevnosti u ispunjenju obrazovnih ciljeva) kao i odvojena odeljenja za učenike sa smetnjama u razvoju u okviru redovnih škola. Značajnu ulogu u pružanju raznovrsne

pomoći deci sa smetnjama u razvoju, kao i nastavnicima koji sa njima rade, imaju mobilni servisi koji su razvijeni u specijalnim i redovnim školama sa prilagođenim nastavnim programom. To znači da je za decu sa smetnjama u razvoju u svim vaspitno-obrazovnim ustanovama obezbeđena kontinuirana pomoć stručnjaka različitih profila kao što su specijalni pedagozi, fizioterapeuti, logopedi, psiholozi i slično (Muškinja, 2011). U poslednjoj deceniji izraženo je ulaganje finansijskih sredstava kako bi se unapredilo školovanje učenika sa različitim razvojnim smetnjama. Tako deca sa višestrukim smetnjama imaju na raspolaganju podršku asistenata za uključivanje u obrazovanje; u mnogim školama su zadovoljeni međunarodni standardi prostornog prilagođavanja za učenike sa telesnim invaliditetom; obezbeđena su složenija tehnička pomagala za slabovide i slepe učenike koji su uključeni u redovnu školu. Značajna mera za poboljšanje inkluzivne nastave, jeste i pravno regulisano smanjivanje broja učenika u odeljenjima u kojima se nalaze i učenici sa smetnjama u razvoju.

Pojedini autori iz Slovenije (Kavkler, 2008; Globočnik, 2012; prema: Stanković-Dorđević, 2013) daju generalno pozitivnu sliku inkluzivnog procesa u ovoj zemlji, ali ističu da je neophodno sistemski organizovati ranu intervenciju najmlađe dece sa smetnjama u razvoju uz veće angažovanje vladinih i lokalnih organa, kao i stručnih radnika u obrazovnim ustanovama. Takođe, potrebno je povećati nadzor nad realizacijom zakonski određenih prilagođavanja, poboljšati uslove za uvođenje novina u obrazovno-vaspitni proces i restrukturirati inicijalno obrazovanje nastavnika. Nepostojanje sistematičnijeg i obuhvatnijeg odnosa prema uključivanju učenika sa smetnjama u razvoju u redovni sistem školovanja izdvaja se kao najčešći problem sa kojim se suočava obrazovni sistem u Sloveniji (Dolonec, 2009). Pored toga, značajna zamerka koja se upućuje Slovenačkom obrazovnom sistemu jeste to da se uključivanje učenika iz osetljivih grupa zasniva pretežno na medicinskom modelu posebnih potreba, odnosno, da uređenje obrazovnog sistema podstiče integraciju, a ne inkluziju osetljivih grupa učenika (Macura-Milovanović i Peček, 2012). Naime, prema slovenačkom zakonodavstvu, u redovnu školu mogu da se uključe oni učenici sa posebnim potrebama koji u pogledu vrste i nivoa teškoća mogu dostići opšte obrazovne standarde za program redovnog obrazovanja (Ministarstvo za nauku, prosvetu i sport Republike Slovenije, 2006). Pored učenika sa posebnim potrebama i druge grupe

učenika koje ne uspevaju da dosegnu obrazovne standarde uprkos dostupnoj podršci (individualni obrazovni program, dodatni stručni rad, prilagođavanje obrazovnog programa i slično) mogu biti upućeni u specijalne škole. Efekat tako koncipiranog sistema je nužnost prilagođavanja dece sa posebnim potrebama većini (Peček i Lesar, 2006).

Kao mere, koje bi generalno poboljšale inkluzivni pristup obrazovanju, pominju se: zaokret sa medicinskog na pedagoški pristup deci; razvijanje dodatne pomoći; nabavka dodatne opreme; izrada udžbenika; adekvatnije obrazovanje profesionalnog osoblja; obezbeđivanje asistenta u nastavi za decu sa razvojnim smetnjama, kao i prevodilaca za znakovni jezik.

U Americi postoji dugogodišnja tradicija inkluzivnog obrazovanja čija se implementacija i nakon trideset godina kontinuirano usavršava i dopunjuje (Čolin, 2005). *Zakon o osobama sa posebnim obrazovnim potrebama* iz 2004. godine identifikuje širok spektar razvojnih smetnji i nudu klasifikaciju od 13 kategorija smetnji koje su povezane sa fizičkim, socijalnim, kognitivnim i senzornim sposobnostima. Svako dete koje je procenjeno kao dete sa određenom razvojnom smetnjom prema pomenutoj kategorizaciji dobija neophodnu podršku u najmanje restriktivnoj obrazovnoj sredini. Zanimljivo je da su i učenici koji nisu identifikovani kao učenici sa razvojnim smetnjama, ali im je neophodna dodatna podrška u obrazovanju, imali koristi od raznih servisa podrške koji su kreirani za decu sa smetnjama u razvoju. To su učenici iz različitih etničkih, kuturnih i jezičkih sredina, ali i daroviti i talentovani učenici (McLeskey, Rosenberg & Westling, 2009).

Prema *Izveštaju o obrazovanju i inkluziji u Sjedinjenim Američkim Državama* iz 2008. godine oko 96% učenika sa smetnjama u razvoju pohađa redovnu školu, što znači da je samo 4% ovih učenika odvojeno u specijalne škole. Većina ovih učenika pohađa državne škole u okviru redovnih odeljenja, s tim što neki od njih provode određeno vreme van učionice radeći sa stručnjacima iz oblasti specijalnog obrazovanja i vaspitanja. Trajanje ovog perioda i način njegove organizacije zavisi od vrste i stepena detetove razvojne smetnje.

Podatak da je više od 90% učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi jasno govori o opredeljenosti američkog obrazovnog sistema da najveći broj ove dece bude deo redovnog sistema obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje u Americi podrazumeva da se

različiti servisi podrške obezbede detetu u redovnoj školi, a ređe da se dete izdvaja iz prirodnog socijalnog okruženja, kako bi mu u okviru specijalizovanih ustanova bila obezbeđena neophodna podrška (Izveštaj o obrazovanju i inkluziji u Sjedinjenim Američkim Državama, 2008). Osnovni cilj ovakvog pristupa jeste da učenici sa smetnjama u razvoju provode što veći deo vremena u redovnim odeljenjima sa svojim vršnjacima uz pružanje adekvatne obrazovne podrške. Sve ono što je učeniku sa smetnjama u razvoju bilo na raspolaganju u specijalnoj školi (specijalizovane učionice, didaktički materijali, specijalno obučeni nastavnici) sada mu je na raspolaganju u redovnoj školi. Na primer, ako dete ima oštećenje vida i čita pomoću Brajevog pisma, u učionicu će biti doveden nastavnik koji će naučiti dete Brajevo pismo, a neće dete biti smešteno u izdvojenu instituciju kako bi savladalo ovu veštinu. Radi se o zameni takozvanih *pull-out* servisa (izdvajanje deteta za individualni rad sa stručnjakom određenog profila) *pull-in* servisima (Čolin, 2005). Stručnjak određenog profila pomaže detetu da savlada i unapredi određene veštine u prirodnom kontekstu i dok god dete pokazuje napredak boraviće u redovnoj školi. Ukoliko se, i pored napora svih stručnjaka koji sa detetom rade, desi da dete ne pokazuje očekivan napredak ono se privremeno smešta u specijalnu školu koja je smeštena u zajednicu u kojoj dete živi. Mogućnost prelaska iz jednog u drugi obrazovni sistem, odnosno iz specijalnog u redovni i obrnuto, značajna je karakteristika inkluzivnog obrazovanja u Americi.

Dobro koncipiran individualni obrazovni plan predstavlja okosnicu američkog inkluzivnog obrazovanja zbog čega se posebna pažnja posvećuje sveobuhvatnoj proceni deteta koja čini osnovu njegovog obrazovnog plana. Cilj procene nije kategorizacija deteta, već pronalaženje najboljeg obrazovnog okruženja u kojem će on napredovati u skladu sa svojim sposobnostima, interesovanjima i očuvanim potencijalima. Kako navodi Čolin (2005) prvi izbor za dete uvek je redovna škola, dok se u malom broju slučajeva (najčešće kada su u pitanju višestruke razvojne smetnje) dete smešta u specijalnu školu.

Inkluzivno obrazovanje u Srbiji. Počevši od osamdesetih godina dvadesetog veka pa do danas, možemo identifikovati tri faze u politici obrazovanja koja je vezana za decu sa smetnjama u razvoju u našoj zemlji (Prosvetna politika za ugrožene i hendikepirane učenike u Jugoistočnoj Evropi, 2007). Prva faza je započela tokom Dekade invalida koju su inicirale Ujedinjene nacije, a tokom koje je postignuta saglasnost oko usvajanja svetskih

trendova u obrazovanju koji se odnose na obavezu da se omogući obrazovanje za sve, da se ono prilagodi obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, kao i da se ova deca uključe u programe rane intervencije. Prihvatanje i ratifikovanje Konvencije Ujedinjenih nacija o pravima deteta 1990. godine obavezuje Srbiju da obezbedi jednake uslove u obrazovanju za svu decu. Tokom druge faze, koja se dešavala devedesetih godina prošlog veka, ratni i ekonomski nepovoljni uslovi života su za posledicu imali nepoštovanje ljudskih, a samim tim i dečijih prava. To je bio period kada je na međunarodnom planu Izveštaj iz Salamanke, o kom smo detaljnije pisali u prethodnim poglavljima, izvršio presudan uticaj na obrazovne politike mnogih zemalja koje su se razvijale u inkluzivnom pravcu. Pokretanjem obrazovnih reformi tokom poslednje decenije, u našoj zemlji je pokrenuta i treća faza u razvijanju i promovisanju inkluzivnog pristupa u obrazovanju u kome deca imaju mogućnost izbora u skladu sa svojim individualnim karakteristikama. Pažnja je usmerena na marginalizovane grupe učenika kao što su deca sa smetnjama u razvoju, deca na bolničkom i kućnom lečenju, deca pod rizikom poput dece iz depriviranih socio-ekonomskih sredina, a u širem kontekstu, i nadarena deca (Prosvetna politika za ugrožene i hendikepirane učenike u Jugoistočnoj Evropi, 2007).

Prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013), „učenik sa smetnjama u razvoju i invaliditetom stiče osnovno obrazovanje i vaspitanje po pravilu u školi zajedno sa ostalim učenicima, a kada je to u najboljem interesu učenika u školi za učenike sa smetnjama u razvoju“ (član 10). Prema podacima Sektora za specifična pitanja predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja za školsku 2010/2011. godinu (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2015) u Srbiji postoji ukupno 48 škola za učenike sa smetnjama u razvoju. U najvećem broju slučajeva osnovna i srednja škola su organizaciono i prostorno povezane u jednu celinu, čiji deo često čine domovi u kojima su smešteni učenici sa smetnjama u razvoju. Od svih škola za učenike sa smetnjama u razvoju u našoj zemlji, škole za učenike sa teškoćama u mentalnom razvoju čine većinu. Za mnoge učenike sa smetnjama u razvoju problem predstavlja neadekvatna teritorijalna raspoređenost ovih škola. Naime, samo u Beogradu je preko 20 škola za učenike sa smetnjama u razvoju, što znači da mnoga deca u čijim mestima ne postoje ovakve škole moraju od ranog uzrasta da se odvajaju od porodice kako bi mogla da se obrazuju. I dok su

pojedina deca sa blažim smetnjama u razvoju upisivana u redovnu školu u okviru mesta u kojem žive, deca sa složenijim smetnjama (na primer, potpuno gluva ili slepa deca) nisu imala tu mogućnost. U Tabeli 1 prikazan je ukupan broj škola za učenike sa smetnjama u razvoju po vrstama smetnji (Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, 2015).

Tabela 1. Broj škola za učenike sa smetnjama u razvoju prema vrstama smetnji

Škole prema vrstama smetnji	Broj
Intelektualne smetnje	35
Bolničko lečenje	1
Motoričke smetnje	1
Oštećenje vida	2
Oštećenje sluha	8
Poremećaji u ponašanju	1
Ukupno	48

U okviru 82 redovne škole u Srbiji kao i u šest srednjih škola postoji 314 posebnih odeljenja koje pohađaju učenici sa sličnim smetnjama u razvoju (prema: Mihajlović i sar., 2013). Nastavu u ovim odeljenjima najčešće realizuju stručnjaci iz oblasti specijalnog obrazovanja, ali i nastavnici drugih obrazovnih profila. Zbog inkluzivnog pristupa obrazovanju postoji tendencija gašenja ovakvih odeljenja u okviru redovnih škola, nakon što deca koja ih pohađaju završe svoje školovanje (Upitnik Evropske komisije o kandidaturi Srbije za članstvo u Evropskoj uniji, 2011).

Podaci istraživanja pokazuju da se određen broj dece sa smetnjama u razvoju upisivao u redovne škole i pre donošenja zakonskih rešenja koja omogućavaju veću dostupnost redovnih škola ovoj deci. Prema nalazima koji su dobijeni u poslednjih 20 godina u Srbiji, najzastupljenija grupa učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj osnovnoj školi su deca sa teškoćama u intelektualnom razvoju (prema: Rajović, Stanić i Grujčić, 2009). Istraživanje Hrnjice i Sretenov (2003) takođe pokazuje da su učenici sa intelektualnim smetnjama najzastupljenija grupa učenika (49%) u redovnoj školi, dok je 28% učenika sa višestrukim smetnjama, a 23% su učenici sa senzornim, emocionalnim i teškoćama u socijalnom ponašanju. Razloge za to treba tražiti i u staroj zakonskoj regulativi koja je omogućavala deci sa smetnjama u razvoju da pohađaju redovne obrazovno-vaspitne

ustanove. Međutim, mali broj dece je koristio ovo pravo, pre svega zbog nedostatka informacija, diskriminacije od strane vršnjaka i odraslih, neodgovarajućih uslova za školovanje, nedovoljne podrške i slično (Mihajlović i sar., 2013). Pojedina deca sa smetnjama u razvoju su upisivana u redovnu školu i zbog toga što za određene smetnje u razvoju ne postoje škole za učenike sa smetnjama u razvoju. Takođe, u mnogim manjim mestima i selima u Srbiji uopšte ne postoje ovakve škole, pa su pojedina deca sa smetnjama u razvoju upisivana u odeljenja redovnih škola. Upisivanju ove dece u redovne škole doprineli su i brojni pilot projekti inkluzivnog obrazovanja koji su realizovani u određenom broju škola poslednjih petnaest godina.

Ovakav način uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u redovni obrazovni sistem nije bio sistematski i planski organizovan. Iako su ranija zakonska rešenja omogućavala određena prilagođavanja u redovnim školama, deca sa smetnjama u razvoju su uglavnom uključivana bez prethodne pripreme školskih ustanova i nastavnika. Naravno, treba naglasiti da su zabeleženi mnogi primeri dobre prakse, međutim ona nije bila proizvod dobrih sistemskih rešenja, već entuzijazma pojedinaca (Mihajlović i sar., 2013).

Važno je napomenuti da postoji i veliki broj dece sa smetnjama u razvoju koji uopšte nisu deo obrazovnog sistema. Podaci o obuhvatu u obrazovanju (prema: Mihajlović i sar., 2013) iz perioda pre primene novog zakona pokazuju da čak 85% dece sa smetnjama u razvoju nije bilo obuhvaćeno bilo kakvim vidom sistemskog obrazovanja. To su najčešće deca sa složenijim smetnjama koja su smeštena u institucije zatvorenog ili poluzatvorenog tipa u kojima izostaje adekvatna edukacija (prema: Lazor, Marković i Nikolić, 2008). Takođe, mnoga deca žive u svojim porodicima i nisu uključena u obrazovni sistem, ali precizni podaci o broju te dece ne postoje.

U Srbiji su u poslednjoj deceniji primetni određeni pomaci u razvoju inkluzivnog obrazovanja. Značajan doprinos dali su brojni projekti koji su u teorijskom i praktičnom smislu afirmisali inkluzivno obrazovanje kod nas. Takođe, novim *Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* koji je donet u avgustu 2009. godine (Službeni glasnik RS, br. 72/09) stvoreni su pravni preduslovi za realizaciju inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji. Novim zakonom je propisano jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po bilo kom osnovu, uključujući i pravo dece sa smetnjama

u razvoju na obrazovanje. Zakon je dao pravni okvir inkluzivnom obrazovanju u našem školstvu i „otvorio vrata“ većem broju učenika iz osetljivih grupa u redovnu školu. Jedan od značajnih principa za osiguranje prava na obrazovanje sadržan u ovom zakonu jeste jednako pravo i dostupnost obrazovanja i vaspitanja bez diskriminacije i izdvajanja po osnovu pola, socijalne, kulturne, etničke, religijske ili druge pripadnosti, mestu boravka, odnosno prebivališta, materijalnog ili zdravstvenog stanja, teškoća i smetnji u razvoju i invaliditeta, kao i po drugim osnovama (Službeni glasnik RS, br. 72/09). U skladu sa primenom zakonskih propisa, omogućen je obuhvat sve dece iz osetljivih grupa u obrazovni sistem. U cilju obezbeđivanja pravednosti i dostupnosti obrazovanja, zakon je propisao mere koje ustanova preduzima u cilju otklanjanja fizičkih i komunikacijskih barijera za optimalnu uključenost sve dece. Zakon je dalje razrađivan i kroz posebne zakone usvojene 2010. godine (*Zakon o predškolskom vaspitanju i obrazovanju*) i 2013. godine (*Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju* i *Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju*) (Kovač-Cerović, Pavlović-Babić i Jovanović, 2014). Implementacija zakonskih rešenja se odvija uz kontinuiranu podršku i izgrađivanje resursa kroz DILS projekat (Pružanje unapređenih usluga na lokalnom nivou). Nakon stupanja zakona na snagu, organizovana je i dvodnevna nacionalna obuka na temu „Inkluzivno obrazovanje i individualni obrazovni plan“, koja je podrazumevala najmanje pet zaposlenih iz svake obrazovne ustanove, uključujući i direktora (Upitnik Evropske komisije o kandidaturi Srbije za članstvo u Evropskoj uniji, 2011).

Izdvojićemo nekoliko važnih promena u okviru novonastalih zakonskih rešenja u obrazovanju i vaspitanju dece sa smetnjama u razvoju, koja se poslednjih nekoliko godina, manje ili više uspešno, sprovode u obrazovnim ustanovama:

- Promena upisne politike dece sa smetnjama u razvoju predstavlja važan preduslov za veću dostupnost obrazovanja svoj deci. Za razliku od perioda pre 2009. godine kada se vršila kategorizacija dece sa smetnjama u razvoju pre polaska školu, sada se formira interesorna komisija čiji je osnovni cilj da proceni potrebu deteta za dodatnom podrškom kako bi se obezbedili uslovi za njegov razvoj i učenje, kao i ravnopravno učešće u životu zajednice. Važno je naglasiti da je komisija dužna da neophodnu podršku najčešće preporuči u okviru redovne škole, a ukoliko se proceni

da je u najboljem interesu deteta da pohađa školu za učenike sa smetnjama u razvoju, za takvu odluku mora da postoji saglasnost roditelja. *Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku* (2010) propisuje sastav i rad lokalne interresorne komisije (predstavnik obrazovanja, zdravlja i socijalne politike) u proceni potreba za dodatnom podrškom detetu koja iziskuje dodatna finansijska sredstva. Tako je predviđena dodatna podrška u nabavci i prilagođavanju udžbenika i nastavnih sredstava (na primer, na Brajevom pismu), asistivne tehnologije, angažovanju pedagoškog asistenta i/ili ličnog pratioca kao i druge stručne osobe za podršku. Uvođenje *pedagoškog asistenta* u predškolske ustanove i osnovne škole predstavlja značajnu novinu. Pedagoški asistent pruža podršku deci, vaspitačima nastavnicima i stručnim saradnicima, kako bi se unapredio rad sa decom i ostvarila saradnja sa roditeljima. Takođe, omogućava se i prisustvo *personalnog asistenta* koji bi pružao podršku detetu tokom nastave i pomogao mu u ostvarivanju obrazovno-vaspitnih ciljeva (Mihajlović i sar., 2013). Interresorna komisija propisuje i indirektnu podršku ustanovi kroz prilagođavanje okruženja, obavezno stručno usavršavanje zaposlenih, savetodavni rad sa roditeljima deteta kome je potrebna dodatna podrška i slično (Upitnik Evropske komisije o kandidaturi Srbije za članstvo u Evropskoj uniji, 2011).

- Još jedna, podjednako važna promena, jeste uvođenje individualnog obrazovnog plana (IOP) koji predstavlja nezaobilazan deo uspešne inkluzivne prakse u obrazovnim sistemima drugih zemalja. Deca imaju pravo na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje u predškolskoj ustanovi, osnovnoj i srednjoj školi s ciljem postizanja optimalnog uključivanja deteta i učenika u redovan obrazovno-vaspitni rad i njegovo napredovanje i osamostaljivanje u vršnjačkom kolektivu. Ova sistemska promena odnosi se i na određene izmene u specijalnim školama. Do sada su učenici ovih škola sticali osnovno obrazovanje po posebnim ili prilagođenim programima obrazovanja. *Komisija za izradu smernica za dalji razvoj škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju* (formirana na nacionalnom nivou) utvrdila je osnovne pravce razvoja ovih institucija kao multifunkcionalnih (obrazovanje dece sa svim vrstama smetnji) u kojima bi se za svakog učenika

izrađivao individualni obrazovni plan (Upitnik Evropske komisije o kandidaturi Srbije za članstvo u Evropskoj uniji, 2011). Pravo na prilagođen i obogaćen način obrazovanja prema individualnom obrazovnom planu imaju učenici koji pohađaju osnovnu i srednju školu, i to daroviti učenici, kao i učenici koji imaju potrebu za dodatnom podrškom u obrazovanju i vaspitanju zbog teškoća u pristupanju, uključivanju, učestvovanju ili napredovanju u obrazovno-vaspitnom radu, ukoliko te teškoće utiču na realizaciju opštih obrazovno-vaspitnih ishoda. Reč je o učenicima koji imaju teškoće u učenju, smetnje u razvoju ili invaliditet i koji žive u socijalno depriviranoj sredini (Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, 2010). Individualni obrazovni plan predstavlja dokument u kom se definišu intelektualni, emocionalni, socijalni i zdravstveni elementi aktuelnog razvojnog statusa deteta. Takođe, u njemu se određuju teškoće koje učenik ima u savladavanju vaspitnih i obrazovnih ciljeva. Sve to učiteljima, nastavnicima, pedagoško-psihološkoj službi i roditeljima, koji čine tim za izradu ovog dokumenta, predstavlja bazu za definisanje jasnih i merljivih ciljeva za određeni vremenski period. Osnovna svrha individualnog obrazovnog plana jeste da obezbedi detetu napredak u skladu sa njegovim sposobnostima i da podstakne razvoj deteta na očuvanim potencijalima. Prema članu 7 IOP pravilnika, IOP može da bude: 1) po prilagođenom programu (IOP jedan) u kome se planira cilj pružanja podrške koja se odnosi na prilagođavanje prostora i uslova u kojima se uči, prilagođavanje metoda rada, udžbenika i nastavnih sredstava, aktivnosti i njihov raspored kao i lica koja pružaju podršku; 2) po izmenjenom programu (IOP dva) u kome se planira prilagođavanje opštih ishoda obrazovanja i vaspitanja, prilagođavanje posebnih standarda postignuća učenika u odnosu na propisane i prilagođavanje sadržaja za jedan, više ili sve predmete i 3) obogaćen i proširen program (IOP tri) koji se primenjuje za učenike sa izuzetnim sposobnostima (Mrše i Jerotijević, 2012).

- Pored menjanja i restrukturiranja redovnog obrazovnog sistema, značajno se menja i uloga specijalne škole. Naime, od specijalne škole se očekuje kontinuirano uključivanje dece sa višestrukim smetnjama, kao i dece koja su do sada bila van

obrazovnog sistema. Takođe, akcentuje se značaj multifunkcionalnosti specijalnih škola, koje će pored svoje osnovne delatnosti, imati značajnu ulogu u pružanju podrške redovnim školama po zahtevu (prema: Kovač-Cerović, Pavlović-Babić i Jovanović, 2014).

- Posebni standardi postignuća mogu se prilagođavati svakom učeniku sa smetnjama u razvoju, uz stalno praćenje njegovog razvoja. Takođe, završni ispiti u osnovnoj i srednjoj školi organizuju se u skladu sa učenikovim mogućnostima, odnosno, uslovima koje zahteva određena razvojna smetnja.

Važno je napomenuti da su sva zakonska i podzakonska rešenja uvedena školske 2010/2011. godine, što je ujedno i prva godina uvođenja inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji (Kovač-Cerović, Pavlović-Babić i Jovanović, 2014). Što se tiče multifunkcionalnosti specijalnih škola i njihove uloge kao resurs centara, potrebne zakonske odredbe još nisu završene.

Kratak osvrt na trenutni status inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji pokazuje da postoji izvestan napredak u politici i praksi obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju. S obzirom na prikazana usmerenja, možemo reći da se Srbija pridružila grupi evropskih zemalja koje primenjuju pristup *dve putanje* u razvoju inkluzivnog obrazovanja, što znači da radi na menjanju i restrukturiranju i redovnog i specijalnog školstva. Međutim, kontekst u kojem se nova zakonska rešenja sprovede opterećen je različitim otežavajućim faktorima – sistemskim i institucionalnim preprekama, društveno-psihološkim barijerama kao što su diskriminacija i predrasude, zakonodavnim preprekama iz prethodnih zakona, nepripremljenošću i nemotivisanošću nastavnika i generalno, siromaštvom (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2009). Na koji način će ovakav kontekst uticati na razvoj inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini pokazaće različite procene prosvetnih vlasti i rezultati istraživanja u budućnosti. S obzirom da sistemske promene nikad nisu lake i nose sa sobom brojne nedoumice, opravdano je očekivati da će proces inkluzivnog obrazovanja pratiti dileme, otpori i različiti izazovi, kako u kreiranju obrazovnih politika, tako i u praktičnoj realizaciji. Za sada možemo da se osvrnemo na podatke istraživanja koja su realizovana nakon implementacije novih zakonskih rešenja, a koja mogu da nam pomognu u sagledavanju različitih dilema sa kojima se suočavaju glavni nosioci ovih promena.

Rezultati pojedinih istraživanja (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015) pokazuju da, prema mišljenju većine učitelja koji su u istraživanju učestvovali, nije došlo do značajnijih promena u realizaciji inkluzivnog obrazovanja od uvođenja zakonske regulative. Obrazovni akteri uočavaju različite teškoće u aktuelnoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja: nedostatak adekvatnih uslova u školama, veliki broj učenika u odeljenju, nedovoljna obučenost i nestručnost nastavnika zbog neblagovremene i nedovoljne edukacije; teškoće u pogledu vrednovanja učenika – neusklađenost pravilnika sa potrebama inkluzivnog obrazovanja; nedostatak tehničkih sredstava, didaktičkog materijala, literature i informacija za decu sa smetnjama u razvoju; nemotivisanost i predrasude nastavnika; nedostatak podrške stručnjaka koji bi pomogli u realizaciji inkluzije; neadekvatna saradnja sa roditeljima; nedovoljno razvijena saradnja nastavnika sa stručnim saradnicima, kolegama i lokalnom zajednicom, takođe otežava rad sa decom sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi (Vujačić, Lazarević i Đević, 2015; Muškinja, 2011). U istraživanju koje su sprovedli Đelić i saradnici (2010) osnovni nalazi pokazuju da učitelji postojeće kapacitete škola za inkluzivno obrazovanje procenjuju kao nepovoljne, da se pojam smetnji u razvoju i učenju razume u suženom značenju, da se marginalizuje uloga škole kao nosioca razvoja inkluzivnog društva, te da učitelji nisu dovoljno informisani o novim zakonskim obavezama i da se postojeći vidove podrške nedovoljno koriste. Značajan podatak ovog istraživanja jeste da su učitelji iz gradova u kojima je postojala *Mreža inkluzivnog obrazovanja* i *Servis za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*, pozitivnije procenjivali kvalitet postojećih vrsta i oblika podrške za razvoj inkluzivnog obrazovanja, pozitivno su procenili i više koristili postojeće resurse u školama. Takođe, ovi učitelji su, generalno gledano, imali pozitivniji stav prema inkluziji, što je u skladu sa nalazima ranijih istraživanja u našoj zemlji (Đević, 2009; Vujačić, 2009) koja pokazuju da su nastavnici čije su škole učestvovalе u projektima inkluzivnog obrazovanja imali pozitivnije stavove i prema deci sa smetnjama u razvoju i prema procesu inkluzivnog obrazovanja. Dodatna podrška nastavnicima u praktičnom radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, bolja informisanost o različitim servisima podrške koje predviđa novi zakon, obezbeđivanje razmene iskustava i primera dobre prakse među kolegama kroz različite mreže podrške, doprinelo bi tome da se učitelji i nastavnici uspešnije nose sa predviđenim promenama.

Pojedina istraživanja su polazila od konkretnih rešenja koje novi zakon predviđa, te se njihov osnovni cilj odnosio na procenu korišćenja pojedinih servisa dodatne podrške koji su na raspolaganju deci sa smetnjama u razvoju i njihovim roditeljima (Ćuk, Spirić i Stanojlović, 2012; Mihajlović i sar., 2013). Nalazi ovih istraživanja pokazuju da novi koncept obrazovne, zdravstvene i socijalne podrške još uvek dobija mali broj dece, te da postoje brojni problemi u razumevanju koncepta dodatne podrške i njegove primene u praksi. Jedno od ključnih nalaza ovih istraživanja jeste da koncept dodatne podrške nije u dovoljnoj meri jasan onima koji treba da ga primenjuju, te da je vidljiva nedovoljna informisanost i samih korisnika i ostalih aktera o načinima ostvarivanja i drugim mogućnostima koje servisi pružaju. Finansijska ograničenja značajno otežavaju razvoj servisa podrške za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja. Postoje teškoće i u procesu praćenja rezultata konkretnih servisa, kao i neprecizni podaci o stvarnim potrebama korisnika ovih servisa. Podaci pokazuju da se kao najzastupljeniji servis pojavljuje obezbeđivanje prevoza deci, dok se pojedini servisi, kao što je na primer tumač za znakovni jezik retko pojavljuju, te je pitanje u kojoj se meri koriste u sistemu obrazovanja (Ćuk, Spirić i Stanojlović, 2012).

Kako bi se unapređivali dostupnost i kvalitet obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju osnovnoškolskog uzrasta autori istraživanja smatraju da je potrebno unaprediti mnoge elemente novog sistema podrške, što znači da oni moraju biti preciznije definisani, međusobno povezani i prilagođeni realnim okolnostima (Mihajlović i sar., 2013). Takođe, potrebne su i krupnije sistemske promene koje bi podrazumevale planiranje i finansiranje aktivnosti u međuresornoj saradnji, kako na nacionalnom, tako i na lokalnom nivou. Neophodno je na nacionalnom nivou obezbediti pomoć za nerazvijene sredine kako bi se osiguralo da svako dete ostvaruje prava na jednak način. S obzirom na mnoge nejasnoće vezane za ovaj sistem, neophodno je pružiti dodatne informacije, znanja i razjašnjenja svih elemenata, kako stručnjacima, tako i roditeljima dece sa smetnjama u razvoju (Mihajlović i sar., 2013).

U pregledu istraživanja inkluzivnog obrazovanja u našoj sredini koje su dali Baucal, Jokić i Kovač-Cerović (2014) može se izdvojiti nekoliko nalaza koji upućuju na određene teškoće u praktičnoj realizaciji inkluzije nakon uvođenja nove zakonske regulative:

- Istraživački nalazi pokazuju da je neophodno pružiti dodatnu podršku kada je u pitanju upis učenika sa smetnjama u razvoju u prvi razred, i da u tom smislu najveću poteškoću predstavlja nedovoljna informisanost roditelja o inkluzivnom obrazovanju.
- Rezultati istraživanja pokazuju da postoje izvesne teškoće kako u izradi, tako i u realizaciji individualnog obrazovnog plana. Tako se najčešće izdvajaju problemi u razlikovanju *IOP-a jedan* i *IOP-a dva*, poteškoće u identifikovanju „jakih“ strana deteta, previsoko postavljeni ciljevi, uopšteno formulisani ishodi, problemi vezani za realističnost i relevantnost dugoročnih ciljeva, kao i nedostatak ideja za prilagođavanje i konkretizaciju zadataka. I realizaciju IOP-a prate određene teškoće u praksi: nepredvidivost tempa napredovanja učenika, organizacija rada u odeljenju, nemogućnost potpunog posvećivanja učenicima kojima je potrebna dodatna podrška, nedovoljno uključivanje roditelja i drugo.
- Kada su u pitanju fizički i materijalni preduslovi za inkluziju, pojedina istraživanja ukazuju na to da je tehnička pripremljenost škola na izrazito niskom nivou, dok su u kadrovskom i programskom smislu škole delimično ili loše pripremljene. Osnovni nalazi istraživanja koja su se usmerila na procenu zaposlenih i roditelja o opremljenosti obrazovno-vaspitnih ustanova za inkluzivno obrazovanje pokazuju da postoji nezadovoljstvo u vezi sa nepristupačnošću i neopremljenošću škola (prilazi, liftovi, nastavna sredstva i asistivne tehnologije). Zanimljivo je da autori ovih istraživanja primećuju da ispitanici nisu dovoljno informisani o mogućnostima korišćenja raspoložive opreme, kao i da postojeću opremu ne koriste u dovoljnoj meri.
- Istraživanja koja se bave kompetencijama nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju pokazuju da je za nastavnike najvažnije da imaju sigurnost u svoje kompetencije, jer im to omogućava da se prilagođavaju svakom detetu i prenose naučeno u nove situacije. Pojedini podaci pokazuju da je samoeфикаsnost veća kod onih nastavnika koji su prošli bar jednu obuku vezanu za inkluzivno obrazovanje. Uopšteno istraživački nalazi

pokazuju da nastavnici smatraju da je neophodno dodatno stručno usavršavanje čitavog spektra veština i oblasti.

Kratak osvrt na jedan broj istraživanja koja su se bavila različitim aspektima inkluzivnog obrazovanja ukazuje na određene teškoće u praktičnoj realizaciji inkluzije u našem obrazovnom sistemu. S obzirom na to da su mnoga pomenuta rešenja novina i za predstavnike prosvetnih vlasti, i za glavne nosice promena u praksi, nije iznenađujući podatak da na različitim nivoima postoje poteškoće koje prate proces implementacije inkluzivnog obrazovanja. Takođe, ne treba zaboraviti da su nova zakonska rešenja aktuelna samo nekoliko godina, te da je potrebno da prođe određeni vremenski period kako bi se donosili adekvatni zaključci o efektima uvedenih promena.

Postavlja se pitanje da li prikazani nalazi istraživanja mogu poslužiti kao osnova za adekvatno praćenje efekata inkluzivnog obrazovanja. Može se reći da istraživanja pružaju vredne informacije o tome kako se inkluzija realizuje u praksi i da se jednim delom možemo osloniti na njih. Međutim, istraživanja se uglavnom bave ispitivanjem pojedinih aspekata inkluzivnog obrazovanja i u tom smislu ne obezbeđuju celovitu predstavu o ovom procesu. Iz tog razloga je potreban sistematičniji pristup evaluaciji inkluzivnog obrazovanja, koji bi imao jedinstvenu metodologiju i kontinuitet i koji bi uključivao sve aktere ovog procesa. Kako pokazuje opsežna studija saradnika Instituta za psihologiju (Kovač-Cerović, Pavlović-Babić i Jovanović, 2014), postoji potreba za izvesnom standardizacijom metodologije i uspostavljanjem okvira za evaluaciju i praćenje realizacije inkluzivnog obrazovanja. Na taj način bi bilo omogućeno praćenje u okviru relevantnih aspekata, među različitim nivoima obrazovnog sistema, kao i kroz vreme, pa samim tim i planiranje i unapređenje realizacije inkluzivnog obrazovanja. Iz tog razloga je i razvijen *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja* (Kovač-Cerović, Pavlović-Babić i Jovanović, 2014) koji se, između ostalog, oslanja na dobiti dosadašnjih istraživanja inkluzivnog obrazovanja kod nas. Ovaj okvir je višefunkcionalan i obuhvata nacionalni, opštinski i školski nivo upravljanja. Značajna novina Okvira odnosi se na razlikovanje ulaznih, procesnih i izlaznih indikatora. Njegovi kreatori smatraju da je to veoma važno naročito na početku uvođenja inkluzivnog obrazovanja: efekti inkluzivnog obrazovanja (izlazni indikatori), nastaju kao rezultat uspešno obavljenog procesa obrazovanja (procesni

indikatorima), što može nastati samo kao posledica dejstva ulaznih varijabli/indikatora. Autori predlažu da u prvih nekoliko godina uvođenja inkluzivnog obrazovanja fokus bude na ulaznim indikatorima, što znači da treba utvrditi da li su sve predviđene mere dosledno dospele do korisnika. Zatim se treba usredsrediti na procesne indikatore koji omogućavaju merenje kvaliteta onog što se sprovodi. Na kraju, nakon nekoliko godina, praćenje izlaznih indikatora dobija puni smisao. Ovakav Okvir treba da omogući generisanje informacija kako bi se izradio godišnji ili višegodišnji nacionalni izveštaj o stanju inkluzivnog obrazovanja na osnovu odabranih ulaznih, procesnih i izlaznih indikatora.

Primetno je da praćenje efekata inkluzivne obrazovne prakse kompleksan proces. Ponuđeni *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja* može da obezbedi celovitiju sliku o tome kakve efekte ostvaruje inkluzivno obrazovanje u našem školskom sistemu, ali ne treba da bude jedini izvor. Pored toga, neophodno je: (a) realizovati što veći broj istraživanja koja obuhvataju veliki uzorak, (b) intenzivirati istraživanja koja podrazumevaju sistematska posmatranja, (c) pokrenuti longitudinalna istraživanja i (d) obezbediti povezanost naučno-istraživačkih radnika koji se bave ovom temom i prosvetnih vlasti kako bi se određivale prioritetne oblasti za istraživanje.

Kao što smo videli iz prethodnih poglavlja, inkluzija je poslednjih tridesetak godina nezaobilazna tema u pedagoškoj teoriji i praksi. Evidentni su naponi prosvetnih vlasti da se ovaj proces implementira u što veći broj obrazovnih sistema, te da se kontinuirano unapređuje. Svedoci smo brojnih teškoća sa kojima se suočavaju obrazovni sistemi širom sveta koji nastoje svim učenicima obezbediti jednaka prava na obrazovanje. U odnosu na mnoge zemlje sa bogatom tradicijom inkluzivnog obrazovanja, naša zemlja se nalazi na početku ovog procesa koji je u relevantnoj literaturi često okarakterisan kao dugotrajan, kompleksan i zahtevan. Inkluzija je proces u nastajanju koji iziskuje od celokupne stručne javnosti da uloži napore u njeno razvijanje i unapređivanje. Sudeći po svetskim trendovima, logično je pretpostaviti da će inkluzivno obrazovanje još dugi niz godina okupirati pažnju naše prosvetne javnosti.

2. KARAKTERISTIKE SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

S obzirom na to da je čovek od svog rođenja učesnik različitih socijalnih situacija, on tokom života ostvaruje brojne i raznovrsne interakcije sa drugima koje u značajnoj meri utiču na sve sfere njegovog razvoja i života. Interakcije koje čovek na ranom uzrastu ostvaruje u porodici, a kasnije sa vršnjacima, smatraju se ključnim za njegov trenutni i kasniji razvoj. Svaki čitalac koji je bio u prilici da se upozna sa naučnim radovima koji se bave proučavanjem funkcionisanja pojedinca u mreži socijalnih odnosa mogao je veoma brzo da uoči postojanje konsenzusa među autorima – kvantitet i kvalitet socijalnih interakcija koje pojedinci ostvaruju sa drugim osobama imaju veliki uticaj na njihov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj.

U poglavlju koje sledi pre svega ćemo ukazati na najčešća pojmovna određenja socijalne interakcije u literaturi. Pored toga, pojmovno ćemo razgraničiti socijalnu interakciju i pojmove koji su značajno povezani sa interakcijama pojedinca – komunikacija, socijalni odnosi, socijalna kompetencija, socijalne veštine i socijalna prihvaćenost.

S obzirom na to da su u fokusu našeg rada vršnjačke interakcije, osvrnućemo se na specifičnosti ovih interakcija i njihov značaj za celokupan razvoj svakog deteta. Redovi koji slede predstavljajuće uvod u raspravu o socijalnim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju koje su predmet ovog istraživanja. Da bi se bolje sagledale određene specifičnosti u interakcijama ove dece, smatrali smo da je važno pokazati koliko su učestale i kvalitetne vršnjačke interakcije neophodne za normalan razvoj sve dece.

2.1. Socijalna interakcija i njena povezanost sa drugim aspektima socijalnog funkcionisanja pojedinca

Pregled relevantne literature o proučavanju socijalnog funkcionisanja dece u školskom kontekstu ukazuje na složenost ove problematike, kako po pitanju istraživanja ove oblasti, tako i po pitanju terminologije koja se koristi. Tako su prisutni različiti metodološki problemi u proučavanju *interepersonalnih odnosa* u školi; aktuelne su

rasprave o ograničenjima određenih tehnika koje se primenjuju prilikom ispitivanja *socijalnih odnosa* učenika i ukazuje se na potrebu za njihovim kritičkim preispitivanjem i ocenjivanjem; skreće se pažnja se na složenost i raznovrsnost *socijalnih interakcija* u odeljenju; značajna pažnja se posvećuje i društvenoj uslovljenosti proučavanja *međuljudskih odnosa* koja dodatno usložnjava razumevanje *interakcije i komunikacije* među učenicima; otvaraju se pitanja o značaju uloge *vršnjačke interakcije* na razvoj pojedinca; kontinuirano se raspravlja o značaju i načinu razvijanja određenih *socijalnih veština* za uspešno funkcionisanje u mreži vršnjačkih odnosa; ključna reč mnogih empirijskih istraživanja i teorijskih rasprava jeste i *socijalna kompetencija* učenika.

Na osnovu kratkog pobrojavanja tema koje okupiraju pažnju istraživača ove oblasti uočljiva je primena različitih termina koji se u radovima o interpersonalnim odnosima često koriste. S obzirom na to da se kao jedna od ključnih reči našeg istraživanja izdvaja socijalna interakcija, smatrali smo da je važno ukazati na najčešća određenja ovog pojma u literaturi koja će omogućiti bolje razumevanje odnosa socijalne interakcije i drugih srodnih pojmova.

Šta je *socijalna interakcija*? Socijalna interakcija se smatra osnovom socijalnog ponašanja i suštinom interpersonalnih odnosa (Rot, 1987). Bez obzira na to što postoje različite vrste socijalnih interakcija, kao i njeni različiti ciljevi uslovljeni raznovrsnošću socijalnih situacija sa kojima se suočavamo tokom života, primetno je slaganje među autorima da suštinu socijalnih interakcija čini odnos dveju ili više osoba koje ostvaruju uticaj jedna na drugu. Jedna od često citiranih definicija socijalne interakcije u domaćoj literaturi jeste upravo Rotovo (1983) određenje u kom on razume socijalnu interakciju kao aktuelan odnos između dve ili više jedinki pri kome jedna jedinka utiče na ponašanje drugih. Havelka (1992) na sličan način razume socijalnu interakciju ističući da socijalna interakcija postoji onda kada aktivnost jednog entiteta (bilo jedne osobe, grupe ili organizacije) utiče na aktivnost drugog entiteta. Kako navodi Krnjajić (2002) sposobnost da se ponašamo na recipročan način razvija se kroz interakciju sa drugim osobama. Najveći broj naših akcija su interakcije kroz koje stičemo saznanja o društvu u kojem živimo, grupama kojima pripadamo i pojedincima sa kojima se družimo.

Slične definicije se susreću i u našim pedagoškim rečnicima i enciklopedijama, kako starijeg, tako i novijeg datuma. I u njima se socijalna interakcija objašnjava kao

proces u kojem postoji međusobni odnos između dve ili više osoba čije doživljavanje i ponašanje uzajamno uslovljeno i zavisno (Pedagoški rečnik 2, 1967; Pedagoška enciklopedija 1, 1989). U Rečniku psihologije (2008) socijalna interakcija se definiše kao proces uzajamnog delovanja dve ili više osoba, odnosno, članova neke grupe jednih na druge. Svaki pojedinac koji učestvuje u socijalnoj interakciji opaža i reaguje na ponašanje drugih učesnika, a oni takođe opažaju, procenjuju i na odgovarajući način reaguju na njegovu aktivnost. Prema tome, mišljenje, osećanja, stavovi, namere i ponašanje kod osoba koje se nalaze u socijalnoj interakciji uzajamno su uslovljeni i međuzavisni.

Slična pojašnjenja uočavamo i kod pojedinih stranih autora u kojima se socijalna interakcija razume kao odnos između osoba tako da ponašanje jedne osobe stimuliše ponašanje druge osobe. Tako Kreč, Kračfeld i Balaki (1972) opisuju događaj interpersonalnog ponašanja kao "proces interakcije između dva ili više pojedinca, u kome postupak jedne osobe, jeste reakcija na drugu osobu, a istovremeno i stimulus toj drugoj osobi. Postupci svakog su istovremeno posledica odnosno uzrok postupaka drugog" (Kreč, Kračfeld i Balaki, 1972; str. 5). Tokom socijalnih interakcija dve osobe ili više njih su u procesu uzajamnog delovanja, odnosno ostvaruju recipročan uticaj jedna na drugu. Socijalne interakcije se još opisuju kao kombinovane akcije dve osobe ili više učesnika (English & English, 1958; Pennington, 1997).

Iako postoje različite vrste socijalnih interakcija koje su uslovljene njenim brojnim manifestacijama u raznim sferama života moguće je izdvojiti neka zajednička svojstva socijalnih interakcija: a) u svim socijalnim interakcijama dolazi do manjeg ili većeg uticaja jednih aktera na druge aktere, pri čemu uticaj može biti jednosmeran ili dvosmeran; b) ako se interakcija shvati kao proces kojim se ostvaruje socijalni uticaj, može joj se pripisati niz svojstava kao što su opštost (javlja se u svim oblastima socijalnog ponašanja), svrsishodnost (svaki učesnik interakciju shvata kao sredstvo za ostvarivanje jednog ili više ciljeva); uzajamnost (svoje ciljeve učesnici opažaju kao manje ili više međuzavisne) i organizovanost (svaku interakciju odlikuje određen stepen standardizovanosti obrazaca ponašanja, težnja ka formalizaciji odnosa); c) socijalne interakcije imaju svoje trajanje i u tom smislu mogu biti kratkotrajne i dugotrajne (Havelka, 1992; Fabes, Martin & Hanish, 2009). U istraživanjima se najčešće ispituju socijalne interakcije koje kraće traju, zbog toga

što je teško realizovati adekvatno ispitivanje dugotrajnih socijalnih interakcija, kao što su na primer one interakcije koji predstavljaju bazu porodičnih odnosa; d) socijalne interakcije mogu biti interpersonalne i intergrupne ili međugrupne interakcije; e) ono što je zajedničko različitim socijalnim interakcijama jeste da one mogu biti pozitivne, negativne i neutralne (Fabes, Martin & Hanish, 2009). U zavisnosti od toga kakvim interakcijama pojedinac pribegava, zavisice i dalji tok interakcije koju želi da ostvari. Pozitivne socijalne interakcije omogućavaju pojedincu uspostavljanje stabilnih odnosa sa drugima, dok negativne interakcije najčešće prouzrokuju izostanak povratne informacije od strane drugih i dovode do nepovoljnih posledica za pojedinca, kao što su ignorisanje, odbacivanje i slično. O posledicama pozitivnih i negativnih socijalnih interakcija biće više reči u narednim poglavljima.

Dakle, tokom različitih socijalnih interakcija osobe utiču jedna na drugu. Postavlja se pitanje kako to čine? Najčešće tako što komuniciraju. Da li to znači da je opravdano stavljati *interakciju i komunikaciju* u istu ravan? Iako su pojedini autori pedesetih godina prošlog veka izjednačavali pojam interakcije sa pojmom komunikacije (prema: Rot, 1987), savremeni autori pokušavaju da naprave razliku među ovim pojmovima, objašnjavajući komunikaciju kao vrstu i glavni oblik socijalne interakcije (Rot, 1987; Havelka, 1992; Rot, 2004).

Polazeći od shvatanja da je komunikacija uvek interakcija, Rot (2004) pojam komunikacije smatra užim od pojma interakcije. Komunikacija se može posmatrati kao vid interakcije koja ima svoje specifično obeležje – vezu putem znakova i može se odrediti kao interakcija putem znakova. Dve bitne odlike komunikacije su da „ona predstavlja interakciju među jedinkama, tj. da je to odnos pri kome jedna jedinka utiče na ponašanje druge, drugo, da se taj odnos ostvaruje tako što jedna jedinka, namerno ili nenamerno, emituje draži koje za drugu predstavljaju znakove“ (Rot, str. 12, 2004). Iako je komunikacija prisutna u različitim vrstama socijalnih interakcija, u okviru tih interakcija pored komunikacionih, postoje i drugi odnosi i aktivnosti kao što su emocionalno reagovanje i razni vidovi grupnih interpersonalnih odnosa i aktivnosti. U takvim vrstama interakcija, komunikacija je samo preduslov i deo interakcione aktivnosti i nije njena suštinska odlika. Shvatanje da je socijalna interakcija širi pojam od pojma komunikacije, te

da je komunikacija vrsta interakcije, srećemo i kod drugih autora (Havelka, 1992; Milovanović, 2010). Komunikacija predstavlja vrstu socijalne interakcije čija se suština ogleda u emitovanju i primanju znakova među jedinkama, bilo da su ti znaci simboli ili signali, bilo da je komunikacija dvosmerna ili jednosmerna (Rot, 2004). Komunikacijski sistemi su mnogobrojni i raznovrsni upravo zato što su se razvijali u okviru različitih vrsta socijalne interakcije (Havelka, 1992).

Iako su reči najčešći i najvažniji znakovi među ljudima i predstavljaju osnovu verbalne komunikacije, to ne umanjuje značaj neverbalne komunikacije koja pored verbalne, predstavlja osnovne elemente interpersonalne komunikacije (Krnjajić, 1981). Dok se verbalna komunikacija služi govorom ili pismeno fiksiranim rečima i vezama reči, neverbalna komunikacija je komunikaciona interakcija koja koristi neverbalne znake (Rot, 2004), odnosno odvija se bez upotrebe reči. Iako se neverbalna komunikacija može odvijati samostalno, ona u najvećem broju slučajeva dopunjuje verbalnu komunikaciju. S obzirom na činjenicu da se dve trećine ljudske komunikacije odvija putem neverbalnih znakova (prema: Milovanović, 2010) ne čudi podatak da u najvećem broju istraživanja koja se bave ispitivanjem različitih vrsta odnosa i uticaja među sudionicima školskog života i rada proučavanje neverbalne komunikacije predstavlja neizostavan deo.

Možemo zaključiti da verbalna i neverbalna komunikacija predstavljaju najčešće sredstvo u ostvarivanju različitih interakcija među ljudima. Iako komunikacija nije jedini način da ulazimo u interakcije sa drugima, svakako je možemo posmatrati kao vodeće sredstvo u procesu izgrađivanja različitih odnosa tokom života svakog pojedinca. Pojedini autori (prema: Fabes, Martin & Hanish, 2009) ističu da se kvalitet komunikacije smatra jednim od ključnih karakteristika socijalne interakcije.

Pojam *socijalnih odnosa* jedna je od osnovnih odrednica u izučavanju raznih vidova neposredne socijalne interakcije (Havelka, 1992). Pre svega, važno je naglasiti da socijalna interakcija nije sinonim za socijalne odnose (Krnjajić, 2002). Neki autori (prema: Krnjajić, 2002) smatraju da postoje tri nivoa socijalne aktivnosti: (a) *interakcija* koja se objašnjava kao značajni susreti između individua, (b) *odnosi* koji se razumeju kao skup interakcija između individua koje imaju svoje trajanje i uključuju distinktivna očekivanja, afekte i konfiguracije i (c) *društvene strukture* koje se odnose na sistem institucija, vrednosti i

verovanja. U osnovi različitih socijalnih odnosa (prijateljskih, rodbinskih, poslovnih) nalaze se različite socijalne interakcije od kojih zavisi kako će se određeni odnos razvijati i kakav će mu biti kvalitet (Milovanović, 2010). Na osnovu raznovrsnih socijalnih interakcija koje uvek podrazumevaju neki uticaj jedne osobe na drugu, grupe na grupu, grupe na pojedinca i slično, različiti entiteti grade različite odnose (Havelka, 1992). Na primer, dva učenika koja su se upoznala u odeljenju počinju da uspostavljaju određene interakcije koje su učestale, dvosmerne i pozitivne. Tokom nekog vremena na takvim interakcijama se izgrađuje prijateljski odnos, koji se dalje obogaćuje i produbljuje novim socijalnim interakcijama. Iz ovog sledi da svaki socijalni odnos počinje da se izgrađuje na osnovu ostvarenih interakcija. Na početku procesa izgradnje nekog odnosa njegov kvalitet zavisi od socijalnih interakcija, dok tokom vremena izgrađeni odnos utiče na kvalitet daljih interakcija. To znači da kvalitet uspostavljenog odnosa u značajnoj meri određuje ponašanja osoba koje se nalaze u tom odnosu (Milovanović, 2010), te da socijalne interakcije i uspostavljeni socijalni odnosi ostvaruju međusobni uticaj u socijalnom funkcionisanju pojedinca.

Problematika *socijalne kompetencije* pojedinca zauzima značajno mesto u mnogim radovima i knjigama poznatih autora koji se bave proučavanjem socijalnog ponašanja. Velika pažnja je posvećena teorijskom određenju ovog pojma i njegovom izučavanju u kontekstu prakse, pa i pored svih napora i dalje postoje mnoge dileme koje samo potvrđuju složenost ovog fenomena. Nije nam namera da ulazimo u detaljniju analizu ovih naučnih rasprava, već da ukažemo na dinamičan i uzajaman uticaj socijalne interakcije i socijalne kompetencije u ponašanju pojedinca.

Bez obzira na različite teorijske pristupe autora, većina se slaže da socijalna kompetencija obuhvata uspešno funkcionisanje u socijalnom kontekstu (Cavell, 1990). Uopšteno gledano, socijalna kompetentnost podrazumeva posedovanje znanja i veština potrebnih za uspešnu socijalnu interakciju (Joksimović, 2004a), te se u skladu sa tim često objašnjava kao efikasnost u socijalnim interakcijama (Rose Krasnor, 1997). Drugim rečima, socijalna kompetentnost pojedinca doprinosi efikasnosti socijalnih interakcija koje ostvaruje sa drugim ljudima. Što je osoba socijalno kompetentnija, to su socijalne

interakcije koje uspostavlja sa drugim osobama uspješnije, što joj obezbeđuje izgrađivanje zdravih socijalnih odnosa.

Jedna od često navođenih definicija socijalne kompetencije jeste da ona predstavlja skup različitih *socijalnih veština* (Rose Krasnor, 1997). To ne znači da su socijalne veštine i socijalna kompetencija identični konstrukti. Naime, većina autora pravi razliku među njima ističući da je kompetencija sumarni pojam koji odražava socijalnu procenu o opštem kvalitetu ponašanja pojedinca u nekoj socijalnoj situaciji. Specifične socijalne veštine predstavljaju osnovu za socijalno kompetentno ponašanje koje se mogu identifikovati (Spasenović, 2004).

Uzimajući u obzir složenost ovih fenomena i njihovu isprepletenost u socijalnom ponašanju pojedinca, možemo postaviti pitanje kakav je smer njihove povezanosti: da li socijalne interakcije sa vršnjacima doprinose učenju i vežbanju socijalnih veština i unapređivanju socijalne kompetentnosti pojedinca, ili socijalno kompetentna ponašanja dovode do uspostavljanja uspešnih socijalnih interakcija. Vidno je da su ovi različiti aspekti socijalnog funkcionisanja u toj meri povezani da nije uvek moguće identifikovati uzroke promena u ponašanju do kojih dovode. Nećemo pogrešiti ako kažemo da je reč o njihovom dvosmernom uticaju – kroz ostvarivanje raznovrsnih socijalnih interakcija pojedinac može da razvija različite socijalne veštine, koje mu dalje omogućuju lakše i efikasnije uspostavljanje novih interakcija i prilagođavanje novim socijalnim situacijama, što unapređuje njegovu socijalnu kompetenciju.

Socijalna prihvaćenost predstavlja jedan od značajnijih indikatora uspešnog socijalnog funkcionisanja pojedinca u grupi iz tog razloga predstavlja jedan od važnih pokazatelja kvaliteta socijalnih odnosa. Socijalna prihvaćenost učenika se najčešće definiše kao stepen u kome vršnjaci žele da uspostave neku formu socijalnog kontakta sa detetom, odnosno da učestvuju sa njim u zajedničkim aktivnostima kao što su druženje, učenje i slično (Krnjajić, 2007). Tokom tih aktivnosti učenici ostvaruju brojne i različite socijalne interakcije. Poznati autori ove oblasti (Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967; Gottman Gonso & Rasmussen, 1975) ukazuju na značajnu povezanost između socijalne prihvaćenosti i pozitivnih interakcija sa vršnjacima, kao i na povezanost negativnih interakcija sa vršnjačkom odbačenošću. Iz tog sledi da su učenici koji ostvaruju socijalne

interakcije zasnovane na pozitivnim oblicima ponašanja u većoj meri prihvaćeni od svojih vršnjaka. Suprotno tome, učenici čije socijalne interakcije karakterišu neprimereni oblici ponašanja češće su u riziku od neprihvatanja i odbacivanja od strane druge dece. Može se reći da socijalna prihvaćenost predstavlja pozitivnu posledicu uspešnih socijalnih interakcija i da omogućuje posredno zaključivanje o kvalitetu socijalnih interakcija koje pojedinac ostvaruje sa drugima.

U ovom radu polazimo od shvatanja da socijalna interakcija predstavlja osnovu socijalnog ponašanja i važan izvor za građenje različitih socijalnih odnosa, vežbanje socijalnih veština i unapređivanje kompetentnosti pojedinca. Takođe, socijalne interakcije se nalaze u osnovi socijalnog statusa koje učenik ima u odeljenju, a od njihovog kvaliteta zavisi i uspostavljanje prijateljskih odnosa. Pored pojedinih teorijskih radova u kojima se socijalna interakcija razume kao suština interpersonalnih odnosa (Rot, 1987), oslonac za ovakvo shvatanje nalazimo i u istraživačkim nacrtima stranih autora. Tako su autori u proučavanju socijalne izolovanosti pojedinca, u procenjivanju socijalnih veština i utvrđivanju sociometrijskog statusa, kao glavni kriterijum uzimali učestalost socijalnih interakcija (O'Connor, 1972; Walker & Hops 1973; prema: Gottman, Gonso, & Rasmussen, 1975). U istraživanjima novijeg datuma primetno je da se socijalna kompetencija i socijalne veštine, socijalni status deteta i prijateljstvo posmatraju kao različite komponente socijalne interakcije (Bukowski & Hoza, 1989; Stinson & Antia, 1999; Mikami, 2010; prema: Batten Oakes & Alexander, 2014). I Guralnik i saradnici (Guralnick, Connor & Hammond, 1995) ističu da su koncepti socijalne prihvaćenosti i odbačenosti, socijalne integracije i socijalne izolacije značajno povezani sa interakcijama koje deca ostvaruju sa vršnjacima.

Kako bismo, za potrebe našeg istraživanja, ispitali učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje, odlučili smo da sistematskim posmatranjem ostvarimo neposredan uvid u socijalne interakcije ove dece. Primenom sociometrijskih tehnika istraživanja utvrdićemo socijalni status i socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju, kao i uvid u prijateljske odnose koje ostvaruju, što će nam omogućiti indirektno zaključke o socijalnim interakcijama učenika koje se nalaze u osnovi različitih odnosa i statusa koje imaju u odeljenju. Prema mišljenju mnogih autora (prema: Krnjajić, 1981) upravo naklonost prema

drugim osobama i njihova recipročna osećanja spadaju među najznačajnije aspekte socijalne interakcije. Naravno, detaljan prikaz istraživačkih postupaka i razloga za njihovu primenu biće dat u metodološkom delu ovog rada. Cilj ovog poglavlja bio je da omogućimo čitaocu bolje razumevanje različitih aspekata socijalnog funkcionisanja pojedinca i ukažamo na njihovu dinamičnu povezanost sa socijalnim interakcijama. Iako smo u ovom poglavlju nastojali da ih pojmovno razgraničimo, važno je naglasiti da su oni u svakodnevnom životu pojedinca u paralelnom dejstvu koje oblikuje njegovo socijalno ponašanje i dalji socijalni razvoj.

2.2. Značaj vršnjačkih interakcija za razvoj deteta

Ljudska ličnost se oblikuje u svim svojim aspektima kao belutak u potoku, stalno se dodirujući, povezujući, usaglašavajući, sudarajući, delujući aktivno, suprotstavljajući se i slično, sa drugim belutcima – ljudskim ličnostima. Razumljivo, postoje periodi u razvoju i oformljavanju ličnosti kada je to raznovrsno interpersonalno odnošenje i delovanje intenzivnije, nemirnije, burnije, uzajamnije i dinamičnije, kao što su i brzaci na potoku, kao što postoje periodi kada se, makar i za neko vreme, proces kao da miruje, stišava i matica potoka teče ravnomerenije, polaganije (Potkonjak, 1981, str. 40 i 41).

Nadovezujući se na citat profesora Nikole Potkonjaka, možemo reći da upravo period detinjstva donosi intenzivne, burne, dinamične i raznovrsne socijalne interakcije koje oblikuju celokupnu ličnost deteta i ostvaruju značajan uticaj na ceo njegov život. Druženje sa vršnjacima predstavlja jednu od najznačajnijih sfera detetovog života. U njegovom svakodnevnom životu vršnjaci zauzimaju važan deo, bilo da je reč o neformalnom ili formalnom okruženju. Naučna literatura obiluje teorijskim i empirijskim dokazima o brojnim dobrobitima kojima interakcije u vršnjačkoj grupi doprinose celokupnom razvoju deteta. Iz tog razloga je vršnjačka interakcija od suštinskog značaja za normalan razvoj dece (Krnjajić, 2002). S jedne strane, kroz vršnjačku interakciju, deca imaju priliku da zadovolje svoje potrebe i ostvare interesovanja, dok s druge strane vršnjaci

oblikuju interesovanja, stavove i vrednosti dece stvarajući uslove za sticanje različitih socijalnih iskustava, veština i pravila ponašanja (Joksimović, 2004a; Fabes *et al.*, 2012). Tako se izdvajaju različita područja života i razvoja mladih koji u mnogome zavise od kvaliteta ostvarenih interakcija sa vršnjacima: (a) razvoj socijalnih vrednosti, stavova, pogleda na svet i opšte sposobnosti; (b) učenje i vežbanje socijalnih veština; (c) buduće mentalno zdravlje deteta; (d) razvijanju širih pogleda na svet i pomak od egocentrizma i (f) obrazovno postignuće deteta i njegovi ciljevi za budućnost (Heekin & Mengel, 1997). Neki autori su skloni mišljenju da interakcija sa vršnjacima pruža takve mogućnosti za učenje i sticanje iskustva koje se ne mogu postići nijednom drugom formom interakcije (Bernd, 1979; prema: Šurbanovska, 2012)

Iako vršnjaci nesumnjivo oblikuju mnoga područja života i razvoja mladih, zainteresovanost istraživača za ovu oblast primetna je tek poslednjih decenija. To se objašnjava činjenicom da u savremenim društvima vršnjaci objektivno imaju sve veći značaj. Naime, dok je za preindustrijska društva bilo karakteristično da su deca i mladi učestvovali u svim zbivanjima u kućnoj zajednici i da su generacijske razlike bile manje bitne, proces industrijalizacije i školovanja uticao je na primetno odvajanje mladih od sveta odraslih, čime su i vršnjaci dobili na značaju (Joksimović, 2004a). Termin *vršnjaci* se u literaturi i svakodnevnom govoru koristi u širokom značenju – može da se odnosi na pripadnike formalnih grupa (na primer, školsko odeljenje), kao i na pripadnike neformalnih grupa koje povezuju zajednička aktivnost članova, slična interesovanja ili prijateljski odnosi zasnovani na uzajamnoj privlačnosti i uvažavanju. U Pedagoškom rečniku (1967) ovaj termin podrazumeva decu ili mlade istog ili sličnog hronološkog uzrasta s kojom se pojedinac druži. Kako se navodi u Pedagoškom leksikonu (1996) osnovu formiranja vršnjačkih grupa najčešće čine slične potrebe, interesovanja, životna iskustva i očekivanja, kao i zadovoljavanje psiholoških i socijalnih potreba kroz uzajamnu interakciju. U Rečniku psihologije (2008) *vršnjaci* se definišu kao neformalna grupa dece ili mladih približno istih godina, obrazovanja i vrednosnih orijentacija, čiji se članovi međusobno dobro poznaju i intenzivno druže. Kada se o vršnjacima govori kao agensima socijalizacije, najčešće se misli na decu i mlade približno istog hronološkog uzrasta koji imaju zajednička

interesovanja, sličan način života i koji vrše određene uticaje jedni na druge (Joksimović, 2004a; Spasenović, 2006).

Specifičnosti vršnjačke interakcije i njen značaj za razvoj deteta deteta. Prvobitno, dete najviše vremena provodi sa roditeljima i drugim odraslima, da bi sa uzrastom proširivalo socijalne interakcije na vršnjake koji za njega postaju sve važniji agensi socijalizacije. U periodu predškolskog i školskog uzrasta kod dece se javlja sve veća potreba za pripadanjem grupi vršnjaka, što ujedno predstavlja period kada deca počinju postepeno da se odvajaju od svojih roditelja. Upravo učestvovanje u vršnjačkoj grupi stvara mogućnosti za osamostaljivanje u odnosu na odrasle. Do tada dominantan odnos sa odraslima zamenjuju sve učestalije interakcije sa vršnjacima koje se kvalitativno razlikuju od interakcija sa roditeljima. Naime, vršnjačke interakcije se razlikuju i po formi i po funkciji od interakcija koje deca uspostavljaju sa odraslima (Piaget, 1960). Dok je odnos sa odraslima asimetričan i zasnovan na dominantnosti i moći starijih, dotle su odnosi sa vršnjacima znatno ravnopravniji i uravnoteženiji. Iz tog razloga socijalne interakcije sa vršnjacima donose nov kvalitet za dete i obezbeđuju mu drugačije izvore znanja i veština u odnosu na interakcije sa odraslima.

Šta pokazuje analiza poznatih teorijskih koncepata kada je u pitanju uticaj vršnjačkih interakcija na razvoj deteta? Evidentno je da učenja Pijažea i Vigotskog predstavljaju primaran izvor za razumevanje socijalnih interakcija i njihovog uticaja na detetov razvoj, naročito kognitivni. To pokazuje i zainteresovanost drugih autora za ove teorije, koji su se prilikom proučavanja efekata socijalnih interakcija na kognitivne promene i obrnuto, najčešće oslanjali na pomenuta učenja (prema: Krnjajić, 2002). Bez obzira na razlike koje su prisutne u teorijama Pijažea i Vigotskog, neosporno je da su obe dale značajan doprinos u razumevanju uloge i značaja socijalnih interakcija u kognitivnom razvoju pojedinca. Poznato je da je Pijaže insistirao na motivacionoj ulozi socijalne interakcije u kognitivnom razvoju, dok je Vigotski isticao njenu formativnu ulogu. U novije vreme prisutno je konceptualno približavanje ove dve teorije, što je omogućilo dublje razumevanje uticaja koje vršnjačke interakcije imaju na dečiji razvoj (Stepanović, 2010).

Sagledavajući značaj vršnjačke socijalne interakcije, Pijaže je naročito isticao njenu ulogu u razvoju formalnih operacija (Stepanović, 2010). On pridaje poseban značaj adolescentnom periodu kada specifični odnosi vršnjaka omogućavaju osnovu za razvoj logike. Određene specifičnosti vršnjačkog odnosa kao što su razmena misli, stavljanje sopstvenog mišljenja u kontekst mišljenja drugih, ravnopravnost i uzajamnost značajno podstiču razvoj logike koja stvara uslove za kooperaciju (Joksimović, 2004a; Stepanović, 2010), koju je razumevao kao idealan oblik socijalne interakcije koji unapređuje razvoj (Ševkušić, 1998). Kako navodi Pijaže (1983) saradnja podrazumeva socijalni odnos koji počiva na recipročnosti pojedinaca koji prave razliku između svog i tuđeg mišljenja. Različite aktivnosti u kojima dete učestvuje sa vršnjacima, kao i diskusije koje sa njima vodi omogućavaju mu da uvidi postojanje drugačijih perspektiva od njegove. U takvim situacijama deca uviđaju postojanje različitih gledišta koja se ne mogu lako podvesti pod njihova prethodno postojeća, što kod njih izaziva kognitivni konflikt. Naime, dete je tokom diskusija podstaknuto da preispita sopstveno viđenje, što dovodi do neravnoteže kod deteta, a težnja da se taj unutrašnji konflikt logički reši doprinosi kognitivnom napredovanju. Upravo ovaj konflikt koji nastaje kao poremećaj ravnoteže u individui tokom njenog učestvovanja u socijalnoj interakciji, Pijaže smatra jednim od osnovnih mehanizama socijalnog uticaja. Iz navedenog je jasno da je Pijaže smatrao da je vršnjačka socijalna interakcija važan faktor u detetovom razvoju, a naročito je važna u razvoju formalno-operacionalnog mišljenja. Kao što smo pomenuli, za njega je vršnjak idealan partner u interakciji jer zbog sličnosti u pogledu uzrasta i statusa, interakcije sa vršnjacima najčešće karakteriše ravnopravnost i recipročnost, što uglavnom nije slučaj u odnosu dece i odraslih gde je asimetrija u pogledu moći značajna karakteristika (Stepanović, 2010).

Zona narednog razvitka je čuveni koncept kojeg je uveo Vigotski, a čije tumačenje je nezaobilazno u dubljem razumevanju uloge socijalnih interakcija u razvoju pojedinca. Objasnjavajući zonu narednog razvitka Vigotski (1977) ističe da je važno praviti razliku između onoga što dete može da uradi samostalno i onog što može da uradi u saradnji sa odraslom kompetentnom osobom. Tokom socijalne interakcije, radeći u saradnji sa odraslom osobom ili kompetentnijim vršnjakom, dete može da postigne više nego kada radi samostalno. Reč je o asimetričnoj interakciji čiju suštinu čine oslanjanje na još nerazvijene

psihičke funkcije, kao i razlika u kompetencijama deteta i osobe koja mu pruža pomoć (Stepanović, 2010). Kroz ovakvu interakciju kompetentnija osoba pruža pomoć detetu da pređe sa onoga što ume na ono što ne ume, i to predstavlja osnovu učenja i razvoja. Suština je u tome da ono što dete u određenom trenutku može da uradi u saradnji, u narednom periodu može da uradi samostalno. Važno je naglasiti da su mogućnosti saradnje ograničene detetovim razvojnim mogućnostima, što znači da dete u saradnji lakše rešava zadatke najbliže svom nivou razvoja, nakon čega težina rešavanja raste i u jednom trenutku postaje nesavladiva čak i za rešavanje u kooperaciji sa kompetentnijim partnerom (Vigotski, 1996).

Za razliku od Pijažea, koji je kao izvor razvoja video vršnjačku interakciju koju karakterišu ravnopravnost i uzajamnost, Vigotski je u većoj meri bio usmeren na interakciju odrasli-dete koju karakteriše asimetrija u pogledu znanja i veština. Međutim, naglašavao je i značaj vršnjačke interakcije u kojoj je takođe insistirao na asimetričnosti, što je značilo da do kognitivnog napretka može da dođe ukoliko dete ostvaruje saradnju sa naprednijim vršnjakom. Primetno je da obe teorije insistiraju na saradnji kao značajnom izvoru napredovanja pojedinca, što ima važne implikacije za školsku praksu. Rad u paru, grupni rad i kooperativno učenje koji se zasnivaju na principu saradnje među vršnjacima našli su svoju primenu u programima osnovnih i srednjih škola upravo pod uticajem kognitivno-razvojnog pristupa pomenutih autora (Ševkušić, 1998). Takođe, učenje Vigotskog predstavlja značajan argument zajedničkom školovanju učenika sa smetnjama u razvoju i ostalih vršnjaka, jer naglašava značaj asimetrične socijalne interakcije za napredovanje manje kompetentnog vršnjaka.

Kao što smo pomenuli, navedene teorije su uticale na mnoge autore da proučavaju vršnjačke interakcije i njihov značaj za celokupan detetov razvoj (prema: Krnjajić, 2002). U istraživanjima su potvrđene različite dobrobiti od vršnjačkih interakcija, kako za kognitivni, tako i za socijalni razvoj. Tako se izdvajaju brojne pozitivne posledice za dečiji razvoj koje proizlaze iz specifičnosti socijalnih interakcija sa vršnjacima: deca uče da pregovaraju, organizuju sopstveno ponašanje u okviru opaženih očekivanja drugih, razmatraju višestruke perspektive, razvijaju sposobnost razumevanja mišljenja, emocija i namera drugih osoba, uče da saraduju, razumeju polne uloge, socijalizuju agresivno ponašanje i slično (prema:

Krnjajić, 2002). Učestvovanje u vršnjačkim interakcijama u velikoj meri doprinosi socijalnoj kompetentnosti, moralnom razvoju i prosocijalnoj usmerenosti mladih. Tako socijalno kompetentna ponašanja dovode do prihvaćenosti od drugih, sklapanja prijateljstava i do pozitivnih odnosa uopšte, kao što, sa druge strane, interakcija sa vršnjacima doprinosi razvoju socijalne kompetentnosti (Joksimović, 2004a). Relativno ravnopravne interakcije sa vršnjacima doprinose razvoju dečje moralnosti i smanjenju egocentrizma, povećavanju sposobnosti preuzimanja uloge drugoga i brige za druge, što stvara uslove za razvoj autonomne moralnosti. S obzirom na to vršnjačka interakcija doprinosi moralnom sazrevanju pojedinca i razvoju osećanja pravednosti, ona stvara preduslove za prosocijalno ponašanje i omogućava deci da dolaze u socijalne situacije u kojima mogu da ispolje takvo ponašanje (Joksimović, 2004a; Chung-Hall & Chen, 2010). Takođe, vršnjačka interakcija omogućava deci da postanu interpersonalno senzitivni, da dožive intimnost, ostvare uzajamno razumevanje, nauče da saraduju, i generalno, steknu veštine za kasnije interpersonalno prilagođavanje (Youniss, 1978; Krnjajić, 2007).

Značaj vršnjačkih interakcija u školskom kontekstu. Kakvi su nalazi istraživačkih studija koje su realizovane u školskom kontekstu kada su u pitanju vršnjačke interakcije i njihov značaj za različite aspekte detetovog razvoja? Jedna od često isticanih pozitivnih posledica koje proizlaze iz detetove sposobnosti da ostvari uspešne socijalne interakcije sa drugima jeste prihvaćenost od strane vršnjaka (Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967). S obzirom na značaj koji vršnjačka grupa ima za decu i adolescente, za mnoge od njih jedan od osnovnih ciljeva je da budu prihvaćeni od svojih vršnjaka. Istraživanja pokazuju da je vršnjačka prihvaćenost u pozitivnoj vezi sa školskim postignućem i da predstavlja prediktor uspešnog prilagođavanja u kasnijim periodima života (Green *et al.*, 1980; Austin & Draper, 1984; Chen *et al.*, 2008; Oberle & Schonert-Reichl, 2013). Pored školskog uspeha, pokazalo se da mnoge bihevioralne karakteristike učenika pozitivno koreliraju sa prihvaćenošću učenika od vršnjaka. Deca koja su kooperativnija, koja pružaju podršku vršnjacima i koja su fizički privlačnija, češće su prihvaćena od učenika koji su agresivni i koji na različite načine kvare interakciju sa vršnjacima (Coie & Dodge, 1988). Prijateljsko ponašanje deteta, otvorenost, pozitivni oblici ponašanja u interakciji, prihvatanje drugih, odgovorno ponašanje, efikasnije strategije u rešavanju problema utiču na to da dete bude

prihvaćeno od svojih vršnjaka (prema: Spasenović, 2003). Može se reći da socijalna prihvaćenost deteta predstavlja pozitivnu posledicu njegovih uspešnih socijalnih interakcija sa vršnjacima.

Deca koja uspevaju da ostvare uspešne interakcije sa vršnjacima najčešće predstavljaju grupu prihvaćene dece. A šta je sa onom decom koja iz različitih razloga bivaju odbačena od vršnjačke grupe? Može se reći da odbačenost od strane vršnjaka ima brojne negativne posledice za dete i da predstavlja odraz neuspešnih socijalnih interakcija. Kako naglašavaju Parker i Ašer (Parker i Asher, 1987) dimenzija vršnjačkog prihvatanja je vremenski stabilna. To znači da odbačenom detetu nije lako da promeni svoj negativni status i često su različiti asocijalni poremećaji i problemi prilagođavanja u kasnijem periodu života karakteristični za ovu decu. Negativna slika o sebi, depresija, usamljenost, nizak nivo samopuzdanja, smanjen osećaj pripadnosti, samo su neke su od negativnih posledica odbačenosti od strane vršnjačke grupe (Asher, Hymel & Renshaw, 1984). I nalazi longitudinalnih istraživanja ukazuju na to da je vršnjačka odbačenost relativno stabilna karakteristika na osnovu koje se mogu predvideti i internalizovani i eksternalizovani problemi (prema: Spasenović, 2008). Učenici koji ne uspevaju da ostvare socijalne odnose koji se zasnivaju na uspešnim socijalnim interakcijama sa vršnjacima čine rizičnu grupu za pojavu bihevioralnih, emocionalnih i akademskih problema u narednim godinama života.

Uspostavljanje prijateljskih odnosa, takođe predstavlja važnu povoljnu posledicu detetove sposobnosti da inicira i ostvaruje uspešne interakcije sa drugarima. Uspostavljanje prijateljskih odnosa se izdvaja kao faktor koji značajno utiče na socijalno ponašanje deteta i predstavlja važan izvor emocionalnog i kognitivnog napredovanja, vežbanja i razvijanja socijalnih veština, kao i model za kasnije socijalne odnose (prema: Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996). Istraživanja pokazuju da se socijalne interakcije između prijatelja značajno razlikuju od socijalnih interakcija koje se ostvaruju sa poznanicima ili među pojedincima koji nisu prijatelji (Newcomb & Bagwell, 1995; Krnjajić, 2002). Tako je za socijalne razmene među prijateljima karakteristična veća uzajamna odgovornost, pažnja, intimnost, saradnja, pozitivne emocije, verbalna komunikacija, pomaganje, darovanje, podržavanje i deljenje. Već od četvrte godine starosti 75% dece ima česte, recipročne i

pozitivne interakcije sa odabranim vršnjakom (Howes, 1996) koje predstavljaju osnovu za stvaranje budućih prijateljstava.

Istraživački nalazi dobijeni u školskom kontekstu pokazuju da su učenici koji imaju prijatelje značajno više skloni prosocijalnom ponašanju, nezavisniji su, imaju više samopouzdanja, spremniji su na saradnju i manje agresivni u poređenju sa vršnjacima koji nemaju prijatelje (Newcomb & Bagwell, 1995; Wentzel & Caldwell, 1997; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004). Takođe, uspostavljanje prijateljskih odnosa pozitivno utiče na obrazovna postignuća i prilagođavanje školi (Gifford-Smith & Brownell, 2003). Pojedina istraživanja pokazuju da je saradnja prijatelja na rešavanju školskih zadataka efikasnija i produktivnija, što se pripisuje njihovoj većoj kooperativnosti, razumevanju i manjoj međusobnoj konkurenciji (Zajac & Hartup, 1997). U školskom kontekstu podrška prijatelja je naročito važna za decu koja nemaju povoljan socijalni status u odeljenju, jer i prijateljstvo sa jednim vršnjakom umanjuje negativne efekte neprihvaćenosti od drugih (Koster *et al.*, 2010).

Pozitivne i učestale socijalne interakcije, bliski socijalni odnosi, uspostavljene prijateljske veze i prihvaćenost od strane vršnjaka, imaju još jednu važnu posledicu – uspešne obrazovne rezultate. Ovoj temi posvećen je veliki broj istraživačkih studija (Green *et al.*, 1980; Austin & Draper, 1984; Coie & Dodge, 1988; Ladd, 1990; Wentzel & Asher, 1995; Chen, Rubin & Li, 1995; Elliot, Malecki & Demaray, 2001; Chen, Chang & He, 2003; Wentzel, Barry & Caldwell, 2004; Spasenović, 2008). Učenici koji ostvaruju pozitivne socijalne interakcije, koji su prihvaćeni od svojih vršnjaka, koji uspostavljaju prijateljske odnose, koji ispoljavaju prosocijalne oblike ponašanja, koji su socijalno odgovorni i neagresivni češće postižu bolji školski uspeh od odbačenih, agresivnih i socijalno neprilagođenih učenika, koji uglavnom ostvaruju niže obrazovne rezultate.

Treba istaći da nema svaka vršnjačka grupa pozitivne i socijalno poželjne uticaje na svoje članove, niti je svaka vršnjačka interakcija uspešna i pozitivna. Vršnjačke interakcije mogu biti nezrele i opterećene strahom od odbacivanja (Joksimović, 2004a). Deca koja su emocionalno nestabilna i nesamopouzdana sklonija su nekritičkom prihvatanju grupnih normi i kršenju društveno prihvatljivog ponašanja. Često se dešava da ona deca koja su

odbačena od vršnjaka zbog agresivnog ponašanja, okupljaju decu sa sličnim statusom i sa njima stvaraju podgrupe u kojima su prihvaćeni i podržani.

Prikazane teorije i nalazi istraživanja nedvosmisleno potvrđuju važnu ulogu koju vršnjaci imaju u socioemocionalnom i kognitivnom razvoju svakog deteta. Ostvarivanje pozitivnih socijalnih interakcija na kojima počivaju bliski odnosi sa vršnjacima predstavljaju jedan od važnih izvora zadovoljstva za decu i adolescente. Deca potrebu za druženjem sa vršnjacima ostvaruju u formalnom i u neformalnom okruženju, te vršnjačke interakcije predstavljaju uobičajen deo školskog i svakodnevnog života. Za većinu dece druženje sa vršnjacima čini sastavni deo odrastanja koji im omogućava normalno funkcionisanje kako u sadašnjim, tako i u kasnijim periodima života.

Međutim, značajnom broju dece je uskraćeno svakodnevno druženje sa vršnjacima jer su zbog svojih različitosti često izdvojeni iz svog prirodnog socijalnog okruženja. To su deca koja su ponekad od „malih nogu“ odvojena od porodice i vršnjaka, čije druženje je ograničeno na vaspitače i mali broj dece sa sličnim teškoćama. S obzirom na to da uspešne socijalne interakcije sa vršnjacima obezbeđuju normalan emocionalni, socijalni i kognitivni razvoj, jasno je koliko su deca sa smetnjama u razvoju uskraćena za jedan od najvažnijih izvora uspešnog razvoja. Iako je trend uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u uobičajene tokove društvenog života prisutan duži vremenski period, i dalje je veliki broj ove dece u specijalnim ustanovama, odvojen od svoje vršnjačke grupe. U takvoj situaciji, deca sa smetnjama u razvoju su lišena modela za učenje uspešnog vršnjačkog ponašanja, što može da ugrozi razvoj socijalnih veština, kao i detetovu motivaciju za učešće u grupi vršnjaka (Gašić-Pavišić, 2002).

2.3 Učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju

Prethodno poglavlje je nedvosmisleno potvrdilo da je za socijalno i kognitivno napredovanje svakog pojedinca neophodno da bude u interakciji sa drugim osobama, naročito sa vršnjacima. S obzirom na različite dobite koje dete ima od druženja sa vršnjacima, nije teško zamisliti kakve su posledice po dečiji razvoj ako ono nije u mogućnosti da u dovoljnoj meri stupa u interakcije sa drugom decom. A upravo mnoga

deca koja se suočavaju sa različitim razvojnim smetnjama nemaju iste šanse da ostvare socijalne i intelektualne potencijale, s obzirom na to da su često od rođenja izolovana od vršnjaka.

Kako bismo iznosili zaključke o učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju, usmerili smo se na pregled i analizu istraživačkih studija koje su ispitivale različite aspekte socijalnog funkcionisanja ovih učenika. To je značilo da smo proučavali istraživačke studije koje su imale za cilj da ispitaju socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju, njihov socijalni status i prihvaćenost, kao i prijateljstva koja ostvaruju. S obzirom na to da je fokus našeg rada usmeren na funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi analizu smo uglavnom usmerili na istraživanja koja su realizovana u tom kontekstu. Pri tome, treba istaći da smo pominjali i nalaze istraživanja koja su sprovedena u okviru specijalnih škola zbog toga što su pojedini autori poredili socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim i specijalnim ustanovama. Takođe, važno je naglasiti da su analizirani i nalazi pojedinih istraživanja koja su realizovana u redovnim predškolskim ustanovama. S obzirom na to da je autor ovih radova Majkl Guralnik, jedan od vodećih svetskih autora u ovoj oblasti, smatrali smo da je važno ukazati na neke značajne nalaze ovog autora i njegovih saradnika.

Kako su učenici sa smetnjama u razvoju heterogena kategorija učenika, u pregledanim istraživanjima je ispitivano socijalno funkcionisanje učenika sa različitim smetnjama u razvoju. Tako su pojedine istraživačke studije bile usmerene na proučavanje učenika sa jednom razvojnom smetnjom, dok su druge ispitivale socijalno funkcionisanje učenika koji imaju različite smetnje u razvoju. U ovom poglavlju smo nastojali da uopštimo rezultate o učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju.

Nalazi teorijskih i empirijskih istraživanja ukazuju na to da su socijalne interakcije učenika sa različitim razvojnim smetnjama ograničene i po pitanju učestalosti i po pitanju kvaliteta. Naime, smanjena učestalost socijalnih interakcija, česta neprihvaćenost od strane vršnjaka i retko uspostavljeni prijateljski odnosi utiču na sniženu motivaciju učenika sa smetnjama u razvoju da ostvaruju interakcije sa vršnjacima zbog čega su više skloni socijalnoj izolaciji (Guralnick & Groom, 1987; Guralnick *et al.*, 1996). Osnovni je zaključak da su deca sa smetnjama u razvoju manje popularna (prema: Avramidis, 2013),

da imaju značajno manji broj socijalnih interakcija u odnosu na tipične vršnjake, manje prijatelja, dok je učešće u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima bez smetnji u razvoju znatno ređe (Hauck *et al.*, 1995; Hrnjica i Sretenov, 2003; Han & Janis, 2004; Frostad & Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2010).

Uopštavajući rezultate istraživanja koja su se bavila socijalnim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim školama, može se izvesti zaključak da oni, u poređenju sa tipičnim vršnjacima, imaju manje interakcija sa vršnjacima i u manjoj meri učestvuju u zajedničkim aktivnostima (Soresi & Nota, 2000; Place & Hodge, 2001; Kemp & Carter, 2002; Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004; Carter *et al.*, 2005; Frostad & Pijl, 2007; Humphrey & Symes, 2011; Nijs & Bea, 2014). Posmatranja ovih učenika u različitim kontekstima (čas, odmor) pokazuju da oni provode mnogo manje vremena u interakciji sa ostalim vršnjacima, da su znatno manje aktivni tokom grupnih aktivnosti, te da su mnogo više vremena izolovani i usmereni na samostalne aktivnosti (Kemp & Carter, 2002; Carter & Hughes, 2005). Za učenike sa smetnjama u razvoju je karakteristično da češće iniciraju i ostvaruju interakcije sa učenicima koji imaju slične teškoće (Cutts & Sigafos 2001; Frostad & Pijl, 2007), što ne predstavlja neuobičajen podatak, s obzirom na to da su i učenici koji nemaju smetnje u razvoju češće usmereni na vršnjake sličnog razvojnog nivoa (Locke *et al.*, 2010). Zanimljiv je podatak da učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju manje interakcija sa vršnjacima u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju, kao i da u manjoj meri prihvataju inicirane interakcije od drugih vršnjaka (Koster *et al.*, 2010). Međutim, kada se uporedi iniciranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju sa prihvatanjem inicijative drugih vršnjaka, primetno je da učenici sa smetnjama u razvoju češće prihvataju, nego iniciraju socijalne interakcije sa tipičnim vršnjacima (Evans *et al.*, 1992).

Interesantno je da su učenici sa smetnjama u razvoju skloniji iniciranju socijalnih interakcija sa nastavnicima, te da su, u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju, kod ovih učenika primetne učestalije socijalne interakcije sa nastavnicima (Koster *et al.*, 2010; Kemp & Carter, 2002; Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Postavlja se pitanje zašto su učenici sa smetnjama u razvoju usmereniji na nastavnike. Razlog se može tražiti u većoj usmerenosti na odrasle i ređim socijalnim interakcijama sa vršnjacima tokom

odrastanja. Naime, deca sa smetnjama u razvoju su pre polaska u školu najčešće bila izolovana od svojih vršnjaka i vreme su uglavnom provodila sa odraslima. Da bi se ovaj model ponašanja menjao, potrebno je tokom prvih godina školovanja na različite načine ohrabrivati ove učenike da iniciraju i učestvuju u vršnjačkim interakcijama, a detetovu usmerenost na nastavnika treba iskoristiti kao resurs za razvijanje kvalitetnijih odnosa sa vršnjacima. Takođe, boravak u predškolskoj ustanovi i rani interventni programi podrške stvarali bi uslove za učestalije interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i ostalih vršnjaka u školskom kontekstu.

Primetno je da u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju i ostvaraju socijalne interakcije, te da su češće usmereni na nastavnike, a manje na ostalu decu. Šta se dešava kada se upoređi učestalost socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju koji pohađaju specijalnu i redovnu školu? Uopšteno gledano, istraživački rezultati pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju koji pohađaju redovna odeljenja, u poređenju sa onima koji su specijalnim odeljenjima, provode manje vremena radeći sami, a vidljivo više vremena sa vršnjacima bez smetnji u razvoju (Hunt *et al.*, 1994; Fryxell & Kennedy, 1995; Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997). U ovim odeljenjima učenici su inicirali značajno više socijalnih interakcija od učenika u specijalnim odeljenjima. Primetne su češće, kvalitetnije i duže socijalne interakcije sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. U poređenju sa učenicima koji su pohađali specijalna odeljenja u redovnim školama i imali povremene kontakte sa učenicima bez smetnji u razvoju, učenici sa smetnjama u razvoju u redovnim odeljenjima su pružali i dobijali mnogo više podrške od tipičnih vršnjaka, i uspeali su da ostvare trajnije odnose sa ovim učenicima, kako u školi, tako i van nje. Zanimljivo je istraživanje Guralnika i saradnika (Guralnick, Connor & Hammond, 1995) koji su u svoju istraživačku studiju uključili dve grupe dece sa različitim smetnjama u razvoju: deca u redovnoj obrazovno-vaspitnoj ustanovi i deca koja pohađaju specijalnu ustanovu. Pored toga, posebno je posmatrana grupa dece bez smetnji u razvoju. Nakon analize podataka, autori su zaključili da deca bez smetnji u razvoju imaju značajno kvalitetnije međusobne interakcije (dvosmerno iniciranje, dužina trajanja interakcija, reciprocitet u odnosima) u poređenju sa obe grupe dece sa smetnjama u razvoju. Analiza socijalne interakcije dece sa smetnjama u

razvoju je pokazala da je grupa dece koja je pohađala redovnu ustanovu imala više interakcija sa vršnjacima od dece iz specijalne ustanove. Takođe, deca iz redovne ustanove su ostvarivala više nivoa interakcije (samoinicijativa). Pomenuti autori smatraju da boravak dece sa smetnjama u razvoju sa neometenim vršnjacima stimuliše njihovu međusobnu interakciju. Međutim, i dalje je primetno da su deca bez smetnji u razvoju preferirala druženje sa decom sličnog razvojnog nivoa, te da su deca sa smetnjama bila izložena i negativnim interakcijama. Istraživači smatraju da je važno izgrađivati strategije koje bi stvarale uslove za stimulaciju pozitivnih interakcija obe grupe dece.

Objedinjeni nalazi različitih istraživanja ukazuju na smanjenu učestalost socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u školskom kontekstu u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Oni ređe iniciraju socijalne interakcije i ređe prihvataju inicijativu drugih, smanjeno je njihovo učešće u zajedničkim aktivnostima sa drugim vršnjacima, najčešće su sami ili u društvu učenika koji takođe imaju smetnju u razvoju, a najučestalije interakcije ostvaruju sa nastavnicima.

Kakva je priroda socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju? Istraživanja pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju imaju teškoće u održavanju uspostavljenih interakcija sa vršnjacima (Guralnick & Groom, 1987; Peck, Donaldson & Pezzoli, 1990; Fujiki *et al.*, 1999; Guralnick, 1999). Naime, ovi učenici, usled siromašnog repertora socijalnih veština, uglavnom imaju teškoće u izgrađivanju i održavanju kvalitetnih socijalnih interakcija sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Socijalno učešće učenika sa smetnjama u razvoju mnogo kraće traje i uključuje manje socijalnih razmena. Pokušaji stupanja u interakciju sa decom koja nemaju smetnje u razvoju su manje uspešni u poređenju sa tipičnom decom, a ostvarene socijalne interakcije su kraće i jednostavnije (Guralnick, 1986). Nisu retki ni neprimereni oblici ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju tokom socijalnih interakcija koji se kreću od plakanja i vikanja, pa sve do agresivnih oblika ponašanja. Takođe, česti problemi u razvoju govora koji prate mnoge razvojne smetnje otežavaju ovim učenicima da formiraju dobre odnose sa vršnjacima. Ovoj deci često nedostaju određene veštine koje su važne za razvoj adekvatnih vršnjačkih interakcija. Zato im je važno omogućiti da u prirodnom okruženju sa svojim vršnjacima razvijaju socijalne veštine kao što su saradnja, deljenje, inicijativa, adekvatan pristup

drugim osobama i slično. Učenici sa smetnjama u razvoju imitiraju mnoge pozitivne interaktivne obrasce učenika bez smetnji u razvoju, što im pomaže da bolje funkcionišu u vršnjačkoj grupi.

Priroda socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji često je određena i specifičnim odnosom tipičnih vršnjaka prema deci sa razvojnim smetnjama. I kada prihvataju svoje vršnjake sa smetnjama u razvoju, učenici bez smetnji u razvoju imaju drugačiji odnos prema njima u poređenju sa odnosom koji grade sa ostalim učenicima. Naime, obraćaju im se na drugačiji način nego ostaloj deci, postavljaju se u ulogu odraslih i hvale ih kada za to nema potrebe, što ukazuje na postojanje nižih očekivanja od dece sa razvojnim smetnjama (prema: Sretenov, 2008). Veći broj autora ističe da je prisutan drugačiji oblik interakcije učenika bez smetnji u razvoju prema vršnjacima koji imaju razvojnu smetnju (Evans *et al.*, 1992; Bergen, 1993). Ovi autori interakciju pomenutih učenika najčešće objašnjavaju kao postojanje brižnog, zaštitničkog odnosa učenika bez smetnji prema vršnjacima sa smetnjama, ali ne i pravog prijateljstva. Naime, kada su pitali učenike bez smetnji u razvoju starijih razreda osnovne škole kako objašnjavaju svoj odnos sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, oni su isticali da u toj interakciji prevladava pomaganje, asistiranje i davanje instrukcija, dok ovakva objašnjenja nisu bila prisutna kada su opisivali odnos sa ostalim vršnjacima. To znači da vršnjaci bez smetnji u razvoju uglavnom ne razvijaju „prava“ prijateljstva sa vršnjacima koji imaju smetnje. I drugi istraživački nalazi (Hall & McGregor, 2000) ukazuju na to da učenici bez smetnji u razvoju imaju drugačije obrasce interakcija sa učenicima koji imaju smetnje, u odnosu na ostale vršnjake. U ophođenju sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, ostali učenici pričaju sporije i glasnije, imaju prenaplašene pozitivne emocije, što nije slučaj kada su u interakciji sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Često u tom odnosu zauzimaju ulogu „mentora“, onih koji pomažu, podučavaju, zbog čega taj odnos mnogo više podseća na odnos odrasli-dete, nego na ravnopravan vršnjački odnos (Bergen, 1993).

Kao što smo videli, nalazi sistematskih posmatranja ukazuju na siromašne socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju koje karakteriše kratkotrajnost, neravnopravnost i često nepostojanje recipročnosti u odnosima sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Šta su osnovni nalazi sociometrijskih istraživanja koji se često kombinuju sa sistematskim

posmatranjem? U kojoj meri su učenici sa smetnjama u razvoju prihvaćeni od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju u redovnoj školi? Na osnovu svega do sada napisanog o socijalnim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju nameće se logičan odgovor na ovo pitanje. Učenici sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole se češće suočavaju neprihvaćenošću u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju. Šta pokazuju konkretni istraživački rezultati? Zajedničko većini istraživačkih nalaza jeste da je stepen prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju znatno niži u odnosu na stepen prihvatanja njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju (Frostad & Pijl, 2007; Baydik & Bakkaloglu, 2009; Koster *et al.*, 2010). Učenici sa smetnjama u razvoju imaju niži socijalni status, u manjem stepenu su prihvaćeni i mnogo su više odbačeni od učenika koji nemaju smetnje u razvoju (Gresham, 1982).

I ranija i novija istraživanja ukazuju na to da su učenici sa smetnjama u razvoju u značajno manjem stepenu prihvaćeni od njihovih vršnjaka bez smetnji i da uglavnom imaju niži socijalni status (Marotz, 1985; Taylor, Asher & Williams, 1987; Stone & La Greca, 1990; Sale & Carey, 1995; Frostad & Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2010). Međutim, pojedina istraživanja pokazuju da socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju može da varira, te da nemaju svi učenici sa smetnjama u razvoju nizak status. Tako, nizak 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 povoljniju socijalni položaj u odeljenju. Pojedini učenici sa Daunovim sindromom su bili popularni među vršnjacima bez smetnji u razvoju što se može pripisati njihovom blagom temperamentu i ispoljavanju pozitivnih oblika ponašanja (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Takođe, učenici sa telesnim invaliditetom bez neuroloških oštećenja češće imaju povoljniji socijalni status od ostalih vršnjaka sa smetnjama u razvoju. Fizička vidljivost invalidnosti omogućuje bolje razumevanje od strane ostalih vršnjaka, što ih podstiče na prihvatanje (prema: Koster *et al.*, 2010). Istraživači se slažu da su pojedine grupe učenika sa smetnjama u razvoju naročito u riziku kada je reč o njihovoj socijalnoj prihvaćenosti (prema: Frostad & Pijl, 2007). To su učenici koji imaju poteškoće u komunikaciji i razumevanju sa vršnjacima i najčešće je reč o učenicima sa autizmom, sa problemima u ponašanju i učenicima sa oštećenjima u intelektualnom razvoju. I dok uglavnom u literaturi

nailazamo na istraživačke nalaze koji ukazuju na manji stepen prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, učenici sa autizmom su često odbačeni od vršnjaka (Humphrey & Symes, 2010; Symes & Humphrey, 2010). Ovi učenici su češće izloženi neprimerenim oblicima ponašanja od strane drugih učenika, a nivo socijalne podrške, kao i pomoć od vršnjaka je značajno manji u odnosu na učenike sa disleksijom i učenike koji nemaju smetnje u razvoju.

Za razliku od nalaza većine istraživačkih studija, istraživanje Avramidisa (Avramidis, 2010) daje sliku drugačijeg statusa učenika sa smetnjama u razvoju u vršnjačkoj grupi. Naime, utvrđeno je da su ovi učenici, podjednako kao učenici bez smetnji u razvoju, bili članovi grupa prijatelja u odeljenju i da su zauzeli slične nivoe socijalne umreženosti. Učenici sa smetnjama u razvoju koji su ispoljavali prosocijalne oblike ponašanja bili su bolje integrisani u vršnjačku grupu. Pomenuti nalazi pokazuju da razvojna smetnja nije bila presudna za položaj učenika u grupi, već su njihovoj prihvaćenosti doprineli pozitivni oblici ponašanja. Slični rezultati su dobijeni u istraživanju Fredriksona i Furnhama (Fredrickson & Furnham, 2004) koji su poredili odbačene učenike sa smetnjama u razvoju sa odbačenim učenicima bez smetnji u razvoju, kao i popularne učenike sa smetnjama u razvoju sa popularnim učenicima bez smetnji u razvoju. Osnovni nalazi ukazuju na to da su učenici sa smetnjama u razvoju koji su odbačeni od vršnjaka imali niži nivo pozitivnih oblika ponašanja, dok su tipičini odbačeni vršnjaci imali nizak nivo pozitivnih oblika ponašanja, a visok nivo negativnih socijalnih ponašanja. S druge strane, popularne učenike sa smetnjama u razvoju je karakterisao nizak nivo negativnih ponašanja, a popularne učenike bez smetnji u razvoju nizak nivo negativnih, a visok nivo pozitivnih oblika ponašanja. Nalazi prikazanih istraživanja još jednom potvrđuju potrebu za razvojem socijalnih intervencija kojima će se podsticati i negovati prosocijalne forme ponašanja, od kojih u velikoj meri zavisi socijalno funkcionisanje u grupi sve dece, bez obzira da li imaju ili nemaju razvojnu smetnju.

Imati prijatelja i biti prijatelj, jeste nešto čemu se teži tokom čitavog života, od detinjstva pa do odraslog doba. Uspostavljanje kvalitetnih prijateljskih odnosa je naročito važno u periodu detinjstva i adolescencije, jer u značajnoj meri može da odredi ukupan psihosocijalni razvoj pojedinca. Od kvaliteta ovog odnosa zavisi ukupno prilagođavanje

učenika na školu (Ladd, Kochenderfer & Coleman, 1996), a nepostojanje prijateljskog odnosa često prouzrokuje osećaj usamljenosti i socijalne izolacije (Parker, Asher & Steven, 1993).

S obzirom na značaj koji prijatelji imaju u životu svakog pojedinca, primetna je zainteresovanost istraživača za prijateljstva učenika sa smetnjama u razvoju, koji su, kako smo videli, uglavnom manje prihvaćeni od svojih tipičnih vršnjaka. Da li manja popularnost i češća odbačenost znače i da ovi učenici ređe zasnivaju prijateljske odnose? Odgovor na ovo pitanje nije jednostavan, s obzirom na to da se u novijoj literaturi pravi razlika između socijalne prihvaćenosti, odnosno statusa u grupi, i prijateljstva, bliskog, intimnog i recipročnog odnosa (prema: Žić-Ralić i Ljubas, 2013). To znači da socijalna prihvaćenost deteta ne mora obavezno značiti i postojanje prijateljskih odnosa, i obrnuto, manji stepen socijalne prihvaćenosti ne prouzrokuje uvek manje prijatelja. Međutim, kada se govori o prijateljstvima učenika sa smetnjama u razvoju, generalni je zaključak da ovi učenici, pored učestalije neprihvaćenosti od vršnjaka, imaju i teškoće u sticanju prijatelja. Naime, istraživanja uglavnom pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje prijatelja od učenika koji nemaju smetnje u razvoju (Koster *et al.*, 2010; Avramidis, 2013). Učenici sa smetnjama u razvoju teže uspostavljaju i održavaju prijateljske odnose, i prijateljstava češće uspostavljaju sa vršnjacima koji imaju slične teškoće (Cutts & Sigafos 2001; Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2011).

S obzirom na to da pojedinci, generalno, imaju tendenciju da biraju prijatelje koji su im slični (Locke *et al.*, 2010), ne čudi podatak da učenici sa smetnjama u razvoju uglavnom biraju prijatelje koji se suočavaju sa sličnim teškoćama. Ova težnja se objašnjava njihovom potrebom da budu ravnopravni u odnosu sa prijateljem (Frostad & Pijl, 2007), što često nije slučaj u odnosu sa vršnjacima koji nemaju smetnje. Prijateljstva sa učenicima bez smetnji u razvoju su ređa, a čak i kada učenici sa smetnjama u razvoju u okviru sociometrijskog istraživanja biraju nekog učenika bez smetnji u razvoju za prijatelja, ti izbori najčešće nisu recipročni (Guralnick & Groom, 1988).

Koster i saradnici (Koster *et al.*, 2010) smatraju da treba biti pažljiv u tumačenju podataka koji ukazuju na sniženu socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju, kao i na manji broj prijatelja u odnosu na ostale vršnjake. Pre svega, to što učenici sa

smetnjama u razvoju imaju manje prijatelja od tipičnih vršnjaka, ne znači da nemaju prijatelje uopšte. Upostavljen 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. Iako učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje interakcija sa vršnjacima i u manjem stepenu su prihvaćeni, to ne mora da znači da nemaju dovoljan broj vršnjačkih interakcija i da uopšte nisu prihvaćeni od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. 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).

2.4 Socijalne interakcije učenika u zavisnosti od razvojne smetnje

Pored uopštenih karakteristika socijalnih interakcija učenika sa različitim razvojnim smetnjama o kojima smo pisali u prethodnom poglavlju, moguće je izdvojiti pojedine specifičnosti njihovih interakcija koje proizlaze iz vrste i stepena razvojne smetnje sa kojom se deca suočavaju. Istraživanja koja ćemo prikazati u ovom poglavlju su realizovana u okviru redovnih obrazovno-vaspitnih ustanova.

Deca sa teškoćama u intelektualnom razvoju. Generalno gledano, kod dece sa teškoćama u intelektualnom razvoju postoji deficit u interakciji sa vršnjacima, a razvoj vršnjačkih interakcija je usporeniji od njihovog kognitivnog razvoja (Gašić-Pavišić, 2002). Kako pokazuje istraživanje Margalit (1993) za ovu grupu dece su karakteristični problemi u socijalnom prilagođavanju i uspostavljanju socijalnih odnosa. Rezultati pojedinih studija (prema: Gašić-Pavišić, 2002) pokazuju da su kod dece sa intelektualnim smetnjama slični razvojni obrasci socijalne interakcije u igri sa vršnjacima kao što su kod dece koja nemaju takve smetnje. Tako se i kod jedne i kod druge dece tokom godine u kojoj je rađeno istraživanje povećavala zastupljenost udružene igre; obe grupe dece su sve više koristile govor u komunikaciji, a manje gestove; socijalne razmene su bile češće recipročne. Međutim, deca sa smetnjama u intelektualnom razvoju su se mnogo više igrala sama ili je paralelna igra bila dominantno ponašanje ove dece. Značajan problem sa kojim se suočavaju ova deca jeste i nemogućnost da razviju i održavaju vršnjačku interakciju, kao i

da na odgovarajući način reše konflikte (Guralnick & Groom, 1987; Guralnick, 1999). Osnovni zaključak je da se deca sa intelektualnim smetnjama ređe igraju sa drugom decom, te da je usamljena ili paralelna igra dominirala kod ove dece.

Snižena socijalna kompetencija se izdvaja kao značajan problem koji otežava deci sa teškoćama u intelektualnom razvoju da ostvare uspešne interakcije sa vršnjacima. Pokazalo se da čak 60 do 65% ove dece ima sniženu socijalnu kompetenciju (Guralnick, 1999). Slabije razvijene socijalne veštine, problemi u ponašanju i odbačenost od strane vršnjaka su uobičajene teškoće koje otežavaju socijalnu interakciju dece sa intelektualnom ometenošću (Gresham & MacMillan, 1997). Tokom perioda školovanja, za razliku od dece tipičnog razvoja, deca sa teškoćama u intelektualnom razvoju retko formiraju prijateljstva (Guralnick & Groom, 1988). Problem se dodatno usložnjava kada se uzmu u obzir nalazi istraživačkih studija koji pokazuju da se specifični problemi u odnosima sa vršnjacima nastavljaju tokom adolescencije, a često i u kasnijim periodima života (prema: Guralnick, *et al.*, 2006). Kako navodi Guralnik (Guralnick, 2006) između 25-35% dece i odraslih sa teškoćama u intelektualnom razvoju imaju probleme u ponašanju ili dijagnostifikovane psihijatrijske poremaćaje. Mnoge teškoće u socijalnim odnosima sa kojima se suočavaju ove osobe tokom detinjstva i odraslog doba povezuju se sa njihovom socijalnom izolovanošću. Nalazi istraživanja Falena i Umanskog (Fallen & Umansky, 1985) pokazuju da su deca sa intelektualnim smetnjama najčešće bila izolovana od tipičnih vršnjaka. Razlozi za njihovu neintegrisanost pripisuje se veoma oskudnom iskustvu u interakciji sa vršnjacima.

Istraživanja koja su rađena u osnovnim i srednjim školama pokazuju da se interakcije među vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju i onih sa teškoćama u intelektualnom razvoju retko javljaju, te da su deca sa intelektualnim smetnjama manje aktivna u zajedničkim školskim aktivnostima (prema: Carter & Hughes, 2005). Osnovni nalazi ovih studija ukazuju na to da se interakcije među pomenutom grupom dece retko spontano javljaju, a učestalije su kada nastaju kao proizvod planiranih intervencija u okviru razreda. Pojedina istraživanja pokazuju da deca sa teškoćama u intelektualnom razvoju češće ostvaruju interakciju sa vršnjacima koji imaju slične teškoće (Cutts & Sigafos 2001).

Primetno je da se učenici sa teškoćama u intelektualnom razvoju od ranog detinjstva suočavaju sa problemima u socijalnoj interakciji sa vršnjacima, koje se, sa jedne strane, mogu pripisati detetovoj smetnji, a sa druge strane, oskudnom iskustvu koje dete ima u interakciji sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Veći obuhvat ove dece predškolskim vaspitanjem, kao i programi rane intervencije mogli bi pomoći deci sa intelektualnim smetnjama da uspešnije funkcionišu u grupi vršnjaka. Takođe, neophodno je težiti većoj obuhvaćenosti ove dece u redovnim osnovnim i srednjim školama uz pružanje adekvatne dodatne podrške u obrazovanju. Jedno zanimljivo istraživanje Lorensa i Dejvise (Lowrence & Davis, 1971; prema: Gašić-Pavišić, 2002) još je davnih sedamdesetih godina dvadesetog veka pokazalo kako su deca sa intelektualnom ometenošću sklona altruističnim oblicima ponašanja. Naime, ovi autori su poredili učestalost pojedinih oblika pomaganja u grupi dece sa teškoćama u intelektualnom razvoju i tipične dece i dobili su iznenađujući podatak da ova deca više pomažu vršnjacima nego deca koja nemaju smetnje u razvoju. Sa uzrastom se kod dece sa intelektualnim smetnjama povećala učestalost njihovog pomaganja, dok je kod dece bez smetnji učestalost pomaganja ostala ista ili se smanjila sa uzrastom. Ovakav podatak pokazuje da su deca sa intelektualnim smetnjama sposobna i za složenije socijalne veštine, te da se programi podrške trebaju zasnivati na obukama ove dece u složenijim, a ne samo rudimentiranim veštinama. Podsticanje altruističnih oblika ponašanja pomoglo bi ovoj deci da uspostavljaju kvalitetnije vršnjačke interakcije.

Deca sa telesnim invaliditetom. Relativno veliku grupu učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi čine deca sa telesnim invaliditetom. Iako zbog heterogenosti ove grupe dece nije jednostavno govoriti o jedinstvenoj slici ponašanja, može se reći da sekundarne posledice telesnih oštećenja imaju neke zajedničke karakteristike (Hrnjica, 1991). Naime, za gotovo svu decu sa telesnim invaliditetom je karakteristično da za posledicu telesnog oštećenja imaju smanjenu mogućnost kretanja, što u velikoj meri smanjuje mogućnost svakodnevnih interakcija sa vršnjacima. S obzirom na smanjen kvantitet socijalnih interakcija ova deca često na najranijem uzrastu pokazuju zastoj u socijalnom razvoju i teškoće u socijalnoj adaptaciji (Golubović, 2005). Istraživanja iz ove oblasti pokazuju da je upravo ograničenost društvene aktivnosti telesno-invalidne dece razlog što ova deca imaju manji broj prijatelja, što su socijalno izolovana i što ne učestvuju

u dovoljnoj meri u grupnim vršnjačkim aktivnostima u školi i lokalnoj zajednici (prema: Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2011). Fizička nemogućnost prilaska brojnim mestima na kojima se okupljaju deca i mladi, stvaraju deci sa telesnim invaliditetom dodatni rizik od socijalne izolovanosti. Zato nisu iznenađujući rezultati istraživačkih studija koji pokazuju da je vršnjačka prihvaćenost dece sa telesnim invaliditetom uslovljena mogućnošću njihovog učestvovanja u različitim školskim i vanškolskim vršnjačkim aktivnostima. Rezultati novijih istraživanja pokazuju da korišćenje savremene tehnologije kao što su mobilni telefoni i Internet (participacija na različitim društvenim mrežama) omogućuje značajnom broju dece sa telesnim oštećenjima intenzivniju komunikaciju sa ostalim vršnjacima i održavanje prijateljstava (Bond, 2010; Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2011).

Zaključak opsežne istraživačke studije koja je realizovana u Norveškoj pokazuju da deca sa telesnim invaliditetom ostvaruju bliska i snažna prijateljstva, ali najčešće sa osobama koje imaju slične teškoće. Kvalitet uspostavljenih prijateljstava se ne razlikuje mnogo od prijateljstava koja uspostavljaju deca koja nemaju telesna oštećenja (Asbjørnslett, Engelsrud & Helseth, 2011). Najmanje prijateljstava uspostavljaju deca sa telesnim oštećenjem koja imaju moždano ili neurološko oštećenje. Hiperaktivnost, loša motorna koordinacija, perceptualne teškoće i promenljivo raspoloženje česti su razlozi zbog kojih ova deca imaju teškoće u sklapanju i održavanju prijateljstava (Madge & Fassam, 1982; prema: Gašić-Pavišić, 2002). Važno je napomenuti da problemi sa kojima se suočavaju deca sa telesnim invaliditetom ne proizlaze isključivo iz njihove invalidnosti. Naime, stav prema sopstvenom telesnom nedostatku, lične karakteristike deteta, školski uspeh i socijalne veštine u značajnoj meri oblikuju detetove interakcije sa vršnjacima.

Deca sa oštećenjem senzornih funkcija. Deca sa oštećenjem senzornih funkcija imaju različite teškoće u socijalnom funkcionisanju. Za ovu grupu dece je karakteristično da retko ostvaruju prijateljstva, da su neprihvaćeni od vršnjaka u većoj meri od dece sa drugim razvojnim smetnjama, te da su u sociometrijskim istraživanjima često okarakterisani kao nepopularni (Celeste, 2006). Ovakav generalno nepovoljan socijalni status negativno utiče na socijalno funkcionisanje dece sa oštećenjima senzornih funkcija i

izaziva frustraciju, anksioznost, nizak nivo samopouzdanja i ima dalekosežne posledice na socijalne odnose u kasnijim periodima života.

Učenici sa oštećenjem vida spadaju u grupu učenika sa senzornim oštećenjima. Značajan broj ovih učenika pohađa redovnu osnovnu školu i reč je uglavnom o slabovidim učenicima, dok su potpuno slepi učenici najčešće u specijalnim školskim ustanovama. Socijalno funkcionisanje dece sa oštećenjem vida u značajnom meri je određeno stepenom detetovog oštećenja. Tako se u literaturi (prema: Hrnjica, 1991) razlikuje grupa slabovide dece kod koje oštećenje vida uopšte nije otkriveno. Ova grupa dece pohađa redovnu osnovnu školu, a neotkrivenost njihove smetnje ima brojne negativne posledice za funkcionisanje u školi. Najčešće su okarakterisani kao lenji i nezainteresovani za usvajanje nastavnih sadržaja, a smanjena snalažljivost u prostoru im otežava socijalne interakcije sa vršnjacima. Drugu grupu čine deca oštećenog vida kod kojih je prisutan napor da prevaziđu teškoće koje je oštećenje izazvalo. Ova grupa dece je najčešće motivisana za rad, kompenzatorni procesi su snažno ispoljeni što ima pozitivan uticaj na školski uspeh i socijalno funkcionisanje. Treću grupu čine deca sa oštećenjem vida koja imaju značajne teškoće u prilagođavanju. Iz navedenog proizlazi da stepen oštećenja vida u velikoj meri oblikuje i kvalitet odnosa sa vršnjacima. Međutim, ne treba zanemariti stavove i očekivanja okolina od slepog deteta koji značajno utiču na njegov razvoj. Tako česta niža očekivanja roditelja ove dece u oblasti socijalnog razvoja imaju za posledicu lošu socijalizaciju i neujednačenost socijalnog i intelektualnog razvoja (Popović, 1986).

U poređenju sa vršnjacima normalnog vida, socijalno učešće *slepe i slabovide* dece sa vršnjacima mnogo kraće traje i uključuje manje socijalnih razmena. Ova deca su sklonija usamljenoj i paralelnoj igri i više su usmereni na odrasle tokom interakcija, nego na decu (Celeste, 2006). Neravnopravnost u interakcijama sa vršnjacima koji nemaju razvojne smetnje ogleda se u pasivnoj poziciji deteta sa oštećenjem vida, dok tipični vršnjaci imaju dominantnu ulogu tokom interakcije. Podaci jednog istraživanja koje je kod nas realizovano, pokazalo je da izrazito mali broj učenika sa vizuelnim smetnjama koji pohađaju redovnu osnovnu školu ima visok socijalni status (Maksimović, 2001). Interesantan podatak jeste da deca sa oštećenjem vida, u poređenju sa decom koja imaju normalan vid, ređe ispoljavaju agresivnost. Naime, kako bi pridobili simpatije osoba iz svog okruženja, ova deca često

potiskuju one potrebe koje nisu u skladu sa željama i potrebama onih koji ih okružuju (prema: Hrnjica, 1991), što u značajnoj meri determiniše njihove socijalne interakcije.

U grupu učenika sa senzornim oštećenjima spadaju i deca oštećenog sluha. Generalno gledano, ova deca imaju značajne teškoće u socijalnom prilagođavanju u poređenju sa decom koja nemaju oštećen sluh. Kašnjenje u razvoju govora ima različite posledice po detetov ukupni razvoj. Niži nivo socijalne zrelosti, teškoće u socijalnom prilagođavanju, nedovoljna sposobnost za brigu o sebi, kao i nedovoljna sposobnost da prihvati odgovornost za svoje ponašanje često karakterišu dete oštećenog sluha (Radoman, 1996). Pored komunikacionih problema, gluva deca imaju teškoća u razumevanju misli i osećanja drugih, u kontrolisanju emocija i razumevanju društvenih pravila, a i do dva puta su više podložna mentalnim teškoćama u poređenju sa vršnjacima koji čuju. Takođe, skloniji su usamljenosti, depresiji i problemima u ponašanju (Batten, Oakes & Alexander, 2014). Pokušaji stupanja u interakciju sa decom koja nemaju slušna oštećenja su manje uspešna u poređenju sa tipičnom decom, ostvarene socijalne interakcije su kraće i jednostavnije, a osamljena igra prednjači u njihovom ponašanju (Guralnick, 1986). Kada je u pitanju vršnjačka prihvaćenost dece sa oštećenjem sluha, istraživački nalazi ukazuju na veću odbačenost ove dece u poređenju sa vršnjacima koji nemaju probleme sa sluhom. Takođe, ova deca imaju snažniji osećaj odvojenosti i izolacije od tipičnih vršnjaka (Kersting, 1997; Wauters & Knoors, 2007). Deca sa oštećenjem sluha najčešće stupaju u interakciju sa detetom koje ima slične teškoće (prema: Minnet, Clark & Wilson, 1995) dok su druženja i prijateljstva sa decom koja nemaju oštećenje sluha retka.

Kako ističe Hrnjica (2011a) nepoverenje u ljude i konflikti sa vršnjacima i odraslima su nesumnjivo socijalnog porekla. Povećan nivo napetosti koji prati konflikte sa sredinom bitno otežava i sazajni razvoj deteta pošto smanjuje motivaciju za rad i oduzima značajan deo mentalne energije. Ukoliko je dete podvrgnuto adekvatnim preventivnim postupcima, značajno se mogu umanjiti negativne posledice za detetov razvoj. Međutim, ukoliko rehabilitacija na ranom uzrastu izostane, može doći do formiranja osobenog sklopa ličnosti koji karakteriše impulsivnost, ograničena emocionalna kontrola, sumnjičavost i nepoverenje (Hrnjica, 1991). Otežan razvoj govora, problemi u komunikaciji koji iz njega

proizlaze i depresija kao čest pratilac navedenih problema, predstavljaju češće karakteristike deteta sa oštećenjem sluha.

S obzirom na to da su se rani programi intervencije pokazali kao veoma uspešni u podsticanju socijalnog razvoja dece sa oštećenjem sluha, kao i da je kontakt sa vršnjacima koja nemaju slušna oštećenja pozitivno uticao na njihovu socijalizaciju, važno je ovoj deci obezbediti uslove za što ranije uključivanje u institucionalni sistem vaspitanja i obrazovanja. Optimalna sredina za ovu decu jeste ona koja im omogućuje interakcije sa vršnjacima koji nemaju slušna oštećenja, kao i sa decom koja se suočavaju sa sličnim problemima (Minnet, Clark & Wilson, 1995). Kako potvrđuju i nalazi drugih istraživanja (prema: Sretenov, 2008) korist će biti najveća ukoliko se u mešovitoj grupi nalazi više od jednog deteta koje ima oštećenje sluha, jer se ističe da je uslov za uspešnu socijalnu integraciju dece sa oštećenjima sluha da su prisutna u kritičnom broju u okviru inkluzivnih grupa.

Deca sa poremećajima autističnog spektra. Poslednjih godina sve više raste interesovanje stručnjaka različitih oblasti (medicina, obrazovanje) za dubljim razumevanjem poremećaja iz autističnog spektra. Sam termin *spektar* ukazuje na potrebu za dimenzionim sagledavanjem autističnih poremećaja koji više nisu retka stanja i predstavljaju hitan problem javnog zdravstva (Stanković, Lakić i Ilić, 2012). Poremećaji autističnog spektra su svrstani među mentalne poremećaje i odlikuje ih jasno oštećenje razvoja socijalizacije deteta, razumevanja i produkovanja verbalne i neverbalne komunikacije, kao i ograničeni i ponavljani obrasci ponašanja (Stanković, Lakić i Ilić, 2012). Može se reći da poremećaje autističnog spektra karakterišu dve grupe simptoma: 1) socijalno-komunikacioni deficiti i 2) stereotipno ponašanje (Glumbić, Brojčin i Đorđević, 2013). Autizam se svrstava u poremećaje autističnog spektra (pervazivni razvojni poremećaji) koje karakteriše kvalitativno oštećenje recipročnih socijalnih interakcija, nedostatak socioemocionalnog reciprociteta, oskudni, repetitivni i stereotipni obrasci ponašanja, nedostatak interesovanja i aktivnosti i deficiti u razvoju verbalne komunikacije (prema: Tamaš, 2010).

S obzirom na specifičnosti ovog razvojnog poremećaja, nisu iznenađujući podaci istraživačkih studija koji ukazuju na različite poteškoće koje deca i mladi sa autizmom

imaju u interakciji i komunikaciji sa vršnjacima. Kako navodi Bauminger (2002) autistična deca se nalaze u začaranom krugu socijalne izolacije. S jedne strane, ova deca imaju želju da se uključe u socijalne interakcije sa vršnjacima i pokazuju simptome usamljenosti i depresije ukoliko nisu deo vršnjačkih interakcija. S druge strane, oni izgrađuju siromašne odnose sa vršnjacima i ne znaju kako da uspostavljaју interakcije sa njima, s obzirom na deficite u socijalnom i emocionalnom iskustvu.

Autistična deca, generalno gledano, imaju izražene probleme u ostvarivanju recipročnih interakcija sa vršnjacima. S obzirom na socijalno-komunikacione deficite sa kojima se suočavaju, oni retko iniciraju interakciju, a drugoj deci uglavnom deluju nezainteresovano za spoljašnji svet, zbog čega ih ostala deca ne uključuju u svoje aktivnosti. U poređenju sa decom koja nemaju smetnje u razvoju, deca sa autizmom se više igraju sama, mnogo manje provode vremena u interakciji sa vršnjacima, i u većoj meri ispoljavaju agresiju prema njima (Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Humphrey & Symes, 2011). Povremeno ispoljavanje agresije prema drugoj deci i potreba za samopovređivanjem koja je prisutna kod jednog broja autistične dece, stvara još veći „jaz“ između ove dece i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Sistematska posmatranja pokazuju da deca sa autizmom provode mnogo manje vremena u blizini druge dece, u znatno manjoj meri odgovaraju na socijalnu inicijativu drugih vršnjaka, mnogo su manje fokusirana na drugu decu i sklonija su atipičnim oblicima ponašanja (prema: McConell, 2002).

Kao što smo pomenuli, teškoće u socijalnom funkcionisanju su generalno prisutne kod sve dece sa smetnjama u razvoju. Međutim, deca sa autizmom su u posebnom riziku kada su u pitanju odnosi sa vršnjacima. Istraživački nalazi pokazuju da ovi učenici dobijaju manju socijalnu podršku od svojih drugova i da su više izloženi neprimerenim oblicima ponašanja od učenika sa drugim smetnjama u razvoju (Humphrey & Symes, 2010). Nastavnici izveštavaju da između učenika sa autizmom i učenika bez smetnji u razvoju ima veoma malo ili uopšte nema socijalnih interakcija (Pierce & Schreibman, 1997). Veoma retke vršnjačke interakcije imaju za posledicu značajno manji broj prijatelja, neuključenost u vršnjačke mreže u odeljenju i čestu odbačenost od ostale dece (prema: Humphrey & Symes, 2011).

S obzirom da je reč o veoma heterogenoj grupi dece, nije lako donositi jedinstvene zaključke o njihovom socijalnom funkcionisanju sa vršnjacima. Naime, već smo ukazali da se o autističnim poremećajima govori kao o *spektru* poremećaja, što znači da kod autističnog deteta možemo naići na različite kombinacije poremećaja koji determinišu socijalne interakcije sa vršnjacima. Tako, na primer, učenici sa autizmom koji imaju prosečne intelektualne sposobnosti ostvaruju uspešnije socijalne interakcije sa vršnjacima, u poređenju sa decom kojima su intelektualne sposobnosti ispod proseka (Bauminger, 2002).

Samo smeštanje učenika sa autizmom u odeljenja redovne škole uglavnom ne obezbeđuje uslove za učestalije i kvalitetnije interakcije sa vršnjacima. Istraživanja pokazuju da bez dodatnih intervencija u odeljenju deca sa autizmom uglavnom ostaju izolovana, učenici bez smetnji u razvoju ostvaruju socijalne interakcije isključivo između sebe i ne uključuju autistične učenike (prema: DiSalvo & Oswald, 2002). S obzirom na specifične probleme dece sa autizmom zbog kojih ostalim vršnjacima deluju nezainteresovano i u "svom svetu", učenici tipične populacije retko sa njima iniciraju interakciju. S druge strane, mala je verovatnoća da će učenici sa autizmom samostalno inicirati interakcije bez određenog podsticaja. U literaturi prevladava shvatanje da je naročito za učenike sa autizmom neophodno osmišljavati adekvatne interventne programe u odeljenju koji bi, između ostalog, podsticali decu bez smetnji u razvoju da iniciraju interakciju i privuku pažnju učenicima sa autizmom (prema: DiSalvo & Oswald, 2002). Da bi interventni programi bili efikasniji važno je da se posmatranje i ispitivanje socijalnih interakcija odvija u prirodnom okruženju (kuća, učionica), te da se u obzir uzmu kako interakcije sa decom, tako i sa odraslima. Planirane intervencije treba proširivati i na druge aktivnosti (na primer, sa obrazovnih aktivnosti na slobodnu igru) i obezbediti adekvatne načine praćenja efekata primenjenih intervencija tokom dužeg vremenskog perioda (McConell, 2002)

Deca sa višestrukim smetnjama. Teškoće na koje deca sa smetnjama u razvoju nailaze u interakcijama sa vršnjacima se dodatno usložnjavaju kod dece koja imaju udružene, odnosno višestruke smetnje. Naime, značajan broj dece pored dominantne smetnje ima još i dodatne smetnje, a naročito u slučajevima kada je smetnja vezana za centralni

nervni sistem. To znači da višestruke smetnje najčešće imaju deca sa teškoćama u intelektualnom razvoju, deca sa cerebralnom paralizom kao i deca sa težim oštećenjima sluha (Hrnjica, 1991). Ova grupa dece zbog višestruke složenosti svojih smetnji i česte izdvojenosti u specijalne institucije, imaju velike šanse da razviju neadekvatan obrazac socijalnog ponašanja, koji, ukoliko ostaje nepromenjen, može dovesti do značajnih teškoća u socijalnom funkcionisanju tokom života.

Kao što smo videli u ovom poglavlju, postoje određene specifičnosti u socijalnim interakcijama učenika koje su povezane sa njihovom razvojnom smetnjom. Učenici sa teškoćama u intelektualnom razvoju imaju probleme u održavanju interakcija sa vršnjacima; telesno-invalidna deca zbog ograničenja u kretanju imaju problem sa kvalitetom i kvantitetom vršnjačkih interakcija; deca sa oštećenjem vida ne ostvaruju ravnopravne odnose sa vršnjacima; deca sa oštećenjem sluha zbog teškoća u govornom razvoju imaju probleme u komunikaciji zbog čega se suočavaju sa nizom problema u socijalnom funkcionisanju; dok deca sa autizmom zbog izraženih socijalnih i komunikacionih deficita retko ostvaruju interakcije sa vršnjacima. Takođe, prisutne su i sličnosti u socijalnim interakcijama ove dece – većina dece sa smetnjama u razvoju je sklona usamljenoj i paralelnoj igri; najčešće uspostavljaju prijateljske veze sa decom koja imaju slične teškoće; bez obzira na razvojnu smetnju koju imaju, ova deca su najčešće neprihvaćena od vršnjaka koji nemaju razvojne smetnje i socijalno su izolovana. Dakle, ono je što je zajedničko deci sa smetnjama u razvoju jeste da se češće suočavaju sa različitim teškoćama u socijalnom funkcionisanju, u poređenju sa populacijom koja nema smetnje u razvoju.

2.5 Činoci koji utiču na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju

Pored razvojne smetnje koja u određenoj meri determiniše socijalnu interakciju učenika sa smetnjama u razvoju, porodični odnosi i školsko okruženje se mogu izdvojiti kao činoci koji mogu značajno uticati na socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju.

Vrsta i stepen razvojne smetnje. U literaturi postoji saglasnost da priroda i težina razvojne smetnje koju dete ima mogu determinisati verovatnoću i kvalitet interakcije sa vršnjacima. Što je detetova ometenost teža, manje je reciprocnosti, ravnopravnosti i uravnoteženosti u odnosima, zbog čega interakcija manje liči na vršnjačku, a više na interakciju koja se uspostavlja između dece i odraslih (Guralnick, 1986). I pojedina istraživanja u našoj sredini pokazuju da deca sa težim razvojnim smetnjama imaju izraženije teškoće prilikom uspostavljanja komunikacije i interakcije sa vršnjacima (Sretenov, 2005). Deca koja imaju razvojne smetnje praćene agresivnim oblicima ponašanja prema vršnjacima češće su neprihvaćeni od vršnjaka (Hrnjica i Sretenov, 2003). Ovi učenici imaju znatno više teškoća u socijalnom funkcionisanju sa vršnjacima nego učenici sa Daunovim sindromom i učenici sa telesnim invaliditetom (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Česti agresivni ispadi učenika sa problemima u ponašanju i kontinuirano ometanje vršnjaka u njihovim aktivnostima ima za posledicu visok stepen odbacivanja ovih učenika. U poređenju sa učenicima koja imaju izražene probleme u ponašanju, učenici sa Daunovim sindromom su imali znatno povoljniju socijalnu poziciju u odeljenju, a čak je značajan broj ovih učenika bio popularan među vršnjacima koji nemaju smetnje (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). To znači da učenici bez razvojnih smetnji ne odbacuju decu sa smetnjama u razvoju isključivo zbog same smetnje, koliko zbog njihovog neadekvatnog ponašanja.

Jasno je da učenikova primarna razvojna smetnja ne mora biti presudna u određivanju njegovog socijalnog funkcionisanja sa vršnjacima. Često sekundarne posledice smetnje koje proizlaze iz detetove frustracije, kako samom razvojnom smetnjom, tako i odnosom okoline prema njemu, izazivaju neprimerene oblike ponašanja deteta. Iz tog razloga ono ima dodatne teškoće u uspostavljanju češćih i uspešnijih interakcija sa vršnjacima.

Ovakvi nalazi upućuju na shvatanje da razvojna smetnja ne mora biti ključni činilac od kojeg zavisi uspešna socijalizacija učenika sa smetnjama u razvoju, već da je ono uslovljeno funkcionisanjem celokupne detetove ličnosti. Stoga, razvojnu smetnju treba posmatrati kao važan, ali ne i presudan faktor u oblikovanju socijalnih interakcija dece sa smetnjama u razvoju i ostalih vršnjaka. Prevazilaženje stereotipnih predstava o pojedinim

razvojnim smetnjama kao sigurnim uzročnicima problema u socijalnom razvoju deteta mogu znatno pomoći da se ti problemi smanje. Naime, mnoge teškoće u socijalnim interakcijama ove dece dolaze „spolja“ i proizvod su zbira različitih činilaca, koji, združeni sa detetovom razvojnom smetnjom otežavaju normalno socijalno funkcionisanje u grupi vršnjaka. Istraživanje Falena i Umanskog (Fallen & Umansky, 1985) je pokazalo zanimljiv podatak, da je bez obzira na prirodu razvojne smetnje, teško odvojiti neposredne efekte smetnje na emocionalni i socijalni razvoj od efekata koje su posledica neadekvatnih reakcija osoba iz detetovog okruženja (roditelja, vaspitača, nastavnika, vršnjaka).

Porodični odnosi. Značaj i uloga koju porodica ima za svakog pojedinca potvrđena je u mnogim teorijskim i empirijskim radovima. Porodica i odnosi koji se u njoj uspostavljaju vrše presudan uticaj na detetov celokupni razvoj, kako u prvim godinama života, tako i tokom adolescencije i odraslog doba. U prvim godinama života svakog deteta porodica pravi bazu za međuljudske odnose i socijalno ponašanje. Porodica predstavlja primarnu malu grupu koju karakterišu intenzivni emocionalni odnosi, dugotrajne i raznovrsne interakcije, međusobna zavisnost i uticaji (Rot, 2006). Odrastanje u funkcionalnoj porodici koju karakterišu kvalitetni odnosi među svim članovima važno je za svakog pojedinca, ali naročito dobija na značaju kada su u pitanju deca sa smetnjama u razvoju. S obzirom na razvojnu smetnju sa kojom se suočavaju, kao i na negativne stavove okoline, ova deca imaju posebnu potrebu za podrškom porodice.

Da li se porodice u kojoj odrasta dete sa smetnjama u razvoju razlikuju od porodica sa decom koja nemaju razvojne smetnje? Nalazi istraživanja realizovani u svetu i našoj sredini pokazuju da rođenje deteta sa smetnjama u razvoju stvara specifičnu porodičnu klimu, značajno utiče na porodične odnose i njeno funkcionisanje, kao i da menja pravac i tok daljeg razvoja porodice (Turnbull & Turnbull, 1990; Mitić, 2011).

S jedne strane, podaci istraživačkih studija prevashodno ukazuju na dominantan stres i pritisak sa kojima se ove porodice nose (Blacher *et al*, 1997; Plant & Sanders, 2007) S druge strane, jedan broj istraživanja ukazuje na to da je prisustvo deteta sa smetnjama u razvoju pozitivno uticalo na funkcionisanje porodice u kojima je primećen viši nivo prihvatanja, razumevanja i tolerancije (Hasal, Rose & Mcdonald, 2005; Singer, 2006).

U literaturi se najčešće nailazi na teorijske i empirijske nalaze koji ukazuju na različite emocionalne teškoće kod roditelja koji su dobili dete sa smetnjom u razvoju. Početni šok, frustracija, tuga, depresija, a ponekad i osećanje stida jesu emocije koje dominiraju kod roditelja dece sa smetnjama u razvoju, naročito tokom prvog perioda od detetovog rođenja. Teškoće sa kojima se suočavaju roditelji u prvim danima po dolasku deteta iz porodilišta razlikuju se i od razvojne smetnje sa kojom se dete rodilo (Hrnjica, 2011b), na osnovu čega možemo pretpostaviti da se sa težim emocionalnim teškoćama suočavaju roditelji koji su dobili dete sa složenijim razvojnim smetnjama. Poređenje kvaliteta funkcionisanja porodica koje imaju dete sa razvojnom smetnjom i porodica koje nemaju takvo dete pokazalo je da roditelji dece sa smetnjama u razvoju imaju manji osećaj blagostanja od kontrolne grupe roditelja koji nemaju dete sa razvojnim smetnjama (Olsson, Larsman & Hwang, 2008). Pored osećanja tuge i bespomoćnosti, odnosi unutar članova porodice počinju da se menjaju u neželjenom pravcu. Jedno opsežnije istraživanje koje je rađeno kod nas (prema: Mitić, 2011) ukazalo je na poremećene odnose roditelja koji imaju dete sa smetnjama u razvoju, kao i različit odnos oca i majke prema činjenici da imaju dete sa razvojnom smetnjom.

Zbog svojevrsnog stresa kroz koji porodica prolazi, nedostatka vremena za sebe i bračnog druga ili za druge članove porodice, značajno se menja odnos porodice prema i prijateljima (Friesen & Huff, 1996). Sve više raste potreba za izolacijom, zbog čega se prekidaju mnoga prijateljstva, a kontakti sa drugim ljudima se svode na minimum. Izolacija porodice iz socijalnog okruženja ima direktan uticaj na dete, koje je takođe značajan deo života izolovano, što ima negativne posledice na celokupan detetov razvoj, naročito socijalni. To znači da porodica deteta sa smetnjama u razvoju može da predstavlja značajnu prepreku koja onemogućava dete sa smetnjama u razvoju da usvoji modele za učenje uspešnog vršnjačkog ponašanja, što mu prilikom školovanja otežava uspostavljanje kvalitetnih vršnjačkih interakcija.

S obzirom na razvojnu smetnju sa kojom se suočava, za dete je od suštinske važnosti da odrasta u funkcionalnoj porodici koja mu obezbeđuje sigurnost i podršku i koja mu pomaže da ostvari svoje potencijale u svim oblastima razvoja. Toplina i srdačnost roditelja utiču na to da malo dete poseduje poverenje pri susretu sa drugim ljudima i da se

oseća sigurnim u novim situacijama, što mu olakšava istraživanje socijalne sredine. Kako navodi Rubin (prema: Spasenović, 2006) takva deca lakše stupaju u kontakt sa drugom decom i ulaze u igru sa njima, što doprinosi razvoju socijalnih veština neophodnih za uspostavljanje i održavanje pozitivnih vršnjačkih odnosa.

Da bi porodica u kojoj odrasta dete sa smetnjama pružala adekvatnu podršku detetu, neophodno joj je obezbediti odgovarajuću pomoć i omogućiti da bude partner profesionalcima koji pružaju određene tretmane deci. Istraživanja u svetu pokazuju da postoji izražena potreba roditelja za dobijanjem kontinuirane ekspertske pomoći, koja će im omogućiti da odgovore izazovima koje sa sobom nosi roditeljstvo dece sa smetnjama u razvoju (Olsson, Larsman & Hwang, 2008; Wang & Michaels, 2009).

Školsko okruženje. Faktor koji značajno utiče na kvalitet socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje, jeste i školsko okruženje. U ovom kontekstu, pod školskim okruženjem podrazumevamo različite faktore u okviru jedne škole koji na posredan i neposredan način mogu uticati na socijalne interakcije učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka bez smetnji, kako u odeljenju, tako i u školi. Preciznije, stavovi nastavnika i učenika prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju, pripremljenost nastavnika za inkluzivno obrazovanje, kao i materijalni i fizički resursi u jednoj školi, mogu na različite načine uticati na učestalost i kvalitet socijalnih interakcija svih učenika u inkluzivnom obrazovnom procesu.

Pre svega, važno je naglasiti da je uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u redovnu školu samo jedan od koraka njihove uspešne socijalizacije. Fizička integracija, iako najjednostavniji oblik integracije, predstavlja prvi važan korak u ostvarivanju jednog od značajnih ciljeva zajedničkog školovanja: ne udaljavati decu sa smetnjama u razvoju od njihovog prirodnog okruženja (Han & Janis, 2004). Međutim, fizička integracija je nužan, ali ne i dovoljan korak u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Integracija, sama po sebi, ne mora spontano da poveća socijalne kontakte i prijateljstva dece sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji (Guralnick, Connor & Hammond, 1995). Kako navode Naken i Pijl (Nakken & Pijl, 2002) istraživački rezultati određenih studija upućuju na zaključak da ne postoji značajna razlika u efektima nepripremljenog integrisanog i specijalnog obrazovanja po pitanju broja socijalnih kontakata, kvaliteta socijalnih odnosa i prijateljstava među

decom. Međutim, kako dalje ističu ovi autori, veliki broj istraživanja je obezbedio značajnu podršku shvatanju da ukoliko je integracija dece sa smetnjama u razvoju u redovne obrazovno-vaspitne ustanove organizovana tako da podstiče socijalne kontakte između obe grupe dece, onda deca sa smetnjama u razvoju imaju više socijalnih kontakata i prijateljstava sa tipičnim vršnjacima.

Postavlja se pitanje koje je uslove potrebno zadovoljiti u školskom okruženju kako bi ono svojom pripremljenošću i organizacijom doprinelo učestalijim i kvalitetnijim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju i ostalih vršnjaka u odeljenju i školi. Kao jedan od najvažnijih koraka izdvaja se senzibilizacija učesnika obrazovno-vaspitnog procesa za inkluzivno obrazovanje. U tom smislu, posebna pažnja se posvećuje podsticanju i razvijanju pozitivnih stavova nastavnika i učenika kao direktnih učesnika nastavnog procesa.

Positivni stavovi nastavnika prema učenicima sa smetnjama u razvoju važan su činioc od kojeg može zavisiati kvalitet vršnjačkih interakcija u odeljenju. Brojna istraživanja pokazuju da su pozitivni stavovi nastavnika ključni za uspešan proces inkluzivnog obrazovanja (prema: Hastings & Oakford, 2003). Nalazi istraživačkih studija (prema: Buell *et al.*, 1999) izveštavaju o generalno pozitivnim stavovima nastavnika prema filozofiji inkluzivnog obrazovanja i pokazuju da oni zavise od vrste i stepena učenikove smetnje, kao i iskustva u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002). Nastavnici uglavnom ispoljavaju pozitivnije stavove prema učenicima sa lakšim razvojnim smetnjama koje podrazumevaju očuvanost intelektualnih sposobnosti. Intenzivniji kontakt sa učenicima koji imaju teškoće, iskustvo u radu sa njima i bolja informisanost o njihovim specifičnostima, utiču na pozitivnije stavove nastavnika prema njima (Vujačić, 2003; Yazbeck, McVilly & Parmenter, 2004; Lambe & Bones, 2007; Đević, 2009). Ukoliko nastavnik ima pozitivan stav prema učenicima sa smetnjama u razvoju, stvara klimu poverenja i prihvatanja u odeljenju, velika je verovatnoća da će ostali učenici prihvatiti dete sa smetnjama u razvoju i na taj način stvoriti preduslove za uspešne socijalne interakcije. Kako pojedina istraživanja pokazuju (Bunch & Valeo, 2004; Hrnjica i Sretenov, 2003), stepen pozitivnih stavova

vršnjaka prema detetu sa smetnjama u razvoju u velikoj meri zavisi od stepena pozitivnih stavova nastavnika prema ovoj deci.

Podsticanje pozitivnih stavova nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju važno je iz dva razloga. Prvo, prihvaćenost od strane nastavnika utiče na to da se dete sa smetnjama u razvoju oseća prijatno u školi, da rado pohađa školu i da je motivisanije za usvajanje nastavnih sadržaja. Drugo, kao što smo videli, pozitivni stavovi nastavnika se u velikoj meri prenose i na drugu decu, što stvara uslove za kvalitetniju interakciju obe grupe dece. Ukoliko nastavnici razvijaju pozitivne stavove veća je verovatnoća za češće i kvalitetnije interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji. Ako su stavovi nastavnika prema deci sa smetnjama u razvoju negativni to može direktno uticati na smanjenu učestalost i kvalitet vršnjačkih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka. Iz tog razloga je važno raditi na razvijanju pozitivnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju.

S obzirom na to da se bolja pripremljenost nastavnika za rad sa učenicima koji imaju razvojne smetnje pokazala kao značajna u oblikovanju njihovih pozitivnih stavova (Center & Ward, 1987; Avramidis, Bayliss & Burden, 2000), potrebno je intenzivirati obuke nastavnika, kako tokom inicijalnog obrazovanja, tako i u okviru njihovog profesionalnog usavršavanja. Istraživanja pokazuju da nastavnici koji su adekvatnije obučeni za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, pokazuju i pozitivnije stavove prema ovoj deci (Koutrouba, Vamvakari & Steliou, 2006; Lambe & Bones, 2007; Jablan, Jolić-Marjanović i Grbović, 2011; Woodcock, 2013). Pokazalo se da postoji značajna veza između stavova nastavnika prema inkluziji sa njegovim ponašanjem prema učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i sa uspešnošću nastavnih strategija koje primenjuje u učionici (prema: Woodcock, 2013). Takođe, nastavnici koji su imali negativne stavove prema inkluziji, bili su i manje uspešni u sprovođenju određenih nastavnih metoda važnih za inkluzivnu praksu. Ove nalaze potvrđuje i istraživanje poznatih autora ove oblasti Avramidisa i saradnika (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000), koje upućuje na postojanje negativnih stavova onih nastavnika koji su manje obučeni za inkluziju, u poređenju sa pozitivnijim stavovima nastavnika koji su imali intenzivnije obuke za inkluzivnu praksu.

Dakle, nastavnici koji su bolje pripremljeni za proces inkluzivnog obrazovanja, imaju i pozitivnije stavove prema učenicima sa smetnjama u razvoju i efikasniju nastavnu praksu. Šta pokazuju istraživanja o pripremljenosti za inkluzivno obrazovanje? Pojedina istraživanja pokazuju da se nastavnici ne osećaju dovoljno kompetentnim za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju (Bradshaw & Mundia, 2006; DeSimone & Parmar, 2006, Subban & Sharma, 2006; Winter, 2006; prema: Woodcock, 2013). Rezimirani nalazi ovih istraživanja pokazuju da veliki broj nastavnika smatra da realizovane obuke nisu omogućile dovoljnu pripremljenost za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Jedan broj istraživanja u našoj sredini pokazuje da nastavnici i učitelji smatraju da je jedna od značajnih teškoća u realizaciji inkluzivne prakse nedovoljna obučenost i nestručnost nastavnika zbog neblagovremene i nedovoljne edukacije (Muškinja, 2011; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). Takođe, jedno opsežnije istraživanje kod nas je pokazalo da se učitelji osećaju nepripremljenim za rad učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011). U pomenutom istraživanju osnovni cilj je bio da se ispita stanje u inicijalnom obrazovanju učitelja, kao i potreba za promenama u okviru programa inicijalnog obrazovanja koje bi vodile efikasnijem razvijanju kompetencija za rad svim učenicima kojima je potrebna dodatna podrška za učenje i socijalnu participaciju. Osnovni nalazi ovog istraživanja upućuju na zaključak da inicijalno obrazovanje učitelja ne doprinosi pripremljenosti učitelja za rad u inkluzivnom kontekstu. Analiza sadržaja programa inicijalnog obrazovanja učitelja ukazuje na dominaciju defektološkog pristupa inkluzivnom obrazovanju, a učesnici svih ciljnih grupa koju su učestvovali u ovom istraživanju (učitelji, direktori osnovnih škola, školski psiholozi, univerzitetski nastavnici, donosioci odluka u obrazovanju, voditelji programa stručnog usavršavanja i predstavnici nevladinih organizacija) smatraju da inicijalne studije nemaju potencijal za razvijanje kompetencija učitelja za inkluzivno obrazovanje.

Kada se raspravlja o obučenosti nastavnika za ovaj proces, pojedini autori ističu da je unapređivanje inicijalnog obrazovanja nastavnika u ovoj oblasti preduslov uspešnog inkluzivnog obrazovanja (prema: Pijl, 2010). Pored toga, neophodno je tokom profesionalnog razvoja nastavnika dodatno usavršavati nastavnike za rad u inkluzivnim odeljenjima, ali implementacija inkluzivnog obrazovanja u obrazovne sisteme ne treba da

se zasniva samo na dodatnim obukama nastavnika, već je neophodno da se oslanja na inicijalno obrazovanje. Znači, drugačije inicijalno obrazovanje i raznovrsnost kasnijih obuka tokom profesionalne karijere nastavnika, treba da doprinesu adekvatnijoj obučenosti nastavnika za ovaj proces. Važno je da inicijalno obrazovanje bude usklađeno sa koncepcijom inkluzivnog obrazovanja, kako bi se izgradili neophodni kapaciteti učitelja za rad u inkluzivnim školama (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011).

Ono što se smatra presudnim za razvoj kompetencija nastavnika za inkluzivno obrazovanje, jeste to da nastavnici prihvate odgovornost za unapređenje procesa učenja i učestvovanje *svih* učenika u nastavnom procesu (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2009). U literaturi su prisutne različite klasifikacije nastavničkih kompetencija za inkluzivno obrazovanje (prema: Velišek-Braško, 2013) od kojih se neke izdvajaju kao posebno značajne za stvaranje uslova koji omogućavaju uspešno socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Ističe se da je važno da nastavnici razvijaju različite emocionalne i socijalne kompetencije kao što su prosocijalno ponašanje, razumevanje drugih, podrška drugima, uvažavanje različitosti, tolerancija i slično. Takođe, veoma je značajno u kontekstu inkluzivnog obrazovanja verovanje nastavnika da svi učenici mogu da uče, uvažavanje učenika kao pojedinca, poštovanje dostojanstva svakog učenika, istrajavanje u pomaganju kako bi sva deca postigla uspeh, kao i poštovanje različitosti. Generalno gledano, nastavnici, kao glavni nosioci inkluzivnog obrazovanja treba da modifikuju svoje stavove, menjaju i unapređuju način rada, sarađaju sa kolegama nastavnicima, kao i sa drugim profesionalcima, kako u učionici, tako i van nje, kako bi unapređivali sopstvene kompetencije za inkluzivnu obrazovnu praksu (prema: Pijl, 2010).

Kao što smo ukazali, adekvatna obučenost nastavnika za inkluzivno obrazovanje važna je iz više razloga. S jedne strane, utiče na razvijanje pozitivnih stavova prema ovom procesu, što ima direktan uticaj na uspešniju praksu u inkluzivnom odeljenju. S druge strane, obezbeđuje usvajanje određenih znanja i veština koje će pomoći nastavniku da odgovori na raznovrsne izazove inkluzivne prakse. Možemo reći da su stavovi i znanja nastavnika u kontekstu inkluzije u dvosmernom procesu – što nastavnik bolje ovlada specifičnim znanjima i veštinama u ovoj oblasti razvijaće pozitivnije stavove prema

inkluziji, a pozitivniji stavovi će uticati na uspešniju primenu usvojenih znanja u konkretnoj nastavnoj praksi.

Značajan faktor od kojeg u velikoj meri zavisi učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka, jesu i stavovi vršnjaka prema njima. Podsticanje i razvijanje pozitivnih stavova vršnjaka prema učenicima koji imaju razvojne smetnje smatra se jednim od najvažnijih zadataka u procesu inkluzivnog obrazovanja. Ukoliko deca bez razvojnih smetnji razviju pozitivne stavove prema vršnjacima sa razvojnim smetnjama, mogu se očekivati i učestalije interakcije među ovom decom.

Stavovi vršnjaka prema učenicima koji imaju smetnje u razvoju mogu biti uslovljeni različitim faktorima. Pre svega, njihovi stavovi zavise od stavova roditelja i nastavnika. Ukoliko porodica i škola imaju podržavajuće stavove prema inkluzivnom obrazovanju, veća je verovatnoća da će takve stavove razviti i ostala deca. Istraživanja pokazuju da su učenici, koji su pohađali škole u kojima se uspešno realizovalo inkluzivno obrazovanje, imali pozitivnije stavove prema učenicima sa smetnjama u razvoju (Georgiadi *et al.*, 2012). Uspostavljali su pozitivne socijalne interakcije sa ovom decom, koristili manje negativnih epiteta u odnosu na kontrolnu grupu, a više pozitivnih prideva u opisivanju svojih vršnjaka sa razvojnim smetnjama.

Samo dete sa razvojnim smetnjama, njegov temperament i ponašanje mogu uticati na to kakve će stavove prema njima razvijati ostali vršnjaci. Češći su negativni stavovi prema deci sa smetnjama u razvoju koja ispoljavaju neprimerena ponašanja, dok su pozitivniji stavovi prisutni prema deci sa razvojnim smetnjama koji ispoljavaju pozitivne oblike ponašanja, o čemu smo detaljnije pisali u poglavlju o socijalnim interakcijam dece sa smetnjama u razvoju u zavisnosti od razvojne smetnje.

Pol i uzrast su varijable od kojih značajno mogu zavisiti stavovi dece prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju (Royal & Roberts, 1987; Townsend, Wilton & Vakilirad, 1993; Traustadottir, 1993; Hrnjica i Sretenov, 2003). Generalno gledano, istraživanja pokazuju da devojčice, u poređenju sa dečacima, imaju mnogo pozitivnije stavove prema deci sa smetnjama u razvoju, spremnije su da ostvaruju socijalne kontakte sa njima i češće razvijaju prijateljstva (prema: Han & Janis, 2004). Dečaci su skloniji

neprihvatanju i podsmevanju. Pojedina istraživanja pokazuju da i tokom perioda studiranja osobe ženskog pola ispoljavaju pozitivnije stavove prema osobama sa smetnjama u razvoju od muških studenata (Craig, 2009). Zanimljiv je podatak, da u odrasloj dobi, osobe sa smetnjama u razvoju uglavnom među prijateljima koji nemaju smetnje, navode prijatelje ženskog pola (Traustadottir, 1993). U pojedinim istraživanjima pol se nije pokazao kao značajna varijabla u oblikovanju stavova učenika prema vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju (Han & Janis, 2004; Đević, 2009).

Uzrast dece, takođe, može determinisati njihove stavove prema vršnjacima sa razvojnim smetnjama. Mlađa deca, generalno gledano, imaju spontaniji i pozitivniji odnos prema vršnjacima sa razvojnim smetnjama (Hrnjica i Sretenov, 2003), dok su kod starije dece prisutniji negativni stavovi (Tang *et al.*, 2000). Socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju razvojne smetnje su učestalije tokom osnovne, nego tokom srednje škole (Staub, 1998). To se objašnjava složenošću vršnjačkih interakcija u periodu adolescencije, koje podrazumevaju primenu složenijih socijalnih veština koje često nedostaju učenicima sa smetnjama u razvoju. Istraživanje koje su sproveli Han i Janis (Han & Janis, 2004) pokazuje da se očekivanja dece prema prijateljstvu menjaju sa uzrastom, te da učenici u šestom razredu imaju manja očekivanja od učenika sedmog i osmog razreda. Autori ove promene objašnjavaju nastupajućim pubertetom, za koji je karakteristično da se intenziviraju kolebanja u prijateljstvu. Takođe, očekivanja tipičnih vršnjaka prema prijateljstvima sa učenicima koji imaju razvojne smetnje se menjaju što oni postaju stariji. Nažalost, što su učenici stariji, njihova prijateljstva sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju postaju sve oskudnija. I podaci drugih istraživanja potvrđuju tezu o pozitivnijim stavovima mlađe dece (prema: Sretenov, 2008). Među njima postoji saglasnost da mlađa deca sa smetnjama u razvoju, predškolskog i mlađeg školskog uzrasta imaju više drugova nego starija, dok većina tinejdžera sa razvojnim smetnjama smatra da su potpuno isključeni.

S jedne strane, ovi podaci nisu ni malo ohrabrujući kada uzmemo u obzir značaj vršnjačke prihvaćenosti u adolescentnom periodu. To je period kada se većina dece intenzivno druži sa vršnjacima i kada im je podrška i prihvaćenost od vršnjaka važna koliko i podrška porodice. Zato bi bilo važno da se intenziviraju istraživanja koja bi proučavala

razloge zbog kojih sa uzrastom opada prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju. S druge strane, treba uzeti u obzir da su nalazi ovih istraživanja nastali tokom prethodne decenije, kada je inkluzivno obrazovanje bilo u različitim fazama svog razvoja u mnogim zemljama, dok u našoj sredini ovaj proces nije bio ni započet. S obzirom na to da je lični kontakt sa decom sa smetnjama u razvoju važan činioc koji može značajno uticati na formiranje pozitivnih stavova prema ovoj deci, možemo očekivati da će inkluzivno obrazovanje s vremenom uticati na to da se stavovi naših učenika menjaju u pozitivnom pravcu.

U svakom slučaju, bilo bi korisno kreirati interventne programe podrške koji bi pored dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez razvojnih smetnji, uključivao i roditelje obe grupe dece i koji bi se realizovali u starijim razredima osnovne škole, kao i tokom srednje škole. Ne treba zanemariti ni programe rane intervencije koji, između ostalog, treba da se usmeravaju na pronalaženje načina da se pozitivni stavovi mlađe dece prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju održe i tokom perioda adolescencije.

Kao što smo videli, različiti kontekstualni faktori u školskom okruženju mogu posredno i neposredno uticati na socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. S jedne strane, ovi faktori se odnose na ljudske resurse u školi, njihove stavove i pripremljenost za inkluzivno obrazovanje, dok s druge strane obuhvataju i fizičke i materijalne resurse koji su takođe važni za uspešnije funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Zanimljiv je nalaz Avramidisa i Norviča (Avramidis & Norwich, 2002), koji pokazuje da su nastavnici spremniji da prihvate inkluzivno obrazovanje, ukoliko su u školi zadovoljeni određeni fizički i materijalni preduslovi za uspešno uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. U tom smislu, u literaturi se posvećuje pažnja i značaju prevazilaženja arhitektonskih barijera koje onemogućavaju određenim kategorijama učenika sa smetnjama u razvoju da se samostalno kreću, kako unutar škole, tako i u njenom neposrednom okruženju. Istraživanja (prema: Hemmingson & Borell, 2002) pokazuju da arhitektonske barijere u školi i van nje, značajno otežavaju dostupnost, kako različitim školskim prostorijama, tako i slobodnim aktivnostima u kojima učestvuju drugi učenici tokom školskih odmora. Iz tih razloga ovakve barijere značajno determinišu socijalne interakcije određenih kategorije učenika sa

smetnjama u razvoju (na primer, učenika sa telesnim invaliditetom, učenika sa cerebralnom paralizom) i ostalih učenika iz odeljenja.

U našoj sredini izveštaji o raspoloživosti fizičkih i materijanih resursa uglavnom ukazuju na nepovoljnu situaciju u našim školama. Osnovni nalazi Đelić i saradnika (2010) pokazuju, da učitelji postojeće kapacitete škola za inkluzivno obrazovanje procenjuju kao nepovoljne, dok nastavnici u pojedinim istraživanjima ukazuju na nedostatak adekvatnih uslova u školama (Muškinja, 2011; Vujačić, Lazarević i Đević, 2015). I druga istraživanja kod nas (prema: Baucal, Jokić i Kovač-Cerović (2014) ukazuju na to da je tehnička pripremljenost škola za inkluzivno obrazovanje na izrazito niskom nivou, dok je kadrovska i programska delimična ili loša. Zaposleni u obrazovanju i roditelji izveštavaju o nedovoljnoj pristupačnosti i opremljenosti škola (prilazi, liftovi, nastavna sredstva i asistivne tehnologije). Kako ističu Jablan i saradnici (Jablan, Jolić-Marjanović i Grbović, 2011) prema nalazima domaćih istraživanja, raspoloživost fizičkih i ljudskih resursa u redovnim školama za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju je na nezavidnom nivou. Naime, nepostojanje adekvatnih nastavnih sredstava, kao ni prostornih rešenja za kretanje dece u okviru škole, znatno otežava uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu.

Dakle, da bi školsko okruženje bilo podsticajno za uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu, važno je unapređivati određene faktore u samoj školi, čije zajedničko delovanje može značajno uticati na socijalno funkcionisanje ovih učenika. Pored sistemskih rešenja koja treba da omoguće kvalitetnije inicijalno obrazovanje nastavnika za inkluziju, adekvatnije obuke tokom profesionalnog razvoja i bolju fizičku i materijalnu opremljenost škola, svaka škola pojedinačno treba kontinuirano da radi na senzibilizaciji svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa za uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju.

U ovom delu rada skrenuli smo pažnju na neke od najvažnijih činilaca koji mogu na posredan i neposredan način uticati na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi. Iako smo naglasili da je u podsticanju socijalnih interakcija ovih učenika posebno značajna uloga škole i nastavnika, ne treba zaboraviti da škola predstavlja deo šireg društvenog sistema, koji takođe snosi odgovornost, kako za uspešnije socijalno

funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, tako i za inkluziju uopšte., Važno je voditi računa o tome da škola i zaposleni u obrazovanju nisu u "vakuumu", te da promene koje se sprovode u školi ne mogu da dovedu do željenih efekata ukoliko nisu adekvatno podržane u širem društvenom kontekstu. Senzibilizacija društva za inkluziju, otvorenost društvenih institucija, intenzivnije učešće osoba sa smetnjama u razvoju u životu i radu društvene zajednice mogu podstijacno uticati i na razvoj inkluzivnog obrazovanja.

2.6 Osvrt na analizu istraživačkih studija o učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju

U prethodnom poglavlju su prikazani rezultati istraživačkih studija koje su se bavile različitim aspektima socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju u školskom okruženju. Kada se uporede sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju, osnovni zaključak je da ovi učenici imaju izraženije teškoće u odnosima sa vršnjacima. Ukratko, to se manifestuje kroz manji broj socijalnih interakcija sa vršnjacima i smanjeno učešće u grupnim aktivnostima. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju se češće suočavaju sa neprihvaćenošću od druge dece i retko uspostavljaju prijateljske odnose.

Poznato je da se kao jedan od glavnih razloga za uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu navode mogućnosti za njihovu kvalitetniju socijalizaciju. U skladu sa tim, može se postaviti pitanje da li prikazani istraživački nalazi pružaju podršku tezi da uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu unapređuje njihovo socijalno funkcionisanje. Pre nego što pokušamo da odgovorimo na ovo pitanje, kratko ćemo se osvrnuti na različite dobite koje proizlaze iz zajedničkog školovanja učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje.

Pre svega, zajedničkim školovanjem prirodno okruženje prestaje da bude povremena privilegija za decu sa smetnjama u razvoju. Ono više ne mora da se izdvaja u specijalne ustanove, niti da se odvaja od svoje porodice i okruženja u kom je odrastalo. Na ovaj način, društvo obezbeđuje uslove za zadovoljavanje osnovnih ljudskih prava i umanjuje sekundarne posledice detetove razvojne smetnje, stvarajući preduslove za njegovo uključivanje u svakodnevne društvene tokove. Školujući se zajedno sa tipičnim

vršnjacima, deca sa smetnjama u razvoju imaju priliku da ostvaruju češće kontakte sa njima, usvajaju modele za učenje uspešnog vršnjačkog ponašanja, vežbaju socijalne veštine i unapređuju socijalnu kompetentnost. Svakom detetu je neophodno školsko okruženje koje će mu omogućiti da razvija što veći broj socijalnih veza i da se, u skladu sa svojim potencijalima, priprema za život u društvu.

U takvom sistemu, učenici bez smetnji u razvoju uče da prihvataju različitosti, prevazilaze predrasude i postaju tolerantniji, ne samo prema osobama sa smetnjama u razvoju, nego i prema drugim pojedincima. Interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju unapređuju socijalnu kompetenciju učenika bez smetnji. Pojedina istraživanja pokazuju da je druženje sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju pozitivno uticalo na samopouzdanje tipičnih učenika, te da su zbog druženja i pomaganja takvom učeniku postali popularniji u odeljenju i školi (prema: Staub & Peck, 1994).

Segregacija dece sa smetnjama u razvoju podstiče predrasude kod druge dece i ne stvara mogućnosti za kontakte među njima. Na taj način, deca sa smetnjama u razvoju uče i žive u sistemu koji ih „veštački“ odvaja od vršnjaka i lokalne zajednice u kojoj odrastaju. U takvoj situaciji ova deca su najčešće lišena mnogih aktivnosti, koje za ostalu decu predstavljaju uobičajenu svakodnevicu. U inkluzivnom obrazovanju treba tražiti potencijal za normalizovanje života dece sa smetnjama u razvoju. Uključivanjem u redovne škole, ovoj deci je data jednaka šansa da razvijaju i unapređuju socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj.

Iako istraživački nalazi ukazuju na različite teškoće koje ova deca imaju u socijalnom funkcionisanju u odeljenjima redovne škole, to ne znači da ne treba težiti što većem uključivanju ovih učenika u redovne škole. Naime, prilikom tumačenja pomenutih rezultata istraživanja treba imati u vidu sledeće:

- U većini prikazanih istraživanja socijalno funkcionisanje dece sa smetnjama u razvoju se upoređuje sa socijalnim funkcionisanjem dece tipične populacije. U poređenju sa njima, deca sa smetnjama u razvoju su manje uspešna u ostvarivanju interakcija sa vršnjacima, manje su prihvaćena, imaju niži socijalni status i manje prijatelja. Međutim, to ne znači da oni uopšte ne ostvaruju interakcije, da su odbačeni i da nemaju nijednog prijatelja.

- Iako se deca sa smetnjama u razvoju češće suočavaju sa različitim teškoćama u socijalnom funkcionisanju u redovnoj školi, ne treba zaboraviti da pojedini podaci, koje smo diskutovali u prethodnim poglavljima, pokazuju da ova deca ostvaruju kvalitetnije vršnjačke interakcije u redovnoj, nego u specijalnoj školi.
- Stavovi vršnjaka prema deci sa smetnjama su pozitivniji u školama inkluzivnog tipa, nego u onim školama u kojima nema takve dece. Da bi se stvarali uslovi za razumevanje i prihvatanje osoba sa smetnjama u razvoju, neophodno je da se od detinjstva ova deca igraju, uče i družu sa ostalom decom.
- Nepovoljniji položaj učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju nije uvek prouzrokovan njihovom smetnjom, već činiocima koji se mogu unapređivati, a vezani su za negativne stavove nastavnika i ostalih aktera obrazovno-vaspitnog 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.
- Važno je napomenuti da nalazi pojedinih istraživanja potiču iz perioda od pre deset i više godina, što je moglo uticati na zaključke o izraženijim teškoćama učenika sa smetnjama u razvoju u odnosima sa vršnjacima. Naime, inkluzivno obrazovanje je u većini zemalja počelo da se implementira od devedesetih godina prošlog veka. S obzirom na to da je reč o složenom i dugotrajnom procesu koji zahteva restrukturiranje obrazovnog sistema, senzibilizaciju svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa, unapređivanje inicijalnog obrazovanja nastavnika u ovoj oblasti, stručno usavršavanje prosvetnog kadra i slično, možemo očekivati, da će i u svetu, i u našoj sredini buduća istraživanja ukazati na poboljšanje socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi.

Rezimirajući, može se reći da se deca sa smetnjama u razvoju češće suočavaju sa problemima na planu socijalizacije od učenika koji nemaju smetnje u razvoju. Međutim, uopšteno gledano, sa sličnom situacijom se suočavaju mnoga druga deca, kao što su usamljena deca, deca koja ispoljavaju antisocijalno i agresivno ponašanje, deca sa niskim obrazovnim postignućem i slično. I ova deca imaju manje prijatelja, niži socijalni status i ređe interakcije sa vršnjacima, ali se zbog toga ne izdvajaju u specijalne ustanove. Suprotne

tome, za njih se u okviru redovne škole pronalaze načini prevazilaženja njihovih problema u vidu različitih programa intervencije. Ne postoji nijedan razlog zbog kojeg bi se deca sa smetnjama u razvoju tretirala na drugačiji način.

Iako pohađanje redovne škole samo po sebi ne obezbeđuje garancije za uspešne socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju razvojne smetnje, mišljenja smo da treba težiti što većoj uključenosti ove dece u redovne škole. S obzirom na to da redovnu školu pohađaju deca koja odrastaju u zajedničkom okruženju, boravak u njoj pruža mogućnost svoj deci da se druže sa vršnjacima koje već poznaju ili da novostečena prijateljstva razvijaju i posle škole. Na ovaj način se stvaraju mogućnosti za socijalni kontakt dece sa smetnjama u razvoju, proširuje se opseg njihovih socijalnih uloga i povećava se učešće u svakodnevnim socijalnim situacijama. Sve to utiče na otvaranje mogućnosti za njihovu bolju prihvaćenost i kvalitetnije socijalne interakcije sa vršnjacima koji nemaju smetnje. Uporedo sa njihovim uključivanjem treba raditi na pripremljenosti škole za vaspitno-obrazovni rad sa ovim učenicima. Ukoliko bismo čekali „idealne“ uslove u školama, prošlo bi još mnogo godina u kojima bi ova deca bila izdvojena u specijalne ustanove koje im onemogućuju druženje sa vršnjacima koji nemaju razvojne smetnje. Naravno, neophodno je u svakom trenutku voditi računa o najboljem interesu pojedinačnog deteta. Razvoj inkluzivnog obrazovanja predstavlja niz paralelnih procesa, od čije efikasnosti i uravnoteženosti zavisi uspešnost uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole, a samim tim i kvalitet interakcija sa vršnjacima.

2.7 Istraživanja o socijalnoj interakciji dece sa smetnjama u razvoju u našoj sredini

S ciljem da se ispita koliko je istraživanja o socijalnim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju realizovano u našoj sredini, pregledani su master i magistarski radovi, kao i doktorske disertacije u bibliotekama Odeljenja za pedagogiju i Odeljenja za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, kao i u biblioteci Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, takođe u Beogradu. Nakon toga, pregledana je baza srpskog citatnog indeksa (SCI baza) koja omogućava uvid u naučne i stručne radove koji su objavljeni u relevantnim časopisima u našoj zemlji (Centar za evaluaciju u obrazovanju i

nauci, 2014). Takođe, analiziran je prikaz bibliografije inkluzivnog obrazovanja koji obuhvata teorijske i empirijske radove iz oblasti obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u periodu od 1970. do 2011. godine. U ovoj bibliografiji prikazano je 429 bibliografskih jedinica, koje, pored radova iz naše zemlje, obuhvataju i radove iz zemalja regiona (Bosna i Hercegovina, Hrvatska i Crna Gora) (Bibliografija inkluzivnog obrazovanja, 2011). Ostvaren je i uvid u detaljan prikaz istraživanja inkluzivnog obrazovanja u periodu od 2008-2013. godine, koji je dat u *Okviru za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (Baucal, Jokić i Kovač-Cerović, 2014).

Pregledom magistarskih i master radova, kao i doktorskih disertacija u bibliotekama Odeljenja za pedagogiju i Odeljenja za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu, utvrđeno je da postoje dva rada (Đorđević, 1964; Sretenov, 2005) koja se direktno bave problematikom socijalnog funkcionisanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnom obrazovno-vaspitnom okruženju, kao i jedan rad koji ovu problematiku poučava na posredan način (Studen, 2008).

Među pregledanim radovima, posebnu pažnju je privukla doktorska disertacija *Međusobni odnosi u relativno homogenim grupama umno zaostale dece* (Đorđević, 1964). U ovom radu glavni zadatak istraživanja se odnosio na proučavanje socijalnih odnosa u grupama dece sa sniženim intelektualnim sposobnostima, dece prosečne inteligencije, obdarene dece i dece različite inteligencije. Cilj je bio da se utvrdi da li postoje razlike u socijalnim odnosima između navedenih grupa, i ako postoje, da se utvrdi kakva je njihova priroda. Zanimljivo je da je u ovom istraživanju, između ostalih, učestvovalo 298 učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima koja su provela najmanje šest meseci u redovnim odeljenjima, nakon čega su, zbog lošeg uspeha, prebačeni u pomoćna (specijalna) odeljenja redovne škole. Autor je koristio sociometrijsku metodu istraživanja kako bi utvrdio socijalni status učenika i njihove sociometrijske kategorije – usamljeni, neizabrani, odbačeni i apstinenti. S obzirom na predmet našeg istraživanja, pažnju smo posvetili podacima koji pokazuju kakvi su socijalni odnosi u grupama učenika sa sniženim intelektualnim sposobnostima, kao i grupama dece heterogene po inteligenciji (učenici sa sniženim intelektualnim sposobnostima, učenici prosečnih i nadprosečnih sposobnosti).

Osnovni zaključak istraživanja jeste da su socijalni odnosi učenika koji imaju snižene intelektualne sposobnosti nepovoljni, da je tenzija u pojedinim grupama visoka, te da nema mnogo uzajamnih simpatija u ovim grupama. Autor primećuje da ova deca imaju vrlo malo socijalnih kontakata, kako sa svojim drugovima iz pomoćnih odeljenja, tako i sa drugovima iz redovnih odeljenja. Prilikom ispitivanja socijalnih odnosa grupa dece heterogene po inteligenciji, jedan od značajnih rezultata jeste da u takvim grupama ima dosta usamljene, neizabrane, odbačene i nepopularne dece i to su uglavnom deca sniženih intelektualnih sposobnosti. Zanimljivo je i poređenje grupa dece sa sniženim intelektualnim sposobnostima, dece prosečne inteligencije i obdarene dece, koje pokazuje da deca koja imaju snižene intelektualne sposobnosti prosečno više pozitivno biraju svoje drugove, ali i više prosečno odbacuju svoje drugove od druge dve grupe učenika.

Kada se svaka grupa koja je učestvovala u istraživanju posmatra odvojeno, nameće se zaključak da su socijalni odnosi dece sa sniženim sposobnostima u specijalnim odeljenjima nepovoljni. Međutim, prilikom poređenja socijalnih odnosa svih grupa koje su ispitivane u ovoj studiji, autor iznosi zaključak da odnosi u pomoćnim (specijalnim) odeljenjima i nisu tako loši i da su ova deca prilično prilagođena u svojim odeljenjima. Autor smatra da bi smanjenje agresivnosti pojedine dece koja proizlazi iz njihove vaspitne zapuštenosti doprinela poboljšanju odnosa ove dece. S obzirom na dobru prilagođenost dece sa sniženim intelektualnim sposobnostima, kao i na podatak da su u heterogenim grupama ova deca često odbačena i dobijaju najveći broj negativnih glasova, iznosi se zaključak da je opravdano formiranje relativno homogenih grupa dece sa sniženim intelektualnim sposobnostima u posebnim odeljenjima.

Zaključke ovog istraživanja treba sagledavati u kontekstu vremena kada je ono realizovano. Vrednost ovog rada se ogleda u originalnom metodološkom pristupu koji omogućuje poređenje socijalnih odnosa među heterogenim grupama učenika imajući u vidu nivo njihovog intelektualnog razvoja. Takođe, nalazi proizašli iz ovog istraživanja jedinstveni su u našoj sredini, pošto slične istraživačke studije nisu realizovane.

Istraživanje u okviru doktorske disertacije *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (Sretenov 2005), jedno je od retkih u našoj zemlji koje se bavilo sistematskim posmatranjem socijalnih

interakcija dece sa smetnjama u razvoju. U istraživanju su ispitivani obrasci komunikacije i socijalne interakcije koje uspostavljaju deca u uslovima redovnih predškolskih ustanova koji rade po inkluzivnim principima. Istraživanjem su praćeni komunikacioni i interakcioni obrasci u spontanim i strukturiranim situacijama u okviru vaspitnih grupa sa posebnim naglaskom na ulozi vaspitača u pravcu stimulisanja posmatranih procesa. U istraživanju je učestvovalo 18 dece sa različitim tipovima razvojnih smetnji iz 10 vaspitnih grupa, 26 profesionalaca (20 vaspitača i 6 stručnih saradnika), roditelji dece sa smetnjama u razvoju, kao i roditelji dece koja nemaju razvojne smetnje. Pored posmatranja vaspitnih grupa (opservacione skale i materijali dobijeni video snimanjem), korišćeni su upitnici i intervjui kojima su prikupljeni podaci o stavovima vaspitača, stručnih saradnika i roditelja; podaci o njihovom ličnom doživljaju efikasnosti programa; kao i podaci o najvećim teškoćama dece sa smetnjama u razvoju na planu komunikacije i socijalne interakcije i mogućnostima da se ovi problemi ublaže. Zanimljiva je i tehnika individualnih prikaza koja je u ovom istraživanju korišćena za ilustraciju određenih specifičnosti u funkcionisanju dece sa smetnjama u razvoju na komunikaciono-interakcionom planu u odnosu na varijable pol, uzrast, tip i težinu ometenosti. Individualni prikazi su razvijeni za svu decu, a podaci za ovaj prikaz su razvijeni korišćenjem podataka iz opservacionih listi, ček lista, nalaza Razvojnog savetovališta, mesečnih izveštaja vaspitača i saradnika, profila individualnih programa rada, i podataka koji su prikupljeni intervjuima kao i na osnovu izveštaja supervizora.

Jedan od značajnih nalaza ovog istraživanja jeste da je deci sa smetnjama u razvoju neophodna pomoć da bi bila integrisana u grupu i participirala u aktivnostima vršnjaka. Fizičko smeštanje dece ometene u razvoju u redovne predškolske grupe samo po sebi nije dovoljno i bez dodatne pomoći vaspitača najveći broj dece bi verovatno ostao izvan tokova uobičajenih aktivnosti u vrtiću. Interakcije koje ostvaruju deca u okviru inkluzivnih grupa ukazuju da u spontanoj situaciji, gde pomoć vaspitača nije u dovoljnoj meri zastupljena, čak u polovini situacija deca ostaju izolovana ili zavise od pomoći vaspitača i drugova. U strukturiranim situacijama deca se sigurnije i lakše uključuju, pa je procenat situacija u kojima su deca uključena veći, ali i dalje zavisi od podrške vaspitača. Kvalitet komunikacije i interakcije koju deca ostvaruju u spontanim i strukturiranim situacijama

govori u prilog strukturiranih situacija gde je veći stepen uklopljenosti u aktivnosti, manje situacija u kojima su deca sa smetnjama u razvoju pasivna i značajno manje situacija u kojima su deca izolovana.

Istraživanjem je pretpostavljeno da će deca sa većim stepenom ometenosti, nezavisno od tipa ometenosti, pokazivati veće teškoće na planu komunikacije i interakcije i da će stepen izraženosti ovih teškoća biti u korelaciji sa problemima dece na planu integracije u kolektiv. Nalazi ovog istraživanja su potvrdili da deca sa težim razvojnim smetnjama imaju veće teškoće u ostvarivanju interakcije i komunikacije sa vršnjacima. Stepem ometenosti je faktor koji ima uticaja na uspostavljanje i održavanje komunikacionih i interakcionih obrazaca i sa decom i sa odraslima, kao i na mogućnost podsticanja i ostvarivanja značajnih razvojnih promena na ovim planovima u okviru inkluzivnih grupa vrtića. U ovom istraživanju analiza podataka nije ukazala na postojanje specifičnih karakteristika pola koje utiču na formiranje značajnih razlika u ispoljavanju i razvoju komunikacije i interakcije između dece ometene u razvoju i njihovih vršnjaka i vaspitača. Dobijeni nalazi se, prema rečima autorke, mogu smatrati opštim tendencijama koje ukazuju na specifičnosti u komunikaciji i interakciji dece sa smetnjama u razvoju, a koje se ispoljavaju na sledeće načine: (1) deca sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju komunikaciju i interakciju od njihovih neometenih vršnjaka; (2) deca sa smetnjama u razvoju češće komuniciraju i ostvaruju kontakt sa odraslima nego sa decom i u najvećem broju situacija ovi kontakti su inicirani od strane odralih; (3) iskazi dece sa smetnjama u razvoju u proseku kraće traju, često su u formi jedne reči ili jednostavne rečenice, i često se dešava da ovi iskazi nisu kompletno razumljivi drugoj deci; (4) jedan broj dece sa smetnjama u razvoju koristi isključivo neverbalne forme komunikacije što zahteva obuku partnera u komunikaciji, i (5) deca sa smetnjama u razvoju imaju manji broj drugova i ređe su birana u komunikaciji i interakciji od njihovih neometenih vršnjaka.

Metodološki nacrti pregledanih master i magistarskih radova (Odeljenje za pedagogiju i Odeljenje za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu) nisu imali u fokusu proučavanje socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju. Međutim, istraživanje koje realizovala Studen (2008) u okviru magistarskog rada *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika osnovne škole da prihvate učenike sa*

posebnim potrebama, posredno ukazuje na neke aspekte socijalnih odnosa učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka. Pored nastavnika, uzorak istraživanja su činili i učenici petog razreda iz deset osnovnih škola sa teritorije Beograda, Subotice, Odžaka, Stapara i Pančeva. Od ukupno 471 učenika koji je učestvovao u istraživanju, 210 učenika je bilo iz škola koje su bile uključene u pilot-projekte inkluzivnog obrazovanja, a njih 261 je iz škola koje nisu bile uključene u slične projekte. Učenici bez smetnji u razvoju su izrazili pozitivan stav prema zajedničkom školovanju sa decom koja imaju razvojne smetnje. Interesantno je da se daleko veći broj učenika složio sa tvrdnjom da učenici sa smetnjama u razvoju treba zajedno sa njima da pohađaju nastavu, nego kada se radi o mogućnosti sedenja sa njima i učestvovanju u aktivnostima u okviru nastave. To upućuje na zaključak da pozitivan stav prema zajedničkom školovanju sa ovim učenicima, ne mora da podrazumeva i spremnost učenika da ostvaruju bliže kontakte sa njima. Učenici su spremni da pruže pomoć detetu sa smetnjama u razvoju, a svoj odnos prema ovoj deci smatraju uobičajenim i ne razlikuju ga od odnosa sa ostalom decom. Takođe, većina učenika je odnos svojih drugova prema deci sa smetnjama u razvoju procenila kao prihvatajući, s tim što je veliki broj njih istakao da ih neki učenici prihvataju, a neki ne. Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju, takođe, smatraju da učenici bez smetnji u razvoju prihvataju vršnjake sa razvojnim smetnjama i da imaju pozitivan stav prema njima. Pokazalo se da su stavovi učenika prema zajedničkom školovanju sa učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i prema mogućnostima druženja i pružanja pomoći toj deci, podjednako pozitivni, bez obzira na učešće škola koje oni pohađaju u projektima koji promovišu koncept inkluzivnog obrazovanja. Međutim, kada je ispitivan lični odnos učenika prema ovoj deci, dobijen je podatak koji sugerise pozitivniji odnos prema učenicima sa razvojnim smetnjama onih učenika čije su škole učestvovala u pomenutim projektima. Ovi podaci su u skladu sa istraživačkim nalazima mnogih studija, koje potvrđuju značaj koje zajedničko učenje i druženje ima za razvijanje pozitivnih stavova prema učenicima sa smetnjama u razvoju, o čemu je detaljnije pisano u prethodnim poglavljima.

Na osnovu pregleda doktorskih disertacija, magistarskih i master radova u biblioteci Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u Beogradu, utvrđeno je da se određen broj radova bavio socijalnim funkcionisanjem učenika sa različitim razvojnim smetnjama.

Nakon detaljnije analize ovih radova, došli smo do zaključka da većina istraživačkih nacrt² nije u vezi sa metodologijom našeg istraživanja. Jedno istraživanje se izdvojilo kao zanimljivo, s obzirom na to da jedno je od retkih u našoj sredini koje je ispitivalo ponašanje učenika sa smetnjama u razvoju u različitim obrazovnim kontekstima. Reč je o doktorskoj disertaciji *Socijalne veštine dece sa oštećenjem vida u različitim obrazovnim ustanovama* koju je realizovala Grbović (2011). Cilj istraživanja se odnosio na ispitivanje nivoa razvijenosti socijalnih veština dece sa oštećenjem vida, zavisno od uslova školovanja. Uzorak je činilo 248 učenika završnih razreda osnovne škole i srednje četvorogodišnje škole (97 dece sa oštećenjem vida i 151 vršnjak bez smetnji u razvoju). Jedan od instrumenata koji je u istraživanju korišćen jeste *Skala socijalnog ponašanja u školi* (School Social Behavior Scales, SSBB-2). Nakon poređenja socijalnih veština dece sa oštećenjem vida u različitim obrazovnim ustanovama utvrđeno je da učenici koji pohađaju specijalne škole imaju niži nivo socijalno kompetentnog ponašanja u odnosu na slepe i slabovide učenike redovnih škola. Takođe, kod učenika u specijalnoj školi je zapažen viši nivo antisocijalnih ponašanja. Kada se učenici sa oštećenjem vida uporede sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju, zaključak je da oni ispoljavaju niži nivo socijalnog ponašanja.

Pregled baze *srpskog citatnog indeksa* i *bibliografije inkluzivnog obrazovanja* ukazao je na to da se pojedini radovi pojavljuju u oba pomenuta izvora podataka. Iz tog razloga su podaci dobijeni na osnovu ova dva izvora prikazani zajedno. S obzirom na to da mnogi istraživački i pregledni članci nisu u direktnoj vezi sa našim istraživanjem, odlučili smo da grupišemo teme koje su se najčešće pojavljivale u ovim radovima, a da detaljnije prikazemo sadržaje koji su srodni našem istraživačkom nacrtu. Izdvojile su se sledeće teme koje su okupirale pažnju naših istraživača: a) stavovi vaspitača, nastavnika, roditelja i učenika prema deci sa smetnjama u razvoju i inkluzivnom obrazovanju; b) kompetencije

² Kvalitet socijalne participacije dece sa umerenom intelektualnom ometenošću (Dapčević 2011); Socijalne kompetencije i prepoznavanje emocija kod gluve i nagluve dece starijeg školskog uzrasta (Mrđan, 2012); Teškoće u socijalnoj adaptaciji dece sa umerenom i teškom intelektualnom ometenošću (Maksimović, 2013). Magistarski rad *Mogućnosti socijalne integracije telesno inavlidnih lica* (Mitrović, 2005), nije bio dostupan za pregled, tako da se sa metodologijom ovog rada nismo upoznali.

vaspitača, učitelja i nastavnika za ovaj proces; c) stručno usavršavanje vaspitača i nastavnika u oblasti inkluzivnog obrazovanja; d) individualizovana nastava i drugi pristupi u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju; e) partnerstvo roditelja i nastavnika u procesu inkluzivnog obrazovanja; f) uključivanje dece i učenika sa smetnjama u razvoju u redovne predškolske i školske ustanove; g) mogućnosti i ograničenja inkluzivnog obrazovanja u našim redovnim školama; h) funkcionisanje porodice deteta sa smetnjama u razvoju; i) radovi iz oblasti specijalne pedagogije koji se bave specifičnostima određenih smetnji u razvoju, njihovim tretmanima i potrebama za ranom intervencijom i j) prikazi inkluzivnog obrazovanja u obrazovnim sistemima drugih zemalja.

Ovaj pregled nije rezultirao pronalaženjem empirijskih radova u kojima su primenjeni sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama i sociometrijske tehnike istraživanja, kao što je slučaj sa našim istraživačkim nacrtom. Međutim, identifikovano je sedam preglednih i originalnih naučnih članaka koji su se bavili različitim aspektima socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju. Tako su se autori ovih radova bavili vršnjačkim socijalnim ponašanjem dece sa smetnjama u razvoju (Gašić-Pavišić, 2002); socijalnim interakcijama dece sa oštećenjem vida (Vučinić i sar., 2013); socijalnim veštinama dece i mladih s intelektualnom ometenošću (Brojčin, Banković i Japundža-Milisavljević, 2011); značajem razvoja socijalnih veština osoba sa invaliditetom (Odović, 2008); komunikacijom kao osnovom socijalizacije dece oštećenog sluha (Arsić, 2007); socijalnom distancom prema osobama sa intelektualnom ometenošću (Kaljača i Dučić, 2011), kao i socijalizacijom dece sa telesnim invaliditetom (Nikolić, Ilić i Simonović, 2003).

Pored toga, izdvojilo se pet empirijskih radova koji su na različite načine proučavali socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju, a čije ćemo sadržaje detaljnije prikazati.

Jedna od ospežnijih istraživačkih studija koja je realizovana u Srbiji 2003. godine pod nazivom *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju* (Hrnjica i Sretenov, 2003), imala je za cilj da preko stavovsko vrednosne orijentacije učitelja i nastavnika utvrdi: (1) spremnost obrazovnog sistema da podstiče razvoj dece sa smetnjama u razvoju u redovnim

školama, i (2) trenutni položaj dece koja se već nalaze u redovnom obrazovnom sistemu. Ovo istraživanje, koje je realizovano u tri grada iz različitih regiona u Srbiji, u 15 velikih osnovnih škola (Subotica, Beograd i Niš) u fokusu je imalo različite aspekte obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi: akademsko postignuće, odnosi sa nastavnicima i učenicima, odnos deteta i roditelja i potrebe škole za opremom neophodnom za uspešniji rad sa decom koja imaju smetnje u razvoju.

Razmatrajući socijalne odnose obe grupe učenika, na osnovu intervjua sa nastavnicima i učenicima, autori ovog istraživanja izvode generalni zaključak da postoje i pozitivna i negativna iskustva u odnosima dece sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez razvojnih teškoća. Uopšteno gledano, intervjuisana deca u ovom istraživanju su smatrala da treba pomagati deci koja imaju teškoće u učenju, spremni su da se sa njima druže i igraju. Kada je u pitanju pružanje pomoći deci sa smetnjama u razvoju, veću spremnost su pokazale devojčice. Odbacivanje učenika sa smetnjama u razvoju ostala deca često objašnjavaju njihovim neprikladnim ponašanjem. Naime, agresivno i impulsivno ponašanje, hiperaktivnost i slične teškoće u organizaciji i socijalizaciji ponašanja su najčešći razlog za izbegavanje deteta sa smetnjama u razvoju. Iz nekoliko izjava dece bez razvojnih smetnji može se zaključiti da ova deca ne reaguju na razvojnu teškoću deteta, već na njegovo ponašanje koje ugrožava ostalu decu u odeljenju. Intervjui dece sa smetnjama u razvoju pokazuju da ova deca uglavnom izjavljuju da vole svoju školu, svoje drugare i da u njoj ništa ne bi menjali.

Iskustva sa vršnjacima bez smetnji u razvoju su dvojaka. S jedne strane, jedan broj vršnjaka (naročito devojčice) izražava spremnost da im pomogne i druži se sa njima, dok s druge strane, postoji izraženo odbacivanje od strane neometenih vršnjaka (u većem broju dečaka), koje je praćeno podsmevanjem. Ovakav neprihvatajući stav neometenih učenika dodatno podstiče agresivno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju i time značajno otežava njihovu socijalizaciju i socijalnu integraciju, zaključuju Hrnjica i Sretenov.

Sretenov (2008) rezimira rezultate pomenutog istraživanja u odnosu na njihovu relevantnost za istraživanje komunikacije, interakcije i ukupne socijalne integrisanosti: (a) ključni kriterijum nastavnika za prihvatanje deteta sa smetnjama u razvoju je da ne ometa nastavu i da se ne ponaša agresivno; (b) kada su u pitanju različiti tipovi razvojnih smetnji

najveća spremnost postoji za uključivanje dece sa senzornim smetnjama; (c) najčešći vaspitni problemi kod dece sa smetnjama u razvoju sa kojima se nastavnici susreću u okviru redovnih škola su sklonost destruktivnom ponašanju, izolacija, otežana komunikacija, druga deca ih ismevaju, sklonost ispadima u ponašanju, traže veliki stepen individualne pažnje, ne poštuju nastavnike, a ni drugu decu, i (d) najveće teškoće koje dovode do lošeg školskog uspeha po mišljenju nastavnika su teškoće u organizaciji pažnje, smanjena radoznalost, teškoće u prihvatanju obaveza, nedovoljna samostalnost i slaba emocionalna kontrola.

Maksimović (2004) je realizovala jedno od retkih istraživanja u našoj sredini koje se bavilo *sociometrijskim položajem učenika sa smetnjama u razvoju, odnosno učenika sa lakšim i težim oštećenjem vida*. Populaciju na osnovu koje je formiran uzorak činili su učenici svih odeljenja nižih razreda redovne osnovne škole na teritoriji grada Užica, što je ukupno 2.405 učenika. Na osnovu upitnika, autorka je prikupila podatak da od ovog broja učenika, njih 173 ima vizuelne smetnje. Uvidom u oftamološke kartone ovih učenika dobijeni su precizniji podaci o etiologiji oštećenja vida i oštrini vida, što je omogućilo formiranje uzorka od 70 učenika sa vizuelnim smetnjama. U istraživanje je uključen isti broj učenika bez smetnji u razvoju. Cilj istraživanja se odnosio na ispitivanje uticaja koje vizuelne smetnje imaju na sociometrijski status učenika. Osnovni nalaz istraživanja jeste da učenici sa vizuelnim smetnjama, bez obzira na oštrinu vida, imaju lošiji sociometrijski status od učenika bez sličnih smetnji. Ovi učenici znatno češće zauzimaju nizak, a ređe visok sociometrijski položaj u odeljenju u poređenju sa vršnjacima koji nemaju oštećenja vida.

U istraživanju *osobnosti vršnjačkih odnosa dece sa lakom intelektualnom ometenošću* cilj istraživanja se odnosio na definisanje osobnosti vršnjačkih odnosa ove dece i identifikovanja onih karakteristika koje su povezane sa njihovim školskim uspehom (Japundža-Milisavljević i Đurić-Zdravković, 2010). Istraživanje je realizovano unutar grupe dece sa lakom intelektualnom ometenošću u specijalnim školama i obuhvatilo je 33 deteta uzrasta od 8-12 godina koji su ispitani *Skalom problema sa vršnjacima*. Osnovni nalazi pokazuju da postoji visoka povezanost između opšteg školskog uspeha i kvaliteta razvijenosti vršnjačkih odnosa kod ove dece. Takođe, istraživački rezultati pokazuju da više

od polovine ispitanog uzorka ima kvalitetnu vršnjačku interakciju, da većina dece ima uspostavljene prijateljske odnose, te da su voljena od druge dece.

U radu koji se bavio *socijalnim veštinama učenika sa oštećenjem vida u redovnoj školi* (Grbović, Eškirović i Jablan, 2011), cilj istraživanja se odnosio na ispitivanje nivoa socijalnih veština slepih i slabovidih učenika u odnosu na stepen oštećenja vida i pol, kao i poređenje socijalnih veština učenika sa oštećenjem vida iz redovnih škola i vršnjaka tipičnog razvoja. Uzorak je činilo 29 slepih i slabovidih adolescenata i 151 vršnjak bez oštećenja osnovnoškolskog i srednjoškolskog uzrasta. Podaci o socijalnim veštinama, dobijeni su na osnovu procene socijalno kompetentnih i antisocijalnih ponašanja, korišćenjem *Skale socijalnog ponašanja u školi*. Osnovni nalazi istraživanja upućuju na to da učenici sa oštećenjem vida koji se školuju u redovnim školama, imaju visok nivo socijalnog ponašanja i ne razlikuju se od vršnjaka bez smetnji u razvoju. U poređenju sa slepim učenicima, slabovidni učenici imaju viši nivo socijalne kompetencije, ali i antisocijalnih ponašanja. Učenici sa oštećenjem vida imaju više skorove socijalno kompetentnog ponašanja u poređenju sa decom tipičnog razvoja.

Cilj istraživanja koje se bavilo *socijalnom kompetencijom učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju* (Kaljača i Dučić, 2011) odnosio se na procenu socijalne kompetencije i antisocijalnog ponašanja učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. Uzorak je činilo 87 učenika, od čega je 57 učenika pripadalo eksperimentalnoj grupi iz dve osnovne škole za učenike sa intelektualnom ometenošću. Kontrolnom grupom je obuhvaćeno 30 učenika osnovnoškolskog uzrasta koji nisu imali smetnje u razvoju. Podaci o ponašanju učenika dobijeni su od odeljenskih starešina popunjavanjem *Skale za procenu socijalnog ponašanja u školi*. Rezultati istraživanja pokazuju da učenici iz kontrolne grupe ostvaruju više skorove na proceni socijalnog ponašanja i niže skorove na proceni antisocijalnog ponašanja u odnosu na učenike koji su pripadali eksperimentalnoj grupi. Autori zaključuju da učenici sa lakom intelektualnom ometenošću imaju izraženije poremećaje u oblasti socijalnog funkcionisanja.

Detaljan prikaz i analizu istraživanja inkluzivnog obrazovanja u našoj zemlji uradili su Baucal, Jokić i Kovač-Cerović (2014), koji su u *Okviru za praćenje inkluzivnog*

obrazovanja u Srbiji prikazali obimna istraživanja sprovedena za potrebe Unicefa, ETF (European Training Foundation), Fonda za otvoreno društvo, Centra za obrazovne politike, Pokrajinskog ombudsmana Autonomne Pokrajine Vojvodine i Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. Takođe, obuhvaćena su i istraživanja Instituta za pedagoška istraživanja, Pedagoškog društva Srbije, Saveza učitelja Republike Srbije, kao i diplomski i master radovi studenata Filozofskog fakulteta. U pregledu je dat detaljan prikaz metodologije i rezultata više od dvadeset istraživanja koja su se eksplicitno ili implicitno bavila različitim aspektima inkluzivnog obrazovanja u poslednjih sedam godina. Na osnovu pregleda izdvojenih istraživanja, autori su izdvojili teme koje su okupirale prosvetnu i naučnu javnost u poslednjih nekoliko godina kad je inkluzivno obrazovanje u pitanju: a) upis dece sa smetnjama u razvoju u prvi razred osnovne škole; b) stavovsko-vrednosne orijentacije prosvetnih radnika, roditelja i učenika prema deci sa smetnjama u razvoju; c) fizički i materijalni uslovi za inkluziju; d) kompetencije nastavnika za inkluzivno obrazovanje; e) karakteristike izrade individualnog obrazovnog plana i njegova evaluacija; f) realizacija inkluzivnog obrazovanja u nastavi; g) rad interresorne komisije i proces pružanja dodatne podrške, kao i h) saradnja i komunikacija između aktera inkluzivnog obrazovanja. Primetno je da proučavanje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji nije deo pobrojanih tema.

Rezimirajući nalaze istraživanja koja su se u našoj sredini bavila (neposredno i posredno) socijalnim funkcionisanjem učenika sa smetnjama u razvoju, može se izvesti zaključak, da su dobijeni nalazi uglavnom u skladu sa istraživačkim podacima dobijenim u svetu, koje smo disukutovali u prethodnim poglavljima. Generalno gledano, i u našoj sredini se učenici sa smetnjama u razvoju suočavaju sa različitim problemima u socijalnom funkcionisanju u školskom kontekstu. Preciznije, imaju izraženije teškoće u ostvarivanju socijalnih interakcija, te značajno ređe iniciraju interakciju u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Što je razvojna smetnja sa kojom se suočavaju složenija, deca imaju više teškoća u komunikaciji i interakciji sa vršnjacima. Takođe, češće su odbačeni od vršnjaka bez smetnji u razvoju i imaju niži socijalni status. Kada se uporedi socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju koji pohađaju redovnu i specijalnu školu, autori iznose zaključke o višim nivoima socijalno kompetentnog ponašanja učenika iz

redovnih škola. Ohrabrujući je podatak, da učenici tipične populacije imaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju.

Za razliku od velikog broja istraživačkih podataka o učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u svetu, primetno je da u našoj sredini nailazimo na oskudnije istraživačke nalaze. Pored manjeg broja originalnih naučnih i preglednih radova koji su objavljeni u domaćim časopisima, mogu se izdvojiti samo dve obimnije studije koje su proučavale socijalne odnose i socijalnu interakciju dece sa smetnjama u razvoju (Đorđević, 1964; Sretenov, 2005). Kada se uzme u obzir da je jedno od ovih istraživanja realizovano polovinom prošlog veka, a drugo pre deset godina i to u predškolskim ustanovama, jasno je koliko na našem istraživačkom prostoru nedostaju podaci o socijalnim interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju u kontekstu redovne škole. Na ovaj nedostatak ukazuje i Hrnjica (1997) koji smatra da u našoj sredini nema sistematski i teorijski zasnovanih istraživanja o odnosu pojedinačnog deteta sa vršnjacima, a taj nedostatak je posebno izražen kad je reč o ispitivanju odnosa dece sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Ovaj autor smatra da bi istraživanja u budućnosti trebalo kreirati tako da reprezentuju tipične situacije u kojima se nalaze deca sa smetnjama u razvoju: (1) sa braćom i sestrama bez smetnji u razvoju u okviru porodica; (2) u okviru redovnih obrazovno-vaspitnih ustanova, i (3) u okviru specijalnih škola, kako sa vršnjacima sa kojima se školuju, tako i sa decom bez smetnji u razvoju sa kojima su u kontaktu van škole.

3. PRETPOSTAVKE I MOGUĆNOSTI UNAPREĐIVANJA SOCIJALNOG FUNKCIONISANJA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU U REDOVNOJ ŠKOLI

Teorijski i empirijski nalazi brojnih istraživačkih studija ukazuju na smanjen kvalitet socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama u odnosu na vršnjake koji nemaju smetnje u razvoju. To se ogleda u nižem socijalnom statusu ovih učenika, češćem odbacivanju od strane vršnjaka, značajno manjem broju prijatelja, neravnopravnim odnosima i generalno, ređim kontaktima sa tipičnim vršnjacima, što je detaljnije razrađeno u prethodnim poglavljima. Polazeći od toga, u ovom delu rada bavićemo se mogućnostima podsticanja i unapređivanja kvaliteta socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka u uslovima redovne osnovne škole.

Osvrnućemo se na neophodnost razvijanja povoljne psihosocijalne klime u školi koja predstavlja preduslov za stvaranje adekvatnih uslova za socijalni razvoj svih učenika. Posebnu pažnju ćemo posvetiti ulozi nastavnika u stvaranju povoljne klime koja doprinosi unapređivanju kvaliteta interpersonalnih odnosa učenika. Naredno poglavlje će ukazati na odgovornu i složenu ulogu nastavnika koji teži povoljnoj psihosocijalnoj klimi i kvalitetnim socijalnim interakcijama među svim učenicima. Naglasak će biti na specifičnim ulogama nastavnika u stvaranju preduslova za kvalitetne socijalne interakcije u inkluzivnom odeljenju. Od nastavnika se očekuje da svojim postupcima daje dobar primer deci i kolegama, ima pozitivan stav prema učenicima sa razvojnim smetnjama, prenosi ga na ostale učesnike obrazovno-vaspitnog procesa, te da ih na različite načine priprema za inkluziju. Takođe, od nastavnika se očekuje da primenjuje određene nastavne strategije i metode koje doprinose kvalitetnijim interepersonalnim odnosima učenika.

3.1 Psihosocijalna klima u školi i uloga nastavnika u njenom kreiranju

Pored određenih znanja i vrednosti koje su deo nastavnog plana i programa, i opšta atmosfera u školi u pogledu međusobnih odnosa doprinosi razvoju interpersonalnog ponašanja učenika. Kako ističe Krnjajić (2002), obrazovno-vaspitna situacija nije ništa

drugo do interpersonalni odnos, što znači da škola ne treba samo da bude sredstvo prenošenja društveno poželjenih vrednosti, već treba da podstiče i razvija interpersonalne odnose, koji predstavljaju osnovu povoljne psihosocijalne klime u školi. Poslednjih decenija brojna istraživanja potvrđuju da ukupna psihosocijalna klima u školi značajno utiče na socijalni razvoj učenika, njihovo učenje i postignuće (National School Climate Council, 2007). Uopšteno gledano, školska klima se odnosi na kvalitet života škole. Ona se zasniva na obrascima iskustva školskog života i odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavu, učenje, praksu rukovođenja, kao i organizacione strukture. Psihosocijalna klima se može definisati „kao skup svih okolnosti (fizičkih, psiholoških i socijalnih) u kojima se odvija proces vaspitanja i obrazovanja, kao i mrežu odnosa koji postoje među učesnicima obrazovno-vaspitanog procesa (nastavno i drugo osoblje, učenici, roditelji)“ (Joksimović, 2004b, str. 2). Bezbedno i podržavajuće školsko okruženje, u kojem učenici grade kvalitetne socijalne odnose predstavlja osnovu pozitivne školske klime koja je važna za smanjivanje nejednakosti u postignuću i unapređivanje zdravog socijalnog razvoja. Stabilna i pozitivna klima podstiče sveukupan razvoj mladih koji su angažovani, poštuju jedni druge i zajedno sa nastavnicima i roditeljima doprinose zajedničkoj viziji škole. Pozitivna školska klima promovise saradnju, učenje, grupnu koheziju, poštovanje i uzajamno poverenje. Kako pokazuju istraživanja, školska klima je u direktnoj vezi sa boljim školskim postignućem i kvalitetnijim socijalnim odnosima učenika (Lee & Smith, 1999; Rutter, 1983; Whitlock, 2006; National Climate Council, 2007).

Karakteristike interakcije i kvalitet interpersonalnih odnosa između učenika i nastavnika, kao i učenika međusobno predstavljaju klimu jednog odeljenja (Joksimović, 2004b). Alodi (Allodi, 2002) opisuje odeljensku klimu kao sistem koji je zasnovan na četiri varijable: (1) fizičko okruženje, (2) organizacioni aspekti, (3) karakteristike nastavnika i (4) karakteristike učenika. Odeljenska klima je posrednik između ovih faktora i oblikuje se kroz interakciju između učenika, kao i nastavnika i učenika. Istraživačke studije pokazuju da demokratska klima u odeljenju doprinosi razvijanju demokratskih vrednosti kod dece, prosocijalnom razvoju mladih i razvijanju odgovornosti prema učenju i životu, ne samo u školi, već i u široj zajednici (Joksimović, 1991; Allodi, 2002).

Vodeća uloga u oblikovanju psihosocijalne klime odeljenja, a samim tim i škole, pripada nastavniku. Stil nastave, način rukovođenja odeljenjem, lične karakteristike nastavnika i njegovo celokupno ponašanje značajno određuju odeljensku i školsku klimu. Nastavnici koji su skloni demokratskom stilu rukovođenja odeljenjem stvaraju preduslove za razvijanje povoljne socijalne klime u odeljenu (Joksimović, 2004b). Nastavnik koji podstiče dobru klimu u odeljenju treba da: (a) poseduje osetljivost za ideje učenike; (b) podstiče jednakost, a ne samo kontrolu i dominaciju; (c) podstiče otvorenost i iskrenost; (d) ispoljava toplinu i prijateljstvo (nasmejani nastavnici, kontakt očima, ohrabrujući gestovi); (e) poštuje osećanja učenika (empatija i smeštanje „u učenikovu cipelu“); (f) poseduje smisao za humor i (g) ima brižan stav prema učenicima (Jolliffe, 2007). Nastavnik kao model koji učenici slede i oponašaju, deluje na učenike svojim rečima i postupcima. Zanimljivi su istraživački nalazi koji pokazuju da ponašanje nastavnika u svakodnevnim situacijama snažnije deluje na usvajanje određenih formi prosocijalnog ponašanja nego verbalne instrukcije (prema: Krnjajić, 2002a).

Uvažavanje različitosti u odeljenju predstavlja jednu od važnih karakteristika povoljne klime. Ono podrazumeva tolerantan odnos svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa prema učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i onima koji se zbog određenih karakteristika razlikuju od većine učenika (na primer, pripadnici druge nacije, rase, vere) (Joksimović, 2004b). Razvijanje atmosfere prihvatanja i građenja dobrih socijalnih odnosa među svim sudionicama školskog rada i života važno je za svu decu, ali naročito dobija na značaju kada su u pitanju učenici sa smetnjama u razvoju, koji su, kao što smo videli u prethodnim poglavljima, često prepoznati kao neprihvaćeni, izolovani i odbačeni od svojih vršnjaka. U procesu uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu, humane vrednosti i stavovi postaju vidljiviji i zbog toga u velikoj meri mogu uticati na psihosocijalnu klimu.

Može se reći da klima u školi i odeljenju dobija novu dimenziju kada su u redovnu školu uključeni učenici sa smetnjama u razvoju. Pojedina istraživanja pokazuju da klima u inkluzivnim školama doprinosi razvijanju prosocijalnog ponašanja kod učenika i prihvatanju različitosti. Kanevaro i saradnici (prema: Allodi, 2002) su na osnovu dugogodišnjih iskustava nastavnika analizirali inkluzivnu praksu u Francuskoj, Nemačkoj i

Italiji. Osnovni nalazi upućuju na to da nastavnici smatraju da je uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju doprinelo kvalitetnijoj psihosocijalnoj klimi, jer je „naučilo“ školu da se nosi sa različitostima bez segregacije. Pomenuti nastavnici veruju da je takvo okruženje podstaklo sveukupan razvoj učenika sa smetnjama u razvoju. Poznati autori koji se bave ovom problematikom Staub i Pek (Staub & Peck, 1994) smatraju da uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju školskoj klimi daje novi kvalitet, jer učenici imaju više mogućnosti za socijalni razvoj, razvoj etičkih vrednosti i sposobnost razumevanja drugih. Pomenute istraživačke studije daju ohrabrujuće rezultate jer pokazuju da inkluzivna praksa doprinosi pozitivnom razvoju psihosocijalne klime u školi. Međutim, u tumačenju ovih rezultata treba uzeti u obzir kontekst iz kog su proizašli. Naime, reč je o zemljama sa dugom tradicijom inkluzivne prakse koja podrazumeva dobro organizovane inkluzivne škole sa osposobljenim nastavnicima koji poseduju bogato iskustvo u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju.

Kao što se moglo videti iz prethodnih poglavlja, kreiranje pozitivne klime u odeljenju i školi predstavlja složen proces za čiji uspeh veliku odgovornost snosi nastavnik. Dolazak učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenje redovne škole usložnjava nastavnikovu ulogu i suočava ga sa novim izazovima. Pored pomenutih uloga i karakteristika nastavnika (određen stil nastave, način rukovođenja razredom, njegove lične karakteristike, celokupno ponašanje i slično) koje su važne za stvaranje podsticajne atmosfere u odeljenju, u literaturi su primetna i neka specifična očekivanja od nastavnika koji podučava učenike sa razvojnim smetnjama. Pre svega, od nastavnika se očekuje da ima pozitivan stav prema „različitim“ učenicima, kao i prema njihovom zajedničkom školovanju sa tipičnim vršnjacima. Takođe, nastavnik treba da prenosi pozitivne stavove na druge učenike, kao i da priprema ostale važne učesnike (učenike, roditelje, kolege) za proces inkluzivnog obrazovanja. Pored toga, od nastavnika se očekuje i da primenjuju određene nastavne strategije i metode koje direktno doprinose unapređivanju socijalnih interakcija svih učenika, s ciljem da se stvore uslovi za što bolju integraciju učenika sa smetnjama u razvoju, odnosno, za što podsticajnu klimu u odeljenju.

Brojne istraživačke studije koje su u fokusu imale stavovsko-vrednosne orijentacije nastavnika prema učenicima sa smetnjama u razvoju i inkluziji svedoče o značaju

prihvatajućih stavova nastavnika prema ovom procesu. Često se njihovi pozitivni stavovi sagledavaju kao najvažnija nastavnikova „uloga“ u inkluzivnom odeljenju, jer od nje zavisi uspeh drugih aktivnosti i uloga koje se pred nastavnike postavljaju. Kako navodi jedan od poznatijih svetskih autora koji se bavi ovom problematikom Avramidis (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000) pozitivni stavovi su važan preduslov uspešne primene inkluzivne prakse i povoljne klime u učionici i od njih zavisi realizacija raznovrsnih uloga nastavnika u ovom procesu. Iz tog razloga ćemo se kratko osvrnuti na najznačajnije rezultate iz oblasti stavovsko vrednosnih orijentacija nastavnika – oblasti koja, ako je suditi po velikom broju istraživanja, interesuje, kako svetske, tako i domaće autore.

Šta pokazuju istraživački rezultati u svetu i kod nas – da li su nastavnici pozitivno orijentisani prema inkluziji? Nalazi svetskih istraživačkih studija izveštavaju o generalno pozitivnim stavovima nastavnika prema filozofiji inkluzivnog obrazovanja (Buell *et al.*, 1999). Neki rezultati pokazuju da su stavovi nastavnika pozitivniji u zapadnim zemljama (Malinen & Savolainen, 2008), ali u većini istraživanja smer njihovog razvijanja zavisi od: (a) vrste i stepena učenikove teškoće i (b) iskustva u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju (Avramidis & Norwich, 2002).

Negativni stavovi nastavnika uglavnom su prisutni prema uključivanju učenika koji imaju složenije razvojne smetnje kao što su deca sa senzornim poremećajima, mentalno zaostala deca, a otpori su naročito prisutni kada su u pitanju deca sa znacima agresivnog i hiperaktivnog ponašanja (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Hrnjica i Sretenov, 2003; Gamaz, 2004; Ćuk, 2006). U istraživanju koje sprovele Macura-Milovanović i Peček (2012) dobijeni su slični nalazi – budući učitelji smatraju da deca sa oštećenjima vida i sluha, intelektualnim teškoćama i deca sa poremećajima u ponašanju treba da pohađaju specijalnu školu.

Nastavnici ispoljavaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa telesnim invaliditetom i hroničnim oboljenjima (Soodak, Poddel & Lehman, 1998; Gamaz, 2004). Budući učitelji, takođe, smatraju da učenici na dužem bolničkom lečenju i učenici sa invaliditetom treba da pohađaju redovnu školu (Macura-Milovanović i Peček, 2012). Autori su skloni (prema: Avramidis & Norwich, 2002) da ovakve stavove tumače nedostatkom samopuzdanja nastavnika u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, koje je povezano sa

nastavnikovim kompetencijama u radu sa ovom decom, kao i sa kvalitetom podrške koja im je dostupna. Tako nastavnici ispoljavaju pozitivnije stavove prema uključivanju dece sa kojima im u radu nisu potrebne dodatne veštine i znanja.

Intenzivniji kontakti sa učenicima koji imaju smetnje, iskustvo u radu sa njima i bolja informisanost o njihovim specifičnostima, utiču na pozitivnije stavove o ovoj deci (Vujačić, 2003; Yazbeck, McVilly & Parmenter, 2004; Koutrouba, Vamvakari, & Steliou, 2006; Lambe & Bones, 2007, Vujačić, 2009; Đević, 2009). Prethodno privatno iskustvo sa osobama koje imaju smetnje u razvoju se, takođe, pokazalo kao važno u formiranju pozitivnih stavova prema inkluziji (Stanimirović, 1986; Rajović i Jovanović, 2010). Negativni stavovi su uglavnom prepoznati kod nastavnika koji nisu bili dovoljno obavešteni o učenicima sa smetnjama u razvoju, nisu imali iskustva u radu sa njima, te nisu bili adekvatno osposobljeni za rad sa ovom kategorijom učenika (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003).

Međusobno preplitanje različitih faktora u izgrađivanju određenih stavova nastavnika prema inkluziji pokazuje da ne postoji „crno-bela“ slika koja nam omogućuje nedvosmislen zaključak o tome da li nastavnici imaju pozitivne ili negativne stavove. Kako će se nastavnici orijentisati zavisice od njihovih ličnih karakteristika, iskustava, informisanosti, kao i od doživljaja kompetentnosti za rad sa učenicima koji imaju razvojne smetnje. Nastavnicima je u školi potrebna raznovrsna lepeza podrške (stručno usavršavanje, pomoć stručnih saradnika i specijalnih pedagoga, podrška kolega i direktora, razumevanje roditelja i slično) kako bi razvijali i održavali pozitivne stavove. Ukoliko nastavnike u ovako složenom procesu prepustimo samima sebi, veća je verovatnoća da će i oni nastavnici koji imaju podržavajuće stavove, početi da menjaju stavovsku orijentaciju.

Naredna nastavnikova uloga u direktnoj je vezi sa njegovim stavovima, a smatra se jednom od najvažnijih u razvijanju preduslova za kvalitetne socijalne interakcije učenika u inkluzivnom odeljenju – obezbeđivanje spremnosti učenika tipičnog razvoja da prihvate decu sa smetnjama u razvoju. Poznato da je nastavnici svojim osobinama u učionici i van nje predstavljaju namerno i nenamerno modele koje učenici imitiraju i kroz identifikaciju sa njima usvajaju karakteristike koje trajno zadržavaju. Istraživanja pokazuju da su stavovi, prilagođavanje i ponašanje učenika pod uticajem stavova, ponašanja, socijalnih veština i

strategija podučavanja nastavnika (prema: Ševkušić i Milošević, 2004). Zato je važno da nastavnici poseduju pozitivan stav prema deci sa smetnjama u razvoju, da pokazuju ljubaznost u ophođenju, spremnost da im pomognu, jer od stepena njihove prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, zavisiće i stepen prihvaćenosti ovih učenika od strane njihovih vršnjaka (Kochhar, West & Taymans, 2000). Navedene osobine nastavnika su naročito važne za decu sa smetnjama u razvoju, jer pored toga što učenici razvijaju prijateljski stav prema nastavniku, u ovim odeljenjima je zapaženo i više simpatija i prijateljskih osećanja prema vršnjacima (Ševkušić i Milošević, 2004). Takođe, nastavnik koji razvija toleranciju prema različitostima (na primer, u govoru, načinu odevanja, interesovanjima, socijalnoj i kognitivnoj kompetentnosti) stvara velike šanse da i njegovi učenici postanu tolerantniji, što je pouzdan put ka razvijanju pozitivnih stavova prema vršnjacima koji imaju razvojne smetnje.

Stvaranje klime međusobnog prihvatanja veoma je suptilna i osetljiva uloga za nastavnika i zavisi od njegove stručne osposobljenosti, pedagoško-psiholoških kompetencija, a naročito od senzibilnosti za karakteristike i razvojne potrebe dece sa smetnjama u razvoju (Suzić, 2008). Priprema ostale dece predstavlja prvi korak senzibilizacije odeljenja za dolazak vršnjaka koji ima razvojnu smetnju. Važno je da nastavnik zna da je moguće naučiti decu da pozitivno reaguju na svoje vršnjake sa razvojnim smetnjama, te da se njihovi stavovi razvijaju što znači da mogu da ih izgrade u pozitivnom smeru, ukoliko im se obezbedi adekvatan model. Zato nastavnik treba da stvara okolinu oslobođenu predrasuda, uslove u kojima će deca biti u mogućnosti da stupaju u međusobne interakcije, uče jedna od druge i razmenjuju iskustva i mišljenja. Rezultati pojedinih analiza međusobnih odnosa dece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji (prema: Vujačić, 2009) upućuju na zaključak da kod ostale dece postoje negativni stavovi prema deci sa razvojnim smetnjama, ali da njihov dalji razvoj zavisi od socijalne situacije u kojoj se odvijaju njihove međusobne interakcije. Naime, proces prihvatanja se razvija kada su deca uključena u zajedničke aktivnosti usmerene pozitivnom cilju, odnosno kada su obrazovni ciljevi tako strukturisani da podstiču učenike na saradnju tokom učenja. Međutim, kako rezultati dalje sugerišu, ukoliko deca nisu uključena u zajedničke zadatke u procesu učenja uz podsticanje kompetitivne i negativne klime koja ne obezbeđuje njihovu

međuzavisnost, manje je šansi da će doći do međusobnog prihvatanja. Ševkušić i Spasenović (2004) takođe, ističu da ukoliko nastavnik organizuje čas tako da učenici rade isključivo individualno, nezavisno od drugih, takmičeći se sa vršnjacima u nameri da budu bolji, stvara se kompetitivna atmosfera u kojoj se ne razvija saradnja među učenicima. Stvaranje takve klime u odeljenju podstiče učenikova uverenja da se njihov napredak ogleda u nadmašivanju vršnjaka, čime se pomaganje i drugi vidovi prosocijalnih postupaka ne smatraju adekvatnim i potrebnim oblicima ponašanja. Uspešna interakcija među decom može biti ostvarena samo ukoliko deca sa smetnjama u razvoju i njihovi vršnjaci redovne populacije razvijaju konstruktivne odnose.

U procesu senzibilizacije ostalih vršnjaka nastavnici često „upadaju u zamku“ nenamernog i upadljivog izdvajanja učenika sa smetnjama u razvoju, tako što „napadnim“ pružanjem pomoći preneglašavaju njegovu razvojnu smetnju. Hrnjica (1991) predlaže prevazilaženje ovog problema uz pomoć Adlerovog pristupa o kompenzaciji nedostatka, a to znači da umesto da se detetu popušta (na primer, blažim kriterijumima u ocenjivanju), pažnja se usmerava na detetove očuvane sposobnosti. To znači da nastavnik treba da stavlja akcenat na ono u čemu se dete sa smetnjama u razvoju oseća sigurno, jer ukazujući na njegove različite sposobnosti, hobije i interesovanja, nastavnik će se baviti detetovom ličnošću u celini, a ne samo konkretnom smetnjom. Na taj način će i ostali učenici biti manje usredsređeni na detetovu teškoću. Zato je važno predstaviti dete sa smetnjama u razvoju u pozitivnom svetlu, kao dete koje mnoge stvari radi dobro, iako mu je u nekim aktivnostima potrebna pomoć, te podstaći ostalu decu da mu pomognu kada je to zaista potrebno.

3.2 Nastavne strategije koje podstiču i unapređuju socijalne interakcije u školskom okruženju

*„Ono što deca mogu danas da nauče zajedno,
to mogu sutra da urade sami“ (Vigotski, 1962)*

U prethodnom poglavlju smo stavili naglasak na različite uloge nastavnika u razvijanju kvalitetnih socijalnih interakcija i podsticanju povoljne klime u odeljenju i školi.

Ukazali smo na to da nastavnik svojim ponašanjem treba da pokazuje da prihvata učenike sa smetnjama u razvoju, prenosi svoje podržavajuće stavove na druge i priprema okolinu za inkluzivnu praksu. Istovremeno, nastavnik treba da primenjuje odgovarajuće metode rada koje podstiču saradnju učenika u procesu učenja. Kako bismo saznali koje nastavne strategije mogu da pomognu nastavniku da kreira prostor za intenzivnije i kvalitetnije socijalne interakcije učenika koji imaju razvojne smetnje i vršnjaka bez smetnji u razvoju pokušaćemo da pronađemo odgovore na sledeća pitanja: (1) koje se strategije najčešće koriste u nastavnoj praksi kako bi se unapredile socijalne interakcije u inkluzivnom odeljenju; (2) kakvi su ishodi ovih pristupa kada je u pitanju socijalno ponašanje učenika.

Primetno je da se u odeljenjima u koja su uključeni učenici sa smetnjama u razvoju često pribegava poznatim nastavnim strategijama čiji su pozitivni efekti na socijalno funkcionisanje učenika proveravani u mnogim istraživanjima tokom poslednjih decenija. Tako se izdvajaju *kooperativno učenje* i različite *vršnjačke strategije* koje se uspešno primenjuju u mnogim obrazovnim sistemima. Njihova zajednička karakteristika jeste da se zasnivaju na saradnji učenika. Bilo da je reč o radu u paru ili grupnom radu, timski rad učenika u prevazilaženju određenih teškoća predstavlja okosnicu ovih strategija. Aktivna uloga jednog ili više vršnjaka koji zajedno sa učenicom sa smetnjama u razvoju učestvuju u određenim aktivnostima radi rešavanja obrazovnih problema ili problema vezanih za socijalno funkcionisanje, predstavlja značajno obeležje ovih strategija.

Kooperativno učenje. Kooperativno učenje se široko primenjuje u rešavanju raznovrsnih problema podučavanja u odeljenjima sa heterogenim sastavom (Ševkušić, 2003a). U većini radova koji se bave primenom i efektima ove nastavne strategije, neizostavan deo predstavlja opis pet ključnih elemenata kooperativne strukture: (a) pozitivna međuzavisnost učenika u grupi; (b) interakcija učenika „licem u lice“; (c) individualna odgovornost učenika; (d) vežbanje socijalnih veština i (e) evaluacija grupnih procesa (prema: Jolliffe, 2007). Ukoliko nastavnici ne primene ove elemente, velika je verovatnoća da se očekivani efekti kooperativnog učenja neće pojaviti (Ševkušić, 2003b).

Naučna literatura obiluje brojnim teorijskim i emirijskim potvrdama o efikasnosti kooperativnog učenja. Ovde će biti izloženi zaključci pojedinih istraživanja koji ukazuju na postojanje pozitivnih efekata različitih oblika kooperativnog učenja kako u pogledu socio-

emocionalnih, tako i u pogledu kognitivnih ishoda. Sinteza velikog broja istraživanja (Jolliffe, 2007) pokazuje da je primena kooperativnog učenja u nastavi značajno uticala na: (1) viši nivo postignuća učenika – preko 347 istraživačkih studija, koje su realizovane tokom prošlog i sadašnjeg veka, pokazalo je kako međusobna saradnja na postizanju zajedničkog cilja proizvodi veći školski uspeh i veću produktivnost učenika, nego kada rade sami; (2) razvoj pozitivnih socijalnih odnosa učenika – preko 180 studija koje su realizovane od četrdesetih godina prošlog veka do danas nedvosmisleno potvrđuju tezu da kooperativno učenje podstiče razvoj interpersonalnih veština i unapređuje socijalne odnose učenika; (3) psihičko zdravlje i razvoj socijalne kompetencije učenika – studije širom sveta pokazuju da kooperativni rad sa vršnjacima pozitivno utiče na psihičko zdravlje, samopuzdanje i socijalne kompetencije učenika.

Pregled obimne literature o kooperativnom učenju ukazuje na brojne pozitivne efekte koje primena kooperativnog učenja ima na obrazovna postignuća učenika i njihov socio-emocionalni razvoj (prema: Ševkušić, 2003b). Naime, kooperativno učenje, odnosno učenje putem saradnje, doprinosi većem postignuću, višim nivoima rezonovanja, boljem transferu znanja, unutrašnjoj motivaciji za učenje, razvoju socijalnih kompetencija, boljim interpersonalnim odnosima, većem samopouzdanju, moralnom rezonovanju i ukupnom psihičkom zdravlju (Ševkušić, 1995). Sinteza istraživanja koju je realizovao Slavin (Slavin, 1991) pokazala je da strategija kooperativnog učenja povećava obrazovno postignuće učenika i poboljšava njihove interersonalne odnose. U 67 istraživačkih studija o efektima kooperativnog učenja na školsko postignuće, 61% nalaza pokazuje značajno veće postignuće u kooperativnim grupama u odnosu na tradicionalne kontrolne grupe. Pozitivni efekti su pronađeni kod subjekata istraživanja u svim razredima, u gradskim i seoskim sredinama, kao i kod učenika visokih, prosečnih i nižih sposobnosti. Nalazi jednog broja istraživanja (prema: Ševkušić, 1995) pokazuju da međuzavisnost članova grupe vodi boljem prihvatanju, većoj zainteresovanosti i većem poverenju među vršnjacima. Pored toga, primetno je i podsticanje pozitivnih stavova prema heterogenosti vršnjaka (različite sposobnosti, pol, etničko poreklo i slično), kao i pozitivniji stavovi prema nastavnicima i drugom školskom osoblju. Zanimljivo je da je većina nastavnika koja je učestvovala u istraživanjima o efektima kooperativnog učenja izveštavala o tome da je došlo do značajnih

promena u prosocijalnom ponašanju učenika (uzajamna pomoć, briga za drugoga i slično), što je naročito bilo izraženo kod dece mlađeg školskog uzrasta.

Na osnovu pomenutih, ali i mnogih drugih istraživanja o efektima kooperativnog učenja, Stil i saradnici (Steele, Meredith & Temple, 1998) su sumirali rezultate primene kooperativnog učenja u nastavi i izdvojili sledeće pozitivne efekte: bolji uspeh i duže pamćenje naučenog, dublje razumevanje i kritičko mišljenje, manje nediscipline, veća motivisanost za bolje ocene i učenje, veća sposobnost da se situacija razmotri iz tuđe perspektive, pozitivniji, tolerantniji i prijateljskiji odnos s vršnjacima, veća društvena podrška, bolja prilagođenost, pozitivniji odnos prema samom sebi, pozitivniji stavovi prema predmetima, učenju i školi, pozitivniji odnos prema nastavnicima.

Zbog efikasnosti kooperativnog učenja na planu poboljšanja interpersonalnih odnosa među učenicima, ono nalazi sve veću primenu u unapređivanju inkluzivne nastave. Tako se kooperativno učenje efikasno koristi u integrisanom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju u Holandiji, Belgiji i Portugalu (Rado i sar., 2013). Kooperativno učenje se posmatra kao jedna od alternativa koja bi trebala da omogući deci sa smetnjama u razvoju uspešniju socijalizaciju u inkluzivnom procesu obrazovanja. Ono treba da posluži kao moćan pomoćni „alat“ nastavniku u radu sa ovom decom jer primena ove nastavne strategije uglavnom pokazuje brojne pozitivne efekte na inkluzivnu nastavu (Stevens & Slavin, 1995). Zabeleženo je da primena kooperativnog učenja u inkluzivnim odeljenjima omogućuje učenicima sa smetnjama u razvoju bolje školsko postignuće, više samopouzdanja i kvalitetnije socijalne interakcije sa tipičnim vršnjacima (prema: Pomplun, 1996). Primena kooperativnog učenja u inkluzivnim odeljenjima promovise pozitivne odnose učenika sa smetnjama u razvoju i ostalih vršnjaka i utiče na bolja obrazovna postignuća učenika koji imaju razvojne smetnje (Tateyama-Sniezek, 1990). Međutim, postoji i jedan broj istraživanja koja ne podržavaju tezu da kooperativno učenje značajno doprinosi obrazovnim postignućima učenika sa smetnjama u razvoju. U pomenutim istraživanjima potvrđen je samo pozitivan efekat na njihovo socijalno funkcionisanje (prema: Tateyama-Sniezek 1990).

Nekoliko istraživanja pokazuje da se stavovi učenika koji nemaju smetnje u razvoju mogu razvijati u pozitivnom smeru pomoću primene kooperativnog učenja, te da

kooperativno učenje u velikoj meri podstiče saradnju učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih tipičnih vršnjaka (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Osim toga, neki autori su utvrdili da nakon što učenici sa smetnjama u razvoju i njihovi neometeni vršnjaci zajedno participiraju u kooperativnim situacijama učenja, stavovske orijentacije obe grupe učenika se menjaju na bolje (Gartin *et al.*, 1992).

Primetno je da mnogi autori strategiju kooperativnog učenja preporučuju kao moćno sredstvo koje olakšava uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu. Postoji sve više naučnih dokaza koji ukazuju na to da strategije kooperativnog učenja mogu „srušiti“ mnoge socijalne barijere, da zadovoljavaju potrebe različitih marginalizovanih grupa i da grade „socijalne mostove“ između učenika koji su različiti (Hansell & Slavin, 1981; Schul, 2011). Rezultati istraživanja, (prema: Ševkušić, 2003a) u kojima su učestvovali učenici iz različitih etničkih grupa, učenici sa smetnjama u razvoju, kao i talentovana deca, pokazuju da iskustva kooperativnog učenja unapređuju pozitivne stavove prema heterogenosti. Deca iz osetljivih grupa bila su opažena od strane vršnjaka kao vrednija i pametnija, češće su ih birali u grupe za učenje i ostvarivali su veći broj interakcija izvan školskih situacija. Kako pokazuje istraživanje Giliesa i Ašmana (Gillies & Ashman, 1997) zajednički rad obe grupe učenika u heterogenim odeljenjima uz dobro planirano i organizovano kooperativno učenje ima za posledicu mnogo više saradnje, pomaganja i međusobnih objašnjenja, u poređenju sa vršnjacima koji su u kontrolnoj grupi radili na „tradicionalan“ način. Kada su interakcije dodatno analizirane, pokazalo se da deca sa najvišim sposobnostima daju najviše objašnjenja drugima. Deca srednjih i nižih sposobnosti su, takođe, relativno aktivna, ali imaju češće interakcije sa vršnjacima istih sposobnosti. Pomenuti autori smatraju da rezultati njihovih naučnih studija ukazuju na pozitivne efekte kooperativnog učenja na inkluzivnu nastavu. Generalno gledano, u poređenju sa učenicima koji su radili na uobičajen način, učenici sa smetnjama u razvoju su u kooperativnim grupama mnogo više bili uključeni u grupne aktivnosti, mnogo su više pružali pomoć vršnjacima, ali i tražili njihovu pomoć, češće su dobijali povratne informacije od drugih vršnjaka da razjasne određene nastavne sadržaje i da ih bolje razumeju. Kada deca rade kooperativno, oni razvijaju razumevanje jedni za druge, uče da podržavaju jedni druge i da se međusobno pomažu u procesu učenja. Učenici sa smetnjama

u razvoju imaju potencijalne koristi od ovakvih interakcija, zato što u tim situacijama njihovi tipični vršnjaci imaju bolji uvid od nastavnika u to šta ona ne razumeju, te im mogu dati objašnjenja koja za decu sa smetnjama u razvoju često mogu biti razumljivija (Webb & Farivar, 1994).

Vršnjačko podučavanje. Jedna od strategija koja se u školskoj praksi učestalo koristi u cilju poboljšanja socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju jeste vršnjačko podučavanje. Ono podrazumeva uparivanje učenika različitih sposobnosti i različitog uzrasta s ciljem unapređivanja obrazovnih postignuća i socijalnog razvoja. U kontekstu inkluzivnog obrazovanja, vršnjačko podučavanje se odnosi na uparivanje učenika bez smetnji u razvoju i vršnjaka sa razvojnim smetnjama, koji kroz zajedničke aktivnosti pomažu detetu sa smetnjama u razvoju da ostvaruje bolja obrazovna postignuća, unapređuje socijalne veštine, intenzivira interakcije sa vršnjacima i poboljšava socijalni status u odeljenju. Prednost vršnjačkog podučavanja se ogleda u prirodnosti situacije u koju su deca stavljena tokom učešća u ovoj strategiji. Naime, i kada se ovakve aktivnosti ne realizuju planski, deca često jedna drugima pomažu u različitim školskim i vanškolskim aktivnostima. Kroz pomaganje vršnjacima, deljenje i pružanje podrške deca su u prilici da razvijaju prosocijalno ponašanje. Takođe, ova strategija omogućava širenje vršnjačke mreže, jer su učenici u mogućnosti da se druže i uče sa vršnjakom sa kojima do tada nisu ostvarivali bliže kontakte.

U literaturi se najčešće upućuje na različite tipove vršnjačkog podučavanja, a koji će se od njih primeniti, zavisi od ciljeva koji se žele postići ovom strategijom (prema: Tiwari, 2014). Tako je nastavnik u mogućnosti da uključi celo odeljenje u ovu aktivnost, i to kroz simultano učestvovanje svih učenika u vršnjačkim dijadama, sa mogućnošću da menjaju uloge, odnosno da u jednom trenutku budu oni koji podučavaju, a u drugom oni koji su podučavani. Ovaj tip vršnjačkog podučavanja se može koristiti u okviru različitih nastavnih predmeta, starosnih grupa i u radu sa učenicima različitih sposobnosti. Pored toga, nastavnik može ciljano odabrati učenike koji imaju obrazovne probleme i/ili teškoće u socijalnom funkcionisanju, te ih upariti sa učenicima za koje procenjuje da mogu pružiti adekvatnu pomoć. Takođe, u odeljenju se može realizovati i recipročno vršnjačko podučavanje koje podrazumeva učešće dva vršnjaka koja međusobno pomažu jedan

drugom i iz tog razloga često smenjuju uloge u vršnjačkoj dijadi. Učenici podučavaju, prate, ocenjuju i podstiču jedan drugog. Pored vršnjačkog podučavanja koje uključuje učenike iste starosne dobi, ova strategija se može primeniti u radu sa učenicima različitog uzrasta. Tako stariji učenici mogu pomagati mlađim učenicima koji imaju određene teškoće. Ovakav pristup omogućuje napredovanje mlađeg učenika, a starijem pruža mogućnost da proširuje svoja znanja i unapređuje socijalne veštine.

Važno je naglasiti da vršnjačko podučavanje ne predstavlja novi koncept u obrazovnoj praksi i da ga nastavnici decenijama primenjuju u svom nastavnom radu. Međutim, treba razlikovati povremenu i nesistematsku primenu ove strategije, od planirane, kontinuirane i evaluirane prakse vršnjačkog podučavanja. Da bi ova strategija pružila željene rezultate, neophodno je da se pažljivo pristupi izboru *učenika tutora*, te da se u zavisnosti od ciljeva vršnjačkog podučavanja, izabere najpogodniji učenik. Potom je važno detaljno isplanirati sve aktivnosti koje se predviđaju ovom strategijom i omogućiti potrebne materijale i uputstva za decu koja učestvuju u dijadi, kao i kontinuiran nadzor i podršku. Nastavnik treba da vodi evidenciju o aktivnostima učenika tokom vršnjačkog podučavanja i da razgovara sa njima, kao pre planiranih aktivnosti, tako i posle njihove realizacije. Motivisanje oba učenika u dijadi, ohrabrivanje i stručna podrška, predstavljaju značajne uloge nastavnika u primeni ove strategije (Tiwari, 2014).

Poznato je da se strategija vršnjačkog podučavanja uspešno primenjuje u odeljenjima redovne osnovne škole u koje su uključeni učenici sa smetnjama u razvoju. Vršnjačko podučavanje stvara uslove za intenziviranje socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i učenika bez smetnji u razvoju. Dobro isplanirana i vođena, ova strategija omogućava pozitivne ishode u socijalnom, emocionalnom i kognitivnom razvoju oba učesnika u vršnjačkoj dijadi. Naročito je značajna za decu sa smetnjama u razvoju s obzirom na to da su oni manje uspešni u ostvarivanju učestalih i kvalitetnih socijalnih interakcija. Primenom ove strategije, učenici sa smetnjama u razvoju se uz pomoć odraslih uključuju u intenzivnu socijalnu razmenu sa vršnjakom koji je u nekim oblastima kompetentniji od njih, što im omogućuje napredovanje u različitim oblastima razvoja. Pominjali smo u ranijim poglavljima da je Vigotski insistirao na značaju vršnjačke interakcije koja je asimetrična, te da se kognitivni napredak može ostvariti ukoliko je dete u

saradničkom odnosu sa naprednijim vršnjakom. Polazeći od toga, može se reći da vršnjačko podučavanje omogućuje intenzivne asimetrične vršnjačke interakcije.

Istraživački nalazi upućuju na pozitivne efekte vršnjačkog podučavanja na obrazovna postignuća učenika sa smetnjama u razvoju, njihovo socijalno funkcionisanje i poboljšanje kvaliteta života van škole (Staub & Hunt, 1993; Martella *et al.*, 1995; Cushing & Kennedy, 1997; Burks, 2004). Primena programa vršnjačkog podučavanja utiče na razvijanje češćih i kvalitetnijih interakcija obe grupe dece, kako u učionici, tako i van nje. Tokom vršnjačkog podučavanja, primetno je povećavanje pozitivnih interakcija između ovih učenika, dok se negativne smanjuju (Scruggs, Mastropieri & Richter, 1985). Učestalije socijalne interakcije učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka bez smetnji u razvoju primećene su i tokom nestrukturiranih aktivnosti u kojima su učestvovali neposredno nakon primene vršnjačkog podučavanja (Kamps *et al.*, 1994). Zanimljivi su istraživački nalazi (prema: Klavina & Block, 2008) koji pokazuju da vršnjačko podučavanje može u značajnoj meri poboljšati motorne veštine učenika sa invaliditetom, što upućuje na raznovrsne mogućnosti u primeni ove strategije.

Iako se učenici sa smetnjama u razvoju najčešće stavljaju u ulogu onih koji su podučavani, pojedina istraživanja su ispitivala efekte strategije vršnjačkog podučavanja kada su učenici sa smetnjama u razvoju bili u ulozi *tutora* (Cook *et al.*, 1985-1986). Istraživački nalazi upućuju na različite prednosti koje su proizašle iz ove uloge. Tako su učenici sa smetnjama u razvoju proširili znanje iz nastavne oblasti u kojoj su podučavali drugog učenika i značajno su unapredili socijalne interakcije sa vršnjacima. Takođe, učenici su pokazali pozitivnije stavove prema školi, kao i veću motivaciju za nastavne sadržaje kojima su se bavili tokom vršnjačkog podučavanja.

Pored različitih dobiti za učenika sa smetnjama u razvoju, ističu se i različite koriste za učenike tipične populacije. Kroz podučavanje i druženje sa vršnjakom, ovi učenici takođe unapređuju obrazovna postignuća i socijalno funkcionisanje (Bond & Castagnera, 2006). Pored toga što ovakve strategije generalno povećavaju socijalne interakcije obe grupe učenika, one imaju pozitivan efekat i na poboljšanje socijalnih veština učenika bez smetnji u razvoju (postaju tolerantniji, spremniji su da pruže pomoć, brižniji, nežniji i slično) (Terpstra & Tamura, 2008).

Jedna od često primenjivanih i poznatih strategija u inkluzivnim odeljenjima jeste i *krug prijatelja*, koja pripada grupi vršnjačkih strategija. Ova strategija je razvijena u Kanadi i Americi osamdesetih godina prošlog veka kako bi se deca sa smetnjama u razvoju uspješnije uključivala u redovne škole (prema: Barrett & Randall, 2004). Od tada je počela da se primenjuje širom sveta, na različitim uzrastima, sa decom koja imaju različit stepen i vrstu razvojne smetnje, kao i na svim nivoima školovanja. Ova strategija podrazumeva oformljavanje vršnjačke grupe koja na planiran i osmišljen način uključuje vršnjaka koji je socijalno izolovan, te na različite načine podstiče njegovo uključivanje u grupu vršnjaka (Frederickson, Warren & Turner, 2005). Oko deteta koje je socijalno izolovano stvara se *krug* vršnjaka koji uz pomoć nastavnika i drugih odraslih, osmišljavaju različite aktivnosti kako bi pomogli detetu da ostvari bolji položaj u grupi vršnjaka (uključuju dete u igrovne aktivnosti, dete učestvuje u zajedničkom rešavanju problema, uključuju dete u aktivnosti van škole i slično). Ova strategija se još naziva *krug podrške* i *vršnjačke mreže* i njena primena u okviru odeljenja redovne škole pomaže u smanjivanju socijalne odbačenosti dece sa smetnjama u razvoju i generalno poboljšava socijalne odnose učenika.

U literaturi koja se bavi ovom problematikom često se navodi Tejlorov (Taylor, 1997) sažet opis procesa uspostavljanja *kruga prijatelja* koji podrazumeva: 1) stvaranje preduslova u školi koji će omogućiti uspešnu primenu strategije što podrazumeva obezbeđivanje potrebnih resursa i osoblja, dobijanje dozvola od roditelja/staratelja deteta zbog kojeg se strategija primenjuje, kao i dozvole za ostalu decu koja učestvuju u ovoj aktivnosti; 2) početne sastanke koji podrazumevaju učešće celog odeljenja, a pored nastavnika, sugeriše se i učešće osobe koja je već imala iskustva u primeni ove strategije. Kako bi druga deca mogla slobodno da govore o detetu koje je izolovano, preporučuje se odsustvo ovog deteta sa inicijalnih sastanaka. Tokom ovih aktivnosti pre svega se priča o detetovim očuvanim potencijalima i "jakim" stranama, a tek onda o njegovim teškoćama. Takođe, vode se razgovori o značaju prijateljstva za svakog pojedinca i posledicama koje nedovoljno druženje sa vršnjacima može da izazove; 3) formiranje *kruga prijatelja* koje podrazumeva grupu od šest do osam članova koja će kontinuirano i u saradnji podsticati socijalnu prihvaćenost izolovanog deteta. Ostali vršnjaci iz odeljenja se takođe podstiču da podržavaju ovu strategiju i pomažu detetu koje je izolovano; 4) održavanje nedeljnih

sastanaka grupe kojima sada prisustvuje i dete koje se suočava sa teškoćama u socijalnom funkcionisanju. Na sastancima prisustvuje nastavnik, a po mogućnosti i spoljni facilitator, a osnovna svrha ovih sastanaka odnosi se na identifikovanje ciljeva i strategija koje će se primenjivati, precizno planiranje praktičnih koraka, kao i evaluiranje ostvarenih aktivnosti.

Istraživački nalazi pokazuju da ova strategija unapređuje socijalno funkcionisanje dece sa različitom vrstom i stepenom razvojne smetnje u odeljenju. U istraživanju koje su sprovedi, Vitaker i saradnici (Whitaker *et al.*, 1998) su evaluirali primenjenu strategiju *krug prijatelja* u kojoj je cilj bio unapređivanje socijalnog funkcionisanja učenika sa autizmom. Učešće u ovoj strategiji je pomoglo deci bez smetnji u razvoju da bolje razumeju svoje autistične drugare, te je većina ove dece izrazila želju da nastavi učešće. Tokom primene pomenute strategije značajno su se poboljšali socijalni odnosi vršnjaka, a uspešnije interakcije su nastavljene i nakon trajanja programa. Istraživanje Frederikson i saradnika (Frederickson, Warren & Turner, 2005) je pokazalo da ova strategije u velikoj meri utiče na bolju prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju. Oni iznose podataka da su članovi koji pripadaju *krugu* u većoj meri prihvatili ovu decu od ostalih vršnjaka iz odeljenja. U drugoj fazi istraživanja se pokazalo da je većina učenika prihvatila decu sa smetnjama u razvoju, što autori objašnjavaju kontinuiranim uticajem članova *kruga prijatelja* na ostale vršnjake iz odeljenja.

Podaci istraživanja upućuju na različite koristi koju primena ove strategije ima na sve učesnike. Učenici sa smetnjama u razvoju unapređuju socijalne veštine, šire vršnjačke mreže i češće uspostavljaju prijateljske odnose. Učenici tipične populacije vežbaju nove socijalne veštine, unapređuju socijalnu kompetenstnost, neretko postaju popularniji u odeljenju i školi zbog učešća u ovakvim strategijama (prema: Staub i Peck, 1994). Povećana empatija učenika, razvijanje pozitivnih stavova prema učenicima sa smetnjama u razvoju, prihvatanje deteta sa smetnjama u razvoju zbog kojeg je strategija osmišljena, poboljšavanje veština u rešavanju problema u grupi vršnjaka, unapređivanje veštine slušanja i povećanje samopoštovanja, izdvajaju se kao pozitivne posledice učešća u krugu prijatelja (Newton, Taylor & Wilson, 1996; Frederickson, Warren, & Turner, 2005; Barrett & Randall, 2004). Pojedina iskustva u našoj sredini pokazuju da je primena ove strategije pružila podršku uspostavljanju kvalitetnih odnosa među svom decom, podstakla uvažavanje

drugih i toleranciju, te doprinela menjanju stavova prema deci sa smetnjama u razvoju (Jovetić i sar., 2012).

Kao što smo ukazali, nastavnici mogu primenjivati različite strategije kako bi stvarali uslove za kvalitetniju interakciju učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih tipičnih vršnjaka. Mnoge od njih predstavljaju stari koncept u obrazovanju, a u kontekstu inkluzivnog obrazovanja su dobile na aktuelnosti jer potvrđuju da njihova primena pozitivno utiče kako na povoljniju psihosocijalnu klimu, tako i na bolja postignuća učenika u inkluzivnom odeljenju. Prikazane strategije i efekti njihove primene u odeljenjima redovnih škola u koja su uključeni i učenici sa smetnjama u razvoju, zasnivaju se uglavnom na literaturi zapadnih zemalja. Primetno je da u našoj sredini nema mnogo podataka o primenjivanju ovih strategija, što naravno ne znači da ih naši nastavnici ne primenjuju u svom radu. Međutim, postavlja se pitanje koliko je primena ovih strategija sistematska i planska i u kojoj meri se evaluiraju njihovi efekti u inkluzivnoj nastavi kod nas. Realizacija pomenutih metoda ne zahteva skupe i dugotrajne obuke nastavnika, s obzirom da mnoge od njih nastavnici već primenjuju u svakodnevnom radu. Upoznavanje nastavnika sa pozitivnim efektima saradnje na socijalne odnose i postignuća učenika, kao i ohrabrivanje da pomenuta rešenja intenzivnije primenjuju u nastavi, moglo bi proizvesti određene pomake u socijalnim interakcijama svih učenika. Takođe, iskustva u svetu pokazuju da je važno pružati dodatnu podršku nastavnicima u vidu različitih interventnih programa s ciljem unapređenja interpersonalnih odnosa u inkluzivnom odeljenju. Ovakvi programi zahtevaju saradnju nastavnika sa stručnjacima i naučnicima različitih profila i mogu se zasnivati na pomenutim vršnjačkim strategijama. U našoj sredini nedostaju ovakvi vidovi profesionalne podrške nastavnicima, tako da bi interventni programi i njihovi efekti na socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju mogli predstavljati predmet nekih budućih istraživanja.

II

METODOLOŠKI PRISTUP ISTRAŽIVANJU

1. Predmet istraživanja

Poslednjih decenija se u pedagoškoj teoriji i praksi sve više ukazuje na značaj socijalnih interakcija za socioemocionalni i kognitivni razvoj pojedinca. Različiti teorijski koncepti i istraživačke studije posebnu pažnju posvećuju vršnjačkoj interakciji i pružaju brojne dokaze o njenom uticaju na aktuelni i kasniji razvoj individue. Primetna je saglasnost među autorima da učestalost i kvalitet vršnjačkih interakcija u značajnoj meri oblikuju celokupan razvoj detetove ličnosti i utiču na njegovo funkcionisanje u mreži socijalnih odnosa.

Uporedo sa proučavanjima socijalnih interakcija tipične vršnjačke populacije, realizovana su i istraživanja s ciljem ispitivanja karakteristika socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju. Uopšteni nalazi istraživanja koja su realizovana u okviru redovnih škola upućuju na ograničenost socijalnih interakcija učenika sa različitim razvojnim smetnjama, kako po pitanju kvantiteta, tako i po pitanju njihovog kvaliteta. Istraživačke studije potvrđuju smanjen broj interakcija sa vršnjacima i manji stepen učestvovanja u zajedničkim aktivnostima učenika sa smetnjama u razvoju, u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje (Kemp & Carter, 2002; Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Frostad & Pijl, 2007; Humphrey & Symes, 2011). Takođe, kada se uporede sa ostalom decom, ovi učenici iniciraju manje interakcija sa vršnjacima i u manjoj meri prihvataju inicirane interakcije od drugih vršnjaka (Koster *et al.*, 2010). Učenici sa smetnjama u razvoju su skloniji češćem iniciranju i ostvarivanju interakcija sa učenicima koji imaju slične teškoće (Cutts & Sigafos 2001; Frostad & Pijl, 2007), a socijalne interakcije sa nastavnicima su učestalije (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Koster *et al.*, 2010).

Pregled radova koji se bave problemima socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju u kontekstu redovne osnovne škole, upućuje na opšti nalaz da su deca sa smetnjama u razvoju u posebnom riziku u pogledu odnosa sa vršnjacima. I u starijim i u novijim istraživanjima dominiraju slični nalazi – učenici sa smetnjama u razvoju su češće odbačeni, imaju niži socijalni status od tipičnih vršnjaka i manje prijatelja (Bryan, 1978;

Garrett & Crump, 1980; Kemp & Carter, 2002; Han & Janis, 2004; Frostad & Pijl, 2007; Koster *et al.*, 2010).

Primetno je da istraživački nalazi ukazuju na različite teškoće u socijalnom funkcionisanju učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole. Međutim, prilikom tumačenja ovih podataka treba uzeti u obzir nekoliko važnih faktora. Pre svega, u većini pomenutih istraživanja socijalno funkcionisanje učenika sa razvojnim smetnjama je poređeno sa socijalnim funkcionisanjem učenika koji nemaju smetnje u razvoju. Kada se uporede sa vršnjacima tipične populacije, učenici sa smetnjama u razvoju imaju smanjen kvantitet i kvalitet socijalnih interakcija sa vršnjacima, niži socijalni status i manje prijatelja. Međutim, to ne mora znači da oni uopšte ne ostvaruju socijalne interakcije sa vršnjacima, da su odbačeni i da nemaju prijatelje. Kako navodi Avramidis (2013) 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. Tako pojedina istraživanja (Avramidis, 2010) pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju pripadali grupama prijatelja u odeljenju i da su zauzimali slične nivoe socijalne umreženosti kao i njihovi tipični vršnjaci. Jedan broj istraživanja (prema: Koster *et al.*, 2010) pokazuje da su pojedine kategorije učenika sa smetnjama u razvoju imale povoljan socijalni status u odeljenju, dok su učenici sa Daunovim sindromom bili i popularni među vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999). Pored toga, važno je naglasiti da se u nekim istraživanjima pokazalo da su deca sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovnu školu, u poređenju sa decom iz specijalnih škola, imala učestalije i kvalitetnije interakcije sa vršnjacima (Hunt *et al.*, 1994; Guralnick, Connor & Hammond, 1995; Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997).

Predmet ovog istraživanja čine socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi. Socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenjima redovne osnovne škole predstavljaju značajan aspekt u proučavanju inkluzivnog obrazovanja. Ispitivanjem socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju želimo da sagledamo trenutnu situaciju u našim školama i ukažemo na prioritete potrebe kada je socijalno funkcionisanje ove dece u pitanju. Najopštiji razlog za realizaciju istraživanja vidimo u aktuelnosti razvijanja

inkluzivnog modela obrazovanja u obrazovnom sistemu u Srbiji. Iako se inkluzivno obrazovanje odnosi na svu decu i mlade koji iz bilo kog razloga nailaze na prepreke za puno učešće u školskom životu i kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, u ovom radu smo se usmerili samo na jednu grupu dece – decu sa smetnjama u razvoju. S obzirom na to da se jedan od značajnih argumenata za uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu odnosi na podsticanje socijalnog razvoja kroz uspostavljanje i razvijanje socijalnih odnosa sa vršnjacima u prirodnom okruženju, smatrali smo da je važno prosvetnim radnicima pružiti neophodna znanja o prirodi problema na koje učenici sa smetnjama u razvoju nailaze pri ostvarivanju vršnjačkih interakcija. Sledeći razlog za pokretanje ovog istraživanja ogleda se u nedovoljnom proučavanju ove problematike u našoj sredini. U novije vreme pojavile su se malobrojne studije koje su se bavile položajem učenika sa smetnjama u razvoju u okviru redovnih predškolskih i školskih ustanova. Većina takvih istraživanja fokusirala se na ispitivanje stavovsko-vrednosnih orijentacija i iskustava ključnih aktera u obrazovno-vaspitnom procesu (učenika, nastavnika, vaspitača, stručnih saradnika i direktora) u vezi sa inkluzivnim obrazovanjem. Rezultati ovakvih istraživačkih studija samo su posredno dali podatke o mogućim teškoćama koje se javljaju na planu socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju.

Da bismo ostvarili uvid u socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju smetnje, primenićemo sistematsko posmatranje njihovih interakcija, što će razlikovati naše istraživanje od srodnih istraživačkih studija u našoj sredini. Doprinos našeg istraživanja ogledaće se u neposrednom sagledavanju prirode i učestalosti socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u realnom, svakodnevnom školskom kontekstu. Primenićemo i sociometrijske tehnike istraživanja koje će obezbediti nalaze o socijalnoj prihvaćenosti i socijalnom statusu učenika sa smetnjama u razvoju, kao i prijateljskim odnosima koje uspostavljaju, što će nam omogućiti da posredno zaključujemo o kvalitetu njihovih socijalnih interakcija. Prema našim saznanjima, ovakvo istraživanje nije realizovano u našoj sredini.

2. Definisane osnovnih pojmova

S obzirom na predmet istraživanja, definisaćemo sledeće pojmove:

- učenici sa smetnjama u razvoju,
- socijalna interakcija,
- učestalost socijalnih interakcija, i
- kvalitet socijalnih interakcija.

Učenici sa smetnjama u razvoju. Učenici sa smetnjama u razvoju predstavljaju raznovrsnu grupu dece. U zavisnosti od razvojne smetnje sa kojom se suočavaju, učenici sa smetnjama u razvoju mogu imati različite teškoće u emocionalnom, socijalnom, kognitivnom i fizičkom razvoju. U kontekstu našeg istraživanja, sintagma *učenici sa smetnjama u razvoju* se odnosi na učenike sa lakšim i težim teškoćama u intelektualnom razvoju, učenike sa oštećenjem senzornih funkcija, učenike sa telesnim invaliditetom, učenike sa emocionalnim teškoćama, kao i učenike sa višestrukim (kombinovanim) smetnjama.

Socijalna interakcija. U najopštijim određenjima socijalna interakcija se razume kao uspostavljanje socijalnih veza sa svojom okolinom. Primetno je slaganje među autorima da suštinu socijalnih interakcija čini odnos dveju ili više osoba koje ostvaruju uticaj jedna na drugu. U našoj literaturi često se navodi Rotova (1983) definicija socijalne interakcije u kojoj se ona objašnjava kao aktuelan odnos između dve ili više jedinki pri kome jedna jedinka utiče na ponašanje drugih.

S obzirom na cilj i zadatke našeg istraživanja, uopšteno gledano, socijalna interakcija se definiše kao odnos učenika sa razvojnim smetnjama i učenika koji nemaju smetnje u razvoju, pri kome oni ostvaruju uticaj jedni na druge. Preciznije rečeno, pod socijalnom interakcijom se podrazumeva aktivno učešće učenika u socijalnim razmenama u odeljenju, u okviru kojih učenik inicira interakciju, prihvata inicijativu drugih i učestvuje u

zajedničkim aktivnostima sa ostalim vršnjacima. Socijalne interakcije koje počivaju na komunikaciji koja podrazumeva korišćenje govora ili pismeno izražavanje, smatraju se socijalnim interakcijama koje se zasnivaju na verbalnoj komunikaciji. S druge strane, socijalne interakcije koje počivaju na komunikaciji neverbalnim znacima kao što su uspostavljanje fizičkog kontakta, gestikulacija i facijalna ekspresija, smatraju se socijalnim interakcijama zasnovanim na neverbalnoj komunikaciji.

Učestalost socijalnih interakcija. Polazeći od razumevanja učestalosti socijalnih interakcija u istraživačkim studijama sa sličnim ciljem (Koster *et al.*, 2010; Humphrey & Symes, 2011) u ovom istraživanju se pod učestalošću socijalnih interakcija podrazumeva ukupan broj socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji u razvoju.

Kvalitet socijalnih interakcija. Uopšteno gledano, kvalitet socijalnih interakcija odnosi se na ostvarivanje pozitivnih oblika ponašanja u interakciji sa vršnjacima. Radi preciznijeg određenja ovog pojma, u ovom istraživanju smo izdvojili sledeće pokazatelje na osnovu kojih ćemo zaključivati o kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju:

- a) priroda socijalnih interakcija,
- b) socijalna prihvaćenost i
- c) ostvarivanje prijateljstva.

a) Priroda socijalnih interakcija

U ovom istraživanju priroda socijalnih interakcija se odnosi na karakter ispoljenog ponašanja učenika (primereno/neprimereno ponašanje); prihvaćenost inicirane interakcije (prihvaćena/nije prihvaćena) kao i na trajanje socijalnih interakcija. *Primereno ponašanje* učenika podrazumeva svako ponašanje kojim učenik tokom iniciranja interakcije sa vršnjacima i učiteljicom, kao i tokom učestvovanja u zajedničkim/grupnim aktivnostima ispoljava društveno prihvatljive oblike ponašanja. Reč je o pozitivnim i neutralnim

oblicima ponašanja koji ne ugrožavaju sagovornika i/ili učesnike u grupnim interakcijama. Pod *neprimerenim ponašanjem* učenika podrazumeva se svako ponašanje kojim učenik tokom iniciranja interakcije sa vršnjacima i učiteljicom, kao i tokom učestvovanja u zajedničkim/grupnim aktivnostima ispoljava socijalno nepoželjne oblike ponašanja. Preciznije, grubo prekidanje sagovornika, vikanje, ruganje, vređanje, obraćanje pogrdnim imenima, guranje, udaranje, gađanje predmetima, šutiranje, kao i otimanje i uništavanje učenikovih ličnih stvari u ovom istraživanju će se smatrati neprimerenim ponašanjem tokom iniciranja i trajanja socijalnih interakcija. Pod *prihvaćenošću/neprihvaćenošću* inicirane interakcije smatra se svako verbalno i neverbalno prihvatanje/neprihvatanje inicirane socijalne interakcije. Na osnovu prihvaćenosti/neprihvaćenosti inicirane interakcije, donosi se zaključak o tome da li je određena inicirana socijalna interakcija bila jednosmerna (ukoliko nije prihvaćena) ili dvosmerna (ukoliko je prihvaćena). *Trajanje socijalnih interakcija* se merilo različito, u zavisnosti od toga da li se posmatrao školski čas ili školski odmor. Tako se tokom školskog časa beležilo da li je socijalna interakcija nastavljena nakon iniciranja, odnosno, da li se pretvorila u dužu socijalnu razmenu među pojedincima. Na školskom odmoru, trajanje socijalne interakcije se odnosilo na vreme koje učenik provodi sa jednim ili više učenika tokom školskog odmora. Mereno je i vreme koje učenik provodi sam.

b) Socijalna prihvaćenost

Socijalna prihvaćenost učenika se najčešće definiše kao stepen u kome vršnjaci žele da uspostave neku formu socijalnog kontakta sa detetom, odnosno da učestvuju sa njim u zajedničkim aktivnostima kao što su druženje, učenje i slično (Krnjajić, 2007). Još su Hartup i Gotman (Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967; Gottman, Gonso & Rasmussen, 1975) ukazali na značajnu povezanost socijalne prihvaćenosti i pozitivnih interakcija sa vršnjacima, kao i na povezanost negativnih interakcija sa vršnjačkom odbaćenošću. Primetno je da se u mnogim istraživanjima socijalna prihvaćenost ispituje pomoću sociometrijskih istraživačkih tehnika što će biti slučaj i u našem istraživanju. U nalazima sociometrijskih istraživanja primetne su razlike u operacionalnom definisanju socijalne prihvaćenosti (prema: Spasenović, 2003). Tako je u jednom broju istraživanja socijalna

prihvaćenost definisana samo preko skora pozitivnih vršnjačkih izbora, dok su u drugim studijama korišćene i mere vršnjačke odbačenosti.

Da bismo utvrdili socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju, u ovom istraživanju smo ispitivali: a) opšti skor socijalne prihvaćenosti učenika koristeći tehniku rejting skale i b) socijalni status učenika u odeljenju koristeći tehniku vršnjačkih nominacija (u kojoj su se koristila dva pozitivna i dva negativna kriterijuma). Tehnika rejting skale je podrazumevala da svaki učenik procenjuje sve članove grupe prema jednom kriterijumu. U tom slučaju srednja vrednost primljenih procena odražava nivo socijalne prihvaćenosti u okviru vršnjačke grupe u odeljenju. U okviru tehnike vršnjačkih nominacija, na osnovu sociometrijskih procedura koje su ustanovili poznati istraživači ove oblasti 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.

c) Ostvarivanje prijateljstva

Prijateljstvo se često određuje kao „vezanost“ jedne osobe za drugu na osnovu naklonosti i/ili poštovanja. Primetno je da mnogi autori smatraju da je koncept recipročnosti suštinska komponenta prijateljstva i da mora biti uključen u svaku definiciju ovog pojma (prema: Krnjajić, 1990). U skladu sa tim, u ovom istraživanju se pod ostvarivanjem prijateljstva podrazumeva postojanje recipročnosti u osećanju naklonosti ili bliskosti sa nekom osobom.

Kako bismo utvrdili da li učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju prijateljske veze sa vršnjacima iz odeljenja, tj. da li imaju prijatelje, koristili smo pitanje iz sociometrijskog upitnika u kome se od učenika traži da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli da se druže u školi. O postojanju prijateljstva zaključivali smo na osnovu javljanja recipročnog izbora među učenicima u okviru navedenog pitanja.

3. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj ovog istraživanja jeste ispitivanje učestalosti i kvaliteta socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju u osnovnoj školi.

Zadaci istraživanja su:

1. Utvrditi učestalost i prirodu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju tokom školskog časa i odmora kroz ispitivanje:
 - a) iniciranja socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju;
 - b) iniciranja socijalnih interakcija učenika bez smetnji u razvoju sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju;
 - c) iniciranja socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju sa učiteljicom;
 - d) učešća učenika sa smetnjama u razvoju u zajedničkim aktivnostima.
2. Ispitati socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne osnovne škole.
3. Ispitati da li učenici sa razvojnim smetnjama ostvaruju prijateljstva sa vršnjacima bez smetnji u razvoju u odeljenju redovne osnovne škole.
4. Ispitati sličnosti i razlike u učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju.

4. Hipoteze istraživanja

Ovo istraživanje se zasniva na sledećim pretpostavkama:

1. Učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima u odnosu na učenike koji nemaju smetnje u razvoju tokom školskih časova i odmora.
2. Učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju veći broj interakcija sa učiteljicom, nego sa vršnjacima.
3. Učenici sa smetnjama u razvoju ređe učestvuju u zajedničkim aktivnostima tokom školskih časova i odmora u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju.
4. Učenici sa smetnjama u razvoju su u manjoj meri prihvaćeni u odeljenju od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju.
5. Učenici sa smetnjama u razvoju su češće odbačeni u odeljenju od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju.
6. Učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju manje prijateljstava u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju.

5. Uzorak istraživanja

Ovim istraživanjem obuhvaćeni su učenici trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola sa područja grada Beograda. Uzorak je činilo 30 učenika sa smetnjama u razvoju i 30 učenika bez smetnji u razvoju. To znači da je sistematskim posmatranjem, primenjenom u ovom istraživanju, bilo obuhvaćeno ukupno 60 učenika, od kojih 24 pohađa treći, a njih 36 četvrti razred. Od ukupnog broja ispitanika (N=60), 46 je muškog pola, dok ih je 19 ženskog pola.

S obzirom na to da odeljenja redovne osnovne škole pohađaju učenici sa različitim smetnjama u razvoju, nismo se ograničili na jednu razvojnu smetnju. Upravo socijalne interakcije učenika sa različitim razvojnim smetnjama i vršnjaka bez smetnji u razvoju

predstavljaju realnost u inkluzivnom obrazovanju. Iz tog razloga uzorak učenika sa smetnjama u razvoju činili su učenici sa različitim razvojnim smetnjama, 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, o čemu smo detaljnije pisali u teorijskom delu rada. U Tabeli 1 prikazano je koje razvojne smetnje imaju učenici koji su učestvovali u ovom istraživanju, a Tabela 2 sadrži podatke o školama u kojima je sprovedeno istraživanje i broju učenika iz tih škola koji su obuhvaćeni sistematskim posmatranjem.

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	100,0

Nakon što je u određenom odeljenju izabran učenik sa smetnjama u razvoju koji će biti posmatran, pristupilo se slučajnom izboru učenika bez smetnji u razvoju koji je istog pola kao i učenik sa razvojnim smetnjama. Iz tog razloga je u uzorku učenika bez smetnji u razvoju isti broj devojčica i dečaka kao u uzorku učenika sa smetnjama u razvoju, odnosno 21 dečak i 9 devojčica. Slučajni izbor učenika je podrazumevao biranje učenika pomoću programa za generisanje nasumičnih brojeva (www.random.org). To je zahtevalo unos ukupnog broja učenika iz određenog odeljenja u program koji je nasumično izbacivao jedan broj iz unetog raspona brojeva. Ukoliko bi se dogodilo da slučajno izabrani učenik nije istog pola kao učenik sa smetnjama u razvoju, opisana procedura bi se ponavljala sve do izbora učenika koji je istog pola kao i vršnjak sa razvojnim smetnjama.

Istraživanje je sprovedeno u 30 odeljenja iz 15 osnovnih škola, i to 13 odeljenja trećeg i 17 odeljenja četvrtog razreda. 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. U svakom odeljenju posmatran je jedan učenik sa smetnjama u razvoju i jedan učenik bez smetnji.

Tabela 2. Struktura uzorka s obzirom na školu koju učenici pohađaju

Osnovne škole	Broj učenika	
	f	%
1. Prva obrenovačka osnovna škola	10	16,7
2.Đura Daničić	6	10,0
3.Milan Rakić	6	10,0
4.Đuro Strugar	4	6,7
5.Filip Filipović	4	6,7
6.Josif Pančić	4	6,7
7.Jovan Jovanović Zmaj	4	6,7
8.Jovan Miodragović	4	6,7
9.Vojvoda Stepa	4	6,7
10.Vuk Karadžić	4	6,7
11.Borislav Pekić	2	3,3
12.Duško Radović	2	3,3
13.Ivan Goran Kovačić	2	3,3
14.Ljuba Nenadović	2	3,3
15.Marija Bursać	2	3,3
UKUPNO	60	100,0

Posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji vršeno je na časovima redovne nastave i na školskim odmorima. Posmatranje je obavljeno na 30 časova srpskog jezika, 30 časova matematike i 30 časova likovne kulture, kao i na 60 malih i 30 velikih odmora. To znači da su učenici posmatrani na 90 školskih časova i isto toliko odmora. Tom prilikom popunjeno je ukupno 360 *protokola za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka bez smetnji u razvoju na školskom času i odmoru*. Srpski jezik i matematika su izabrani zbog toga što su najzastupljeniji nastavni predmeti, a likovna kultura zbog pretpostavke da će na časovima ovog predmeta biti više prilika u kojima će do izražaja dolaziti socijalne interakcije učenika.

Posmatranje jednog učenika sa smetnjama u razvoju i jednog učenika bez smetnji u razvoju na školskom času i odmoru, realizovano je u periodu od dva radna dana koja nisu

vezana. Takođe, vodilo se računa o rasporedu, tj. redosledu časova odabranih za posmatranje. Ukoliko je organizacija istraživanja tokom prvog dana bila takva da je posmatranje realizovano na prvom i drugom času i na jednom malom odmoru, onda je tokom drugog dana posmatranje obavljeno na trećem ili četvrtom času, jednom malom i jednom velikom odmoru. Na ovaj način smo hteli da umanjimo efekte određenih faktora koji mogu uticati na interakcije učenika, kao što su umor učenika, nivo koncentracije i slično.

S obzirom na to da je istraživanje podrazumevalo i primenu sociometrijskog upitnika i rejting skale koje su popunjavali svi učenici iz odeljenja obuhvaćenih istraživanjem, to znači da je u ovom segmentu istraživanja učestvovalo ukupno 724 učenika.

6. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju je primenjena deskriptivno-analitička metoda. Istraživanje je realizovano primenom sistematskog posmatranja i sociometrijskih tehnika istraživanja uz korišćenje sledećih instrumenata: dva protokola za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju (jedan je primenjen na školskom času, a jedan na školskom odmoru); sociometrijskog upitnika i rejting skale (skala procene).

6.1 Protokol za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju

Pregled relevantne literature nedvosmisleno ukazuje na značaj i prednosti sistematskog posmatranja u proučavanju socijalnih interakcija učenika. Primena sistematskog posmatranja u proučavanju učestalosti i kvaliteta socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju predstavlja dominantan metodološki pristup i smatra se jednim od ključnih u razumevanju socijalnih interakcija dece (La Greca & Stark, 1986). Pregled istraživačkih studija (prema: Gresham, 1986) pokazuje da se ova tehnika koristi za

posmatranje mnogih oblika socijalnog ponašanja, od kojih se izdvajaju kooperacija, deljenje, iniciranje socijalnih interakcija, kao i uzvratanje takvih interakcija, posmatranje socijalne povučenosti učenika i slično. Takođe, posmatranje učenika u prirodnim uslovima se u velikoj meri koristi u proučavanju vršnjačkih interakcija i prijateljstava, identifikovanju potreba učenika za interventnim programima, kao i za proučavanje efekata tih programa (prema: La Greca & Stark, 1986).

U istraživanjima koja primenjuju sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju, prevladavaju tipovi istraživanja koji su usmereni i na kvantitet i na kvalitet tih interakcija. Pored učestalosti socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih tipičnih vršnjaka, posmatranja su usmerena i na sadržaj i trajanje interakcija (Gresham, 1982; Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Koster *et al.*, 2010; Humphrey & Symes, 2011). Iz tog razloga smo, za potrebe ovog istraživanja, ispitivali **učestalost i prirodu socijalnih interakcija** učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka bez smetnji u razvoju i u skladu sa tim primenili dva protokola za njihovo posmatranje na školskim časovima i odmorima.

Pre opisa samih protokola, treba istaći da su ovi protokoli u svom nastajanju prošli dve značajne faze, od kojih je jedna podrazumevala posete časovima redovne nastave. Naime, prilikom kreiranja protokola, pored relevantne literature, posete školskim časovima i odmorima su predstavljale važan izvor informacija za nastajanje primenjenih protokola. Tokom posmatranih aktivnosti, autorka istraživanja je beležila i opisivala različite socijalne interakcije koje se na njima dešavaju. Značajan broj stavki (tj. opisa ponašanja) upravo je nastao na osnovu ovih podataka.

Takođe, važno je napomenuti da je u okviru probnog istraživanja izvršena provera sadržaja konstruisanih protokola, kao i stepena saglasnosti posmatrača prilikom registrovanja, tj. beleženja opaženih ponašanja učenika. U probnom istraživanju su učestvovala četiri učenika (dva učenika sa razvojnim smetnjama i dva učenika bez smetnji u razvoju) i to dva učenika trećeg i dva učenika četvrtog razreda. Posmatranje je realizovano na devet časova redovne nastave i devet odmora (šest malih i tri velika).

S obzirom na to da je tokom časova i odmora planirano istovremeno posmatranje učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnog vršnjaka (kontrolni učenik), u procesu

posmatranja su učestvovala dva posmatrača. Jedan od posmatrača je bila autorka istraživanja, a drugi posmatrač je bila diplomirani pedagog Ana Milanović. Da bi se postigla valjanost i objektivnost u sprovođenju sistematskog posmatranja, preduzeto je nekoliko koraka. Pre svega, drugi posmatrač je detaljno upoznat sa ciljevima i zadacima istraživanja, kao i sa sadržajima protokola i načinima njihovog popunjavanja. Tokom probnog ispitivanja, na tri školska časa i tri odmora, posmatrači su istovremeno posmatrali isto dete (učenika bez smetnji u razvoju) i nakon toga su poredili unete podatke. Interesovalo nas je da li su ponašanja koja se javljaju u protokolu precizno opisana i da li ih različiti posmatrači razumeju na isti način, odnosno da li istovetno procenjuju i evidentiraju u protokolu ponašanja koja su zapazili. Nakon uporednog posmatranja istog učenika, posmatrači su diskutovali i poredili popunjene protokole, nakon čega je utvrđeno da nije bilo značajnijih odstupanja u beleženju, odnosno da je postojao visok stepen saglasnosti između posmatrača.

Za posmatranje učenika tokom školskog časa primenjen je *Protokol za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju na času* (Prilog 1), posebno konstruisan za ovu svrhu. Opšti deo protokola se sastoji od identifikacionih podataka koji se odnose na naziv škole, razred i odeljenje, broj učenika u odeljenju, nastavni predmet, redosled posmatranog časa, ime i prezime učenika, pol, razvojnu smetnju, ime i prezime posmatrača, kao i datum posmatranja.

Ovim instrumentom su prikupljeni podaci o učestalosti i prirodi **iniciranja socijalnih interakcija** učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka, kao i učestalosti i prirodi iniciranja interakcija učenika sa smetnjama u razvoju sa učiteljicom. Takođe, ispitana je i učestalost i priroda **interakcija učenika sa smetnjama u razvoju tokom odvijanja zajedničkih/grupnih aktivnosti** na času.

U okviru iniciranja socijalnih interakcija protokolom su obuhvaćeni sledeći oblici ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaj rada/aktivnosti na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u

obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaj rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaj rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; pozajmljuje pribor/stvari; traži da pozajmi pribor/stvari; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom ili gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

Učeničko učešće u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima opisano je sledećim oblicima ponašanja: aktivno učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času; učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času, ali je pasivan; aktivno učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima; učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima, ali je pasivan; aktivno učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti; učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti, ali je pasivan; neverbalno reaguje u grupnoj interakciji fizičkim kontaktom; neverbalno reaguje u grupnoj interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

Posmatrač je beležio koliko se puta predviđeno ponašanje javilo tokom jednog školskog časa sa mogućnošću da dopiše neko drugo ponašanje koje nije ponuđeno u protokolu. Istovremeno, posmatrač je procenjivao prirodu iniciranih socijalnih interakcija, kao i interakcija tokom zajedničkih/grupnih aktivnosti. Preciznije, posmatrač je procenjivao da li je inicijativa učenika prihvaćena ili nije prihvaćena, da li su inicirane interakcije, kao i interakcije tokom zajedničkih aktivnosti primerene ili neprimerene, kao i to da li su inicirane interakcije nastavljene. Takođe, u protokolu je data mogućnost da se u okviru *dodatnih komentara* upišu zapažanja koja se smatraju važnim za određeno ponašanje učenika ili situaciju na času.

S obzirom na to da je tokom posmatranja socijalnih interakcija važno posmatrati učenike u različitim okruženjima i situacijama, učenici su posmatrani i tokom školskog odmora (malog i velikog). U skladu sa tim kreiran je *Protokol za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju na školskom odmoru* (Prilog 2). Ovaj protokol je koncipiran na sličan način kao i

protokol koji je primenjen na času, s tim što se iniciranje interakcija sa učiteljicom nije posmatralo. U odnosu na opisani protokol za posmatranje interakcija na času, u instrumentu koji je primenjen na odmoru, ponuđeni opisi ponašanja su u izvesnoj meri modifikovani kako bi bili prilagođeni situacijama koje se dešavaju tokom školskog odmora. Kada je u pitanju iniciranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji ponuđeni su sledeći opisi ponašanja: predlaže da zajedno provedu odmor u učionici; predlaže da zajedno provedu odmor van učionice; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; pozajmljuje pribor/stvari; traži da pozajmi pribor/stvari; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom; neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

U delu protokola koji se odnosi na učenikovo učešće u zajedničkim/grupnim aktivnostima sa vršnjacima tokom školskog odmora beležilo se da li je učenik u interakciji sa grupom učenika, pri čemu su dati sledeći opisi ponašanja: aktivno učestvuje u razgovoru/diskusiji; učestvuje samo kada mu se neko obrati; aktivno učestvuje u sportskim i društvenim igrama; prisustvuje sportskim i društvenim igrama, ali je pasivan; neverbalno reaguje tokom interakcije fizičkim kontaktom; neverbalno reaguje u interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo. Protokolom je predviđeno i merenje vremena koje učenici sa smetnjama u razvoju provode u socijalnim interakcijama u grupi učenika.

Pored toga, ovim protokolom je predviđeno da se ispita i učestalost i priroda socijalnih interakcija koje učenik sa smetnjama u razvoju provodi sa jednim učenikom. U tom delu protokola su dati sledeći oblici ponašanja: razgovora/diskutuje sa drugim učenikom; igra se sa drugim učenikom; neverbalno reaguje tokom interakcije fizičkim kontaktom; neverbalno reaguje u interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom.

U protokolu za školski odmor mereno je i vreme tokom kojeg učenik sa smetnjama u razvoju ne ostvaruje interakcije sa drugim učenicima, odnosno kada je sam: učenik je na odmoru okupiran sobom i ne posmatra druge učenike; učenik posmatra druge učenike, ali

ne stupa u interakciju sa njima; učenik, paralelno sa ostalim učenicima obavlja određene aktivnosti, ali nije u interakciji sa njima.

Na istovetan način kao u protokolu za školski čas beležila se učestalost iniciranih socijalnih interakcija, kao i interakcija tokom zajedničkih aktivnosti, te se procenjivala njihova priroda. Važno je napomenuti da su isti protokoli korišćeni prilikom posmatranja učestalosti i prirode socijalnih interakcija učenika koji nemaju smetnje u razvoju, kako bi bilo moguće adekvatno poređenje obe grupe učenika.

6.2 Sociometrijski upitnik i rejting skala

Pored sistematskog posmatranja, sociometrija predstavlja često primenjivan metodološki pristup u proučavanju socijalnog ponašanja učenika. Iako sociometrijska istraživanja obezbeđuju važne podatke o socijalnom statusu pojedinca u nekoj grupi, ona ne pružaju informacije o ponašanjima koji uzrokuju takav status (Spasenović, 2006). Iz tog razloga se sociometrijske tehnike često kombinuju sa sistematskim posmatranjem, što je slučaj i sa našim istraživanjem. Mnoga istraživanja pokazuju da postoji veza između socijalnog statusa i ponašanja u prirodnim uslovima, dok pojedina istraživanja ne potvrđuju ovu povezanost (prema: Spasenović, 2006).

Sociometrijske tehnike su u velikoj meri prisutne i u istraživačkim nacrtima koja imaju za cilj proučavanje socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju (Frostad & Pijl, 2007; Walker & Nabuzoka, 2007; Avramidis, 2010). Kako bismo ispitali stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, njihov socijalni status u odeljenju, kao i to da li imaju prijatelje, u ovom istraživanju su primenjene dve sociometrijske tehnike – tehnika vršnjačkih nominacija i rejting skala.

Primetno je da je tehnika nominacije popularna u proučavanju socijalne prihvaćenosti učenika, ispitivanju socijalnog statusa i procenjivanju prijateljstava koje učenici imaju u odeljenju (Nabuzoka & Smith, 1993; Roberts & Zubrick, 1992; Koster *et al.*, 2010; Frostad & Pijl, 2007; Estell, *et al.*, 2009). Istraživački instrument koji se najčešće primenjuje u okviru ove tehnike, jeste sociometrijski upitnik. Jednostavnost i praktičnost sociometrijskog upitnika uticala je na njegovu široku primenu u istraživanjima

socijalnog funkcionisanja, kako učenika koji nemaju smetnje u razvoju, tako i učenika sa razvojnim smetnjama. U sociometrijskom upitniku od učenika se obično traži da navedu drugove i drugarice iz odeljenja sa kojima bi voleli/ne bi voleli da obavljaju određenu aktivnost.

U našem istraživanju, u okviru tehnike nominacije, primenjen je **sociometrijski upitnik** (Prilog 3), koji je proveren u probnom istraživanju. 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/ne bi voleli da se druže u školi i da sede u klupi. S obzirom na to da nam je cilj da na osnovu nalaza iz sociometrijskog upitnika dobijemo podatke o socijalnom statusu učenika, suma dobijenih pozitivnih i suma dobijenih negativnih glasova transformisana je u standardizovane skorove prihvatanja (P) i neprihvatanja (N). Na osnovu određenih procedura (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), standardizovani su skorovi socijalne preferencije i socijalnog uticaja u okviru odeljenja i oni predstavljaju osnovu za dobijanje pet dimenzija socijalnog statusa učenika: popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečni.

Takođe, podaci iz sociometrijskog upitnika su nam omogućili da utvrdimo da li učenici sa smetnjama u razvoju imaju prijatelje u odeljenju. Na osnovu prvog pitanja iz sociometrijskog upitnika u kom se od učenika traži da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli da se druže, donosili smo zaključke o postojanju prijateljskih veza u onim slučajevima kada je postojala recipročnost u međusobnim izborima učenika.

U sociometrijskom upitniku su primenjena dva pozitivna i dva negativna kriterijuma sa najviše tri izbora, što je u skladu sa zahtevima sociometričara da su dva ili tri kriterijuma sasvim dovoljna. Iako se u prvobitnim sociometrijskim istraživanjima isključivo insistiralo na pozitivnim izborima, jer bi negativni mogli da izazovu otpor kod ispitanika, kao i da dovedu u pitanje iskrenost odgovora, u novijim istraživanjima je prisutna primena i pozitivnih i negativnih izbora (prema: Krnjajić, 2007). Postoji više razloga zbog kojih je preporučljivo koristiti i pozitivne i negativne nominacije. Pre svega,

smatra se da bi izbegavanje negativnog aspekta biranja dovelo do zanemarivanja odbačenosti kao jednog od važnih pokazatelja psihosocijalnih obeležja grupe. Takođe, postojanje negativnih izbora je neophodno kako bi se izračunalo pet različitih dimenzija socijalnog statusa (popularni, odbačeni, zanemareni, kontroverzni i prosečni). Razlog za korišćenje i pozitivnih i negativnih nominacija ogleda se i u tome što popularnost i odbačenost ne predstavljaju jednu dimenziju sa dva pola, već se radi o dve dimenzije koje blago negativno koreliraju (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; prema: Spasenović, 2006). Važno je naglasiti da primenjivanje samo pozitivnih izbora ne pruža mogućnost da se pravi razlika između učenika koji su aktivno nevoljeni (odbačeni) i onih koji su zanemareni (ne dobijaju pozitivne izbore, ali ne bi dobili ni negativne), niti omogućava da se utvrdi da li bi učenici koji dobijaju veliki broj pozitivnih izbora eventualno dobili i veliki broj negativnih izbora, te u tom slučaju ne bi bilo moguće utvrditi razlike između popularnih i kontroverznih učenika (Spasenović, 2004).

Iako među autorima postoje različita shvatanja i preporuke vezane za određivanje broja izbora i odbacivanja koje pojedinac može da izvrši, odlučili smo da učenicima ograničimo broj izbora na tri. Naime, mnogi autori (prema: Krnjajić, 2007) smatraju metodološki opravdanim ograničenje na tri, pet ili sedam izbora, jer su statistička proučavanja pokazala da postoje visoke korelacije između neograničenog broja izbora i izbora ograničenog na tri, pet ili sedam. Takođe, pristalice ovakvog pristupa smatraju da je sociometrijski upitnik sa ograničenim brojem izbora praktičniji, te da se izbegava mogućnost da učenici nekritički biraju sve drugove/drugarice iz odeljenja, što bi umanjilo validnost dobijenih podataka.

Važna stavka u konstruisanju sociometrijskog instrumenta jeste izbor sadržaja sociometrijskih kriterijuma. Sociometrijski kriterijumi predstavljaju osnovne aktivnosti grupe koja je predmet nekog istraživanja (Krnjajić, 1981). U istraživačkim studijama koje se realizuju u školi, sociometrijski kriterijumi podrazumevaju aktivnosti svojstvene školskom kontekstu kao što si igra, rad i učenje. Pored toga, kriterijumi se razlikuju i prema sadržaju, te se najčešće govori o emocionalnim i funkcionalnim kriterijumima, odnosno o onima čija je svrha ostvarivanje socioemocionalnih potreba, ili onih koji služe za

ostvarivanje ciljeva i zadataka grupe. Primetno je i kombinovanje ovih kriterijuma u zavisnosti od ciljeva i zadataka istraživanja.

S obzirom na to da predmet ovog rada predstavljaju socijalne interakcije učenika, smatrali smo da je adekvatno izabrati one kriterijume na osnovu kojih saznajemo o distribuciji naklonosti na afektivnim ili pretežno afektivnim kriterijumima (emocionalni kriterijum). Iz tog razloga se od učenika traži da navedu ime i prezime drugarica/drugova iz odeljenja sa kojima bi najviše voleli/ne bi voleli da se druže u školi, kao i sa kojima bi najviše voleli/ne bi voleli da sede u klupi. Važno je naglasiti da se „sedenje u klupi“ može delimično podvesti i pod funkcionalni kriterijum koji otkriva distribuciju naklonosti/nenaklonosti zasnovanu na pretežno funkcionalnim odnosima.

Činjenica da u tehnici vršnjačkih nominacija svi učenici nominuju, ali da ne moraju svi biti nominovani, podstakla nas je i na primenu **tehnike rejting skale** (Prilog 4) u istraživanju. Iako tehnika nominacije omogućuje utvrđivanje globalnog indeksa vršnjačke prihvaćenosti na osnovu ukupnog broja primljenih pozitivnih i negativnih izbora, smatra se da tehnika rejting skale pruža više informacija o socijalnoj prihvaćenosti svakog učenika posebno (Krnjajić, 2002). Naime, za razliku od tehnike nominacije u kojoj svi nominuju, ali ne moraju svi biti nominovani, rejting skala omogućuje procenu socijalne prihvaćenosti svakog pojedinca. Iz tog razloga se ove dve tehnike često zajedno koriste u sociometrijskim istraživanjima koja ispituju socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju (Wauters & Knoors 2007; Koster *et al.*, 2010) jer se dešava da ovi učenici uopšte ne budu nominovani ni po jednom sociometrijskom kriterijumu (Frostad & Pijl, 2007).

Istraživanja pokazuju da je rejting skala naročito pogodna za ispitivanje stepena socijalne prihvaćenosti, dok je tehnika nominacije povoljnija za ispitivanje prijateljskih odnosa među učenicima (prema: Koster, *et al.*, 2010). Uverenja smo, da ćemo primenom obe sociometrijske tehnike nadomestiti njihove pojedinačne nedostatke i steći kompletniju sliku o socijalnoj prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju. U prilog tome „govore“ i metodološki pristupi drugih istraživanja sa sličnim ciljem koji su, takođe, primenjivali i tehniku nominacije i tehniku rejting skale (Maassen, 2005; Wauters & Knoors 2007; Koster *et al.*, 2010).

S obzirom na to da se rejting skala najčešće zasniva na jednom kriterijumu, od učenika se tražilo da procene sve članove grupe prema jednom emocionalnom kriterijumu. Rejting skala se najčešće daje u obliku trostepene ili petostepene skale procene (Jiang & Cillessen, 2005), a s obzirom na to da su u našem istraživanju učestvovali učenici mlađeg školskog uzrasta, odlučili smo se za trostepenu skalu procene, jer smatramo da je jasnija i jednostavnija za popunjavanje. Stoga je učenicima data trostepena skala sa kratkim uputstvom za popunjavanje, kako bi procenili u kom stepenu bi voleli da se u školi druže sa svakim pojedinačnim 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). Srednja vrednost primljenih procena odražava individualni nivo socijalne prihvaćenosti u okviru grupe (Gifford-Smith & Brownell, 2003). I ovaj instrument je proveravan u probnom istraživanju, i to u po jednom odeljenju trećeg i četvrtog razreda.

7. Organizacija i tok istraživanja

Realizaciji glavnog istraživanja prethodile su aktivnosti vezane za pilot istraživanje koje je realizovano u septembru školske 2014/2015. godine i koje je podrazumevalo proveru postojećih instrumenata. Cilj preliminarnog ispitivanja odnosio se na proveru valjanosti i pouzdanosti instrumenata, kao i utvrđivanje eventualnih nejasnoća vezanih za sadržaje instrumenata istraživanja, kao i identifikovanje mogućih teškoća prilikom njihovog popunjavanja.

Nakon realizacije probnog istraživanja, usledila je faza pregleda svih popunjenih instrumenata s ciljem da se proceni potreba za njihovim eventualnim revidiranjem. Kada su u pitanju *protokoli za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju na školskom času i odmoru*, nije utvrđena potreba za menjanjem ova dva instrumenta. Sociometrijski instrumenti istraživanja, takođe, nisu značajno revidirani nakon probnog istraživanja. S obzirom na to da se tokom popunjavanja rejting skale uspostavilo da određeno tehničko rešenje zbunjuje učenike, u okviru ovog instrumenta su urađene potrebne tehničke izmene. Sociometrijski

upitnik je popunjavan bez teškoća. Njegova analiza je pokazala da su podjednako zastupljeni odgovori na pitanja koja se zasnivaju na pozitivnim izborima, kao i na pitanja koja se zasnivaju na negativnim izborima. Probno istraživanje je pokazalo da je učenicima potrebno pola sata da popune ova dva instrumenta.

Glavno istraživanje je sprovedeno tokom oktobra, novembra i decembra školske 2014/2015. godine. Tokom septembra meseca prikupljene su potrebne saglasnosti za realizaciju istraživanja od uprave škole i dogovoreni su okvirni termini ispitivanja. U većini škola kojima smo uputili poziv da učestvuju u istraživanju, nakon kraćih ili dužih pregovora (pregovori su često uključivali roditelje, učitelje, pedagoško-psihološku službu i direktore škola), sa uspehom je postignut dogovor o realizaciji istraživanja. Međutim, u nekim školama nismo naišli na razumevanje, uz obrazloženje da je tema koju ispitujemo veoma osetljiva, kao i da uprava škole ne podržava istraživanja koja nisu anonimna. Ovakvi slučajevi su donekle usporavali istraživački proces na terenu, pošto nas je specifičnost uzorka ograničavala samo na redovne škole u čijim se odeljenjima trećeg i četvrtog razreda nalaze učenici sa smetnjama u razvoju za koje je osmišljen plan prilagođavanja ili individualni obrazovni plan.

S obzirom na nepredviđene situacije koje karakterišu terenska ispitivanja, dogovoreni termini su po potrebi menjani i odlagani, što je dodatno usložnjavalo terenski rad. Terminu su najčešće pomerani zbog bolesti deteta sa smetnjama u razvoju ili bolesti učiteljice. Dodatan problem je bio vezan za relativno česta odsustvovanja dece sa smetnjama u razvoju sa školskih časova koja se tolerišu zbog specifičnosti razvojnih smetnji koju deca imaju. Tako se dešavalo da se deca sa autizmom ne pojave na prva dva časa jer ih uznemirava rano ustajanje ili su odlazila posle prvog časa jer su bila dekoncentrisana, sklona vikanju i samopovređivanju. To je zahtevalo od ispitivača da u jedno odeljenje odlaze i po nekoliko puta, što je zahtevalo pomeranje dogovorenih termina u drugim školama.

Tokom glavnog istraživanja učenici su istovremeno posmatrani tokom tri školska časa (srpski jezik, matematika i likovna kultura) i tri odmora (dva mala i jedan veliki), što je zahtevalo kontinuirano prisustvo dva posmatrača, o čemu smo detaljnije pisali. Na jednom školskom času u okviru kojeg nije planirano posmatranje, učenici su popunjavali

sociometrijski upitnik i skalu procene (rejting skalu). Ispitivanje je vršila sama autorka u svim odeljenjima. Odmah nakon predstavljanja, ispitivač je učesnicima istraživanja davao kratko opšte uputstvo koje je ispitanicima omogućilo da steknu predstavu o temama na koje se odnose pitanja iz instrumenata. Nakon toga, ispitanicima je dato detaljno upitstvo o načinu rada i popunjavanja instrumenata. S obzirom na to da su učenici popunjavali dva instrumenta, davana su im pojedinačna uputstva za svaki instrument neposredno pre njegovog popunjavanja. Ispitivač je bio prisutan sve vreme tokom popunjavanja sociometrijskog upitnika i rejting skale, te je davao dodatna uputstva kada je za tim postojala potreba. Takođe, u određenim situacijama nekim učenicima (to su bila četiri učenika sa smetnjama u razvoju koja su imala problema sa pisanim izražavanjem) ispitivač je pomagao da popune instrumente tako što je zapisivao njihove odgovore. S obzirom na osetljivost ovakve situacije u kojoj se od ispitanika traži da se usmeno izrazi o tome sa kim bi voleo/ne bi voleo da se druži, ovakva ispitivanja su bila individualna, jer smo smatrali da ćemo na taj način lakše zadobiti poverenje deteta. Takođe, učeniku je obećano da njegove odgovore neće znati niko osim ispitivača. Osim što je bilo potrebno više puta objasniti učeniku šta je njegov zadatak i što smo u pojedinim situacijama duže nego što je uobičajeno čekali odgovor deteta (učeniku je naglašeno da ima neograničeno vreme za odgovor), nije bilo većih poteškoća prilikom prikupljanja podataka na ovaj način.

Nakon prikupljanja podataka u svakom odeljenju usledila bi faza pregledanja materijala koja je podrazumevala proveru potpunosti odgovora. Sve nejasnoće rešavane su u saradnji sa učiteljicom i onim učenicima koji su preskočili neki odgovor, čime je obezbeđena potpunost podataka. U situacijama kada neko od učenika nije bio prisutan u vreme realizacije glavnog istraživanja, istraživač je u skladu sa metodološkim zahtevima sociometrije u periodu od naredne dve nedelje uradio naknadno ispitivanja učenika koji su izostali.

8. Način obrade podataka

Nakon realizacije istraživanja usledila je faza pripreme podataka za statističku obradu. Pregled i kontrola instrumenata su urađeni u školi u vreme ispitivanja kako bismo

bili sigurni da su podaci u instrumentima potpuni. Nakon toga su podaci iz svih instrumenata koje smo u istraživanju primenili (dva protokola za posmatranje socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i učenika bez smetnji u razvoju na školskom času i odmoru, sociometrijski upitnik i rejting skala) uneti u personalni računar uz primenu licenciranog softverskog paketa za statističku obradu podataka u društveno-humanističkim naukama – SPSS 20.0. S obzirom na obimnost dobijenih podataka, ova faza je podrazumevala dugotrajno i pažljivo unošenje, kao i proveru unetih istraživačkih nalaza.

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 utvrdila **učestalost i priroda socijalnih interakcija** učenika sa smetnjama u razvoju u odnosu na kontrolnu grupu na školskom času i odmoru primenjena je faktorska analiza. Prilikom poređenja učestalosti socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i učenika koji nemaju smetnje u razvoju u pogledu različitih stavki u protokolu, primenjeni su različiti statistički testovi za testiranje razlika (t-test ili jednofaktorska ANOVA za neponovljena merenja). Za poređenje ove dve grupe učenika u odnosu na prirodu socijalnih interakcija koristili smo u zavisnosti od konkretnog istraživačkog pitanja i ANOVA za neponovljena (za poređenje dve različite grupe učenika) i ponovljena merenja (u okviru iste grupe učenike).

Dodatni komentari koji su predviđeni protokolima, kvalitativno su obrađeni. To je podrazumevalo izdvajanje dodatnih opisa iz protokola za svakog učenika sa smetnjama u razvoju koji je učestvovao u istraživanju. Opisi su se odnosili na ponašanje učenika sa smetnjama u razvoju na školskim časovima i odmorima, odnos učiteljice i drugih vršnjaka prema ovim učenicima, kao i na psihosocijalnu klimu koja je vladala u odeljenjima u kojima je vršeno sistematsko posmatranje učeničkih interakcija. Podaci iz pojedinačnih opisa su za potrebe kvalitativne obrade uopštavani.

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

Da bi se dobile različite **dimenzije socijalnog statusa** učenika, koristila se 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, svrstavaju se u kategoriju „ostali“. Važno je naglasiti da je urađena jedna adaptacija korišćene sociometrijske procedure i to za kategoriju zanemarenih učenika. Naime, procenjeno je da su u opisanoj proceduri postavljeni restriktivni uslovi koji, pored SU skora manjeg od -1,0, zahtevaju da zanemareni učenici ne dobiju ni jedan pozitivan glas. Iz tog razloga smo odlučili da uzmemo u obzir prvi deo zahteva, dok smo drugi izostavili. Ovakve adaptacije su svojstvene i pojedinim istraživanjima u našoj sredini u kojima je primenjena pomenuta procedura (Spasenović, 2006).

Da bismo utvrdili da li učenici sa smetnjama u razvoju imaju prijatelje, korišćeno je prvo pitanje iz sociometrijskog upitnika u kom se od učenika tražilo da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli da se druže. Polazeći od toga, za dva pojedinca smo zaključivali da su prijatelji ukoliko su njihovi izbori u sociometrijskom upitniku bili recipročni, odnosno ukoliko su oba učenika nominovala jedan drugog u okviru ovog pitanja.

III
REZULTATI ISTRAŽIVANJA
I INTERPRETACIJA

1. UČESTALOST I PRIRODA SOCIJALNIH INTERAKCIJA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

S ciljem da utvrdimo učestalost i prirodu socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju, primenili smo sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u razvoju (učenici iz kontrolne grupe³) na školskim časovima i odmorima. Prilikom posmatranja vršnjačkih interakcija u školskom kontekstu usmerili smo se na:

- 1) Ispitivanje učestalosti iniciranja socijalnih interakcija, kao i prirode iniciranih interakcija, što znači da smo procenjivali da li učenici prilikom iniciranja socijalnih interakcija ispoljavaju primereno/neprimereno ponašanje, da li su njihove inicirane interakcije prihvaćene/nisu prihvaćene, da li su nastavljene/nisu nastavljene. Takođe, usmerili smo se i na konkretne sadržaje iniciranih interakcija. Preciznije, pored toga što smo želeli da ispitamo koliko često i na koji način učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju socijalne interakcije sa vršnjacima bez smetnji u razvoju, zanimalo nas je i kakav je sadržaj tih interakcija. U skladu sa tim, polazeći od konkretnih stavki u protokolima, u analizi rezultata ćemo diskutovati i učestalost iniciranih interakcija u zavisnosti od njihovog sadržaja.
- 2) Ispitivanje učestalosti socijalnih interakcija koje se ostvaruju u zajedničkim (formalnim i neformalnim) aktivnostima, kao i prirode tih interakcija, što je podrazumevalo procenjivanje primerenog/neprimerenog ponašanja tokom tih socijalnih interakcija, kao i njihovo trajanje. Tokom školskih časova trajanje socijalnih interakcija odnosilo se na to da li je inicirana socijalna interakcija

³ Sintagma *učenici iz kontrolne grupe* u ovom istraživanju se odnosi na učenike bez smetnji u razvoju, čije smo socijalne interakcije poredili sa socijalnim interakcijama učenika koji imaju smetnje u razvoju. Pomenuta sintagma je korišćena kako bismo izbegli učestalu upotrebu termina *učenici bez smetnji u razvoju*. Važno je naglasiti da među posmatranim grupama učenika nisu postojala ujednačavanja svojstvena eksperimentalnim istraživanjama (grupe su jedino bilo ujednačane prema polu).

nastavljena, odnosno da li se nastavila u dužu socijalnu razmenu među pojedincima. Na školskim odmorima mereno je vreme koje učenik sa smetnjama u razvoju provodi sa grupom učenika, kao i vreme koje provodi sa jednim učenikom. Pored toga, mereno je vreme kada učenik sa smetnjama u razvoju ne ostvaruje interakcije sa vršnjacima, odnosno kada je sam. Takođe, zanimali su nas i konkretni sadržaji ostvarenih socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima, te ćemo i to diskutovati tokom analize istraživačkih nalaza.

Kako bi izveštaj o istraživanju bio pregledniji, odvojeno ćemo prikazati rezultate analize koji se odnose na posmatranje socijalnih interakcija na školskom času, od rezultata do kojih smo došli na osnovu posmatranja socijalnih interakcija na školskom odmoru. Pored odvojenog prikazavanja rezultata za školski čas i odmor, prikazaćemo i analizu rezultata koji su proizašli iz povezivanja podataka koje smo dobili na osnovu posmatranja školskih časova i odmora zajedno. Kroz analizu o ukupnoj učestalosti interakcija koje su zasnovane i na verbalnoj i na neverbalnoj komunikaciji, posebno ćemo komentarisati i to koliko su obe grupe učenika neverbalno komunicirale tokom socijalnih interakcija. Podsetimo se da smo učeničko iniciranje socijalnih interakcija, prihvatanje tih interakcija i učestvovanje u zajedničkim aktivnostima koje se zasnivalo na komunikaciji koja podrazumeva korišćenje govora ili pismeno izražavanje, smatrali socijalnim interakcijama koje se zasnivaju na verbalnoj komunikaciji. S druge strane, socijalne interakcije koje počivaju na komunikaciji neverbalnim znacima kao što su uspostavljanje fizičkog kontakta, gestikulacija i facijalna ekspresija, smatrali smo socijalnim interakcijama zasnovanim na neverbalnoj komunikaciji. Važno je naglasiti da ćemo podatke koje se odnose na socijalne interakcije koje su zasnovane na neverbalnoj komunikaciji prikazati zbirno, što znači da će se odnositi na ukupan broj tih interakcija na časovima i odmorima zajedno.

Polazeći od ovako koncipirane strukture, celinu koja se odnosi na učestalost i prirodu socijalnih interakcija podelili smo u sledeće podceline:

- a) učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija na školskom času;
- b) učestalost i priroda socijalnih interakcija koje se ostvaruju u zajedničkim aktivnostima na školskom času;
- c) učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija na školskom odmoru;
- d) učestalost i priroda socijalnih interakcija koje se ostvaruju u zajedničkim aktivnostima na školskom odmoru;
- e) učestalost i priroda socijalnih interakcija na školskom času i odmoru;
- f) kvalitativni podaci koji se odnose na sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju; i
- g) osvrt na dobijene nalaze o učestalosti i prirodi socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju.

Važno je napomenuti da ćemo pored posebnog osvrta na kvalitativne nalaze istraživanja, i analizu kvantitativnih podataka dopunjavati odgovarajućim kvalitativnim podacima do koji smo došli na osnovu opisa ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju, kao i odnosa učiteljice i drugih vršnjaka u odeljenju prema ovim učenicima. Takođe, uporedo sa analizom podataka našeg istraživanja, diskutovaćemo i rezultate drugih istraživačkih studija koje su fokusu imale sličnu problematiku.

1.1 Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija na školskom času

S namerom da ispitamo učestalost i prirodu iniciranja socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju na školskom času, usmerili smo se na sledeća pitanja:

- Koliko često učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima bez smetnji u razvoju i kakva je priroda iniciranih interakcija?
- Koliko često učenici bez smetnji u razvoju iniciraju socijalne interakcije sa ostalim vršnjacima u odeljenju i kakva je priroda iniciranih interakcija?
- Koliko su obe grupe učenika imale iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih učenika iz odeljenja?

Na osnovu dela protokola *Učenik inicira interakciju sa vršnjakom* koji obuhvata različite opise ponašanja kojima učenici iniciraju interakcije⁴, utvrđen je ukupan broj socijalnih interakcija koje su tokom časova inicirali učenici sa razvojnim smetnjama i učenici bez smetnji u razvoju. U Tabeli 1 dat je prikaz rezultata koji se odnose na iniciranje i prirodu⁵ njihovih socijalnih interakcija.

Tabela 1. Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika na školskom času

Učenici		Inicirane interakcije	Prihvaćene interakcije	Primerene interakcije	Nastavljene interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS	11.03	7.30	10.13	2.27
	SD	9.28	8.39	9.09	3.46
Učenici bez smetnji u razvoju	AS	17.43	15.80	17.07	6.87
	SD	12.83	10.62	11.61	6.83

Kao što se može videti iz Tabele 1, učenici sa razvojnim smetnjama ređe iniciraju interakciju sa vršnjacima u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Kako bismo utvrdili da li je utvrđena razlika statistički značajna, rađeno je više analiza varijanse za neponovljena merenja (ANOVA). Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u pogledu broja interakcija koje posmatrani učenici iniciraju na času sa vršnjakom ($F(1,58)=4,90$, $p=.03$). To znači da učenici sa smetnjama u razvoju značajno manje iniciraju socijalne interakcije na času sa vršnjacima od učenika iz kontrolne grupe.

⁴ Učenik: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; pozajmljuje pribor/stvari; traži da pozajmi pribor/stvari; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom ili gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

⁵Kako bi tabele bile preglednije, odlučili smo da u njima prikazemo podatke koji se odnose na prihvaćene, primerene i nastavljene interakcije, dok su podaci o neprihvaćenim, neprimerenim i nenastavljenim interakcijama prikazani i analizirani u tekstu.

Kada je u pitanju broj prihvaćenih interakcija, uočena je statistički značajna razlika između učenika sa smetnjama u razvoju i kontrolnih učenika ($F(1,58)=11,83$, $p=.01$). Iz toga proizlazi da je iniciranje socijalnih interakcija od strane učenika sa smetnjama u razvoju značajno ređe prihvaćeno od ostalih vršnjaka iz odeljenja, odnosno, da je iniciranje učenika tipične populacije češće prihvaćeno. Na ovu konstataciju se nadovezuje i podatak da su učenici sa smetnjama u razvoju imali i veći broj neprihvaćenih interakcija ($AS=3.73$; $SD=3.57$), u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=1.63$; $SD= 3.35$), što je statistički značajno ($F(1,58)=5,52$, $p=.02$).

Na časovima je, takođe, bilo primetno da učenici bez smetnji u razvoju češće ostvaruju dvosmerne interakcije, a da iniciranje interakcija učenika sa smetnjama nije uvek nailazilo na prihvatanje. Tako se dešavalo da su se učenici sa smetnjama u razvoju okretali prema vršnjacima tipične populacije koji sede iza njih i pitali ih na kojoj stranici udžbenika se nalazi određeni tekst ili šta je učiteljica zadala za domaći zadatak, a da su naišli na ignorisanje. Ovakve situacije su naročito bile primetne prilikom neverbalnog iniciranja interakcija od strane učenika sa smetnjama u razvoju. Na primer, njihovi pokušaji da osmehom (koji su upućivali učenicima koji sede u njihovoj blizini) pridobiju pažnju vršnjaka nisu uvek bili uspešni. Ipak, ovi podaci ne znače da učenici iz kontrolne grupe nisu uopšte prihvatili interakciju vršnjaka koji imaju smetnje u razvoju. Naš utisak je da su učenici tipične populacije uglavnom odgovarali na inicijativu učenika bez smetnji u razvoju, ali da su te interakcije bile kratkotrajne.

Kako dalje pokazuju podaci u Tabeli 1, učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji broj socijalnih interakcija koje se zasnivaju na primerenim oblicima ponašanja u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe. Nalazi upućuju na postojanje statistički značajne razlike i u pogledu broja iniciranih socijalnih interakcija koje se zasnivaju na primerenim ponašanjima učenika ($F(1,58)=6,631$, $p=.01$), što znači da učenici sa razvojnim smetnjama značajno ređe na primeren način iniciraju interakcije od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju. Da li to znači da su učenici sa smetnjama u razvoju češće neprimereno inicirali interakcije? S obzirom na to da su učenici sa smetnjama u razvoju, generalno gledano, ređe inicirali interakcije, to je moglo da utiče i na podatak o manjem broju primerenih iniciranja od strane ovih učenika. Iz tog razloga smo uradili dodatnu analizu koja je podrazumevala

izračunavanje ukupnog broja neprimereno iniciranih interakcija za obe posmatrane grupe učenika. Podaci pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju imali nešto veći broj takvih interakcija ($AS=0.90$; $SD=1.58$) u odnosu na učenike iz kontrolne grupe ($AS=0.37$; $SD=1.58$), ali ta razlika nije statistički značajna. Kada uporedimo podatke iz tabele 1 koji se odnose na primereno iniciranje socijalnih interakcija, sa podacima koje smo dobili za neprimereno iniciranje, uočićemo da su obe posmatrane grupe učenika imale više primereno iniciranih interakcija u poređenju sa neprimirenim iniciranjima. Pomenute razlike su statistički značajne (Učenici sa smetnjama u razvoju, $t(29)=2,183$, $p=.04$); Učenici bez smetnji u razvoju, $t(29)=8,487$, $p=.00$). Dakle, i učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe češće iniciraju interakcije na primeren način u odnosu na iniciranja koja se zasnivaju na neprimerenim oblicima ponašanja.

I kvalitativni zapisi sa posmatranja pokazuju da su obe grupe posmatranih učenika pretežno primereno inicirale interakcije sa vršnjacima u odeljenju, što znači da su bili ljubazni prilikom postavljanja pitanja, traženja pomoći, pozajmljivanja pribora i slično. Učenici koji su povremeno neprimereno inicirali socijalne interakcije sa vršnjacima, uglavnom su to radili tako što su se plazili, rugali ili vikali na druge učenike. Važno je naglasiti da nismo uočili ozbiljnije ispade u ponašanju ni kod jedne od posmatranih grupa učenika tokom sistematskog posmatranja.

Analiza podataka koji su prikazani u Tabeli 1, pokazala je i da se kod učenika sa smetnjama u razvoju inicirane socijalne interakcije ređe nastavljaju u duže socijalne razmene u poređenju sa učenicima tipične populacije čije se inicirane socijalne interakcije češće nastavljene. I u ovom slučaju je uočena statistički značajna razlika ($F(1,58)=10,833$, $p=.02$), na osnovu čega se može reći da i ova značajnost ide u korist učenika iz kontrolne grupe, s obzirom na to da su njihove inicirane socijalne interakcije češće nastavljane. Pored toga, zanimao nas je i broj socijalnih interakcija koje nisu nastavljane u duže socijalne razmene. Analiza podataka je pokazala da su učenici sa smetnjama u razvoju imali i nešto više interakcija koje nisu nastavljene ($AS=10.57$; $SD=7,90$) u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=8.77$; $SD=7,90$), ali ta razlika nije statistički značajna.

I kvalitativni podaci pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe uglavnom nisu nastavljali socijalne interakcije u duže socijalne razmene,

odnosno da su brzo završavali započete interakcije. Na primer, ukoliko je učenik sa smetnjama u razvoju tražio da pozajmi pribor, učenik iz kontrolne grupe bi mu dao traženu stvar i svako bi nastavio svoju prvobitnu aktivnost. Takođe, česte situacije u kojima bi do izražaja došla kratkotrajnost započelih interakcija, jesu i te kada su učenici sa smetnjama u razvoju tražili pomoć u završavanju ili proveru zadataka. Nakon što pomognu vršnjaku sa smetnjama u razvoju, učenici bez smetnji u razvoju su se uglavnom vraćali na aktivnost kojoj su pre toga bili posvećeni (rad na zadatku, šaputanje sa drugim učenicima i slično), te se interakcija nije nastavljala u duže razmene. S druge strane, bilo je uočljivo da su učenici bez smetnji u razvoju češće nastavljali inicirane interakcije. Na primer, nakon što bi jedan učenik inicirao interakciju u vezi sa nastavnim sadržajima, drugi učenik bi nastavljao socijalnu interakciju, ili kroz razgovor o temi časa ili o nekim svakodnevnim temama kao što su muzika, kompjuterske igrice, sport i slično.

Dakle, učenici sa smetnjama u razvoju značajno ređe iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima, u odnosu na učenike iz kontrolne grupe. Može se reći da kvalitativni podaci podržavaju rezultate dobijene kvantitativnom analizom. Naime, opisi ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju do kojih smo došli njihovim posmatranjem, ukazuju na to da se većina ovih učenika nije često odlučivala da inicira interakcije sa vršnjacima tokom školskih časova⁶. Mnogi od njih su bili usmereni na zadatak koji su dobili od učiteljice i nisu često obraćali pažnju na ostale učenike u učionici. S obzirom na to da je za učenike koji su učestvovali u našem istraživanju osmišljen *Plan prilagođavanja* ili *Individualni obrazovni plan*, oni su na časovima uglavnom radili drugačije zadatke od drugih učenika. U skladu sa tim, učiteljica im je često prilazila, razgovarala sa njima i pomagala im da uspešno reše zadatak, tako da se stiče utisak da su imali manje prilika od ostale dece da iniciraju interakciju sa vršnjacima. Učiteljica se često duže zadržavala kod ovih učenika, a za to vreme ostatak odeljenja je stupao u dinamične interakcije (došaptavali su se, smejali, diskutovali i slično). Iz tog razloga pretpostavljamo da je učestaliji individualni rad

⁶ U Prilogu 5 dati su opisi ponašanja svih učenika sa smetnjama u razvoju koji su učestvovali u istraživanju tokom časova i odmora. Pored ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju, opisan je i odnos učiteljice i drugih vršnjaka prema ovim učenicima.

učiteljice i učenika sa smetnjama u razvoju mogao da doprinese smanjivanju mogućnosti međusobnog iniciranja interakcija obe posmatrane grupe učenika. U svakom slučaju, u nekim budućim istraživanjima treba posvetiti pažnju ne samo kreiranju IOP-a, već i njegovoj realizaciji u praksi. Postojanje individualnog obrazovnog plana ne treba da odvaja učenike sa smetnjama u razvoju od njihovih vršnjaka, niti treba da podrazumeva isključivo individualan rad ovih učenika. Ukoliko se u kreiranju IOP-a ne uzmu obzir i socijalni aspekti učenikovog razvoja, smanjiće se mogućnosti za povećanje socijalne participacije ovih učenika u odeljenju i školi.

Važno je naglasiti da je kvalitativna analiza podataka ukazala na jedan zanimljiv podatak, a to je da određene kategorije dece sa smetnjama u razvoju nisu gotovo uopšte inicirale interakcije sa vršnjacima, dok su neke to činile češće. Tako je za decu sa poremaćajem autističnog spektra koja su učestvovala u našem istraživanju karakteristično retko iniciranje socijalnih interakcija sa vršnjacima. Primer 1 slikovito opisuje ponašanje jednog deteta sa autizmom, a može se reći da ovaj opis odgovara i ponašanju većine drugih učenika iz našeg uzorka koji se suočavaju sa sličnim teškoćama.

Primer 1. Opis ponašanja učenika sa poremaćejam autističnog spektra

Učeničko ponašanje ukazuje na potpunu zaokupljenost sobom. On posmatra svoje prste, priča za sebe, pljeska rukama, šeta po učionici, pevuši i gleda u daljinu. Komunikacija sa drugim učenicima je svedena na minimum i neverbalna je (kratko ih dotakne po kosi u prolazu, ali ne obraća pažnju na njih). Drugi učenici ne odbijaju ovakvu inicijativu, deluju strpljivi, ali ne iniciraju interakciju sa njim. Učenik češće inicira interakciju sa učiteljicom i to, takođe, putem neverbalne komunikacije. Utisak je da je ovaj učenik „u svom svetu“, potpuno okupiran svojim mislima i nezainterosovan za okruženje. Jedino u trenucima kada rešava zadatke iz matematike (koje rešava izrazito brzo i uspešno) okupiran je radnjom računanja, u svim drugim situacijama usmeren je isključivo na sebe. Na školskim odmorima je slična situacija kada je u pitanju interakcija sa vršnjacima. Učenik je pretežno sam, a ostvarene interakcije su kratkotrajne.

S druge strane, u kategoriji dece sa ograničenim intelektualnim sposobnostima bilo je učenika koji su se ponašali na uobičajen način kao i druga deca, te su često inicirali

interakciju sa vršnjacima. U Primeru 2 prikazaćemo opis ponašanja jednog učenika sa ograničenim intelektualnim sposobnostima.

Primer 2. Opis ponašanja učenika sa ograničenim intelektualnim sposobnostima

Učenica deluje opušteno i zadovoljno na časovima, nasmejena je i raspoložena za priču. Svojim ponašanjem se ne izdvaja od drugih učenika, spontano i primereno inicira interakciju, ali se primećuje da drugi učenici ređe iniciraju interakciju sa njom. Učestalo inicira interakciju sa drugaricom iz klupe, vidno se oslanja na njenu pomoć i čini se da radije traži pomoć u vezi sa nastavnim zadacima od nje, nego od učiteljice. Iako se ne uključuje u grupne diskusije učenika na času, vidno je zainteresovana za njih, posmatra učenike koji u njima učestvuju, smeje se zajedno sa njima, komentariše sa drugaricom iz klupe diskusiju drugih učenika. Povremeno inicira interakciju sa učiteljicom, dok učiteljica njoj prilazi nešto češće nego drugim učenicima. Na školskim odmorima provodi vreme sa istom grupom devojčica, aktivna je tokom tih aktivnosti, često ostvaruje i primerene socijalne interakcije.

Videli smo da su kvalitativni podaci našeg istraživanja ukazali na postojanje razlika među pojedinim kategorijama učenika sa razvojnim smetnjama kada je u pitanju iniciranje socijalnih interakcija. Međutim, treba istaći da, generalno gledano, kvalitativni opisi ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju pokazuju da se većina učenika iz ove grupe ponašala na sličan način kada je iniciranje socijalnih interakcija u pitanju, te dati primeri predstavljaju manje dominantne opise u našim kvalitativnim zabeleškama. Važno je napomenuti da ćemo detaljnije o tome pisati u delu koji se odnosi na kvalitativne podatke istraživanja.

U istraživanjima koja su primenila sličnu metodologiju, variraju podaci koji se odnose na razlike u socijalnom funkcionisanju učenika sa različitim smetnjama u razvoju. U jednom istraživanju u kojem su učestvovali učenici sa autizmom, disleksijom i učenici bez smetnji u razvoju, pokazalo se da su učenici sa autizmom, u poređenju sa učenicima koji imaju disleksiju, imali manje interakcija sa vršnjacima i da su češće bili okupirani sobom (Humphrey & Symes, 2011). U nekim istraživanjima su dobijeni podaci koji pokazuju da su učenici sa teškoćama u motornom i intelektualnom razvoju imali manje

problema u ostvarivanju socijalnih interakcija sa vršnjacima, od učenika sa problemima u ponašanju i učenicima sa autizmom (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004; Koster *et al.*, 2007). S druge strane, u istraživanju (Koster *et al.*, 2010) u kom su učestvovali učenici sa različitim razvojnim smetnjama (učenici sa vizuelnim smetnjama, smetnjama u motornom i intelektualnom razvoju, smetnjama u razvoju govora, višestrukim smetnjama, kao i učenici sa problemima u ponašanju, emocionalnim i psihičkim problemima) pokazalo se da nije bilo značajnih razlika među ovim učenicima kada je u pitanju iniciranje i prihvatanje socijalnih interakcija.

Kao što smo ukazali u prethodnoj diskusiji, učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju socijalne interakcije, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe. Pored toga, zanimalo nas je kakvi su sadržaji iniciranih interakcija, te smo u skladu sa tim postavili sledeća pitanja:

- Da li učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju interakcije koje se zasnivaju na sadržajima rada/aktivnostima na času ili češće iniciraju interakcije koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času?
- Da li učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju interakciju tako što traže pomoć ili tako što nude pomoć drugarima?
- Da li učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju interakciju sa drugarima tako što im pozajmljuju pribor/stvari ili tako što traže da pozajme pribor/stvari?

Da bismo obezbedili odgovore na postavljena pitanja, određene stavke u upitniku smo grupisali u sledeće indikatore⁷: a) učenik inicira interakcije u vezi sa sadržajem

⁷ Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času* su: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času* su: postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čini indikator *Učenik inicira interakcije tako što traži pomoć* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć* su: nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavka koja čini indikator *Učenik inicira*

rada/aktivnostima na času i učenik inicira interakcije koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; b) učenik inicira interakcije tako što traži pomoć i učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć; c) učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari i učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari.

Kada učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju socijalne interakcije, oni to češće rade tako što interakcije zasnivaju na sadržajima rada/aktivnostima na času (AS=1.34; SD=1.89) u odnosu na iniciranje interakcija koje su vezane za neke druge teme (AS=0.67; SD=0.98). Dalja analiza je pokazala da je ova razlika statistički značajna ($t(89)=3,627$, $p=.00$). To znači da su učenici sa smetnjama u razvoju na časovima uglavnom započinjali interakciju sa vršnjakom iz klupe i/ili vršnjacima koji sede u njihovoj blizini, tako što su postavljali pitanje ili komentarisali sadržaj koji je bio tema časa. Ukoliko su imali sličan zadatak kao ostatak odeljenja, tražili su dodatna pojašnjenja od vršnjaka za ono što je učiteljica već objasnila. Često su pitali svoje vršnjake bez smetnji u razvoju koji zadatak treba da urade na času, a koji kod kuće, na kojoj strani se nalazi tekst koji se čita na času, do kog dela teksta je stiglo dete koje je čitalo, tražili su potvrdu od drugara da su dobro uradili zadatak i slično. Ukoliko je učiteljica za njih osmislila drugačiji zadatak u odnosu na ostatatak odeljenja, kada bi se obraćali vršnjacima, učenici sa smetnjama u razvoju bi najčešće tražili pomoć u vezi sa tim zadatkom. Kada su u pitanju učenici bez smetnji u razvoju, pokazalo se da oni u podjednakom broju iniciraju interakcije u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času, kao i interakcije koje su nezavisne od toga.

Zanimljivo je i da učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima tako što traže pomoć od drugih (AS=0.31; SD=0.71) nego što je nude (AS=0.10; SD=0.37), a ova razlika je statistički značajna ($t(89)=2,503$, $p=.01$). Traženje pomoći se uglavnom odnosilo na razjašnjenja u vezi sa dobijenim zadatkom, pa su učenici sa smetnjama u razvoju tražili od vršnjaka iz odeljenja da im pokažu šta treba da oboje u nekom zadatku, kako da sabiraju i oduzimaju, a tražili su i pomoć oko prepoznavanja pisanih slova. Primetno je da su učenici sa smetnjama u razvoju na času

interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari je: učenik pozajmljuje pribor/stvari. Stavka koja čini indikator
Učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari je: učenik traži da pozajmi pribor/stvari.

pretežno tražili pomoć vezanu za sadržaje ili aktivnosti u nastavi. Kod učenika bez smetnji u razvoju nisu utvrđene značajane razlike, na osnovu čega se može konstatovati da oni podjednako traže pomoć od vršnjaka ($AS=0.04$; $SD=0.26$) i nude pomoć ($AS=0.13$; $SD=0.45$) vršnjacima tokom školskih časova.

Pokazalo se da učenici sa smetnjama u razvoju kao grupa podjednako pozajmljuju ($AS=0.26$; $SD=0.65$) i traže da pozajme pribor/stvari ($AS=0.36$; $SD=0.69$) od drugih učenika, te da u tom smislu nisu utvrđene statističke značajnosti. Interesantno da je među učenicima bez smetnji u razvoju postoje razlike, te da oni nešto češće iniciraju interakciju tako što traže da pozajme pribor/stvari ($AS=0.60$; $SD=1.07$) nego što ih pozajmljuju ($AS=0.08$; $SD=0.27$), a primena t testa je ukazala na statističku značajnost ove razlike ($t(89)=-4,447$, $p=.00$).

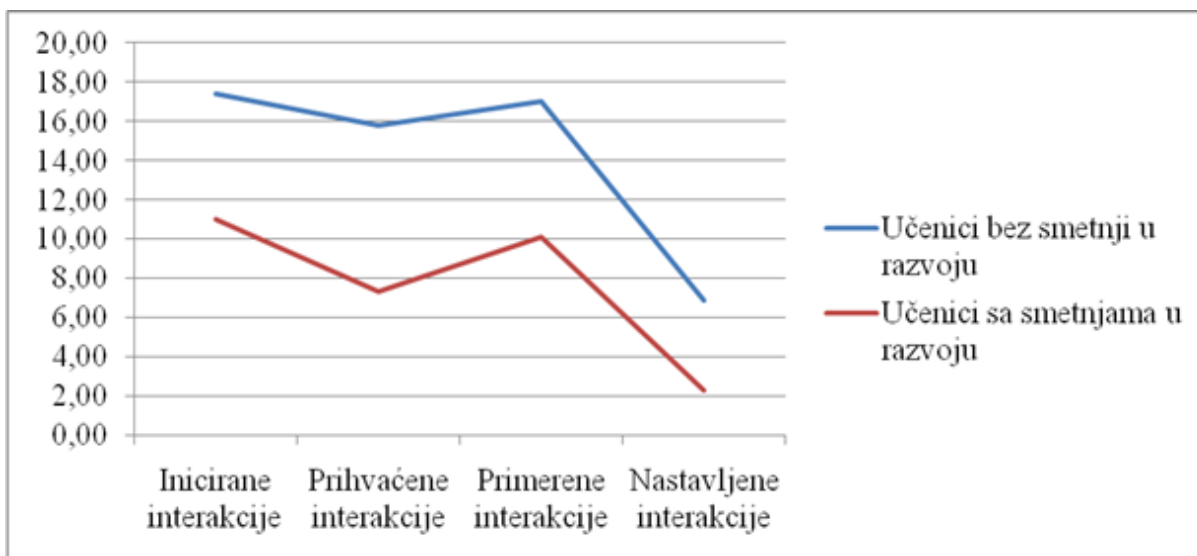
Kada rezimiramo do sad iznete nalaze, možemo istaći da su učenici sa smetnjama u razvoju inicirali značajno manji broj socijalnih interakcija od učenika iz kontrolne grupe. Interakcije koje iniciraju uglavnom se odnose na sadržaje rada i aktivnosti na času (traže pomoć u izradi zadatka, traže potvrdu za rešenje zadataka do kog su došli, traže pomoć prilikom čitanja teksta na času i slično). S jedne strane, ovaj podatak nije iznenađujući s obzirom na to da su se analizirane interakcije odvijale tokom školskih časova, na kojima možemo očekivati više iniciranih interakcija koje su u vezi sa različitim aspektima nastavnog procesa. S druge strane, učenici bez smetnji u razvoju su podjednako inicirali socijalne interakcije koje su zasnovane na sadržajima rada i aktivnostima na času, kao i interakcije koje nisu u vezi sa temama i aktivnostima na času.

Kada sagladamo podatke za obe grupe posmatranih učenika, nije pogrešno ako pretpostavimo da učenici sa smetnjama u razvoju, usled manjeg broja interakcija koje ostvaruju sa vršnjacima, imaju i manje tema koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času, odnosno ne razgovaraju često o temama koje se odnose na svakodnevna interesovanja učenika (sport, muzika, moda, film i slično). To u krajnjoj instanci može ukazivati i na manju bliskost učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka. Naravno, ovo je samo pretpostavka, koju ćemo donekle proveriti daljom analizom, kako na osnovu podataka sistematskog posmatranja, tako i na osnovu podataka sociometrijskog ispitivanja. Takođe, treba istaći da su učenici sa smetnjama u razvoju češće inicirali interakciju sa vršnjacima

tako što su tražili pomoć od svojih vršnjaka, nego što su je nudili. S obzirom na to da se učenici našeg uzorka suočavaju sa različitim smetnjama u razvoju zbog kojih imaju izraženije teškoće, kako u razumevanju gradiva, tako i u kretanju i prostornoj orijentaciji, možemo reći da je podatak o češćem traženju pomoći od vršnjaka iz odeljenja očekivan.

Generalno gledano, podaci istraživanja koje smo analizirali, u skladu su sa rezultatima pojedinih istraživačkih studija u kojima su učestvovala deca sa različitim smetnjama u razvoju (Koster *et al.*, 2010; Chung, Carter & Siseo, 2012). Njihovi podaci, takođe, ukazuju na to da učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju manje interakcija sa vršnjacima u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Međutim, ne treba izgubiti iz vida da ovaj podatak ne znači da učenici sa smetnjama u razvoju uopšte nisu inicirali interakcije. Iako smo podacima u Tabeli 1 prikazali podatke vezane za učestalost i prirodu iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika, smatrali smo da bi grafikon slikovitije ukazao na to da su učenici sa smetnjama u razvoju takođe inicirali i prihvatili interakcije, da su to radili na primeren način, te da su i njihove inicirane interakcije nastavljale u duže socijalne razmene, ali su to ređe radili od učenika tipične populacije, što je prikazano na Grafikonu 1.

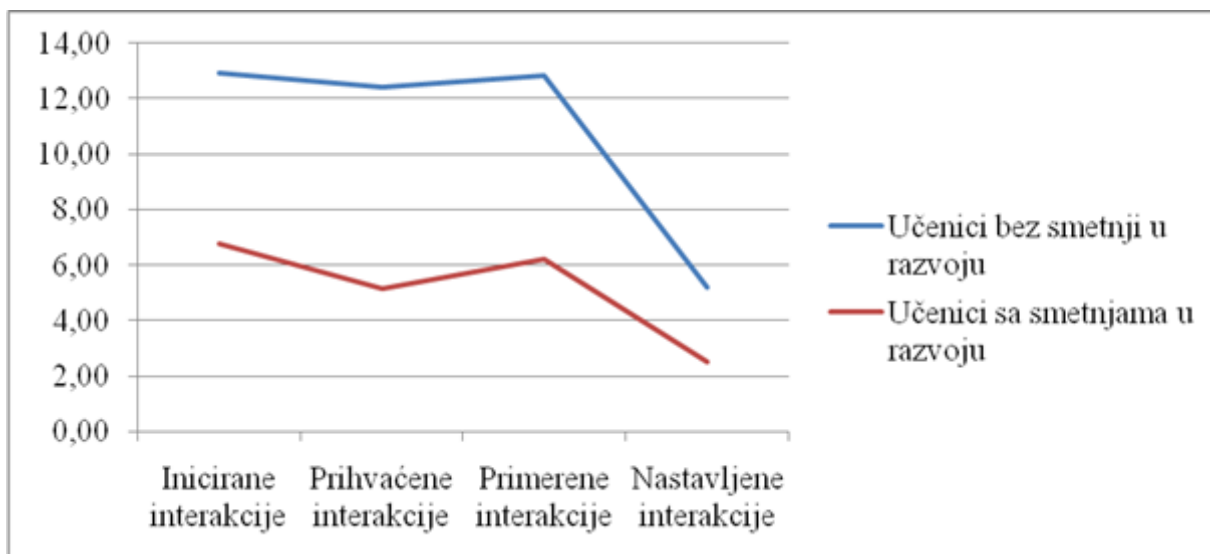
Grafikon 1. Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika na školskom času



Kako bismo dobili kompletniju sliku o iniciranju socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka, zanimalo nas je i koliko su često obe grupe posmatranih učenika imale iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih učenika iz odeljenja? Na osnovu dela protokola koji se naziva *Drugi učenik inicira interakciju* i koji obuhvata različite opise ponašanja kojima učenici iniciraju interakcije⁸, utvrđen je ukupan broj iniciranih socijalnih interakcija.

Na Grafikonu 2 su prikazani podaci o učestalosti i prirodi iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih učenika na školskom času.

Grafikon 2. Učestalost i priroda socijalnih interakcija iniciranih od strane drugog učenika na školskom času



Analizirani podaci koji su prikazani na Grafikonu 2 pokazuju da su učenici bez smetnji u razvoju imali manje socijalnih interakcija iniciranih od strane drugih učenika iz

⁸ Učenik: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; pozajmljuje pribor/stvari; traži da pozajmi pribor/stvari; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom ili gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

odeljenja, dok su učenici bez smetnji u razvoju imali više iniciranih interakcija od drugih vršnjaka. Dalja obrada, koja je podrazumevala više analiza varijanse za neponovljena merenja, ukazuje na statističku značajnost ove razlike ($F(1,58)=11,105$, $p=.02$). Pokazalo se i da učenici sa smetnjama u razvoju u manjem broju prihvataju inicirane socijalne interakcije od strane tipičnih vršnjaka u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju koji su učestalije prihvatili interakcije svojih drugara, što je statistički značajna razlika ($F(1,58)=18,363$, $p=.00$). Ovaj nalaz potkrepljuje i podatak da učenici sa smetnjama u razvoju učestalije nisu prihvatili iniciranje od strane drugog učenika ($AS=1.63$; $SD=2.16$) kada se uporede sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=0.50$; $SD=0.90$), što je statistički značajno ($F(1,58)=7,052$, $p=.01$).

Kako dalje pokazuju podaci prikazani na Grafikonu 2, drugi učenici su ređe na primeren način inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, što je statistički značajno ($F(1,58)=13,644$, $p=.00$). Uočeno je i da su drugi učenici u nešto većem broju neprimereno inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju ($AS=0.53$; $SD=1.25$), u odnosu na neprimereno iniciranje sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=0.10$; $SD=0.31$), ali ova razlika nije statistički značajna. Možemo zaključiti da su drugi učenici češće primereno inicirali interakcije sa obe grupe posmatranih učenika, u odnosu na iniciranja koja se zasnivaju na neprimerenim oblicima ponašanja. Takođe, inicirane socijalne interakcije drugih učenika su se ređe nastavljale u duže socijalne razmene sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, dok su se češće nastavljale sa učenicima iz kontrolne grupe. Uočena razlika je statistički značajna ($F(1,58)=5,706$, $p=.02$).

Pored učestalosti i prirode socijalnih interakcija iniciranih od strane drugog učenika, zanimao nas je i da li su postojale razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz kontrolne grupe, kada su u pitanju sadržaji interakcija iniciranih od strane drugog učenika. Kako bismo došli do potrebnih podataka, odgovarajuće stavke u upitniku smo grupisali u sledeće indikatore⁹: a) drugi učenik inicira interakcije u vezi sa sadržajem

⁹ Stavke koje čine indikator *Drugi učenik inicira interakciju u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času* su: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine

rada/aktivnostima na času i drugi učenik inicira interakcije koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; b) drugi učenik inicira interakcije tako što traži pomoć i drugi učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć; c) drugi učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari i drugi učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari.

Analiza podataka ukazuje na to da su drugi učenici prilikom iniciranja socijalnih interakcija sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju češće inicirali interakcije vezane za sadržaje rada i aktivnosti na času (AS=0.99; SD=1.58) u odnosu na iniciranje interakcija koje nisu u vezi sa sadržajima rada i aktivnostima na času (AS=0.61; SD=1.04). Dalja analiza je pokazala da je ova razlika statistički značajna ($t(89)=2,177$, $p=.03$). Na časovima je bilo uočljivo da su drugi učenici pretežno inicirali interakciju sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju tako što su im nudili pomoć koja je vezana za sadržaje rada na času. Na primer, ukoliko bi primetili da učenik sa smetnjama u razvoju koji sedi pored njih nije razumeo instrukciju učiteljice, inicirali su interakciju tako što bi ponovili učeniku to što je učiteljica rekla.

Kada se ovi podaci uporede sa posmatranom grupom učenika bez smetnji u razvoju, vidno je da su drugi učenici na podjednak način inicirali interakcije sa ovom grupom učenika, te da u tom smislu nema statistički značajnih razlika. Preciznije, drugi učenici su u približnom broju inicirali interakcije sa učenicima iz kontrolne grupe, koje su se zasnivale na nastavnim sadržajima i aktivnostima na času (AS=1.68; SD=1,71), kao i interakcije koje su u vezi sa temama kao što su sport, muzika, film i slično (AS=1.53; SD=1.72).

indikator *Drugi učenik inicira interakcije koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času* su: postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što traži pomoć* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć* su: nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavka koja čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari* je: učenik pozajmljuje pribor/stvari. Stavka koja čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari* je: učenik traži da pozajmi pribor/stvari.

Zanimljiv je i podatak da su drugi učenici tokom školskih časova češće inicirali socijalnu interakciju sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju tako što su im nudili pomoć (AS=0.46; SD=0,91), nego što su tražili pomoć (AS=0.03; SD=0.18), a ova razlika je statistički značajna ($t(df)=-4,226$, $p=0.00$). Već smo pomenuli da se to uglavnom odnosilo na pružanje pomoći u rešavanju zadataka, razumevanju pročitanog teksta, kao i u davanju dodatnih pojašnjenja u vezi sa instrukcijom koju je učiteljica dala. Kada su u pitanju učenici bez smetnji u razvoju, statistička analiza je pokazala da nema značajnih razlika, što znači da su drugi učenici podjednako tražili (AS=0.03; SD=0.18) i nudili pomoć (AS=0.07; SD=0.25) vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju.

Drugi učenici su podjednako pozajmljivali pribor/stvari učenicima sa smetnjama u razvoju (AS=0.13; SD=0.37) i tražili da pozajme pribor/stvari od ovih učenika (AS=0.20; SD=0.50), te nisu uočene značajne razlike po ovom pitanju. Međutim, uočene su značajne razlike kada je u pitanju grupa učenika bez smetnji u razvoju. Naime, drugi učenici su češće bili skloni iniciranju interakcija koje se zasnivaju na traženju pribora/stvari (AS=0.44; SD=0.84), nego na iniciranju interakcija koje se odnose na pozajmljivanje pribora/stvari drugarima bez smetnji u razvoju (AS=0.07; SD=0.29). Ova razlika je statistički značajna ($t(89)=-4,008$, $p=.00$).

Prethodna analiza je pokazala da su učenici sa smetnjama u razvoju imali manje iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih vršnjaka, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe. To znači da su učenici bez smetnji u razvoju češće inicirali socijalne interakcije sa vršnjacima koji, kao i oni, nemaju smetnje u razvoju. Istraživnje Guralnika i saradnika (Guralnick, Connor & Hammond, 1995) takođe pokazuje da su učenici bez smetnji u razvoju ređe inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju razvojne smetnje, te da su skloniji iniciranju socijalnih interakcija sa drugarima koji su sličnog razvojnog nivoa. I druge istraživačke studije pokazuju da su učenici, nezavisno od toga da li imaju ili nemaju smetnju u razvoju, skloniji socijalnim interakcijama sa vršnjacima sličnog razvojnog nivoa (Hanline, 1993; McPherson, Smith-Lovin & Cook, 2001; Locke *et al.*, 2010). Nalazi našeg istraživanja su pokazali i da učenici sa smetnjama u razvoju ređe prihvataju interakcije koje su inicirane od strane drugih vršnjaka, što se je i podatak na koji ukazuju pojedina srodna istraživanja (Koster *et al.*, 2010).

Treba naglasiti i to da su drugi učenici češće inicirali socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju u vezi sa nastavnim sadržajima i aktivnostima, što je zanimljiv podatak. Naime, ukoliko se podsetimo podataka koji su pokazali da učenici sa smetnjama u razvoju značajno češće iniciraju interakciju sa vršnjacima u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času, jasno je da je učestalost ovakvog iniciranja obostrana. Već smo ukazali da ovaj podatak donekle može ukazati na smanjenu bliskost među grupama posmatranih učenika, kao i na to da učenici sa smetnjama u razvoju i tipični vršnjaci nemaju mnogo interakcija koje se ostvaruju van škole. Iako ovu pretpostavku ne možemo proveriti u našem istraživanju, možemo ukazati na rezultate opsežne longitudinalne studije koju su realizovali Vagner i saradnici (Wagner, Rewman & Cameto, 2004), a koja je pokazala da učenici sa različitim smetnjama u razvoju retko provode vreme sa tipičnim vršnjacima van škole.

Interesantno je i da su drugi učenici češće nudili pomoć vršnjacima sa smetnjama u razvoju, nego što su je tražili, što je u skladu sa nalazima pojedinih istraživačkih studija Evans *et al.*, 1992; Bergen, 1993; Kishi and Meyer, 1994; Hall & McGregor, 2000; Lee, Yoo & Bak, 2003) koje pokazuju da učenici bez smetnji u razvoju često zauzimaju brižan, zaštitnički odnos prema vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, stavljaju se u ulogu učitelja i onih koji pomažu.

Polazeći od nalaza istraživanja koja pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju skloniji češćem iniciranju socijalnih interakcija sa nastavnicima, nego sa vršnjacima, (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Koster *et al.*, 2010), želeli smo da utvrdimo koliko često i na koji način učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju interakcije sa učiteljicom. U skladu sa tim interesovalo nas je sledeće:

- Kakva je učestalost i priroda iniciranja interakcija sa učiteljicom učenika sa smetnjama u razvoju i kontrolnih učenika?
- Da li učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju socijalne interakcije sa učiteljicom ili sa vršnjacima?
- Da li učenici bez smetnji u razvoju češće iniciraju socijalne interakcije sa učiteljicom ili sa vršnjacima?

S ciljem da obezbedimo odgovore na postavljena pitanja, uzeli smo u obzir stavke iz dela protokola pod nazivom *Učenik inicira interakciju sa učiteljicom*¹⁰. U Tabeli 2 prikazani su podaci koji ukazuju na učestalost i prirodu iniciranja socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka sa učiteljicom.

Tabela 2. Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika sa učiteljicom

Učenici		Inicirane interakcije	Prihvaćene interakcije	Primerene interakcije	Nastavljene interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS	7.37	6.33	6.93	2.33
	SD	7.34	6.47	7.19	3.49
Učenici bez smetnji u razvoju	AS	13.97	7.83	13.33	2.13
	SD	10.18	6.15	9.46	2.39

Prikazani podaci u Tabeli 2 pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju socijalne interakcije sa učiteljicom u poređenju sa učenicima tipične populacije. Uočena razlika je statistički značajna ($F(1,58)=8,304$, $p=.06$). Primetno je da učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji broj primerenih iniciranja u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju, koji su više puta primereno inicirali socijalnu interakciju sa učiteljicom, što je statistički značajno ($F(1,58)=8,707$, $p=.05$). Da bismo proverili da li je manji broj primerenih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju posledica, generalno, ređe iniciranih interakcija od strane ovih učenika, analiziran je i broj neprimereno iniciranih interakcija sa učiteljicom. Uočeno je da učenici sa smetnjama u razvoju imaju nešto manji broj takvih iniciranja (AS=0.43; SD=1.36), u odnosu na tipične vršnjake (AS=0.63; SD=2.41), ali

¹⁰ Učenik: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u vezi sa obavljanjem različitih školskih aktivnosti; pozajmljuje pribor/stvari; traži da pozajmi pribor/stvari; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom ili gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

razlika nije značajna. Znači, obe grupe učenika su imale više primereno iniciranih interakcija sa učiteljicom.

Kada je u pitanju prihvatanje iniciranih socijalnih interakcija od strane učiteljice, podaci u Tabeli 2 pokazuju da one u nešto manjem broju prihvataju iniciranje socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama u poređenju sa interakcijama koje iniciraju učenici bez smetnji u razvoju. Međutim, ova razlika nije statistički značajna. Pored toga, prikazani nalazi upućuju na nešto veći broj nastavljenih socijalnih interakcija sa učiteljicom kada su u pitanju učenici sa smetnjama u razvoju, odnosno nešto manji broj nastavljenih interakcija učiteljice i ostalih vršnjaka, ali ni ova razlika nije statistički značajna. Možemo konstatovati da ne postoje statistički značajne razlike kada je u pitanju prihvatanje i nastavljanje iniciranih socijalnih interakcija obe grupe učenika i učiteljice. Drugim rečima, učiteljice podjednako prihvataju i nastavljaju inicirane socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i učenika tipične populacije.

Prethodna analiza je pokazala da učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju socijalnu interakciju sa učiteljicom u poređenju sa tipičnim vršnjacima. Moguće objašnjenje možemo tražiti u nalazima kvalitativnih podataka, koje smo već delimično komentarisali. Kada se analiziraju kvalitativni zapisi proizašli iz posmatranja, primetno je da su učiteljice učestalo inicirale interakciju sa učenicima sa smetnjama u razvoju. Iako se u istraživanju nismo bavili iniciranjem interakcija od strane učiteljice, kvalitativni nalazi do kojih smo došli, upućuju na to da su učiteljice češće individualno radile sa ovim učenicima, nego sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. To što su učiteljice uglavnom preuzimale inicijativu u odnosu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju (same su nudile pomoć, prilazile, nadgledale rad učenika i slično), može donekle objasniti ređu inicijativu ovih učenika da stupe u interakciju sa njima.

Ukoliko se podsetimo pretpostavke da je učestaliji individualni rad učiteljica sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju mogao da utiče na manji broj socijalnih interakcija koje oni ostvaruju sa drugim učenicima, možemo reći da je slična situacija mogla da prouzrokuje ređe iniciranje interakcija sa učiteljicom od strane učenika sa razvojnim smetnjama. Dakle, iako se u istraživanju nismo direktno bavili ponašanjem učiteljica, komentari koje smo zapisivali prilikom posmatranja i koje smo kvalitativno obradili, uputili

su nas na pretpostavku da neke od dobijenih nalaza donekle možemo objasniti ponašanjem učiteljice. Ne treba izgubiti iz vida da je ovakvo ponašanje učiteljica moglo biti prouzrokovano našim prisustvom, te da su se učiteljice ponašale na društveno poželjan način tokom sistematskog posmatranja. Naravno, to je samo pretpostavka koju ne možemo proveriti statističkim putem. S obzirom na to da smo posmatrali i socijalne interakcije učenika na školskom odmoru bez uticaja i prisustva učiteljice, biće zanimljivo videti kakvi su podaci dobijeni u tom kontekstu.

Pored podatka o tome ko od dve posmatrane grupe učenika češće inicira interakciju sa učiteljicom, zanimalo nas je da li učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju interakcije sa vršnjacima ili sa učiteljicom. Za razliku od podataka drugih istraživanja (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Koster *et al.*, 2010), nalazi našeg istraživanja pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju učestalije inicirali socijalne interakcije sa vršnjacima (AS=11.03; SD=9.28), nego sa učiteljicom (AS=7.37; SD=7.34). Primenom t testa utvrđeno je da je ova razlika statistički značajna ($t(29)=6,510$, $p=.00$). Hteli smo da ispitamo da li postoje razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i kontrolnih učenika kada je u pitanju učestalost iniciranja socijalnih interakcija sa učiteljicom i vršnjacima. Dobili smo očekivan nalaz da učenici bez smetnji u razvoju češće iniciraju interakcije sa vršnjacima (AS=17.43; SD=12.83) u odnosu na iniciranje interakcija sa učiteljicom (AS=13.97; SD=10.18). Uočena razlika je statistički značajna ($t(29)=7,444$ $p=.00$). Na osnovu rečenog, možemo konstatovati da obe posmatrane grupe učenika češće iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima nego sa učiteljicom.

Da bismo ispitali učestalost iniciranih socijalnih interakcija sa učiteljicom u odnosu na sadržaje tih interakcija, grupisali smo određene stavke iz protokola u naredne indikatore¹¹: a) učenik inicira interakcije sa učiteljicom u vezi sa sadržajem

¹¹ Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije sa učiteljicom u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času* su: postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u vezi sa obavljanjem različitih školskih aktivnosti. Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije sa učiteljicom koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času* su: postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čini indikator *Učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što traži pomoć* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć

rada/aktivnostima na času i učenik inicira interakcije sa učiteljicom koje nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času; b) učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što traži pomoć i učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što nudi pomoć; c) učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što pozajmljuje pribor/stvari i učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što traži da pozajmi pribor/stvari.

Kada su u pitanju sadržaji iniciranih socijalnih interakcija, analiza podataka je pokazala da obe grupe posmatranih učenika češće iniciraju interakcije sa učiteljicom koje su vezane za nastavne sadržaje/aktivnosti na času. Tako učenici sa smetnjama u razvoju ($AS=1.46$; $SD=2.11$) učestalije iniciraju interakcije sa učiteljicom vezano za nastavne sadržaje/aktivnosti na času u odnosu na iniciranje interakcija koje nisu u vezi sa nastavom ($AS=0.42$; $SD=0.87$) i ova razlika je statistički značajna ($t(89)=4,895$, $p=.00$). Slična situacija je primetna i kog grupe učenike bez smetnji u razvoju, tako da i oni češće iniciraju interakcije sa učiteljicom koje su u vezi sa nastavom ($AS=1.44$; $SD=2.08$), a ređe interakcije koje nisu u vezi sa nastavnim sadržajima i aktivnostima na času ($AS=0.63$; $SD=1.17$), što je takođe statistički značajano ($t(89)=4,356$, $p=.00$). S obzirom na to da govorimo o inicijativama koje su se odvijale u kontekstu školskog časa i između učenika i učiteljice, možemo konstatovati da je podatak o češćem iniciranju interakcija sa učiteljicom u vezi sa sadržajima/aktivnostima na času, očekivan. Pomenuti nalaz potvrđuju i kvalitativni nalazi istraživanja, koji pokazuju da su obe grupe posmatranih učenika prilikom iniciranja interakcija sa učiteljicom pretežno postavljali pitanja u vezi sa nastavnom jedinicom koja se obrađuje, tražili dodatna pojašnjenja, komentarisali rad drugih učenika ili tražili pomoć tokom rada na nekom školskom zadatku.

I dok učenici bez smetnji u razvoju podjednako iniciraju interakciju sa učiteljicom tako što traže ($AS=0.02$; $SD=0.15$) i nude pomoć ($AS=0.06$; $SD=0.27$), dotle učenici sa smetnjama u razvoju češće traže pomoć od učiteljice ($AS=0.26$; $SD=0.61$), nego što joj nude pomoć ($AS=0.04$; $SD=0.21$). Primena t testa je pokazala da je ova razlika statistički

u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što nudi pomoć* je: nudi pomoć u vezi sa obavljanjem različitih školskih aktivnosti. Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što pozajmljuje pribor/stvari* je: učenik pozajmljuje pribor/stvari. Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije sa učiteljicom tako što traži da pozajmi pribor/stvari* je: učenik traži da pozajmi pribor/stvari.

značajna ($t(89)=3,290$, $p=.00$). Podsetimo se ranije analiziranih podataka, koji su pokazali da učenici sa smetnjama u razvoju i sa vršnjacima učestalije iniciraju interakcije tako što traže pomoć od njih. Podstaknuti ovim podatkom, zanimalo nas je i da li se učenici sa smetnjama u razvoju češće obraćaju za pomoć vršnjacima ili učiteljici. Analiza podataka je pokazala da učenici sa smetnjama podjednako traže pomoć i od vršnjaka ($AS=0.31$; $SD=0.71$) i od učiteljice ($AS=0.26$; $SD=0.61$), i da u tom smislu nema statistički značajnih razlika. Slična situacija je primetna i kod kontrolne grupe učenika, koji takođe podjednako traže pomoć i od vršnjaka ($AS=0.04$; $SD=0.26$) i od učiteljice ($AS=0.02$; $SD=0.15$). Obe grupe posmatranih učenika su podjednako tražile da pozajme i pozajmljivale učiteljici pribor/stvari, te u tom smislu nisu utvrđene statističke značajnosti ni za jednu od posmatranih grupa učenika.

Na osnovu analize iniciranja socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju sa učiteljicom možemo reći da ovi učenici ređe iniciraju socijalne interakcije sa učiteljicom, u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Takođe, važan nalaz je i taj da učenici sa smetnjama u razvoju značajno češće iniciraju interakcije sa vršnjacima, nego sa učiteljicom, po čemu se ne razlikuju od svojih drugara koji nemaju smetnje u razvoju. Možemo reći da je to ohrabrujući podatak, s obzirom na to da učestala usmerenost učenika sa smetnjama u razvoju na nastavnike, može značajno da utiče na manji broj interakcija sa vršnjacima (prema: Koster, *et al.*, 2010). Treba napomenuti da je u tumačenju ovog podatka potrebno uzeti u obzir već pomenute nalaze koji pokazuju da su učiteljice pretežno preuzimale inicijativu, te su tokom časova učestalo inicirale interakcije sa decom koja imaju smetnje u razvoju. Kao što smo naglašavali, to je moglo da utiče na to da učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje prilika da iniciraju interakciju sa vršnjacima, ali i na to da ređe iniciraju interakcije sa učiteljicom. Drugim rečima, dominantno iniciranje od strane učiteljica, moglo je da smanji mogućnost učenicima sa smetnjama u razvoju da budu inicijativniji u tom odnosu.

1.2 Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima na školskom času

Pored ispitivanja učestalosti i prirode iniciranih socijalnih interakcija, usmerili smo se i na ispitivanje učestalosti i prirode socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju koje ostvaruju u zajedničkim aktivnostima na školskom času. Preciznije, zanimalo nas je koliko često učenici sa smetnjama u razvoju učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima bez smetnji u razvoju i da li se u okviru tih interakcija ponašaju primereno ili neprimereno. Važno je napomenuti da smo pod zajedničkim aktivnostima na času podrazumevali: a) učešće učenika u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za nastavne sadržaje ili aktivnosti na času; b) učešće učenika u neformalnim grupnim razgovorima, i c) učešće u grupnom izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti.

Na osnovu dela protokola pod nazivom *Učenik je uključen u zajedničke/grupne aktivnosti*¹², utvrđen je ukupan broj socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima na času. U Tabeli 3 prikazani su podaci o učestalosti i prirodi socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i učenika bez smetnji u razvoju.

Tabela 3. Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima obe grupe učenika na školskom času

Učenici	Socijalne interakcije u grupnim aktivnostima	Primerene interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS SD	0.80 1.02
Učenici bez smetnji u razvoju	AS SD	3.50 3.31

¹² Učenik: aktivno učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času; učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času, ali je pasivan; aktivno učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima; učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima, ali je pasivan; aktivno učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti; učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti, ali je pasivan; neverbalno reaguje u grupnoj interakciji fizičkim kontaktom; neverbalno reaguje u grupnoj interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

Podaci u Tabeli 3 pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju manji broj socijalnih interakcija u različitim zajedničkim aktivnostima na času u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe koji imaju veći broj ostvarenih interakcija. Rezultati dobijeni na osnovu više analiza varijanse za neponovljena merenja ukazuju na postojanje statističke značajnosti kod uočene razlike ($F(1,58)=17,795$, $p=.00$). Kako podaci dalje pokazuju, učenici sa smetnjama u razvoju su tokom socijalnih interakcija koje su ostvarivali u zajedničkim aktivnostima, imali manji broj socijalnih interakcija koje su zasnovane na primerenim oblicima ponašanja u odnosu na tipične vršnjake. I ova razlika je statistički značajna ($F(1,57)=17,267$, $p=.00$). Međutim, kada se sagledaju podaci i za neprimerene oblike ponašanja, uočljivo je da se učenici iz obe posmatrane grupe uopšte nisu ponašali neprimereno tokom grupnih aktivnosti na času. To znači da je podatak o manjem broju primerenih socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju, u stvari, posledica njihovog značajno manjeg učestvovanja u zajedničkim aktivnostima, te da su se i učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe ponašali primereno tokom takvih aktivnosti.

Pored učestalosti i prirode socijalnih interakcija koje učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju u zajedničkim aktivnostima na školskim časovima, zanimalo nas je da li su ovi učenici češće aktivni ili pasivni tokom tih aktivnosti. Da bismo došli do ovog podataka, uzeli smo u obzir dva indikatora njihovog aktivnog, odnosno pasivnog učešća: *učenik aktivno učestvuje u zajedničkim aktivnostima*¹³ i *učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima, ali je pasivan*¹⁴. Analiza podataka pokazuje da su učenici sa smetnjama u razvoju tokom malobrojnih aktivnosti u kojima su učestvovali bili podjednako i aktivni ($AS=0.16$; $SD=0.45$) i pasivni ($AS=0.12$; $SD=0.33$), te u tom smislu nisu utvrđene statistički značajane razlike. S druge strane, kontrolna grupa učenika je češće tokom

¹³ Stavke koje čine indikator *Učenik aktivno učestvuje u zajedničkim aktivnostima* su: aktivno učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času (postavlja pitanja drugim učenicima, odgovara na njihova pitanja, objašnjava); aktivno učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima; aktivno učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti.

¹⁴ Stavke koje čine indikator *Učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima, ali je pasivan* su: učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času, ali je pasivan (posmatra i sluša učenike koji razgovaraju, ne postavlja pitanja, odgovara na pitanja samo kada su njemu direktno postavljena, ne daje dodatna objašnjenja); učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima, ali je pasivan; učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti, ali je pasivan.

socijalnih interakcija bila aktivna (AS=0.76; SD=1.01), a u manjem broju pasivna (AS=0.07; SD=0.36). T test je ukazao na statističku značajnost ovih razlika ($t(89)=5.952$, $p=.00$). Dakle, učenici sa smetnjama u razvoju su znatno ređe ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima, a kada su to činili, bili su podjednako i pasivni i aktivni. To znači da je jedan broj učenika sa smetnjama u razvoju tokom zajedničkih aktivnosti postavljao pitanja drugim učenicima, odgovarao na njihova pitanja i tražio pojašnjenja i slično, odnosno bio aktivan tokom različitih zajedničkih aktivnosti. Suprotno tome, jedan broj učenika sa smetnjama u razvoju je zauzimao pasivnu poziciju u takvim aktivnostima, što znači da su uglavnom posmatrali i slušali učenike koji razgovaraju, nisu postavljali pitanja, a odgovarali su samo kada im neko od drugih učenika postavi pitanje. S druge strane, učenici bez smetnji u razvoju su značajno češće bili aktivni nego pasivni tokom zajedničkih aktivnosti. Ukoliko se obrati pažnja na vrednosti aritmetičkih sredina obe posmatrane grupe učenika, primetno je da su učenici iz kontrolne grupe u većem broju bili aktivni, a manje pasivni, u poređenju sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju.

Zanimljivo je da su učenici sa smetnjama u razvoju češće ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima koje su vezane za nastavne sadržaje/aktivnosti na času u odnosu na neformalne aktivnosti. Da bismo došli do ovog podatka, od postojećih stavki u protokolu smo napravili dva veća indikatora *učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času*¹⁵ i *učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času*¹⁶. Kako pokazuju analizirani podaci, učenici sa smetnjama u razvoju su učestalije ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti (AS=0.21; SD=0.41), u odnosu na socijalne interakcije u neformalnim aktivnostima sa

¹⁵ Stavke koje čine indikator *Učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času* su: aktivno učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času (postavlja pitanja drugim učenicima, odgovara na njihova pitanja, objašnjava); učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času, ali je pasivan (posmatra i sluša učenike koji razgovaraju, ne postavlja pitanja, odgovara na pitanja samo kada su njemu direktno postavljena, ne daje dodatna objašnjenja); aktivno učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti; učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti, ali je pasivan.

¹⁶ Stavke koje čine indikator *Učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času* su: aktivno učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima; učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima, ali je pasivan.

drugim učenicima ($AS=0.07$; $SD=0.33$), a ova razlika je statistički značajna ($t(89)=2,579$, $p=.01$).

I kvalitativni zapisi istraživanja pokazuju da su se učenici sa smetnjama u razvoju retko pridruživali grupnim, neformalnim aktivnostima drugih učenika iz odeljenja. I dok su pojedine grupe učenika bez smetnji u razvoju na časovima vodile razgovore o različitim temama (muzika, film, kulturni ili sportski događaj iz škole), učenici sa smetnjama u razvoju se uglavnom nisu uključivali u pomenute diskusije. U takvim situacijama oni su radili na svom zadatku, crtali ili obavljali neku drugu samostalnu aktivnost.

Kod kontrolne grupe učenika nisu uočene ove razlike, na osnovu čega možemo zaključiti da su ovi učenici podjednako ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času ($AS=0.48$; $SD=0.75$), kao i socijalne interakcije u zajedničkim, neformalnim aktivnostima ($AS=0.34$; $SD=0.48$).

Na osnovu analize o učestalosti i prirodi socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u zajedničkim aktivnostima, možemo konstatovati da su ovi učenici imali značajno manji broj socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima u poređenju sa vršnjacima iz kontrolne grupe. Kada pored ovih nalaza, uzmemo u obzir i rezultate istraživanja koji pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju iz našeg uzorka ređe inicirali i prihvatili inicirane socijalne interakcije, te da su drugi vršnjaci u manjem broju inicirali socijalne interakcije sa njima, možemo reći da su naši nalazi u skladu sa podacima drugih istraživanja koja su u fokusu imala socijalno funkcionisanje učenika sa različitim smetnjama u razvoju u redovnoj školi. Naime, istraživački podaci srodnih studija pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju imaju značajno manji broj socijalnih interakcija od tipičnih vršnjaka u odeljenjima redovne škole (Hauck *et al.*, 1995; Soresi & Nota, 2000; Place & Hodge, 2001; Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Carter *et al.*, 2005; Frostad & Pijl, 2007; Carter *et al.*, 2010; Koster *et al.*, 2010; Humphrey & Symes, 2011; Nijs & Bea, 2014).

Generalno, učenici sa smetnjama u razvoju imaju probleme u izgrađivanju učestalih i kvalitetnih odnosa sa vršnjacima (prema: Pijl, Frostad & Flem, 2008) zbog čega su riziku da budu izolovani u odeljenju, a samim tim i usamljeni (Williams & Asher, 1992; Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007). Na teškoće u socijalnom funkcionisanju

ovih učenika u odeljenjima redovnih škola posredno ukazuje i veliki broj radova koji se bave različitim interventnim programima čiji je osnovni cilj da se intenziviraju socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka (prema: Cosbey & Johnston, 2006).

Kao što smo nekoliko puta komentarisali u radu, ovim podacima ne treba davati isključivo negativnu konotaciju. Vidno je da su učenici sa smetnjama u razvoju u nepovoljnijoj situaciji kada je učestalost socijalnih interakcija u pitanju u poređenju sa učenicima tipične populacije. Međutim, ne treba zaboraviti da pojedina istraživanja pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju u redovnim školama imaju značajno više socijalnih interakcija u poređenju sa njihovim vršnjacima u specijalnim školama (Hunt *et al.*, 1994; Kennedy, Shukla & Fryxell, 1997). Tako se učenici koji se školuju u redovnim školama, u poređenju sa učenicima koji se školuju u specijalnim odeljenjima, češće angažuju u različitim školskim aktivnostima, te češće iniciraju i učestvuju u socijalnim interakcijama sa vršnjacima i odraslima. Takođe, nalazi nekih istraživanja (prema: Batten, Oakes & Alexander, 2013) pokazuju da socijalna iskustva učenika sa smetnjama u razvoju variraju u redovnoj školi i da nemaju sva deca siromašne odnose sa tipičnim vršnjacima, što je i nalaz istraživanja koje je realizovao Avramidis (Avramidis, 2013).

Dakle, učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju i ređe prihvataju iniciranje socijalnih interakcija od drugih učenika i u manjoj meri ostvaruju interakcije u grupnim aktivnostima, što ne znači da to uopšte ne rade. Možemo da pretpostavimo da to ne rade u dovoljnoj meri i/ili da to ne rade u onoj meri u kojoj učenici bez smetnji u razvoju iniciraju i prihvataju interakcije i učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa drugim vršnjacima. Svakako da ovakva situacija zahteva da se nastavnici, kao i drugi akteri u obrazovno-vaspitnom procesu više usmere na stvaranje situacija u kojima će svi učenici intenzivnije saradivati, kao u nastavnim, tako i u vannastavnim aktivnostima. Istraživanje (Đević i Lazarević, 2015, u štampi) koje je rađeno u našoj sredini na reprezentativnom uzorku nastavnika (N=1441) je, između ostalog, pokazalo da naši nastavnici imaju pozitivne stavove prema podsticanju saradničkih odnosa učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka u redovnoj školi, što se može posmatrati kao ohrabrujući podatak. Ukoliko nastavnici imaju svest o značaju koje podsticanje saradnje može imati na celokupno

funkcionisanje svih učenika, možemo pretpostaviti da će biti motivisaniji da takve metode primenjuju u svom radu.

1.3 Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija na školskom odmoru

Kao što smo pomenuli, pored školskih časova, socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih tipičnih vršnjaka posmatrane su i tokom školskih odmora. Sistematsko posmatranje tokom školskih odmora omogućilo nam je uvid u situacije u kojima učenici spontano iniciraju i ostvaruju socijalne interakcije, nezavisno od organizacije školskog časa i uticaja učiteljice.

Prvi korak u proučavanju socijalnih interakcija učenika na školskom odmoru odnosio se na ispitivanje učestalosti i prirode iniciranih socijalnih interakcija. U skladu sa tim, postavili smo identična istraživačka pitanja kao i kod iniciranja socijalnih interakcija na školskom času:

- Koliko često učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima bez smetnji u razvoju i kakva je priroda iniciranih interakcija?
- Koliko često učenici bez smetnji u razvoju iniciraju socijalne interakcije sa ostalim vršnjacima u odeljenju i kakva je priroda iniciranih interakcija?
- Koliko su obe grupe učenika imale iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih učenika iz odeljenja?

Kako bismo obezbedili odgovore na postavljena pitanja, na osnovu prvog dela protokola koji sadrži opis različitih ponašanja¹⁷ kojima učenici iniciraju socijalne interakcije na školskom odmoru, utvrđen je ukupan broj iniciranih socijalnih interakcija, kako učenika sa smetnjama u razvoju, tako i kontrolnih učenika.

¹⁷ Učenik: predlaže da zajedno provedu odmor u učionici; predlaže da zajedno provedu odmor van učionice; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; pozajmljuje pribor/stvari; traži da pozajmi pribor/stvari; neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom; neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

U Tabeli 4 dat je prikaz rezultata koji se odnose učestalost i prirodu iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika.

Tabela 4. Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika na školskom odmoru

Učenici		Inicirane interakcije	Prihvaćene interakcije	Primerene interakcije	Nastavljene interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS	2.23	1.13	1.80	0.67
	SD	2.90	1.83	2.87	0.88
Učenici bez smetnji u razvoju	AS	1.67	1.57	1.50	1.33
	SD	2.83	2.70	2.08	2.63

Prikazani rezultati u Tabeli 4 pokazuju da ne postoje velike razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i kontrolnih učenika, kada je u pitanju iniciranje socijalnih interakcija na školskim odmorima. Primetno je da učenici sa smetnjama u razvoju u nešto češće iniciraju socijalne interakcije u odnosu na tipične učenike. Kada je u pitanju prihvatanje iniciranih interakcija, učenici sa smetnjama u razvoju u neznatno manjem broju prihvataju iniciranje interakcija od vršnjaka u poređenju sa kontrolnom grupom učenika, ali ta razlika nije statistički značajna. Učenici sa smetnjama u razvoju su imali nešto veći broj primereno iniciranih interakcija u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju. Vidno je da su učenici sa smetnjama u razvoju u nešto manjem broju imali nastavljene socijalne interakcije, za razliku od kontrolnih učenika koji su malo češće nastavljali inicirane socijalne interakcije u duže razmene, ali ni ove razlike nisu značajne. Slični podaci su dobijeni i za inicirane interakcije koje nisu prihvaćene, koje su neprimerene i koje nisu nastavljene u duže socijalne razmene, što znači da su obe posmatrane grupe učenika imale i podjednak broj ovakvih interakcija.

Pored učestalosti i prirode iniciranih socijalnih interakcija, usmerili smo se i na sadržaje tih interakcija, te smo u skladu sa tim odgovarajuće stavke iz protokola grupisali u

određene indikatore¹⁸: a) učenik inicira interakcije tako što traži pomoć i učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć; b) učenik inicira interakcije u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času i učenik inicira interakcije koje nisu u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času; c) učenik inicira interakcije tako što predlaže drugom učeniku da provedu odmor u učionici i učenik inicira interakcije tako što predlaže drugom učeniku da provedu odmor van učionice; d) učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari i učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari od drugih učenika.

Analiza podataka je pokazala da su učenici sa smetnjama u razvoju na školskim odmorima u istom broju i tražili i nudili pomoć vršnjacima (AS=0.03; SD=0.18). Ovi učenici su pretežno tražili od vršnjaka bez smetnji u razvoju da im pomognu oko kupovine užine (na primer, ukoliko se nisu snalazili sa sumom novca koja im je potrebna za kupovinu užine, tražili su pomoć od vršnjaka bez smetnji u razvoju), pronalaska stvari koje su izgubili u učionici ili školskom dvorištu i slično. Primetno je da su učenici iz kontrolne grupe u tim situacijama uglavnom bili spremni da pomognu. Zanimljivo je da su učenici sa smetnjama u razvoju uglavnom nudili pomoć tako što su predlagali vršnjaku bez smetnji u razvoju da mu pomognu oko kupovine užine, te da mu nakon odmora donesu neki odevni predmet koji je učenik zaboravio u dvorištu. Stiče se utisak da su pojedini učenici sa smetnjama u razvoju ovakvim predlozima nastojali da pridobiju učenike bez smetnji u razvoju za druženje. Iako su učenici bez smetnji u razvoju uglavnom prihvatili pomoć,

¹⁸ Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije tako što traži pomoć* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć* su: nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Učenik inicira interakcije koje nisu u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije tako što predlaže drugom učeniku da provedu odmor u učionici* je: predlaže da zajedno provedu odmor u učionici (da razgovaraju, da se igraju). Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije tako što predlaže drugom učeniku da provedu odmor van učionice* je: predlaže da zajedno provedu odmor van učionice (da užinaju, da prošetaju, da se igraju). Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari* je: pozajmljuje pribor/stvari. Stavka koja čini indikator *Učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari* je: traži da pozajmi pribor/stvari.

ovako započete interakcije pretežno su brzo završavane i to tako što bi se učenik tipične populacije pridružio nekoj vršnjačkoj grupi iz svog odeljenja, dok bi učenik sa smetnjama u razvoju najčešće ostajao sam. S druge strane, učenici bez smetnji u razvoju su isključivo nudili pomoć drugarima tokom školskih odmora ($AS=0.06$; $SD=0.23$), a tokom sistematskog posmatranja na odmorima nije zabeleženo da su učenici iz kontrolne grupe tražili pomoć.

Kada je u pitanju iniciranje socijalnih interakcija koje su vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času, kao i iniciranje interakcija koje nisu u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času, pokazalo se da nema značajnih razlika ni kod jedne od posmatranih grupa učenika. Vrednosti aritmetičkih sredina upućuju na zaključak da su i učenici sa smetnjama u razvoju i učenici bez smetnji u razvoju imali mali broj iniciranih interakcija koje su zasnovane na sadržajima rada/aktivnostima na času. Preciznije, učenici sa smetnjama u razvoju nisu imali nijednu iniciranu interakciju u vezi sa nastavom, dok su učenici bez smetnji u razvoju imali mali broj takvih interakcija ($AS=0.04$; $SD=0.21$). Ovaj podatak može da se posmatra kao očekivan, s obzirom na specifičnost konteksta u kom su se inicirane socijalne interakcije posmatrale. Naime, kvalitativni podaci istraživanja pokazuju da su obe grupe učenika iz našeg uzorka odmor provodile u aktivnostima koje uglavnom nisu bile u vezi sa nastavom (sportske i društvene igre, razgovori o temama kao što su moda, sport, muzika, razni kulturni događaji iz škole i slično). Takođe, za razliku od časova, koji su obilovali iniciranjem interakcija, na odmorima su inicirane interakcije pretežno prerastale u višeminutne igrovne aktivnosti i razgovore, te iz tog razloga ne izenađuju male vrednosti aritmetičkih sredina vezane za iniciranje socijalnih interakcija generalno gledano, kao i za iniciranje socijalnih interakcija u zavisnosti od konkretnih sadržaja.

Pokazalo se da na odmorima obe grupe učenika podjednako pozajmljuju i traže da pozajme pribor/stvari, te da u tom smislu ne postoje značajne razlike. Pozajmljivanje stvari na odmoru se pretežno svodilo na razmenu užine među učenicima, a posebno je primetno da su učenici sa smetnjama u razvoju često nudili svoju užinu ostalim vršnjacima u odeljenju. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju podjednako iniciraju interakciju tako što predlažu vršnjacima da provedu odmor u učionici ($AS=0.06$; $SD=0.23$) i van nje ($AS=0.10$; $SD=0.30$), dok učenici iz kontrolne grupe nešto češće predlažu da odmor provedu van

učionice (AS=0.11; SD=0.32), nego u učionici (AS=0.02; SD=0.15), što je statistički značajna razlika ($t(89)=-2,368, p=.02$).

Videli smo da nisu utvrđene značajne razlike u iniciranju socijalnih interakcija na školskom odmoru između učenika sa smetnjama u razvoju i učenika tipične populacije. Šta nam pokazuju nalazi o tome koliko su često obe grupe posmatranih učenika imale iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih učenika iz odeljenja? Analiza podataka ukazuje na to da ne postoji velika razlika između učenika sa smetnjama u razvoju (AS=1.67; SD=1.67) i kontrolnih učenika (AS=1.03; SD= 1.35) kada je u pitanju iniciranje socijalnih interakcija od strane drugih učenika, te da uočena razlika nije statistički značajna. Preciznije, ostali učenici u odeljenju su podjednako inicirali socijalne interakcije i sa učenicima koji imaju razvojne smetnje, kao i sa onima koji se nemaju smetnje u razvoju. Rezultati dalje pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju u nešto većem broju prihvatili iniciranje od strane drugih vršnjaka (AS=1.20; SD=1.37) u odnosu na svoje tipične vršnjake (AS=0.93; SD=1.26), ali ni ova razlika nema statističku značajnost. Primetan je i neznatno veći broj interakcija koje su zasnovane na primerenim oblicima ponašanja kod učenika sa smetnjama u razvoju (AS=1.40; SD=1.61) u poređenju sa kontrolnom grupom (AS=1.10; SD=1.37), s tim što ni ova razlika nije statistički značajna. Socijalne interakcije koje su inicirane od strane drugih učenika se u nešto manjem broju nastavljalo u duže socijalne razmene sa učenicima koji imaju razvojne smetnje, (AS=0.77; SD=0.82) u odnosu na kontrolnu grupu učenika gde je primetan malo veći broj nastavljenih interakcija (AS=0.90; SD=1.27). Međutim, ni ta razlika nije statistički značajna. Slični podaci su dobijeni i za inicirane interakcije od strane drugog učenika koje nisu prihvaćene, koje su neprimerene i koje nisu nastavljene u duže socijalne razmene, što znači da su drugi učenici inicirali podjednak broj ovakvih interakcija sa obe posmatrane grupe učenika.

Da bismo utvrdili kakavi su sadržaji iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih učenika, kao i u prethodnima analizama, određene stavke u protokolu smo grupisali u sledeće indikatore¹⁹: a) drugi učenik inicira interakcije tako što traži pomoć i učenik

¹⁹ Stavke koje čine indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što traži pomoć* su: traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavke koje čine indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što nudi pomoć* su: nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na

inicira interakcije tako što nudi pomoć; b) drugi učenik inicira interakcije tako što predlaže učeniku da provedu odmor u učionici i učenik inicira interakcije tako što predlaže učeniku da provedu odmor van učionice; c) drugi učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari i učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari od drugih učenika.

Statistička obrada podataka je ukazala na to da drugi učenici češće iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju tako što im nude pomoć na odmoru ($AS=0.21$; $SD=0.63$), nego što traže pomoć od njih ($AS=0.01$; $SD=0.11$). Pomenuta razlika je statistički značajna ($t(89)=-2,967$, $p=.00$). Naime, drugi učenici su tokom odmora uglavnom nudili pomoć vršnjacima sa smetnjama razvoju u preslišanju nastavnog gradiva, u određivanju sume novca koja im je potrebna za užinu, pronalaska izgubljenih stvari i slično. Podatak o tome da drugi učenici češće nude, nego što traže pomoć vršnjacima sa smetnjama u razvoju je dobijen i prilikom analize iniciranih interakcija od strane drugog učenika na školskim časovima. Time smo dodatno potvrdili i ono što pokazuju srodna istraživanja (Evans *et al.*, 1992; Bergen, 1993), da učenici bez smetnji u razvoju učestalo iniciraju interakciju sa vršnjacima koji imaju razvojne smetnje tako što im nude pomoć. S jedne strane, ovaj podatak se može posmatrati kao pokazatelj pozitivnih stavova učenika tipične populacije prema učenicima sa smetnjama u razvoju i njihove spremnosti da pomognu ovim učenicima. S druge strane, nije poželjno da učenici iz kontrolne grupe svoje interakcije zasnivaju pretežno na pružanju pomoći učenicima sa smetnjama u razvoju. Naime, rezultati pojedinih istraživanja pokazuju da su učenici bez smetnji u razvoju skloni da se u odnosu sa vršnjacima koji imaju razvojne smetnje postavljaju u ulogu *mentora*, onih koji pomažu (Lee, Yoo & Bak, 2003), zbog čega taj odnos više podseća na odnos odrasli-dete, nego na ravnopravan vršnjački odnos (Bergen, 1993).

času; nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Stavka koja čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što predlaže učeniku da provedu odmor u učionici* je: predlaže da zajedno provedu odmor u učionici (da razgovaraju, da se igraju). Stavka koja čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što predlaže učeniku da provedu odmor van učionice* je: predlaže da zajedno provedu odmor van učionice (da užinaju, da prošetaju, da se igraju). Stavka koja čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što pozajmljuje pribor/stvari* je: pozajmljuje pribor/stvari. Stavka koja čini indikator *Drugi učenik inicira interakcije tako što traži da pozajmi pribor/stvari* je: traži da pozajmi pribor/stvari.

Za kontrolnu grupu učenika nisu uočene statistički značajne razlike, na osnovu čega možemo zaključiti da su drugi učenici podjednako inicirali interakcije sa vršnjacima bez smetnji u razvoju tako što su im nudili pomoć i tako što su tražili pomoć od njih.

Kada je u pitanju pozajmljivanje pribora/stvari i traženja da se pozajme pribor/stvari, nisu uočene razlike ni kod jedne od posmatranih grupa učenika, te možemo konsatovati da su drugi učenici u približno istom broju inicirali interakcije i sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju i sa drugarima iz kontrolne grupe tako što pozajmljuju i što traže da pozajme pribor/stvari. Zanimljivo je da su drugi učenici uvek tražili od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju da školski odmor provedu van učionice ($AS=0.13$; $SD=0.34$), dok nijednom nisu tražili da provedu odmor u učionici. Razlika je statistički značajna ($t(89)=-3,700$, $p=.00$). Što se tiče učenika sa smetnjama u razvoju, pokazalo se da su ih drugi učenici češće zvali da provedu odmor van učionice ($AS=0.07$; $SD=0.25$) u odnosu na poziv da odmor provedu u učionici ($AS=0.01$; $SD=0.11$). Iako je ova razlika statistički značajna ($t(89)=-1,918$, $p=.06$), primetno je da je p vrednost malo veća od 0.05, tako da je ova značajnost jako mala. Možemo pretpostaviti da bi ova značajnost bila veća, da je vremenski interval posmatranja bio duži.

Generalno gledano, primetno je da su vrednosti aritmetičkih sredina koje su dobijene posmatranjem učenika na školskim odmorima značajno manje u odnosu na vrednosti aritmetičkih sredina koje smo predstavili u analizi učestalosti i prirode socijalnih interakcija na školskim časovima. Ta razlika je logična, s obzirom na to da školski časovi značajno duže traju u odnosu na školski odmor (i mali i veliki). U skladu sa tim, videli smo da su i vrednosti aritmetičkih sredina koji se odnose na učestalost interakcija u zavisnosti od njihovih sadržaja male, što takođe proizlazi iz činjenice da školski odmori kratko traju. Bilo bi zanimljivo u nekom budućem istraživanju posmatrati socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka tipične populacije tokom različitih vanškolskih aktivnosti (izleti, ekskurzije, posete kulturnim događajima), jer bi to omogućilo da se učenici posmatraju u situacijama koje nisu vezane za školske časove, a koje značajno duže traju od školskih odmora.

Polazeći od nalaza koje smo dobili u vezi sa učestalošću i prirodom iniciranja socijalnih interakcija na školskim odmorima, nameće se zaključak da ne postoje značajne

razlike između učenika sa razvojnim smetnjama i učenika koji nemaju smetnje u razvoju, u pogledu učestalosti iniciranja, kao i prirode iniciranih socijalnih interakcija na školskom odmoru. To znači da su učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe imali približan broj iniciranih socijalnih interakcija, kao i približan broj iniciranih interakcija od strane drugih učenika. Takođe, priroda tih iniciranih interakcija se nije razlikovala značajno kod ove dve grupe učenika.

Kada sagledamo podatke u vezi sa iniciranjem socijalnih interakcija na školskim odmorima, primetno je da smo dobili drugačije podatke od onih koje smo izveli na osnovu posmatranja učeničkog iniciranja na školskim časovima. Naime, ranije smo konstatovali da su učenici sa smetnjama u razvoju na školskim časovima značajno manje inicirali interakcije sa vršnjacima iz odeljenja u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Kako objasniti ovu razliku? Pre svega, mogli bismo se nadovezati na već iznetu pretpostavku da su učenici sa smetnjama u razvoju na času imali manje prilika da iniciraju interakcije sa vršnjacima zbog izraženije usredsređenosti učiteljica na ove učenike. S druge strane, u drugačijem kontekstu koji karakterišu spontane situacije koje su nezavisne od organizacije školskog časa i uticaja učiteljice, učenici sa smetnjama u razvoju su imali više prilika da iniciraju socijalne interakcije, u poređenju sa školskim časovima na kojima su bili pod većim nadzorom učiteljice. Takođe, u tumačenju ovog nalaza treba uzeti u obzir i trajanje školskog časa u odnosu na školski odmor. Kao što znamo, školski časovi znatno duže traju i samim tim omogućavaju više socijalnih interakcija. Na školskim odmorima, naročito malim, ima manje vremena za iniciranje interakcija. Zanimljivo je da analiza kvalitativnih podataka pokazuje da su na odmorima učenici više skloni ostvarivanju dužih socijalnih interakcija sa jednim učenikom ili grupom učenika, te da se nakon kratkog iniciranja često grupišu i zajedno obavljaju neku igrovnu aktivnost. Možemo da pretpostavimo da se na časovima dešava više iniciranih interakcija, dok su za odmor karakteristične duže socijalne razmene između dva ili više pojedinaca. Na osnovu iznesenih podataka, možemo zaključiti da su učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe imali podjednak broj iniciranih socijalnih interakcija tokom školskih odmora. Ko je od njih više učestvovao u zajedničkim aktivnostima na odmorima, pokazaće analiza rezultata u narednom poglavlju.

1.4 Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima na školskom odmoru

Kao što smo ukazali u prethodnoj analizi, ne postoje značajne razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz kontrolne grupe kada je u pitanju učestalost i priroda iniciranih socijalnih interakcija na školskim odmorima. Šta pokazuju rezultati statističke analize kada su u pitanju socijalne interakcije koje učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju u zajedničkim aktivnostima? Pre svega, važno je objasniti šta smo podrazumevali pod zajedničkim aktivnostima učenika na školskom odmoru: a) učešće učenika u razgovoru/diskusiji sa grupom učenika; b) učešće učenika u sportskim i društvenim igrama; i c) učešće učenika u socijalnim interakcijama sa jednim učenikom.

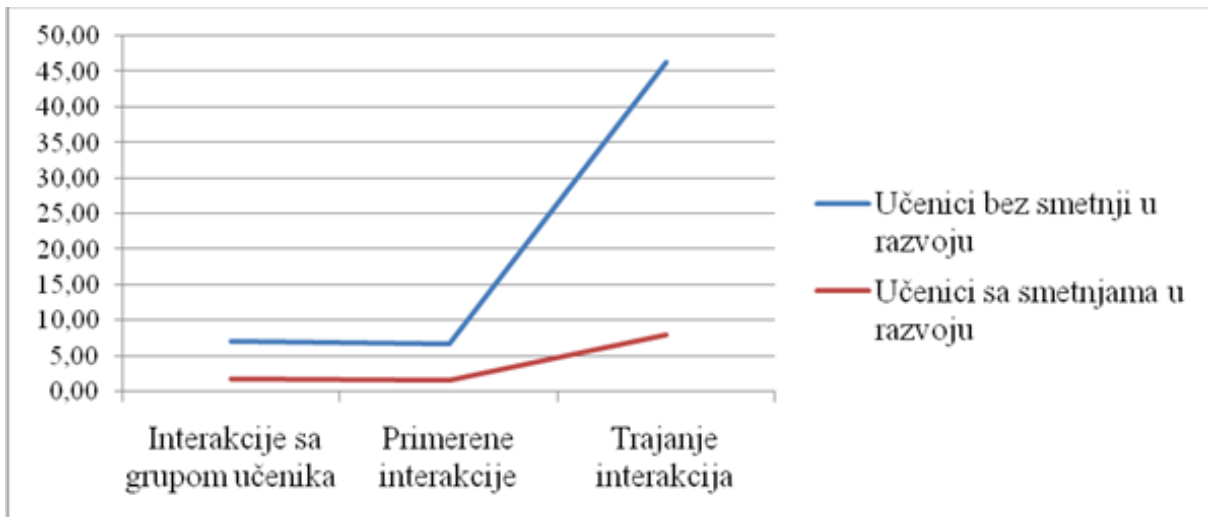
Polazeći od dela protokola koji se odnosio na učenikovo učešće u zajedničkim/grupnim aktivnostima sa vršnjacima tokom školskog odmora²⁰, izračunat je ukupan broj ostvarenih socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i učenika kontrolne grupe. Pored toga, procenjivano je da li su se ostvarene socijalne interakcije zasnivale na primerenim oblicima ponašanja, a mereno je i vreme učenikovog učešća u različitim zajedničkim aktivnostima tokom školskog odmora. Podaci u Tabeli 5 i na Grafikonu 3 ukazuju na učestalost i prirodu (primereno/neprimereno ponašanje učenika i trajanje interakcije) socijalnih interakcija koje obe grupe učenika ostvaruju u zajedničkim aktivnostima na školskom odmoru.

²⁰ Učenik: aktivno učestvuje u razgovoru/diskusiji; učestvuje samo kada mu se neko obrati; aktivno učestvuje u sportskim igrama; prisustvuje sportskim i društvenim igrama, ali je pasivan; neverbalno reaguje u tokom interakcije fizičkim kontaktom; neverbalno reaguje u interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom; nešto drugo.

Tabela 5. Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima obe grupe učenika na školskom odmoru

Učenici		Interakcije u zajedničkim aktivnostima	Primerene interakcije	Trajanje interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS	1.73	1.63	8.00
	SD	1.70	1.52	8.86
Učenici bez smetnji u razvoju	AS	7.07	6.76	46.33
	SD	3.20	2.44	19.90

Grafikon 3. Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima obe grupe učenika na školskom odmoru



Prikazani podaci u Tabeli 5 i na Grafikonu 3 pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju mnogo manje učestvovali u različitim zajedničkim aktivnostima na školskom odmoru u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju koji su mnogo češće ostvarivali socijalne interakcije u tim aktivnostima. Više analiza varijanse za neponovljena merenja je pokazalo da je ova razlika statistički značajna ($F(1,58)=64,827$, $p=.00$). Kada su u pitanju socijalne interakcije koje se zasnivaju na primerenim oblicima ponašanja, nalazi pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju imali manji broj primerenih ponašanja, u odnosu na

učenike iz kontrolne grupe. Treba istaći i da je ova razlika statistički značajna. Međutim, kada je urađena analiza koja je podrazumevala sabiranje ukupnog broja neprimerenih interakcija za obe grupe posmatranih učenika, dobijen je nalaz da su učenici sa smetnjama u razvoju imali nešto manji broj neprimerenih interakcija tokom grupnih aktivnosti na školskom odmoru (AS=0.10; SD=0.40) u odnosu na učenike iz kontrolne grupe (AS=0.28; SD=1,49), ali pomenuta razlika nije statistički značajna. Na osnovu toga možemo konstatovati da je manji broj primerenih ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju proizašao iz njihovog manjeg učestvovanja u zajedničkim aktivnostima na školskim odmorima. Kada uporedimo vrednosti koje se odnose na primereno ponašanje u grupnim aktivnostima obe posmatrane grupe učenika (Tabela 5 i Grafikon 3) sa vrednostima aritmetičkih sredina koje se odnose na neprimerene interakcije, uočljivo je da su učenici iz posmatranih grupa učestalije ostvarivali socijalne interakcije zasnovane na primerenim oblicima ponašanja, u odnosu na neprimerene socijalne interakcije. Uočena razlika je statistički značajna (Učenici sa smetnjama u razvoju, $(t(29)=5,865, p=.00)$; Učenici bez smetnji u razvoju, $(t(29)=14,548, p=.00)$).

Naši utisci stečeni tokom posmatranja, takođe, ukazuju na to da su socijalne interakcije obe posmatrane grupe učenika uglavnom bile zasnovane na društveno poželjnim ponašanjima. Školski odmori su pretežno prolazili u pozitivnoj atmosferi koju je karakterisalo ljubazno ophođenje učenika, međusobno uvažavanje i takmičenje u različitim sporstkim i društvenim igrama. U malobrojnim aktivnostima u kojima su učestvovali, učenici sa smetnjama u razvoju su ispoljavali primerene oblike ponašanja (smejali su se sa drugim vršnjacima, grlili ih ukoliko ostvare pobeđu u nekom takmičenju, tešili ukoliko izgube i slično). Međutim, ne treba izgubiti iz vida da kvalitativni zapisi pokazuju da su ovi učenici tokom školskih odmora uglavnom ostvarivali kratkotrajne interakcije sa drugim vršnjacima iz odeljenja ili da su bili sami.

Kako pokazuju podaci u Tabeli 5 i na Grafikonu 3, posebno je uočljiva razlika kada je reč o trajanju socijalnih interakcija koje su učenici obe grupe ostvarili u zajedničkim aktivnostima na školskim odmorima. Vidno je da su socijalne interakcije koje su ostvarivali učenici sa smetnjama u razvoju u proseku mnogo kraće trajale od ostvarenih socijalnih

interakcija učenika bez smetnji u razvoju. I za ovu razliku je utvrđena statistička značajnost ($F(1,58)=92,944$, $p=.00$).

Analizirani rezultati upućuju na zaključak da učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju značajno manji broj socijalnih interakcija u različitim zajedničkim aktivnostima koje se dešavaju tokom školskih odmora, a kada ostvaruju socijalne interakcije, one značajno kraće traju od interakcija vršnjaka bez smetnji u razvoju.

Kada se analiziraju podaci vezani za indikatore²¹ *učenik aktivno učestvuje u aktivnostima na školskom odmoru* i *učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima, ali je pasivan* opšti zaključak je da su učenici iz obe posmatrane grupe čeće bili aktivni, nego pasivni u grupnim aktivnostima. Na to upućuju i vrednosti aritmetičkih sredina koje pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju učestalije bili aktivni ($AS=0.40$; $SD=0.68$) u odnosu na pasivno učešće ($AS=0.17$; $SD=0.43$), a razlika je statistički značajna ($t(89)=2,650$, $p=.01$). Slična situacija je i kod učenika bez smetnji u razvoju, te su i oni češće aktivno učestvovali u zajedničkim aktivnostima ($AS=1.04$; $SD=0.76$) nego što su tokom tih aktivnosti bili pasivni ($AS=0.06$; $SD=0.23$), što je statistički značajna razlika ($t(89)=10,979$, $p=.00$). Međutim, ukoliko obratimo pažnju na vrednosti aritmetičkih sredina posebno za jednu, a posebno za drugu grupu učenika, uočićemo da su kod učenika sa smetnjama u razvoju manje vrednosti kada je u pitanju aktivno učešće, kao i da su kod njih primetne veće vrednosti aritmetičkih sredina kada je u pitanju učešće u zajedničkim aktivnostima koje je pasivno. To nas navodi na konstataciju da su učenici sa smetnjama u razvoju ređe bili aktivni tokom razgovara i igrovnih aktivnosti na školskim odmorima, a češće pasivni, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe.

I kvalitativni podaci istraživanja pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju tokom različitih aktivnosti na odmorima bili pasivniji od vršnjaka bez smetnji u razvoju. To

²¹ Stavke koje čine indikator *Učenik aktivno učestvuje u aktivnostima na školskom odmoru* su: aktivno učestvuje u razgovoru/diskusiji (postavlja pitanja drugima, odgovara na njihova pitanja, objašnjava); aktivno učestvuje u sportskim igrama (fudbalu, između dve vatre, traži i dodaje loptu drugima, daje ideje za bolji rezultat) i društvenim igrama (razmenjuje sličice i karte, donosi svoj materijal za igru, objašnjava, postavlja pitanja, odgovara na pitanja). Stavke koje čine indikator *učenik učestvuje u zajedničkim aktivnostima, ali je pasivan* su: učestvuje samo kada mu se neko obrati (posmatra i sluša učenike koji razgovaraju, ne postavlja pitanja, odgovara na pitanja samo kada su njemu direktno postavljena, ne daje dodatna objašnjenja); prisustvuje sportskim i društvenim igrama, ali je pasivan (u sportskim igrama uglavnom stoji, ne trči za loptom, ne traži da mu dodaju loptu; u društvenim igrama uglavnom čuti, posmatra druge, odgovara samo ukoliko mu neko postavi pitanje).

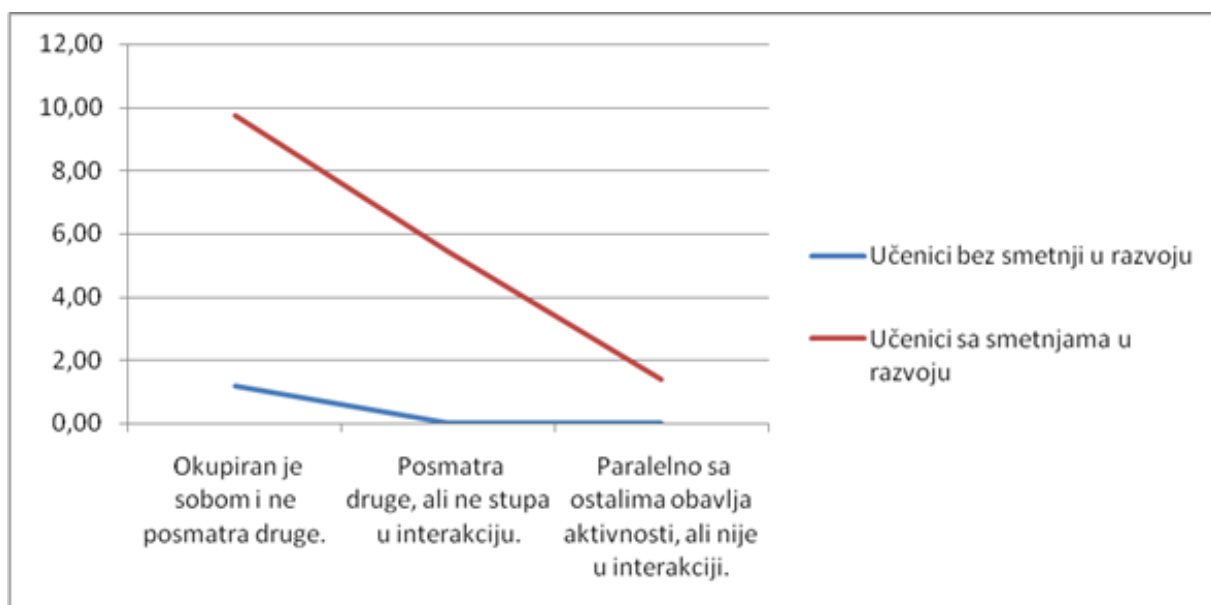
je naročito dolazilo do izražaja kada su se učenici delili u dve grupe koje će se takmičiti u nekom grupnom sportu (na primer, između dve vatre, fudbal, košarka). I dok su drugi učenici aktivno učestvovali u izboru, nametali svoje ideje, dotle su učenici sa smetnjama u razvoju pretežno pasivno čekali da budu izabrani, bez izražavanja svojih želja i bez komentarisanja izbora drugih učenika. Njihova pasivnost je bila primetna i u pojedinim igrovnim aktivnostima. Tako su prilikom razmene sličica ili karata, uglavnom pasivno posmatrali druge učenike, a uključivali su se tek kada bi im neko od učenika rekao da je njihov red da razmenjuju karte. Uočljivo je da su učenici sa smetnjama u razvoju nakon završetka ovakvih aktivnosti pretežno ostajali sami.

Pored učešća učenika sa smetnjama u razvoju u zajedničkim aktivnostima sa većim brojem učenika, interesovalo nas je i koliko vremena učenici sa smetnjama u razvoju provode sa jednim učenikom tokom školskog odmora. Analizirani podaci pokazuju da ne postoje velike razlike između dve posmatrane grupe učenika kada je u pitanju broj interakcija sa jednim učenikom tokom školskog odmora. Tako učenici sa smetnjama u razvoju imaju nešto veći broj socijalnih interakcija sa jednim učenikom ($AS=1.47$; $SD=1.57$) u odnosu na vršnjake bez smetnji koji imaju manji broj takvih interakcija ($AS=0.77$; $SD=1.17$). Socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju sa jednim učenikom na školskom odmoru su trajale malo duže ($AS=5.57$; $SD=7.20$) u odnosu na tipične vršnjake ($AS=4.80$; $SD=9.34$). Nijedna od učenih razlika nije statistički značajna, što nas navodi na zaključak da učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe imaju podjednak broj socijalnih interakcija sa jednim vršnjakom, odnosno, da provode približno isto vreme u druženju sa jednim drugarom na školskom odmoru. Kada provode vreme sa jednim vršnjakom učenici sa smetnjama u razvoju češće razgovaraju sa njim ($AS=0.33$; $SD=0.58$), nego što se igraju ($AS=0.11$; $SD=0.32$), a ova razlika je statistički značajna ($t(89)=3,433$, $p=.00$). U kontrolnoj grupi učenika nisu pronađene pomenute razlike, što znači da su oni podjednako učestvovali u razgovoru i u igrovnim aktivnostima kada su su socijalnoj interakciji sa jednim učenikom.

Videli smo da učešće učenika sa smetnjama u razvoju u grupnim aktivnostima kraće traje u poređenju sa ostalim vršnjacima, dok podjednako provode vreme sa jednim vršnjakom na odmoru. Zanimalo nas je i koliko su učenici sa smetnjama u razvoju sami

tokom školskih odmora. Na Grafikonu 4 su prikazani rezultati istraživanja koji pokazuju koliko su vremena (mereno u minutama) učenici sa smetnjama u razvoju proveli sami na školskim odmorima, u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju.

Grafikon 4. Vreme koje su učenici sa smetnjama u razvoju proveli sami na školskim odmorima



Rezultati prikazani na Grafikonu 4 pokazuju da postoje izražene razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka tipične populacije kad se radi o vremenu koje provode sami na školskom odmoru. Učenici sa smetnjama u razvoju su više okupirani sobom i ne posmatraju druge učenike na školskom odmoru, u odnosu na učenike iz kontrolne grupe koji to znatno manje rade, a ova razlika je statistički značajna ($F(1,58)=23,545$, $p=.00$). U takvim situacijama učenici sa smetnjama u razvoju su pretežno sedeli u učionici, provodeći školski odmor u crtanju, bojenju ili završavanju neke nastavne aktivnosti. Neki od njih su i tokom celog malog odmora trčali po učionici ili hodniku, pevušili, a da nisu obraćali pažnju na druge učenike.

Učenici sa smetnjama u razvoju su znatno više tokom školskih odmora posmatrali druge učenike, ali nisu stupali u interakciju sa njima, za razliku od vršnjaka bez smetnji koji se nisu ponašali na taj način. I kod ove razlike je uočena statistička značajnost ($F(1,58)=22,996$, $p=.00$). Učenici sa smetnjama u razvoju su u ovakvim situacijama uglavnom sedeli na stolici ili na svom stolu i zainteresovano posmatrali šta rade drugi učenici u odeljenju. Ukoliko su bili u hodniku ili dvorištu, stajali su u blizini učenika iz svog odeljenja, te su posmatrali aktivnosti tih učenika.

Učenici sa smetnjama u razvoju su paralelno obavljali određene aktivnosti sa ostalim učenicima, ali nisu stupali interakciju sa njima, dok učenici bez smetnji u razvoju nisu ispoljavali ovakvo ponašanje na školskim odmorima, što je statistički značajno ($F(1,58)=8,230$, $p=.06$). Paralelno obavljanje aktivnosti uglavnom se odvijalo izvan učionice, u školskom hodniku ili dvorištu. Na primer, drugi učenici organizuju takmičenje u trčanju, učenik sa smetnjama u razvoju trči u njihovoj blizini, imitira njihovu aktivnost, ali ne stupa u interakciju sa njima.

Na osnovu ovih nalaza možemo konstatovati da učenici sa smetnjama u razvoju značajno duže provode vreme sami na školskim odmorima kada se uporede sa vršnjacima tipične populacije. Rezultati drugih istraživanja, takođe, upućuju na podatak da učenici sa smetnjama u razvoju provode više vremena sami, u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju (Bauminger, Shulman & Agam, 2003; Humphrey & Symes, 2011), te da su često socijalno izolovani (Carter *et al.*, 2005; Carter *et al.*, 2008). Generalno gledano, zbog ređih i manje kvalitetnih interakcija sa vršnjacima, kao i vremena koje provode sami, učenici sa smetnjama u razvoju su u većem riziku da budu socijalno izolovani i usamljeni (Williams & Asher, 1992; Chamberlain, Kasari & Rotheram-Fuller, 2007; Pijl, Frostad & Flem, 2008). Istraživanja pokazuju da se ovi učenici češće suočavaju sa usamljenošću od učenika bez smetnji u razvoju (prema: Pijl, Skaalvik & Skaalvik, 2010), što se može pripisati smanjenoj učesatlosti socijalnih interakcija sa vršnjacima. Nalazi istraživačkih studija ukazuju da su u posebnom riziku od izolovanosti u odeljenjima redovne škole učenici sa autizmom, problemima u ponašanju i teškoćama u intelektualnom razvoju (prema: Pijl, Frostad & Flem, 2008).

Kada se uzme u obzir podatak, da su učenici sa smetnjama u razvoju iz našeg uzorka provodili značajno manje vremena u zajedničkim aktivnostima sa drugim učenicima, a mnogo više vremena u samostalnim aktivnostima bez ostvarivanja interakcija sa vršnjacima, ne bi bilo pogrešno ako pretpostavimo da je jedan broj ovih učenika u riziku da bude izolovan i usamljen. S obzirom na različite negativne efekte izolovanosti učenika kao što su neizgrađen osećaj pripadanja školskoj zajednici, siromašna socijalna iskustva i snižena motivacija za učenje i postizanje školskog uspeha (Asher & Coie, 1990), jasno je koliko je važno stvarati takvu psihosocijalnu klimu u odeljenju i školi koja će podsticati međusobne interakcije obe posmatrane grupe učenika. Polazeći od teorijskog dela rada u kom smo se detaljnije bavili strategijama koje podstiču saradnju među učenicima, smatramo da bi intenzivnija primena takvih strategija u nastavnoj praksi (vršnjako podučavanje, „krug prijatelja“) mogla da predstavlja značajnu pomoć ovim učenicima u prevazilaženju teškoća koje imaju u ostvarivanju socijalnih interakcija sa vršnjacima.

1.5 Učestalost i priroda iniciranih i ostvarenih socijalnih interakcija na školskom času i odmoru

U prethodnoj analizi smo odvojili nalaze koji se odnose na posmatranje socijalnih interakcija na školskim časovima od nalaza koji su proizašli iz posmatranja socijalnih interakcija učenika na školskim odmorima. Važno je napomenuti da statistički nije bilo opravdano poređenje ovih istraživačkih nalaza, s obzirom na to da su posmatrani odmori značajno kraće trajali u odnosu na školske časove, što je samim tim prouzrokovalo veći broj socijalnih interakcija na časovima. Iz tog razloga nismo pristupili statističkom poređenju učestalosti i prirode socijalnih interakcija na školskim časovima i odmorima. Međutim, osvrnućemo se na osnovne rezultate posmatranja na školskim časovima i odmorima, kao i na neke zanimljive razlike koje su uočene među posmatranim grupama učenika u različitim kontekstima.

Na osnovu odvojene analize učestalosti i prirode iniciranih socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka na školskom času i odmoru, kao i

socijalnih interakcija koje su ostvarivali u zajedničkim aktivnostima na školskim časovima i odmorima, došli smo do nekoliko važnih zaključaka:

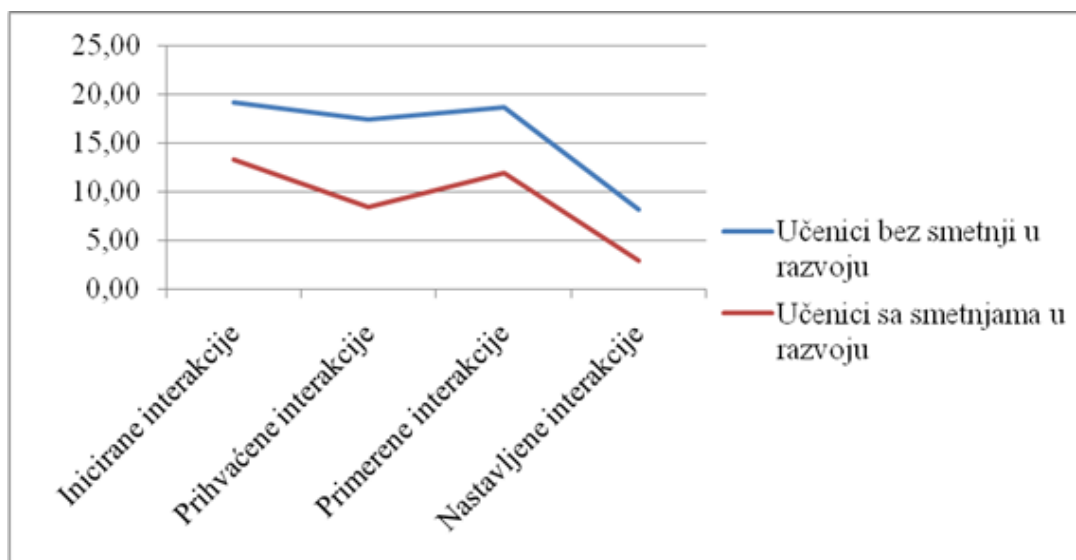
- Učenici sa smetnjama u razvoju su značajno ređe inicirali socijalne interakcije sa vršnjacima u odeljenju na školskom času u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Međutim, kada je u pitanju iniciranje socijalnih interakcija na školskim odmorima, nisu utvrđene značajne razlike između posmatranih grupa učenika. Drugim rečima, učenici sa smetnjama u razvoju i njihovi tipični vršnjaci su inicirali podjednak broj socijalnih interakcija na školskim odmorima.
- Uočena je značajna razlika u iniciranju socijalnih interakcija od strane drugih učenika na školskim časovima, te su tako drugi učenici ređe inicirali interakciju sa učenicima koji imaju razvojne smetnje, a češće su to radili sa učenicima iz kontrolne grupe. Zanimljivo je da na školskim odmorima nisu zapažene ove razlike, te da su drugi učenici podjednako inicirali interakciju i sa vršnjacima sa razvojnim smetnjama i sa ostalim učenicima u odeljenju.
- Učenici sa smetnjama u razvoju su u značajno manjem broju ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima u odnosu na vršnjake bez smetnji u razvoju tokom školskih časova. Isti podatak je dobijen i za školske odmore na kojima su učenici sa smetnjama u razvoju značajno manje ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima.

Ukratko smo ukazali na sličnosti i razlike koje su se pojavile u iniciranju i ostvarivanju socijalnih interakcija obe grupe učenika na školskim časovima i odmorima. Kakvi su istraživački rezultati kada se zajedno analiziraju podaci dobijeni posmatranjem socijalnih interakcija učenika i na školskim časovima i na školskim odmorima? U Tabeli 6 i na Grafikonu 5 prikazani su rezultati koji se odnose na učestalost i prirodu iniciranja socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka na školskim časovima i odmorima.

Tabela 6. Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika na školskom času i odmoru

Učenici		Inicirane interakcije	Prihvaćene interakcije	Primerene interakcije	Nastavljene interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS	13.27	8.43	11.93	2.93
	SD	10.04	9.00	10.20	3.91
Učenici bez smetnji u razvoju	AS	19.10	17.37	18.57	8.20
	SD	14.67	12.12	12.52	8.38

Grafikon 5. Učestalost i priroda iniciranja socijalnih interakcija obe grupe učenika na školskom času i odmoru



Na osnovu podataka prikazanih u Tabeli 6 i na Grafikonu 5, vidimo da su učenici sa smetnjama u razvoju inicirali nešto manji broj socijalnih interakcija na školskim časovima i odmorima u odnosu na učenike iz kontrolne grupe, ali ova razlika nije statistički značajna. Drugim rečima, učenici sa smetnjama u razvoju i njihovi tipični vršnjaci su imali približan

broj iniciranih socijalnih interakcija kada se uzme ukupan zbir interakcija na časovima i odmorima.

Uočena je veća razlika među posmatranim učenicima kada je u pitanju prihvatanje njihovih interakcija od drugih vršnjaka. Tako učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji broj prihvaćenih interakcija koje su inicirali u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju, što je statistički značajna razlika ($F(1,58)=10,510$, $p=.02$). Na to se nadovezuju i podaci koji pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju imali i veći broj neprihvaćenih interakcija ($AS=1.10$; $SD=1.73$) u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=0.10$; $SD=0.40$), a ova razlika je, takođe, statistički značajna ($F(1,58)=9,519$, $p=.00$). Na osnovu toga možemo reći da su inicirane interakcije kontrolnih učenika bile značajno više prihvaćene od ostalih vršnjaka, u odnosu na učenike sa smetnjama u razvoju, čije je iniciranje bilo ređe prihvaćano na posmatranim školskim časovima i odmorima.

Kada je reč o iniciranju interakcija koje se zasnivaju na primerenim oblicima ponašanja, podaci u Tabeli 6 i na Grafikonu 5 pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju imali manji broj primereno iniciranih interakcija od vršnjaka bez smetnji u razvoju, a i za ovu razliku je utvrđena statistička značajnost ($F(1,58)=5,057$, $p=.02$). Pored toga, izračunat je i ukupan broj neprimereno iniciranih interakcija na časovima i odmorima, koji pokazuje da su učenici sa smetnjama u razvoju imali nešto veći broj takvih iniciranja ($AS=0.43$; $SD=1.07$) u odnosu na kontrolnu grupu učenika ($AS=0.17$; $SD=1.12$), ali pomenuta razlika nije statistički značajna. Ukoliko uporedimo vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na primereno iniciranje interakcija, sa vrednostima koje ukazuju na učestalost neprimereno iniciranih interakcija, uočićemo da su obe grupe učenika češće inicirale socijalne interakcije sa vršnjacima na primeren način. Pomenute razlike su statistički značajne (Učenici sa smetnjama u razvoju, ($t(29)=2,324$, $p=.03$); Učenici bez smetnji u razvoju, ($t(29)=4,130$, $p=.00$). To znači da su učenici sa smetnjama i učenici iz kontrolne grupe značajno češće inicirali interakcije na primeren način tokom školskih časova i odmora, u odnosu na neprimerena iniciranja.

Kako dalje pokazuju podaci u Tabeli 6 i na Grafikonu 5, inicirane socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju su ređe nastavljane u duže socijalne razmene, u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju kod kojih se to češće dešavalo. Ova razlika je

statistički značajna ($F(1,58)=9,728$, $p=.03$). Na ovu konstataciju se nadovezuje i podatak koji pokazuje da su učenici sa smetnjama u razvoju imali i veći broj iniciranih interakcija koje se nisu nastavile u duže socijalne razmene ($AS=1.57$; $SD=2.75$), u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=0.33$; $SD=0.71$), a ova razlika je značajna ($F(1,58)=5,655$, $p=.02$). Dakle, inicirane interakcije učenika sa smetnjama u razvoju su se značajno ređe nastavljale u duže socijalne razmene, ukupno gledano, i na školskim časovima i na odmorima.

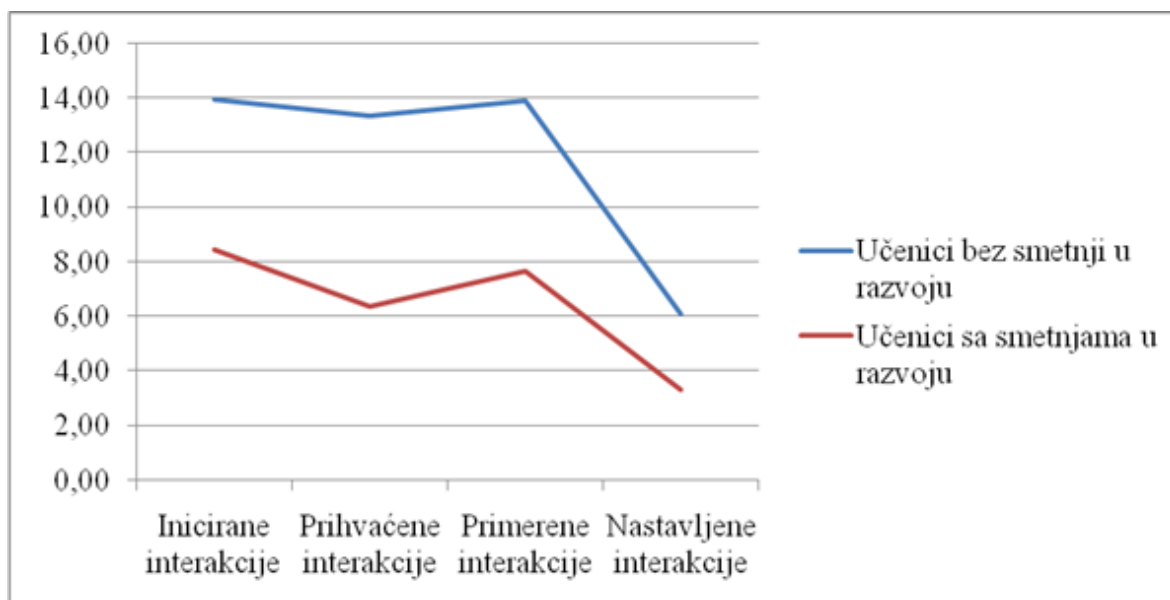
Kao što smo pomenuli u uvodnom delu o interpretaciji rezultata sistematskog posmatranja, zanimalo nas je i koliko su obe grupe posmatranih učenika inicirale socijalne interakcije koje su zasnovane na neverbalnoj komunikaciji. Generalno gledano, analiza podataka je očekivano pokazala da su i učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe češće inicirali socijalne interakcije zasnovane na verbalnoj komunikaciji tokom školskih časova i odmora. Na to ukazuju i vrednosti aritmetičkih sredina, te su tako učenici iz obe posmatrane grupe u mnogo većem broju verbalno komunicirali prilikom iniciranja interakcija (učenici sa smetnjama u razvoju $AS=9.90$; $SD=7.06$, a učenici bez smetnji u razvoju $AS=15.80$; $SD=9.15$ u odnosu na iniciranje socijalnih interakcija koje počivaju na neverbalnoj komunikaciji (učenici sa smetnjama u razvoju $AS=3.80$; $SD=4.07$, a učenici bez smetnji u razvoju $AS=3.30$; $SD=3.62$). Kada obratimo pažnju na vrednosti aritmetičkih sredina, vidimo da su učenici sa smetnjama u razvoju imali neznatno veći broj iniciranja koja su zasnovana na neverbalnoj komunikaciji. S obzirom na to da ova razlika nije statistički značajna, možemo reći da su učenici sa razvojnim smetnjama i učenici bez smetnji u razvoju podjednako inicirali socijalnu interakciju sa vršnjacima zasnovanu na neverbalnoj komunikaciji tokom školskih časova i odmora.

Na slične nalaze ukazuju i kvalitativni podaci istraživanja, koji pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju i njihovi tipični vršnjaci uglavnom inicirali interakcije koje su zasnovane na verbalnoj komunikaciji. Kada su neverbalno inicirali interakcije, učenici sa smetnjama u razvoju su to najčešće radili tako što su se osmehivali drugim učenicima, kao i tako što su ih dodirivali. Iako je u većini situacija iniciranje putem neverbalne komunikacije bilo primereno (zagrljaj, tapšanje po ramenu, maženje po glavi) uočili smo i povremena

neprimerena iniciranja kao što su plaženje drugom učeniku, guranje i blago udaranje po glavi.

Interesovalo nas je i koliko često drugi učenici iz odeljenja iniciraju socijalne interakcije sa obe posmatrane grupe učenika, posmatrajući zajedno školske časove i odmire. Podaci na Grafikonu 6 ukazuju na učestalost i prirodu iniciranih socijalnih interakcija od strane drugog vršnjaka.

Grafikon 6. Učestalost i priroda iniciranih socijalnih interakcija od strane drugog učenika



Podaci statističke analize pokazuju da su drugi učenici ređe inicirali socijalne interakcije sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, te da su u većem broju inicirali interakcije sa ostalim vršnjacima. S obzirom na to da je ova razlika statistički značajna ($F(1,58)=8,013$, $p=.06$) možemo reći da su učenici sa smetnjama u razvoju imali značajno manji broj iniciranih socijalnih interakcija od strane drugih vršnjaka u odeljenju, te da su tipični učenici imali veći broj takvih interakcija. Analiza dalje ukazuje na podatak da su učenici sa smetnjama u razvoju u vidno manjem broju prihvatili interakcije svojih vršnjaka tipične populacije, u poređenju sa kontrolnom grupom učenika koja je mnogo češće prihvatila iniciranje ostalih učenika iz odeljenja. Utvrđeno je da je i ova razlika ima

statističku značajnost ($F(1,58)=15,263$, $p=.00$), tako da možemo zaključiti da učenici sa smetnjama u razvoju značajano manje prihvataju inicirane interakcije od njihovih tipičnih vršnjaka. Ovaj podatak dopunjuje i nalaz o tome da učenici sa smetnjama u razvoju ređe prihvatali iniciranje drugih vršnjaka iz odeljenja ($AS=0.47$; $SD=0.73$) u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=0.10$; $SD=0.40$), a i ova razlika je statistički značajna ($F(1,58)=5,800$, $p=.02$).

Kako dalje pokazuju podaci na Grafikonu 6, drugi učenici su ređe na primeren način inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe sa kojima su učestalije primereno inicirali, što je statistički značajna razlika ($F(1,58)=11,678$, $p=.01$). Kada se sagledaju podaci za ukupan broj neprimereno iniciranih interakcija od strane drugog učenika na školskim časovima i odmorima zajedno, primetno je da su drugi učenici učestalije neprimereno inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju ($AS=0.27$; $SD=0.64$), u odnosu na manji broj neprimerenih iniciranja sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=-0,07$; $SD=0.58$). Kod pomenute razlike je uočljiva statistička značajnost ($F(1,58)=4,468$; $p=.04$). Na osnovu napisanog možemo zaključiti da su drugi učenici ređe na primeren način inicirali socijalne interakcije sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, odnosno, da su sa njima češće neprimereno inicirali interakcije, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe, kada se zbirno analiziraju školski časovi i odmori.

Iako su drugi učenici češće na neprimeren način inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju u odnosu na iniciranje sa kontrolnom grupom učenika, ne treba izgubiti iz vida da su vrednosti aritmetičkih sredina male, te da su iniciranja interakcija sa svim učenicima u odeljenju najčešće bila primerena. Na to ukazuje i povoljna psihosocijalna klima koja je vladala u posmatranim odeljenjima, a koja se ogledala u pretežno pozitivnim interakcijama među svim učenicima, o čemu ćemo detaljnije pisati u analizi kvalitativnih podataka.

Kao što vidimo na Grafikonu 6, slični podaci su dobijeni i za broj nastavljenih interakcija, te se može konstatovati da su drugi učenici ređe nastavljali socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe, a pomenuta razlika je statistički značajna ($F(1,58)=5,195$, $p=.02$). Kada se sagledaju podaci o

iniciranim interakcijama koje se nisu nastavile u duže socijalne razmene, primetno je da su drugi učenici ređe nastavljali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju (AS=0.90; SD=1.24), dok su češće nastavljali interakcije sa učenicima iz kontrolne grupe (AS=0.13; SD=0.82), što je, takođe, značajno ($F(1,58)=8,817$, $p=.01$). Jasno je, dakle, da su drugi učenici ređe nastavljali socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, odnosno, da sa njima učestalije nisu nastavljali socijalne interakcije u duže socijalne razmene, u odnosu na učenike iz kontrolne grupe.

Kakvi su podaci dobijeni sabiranjem svih socijalnih interakcija koje su obe grupe učenika ostvarile u zajedničkim aktivnostima na časovima i odmorima? U Tabeli 7 su predstavljeni podaci koji se odnose na učestalost i prirodu ostvarenih interakcija u zajedničkim aktivnostima.

Tabela 7. Učestalost i priroda socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima obe grupe učenika na školskom času i odmoru

Učenici		Interakcije u zajedničkim aktivnostima	Primerene interakcije
Učenici sa smetnjama u razvoju	AS	2.57	2.48
	SD	2.16	2.10
Učenici bez smetnji u razvoju	AS	10.57	10.38
	SD	4.41	4.16

Podaci u Tabeli 7 ukazuju na postojanje razlika u broju interakcija koje učenici sa smetnjama u razvoju i tipični učenici ostvaruju u zajedničkim aktivnostima tokom školskih časova i odmora. Primetno je da učenici sa smetnjama u razvoju u znatno manjem broju učestvuju u zajedničkim aktivnostima, za razliku od učenika sa smetnjama u razvoju koji to češće rade. S obzirom na to da je ova razlika statistički značajna ($F(1,58)=79,687$, $p=.00$), možemo reći da su učenici sa smetnjama u razvoju ostvarili značajno manji broj socijalnih interakcija u zajedničkim aktivnostima na časovima i odmorima.

Približan nalaz je dobijen i za primereno ostvarivanje interakcija u zajedničkim aktivnostima. Vidno je da su učenici sa smetnjama u razvoju imali manji broj primereno

ostvarenih interakcija u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju koji su to učestalije radili, te je ova razlika statistički značajna ($F(1,56)=83,268$, $p=.00$). Da li to znači da su učenici sa smetnjama u razvoju češće ostvarivali neprimerene socijalne interakcije tokom zajedničkih aktivnosti na školskim časovima i odmorima, ili je manji broj primerenih interakcija posledica njihovog manjeg učestvovanja u takvim aktivnostima? Dodatna analiza je pokazala da su učenici sa smetnjama u razvoju imali nešto veći broj neprimereno ostvarenih interakcija ($AS=0.28$; $SD=1.49$), u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe ($AS=0.10$; $SD=0.40$), ali ova razlika nije statistički značajna. Kada se sagledaju podaci za svaku grupu posmatranih učenika posebno, uočljivo je da su obe grupe tokom zajedničkih aktivnosti učestalije ostvarivale primerene interakcije, u odnosu na neprimerene. Primenom T testa je utvrđeno da su navedene razlike statistički značajne (Učenici sa smetnjama u razvoju, $t(29)=5,865$, $p=.00$); Učenici bez smetnji u razvoju, $t(29)=14,548$, $p=.00$).

Kada su u pitanju socijalne interakcije koje su učenici ostvarivali u zajedničkim aktivnostima tokom časova i odmora i njihova zasnovanost na neverbalnoj komunikaciji, podaci pokazuju da su obe grupe posmatranih učenika svoje učešće u zajedničkim aktivnostima češće zasnivali na verbalnoj komunikaciji. Tako su učenici sa smetnjama u razvoju u malobrojnim socijalnim interakcijama tokom grupnih aktivnosti više verbalno komunicirali ($AS=1.97$; $SD=1.26$), nego neverbalno ($AS=1.60$; $SD=0.49$). Slična situacija je i kod učenika bez smetnji u razvoju, što znači da su i oni češće verbalno komunicirali tokom zajedničkih aktivnosti ($AS=13.54$; $SD=1.26$), odnosno, ređe su to radili putem neverbalne komunikacije ($AS=11.20$; $SD=1.36$). Kada se obrati pažnja na aritmetičke sredine za obe posmatrane učenike, vidno je da su učenici sa smetnjama u razvoju u znatno manjem broju neverbalno komunicirali tokom zajedničkih aktivnosti, u odnosu na učenike iz kontrolne grupe. Dalja analiza je pokazala da je ova razlika statistički značajna ($F(1,59)=44,40$, $p=.00$).

Iz izloženih podataka proizlazi da su učenici sa smetnjama u razvoju u značajno manjem broju ostvarivali socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima u odnosu na vršnjake bez smetnji u razvoju na školskim časovima i odmorima. I rezultati drugih istraživačkih studija takođe ukazuju na smanjeno učešće učenika sa smetnjama u razvoju u različitim zajedničkim/grupnim aktivnostima, manji broj socijalnih mreža i generalno,

sniženu socijalnu participaciju ovih učenika u poređenju sa učenicima tipične populacije (Humphrey & Symes, 2010; Schwab *et al.*, 2015). Suprotno nalazu našeg i drugih istraživanja, Avramidis (2013) u istraživanju o socijalnom položaju učenika sa smetnjama u razvoju i njihovoj socijalnoj participaciji u odeljenjima redovne škole, iznosi zaključak o njihovom podjednakom pripadanju različitim grupama u odeljenju u poređenju sa učenicima bez smetnji u razvoju.

Na kraju, važno je napomenuti da smo provereli da li pol deteta ima uticaj na socijalne interakcije obe posmatrane grupe učenika. Podaci pokazuju da pol učenika nema značajan efekat na dobijene rezultate, što je utvrđeno višestrukim dvofaktorskim analizama varijanse (dvofaktorska ANOVA za neponovljena merenja). Takođe, na isti način je proveravano da li je razred koji učenik pohađa (učenici našeg uzorka su pohađali 3 i 4 razred) imao uticaj na dobijene rezultate. Međutim, nalazi ukazuju da ni razred koji učenici pohađaju nema statistički značajan efekat na socijalne interakcije obe posmatrane grupe učenika.

1.6 Kvalitativni podaci koji se odnose na sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju

Istraživački nalazi koji su prikazani u prethodnom poglavlju odnose se pretežno na podatke koji su proizašli iz kvantitativne analize podataka, s tim što smo neke od njih dopunjavali i kvalitativnim podacima. Kao što smo već pominjali, protokoli za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija koncipirani su tako da, pored različitih indikatora učestalosti i prirode socijalnih interakcija koji su dati u njima, predviđaju i mogućnost dodatnih komentara. Polazeći od toga, u ovom poglavlju ćemo se osvrnuti i na kvalitativne opise ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju, kao i na odnos učiteljice i drugih vršnjaka prema ovim učenicima, koji su nastali u okviru dodatnih komentara. S obzirom na to da je beleženje tokom posmatranja zahtevalo usmerenost na predviđene stavke u protokolu (zbog čega nije uvek bilo moguće istovremeno zapisivati dodatne komentare) dešavalo se da smo dodatne opise dopunjavali neposredno nakon posmatranja. Ovo se naročito odnosilo na posmatranje školskih odmora, na kojima smo pored beleženja učestalosti predviđenih

stavki u protokolima, merili i trajanje interakcija, što je dodatno otežavalo istovremeno opisivanje određenih ponašanja i situacija koji su nam delovali značajni.

Iako je koncepcija ovog istraživanja pretežno zasnovana na kvantitativnoj metodologiji, smatrali smo da je važno osvrnuti se i na kontekst u kom su ti podaci nastali, a upravo su nam to omogućili kvalitativni zapisi do kojih smo došli. Naravno, nije nam namera da ove podatke generalizujemo, već samo da uputimo čitaoce u dodatne beleške koje smo vodili, a koje mogu biti dopuna iznetim kvantitativnim podacima.

Dodatne beleške u istraživanju su podrazumevale:

- kratak opis odeljenske klime;
- opis ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju na školskim časovima i odmorima; i
- opis ponašanja učiteljice i drugih učenika prema učenicima sa smetnjama u razvoju.

Kao što smo već napomenuli u metodološkom delu rada, u istraživanju je učestvovalo trideset odeljenja trećeg i četvrtog razreda osnovnih škola sa teritorije grada Beograda. Generalno gledano, u posmatranim odeljenjima je vladala pozitivna klima koju je karakterisao prislan i topao odnos, kako učiteljice i učenika, tako i učenika međusobno. Između učenika i učiteljice su se često ostvarivale socijalne interakcije, učenici su slobodno postavljali pitanja, kako o temama vezanim za školske aktivnosti i sadržaje, tako i o vannastavnim temama. Primetili smo da su učiteljice u velikoj meri upućene u privatne živote svojih učenika, njihove porodične odnose i vanškolske aktivnosti.

Slična situacija je primetna i kada su međusobni odnosi učenika u pitanju. Interakcije među njima su učestale, pretežno pozitivne i prožete različitim igrovnim aktivnostima, i to ne samo na odmorima, već i na časovima. Ono što je zajedničko u svim posmatranim odeljenjima jeste da postoji grupisanje prema polu, kao i blagi rivalitet među tim grupama, što je i očekivano, s obzirom na posmatrani uzrast. To je naročito bilo primetno tokom školskih odmora, kada su dečaci i devojčice uglavnom podeljeni u grupe koje nemaju mnogo međusobnih interakcija. Tokom tromesečnog posmatranja u različitim odeljenjima, gotovo da nismo uočili situaciju u kojoj je došlo do ozbiljnijih verbalnih i fizičkih sukoba među učenicima. Sporadično su se pojavljivali manji neprijatni događaji, koji su brzo rešavani, uz pomoć drugih vršnjaka ili učiteljice. S obzirom na to da je reč o

učenicima mlađeg školskog uzrasta, može se reći da i nismo očekivali ozbiljnije ispade u ponašanju učenika.

Dakle, opšti utisak o odeljenskoj klimi u posmatranim odeljenjima je pozitivan. Možemo konstatovati da su u manjini ona odeljenja u kojima nije vladala opisana atmosfera. To su uglavnom bila odeljenja sa autoritarnijim učiteljicama, koje su od učenika očekivale potpunu tišinu za vreme časa, koje nisu dozvoljavale izlazak iz učionice za vreme malih odmora i koje su isključivo komunicirale sa učenicima o sadržajima rada i aktivnostima na času. Takođe, za svako narušavanje discipline učenici su bili kažnjeni premeštanjem iz klupe u kojoj sede, zapisivanjem minusa u dnevnik, zapisivanjem opomene u svesku i slično. Za ova odeljenja možemo reći da je vladala kruta atmosfera tokom časova, koja je onemogućavala učenike na učestalije socijalne interakcije. Ipak, ovakva odeljenja su u našem uzorku bila u manjini, tako da nije pogrešna konstatacija sa početka ovog izveštaja o generalno pozitivnoj opštoj klimi u odeljenjima u kojima smo realizovali posmatranje.

U kvalitativnim zapisima smo posebnu pažnju posvetili opisima ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju. Pored beleški o njihovom ponašanju, ovi opisi se odnose i na ponašanje učiteljice i drugih vršnjaka prema učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Kako bi prikaz ovih zabeleški bio pregledniji, u narednim redovima ćemo prikazati uopštene nalaze kvalitativnih zapisa, dok su pojedinačni opisi svih učenika sa smetnjama u razvoju koji su učestvovali u istraživanju dati u Prilogu 5. Polazeći od tih opisa, usmerićemo se na ponašanje učenika sa smetnjama u razvoju na školskim časovima i odmorima, kao i na odnos učiteljice i ostalih vršnjaka prema njima. Takođe, iznećemo i određene pretpostavke u vezi sa prikazanim nalazima, koje bi mogle biti proveravane u nekim budućim istraživanjima.

Genaralno uzevši, beleške koje smo vodili tokom posmatranja, očekivano su u skladu sa ključnim nalazima kvantitativnih podataka. Kada se uopšte opisi u našim zapisima, primetno je da su učenici sa smetnjama u razvoju manje inicirali socijalne interakcije sa vršnjacima i u manjoj meri učestvovali u zajedničkim aktivnostima, kako tokom časova, tako i na odmorima. Većina učenika sa smetnjama u razvoju je na časovima bila usmerena na svoje zadatke, koji su pretežno bili drugačiji od zadataka na kojima je

radio ostatak odeljenja. Ukoliko se nisu bavili školskim zadacima, mnogi od njih su bili okupirani sobom (smejali su se i pričali za sebe, ponavljali određene radnje kao što je slaganje knjiga, sveski i slično). Izražena okupiranost sobom i „svojim svetom“ je bila posebno izražena kod učenika sa autizmom. Na školskim odmorima mnogi od njih su često provodili vreme sami, a kada su ostvarivali socijalne interakcije, one su kratko trajale. Uglavnom su zasnivali interakcije na primerenim oblicima ponašanja. U Primeru 3 je dat opis ponašanja, koji ukazuje na dominantne obrasce ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju iz našeg uzorka na školskim časovima i odmorima.

Primer 3. Opis ponašanja učenice sa ograničenim intelektualnim sposobnostima, odnosa učiteljice i drugih vršnjaka prema njoj, koji dominira u kvalitativnim zapisima

Učenica je tokom časova usmerena na zadatke koje dobija od učiteljice. Vidno se trudi da izvrši dobijene obaveze i ne obraća mnogo pažnju na ostatak odeljenja. Sa učiteljicom povremeno inicira interakciju i to je pretežno u vezi sa sadržajem rada na času. Učiteljica učestalo inicira interakciju sa njom i rado se odaziva na sve njene inicijative. U poređenju sa drugim učenicima iz odeljenja koji učestalo iniciraju interakcije (sa vršnjacima iz klupe, sa vršnjacima koji sede iza i ispred njih), ova učenica to radi ređe, ali inicira interakcije, naročito sa drugaricom iz klupe. Iniciranje je uglavnom povezano sa nastavnim sadržajima, primereno je i prihvaćeno od vršnjakinje iz klupe. Osim devojčice iz klupe, druga deca nisu uspostavljala komunikaciju sa njom tokom časova. Na odmorima je najčešće sama, povremeno se pridruži manjoj grupi devojčica, ali te interakcije kratko traju. Na malim odmorima je u učionici i crta. Nekoliko dece inicira interakciju sa njom tako što hvale njene crteže, ali ona ne odgovara na njihove inicijative.

Važno je napomenuti da se pojedini učenici iz našeg uzorka nisu mnogo razlikovali od drugih učenika iz odeljenja, da su učestalo ostvarivali socijalne interakcije, da su to radili primereno, te da su njihove interakcije bile prihvaćene od druge dece. Takođe, ova deca su tokom odmora učestvovala u zajedničkim aktivnostima sa učenicima iz svog odeljenja, te smo stekli utisak da su se drugi učenici rado družili sa njima, i da su ovi

učenici socijalno prilagođeni i prihvaćeni od vršnjaka. Na žalost, ovakav utisak nije dominantan u našim kvalitativnim zapisima, te možemo reći da se manji broj učenika sa smetnjama u razvoju ponašao na opisan način. U Primeru 4 daćemo jedan opis koji ukazuje na uspešnu socijalizaciju deteta sa smetnjama u razvoju.

Primer 4. Opis ponašanja učenice sa ograničenim intelektualnim sposobnostima, odnosa učiteljice i drugih vršnjaka prema njoj, koji nije dominantan u kvalitativnim zapisima

Učenica se na časovima ponaša na uobičajen način, ostvaruje interakcije sa vršnjacima, koje su primerene i prihvaćene. Takođe, u podjednako meri inicira interakcije sa učiteljicom. Primetno je da joj učiteljica prilazi nešto češće nego drugim učenicima. Zainteresovano učestvuje u grupnom radu na času srpskog jezika, ali je pasivna (sluša drugu decu, smeška se, smeje, ali ne preuzima inicijativu i radi ono što joj se kaže). Stiče se utisak da teškoće koje su vezane za obrazovna postignuća, nisu mnogo uticali na njeno socijalno funkcionisanje u odeljenju. Tokom školskih odmora provodi vreme sa grupom devojčica. Primetno je da je pasivnija u poređenju sa vršnjakinjama iz grupe, ali ostvaruje primerene i duže socijalne interakcije. Iako je u pojedinim trenucima bila sama, češće je u društvu nekoliko učenica iz odeljenja.

Možemo konstatovati da opis učenice iz prvog primera predstavlja dominantan utisak o ponašanju ovih učenika, kao i odnosa vršnjaka i učiteljice prema njima. Drugi primer ukazuje na učenicu sa smetnjama u razvoju čije se ponašanje nije mnogo razlikovalo od ponašanja drugih učenika u odeljenju, ali je ovakav slučaj manje zastupljen u našim opisima.

Pored toga, možemo navesti još jedan primer učenika koji se u velikoj meri razlikuje od ostatka uzorka. Reč je o učeniku koji gotovo da uopšte nije ostvarivao interakcije sa vršnjacima, i koji je vreme provodio u samostalnim aktivnostima, kako na časovima, tako i na odmorima. Ovaj učenik u suštini predstavlja „atipičan“ primer izrazito usamljenog učenika sa smetnjama u razvoju.

Primer 5. Opis ponašanja učenika sa autizmom, odnosa učiteljice i drugih vršnjaka prema njemu, koji nije dominantan u kvalitativnim zapisima

Učenik tokom časova stalno ustaje, šeta se po učionici, pažnja mu je rasuta, kratkotrajna i uglavnom je usmeren na sebe i priču koju sebi priča. Jedino je na časovima matematike usmeren na zadatak. Učiteljica podjednako inicira interakciju sa njim, kao i sa ostalim učenicima iz odeljenja. Međutim, kod ovog učenika je prisutno učestalo iniciranje interakcije sa učiteljicom i to uglavnom neverbalno (grli je, mazi po glavi). Na školskim odmorim sam provodi vreme, šeta po učionici ili dvorištu, priča, peva, ali ne obraća pažnju na drugu decu. Socijalne interakcije sa vršnjacima su veoma retke, a i kada se dogode, kratko traju. Drugi učenici iz odeljenja ne pokazuju zainteresovanost za njega, ali ukoliko im sam priđe, ne odbacuju ga. Deluju strpljivi u odnosu sa ovim učenikom, ali ne iniciraju interakciju i ne uključuju ga u svoje igrovne aktivnosti na odmoru.

Na osnovu datih primera, kao i svih pojedinačnih opisa učenika sa smetnjama u razvoju (Prilog 5), možemo konstatovati da prvi primer najbolje odlikava koliko su i kako ovi učenici ostvarivali socijalne interakcije sa učiteljicom i vršnjacima, kao i to kako su se učiteljice i drugi učenici odnosili prema njima.

Kao što smo već pominjali u analizi kvantitativnih podataka, kvalitativni zapisi su ukazali na to da učiteljice učestalije iniciraju interakcije sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Bilo je primetno da to rade češće, nego sa ostalim učenicima iz odeljenja. Ustanovili smo da su učiteljice imale izraženiju potrebu da prilaze učenicima sa smetnjama u razvoju, da im pomažu i da ih ohrabruju. S jedne strane, ovo se može posmatrati kao ohrabrujući podatak, jer može da ukaže na pozitivne stavove učiteljica prema ovoj deci, kao i na njihovu motivisanost da se posebno angažuju u radu sa ovim učenicima. S druge strane, njihova izražena usmerenost na ove učenike može smanjiti mogućnosti za međusobne kontakte obe grupe posmatranih učenika. Važno je naglasiti, da ovaj podatak donekle može biti i posledica našeg prisustva, te društveno poželjnog ponašanja učiteljica u situacijama kada su posmatrane.

Kada je u pitanju odnos drugih učenika prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju, opšti je utisak da ih druga deca ne odbacuju, ali i da ih ne uključuju u svoje aktivnosti. U prilog tome govore podaci i kvantitativne i kvalitativne analize, koji pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju značajno više vremena provodili sami tokom školskih odmora. Takođe, primetno je da su drugi učenici bili spremni da pomognu ovoj deci kada je potrebno (naročito u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času), ali da uglavnom nisu pokazivali interesovanje da se interakcija nakon pružanja pomoći nastavi. Tokom posmatranja, nismo naišli na očigledan način odbacivanja učenika sa smetnjama u razvoju (na primer, da drugi učenici otvoreno negoduju zbog prisustva vršnjaka sa smetnjama u razvoju u nekoj aktivnosti, bilo na času ili odmoru), međutim, nismo primetili ni da drugi učenici teže da ovu decu uključe u svoje aktivnosti. Uostalom, to potvrđuju i kvantitativni nalazi, koji pokazuju da su drugi učenici ređe inicirali interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, da su u manjoj meri prihvatili njihove interakcije i da su ih ređe nastavljali u duže socijalne razmene.

Dakle, opšti utisak proizašao iz kvalitativnih nalaza istraživanja, upućuje na ređu inicijativu učenika sa smetnjama u razvoju da iniciraju interakciju sa vršnjacima, te da sa njima učestvuju u zajedničkim, grupnim aktivnostima. Učiteljice učestalije iniciraju interakciju sa ovim učenicima, u odnosu na interakcije koje ostvaruju sa drugim učenicima u odeljenju. Kod drugih učenika nije primećena učestala inicijativa da ostvaruju socijalne interakcije sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Međutim, ne treba izgubiti iz vida i to da naši kvalitativni zapisi pokazuju da nije prisutno potpuno odsustvo inicijative učenika sa smetnjama u razvoju kada se radi o socijalnim interakcijama sa ostalim vršnjacima. Takođe, iako drugi učenici nisu pokazivali učestalu inicijativu u iniciranju interakcija sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, bili su spremni da im pomognu kada su vršnjaci to tražili od njih, a i sami su nudili pomoć. Kao ohrabrujući podatak može da se sagleda i to što druga deca nisu negativno reagovala kada bi se učenici sa smetnjama u razvoju pridružili nekoj zajedničkoj aktivnosti. Očigledno je neophodno ohrabriti i jednu i drugu grupu posmatrane dece da intenziviraju socijalne interakcije. Mlađi školski uzrast je naročito pogodan za to, s obzirom da su stavovi učenika tada pozitivniji prema učenicima sa smetnjama u razvoju, nego na starijim uzrastima (Staub, 1998; Han & Janis, 2004).

Kvalitativni opisi ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju pokazuju da su oni pokazivali inicijativu da se pridruže grupi vršnjaka u nekoj aktivnosti, te da ih grupa učenika nije odbacivala. Međutim, problem je što su takve interakcije često kratko trajale, nakon čega su učenici sa smetnjama u razvoju ostajali sami. To može da ukaže na nedostatak socijalnih veština učenika sa smetnjama u razvoju da se zadrže u interakcijama, iako imaju želju da budu deo zajedničkih aktivnosti sa ostalim vršnjacima. S druge strane, učenici bez smetnji u razvoju treba da budu podstaknuti da u takvim situacijama ohrabre drugara sa smetnjama da nastavi započetu interakciju. Literatura obiluje različitim interventnim programima koji se bave, kako obukama učenika sa smetnjama u razvoju da iniciraju interakcije sa tipičnim vršnjacima, tako i podsticanjem učenika bez smetnji u razvoju da intenzivnije iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju (prema: Cosby & Johnston, 2006). Takođe, već smo pominjali nekoliko puta do sada, da bi primena različitih vršnjačkih strategija mogla značajno da utiče na intenziviranje interakcija ne samo učenika sa smetnjama u razvoju i tipičnih vršnjaka, već svih učenika u odeljenju. Možemo da pretpostavimo da su u posmatranim odeljenjima postojali učenici koji nemaju smetnje u razvoju, a kojima je takođe potrebna dodatna podrška kako bi ostvarivali kvalitetnije odnose sa vršnjacima.

1.7 Osvrt na dobijene nalaze o učestalosti i prirodi socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju

U prethodnim poglavljima smo se bavili učestalošću i prirodom socijalnih interakcija koje su učenici sa smetnjama u razvoju ostvarili na školskim časovima i odmorima. Da bismo iznosili zaključke, poredili smo socijalne interakcije učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju koji su predstavljali kontrolnu grupu učenika. Pored toga, vršili smo i poređenja sa nalazima drugih istraživanja koji su imali slične ciljeve istraživanja. Kao što se moglo videti, nalazi su uglavnom upoređivani sa inostranim istraživačkim studijama, pošto nismo naišli na srodno istraživanje u našoj sredini. Takođe, nalaze smo dopunjavali i kvalitativnim podacima,

odnosno našim dodatnim zapisima o ponašanju učenika, učiteljica i određenim situacijama na časovima. Šta su osnovni nalazi našeg istraživanja?

Ukoliko rezimiramo sve do sada iznete nalaze u vezi sa učestalošću iniciranja socijalnih interakcija posmatranih učenika, kao i njihovo učestvovanje u zajedničkim aktivnostima možemo konstatovati sledeće:

- Učenici sa smetnjama u razvoju su inicirali značajno manji broj socijalnih interakcija i značajno su manje učestvovali u zajedničkim aktivnostima sa drugim učenicima tokom školskih časova. Takođe, ređe su prihvatili socijalne interakcije, a i drugi učenici su sa njima u manjem broju inicirali socijalne interakcije. Kada su učenici sa smetnjama u razvoju inicirali interakcije, one su češće bile vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času. Takođe, učestalije su tražili, nego što su nudili pomoć vršnjacima u odeljenju. Zanimljivo je i da su drugi učenici sa njima učestalije inicirali socijalne interakcije povezane sa nastavom, te da su im drugi učenici češće nudili, nego tražili pomoć. Kada su učenici sa smetnjama u razvoju učestvovali u zajedničkim aktivnostima, one su pretežno bile vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času, a tokom njih su podjednako bili i aktivni i pasivni.
- Učenici sa smetnjama u razvoju su inicirali podjednak broj socijalnih interakcija tokom školskih odmora, podjednako su prihvatili inicijativu drugara, a i drugi učenici su sa njima inicirali sličan broj interakcija kao i sa drugim vršnjacima iz odeljenja. Zanimljivo je da su drugi učenici iz odeljenja značajno češće nudili pomoć vršnjacima sa smetnjama u razvoju, nego što su je tražili. Kada se sagledaju podaci koji se odnose na socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima, primetna je izraženija razlika među posmatranim grupama učenikama, i to u korist učenika bez smetnji u razvoju, koji su značajno češće i duže bili u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima iz odeljenja. Kada su učestvovali u malobrojnim zajedničkim aktivnostima na školskim odmorima, učenici sa smetnjama u razvoju su tokom njih bili češće aktivni, nego pasivni.
- Kada se u obzir uzmu zbirni podaci dobijeni posmatranjem iniciranih interakcija na školskim časovima i odmorima, učenici sa smetnjama u razvoju su inicirali podjednak broj interakcija kao i vršnjaci iz kontrolne grupe. Međutim, dalje analize

pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju značajno ređe prihvatili inicijativu svojih vršnjaka, da su drugi učenici ređe inicirali interakciju sa njima, a naročito velika razlika je primetna kada su u pitanju socijalne interakcije koje se ostvaruju u zajedničkim aktivnostima. Učenici sa smetnjama u razvoju značajno manje provode vremena u zajedničkim aktivnostima u odnosu na kontrolnu grupu učenika, zbirno posmatrajući školske časove i odmore.

- Učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju interakciju sa učiteljicom u odnosu na kontrolnu grupu učenika. Međutim, kada se uporedi broj iniciranih socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima i učiteljicom, dobili smo podatak da se oni ne razlikuju od tipičnih vršnjaka, te da češće iniciraju interakcije sa vršnjacima, nego sa učiteljicom. Inicirane interakcije sa učiteljicom su uglavnom zasnovane na sadržajima rada/aktivnostima na času, kao i na traženju pomoći od učiteljice.
- Uopšteno uzevši i školske časove i odmore, verbalna komunikacija je zastupljenija u interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju u odnosu na neverbalnu, po čemu se ne razlikuju od vršnjaka iz kontrolne grupe. Kada neverbalno komuniciraju, to rade ređe od svojih drugara bez smetnji u razvoju.

2. SOCIJALNA PRIHVAĆENOST I OSTVARIVANJE PRIJATELJSTAVA UČENIKA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

U prethodnom poglavlju interpretirali smo nalaze vezane za učestalost i prirodu socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju. Pored toga, usmerili smo se i na ispitivanje socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, kao i ostvarivanje prijateljstava ovih učenika sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. U skladu sa tim, naredno poglavlje smo podelili u sledeće podceline:

- a) stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole,
- b) socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole,
- c) ostvarivanje prijateljstva između učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji u razvoju u odeljenju redovne škole, i
- d) osvrt na dobijene nalaze o socijalnoj prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju.

Važno je istaći da ćemo u analizi koja sledi, porediti socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju sa prihvaćenošću učenika bez smetnji u razvoju, što će biti slučaj i sa ostvarivanjem prijateljstva. Naime, učenici bez smetnji u razvoju koji su činili kontrolnu grupu učenika prilikom sistematskog posmatranja socijalnih interakcija, predstavljace i grupu učenika za poređenje u analizi podataka do kojih smo došli primenom sociometrijskih tehnika istraživanja. S obzirom na to da su u ovoj fazi istraživanja učestvovali i svi ostali učenici iz odeljenja u kojima smo realizovali sistematsko posmatranje (svi učenici su popunili rejting skalu i sociometrijski upitnik), bićemo u mogućnosti da u određenim analizama poredimo dobijene nalaze i sa istraživačkim podacima koji su dobijeni na uzorku svih učenika koji su popunili primenjene instrumente. Pored toga, naše istraživačke nalaze ćemo diskutovati i upoređivati i sa rezultatima srodnih istraživačkih studija.

2.1 Stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole

S ciljem da ispitamo u kom stepenu su učenici sa smetnjama u razvoju prihvaćeni u odeljenju, primenili smo rejting skalu koja je podrazumevala da svaki učenik iz odeljenja proceni sve članove grupe tog odeljenja. Tako smo od učenika tražili da na trostepenoj skali procene u kom stepenu bi voleli da se u školi druže sa svakim pojedinačnim 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/la bih; ne mogu da se opredelim; ne bih voleo/la).

Kako bi se utvrdio stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama razvoju i učenika bez smetnji u razvoju u okviru odeljenske grupe, primenjena je deskriptivna statistička analiza koja je omogućila da se izračunaju prosečne vrednosti koje se odnose na socijalnu prihvaćenost sledećih grupa učenika:

- učenika sa smetnjama u razvoju,
- učenika iz kontrolne grupe, i
- odeljenja u celini.

Na ovaj način, možemo da uporedimo stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju i kontrolnih učenika, kao i da uporedimo prihvaćenost obe pomenute grupe učenika sa prosečnom socijalnom prihvaćenošću svih učenika u odeljenju. U skladu sa tim, u Tabeli 8 prikazane su vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na socijalnu prihvaćenost svake od pomenutih grupa učenika.

Tabela 8. 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 ²²	Min ²³
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
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

²² Maksimalna prihvaćenost (više vrednosti aritmetičkih sredina ukazuju na viši stepen prihvaćenosti).

²³ Minimalna prihvaćenost (niže vrednosti aritmetičkih sredina ukazuju na niži stepen prihvaćenosti).

Kako pokazuju podaci u Tabeli 8, 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 8 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 (vrednosti aritmetičkih sredina koje ukazuju na veći stepen socijalne prihvaćenosti učenika iz kontrolne su obojene). 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 (20,0%) 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 (60,0%) učenika sa smetnjama odstupa od proseka, odnosno da je u manjoj meri prihvaćeno u odnosu na prosek odeljenja, dok je njih 12 (40,0%) iznad proseka odeljenja. S druge strane, 21 (70,0%) učenik iz kontrolne grupe je u većoj meri socijalno prihvaćen u odnosu na prosečne vrednosti odeljenja, dok njih 9 (30,0%) ima niži stepen socijalne prihvaćenosti u poređenju sa prosekom celog odeljenja. Na osnovu toga možemo konstatovati da je kod većeg broja učenika sa smetnjama u razvoju primetan niži stepen socijalne prihvaćenosti u odnosu na prosek odeljenja, kada se uporede sa učenicima iz kontrolne grupe.

Na osnovu prosečnih vrednosti koje se odnose na socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka iz kontrolne grupe, izvršeno je i rangiranje ovih učenika u odeljenju, što je prikazano u Tabeli 9.

Tabela 9. Rang učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz kontrolne grupe u odeljenju

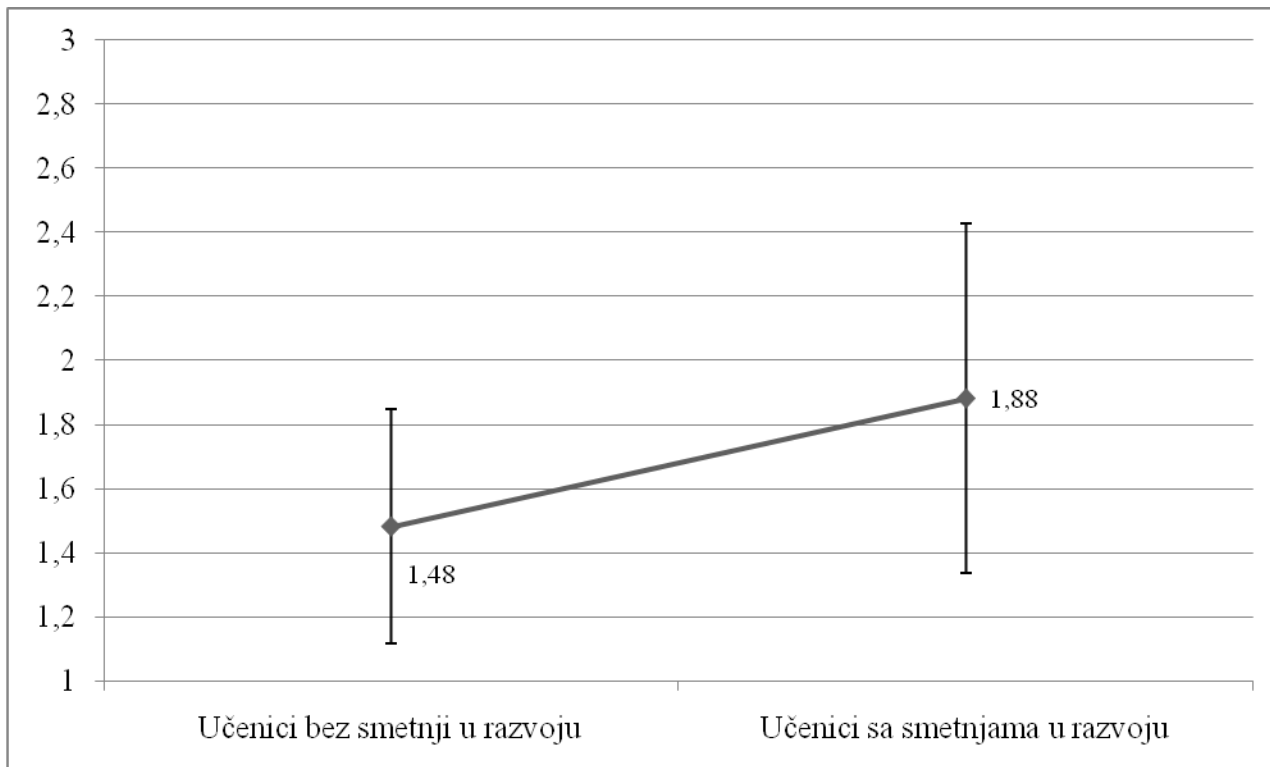
Rang obe grupe učenika u odeljenju			
Odeljenje	Broj učenika u odeljenju	Učenici sa smetnjama u razvoju	Učenici iz kontrolne grupe
1	24	24	8
2	28	6	1
3	26	26	18
4	23	9	7
5	15	14	5
6	18	2	3
7	22	21	11
8	25	10	24
9	24	23	9
10	22	20	10
11	24	22	3
12	25	7	19
13	28	28	6
14	26	26	20
15	18	15	14
16	29	7	17
17	22	10	12
18	24	5	2
19	23	18	7
20	27	26	18
21	24	2	12
22	29	27	14
23	26	24	20
24	27	16	15
25	23	11	10
26	20	13	7
27	23	13	7
28	24	17	18
29	28	27	9
30	27	18	2

Prikazani podaci u Tabeli 9 ukazuju na rang koji su učenici sa smetnjama u razvoju i učenici iz kontrolne grupe zauzeli u odeljenju. S obzirom na to da su prikazani rangovi proizašli iz vrednosti aritmetičkih sredina koje se odnose na socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz kontrolne grupe (tabela 8), logično je da su podaci u tabeli 9 u skladu sa podacima iz tabele 8. Tako je primetno da su 23 učenika sa smetnjama u razvoju zauzela lošiji rang u odeljenju u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe (ovi rangovi su obojeni sivom bojom u tabeli), dok je šest ovih učenika imalo bolji rang u odnosu na učenike iz kontrolne grupe. Suprotne tome, 23 učenika iz kontrolne grupe su zauzela bolji rang od učenika sa smetnjama u razvoju (ovi rangovi su obojeni sivom bojom u tabeli), dok je šest ovih učenika imalo lošiji rang.

Prethodna analiza podataka je pokazala da su učenici sa smetnjama u razvoju u manjem stepenu socijalno prihvaćeni od učenika iz kontrolne grupe. Takođe, podaci do kojih smo došli ukazuju na lošiji rang učenika sa smetnjama u razvoju u odnosu na vršnjake iz kontrolne grupe. Kako bi smo ispitali da li su razlike na koje smo ukazali i 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 ($AS=1.48$, $SD=0.36$), a ova razlika je statistički značajna ($t(29)=-3,692$, $p=.00$). Intenzitet ove razlike može se videti i na Grafikonu 6²⁴.

²⁴ Viši skor ukazuje na manju socijalnu prihvaćenost.

Grafikon 7. Razlike u socijalnoj prihvaćenosti između učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u razvoju (1=maksimalna socijalna prihvaćenost, 3=minimalna socijalna prihvaćenost)



Kada sagledamo dobijene podatke o stepenu socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, možemo izvesti nekoliko zaključaka:

- učenici sa smetnjama u razvoju su u manjoj meri socijalno prihvaćeni od učenika iz kontrolne grupe;
- učenici sa smetnjama u razvoju zauzimaju lošiji rang u odeljenju od učenika iz kontrolne grupe;
- učenici sa smetnjama u razvoju imaju niži stepen socijalne prihvaćenosti u odnosu na prosek odeljenja, kada se uporede sa učenicima iz kontrolne grupe.

Iako nalazi našeg istraživanja, generalno, ukazuju na niži stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u poređenju sa kontrolnom grupom učenika, ne treba zanemariti podatak da je 40% učenika sa smetnjama u razvoju u većoj meri socijalno prihvaćeno u odnosu na prosečnu prihvaćenost svih učenika u odeljenju. Dakle,

učenici sa smetnjama u razvoju su socijalno prihvaćeni u 12 odeljenja koja su učestvovala u našem istraživanju. To znači da ih je veći broj drugara iz njihovog odeljenja prepoznao kao učenike sa kojima bi se družili u odeljenju. Međutim, u preostalih 18 odeljenja ovi učenici su bili ispod prosečnih vrednosti koje se odnose na socijalnu prihvaćenost svih učenika u odeljenju, što pokazuje je veći broj učenika sa smetnjama u razvoju u manjoj meri prihvaćen od drugih učenika u odeljenju.

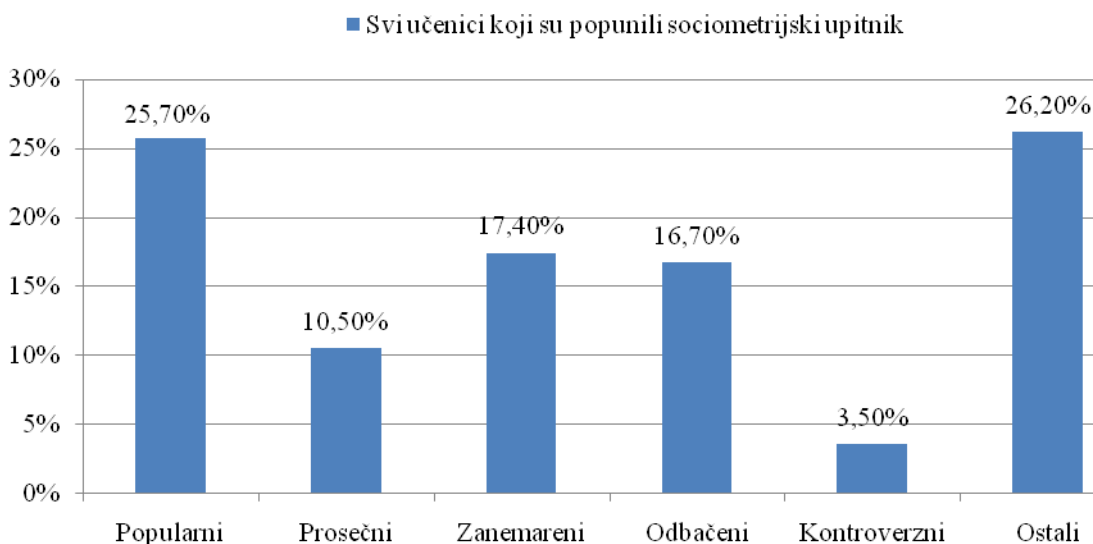
Ukazali smo na to da su učenici sa smetnjama u razvoju u manjoj meri prihvaćeni od svojih vršnjaka bez smetnji u razvoju čime smo potvrdili jednu od hipoteza koju smo postavili u istraživanju. Da li su učenici sa smetnjama u razvoju i češće odbačeni od učenika koji nemaju smetnje u razvoju, pokazaće naredno poglavlje.

2.2 Socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole

Analiza podataka koju smo prikazali u prethodnom poglavlju, pokazala je da su učenici sa smetnjama u razvoju u značajno manjem stepenu prihvaćeni u odeljenju od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Kao što je ranije objašnjeno, pored stepena prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju u vršnjačkoj grupi, usmerili smo se i na ispitivanje socijalnog statusa ovih učenika, te smo u tu svrhu koristili tehniku vršnjačkih nominacija (u kojoj su se koristila dva pozitivna i dva negativna kriterijuma) koja nam je omogućila precizniju diferencijaciju tipova socijalnog statusa učenika. Polazeći od toga, u okviru tehnike vršnjačkih nominacija, na osnovu sociometrijskih procedura koje su ustanovili poznati istraživači ove oblasti (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982) izdvojeno je pet dimenzija socijalnog statusa: 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 su oni učenici koji na osnovu datih kriterijuma nisu svrstani ni u jednu od ovih pet grupa, pripadaju kategoriji „ostalih“.

Kada se analiziraju podaci za sve učenike koji su popunili sociometrijski upitnik (učenici sa smetnjama u razvoju, učenici iz kontrolne grupe i svi preostali učenici iz odeljenja u kojima smo realizovali istraživanje, N=724) primetno je da je najveći broj učenika zastupljen u grupi „ostalih“ (26,2%), odnosno u grupi učenika koji ne pripadaju ni jednoj od pet definisanih dimenzija socijalnog statusa, dok je nešto manji broj učenika u kategoriji „popularnih“ učenika (25,7%). Procentualna zastupljenost učenika u kategorijama „zanemareni“ (17,4%) i „odbačeni“ (16,7%) je podjednaka. Potom slede sociometrijski „prosečni“ učenici (10,5%), dok je najmanji broj učenika zastupljen u kategoriji „kontroverzni“ učenici (3,5%). Ovi podaci su i grafički prikazani na Histogramu 1.

Histogram 1. Zastupljenost svih učenika koji su popunili sociometrijski upitnik u različitim dimenzijama socijalnog statusa (N=724)

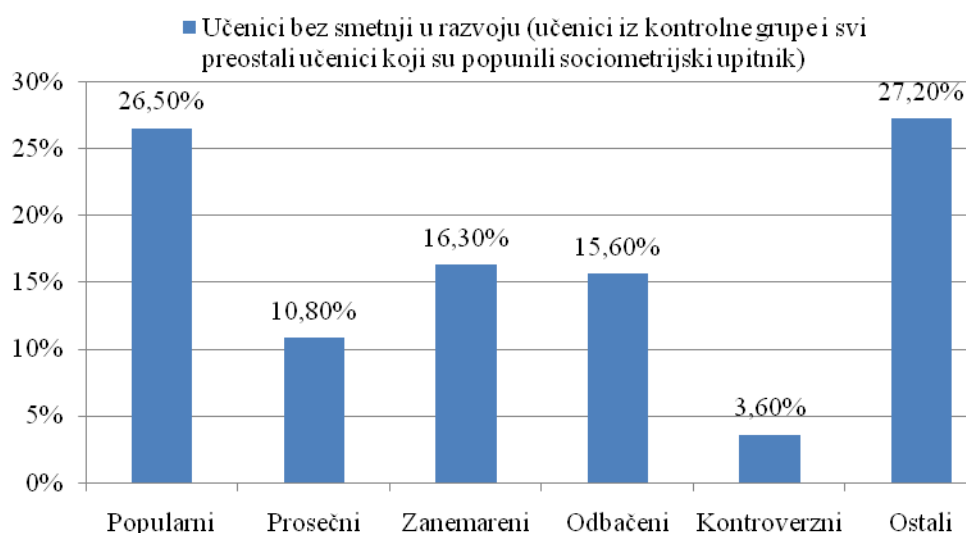


Iako smo u ovom istraživanju prevashodno usmereni na ispitivanje socijalnog statusa učenika sa smetnjama u razvoju, kao i poređenje njihovog statusa sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju, ukratko ćemo diskutovati i podatke koji su dobijeni na uzorku učenika bez smetnji u razvoju, odnosno učenika iz kontrolne grupe i preostalih učenika koji su popunili sociometrijski upitnik (N=694). S obzirom na veliki broj učenika koji je

učestvovao u ovoj fazi istraživanja, kao i na to da su u našoj sredini ovakva istraživanja retka, smatramo da bi bilo korisno prikazati i analizirati podatke do kojih smo došli.

Na Histogramu 2 prikazani su podaci koji ukazuju na procentualnu zastupljenost učenika iz kontrolne grupe i svih preostalih učenika koji su popunili sociometrijski upitnik u različitim dimenzijama socijalnog statusa.

Histogram 2. Zastupljenost učenika bez smetnji u razvoju u različitim dimenzijama socijalnog statusa (N=694)



Kao što pokazuju podaci na Histogramu 2, najveći procenat učenika je zastupljen u kategoriji „ostalih“ (27,2%), dok je nešto manji broj „popularnih“ učenika (26,5%). Potom sledi podjednaka zastupljenost učenika u kategorijama „zanemareni“ (16,3%) i „odbačeni“ (15,6%). Nešto manji broj učenika je u kategoriji sociometrijski „prosečnih“ učenika (10,8%), dok je najmanji broj učenika svrstan u grupu „kontroverznih“ učenika (3,6%). Ukoliko ove podatke uporedimo sa nalazima koje smo dobili na uzorku svih učenika koji su popunili sociometrijski upitnik, uočavamo da nema većih odstupanja, na osnovu čega možemo konstatovati da prisustvo učenika sa smetnjama u razvoju nije značajnije uticalo na raspodelu učestalosti različitih dimenzija socijalnog statusa.

Kada rezultate istraživanja koji su prikazani na Histogramu 2 uporedimo²⁵ sa istraživačkim nalazima autora čije smo sociometrijske procedura koristili prilikom utvrđivanja socijalnog statusa učenika (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982), primetno je da postoje i sličnosti i razlike u zastupljenosti učenika u različitim dimenzijama socijalnog statusa. Tako je u istraživanju ovih poznatih autora približan procenat „prosečnih“ učenika (9,1%) kao u našem istraživanju, dok je nešto manji broj „zanemarenih“ (13,2%) i „odbačenih“ učenika (13,1%) u odnosu na istraživanje koje smo realizovali. Izraženija razlika je primetna u kategoriji „popularnih“ učenika, kojih je u našem istraživanju znatno više nego u pomenutoj sociometrijskoj studiji (12,3%), a primetna je razlika i u zastupljenosti „kontroverznih“ učenika, te ih u pomenutom istraživanju ima više (7,3%).

Jedno od retkih istraživanja kod nas u kojem je primenjena ista procedura za određivanje socijalnog statusa kao u našem istraživanju, realizovala je Spasenović (2006) na uzorku od od 465 učenika osnovnoškolskog uzrasta (učenici petog i sedmog razreda). Primetno je da u ovom istraživanja najveći broj učenika pripada grupi „ostalih“ (43,4%), što je slučaj i sa našim istraživanjem, s tim što u našem istraživanju ima procentualno manje takvih učenika. Sličnost je naročito izražena u slučaju „kontroverznih“ učenika, kojih je u istraživanju Spasenović (2006) takođe najmanje (2,4%). U navedenom istraživanju je nešto veći broj „prosečnih“ učenika (15,3%), kao i nešto manji broj „zanemarenih“ (12,7%) i „odbačenih“ (13,1%) učenika. Najveća razlika je uočena u zastupljenosti učenika u kategoriji „popularnih“ čija je procentualna zastupljenost znatno manja (13,1%) u istraživanju koje je realizovala Spasenović.

Kada uzmemo u obzir pojedina novija istraživanja u svetu koja su imala u fokusu socijalni status učenika osnovnoškolskog uzrasta, primetno je da je zastupljenost učenika u pojedinim kategorijama socijalnog statusa približna podacima koje smo i mi dobili, i to za kategorije „odbačenih“, „zanemarenih“ i „popularnih“ učenika. Tako je u pojedinim

²⁵ Prilikom upoređivanja istraživačkih nalaza o socijalnom statusu učenika, treba imati u vidu i modifikovanje procedura za dobijanje različitih dimenzija socijalnog statusa, koje su svojstvene pojedinim sociometrijskim istraživanjima. Ipak, smatramo da takve modifikacije nisu značajnije uticale na rezultate istraživačkih studija sa kojima smo poredili nalaze našeg istraživanja.

istraživanjima procenat „zanemarenih“ učenika 17,6%, „odbačenih“ 19,4%, a „popularnih“ 26,6% (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004), odnosno 18,4% „odbačenih“, 21,2% „zanemarenih“ i 21,0% „popularnih“ učenika (Koster *et al.*, 2007), što se ne razlikuje mnogo od našeg istraživanja. Međutim, uočeno je da podaci našeg istraživanja značajnije odstupaju od navedenih istraživačkih nalaza kada se analizira procentualna zastupljenost „prosečnih“ učenika. Naime, u drugim istraživanjima je veći procenat takvih učenika u odnosu na naše istraživanje: 30,8% (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004), 28,8% (Koster *et al.*, 2007). Takođe, u drugim istraživanjima primećujemo i veću procentualnu zastupljenost „kontroverznih“ učenika: 5,6% (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004) i 10,6% (Koster *et al.*, 2007).

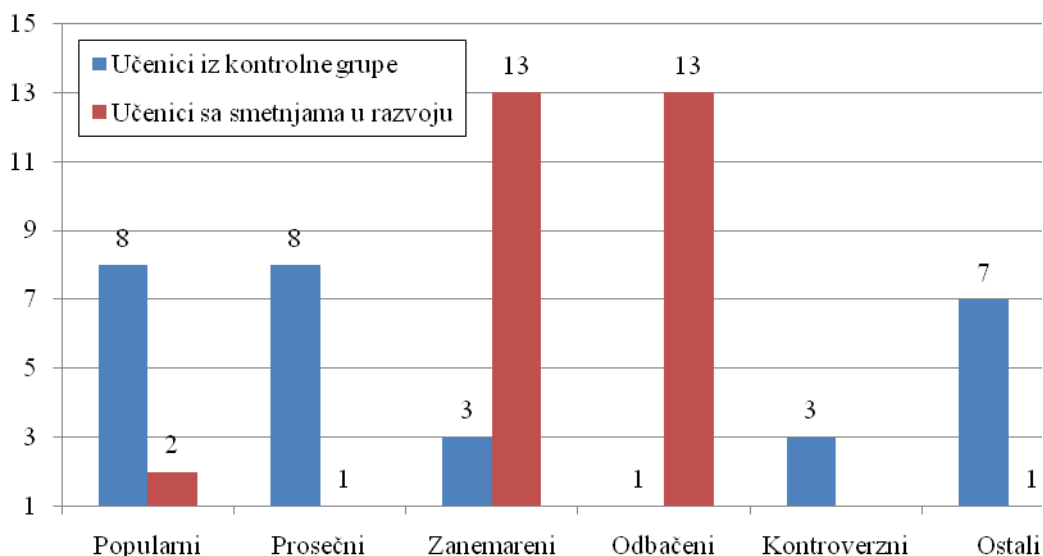
U prethodnom poglavlju ukazali smo na procentualnu zastupljenost učenika u različitim dimenzijama socijalnog statusa. S jedne strane, prikazali smo podatke koji se odnose na sve učenika koji su popunili sociometrijski upitnik, odnosno učenike sa smetnjama u razvoju, učenike iz kontrolne grupe i preostale učenike koji su popunili sociometrijski upitnik. S druge strane, posebno smo se osvrnuli na socijalni status učenika bez smetnji u razvoju, što znači da su podaci vezani za učenike sa smetnjama u razvoju bili izuzeti. Kada rezimiramo prethodno poglavlje, možemo izdvojiti nekoliko važnih stavki:

- više od polovine učenika koji su učestvovali u našem istraživanju svrstani su u kategoriju „ostalih“ i „popularnih“ učenika.
- oko trećine učenika je u kategoriji „zanemarenih“ i „odbačenih“ učenika.
- najmanji broj učenika pripada kategorijama „prosečnih“ i „kontroverznih“ učenika.
- nisu uočena veća odstupanja u zastupljenosti učenika u različitim dimenzijama socijalnog statusa kada smo analizirali podatke na celom uzorku učenika i na uzorku koji nije uključivao učenike sa smetnjama u razvoju.
- kada smo poredili rezultate našeg istraživanja sa pojedinim domaćim i inostranim istraživanjima, veće razlike su vidljivije kada je reč o zastupljenosti učenika u kategoriji „popularnih“, te je u našem istraživanju primetan veći broj takvih učenika.

Ono što nas je posebno zanimalo kada su u pitanju podaci iz sociometrijskog upitnika, jeste zastupljenost učenika sa smetnjama u razvoju u različitim dimenzijama

socijalnog statusa. Da bismo mogli porediti socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u razvoju, analizirali smo i podatke koji se odnose na zastupljenost učenika iz kontrolne grupe u pomenutim dimenzijama, što je grafički prikazano na Histogramu 3.

Histogram 3. Zastupljenost učenika sa smetnjama u razvoju (N=30) i učenika iz kontrolne grupe (N=30) u različitim dimenzijama socijalnog statusa



Kao što pokazuju podaci u Histogramu 3, najveći broj učenika sa smetnjama u razvoju nalazi se u kategoriji „zanemarenih“ (13) i „odbačenih“ učenika (13). To znači da je, od ukupno 30 učenika sa smetnjama u razvoju koji su učestvovali u ovom istraživanju, čak 26 njih u grupi „zanemarenih“ i „odbačenih“ učenika u odeljenju. Kako podaci dalje pokazuju, dva učenika sa smetnjama 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. Zanimljivo je da ni jedan učenik sa smetnjama u razvoju nije u grupi „kontroverznih“ učenika, odnosno onih učenika koji dobijaju veliki broj pozitivnih i veliki broj negativnih izbora.

Kada se uporedi zastupljenost učenika sa smetnjama u razvoju u različitim dimenzijama socijalnog statusa sa zastupljenošću učenika iz kontrolne grupe, primetne su izražene razlike. I dok je najveći broj učenika sa smetnjama 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.

Kao što možemo videti iz dobijenih podataka, učenici sa smetnjama u razvoju imaju nepovoljniji socijalni status u odeljenju u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe. S jedne strane, učenici sa smetnjama u razvoju su u znatno većem broju „zanemareni“ i „odbačeni“ u odeljenju od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju, dok su, s druge strane, u znatno manjem broju zastupljeni u kategorijama „popularnih“ i „prosečnih“ učenika u poređenju sa vršnjacima iz kontrolne grupe.

Ukoliko zastupljenost učenika sa smetnjama u razvoju u različitim dimenzijama socijalnog statusa uporedimo sa podacima koje smo dobili uzimajući u obzir i učenike iz kontrolne grupe i sve preostale učenike koji su popunili sociometrijski upitnik (histogram 2), jasno je da možemo izneti istovetan zaključak o nepovoljnijem socijalnom statusu učenika sa smetnjama u razvoju. Naime, kao i prilikom poređenja sa učenicima iz kontrolne grupe, i u ovom slučaju su učenici sa smetnjama znatno češće „odbačeni“ i „zanemareni“, a ređe „popularni“ i „prosečni“. Jedinu sličnost koju možemo uočiti između ove dve grupe učenika, odnosi se na kategoriju „kontroverznih“. Naime, dok je najmanji broj učenika bez smetnji u razvoju sociometrijski „konrtoverzan“, dotle nijedan učenik sa smetnjama u razvoju nije svrstan u pomenutu dimenziju socijalnog statusa.

Kada se nalazi našeg istraživanja uporede sa istraživačkim rezultatima srodnih studija, vidno je da postoje sličnosti i razlike u raspodeli učestalosti različitih dimenzija socijalnog statusa učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka 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, Pijl & Zandberg, 2004) na uzorku od 432 učenika bez smetnji u razvoju i 21 učenika sa

smetnjama u razvoju osnovnoškolskog uzrasta. Naime, kao i u našem istraživanju, najveći procenat učenika sa smetnjama u razvoju se nalazi u kategoriji „odbačenih“ učenika (47,6%), dok učenici sa smetnjama u razvoju nisu uopšte svrstani u kategoriju „kontroverznih“, što je slučaj i sa našim istraživanjem. Sličnost je primetna i kada se uzme u obzir kategorija „popularnih“ učenika, s obzirom na to da je u našem istraživanju samo jedan učenik sa smetnjama u razvoju „popularan“, dok se u istraživanju Monkija i saradnika nije izdvojio nijedan takav učenik. Značajna sličnost sa našim istraživanjem jeste zastupljenost učenika sa smetnjama u razvoju u kategoriji „zanemarenih“ učenika, s obzirom na to da ih u istraživanju Monkija i saradnika ima 14,3%. Značajniju razliku uočavamo samo kod kategorije „prosečnih“ učenika u koju je svrstano 38,1% učenika sa smetnjama u razvoju, što je razlika u odnosu na naše istraživanje u kome samo jedan učenik sa smetnjama u razvoju ima „prosečan“ socijalni status.

Kao i u našem istraživanju, i Monki i saradnici (Monchy, Pijl & Zandberg, 2004) su dobili podatak da postoje razlike u raspodeli učestalosti različitih dimenzija socijalnog statusa učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju, te da su učenici sa smetnjama u razvoju češće „odbačeni“ od vršnjaka bez smetnji u razvoju, dok vršnjaci koji nemaju smetnje u razvoju u većem broju pripadaju kategoriji „popularnih“ učenika. Zanimljiv podatak do kojeg su došli ovi autori jeste taj da su učenici bez smetnji u razvoju u nešto većem broju (17,6%) „zanemareni“ od učenika sa smetnjama u razvoju (14,3%), što je drugačiji nalaz od onog koji smo dobili u našem istraživanju.

Istraživanje o položaju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi Kostera, i saradnika (Koster *et al.*, 2007) realizovano na uzorku od 386 učenika bez smetnji u razvoju i 20 učenika koji imaju razvojne smetnje, ukazuje na nešto drugačiju raspodelu različitih kategorija socijalnog statusa. U ovom istraživanju je najveći broj učenika sa smetnjama u razvoju svrstan u kategoriju sociometrijski „prosečnih“ učenika (40%), dok u našem istraživanju samo dva učenika imaju „prosečan“ socijalni status. Potom sledi kategorija „zanemarenih“ učenika u koju je svrstano 25% učenika sa smetnjama u razvoju, dok je 18,4% ovih učenika u kategoriji „odbačenih“, što je znatno manji broj „zanemarenih“ i „odbačenih“ učenika u odnosu na istraživanje koje smo realizovali. Za razliku od našeg istraživanja, u istraživačkoj studiji Kostera i saradnika zastupljenost „popularnih“ učenika

sa smetnjama u razvoju je veća (10%). Primetna je i razlika kada je u pitanju pripadnost kategoriji sociometrijski „kontroverznih“ učenika. Naime, u našem istraživanju nema nijednog učenika sa smetnjama u razvoju koji je dobio podjednak ili sličan broj pozitivnih i negativnih izbora, dok u istraživanju Kostera i saradnika ima 5% učenika u kategoriji „kontroverznih“.

U istraživanju Kostera i saradnika (Koster *et al.*, 2007) su, takođe, uočene razlike u zastupljenosti učenika sa smetnjama u razvoju i učenika koji nemaju smetnje u različitim dimenzijama socijalnog statusa, kao što je slučaj sa našim istraživanjem. Međutim, zapaža se da su u njihovom istraživanju te razlike manje izražene u kategoriji „odbačenih“. Naime, primetan je podjednak broj „odbačenih“ u obe grupe učenika (učenici sa smetnjama u razvoju 20%; učenici bez smetnji u razvoju 18,4%). Velika razlika nije uočena ni kada se radi o kategoriji „zanemarenih“ učenika, te je tako 21,2% učenika bez smetnji u razvoju „zanemareno“ u odeljenju, dok je nešto veći procenat takvih učenika bez smetnji u razvoju (25%). Kao i u našem istraživanju, i Koster i saradnici su došli do podataka da je veći broj učenika bez smetnji u razvoju „popularan“ u odeljenju (21,0%) u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju (10%). Takođe, učenici bez smetnji u razvoju su procentualno zastupljeniji u kategoriji „kontroverznih“ (10,6%), dok ih je manje u kategoriji „prosečnih“ (28,8%), u odnosu na učenike sa smetnjama u razvoju.

U sociometrijskom istraživanju Bajdika i Bakaloglua (Baydik & Bakkaloglu, 2009) koje je realizovano u osnovnim školama, učestvovalo je 96 učenika sa smetnjama u razvoju i 1090 učenika bez smetnji u razvoju. S obzirom na to da u prikazu ovog istraživanja nisu dati pojedinačni nalazi za svaku od pet dimenzija socijalnog statusa, ukazaćemo samo na dostupne nalaze. Naime, rezultati ovog istraživanja pokazuju da postoje značajne razlike između učenika sa smetnjama u razvoju i učenika bez smetnji u razvoju kada je u pitanju zastupljenost u kategoriji popularnih i odbačenih učenika u odeljenju. Preciznije, učenici sa smetnjama u razvoju su u većem broju svrstani u kategoriju „odbačenih“, a učenici bez smetnji u razvoju su značajno većem broju zastupljeni u kategoriji „popularnih“ učenika.

Kada sagledamo rezultate našeg istraživanja, kao i nalaze pomenutih istraživanja, uočavamo da nema značajnih razlika kada je u pitanju socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju. Naime, u poređenju sa učenicima bez smetnji u razvoju, učenici sa

smetnjama u razvoju su češće odbačeni od vršnjaka iz odeljenja u redovnoj školi, više su zastupljeni u kategoriji „zanemarenih“, a znatno ređe su svrstani u kategoriju „popularnih“ učenika.

Dakle, učenici sa smetnjama u razvoju su u manjem stepenu prihvaćeni u odeljenju, a i češće su odbačeni od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Uočljivo je da se naši podaci nadovezuju na nalaze ranijih i novijih sociometrijskih istraživanja u kojima su učestvovali učenici sa smetnjama u razvoju u okviru redovnih škola – učenici sa smetnjama u razvoju su u manjoj meri socijalno prihvaćeni u odeljenju redovne škole i češće su odbačeni od vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju (Larrivee & Horne, 1991; Roberts & Zubrick, 1992; Sale & Carey, 1995; Kemp & Carter, 2002; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004; Frostad & Pijl, 2007; Baydik & Bakkaloglu, 2009; Koster *et al.*, 2010). Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju su manje popularni od svojih vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju (Larrivee & Horne, 1991; Sale & Carey, 1995; Koster *et al.*, 2007; Frostad & Pijl, 2007).

S druge strane, rezultati istraživanja koje je realizovao poznati autor u ovoj oblasti Avramidis (2010) pokazuju da su učenici sa smetnjama u razvoju zauzimali slične nivoe socijalne umreženosti kao i vršnjaci bez smetnji, te da su u podjednakom broju pripadali grupama prijatelja u odeljenju. Međutim, nalazi ovakvih istraživanja su u manjini.

Većina istraživanja koje smo naveli obuhvatala je učenike sa različitim smetnjama u razvoju, tako da možemo reći da je zaključak o njihovoj manjoj prihvaćenosti i češćoj odbačenosti generalno važi. Naime, pojedina istraživanja pokazuju da postoje razlike u stepenu socijalne prihvaćenosti u zavisnosti od razvojne smetnje sa kojom se učenici suočavaju. Generalno gledano, u većem riziku od vršnjačkog odbacivanja su učenici sa problemima u ponašanju, učenici koji imaju poteškoće u komunikaciji i razumevanju sa vršnjacima, učenici sa autizmom i učenici sa oštećenjima u intelektualnom razvoju (prema: Frostad & Pijl, 2007). Tako učenici sa autizmom predstavljaju grupu učenika koja je učestalije odbačena od vršnjaka od učenika sa drugim smetnjama u razvoju (Humphrey & Symes, 2010; Symes & Humphrey, 2010). Učenici koji ispoljavaju pozitivne oblike ponašanja, kao što su na primer učenici sa Daunovim sindromom, češće su prihvaćeni od vršnjaka (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 omogućuje bolje razumevanje od strane ostalih vršnjaka, što ih podstiče na prihvatanje učenika sa telesnim invaliditetom.

Dakle, zaključak mnogih istraživačkih studija jeste da učenici sa smetnjama, uopšteno govoreći, imaju nepovoljniji socijalni položaj u odeljenju redovne škole, što je i zaključak našeg istraživanja. Kao što smo ukazali, jedan broj istraživanja pokazuje da socijalni status ovih učenika može biti uslovljen razvojnom smetnjom. Pored toga, kod pojedinih autora (Fredrickson & Furnham, 2004; Avramidis, 2010) 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.

Polazeći od iznesenih zaključaka našeg i drugih istraživanja, smatramo da bi bilo zanimljivo realizovati slična istraživanja u našoj sredini, koja bi u fokusu imala učenike sa različitim smetnjama u razvoju, a koja bi se bavila i razlikama među tim grupama kada je kvalitet njihovog socijalnog funkcionisanja u pitanju. 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. Naime, trebalo bi ispitati uzroke nepovoljnog socijalnog položaja učenika sa smetnjama u razvoju u našoj sredini, i to ne samo uzroke koji su vezani za školsko okruženje, već i uzroke koji se odnose na same učenike sa smetnjama u razvoju (vrsta razvojne smetnje, socijalna kompetencija i slično).

Na osnovu svega napisanog do sada, nameće se pitanje koje predstavlja uvod u našu narednu analizu: da li je manja socijalna prihvaćenost i češća odbačenost učenika sa smetnjama u razvoju povezana i sa učestalošću njihovih prijateljstava sa vršnjacima iz odeljenja?

2.3 Ostvarivanje prijateljstva između učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka bez smetnji u razvoju u odeljenju redovne škole

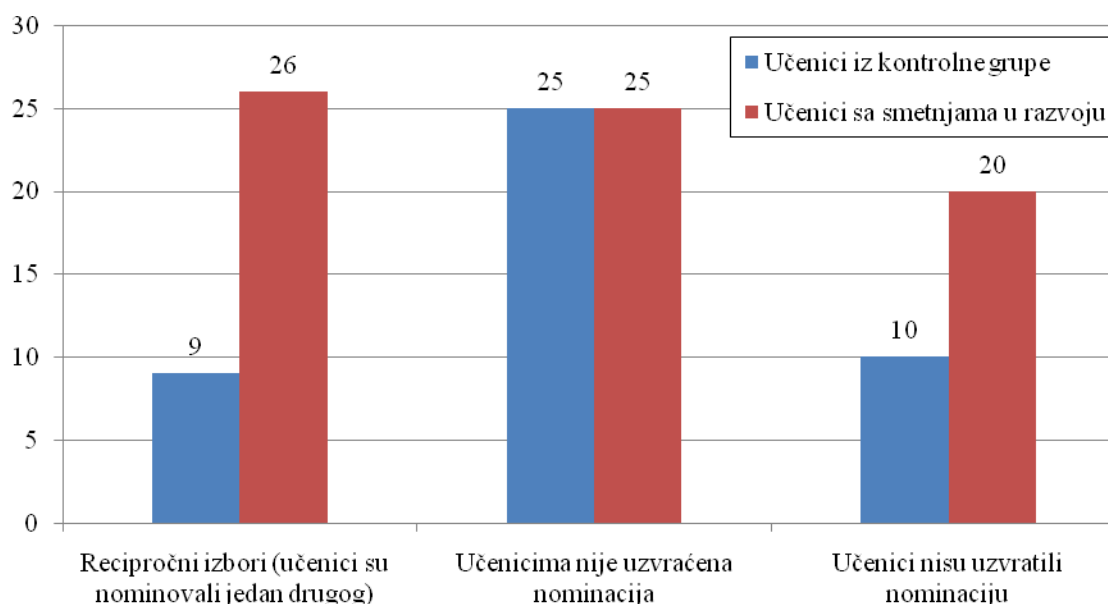
U prethodnom poglavlju smo imali prilike da se upoznamo sa nalazima istraživanja koji se odnose na socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u odeljenju redovne škole. Pored toga, zanimalo nas je da li učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju prijateljstva sa učenicima iz svog odeljenja. Da bismo došli do tog podataka, koristili smo prvo pitanje iz sociometrijskog upitnika u kom se od učenika tražilo da navedu drugove i drugarice iz odeljenja (najviše tri) sa kojima bi najviše voleli da se druže. Tako smo za dva pojedinca zaključivali da su prijatelji ukoliko su njihovi izbori u sociometrijskom upitniku bili recipročni, odnosno ukoliko su oba učenika nominovala jedan drugog u okviru tog pitanja.

Polazeći od pretpostavke da učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju manje prijateljstava sa vršnjacima iz odeljenja u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe, usmerili smo se na sledeća pitanja:

- Koliko su prijateljstava ostvarili učenici sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima iz odeljenja u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe?
- Koliko su neuzvrćenih nominacija imali učenici sa smetnjama u razvoju u odnosu na učenike iz kontrolne grupe?
- Koliko su često učenici sa smetnjama 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 4.

Histogram 4. Uzajamni i neuzvraceni izbori učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz kontrolne grupe



Kako pokazuje analiza podataka koji su prikazani na Histogramu 4, devet učenika sa smetnjama u razvoju je ostvarilo recipročne izbore (30%), odnosno, nominovali su iste učenike sa kojima bi voleli da se druže, koji su i njih nominovali. Zanimljiv podatak je da je od devet učenika sa smetnjama u razvoju koji su ostvarili recipročne izbore, njih pet sa ograničenim intelektualnim sposobnostima, dva učenika sa autizmom, jedan učenik sa cerebralnom paralizom i jedan učenik sa oštećenjem sluha. Ovaj nalaz ukazuje da su učenici sa različitim smetnjama u razvoju ostvarivali prijateljstva u odeljenjima koja pohađaju.

S druge strane, 26 učenika bez smetnji u razvoju je ostvarilo recipročne izbore (86,7%), što je znatno veći broj u odnosu na učenike sa smetnjama u razvoju. Kako podaci dalje pokazuju, istom broju (25) učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz kontrolne grupe nisu uzvracene nominacije od strane drugih 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 sa smetnjama u razvoju je nominovano, a da

oni nisu uzvratili nominaciju (33,3%), dok 20 učenika iz kontrolne grupe nije uzvratilo na dobijene nominacije drugih vršnjaka iz odeljenja (66,7%).

Pored toga što je manji broj učenika sa smetnjama 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 sa smetnjama 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 sa smetnjama u razvoju koji su ostvarili recipročne izbore, imaju mnogo više takvih izbora. Drugim rečima, učenici bez smetnji u razvoju su ostvarili ukupno 39 recipročnih izbora, od čega je osam učenika iz kontrolne grupe ostvarilo po tri uzajmna izbora, isti broj je ostvario po dva takva izbora, dok je deset ovih učenika ostvarilo po jedan recipročan izbor. Iako je isti broj obe grupe učenika bio u situaciji da bira, a da nije izabran, opet postoje određene razlike koje idu u prilog učenicima bez smetnji u razvoju. Preciznije, 25 učenika sa smetnjama u razvoju je imalo 53 izbora koja nisu bila uzvraćena, dok je 25 učenika bez smetnji u razvoju imalo 39 takvih izbora.

Na osnovu iznetih podataka možemo zaključiti da učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje ostvarenih prijateljstava u odnosu na učenike iz kontrolne grupe. Pre svega, znatno manji broj učenika sa smetnjama u razvoju je ostvario recipročne izbore u poređenju sa brojem vršnjaka bez smetnji u razvoju. Pored toga, učenici sa smetnjama u razvoju koji su ostvarili uzajmne izbore, imali su manje takvih izbora u poređenju sa učenicima iz kontrolne grupe. Takođe, važan nalaz je i to da su učenici sa smetnjama u razvoju ređe bili birani za one sa kojima bi drugi učenici voleli da se druže, u odnosu na vršnjake bez smetnji u razvoju.

Može se reći da je zabrinjavajući podatak da su učenici sa smetnjama u razvoju u samo devet odeljenja, od ukupno 30 odeljenja koja su učestvovala u istraživanju, ostvarili recipročne izbore. To znači da u preostalim odeljenjima nijedan učenik sa smetnjama u razvoju nije ostvario uzajaman izbor sa nekim od vršnjaka iz odeljenja, na osnovu čega možemo konstatovati da veliki broj učenika sa smetnjama u razvoju ne ostvaruje prijateljstva sa vršnjacima bez smetnji u razvoju u odeljenju redovne škole.

Kada nalaze našeg istraživanja uporedimo sa drugim istraživačkim studijama, uočavamo slične zaključke. Generalno gledano, učenici sa smetnjama u razvoju imaju

izraženije teškoće u izgrađivanju odnosa sa vršnjacima i uspostavljanju prijateljskih odnosa u vršnjačkoj grupi (Scheepstra, Nakken & Pijl, 1999; Soresi & Nota, 2000; Lee, Yoo & Bak, 2003; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004).

Istraživanje Pijla i saradnika (Pijl, Frostad & Flem, 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 bez smetnji 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 bez smetnji, te 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 se istraživanju, takođe, pokazalo 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 bez smetnji u razvoju znatno manje.

S obzirom na istraživačke podatke koji su ukazali na manju socijalnu prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju, kao i češću odbačenost u poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju, može se reći da je manji broj ostvarenih prijateljstava očekivan nalaz.

2.4 Osvrt na dobijene nalaza o socijalnoj prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju

U Tabeli 10 dat je objedinjeni pregled podataka koji se odnose na:

- stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju,

- socijalni status učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju,
- ostvarivanje prijateljstava učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju.

*Tabela 10. Socijalna prihvaćenost, socijalni status i ostvarivanje prijateljstava
obe grupe učenika*

Socijalna prihvaćenost		Socijalni status		Ostvarivanje prijateljstava	
Učenici sa smetnjama u razvoju	Učenici bez smetnji u razvoju	Učenici sa smetnjama u razvoju	Učenici bez smetnji u razvoju	Učenici sa smetnjama u razvoju	Učenici bez smetnji u razvoju
AS=1.88 ²⁶ ; SD=0.54 (t(29)=-3,692, p=.00)	AS=1.48; SD=0.36	Popularni (6,6%) Prosečni (3,4%) Zanemareni (43,3%) Odbačeni (43,3%) Kontroverzni (0%) Ostali (3,4%)	Popularni (26,7%) Prosečni (26,7%) Zanemareni (10,0%) Odbačeni (3,3%) Kontroverzni (10,0%) Ostali (23,3%)	Recipročni izbori (30%) Učenicima nije uzvracena nominacija (83,3%) Učenici nisu uzvratili nominaciju (33,3%) Učenici nisu ostvarili nijedno prijateljstvo (70%)	Recipročni izbori (86,7%) Učenicima nije uzvracena nominacija (83,3%) Učenici nisu uzvratili nominaciju (66,7%) Učenici nisu ostvarili nijedno prijateljstvo (13,3%)

U skladu sa podacima iz tabele 10, ukratko ćemo se osvrnuti na osnovne nalaze koje smo analizirali u prethodnim poglavljima:

- U poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju, učenici sa smetnjama u razvoju su značajno manje socijalno prihvaćeni u odeljenju. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju su lošije rangirani od ostalih vršnjaka u odeljenju. Pored toga,

²⁶ Viša vrednost aritmetičke sredine ukazuju na manji stepen socijalne prihvaćenosti.

veći broj učenika sa smetnjama u razvoju je u manjoj meri socijalno prihvaćen, kada se upoređi sa prosečnim vrednostima koji se odnose na socijalnu prihvaćenost svih učenika u odeljenju.

- Učenici sa smetnjama u razvoju imaju nepovoljniji socijalni status u odeljenju od učenika koji se ne suočavaju sa smetnjama u razvoju. Naime, učenici sa smetnjama u razvoju su u većem broju svrstani u kategoriju „zanemarenih“ i „odbačenih“ učenika, kada se uporede sa vršnjacima bez smetnji u razvoju. Pored toga, ovi učenici su znatno ređe „popularni“ u vršnjačkoj grupi, za razliku od tipičnih vršnjaka koji su u većem broju zauzimali ovakav socijalni status.
- Učenici sa smetnjama u razvoju ostvaruju manje prijateljstava sa vršnjacima u odeljenju koje pohađaju, kada se uporede sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Ovi učenici u znatno većem broju nemaju nijednog prijatelja, te su ređe birani kao oni sa kojima bi drugi učenici želeli da se druže, u odnosu na svoje vršnjake bez smetnji u razvoju.

IV

ZAKLJUČCI I PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

ZAKLJUČCI

Inkluzivno obrazovanje poslednjih decenija značajno utiče na razvoj prakse obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u gotovo čitavom svetu. U različitim definicijama inkluzivnog obrazovanja preovladava shvatanje da ono treba da odgovori na sve aspekte različitosti i da uzme u obzir svu decu i mlade ljude koji iz bilo kog razloga nailaze na prepreke za puno učešće u školskom i društvenom životu. Naime, inkluzija obuhvata sve grupe koje su podložne isključivanju, te se u tom smislu inkluzija može posmatrati kao smanjenje diskriminacije na svim nivoima, ali ne samo osoba sa smetnjama u razvoju, već i smanjenje diskriminacije u odnosu na pol, klasu, seksualnu orijentaciju, nacionalnost, veru, socijalni status. Inkluzija se odnosi na prevazilaženje „politike isključivanja“ što podrazumeva kontinuirano pronalaženje načina za povećanje učešća svih osoba u društvenom životu.

Učenici sa smetnjama u razvoju predstavljaju jednu od osetljivih grupa na koje se odnosi inkluzivno obrazovanje. Pregled literature pokazuje da su mnogi teorijski i empirijski radovi iz ove oblasti posvećeni inkluziji dece sa smetnjama u razvoju. U našem radu termin *učenici sa smetnjama u razvoju* odnosi se na učenike koji imaju telesna, senzorna i intelektualna oštećenja, višestruke smetnje, kao i učenike sa emocionalnim poremećajima.

Primetno je da među zemljama postoje razlike u tempu i načinu restrukturiranja obrazovnih sistema kako bi odgovorili potrebama učenika sa smetnjama u razvoju. Tako u jednom broju zemalja preovladava pristup *jedna putanja* koji podrazumeva uključivanje gotovo svih učenika u redovan sistem obrazovanja i u kojima postoji razvijen sistem servisne pomoći redovnim školama. U pojedinim zemljama prisutan je pristup *dve putanje*, koji ukazuje na postojanje redovnih i specijalnih škola. Većina učenika sa smetnjama u razvoju pohađa specijalnu školu ili specijalno odeljenje u okviru redovne školske ustanove. U nekim zemljama je aktuelan i pristup *više putanja* koji podrazumeva različite načine pristupanja inkluziji. Suština je da u okviru redovnog i specijalnog obrazovanja postoje različite vrste servisnih usluga. Iako ne postoji jedinstvena politika kada je u pitanju

implementacija inkluzivnog obrazovanja u postojeći obrazovni sistem, prisutna je težnja brojnih zemalja da u redovan sistem obrazovanja uključuju što veći broj učenika sa smetnjama u razvoju. Kao zajednička praksa mnogih zemalja izdvaja se i transformacija specijalnih škola u resursne centre.

U našoj zemlji su realizovani određeni koraci kojima su obezbeđene značajne promene u obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju. Donošenje novog *Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (Službeni glasnik RS, br. 72/09) omogućilo je promenu upisne politike dece sa smetnjama u razvoju, uvođenje individualnog obrazovnog plana (IOP), menjanje uloge specijalne škole, uvođenje posebnih standarda postignuća koja se mogu prilagođavati svakom učeniku sa smetnjama u razvoju. Istraživanja koja su realizovana u našoj sredini nakon uvođenja nove zakonske regulative ukazuju na različite teškoće u praktičnoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja. Obrazovni akteri uočavaju određene probleme u aktuelnoj praksi inkluzivnog obrazovanja: nedostatak adekvatnih uslova u školama, veliki broj učenika u odeljenju, nedovoljna obučenost i nestručnost nastavnika zbog neblagovremene i nedovoljne edukacije; teškoće u pogledu vrednovanja učenika – neusklađenost pravilnika sa potrebama inkluzivnog obrazovanja; nedostatak tehničkih sredstava, didaktičkog materijala, literature i informacija o deci sa smetnjama u razvoju; nemotivisanost i predrasude nastavnika; nedostatak podrške stručnjaka koji bi pomogli u realizaciji inkluzije; neadekvatna saradnja sa roditeljima; nedovoljno razvijena saradnja nastavnika sa stručnim saradnicima, kolegama i lokalnom zajednicom.

Iako su u našoj zemlji učinjeni značajni koraci u pogledu obezbeđivanja dostupnosti i ravnopravnosti u obrazovanju, i dalje postoje mnoge prepreke u praktičnoj realizaciji koje treba prevazilaziti u budućnosti. Polazeći od toga, neophodno je intenzivirati sveobuhvatnija istraživanja u ovoj oblasti, te dobijene rezultate koristiti u kreiranju obrazovnih politika koje se odnose na školovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Ne treba zaboraviti da je razvoj inkluzivnog obrazovanja dugotrajan proces, te da mnoge zemlje sa bogatom tradicijom uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju u redovne škole i dalje traže efikasnija rešenja za njihovu kvalitetniju participaciju. U tom smislu, problemi sa kojima se suočavaju naši prosvetni radnici, ne treba da nas obeshrabre, već da nam ukažu da je u realizaciji ovako kompleksne ideje važna podrška svih učesnika obrazovno-

vaspinog procesa, kao i kontinuirano stručno usavršavanje zaposlenih u obrazovanju, kako bi se unapređivala praksa inkluzivnog obrazovanja.

Socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi predstavlja predmet mnogih istraživačkih studija. Posebna pažnja se posvećuje socijalnim interakcijama ovih učenika i njihovom značaju za socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj. Uspesne socijalne interakcije sa vršnjacima omogućavaju detetu različite dobiti kao što su socijalna prihvaćenost u vršnjačkoj grupi, ostvarivanje prijateljskih odnosa, bolja obrazovna postignuća i uspešnije prilagođavanje školi. S druge strane, deca koja ne ostvaruju pozitivne interakcije sa vršnjacima, češće bivaju odbačena od vršnjaka, imaju manje prijatelja, lošija obrazovna postignuća, iz čega proizilaze brojne negativne posledice, kao što su depresija, usamljenost, nizak nivo samopuzdanja, te smanjen osećaj pripadnosti.

Kada su u pitanju učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju, osnovni zaključci do kojih smo došli ukazuju na to da učenici sa smetnjama u razvoju imaju značajno manji broj socijalnih interakcija u odnosu na tipične vršnjake, manje prijatelja, dok je učešće u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima bez smetnji u razvoju znatno ređe. Takođe, zajedničko većini istraživačkih nalaza, i starijih i novijih, jeste da je stepen prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju znatno niži u odnosu na stepen prihvatanja njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju i da uglavnom imaju niži socijalni status. Pored toga, učenici sa smetnjama u razvoju imaju manje prijatelja od učenika koji nemaju smetnje u razvoju. Ovi učenici teže uspostavljaju i održavaju prijateljske odnose, a prijateljstava češće uspostavljaju sa vršnjacima koji imaju slične teškoće. Istraživanja u našoj sredini, takođe, pokazuju da se učenici sa smetnjama u razvoju suočavaju sa različitim problemima u socijalnom funkcionisanju u školskom kontekstu. Međutim, za razliku od velikog broja istraživačkih studija u svetu, kod nas je realizovan mali broj istraživanja koja su se bavila ovom problematikom. Iz tog razloga je neophodno intenzivirati istraživanja koja će u fokusu imati socijalnu participaciju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi.

Dakle, deca sa smetnjama u razvoju se češće suočavaju sa problemima na planu socijalizacije od učenika koji nemaju smetnje u razvoju. Međutim, ovakav podatak ne znači da ne treba težiti što većem uključivanju ovih učenika u redovne škole. U prilog ovoj

konstataciji, može se izneti nekoliko važnih argumenata za zajedničko školovanje pomenutih grupa učenika. S jedne strane, učenici sa smetnjama u razvoju se intenzivnije uključuju u prirodno okruženje, imaju priliku da ostvaruju češće kontakte sa vršnjacima bez smetnji u razvoju, usvajaju modele za učenje uspešnog vršnjačkog ponašanja, vežbaju socijalne veštine i unapređuju socijalnu kompetentnost. S druge strane, učenici bez smetnji u razvoju uče da prihvataju različitosti, prevazilaze predrasude i postaju tolerantniji, ne samo prema osobama sa smetnjama u razvoju, nego i prema drugim pojedincima. Takođe, interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju unapređuju socijalnu kompetenciju učenika bez smetnji u razvoju.

Prilikom tumačenja podataka istraživanja treba voditi računa o tome da se u većini takvih istraživanja socijalno funkcionisanje dece sa smetnjama u razvoju upoređuje sa socijalnim funkcionisanjem dece tipične populacije. U poređenju sa njima, deca sa smetnjama u razvoju su manje uspešna u ostvarivanju interakcija sa vršnjacima, manje su prihvaćena i imaju manje prijatelja. Međutim, to ne znači da oni uopšte ne ostvaruju interakcije, da su odbačeni i da nemaju nijednog prijatelja. Skrenuli smo pažnju i na istraživačke podatke koji pokazuju da deca sa smetnjama u razvoju ostvaruju kvalitetnije vršnjačke interakcije u redovnoj, nego u specijalnoj školi. Stavovi vršnjaka prema deci sa smetnjama su pozitivniji u školama inkluzivnog tipa, nego u onim školama u kojima nema takve dece. Dakle, bez obzira na brojne prepreke sa kojima se suočavaju učenici sa smetnjama u razvoju, treba težiti što većoj uključenosti ove dece u redovne škole. S obzirom na to da redovnu školu pohađaju deca koja odrastaju u zajedničkom okruženju, boravak u njoj pruža mogućnost svoj deci da se druže sa vršnjacima koje već poznaju ili da novostečena prijateljstva razvijaju i posle škole. Na ovaj način se stvaraju mogućnosti za socijalni kontakt dece sa smetnjama u razvoju, proširuje se opseg njihovih socijalnih uloga i povećava se učešće u svakodnevnim socijalnim situacijama.

Kako bi se učenicima sa smetnjama u razvoju omogućilo uspešnije socijalno funkcionisanje u kontekstu redovne škole, neophodno je kontinuirano razvijati povoljnu psihosocijalnu klimu u odeljenju, u čemu najznačajniju ulogu ima nastavnik. Pre svega, važno je da nastavnik ima pozitivne stavove prema učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i da takve stavove prenosi na druge učesnike obrazovno-vaspitnog procesa. Pored toga,

neophodno da nastavnik primenjuje i odgovarajuće metode rada koje podstiču saradnju učenika u procesu učenja. U skladu sa tim, nastavniku su na raspolaganju različite nastavne strategije koje podstiču i unapređuju socijalne interakcije u školskom okruženju kao što su kooperativno učenje i vršnjačke strategije (vršnjako podučavanje, „krug prijatelja“). Upoznavanje nastavnika sa pozitivnim efektima saradnje na socijalne odnose i postignuća učenika, kao i ohrabrivanje da pomenuta rešenja intenzivnije primenjuju u nastavi, može proizvesti određene pomake u socijalnim interakcijama svih učenika.

Imajući u vidu izneta razmatranja, realizovali smo istraživanje s namerom da ispitamo učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u našoj sredini. Polazeći od toga, izvršili smo sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju, dok smo kroz primenu sociometrijskih tehnika istraživanja ispitali njihovu socijalnu prihvaćenost, socijalni status i ostvarivanje prijateljstava. Polazeći od zadataka koji smo definisali u metodološkom delu rada, iznećemo zaključke do kojih smo došli u istraživanju.

1) Ispitivanje učestalosti i prirode socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju ukazuje na sledeće zaključke:

- a) Učenici sa smetnjama u razvoju u značajno manjem broju iniciraju socijalne interakcije tokom školskih časova, u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju. Pored toga, učenici sa smetnjama u razvoju ređe prihvataju interakcije inicirane od strane drugih učenika. U poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju, učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji broj interakcija koje se razvijaju u duže socijalne razmene. Obe grupe učenika češće primereno iniciraju socijalne interakcije u odnosu na neprimerena iniciranja. Kada iniciraju interakcije sa vršnjacima, učenici sa smetnjama u razvoju to češće rade u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času, nego u vezi sa temama koje nisu vezane za nastavu. Važno je naglasiti i to da su učenici sa smetnjama u razvoju prilikom iniciranja interakcija skloniji traženju pomoći od ostalih vršnjaka iz odeljenja, nego nuđenju pomoći. Što

se tiče iniciranja socijalnih interakcija na školskim odmorima, dobijeni su drugačiji podaci. Naime, učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju podjednak broj socijalnih interakcija, te podjednako prihvataju inicijativu drugih vršnjaka. Ovaj podatak može da bude posledica karaktera aktivnosti koje se odvijaju tokom školskih odmora. Naime, na časovima ima više iniciranih interakcija, dok su za odmor karakteristične duže socijalne razmene između dva ili više pojedinaca.

- b) Učenici bez smetnji u razvoju u značajno manjem broju iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju tokom školskih časova, nego sa vršnjacima iz kontrolne grupe. Učenici bez smetnji u razvoju češće nastavljaju inicirane interakcije u duže socijalne razmene sa vršnjacima iz kontrolne grupe, nego sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Učenici bez smetnji u razvoju podjednako iniciraju interakcije na primeren način sa obe grupe posmatranih učenika. Kada ovi učenici iniciraju interakcije sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, to češće rade u vezi sa sadržajima rada/aktivnostima na času. Takođe, učenici bez smetnji u razvoju učestalije pružaju pomoć vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju, nego što traže pomoć od njih. Kada su u pitanju školski odmori, dobijeni su nešto drugačiji nalazi vezani za iniciranje socijalnih interakcija učenika bez smetnji u razvoju. Naime, nisu utvrđene razlike između dve posmatrane grupe učenika u pogledu broja iniciranih, prihvaćenih, primerenih i nastavljenih interakcija na školskim odmorima.
- c) Učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju socijalne interakcije sa učiteljicom, u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. Pored podatka o tome ko od dve posmatrane grupe učenika češće inicira interakciju sa učiteljicom, zanimalo nas je da li učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju interakcije sa vršnjacima ili sa učiteljicom. Zaključak je da učenici sa smetnjama u razvoju učestalije iniciraju socijalne interakcije

sa vršnjacima, nego sa učiteljicom, po čemu se ne razlikuju od svojih drugara bez smetnji u razvoju. Inicirane interakcije sa učiteljicom su uglavnom zasnovane na sadržajima rada/aktivnostima na času i to je primetno kod obe grupe posmatranih učenika. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju češće traže pomoć od učiteljice, dok učenici bez smetnji u razvoju podjednako i traže i nude pomoć učiteljici.

d) Učenici sa smetnjama u razvoju značajno manje učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa drugim učenicima tokom školskih časova. Kada su učenici sa smetnjama u razvoju učestvovali u zajedničkim aktivnostima, one su pretežno bile vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času, a tokom njih su podjednako bili i aktivni i pasivni. Kada se sagledaju podaci koji se odnose na socijalne interakcije u zajedničkim aktivnostima na školskim odmorima, zaključak je da postoji izražena razlika među posmatranim grupama učenikama, i to u korist učenika bez smetnji u razvoju, koji su značajno češće i duže bili u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima iz odeljenja. Kada su učestvovali u malobrojnim zajedničkim aktivnostima na školskim odmorima, učenici sa smetnjama u razvoju su tokom njih bili češće aktivni, nego pasivni. Verbalna komunikacija je zastupljenija u interakcijama učenika sa smetnjama u razvoju u odnosu na neverbalnu, po čemu se ovi učenici ne razlikuju od vršnjaka iz kontrolne grupe. Kada neverbalno komuniciraju, to rade ređe od svojih drugara bez smetnji u razvoju.

2) U poređenju sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju, učenici sa smetnjama u razvoju su značajno manje socijalno prihvaćeni u odeljenju. Važno je naglasiti i to da je većina učenika sa smetnjama u razvoju u manjoj meri socijalno prihvaćena kada se uporedi sa prosečnim vrednostima koji se odnose na socijalnu prihvaćenost svih učenika u odeljenju. Takođe, učenici sa smetnjama u razvoju imaju nepovoljniji socijalni status u odeljenju od učenika bez smetnji u razvoju. Na to ukazuju podaci o većoj sociometrijskoj „zanemarenosti“ i „odbačenosti“ ovih

učenika, kao i to što su ređe svrstani u kategoriju „popularnih“ učenika, kada se uporede sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju.

- 3) Učenici sa smetnjama u razvoju imaju manji broj ostvarenih prijateljstava u odnosu na svoje vršnjake bez smetnji u razvoju. Značajan podatak je i taj da ovi učenici u većem broju nemaju nijednog prijatelja, a i ređe su birani kao oni sa kojima bi drugi učenici želeli da se druže, kada se uporede sa vršnjacima bez smetnji u razvoju.
- 4) S obzirom na to da se poslednji zadatak istraživanja odnosio na ispitivanje sličnosti i razlika u učestalosti i kvalitetu socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju, možemo zaključiti sledeće: a) učenici sa smetnjama u razvoju su ostvarili značajno manji broj interakcija tokom školskih časova i odmora u poređenju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju, i b) kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju koji smo procenjivali na osnovu prirode socijalnih interakcija, socijalne prihvaćenosti i ostvarenih prijateljstava, snižen je u poređenju sa učenicima bez smetnji u razvoju.

Na osnovu iznetih zaključaka, možemo konstatovati da je većina postavljenih hipoteza u radu potvrđena. Preciznije, istraživački nalazi su potvrdili da učenici sa smetnjama u razvoju ređe iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima i ređe učestvuju u zajedničkim aktivnostima tokom školskih časova i odmora kada se uporede sa vršnjacima koji nemaju smetnje u razvoju. Takođe, potvrđeno je da su učenici sa smetnjama u razvoju u manjoj meri socijalno prihvaćeni, da češće imaju status odbačenih, te da ostvaruju manje prijateljstava u odnosu na vršnjake bez smetnji u razvoju. Jedina pretpostavka koju nismo potvrdili odnosi se na iniciranje interakcija sa učiteljicom. Naime, naši istraživački podaci pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju socijalne interakcije sa vršnjacima nego sa učiteljicom, što nije bila hipoteza od koje smo pošli u istraživanju.

Kao što smo ukazali tokom interpretacije podataka, dobijeni rezultati našeg istraživanja su slični podacima srodnih istraživačkih studija. Jedina izraženija razlika se odnosila na učestalost iniciranja interakcije sa učiteljicom. Naime, pojedine studije ukazuju

da učenici sa smetnjama u razvoju češće iniciraju interakciju sa vršnjacima, nego sa učiteljicom. Suprotno tome, naši ispitanici koji imaju smetnje u razvoju u većem broju iniciraju interakcije sa vršnjacima, nego sa učiteljicom, što smo protumačili kao ohrabrujući podatak. Naime, znatno učestalije iniciranje interakcija sa učiteljicom može da prouzrokuje smanjeno iniciranje socijalnih interakcija sa vršnjacima. Prilikom tumačenja ovog podatka, ne treba izgubiti iz vida da se česta inicijativa učiteljica može protumačiti i kao društveno poželjno ponašanje tokom sistematskog posmatranja.

To što su nalazi našeg istraživanja u skladu sa drugim istraživanjima koja se bave socijalnim funkcionisanjem učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, može se analizirati na različite načine. S jedne strane, to je očekivan nalaz. Naime, hipoteze našeg istraživanja su proizašle iz podataka drugih istraživačkih studija u kojima dominiraju zaključci o češćim teškoćama učenika sa smetnjama u razvoju u građenju socijalnih odnosa sa vršnjacima, kada se uporede sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju. U tom smislu je bilo očekivano da ćemo dobiti slične rezultate. S druge strane, ovakvi nalazi otvaraju zanimljivo pitanje o određenim teškoćama u socijalnom funkcionisanju učenika sa smetnjama u razvoju nezavisno od konteksta u kojem se istraživanje sprovodi. Za razliku od mnogih zemalja iz kojih su potekla navođena istraživanja, koje imaju dužu tradiciju inkluzivnog obrazovanja, u našoj sredini je proces inkluzivnog obrazovanja još uvek na početku svog razvoja. I kada uzmemo u obzir period iz koga potiču navođena istraživanja (od devedesetih godina prošlog veka do danas) vidimo da su problemi ove dece kontinuirano prisutni. Naime, deca sa smetnjama u razvoju češće se suočavaju sa teškoćama u socijalnom funkcionisanju, kako u različitim zemljama, tako i u različitim vremenskim periodima. Sličnu pretpostavku iznose Koster i saradnici (Koster *et al.*, 2010) koji ističu da istraživanja pokazuju da i u zemljama sa dužom tradicijom inkluzivnog obrazovanja, učenici sa smetnjama u razvoju imaju izraženije teškoće u socijalnom funkcionisanju, u poređenju sa učenicima koji nemaju smetnje u razvoju.

Izneseni nalazi našeg i srodnih istraživanja vraćaju nas na dileme o kojima smo već raspravljali, kako u teorijskom delu rada, tako i tokom interpretacije dobijenih podataka. S jedne strane, inkluzivno obrazovanje treba da omogući kvalitetniju socijalizaciju učenika sa smetnjama u razvoju, dok s druge strane u istraživačkim studijama dominiraju podaci o

teškoćama ovih učenika na planu socijalizacije u redovnoj školi. Bez obzira na teškoće sa kojima se suočavaju, neophodno je intenzivirati uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u redovnu školu, koja treba kontinuirano da se menja i unapređuje kako bi sva deca koja imaju određene probleme, mogla da ih prevazilaze uz podršku cele školske zajednice.

PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Istraživanje koje smo realizovali, pokazalo je da učenici sa smetnjama u razvoju, u poređenju sa vršnjacima tipične populacije, ostvaruju manji broj socijalnih interakcija tokom školskih časova i odmora, imaju niži stepen socijalne prihvaćenosti, češće zauzimaju status odbačenih i u manjoj meri ostvaruju prijateljstva sa vršnjacima iz odeljenja. Postavlja se pitanje šta je moguće uraditi u obrazovno-vaspitnoj praksi, kao i u oblasti obrazovne politike, kako bi se unapredilo socijalno funkcionisanje učenika sa smetnjama u razvoju u kontekstu redovne škole. Da bi se stvarali uslovi za uspešniju socijalizaciju učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi, neophodno je paralelno delovati na unapređivanju različitih segmenata, kako u nastavnoj praksi i obrazovnom sistemu, tako i u širem društvenom kontekstu.

S obzirom na to da su nastavnici jedni od ključnih nosioca inkluzivnog obrazovanja, njihova adekvatnija obučenost za rad u inkluzivnoj školi mogla bi značajno doprineti intenziviranju socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i ostalih vršnjaka u redovnoj školi. Naime, inicijalno obrazovanje i stručno usavršavanje nastavnika imaju ključnu ulogu u razvijanju kompetencija za rad u inkluzivnoj školi. S obzirom na to da je koncept inkluzivnog obrazovanja inkorporiran u naš obrazovni sistem, neophodno je da problematika inkluzivnog obrazovanja bude sastavni deo, ne samo programa učiteljskih fakulteta, već i programa svih fakulteta na kojima se obrazuju budući nastavnici. Pojedina istraživanja sprovedena u našoj sredini u periodu uvođenja inkluzivnog obrazovanja (Macura-Milovanović, Gera i Kovačević, 2011) pokazuju da programi inicijalnog obrazovanja ne doprinose razvoju kompetencija i pripremljenosti učitelja za inkluzivno obrazovanje. Neophodno je i na teorijskom i na praktičnom planu omogućiti budućim prosvetnim radnicima da razvijaju kompetencije za rad u inkluzivnom odeljenju. U tom

smislu, studijski programi fakulteta treba da prate aktuelne promene u našem obrazovnom sistemu. Potrebno je kroz teorijski i praktični rad intenzivnije obučavati studente za primenu individualizovane i diferencirane nastave, što je osnova za izradu i primenu Individualnog obrazovnog plana koji predstavlja jednu od važnijih promena koje je inkluzivno obrazovanje donelo u naš obrazovni sistem.

Pored toga, važno je osvestiti kod budućih nastavnika da je pored individualizovanog rada sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, veoma važno obezbediti što veću socijalnu participaciju ovih učenika u životu i radu škole. To zahteva da nastavnici primenjuju strategije rada koje omogućavaju uključivanje svih učenika u nastavne i vanastavne aktivnosti, te da stiču iskustva u prilagođavanju i kombinaciji različitih nastavnih strategija (na primer, kooperativno učenje, vršnjačko podučavanje).

Takođe, ono što treba da bude posebno izraženo u studijskim programima jeste usmeravanje budućih nastavnika na kontinuiranu saradnju i razmenu iskustava sa kolegama, ne samo u školi u kojoj će raditi, već i šire. Važno je osvestiti kod nastavnika koliko je u kontekstu inkluzivnog obrazovanja važan timski rad, i to ne samo sa kolegama, već i sa svim ostalim važnim akterima ovog procesa (stručnim saradnicima, roditeljima, stručnjacima različitih profila, predstavnicima lokalne zajednice i slično).

Pored teorijske nastave, neophodno je intenzivirati i praktičan rad studenata u odeljenjima u koja su uključeni učenici sa smetnjama u razvoju. U tom smislu, potrebno je na sistemskom nivou obezbediti kontinuiranu saradnju fakulteta i škola kako bi studentska praksa bila pristupačnija i efikasnija.

Dakle, neophodno je da se tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika kreiraju studijski programi koji omogućavaju razvijanje različitih kompetencija za inkluzivno obrazovanje. Međutim, treba imati u vidu da je verovatno teško osmisliti takav studijski program koji može da odgovori na sve potrebe i izazove koje inkluzivno obrazovanje nosi sa sobom. Iz tog razloga smatramo da je tokom inicijalnog obrazovanja važno učiti buduće nastavnike da istražuju svoju praksu, da je razmenjuju sa drugim kolegama i da na taj način obezbede nova i efikasnija rešenja, kako u radu sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, tako i u radu sa svim ostalim učenicima.

Ovakav pristup treba da bude i osnova za stručno usavršavanje nastavnika. S jedne strane, nastavnicima je neophodno davati bazična znanja vezana za rad sa decom koja imaju smetnje u razvoju, podsticati ih da kombinuju postojeće metode rada i uvode nove, upoznati ih sa inkluzivnim praksama drugih zemalja, uputiti ih na primere dobre prakse u našoj sredini i slično. S druge strane, posebno je važno podstaći nastavnika da obogaćuje sopstvenu praksu tako što je kontinuirano istražuje, da razmenjuje svoje istraživačke nalaze sa kolegama, da bude otvoren za drugačija iskustva i rešenja. Ovakav pristup tokom inicijalnog obrazovanja nastavnika, kao i tokom njihovog stručnog usavršavanja, obezbeđuje, ne samo bolje pripremljenog nastavnika za inkluzivno obrazovanje, već i generalno gledano, kvalitetnije pripremljenog nastavnika koji ne teži "gotovim" rešenjima, već stalnom preispitivanju i traganju za efikasnijom nastavnom praksom.

Polazeći od nalaza našeg istraživanja, koji, između ostalog, ukazuju na manji stepen socijalne prihvaćenosti učenika sa smetnjama u razvoju, te češću zastupljenost ovih učenika u kategoriji odbačenih, važno je kontinuirano raditi i na razvijanju pozitivnih stavova svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa prema učenicima sa smetnjama u razvoju. Jedan od načina podsticanja takvih stavova jeste upravo adekvatna obučenos nastavnika. Naime, kvalitetna pripremljenost nastavnika za inkluzivno obrazovanje utiče i na razvijanje njihovih pozitivnih stavova prema inkluziji, koji se smatraju važnim preduslovom uspešne inkluzivne prakse. Da bi nastavnik stvarao pozitivnu psihosocijalnu klimu u odeljenju, da bi imao pozitivan odnos prema primeni različitih metoda koje podstiču saradnju među svim učenicima, da bi prenosio prihvatajuće stavove na svoje učenike, neophodno je da nastavnik i sam ima pozitivne stavove prema učenicima sa smetnjama u razvoju. Dakle, adekvatno obučeni nastavnik koji ima pozitivne stavove, prenosioće takve stavove i na druge učenike, kolege i roditelje obe grupe učenika. Na taj način, posredno će uticati i na povećanje socijalne participacije ovih učenika u školskom životu i radu.

Na osnovu prethodno rečenog, može se izvesti zaključak da je nastavniku poverena ključna uloga u praktičnoj realizaciji inkluzivnog obrazovanja. Od nastavnikovih znanja, veština i stavova u velikoj meri može zavisiti i učestalost i kvalitet socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju. Međutim, ne treba izgubiti iz vida da će se obezbediti efikasnija podrška ovim učenicima, ukoliko se ona realizuje kroz saradnju različitih aktera

obrazovno-vaspitnog procesa. Jedan od načina da se kroz saradnju podstiče socijalna participacija učenika sa smetnjama u razvoju u redovnoj školi jeste primena različitih programa koji bi se odnosili na podsticanje tolerancije među svim sudionicima školskog rada i života, uvažavanje različitosti, podsticanje socijalne kompetentnosti, kako učenika koji imaju smetnje u razvoju, tako i svih ostalih učenika.

Prilikom sprovođenja ovakvih programa važan korak predstavlja ispitivanje uzroka koji doveli do određenih teškoća učenika sa smetnjama u razvoju u socijalnom funkcionisanju. Primetno je da autori u svetu kao najčešće razloge za pokretanje interventnih programa navode nedovoljno razvijene socijalne veštine učenika sa smetnjama u razvoju (Garrison-Harrell & Kamps, 1997; Soresi & Nota, 2000; Monchy, Pijl & Zandberg, 2004). Međutim, smanjena socijalna kompetencija učenika sa smetnjama u razvoju može da bude objašnjenje za teškoće samo jednog broja ovih učenika. Iz tog razloga je važno pažljivo preispitivanje uzroka koji su uticali na smanjeno socijalno učešće učenika sa smetnjama u razvoju, jer nekritičko primenjivanje programa neće dovesti do željenih rezultata. Zato je važno da kreirani programi budu zasnovani na konkretnim potrebama učenika sa smetnjama u razvoju, saradničkom radu različitih aktera u obrazovnoj praksi, da se sprovode u prirodnim uslovima, te da se prema mogućnostima proširuju i van učionice.

Može se reći da nastavnici imaju vodeću ulogu u podsticanju socijalnih interakcija učenika sa razvojnim smetnjama i vršnjaka koji nemaju smetnje u razvoju. Iz tog razloga je važno da se u svakodnevnom radu u učionici kreira klima poverenja, prihvatanja, tolerancije i humanosti među svim članovima odeljenja. Nastavnik svojim ponašanjem treba da pokazuje da prihvata sve učenike u odeljenju, bez obzira na njihove različite sposobnosti. Zato je važno da nastavnik pokazuje da uvažava sve učenike, da podstiče otvorenu komunikaciju, da insistira na iskrenosti svih članova odeljenja, te da ima pozitivan stav prema svim učenicima u odeljenju. Ukoliko nastavnik stvara pozitivnu psihosocijalnu klimu koja se zasniva na kvalitetnom odnosu između njega i učenika, velika je verovatnoća da će se takvi odnosi graditi i u celom odeljenju. Pored demokratskog vaspitnog stila, nastavnik treba da primenjuje i određene metode rada koje će podsticati saradnju među učenicima (na primer, kooperativno učenje). Takođe, nastavnik treba da stvara situacije u

kojima će učenici međusobno pomagati jedni drugima, a u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, veoma je važno da se i učenici sa smetnjama u razvoju nađu u ulozi onih koji pomažu. Kroz takve aktivnosti, obe grupe učenika će biti u mogućnosti da razvijaju prosocijalne oblike ponašanja, te da praktikuju određene socijalne veštine koje su važne za njihovo uspešno socijalno funkcionisanje u vršnjakoj grupi.

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 sa dužom tradicijom 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.

Da bi se stvarali uslovi za uspešniju socijalizaciju učenika sa smetnjama u razvoju u našoj sredini, neophodno je intenzivirati istraživanja u ovoj oblasti. Bilo bi važno uključiti što veći broj učenika sa smetnjama u razvoju u istraživačke studije, kao i njihove roditelje, da 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 bez smetnji u razvoju. 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 bi se pratio proces njenog razvoja u našem obrazovnom sistemu, te u skladu sa tim preduzimali koraci usmereni na unapređivanje inkluzivne politike i prakse.

Pored adekvatnije pripremljenosti nastavnika, razvijanja povoljne psihosocijalne klime u odeljenju i školi, češće primene nastavnih metoda koji podstiču saradnju među svim učenicima u odeljenju, timskog rada svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa,

intenziviranja istraživanja koja bi tragala za uzrocima nepovoljnijeg socijalnog položaja učenika sa smetnjama u razvoju, neophodno je i da se istovremeno i blagovremeno preduzimaju i šire društvene mere koje bi obezbedile razvoj inkluzije. Naime, ne treba zaboraviti da škola ne funkcioniše nezavisno od drugih društvenih institucija. Ukoliko društvo ne teži vrednostima koje promovišu jednakost, uvažavanje različitosti, toleranciju, dostupnost društvenih institucija svim građanima, onda će i razvoj inkluzivnog obrazovanja biti otežan. Može se reći da bez "inkluzivnog društva" nećemo obezbediti "inkluzivnu školu" kojoj teži naš obrazovni sistem.

V
LITERATURA

Literatura

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(3), 5-20.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Allodi, M. V. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5(5), 253-274.
- Angelides, P. (2005). The missing piece of the puzzle called 'Provision of equal participation in teaching and learning'. *The International Journal of Special Education*, 20(2), 32-35.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education international policy and practice*. London: SAGE Publications.
- Arsić, R. (2007). Komunikacija kao osnova socijalizacije dece oštećenog sluha. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 3-4, 117-128.
- 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.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 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.
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Avramidis, E. (2010). Social relationships of pupils with special educational needs in the mainstream primary class: Peer group membership and peer-assessed social behavior. *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.
- Barton, L. (1997). Inclusive education: Romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1(3), 231-242.
- Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the circle of friends approach: Adaptations and implications for practice. *Educational Psychology in Practice*, 20(4), 353-367.

- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(3), 285-302.
- Baucal, A., Jokić T., i Kovač-Cerović, T. (2014). Pregled istraživanja inkluzivnog obrazovanja u Srbiji u periodu od 2008. do 2013. godine. U I. Latinović (Ur.), *Okvir za praćenje inkluzivnog obrazovanja u Srbiji* (109-135). Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva i UNICEF.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: Intervention outcomes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(4), 283-298.
- Bauminger, N., Shulman, C., & Agam, G. (2003). Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 489-507.
- 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.
- Bergen, D. (1993). Facilitating friendship development in inclusion classrooms. *Childhood Education*, 69(4), 234-236.
- Bibliografija inkluzivnog obrazovanja* (2015). Retrieved February 5, 2015 from World Wide Web metodologija.org/files/bibliografija.pdf
- Blacher, J., Lopez, S., Shapiro J., & Fusco, J. (1997). Contributions to depression in Latina mothers with and without children with retardation: Implications for care-giving. *Family Relations*, 46(4), 325-334.
- Bond, R., & Castagnera, E. (2006). Peer supports and inclusive education: An underutilized resource. *Theory into Practice*, 45(3), 224-229.
- Bond, E. (2010). Managing mobile relationships: Children's perceptions of the impact of the mobile phone on relationships in their everyday lives. *Childhood*, 17(4), 514-529.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion – developing learning and participation in schools*. London: Centar for Studies on Inclusive Education.
- Booth, T., Ainscow, M., & Kingston, D. (2006). *Index for inclusion – developing play, learning and participation in early years and childcare*. London: Centar for Studies on Inclusive Education.
- Brojčin, B., Banković, S., i Japundža-Milisavljević, M. (2011). Socijalne veštine dece i mladih s intelektualnom ometenošću, *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 419-430.
- Bryan, T. H. (1978). Social relationships and verbal interactions of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 11(2), 107-115.
- Buell, M., Hallam, R., Gamel-McCormick, M., & Scheer, S. (1999). A survey of general and special education teachers' perceptions and in-service needs concerning inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(2), 143-156.
- Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement and outcome. In T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (15-45). New York: John Wiley & Sons.

- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society, 19*(1), 61-76.
- Burks, M. (2004). Effects of classwide peer tutoring on the number of words spelled correctly by students with LD. *Intervention in School and Clinic, 39*(5), 301-304.
- Carter, E. W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 30*(4), 179-193.
- Carter, E. W., Hughes, C., Guth, C. B., & Copeland, S. R. (2005). Factors influencing social interaction among high school students with intellectual disabilities and their general education peers. *American Journal on Mental Retardation, 110*(5), 366-377.
- Carter, E. W., Siseo, L. G., Brown, L., Briekham, D., & Al-Khabbaz, Z. A. (2008). Peer interactions and academic engagement of youth with developmental disabilities in inclusive middle and high school classrooms. *American Journal on Mental Retardation, 113*(6), 479-494.
- Carter, E. W., Siseo, L. G., Chung, Y., & Stanton-Chapman, T. L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 35*(3/4), 63-79.
- Cavell, T. (1990). Social adjustment, social performance, and social skills: A tri-component model of social competence. *Journal of Clinical Child Psychology, 19*(2), 111-122.
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 100*(2), 75-90.
- Centar za evaluaciju u obrazovanju i nauci (2014). Retrieved November 15, 2014 from World Wide Web <http://www.scindeks.ceon.rs>.
- Centre for Studies on Inclusive Education (2014). Retrieved May 16, 2014 from World Wide Web <http://www.csie.org.uk/resources/ten-reasons>.
- Center, Y., & Ward, J. (1987). Teachers' attitudes towards the integration of disabled children into regular schools. *The Exceptional Child, 34*(1), 41-56.
- Chamberlain, B., Kasari, C., & Rotheram-Fuller, E. (2007). Involvement or isolation. The social networks of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*(2), 230-242.
- Chen, X., Rubin, K. H., & Li, A. (1995). Social functioning and adjustment in Chinese children: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 31*(4), 531-539.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child Development, 74*(3), 710-727.
- 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.
- Chung-Hall, J., & Chen, X. (2010). Aggressive and prosocial peer group functioning: Effects on children's social, school, and psychological adjustment. *Social Development, 19*(4), 659-680.
- Chung, Y., Carter, E. W., & Siseo, L. G. (2012). Social interactions of students with disabilities who use augmentative and alternative communication in inclusive

- classrooms. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(5), 349-367.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18(4), 557-570.
- Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1988). Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison. *Child Development*, 59(3), 815-829.
- Cook, S. B., Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Casto, G. C. (1985-1986). Handicapped students as tutors. *Journal of Special Education*, 19(4), 486-492.
- Cosbey, J. E., & Johnston, S. (2006). Using a single-switch voice output communication aid to increase social access for children with severe disabilities in inclusive classrooms. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(2), 144-156.
- Craig, R. J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43(1), 207-215.
- Cushing, L. S., & Kennedy, C. H. (1997). Academic effects of providing peer support in general education classrooms on students without disabilities. *Journal of Applied Behavior Analyses*, 30(2), 139-151.
- Cutts, S., & Sigafos, 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.
- Čolin, T. (2005). Obrazovanje netipične dece u tipičnom okruženju: američko iskustvo. *Korak ka – bilten za ljude bez predrasuda*, 3, 18-24.
- Ćuk, M. (2006). *Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa posebnim potrebama*. Novi Sad: Naša škola.
- Ćuk, V., Spirić, V., i Stanojlović, B. (2012). Istraživanje o servisima podrške za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja u lokalnoj zajednici. U B. Stanojlović (ur.), *Uloga lokalne samouprave u uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u sistem obrazovanja u lokalnoj zajednici* (25-47). Beograd: Udruženje studenata sa hendikepom.
- Daniels, E. R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Dapčević, D. (2011). *Kvalitet socijalne participacije dece sa umerenom intelektualnom ometenošću* (magistarski rad). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Defektološki leksikon* (1999). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Disalvo, C. A., & Oswald, D. P. (2002). Peer-mediated interventions to increase the social interaction of children with autism: Consideration of peer expectancies. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 17(4), 198-207.
- Dolenec, D. (2009). *Razvoj socijalne dimenzije u obrazovanju: izveštaj za Sloveniju*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja i Centar za istraživanja i razvoj obrazovanja.

- Delić, J., Najdanović Tomić, J., Nikolić, J., i Džida, B. (2010). *Procena kapaciteta i potreba učitelja za razvoj inkluzivnog obrazovanja*. Beograd: Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja i Savez učitelja Republike Srbije.
- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367-382.
- Dević, R., i Lazarević, E. (2015). Stavovi nastavnika prema podsticanju saradničkih odnosa učenika sa smetnjama u razvoju u sonovnoj školi. U V. Milisavljević (ur.), *Zbornik radova Nauka i evrointegracije* (u štampi). Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.
- Dorđević, D. (1964). *Međusobni odnosi u relativno homogenim grupama umno zaostale dece* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Elliott, S. N., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1-2), 19-32.
- English, H. B., & English, A. C. (1958). *A comprehensive dictionary of psychological and psychoanalytical terms: A guide to usage*. Oxford, England: Longmans, Green.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., & Acker, R. V. (2009). Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Exceptional Children*, 76(1), 110-124.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollowood, T. M. (1992). Peer interactions and social acceptance of elementary age children with severe disabilities in an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17(4), 205-212.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (45-62). New York and London: The Guilford Press.
- Fabes, R. A., Hanish, L. D., Martin, C. L., Moss, A., & Reesing, A. (2012). The effects of young children's affiliations with prosocial peers on subsequent emotionality in peer interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(4), 569-585.
- Fallen, N. H., & Umansky, W. (1985). *Young children with special needs*. New York: Macmillan.
- Farrell, P. (2001). Special education in the last twenty years: Have things really got better? *British Journal of Special Education*, 28(1), 3-9.
- Fasting, B. R. (2010). Inclusion through the concept of adapted education: A review of the norwegian challenges. *Special Education*, 22(1), 179-190.
- 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.
- Frederickson, N., Warren, L., & Turner, J. (2005). "Circle of friends" – An exploration of impact over time. *Educational Psychology in Practice*, 21(3), 197-217.

- Friesen, B. J., & Huff, B. (1996). Family perspectives on systems of care. In B. A. Stroul (Ed.), *Children's mental health: Creating systems of care in a changing society* (41-68). Baltimore: Paul H. Brooke.
- 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.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students' social relationships. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(4), 259-269.
- Fujiki, M., Brinton, B., Hart, C., & Fitzgerald, A. H. (1999). Peer acceptance and friendship in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 19(1), 34-48.
- Gamaz, M. (2004). *Stavovi nastavnika redovnih i specijalnih škola prema inkluziji dece sa posebnim potrebama u redovne škole* (diplomski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Gargiulo, M.R. (2006). *Special education in contemporary society – An introduction to exceptionality*. Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Gartin, B., Murdick, N., & Digby, A. (1992). Cooperative activities to assist in the integration of students with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 19(4), 241-245.
- 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.
- Garrison-Harrell, L., & Kamps, D. (1997). The effects of peer networks on social-communicative behaviors for students with autism. *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 12(4), 241-254.
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 51(5), 452-469.
- Georgiadi, M., Efrosini, K., Kourkoutas, E., & Vlastaris, T. (2012). Young children's attitudes toward peers with intellectual disabilities: Effect of the type of school. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(6), 531-541.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235-284.
- Gillies, R., & Ashman, A. (1997). The effects of training in co-operative learning on differential student behaviour and achievement. *Journal of Classroom Interaction*, 32(1), 1-10.
- Ginidis, B. (1994). The fundamental of defectology: Abnormal psychology and learning disability. *American Journal on Mental Retardation*, 100(2), 214-216.
- Glumbić, N., Brojčin, B., i Đorđević, M. (2013). Rana intervencija kod dece s poremećajima autističnog spektra. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(1), 103-118.
- Golubović, S. (2005). *Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju*. Beograd: Defektološki fakultet.

- Gottman, J. M., Gonso, J., & Rasmussen, B. (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 46(3), 709-718.
- Grbović, A. (2011). *Socijalne veštine dece sa oštećenjem vida u različitim obrazovnim ustanovama* (doktorska disertacija). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Grbović, A., Eškirović, B., i Jablan, B. (2011). Socijalne veštine učenika sa oštećenjem vida u redovnoj školi. U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), *V međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Zlatibor, 24-27.09.2011, Zbornik rezimea (str. 62). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J., & B. Vosk (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51(4), 1149-1156.
- Gresham, F. M. (1982). Misguided mainstreaming: The case for social skills training with handicapped children. *Exceptional Children*, 48(5), 422-433.
- Gresham, F. M. (1986). Children's social behavior development, assessment, and modification. In P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds.), *Conceptual issues in the assessment of social competence in children* (143-179). Orlando: Academic Press.
- Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.
- Gudjons, H. (1994). *Pedagogija*. Zagreb: Eduka.
- Guralnick, M. J., & Paul-Brown, D. (1984). Communicative adjustments during behavior request episodes among children at different developmental levels. *Child Development*, 55(3), 911-919.
- Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds.), *Children's social behavior* (93-140). Orlando: Academic Press.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58(6), 1556-1572.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1988). Peer interactions in mainstreamed and specialized classrooms: A comparative analysis. *Exceptional Children*, 54(5), 415-425.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. *American Journal on Mental Retardation*, 99(5), 457-476.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Guralnick, M. J. (1999). The nature and meaning of social integration for young children with mild developmental delays in inclusive settings. *Journal of Early Intervention*, 22(1), 70-86.

- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Neville B., & Hammond, M. A. (2006). Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: Effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*, 11(5), 336-356.
- Guralnick, M. J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationships of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of Special Education*, 34(3), 114-126.
- Han, G. K., & Janis, G. C. (2004). The influence of gender patterns and grade level on friendship expectations of middle school students toward peers with severe disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(4), 205-214.
- Hanak, N., i Dragojević, D. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. *Istraživanja u defektologiji*, 1, 13-23.
- Hanline, M. F. (1993). Inclusion of preschooler with profound disabilities: An analysis of children's interactions. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(1), 28-35.
- Hansell, S., & Slavin, R. E. (1981). Cooperative learning and the structure of interracial friendships. *Sociology of Education*, 54(2), 98-106.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). Peer reinforcement and sociometric status. *Child Development*, 38(4), 1017-1024.
- Hassall, R., Rose, J., & McDonald, J. (2005). Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: The effects of parental cognition in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(6), 405-418.
- Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(1), 87-94.
- Hauck, M., Fein, D., Waterhouse, L., & Feinstein, C. (1995). Social initiations by autistic children to adults and other children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25(6), 579-595.
- Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Heekin, Š., i Mengel, P. (1997). *Novi prijatelji*. Zagreb: Mali profesor.
- Hemmingson, H., & Borell, L. (2002). Environmental barriers in mainstream schools. *Child: Care, Health and Development*, 28(1), 57-63.
- Hornby, G. (2012). Inclusive education for children with special educational needs: A critique of policy and practice in New Zealand. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 52-60.
- Howes, C. (1996). The earliest friendships. In W. Bukowski, A. Newcomb & W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (66-86). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete – uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *Deteta sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S. i D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children.
- Hrnjica, S. (2004). *Škola po meri deteta – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju*. Beograd: Institut za psihologiju filozofskog fakulteta i Save the Children.
- Hrnjica, S. (2009). *Škola po meri deteta 2 – priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju* i Save the Children.
- Hrnjica, S. (2011a). Primarne i sekundarne posledice razvojne teškoće na razvoj i odrastanje deteta. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (40-43). Beograd: UNICEF.
- Hrnjica, H. (2011b). Roditeljstvo dece sa ometenošću. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (72-78). Beograd: UNICEF.
- Hughes, C., Kaplan, L., Bernstein, R., Boykin, M., Reilly, C., Brigham, N., Cosgriff, J., Heilingoetter, J., & Harvey, M. (2012). Increasing social interaction skills of secondary school students with autism and/or intellectual disability: A review of interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37(4), 288-307.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Perceptions of social support and experience of bullying among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 77-91.
- Humphrey, N., & Symes, W. (2010). Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. *Autism*, 15(4), 397-419.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D., & Goetz, L. (1994). Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 200-214.
- Education and Inclusion in the United States: An Overview* (2008). U.S. Department of Education and Office of Special Education and Rehabilitative Services. Retrieved July 21, 2014 from the World Wide Web http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/usa_NR08.pdf
- Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z., i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(1), 122-138.
- Japundža-Milosavljević, M., i Zdravković-Đurić, A. (2010). Osobenost vršnjačkih odnosa u uslovima edukacije kod dece s lakom intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje*, 59(3), 412-424.
- Jenkinson, J. C. (1997). *Mainstream or special: Educating students with disabilities*. London: Routledge.

- Jiang, X. L., & Cillessen, A. H. N. (2005). Stability of continuous measures of sociometric status: A meta-analysis. *Developmental Review*, 25(1), 1–25.
- Joksimović, S. (1991). Zadovoljstvo učenika pojedinim vidovima školskog i ličnog života. *Nastava i vaspitanje*, 40(4-5), 346-360.
- Joksimović, S. (2004a). Uloga vršnjaka u socijalnom razvoju dece i mladih. U S. Krnjajić (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (37-60). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Joksimović, S. (2004b). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. *Pedagogija*, 59(2), 1-11.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom*. London: Paul Chapman Publishing.
- Jovetić, S., Bojić, S., Kondić, A., Mujčinović, D., Mitrović, L., Petrović, I., Talijan, B. K., i Lekić, M. (2012). Inkluzivne radionice „Krug prijatelja” kao oblik vaspitno-obrazovnog rada sa decom predškolskog uzrasta. U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), Rad predstavljen na *VI međunarodnom naučnom skupu Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Knjiga rezimea, 14–16.09.2012, Beograd, (str. 21-22). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kaljača S., i Dučić, B. (2011). Socijalna kompetencija učenika sa lakom intelektualnom ometenošću u školskom okruženju. U N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), Rad predstavljen na *V međunarodnom naučnom skupu Specijalna edukacija i rehabilitacija danas*, Knjiga rezimea, 24–27. 09. 2011, Zlatibor, (str.75). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Kaljača, S., i Dučić, B. (2011). Socijalna distanca prema osobama sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 10(1), 93-105.
- Kamps, D. M., Barbeta, P. M., Leonard, B. R., & Delquadri, J. (1994). Classwide peer tutoring: An integration strategy to improve reading skills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 49-61.
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (1995). *The illusion of full inclusion: A comprehensive critique of a current special education bandwagon*. Austin, TX: PRO-ED.
- Kemp, C., & Carter, M. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities. *Educational Psychology*, 22(4), 391-411.
- Kennedy, C. H., Shukla, S., & Fryxell, D. (1997). Comparing the effects of educational placement on the social relationships of intermediate school students with severe disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 31-47.
- Kepeš, N. (2006). Inkluzija i integracija - neminovnost i potreba nastavne prakse. U S. Jelimam (ur.), *Zbornik radova pedagoškog fakulteta u Zenici* (203-214). Zenica: Pedagoški fakultet.
- Kersting, S. (1997). Balancing between deaf and hearing worlds: Reflections of mainstreamed college students on relationships and social interaction. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2(4), 252-263.
- Kisanji, J. (1999). *Historical and theoretical basis of inclusive education*. Workshop on “Inclusive Education in Namibia: The Challenge for Teacher Education”. Namibia: Rossing Foundation.

- Kishi, G. S., & Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: A 6-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(3), 277-289.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158.
- Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful inclusion: Practical strategies for a shared responsibility*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Koster, M., Jan P. S., van Houten E., & Han, N. (2007). The social position and development of pupils with SEN in mainstream Dutch primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 31-46.
- Koster, M., Jan P. S., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.
- Kovač-Cerović, T., 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.
- Kreč, D., Kračfeld, R. S., i Balaki I. L. (1972). *Pojedinac u društvu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Srbije.
- Krnjajić, S. (1981). Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa (Uvodne napomene i teze). U N. Potkonjak i S. Krnjajić (ur.), *Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa* (11-20). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (1990). *Dečja prijateljstva*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: predictors of children's early school adjustment. *Child Development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- La Greca, A. M., & Stark, P. (1986). Naturalistic observation of children social behavior. In P. S. Strain, M. J. Guralnick & H. M. Walker (Eds.), *Conceptual issues in the assessment of social competence in children* (181-215). Orlando: Academic Press.
- Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of Education for Teaching*, 33(1), 99-115.

- Larriev, 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.
- Lazor, M., Marković S., i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1999). Social support and achievement for young adolescents in Chicago: The role of social academic press. *American Educational Research Journal*, 36(4), 907-945.
- Lee, S., Yoo, S., & Bak, S. (2003). Characteristics of friendships between children with and without mild disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(2), 157-166.
- Locke, J., Ishijima, E. H., Kasari, C., & London, N. (2010). Loneliness, friendship quality and the social networks of adolescents with high-functioning autism in an inclusive school setting. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10(2), 74-81.
- Macura-Milovanović, S., Gera, I., i Kovačević, M. (2009). *Mapiranje politika i praksi za pripremu nastavnika za inkluzivno obrazovanje u kontekstu društvenih i kulturnih različitosti*. Nacionalni izveštaj za Srbiju: 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.
- Macura-Milovanović, S., i Peček, M. (2012). Uverenja budućih učitelja iz Slovenije i Srbije o inkluzivnom obrazovanju. *Nastava i vaspitanje*, 61(2), 247-265.
- Macura, S. (2015). *Inkluzija u obrazovanju*. Jagodina: Fakultet pedagoških nauka univerziteta u Kragujevcu.
- Maksimović, J. (2001). *Specifične teškoće učenika sa vizuelnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi* (magistarski rad). Beograd: Defektološki fakultet.
- Maksimović, J. (2004). Sociometrijski status učenika s vizuelnim smetnjama u redovnoj osnovnoj školi. *Zbornik radova*, 5, 353-364.
- Maksimović, J. (2013). *Teškoće u socijalnoj adaptaciji dece sa umerenom i teškom intelektualnom ometenošću* (master rad). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Malinen, O., & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the east: Chinese students' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 101-109.
- Margalit, M. (1993). Social skills and classroom behavior among adolescents with mild mental retardation. *American Journal on Mental Retardation*, 97(6), 685-691.
- Marotz, R. B. (1985). Measuring the social position of a mainstreamed handicapped child. *Exceptional Children*, 52(1), 57-62.
- Martella, R. C., Marchand-Martella, N. E., Young, K. R., & MacFarlane, C. A. (1995). Determining the collateral effects of peer tutor training on a child with severe disabilities. *Behavior Modification*, 19(2), 170-191.
- McConell, S. R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: review of available research and recommendations for educational

- intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.
- McLeskey, J., Rosenberg, M. S., & Westling, D. L. (2009). *Inclusion: Effective practice for all students*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- McPherson, M., Smith-Lovin, L., & Cook, J. M. (2001). Birds of a feather: Homophily in social networks. *Annual Review of Sociology*, 27(1), 415-444.
- Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special needs education in europe*. Odense Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Mihajlović, M., Duvnjak, N., Radivojević, D., Pavlović, B., i Šarošković, D. (2013). *Istraživanje: obrazovna, zdravstvena i socijalna podrška deci sa smetnjama u razvoju i invaliditetom – analiza novog koncepta i njegove primene u tri sredine*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Milovanović, R. (2010). *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Minnett, A., Clark, K., & Wilson, G. (1995). 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.
- Ministarstvo za nauku prosvetu i sport Republike Slovenije (2006). *Pravilnik o spremembah in dopolnitvah Pravilnika o organizaciji in načinu dela komisij za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami ter o kriterijih za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami*. Uradni list, št. 25.
- Mitić, M. (2011). Porodica, roditelji i roditeljstvo. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (56-66). Beograd: UNICEF.
- Mittler, P. (2000). *Working towards inclusive education – Social context*. London: David Fulton Publisher.
- Mitrović, I. (2005). *Mogućnosti socijalne integracije telesno inavlidnih lica* (magistarski rad). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Monchy, M., Pijl, J. S., & 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.
- Mrđan, D. (2012). *Socijalne kompetencije i prepoznavanje emocija kod gluve i nagluve dece starijeg školskog uzrasta* (master rad). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mrše, S., i Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
- Muškinja, O. (2011). *Inkluzija između želja i mogućnosti*. Novi Sad: Pokrajinski ombudsman Autonomne Pokrajine Vojvodine.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435-1444.

- Nakken, H., & Pijl, J. S. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal Inclusive education*, 6(1), 47-61.
- National School Climate Council (2007). *The school climate challenge: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy*. Retrieved October 8, 2013 from the World Wide Web <http://nsc.csee.net/> or <http://www.ecs.org/school-climate>.
- Newcomb, A. F., & Bagwell, C. (1995). Children's friendship relations. *Psychological Bulletin*, 117(2), 306-347.
- Newton, C., Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circle of friends. An inclusive approach to meeting emotional and behavioral difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 11(1), 41-48.
- Nijs, S., & Bea, M. (2014). Social peer interactions in persons with profound intellectual and multiple disabilities: A literature review. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(1), 153-165.
- Nikolić, S., Ilić, D., i Simonović, S. (2003). Socijalizacija dece sa telesnim invaliditetom. *Istraživanja u defektologiji*, 5(2), 67-76.
- 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.
- Odović, G. (2008). Značaj razvoja socijalnih veština osoba sa invaliditetom. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 1-2, 175-188.
- OECD (2003). *Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision*. Education Policy Analysis.
- Olsson, M. B., Larsman, P., & Hwang, P. C. (2008). Relationships among risk, sense of coherence, and well-being in parents of children with and without intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 5(4), 227-236.
- Pantić, N., Closs, A., & Ivošević, V. (2011). *Teachers for the Future: Teacher Development for Inclusive Education in the Western Balkans*. Turin: European Training Foundation.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102(3), 375-389.
- Parker, J. G., Asher, S. R., & Steven, R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621.
- Peck, C. A., Donaldson, J., & Pezzoli, M. (1990). Some benefits nonhandicapped adolescents perceive for themselves from their social relationships with peers who have severe handicaps. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15(4), 241-249.
- Peček, M., i Lesar, I. (2006). *Pravičnost slovenske šole: mit ali realnost*. Ljubljana: Založba Sophia.
- Pedagoški rečnik 2* (1967). Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije.

- Pedagoška enciklopedija 1* (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pennington, K. (1997). *An arousal model of interpersonal intimacy*. Illinois: University of Illinois press.
- Piaget, J. (1960). *The moral judgment of the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pijaže, Ž. (1983). *Poreklo saznanja*. Beograd: Nolit.
- Pijl, J. S., 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.
- Pijl, J. S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Some reflections from the Netherlands. *Journal of Resarch in Special Education Needs*, 10(1), 197-201.
- Pijl, J. S., Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Students with special needs and the composition of their peer group. *Irish Educational Studies*, 29(1), 57-70.
- Pierce, K., & Schreibman, L. (1997). Using peer trainers to promote social behavior in autism: Are they effective at enhancing multiple social modalities? *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 12(4), 207-218.
- Place, K., & Hodge, S. R. (2001). Social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavioral analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18(4), 389-404.
- Plant, K. M., & Sanders, M. R. (2007). Predictors of care-giver stress in families of preschool-aged children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 51(2), 109-124.
- Pomplun, M. (1996). Cooperative groups: Alternative assessment for student with disabilities? *The Journal of Special Education*, 30(1), 1-17.
- Popović, D. (1986). *Rani razvoj i prilagođavanje slepih*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Popović, D. (1991). Razvoj, psihološke karakteristike i procena slepe dece. U S. Hrnjica (ur.), *Ometeno dete* (199-234). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Porter, G. L. (2008). Making Canadian schools inclusive: A call to action. *Canadian Education Association*, 48(2), 62-66.
- Potkonjak, N. (1981). Složenost proučavanja interpersonalnih odnosa u procesu vaspitanja. U N. Potkonjak i S. Krnjajić (ur.), *Metodološki problemi proučavanja interpersonalnih odnosa* (38-47). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku (2010). *Službeni Glasnik RS*, Br. 63/2010.
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje (2010). *Službeni Glasnik RS*, Br. 76/10.
- Prosvetna politika za ugrožene i hendikepirane učenike u Jugoistočnoj Evropi* (2007). Beograd: Organizacija za ekonomsku saradnju i razvitak.
- Rado, P., Čaprić, G., Najdanović Tomić, J., Đelić, J., Jeremić, J., i Jovanović, V. (2013). *Koliko je inkluzivna naša škola: priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole*. Beograd: UNESCO i Centar za obrazovne politike.
- Radoman, V. (1996). *Surdopsihologija*. Beograd: Defektološki fakultet.

- Radoman, V. (2003). Učenici sa razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (65-70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Rajović, V. (2004). *Psihosocijalne determinante razvoja i učenja mentalno retardirane dece*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Rajović, V., Stanić, N., i Grujić, R. (2009). Deca sa razvojnim teškoćama u redovnoj školi. U S. Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2* (46-56). Beograd: Save the children.
- Rajović, V., i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91-106.
- Rajović, V. (2011). Ključne promene opštih shvatanja i prakse u radu sa osobama sa potrebom za dodatnom podrškom. U M. Mitić (ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (38-39). Beograd: UNICEF.
- Rapačić, D., Nedović, G., Ilić, S., i Stojković, I. (2008). Zakonski okvir i inkluzivna praksa. U Z. Matejić-Đuričić (ur.), *U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi* (9-25). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Rečnik psihologije* (2008). Beograd: Stubovi kulture.
- Reforma obrazovanja učenika sa posebnim potrebama* (2004). Beograd: Prosvetni pregled.
- Renshaw, P. D., & Asher, S. R. (1983). Children's goals and strategies for social interaction. *Merrill Palmer Quarterly*, 29(3), 353-372.
- Roberts, C., & Zubrick, S. (1992). Factors influencing the social status of children with mild academic disabilities in regular classrooms. *Exceptional Children*, 59(3), 192-202.
- Rogers, J. (1994). In special education free? *Remedial and Special Education*, 15(3), 171-176.
- Rose Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Rot, N. (1983). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Rot, N. (1987). *Socijalna interakcija*. Beograd: Savez društava psihologa SR Srbije.
- Rot, N. (2004). *Znakovi i značenja*. Beograd: Plato.
- Rot, N. (2006). *Psihologija grupa*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Royal, G. P., & Roberts, M. C. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 16(2), 122-132.
- Rutter, M. (1983). School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. *Child Development*, 54(1), 1-29.
- Sale, P., & Carey, D. M. (1995). The sociometric status of students with disabilities in a full-inclusion school. *Exceptional Children*, 62(1), 6-19.
- Salend, S. J. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- 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.

- Schul, J. E. (2011). Revisiting an old friend: The practice and promise of cooperative learning for the twenty-first century. *The Social Studies*, 102(2), 88-93.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & Richter, L. (1985). Peer tutoring with behaviorally disordered students: Social and academic benefits. *Behavioral Disorders*, 10(4), 283-294.
- Sebba, J., & Sachdev, D. (1997). *What works in inclusive education?* Ilford: Barnardo's.
- Sekulić-Majurec, A. (1983). *Integracija učenika sa teškoćama u razvoju u redovni odgoj i pretpostavka realizacije* (doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet.
- Singer, G. (2006). Meta-analysis of comparative studies of depression in mothers of children with and without developmental disabilities. *American Journal on Mental Retardation*, 111(3), 155-169.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-81.
- Soodak, L. C., Poddel, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31(4), 480-497.
- Soldo, N. (1985). *Povezanost nekih karakteristika redovnih osnovnih škola i stavova nastavnika prema odgojno-obrazovnoj integraciji tjelesno invalidne djece* (doktorska disertacija). Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Soresi, S., & Nota, L. (2000). A social skill training for persons with Down's syndrome. *European Psychologist*, 5(1), 34-43.
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267-288.
- Spasenović, V. (2004). Teorijsko-metodološki problemi proučavanja socijalne kompetencije. U S. Krnjajić (prir.), *Socijalno ponašanje učenika* (61-82). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Spasenović, V. (2006). *Kvalitet socijalnih odnosa učenika i njihovo školsko postignuće* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece bez smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stančić, V., i Mejovšek, M. (1982). *Stavovi nastavnika redovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju*. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
- Stanimirović, D. (1986). Stavovi ljudi sa vidom prema slepima. *Psihologija*, 19(3-4), 104-119.

- Stanković, M., Lakić, A., i Ilić, N. (2012). Autizam i spektar autističnog poremećaja u kontekstu nove DSM-V klasifikacije i kliničkih i epidemioloških podataka. *Srpski arhiv za celokupno lekarstvo*, 140(3-4), 236-243.
- Stanković-Đorđević, M. (2013). *Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama* (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet.
- Staub, D., & Hunt, P. (1993). The effect of social interaction training high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1), 41-57.
- Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
- Staub, D. (1998). *Delicate threads: Friendships between children with and without special needs in inclusive settings*. Bethesda, MD: Woodbine House.
- Stepanović, I. (2010). Određenje vršnjačke interakcije i istraživanje njene uloge u kognitivnom razvoju u kontekstu Pijaževog i socio-kulturnog pristupa. *Psihološka istraživanja*, 13(2), 219-240.
- Steele, J. L., Meredith, K. S., & Temple, C. (1998). *Suradničko učenje: Vodič kroz projekt*. Zagreb: Institut otvoreno društvo Hrvatske.
- Stevens, J., & Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32(2), 321-351.
- Stewart-Gordon, J. (2013). Is inclusive education a human right? *Journal of Law, Medicine & Ethics*, 41(4), 754-767.
- 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.
- Stubbs, S. (2002). *Inclusive education, where there are few resources*. Oslo: Atlas-alliance in cooperation with the Norwegian Association of the Disabled.
- Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika osnovne škole da prihvate decu sa posebnim potrebama* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. Banja Luka: HBS Banja Luka.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.
- Ševkušić, S. (1995). Teorijske osnove i perspektive kooperativnog učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 27, 138-157.
- Ševkušić, S. (1998). Uloga vršnjačke interakcije u kognitivnom razvoju učenika. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 30, 156-167.
- Ševkušić, S. (2003a). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. U J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (101-107). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S. (2003b). Kreiranje uslova za kooperativno učenje: osnovni elementi. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 94-110.

- Ševkušić S., i Spasenović, V. (2004). Unapređivanje socijalnih veština učenika. U S. Milanović-Nahod i N. Šaranović-Božanović (prir.), *Znanje i postignuće* (148-166). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Ševkušić, S., i Milošević, N. (2004). Da li uspešan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 188-203.
- Šurbanovska, O. (2012). Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini. *Primenjena psihologija*, 1, 25-41.
- Tamaš, D. (2010). Mogućnosti prognoze ishoda autističnog poremećaja. *Psihijatrija danas*, 42(2), 147-155.
- Tang, C. S., Davis, C., Wu, A., & Oliver, C. (2000). Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(1), 73-87.
- Tateyama-Sniezek, K. M. (1990). Cooperative learning: Does it improve the academic achievement of students with handicaps. *Exceptional Children*, 56(5), 426-437.
- Taylor, A. R., Asher, S. R., & Williams, G. A. (1987). The social adaptation of mainstreamed mildly mentally retarded children. *Child Development*, 58(5), 1321-1334.
- Taylor, G. (1997). Community building in schools: Developing a circle of friends. *Educational and Child Psychology*, 14(1), 45-50.
- Teodorović, B., i Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. *Revija za socijalnu politiku*, 8(3-4), 279-290.
- Terpstra, J. E., & Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 405-411.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*, 24(3), 103-107.
- Tiwari, M. (2014). Peer tutoring: A step forward towards inclusion. *Educationia Confab*, 3(7), 10-17.
- Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilirad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405-411.
- Traustadottir, R. (1993). The gendered context of friendships. In A. N. Amado (Ed.), *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities* (109-127). Baltimore: Brookes.
- Tru Random Number Service (2014). Retrived October 8, 2014 from the World Wide Web <https://www.random.org>
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (1990). *Families, professionals, and exceptionality: A special partnership*. Columbus, OH: Merrill.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework on special needs education*. Paris: UNESCO.
- Upitnik Evropske komisije o kandidaturi Srbije za članstvo u Evropskoj uniji (2011). Retrieved 12 March, 2015 from the World Wide Web <http://www.seio.gov.rs>
- Uputstva za standardizovan nediskriminativni govor i ponašanje (2015). Retrieved 18 March, 2015 from the World Wide Web <http://www.zastitnik.rs>

- Velišek-Braško, O. (2013). *Razvoj kompetencija za inkluzivno obrazovanje u sistemu profesionalnog razvoja nastavnika* (doktorska disertacija). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Vigotski, L. S. (1983). *Osnovi defektologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe* (sabrana dela, tom III). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučinić, V., Stanimirović, D., Anđelković, M., i Eškirović, B. (2013). Socijalna interakcija dece sa oštećenjem vida – rizični i zaštitni faktori. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(2), 241-264.
- Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2005). Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija. *Nastava i vaspitanje*, 54(4-5), 483-497.
- Vujačić, M. (2009). *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* (u štampi).
- Wagner, M., Rewman, L., & Cameto, R. (2004). *Changes over time in the secondary school experiences of students with disabilities*. Menlo Park, CA: SRI International.
- Walker, A., & Nabuzoka, D. (2007). Academic achievement and social functioning of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 27(5), 635-654.
- Wang, P., & Michaels, C. A. (2009). Chinese families of children with severe disabilities: Family needs and available support. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 34(2), 21-32.
- Warnock, M. (2005). *Special educational needs: A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36.
- Webb, N. M., & Farivar, S. (1994). Promoting helping behaviour in co-operative small groups in middle school mathematics. *American Educational Research Journal*, 31(2), 369-395.
- Wendelborg, C., & Tøssebro, J. (2010). Marginalisation processes in inclusive education in Norway: A longitudinal study of classroom participation. *Disability & Society*, 25(6), 701-714.
- Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66(3), 754-763.
- Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.

- Wentzel, K. R., Barry, C., & Caldwell, K. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203.
- Whitaker, P., Barrat, P., Joy, M. P., & Thomas, G. (1998). Children with autism and peer group support: Using 'circles of friends'. *British Journal of Special Education*, 25(2), 60-64.
- Whitlock, J. L. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school connectedness in adolescence. *Applied Developmental Science*, 10(1), 13-29.
- Williams, G. A., & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation*, 96(4), 373-385.
- Winzer, M. A. (2007). Confronting difference: An excursion through the history of special education. In L. Florian (Ed.), *The Sage handbook of special education* (21-33). London: Sage Publications.
- Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29.
- Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: an Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97-111.
- Youniss, J. (1978). The nature of social development: A conceptual discussion of cognition. In H. McGurk (ed.), *Issues in childhood social development* (203-227). London: Methuen.
- Zajac, R. J., & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *Elementary School Journal*, 98(1), 3-13.
- Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja (2009). *Službeni glasnik RS*, Br. 72/09.
- Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju (2013). *Službeni glasnik RS*, Br. 55/2013.
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (2015). Retrieved 16 February, 2015 from the World Wide Web <http://www.zuov.gov.rs>
- Žic-Ralić, A., i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih sa teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435-453.

VI
PRILOZI

PRILOG 1.

Protokol za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju na času

Osnovna škola: _____

Razred i odeljenje: _____

Broj učenika u odeljenju: _____

Nastavni predmet: _____

Redosled posmatranog časa (zaokružiti): 1 2 3

Ime i prezime učenika/ce: _____

Pol (zaokružiti): 1. Ženski 2. Muški

Razvojna smetnja: _____

Ime i prezime posmatrača: _____

Datum posmatranja: _____

Učenik je inicirao socijalnu interakciju=I; Inicijativa je prihvaćena=+; Inicijativa nije prihvaćena=-; Inicijativa je primerena=P; Inicijativa je neprimerena=N; Inicirana interakcija je nastavljena=+; Inicirana interakcija nije nastavljena

UČENIK INICIRA INTERAKCIJU SA VRŠNJAKOM	UČESTALOST INICIJATIVE; PRIHVAĆENA/NIJE PRIHVAĆENA; PRIMERENA/NEPRIMERENA	INTERAKCIJA JE NASTAVLJENA/ NIJE NASTAVLJENA	DODATNI KOMENTARI
Postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času.			
Daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času.			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (na primer, potrebna mu je pomoć prilikom kretanja, u vezivanju pertli, vađenju školskog pribora iz ranca).			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času.			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (na primer, nudi pomoć u podizanju predmeta sa poda koji je ispao drugom učeniku).			
Pozajmljuje pribor/stvari.			
Traži da pozajmi pribor/stvari.			
Neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom (na primer, grli drugog učenika, gura ga).			
Neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, osmehuje se drugom učeniku, podiže palac ruke u znak odobravanja, plazi mu jezik).			
Nešto drugo.			

Učenik je inicirao socijalnu interakciju=I; Inicijativa je prihvaćena=+; Inicijativa nije prihvaćena= -; Inicijativa je primerena=P; Inicijativa je neprimerena=N; Inicirana interakcija je nastavljena=+; Inicirana interakcija nije nastavljena

DRUGI UČENIK INICIRA INTERAKCIJU	UČESTALOST INICIJATIVE; PRIHVAĆENA/NIJE PRIHVAĆENA; PRIMERENA/NEPRIMERENA	INTERAKCIJA JE NASTAVLJENA/ NIJE NASTAVLJENA	DODATNI KOMENTARI
Postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnostina času.			
Daje komentare koji nisu u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času.			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (na primer, traži pomoć u podizanju predmeta koji mu je ispao na pod).			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času.			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (na primer, nudi pomoć učeniku sa smetnjama u razvoju u kretanju kroz učionicu).			
Pozajmljuje pribor/stvari.			
Traži da pozajmi pribor/stvari.			
Neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom (na primer, grli drugog učenika, gura ga).			
Neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, osmehuje se drugom učeniku, podiže palac ruke u znak odobravanja, plazi mu jezik,).			
Nešto drugo.			

Učenik je inicirao socijalnu interakciju=I; Inicijativa je prihvaćena=+; Inicijativa nije prihvaćena=-; Inicijativa je primerena=P; Inicijativa je neprimerena=N; Inicirana interakcija je nastavljena=+; Inicirana interakcija nije nastavljena

UČENIK INICIRA INTERAKCIJU SA UČITELJICOM	UČESTALOST INICIJATIVE; PRIHVAĆENA/NJE PRIHVAĆENA; PRIMERENA/NEPRIMERENA	INTERAKCIJA JE NASTAVLJENA/NJE NASTAVLJENA	DODATNI KOMENTARI
Postavlja pitanje u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Postavlja pitanje koje nije u vezi sa sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Daje komentare vezane za sadržaje rada/aktivnostina času.			
Daje komentare koji nisu u vezi sadržajem rada/aktivnostima na času.			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času..			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (na primer, potrebna mu je pomoć prilikom kretanja, u vezivanju pertli).			
Nudi pomoć u vezi sa obavljanjem različitih školskih aktivnosti (na primer, nudi pomoć prilikom deljenja testova, brisanja table i slično).			
Pozajmljuje pribor/stvari (pozajmljuje učiteljici olovku, gumicu, maramicu).			
Traži da pozajmi pribor/stvari.			
Neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom (na primer, grli učiteljicu).			
Neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, osmehuje se učiteljici, poziva je pokretom ruke).			
Nešto drugo.			

Učešće učenika u zajedničkim aktivnostima=I; Interakcija je primerena=P; Interakcija je neprimerena=N

UČENIK JE UKLJUČEN U ZAJEDNIČKE/GRUPNE AKTIVNOSTI	UČESTALOST; PRIMERENA/NEPRIMERENA	DODATNI KOMENTARI
Aktivno učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času (postavlja pitanja drugim učenicima, odgovara na njihova pitanja, objašnjava).		
Učestvuje u razgovorima/diskusijama koji se vode u grupi učenika vezano za sadržaje rada/aktivnosti na času, ali je pasivan (posmatra i sluša učenike koji razgovaraju, ne postavlja pitanja, odgovara na pitanja samo kada su njemu direktno postavljena, ne daje dodatna objašnjenja).		
Aktivno učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima.		
Učestvuje u neformalnim grupnim razgovorima, ali je pasivan.		
Aktivno učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti.		
Učestvuje sa grupom učenika u izvršavanju školskih zadataka/aktivnosti, ali je pasivan.		
Neverbalno reaguje u grupnoj interakciji fizičkim kontaktom (na primer, grli druge učenike, gura ih).		
Neverbalno reaguje u grupnoj interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, smeje se, plazi se drugim učenicima, bodri druge učenike podizanjem šake ili palca).		
Nešto drugo.		

PRILOG 2.

Protokol za sistematsko posmatranje socijalnih interakcija učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju na školskom odmoru

Osnovna škola: _____

Razred i odeljenje: _____

Broj učenika u odeljenju: _____

Redosled posmatranog odmora (zaokružiti i upisati mali ili veliki odmor): 1 _____ 2 _____ 3 _____

Ime i prezime učenika/ce: _____

Pol (zaokružiti): 1. Ženski 2. Muški

Razvojna smetnja: _____

Ime i prezime posmatrača: _____

Datum posmatranja: _____

Učenik je inicirao socijalnu interakciju=I; Inicijativa je prihvaćena=+; Inicijativa nije prihvaćena=-; Inicijativa je primerena=P; Inicijativa je neprimerena=N; Inicirana interakcija je nastavljena=+; Inicirana interakcija nije nastavljena=-

UČENIK INICIRA INTERAKCIJU SA VRŠNJAKOM	UČESTALOST INICIJATIVE; PRIHVAĆENA/NIJE PRIHVAĆENA; PRIMERENA/NEPRIMERENA	INTERAKCIJA JE NASTAVLJENA/ NIJE NASTAVLJENA	DODATNI KOMENTARI
Predlaže da zajedno provedu odmor u učionici (da razgovaraju, da se igraju).			
Predlaže da zajedno provedu odmor van učionice (da užinaju, da prošetaju, da se igraju).			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (potrebna mu je pomoć u vezi sa domaćim zadatkom, traži pomoć u boljem razumevanju gradiva sa prethodnog časa).			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (potrebna mu je pomoć prilikom kretanja, oblačenja jakne, u vezivanju pertli, kupovini užine).			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (nudi pomoć u vezi sa domaćim zadatkom).			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (nudi pomoć drugom učeniku u kupovini užine, sređivanju radnog stola, brisanju table).			
Pozajmljuje pribor/stvari.			
Traži da pozajmi pribor/stvari.			
Neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom (na primer, grli drugog učenika, gura ga).			
Neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, osmehuje se drugom učeniku, podiže palac ruke u znak odobravanja, plazi mu jezik).			
Nešto drugo.			

Učenik je inicirao socijalnu interakciju=I; Inicijativa je prihvaćena=+; Inicijativa nije prihvaćena=-; Inicijativa je primerena=P; Inicijativa je neprimerena=N; Inicirana interakcija je nastavljena=+; Inicirana interakcija nije nastavljena=-

DRUGI UČENIK INICIRA INTERAKCIJU	UČESTALOST INICIJATIVE; PRIHVAĆENA/NIJE PRIHVAĆENA; PRIMERENA/NEPRIMERENA	INTERAKCIJA JE NASTAVLJENA/ NIJE NASTAVLJENA	DODATNI KOMENTARI
Predlaže da zajedno provedu odmor u učionici (da razgovaraju, da se igraju).			
Predlaže da zajedno provedu odmor van učionice (da užinaju, da prošetaju, da se igraju).			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (potrebna mu je pomoć u vezi sa domaćim zadatkom, traži pomoć u boljem razumevanju gradiva sa prethodnog časa).			
Traži pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (potrebna mu je pomoć u kupovini užine).			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje su vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (nudi pomoć u vezi sa domaćim zadatkom).			
Nudi pomoć u obavljanju aktivnosti koje nisu vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času (nudi pomoć drugom učeniku u kretanju kroz školu, kupovini užine, sređivanju radnog stola, brisanju table).			
Pozajmljuje pribor/stvari.			
Traži da pozajmi pribor/stvari.			
Neverbalno inicira komunikaciju fizičkim kontaktom (na primer, grli drugog učenika, gura ga).			
Neverbalno inicira komunikaciju gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, osmehuje se drugom učeniku, podiže palac ruke u znak odobravanja, plazi mu jezik).			
Nešto drugo.			

Učešće učenika u interakcijama =I; Interakcija je primerena=P; Interakcija je neprimerena=N

UČENIK JE U INTERAKCIJI SA GRUPOM UČENIKA	UČESTALOST; PRIMERENA/NEPRIMERENA	TRAJANJE	DODATNI KOMENTARI
Aktivno učestvuje u razgovoru/diskusiji (postavlja pitanja drugim učenicima, odgovara na njihova pitanja, objašnjava).			
Učestvuje samo kada mu se neko obrati (posmatra i sluša učenike koji razgovaraju, ne postavlja pitanja, odgovara na pitanja samo kada su njemu direktno postavljena, ne daje dodatna objašnjenja).			
Aktivno učestvuje u sportskim igrama (fudbalu, između dve vatre, traži i dodaje loptu drugima, daje ideje za bolji rezultat) i društvenim igrama (razmenjuje sličice i karte, donosi svoj materijal za igru, objašnjava, postavlja pitanja, odgovara na pitanja).			
Prisustvuje sportskim i društvenim igrama, ali je pasivan (u sportskim igrama uglavnom stoji, ne trči za loptom, ne traži da mu dodaju loptu; u društvenim igrama uglavnom čuti, posmatra druge, odgovara samo ukoliko mu neko postavi pitanje).			
Neverbalno reaguje tokom interakcije fizičkim kontaktom (na primer, grli druge učenike, gura ih).			
Neverbalno reaguje u interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, smeje se, plazi se drugim učenicima, bodri druge učenike podizanjem šake ili palca).			
Nešto drugo			

Učešće učenika u interakcijama =I; Interakcija je primerena=P; Interakcija je neprimerena=N

UČENIK JE U INTERAKCIJI SA JEDNIM UČENIKOM	UČESTALOST; PRIMERENA/NEPRIMERENA	TRAJANJE	DODATNI KOMENTARI
Razgovora/diskutuje sa drugim učenikom (postavlja pitanja, odgovara na pitanja, objašnjava).			
Igra se sa drugim učenikom (razmenjuju sličice i karte, trče, igraju se loptom).			
Neverbalno reaguje tokom interakcije fizičkim kontaktom (na primer, grli drugog učenika, gura ga).			
Neverbalno reaguje u interakciji gestikulacijom i facijalnom ekspresijom (na primer, smeje se, plazi se drugom učeniku, bodri druge učenike podizanjem šake ili palca).			
Nešto drugo			

UČENIK NE OSTVARUJE INTERAKCIJU SA DRUGIM UČENICIMA	TRAJANJE	DODATNI KOMENTARI
Učenik je na odmoru okupiran sobom i ne posmatra druge učenike (na primer, nešto čita, crta).		
Učenik posmatra druge učenike, ali ne stupa u interakciju sa njima.		
Učenik, paralelno sa ostalim učenicima obavlja određene aktivnosti, ali nije u interakciji sa njima (na primer, dok se grupa dece igra i on se sam igra pored njih).		

PRILOG 3.

Sociometrijski upitnik²⁷

ПРЕД ТОБОМ СЕ НАЈАЗИ НЕКОЛИКО ПИТАЊА КОЈИМА ЖЕЛИМО ДА САЗНАМО СА КИМ ВОЛИШ ДА СЕ ДРУЖИШ И УЧИШ У ШКОЛИ. МОЛИМО ТЕ ДА ИСКРЕНО ОДГОВОРИШ НА СВА ПИТАЊА КАКО БИ НАМ ПОМОГАО/ЛА ДА УСПЕШНО ЗАВРШИМО НАШЕ ИСТРАЖИВАЊЕ. НЕ ПОСТОЈЕ ТАЧНИ И ПОГРЕШНИ ОДГОВОРИ. СВАКИ ТВОЈ ОДГОВОР ЈЕ ДОБАР. ТВОЈЕ ОДГОВОРЕ НЕЋЕ ВИДЕТИ НИКО ОСИМ ИСПИТИВАЧА. УНАПРЕД ХВАЛА!

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ _____ НАЗИВ ШКОЛЕ _____

РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ _____ ПОЛ (ЗАОКРУЖИ): 1) ЖЕНСКИ 2) МУШКИ

ВАЖНО ЈЕ ДА ПРИЛИКОМ ОДГОВАРАЊА НА ПИТАЊА:

- ❖ НАВЕДЕШ НАЈВИШЕ ТРИ УЧЕНИКА ИЗ ОДЕЉЕЊА, А МОЖЕШ И МАЊЕ
- ❖ НАВЕДЕШ ЊИХОВО ПУНО ИМЕ И ПРЕЗИМЕ
- ❖ МОЖЕШ ДА БИРАШ ИСТЕ ДРУГОВЕ/ДРУГАРИЦЕ ЗА ВИШЕ ПИТАЊА

ПИТАЊА:

1. Наведи име и презиме другарица/другова из одељења са којима **највише волиш** да се дружиш у школи.

2. Наведи име и презиме другарица/другова из одељења са којима **не волиш** да се дружиш у школи.

3. Наведи име и презиме другарица/другова из одељења са којима би **волео/ла** да седиш у клупи.

4. Наведи име и презиме другарица/другова из одељења са којима **не би волео/ла** да седиш у клупи.

²⁷ Instrument je štampan ćirilčnim pismom i priložen je u neizmenjenom obliku.

PRIOLOG 4.

Rejting skala²⁸

ПРЕД ТОБОМ СЕ НАЛАЗИ НЕКОЛИКО ПИТАЊА КОЈИМА ЖЕЛИМО ДА САЗНАМО СА КИМ ВОЛИШ ДА СЕ ДРУЖИШ У ШКОЛИ. МОЛИМО ТЕ ДА ЗАОКРУЖИШ ЈЕДАН ОД ПОНУЂЕНИХ ОДГОВОРА ПОСЛЕ ИМЕНА ТВОЈЕ ДРУГАРИЦЕ/ ТВОГ ДРУГА ИЗ ОДЕЉЕЊА (ВОЛЕО/ЛА БИХ; НЕ МОГУ ДА СЕ ОПРЕДЕЛИМ; НЕ БИХ ВОЛЕО/ЛА). НЕ ПОСТОЈЕ ТАЧНИ И ПОГРЕШНИ ОДГОВОРИ. СВАКИ ТВОЈ ОДГОВОР ЈЕ ДОБАР. ТВОЈЕ ОДГОВОРЕ НЕЋЕ ВИДЕТИ НИКО ОСИМ ИСПИТИВАЧА. УНАПРЕД ХВАЛА!

ИМЕ И ПРЕЗИМЕ _____ НАЗИВ ШКОЛЕ _____

РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ _____ ПОЛ (ЗАОКРУЖИ): 1) ЖЕНСКИ 2) МУШКИ

- | | | | |
|-----|--------------------|-----------------------|-----------------|
| 1. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 2. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 3. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 4. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 5. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 6. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 7. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 8. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 9. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 10. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 11. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 12. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 13. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 14. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 15. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 16. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 17. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 18. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 19. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 20. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 21. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 22. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 23. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 24. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |
| 25. | _____ волео/ла бих | не могу да се одредим | не бих волео/ла |

²⁸ Instrument je štampan ćirilčnim pismom i priložen je u neizmenjenom obliku.

PRILOG 5.

Opisi ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju tokom školskih časova i odmora, kao i opisi odnosa ostalih vršnjaka i učiteljice prema ovim učenicima.

Učenici sa ograničenim intelektualnim sposobnostima:

1. Učenica je izrazito tiha i povučena, deluje nezainteresovano za dešavanja u učionici koja su vrlo dinamična (učenici veselo diskutuju o temi koju obrađuju i međusobno i sa učiteljicom). Učenica je usmerena na sebe, ponavlja radnju slaganja školskih knjiga i sveski, lista ih. Povremeno se usmeri na zadatak koji je dobila od učiteljice, ali ne pokazuje inicijativu u iniciranju interakcija sa vršnjacima i učiteljicom. Dve devojčice koje sede ispred nje su joj u nekoliko navrata nudile pomoć oko zadataka. Prihvata pomoć blagim klimanjem glave, ali ne ulazi u razgovor sa njima. Učiteljica joj prilazi tokom časa, samoinicijativno, proverava dokle je stigla u završavanju zadatka. Učenica pognute glave sluša sugestije, kratko nastavlja sa radom kada se učiteljica posveti drugim učenicima, a potom se opet usmerava na sebe. Primetno je da učiteljica učestalije inicira interakciju sa njom, u odnosu na ostale učenika iz odeljenja. Ona se samo jednom obraća učiteljici za pomoć. Na odmorima je sama, ne izlazi iz učionice, boji i crta. Grupa devojčica joj nudi pomoć u završavanju školskog zadatka tokom malog odmora, ali ona ne reaguje na njihovo iniciranje, zbog čega one odustaju od namere da joj pomognu. Na narednom odmoru, devojčice opet žele da joj pomognu, te ona prihvata pomoć. Radi ono što joj deca govore, blago se smeši, ali ne preuzima inicijativu.
2. Učenica je tokom časova usmerena na zadatke koje dobija od učiteljice. Vidno se trudi da izvrši dobijene obaveze i ne obraća mnogo pažnju na ostatak odeljenja. Sa učiteljicom povremeno inicira interakciju i to je pretežno u vezi sa sadržajem rada na času. Učiteljica, učestalo inicira interakciju sa njom i rado se odaziva na sve njene inicijative. U poređenju sa drugim učenicima iz odeljenja koji učestalo iniciraju interakcije (sa vršnjacima iz klupe, sa vršnjacima koji sede iza i ispred

njih), ova učenica to radi ređe, ali inicira interakcije, naročito sa drugaricom iz klupe. Iniciranje je uglavnom povezano sa nastavnim sadržajima, primereno je i prihvaćeno od vršnjakinje iz klupe. Osim devojčice iz klupe, druga deca nisu uspostavljala komunikaciju sa njom tokom časova. Na odmorima je najčešće sama, povremeno se pridruži manjoj grupi devojčica, ali te interakcije kratko traju. Na malim odmorima je u učionici i crta. Nekoliko dece inicira interakciju sa njom tako što hvale njene crteže, ali ona ne odgovara na njihove inicijative.

3. Učenik je na časovima posvećen zadacima koje dobija od učiteljice, ali je usredsređen na rad jedino kada ga učiteljica podstiče. Ona mu učestalo prilazi, ohrabruje ga i to radi češće u poređenju sa interakcijama koje ostvaruje sa drugim učenicima. Kada učiteljica nije u njegovoj blizini, on posmatra drugu decu, inicira interakciju sa vršnjakom iz klupe ili nešto crta, gleda u daljinu. Sklon je neprimerenim iniciranjima interakcije, odnosno guranju i plaženju, na šta mu drugi učenici odgovaraju istom merom. Na školskim odmorima trči i šeta se, posmatra drugu decu dok se igraju, ali je na distanci. Češće je sam tokom odmora, interakcije koje ostvaruje su kratkotrajne.
4. Učenica se na časovima ponaša na uobičajen način, ostvaruje interakcije sa vršnjacima, koje su primerene i prihvaćene. Takođe, u podjednako meri inicira interakcije sa učiteljicom. Primetno je da joj učiteljica prilazi nešto češće nego drugim učenicima. Zainteresovano učestvuje u grupnom radu na času srpskog jezika, ali je pasivna (sluša drugu decu, smeška se, smeje, ali ne preuzima inicijativu i radi ono što joj se kaže). Stiče se utisak da teškoće koje su vezane za obrazovna postignuća, nisu mnogo uticali na njeno socijalno funkcionisanje u odeljenju. Tokom školskih odmora provodi vreme sa grupom devojčica. Primetno je da je pasivnija u poređenju sa vršnjakinjama iz grupe, ali ostvaruje primerene i duže socijalne interakcije. Iako je u pojedinim trenucima bila sama, češće je u društvu nekoliko učenica iz odeljenja.

5. Učenica deluje opušteno i zadovoljno na časovima, nasmejena je i raspoložena za priču. Svojim ponašanjem se ne izdvaja od drugih učenika, spontano i primereno inicira interakciju, ali se primećuje da drugi učenici ređe iniciraju interakciju sa njom. Učestalo inicira interakciju sa drugaricom iz klupe, vidno se oslanja na njenu pomoć i čini se da radije traži pomoć u vezi sa nastavnim zadacima od nje, nego od učiteljice. Iako se ne uključuje u grupne diskusije učenika na času, vidno je zainteresovana za njih, posmatra učenike koji u njoj učestvuju, smeje se zajedno sa njima, komentariše sa drugaricom iz klupe diskusiju drugih učenika. Povremeno inicira interakciju sa učiteljicom, dok učiteljica njoj prilazi nešto češće nego drugim učenicima. Na školskim odmorima provodi vreme sa istom grupom devojčica, aktivna je tokom tih aktivnosti, često i primerene ostvaruje socijalne interakcije.
6. Učenik je na časovima usredsređen na zadatak koji je dobio od učiteljice. Ne pokazuje inicijativu u iniciranju interakcije ni sa učiteljicom, ni sa ostalim vršnjacima. Učiteljica mu često prilazi, daje sugestije i pruža pomoć u izvršavanju školskih zadataka. Na školskim odmorima je drugačija situacija. Češće inicira interakcije sa vršnjacima u poređenju sa školskim časovima. Spontano i slobodno traži pomoć i ponaša se uobičajeno, kao i ostala deca. Primetno je da je češće sam u odnosu na druge učenike iz odeljenja, ali ostvaruje i duže socijalne interakcije tokom igrovnih aktivnosti na odmoru. Drugi učenici mu rado pomažu, stiče se utisak da su navikli na takvu situaciju. Ipak, primetno je da sa njim ostvaruju drugačije socijalne interakcije u odnosu na interakcije sa drugim učenicima, češće mu pružaju pomoć i zauzimaju ulogu „odraslog“ u tom odnosu.
7. Na časovima je učenik uglavnom usmeren na zadatke koje je dobio od učiteljice. S obzirom na to da mu je često potrebna pomoć dok obavlja zadatak, učestalo se obraća učiteljici za pomoć, a i ona sa njim češće inicira interakciju u poređenju sa ostatkom odeljenja. Iako u učionici vlada „živa“ atmosfera prožeta veselom diskusijom većine učenika, on samo povremeno daje komentar, ali to kratko traje. Kada završi zadatak ili čeka dolazak učiteljice, sklon je ponavljanju određenih

radnji, kao što je otvaranje i zatvaranje pernice i povremeno udaranje po glavi. Na školskim odmorima je izrazito aktivan, provodi vreme sa drugim učenicima u igri, ali su prisutni periodi kada je sam, češće nego što je to slučaj sa ostalim vršnjacima. Međutim, takvi periodi ne traju dugo i on ubrzo pronalazi novu grupu dečaka sa kojima se igra. Stiče se utisak da ne pripada nijednoj posebnoj grupi, jer često menja grupe sa kojima učestvuje u igrovnim aktivnostima tokom odmora. Drugi učenici ne deluju mnogo zainteresovani za njega, ali ga ne odbacuju. Kada se neka igra završi, oni otrče dalje, a on ostaje sam i traži da se pridruži novoj grupi učenika (u jednom slučaju to nisu bili učenici njegovog odeljenja).

8. Učenica je tokom časova izrazito nasmejana i raspoložena za rad. Koncentrisana je na zadatke koje joj učiteljica daje, često inicira interakciju sa učiteljicom. Deluje da ona i učiteljica imaju prisan odnos. Učiteljica joj često prilazi i obraća joj sa puno topline i brižnosti. Učenica inicira interakciju sa drugarom iz klupe, pozajmljuje od njega školski pribor, a od devojčica koje sede iza nje traži pomoć oko matematičkog zadatka. Drugi učenici prihvataju njenu inicijativu, kratko joj pomognu, ali nakon toga ne obraćaju pažnju na nju. Tokom odmora učestalo inicira interakciju sa grupama učenika iz njenog odeljenja. Nežna je prema drugoj deci, stalno im prilazi, nudi užinu, često grli drugarice i mazi ih po kosi, ide od jednog do drugog učenika i pokušava da bude deo grupe. Druga deca uglavnom prihvataju njenu inicijativu, ali sa njom ne iniciraju često interakciju. Takođe, oni vrlo brzo prekidaju interakciju koju je devojčica inicirala i deluje kao da nisu mnogo zainteresovani za druženje sa njom. Čini se da je druga deca ne odbacuju na očigledan način, ali da nije prihvaćena, na šta ukazuje mali broj iniciranih interakcija od strane drugih učenika.
9. Učenica je prilično dekoncentrisana dok obavlja dobijene zadatke. Stalno se osvrće oko sebe, glasno se smeje, pravi buku, zbog čega je učiteljica često opominje. Ne inicira često interakciju sa učiteljicom i vršnjacima. Primetno je da joj učiteljica učestalo prilazi, pokušava da je motiviše da se bavi zadatkom. Stiče se utisak da je učiteljica prilično nervozna zbog takve situacije, kao i ostatak odeljenja. Na

odmorima je naročito izražena njena neprihvaćenost od ostatka odeljenja. Učenici je izbegavaju i sa njom ostvaruju veoma kratke interakcije, što se može pripisati njenom napadnom ponašanju prema drugarima iz odeljenja (stalno traži nešto od njih, uporna je dok to ne dobije). Odmore najčešće provodi sama, s tim što uglavnom neuspešno pokušava da ostvari socijalne interakcije, kako sa vršnjacima iz svog odeljenja, tako i sa učenicima drugih odeljenja.

10. Učenik uglavnom deluje nezainteresovano za nastavne sadržaje. Ima rasutu i kratkotrajnu pažnju. Ne inicira često interakcije sa učiteljicom, dok učiteljica učestalo prilazi ovom učeniku, s ciljem da ga podstakne na rad. Uglavnom ostvaruje socijalne interakcije sa dečakom koji sedi sa njim, dok sa drugim učenicima ne komunicira, pri čemu ni oni ne daju zainteresovani za njega. Tokom školskih odmora je veoma fizički aktivan, neprestano trči po učionici i van nje. Kao i na časovima, i na odmorima je uglavnom usmeren an istog dečaka. Stiče se utisak da ostal dece ne žele da se druže sa njim, s obzirom na to da sa njim ulaze u izrazito kratkotrajne socijalne razmene. Iako uglavnom reaguje primereno, ovaj učenik često deluje nervozno (razgovara povišenim tonom, ima ljutit izraz lica) i na ivici je između primerenog i neprimerenog ponašanja.
11. Učenik deluje kao tih i povučen dečak, koji školske časove uglavnom provodi u samostalnim aktivnostima koje su vezane za izradu školskog zadatka. Kada inicira socijalnu interakciju, to uglavnom radi sa učenicom koji sedi pored njega. Sa učiteljicom retko komunicira, i deluje kao da mu ne prija mnogo kada mu učiteljica prilazi. Kada se uporedi sa ostalom decom, često je sam na školskim odmorima, ali ne deluje da je odbačen od strane drugih (deca ga ne izbegavaju, ravnopravno ga uključuju u igrovne aktivnosti). Primetno je da ne priča mnogo, a i kada priča, to radi izrazito tiho. Deluje opušteno i zadovoljno kada je u blizini dečaka koji sedi pored njega (smeje se, glasnije priča), dok u društvu druge dece deluje znatno povučenije. Taj dečak je prijatan prema njemu, ali ne ulaze u dugačke socijalne razmene.

12. Učenik je na časovima okupiran školskim obavezama i ne obraća mnogo pažnju na ostatak odeljenja. Ukoliko naiđe na poteškoću u rešavanju zadatka, obraća se učiteljici. Nakon što drugim učenicima podeli zadatke, učiteljica se dosta posvećuje ovom učeniku. Tokom časova nije primetna inicijativa drugih učenika da uspostave socijalnu interakciju sa ovim učenikom. Tokom školskih odmora nije mnogo aktivan, ne inicira interakciju sa vršnjacima, a duže socijalne razmene ostvaruje sa jednim dečakom. Ukolik taj dečak nije u blizini, učenik je sam i ne pokušava da se pridruži drugim učenicima iz odeljenja. Ostali vršnjaci ne uspostavljaju kontakt sa njim i stiče se utisak da su ravnosušni prema njemu.
13. Učenica je na školskim časovima posvećena zadacima, a učiteljica kaže da je mirna, vredna i da ostvaruje značajan napredak u skladu sa svojim sposobnostima. Nasmijana je i umiljata. Stiče se utisak da ona i učiteljica imaju prisan odnos, te su njihove međusobne interakcije učestale. Sa drugarima na časovima ne inicira učestalo interakcije, ali deluje zainteresovano za događaje i diskusije koje prožimaju čas (prati razgovor drugih učenika, smeje se zajedno sa njima), iako se ne priključuje tim razgovorima. Druga deca ne obraćaju mnogo pažnju na nju, te na njene povremene inicijative uzvraćaju kratkim, primerenim odgovorima. Ova učenica uglavnom provodi školske odmore sama, uz povremene pokušaje da se pridruži nekoj grupi devojčica iz njenog odeljenja. Međutim, ti pokušaji uglavnom rezultiraju kratkim socijalnim interakcijama i fizičkim distanciranjem drugih devojčica od nje. Nakon toga i ona se povlači i provodi odmor sama. Iako je drugi učenici ne odbacuju na očigledan način, jasno je da nisu mnogo zainteresovani za druženje sa njom.
14. Na školskim časovima učenik deluje potpuno nezainteresovano, kako za nastavne sadržaje, tako i za druge učenike. Sa vršnjacima uopšte ne inicira interakciju, kao ni oni sa njim. Deluje mrzovoljno i nedruželjubivo (mršti se, prevrće očima, ljutito šapuće nešto za sebe). Sa učiteljicom, takođe, ne inicira interakciju, ali ona njemu

često prilazi pokušavajući (bezuspešno) da ga motiviše da završi započeti zadatak. Na školskim odmorima je nešto drugačija situacija. Naime, učenik inicira interakciju sa drugim dečacima, ali uglavnom grubo i neprimereno. Bez obzira na povremene interakcije tokom odmora, deluje usamljeno. U hodniku i u dvorištu drži kapuljaču na glavi, „tumara“ okolo, povremeno se pridruži igri drugara. Oni ga ne odbacuju, ali ga i ne zovu u društvo.

15. Učenik je na školskim časovima isključivo okupiran sobom (smeška se, lista sveske, gleda kroz prozor) i dobijenim zadatkom. Nije sklon čestim iniciranjima interakcija sa učiteljicom, dok je primetna učestalija usredsređenost učiteljice na njega. Sa vršnjacima ne inicira interakciju, a vidno je da i kod njih izostaje inicijativa da sa njim uspostave kontakt. U grupnim diskusijama, koje su veoma učestale u ovom odeljenju, nijednom nije pokušao da učestvuje. Tokom školskih odmora je primetno učestalije iniciranje interakcije sa vršnjacima, ali je uglavnom reč o kratkim interakcijama, nakon kojih drugi učenici više ne obraćaju pažnju na njega. Iz toga razloga, ovaj učenik je na odmorima najčešće sam, tako da uglavnom provodi vreme u samostalnoj igri i povremenim pokušajima da se pridruži grupi dečaka iz odeljenja.

16. Učenik je usmeren na sebe, vidno je odsutan i nezainteresovan za ostatak odeljenja. Bez obzira na učestalu inicijativu učiteljice da ga uključi u aktivnosti, on se samo povremeno osvrne na zadatak koji mu učiteljica zada i to kada je ona pored njega. Kada se učiteljica udalji, učenik legne na klupu i zagleda se u jednu tačku, priča sam sa sobom i smeška se. Tokom časova je retko inicirao interakcije sa učiteljicom i vršnjacima, a kada je to radio, uvek su interakcije bile povezane sa sadržajima rada i aktivnostima na času. Na školskim odmorima je uglavnom vreme provodio sam, a retka iniciranja su se uglavnom završavala ignorisanjem od strane drugih učenika.

Učenici sa autizmom:

1. Učenikovo ponašanje ukazuje na potpunu zaokupljenost sobom. On posmatra svoje prste, priča za sebe, pljeska rukama, šeta po učionici, pevuši i gleda u daljinu. Komunikacija sa drugim učenicima je svedena na minimum i neverbalna je (kratko ih dotakne po kosi u prolazu, ali ne obraća pažnju na njih). Drugi učenici ne odbijaju ovakvu inicijativu, deluju strpljivi, ali ne iniciraju interakciju sa njim. Učenik češće inicira interakciju sa učiteljicom i to, takođe, putem neverbalne komunikacije. Utisak je da je ovaj učenik „u svom svetu“, potpuno okupiran svojim mislima i nezainteresovan za okruženje. Jedino u trenucima kada rešava zadatke iz matematike (koje rešava izrazito brzo i uspešno) okupiran je radnjom računanja, u svim drugim situacijama usmeren je isključivo na sebe. Na školskim odmorima je slična situacija kada je u pitanju interakcija sa vršnjacima. Učenik je pretežno sam, a ostvarene interakcije su kratkotrajne.
2. Učenik se tokom časova uglavnom bavi zadatkom koji je dobio od učiteljice. Učestalo inicira interakciju sa njom, daje komentare i postavlja pitanja kako u vezi sa nastavnim sadržajima, tako i o drugim, svakodnevnim temama. Učiteljica prihvata njegovu inicijativu, a i sama mu često prilazi i proverava njegov zadatak. Učenik se povremeno obraća drugoj deci u vezi sa zadatkom, oni mu kratko uzvraćaju, ali se interakcije ne nastavljaju u duže socijalne razmene. Na školski odmorima je uglavnom sam, jedino ostvaruje interakcije sa vršnjacima u vezi sa jednom igrovnom aktivnošću (razmena sličica).
3. Učenik tokom časova pravi buku jer glasnim govorom prati rad na dobijenom zadatku. Pažnja mu je kratkotrajna, tako da se svakih par minuta ustaje, pretrči odeljenje, ugasi svetlo, pa ga potom upali, i onda se opet vrati na zadatak. Stiče se utisak da njegovo ponašanje utiče na pojačanu nervozu učiteljice i drugih učenika iz odeljenja, koji ga stalno opominju da se umiri i nastavi sa radom. Učiteljica mu se često obraća, prilazi mu, pokušava da ga motiviše da ostane na svom mestu, ali

uglavnom bezuspešno. Na školskim odmorima učenik je pretežno sam, sedi u svojoj klupi, crta ili čita, povremeno ustane, postavi pitanje drugom učeniku koje je vezano za aktivnost kojom se on bavi na odmoru, pa se opet vrati na mesto. Drugi učenici imaju strpljenja u ovakvim situacijama, ali nakon njegovog iniciranja, ne nastavljaju započetu interakciju. Jedina duža interakcija se desila na velikom odmoru, kada mu je grupa učenika ponudila pomoć oko crteža. On je prihvatio njihovu pomoć i sugestije, ali je tokom te aktivnosti bio pasivan.

4. Učenik ne uspeva da se usredsredi na zadatak koji dobija od učiteljice, ali je koncentrisan na crtanje. Ne obraća mnogo pažnju na druge učenike, lupka rukama po klupi, broji prste i povremeno proizvodi neartikulisane zvukove. Prilično je usmeren na učiteljicu, koja odgovara na njegova iniciranja, dok i sama učestalo inicira socijalne interakcije sa ovim učenikom. Tokom zajedničkih aktivnosti na času, sedi sa grupom učenika, ali je izrazito pasivan, za razliku od drugih učenika koji u dinamičnoj atmosferi aktivnim učešćem završavaju dobijene zadatke. Drugi učenici mu se uopšte ne obraćaju, čak i ignorišu njegovu povremenu inicijativu. Na odmorima je učenik uglavnom sam, sedi u klupi i crta. Na velikom odmoru je bio nešto aktivniji, malo je razgovarao sa drugom o vananstavnoj temi, ali je to kratko trajalo, prevashodno zbog nezainteresovanosti drugog učenika da nasatavi interakciju.
5. Učenik je izrazito veselo dete, nasmejan je, pevuši i priča za sebe, nije mnogo uključen u dešavanja u učionici. Učiteljica mu stalno prilazi, ohrabruje ga i podržava u onome što trenutno radi. Osim povremenih stereotipnih radnji koje su karakteristične za autističnu decu, deluje prilagođenije u odnosu na drugu autističnu decu koje smo posmatrali. U pojedinim trenucima tokom časova, ponaša se potpuno uobičajeno, inicira interakciju sa vršnjacima i učiteljicom, to radi primereno, a druga deca prihvataju njegove inicijative. Ovakvi trenuci kratko traju, nakon njih je opet u „svom svetu“. Tokom školskih odmora provodi vreme u blizini učenika iz njegovog odeljenja, ali ne stupa često u interakciju sa njima. Kada se interakcije

dešavaju, pozitivne su i češće inicirane od drugih učenika. Stiče se utisak da druga deca iz odeljenja naviknuta da pomažu ovom učeniku, te da garado primaju u društvo.

6. Učenik ima izrazito rasutu pažnju i pored svih napora učiteljice da ga motiviše i na minimalan rad na školskom zadatku, to joj ne uspeva. Ona je veoma nežna i brižna, posvećena ovom učeniku (mazi ga, grli, golica). On konstantno šeta po učionici, više, udara svoju glavu. Jedino što ga opušta jeste muzika, te mu učiteljica često dozvoljava da sluša muziku na času. U prvi mah, osetili smo se neprijatno zbog stalne buke koju pravi, ali smo se brzo navikli, zahvaljujući učiteljici i drugim učenicima koji imaju zaista veliko strpljenje za ovog učenika. On je na časovima uglavnom neverbalno inicirao interakciju i sa vršnjacima i sa učiteljicom. Deca su bila jako strpljiva i spremna da mu izađu u susret. Na školskim odmorima pojedine devojčice rade sa njim na zadatku, čitaju mu priče i on sa zadovoljstvom učestvuje u takvim aktivnostima. Kada je van učionice, uvek je u neposrednoj blizini učenika iz svog odeljenja, ali uglavnom obavlja neku drugu aktivnost. Oni su prema njenu prijateljski nastrojeni i trude se da ga zaštite od zadirkivanja učenika iz drugih odeljenja. Vode računa o njemu i staraju se da se uspešno vrati u učionicu. Bez obzira na sve probleme sa kojima se suočava, kao i na napadno ponašanje kojim uznemirava druge u učionici, deluje da je ovaj učenik prihvaćen od druge dece, a naročito od učiteljice koja sa mnogo entuzijazma, a može se reći sa radošću, pristupa radu sa ovim učenikom.

Učenici sa aspergerovim sindromom:

1. Tokom časova učenik je usmeren na sebe lupka nogama, pljeska rukama, ispušta zvuke, ali drugi učenici na to uopšte ne reaguju. Na časovima uglavnom nije zainteresovan za sadržaje rada. Izuzetak je čas likovne kulture, tokom kojeg su stereotipne radne manje uočljive, primetna je veća zainteresovanost za školski zadatak. I dok na drugim časovima gotovo uopšte nema interakcija sa vršnjacima,

toko grupnog rada na času likovne kulture, učenik je vidno aktivniji, učestvuje u grupnom radu, razmenjuje pribor, traži pomoć u obavljanju nastavnih aktivnosti i dobija je od drugara iz grupe. Ne inicira često interakciju sa učiteljicom, niti je učiteljica sa njim učestalo inicirala interakciju. Na školskim odmorima je uglavnom sam, pretežno provodi vreme u učionici u crtanju. Druga deca povremeno iniciraju interakcije sa njim koje su vezane za njegove crteže na odmorima. Učenik prihvata njihovu inicijativu, ali uspostavljeni socijalni kontakti kratko traju.

2. Učenik tokom časova stalno ustaje, šeta se po učionici, pažnja mu je rasuta, kratkotrajna i uglavnom je usmeren na sebe i priču koju sebi priča. Jedino je na časovima matematike usmeren na zadatak. Učiteljica podjednako inicira interakciju sa njim, kao i sa ostalim učenicima iz odeljenja. Međutim, kod ovog učenika je prisutno učestalo iniciranje interakcije sa učiteljicom i to uglavnom neverbalno (grli je, mazi po glavi). Na školskim odmorim sam provodi vreme, šeta po učionici ili dvorištu, priča, peva, ali ne obraća pažnju na drugu decu. Socijalne interakcije sa vršnjacima su veoma retke, a i kada se dogode, kratko traju. Drugi učenici iz odeljenja ne pokazuju zainteresovanost za njega, ali ukoliko im sam priđe, ne odbacuju ga. Deluju strpljivi u odnosu sa ovim učenikom, ali ne iniciraju interakciju i ne uključuju ga u svoje igrovne aktivnosti na odmoru.

Učenici sa disleksijom i disgrafijom:

1. Tokom časova učenik je usredsređen na zadatak, trudi se da ga uradi, ali uglavnom ne uspeva u tome, zbog čega deluje nervozno (mršti se, blago udara po glavi). Veoma je uočljivo da mu je učiteljica velika podrška. Tokom časova njihova interakcija je kontinuirana, ona je često pored njega, hrabri ga i motiviše da nastavi bez obzira ne teškoće koje ima u svladavanju gradiva (prepoznaje samo nekoliko slova azbuke). Na školskim odmorima je potpuno drugačija situacija. Veoma je raspoložen, srdačan prema drugoj deci. Za razliku od časova, na kojima pretežno inicira interakciju sa učiteljicom, na odmorima spontano inicira interakcije sa

vršnjacima koje se često pretvaraju u duže socijalne razmene. Stiče se utisak da ga druga deca prihvataju, s obzirom na to da ostvaruju interakcije sa njim, kao i da prihvataju njegova iniciranja.

2. Učenica tokom časova deluje nervozno i nezainteresovano za nastavne sadržaje. Retko inicira interakciju sa učiteljicom, dok učiteljica podjednako inicira interakciju sa njom, kao i sa ostalim učenicima iz odeljenja. Učenica relativno često ostvaruje interakcije sa drugarom iz klupe, ali su razmene kratke, a njene reakcije neprimerene (povisuje ton, grubo uzima njegov školski pribor). Na odmorima deluje usamljeno, često prilazi grupama devojčica i iako se trudi da se uključi u grupne aktivnosti, primetno je da je druge devojčice ne uključuju, niti je na očigledan način odbacuju. Njene interakcije nisu odbijene, ali je primetno da drugi učenici ostvaruju interakciju sa njom, osim druga iz klupe sa kojim komunicira samo na času.

Učenici sa oštećenjem sluha:

1. Tokom školskih časova, učenik je uglavnom okupiran svoji zadatkom. Uopšte ne inicira interakciju sa učiteljicom, ali moguće je da je tome razlog to što učiteljica često inicira kontakt sa njim. Kada završi sa zadatkom, počinje da se smeje, okreće se, posmatra druge učenike. Učestalo inicira interakciju sa drugom iz klupe sa kojim je posebno blizak i sa kojim se veoma lepo slaže (smeju se jedan drugom, razmenjuju pribor, drugi učenik rado pruža pomoć). Tokom školskih odmora je prilično aktivan, razgovara sa vršnjacima i učestvuje sa njima u igrovnim aktivnostima. S obzirom na smetnju koju ima, primetno je da ima potrebu da se fizički približi sagovorniku. Deluje da druga deca imaju razumevanja za to i da glasnije pričaju kada mu se obraćaju.
2. Učenik je tokom časova uglavnom okupiran dobijenim zadatkom. U pojedinim trenucima deluje nezadovoljno time što ne može uspešno da završi ono što učiteljica

od njega očekuje. Ona mu često prilazi i malo glasnije i sporije daje dodatna pojašnjenja. Primetno je da na časovima ne inicira često interakciju sa vršnjacima, ali deluje zainteresovano za dešavanja u učionici (posmatra drugu decu, smeje se), iako se ne uključuje u diskusije. Primetno je da mu oštećenje sluha veoma otežava usvajanje nastavnih sadržaja, ali se stiče utisak da to ne utiče mnogo na njegovu funkcionisanje sa vršnjacima. To naročito dolazi do izražaja na školskim odmorima, kada učestvuje u zajedničkim aktivnostima, naročito igrovnim. Umišlja i prijatan u ophođenju prema drugima i to je verovatno razlog prihvatanja od strane druge dece. Naročito je usmeren na drugara iz klupe sa kojim često inicira i ostvaruje interakciju. Čini se da mu njegova smetnja ne otežava komunikaciju sa drugarima.

Učenica sa cerebralnom paralizom:

1. Na časovima je učenica uglavnom posvećena zadatku, učestalo inicira interakciju sa učiteljicom i može se reći da je to obostrano. Ne inicira mnogo interakciju sa vršnjacima, a kada to radi, uglavnom se svodi na pozajmljivanje školskog pribora. Ne uključuje se u grupne diskusije, a tokom grupnog rada je izrazito pasivna. Na školskim odmorima deluje stidljivo i povučeno. S obzirom na to da se otežano kreće, uglavnom je u učionici, a kad je napolju ima pomoć asistenta koji je pridržava dok učestvuje u igrovnim aktivnostima. U tim trenucima deluje srećno i zadovoljno, druga deca su pažljiva prema njoj (kada trče pored nje paze da je ne gurnu, pomažu joj ukoliko ona izgubi ravnotežu), međutim, retko je zovu da učestvuje sa njima u nekoj aktivnosti. Učenica pokazuje inicijativu kada je u pitanju igra razmene sličica, i za razliku od drugih situacija u kojima je izrazito pasivna, u ovoj igrovnoj aktivnosti uzima aktivno učešće.

Učenik sa višestrukim smetnjama

(oslabljeni sluh i vid, usporen govor, ogranične intelektualne sposobnosti):

1. Učenik je tokom časova usmeren na sebe, kratko se koncentriše na zadatak, a potom pažnju usmerava na posmatranje drugih, gledanje kroz prozor, brojanje sličica. Učiteljica mu se često obraća u želji da ga motiviše za rad na zadatku, dok on sa njom veoma retko inicira interakciju. Kada inicira interakciju sa vršnjacima, uglavnom traži pomoć od njih. Drugi učenici prihvataju da mu pomognu, ali nakon toga prekidaju interakciju. Učenici uglavnom ne iniciraju interakciju sa njim, osim devojčice koja sedi pored njega i koja mu samonicijativno pruža pomoć u vezi sa nastavnim zadatkom. Primetno je da je skloniji iniciranju interakcija koje se zasnivaju na neverbalnoj komunikaciji, a uzrok tome je verovatno otežan govor. Tokom školskih odmora je pretežno sam, ali voli da je u blizini učenika iz svog odeljenja, prilazi im, trči oko njih, ali ga oni ne uključuju u svoje aktivnosti.

Biografija autorke

Mr Rajka Đević rođena je 21. decembra 1979. godine u Bihaću. Diplomirala je i magistrirala na Odeljenju za pedagogiju na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Od 2005. godine mr Rajka Đević je zaposlena u Institutu za pedagoška istraživanja u Beogradu. Bila je saradnik na projektu Instituta za pedagoška istraživanja pod nazivom *Obrazovanje za društvo znanja (2006–2010)*. Od početka 2011. godine mr Rajka Đević angažovana je na sledećim projektima Instituta za pedagoška istraživanja: *Unapređivanje kvaliteta i dostupnosti obrazovanja u procesima modernizacije Srbije* i *Od podsticanja inicijative, saradnje i stvaralaštva u obrazovanju do novih uloga i identiteta u društvu (2011–2014)*. U okviru pomenutih projekata bavi se inkluzivnim obrazovanjem. Problematiku inkluzivnog obrazovanja proučava iz perspektive nastavnika, učenika sa smetnjama u razvoju, kao i učenika koji nemaju razvojne smetnje. Objavila je više naučnih radova u domaćim i međunarodnim publikacijama i učestvovala na brojnim skupovima u zemlji i inostranstvu.

Mr Rajka Đević je u periodu od 2006. do 2013. godine bila jedan od autora i realizatora seminara za stručno usavršavanje nastavnika *Veštine komunikacije u vaspitno-obrazovnim ustanovama*. Tokom 2008. i 2009. godine bila je član tima za realizaciju projekta *Škola po meri deteta* u organizaciji Save the Children i odeljenja za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. U periodu od 2010-2011. godine, saradnica je bila uključena u projekat *Images of Educational Change in Serbia: reflecting on the past, envisioning the future*, koji je deo Regionalnog Istraživačkog Promotivnog Programa (Regional Research Promotion Programme – RRPP) na Zapadnom Balkanu. Mr Rajka Đević je bila deo tima međunarodnog TIMSS istraživanja (2003, 2007 i 2011) koje se bavi ispitivanjem postignuća učenika 4. i 8. razreda osnovne škole u oblasti matematike i prirodnih nauka. Bila je i član tima na projektu bilateralne saradnje Srbije i Slovenije pod nazivom *Uspostavljanje i obezbeđivanje kvaliteta univerzitetskog obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika*, u organizaciji Filozofskog fakulteta u Beogradu i Filozofskog fakulteta u Ljubljani.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Рајка Ђевић

број уписа _____

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

СОЦИЈАЛНА ИНТЕРАКЦИЈА УЧЕНИКА СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда



У Београду, 04.09.2015.

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора **Рајка Ђевић**

Број уписа _____

Студијски програм **педагогија**

Наслов рада **Социјална интеракција ученика са сметњама у развоју у основној школи**

Ментор **др Вера Спасеновић, ванредни професор**

Потписани **Рајка Ђевић**

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда



У Београду, 04.09.2015.

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Социјална интеракција ученика са сметњама у развоју у основној школи

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. **Ауторство – некомерцијално – без прераде**
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда



У Београду, 04.09.2015.

1. Ауторство - Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.

2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.

3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.

4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.

5. Ауторство – без прераде. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.

6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.