

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET - NIKŠIĆ
- Inkluzivno obrazovanje -

Dunja Pajović

SOCIJALIZACIJA UČENIKA SA POSEBNIM OBRAZOVNIM
POTREBAMA U TREĆEM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE
MAGISTARSKI RAD

Nikšić, 2022. godine

UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET - NIKŠIĆ
- Inkluzivno obrazovanje -

Dunja Pajović

**SOCIJALIZACIJA UČENIKA SA POSEBNIM OBRAZOVNIM
POTREBAMA U TREĆEM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**
MAGISTARSKI RAD

Nikšić, 2022. godine

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Dunja Pajović

Datum i mjesto rođenja: 28.03.1985. Gračanica

Naziv završenog osnovnog studijskog programa: Filozofski fakultet u Nikšiću –
specijalističke studije sociologije

Godina diplomiranja na specijalističkim studijama: 2011.

Godina upisa na magistarskim studijama: 2020/2021.

INFORMACIJE O MAGISTARSKOM RADU

Naziv postdiplomskog studija: Master studijski program za inkluzivno obrazovanje

Naslov rada: Socijalizacija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u trećem
ciklusu osnovne škole

Fakultet na kome je rad odbranjen: Filozofski fakultet Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MAGISTARSKOG RADA

Datum prijave magistarskog rada: 10.02.2022. godine

Datum sjednice Vijeća univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema: 21.07.
2021. godine

Komisija za ocjenu teme: Doc. dr Nada Šakotić, predsjednik komisije, Prof. dr Tatjana
Novović, član komisije, Prof. dr Biljana Maslovarić, član komisije

Mentor: Prof. dr Tatjana Novović

Komisija za ocjenu rada: Doc. dr Nada Šakotić, predsjednik komisije, Prof. dr Tatjana
Novović, član komisije, Prof. dr Biljana Maslovarić, član komisije

Lektor: Prof. Mirjana Rajović

Datum odbrane:

REZIME

U nastojanju sagledavanja djeteta sa smetnjama u razvoju kao kompletnog socijalno funkcionalnog bića, u radu smo pokušali utvrditi da li škola na adekvatan način pruža mogućnost uspješnije socijalizacije i osposobljavanja učenika sa posebnim obrazovnim potrebama trećeg ciklusa obrazovanja, za potpuniju društvenu integraciju. Cilj istraživanja u ovom radu jeste ispitivanje socijalnog funkcionisanja i aktivnog uključivanja učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa obrazovanja u vršnjačku grupu, i nivoa usvojenosti socijalnih kompetencija i vještina od značaja za uspješniju socijalizaciju.

U teorijskom dijelu rada bavili smo se osnovama inkluzivnog obrazovanja, definicijama, terminologijom, i zakonodavnim okvirom. Analizirali smo problem socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju trećeg ciklusa obrazovanja, i ukazali na bitan uticaj svih učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu na psiho-socijalan razvoj ličnosti djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama.

U empirijskom dijelu rada smo, primjenom anketnih upitnika, nastojali utvrditi stavove nastavnika, učenika trećeg ciklusa obrazovanja i roditelja učenika trećeg ciklusa obrazovanja o uključivanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces, kao i o održivosti i funkcionalnosti inkluzivnog modela obrazovanja. U radu smo koristili i tehniku skale procjene stavova kako bi ispitali stavove nastavnika o usvojenim socijalnim vještinama i kompetencijama učenika trećeg ciklusa obrazovanja koji imaju poteškoće u razvoju. U cilju utvrđivanja socijalnog položaja učenika sa smetnjama u razvoju, u istraživanju smo pored anketnog upitnika, sproveli i sociometrijsku tehniku u odjeljenskim grupama.

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 39 nastavnika, 114 učenika i 116 roditelja. Analiza rezultata do kojih smo došli ukazuje na pozitivne stavove nastavnika, učenika i roditelja učenika o inkluzivnom obrazovanju i zajedničkom školovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama sa ostalim vršnjacima. Rezultati u istraživanju ukazuju i na to da nastavnici pozitivno percipiraju usvojene socijalne vještine i kompetencije učenika sa smetnjama u razvoju. Na osnovu analize rezultata iz anketnog upitnika za učenike, uočavamo da su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama prihvaćeni od svojih vršnjaka, međutim rezultati sociometrijskog istraživanja ukazuju na njihov loš socijalni položaj u odjeljenskoj grupi.

Ključne riječi: učenici sa posebnim obrazovnim potrebama, inkluzivno obrazovanje, socijalizacija.

ABSTRACT

In order to perceive a child with developmental disabilities as a complete socially functional being, we tried to determine whether the school adequately offers the possibility of successful socialization and training of students with special educational needs in the third cycle of education, for more complete social integration. The aim of the research in this paper is to examine the social functioning and active inclusion of students with special needs in the third cycle of education in the peer group, and to examine the level of adoption of social competencies and skills important for more successful socialization.

In the theoretical part of the work, we paid attention to the basics of inclusive education, definitions, terminology and the legislative framework. We analyzed the problem of socialization of children with developmental disabilities in the third cycle of education, and pointed out of the important influence of all participants in the educational process on the psycho-social development of a child with special educational needs.

In the empirical part of the work, using survey questionnaires, we tried to examine the attitudes of teachers, students of the third cycle of education and parents of students of the third cycle of education about inclusion of children with special educational needs in the regular educational process, as well as the sustainability and functionality of the inclusive model of education. In the work, we also used the attitude assessment scale technique in order to examine teacher's attitudes about the adopted social skills and competencies of students of the third cycle of education who have developmental difficulties. In order to determine the social position of students with developmental disabilities, in addition to the survey questionnaire, we also conducted a sociometric technique in class groups.

The research was conducted on a sample of 39 teachers, 114 students and 116 parents. The analysis of the results we have reached indicates the positive attitudes of teachers, students and parents of students about inclusive education and joint schooling of children with special educational needs with other peers. The results of the research also indicate that teachers positively perceive the adopted social skills and competencies of students with developmental disabilities. Based on the analysis of the results from the student questionnaire, we observe that students with special educational needs are accepted by their peers, however, the results of the sociometric research indicate their poor social position in the class group.

Keywords: students with special educational needs, inclusive education, socialization.

SADRŽAJ

UVOD	5
I TEORIJSKI DIO	8
1. DJECA SA POSEBNIM POTREBAMA	8
1.1. Odnos društva prema djeci i odraslim s smetnjama u razvoju kroz historiju.....	9
1.2. Definicija i terminologija	11
1.3. Klasifikacija djece sa posebnim potrebama	13
2. OBRAZOVANJE UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA.....	15
2.1. Korijeni savremenih obrazovnih pravaca u humanističkim idejama	15
2.2. Različiti pristupi obrazovanju djece sa posebnim potrebama	18
2.3. Razvoj i implementacija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori.....	22
2.4. Analiza međunarodnih i domaćih pravnih dokumenata.....	26
3. SOCIJALIZACIJA UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA.....	31
3.1. Pojam i definicije socijalizacije.....	32
3.2. Faktori socijalizacije.....	33
4. SOCIJALNA INTERAKCIJA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA SA VRŠNJACIMA U STARIJIM RAZREDIMA	42
4.1. Vršnjačko prihvatanje.....	47
4.2. Vršnjačko odbacivanje	49
5. INDIVIDUALNO TRANZICIONI PLAN I PRIPREMA ZA NOVI DRUŠTVENI KONTEKST	51
II ISTRAŽIVAČKI DIO	54
1.1 Problem i predmet istraživanja.....	54
1.2. Cilj i zadaci istraživanja	55
1.3. Hipoteze istraživanja	55
1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	56
1.5. Populacija i uzorak istraživanja.....	58
III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA	61
1.1. Stavovi nastavnika o održivosti i funkcionalnosti inkluzivnog koncepta obrazovanja.....	61
1.2. Uticaj implicitnih pedagogija nastavnika na socijalnu povezanost između učenika i vršnjaka sa posebnim obrazovnim potrebama.....	65
1.3. Primjena različitih metoda i oblika rada u nastavi kao preduslov za uspješnije vršnjačke odnose.....	67

1.4. Socijalne kompetencije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u trećem ciklusu obrazovanja.....	70
1.5. Stavovi roditelja prema uključivanju učenika sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces.....	77
1.6. Prihvaćenost učenika sa posebnim obrazovnim potrebama od vršnjaka	85
IV ZAKLJUČAK	103
V LITERATURA	107
VI PRILOZI	116

UVOD

Pravo na obrazovanje imaju svi članovi društva, i ono mora biti u službi podsticanja razvoja potencijala svakog pojedinca. Inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori je normativno regulisano Zakonom o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama (2010) usklađenim sa Međunarodnim ugovorima i značajnim dokumentima. Pored zakona, doneseni su mnogi podzakonski akti kojima se detaljnije uređuju načini funkcionisanja i rada specifičnih područja vezanih za inkluzivno obrazovanje, kao i strateški dokumenti sa jasno utvrđenim mjerama i aktivnostima.

Inkluzivni pokret koji je zaživio na našim prostorima početkom XXI vijeka, nije orijentisan samo na oblast vaspitanja i obrazovanja, i ne odnosi se isključivo na promjene koje su usko vezane za vaspitno-obrazovni proces. Koncept inkluzivnog obrazovanja je u stalnoj međuzavisnosti i preplitanju sa postojećim društvenim normama, i u tom procesu dolazi do uzajamnih uticaja kako inkluzivnog obrazovnog modela na društvo, tako i uticaja utvrđenog društvenog sistema na način i funkcionisanje inkluzivnog obrazovanja. U tom kontekstu, težnja društva je stvaranje okruženja koje će biti inkluzivno i otvoreno, i u kojem će priliku za samoaktuelizaciju imati svi njegovi članovi bez obzira na međusobne različitosti. Škole, kao vaspitno-obrazovne institucije, pored funkcije koja se odnosi na postizanje akademskog uspjeha učenika, imaju i zadatak da mlade naraštaje, putem složenih mehanizama socijalizacije, postepeno uvode u dalje društvene tokove i djeluju u pravcu socijalnog oblikovanja pojedinaca kao aktivnih članova zajednice.

Kako bi škola na pravi način podsticala razvoj kompetencija značajnih za aktivno društveno djelovanje sve djece, važno je obezbjeđivanje povoljnih uslova za razvoj i napredovanje svih učenika. Djeci sa posebnim potrebama koja se školuju ravnopravno sa vršnjacima, neophodna je dodatna pomoć i podrška u cilju razvijanja socijalnih vještina i umijeća potrebnih za socijalnu participaciju. Na koji način će dijete sa posebnim obrazovnim potrebama steći socijalne kompetencije u školskoj sredini, zavisice od mnogobrojnih faktora. Prvenstveno, sama priroda i stepen smetnje u znatnoj mjeri mogu predstavljati prepreku u psiho-socijalnom razvoju djeteta, zatim primarno porodično okruženje, sredinski stavovi i škola mogu biti kako podsticajni, tako i ometajući faktor razvitka djetetove ličnosti. Usvajanjem pozitivnih civilizacijskih vrijednosti i stavljajući „invaliditet“ u kontekst društvene kategorije, problem i smetnja se ne posmatraju isključivo kao odlike samog djeteta, nego kao izazov za zajednicu da djeluje u pravcu otklanjanja barijera i prepreka u cilju zadovoljavanja posebnih potreba djeteta. Kako navodi Hrnjica (2011), od posebnog je značaja prihvatanje stanovišta da je dijete sa smetnjama u razvoju dijete sa

posebnim potrebama, a dijete sa posebnim potrebama – dijete, jer na taj način se ispoljava stav da je svako dijete vrijednost po sebi, i da nijedan razlog (razvojna smetnja, vjera, pol...) ne smije biti izvor diskriminacije.

Prednosti inkluzivnog obrazovanja, kada su u pitanju djeca sa posebnim potrebama, ogledaju se u podsticanju intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja, razvoja komunikacijskih sposobnosti i stvaranju uslova za izbjegavanje aktivne i pasivne izolacije djeteta (Hrnjica, 2012). Inkluzivna škola nije samo usmjerena na djecu sa poteškoćama u razvoju. U inkluzivnim uslovima sva djeca uče da poštuju različitost i da prepoznaju sposobnosti drugih (Šakotić, 2016). Od nastavnika se očekuje da „organizuje“ učenje, tj. da učeničke aktivnosti artikuliše tako da ishod budu progresivne promjene u ponašanju ličnosti. Obaveza nastavnika je da individualizuju nastavni proces i da podstaknu uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u vršnjačku grupu (Havelka, 1992).

Misija inkluzivnog obrazovanja jeste aktivna participacija učenika u školi, a ne samo njegovo fizičko bitisanje. Kako bi se izbjegla socijalna izolacija učenika sa posebnim potrebama u redovnom školovanju, neophodno je preventivno djelovanje svih relevantnih subjekta, počev od porodice, vrtića i škole. Podsticanje razvoja kvalitetnih interakcija kroz osmišljavanje specifičnih programa u najranijem periodu, pruža mogućnost psihosocijalnog sazrijevanja djeteta i uspješnijeg prelaženja u nove socijalne situacije. Razvoj socijalnih vještina i sposobnosti omogućavaju učenicima da se adaptiraju na nove društvene kontekste nakon završene osnovne škole. Obrazovni sistem zato ima važnu ulogu da kreiranjem obrazovnih programa pomogne učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama u izboru onog stručnog profila, koji je u skladu sa njihovim interesovanjima i potencijalima.

Nastavnici su kreatori i facilitatori vaspitno-obrazovnog rada, i imaju vodeću ulogu u socijalizaciji učenika. Pozitivne lične karakteristike nastavnika, kao i posjedovanje stručnih kompetencija, utiču ne samo na kvalitet rada i stvaranje pogodne atmosfere za uspostavljanje kvalitetnih vršnjačkih interakcija, već i na stavove drugih učenika, koji usvajaju vrijednosne obrasce nastavnika. Kako neki autori navode (Anđelković, 2012), na formiranje stavova učenika prema vršnjacima sa posebnim obrazovnim potrebama mogu bitno da utiču i stavovi roditelja, tako da pozitivne stavove prema inkluziji imaju ona djeca čiji roditelji, takođe, imaju pozitivne stavove (Peck, Carlson i Helmstetter 1992).

U teorijskom dijelu ovog rada ukazaće se na položaj djeteta sa smetnjama u razvoju kroz istoriju, i odnos društva prema invaliditetu. Imajući u vidu da je obrazovanje djece sa posebnim potrebama u redovnim školama relativno novijeg datuma, u radu će se razmatrati i pedagoški pravci i pokreti čije su humanističke ideje utkale put za uspostavljanje institucionalnog okvira obrazovanja za svu djecu, i na taj način afirmisale svijest o jednakim obrazovnim šansama za sve.

U radu je prikazan razvoj i implementacija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, kao i analiza međunarodnih i domaćih dokumenata značajnih za njegov nastanak i unapređenje. S obzirom da se ovaj rad bavi problemom socijalizacije učenika sa posebnim potrebama u trećem ciklusu osnovne škole, analizirani su najznačajniji posrednici socijalizacije koji bitno utiču na razvoj ličnosti djeteta. Kako je uključenost djece sa smetnjama u razvoju u društvenim aktivnostima ograničena, nastojaće se ukazati na mogućnost unapređenja inkluzivnosti društva. Budući da je rad orijentisan na period trećeg ciklusa obrazovanja, razmotriće se doba adolescencije kao posebno ranjiv period djetetovog života, i ukazati na značaj uspostavljanja kvalitetnih socijalnih odnosa sa vršnjacima u tom periodu. Analiziraće se i ITP (individualno tranzicioni plan), kao specijalni pedagoški dokument završnih razreda, čija je svrha da se učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama u što većoj mjeri olakša prelazak sa jednog obrazovnog nivoa na drugi.

U istraživačkom dijelu rada analiziraćemo empirijske podatke kako bi se utvrdili stavovi nastavnika o socijalnim kompetencijama učenika sa posebnim potrebama, i stavovi ostalih ispitanika o uključivanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovno školovanje.

I TEORIJSKI DIO

1. DJECA SA POSEBNIM POTREBAMA

Djeca sa posebnim potrebama čine veoma heterogen skup, budući da smetnja/teškoća može biti genetskog porijekla, posljedica porođajne traume, teškog oboljenja ili loših zdravstvenih, socijalno-psiholoških i ekonomskih uslova u kojim porodica živi. Svako dijete je svijet za sebe, a dokumenti međunarodne zajednice sistemski nalaze rješenja kako bi se izbjegla stigmatizacija, predrasude i formirali pozitivni stavovi sredine prema djeci sa posebnim potrebama (Hrnjica i sar., 2014). Duboko ukorijenjene predrasude o invaliditetu kao obilježju ličnosti koja odstupa od „normalnih“ društvenih standarda, proizvele su diskriminaciju i netoleranciju prema osobama sa smetnjama u razvoju koje su velikim dijelom postojale tokom istorije čovječantva. Negativni stavovi okruženja i nepostojanje adekvatnih modela zaštite, učinili su djecu sa posebnim potrebama obespravljenu na mnogim poljima. Kroz procese integracije, a kasnije i inkluzije, uvodi se novi pristup prema invaliditetu, koji se posmatra u okviru šireg socijalnog konteksta. Zadovoljenje posebnih potreba je uslovljeno angažovanošću sredine da aktivno djeluje na otklanjanju barijera.

Subjektivni doživljaj razvojne smetnje/teškoće koji dijete ima, zavisiće, u velikoj mjeri, od vrste i stepena smetnje/teškoće, ali i od odnosa sredine prema djetetu. Primarne posljedice oštećenja nastaju usljed same prirode smetnje, i ogledaju se u ograničavajućim sposobnostima djeteta. Pored primarnih, kod djeteta se javljaju i sekundarne posljedice oštećenja, koje često mogu da imaju negativniji uticaj na ličnost djeteta nego primarne posljedice oštećenja. One se javljaju kao rezultat neadekvatnog odnosa uže porodice i socijalne sredine prema djetetu, što se odražava na dalji razvoj njegove ličnosti (Hrnjica i sar., 2014).

Uticaj smetnje na strukturu ličnosti povezan je sa vrstom i stepenom teškoće. Česte karakteristike ličnosti djeteta sa smetnjama u razvoju su promjene u pažnji, pamćenju, mišljenju, emocionalno-voljnoj oblasti, ograničenim psihomotornim sposobnostima i vizuelnom i auditivnom opažanju, neurotičnosti, nerealnom opažanju stavova sredine i sopstvenih stavova prema okolini, nerazumijevanju složenijih međuljudskih odnosa (Birač, 1997 prema: Šakotić, 2009).

Dijete sa razvojnom smetnjom se u društvu uglavnom percipira kao različito, drugačije od ostale djece, što rezultira time da i ono sebe opaža kao bitno različito. Reakcije sredine prema djetetu sa smetnjama u razvoju mogu biti suprotne, od doživljavanja smetnje kao tragedije, pri čemu se javlja pretjerano sažalijevanje, do ignorisanja i izbjegavanja, odnosno stigmatizacije

djeteta. Obje krajnosti predstavljaju nepovoljnu okolnost za dijete. Sekundarne posljedice razvojnih teškoća moguće je ublažiti stvaranjem takve socijalne atmosfere u kojoj dijete sebe doživljava kao voljeno i prihvaćeno (Hrnjica i sar., 2011). Kako bi se u što većoj mjeri mogli iskoristiti očuvani potencijali djeteta, bitan uslov je uspostavljanje emocionalne ravnoteže koja se postiže ublažavanjem sekundarnih posljedica oštećenja (Šakotić, 2016).

1.1. Odnos društva prema djeci i odraslim s smetnjama u razvoju kroz istoriju

Predstava o djetetu u jednom društvu, načinu vaspitavanja i socijalizacije, proističe iz načina shvatanja čovjeka, njegove mogućnosti i uloge koju bi trebalo da ostvari u zajednici (Vujačić, 2009). „Pojam djeteta predstavlja značajan antropološki, sociološki i psihološki pojam koji je samo naizgled samorazumljiv, jednoznačan, univerzalan i nepromjenljiv“ (Trebješanin, 2015: 550). Vrijednosni sistem određenog društva utiče na to kako će ono doživljavati dijete i njegovu ulogu u zajednici. Slika o djetetu mijenjala se tokom različitih vremenskih epoha, i produkt je određene kulture, tradicije i vrijednosti društva. Kako navodi Novović „razlike u poimanju i tretmanu djeteta i djetinjstva su, ne samo evidentne, već i raznovrsne, kako uspinjući se ljestvicom istorijskih epoha, tako i linearno, u presjeku, između različitih kultura, zajednica, porodica“ (Novović, 2008: 173).

Arijes (1989) naglašava da srednjovjekovno društvo nije poznavalo koncept djetinjstva. Djeca su se poistovjećivala sa odraslima. U periodu od XV do XVIII vijeka djeca su bivala podređena strogoj disciplini i brutalnim metodama kažnjavanja. Sa razvojem građanskog društva i ekspanzijom škola u XVIII i XIX vijeku mijenja se ideja o djetetu i djetinjstvu. U ovom periodu, kako ističe Arijes, dešava se „otkriće djetinjstva“ i rađa se novi vid porodične osjećajnosti. Promjene u modernom vremenu prouzrokovale su nove poglede na djetinjstvo i promjenu stavova društvene zajednice prema djetetu. Tako Somervil ističe značaj uloge djeteta u razvijenim zapadnim društvima, pa se na djecu gleda kao na budućnost društva (Somervil 1982, prema: Tomanović Mihajlović, 1996).

Djeca sa smetnjama u razvoju, posmatrano kroz istoriju, uglavnom nijesu imala društvenu blagonaklonost. U antičkom periodu, na djecu sa razvojnim smetnjama se gledalo kao na teret zajednice, te je njihov opstanak uveliko zavisio od vrste i stepena oštećenja. Herodotovi zapisi svjedoče o tome da su djeca sa vidljivim oštećenjima, nakon rođenja lišavana njege, jer nijesu imala potencijal da kasnije izrastu u korisne članove društva i dobre ratnike (Petrović, 2012).

Duh vremena srednjeg vijeka karakterišu vjerska dogma i dominantna prevlast religije nad naukom, intelektom i slobodom mišljenja. Poimanje fenomena invaliditeta bilo je u korelaciji sa postojećim sistemom vrijednosti, a usljed velikog siromaštva, ratova, epidemije zaraznih bolesti,

dolazilo je do nastanka različitih vrsta invaliditeta. Na invaliditet se gledalo kao na „prokletstvo“ što je svakako uticalo na stigmatizaciju osoba sa invaliditetom. S druge strane, prema svjedočanstvima hroničara tog vremena, državne i vjerske institucije su često pružale pomoć osobama sa invaliditetom (Schalick, 2008 prema: Petrović, 2012). Potrebno je napraviti razliku između ranog i poznog srednjeg vijeka, gdje medicina polako uzima primat nad religijskim i magijskim vjerovanjem, i sa osnivanjem bolnica nastaju i azili za zbrinjavanje nemoćnih, ali ipak izuzetih iz društvenog života i sklonjeni od očiju javnosti (Stanojević, 1953).

Novi vijek nosi sa sobom razvoj nauke i slobodne misli, i postepeno oslobađanje dominantnog uticaja crkve. Medicina napreduje i dolazi do izgradnje bolnica u kojima su se primjenjivale nove metode liječenja. U velikim evropskim gradovima otvaraju se škole za djecu oštećenog vida, sluha ili sa drugim oblicima invaliditeta, u kojima se primjenjuju adekvatne metode rada shodno vrsti i stepenu oštećenja. Italijanski ljekar Kardano (1501-1576) razvija metode za učenje slabovide djece i djece sa oštećenjem sluha. Sveštenik i pravnik Žan Mišel Epe (1712 – 1789), utemeljivač znakovnog jezika, osniva prvu javnu školu za djecu sa oštećenim sluhom i pisac je prve knjige namijenjene obrazovanju djece sa oštećenim sluhom (Petrović, 2012). Ipak, i pored filantropskih djelovanja pojedinaca, odnos društva prema marginalizovanim grupama i dalje se ogleda u njihovom izopštavanju i nerijetko zatvaranju. Prema nekim autorima (Fuko, 1980), surov tretman prema licima sa invaliditetom, prognanstva i tamničenja, zadržaće se sve do XIX vijeka, kada se formiraju azili sa znatno humanijim uslovima. S početkom XIX vijeka, i pod uticajem prosvjetiteljstva, poboljšavaju se uslovi života za osobe sa invaliditetom. Prema Vinzeru, tri su glavna principa vezana za brigu o osobama sa smetnjama u razvoju: a) zaštita, b) razdvajanje i c) zavisnost (Winzer, 2007 prema: Đević, 2015). Ipak, društvo nije činilo mnogo napora da integriše djecu i lica sa invaliditetom u socijalni život. Kraj XIX i početak XX vijeka predstavlja period obilježen nastankom i djelovanjem pokreta/škola koje su u svom interesovanju imale razvoj djece sa posebnim potrebama. Učenja Marije Montesori, Eduarda Klapareda, Lava Vigotskog, Žana Pijažea i drugih, snažno će uticati na razvoj savremene pedagoške misli i utkati put ka stvaranju jednakih mogućnosti za djecu sa posebnim potrebama.

U toku XX vijeka, usljed mnogobrojnih društveno – političkih preokreta na globalnom planu, nastaju pozitivne promjene u pogledu načina percipiranja osoba sa invaliditetom i ozbiljnije namjere razvijenih društava da se sistemski uspostavi podrška toj populaciji. Iako je tokom Drugog svjetskog rata, za vrijeme vojne dominacije nacističke Njemačke i pod uticajem eugeničke ideologije, vršen genocid kao i masovne sterilizacije i ubistva osoba sa zdravstvenim oštećenjem (Polšek, 2004), XX vijek nosi sa sobom i mnoge aktivnosti na međunarodnom planu, usmjerene ka stvaranju boljeg položaja lica sa invaliditetom. Nakon Drugog svjetskog rata pokreće se inicijativa za profesionalnu rehabilitaciju osoba sa invaliditetom u cilju njihovog radnog

angažmana, kao i obrazovni programi za „opterećene grupe“, koji su imali za cilj integraciju djece sa smetnjama u razvoju u zajednicu, kako bi postali korisni društveni članovi (Ware, Panikar, & Romein, 1969). Tokom ovog perioda, invaliditetu se pristupa sa medicinskog aspekta, a lica sa invaliditetom se posmatraju kao osobe kojima je potrebna pomoć i podrška društva.

Godine 1945. osnovane su Ujedinjene nacije, međunarodna organizacija čija je misija briga i poštovanje ljudskih prava širom svijeta. Zaštita lica sa invaliditetom prvi put je normativno uređena usvajanjem Deklaracije o pravima lica sa specijalnim potrebama na Generalnoj skupštini UN 1975. godine, a godina 1981. je proglašena Međunarodnom godinom lica sa invaliditetom. Konvencija o pravima djeteta (1989) je prvi međunarodni pravni dokument koji zastupa i promoviše prava i najbolje interese sve djece, i obavezu država – potpisnica Konvencije, da djeluju u pravcu osiguravanja svih prava koja su zagantovana ovim međunarodnim ugovorom. Prava djece sa smetnjama u razvoju su potvrđena i u Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom (2006).

1.2. Definicija i terminologija

U Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom, u članu 1, osobe sa smetnjama u razvoju se definišu kao „one koje imaju dugoročna fizička, intelektualna ili čulna oštećenja koja u interakciji sa raznim preprekama mogu ometati njihovo puno i efikasno učešće u društvu na jednakoj osnovi sa drugima“ (Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom, 2006).

Postojali su brojni pokušaji da se ponudi sveobuhvatna definicija kada su u pitanju djeca sa posebnim potrebama. Defektološka i medicinska nauka je u prvi plan naglašavala problem/teškoću djeteta, zanemarujući njegovu ličnost. Vremenom je pomjeren fokus sa teškoće na ličnost djeteta u cjelini (Vujačić, 2009). „Svako dijete sa smetnjama u razvoju posmatra se kao osobeno, jedinstveno biće, a organsko i funkcionalno oštećenje sagledavaju se u sklopu dječje ličnosti kao cjeline“ (Hrnjica, 1997). Prema nekim autorima (Zovko, 1999) djeca sa posebnim potrebama su djeca koja u negativnom ili pozitivnom smislu odstupaju od takozvanog prosjeka. To su učenici nadprosječnih sposobnosti, učenici sa teškoćama u razvoju, i učenici sa teškoćama u učenju. Ipak, i djeca iste hronološke dobi se razlikuju među sobom, i te razlike ogledaju se na fizičkom, intelektualnom, emocionalnom i socijalnom planu, te svako dijete je ličnost za sebe. U dokumentima međunarodne zajednice koji su posvećeni djeci sa teškoćama u razvoju, ističe se pozitivan pristup prema ovoj djeci: „Dijete sa smetnjama u razvoju je dijete sa posebnim potrebama. Dijete sa posebnim potrebama je dijete“ (UN konvencija o pravima djeteta, 1989, prema: Šakotić, 2016). U ovoj definiciji nastoji se izbjeći stigmatizacija i ukazati na cjelovitu ličnost djeteta, na njegove očuvane i oštećene sposobnosti, i da je potrebno izvršiti funkcionalnu procjenu tjelesnog i mentalnog statusa djeteta, umjesto uobičajene dijagnoze. Posebne potrebe se

na ovaj način sagledavaju kao posebni putevi odnosno načini da se zadovolje potrebe djeteta koje ima kao ljudsko biće, a koje teže zadovoljava zbog organskih i socijalnih barijera. Ova definicija ukazuje da je dijete sa posebnim potrebama takođe dijete, i da razvojna teškoća ne smije biti osnovni za koji vid diskriminacije (Šakotić, 2016).

Kada je u pitanju terminologija koja se odnosi na djecu sa posebnim potrebama, javljaju se brojne nesuglasice. Činjenica je da ranije upotrebljavani medicinski termini poput „invalid“, „hendikepirana osoba“, „mentalno retardirana osoba“ i sl. se sve češće zamjenjuju adekvatnijim terminima koji ne sadrže negativno određenje. Ranije korišćeni termini u prvi plan su isticali smetnju /teškoću, ističući je kao dominantni aspekt ličnosti. Riječ invalid potiče od latinske riječi „invalidus“ što znači slab, nemoćan, bezvrijedan. Ipak, neka udruženja i organizacije lica sa invaliditetom ovaj termin smatraju adekvatnim i manje stigmatizirajućim (Hrnjica i sar., 2011). Termin hendikepirana lica se dugo koristio u pedagoškoj i psihološkoj nauci. U Defektološkom leksikonu (1999) hendikepirana lica su osobe koje usljed organske i fizičke ometenosti imaju probleme u socijalnoj i radno-profesionalnoj adaptaciji te nijesu u stanju da ih sami prevaziđu, usljed čega im je potrebna podrška društva. Hendikep, proizašavši iz oboljenja ili invalidnosti, na taj način postaje društveni problem (Defektološki leksikon, 1999).

Prema nekim autorima, razvoj terminologije u ovom domenu može se, na osnovu stavova društva, podijeliti u tri etape koje su odraz načina na koji „društvo i kultura opojmljuju bio-psiho-socijalni diverzitet ljudi unutar jedne zajednice“ (Ljubenović, 2006: 50). U prvom periodu dominiraju termini sa izrazito negativnom i diskriminišućom konotacijom, dok u drugom periodu, s nastankom prosvjetiteljstva se javljaju prvi pokušaji naučnog objašnjenja uzroka i tretmana „ometenosti“. Treći period, odnosno treći talas reforme, koji se javlja sedmdesetih godina prošlog vijeka, u svom središtu pokušava postaviti pojedinca, humane potrebe, prava, integraciju i inkluziju (Ljubenović, 2006).

Prema Šarencu (1999), terminologija koja se odnosi na djecu sa teškoćama nije jedinstveno usvojena od stručnjaka u svim zemljama što dovodi do konfuzije. Mnogi termini koji se danas upotrebljavaju, može se reći da imaju svoje prednosti i nedostatke. Danas je sve češće u upotrebi termin djeca sa posebnim potrebama koji su među prvim uveli Varnok, Guliford i Fiš (Warnock, Gulliford i Fisch, prema: Hrnjica i sar.,1991). Neki autori (Lazor i sar., 2008) ističu da termini „dijete sa posebnim potrebama“ i „djete sa smetnjama u razvoju“ nijesu sinonimi. U svom terminološkom određenju, djeca sa posebnim potrebama je širi pojam koji se odnosi ne samo na djecu sa smetnjama u razvoju, nego i na djecu sa poremećajima u ponašanju, emocionalnim poremećajima, djecu iz socio-kuturno depriviranih sredina, zlostavljanu djecu, djecu ometenu ratom, djecu bez roditeljskog staranja i nadarenu djecu. Ovaj termin se ne može smatrati adekvatnim ni sa aspekta psihološkog shvatanja potreba, jer svi ljudi u osnovi imaju iste potrebe,

ali načini njihovog zadovoljenja mogu biti različiti, te je prihvatljivije koristiti termin posebne obrazovne potrebe, koji se odnosi na djecu sa teškoćama u učenju kojoj je potrebna posebna podrška i pomoć tokom obrazovanja.

Termin „posebne obrazovne potrebe“ ušao je u upotrebu kao zamjena za termin „specijalno obrazovanje“, koji se uglavnom odnosio na obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju u specijalnim školama. Danas se u mnogim zemljama, veliki broj djece sa smetnjama u razvoju školuje u institucijama redovnog sistema obrazovanja. Štaviše, koncept „djeca sa posebnim potrebama“ nadilazi djecu koja imaju razvojne smetnje, i obuhvata i svu onu djecu koja iz drugih razloga imaju ometan optimalan razvoj i napredak (OECD, 2007).

U Crnoj Gori, u zvaničnom diskursu je u upotrebi termin djeca sa posebnim obrazovnim potrebama, koji se odnosi na:

- 1) djecu sa tjelesnim, mentalnim i senzornim smetnjama u razvoju i djecu sa kombinovanim smetnjama i
- 2) djecu sa teškoćama u razvoju – poremećajima u ponašanju; teškim hroničnim oboljenjima; dugotrajno bolesnu djecu i drugu djecu koja imaju poteškoće u učenju i druge teškoće uzrokovane emocionalnim, socijalnim, jezičkim i kulturološkim preprekama (Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama, 2010).

Definicija pojma posebnih potreba koju je predložila Svjetska zdravstvena organizacija razlikuje tri pojma: oštećenje (koje je objektivno prisutno); smanjena sposobnost (koja je društveno uslovljena) i posebna potreba (subjektivno doživljavanje vlastite individualnosti). (Šakotić, 2016).

1.3. Klasifikacija djece sa posebnim potrebama

Klasifikacija razvojnih smetnji ne bi trebala da se posmatra kao vid diskriminacije i „razvrstavanja“ djece sa posebnim potrebama, već samo kao orijentir pri uspostavljanju adekvatnog oblika podrške. Djeca sa posebnim potrebama se među sobom razlikuju kako prema vrsti teškoće koju imaju, tako i prema različitom stepenu iste teškoće, ličnim karakteristikama i sredinom u kojoj žive, te je pri utvrđivanju razvojnog statusa djeteta, neophodno uvažiti njegove individualne karakteristike i socijalno okruženje (Vujačić, 2009).

Postoje brojne klasifikacije kada su u pitanju djeca sa posebnim potrebama, a one koje se smatraju najobuhvatnijim i manje stigmatizujućim su Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja (MKF) izdata od strane Svjetske zdravstvene organizacije, i klasifikacija funkcionalnih poremećaja koju je ponudio Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju (CERI/OECD).

Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja (MKF) pokušala je obezbijediti univerzalni i standardni jezik i okvir za razumijevanje i opisivanje razvojnih smetnji. MKF obuhvata modele koji se mogu posmatrati kao modeli zdravstva i modeli u vezi sa zdravstvom, a opisani su iz perspektive tijela, pojedinca i društva kroz dvije osnovne liste: 1) Funkcije i strukture tijela i 2) Aktivnosti i učestvovanje. Funkcionisanje obuhvata sve tjelesne funkcije, aktivnosti i učestvovanje, a onesposobljenje podrazumijeva oštećenja, ograničene aktivnosti i restrikcije u učestvovanju (Svjetska zdravstvena organizacija, 2001). Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja se odnosi na funkcionisanje i razvojne smetnje, faktore okruženja i lične faktore, i predstavlja pomak od klasičnog medicinskog pristupa koji je dominantan u Međunarodnoj klasifikaciji bolesti, koja je, od strane Svjetske zdravstvene organizacije prvi put objavljena 1901. godine.

Centar za istraživanje i inovacije u obrazovanju (CERI/OECD, 1988) predlaže klasifikaciju funkcionalnih poremećaja obuhvaćenih u šest kategorija (prema: Hrnjica i sar., 2011):

- 1) Oštećenje senzornih funkcija (oštećenja vida, sluha, poremećaje taktilne osjetljivosti, bola, dodira, kretanja i ravnoteže).
- 2) Poremećaji kognitivnih, intelektualnih, perceptivnih i funkcija pažnje (mentalna zaostalost, teškoće u učenju, govorni poremećaji, poremećaji pažnje i sl).
- 3) Poremećaji kontrole mišića (naročito oni koji ometaju ili onemogućavaju kretanje i neposrednu komunikaciju i interakciju djeteta sa sredinom kao što su: cerebralna paraliza, ortopedski poremećaji, poremećaji u glasovnoj artikulaciji, amputacije, mišićna slabost i sl.).
- 4) Oštećenje fizičkog zdravlja djeteta (metabolički i fiziološki poremećaji: hipotireoidizam, galaktosemija, fenilketonurija, astma, juvenilni dijabetes, urođene bolesti srca i sl.)
- 5) Emocionalni poremećaji (situacioni emocionalni poremećaji nastali kao posljedica porodičnih kriza, dječje neuroze, dječje psihoze i sl.).
- 6) Spoljašnji faktori (socijalni uticaji nastali u porodici ili širem socijalnom okruženju koji sputavaju razvoj djeteta: disfunkcionalne porodice, neadekvatno ponašanje roditelja, zlostavljanje djece od strane roditelja i sl.).

Za potrebe praćenja postignuća u oblasti obrazovanja djece sa posebnim potrebama, OECD (2003) je ponudio detaljniju klasifikaciju učenika sa posebnim potrebama razvrstanu u tri velike kategorije:

- 1) „Kategorija A“ - učenici sa smetnjama u razvoju (razvojne smetnje su organske prirode);
- 2) „Kategorija B“ - učenici sa teškoćama u učenju (teškoće u učenju i problematično ponašanje nije posljedica organske prirode ni uticaja socijalne sredine);
- 3) „Kategorija C“ - učenici iz marginalizovanih grupa (dodatna podrška je potrebna učenicima zbog neadekvatnog socijalnog okruženja i/ili jezičkih barijera).

U crnogorskom Zakonu o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama (2010), djecu sa smetnjama u razvoju čine još i djeca sa kombinovanim smetnjama. To su djeca „koja imaju više smetnji u razvoju sa akcentom na primarnoj smetnji“ (Pravilnik o načinu, uslovima i postupku za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama, Član 10, 2011).

2. OBRAZOVANJE UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA

Obrazovanje u užem smislu riječi predstavlja proces usvajanja znanja, vještina i navika, razvoja sposobnosti, usvajanje sistema vrijednosti i pravila ponašanja. U širem značenju, obrazovanje je stalan proces ostvarivanja duhovnih vrijednosti, i traje cijeli život (Gvozdenović, 2011). Škola kao temeljna institucija obrazovnog sistema „pretpostavlja organizovano prenošenje znanja i iskustva, istraživanje problema svijeta, vrijednosti i smisla života“ (Gvozdenović, 2011: 84). Danas se obrazovanje smatra jednim od osnovnih prava svakog djeteta, i obaveza je društva da osigura i obezbijedi svoj djeci besplatno i nesmetano školovanje. Formalno obrazovanje, odnosno obrazovanje u školama je proces u kome djeca ne stižu samo akademska znanja i vještine, nego i socijalne kompetencije i sposobnosti koje trajno utiču na njih kako na individualnom, tako i na socijalnom planu.

Sistemska i organizovano obrazovanje djece sa posebnim potrebama, promatrajući nastanak i razvoj škola kroz različite istorijske epohe, relativno je novijeg datuma. Do XX vijeka, državno školovanje djece sa posebnim potrebama nije bilo zakonski uređeno, pa i pored mijenjanja obrazovnih politika u mnogim društvima, djeca sa smetnjama u razvoju su ostajala uskraćena za cjelokupni period školovanja, i na taj način bila žrtve zvaničnih državnih sistema.

2.1. Korijeni savremenih obrazovnih pravaca u humanističkim idejama

Početak inkluzivnog modela obrazovanja temelji se na teorijskim konceptima humanističke pedagogije i kognitivne psihologije, i idejama inovativnih školskih programa poznatih kao pokret „Nova škola“.

Kroz istoriju, pojedini pedagoški mislioci su zagovarali ideju o mogućnosti i važnosti obrazovanja sve djece, i njihove humanističke filozofije predstavljaju anticipaciju budućih savremenih pravaca u obrazovanju.

Pedagoška misao Jana Komenskog o obrazovanju bila je univerzalna i ostavila snažan uticaj na buduće oblikovanje teorija vaspitanja i obrazovanja. Komenski se zalagao za obrazovanje za sve, bez ikakvih razlika prema rasi, polu, vjeroispovijesti i društvenom porijeklu. Smatrao je i

da djeca sa određenim smetnjama trebaju imati adekvatno obrazovanje, koje u velikoj mjeri može poboljšati njihovo stanje (Kamenov, 2008), i da nastava mora biti prilagođena razvojnim mogućnostima i kapacitetima djece (Maksimović, Osmanović i Simonović, 2020).

Ideju o važnosti individualnosti nailazimo i kod Loka, koji ističe da „u iskustvu susrećemo samo individualna bića (pojedinačne objekte)“ (Herš, 1998: 156). Lok smatra da se djeca rađaju bez ikakvog prethodnog iskustva (Lok, 1960), i odbacuje ideju o uređenim principima znanja - razum se razvija kroz sazrijevanje i obrazovne podsticaje (Vranješević, 2014).

Prema Rusou, cilj vaspitanja, kao i ostale njegove aspekte, treba izvoditi iz djetetove prirode, a vaspitač treba samo da posmatra prirodu djeteta i vaspitanje organizuje u skladu sa tim što vidi. Ovakav cilj vaspitanja nerazdvojivo je povezan sa samim početkom života, kada dijete, svojom prirodom, na svijet donosi sve svoje mogućnosti i sklonosti. Prema ovom misliocu, vaspitanje počinje odmah na početku života, i dijete je od rođenja učenik prirode (Milutinović, 2007).

Humanistički pokret javlja se kao reakcija na tradicionalnu školu, i naglašava ulogu nastavnika u prepoznavanju potreba djeteta. U centru vaspitno-obrazovnog procesa treba da bude učenik, a nastava usmjerena na podsticanje sposobnosti sve djece. Humanistički pristup vaspitanju i obrazovanju odraz je humanističkog shvatanja ličnosti Abrahama Maslova i Karla Rodžersa (Mikanović, 2015). Prema Maslovu, svi imamo unutrašnju nepromjenjivu prirodu, koja je, dijelom jedinstvena a i univerzalna, a naučnim putem je moguće istražiti i otkriti njenu suštinu (Maslov, 1968). Čovjekovo ponašanje motivisano je hijerarhijski ustrojenim potrebama, među kojima su najvažnije fiziološke potrebe, potrebe za sigurnošću, pripadnošću, ljubavlju, uvažavanjem, i na kraju potreba za samoostvarenjem, koja podrazumijeva ostvarivanje svih čovjekovih potencijala, otkriće ličnog identiteta i načina na koji bismo ga mogli ostvariti (Maslov, 1970, prema: Bognar i Simel, 2013). Prema Rodžersu, za stvaranje dobrog života vaspitanje ima ključnu ulogu, što vodi do promjena ponašanja, djelovanja i stavova pojedinca, kao i do promjene njegove ličnosti. Vaspitanje shvaćeno na ovaj način temelji se na učenju koje prožima svaki dio čovjekovog postojanja (Rodžers, 1969, prema: Bognar i Simel, 2013).

Konstruktivistička teorija učenja, čiji su predstavnici Ž. Pijaže i L. S. Vigotski imala je snažan uticaj na savremene obrazovne pravce. Prema Pijažeovoj teoriji kognitivnog razvoja, dijete je „aktivni učenik“ i u stalnoj je interkciji sa sredinom. Djetetov kognitivni razvoj, odnosno prilagođavanje okolini odvija se pomoću procesa akomodacije i asimilacije. Asimilacija je manipulisanje objektom u cilju prilagođavanja postojećim kognitivnim strukturama (korišćenje naučenog), a akomodacija je mijenjanje sopstvenih shema u cilju prilagođavanja zahtjevima sredine (učenje novog) (Grijak, 2019). Pijaže smatra da nastavnici moraju usmjeravati samostalan rad učenika (Evans 1988, prema: Brković, 2011). Zadatak škole jeste da nauče djecu kako da

misle, zato učenje mora biti aktivan proces (Furth 1970, Kami, 1971, prema Brković, 2011). Pijaže je smatrao da je za razvoj mišljenja važna socijalna interakcija, naročito među vršnjacima.

U okviru socio-kulturne teorije, Vigotski je isticao značaj socijalne sredine na razvoj djeteta. Za razliku od Pijažea, Vigotski je smatrao da socijalna interakcija sa starijim i kompetentnijim osobama unapređuje razvoj određenih psihičkih funkcija djeteta pri čemu dolazi do stvaranja zone narednog razvitka. U toj, kako je naziva Vigotski „asimetričnoj komunikaciji“ između djece i odraslih, kulturni faktor koji se prenosi s odraslih na djecu utiče na ponašanje djeteta. U obrazovnom procesu veoma je važno da nastavnik usmjerava učenika tako što će mu pomoći da samostalno dođe do rješenja zadatka, kao i da učenik u interakciji sa vršnjacima rješava problem. (Vigotski, 1978 prema: Stepanović, 2010). Kada je u pitanju obrazovanje djece sa posebnim potrebama, Vigotski se zalagao za jednake mogućnosti obrazovanja za svu djecu, ističući značaj razvoja djece sa posebnim potrebama u njihovom prirodnom okruženju (Đević, 2015). Problem dječje ometenosti nijesu nedostaci sami po sebi, već socijalne implikacije koje iz njega proizilaze, tako da problem ometenosti Vigotski posmatra isključivo kao društveni problem (Vigotski 1996 prema: Vujačić 2009).

U pedagogiji, početkom XX vijeka dolazi do zaokreta kada je u pitanju dotadašnja škola, nastava i obrazovanje. Javlja se brojne kritike tradicionalne, odnosno konzervativne škole, koja je uglavnom sprovodila transmisivnu nastavu, čija je suština prenos znanja sa nastavnika na učenika po unaprijed utvrđenom planu (Lalović i sar., 2011), zanemarujući individualne karakteristike učenika. Kritika „Stare škole“ ogleda se u promovisanju nove ideje u nastavno-obrazovnom procesu, u kojoj učenik zauzima centralno mjesto. Jedan od najznačajnijih predstavnika tzv. „Nove škole“ je Džon Džui, koji ističe važnost vaspitnih ciljeva u obrazovanju, smatrajući da oni moraju da se zasnivaju na potrebama djeteta, a ne da budu nametnuti od strane nastavnika. Zadatak škole je da stvori podsticajnu sredinu za učenike kako bi oni na najbolji način otkrivali znanja i bogatili svoje iskustvo (Džui, 1966). Džui je smatrao da ljudska bića žive i uče kroz interakciju sa svojom socijalnom okolinom i kulturom, te odbacuje ideju o postojanju „univerzalnog djeteta“ kakvu je zastupao Ruso (Džinkić, 2019).

Usljed razvoja nove pedagoške teorije koja je promovisala novi koncept vaspitno-obrazovnog rada, javljaju se mnoge škole i pravci čije su se ideje i danas održale i predstavljaju uporište savremenim obrazovnim trendovima. Među uticajnim teoretičarima tog vremena ističu se Marija Montesori, Eduard Klapared, Adolf Ferijer i drugi, koji naglašavaju ulogu nastavnika u prepoznavanju potreba djeteta.

Marija Montesori je dala veliki doprinos za razvoj i usavršavanje nastavnih metoda u obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju. Montesori se zalagala za sistemski pristup i primjenu odgovarajućih vaspitno-obazovnih postupaka, kako bi se u najvećoj mjeri podsticali dječji

potencijali. Kroz iskustvo u radu sa djecom sa intelektualnim smetnjama ustanovila je da je invaliditet više pedagoški nego medicinski problem i da se stvaranjem odgovarajuće sredine i primjenom adekvatnih didaktičkih materijala podstiče samoaktivnost djece (Matijević, 2001).

Eduard Klapared reformu obrazovanja predstavlja u idejnom konceptu „Škola po mjeri“, koja se zasniva na uviđanju i razlikovanju sposobnosti djece i uvažavanju individualnih razlika među njima. Škola je odgovorna da prepoznaje različitosti i da vodi računa o prirodi djeteta. Škola mora da promijeni odnos prema djeci, i da umjesto stvaranja „prosječnog učenika“ obezbijedi napredak svakom učeniku (Klapared, 1929 prema: Kocić 2002).

Začetnik pokreta „Aktivne škole“, Adolf Ferijer, smatrao je da vaspitanje mora biti usaglašeno sa prirodom djeteta, a priroda djeteta najbolje se izražava kroz aktivnost. Ferijer se umjesto reforme, zalagao za još radikalniji preokret, a to je transformacija tradicionalne škole koja je, po njemu, samo škola znanja i učenja, a ne škola života i rada. Osnovni njeni principi su aktivnost, sloboda i spontanost (Ferijer 1935 prema: Kocić, 2004).

Iz novijih pedagoških teorija javljaju se mnogi školski programi kao reforma dotadašnjeg sistema obrazovanja, koji nude nove metode i oblike rada u nastavi i reorganizaciju u vaspitno-obrazovnom procesu. Neki od najzačajnijih projekata ovog pokreta su Montesori sistem, Freinetova škola, Valdorfska škola, Dalton-plan, Dekroli plan, Jena plan, Vintetka plan i drugi. Ovi pokreti/škole zalažu se za ideju slobode, demokratičnosti, uvažavanje ličnosti, podsticanje sposobnosti i primjenu individualizovane nastave u vaspitno-obrazovnom radu.

2.2. Različiti pristupi obrazovanju djece sa posebnim potrebama

Način organizacije formalnog obrazovanja djece sa posebnim potrebama odraz je postojeće društvene paradigme i aktuelnog sistema vrijednosti. Tri su dominantna modela koja se odnose na to kako društvo percipira invaliditet i direktno su povezana sa obrazovnim sistemom i participacijom osoba sa posebnim potrebama u društveni život.

Medicinski model ometenosti javlja se 1960-ih godina prošlog vijeka, i usmjeren je na smetnju/teškoću kod osobe, koja se posmatra kao problem. Medicinski pristup se zasniva na medicinskim tretmanima i obučavanju profesionalaca za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. (Vujačić, 2009). Cilj je u što većoj mjeri “otkloniti problem” kako bi se osoba mogla bolje uklopiti u društvo. Osposobljavanjem stručnih lica i organizovanjem specijalnih službi nastoje se ublažiti posljedice oštećenja (Teodorović - Bratković, 2001).

Za djecu koja nijesu ispunjavala očekivanja redovne škole, osnivale su se specijalne obrazovne škole koje su pripremale prilagođene nastavne programe, prvenstveno za obrazovanje djece sa intelektualnim smetnjama i težim oblicima senzornih i tjelesnih smetnji. Ipak, u

specijalnim školama dolazilo je do sve većeg broja djece iz socijalno i kulturno nerazvijenih sredina, tako da, umjesto obrazovnog sistema koji bi doprinio podsticanju razvoja u posebnim uslovima, nastao je obrazovni sistem koji je proizveo diskriminaciju i segregaciju. (Hrnjica, 2009). Slabosti ovog modela ogledaju se u tome što: a) rad sa djetetom se zasniva na dijagnozi, a zanemaruje se cjelovita ličnost djeteta; b) odluke donose eksperti, a roditelji su gotovo izopšteni iz procesa donošenja odluke; c) kategorizacija djece doprinosi većoj stigmatizaciji; d) upućivanjem djece u specijalne škole smanjuje se mogućnost podsticanja očuvanih potencijala (Hrnjica i sar., 2004).

Model deficita javlja se 1970-ih i 1980-ih godina. U odnosu na medicinski, model deficita karakteriše fleksibilniji odnos društva prema osobama sa posebnim potrebama. Iako se u ovom modelu naglašava značaj utvrđivanja i zadovoljavanja potreba, rehabilitacija se i dalje temelji na smanjenju ili otklanjanju teškoće (Teodorović - Bratković, 2001). Ovaj model prepoznaje negativne posljedice koje nastaju odvajanjem djece sa smetnjama u razvoju u posebne, odvojene institucije, razdvojenu od porodice i vršnjaka (Šakotić, 2009).

Mijenjanjem obrazovne politike razvija se novi pristup obrazovanju djece sa smetnjama u razvoju, a to je integracijski pristup. Integracija doslovno znači spajanje djelova u jednu cjelinu, ujedinjavanje. U obrazovnom smislu, integracija podrazumijeva školovanje djece sa smetnjama u razvoju zajedno sa vršnjacima, u redovnim školama. Integracija predstavlja prvi korak normalizacije odnosa među djecom, i postiže se edukacijom sve djece, sa i bez razvojnih smetnji. Karakteriše je uravnoteženo funkcionisanje ličnosti, koje se može ispoljiti na dva plana – u psihološkom smislu integracija podrazumijeva harmonično funkcionisanje ličnosti, a u socijalnom smislu predstavlja odraz skladnog odnosa između pojedinca i zajednice. Integracija nije tek fizički smještaj djeteta u redovnu školu, nego njen zadatak je osigurati najmanje restriktivnu sredinu koja će omogućiti razvoj djeteta. Fizički smještaj djeteta sa smetnjama u redovnu školu bez prethodne pripreme može proizvesti više negativnih nego pozitivnih posljedica za dijete od smještaja u ustanovu (Šakotić, 2016). Prema Stančiću (1985), vaspitno-obrazovna integracija je prvi korak ka široj, socijalnoj integraciji i povezivanju sa socijalnom sredinom.

Adekvatno sprovođenje integracije podrazumijeva ispunjenje organizacijskih, objektivnih i subjektivnih pretpostavki. Organizacijske pretpostavke se odnose na organizaciju dijagnostičkih postupaka u radu sa djecom, organizaciju rehabilitacijskih programa, kao i zakonskih propisa koji se odnose na sprovođenje integracije. Objektivne pretpostavke podrazumijevaju ispunjavanje tehničkih uslova za integraciju: otklanjanje arhitektonskih barijera, prilagođen broj učenika u odjeljenjima, tehnička opremljenost... (Šakotić, 2016). Stavovi sudionika u vaspitno-obrazovnom procesu (nastavnika, roditelja, direktora, djece, stručnjaka i drugih) predstavljaju ključne faktore za uspješnu integraciju djeteta sa smetnjama u razvoju u redovni školski sistem. (Stančić, 1982).

Za razliku od integracije, u kojoj je naglasak na rehabilitaciji i prilagođavanju djeteta školi, 1990-ih godina prošlog vijeka dolazi do uspostavljanja novog vrijednosnog sistema koji utiče na mijenjanje odnosa prema djeci sa posebnim potrebama i obrazovanju te djece. Model deficita, koji podrazumijeva integracijski pristup, nije se pokazao kao najbolje rješenje za obrazovanje djece koja imaju smetnje u razvoju. Promjene u obrazovnim politikama dovode do uspostavljanja socijalnog modela u kojem se teškoća ili nedostatak tretira kao društveni, a ne problem pojedinca. Iz socijalnog modela proizašla je inkluzija koju karakteriše holistički pristup djetetu. Ideje pokreta Nove škole, humanističke i konstruktivističke psihologije i pedagogije, dale su osnov za razvijanje inkluzivnog pokreta u obrazovanju. U odnosu na integraciju, inkluzija predstavlja mrežast i fleksibilan sistem koji prihvata razlike među djecom u pogledu interesovanja, sposobnosti, etničkog porijekla, iskustva i znanja, i u kome sva djeca mogu da uče (Grenot-Scheyer, 1996, prema: Vujačić 2009). Prema Kobešćak (2000), inkluzija je „umreženje“, proces koji uvažava individualnost, posebnost i različitost sve djece. Dijete se prihvata onakvim kakvo jeste, ono je u centru zbivanja i učestvuje u aktivnostima prema svojim interesima, a različitost u sposobnostima je prirodna i poželjna. Inkluzivna paradigma zahtijeva mnoge promjene u radu sa djecom sa posebnim potrebama, što povlači sa sobom i drugačiju percepciju prema posebnim potrebama, uz poštovanje društveno-ekonomske situacije koja podrazumijeva terminologiju, lokalnu tradiciju, zakonodavstvo, materijalne resurse (Novović, 2012).

Školu inkluzivnog tipa karakteriše psihosocijalna podrška djetetu sa posebnim potrebama, koja obuhvata ne samo prilagođavanje programa, nego i stvaranje atmosfere podrške za dijete. „Inkluzivna škola je ona škola koja je uspjela da za svako dijete (obdareno, prosječnih ili smanjenih sposobnosti) stvori uslove da se ono razvija u granicama svojih sposobnosti“ (Hrnjica, 2009:11). Inkluzija kao reformski, humanistički pokret, teži ostvarivanju ravnopravnosti svakog djeteta, a jedan od najvažnijih činilaca inkluzivnog obrazovanja jeste i individualizovan pristup svakom učeniku. „Individualizovan pristup pretpostavlja dobro upoznavanje svakog učenika, njegovih sposobnosti, vrste i stepena teškoće koju ima, prethodnih iskustava i znanja djeteta, njegovog razvoja u cjelini, interesovanja i sklonosti“ (Vujačić, 2009,84.str). Inkluzivno obrazovanje nemoguće je kvalitetno ostvariti bez individualizovanog pristupa učeniku sa posebnim potrebama i uvažavanja individualnih razlika koje postoje među učenicima. Te razlike se ogledaju u stepenu psihofizičkog razvoja i socio-kulturnom kontekstu kojem učenici pripadaju. Poteškoće za sprovođenje inkluzivnog modela obrazovanja ne treba tražiti u djetetu, nego u obrazovnom sistemu – kurikulumu, nepripremljenom nastavnom kadru, nastavnim i didaktičkim sredstvima, arhitektonskim barijerama. Učenje, metode, tehnike i sredstva moraju biti adaptirani potrebama djeteta i njegovom razvoju. Činjenica je da su sva djeca različita, ali bez obzira na to kakve su im sposobnosti, djeca su više međusobno slična nego različita i najbolje uče jedni od

drugih, i napreduju u podsticajnim okruženjima (Novović i sar., 2008). Inkluzivna škola nije usmjerena samo na djecu sa poteškoćama u razvoju. U inkluzivnim uslovima sva djeca uče da poštuju različitost i da prepoznaju sposobnosti drugih (Šakotić, 2016).

Inkluzija nije samo smiještanje djece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, nego ona podrazumijeva i stvaranje škole koja će biti kadra odgovoriti na različite potrebe djece (Mittler, 2000). Inkluzija nije cilj sama po sebi, i da bi bila uspješno sprovedena neophodno je da se ispune određeni preduslovi. Za obrazovnu inkluziju neophodno je da imamo inkluzivno i otvoreno društvo, koje će u svim segmentima razvijati demokratske principe, zastupati jednaka prava za sve, slobodu govora, uvažavanje različitosti, toleranciju, i sve one vrijednosti koje čine pretpostavku za očuvanje integriteta ličnosti. Da bi inkluzivno obrazovanje bilo kvalitetno primijenjeno, školski sistem mora obezbijediti kvalitetnu vaspitno-obrazovnu praksu (Mittler, 2000 i Ainscow 2002).

U cilju efikasnijeg sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, autori Booth i Ainscow su kreirali „Indeks za inkluziju“ (2002) koji predstavlja sveobuhvatni dokument i sredstvo podrške inkluzivnom razvoju škola. U njemu nijesu data gotova rješenja za implementaciju inkluzije u školama, već su date moguće smjernice i potencijalni načini za unapređivanje inkluzivne školske prakse. Svako društvo ima jedinstvenu obrazovnu politiku koja je posledica aktuelne društvene paradigme i procesi realizacije inkluzije jedinstveni su za sva društva.

Prema ovim autorima, inkluzija u obrazovanju podrazumijeva:

- uvažavanje svih sudionika vaspitno-obrazovnog procesa;
- povećanje učešća učenika u svim školskim aktivnostima i redukovanje isključivanja iz aktivnosti;
- mijenjanje školske kulture, politike i prakse kako bi se moglo odgovoriti na različitosti svih učenika;
- eliminisanje prepreka učenju i obrazovanju za sve, a ne samo za djecu sa posebnim potrebama;
- učenje u cilju prevazilaženja prepreka pristupu i učenju određenih učenika što ujedno predstavlja dobit za sve;
- razlike među učenicima se posmatraju kao resurs, a ne problem;
- promovisanje prava svih učenika na obrazovanje;
- unapređenje škole kako za zaposlene tako i za učenike;
- isticanje važnosti uloge škole u razvoju društvenih vrijednosti, unapređenju zajednice i u povećanju obrazovnih postignuća;
- razvijanje odnosa uzajamne podrške između škole i lokalne zajednice;
- uočavanje da je inkluzija u obrazovanju dio šire, socijalne inkluzije.

Zadatak inkluzivnog obrazovanja jeste da omogući participaciju sve djece u vaspitno-obrazovnom sistemu, i da kroz prevazilaženje prepreka obezbijedi jednake mogućnosti za

obrazovanje svim učenicima. Da bi se inkluzivno obrazovanje implementiralo, neophodan je fleksibilan i otvoren obrazovni sistem, koji podrazumijeva promjenu sredine, promjenu stavova sudionika u vaspitno-obrazovnom procesu i spremnost prihvatanja djeteta i izlaženju u susret njegovim potrebama (Vujačić, 2009). Kvalitetno obrazovanje za svu djecu, kao i težnja inkluzivnog pokreta participaciji svih pripadnika društva u njegovom ekonomskom, socijalnom, političkom i kulturnom životu, ima veće šanse za uspjeh ukoliko su u viziji pokreta sadržane karakteristike otvorenog i kompleksnog društva koje uključuju demokratski potencijal. Inkluzija nije usmjerena samo na polje obrazovanja nego i na restrukturaciju društva, širenje slobode, demokratije i ljudskih prava (Mišković, 2013).

Inkluzija počiva na principima demokratije, i teži ka stvaranju i razvijanju takve kulture društva koje će uvažavati različitosti i podsticati toleranciju, poštovanje i jednaka prava za sve. „Kako bi se ostvarila inkluzija, nužno je razviti mrežu stručnih službi podrške u lokalnim sredinama koje će, poštovajući princip najmanje restriktivne okoline, svakoj osobi s teškoćama, a u skladu s njezinim individualnim potrebama, pružiti onaj oblik i opseg podrške koji će joj osigurati ostanak u zajednici i uspješnu participaciju u socijalnom životu“ (Teodorović i Bratković, 2001: 279).

2.3. Razvoj i implementacija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori

Reforma obrazovanja u Crnoj Gori posljedica je uticaja razvoja i jačanja globalne politike usmjerene ka promociji demokratskih načela i težnji ka stvaranju otvorenijih društava. Demokratski model u obrazovanju podrazumijeva prihvatanje različitosti u vrijednostima, stavovima i gledištima, jednaka prava i šanse ljudi, bez obzira na njihove međusobne razlike (Maslovarić, 2012). Crna Gora kao potpisnica svih međunarodnih dokumenata o pravima djeteta, u obavezi je da sprovodi obrazovnu politiku koja će biti u interesu sve djece. „Moderno društvo insistira da se različitost posmatra kao bogatstvo ljudskog roda, a ne kao nešto što treba stigmatizovati i diskriminisati“ (Novović, 2012: 103).

U „Knjizi promjena“ (2001) uspostavljeni su principi koji predstavljaju temelj promjena u crnogorskom obrazovanju. To su: princip decentralizacije – veće učešće lokalne zajednice, građana, roditelja u obrazovnom sistemu; princip jednakih mogućnosti – zagarantovana jednaka prava na obrazovanje za sve bez obzira na međusobne razlike; izbor u skladu sa individualnim mogućnostima – mogućnost pružanja šanse svakom učeniku da iskaže svoje potencijale kroz pluralizam sadržaja, metoda i oblika rada; uvođenje evropskih standarda – stvaranje obrazovnog sistema po uzoru na sisteme razvijenih društava u cilju sticanja znanja i vještina konkurentnih na tržištu rada i funkcionalnog povezivanja sa razvijenim društvima; primjena sistema kvaliteta –

obezbjeđivanje povoljnijih, materijalnih, kadrovskih i drugih uslova i stvaranje povoljnije klime i sistema vrijednosti koji će znatno doprinijeti unapređivanju kvaliteta obrazovanja; razvoj ljudskih resursa - stalno usavršavanje pojedinaca i razvijanje ljudskih potencijala i kompetencija; permanentno obrazovanje – učenje i sticanje znanja tokom cijelog života, a ne samo u okviru formalnog obrazovanja; fleksibilnost – veća sloboda i otvorenost prilikom kreiranja nastavnih programa; prohodnost (vertikalna i horizontalna povezanost sistema) – povezanost svih segmenata obrazovnog sistema u cilju olakšanog prelaska učenika iz vrtića u osnovnu školu, iz osnovne škole u srednju i iz srednjih na visoke škole; usklađenost programa sa nivoom obrazovanja – povezanost nastavnih planova i programa koji će obezbijediti potreban kvalitet znanja; interkulturalizacija – razvijanje demokratskih vrijednosti i priprema mladih za život u multikulturalnom društvu; postupnost uvođenja promjena – podrazumijeva analizu postojećeg stanja i mijenjanje najprije onih segmenata koji zahtijevaju manje intervencije te onda postupno uvođenje promjena u onim dijelovima koji zahtijevaju veće intervencije, te upoređivanje rezultata i mogućnost novih rješenja u djelovima koja nijesu dala očekivane rezultate.

Projektom „Vrtić i škola po mjeri djeteta“, čija je realizacija započela 1997. godine, u predškolskom vaspitanju i obrazovanju u Crnoj Gori, započele su reforme koje djecu i njihove potrebe stavljaju u centar pažnje predškolskih vaspitno-obrazovnih institucija. Projekat su zajedničkim snagama realizovali Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore, UNICEF, Save the Children i NVO Pedagoški centar Crne Gore. Reforma predškolskog obrazovanja je nastavljena 1998. godine pilot-projektom „Integracija djece sa smetnjama u razvoju u redovne grupe vrtića“, da bi 2002. započela reforma osnovnoškolskog obrazovanja projektom „Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama“. Projekti predstavljaju primjenu praktičnih metoda rada sa djecom sa smetnjama u razvoju, edukaciju i obučavanje stručnog kadra, informisanje i obučavanje roditelja i uticanje na lokalnu zajednicu da djeluje u pravcu stvaranja povoljnih uslova za uključivanje djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u život svoje sredine (Novović i sar., 2008).

Prije implementacije projekta „Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama“ sprovedeno je istraživanje na uzorku od 1040 građana starijih od 18 godina. Cilj istraživanja je bio da se ispita koliko je stanovništvo informisano o problemima djece sa posebnim potrebama, kakav je opšti stav prema djeci sa posebnim potrebama, u kojoj su mjeri djeca prihvaćena, koliko su prisutna u svakodnevnici, koliko trebaju biti uključena u društvene aktivnosti i kakvo je mišljenje o brizi društva za djecu sa posebnim potrebama. Rezultati istraživanja pokazali su da je postojao nedostatak informisanosti ispitanika i nepoznavanje teškoća i potreba djece sa smetnjama u razvoju. U trenutku sprovođenja istraživanja evidentna je dominacija medicinskog pristupa invaliditetu (Šakotić, 2009). Aprila 2002. godine Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore u saradnji sa Pedagoškim centrom Crne Gore sprovelo je istraživanje u osnovnim školama kako bi

se utvrdila mišljenja učitelja o mogućnosti masovnijeg uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni školski sistem. Istraživanje je sprovedeno na malom uzorku nastavnika, a rezultati su pokazali da nastavnici imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole, ali je potrebno izvršiti odgovarajuće pripreme i modifikacije kako bi kvalitet rada sa djecom bio bolji. Ova istraživanja su poslužila kao dobri indikatori za implementaciju projekta „Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama (Šakotić, 2009).

Osnovni cilj obrazovne reforme jeste što veća participacija učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovni obrazovni sistem i razvoj svih učenika u skladu sa svojim sposobnostima. Da bi se sprovela reforma i implementacija inkluzivnog obrazovanja, neophodno je bilo uvođenje stručnih službi – mobilnih timova (psihologa, pedagoga, defektologa i dr.) kako bi pružali stručnu podršku nastavnicima, roditeljima i učenicima. Izmjena nastavnog procesa i kurikuluma vršena je u skladu sa individualnim potrebama djece, a imperativ je bio i na prostornoj reorganizaciji i uklanjanju arhitektonskih barijeri, kao i postavljanju kosih platformi u školskim prilazima. Projektom „Inkluzivno obrazovanje“ koje je sprovelo Ministarstvo prosvjete i nauke u saradnji sa Save the children i UNICEF-om obuhvaćeno je 12 škola i 67 djece sa različitim smetnjama (OECD, 2007). Promjene koje su započete 2000-tih godina, pokazatelj su da je naše društvo spremno prihvatiti obrazovne reforme u cilju veće afirmacije djece sa posebnim potrebama i kako bi se omogućilo, shodno UN Konvenciji o pravima djeteta, jednako i dostupno obrazovanje za sve. Uz podršku međunarodnih organizacija, NVO sektora, i donošenjem novih zakonskih akata i strategija otpočelo se sa kvalitativnim promjena na planu obrazovanja .

Zakonom o vaspitanju i obrazovanju djece s posebnim obrazovnim potrebama 2004. godine napravljen je značajan napredak u pogledu inkluzivnosti obrazovanja. Njime je obezbijedena dodatna podrška za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama kroz veće uključivanje Zavoda za školstvo, formiranje komisija za usmjeravanje djece s posebnim obrazovnim potrebama i saradnje sa roditeljima u postupku usmjeravanja djeteta. Zadatak komisije jeste da izvrši procjenu djeteta i na odnosu procjene predloži odgovarajući obrazovni program. Vlada Crne Gore je 2008. godine je usvojila Strategiju za inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori. Opšti cilj je da se osigura i promoviše kvalitetno i pristupačno obrazovanje za svu djecu i mlade sa posebnim potrebama u obrazovanju, u skladu sa njihovim interesima, sposobnostima i mogućnostima.

Individualni razvojno–obrazovni program (IROP) je pedagoški dokument koji se sačinjava za svakog učenika kojem je potrebna određena podrška u učenju. IROP priprema tim stručnjaka škole (učitelj, psiholog, pedagog i defektolog) u saradnji sa roditeljima i kreira se za svako dijete sa određenim smetnjama u razvoju i problemima u ponašanju, pri čemu se uzima u obzir aktuelno stanje djeteta, vrsta i stepen smetnje/teškoće, individualne karakteristike djeteta, očuvani

potencijali i primarne i sekundarne posljedice oštećenja. IROP se priprema za svako dijete pojedinačno, na osnovu prikupljenih podataka dobijenih od porodice, zdravstvene ustanove, predškolske ustanove i drugih relevantnih institucija i organizacija. Tim stručnjaka osim što učestvuje u izradi IROP-a, takođe pruža i podršku učeniku u školi. Ukoliko škola ne posjeduje dovoljan kadrovski resurs, onda se angažuje mobilna služba koju čine stručna lica (defektolozi) iz resursnih centara pružajući podršku nastavnicima i učenicima. S obzirom na sposobnosti i potencijalne mogućnosti djeteta, utvrđuju se programi koji se odnose na nastavni sadržaj za određeni vremenski period, aktivnosti koje će se sprovesti, i kratkororčni i dugoročni ciljevi. Prilikom izrade IROP-a, potrebno je prvenstveno obratiti pažnju na jake strane djetetove ličnosti, u cilju razvijanja strategije podrške i stvaranja osjećaja uspjeha i smopoštovanja kod djeteta. IROP-om su obuhvaćeni ne samo nastavni sadržaji, nego i ponašanje, socijalna interakcija sa vršnjacima, razvijanje socijalno-emocionalnih vještina i socijalizacija učenika. Na osnovu ostvarenih ciljeva utvrđuje se postignuti nivo usvojenog programa (Šakotić, 2016), a ukoliko učenik postigne planirane ciljeve prije očekivanog roka, određuju se novi ciljevi kako bi se održala motivacija djeteta (Hrnjica i sar, 2004). Ciljevi u IROP-u se utvrđuju na osnovu sposobnosti djeteta i trebalo bi da budu jasno određeni i mjerljivi. IROP je dokument kojim se prati tok razvoja djeteta i vodi evidencija o postignutim nivoima psihosocijalnog i emocionalnog razvoja. „Krajnji cilj svakog IROP-a je da se pronađu načini da se podstakne razvoj djeteta na očuvanim potencijalima, zatim da se omogući obrazovno postignuće djeteta u granicama očuvanih sposobnosti i da se stvori atmosfera u odjeljenju u kojoj će dijete biti prihvaćeno“ (Šakotić, 2016: 216).

Za učenike završnih razreda osnovne škole, stručni tim škole u saradnji sa roditeljima kreira Individualno-tranzicioni plan 1 (ITP-1) u cilju olakšavajućeg prelaska učenika iz osnovne u srednju školu, u kojem su predložene moguće aktivnosti poželjne za sprovođenje, radi procjene sposobnosti učenika za buduće zanimanje. Škola kreira i individualno-tranzicioni plan 2 (ITP-2) za učenike završnih razreda srednje škole, u cilju olakšanog prelaska na tržište rada (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2019-2025)). ITP obuhvata sposobnosti i stil učenja učenika, socijalne vještine, motoričke vještine, opis očuvanih potencijala, praktičnih vještina i profesionalnih interesovanja i eventualna pomagala za učenike sa fizičkim ili senzornim smetnjama.

Za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja ne postoji jasno uputstvo, tako da države shodno sopstvenom socio-kulturnom i ekonomskom miljeu, kreiraju i oblikuju obrazovne politike kako bi na najbolji način realizovale ideje inkluzije. Da bi reforme u obrazovnom sistemu imale učinkovit efekat i promjene imale kvalitativan karakter, neophodna je osviještenost i posvećenost prosvjetne zajednice i društva u cjelini.

2.4. Analiza međunarodnih i domaćih pravnih dokumenata

Svijest o značaju, utvrđivanju i većoj zaštiti ljudskih prava razvila se uspostavljanjem međunarodne pravne legislative tokom XX vijeka, sa formiranjem Ujedinjenih nacija 1945. godine. U velikom broju međunarodnih dokumenata jasno su definisana ljudska prava i slobode u cilju zaštite života, zdravlja, sloboda, dostojanstva i integriteta svih ljudi. Zadnjih decenija, međunarodna zajednica intenzivno radi na učvršćivanju normativnog okvira koji se odnosi na zaštitu i ostvarivanje dječjih prava. Prema svim priznatim međunarodnim aktima, pravo na kvalitetno obrazovanje trebaju da imaju sva djeca bez obzira na njihove međusobne razlike po bilo kom osnovu.

Godine 1948. Generalna skupština UN usvojila je *Deklaraciju o ljudskim pravima* koja predstavlja prvi značajni međunarodni dokument i izraz volje međunarodne zajednice, nastao kao reakcija na kršenje ljudskih prava, zločine protiv čovječnosti i dehumanizaciju ljudi u Drugom svjetskom ratu. Sa Deklaracijom o ljudskim pravima započinje proces internacionalizacije univerzalnih ljudskih prava i razvijanje mehanizama njihove implementacije u mnogim državama. Prava se odnose na sve ljude, bez obzira na razlike među njima. Ova Deklaracija ističe, kao jedno od osnovnih, pravo na obrazovanje, koje treba da bude usmjereno ka punom razvitku ljudske ličnosti (Univerzalna Deklaracija o ljudskim pravima, Član 26., 1948).

Nakon ovog dokumenta, započinje intenzivnija akcija međunarodne zajednice za unapređenje društvenog položaja lica sa invaliditetom, te usvajanje niza dokumenata koji su za cilj imali zaštitu njihovih prava: *Deklaracija o pravima mentalno obojelijih lica* (1971), *Deklaracija o pravima osoba sa specijalnim potrebama* (1975), a godina 1981. se proglašava Međunarodnom godinom lica sa posebnim potrebama (Petrović, 2012).

Jedan od najsveobuhvatnijih dokumenata koji ima za cilj afirmaciju dječjih prava jeste *Konvencija o pravima djeteta* koju je je Generalna skupština UN usvojila 1989.godine. Države koje su ratifikovale Konvenciju u obavezi su da domaće zakonodavstvo usklade sa međunarodnim normativnim okvirom. Prava iz ovog dokumenta se odnose na svu djecu, i ona su nedjeljiva, neotuđiva i međusobno povezana (Vujačić, 2009). Među najznačajnijim jesu pravo na opstanak i razvoj djeteta, pravo da djeca žive sa svojim porodicama, pravo na obrazovanje, pravo na uvažavanje dječjeg mišljenja...U Konvenciji se ističe važnost i značaj obrazovanja kroz sljedeće Članove: Član 28: pravo djece na besplatno i obavezno obrazovanje; Član 29: osnovni cilj obrazovanja jeste razvoj mentalnih i fizičkih sposobnosti svakog djeteta i Član 23: dijete sa teškoćama u razvoju ima pravo da se školuje pod istim uslovima kao i njegovi vršnjaci. Konvencija o pravima djeteta predstavlja najznačajniji dokument za razumijevanje ideje o inkluzivnom obrazovanju (Hrnjica i sar., 2014). Ključni princip konvencije jeste pravo na nediskriminaciju, koji

se odnosi na pružanje jednakih šansi i mogućnosti svoj djeci i predstavlja polaznu osnovu za ostvarivanje svih zagarantovanih prava (Vodič za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama, 2011).

Svjetska Deklaracija o obrazovanju za sve, usvojena 1990. godine je međunarodni dokument koji proklamuje prava iz oblasti obrazovanja za svu djecu. U Članu 3 koji definiše univerzalni pristup i promovisanje pravičnosti, osnovno obrazovanje treba obezbijediti svoj djeci, omladini i odraslima, omogućiti dostupnost kvalitetnom obrazovanju svima i preduzeti mjere za smanjenje nejednakosti. Potrebe za učenjem osoba sa invaliditetom zahtijevaju posebnu pažnju, te je neophodno preduzeti potrebne korake kako bi se obezbedio jednak pristup obrazovanju za sve kategorije lica sa invaliditetom (World Declaration on Education for All, 1990).

Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom (1993) je dokument Ujedinjenih nacija, koji obuhvata set pravila raspoređenih po ključnim oblastima za sprovođenje aktivnosti. U ovom dokumentu se ističe obaveza država da obezbijede obrazovanje za djecu sa posebnim potrebama koje će biti integralni dio obrazovnog sistema. Sve škole bi trebalo da obezbijede adekvatnu pristupačnost i pomoćne službe u zavisnosti od vrste invaliditeta i mogućnost uključivanja grupa roditelja i organizacija osoba sa invaliditetom u proces obrazovanja na svim nivoima.

Godine 1994. u Španiji je održana svjetska Konferencija o posebnim obrazovnim potrebama koja je imala jak uticaj na razvoj inkluzivnog obrazovanja i uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovan obrazovni sistem (Vujačić, 2009). Predstavnici vlada 92 države i 25 međunarodnih organizacija obavezali su se da će hitno djelovati u cilju pružanja obrazovanja mladim i odraslim licima sa posebnim obrazovnim potrebama u okviru redovnog obrazovnog sistema. Na konferenciji su usvojena dva dokumenta: *Saopštenje iz Salamanke* i *Okvir za djelovanje*. Osnovni princip na kome se zasniva „Saopštenje iz Salamanke“ je sveobuhvatnost, što podrazumijeva da škole treba da obrazuju svu djecu bez obzira na njihove fizičke, intelektualne, socijalne, emocionalne ili bilo koje druge osobenosti. Škole su u obavezi da pronađu način uspješnog školovanja sve djece, uključujući i djecu sa posebnim obrazovnim potrebama i da stvaraju koncept inkluzivnog obrazovanja. Uspostavljanje modela obrazovanja za sve je ključni korak u mijenjanju diskriminatorских stavova i razvoja inkluzivnog društva. Osnovni princip inkluzivne škole je da sva djeca treba da uče zajedno, bez obzira na poteškoće koje mogu imati, a zadatak škole je da prepozna i odgovori na različite potrebe učenika, prilagođavajući različite stilove učenja i da obezbijedi kvalitetno obrazovanje kroz odgovarajuće nastavne planove i programe (UNESCO, 1994).

Svjetski obrazovni forum u Dakaru (2000) usvojio je *Dakarski okvir za akciju* koji predstavlja dokument za aktivno djelovanje država da afirmišu obrazovanje za sve. Model

inkluzivnog obrazovanja podrazumijeva kvalitetno učenje i puno učešće i participaciju sve djece. Zaštita od diskriminacije po bilo kom osnovu je osnovno ljudsko pravo i mora se poštovati i njegovati kroz obrazovni sistem (UNESCO, 2000).

Generalna skupština UN usvojila je dokument *Svijet po mjeri djece (2002)* koji se temelji na idejama Konvencije o pravima djeteta (1989) i u kojem se apeluje na vlade država da planski djeluju u cilju bolje zaštite dječjih prava sadržanih u Konvenciji o pravima djeteta. „Vlade i međunarodne institucije su odgovorne u zaštiti prava i dobrobiti djece iznad svih drugih interesa. Oni koji to ne urade moraju odgovarati. Osiguravanje prava i dobrobiti djece je ključ održivog razvoja u zemlji, i mira i bezbjednosti u svijetu“ (The State of the World’s Children, str. 4, 2002). *Konvencija o pravima lica sa invaliditetom (2006)* predstavlja jedan od najznačajnijih dokumenata na globalnom nivou koji afirmiše prava lica sa invaliditetom, a nastao je kao posljedica zabrinutosti međunarodne zajednice usljed nedovoljne uključenosti lica sa invaliditetom u društveni život, njihovog nejednakog društvenog položaja i diskriminacije. Konvencija obavezuje države potpisnice na veći angažman u pogledu preduzimanja mjera za efektivno učešće lica sa invaliditetom u svim sferama društvenog života (Član 3). Konvencija proklamuje i pravo na obrazovanje bez diskriminacije i na osnovu jednakih mogućnosti, a usmjereno na puni razvoj ljudskog potencijala i osjećaja dostojanstva i samovrijednosti. Države moraju omogućiti licima sa invaliditetom da budu uključene u redovni školski sistem uz neophodnu podršku koja im je potrebna kako bi im se olakšalo efektivno obrazovanje (Član 24).

Proces inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori regulisan je zakonima i aktima koji su u skladu sa međunarodnim dokumentima koje je ratifikovala Crna Gora. Nacionalni zakonodavni okvir, formiran pod uticajem međunarodnih smjernica i uputstava, garantuje ostvarivanje prava na obrazovanje svoj djeci, i obezbjeđuje prilagođeni vaspitno-obrazovni program djeci sa posebnim obrazovnim potrebama. Usvajanjem seta zakona i strategija postavljeni su okviri koji garantuju da će svakom djetetu biti obezbijedeno obrazovanje u skladu sa njegovim interesovanjima, potrebama i mogućnostima.

Ustav Crne Gore (2007) je najviši pravni akt naše zemlje, koji garantuje prava i slobode djeteta, kao i besplatno obrazovanje pod jednakim uslovima. *Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju (2002)* uređuje funkcionisanje predškolskog, osnovnog i srednjeg obrazovanja, kao i vaspitanja i obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama. U Crnoj Gori je 2004. godine donesen *Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama* prema kome je neophodno djeci obezbijediti onaj stepen obrazovanja koji odgovara njihovom fizičkom, intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju (Član 5). Prema ovom zakonu neki od ciljeva vaspitanja i obrazovanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama jesu obezbjeđivanje jednakih mogućnosti obrazovanja za sve i stvaranje odgovarajućih uslova za optimalan razvoj (Član 7),

čime se afirmišu glavni principi inkluzivnog koncepta. Obrazovni programi se kreiraju na osnovu očuvanih sposobnosti i potencijala djece sa posebnim obrazovnim potrebama kako bi imala mogućnost da dobiju jednak standard u skladu sa njihovim individualnim mogućnostima (Član 11). Ovaj zakon prepoznaje značaj i ulogu roditelja djece sa posebnim potrebama u vaspitno-obrazovnom procesu, prema kome je predviđeno da roditelji djece sa posebnim obrazovnim potrebama učestvuju u izboru programa vaspitanja i obrazovanja (Član 6). U zakonu su značajne i odredbe koje ističu važnost i ulogu ostalih institucija u procesu sprovođenja inkluzivnog obrazovanja. Resursni centri kao posebne ustanove, pored toga što izvode vaspitno-obrazovni proces, pružaju savjetodavnu i stručnu podršku drugim vaspitno-obrazovnim ustanovama u radu sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama. Dnevni centri, kao ustanove socijalne i dječje zaštite za podršku djeci sa smetnjama u razvoju, mogu obavljati i vaspitno-obrazovni rad u kojem se stiču vještine neophodne za svakodnevni život. U *Zakonu o socijalnoj i dječjoj zaštiti (2017)* prema Članu 4, socijalna i dječja zaštita ima za cilj unapređenje kvaliteta života djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

U Crnoj Gori su doneseni mnogi strateški dokumenti, nastali kao rezultat multidisciplinarnog rada predstavnika resornih ministarstava, prosvjetne zajednice, organizacija i NVO sektora, a u cilju kreiranja politika, programa i planova za unapređenje i poboljšanje položaja lica sa invaliditetom i njihovo aktivnije učešće u društvenoj zajednici. *Strategija za integraciju lica sa invaliditetom (2008-2016)* je prva Strategija u kojoj je analiziran položaj lica sa invaliditetom i definisane mjere za sprovođenje aktivnosti u cilju njihove bolje društvene integracije. Donošenjem ove Strategije Crna Gora je ispunila obavezu koju je preuzela na regionalnoj konferenciji pod nazivom „Politika u oblasti invalidnosti i proces pridruživanja Evropskoj uniji i Jugoistočnoj Evropi“ održanoj 2005. godine u Sarajevu, a kao osnov za izradu Strategije poslužili su domaći i međunarodni zakonski dokumenti. U periodu donošenja ove Strategije, broj djece sa smetnjama u razvoju koja su uključena u redovni školski sistem bio je svega 2,23% što je posljedica nedovoljno fleksibilnog sistema obrazovanja, nepostojanje odgovarajuće evidencije o njima i neadekvatnog načina rada Komisije za usmjeravanje djece sa smetnjama u razvoju, budući da je formiranje Komisija za usmjeravanje u tom periodu bilo u pripreмноj fazi. U novoj *Strategiji za integraciju lica sa invaliditetom (2016-2020)* zabilježen je značajan napredak u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja koji se ogleda u tome da je formirana baza podataka o učenicima sa smetnjama u razvoju na centralnom i lokalnom nivou po tipu i smetnji, a na lokalnom nivou formirane su komisije (18) za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama. Ipak, neophodno je i dalje raditi na unapređivanju inkluzivnog obrazovanja u pogledu intenziviranja systemske podrške, razvijanju intersektorske saradnje i većoj informisanosti.

U Strategiji inkluzivnog obrazovanja (2019-2025) se, uz poštovanje međunarodnih načela i principa Konvencije o pravima lica sa invaliditetom, određuju dalji pravci razvoja inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori. Prilikom kreiranja obrazovne politike, polazi se od ličnosti, dostojanstva i jednakih prava za sve. Akcenat je na socijalnom modelu, odnosno promjeni stavova u društvu, otklanjanju barijera u okruženju, i poštovanju individualnih karakteristika ličnosti. Obaveza društva je u sistemskom i kontinuiranom pružanju podrške u obrazovanju i vaspitanju, u cilju razvoja potencijala, izgradnje ličnosti i razvijanja kompetencija djeteta neophodnih za životno funkcionisanje. Vodeće načelo Strategije inkluzivnog obrazovanje jeste ravnopravno učešće sve djece sa posebnim obrazovnim potrebama u inkluzivnom obrazovanju, a glavni principi kojima se vodi Strategija jesu:

- a) Pravičnost – uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u obrazovni sistem i prevazilaženje razlika nastalih kao posljedica negativnog stava okoline prema smetnji/teškoći u razvoju;
- b) Relevantnost – usklađivanje vaspitanja i obrazovanja prema individualnim karakteristikama i sposobnostima djeteta sa posebnim obrazovnim potrebama;
- c) Dostupnost – omogućavanje da svako dijete sa posebnim obrazovnim potrebama ravnopravno sa vršnjacima učestvuje u zajedničkim aktivnostima;
- d) Efektivnost – otklanjanje predrasude i stereotipnih uvjerenja kroz nastavnu praksu;
- e) Efikasnost – razvoj pojedinca i zajednice koja uvažava različitost.

U Strategiji za zaštitu lica sa invaliditetom od diskriminacije i promociju jednakosti (2017-2021) u oblasti koja se odnosi na vaspitanje, obrazovanje i stručno zapošljavanje, cilj je unapređenje legislative, poboljšanje intersektorske saradnje, dostupnost škola, sprovođenje aktivnosti koje promovisu jednakost, različitost, nediskriminaciju i obuka nastavnčkog kadra. Neopodno je omogućiti inkluzivno obrazovanje na svim nivoima i za sve učenike.

Strategija za ostvarivanje prava djeteta (2019-2023) je nacionalni, međuresorni dokument koji se bavi unapređenjem uslova za realizaciju prava djeteta, oslanjajući se na Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima djeteta. U Strategiji su istaknuti značajni pomaci kada je u pitanju uključivanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama, što se vidi iz analize školske 2018. godine, kada je u proces redovnog školovanja uključeno 2367 djece, što je za 64% više nego u 2014. godini, kada ih je bilo 1515. I pored značajnih pomaka, kvalitet inkluzivnog obrazovanja je i dalje potrebno unapređivati u pogledu praćenja postignuća učenika, pristupačnosti, uslova, metoda i strategija rada i obezbjeđivanju tehničkih uslova.

3. SOCIJALIZACIJA UČENIKA SA POSEBNIM POTREBAMA

Prednosti inkluzivnog obrazovanja ogledaju se u podsticanju intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja, razvoja komunikacijskih sposobnosti i stvaranju uslova za izbjegavanje aktivne i pasivne izolacije djeteta (Hrnjica, 2012). Socijalizacija djece sa posebnim potrebama u školi polazna je osnova za širu, socijalnu inkluziju. Inkluzivna škola prilagođava se djetetu, i stvara mogućnosti za njegov razvoj. Inkluzivno obrazovanje doprinosi kako sticanju akademskog znanja kod učenika sa posebnim potrebama, tako i unapređenju i razvoju socijalnog aspekta njegove ličnosti. Uporedo sa usvajanjem znanja, učenici kroz interakciju sa vršnjacima i nastavnicima razvijaju socijalne vještine potrebne za uspješnu integraciju u društvenu zajednicu. Školska sredina može biti povoljna prilika u kojoj učenik sa smetnjama u razvoju, ostvarivanjem što većeg broja socijalnih veza i razvijanjem socijalnih vještina, može postati socijalno funkcionalan, a isto tako, školska klima može imati negativan uticaj na razvoj učenika, što se može odraziti na njegov psihosocijalni aspekt ličnosti.

Na razvoj socijalnih kompetencija i uspješnu socijalizaciju učenika sa posebnim potrebama tokom pohađanja redovne nastave, u velikoj mjeri utiču pozitivna odjeljska atmosfera, implicitne pedagogije nastavnika i tolerancija, empatija i razumijevanje ostalih vršnjaka. Kako će djeca sa posebnim potrebama prihvatiti novu školsku sredinu, zavisi i od ranijih iskustava u porodičnoj sredini, koja predstavlja bazični agens socijalizacije.

Socijalni i emocionalni razvoj djeteta sa smetnjama u razvoju korespondira njegovom mentalnom razvoju, te je razumljivo da se javlja nesklad između njegovog ponašanja i razvojne dobi (Šakotić, 2009). Prema nekim istraživanjima, kako navode Špelić i Zuliani (2011), uočljivi su negativni aspekti obrazovne integracije kroz problem socijalizacije djece sa posebnim potrebama. Negativni aspekti se odnose na vrstu i stepen razvojne smetnje, i ističu se pretežno kod učenika sa problemima u kognitivnom funkcionisanju, govornoj komunikaciji i sa hiperaktivnim ponašanjima, što ukazuje da priroda poteškoća tih učenika, ispoljena kroz različite vidove neprilagođenog ponašanja, određuje probleme njihove socijalne neprihvatljivosti. Učenici sa smetnjama u razvoju često imaju osjećaj manje vrijednosti, skloni su izolaciji i povlačenju u sebe ili ispoljavanju nepoželjnih oblika ponašanja poput agresije, ljutnje, bijesa... Emocionalni problemi, udruženi sa društveno neprihvatljivim oblicima ponašanja, nastaju kao rezultat procjene o sebi kao manje uspješnim bićima. Ovi problemi povezani sa problemima prilagođavanja mogu dovesti do napuštanja škole od strane učenika (Todorović, 2002).

Nepovoljan socijalan položaj negativno utiče na sve aspekte ličnosti. Neprihvatanja od strane okoline kod učenika stvara frustracije što dovodi do sekundarnih posljedica oštećenja, koje

češće od primarnih posljedica, predstavljaju otežavajući faktor u procesu socijalizacije. Rana intervencija i adekvatni preventivni postupci, u velikoj mjeri, mogu pozitivno uticati na djetetov razvoj i ublažiti negativne posljedice. U suprotnom, dolazi do formiranja osobenog sklopa ličnosti koji karakteriše impulsivnost, slaba emocionalna kontrola, sumnjičavost i nepovjerenje (Hrnjica, 1991). Loš socijalni položaj doprinosi i razvoju neadekvatne slike o sebi, što za posljedicu ima smanjenu motivaciju, preferencije i ambicije. Slika o sebi je odraz sredine kroz koju se pojedinac kreće, i on doživljava sebe onako kako ga drugi vide – porodica, škola i šire društveno okruženje (Dimoski i Nikolić, 2015).

U inkluzivnom obrazovanju djeca, sa i bez smetnji u razvoju, stiču i usvajaju vještine i znanja bitne za svakodnevno funkcionisanje, i na taj način se proaktivno uključuju u zajednicu. Usvajanjem različitih vještina, djeca stiču umijeća, uče i razvijaju svoje sposobnosti, kompetencije i mogućnosti, pri čemu zajednička nastava ima jako bitan značaj (Milić, 2012).

3.1. Pojam i definicije socijalizacije

Socijalizacija, u najširem smislu jeste doživotan proces u kojem pojedinac usvaja vrijednosne obrasce svoje kulture na osnovu kojih oblikuje ličnost i ponašanja koja se smatraju poželjnim i društveno prihvatljivim. Iako proces socijalizacije nije ograničen samo na djetinjstvo, ipak, u literaturi se najviše pažnje pridaje socijalizaciji djece. Jedan dio dječje socijalizacije se odnosi na pripremu djeteta za uloge i okolnosti u kojima će se kasnije naći u životu, a drugi dio je bitan za oblike ponašanja koji su relevantni za taj period života (Žiropađa, 2005).

Izvori socijalizacije su kultura i društvo, i oni propisuju norme, standarde, vrijednosti i vjerovanja koje će dijete usvajati. U cilju održavanja kontinuiteta kulture i društva, socijalizacija predstavlja glavno sredstvo (Lalović i Trebješanin, 2011). Prenosioci društvenih vrijednosti su u prvom redu porodica i škola, kao najznačajniji agensi socijalizacije, te shodno tradicionalnoj podjeli, imamo primarnu socijalizaciju, koja se odvija u porodici, i sekundarnu, koja se odnosi na šire okruženje. Vaspitna iskustva iz porodice, udružena sa socijalnim iskustvima iz škole, djeluju na oblikovanje ponašanja i strukturiranja ličnosti u funkciji određenih društvenih zahtjeva (Filipović i Matejić-Đuričić, 2018). Kroz proces učenja i ostvarivanjem socijalnih interakcija usvajaju se socijalne vještine, stiče se prihvatljivo ponašanje i formira se i oblikuje ličnost pojedinca pripremljenog za širi društveni kontekst.

Pod socijalizacijom se podrazumijeva društveni uticaj na pojedinca i njegovo pripremanje za preuzimanje društvenih uloga koje mu pripadaju i kroz koje on stvara svoju ličnost i razvija individualnost (Flere, 1976, prema: Gvozdenović, 2011). Socijalizacija se definiše i kao sveukupnost objektivnih i subjektivnih činilaca koji učestvuju u interakciji i kroz proces socijalnog

učenja dovode do određenih posljedica, a socijalni razvoj odnosi se na razvoj onih osobina ličnosti koje su se uglavnom oblikovale dejstvom socijalne sredine i određenih biotičkih dispozicija i psihičkih osobina, a povećavaju sposobnost interakcije sa socijalnom sredinom. Socijalni razvoj obuhvata sve ono što je naučeno i što doprinosi socijalnoj interakciji i poseban je za svakog pojedinca (Stančić 1988, prema: Šakotić 2009). Karakteristike socijalnog razvoja su usvajanje znanja i vještina kroz interpersonalne odnose, formiranje stavova prema sebi, prema drugima i uopšte prema okruženju, i usvajanje socijalno prihvatljivih oblika ponašanja (Šakotić, 2009). Socijalizacija ne predstavlja samo osposobljavanje pojedinca za društveni život, nego podrazumijeva i oblikovanje ličnosti, koja se učenjem formira sa određenim karakteristikama postajući tako pripadnik kulture i specifična individua (Rot, 1975). Ličnost je rezultat socijalnih faktora na biološki datu osnovu. Socijalni uslovi (prvenstveno interakcija sa drugim ljudima) neophodni su da bi se ljudska jedinka razvila u humano biće, tj. da bi se socijalizacijom ljudske jedinice formirala ljudska ličnost (Rot, 2004).

U Sociološkom rečniku (2007: 526) socijalizacija predstavlja „složen proces socijalne integracije pojedinca u različite kontekste društvene stvarnosti“, a prema Dubaru ona je „složeni interaktivni i multidirekcionni proces, koji uključuje stalne transakcije između socijalizovanog i socijalizatora“. (Dubar, 1991: 24, prema: Filipović i Matejić Đuričić, 2018). Ipak socijalizacija ne može biti jednosmjernan proces tokom kojeg pojedinac prihvata društvena pravila, norme i kulturu, i usvaja određene obrasce ponašanja. To je dinamičan proces u kojem pojedinac ima aktivnu ulogu, postajući specifična ličnost i individua za sebe, a s druge strane društveno biće i dio šire socijalne zajednice. Dirkem (1981) ne pravi razliku između vaspitanja i socijalizacije, i prema njemu vaspitanje podrazumijeva socijalizaciju mladih usljed djelovanja odraslih generacija na mlađe generacije, i stvaranje novih bića koja izgrađuju kolektivno djelovanje putem vaspitanja/socijalizacije.

3.2. Faktori socijalizacije

3.2.1. Porodica

Porodica je primarno okruženje u kojoj dijete izgrađuje svoju ličnost i svoj odnos prema sredini. Kompleksnim procesima usvajanja društvenih vrijednosti, pravila i obrazaca ponašanja, kod djeteta se formira osoben skup individualnih karakteristika ličnosti. Rot navodi da je uticaj porodice na razvoj dječje ličnosti značajan iz više razloga, prije svega što društvo, posredstvom porodice, prenosi mladim naraštajima prihvaćena shvatanja o poželjnim osobinama i željenom ponašanju (Rot, 2004). Shvatano na ovaj način, porodica je prvi prenosilac društvenih vrijednosti

i kulture, ona je „društvo u malom“, preko kojeg dijete nesvjesno prihvata i primjenjuje društvene modele ponašanja. U djetinjstvu se, kroz raznovrsne procese učenja za koje su odgovorni odrasli, postavljaju temelji za razvoj kasnijih karakteristika ličnosti (Žiropada, 2005).

Savremenu porodicu karakterišu jake emocionalne veze među njenim članovima i veća jednakost između njih. Pored mnogobrojnih funkcija koje ima (reproduktivna, ekonomska, emotivna, funkcija pružanja zaštite, funkcija zabave i razonode), u savremenom društvu bitna je i vaspitno-obrazovna funkcija porodice koja se ogleda u uticaju na formiranje stavova i ponašanja djeteta. Iako na planu obrazovanja porodica u današnjem društvu ima manji uticaj, budući da djeca obrazovanje stiču u školskom sistemu, porodično vaspitanje u razvoju djeteta u velikoj mjeri utiče na formiranje njegove buduće društveno-kulturne ličnosti. (Vukoje, 2012). Sa promjenom društva, mijenjala se i usložnjavala funkcija porodice kao i vršenje uloga njenih članova. U današnjoj, savremenoj porodici, članovi sve češće obavljaju veći broj uloga koje nijesu strogo definisane, kao što su bile u tradicionalnoj porodici. U savremenoj porodici, kako primjećuje Golubović (1981), dolazi do redukcije funkcija, naročito ekonomskih, a težište je na psiho-socijalnoj sferi. Prema Vilotijeviću „porodica je prva emocionalna i sociokulturna sredina u kojoj se dijete formira“, što znači da odnosi među članovima u porodici utiču na emocionalnu stabilnost djeteta. Usklađeni međusobni odnosi unutar porodice utiče podsticajno na sveukupni razvoj djeteta. (Vilotijević, 2000, prema: Minić i Kompirović, 2014). Prijatni odnosi u porodici, toplina, ljubav i razumijevanje, presudan su faktor razvoja pozitivnih osobina kod djeteta. Porodice u kojima izostaju bliski odnosi među njenim članovima, nepostojanje ljubavi i dovoljne brige za dijete, utiče na razvijanje određenih društveno nepoželjnih osobina kod djeteta kao što su agresivnost, neprijateljski stav prema okolini, povučenost i pasivnost (Rot, 2004).

Rođenje djeteta u porodici uglavnom je radostan trenutak za roditelje koji proizvodi nova osjećanja poput brižnog i zaštitničkog stava, a rođenje djeteta sa smetnjom u razvoju predstavlja snažan stresogen događaj za porodicu i njeno suočavanje sa mnogobrojnim izazovima. Veliki zahtjevi koji se postavljaju pred porodicu mogu da ugroze funkcionisanje svakog njenog člana, a i funkcionisanje porodice kao cjeline (Mitić, 2011). Prema Hrnjici (2011) na traumatično iskustvo porodice utiču mnogobrojni faktori: vrsta i stepen razvojne teškoće djeteta, emocionalne karakteristike djeteta, pol, uzrast i motivacija porodice da prevaziđe teškoće. Često i negativni stavovi sredine doprinose tome da porodica se sve češće „zatvara u sebe“, ne uključuje se u redovne društvene tokove i aktivnosti, što se odražava na socijalnom i emocionalnom planu djeteta.

Neadekvatni odnosi roditelja prema djeci (odbacivanje ili pretjerana zaštita) utiču na socio-emocionalno funkcionisanje djeteta, njegov odnos prema sredini i prema sebi. Usljed negativnih iskustava, dijete nema pozitivnu samoprocjenu, gubi motivaciju za preuzimanje aktivnosti i nije

u prilici da stekne nezavisnost, što nepovoljno utiče na razvoj njegovog identiteta (Đević, 2015). Institucionalizacija djece sa posebnim potrebama, segregacija, odvajanje od porodice i vršnjaka umanjuje mogućnost ostvarivanja većeg broja socijalnih kontakata i odnosa, a samim tim i razvijanja socijalnih vještina. Roditelji često iz straha ne uključuju svoju djecu u redovni školski sistem, jer kod njih postoji bojazan kako će se dijete uklopiti u novu sredinu, kako će biti prihvaćeno od vršnjaka i nastavnika, da li će moći postizati školski uspjeh, i kako će reakcija sredine uticati na djetetov razvoj.

Pretjerana zaštićenost roditelja prema djetetu može dovesti do toga da dijete ne radi samostalno ni ono što bi moglo, jer drugi rade umjesto njega. (Vujačić, 2009). Na taj način dijete ne može razviti samostalnost, praktične i socijalne vještine potrebne za uspješnu socijalnu integraciju. Podsticanje razvoja djeteta od najranijeg perioda, uključivanje u predškolsku i školsku zajednicu i u ostale društvene aktivnosti, doprinosi unapređenju socijalnog razvoja kod djeteta sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Za dijete je od suštinske je važnosti odrastanje u skladnoj i funkcionalnoj porodici koja će mu obezbijediti sigurnost i podršku da ostvari svoje potencijale u svim oblastima razvoja. Topli porodični odnosi razvijaju kod djeteta osjećaj povjerenja i sigurnosti pri susretu i sa drugim ljudima, i na taj način ono lakše istražuje socijalnu sredinu. Da bi porodica na adekvatan način mogla da pruži mogućnost optimalnog razvoja djeteta, neophodno je da joj se pruži podrška i kontinuirana ekspertska pomoć (Đević, 2015).

3.2.2. Predškolska ustanova

Opšti cilj predškolskog vaspitanja i obrazovanja jeste da podstiče razvoj djeteta stvarajući uslove u kojima će ono moći da razvije svoje sposobnosti i svojstva ličnosti, da proširuje iskustva i izgrađuje saznanja o sebi i drugima (Knjiga promjena, 2001). U ranom uzrastu djeteta utemeljeni su potencijali intelektualnog i ukupnog razvoja i učenja, koje je potrebno podstaći. Svako dijete kao posebna individua, zahtijeva odgovarajuću pažnju i podršku. Posmatranje djeteta odvija se u interakciji sa drugima i okruženjem (Novović, 2011). Vrtić predstavlja prvo šire, nepoznato okruženje za dijete, gdje ono počinje da usvaja nova učenja i obrasce ponašanja kroz interaktivan odnos sa vaspitačima i vršnjacima. Vaspitači su u obavezi da podstiču razvoj djeteta na ranom uzrastu, i da prate i procjenjuju djetetove mogućnosti i ograničenja. U podsticajnim uslovima i učešćem u različitim aktivnostima, djeca usvajaju znanja, poželjne obrasce ponašanja i postaju socijalno kompetentnija.

Dijete je dio socijalnog konteksta koji bitno utiče na njegov sveukupni razvoj. Djeca sa vršnjacima uspostavljaju komunikaciju posredstvom igre i u zajedničkim aktivnostima, razvijajući

na taj način socijalne vještine, efikasnu komunikaciju, razumijevanje sebe i drugih, prihvatanje moralnih normi, sposobnost emocionalne regulacije i prilagođavanje normama. Za razvoj socijalno-emocionalnih odnosa bitno je da:

- dijete razvija socijalne i kulturne vještine kroz upotrebu jezika,
 - uči se izražavanju osjećanja riječima,
 - otkriva značenje govora tijela,
 - razvija afirmativan odnos među djecom i odraslima,
 - razvija osjećanja prema drugima,
 - razvija iskustvo vlastitog emocionalnog odnosa u druženju,
 - prihvata pravila igre i uči posljedice njihovog kršenja,
 - preferira djecu koju prihvata za druženje,
 - razumije značaj društvenog odbacivanja,
 - uči da dijeli sa drugima,
 - prepoznaje osjećanja drugih,
 - oponaša važne odnose,
 - razvija polni identitet,
 - razumije ulogu odraslih,
- razvija vještine i znanja o mogućnostima komunikacije (Program za područja aktivnosti, 2011).

Programi ranog i predškolskog obrazovanja trebalo bi da pozitivno utiču na napredak djece u njihovom najosjetljivijem periodu, te je za njihovo sprovođenje nužna primjena vaspitno-obrazovnih modela i strategija koje se temelje na stručnoj procjeni potreba djece (Bouillet, 2011). Kompetencije vaspitača su od ključne važnosti za usmjeravanje djeteta i podsticanje cjelokupnog njegovog razvoja. Djeca u predškolskoj ustanovi, socijalnim učenjem usvajaju određene socijalne vještine i kompetencije i na taj način se osposobljavaju za buduće aktivno djelovanje u društvu. Predškolsko inkluzivno obrazovanje i vaspitanje otvoreno je za svu djecu, bez obzira na njihove različite individualne karakteristike. Djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju, prilikom pohađanja redovne predškolske ustanove, već od najranijeg perioda djetinjstva uče određena socijalna pravila ponašanja u grupi i, kroz interakcije sa vršnjacima, razvijaju i unapređuju prosocijalno ponašanje. Bitan faktor za kvalitetno socijalno funkcionisanje djece sa posebnim potrebama predstavlja vrsta smetnje i stepen oštećenja. Ipak, kako navodi Sretenov (Sretenov 2005, prema: Đević, 2015), da bi se djeca sa smetnjama u razvoju uspješno integrisala u grupu i učestvovala u aktivnostima vršnjaka, neophodna je pomoć i podrška vaspitača. Puko i formalno uključivanje djece sa smetnjama u razvoju, bez dodatne pomoći vaspitača, samo po sebi nije dovoljno da bi se ona funkcionalno uključila u određene aktivnosti.

3.2.3. Škola

Škola predstavlja jedan od najznačajnijih agenasa socijalizacije djeteta. Na ponašanje učenika i njegov sveukupan razvoj u velikoj mjeri utiče sveobuhvatna školska klima. Školski uticaj nije samo edukativne prirode, odnosno ne ograničava se samo na uvođenje djeteta u svijet nauke i umjetnosti. Dijete u školi ovladava i drugim vještinama i usvaja ponašanja koja se od njega očekuju. Škole su posrednici u prenosu kulture i vrijednosti određenog društva koje učenik usvaja socijalizacijom (Žiropađa, 2005). Dolazak u školu za dijete predstavlja dolazak u novu sredinu koja ima drugačije zahtjeve i odnose nego što su bili u porodici, u kojoj ono uspostavlja nove odnose sa drugima i uči se većoj odgovornosti. Društvo nastoji da utemelji određena društvena shvatanja i određene socijalne stavove kroz školske nastavne sadržaje kao i kroz razvijanje određenih osobina ličnosti. Na formiranje određenih osobina ličnosti, pored nastavnog programa i vaspitnih ciljeva imaju organizacija školskog života i ličnost nastavnika (Rot, 2004). Prema Krnjajić (2002), škola ne treba da služi samo prenošenju društvenih vrijednosti, već bi trebalo da podstiče i razvija interpersonalne odnose.

Uticaj školske sredine na razvoj djeteta sa smetnjama i teškoćama u razvoju može biti podsticajan, ali i sa negativnim posljedicama, što zavisi od mnogobrojnih faktora. Da bi škola odgovorila na potrebe svih učenika, neophodno je da razvija i unapređuje inkluzivnu kulturu na svim nivoima. Za postojanje inkluzivnog modela neophodno je aktivno učešće svih aktera vaspitno-obrazovnog procesa, postojanje kadrovskih i tehničkih resursa, multisektorska povezanost i podrška na lokalnom i državnom nivou. U kojoj mjeri će učenik razviti sposobnost da aktivno sudjeluje u aktivnostima škole i unaprijedi socijalni razvoj, zavisice pored vrste i stepena oštećenja, i od spremnosti i angažovanosti školske zajednice da stvori uslove koji će omogućiti funkcionalnu socijalnu uključenost učenika sa posebnim potrebama. U tom kompleksnom procesu, uloga nastavnika nesumnjivo ima najveći značaj.

„Nastavnici su voditelji u procesu učenja i razvoja, edukatori, organizatori i inovatori.“ (Novović, 2009: 67 str.). Profesionalni profil nastavnika obuhvata određene stručne kompetencije, profesionalna stremljenja, kao i karakteristike ličnosti, koje oblikuju njegovo pedagoško djelovanje i komunikaciju sa učenicima, roditeljima, nastavnicima i ostalim učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa (Gvozdrenović, 2006). U inkluzivnom nastavno-obrazovnom procesu, nastavničke kompetencije, implicitne pedagogije, sposobnosti, umijeće, kao i lične karakteristike, ključni su faktor u podsticanju socijalne uključenosti, usvajanju socijalnih vještina i kompetencija učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

Za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, potrebna je obučenost nastavnika i spremnost da odgovori na djetetove potrebe i zahtjeve. Neophodna je i priprema učenika, ne samo

u intelektualnom, nego i u socijalnom pogledu, kako bi prva iskustva sa školom bila pozitivna. Sistemska priprema vaspitača i nastavnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju izostaje, što dovodi do niza teškoća u vapično-obrazovnom radu, kao što su osjećanja profesionalne nekompetencije, stvaranje uvjerenja da inkluzija nije funkcionalan model obrazovanja, i sl. Vršnjaci su skloni da prihvataju negativan stav nastavnika i da ispoljavaju grubo ponašanje kao što su ismijavanje, izbacivanje iz igre i sl. Dijete sa smetnjama u razvoju, nailazeći na ovako neprimjerene reakcije školske sredine, može reagovati ili povlačenjem ili agresivnim ponašanjem (Šakotić, Mešalić i Hrnjica, 2009). Rezultati nekih istraživanja (Đorđević 2002, Joksimović i Gašić Pavšić, 2007; Jevtić i Knežević Florić, 2011 prema: Đorđević, 2019) ukazuju na to da je učenicima stalo do nastavnikovog prijateljski naklonjenog stava i ljubaznosti u ophođenju, dok s druge strane, ravnodušni, neuravnoteženi i neurotizovani nastavnici postižu najmanje profesionalnog uspjeha i prenose na učenike negativne stavove.

Za kvalitetno sprovođenje inkluzivnog programa, od nastavnika se očekuje da primjenjuje individualizovan pristup u radu, kombinuje raznovrsne nastavne metode i oblike rada, stvara uslove za pozitivnu interakciju među djecom, kreira aktivnosti kako bi se svako dijete osjećalo uspješno i posmatra dijete kao cjelovitu ličnost. Od nastavnika se očekuje da kreira uslove u kojima će djeca ostvarivati međusobne interakcije, biti u mogućnosti da uče jedni od drugih i da razmjenjuju iskustva i mišljenja (Vujačić, 2009). Organizacija raznovrsnih kooperativnih aktivnosti i grupnih diskusija utiče na razvoj pozitivne discipline, socijalnog razumijevanja i na usvajanje prosocijalnih vrijednosti (Krnjajić, 2002).

Neki autori (Staub i Peck, 1994 prema: Đević 2015) smatraju da školska klima postaje kvalitetnija uključivanjem učenika sa smetnjama u razvoju u redovni obrazovni sistem, jer učenici imaju više razumijevanja jedni za druge i više mogućnosti za socijalni razvoj.

3.2.4. Društvene organizacije

Socijalizacija kao neprekidni cjeloživotni proces, ne odvija se samo u porodici i školi, nego njen proces se nastavlja i kroz druge oblike društvenog života. Pojedinaac je pripadnik mnogih društvenih grupa u kojima zauzima određeni socijalni položaj i obavlja određene društvene uloge. Prema Rotu (Rot, 2004: 273) „motiv za društvom ogleda se u težnji čovjeka da bude u društvu sa drugima, da izbjegava dugotrajniju usamljenost i da želi prisustvo drugih osoba“. Pripadanjem različitim društvenim grupacijama i organizacijama u kojima postoje zajednička interesovanja svih pripadnika grupe, i kroz interakciju sa ostalim članovima grupa i organizacija, pojedinac potvrđuje svoju ličnost i formira sopstveni identitet.

Položaji koje pojedinci zauzimaju u određenim grupama i aktivnosti koje obavljaju, podrazumijevaju i određeno ponašanje. Svaki pojedinac je istovremeno član više grupa u kojima ima određeni položaj i ulogu koji ga karakterišu kao posebnu individuu. Društvena i kulturna sredina, u zavisnosti od vrijednosnog sistema koji preferira, utiče na pojedinca da usvoji ponašanja karakteristična za datu kulturu. U zajednici postoje određeni principi kojih bi se trebalo pridržavati, i koji za pojedinca predstavljaju unutrašnje principe postupanja i određuju formiranje njegovih osobina (Rot, 2004).

Djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju u manjoj mjeri učestvuju u društvenim aktivnostima i socio-kulturnom životu, pa se može reći da se, u njihovom slučaju, procesi socijalizacije ličnosti odvijaju uglavnom u porodičnom i eventualno školskom okruženju. Priroda i vrsta smetnje, kao i neadekvatna društvena podrška, ograničavajući su faktor za uspostavljanje socijalnih odnosa sa drugima, te su djeca sa posebnim potrebama u većini slučajeva, upućena uglavnom na interakcije sa najužim članovima porodice. Usljed prirode smetnje, negativnih stavova sredine, neinkluzivnih društvenih programa i neadekvatnih tehničkih uslova (arhitektonske barijere, nepostojanje kosih rampi, neprilagođeni javni objekti, ograničenja u saobraćaju, izostajanje natpisa na Brajevom pismu...) djeca i mladi sa smetnjama u razvoju ostaju uglavnom isključeni iz socijalnog života. Ograničena komunikacija i smanjena socijalna aktivnost utiče negativno na socio-emocionalni razvoj ličnosti, pri čemu izostaje i formiranja socijalnih vještina značajnih za društveno funkcionisanje. Prema nekim autorima (Mišković 2013), nijesu dovoljne samo obrazovne reforme u cilju postizanja kvalitetnijeg života. Promjene su moguće kroz akcije društvenih pokreta i djelovanja društvenih institucija i organizacija.

Veća uključenost i aktivacija djece sa smetnjama u razvoju u društveni život zavisice od razvijenosti društvene infrastrukture, multisektorske saradnje između institucija, lokalne podrške i stavovsko-vrijednosne orijentacije zajednice. Jedno od osnovnih načela Konvencije o pravima lica sa invaliditetom (2006) jeste uključenost i učešće lica sa invaliditetom u svim sferama društvenog života, a obaveza država jeste da preduzme odgovarajuće mjere, kako bi se stvorili uslovi u kojima bi oni ostvarili svoja prava. Pripadnost različitim organizacijama nudi mogućnosti veće aktivacije pojedinca razvijajući kod njega osjećaj veće kompetentnosti i samopouzdanja. Djeca i odrasli sa invaliditetom bi trebalo da uživaju ista prava i obaveze kao ostali građani, ali u društvima još uvijek postoje prepreke koje im onemogućavaju da imaju kvalitetno učešće u djelatnostima njihovih zajednica (Standardna pravila Ujedinjenih nacija za izjednačavanje mogućnosti koje se pružaju osobama sa invaliditetom, 1993). U Konvenciji o pravima lica sa invaliditetom (2006), u Članu 19, promovise se pravo lica sa invaliditetom na puno učešće u zajednici, pravo na pristup lokalnim službama podrške neophodnim za kvalitetno učestvovanje u društvenim aktivnostima u cilju sprečavanja izolacije i isključenosti.

„Pravo da se živi u zajednici povezano je sa time kako su uobličeni zdravstvo, obrazovanje, sistemi socijalne podrške i tržište rada. Uslovljeno je pristupačnošću javnih prostora i usluga“ (Pravo lica sa invaliditetom da žive samostalno i budu uključeni u zajednicu, 2013: 5). Sportski, rekreativni i kulturni objekti trebalo bi da su dostupni i na adekvatan način prilagođeni licima sa invaliditetom u cilju njihovog kvalitetnijeg učešća u društvenom životu. U Strategiji za integraciju lica sa invaliditetom u Crnoj Gori (2016-2020) navodi se da su usvojene i izmijenjene određene zakonske regulative u pogledu dostupnosti sportskih, rekreativnih i kulturnih objekata, međutim, stanje u praksi pokazuje da je pristupačnost objektima djelimična. U cilju poboljšavanja uslova života i stvaranja mogućnosti za veću socijalnu participaciju djece, mladih i odraslih sa smetnjama u razvoju, pored državnih institucija, veliku ulogu i značaj ima civilni sektor. Mnoga udruženja roditelja djece sa posebnim potrebama, kao i ostale nevladine organizacije koje se bave ljudskim pravima, mogu biti snažan partner na državnom i lokalnom nivou u rješavanju mnogih problema. Sistem socijalne zaštite, kroz zakonske i podzakonske akte definiše razne oblike podrške za život u zajednici, i predstavlja jak mehanizam podsticanja socijalne inkluzije. Dnevni centri, kao ustanove socijalne i dječje zaštite koji djeluju kao podrška za život u zajednici, pružaju, pored velike lepeze usluga, i usluge podsticanja i razvoja socijalnih vještina kroz očuvane potencijale, unapređenje kvaliteta života i podršku za što samostalniji život. Pored dnevnih centara, usluge pomoć u kući, stanovanje uz podršku i personalna asistencija obezbjeđuju se djeci, mladim i odraslima sa smetnjama u razvoju u cilju podsticanja i razvijanja vještina značajnih za svakodnevno funkcionisanje.

Strateški cilj u oblasti participacije lica sa invaliditetom jeste stvaranje uslova za nesmetano učešće u javnom životu i uživanje osnovnih prava u istoj ravni sa ostalim građanima (Strategija za integraciju lica sa invaliditetom u Crnoj Gori, 2016-2020). Obezbeđivanje inkluzivnosti postojećih javnih usluga predstavlja jednu od ključnih komponenti u ostvarenju inkluzije u zajednici (Pravo lica sa invaliditetom da žive samostalno i budu uključeni u zajednicu, 2013).

3.2.5. Mediji

Mediji su sredstva masovne komunikacije koji vrše izuzetan uticaj na shvatanja ljudi i formiranje javnog mnjenja. Funkcija masovnih medija nije samo u prenosu informacija, nego se njihov uticaj odražava i na kreiranje stavova stanovništva. (Žiropađa, 2005). Tradicionalne medije poput novina, časopisa, knjiga, u velikoj mjeri zamijenili su najprije radio, potom televizija, i na kraju internet, koji sve više preuzima funkcije tradicionalnih sredstava masovne komunikacije. Masovni mediji su u potpunosti integrisani sa modernim društvom, i ono bez njih ne može, te oni predstavljaju vitalnu kariku u sistemu informisanja. Brzina širenja informacija omogućava

pojedincima da budu upoznati sa aktuelnim dešavanjima svuda u svijetu, da konzumiraju medijske sadržaje raznih vrsta, i da pod dejstvom sredstava masovne komunikacije usvajaju nove vrijednosne obrasce.

U današnjem društvu mediji čine nezaobilazan dio života ljudi, a naročito djece i mladih koji odrastaju u, pod medijskim uticajem, oblikovanoj kulturi. Mediji su postali jedna od ključnih institucija socijalizacije, te današnje djetinjstvo i odrastanje zahtijeva nova znanja i vještine (Vuletić i Andevski, 2017). Savremeno „informatičko“ doba nosi sa sobom mnoge olakšice kada su u pitanju sticanje novih znanja i razvijanje kompetencija, naročito upotrebom savremenih tehnologija – internet, kompjuter, mobilni telefon... Brza dostupnost informacija i razvijanje novih digitalnih vještina nesumnjivo su prednosti u današnjem svijetu, i prožimaju svaki aspekt društvenog života.

Medijska socijalizacija ogleda se kroz uticaj na psihosocijalni razvoj djece i adolescenata, što donosi i dobre strane, ali dovodi i do pitanja dvostruke uloge medija u procesu socijalizacije mladih koja se odnose na transparentnost, etičnost, primjerenost medijskih sadržaja kao i pojavu određenih antisocijalnih ponašanja (Bjelobrk, 2020). Uticaj medija i informaciono – komunikacionih tehnologija na mlade i odrasle vidljiv je u društvenom ponašanju, oblikovanju obrazovnog i kulturnog rasuđivanja jer nudi sadržaje za oblikovanje identiteta i dominira slobodnim vremenom (Vuletić i Andevski, 2017). Prema Marteliju, vaspitno-obrazovne institucije su danas u krizi i postaje problematična povezanost između porodice, škole i područja rada dok neformalni agensi (poput medija) dobijaju veću važnost (Marteli, 1996, prema: Valković, 2016).

Stereotipi i predrasude prema osobama sa invaliditetom počivaju na sujevjerju, mitovima i vjerovanjima iz prošlih vremena, i oni su sastavni dio naše kulture i opstaju djelimično zahvaljujući ponavljanju kroz sredstva masovne komunikacije (Petrović, 2012). U mnogim djelovima svijeta osobe sa invaliditetom su „nevidljive“, jer se suočavaju sa mnogobrojnim problemima u društvu, što njihovo uključivanje u društveni život čini otežanim. Adekvatno promovisanje prava osoba sa invaliditetom u medijima igra važnu ulogu u formiranju javnog mnjenja o pitanjima invaliditeta. Pitanje invaliditeta je uglavnom medijski praćeno kao pitanje socijalne zaštite koje zahtijeva zakonsku reformu, međutim, često izostaje stanovište samih lica sa invaliditetom, odnosno evidentna je njihova rjeđa medijska zastupljenost (Nedović, Sretenović i Potić, 2017). Budući da mediji imaju snažan uticaj na formiranje javnog mnjenja, kvalitetna medijska promocija inkluzivnog obrazovanja, usmjerene medijske kampanje, redovan monitoring i istraživanje stavova u društvu neophodni su kako bi se, uz poštovanje demokratskih principa, izgradio obrazovni sistem prikladan za svu djecu.

Jedan od strateških ciljeva u oblasti jednakosti u Crnoj Gori jeste i podsticanje medija da djeluju u pravcu promocije prava i zaštitu od diskriminacije lica sa invaliditetom (Strategija za

integraciju lica sa invaliditetom u Crnoj Gori, 2016-2020). U Crnoj Gori se, počev od 2011. godine kontinuirano sprovodi medijska kampanja sa ciljem promovisanja antidiskriminacionog ponašanja i podizanja svijesti građana. Godine 2015. posljednja kampanja pod nazivom „Poštuj različitosti. Odbaci diskriminaciju. Prihvati čovjeka“ sprovedena je kroz emitovanje spotova i radio džinglova kao i postavljanjem bilborda na ključnim lokacijama u Crnoj Gori, objavljivanjem oglasa u dnevnoj štampi i distribuiranjem flajera (Strategija za integraciju lica sa invaliditetom u Crnoj Gori, 2016-2020). U Strategiji za ostvarivanje prava djeteta (2019-2023) jedan od operativnih ciljeva pored povećane dostupnosti obrazovanja djeci iz osjetljivih grupa, je i pristup kvalitetnim kulturnim i medijskim sadržajima.

Kultura medija i kvalitet medijskih sadržaja u velikoj mjeri su pokazatelj opšteg društvenog stanja. Medijske politike bi trebalo da budu posebno obazrive prilikom formiranja i distribucije sadržaja primjerenih dječjem uzrastu, budući da su u današnjem savremenom društvu, medijski konzumenti u velikom broju djeca i mladi, te njihova mišljenja i stavovi su pod stalnim uticajem plasiranog sadržaja putem sredstava masovne komunikacije. Mediji bi trebalo da budu značajan mehanizam na putu stvaranja otvorenog i demokratskog društva, i mogli bi vršiti snažan uticaj na javno mnjenje kada je u pitanju obrazovna inkluzija i informisanost građana o jednakim pravima sve djece bez obzira na njihove različitosti.

4. SOCIJALNA INTERAKCIJA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA SA VRŠNJACIMA U STARIJIM RAZREDIMA

Socijalne interakcije sa vršnjacima čine osnovu za razvoj i socijalizaciju djeteta. U školi djeca postaju zainteresovana za pripadanje grupi vršnjaka sa kojima dijele zajednička interesovanja, aktivnosti, mišljenja i stavove (Vujačić i Studen, 2009). U životu djeteta vršnjaci zauzimaju značajno mjesto, i mnoge promjene koje se događaju u djetinjstvu i adolescenciji nastaju pod njihovim uticajem. Interakcija sa vršnjacima utiče na učenje i sticanje iskustava koja se ne bi mogla postići nijednim drugim oblikom interakcija (Berndt, 1979, prema: Šurbanovska, 2012), i ona je od suštinskog značaja za normalan razvoj djece (Krnjajić, 2002). Djeca kroz vršnjačku interakciju, s jedne strane, zadovoljavaju svoje potrebe i razvijaju interesovanja, dok sa druge strane, vršnjaci oblikuju interesovanja, stavove i vrijednosti djece i na taj način se stvaraju uslovi za sticanje različitih socijalnih iskustava, vještina i pravila ponašanja (Joksimović 2004, Fabes, 2012, prema: Đević 2015). Kvalitet ostvarenih interakcija sa vršnjacima utiče na: a) razvoj socijalnih vrijednosti, stavova, pogleda na svijet i opšte sposobnosti; b) učenje i razvijanje socijalnih vještina; c) mentalno zdravlje djeteta; d) razvijanju širih pogleda na svijet i izbjegavanje egocentrizma; f) obrazovno postignuće djeteta (Heekin & Mngel, 1997; prema: Đević, 2015).

Kvalitet socijalnih odnosa u školi proizvodi veći ili manji osjećaj zadovoljstva svakog učenika. Ukoliko socijalni odnosi sa vršnjacima stvaraju i razvijaju kod učenika osjećaj zadovoljstva i ispunjenja, to pozitivno utiče na njihovo ponašanje i motivaciju (Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Djetetovo ponašanje u grupi vršnjaka je pokazatelj njegove socijalne kompetencije (Hartup, 1996, prema: Grijak, 2019).

Baveći se proučavanjem socijalnih interakcija među vršnjacima, Pijaže je smatrao da različite vrste govora i njihovo pojavljivanje u vršnjačkoj komunikaciji mogu biti značajan pokazatelj socijalnog razvoja djeteta. On pridaje poseban značaj periodu adolescencije kod djece u kojem se uspostavljaju specifični vršnjački odnosi koji omogućavaju razvoj logičkog mišljenja. U tom periodu, u interakciji i putem socijalne razmjene, javljaju se određene osobenosti specifične za vršnjački odnos, poput prihvatanja pravila, ravnopravnosti, stavljanje sopstvenog mišljenja u kontekst mišljenja ostalih, a koje doprinose i podstiču razvoj logike (Pijaže 1924/1999, prema: Stepanović, 2010).

Vigotski je smatrao da je socijalna interakcija djece sa kompetentnijim osobama ili vršnjacima važna za formiranje viših mentalnih, a samim tim i kognitivnih funkcija i sposobnosti (Vigotski, 1974, prema: Baucal, 2003). Za razliku od Pijaže, on je davao prednost interakciji odrasli-dijete, a vršnjačka interakcija, ukoliko je asimetrična, (ukoliko su učesnici u interakciji dijete i kompetentniji vršnjak), može takođe podstaći razvoj djeteta (Stepanović, 2010).

Vršnjački odnosi poseban uticaj imaju na psihosocijalni razvoj starijih učenika, odnosno adolescenata, pri čemu socijalni odnosi i interakcije sa vršnjacima utiču na ponašanje učenika, formiranje stavova i razvoj socijalnih kompetencija. Prema Rotu (2004) adolescencija, odnosno mladalačko doba, je period u kojem dolazi do tjelesnog i psihosocijalnog sazrijevanja djece, i ono što je karakteristično za to razvojno doba jeste težnja za nezavisnošću, samostalnošću i ravnopravnošću. Prisutna je zavisnost od roditelja i društvene sredine, kao i neizbježnost prihvatanja njihovih zahtjeva, a nedostaju nužni psihološki uslovi (iskustvo, izgrađeni stavovi, formirane lične karakteristike, znanje) za punom samostalnošću. Usljed intelektualnog i socijalnog razvoja, ovaj period karakteriše razvijenost operisanja apstraktnim pojmovima i razvijanje hipotetičko-deduktivnog mišljenja. Zbog jake želje za nezavisnošću kod adolescenata se javlja otpor prema autoritetu i kritički stav ne samo prema roditeljima nego i odraslima uopšte.

Adolescencija je period u kojem mladi tragaju za sticanjem sopstvenog identiteta. Razvoj identiteta Erikson je prikazao kroz osam stadijuma psihosocijalnog razvoja ličnosti, pri čemu peti stadijum, koji se odnosi na period adolescencije ima značajno mjesto u razvoju identiteta. U toj fazi psihosocijalnog razvoja, zadatak osobe je da stekne jedinstvenost formirajući sopstveni identitet, i na taj način se uključi u društvene grupe (Erikson, 2008).

U školskom periodu dominantan odnos sa odraslima zamjenjuju vršnjačke interakcije. Odnosi sa vršnjacima su ravnopravniji i uravnoteženiji, dok je odnos sa odraslima asimetričan i utemeljen na dominantnosti i moći starijih (Đević, 2015). Slična gledišta imaju i drugi teoretičari (Deković i Meus, prema: Šurbanovska, 2012) koji ističu različitost u interakcijama između vršnjaka i između djece i roditelja, pri čemu interakcija roditelj-dijete ima vaspitni karakter, a interakcija između vršnjaka je više demokratska jer se temelji na jednakosti i uzajamnosti.

Vršnjačke interakcije koje počivaju na ravnopravnosti podstiču razvoj dječje moralnosti i smanjenje egocentrizma, i predstavljaju predulsov prosocijalnog ponašanja (Joksimović, 2004; Chung Hall & Chen, 2010; prema: Đević, 2015). Adolescenti koji se osjećaju prihvaćeni od svojih vršnjaka imaju viši nivo samopoštovanja (Perry 1987, prema: Berndt i Savin-Williams, 1993), dok adolescenti koji nijesu izgradili prijateljske odnose i koji se osjećaju odbačeno od svojih vršnjaka ispoljavaju lošu psihološku, socijalnu i akademsku prilagođenost (Berndt, 1989). Od kvaliteta vršnjačkog odnosa u velikoj mjeri će zavisi nivo samopoštovanja, samovrednovanja i slika o sebi. Kvalitet socijalne interakcije i vršnjačkih odnosa zavisiće prvenstveno od porodičnih odnosa, budući da adolescenti uče socijalne vještine u porodičnoj atmosferi (Petrović, 2005). Prema nekim istraživanjima, pozitivna i prisna porodična klima i skladna porodična atmosfera doprinosi čvršćem utemeljenju vršnjačkih odnosa (Feller, 1995, prema: Žiropađa 2005).

Inkluzivno obrazovanje se pozitivno odražava na socijalni razvoj kako djece sa posebnim obrazovnim potrebama, tako i njihovih vršnjaka. U redovnom školskom sistemu, kroz interakcije sa vršnjacima, djeca sa određenim smetnjama i poteškoćama u razvoju zajedno uče, komuniciraju i učestvuju u različitim aktivnostima (Vujačić i Studen, 2009). Ipak, da bi se djeca sa smetnjama u razvoju funkcionalno uklopila u školsku sredinu, potrebno je da budu prihvaćena od strane vršnjaka i nastavnika.

Prema Gašić-Pavšić (Gašić-Pavšić, 2002, prema: Vujačić, Studen, 2009) razvoj socijalnih kompetencija i uspješno ostvarivanje socijalnih odnosa su povezani. Na koji način će dijete ostvarivati socijalne odnose zavisi od socijalne kompetencije djeteta, dok ujedno, uspješni socijalni odnosi sa vršnjacima doprinose razvoju djetetove socijalne kompetencije. Na socijalnu integraciju učenika sa posebnim potrebama ne utiče samo razvoj socijalnih kompetencija, nego i vrsta i stepen smetnje. Djeca sa težim smetnjama imaju i veće probleme u socijalnoj interakciji sa vršnjacima i neuravnoteženije odnose (Guralnick, 1986, prema: Šakotić, 2016). Usljed otežane interakcije i komunikacije sa vršnjacima, moguće je da se jave nepoželjni oblici socijalnog ponašanja poput izolacije i povlačenja, što bi se moglo negativno odraziti i na cjelokupni dječiji razvoj (Šakotić, Mešalić i Hrnjica, 2009). Zbog nedostataka adekvatnih socijalnih vještina, djeca sa posebnim potrebama teško ostvaruju kvalitetne socijalne interakcije sa vršnjacima, socijalna učešća ovih učenika su kratkotrajna i uključuju manje socijalnih razmjena (Đević, 2015).

Prelazak sa razredne na predmetnu nastavu predstavlja veliku promjenu ne samo za učenike sa posebnim potrebama, nego i za njihove vršnjake. Nastavnika razredne nastave zamjenjuje više nastavnika predmetne nastave i razredni starješina, pri čemu se mogu javiti mnoge poteškoće u periodu prilagođavanja učenika na novi obrazovni koncept nastave. Djeca sa smetnjama u razvoju su sklonija emocionalnom vezivanju za učitelje, i znatno teže podnose prelazak na novi oblik nastave. S druge strane, zbog usložnjavanja programa određenih predmeta, pojedini nastavnici gube motivaciju i interesovanje za pojedinačne učenike koji ne postižu uspjeh u predmetima koji oni predaju (Hrnjica, 2012).

Rezultati istraživanja koje su sproveli Han i Janis (2004) pokazuju da se očekivanja djece prema prijateljstvu mijenja sa uzrastom, tako da učenici šestog razreda imaju manja očekivanja od učenika starijih razreda. Razloge za ovu promjenu autori pronalaze u nastupajućem periodu adolescencije, kojeg karakterišu intenzivirajuća kolebanja u prijateljstvu. U Strategiji inkluzivnog obrazovanja (2019-2025) date su smjernice koje se odnose na način djelovanja škola u cilju lakšeg prelaska učenika sa razredne na predmetnu nastavu. Aktivnost koju bi škola trebalo da sprovede jeste formiranje tima čiji bi zadatak bio omogućavanje dalje inkluzivne orijentacije, individualizovan pristup učeniku i podsticanje razvoja njegovih potencijala. Tim je u obavezi da sprovede mjere koje treba da olakšaju prelaz učenika sa posebnim potrebama sa razredne na predmetnu nastavu, kako bi se učenik privikao na veći broj nastavnika i složenije zahtjeve.

Budući da u adolescentnom periodu dolazi do promjena u tjelesnom, psihičkom i socijalnom razvoju, neophodna je edukacija nastavnika i roditelja, kako bi bolje razumjeli ove razvojne faze i djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju pružili adekvatnu podršku, kako bi oni na pravi način prihvatili psihofizičke promjene. Djecu sa posebnim potrebama je potrebno podsticati da ovladaju vještinama razumijevanja, adekvatnog reagovanja, ispoljavanja emocija, potreba i intenzivirati vršnjačku podršku (Strategija inkluzivnog obrazovanja 2019-2025). U adolescenciji vršnjačke interakcije postaju kompleksnije, a od adolescenta se očekuju vještine potrebne za održavanje bliskog dijadnog odnosa, prilagođavanje na komunikacijske potrebe drugih, korišćenje figurativnog jezika i kontrola nad sopstvenim socijalnim ponašanjem. Mladi sa smetnjama u razvoju mogu imati teškoće u komunikaciji i ispoljavati nepoželjna ponašanja, što se nepovoljno odražava na njihov socijalni aspekt (Žic-Ralić, 2013).

Da bi socijalna interakcija bila uspješna, nije dovoljna samo socijalna kompetentnost djece sa posebnim potrebama. I ostali vršnjaci neophodno je da posjeduju određene socijalne vještine, kako bi podsticali i stvarali mogućnost za razvoj harmoničnih odnosa (Žic-Ralić i Šifner, 2014). Od velikog uticaja na kvalitet socijalnih interakcija su i stavovi vršnjaka prema učenicima sa smetnjama u razvoju, te je stoga u inkluzivnom obrazovanju neophodno podsticanje i razvijanje pozitivnih stavova ostalih učenika prema učenicima sa razvojnim smetnjama, pri čemu se mogu

očekivati i učestalije interakcije među njima. Na stavove ostalih vršnjaka u školi utiču mnogi faktori, prije svega stavovi roditelja i nastavnika.

Peck, Carlson i Helmstetter (1992) ističu značaj roditeljskog uticaja na formiranje stavova djece, pri čemu djeca roditelja koja imaju pozitivne stavove prema inkluziji, i sama će više prihvatati različitosti, biće osjetljivija za potrebe drugih, i imaće manje predrasuda od vršnjaka čiji roditelji imaju negativne stavove. Negativni stavovi roditelja djece javljaju se uglavnom zbog straha da će njihovo dijete biti zapostavljeno i da se nastavnik neće moći u dovoljnoj mjeri posvetiti njihovom djetetu. Svoje stavove roditelji mogu lako prenijeti na djecu, što se može odraziti u lošijim socijalnim odnosima sa djecom sa posebnim potrebama. S druge strane, roditelji sa pozitivnim stavovima o inkluzivnom obrazovanju mogu uticati na vlastitu djecu u pogledu veće empatije, razumijevanja i tolerancije, a samim tim i na kvalitetnije socijalne interakcije. Ukoliko porodica i škola imaju pozitivne stavove prema inkluzivnom obrazovanju, velika je mogućnost da će pozitivne stavove imati i ostala djeca (Đević, 2015).

Nastavnik, kao jedan od glavnih aktera i nosioca vaspitno-obrazovnog procesa, posjeduje sposobnost da vrši uticaj na mišljenja i stavove učenika, prenoseći im obrasce ličnog sistema vrijednosti. Nastavnikovu percepciju o određenoj pojavi mogu nesvjesno prisvojiti učenici, te je jako važno da nastavnik pored stručnih kompetencija, posjeduje i moralne vrijednosti i karakterne crte koji će poslužiti kao dobar primjer i uzor za ponašanje učenika. Vujačić (2009) ističe tri ključna problema koja mogu negativno uticati na uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole. Prvo, shvatanje nastavnika da postoje „prosječna djeca“ i da nastava treba biti usmjerena na prosjek. Drugi problem odnosi se na pogrešna očekivanja nastavnika da sva djeca u odjeljenju moraju da nauče iste stvari. Treći problem su predrasude nastavnika o djetetu sa teškoćama, kao manje sposobnim za učenje i socijalno uključivanje od svojih vršnjaka. Kako bi nastavnik na pravi način prihvatio inkluziju i mogućnost uključivanja sve djece u redovno obrazovanje, neophodno je mijenjanje negativnih stavova i posmatranje sve djece kao jedinstvenih bića koje karakterišu specifične osobenosti. Stavovi nastavnika predstavljaju važan činilac za postizanje kvalitetnih vršnjačkih interakcija (Hastings & Oaford, 2003, prema: Đević, 2015). Nastavnici imaju zadatak da individualizuju nastavni proces, i da podstaknu uključivanje djece sa posebnim potrebama u vršnjačku grupu (Bouillet, 2010).

Postavlja se pitanje na koji način škola efikasno odgovara na potrebe djece sa smetnjama u razvoju, i u kojoj mjeri omogućuje njihovo kvalitetno uključivanje u školski kontekst. Redovna škola je u prednosti u odnosu na specijalne ustanove kada je u pitanju podsticanje razvoja djeteta sa razvojnim smetnjama i pospješivanje njegove komunikacije i interakcije sa vršnjacima. Ipak, samo fizičko uključivanje djeteta sa teškoćama u razvoju u školsku sredinu samo po sebi nije dovoljno. „Neophodno je koristiti dodatne tehnike, koje će pomoći djetetu sa teškoćama u razvoju,

ali i njegovim vršnjacima da međusobno komuniciraju i učestvuju u zajedničkim aktivnostima“ (Šakotić, Mešalić i Hrnjica, 2009: 100). Ne bi se smio zanemariti ni značaj tehničkih uslova, odnosno omogućavanje prostorne pristupačnosti i prilagođenosti djeci sa posebnim potrebama. U tom smislu, neophodno je zadovoljiti standarde koji odgovaraju nesmetanom kretanju djece sa smetnjama u razvoju, kroz eliminisanje arhitektonskih barijera i obezbjeđivanje tehničkih i elektronskih pomagala, kako bi kroz uspješnu interakciju sa fizičkim objektima, bila omogućena i socijalna interakcija.

4.1. Vršnjačko prihvatanje

Vršnjačke interakcije predstavljaju specifičan oblik socijalnog ponašanja čija je funkcija promovisanje razvoja adaptivnih obrazaca ponašanja (Schaffer, 1996). Prihvatanje od strane vršnjaka proizvodi mnogobrojne pozitivne efekte na razvoj djeteta poput jačanja osjećaja lične vrijednosti, razvijanja socijalnih kompetencija, učenja obrazaca socijalno prihvatljivog ponašanja, internalizacije socijalnih normi i razvijanja interesovanja.

Pozitivne interakcije značajne su za uspješno prevazilaženje razlika među učenicima. Uspješna interakcija među vršnjacima moguća je ukoliko se razvijaju pozitivni i konstruktivni odnosi između djece sa posebnim potrebama i njihovih vršnjaka (Krnjajić, 2003, prema: Vujačić 2006). Unapređenje socijalnih interakcija među vršnjacima u odjeljenju treba da pomogne učenicima da unaprijede socijalne vještine značajne za rješavanje socio-kognitivnih problema i da poveća njihovu motivaciju za pronalaženje pozitivnih rješenja (Krnjajić, 2002). Dijete, ostvarujući kontakte i komunikaciju sa drugom djecom, uči da ocjenjuje sebe i stvara realističnu sliku o sebi, ali pod uslovom da je prihvaćeno od vršnjaka. Prihvaćenost i omiljenost od strane vršnjaka predstavlja bitan uslov za sticanje osjećanja sigurnosti i samopouzdanja (Jerković i Ražnatović, 2008).

Stavovi nastavnika i njihova uloga u vaspitno-obrazovnom procesu su direktno povezani sa kvalitetom socijalnih interakcija učenika i spremnosti učenika da prihvate vršnjake sa smetnjama u razvoju. Nastavnici, sa svojim osobinama, predstavljaju modele koje učenici oponašaju identifikujući se sa njima, i na taj način usvajaju karakteristike koje trajno zadržavaju (Đević, 2015). Pozitivni stavovi nastavnika i posjedovanje moralnih vrijednosti od velikog su značaja za kvalitetno sprovođenje inkluzivnog procesa. Prema Ševkušić i Milošević (2004), pozitivne osobine nastavnika su naročito od značaja i za razvijanje prijateljskih odnosa među vršnjacima. Rezultati nekih istraživanja pokazali su da su opažanja mlađih adolescenata o brizi nastavnika prema njima povezana sa njihovom težnjom da ostvare socijalne ciljeve (Wentzel, 1998, prema: Ševkušić i Milošević, 2004).

Nastavnik je u obavezi da stvara uslove u kojima neće biti predrasuda, i u kojima će djeca biti u mogućnosti da stupaju u međusobne odnose, da uče jedni od drugih i razmjenjuju iskustva. Uvažavajući ličnost djeteta, bitno je da nastavnik potencira na njegovim sposobnostima i oblastima u kojima se osjeća sigurno (Vujačić i Studen, 2009). „Uloga nastavnika je da razvije specifične metode koje strukturiraju i podstiču razvoj međusobnih odnosa djece sa posebnim potrebama i vršnjaka“ (Vujačić i Studen, 2009: 79 str.). Osmišljavanjem zajedničkih aktivnosti, podsticanjem i podržavanjem grupnih procesa, povećavaju se šanse da dijete sa smetnjama u razvoju stupi u komunikaciju sa ostalim vršnjacima (Šakotić, Mešalić i Hrnjica, 2009).

Na osnovu rezultata dobijenih analizom odnosa između djece sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka, Džonson i Rodžer (Kobeščak, 1998, prema: Vujačić 2009) su ustanovili da učenici češće prihvataju vršnjake sa smetnjama u razvoju prilikom učestvovanja u zajedničkim aktivnostima usmjerenim ka pozitivnom cilju, odnosno kada zajednički uče i sarađuju. S obzirom da uspješne vršnjačke interakcije u velikoj mjeri zavise od nastavnikovih kompetencija, karakteristika ličnosti, kao i od strategija koje nastavnik sprovodi u nastavi, a u cilju podsticanja pozitivnih socijalnih odnosa, Žic Ralić (2015) kao primjer pozitivne prakse navodi organizovanje raznovrsnih radionica u učionici kako bi se kreirala opšta pozitivna atmosfera. Organizovanjem radionica usmjerenih na podsticanje socijalne interakcije i stvaranju osjećaja vrijednosti i pripadanja kod svakog učenika, postavljaju se dobri osnovi za prihvatanje učenika sa teškoćama u razvoju od strane vršnjaka. Pozitivan primjer za podsticanje inkluzije i vršnjačkog prihvatanja kroz sprovođenje radionica uočavaju i drugi autori (Suzić i Čolić, 2017), koji su na osnovu rezultata eksperimentalnog istraživanja utvrdili da organizovanjem radionica prihvatanja različitosti, učenici redovnih škola, kroz upoznavanje sa specifičnostima djece sa posebnim potrebama, u većoj mjeri ispoljavaju inkluzivnu svijest.

U cilju ostvarivanja kvalitetnih vršnjačkih interakcija, nastavnik može primjenjivati različite strategije koje su se u praksi pokazale kao djelotvorne. Jedna od strategija za unapređivanje vršnjačkog prihvatanja djece sa smetnjama jeste predstavljanje „kruga prijatelja“ (Banković i Brojčin, 2016). „Krug prijatelja“ predstavlja model podrške, prvenstveno namijenjen osobama sa smetnjama u razvoju da se uključe u lokalnu zajednicu, a zatim i kao podrška učenicima sa smetnjama u razvoju u inkluzivnim školama (Forest&Pearpoint, 1992; Snow&Forst, 1987, prema: Banković i Brojčin, 2016). Cilj ove strategije je povećanje uključenosti učenika u redovni obrazovni sistem, uz angažovanje vršnjaka u obezbjeđivanju podrške i rješavanju problema za dijete koje ima teškoće da se uključi u vršnjačku grupu (Newton& Wilson, 2003; prema: Banković i Brojčin, 2016). Kao jedna od uspješnih metoda za podsticanje saradnje među učenicima, ističe se i kooperativno učenje. Kooperativno učenje je strategija koja se primjenjuje u rješavanju raznih problema podučavanja u odjeljenjima (Ševkušić, 2003; prema: Đević, 2015), a

čini je pet ključnih elemenata: a) pozitivni odnosi i međuzavisnost učenika u grupi; b) interakcija učenika „licem u lice“; c) lična odgovornost učenika; d) vježbanje socijalnih vještina; e) evaluacija grupnih procesa (Jolliffe, 2007; prema: Đević, 2015). U literaturi se ističu mnogobrojne koristi prilikom primjene kooperativnog učenja kao što su veće postignuće, viši nivo rezonovanja, bolji transfer znanja, unutrašnja motivacija, razvoj socijalnih kompetencija, bolji interpersonalni odnosi, veće samopouzdanje, moralno rezonovanje i ukupno psihičko zdravlje (Ševkušić, 1995; prema: Đević 2015). Vršnjačko podučavanje takođe predstavlja strategiju za podsticanje socijalnog funkcionisanja učenika sa smetnjama u razvoju. „Ono podrazumijeva uparivanje učenika različitih sposobnosti i različitog uzrasta s ciljem unapređivanja obrazovnog postignuća i socijalnog razvoja“ (Đević, 2015: 128). U toku pružanja pomoći i podrške vršnjacima sa smetnjama u razvoju, učenici ujedno vrše i monitoring i saraduju sa nastavnikom. Ovakav oblik podrške doprinosi većem angažovanju djece sa posebnim potrebama i poboljšavanju socijalnih interakcija sa ostalim vršnjacima (Carter, Cushing, Clark&Cennedy, 2005; prema: Đorđević i Glumbić, 2015).

Neki autori ističu (Barret&Randall, 2004, prema: Banković i Brojčin, 2016) da je potrebno unapređivanje socijalnih vještina neprihvaćenog djeteta kako bi se izbjegla socijalna izolacija među vršnjacima. S druge strane, različiti su rezultati treninga socijalnih vještina kod djece sa smetnjama u razvoju, tako da se njihove usvojene socijalne vještine, neophodne za vršnjačko prihvatanje, mogu razlikovati od vještina potrebnih ostalim učenicima za vršnjačko prihvatanje (Brojčin, 2013, prema: Banković i Brojčin, 2016).

Djeca koja su prihvaćena od strane vršnjaka i uživaju pozitivne vršnjačke odnose imaju veće šanse da budu društveno prilagođena (Parker i Asher, 1993; Waldrip, Malcolm i Jensen-Campbell, 2008, prema: Žic-Ralić, 2013). Zajedničkim školovanjem djece sa smetnjama u razvoju sa ostalim vršnjacima, društvo stvara uslove za ostvarivanje osnovnih ljudskih prava, pri čemu se stvaraju i preduslovi za uključivanje djece sa posebnim potrebama u svakodnevne društvene aktivnosti (Đević, 2015).

4.2. Vršnjačko odbacivanje

Razvijenost socijalnih kompetencija učenika predstavlja komponentu značajnu za ostvarivanje pozitivnih vršnjačkih odnosa. Usvojene socijalne vještine su važan faktor za vršnjačko prihvatanje, koje je značajno iz više aspekata (Spasenović, 2008). U kojoj mjeri je dijete razvilo socijalne vještine i steklo kompetentnost bitnu za funkcionalno uspostavljanje vršnjačkih odnosa, determinisano je mnogobrojnim činiocima kao što su individualne karakteristike ličnosti djeteta, porodično okruženje, školska sredina i šire društveno okruženje. U periodu adolescencije,

uticaj vršnjačke grupe na razvoj djeteta je dominantniji nego u ranijem periodu djetinjstva, i ono tokom traženja sopstvenog identiteta prolazi kroz procese identifikacije sa drugim članovima grupe, i na taj način izgrađuje svoju ličnost.

Neprihvatanje od strane vršnjaka negativno utiče razvoj djeteta i predstavlja prepreku za kasnije interpersonalne odnose (Trbojević, 2013) što može dovesti do nastanka nepoželjnih oblika ponašanja kod „odbačenog“ djeteta (Wasserman, 2003, prema: Šaljić, 2014). Neprihvaćeno i „odbaćeno“ dijete ne uspijeva razviti socijalne vještine i kompetencije usljed nemogućnosti uspostavljanja socijalnih odnosa sa prilagođenim i prosocijalnim vršnjacima. Odsustvo osjećaja pripadanja i prihvaćenosti od strane socijalizovanih vršnjaka negativno se odražava na ponašanje djeteta, i može biti uzrok nastanka raznih oblika antisocijalnog ponašanja (Šaljić, 2014).

Djeca sa smetnjama u razvoju teže ostvaruju socijalne interakcije sa vršnjacima, a razlozi mogu biti u samoj prirodi smetnje, ali i sekundarnim posljedicama oštećenja koje podrazumijevaju neprilagođena ponašanja. Prema nekim autorima (Hrnjica i Sretenov, 2003, prema Đević, 2015) mlađa djeca imaju pozitivniji odnos prema vršnjacima sa posebnim potrebama, dok stariji učenici imaju negativnije stavove prema njima (Tang, 2000, prema Đević, 2015). Kod starijih učenika, u periodu adolescencije se javljaju mnoge promjene kako na biološkom, tako i na kognitivnom, emocionalnom i socijalnom planu, koje ne doživljavaju svi mladi na jednak način, dok se, u odnosu na vršnjake, mladi sa smetnjama u razvoju suočavaju sa većim izazovima u ovom razvojnom periodu. Iako većina adolescenata sa posebnim potrebama teži da ima razvojna iskustva i društvene mogućnosti slične svojim vršnjacima, usljed neravnopravnog učešća u socijalnim aktivnostima, negativni psihosocijalni ishodi poput stresa i usamljenosti su česta pojava (Asher&Paquette, 2003; Locke, 2010; Whitehouse 2009, prema: Maxey & Beckert, 2016). U periodu adolescencije dolazi do usložnjavanja vršnjačkih interakcija koje uključuju primjenu složenijih socijalnih vještina koje često nedostaju učenicima sa smetnjama u razvoju (Han&Janis, 2004).

Rezultati nekih istraživanja pokazatelj su da su djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju uglavnom neprihvaćena u vršnjačkim grupama, usamljena su, teže sklapaju prijateljstva i često postaju žrtve vršnjačkog zlostavljanja (Žic-Ralić, 2013). Negativni aspekti zajedničkog školovanja učenika i vršnjaka sa smetnjama u razvoju, kako rezultati pojedinih istraživanja pokazuju, uočljivi su kroz problem socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju, odnosno u poteškoćama vršnjaka da prihvate određene emocionalne reakcije i ponašanja učenika sa razvojnim smetnjama, što se manifestuje u ispoljavanju negativnih stavova prema njima (Hoyle i Serafica, 1988; Hinshaw i Melnick, 1995; Hodgens i sar., 2000; Žic i Igric, 2001; Jellison 2002; Mrug i sar., 2009; Špelić i sar., 2009, prema: Špelić i Zuliani 2011). Veliki broj istraživanja sprovedenih u školama u kojima se primjenjivao integracijski model obrazovanja pokazuju nepovoljni socijalni položaj djece sa

smetnjama u razvoju, čak i nakon dugogodišnjeg školovanja (Asher i Dodge, 1986; Vaughan, Hogan i dr., 1990; Garvey and Kroese, 1991, prema: Sekulić-Majurec, 1997).

Djeca sa smetnjama u razvoju često imaju probleme usljed svoje teškoće, što je razlog za nedovoljna uključivanja u vršnjačke grupe i nedostatak samoinicijativnih aktivnosti (Vujačić i Studen, 2009). Status učenika sa smetnjama u razvoju u redovnim odjeljenjima, u velikoj mjeri zavisi od vrste i stepena teškoće (Zovko, 1976, prema: Sekulić-Majurec, 1997). Ukoliko je ometenost teža, odnosi među vršnjacima se ne zasnivaju na ravnopravnosti, manje su recipročni, i interakcija sve više liči na interakciju između djece i odraslih, a manje na vršnjačku interakciju (Guralnick, 1986, prema: Đević, 2015).

Neprihvatanja od strane vršnjaka posebno su zapažena kod učenika kod kojih dominiraju problemi u kognitivnom funkcionisanju, govornoj komunikaciji i hiperaktivnosti, što ukazuje na to da nepoželjna ponašanja poput agresije, čestih kršenja pravila i niskog obrazovnog postignuća, bitno određuju probleme njihove socijalne neprihvaćenosti. Usljed većeg deficita u socijalnoj kompetenciji, ta djeca su sklonija socijalnom povlačenju i izolaciji (Špelić i Zuliani 2011). Najveće teškoće u socijalizaciji imaju djeca sa intelektualnim smetnjama, koja prema rezultatima sociometrisjkih ispitivanja zazuzimaju pozicije „izolovanih“ ili „odbačenih“ pojedinaca (Stančić, 1988; Stančić, 1990; prema: Sekulić-Majurec, 1997). Usljed kognitivnih disfunkcija manifestovanih u lošoj verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji i nepoželjnom socijalnom ponašanju, ova djeca su uglavnom neprihvaćena od svojih vršnjaka u redovnim razredima (Gottlieb, 1978; Igrić, 1992, prema: Sekulić-Majurec, 1997).

Rezultati brojnih istraživanja govore u prilog tome da rana negativna iskustva vezana za interakciju sa vršnjacima mogu prouzrokovati probleme emocionalne prirode, koji opstaju kod djece i na starijim uzrastima (Finegan, prema: Sretenov, 2005). Socijalno isključena djeca mogu biti nezadovoljna kvalitetom interpersonalnih odnosa, imati nisko samopouzdanje i nedostatak motivacije, što se nepovoljno odražava na njihov cjelokupan razvoj.

5. INDIVIDUALNO TRANZICIONI PLAN I PRIPREMA ZA NOVI DRUŠTVENI KONTEKST

Prelazak iz jednog obrazovnog konteksta u drugi predstavlja izazov za sve učenike. Prema nekim autorima (Zeedyk, 2003) ovaj tranzitni period može predstavljati jedan od najstresnijih događaja u životu mlade osobe. Novi koncept vaspitno-obrazovnog rada, promjena sredine i susret sa novim vršnjacima znači jednu novu situaciju za učenika, kojoj je neophodno prilagoditi se. Na koji način će se učenici uspjeti adaptirati na nove uslove i složeniji obrazovni nivo, zavisiće od

stečenog socijalnog iskustva, znanja i vještina. Prema nekim shvatanjima (Kessler, 2005), negativan uticaj prelaznog perioda iz osnovne u srednju školu odražava se na psihičko stanje i akademsko postignuće učenika, što se objašnjava preklapanjem tranzicije sa ranom adolescencijom u kojoj određeni psihološki poremećaji postaju izraženiji.

Djeci sa posebnim obrazovnim potrebama potrebna je stručna pomoć i podrška prilikom profesionalnog usmjeravanja, s obzirom da su okolnosti za njih znatno teže nego za ostale vršnjake. Rezultati istraživanja, koja su se bavila tranzicijom ka srednjem obrazovanju, pokazuju da učenici kod kojih je izostala podrška u učenju i prilagođavanju na novu sredinu mogu zadržati negativne stavove prema školi. Neadekvatna tranzicija može loše uticati na samopouzdanje učenika, njegovo akademsko postignuće i psihosocijalni razvoj (Humphrey & Ainscow, 2006).

Proces profesionalnog usmjeravanja podrazumijeva uključivanje ekspertskih timova u cilju uspješnog usmjeravanja djece sa posebnim obrazovnim potrebama. U Crnoj Gori, izrada posebnih individualno tranzicionih planova (ITP) u završnom razredu osnovnoškolskog obrazovanja je obavezujući dokument koji se nadovezuje na individualno razvojno obrazovni plan (IROP), i on obuhvata ciljeve, mjere i aktivnosti usmjerene ka blagovremenoj profesionalnoj orijentaciji učenika u tranzicionom procesu (Uputstvo za primjenu individualno tranzicionog plana, 2015). U ITP-u su sadržana zaduženja i obaveze tima određenog za sprovođenje ITP-a, predložene aktivnosti kako bi se procijenile sposobnosti i interesovanja učenika za buduća zanimanja, i saradnja između osnovne i srednje škole radi upoznavanja učenika sa programima stručnog obrazovanja (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2019-2025). Tim zadužen za izradu i sprovođenje ITP-a čine učenik, nastavnici (odjeljenski starješina u osnovnoj školi i predstavnik stručnog aktiva srednje škole), stručni saradnici osnovne i srednje škole, roditelji, predstavnici uprave osnovne i srednje škole, a podršku mogu pružiti i stručnjaci resursnog centra, član mobilnog tima, asistent i sl. Tim formira uprava škole, sa jasno definisanim obavezama i zaduženjima (Vodič za karijerno vođenje i savjetovanje dece i mladih s posebnim obrazovnim potrebama, 2018).

Uprava škole zadužena je za obezbjeđivanje organizaciono-tehničkih uslova pri realizaciji ITP-a. Predstavnici stručnih službi osnovne i srednje škole (pedagog, psiholog, defektolog) vrše procjenu interesovanja i mogućnosti djeteta primjenjujući različite tehnike i instrumente, saraduju sa roditeljima, resursnim centrima i članovima mobilnog tima. Članovi pedagoško-psihološke službe na osnovu razvojnih i obrazovnih postignuća djeteta izrađuju profil profesionalnih potreba djeteta, osmišljavaju časove profesionalne orijentacije i vrše izbor ustanova sa kojima će se uspostaviti saradnja. Stručni saradnici iniciraju komunikaciju sa drugim ustanovama, organizacijama i lokalnom samoupravom, povezuju djecu, roditelje i nastavnike, i prate realizaciju tranzicionih planova. Odjeljenski starješina prati realizaciju postignuća u IROP-u, motivisanost,

postignuća, interesovanja i potencijale učenika, organizuje sastanke odjeljenskog vijeća, učestvuje u izradi i sprovođenju ITP-a. Članovi tima iz srednje škole predstavljaju program stručnog obrazovanja, organizuju sastanke djeteta sa članovima aktiva stručne grupe određenog obrazovnog predmeta. Nastavnici praktične nastave upoznaju učenika sa konkretnim poslovima za koje će se obučavati, i u saradnji sa pedagoško - psihološkom službom vrše preliminarnu procjenu djetetovih sposobnosti, potreba, interesovanja i potencijala. Roditelji od ostalih članova tima dobijaju informacije od značaja u cilju utvrđivanja poželjnog načina komunikacije sa djetetom, u cilju podsticanja njegovih potencijala. Roditelji su uključeni u sve etape izrade ITP-a, kako bi se u što većoj mjeri uticalo na pravilan izbor budućeg zanimanja (Uputstvo za primjenu individualnog tranzicionog plana, 2015).

„U procesu savjetovanja, vođenja, i profesionalne orijentacije djece i mladih sa posebnim obrazovnim potrebama potrebno je sprovesti efikasnu i uspješnu tranziciju“ (Vodič za karijerno vođenje i savjetovanje dece i mladih s posebnim obrazovnim potrebama, 2018: 61.str.). Jedan od strateških ciljeva Strategije inkluzivnog obrazovanja jeste i osiguravanje jednakosti i kontinuirano sprovođenje inkluzivnog obrazovanja kroz saradnju unutar i između sektora, i tranziciju sa jednog nivoa obrazovanja na drugi (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2019-2025).

Da bi se na što kvalitetniji način sprovela tranzicija, neophodno je uključivanje svih aktera od značaja za dijete sa posebnim obrazovnim potrebama. Mehanizam prelaza iz osnovne u srednju školu predstavlja multidisciplinarnu povezanost između obrazovnih ustanova u cilju pravovremenog profesionalnog usmjeravanja i osposobljavanja učenika sa posebnim potrebama, kako bi se na adekvatan način izvršio izbor obrazovnog programa (Vodič za karijerno vođenje i savjetovanje dece i mladih s posebnim obrazovnim potrebama, 2018).

Tranzicioni proces obuhvata i upoznavanje kadra srednje škole sa učenikom u cilju blagovremene izrade IROP-a. Poželjno je da u ovom procesu bude uključen veći broj nastavnika praktične nastave i centara za profesionalno informisanje i savjetovanje, stručne službe i dr. Naročito je važno da se kroz seminare i obuke nastavnici praktične nastave upoznaju sa inkluzivnim modelom, pedagoškim i metodičkim radom sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, karakteristikama razvojnih smetnji, načinom ocjenjivanja i sl. (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2019-2025).

Adekvatna priprema učenika za srednje obrazovanje značajna je kako za pravilan odabir određenog stručnog profila, tako i za osnaživanje učenika i podsticanje motivacije za napredovanjem i usavršavanjem. Razvijanjem i usavršavanjem profesionalnih kompetencija, mladi sa smetnjama u razvoju dobijaju priliku da ostvare svoja prava iz oblasti rada i u tom smislu postanu konkurentni na tržištu rada.

II ISTRAŽIVAČKI DIO

1.1 Problem i predmet istraživanja

Razvoj ličnosti u velikoj mjeri je determinisan uticajima socijalne sredine. Socijalizacija, kao proces „podruštvljavanja“ biološke jedinice, obezbjeđuje pojedincu integraciju u socijalnu zajednicu, u kojoj on formira poželjne i društveno prihvatljive forme ponašanja. Društvo ima obavezu da svojim pripadnicima pruži mogućnost da budu aktivni sudionici u socijalnoj zajednici, kroz učešće u raznim sferama društvenog života. Kako objašnjava Stošić (2017), čovjek ukoliko je izopšten iz društva, nema mogućnosti za funkcionalan razvoj, a da bi razvoj bio potpun, neophodan je kontinuum komunikacije i razmjene između pojedinca i društva.

Škola kao jedna od najznačajnijih institucija društva ima zadatak da obezbijedi uključivanje sve djece u vaspitno-obrazovni sistem, stvarajući na taj način mogućnost uspješne socijalizacije za svakog učenika. Sa razvojem demokratske misli i afirmacijom ljudskih prava u zakonima i međunarodnim aktima, djeca i mladi sa smetnjama i teškoćama u razvoju dobila su mogućnost zajedničkog školovanja sa svojim vršnjacima u redovnim vaspitno-obrazovnim ustanovama. Vujačić (2009) navodi da se smisao inkluzije ogleda u podsticanju i razvijanju socijalne interakcije među svom djecom. Inkluzivno obrazovanje omogućava da djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju, poput svojih vršnjaka, uspostavljaju društvene odnose kroz iskustvo – boraveći u grupi i stupajući u interakciju sa svim učenicima. Na taj način učenici sa posebnim obrazovnim potrebama usvajaju modele ponašanja koji su tipični za određeni uzrast. Za razliku od segregacijskog modela školovanja, koji djeci sa smetnjama u razvoju uskraćuje mogućnost skladnog razvoja i odrastanja kroz zajedničku interakciju sa vršnjacima, inkluzivni model obrazovanja pruža šansu za adekvatno razvijanje shodno djetetovim mogućnostima i potencijalima.

Problem istraživanja u ovom radu jeste sagledavanje mogućnosti uspješne socijalizacije učenika sa posebnim potrebama u trećem ciklusu osnovne škole. Prosocijalno ponašanje učenika sa posebnim potrebama u starijim razredima značajno je za njihovo adaptiranje na novu društvenu sredinu koja nastupa nakon završetka osnovne škole, te je važno sagledati najznačajnije činioce koji bi mogli uticati na kvalitet socijalnog funkcionisanja adolescenata sa posebnim obrazovnim potrebama.

Predmet istraživanja ovog rada biće analiza činilaca koji utiču na socijalizaciju djece sa posebnim potrebama u trećem ciklusu obrazovanja. Nastojaće se ispitati stavovi nastavnika, učenika trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih roditelja o uključivanju djece sa posebnim

obrazovnim potrebama u redovni školski sistem, kao i sociometrijski položaj djece sa smetnjama u razvoju u odjeljenjima.

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

U socijalnoj adaptaciji djece sa posebnim obrazovnim potrebama i njihovoj integraciji u društvenu zajednicu, škola treba da osposobi pojedinca za buduću ulogu aktivnog građanina. Neki od najbitnijih preduslova u ispunjavanju tog cilja jesu razvijenost socijalnih vještina potrebnih za društveno funkcionisanje.

Cilj istraživanja u ovom radu biće utvrđivanje u kojoj mjeri su učenici sa posebnim potrebama trećeg ciklusa obrazovanja socijalno spretna, kompetentna i funkcionalno uključena u vršnjačku zajednicu.

Zadaci istraživanja:

- 1) Utvrditi stavove i mišljenja nastavnika koji predaju učenicima u trećem ciklusu osnovne škole o održivosti i funkcionalnosti inkluzivnog koncepta obrazovanja;
- 2) Utvrditi da li, i u kojoj mjeri, po mišljenju naših ispitanika, implicitne pedagogije nastavnika (njihovi stavovi, mišljenja, uvjerenja i predstave o djetetu) utiču na jačanje socijalnih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka;
- 3) Ispitati da li, i u kojoj mjeri nastavnici primjenjuju različite nastavne metode i oblike rada u cilju poboljšanja socijalnih interakcija i boljih vršnjačkih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka;
- 4) Ispitati kvalitet socijalnih interakcija i komunikacije između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih nastavnika i vršnjaka;
- 5) Utvrditi stavove i mišljenja roditelja učenika trećeg ciklusa osnovne škole prema inkluzivnom obrazovanju, i uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole;
- 6) Utvrditi u kojoj mjeri učenici trećeg ciklusa osnovne škole ostvaruju kvalitetnu socio-komunikacijsku uzajamnost sa vršnjacima koji imaju određene smetnje u razvoju i ponašanju.

1.3. Hipoteze istraživanja

Glavna hipoteza u ovom istraživanju glasi:

- Pretpostavljamo da učenici sa posebnim obrazovnim potrebama (sa smetnjama /teškoćama u razvoju i ponašanju), uključeni u treći ciklus osnovne škole posjeduju odgovarajuće

socijalne vještine potrebne za efikasno uključivanje i funkcionisanje u školskoj zajednici sa vršnjacima i odraslima.

Sporedne hipoteze:

H1: Nastavnici koji predaju učenicima u trećem ciklusu osnovne škole imaju pozitivne stavove o funkcionalnosti uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole;

H2: Implicitne pedagogije nastavnika (njihovi stavovi, mišljenja, uvjerenja, predstave o djetetu), prema procjeni naših ispitanika, utiču na razvoj i jačanje socijalnih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka;

H3: Nastavnici primjenjuju različite nastavne metode i oblike rada (interaktivna nastava, kooperativno učenje, praktično učenje, grupni oblik rada...) u cilju poboljšanja socijalnih interakcija i boljih vršnjačkih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka;

H4: Učenici trećeg ciklusa osnovne škole koji imaju posebne obrazovne potrebe, ostvaruju uspješnu komunikaciju sa vršnjacima i nastavnicima

H5: Roditelji učenika trećeg ciklusa osnovne škole imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole;

H6: Učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa posebnim potrebama su prihvaćeni od svojih vršnjaka.

1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Naučni pristup u ovom istraživanju biće većim dijelom kvalitativni, zbog specifičnosti pojave koja će biti predmet istraživanja. Ispitivaće se mišljenja i stavovi pojedinaca u istraživanju, što podrazumijeva razumijevanje i shvatanje pojava koje će se istraživati. Ovo istraživanje će imati i kvantitativno obilježje zbog statističke obrade i interpretacije prikupljenih podataka. U ovom istraživanju će se primijeniti deskriptivna metoda, čija se primjena ogleda u utvrđivanju i opisivanju pojava koje se istražuju. Priprema i pohranjivanje podataka za statističku analizu urađena je u programu MS Excel 2019. Prilikom obrade podataka korišćen je IBM SPSS Statistics v26.0. Dobijeni podaci prikazani su tabelarno i grafički.

U radu su korišćene sljedeće statističke procedure:

1. Deskriptivna statistika za izračunavanje mean, median i standardne devijacije;
2. Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilkov test za testiranje normalnosti distribucija;

3. One Sample T test (t test jednog uzorka) za ispitivanje statistički signifikantne razlike unutar ispitivanih grupa;

4. Independent Sample T test (t test nezavisnih uzoraka) za ispitivanje statistički signifikantne razlike između ispitivanih grupa.

Ovo istraživanje je:

- Primijenjeno istraživanje – nastoji se unaprijediti vaspitno-obrazovna praksa;
- Transverzalno istraživanje – nastoji se objasniti stanje pojave koja se istražuje u određenom trenutku;
- Empirijsko istraživanje – istraživanje se sprovodi na terenu (škola);
- Istraživanje koje je usmjereno na sadašnjost – nastojaće se istražiti aktuelno stanje pojave opisane u samom predmetu istraživanja.

Istraživački postupci biće anketiranje, skala procjene i sociometrijska tehnika.

Instrumenti istraživanja biće anketni upitnik, upitnik za skalu procjene i sociometrijski upitnik.

Anketnim upitnikom će se nastojati utvrditi da li, i koliko često, nastavnici primjenjuju raznovrsne nastavne metode i oblike rada u kojima se nastoji podstaknuti što veća interakcija djece sa posebnim potrebama. Pitanja u upitniku će biti zatvorenog i otvorenog tipa. Ovim upitnikom se nastoje utvrditi stavovi nastavnika o inkluzivnom obrazovanju.

Anketni upitnik će se primijeniti i radi prikupljanja podataka o stavovima i mišljenjima roditelja djece trećeg ciklusa osnovne škole o uključivanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovni nastavni proces, i o tome na koji način roditelji vrše uticaj na djecu kada je u pitanju podsticanje zajedničkih vršnjačkih aktivnosti sa djecom sa posebnim potrebama. Anketa će biti sa pitanjima zatvorenog i otvorenog tipa, jasna i razumljiva imajući u vidu niži nivo obrazovanja pojedinih roditelja djece.

Za utvrđivanje stavova učenika o uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole, takođe će se primjenjivati tehnika anketiranja učenika. Pitanja u upitniku biće zatvorenog i otvorenog tipa. Pitanja će se formulisati jasno i precizno kako bi bila što više razumljivija učenicima.

Za utvrđivanje nivoa usvojenosti socijalnih kompetencija i vještina učenika sa posebnim obrazovnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole, primjenjivaće se tehnika skala procjene. Nastavnici koji predaju učenicima sedmih i osmih razreda procijenice u kojoj mjeri su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama usvojili socijalne vještine i kompetencije, a nastavnici koji predaju učenicima završnih, devetih razreda, procijenice u kojoj mjeri su učenici pored socijalnih kompetencija i vještina, usvojili znanja i vještine neophodne za određeno zanimanje.

Za potrebe utvrđivanja socijalnih odnosa učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa obrazovanja sa vršnjacima, primijenije se sociometrijska tehnika, a kao instrument će se koristiti sociometrijski test koji će sadržati pitanja o tome sa kojim učenikom se ostvaruje najveća, a sa kojim najmanja interakcija u smislu druženja i provođenja zajedničkog vremena.

1.5. Populacija i uzorak istraživanja

Ovim istraživanjem obuhvaćeni su nastavnici, učenici i roditelji učenika trećeg ciklusa osnovne škole u centralnoj regiji Crne Gore. Istraživanje je sprovedeno u devet odjeljenja sedmih, osmih i devetih razreda iz pet osnovnih škola i to na području opština Danilovgrad, Podgorica i Nikšić. Glavni kriterijum za odabir pojedinih odjeljenja bio je prisustvo učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u odjeljenju koji nastavu pohađa po prilagođenom obrazovnom programu (IROP), što znači da je uzorak bio namjeran.

Istraživanjem je obuhvaćen uzorak od 39 nastavnika, 114 učenika i 116 roditelja. Struktura uzorka ispitanika:

Uzorak nastavnika u anketnom istraživanju

Redni broj	Opština	Škola	Broj nastavnika
1.	Danilovgrad	OŠ „Vuko Jovović“	7
2.	Podgorica	OŠ „Oktoih“	1
3.	Nikšić	OŠ „Olga Golović“	1
4.	Nikšić	OŠ „Ratko Žarić“	12
5.	Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	4
6.	/	/	1
	Ukupno		26

Tabela 1

Uzorak nastavnika za utvrđivanje stavova o usvojenim socijalnim kompetencijama učenika sa posebnim potrebama 7. i 8. razreda osnovne škole

Redni broj	Opština	Škola	Broj nastavnika
1.	Danilovgrad	OŠ „Vuko Jovović“	5
2.	Podgorica	OŠ „Oktoih“	2
3.	Nikšić	OŠ „Olga Golović“	2
4.	Nikšić	OŠ „Ratko Žarić“	13
5.	Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	12
Ukupno			34

Tabela 2

Uzorak nastavnika za utvrđivanje stavova o usvojenim socijalnim kompetencijama učenika sa posebnim potrebama 9. razreda osnovne škole

Redni broj	Opština	Škola	Broj nastavnika
1.	Nikšić	OŠ „Olga Golović“	3
2.	Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	2
Ukupno			5

Tabela 3.

Uzorak učenika u anketnom istraživanju

Redni broj	Opština	Škola	Broj učenika
1.	Danilovgrad	OŠ „Vuko Jovović“	7
2.	Podgorica	OŠ „Oktoih“	11
3.	Nikšić	OŠ „Olga Golović“	15
4.	Nikšić	OŠ „Ratko Žarić“	9
5.	Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	7
Ukupno			49

Tabela 4

Uzorak učenika u sociometrijskom istraživanju

Redni broj	Opština	Škola	Broj učenika
1.	Danilovgrad	OŠ „Vuko Jovović“	10
2.	Podgorica	OŠ „Oktoih“	21
3.	Nikšić	OŠ „Olga Golović“	17
4.	Nikšić	OŠ „Ratko Žarić“	31
5.	Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	35
	Ukupno		114

Tabela 5

Uzorak roditelja u anketnom istraživanju

Redni broj	Opština	Škola koju pohađa dijete roditelja	Broj roditelja
1.	Danilovgrad	OŠ „Vuko Jovović“	9
2.	Podgorica	OŠ „Oktoih“	24
3.	Nikšić	OŠ „Olga Golović“	20
4.	Nikšić	OŠ „Ratko Žarić“	28
5.	Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	35
	Ukupno		116

Tabela 6

1.6. Organizacija i tok istraživanja

Istraživanje je sprovedeno tokom marta i aprila školske 2022. godine u pet osnovnih škola na područjima opština Podgorica, Nikšić i Danilovgrad. Većina planiranih škola nije se odazvala pozivu da učestvuje u istraživanju, a pojedine škole nijesu bile u mogućnosti da učestvuju u istraživanju usljed tehničkih problemema, preobimnog rada, kao i zbog nepodržavanja istraživanja

koja isključuju anonimnost. Kako značajan broj škola nije dao saglasnost za učestvovanje u istraživanju, pristupilo se uspostavljanju komunikacije sa menadžmentima drugih škola.

Svi istraživački instrumenti su elektronskim putem proslijeđeni upravama škola, i uz uputstva od strane istraživača podijeljeni ispitanicima. I pored manjih poteškoća oko sprovođenja istraživanja, uspjelo se u namjeri da se ispitanicima na vrijeme podijele instrumenti i prikupe podaci potrebni za istraživanje.

III REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

U ovom dijelu rada prikazaćemo rezultate istraživanja dobijenih statističkom obradom podataka. Rezultati će biti grupisani prema zadacima istraživanja, kako se ne bi odstupalo od definisane strukture rada i u cilju prikazivanja preglednijeg i sadržajnijeg istraživačkog okvira.

1.1. Stavovi nastavnika o održivosti i funkcionalnosti inkluzivnog koncepta obrazovanja

Na osnovu rezultata dobijenih anketiranjem nastavnika, nastojaćemo utvrditi stavove nastavnika o funkcionalnosti inkluzivnog modela obrazovanja, i aktivnom uključivanju učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole u odjeljensku grupu. Iz anketnog upitnika, stavovi nastavnika o tvrdnjama 1, 2, 3 i odgovori na pitanja 4 i 5 tiču se prvog istraživačkog zadatka.

Analiza podataka i testiranje hipoteze sprovedo se korišćenjem T-testa jednog uzorka (One Sample test) za prve tri tvrdnje i četvrto pitanje u anketnom upitniku, dok se za peto pitanje primjenjivala samo deskriptivna statistika.

Deskriptivna statistička analiza podataka

1. Inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost za jednako školovanje sve djece.

	<i>f</i>	<i>%</i>
uglavnom se ne slažem	1	4.0
ne mogu da odlučim	1	4.0
uglavnom se slažem	15	60.0
u potpunosti se slažem	8	32.0
ukupno	25	100.0

Tabela 7

Iz tabele 7 primijetno je da većina ispitanih nastavnika ima pozitivne stavove kada je u pitanju primjenjivanje modela inkluzivnog obrazovanja u osnovnim školama, odnosno

sagledavanje inkluzije kao pružanja jednakih šansi svim učenicima da se školuju. Ukupno 32% nastavnika se u potpunosti slaže da inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost za jednako školovanje sve djece, dok 60% se uglavnom slaže. Neodlučno je bilo 4% ispitanih nastavnika, dok se uglavnom ne slaže isti toliki procenat nastavnika. Nijedan ispitanik nije naveo da se ne slaže da inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost za jednako školovanje sve djece. Svega 3,8%, odnosno jedan nastavik obrazlaže da inkluzivni model se otežano sprovodi zbog ostale djece, što dovodi u pitanje koncentraciju učenika sa posebnim potrebama.

Da bi primjena inkluzivnog modela u školama imala kvalitetan učinak, jedan od glavnih uslova jeste da nastavnici, kao kreatori vaspitno-obrazovnog rada i kao prosvjetni i pedagoški radnici, koji imaju najznačajniju ulogu u obrazovnom sistemu, posjeduju svijest o značaju i važnosti primjene ovog modela obrazovanja. Inkluzivno obrazovanje ne odnosi se samo na školski sistem, nego pruža mogućnost osposobljavanja djece i mladih sa smetnjama u razvoju za buduće životne okolnosti.

2. Inkluzivni model obrazovanja podstiče razvoj učenika sa smetnjama u razvoju.

	<i>f</i>	%
ne mogu da odlučim	1	3.8
uglavnom se slažem	11	42.3
u potpunosti se slažem	14	53.8
ukupno	26	100.0

Tabela 8

U tabeli 8 vidimo da ukupno 53,8% ispitanih nastavnika u potpunosti se slaže da inkluzivni model obrazovanja podstiče razvoj učenika sa smetnjama u razvoju, i nešto manje, 42,3% se uglavnom slaže. Svega 3,8% ispitanika je bilo neodlučno, a niko nije naveo je da se uglavnom ne slaže i da se ne slaže da inkluzivni model obrazovanja podstiče razvoj učenika sa smetnjama u razvoju

Individualizovan pristup i uvažavanje karakteristika ličnosti svakog djeteta predstavljaju jedan od preduslova za kvalitetno sprovođenje inkluzivnog modela. Vjerujući u to da svaki učenik posjeduje kapacitete i potencijale da napreduje u okvirima sopstvenih mogućnosti, nastavnik bi trebao da podstiče i motiviše učenika sa smetnjama u razvoju da se razvija i usavršava kako na obrazovnom, tako i na socijalnom i emocionalnom planu.

3. Inkluzivno obrazovanje pozitivno utiče na sve sudionike vaspitno-obrazovnog procesa.

	<i>f</i>	%
ne mogu da odlučim	1	3.8
uglavnom se slažem	19	73.1
u potpunosti se slažem	6	23.1

ukupno	26	100.0
---------------	-----------	--------------

Tabela 9

Iz rezultata prikazanih u tabeli 9 uočavamo da 23,1% nastavnika se u potpunosti slaže da inkluzivno obrazovanje pozitivno utiče na stavove svih sudionika vaspitno-obrazovnog procesa, a 73,1% nastavnika se uglavnom slaže, dok 3,8% ispitanika nije moglo da odluči. Nije bilo negativnih odgovora.

Adekvatno sprovođenje inkluzivnog modela obrazovanja podrazumijeva i postojanje inkluzivne svijesti kod svih aktera u vaspitno-obrazovnom procesu. Preduslov za inkluziju, ali i njena posljedica, jeste mijenjanje ličnih stavova i uvjerenja. Neophodno je uspostavljanje novih odnosa zasnovanih na međusobnom povjerenju, kao i razvijanje pozitivnih stavova, koji počivaju na ubjeđenjima da bi djeca sa smetnjama u razvoju trebalo da se zajedno školuju sa svojim vršnjacima (Šakotić, 2016).

4. Da li smatrate da se inkluzivni model u Vašoj školi sprovodi kvalitetno?

	f	%
djelimično	2	7.7
uglavnom da	7	26.9
da	17	65.4
ukupno	26	100.0

Tabela 10

U tabeli 10 na pitanje da li se inkluzivni model kvalitetno sprovodi u školi u kojoj predaju, 65,4% nastavnika je dalo pozitivan odgovor, 26,9% ispitanika je navelo da se uglavnom slaže, dok 7,7% ispitanika se djelimično slaže. Negativnih odgovora nije bilo. Svega 3,8% ispitanika (jedan nastavnik) navodi da rad otežavaju novi prilagodjivi modeli u nastavi, poput skraćenih časova i učenja na daljinu koje je neophodno bilo primijeniti usljed novonastale situacije izazvane virusom Kovid 19.

pozitivni efekti inkluzivnog obrazovanja mogući su jedino ukoliko se ono sprovodi kvalitetno, uzimajući u obzir zajedničko djelovanje mnogih relevantnih faktora – škola, porodica, lokalna zajednica i postojanje adekvatnog normativnog okvira.

5. Koje uslove je neophodno urgentno ispuniti za adekvatnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja?

	f	%
bolja saradnja sa roditeljima	1	3.8
inkluzivna etika svih zaposlenih	4	15.4
tehnička opremljenost	17	65.4
Drugo	4	15.2

Ukupno	26	100.0
---------------	-----------	--------------

Tabela 11

Rezultati iz tabele 11 predstavljaju izbor uslova koje je neophodno ispuniti kako bi bila moguća adekvatna realizacija inkluzivnog obrazovanja. Većina ispitanih nastavnika (65,4%) navodi tehničku opremljenost kao najvažniji uslov za realizaciju inkluzivnog obrazovanja, dok 15,4% nastavnika vidi bolju mogućnost sprovođenja inkluzije u postojanju inkluzivne etike kod svih zaposlenih. Njih 3,8% navodi bolju saradnju sa roditeljima, dok 15,2% je odabralo opciju „drugo“ (neki ispitanici navode da je potrebno uspostaviti bolju saradnju sa institucijama i potrebnim saradnicima van škole, dok neki smatraju da su ispunjeni svi uslovi za adekvatnom realizacijom inkluzivnog obrazovanja). Nijedan od ispitanih nastavnika ne navodi da je neophodno poboljšati saradnju sa upravom škole kao ni sa ostalim nastavnicima.

Podaci ukazuju na to da je, kada je u pitanju iskustvo ispitanih nastavnika, uglavnom tehnička opremljenost najveći problem koji utiče na kvalitet inkluzivnog obrazovanja. Neadekvatna opremljenost škola i nedostatak tehničke opreme (arhitektonske barijere, dodatna asistivna tehnologija – zvučne knjige, knjige na Brajevom pismu, audio-vizuelni materijali, prilagođeni školski pribor...) dovodi do nepotpune inkluzije i uskraćuje mogućnost učenicima, da primjenom asistivne tehnologije ostvare svoje mogućnosti. Rajović (2004) navodi da je prepreke inkluzivnom obrazovanju moguće podijeliti u dvije grupe - spoljašnje i unutrašnje. U spoljašnje prepreke spadaju stavovi lokalne zajednice, školskog kadra i roditelja, tehnička i kadrovska opremljenost škola, materijalni uslovi i obrazovanje nastavnika u redovnim i specijalnim školama, dok unutrašnje prepreke čine stepen smetnje kod djeteta i porodična situacija. Kako navodi Vujačić (2009), prepreka inkluzivnom obrazovanju u nekim zemljama predstavlja i nepostojanje zakonskih okvira koji bi omogućili zajedničko školovanje djece sa smetnjama u razvoju zajedno sa vršnjacima. Za inkluzivno obrazovanje neophodno je inkluzivno društvo koje će djelovati u pravcu razvoja i poboljšanja obrazovnog sistema za sve, a kroz otklanjanje svih prepreka kvalitetnom inkluzivnom obrazovanju.

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD	SE
1. Inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost za jednako školovanje sve djece.	25	4,20	0,707	0,141

2. Inkluzivni model obrazovanja podstiče razvoj učenika sa smetnjama u razvoju.	26	4,50	0,583	0,114
3. Inkluzivno obrazovanje pozitivno utiče na sve sudionike vaspitno-obrazovnog procesa.	26	4,19	0,491	0,096
4. Da li smatrate da se inkluzivni model u Vašoj školi sprovodi kvalitetno?	26	4,58	0,643	0,126

Tabela 12

One-Sample Test

	Testna vrijednost (test value = 3)					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1. Inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost za jednako školovanje sve djece.	8,485	24	0,000	1,200	0,91	1,49
2. Inkluzivni model obrazovanja podstiče razvoj učenika sa smetnjama u razvoju.	13,117	25	0,000	1,500	1,26	1,74
3. Inkluzivno obrazovanje pozitivno utiče na sve sudionike vaspitno-obrazovnog procesa.	12,370	25	0,000	1,192	0,99	1,39
4. Da li smatrate da se inkluzivni model u Vašoj školi sprovodi kvalitetno?	12,499	25	0,000	1,577	1,32	1,84

Tabela 13

Istraživačka hipoteza H1 (nastavnici koji predaju učenicima u trećem ciklusu osnovne škole imaju pozitivne stavove i mišljenja o inkluzivnom obrazovanju i uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole) je podržana, nije odbačena, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$).

1.2. Uticaj implicitnih pedagogija nastavnika na socijalnu povezanost između učenika i vršnjaka sa posebnim obrazovnim potrebama

Kako bismo utvrdili da li implicitne pedagogije nastavnika, (njihovi stavove, mišljenja, uvjerenja i predstave o djetetu) utiču na jačanje socijalnih odnosa između učenika i vršnjaka sa posebnim obrazovnim potrebama, analiziraćemo rezultate iz anketnog upitnika za nastavnike, a koji se odnose na 9. i 11. tvrdnju. Analiza podataka i testiranje hipoteze sprovedo se korišćenjem T-testa jednog uzorka (One Sample test) za jedanaestu tvrdnju u anketnom upitniku.

Deskriptivna statistička analiza podataka

9. Za adekvatan pristup u radu sa učenicom sa smetnjama u razvoju ključno je:

	<i>f</i>	<i>%</i>
Empatija	2	7.7
Posvećenost	13	50.0
znanje i kompetencije	9	34.6
drugo	2	7.7
Ukupno	26	100.0

Tabela 14

U tabeli 14 rezultati pokazuju da za adekvatan pristup u radu sa učenikom sa smetnjama u razvoju, 34,6% nastavnika kao ključno navodi znanje i kompetencije, 50% ispitanika navodi posvećenost, 7,7% ispitanika - empatiju a 7,6% nastavnika je odabralo opciju „drugo“. (kao drugo se navodi sve navedeno).

Pored stručnih znanja, vještina i kompetencija, od nastavnika se očekuje da posjeduje moralne osobine ličnosti, pozitivne stavove prema djeci uopšte i emocionalnu toplinu, pri čemu se stvara prijatan radni ambijent i razvijaju kvalitetniji i sadržajniji odnosi na relaciji nastavnik-učenik.

11. Uspijevam kreirati pozitivnu atmosferu na času u cilju motivisanja i aktivnijeg uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju.

	<i>F</i>	<i>%</i>
povremeno	2	7.7
često	13	50
veoma često	11	42.3
ukupno	26	100.0

Tabela 15

U tabeli 15 prikazano je da 42,3% nastavnika smatra da veoma često uspijeva kreirati pozitivnu atmosferu na času u cilju motivisanja i aktivnijeg uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju, 50% nastavnika smatra da u tome uspijeva često, 7,7% povremeno, a rijetko i veoma rijetko nijedan nastavnik.

Na osnovu dobijenih rezultata, većina nastavnika smatra da uspijeva u namjeri da u svom odjeljenju kreira takav ambijent koji će podsticajno uticati na uključivanje učenika sa smetnjama u razvoju u nastavnim aktivnostima. Ovi podaci su pozitivni, budući da nastavnici ne dopuštaju da cjelokupno vrijeme na školskom času učenik sa smetnjama u razvoju provede pasivno.

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD	SE
11 - Uspijevam kreirati pozitivnu atmosferu na času u cilju motivisanja i aktivnijeg uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju.	26	4,35	0,629	0,123

Tabela 16

One-Sample Test

	Testna vrijednost (test value = 3)					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
11 - Uspijevam kreirati pozitivnu atmosferu na času u cilju motivisanja i aktivnijeg uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju.	10,916	25	0,000	1,346	1,09	1,60

Tabela 17

Istraživačka hipoteza H2 (implicitne pedagogije nastavnika - njihovi stavovi, mišljenja, uvjerenja, predstave o djetetu) utiču na razvoj i jačanje socijalnih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka) je podržana, nije odbačena, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$).

1.3. Primjena različitih metoda i oblika rada u nastavi kao preduslov za uspješnije vršnjačke odnose

Kako bismo utvrdili da li, i u kojoj mjeri nastavnici primjenjuju raznovrsne metode i oblike rada u nastavi u cilju poboljšanja socijalnih interakcija između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka, analiziraćemo rezultate odgovora nastavnika iz anketnog upitnika, koji se odnose na 10. 13. i 14. tvrdnju. Analiza podataka i testiranje hipoteze sprovedo se korišćenjem T-testa jednog uzorka (One Sample test) za 13. i 14. tvrdnju u anketnom upitniku.

Deskriptivna statistička analiza podataka

10. U vaspitno – obrazovnom radu sa učenicom sa smetnjama u razvoju fokus stavljam na:

	<i>f</i>	%
postizanje akademskog uspjeha učenika	3	11.5
socijalizaciju i razvijanje socijalnih kompetencija učenika	22	84.6
drugo	1	3.8

Ukupno	26	100.0
---------------	-----------	--------------

Tabela 18

Rezultati u tabeli 18 pokazuju da u vaspitno-obrazovnom radu sa učenicom sa smetnjama u razvoju, 11,5% nastavnika usmjereno je na postizanju akademskog uspjeha učenika, 84,6% na socijalizaciju i razvijanje socijalnih kompetencija učenika, a 3,8% je odabralo opciju „drugo“.

Inkluzivno obrazovanje ne doprinosi samo sticanju akademskog znanja kod učenika sa posebnim potrebama, nego unapređuje i razvija socijalnu interakciju i socijalizaciju djece sa teškoćama u razvoju. Razvoj socijalnih vještina i poboljšana kvaliteta socijalnih interakcija sa vršnjacima i nastavnicima pozitivno djeluju na učenika, i podsticajno utiču na razvoj cjelokupne ličnosti djeteta.

13. Učenik sa smetnjama u razvoju, tokom časa i za vrijeme odmora inicira komunikaciju sa vršnjacima.

	f	%
veoma rijetko	2	7.7
Rijetko	6	23.1
Povremeno	5	19.2
Često	6	23.1
veoma često	7	26.9
Ukupno	26	100.0

Tabela 19

Rezultati iz tabele 19 pokazuju da 26,9% nastavnika navodi da učenik sa smetnjama u razvoju veoma često tokom časa i za vrijeme odmora inicira komunikaciju sa vršnjacima, 23,1% smatra da je to često, 19,2% povremeno, 23,1% rijetko, dok 7,7% veoma rijetko.

Ovi podaci ukazuju na to da je potrebno u većoj mjeri podsticati djecu sa smetnjama u razvoju da iniciraju komunikaciju sa vršnjacima i da sa njima razvijaju socijalne odnose. Neki autori (Goleman, 1997; Shapiro, 2007, prema: Buljubašić-Kuzmanović, 2010) ističu da podsticanje socijalne i emocionalne kompetentnosti kod djeteta predstavlja novi pristup vaspitanju. To se postiže zajedničkim aktivnostima kroz koje se zajedničkim učenjem razvija osjećaj pripadnosti, poštovanja i prihvaćenosti.

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD	SE
13. - Učenik sa smetnjama u razvoju, tokom časa i za vrijeme odmora inicira komunikaciju sa vršnjacima.	26	3,38	1,329	0,261

Tabela 20

One-Sample Test

	Testna vrijednost (test value = 3)					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
13 - Učenik sa smetnjama u razvoju, tokom časa i za vrijeme odmora inicira komunikaciju sa vršnjacima.	1476	25	0,153	0,385	-0,15	0,92

Tabela 21

Istraživačka hipoteza H3 (nastavnici primjenjuju različite nastavne metode i oblike rada u cilju poboljšanja socijalnih interakcija i boljih vršnjačkih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka) je potvrđena potvrđena, nije odbačena, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$).

14. U cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka, nastojim primjenjivati raznovrsne oblike i metode rada u nastavi.

	<i>f</i>	%
Povremeno	5	19.2
Često	13	50
veoma često	8	30.8
Ukupno	26	100.0

Tabela 22

U tabeli 22 rezultati pokazuju da 30,8% nastavnika veoma često primjenjuje raznovrsne oblike i metode rada u nastavi u cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka, 50% često, 19,2% povremeno, a rijetko i veoma rijetko nijedan nastavnik.

Očekivali smo da nastavnici primjenjuju raznovrsne metode i oblike rada u cilju podsticanja socijalne interakcije među učenicima, budući da, u vaspitno-obrazovnom radu najveći procenat ispitanika fokus stavlja na razvoj socijalnih kompetencija učenika sa smetnjama u razvoju

i da nastoji kreirati pozitivnu atmosferu u odjeljenju, kako bi se podstakla veća aktivnost učenika sa posebnim potrebama. Za stvaranje pozitivne psihosocijalne klime, kao i razvijanje kvalitetnih međuvršnjačkih odnosa, neophodno je da nastavnik primjenjuje različite metode i oblike rada (interaktivna nastava, kooperativno učenje, praktično učenje, grupni oblik rada...) u cilju podsticanja veće saradnje među svim učenicima, i stvara situacije koje doprinose razvoju prosocijalnih oblika ponašanja.

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD	SE
14 - U cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka, nastojim primjenjivati raznovrsne oblike i metode rada u nastavi.	26	4,12	0,711	0,140

Tabela 23

One-Sample Test

	Testna vrijednost (test value = 3)					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
14 - U cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka, nastojim primjenjivati raznovrsne oblike i metode rada u nastavi.	7,994	25	0,000	1,115	0,83	1,40

Tabela 24

Istraživačka hipoteza H3 (nastavnici primjenjuju različite nastavne metode i oblike rada u cilju poboljšanja socijalnih interakcija i boljih vršnjačkih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka) je potvrđena, nije odbačena, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$).

1.4. Socijalne kompetencije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u trećem ciklusu obrazovanja

U ovom dijelu rada nastojaćemo da, na osnovu rezultata skale procjene stavova nastavnika o usvojenim socijalnim kompetencijama učenika trećeg ciklusa obrazovanja utvrdimo da li su

učenici sa posebnim obrazovnim potrebama usvojili adekvatne komunikacione sposobnosti i određene socio-emocionalne vještine od značaja za razvoj socijalizacije i aktivnog uključivanja u vršnjačku zajednicu. Prilikom obrade podataka, objedinili smo rezultate skale procjene za nastavnike koji predaju nastavu učenicima sedmih, osmih i devetih razreda osnovne škole.

Deskriptivna statistička analiza rezultata

1. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima.

	<i>f</i>	<i>%</i>
u potpunosti se ne slažem	2	5.1
djelimično se ne slažem	3	7.7
ne mogu da odlučim	3	7.7
djelimično se slažem	14	35.9
u potpunosti se slažem	15	38.5
Total	37	94.9
bez podataka	2	5.1
Ukupno	39	100.0

Tabela 25

U tabeli 25 rezultati nam pokazuju da 38,5% nastavnika se u potpunosti slaže da učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima, da se djelimično slaže navelo je njih 35,9%, neodlučno je bio neznan procenat nastavnika (7,7%), i isti toliki procenat nastavnika se djelimično ne slaže sa datom tvrdnjom. Veoma mali procenat nastavnika (5,1%) navodi da se u potpunosti ne slaže da učenik ima kvalitetniju interakciju sa vršnjacima.

Kvalitet interakcije u odjeljenskoj grupi manifestuje se kroz socio-emocionalnu klimu koja odražava socio-emocionalne odnose u odjeljenju (Malkić, Aličković, 2019). Prema Bognaru i Matijeviću (2005), kvalitetna interakcija u školskoj sredini predstavlja ključni uslov za ostvarivanje ciljeva vaspitno-obrazovnog procesa. Većina nastavnika se slaže da učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima (sarađuje i komunicira sa njima, učestvuje u vršnjačkim aktivnostima...) što predstavlja očekivani rezultat, imajući u vidu da se radi o učeniku završnog razreda inkluzivne škole.

2. Učenik intenzivnije učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima.

	<i>f</i>	<i>%</i>
u potpunosti se ne slažem	2	5.1
djelimično se ne slažem	4	10.3
ne mogu da odlučim	1	2.6
djelimično se slažem	20	51.3

u potpunosti se slažem	12	30.8
Ukupno	39	100.0

Tabela 26

U tabeli 26 primjećujemo da 30,8% nastavnika se u potpunosti slaže da učenik, u odnosu na raniji period školovanja, intenzivnije učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima, a nešto veći procenat procenat nastavnika (51,3%) se djelimično slaže. Neodlučno je 2,6% nastavnika, a 10,3% nastavnika se djelimično ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Neznatan broj (5,1%) nastavnika se u potpunosti ne slaže da učenik intenzivnije učestvuje u vršnjačkim aktivnostima.

S obzirom da većina nastavnika ima pozitivan stav o većoj socijalnoj aktivnosti učenika sa posebnim potrebama, to može upućivati na veću prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka.

3. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom.

	<i>f</i>	<i>%</i>
djelimično se ne slažem	4	10.3
ne mogu da odlučim	4	10.3
djelimično se slažem	18	46.2
u potpunosti se slažem	13	33.3
Ukupno	39	100

Tabela 27

Na osnovu rezultata iz tabele 27, ukupno 33,3% nastavnika se u potpunosti slaže da učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom, nešto manje od polovine ispitanika (46,2%) se djelimično slaže, 10,3% nastavnika je neodlučno a isto toliko se djelimično ne slaže. Nijedan nastavnik nije naveo da se u potpunosti ne slaže da učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom.

Skoro četiri petine nastavnika (79,5%) ima pozitivan stav kada je u pitanju kvalitet interakcije između učenika i nastavnika, što predstavlja očekivan rezultat. Kako navodi Suzić (2005), efikasna pedagoška komunikacija zavisi kako od osposobljenosti nastavnika, tako i od kompetencije učenika za prijem sadržaja komunikacije. Brojne su uloge koje nastavnik treba da obavlja u cilju postizanja efikasnije pedagoške komunikacije (nastavnik kao didaktičar, vaspitač, koordinator, kreator novih interpersonalnih odnosa...). Da bi se nastavnik osposobio za ove uloge, potrebno je stalno stručno usvršavanje i profesionalno napredovanje.

4. Učenik ostvaruje veći broj socijalnih kontakata.

	<i>f</i>	<i>%</i>
u potpunosti se ne slažem	1	2.6
djelimično se ne slažem	3	7.7
ne mogu da odlučim	2	5.1
djelimično se slažem	18	46.2
u potpunosti se slažem	14	35.9
Total	38	97.4
bez podataka	1	2.6
Ukupno	39	100

Tabela 28

U tabeli 28 primjećujemo da 35,9% nastavnika se u potpunosti slaže da učenik ostvaruje veći broj socijalnih kontakata, njih 46,2% navodi da se djelimično slaže, 5,1% ne može da odluči, 7,7% navodi da se djelimično ne slaže a 2,6% da se u potpunosti ne slaže navedenom tvrdnjom.

Veliki procenat nastavnika (82,1%) procjenjuje da je učenik u odnosu na drugi i treći ciklus školovanja uspješniji u socijalnom povezivanju sa ostalim vršnjacima, odnosno otvaruje veći broj socijalnih kontakata. Nedovoljno česti kontakti i nedostatak komunikacije utiče na smanjenje socijalne kompetencije djece sa posebnim potrebama. Boravak djeteta sa posebnim potrebama isključivo u grupi vršnjaka koji imaju smetnje u razvoju, može ugroziti ne samo razvoj socijalnih vještina, nego i motivaciju za učešće u grupi vršnjaka redovne populacije (Gašić-Pavšić, 2002).

5. Učenik posjeduje bolju sposobnost samokontrole.

	<i>f</i>	<i>%</i>
u potpunosti se ne slažem	1	2.6
djelimično se ne slažem	3	7.7
ne mogu da odlučim	6	15.4
djelimično se slažem	15	38.5
u potpunosti se slažem	14	35.9
Ukupno	39	100

Tabela 29

Rezultati u tabeli 29 pokazuju da 35,9% nastavnika se u potpunosti slaže da učenik posjeduje bolju sposobnost samokontrole u odnosu na raniji period školovanja (ima veće strpljenje i bolju kontrolu nad emocijama, pokušava obuzdati neprijatna osjećanja, u većoj mjeri uspijeva da suzbije društveno nepoželjno i neprihvatljivo ponašanje poput agresivnosti i impulsivnosti). Sa navedenom tvrdnjom se djelimično slaže 38,5% nastavnika, a oko 15% (15,4%) navodi da ne može da odluči. Negativnih odgovora ima 10,3%, (7,7% nastavnika se djelimično ne slaže i 2,6% se u potpunosti ne slaže).

Djeca sa teškoćama u razvoju, u interakciji sa vršnjacima, razvijaju komunikacijske sposobnosti, osjetljivost za tuđe potrebe, emocionalnu kontrolu i socijalizaciju (Hrnjica i sar., 2004). S obzirom da se ovaj upitnik odnosi na učenike sa posebnim potrebama završnih razreda koji se školuju po inkluzivnom modelu obrazovanja, očekivali smo da će učenici sa posebnim obrazovnim potrebama imati bolju sposobnost kontrole svojih emocija i ponašanja u odnosu na raniji period školovanja.

6. Učenik bolje percipira dešavanja oko sebe .

	<i>f</i>	%
u potpunosti se ne slažem	1	2.6
djelimično se ne slažem	1	2.6
ne mogu da odlučim	7	17.9
djelimično se slažem	18	46.2
u potpunosti se slažem	12	30.8
Ukupno	39	100

Tabela 30

Rezultati iz tabele 30 nam pokazuju da 30,8% nastavnika se u potpunosti slaže da učenik, u odnosu na raniji period školovanja, bolje percipira dešavanja oko sebe, dok se 46,2% djelimično slaže a 17,9% nastavnika ne može da odluči. Isti procenat (2,6%) nastavnika navodi da se djelimično i u potpunosti ne slaže sa navedenim stavom.

Broadbent (1958) ističe da pažnja kognitivno-perceptivni proces čija se funkcija sprečavanje preopterećenja informaciono-procesnog kapaciteta individue. Teškoće u organizaciji pažnje mogu biti senzorne ili neurološke prirode. Djeci sa poremećajima pažnje neurološkog porijekla neophodno je da nastavnici prilagode i redukuju nastavni sadržaj, izbjegavaju apstraktnih pojmova, i češće daju pohvale djetetu. S druge strane, kada je poremećaj pažnje senzorne prirode, djeci treba pružiti psihosocijalnu podršku u vidu ojačavanja sigurnosti i samopoštovanja, i prilagoditi programe kako bi bili primjereni tipu i stepenu razvojne smetnje (Rajović, Stanić, Grujičić, Bešlić i Pejović, 2009). Prema Hrnjici (2011), nepovjerenje u ljude i konflikti sa sredinom (vršnjacima i odraslima) su socijalnog porijekla, što dovodi do povećane nepetosti i odražavaju se na saznavni razvoj kod djece sa smetnjama u razvoju.

7. Ponašanje učenika u skladu sa socijalnim kontekstom je poboljšano.

	<i>f</i>	<i>%</i>
djelimično se ne slažem	3	7.7
ne mogu da odlučim	1	2.6
djelimično se slažem	21	53.8
u potpunosti se slažem	14	35.9
Ukupno	39	100

Tabela 31

U tabeli 31 rezultati nam pokazuju da 35,9% nastavnika se u potpunosti se slaže da je ponašanje učenika u trećem ciklusu osnovne škole u skladu poboljšano u odnosu na raniji period školovanja, 53,8% ispitanika navodi da se djelimično slaže a 2,6% je neodlučno. Sa navedenim stavom djelimično se ne slaže 7,7% nastavnika. I ovi rezultati su očekivani s obzirom da pretpostavljamo da su učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa određenim smetnjama u razvoju u većoj mjeri usvojili poželjne obrasce ponašanja.

Socijalni razvoj predstavlja razvoj onih karakteristika ličnosti koje se oblikuju pod dejstvom socijalne sredine, i odnosi se na: usvajanje psiholoških znanja i vještina u interpersonalnim odnosima, razvoj socijalnih vrijednosti i usvajanje socijalno prihvatljivih oblika ponašanja (Igrić, Žic, Krleža-Barbić, 1992).

Učenici sa smetnjama u razvoju usvajaju određene modele ponašanja po uzoru na svoje vršnjake, što može pozitivno uticati na oblikovanje njihovog socijalnog života. Nastavnik treba da podstiče atmosferu u kojoj će učenici, kroz zajedničku komunikaciju i interakciju, razvijati prosocijalne oblike ponašanja bitne za efikasno funkcionisanje u vršnjačkoj grupi.

8. Učenik u većoj mjeri poštuje pravila grupe.

	<i>f</i>	<i>%</i>
u potpunosti se ne slažem	1	2.6
djelimično se ne slažem	3	7.7
djelimično se slažem	13	33.3
u potpunosti se slažem	22	56.4
Ukupno	39	100

Tabela 32

Na osnovu rezultata iz tabele 32, možemo zapaziti da više od polovine nastavnika (56,4%) se u potpunosti slaže da učenik, u odnosu na prvi i drugi ciklus osnovne škole, u većoj mjeri poštuje pravila grupa, a 33,3% nastavnika se u tome djelimično slaže. Da se sa ovom tvrdnjom djelimično ne slaže, navodi 7,7% nastavnika i 2,6% da se u potpunosti ne slaže. Nijedan nastavnik nije naveo da ne može da odluči.

Prema rezultatima možemo zaključiti da su učenici trećeg ciklusa obrazovanja, koji imaju određene smetnje/teškoće u razvoju, razvili socio-emocionalne vještine koje im omogućavaju adekvatno funkcionisanje u grupi sa vršnjacima.

9. Problemske situacije učenik rješava na manje konfliktan način.

	<i>f</i>	%
u potpunosti se ne slažem	2	5.1
djelimično se ne slažem	4	10.3
ne mogu da odlučim	5	12.8
djelimično se slažem	14	35.9
u potpunosti se slažem	14	35.9
Ukupno	39	100

Tabela 33

Iz rezultata u tabeli 33 uočavamo da 35,9% nastavnika se u potpunosti slaže da problemske situacije učenik rješava na manje konfliktan način u odnosu na raniji period školovanja, a isti toliki procenat nastavnika se djelimično slaže sa datom tvrdnjom. Neodlučno je bilo 12,8% nastavnika, dok 10,3% se djelimično ne slaže i 5,1% procjenjuje da se u potpunosti ne slaže da je učenik manje konfliktan pri rješavanju određenih problema.

Primjećujemo da većina nastavnika ima pozitivne stavove kada je u pitanju snalaženje učenika u određenim problemskim situacijama. Od nastavnika se očekuje da primjenjuju raznovrsne strategije kako bi se redukovale konfliktne situacije, a primjena kooperativnog učenja djeluje u pravcu stvaranja pozitivne međuzavisnosti koja vodi postizanju zajedničkog cilja. Sarađujući, kod djece se podstiče razvoj interpersonalnih socijalnih vještina koje između ostalog, podrazumijevaju i efektivan način komunikacije i stvaranje mehanizama za usaglašavanje različitih viđenja i konfikata u grupi (Vujačić, 2009).

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

Analiza podataka i testiranje hipoteze sprovedo se korišćenjem T-testa jednog uzorka (One Sample test) za prvih devet tvrdnji iz skale procjene.

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD	SE
1. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima.	37	4,00	1,155	0,190

2. Učenik intenzivnije učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima.	39	3,92	1,109	0,178
3. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom.	39	4,03	0,932	0,149
4. Učenik ostvaruje veći broj socijalnih kontakata.	38	4,08	0,997	0,162
5. Učenik posjeduje bolju sposobnost samokontrole.	39	3,97	1,038	0,166
6. Učenik bolje percipira dešavanja oko sebe .	39	4,00	0,918	0,147
7. Ponašanje učenika u skladu sa socijalnim kontekstom je poboljšano.	39	4,18	0,823	0,132
8. Učenik u većoj mjeri poštuje pravila grupe.	39	4,33	1,009	0,162
9. Problemske situacije učenik rješava na manje konfliktan način .	39	3,87	1,174	0,188

Tabela 34

One-Sample Test

	Testna vrijednost (test value = 3)					
	T	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
1. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima.	5,268	36	0,000	1,000	0,62	1,38
2. Učenik intenzivnije učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima.	5,196	38	0,000	0,923	0,56	1,28
3. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom.	6,876	38	0,000	1,026	0,72	1,33
4. Učenik ostvaruje veći broj socijalnih kontakata.	6,672	37	0,000	1,079	0,75	1,41
5. Učenik posjeduje bolju sposobnost samokontrole .	5,860	38	0,000	0,974	0,64	1,31
6. Učenik bolje percipira dešavanja oko sebe .	6,805	38	0,000	1,000	0,70	1,30
7. Ponašanje učenika u skladu sa socijalnim kontekstom je poboljšano.	8,949	38	0,000	1,179	0,91	1,45
8. Učenik u većoj mjeri poštuje pravila grupe .	8,255	38	0,000	1,333	1,01	1,66
9. Problemske situacije učenik rješava na manje konfliktan način .	4,638	38	0,000	0,872	0,49	1,25

Tabela 35

Istraživačka hipoteza H4 (učenici trećeg ciklusa obrazovanja koji imaju posebne obrazovne potrebe, posjeduju zadovoljavajući nivo usvojenih socijalnih kompetencija) je podržana, nije odbačena, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$).

1.5. Stavovi roditelja prema uključivanju učenika sa posebnim potrebama u redovni vaspitno-obrazovni proces

Da bismo utvrdili stavove roditelja o uključivanju učenika sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole, analiziraćemo rezultate anketnog upitnika za roditelje.

Deskriptivna statistička analiza rezultata

1. Djeca sa smetnjama u razvoju imaju pravo da se školuju sa svojim vršnjacima

	<i>f</i>	<i>%</i>
uglavnom se ne slažem	5	4.3
ne mogu da odlučim	8	6.9
uglavnom se slažem	22	19
u potpunosti se slažem	75	64.7
Total	110	94.8
bez podataka	6	5.2
Ukupno	116	100

Tabela 36

Rezultati iz tabele 36 ukazuju da 64,7% roditelja se u potpunosti slaže da djeca sa smetnjama u razvoju imaju pravo da se školuju zajedno sa svojim vršnjacima, 4,3% roditelja se uglavnom slaže, 6,9% roditelja je navelo da ne može da odluči, 19% se uglavnom ne slaže i nijedan roditelj nema negativan stav prema navedenoj tvrdnji.

S obzirom da veliki procenat roditelja ima pozitivan stav prema uključivanju djece sa smetnjama u razvoju u redovni vaspitno-obrazovni sistem, možemo konstatovati da kod roditelja postoji razvijena svijest o značaju inkluzivnog obrazovanja i zajedničkog školovanja sve djece.

2. Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovna odjeljenja pozitivno utiče na sve učenike u odjeljenju

	<i>f</i>	<i>%</i>
ne slažem se	3	2.6
uglavnom se ne slažem	8	6.9
ne mogu da odlučim	9	7.8
uglavnom se slažem	44	37.9
u potpunosti se slažem	52	44.8
Ukupno	116	100.0

Tabela 37

U tabeli 37 uočavamo da 44,8% roditelja se u potpunosti slaže da uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovna odjeljenja pozitivno utiče na sve učenike u odjeljenju, 37,9% se

uglavnom slaže, 7,8% ne može da odluči, 6,9% se uglavnom ne slaže i 2,6% roditelja se ne slaže sa ovom tvrdnjom.

Učenici koji se zajedno školuju sa vršnjakom koji ima određene smetnje u razvoju, uče da prihvataju različitosti, prevazilaze predrasude i imaju veću toleranciju ne samo prema osobama sa smetnjama u razvoju, nego i prema drugim pojedincima (Đević, 2015).

3. Nastavnik može na kvalitetan način da realizuje nastavu u odjeljenju u koje je uključeno dijete sa posebnim potrebama

	<i>f</i>	%
ne slažem se	6	5.2
uglavnom se ne slažem	12	10.3
ne mogu da odlučim	16	13.8
uglavnom se slažem	47	40.5
u potpunosti se slažem	35	30.2
Ukupno	116	100

Tabela 38

Rezultati u tabeli 38 pokazuju da 30,2% roditelja se u potpunosti slaže da nastavnik je u mogućnosti da izvodi kvalitetnu nastavu u odjeljenju u koje je uključeno dijete sa posebnim potrebama, 40,5% roditelja se uglavnom slaže, 13,8% je neodlučno, 10,3% se uglavnom ne slaže i 5,2% se ne slaže sa navedenim.

Budući da veliki procenat roditelja (70,7%) se slaže da nastavnik, uz prisustvo djeteta sa smetnjama u razvoju, može realizovati kvalitetnu nastavu, ovi podaci mogu ukazivati na to da kod roditelja postoji povjerenje u nastavnikove kompetencije i sposobnosti. Nastavnik u radu treba imati podršku od roditelja, i na taj način sa njima uspostavljati partnerski odnos, kako bi zajedničkim snagama prevazilazili prepreke inkluzivnom obrazovanju.

4. Utičem na svoje dijete da razvija pozitivne stavove prema vršnjaku sa smetnjama u razvoju

	<i>f</i>	%
Djelimično	1	0.9
uglavnom da	5	4.3
Da	109	94
Total	115	99.1
bez podataka	1	0.9
Ukupno	116	100

Tabela 39

U tabeli 39 rezultati pokazuju da 94% roditelja utiče na svoje dijete da razvija pozitivne stavove prema vršnjaku sa smetnjama u razvoju, 4,3% uglavnom utiče, a djelimično utiče 0,9% roditelja.

Možemo zaključiti da većina roditelja svojoj djeci nastoji prenositi pozitivne stavove (ličnim primjerom, edukacijom i informisanjem) prema vršnjacima koji imaju određene smetnje u razvoju, a upravo pozitivni stavovi roditelja, a samim tim i djece, predstavljaju bitan uslov za funkcionalno sprovođenje inkluzivnog modela obrazovanja.

5. Podstičem svoju djecu da iniciraju komunikaciju i zajedničke aktivnosti sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju

	<i>f</i>	<i>%</i>
Djelimično	5	4.3
uglavnom da	26	22.4
Da	85	73.3
Ukupno	116	100

Tabela 40

Iz tabele 40 rezultati nam pokazuju da 73,3% roditelja podstiče svoju djecu da uspostavljaju komunikaciju i da učestvuju u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju. Njih 22,4% roditelja je navelo da to uglavnom čini, a 4,3% navodi djelimično. Negativnih odgovora nije bilo, što nam ukazuje da kod roditelja postoji svijest o značaju aktivnog uključivanja djece sa posebnim potrebama u vršnjačke aktivnosti. Određen procenat roditelja (1,8%) obrazlaže da ne treba se praviti diskriminacija među djecom, i da je potrebno se ophoditi prema djeci sa posebnim potrebama isto kao i sa ostalom djecom.

6. Podstičem svoje dijete da se druži sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju i u vannastavnim aktivnostima (rođendani, kućne posjete, igrališta...).

	<i>f</i>	<i>%</i>
uglavnom ne	4	3.4
Djelimično	7	6
uglavnom da	32	27.6
Da	72	62.1
Total	115	99.1
bez podataka	1	0.9
Ukupno	116	100

Tabela 41

Rezultati u tabeli 41 rezultati nam pokazuju da 62,1% roditelja podstiče svoje dijete da se druži sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju i u drugim okolnostima koje ne podrazumijevaju školski ambijent. Njih 27,6% navodi da uglavnom podstiče, 6% djelimično, a 3,4% roditelja uglavnom ne podstiče dijete da se druži mimo škole sa vršnjakom koji ima određene smetnje. Pružanje mogućnosti djeci sa smetnjama u razvoju da sa svojim vršnjacima učestvuju u zajedničkim aktivnostima izvan školskih okvira oredstavlja put ka socijalnoj inkluziji i pozitivno utiče na socijalizaciju djece.

7. Roditelji vršnjaka imaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju njihove djece sa djetetom sa smetnjama u razvoju.

	<i>f</i>	%
uglavnom ne	7	6
Djelimično	27	23.3
uglavnom da	45	38.8
Da	37	31.9
Ukupno	116	100

Tabela 42

Na osnovu rezultata iz tabele 42 primjećujemo da 31,9% roditelja percipira da ostali roditelji vršnjaka imaju pozitivne stavove prema inkluziji, njih 38,8% smatra da roditelji uglavnom imaju pozitivne stavove, 23,3% navodi djelimično, a 6% ispitanika smatra da roditelji uglavnom nemaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju njihove djece sa djetetom sa smetnjama u razvoju.

Možemo reći da su ovo očekivani rezultati, ako uzmemo u obzir da su ispitanici roditelji djece koja pohađaju završni ciklus obrazovanja, i da su uglavnom upoznati sa ponašanjem i potrebama učenika koji ima određene smetnje.

8. Škola raspolaže kvalitetnim kadrovskim i tehničkim resursima koji odgovaraju potrebama djeteta sa smetnjama u razvoju.

	<i>f</i>	%
ne slažem se	10	8.6
uglavnom se ne slažem	17	14.7
ne mogu da odlučim	31	26.7
uglavnom se slažem	32	27.6
u potpunosti se slažem	26	22.4
Ukupno	116	100

Tabela 43

U tabeli 43 je prikazano da 22,4% roditelja se u potpunosti slaže da škola posjeduje kvalitetne kadrovske i tehničke resurse od značaja za obrazovanje djece sa smetnjama u razvoju, 27,6% roditelja se uglavnom slaže sa navedenom tvrdnjom, njih 26,7% ne može da odluči, 14,7% navodi da se uglavnom ne slaže, dok 8,6% se ne slaže da škola raspolaže kvalitetnim kadrovskim i tehničkim resursima.

Polovina ispitanih roditelja (50%) smatra da škola posjeduje neophodna sredstva od značaja za inkluzivno obrazovanje, što može značiti da postoje adekvatni uslovi za sprovođenje inkluzije u školama, i da vaspitno-obrazovne institucije imaju stručan kadar kao i nastavna sredstva i opremu koji su u funkciji kvaliteta vaspitno-obrazovnog procesa.

9. Naša sredina uglavnom ima pozitivne stavove prema djeci sa posebnim potrebama.

	<i>f</i>	%
ne slažem se	6	5.2
uglavnom se ne slažem	18	15.5
ne mogu da odlučim	14	12.1
uglavnom se slažem	47	40.5
u potpunosti se slažem	30	25.9
Total	115	99.1
bez podataka	1	0.9
Ukupno	116	100

Tabela 44

Rezultati u tabeli 44 pokazuju da 25,9% roditelja se u potpunosti slaže, a 40,5% se uglavnom slaže da sredina uglavnom ima pozitivne stavove prema djeci sa posebnim potrebama, dok 12,1% roditelja ne može da odluči. Da se uglavnom ne slaže navelo je 15,5%, roditelja, i da se ne slaže 5,2% roditelja.

Razvoj inkluzivnog obrazovanja u velikoj mjeri je determinisan socijalnim okruženjem i stavovima sredine, a implementacija inkluzije u vaspitno-obrazovni proces predstavlja jednu od najznačajnijih osnova za razvitak inkluzivnog društva.

10. Informisanost roditelja o značaju zajedničkog uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni obrazovni sistem je na zadovoljavajućem nivou.

	<i>f</i>	%
ne slažem se	8	6.9
uglavnom se ne slažem	21	18.1
ne mogu da odlučim	22	19
uglavnom se slažem	43	37.1

u potpunosti se slažem	22	19
Ukupno	116	100

Tabela 45

Iz tabele 45 rezultati pokazuju da 19% roditelja se u potpunosti slaže da postoji dovoljna informisanost roditelja o značaju zajedničkog uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovne škole, 37,1% se uglavnom slaže a neodlučno je 19% roditelja. Ukupno 18,1% se uglavnom ne slaže, a 6,9% se ne slaže sa navedenom tvrdnjom. Podizanje nivoa društvene svijesti skoro je nemoguće bez medijske promocije i edukacije javnosti. Zbog toga sredstva masovnog informisanja imaju moć da putem medijskih sadržaja, kampanja, promocija i sl. utiču na kreiranje javnog mnjenja o važnosti inkluzivnog modela školovanja.

Na osnovu analize dodatnih komentara predviđenih upitnikom, određen procenat roditelja (3,6%) smatra da djeca sa smetnjama u razvoju zahtijevaju poseban tretman i brigu što redovna škola nije u mogućnosti da im pruži, i zbog toga je neophodno odvojeno školovati učenike sa smetnjama u razvoju. Pojedini roditelji (8,1%) ističu da sva djeca treba zajedno da se socijalizuju i da je neophodno češće sprovoditi edukacije od značaja za razvoj inkluzivnog obrazovanja. Njih (2,7%) navodi da je potrebno u pojedinim školama otkloniti arhitektonske barijere i obezbijediti nesmetan prilaz djeci sa tjelesnim smetnjama, kao i obezbijediti stručan kadar za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama.

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

Analiza podataka i testiranje hipoteze sprovedo se korišćenjem T-testa jednog uzorka (One Sample test) za sve tvrdnje iz upitnika.

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD
1. Djeca sa smetnjama u razvoju imaju pravo da se zajedno školuju sa svojim vršnjacima:	110	4,52	0,821
2. Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovna odjeljenja pozitivno utiče na sve učenike u odjeljenju.	116	4,16	1,010
3. Nastavnik može na kvalitetan način da realizuje nastavu u odjeljenju u koje je uključeno dijete sa posebnim potrebama.	116	3,80	1,136
4. Utičem na svoje dijete da razvija pozitivne stavove prema vršnjaku sa smetnjama u razvoju.	115	4,94	0,274
5. Podstičem svoje dijete da u školi inicira komunikaciju i zajedničke aktivnosti sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju.	116	4,69	0,550
6. Podstičem svoje dijete da se druži sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju i u vannastavnim aktivnostima (rođendani, kućne posjete, igrališta...).	115	4,50	0,765

7. Roditelji vršnjaka imaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju njihove djece sa djetetom sa smetnjama u razvoju.	116	3,97	0,894
8. Škola raspolaže kvalitetnim kadrovskim i tehničkim resursima koji odgovaraju potrebama djeteta sa smetnjama u razvoju.	116	3,41	1,230
9. Naša sredina uglavnom ima pozitivne stavove prema djeci sa posebnim potrebama.	115	3,67	1,175
10. Informisanost roditelja o značaju zajedničkog uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni obrazovni sistem je na zadovoljavajućem nivou.	116	3,43	1,189

Tabela 46

One-Sample Test

	Testna vrijednost (test value = 3)				
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
1. Djeca sa smetnjama u razvoju imaju pravo da se zajedno školuju sa svojim vršnjacima:	19,395	109	0,000	1,518	1,36
2. Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovni odjeljenje pozitivno utiče na sve učenike u odjeljenju.	12,324	115	0,000	1,155	0,97
3. Nastavnik može na kvalitetan način da realizuje nastavu u odjeljenju u koje je uključeno dijete sa posebnim potrebama.	7,600	115	0,000	0,802	0,59
4. Utičem na svoje dijete da razvija pozitivne stavove prema vršnjaku sa smetnjama u razvoju.	75,826	114	0,000	1,939	1,89
5. Podstičem svoje dijete da u školi inicira komunikaciju i zajedničke aktivnosti sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju.	33,068	115	0,000	1,690	1,59
6. Podstičem svoje dijete da se druži sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju i u vannastavnim aktivnostima (rođendani, kućne posjete, igrališta...).	20,961	114	0,000	1,496	1,35
7. Roditelji vršnjaka imaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju njihove djece sa djetetom sa smetnjama u razvoju.	11,635	115	0,000	0,966	0,80
8. Škola raspolaže kvalitetnim kadrovskim i tehničkim resursima koji odgovaraju potrebama djeteta sa smetnjama u razvoju.	3,548	115	0,001	0,405	0,18
9. Naša sredina uglavnom ima pozitivne stavove prema djeci sa posebnim potrebama.	6,110	114	0,000	0,670	0,45
10. Informisanost roditelja o značaju zajedničkog uključivanja djece sa posebnim potrebama u redovni obrazovni sistem je na zadovoljavajućem nivou.	3,906	115	0,000	0,431	0,21

Tabela 47

Istraživačka hipoteza H5 (roditelji učenika trećeg ciklusa osnovne škole imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole) je podržana, nije odbačena, za sve tvrdnje iz upitnika, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$).

1.6. Prihvaćenost učenika sa posebnim obrazovnim potrebama od vršnjaka

Kako bismo utvrdili u kojoj mjeri su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama prihvaćeni od strane svojih vršnjaka, analiziraćemo rezultate anketnog upitnika za učenike kao i sociometrijski upitnik kojeg ćemo interpretirati sociogramom.

Deskriptivna statistička analiza rezultata

2. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama je prihvaćen od vršnjaka iz odjeljenja.

	<i>f</i>	<i>%</i>
uglavnom se slažem	14	28.6
u potpunosti se slažem	35	71.4
ukupno	49	100

Tabela 48

U tabeli 48 je prikazano da 71,4% učenika se u potpunosti slaže da je vršnjak sa posebnim potrebama prihvaćen od ostalih učenika iz odjeljenja, 28,6% se uglavnom slaže, dok nijedan učenik ne navodi da je neodlučan i da se (uglavnom) ne slaže sa ovom tvrdnjom.

Ovi rezultati nam mogu ukazivati na to da učenici imaju pozitivnu percepciju prema prihvatanju vršnjaka koji ima određene smetnje u razvoju. Prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka zavisice od mnogobrojnih faktora: pozitivna atmosfera, tolerancija, zajednička interesovanja, a između ostalog i vještine interpersonalne komunikacije (Milačić-Vidojević, Glumbić i Đorđević, 2008 ,prema: Đorđević i Glumbić, 2015).

3. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama razgovara sa vršnjacima.

	<i>f</i>	<i>%</i>
veoma rijetko	8	16.3
rijetko	6	12.2
povremeno	12	24.5
često	10	20.4
veoma često	12	24.5
Total	48	98
bez podataka	1	2
ukupno	49	100

Tabela 49

Na osnovu rezultata iz tabele 49 primjećujemo da 24,5% učenika procjenjuje da učenik sa posebnim potrebama veoma često razgovara sa vršnjacima, 20,4% procjenjuje da je to često, 24,5% povremeno, 12,2% rijetko dok 16,3% učenika smatra da njihov vršnjak veoma rijetko razgovara sa ostalim vršnjacima.

Razgovor, ili uopšte komunikacija među članovima grupe, predstavlja bazu za razvijanje kvalitetnih interpersonalnih odnosa. Funkcionalnost komunikacije djece sa smetnjama u razvoju može zavistiti od vrste i stepena smetnje/teškoće, socio-emocionalnog razvoja djeteta, socijalne sredine i tehničkih uslova. Potrebno je da škola, otklanjanjem barijera, stvara uslove kako bi djeca sa posebnim potrebama ostvarivala što kvalitetniju komunikaciju sa svojim vršnjacima, i na taj način razvijala adekvatne socijalne vještine i kompetencije.

4. Razgovaram u školi sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.

	<i>f</i>	%
veoma rijetko	6	12.2
rijetko	6	12.2
povremeno	11	22.4
često	12	24.5
veoma često	13	26.5
Total	48	98
bez podataka	1	2
ukupno	49	100

Tabela 50

Na osnovu prikazanih rezultata tabele 50 uočavamo da 26,5% učenika veoma često u školi razgovara sa vršnjakom koji ima posebne potrebe, 24,5% često razgovara, 22,4% povremeno, 12,2% rijetko i isti toliki procenat učenika veoma rijetko razgovara sa vršnjakom sa određenim smetnjama.

Ovi rezultati se donekle podudaraju sa rezultatima prethodne tabele, te možemo primijetiti da nešto više od polovine učenika (51%) često komunicira sa svojim vršnjakom koji ima određene smetnje u razvoju. Ovi podaci su ohrabrujući i očekivani, budući da inkluzivnost u školama podrazumijeva pripremu svih učenika i edukaciju o značaju prihvaćenosti vršnjaka sa posebnim potrebama, i mogućnosti njegove uspješnije socijalizacije.

5. Srećan/srećna sam kada učestvujem u zajedničkim aktivnostima sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.

	<i>f</i>	%
--	----------	---

uglavnom ne	1	2
djelimično	7	14.3
uglavnom da	12	24.5
da	29	59.2
ukupno	49	100

Tabela 51

Iz tabele 51 primjećujemo da 59,2% učenika ispoljava osjećanja sreće kada učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa drugom/drugaricom sa posebnim potrebama, 24,5% učenika je uglavnom srećno, 14,9% djelimično, a svega 0,9% uglavnom nije srećno. Nijedan učenik nije naveo da nije srećan kada učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjakom koji ima posebne potrebe.

S obzirom da više od polovine ispitanika voli da učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju, ovi podaci mogu ukazivati da kod učenika postoji razvijena empatija i socijalno-emocionalna senzitivnost prema vršnjacima sa posebnim obrazovnim potrebama.

6. Družim se sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama u školi.

	<i>f</i>	%
veoma rijetko	7	14.3
rijetko	7	14.3
povremeno	12	24.5
često	11	22.4
veoma često	11	22.4
Total	48	98
bez podataka	1	2
ukupno	49	100

Tabela 52

U tabeli 52 uočavamo da 22,4% učenika se veoma često druži u školi sa vršnjakom sa posebnim potrebama, da se često druži navodi isti toliki procenat učenika, 24,5 % se povremeno druži, 14,3% rijetko i veoma rijetko.

Na osnovu rezultata možemo primijetiti da nešto manje od polovine učenika navodi da se druži sa svojim vršnjakom koji ima određene smetnje u razvoju. Značaj vršnjačkih interakcija i druženja odražava se na cjelokupan razvoj djeteta. Vršnjački odnosi koji nijesu pozitivni mogu dovesti do problema u mentalnom zdravlju, razvoja depresivnosti, agresivnosti i slabog akademskog uspjeha kod učenika. Ukoliko se razvijaju zdravi i kvalitetni socijalni odnosi, dijete stiče socijalne i kognitivne kompetencije, pozitivnu sliku o sebi i osjećaj pripadnosti (Trbojević, 2013).

7. Vršnjak sa posebnim potrebama pravi probleme u školi.

	<i>f</i>	<i>%</i>
ne slažem se	36	73.5
uglavnom se ne slažem	7	14.3
ne mogu da odlučim	4	8.2
uglavnom se slažem	1	2
u potpunosti se slažem	1	2
ukupno	49	100

Tabela 53

Iz tabele 53 možemo uočiti da 2% učenika se u potpunosti slaže da vršnjak sa posebnim potrebama pravi probleme u školi, isti toliki procenat učenika se uglavnom slaže sa datom tvrdnjom, a 8,2% učenika je navelo da ne može da odluči. Ukupno 14,3% ispitanika se sa ovom tvrdnjom uglavnom ne slaže, a 73,5% se ne slaže da vršnjak sa određenim smetnjama pravi probleme u školi.

S obzirom da visok procenat učenika (87,8%) smatra da njihov vršnjak sa smetnjama u razvoju nije problematičan, može ukazivati na njegovu dobru socijalnu adaptiranost i unapređeno socijalno ponašanje.

8. Svi učenici se lijepo ophode prema djeci sa posebnim potrebama.

	<i>f</i>	<i>%</i>
ne slažem se	1	2
uglavnom se ne slažem	4	8.2
ne mogu da odlučim	6	12.2
uglavnom se slažem	15	30.6
u potpunosti se slažem	23	46.9
ukupno	49	100

Tabela 54

Na osnovu rezultata iz tabele 54 primjećujemo da 46,9% učenika se u potpunosti slaže da se svi učenici lijepo ophode prema djeci sa posebnim potrebama, 30,6% učenika se uglavnom slaže, 12,2% je navelo da ne može da odluči, 8,2% se uglavnom ne slaže i 2% učenika se ne slaže sa ovom tvrdnjom.

Iz ovih rezultata možemo zaključiti da većina učenika (77,5%) učenika smatra da se ostali učenici lijepo ophode prema vršnjaku sa smetnjama u razvoju, a to su očekivani rezultati, s obzirom da učenici imaju svijest o razvojnoj smetnji i posebnim potrebama svog vršnjaka.

9. Učenici zadirkuju drugara/drugaricu sa posebnim potrebama.

	<i>f</i>	<i>%</i>
veoma rijetko	31	63.3
rijetko	11	22.4
povremeno	3	6.1
često	3	6.1
veoma često	1	2
ukupno	49	100

Tabela 55

U tabeli 55 možemo uočiti da 2% učenika smatra da učenici veoma često zadirkuju vršnjaka sa posebnim potrebama, 6,1% učenika navodi da je to često, isti toliki procenat učenika navodi povremeno, 22,4% rijetko i 63,3% veoma rijetko.

Na osnovu prikazanih rezultata primjećujemo da učenici rijetko, odnosno veoma rijetko zadirkuju vršnjaka sa smetnjama u razvoju. Ovi rezultati su očekivani, a ako uzmemo u obzir da su to adolescenti koji već duži period se zajedno školuju sa vršnjakom sa posebnim potrebama, onda možemo pretpostaviti da kod učenika postoji razvijena socijalna zrelost, empatičnost i kultura u ponašanju.

10. Kada vidim neprimjereno ponašanje prema drugaru/drugarici sa posebnim potrebama, reagujem i nastojim da zaštitim drugara/drugaricu.

	<i>f</i>	<i>%</i>
rijetko	2	4.1
povremeno	9	18.4
često	15	30.6
veoma često	23	46.9
ukupno	49	100

Tabela 56

Iz tabele 56 primjećujemo da 46,9% učenika veoma često reaguje i nastoji da zaštiti vršnjaka sa posebnim potrebama kada vidi neprimjereno ponašanje (verbalno, psihičko, fizičko nasilje) prema njemu u školi, 30,6 % učenika navodi da reaguje često, 18,4% povremeno, 4,1% rijetko i nijedan učenik ne navodi da veoma rijetko reaguje na neprimjereno ponašanje prema vršnjaku sa posebnim potrebama.

Na osnovu prikazanih rezultata uočavamo da veliki procenat učenika (77,5%) je spremno da stane u zaštitu vršnjaka sa smetnjama u razvoju, te možemo konstatovati da, kod učenika postoji empatija, saosjećajnost i sposobnost moralnog rasuđivanja u određenim situacijama.

11. Nastavnici podjednako uvažavaju sve učenike.

	<i>f</i>	<i>%</i>
ne slažem se	3	6.1
uglavnom se ne slažem	5	10.2
ne mogu da odlučim	4	8.2
uglavnom se slažem	9	18.4
u potpunosti se slažem	28	57.1
ukupno	49	100

Tabela 57

U tabeli 57 je prikazano da 57,1% učenika se u potpunosti slaže da nastavnici podjednako uvažavaju sve učenike, 18,4% se uglavnom slaže, 8,2% učenika ne može da odluči, 10,2% se uglavnom slaže i 6,1% učenika se ne slaže sa datom tvrdnjom.

Zbog više pozitivnih odgovora, ovi nalazi mogu upućivati na postojanje inkluzivne klime u odjeljenju, u kojoj nastavnici prihvataju i uvažavaju sve učenike, uzimajući u obzir njihove različite ličnosti.

12. Družim se sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama i van škole.

	<i>f</i>	<i>%</i>
veoma rijetko	18	36.7
rijetko	7	14.3
povremeno	12	24.5
često	7	14.3
veoma često	5	10.2
ukupno	49	100

Tabela 58

U tabeli 58 uočavamo da 10,2% učenika veoma često se druži van škole sa vršnjakom sa određenim smetnjama, 14,3% učenika navodi da je to često, 24,5% povremeno, 14,3% rijetko i 36,7% učenika veoma rijetko se druži van škole sa učenicom sa posebnim potrebama.

Rezultati iz tabele 58 ukazuju na odsustvo zajedničkih aktivnosti učenika i vršnjaka sa smetnjama u razvoju izvan okvira škole. Inkluzivno obrazovanje ne bi trebalo da se odnosi samo na vaspitno-obrazovnu oblast, nego bi trebalo da obuhvati sve segmente društva, kako bi se stvorili

uslovi za kvalitetniji razvoj socijalne inkluzije. Angažovanost škole, i društva uopšte, trebala bi biti usmjerena na razvoj strategija i mehanizama koji će omogućiti djeci sa smetnjama u razvoju da budu socijalno uključena i u aktivnostima koje nijesu samo u školskim okvirima.

Rezultati testiranja statističkih hipoteza

Analiza podataka i testiranje hipoteze sprovedo se korišćenjem T-testa jednog uzorka (One Sample test) za sve tvrdnje (osim prve) iz upitnika.

t-test jednog uzorka

One-Sample Statistics

	N	M	SD	SE
2. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama je prihvaćen od vršnjaka iz odjeljenja.	49	4,71	0,456	0,065
3. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama razgovara sa vršnjacima.	48	3,25	1,407	0,203
4. Razgovaram u školi sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.	48	3,42	1,350	0,195
5. Srećan/srećna sam kada učestvujem u zajedničkim aktivnostima sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.	49	4,41	0,814	0,116
6. Družim se sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama u školi.	48	3,25	1,361	0,196
7. Vršnjak sa posebnim potrebama pravi probleme u školi.	49	1,45	0,891	0,127
8. Svi učenici se lijepo ophode prema djeci sa posebnim potrebama.	49	4,12	1,053	0,150
9. Učenici zadirkuju drugara/drugaricu sa posebnim potrebama.	49	1,61	0,996	0,142
10. Kada vidim neprimjereno ponašanje prema drugaru/drugarici sa posebnim potrebama, reagujem i nastojim da zaštitim drugara/drugaricu.	49	4,20	0,889	0,127
11. Nastavnici podjednako uvažavaju sve učenike.	49	4,10	1,279	0,183
12. Družim se sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama i van škole.	49	2,47	1,386	0,198

Tabela 59

One-Sample Test

	Test Value = 3					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
2. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama je prihvaćen od vršnjaka iz odjeljenja.	26,291	48	0,000	1,714	1,58	1,85
3. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama razgovara sa vršnjacima.	1,231	47	0,224	0,250	-0,16	0,66
4. Razgovaram u školi sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.	2,138	47	0,038	0,417	0,02	0,81

5. Srećan/srećna sam kada učestvujem u zajedničkim aktivnostima sa drugarom/dругaricom sa posebnim potrebama.	12,103	48	0,000	1,408	1,17	1,64
6. Družim se sa drugarom/dругaricom sa posebnim potrebama u školi.	1,273	47	0,209	0,250	-0,15	0,65
7. Vršnjak sa posebnim potrebama pravi probleme u školi.	-12,183	48	0,000	-1,551	-1,81	-1,30
8. Svi učenici se lijepo ophode prema djeci sa posebnim potrebama.	7,459	48	0,000	1,122	0,82	1,43
9. Učenici zadirkuju drugara/dругaricu sa posebnim potrebama.	-9,752	48	0,000	-1,388	-1,67	-1,10
10. Kada vidim neprimjereno ponašanje prema drugaru/dругarici sa posebnim potrebama, reagujem i nastojim da zaštitim drugara/dругaricu.	9,478	48	0,000	1,204	0,95	1,46
11. Nastavnici podjednako uvažavaju sve učenike.	6,033	48	0,000	1,102	0,73	1,47
12. Družim se sa drugarom/dругaricom sa posebnim potrebama i van škole.	-2,680	48	0,010	-0,531	-0,93	-0,13

Tabela 60








Istraživačka hipoteza H6 (učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa posebnim potrebama su prihvaćeni od svojih vršnjaka) je podržana, nije odbačena, jer su srednje vrijednosti statistički značajno veće od testne vrijednosti ($\mu = 3$), osim za tvrdnju 3 i 6 gdje su srednje vrijednosti statistički značajno manje od testne vrijednosti ($\mu = 3$). Ipak možemo reći da je hipoteza H8 (učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa posebnim potrebama su prihvaćeni od svojih vršnjaka) podržana na osnovu rezultata anketnog ispitivanja.

Rezultati dobijeni sociometrijskim postupkom

U ovom dijelu rada obrađeni su podaci dobijeni sociometrijom. Kako bismo utvrdili sociometrijski status učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, analiziraćemo odgovore ispitanika koji će biti predstavljeni sociogramom sa kvalitativnim osvrtom na njih.

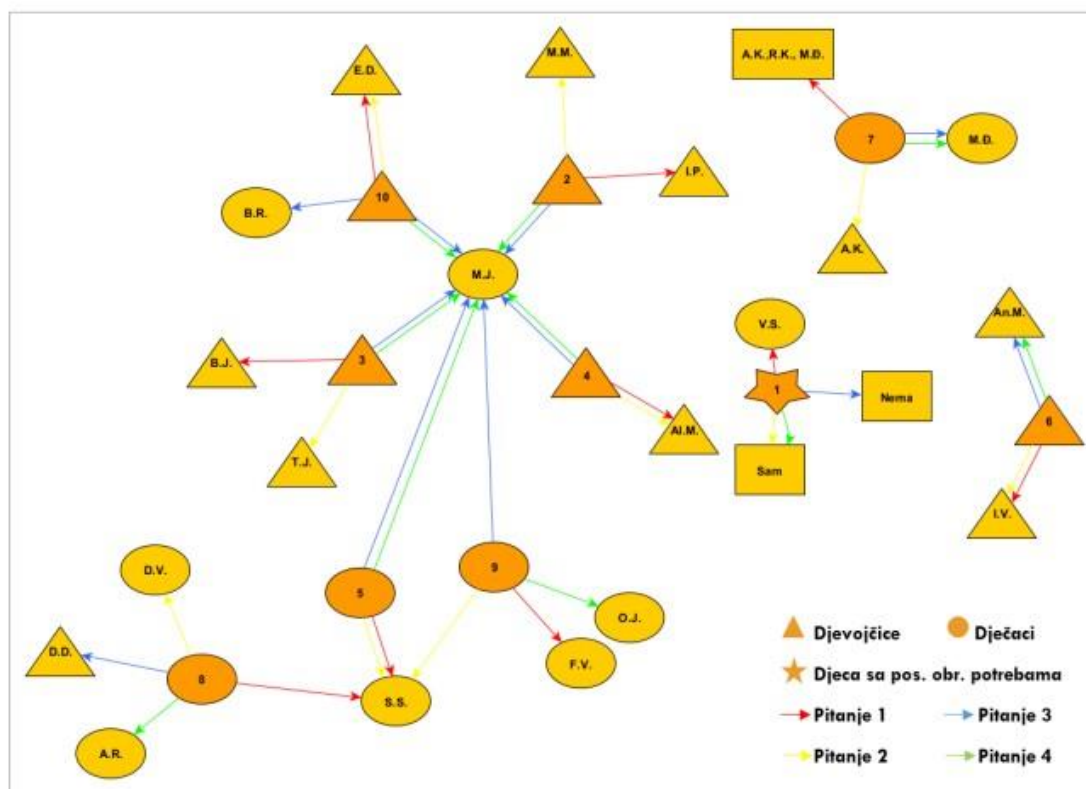
U ovom istraživanju učestvovalo je 114 učenika trećeg ciklusa različitim osnovnih škola iz različitih gradova.

U sociogramu su korišćeni različiti simboli. Trouglovi su dodjeljeni djevojčicama, a krugovi dječacima. Zvezdice su dodjeljene djeci sa posebnim obrazovnim potrebama. Svim članovima grupe dodjeljeni su serijski brojevi (šifre). Brojevima su označeni ispitanici, a inicijalima birani učenici. Linije u boji predstavljaju pitanja. Sociogram je izrađen tako da je prvo biranje (pitanje) označeno crvenom bojom, drugo žutom bojom, treće plavom bojom i četvrto zelenom bojom. Precizan prikaz dat je u sljedećoj tabeli:

Simboli	
	Djevojčice
	Dječaci
	Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama
Pitanja:	
	Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja bi najviše volio/voljela da se družiš?
	Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja bi volio/voljela da sjediš u klupi?
	Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja ne bi uopšte volio/voljela da se družiš?
	Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja ne bi uopšte volio/voljela da sjediš u klupi?

Detaljan prikaz korištenih simbola

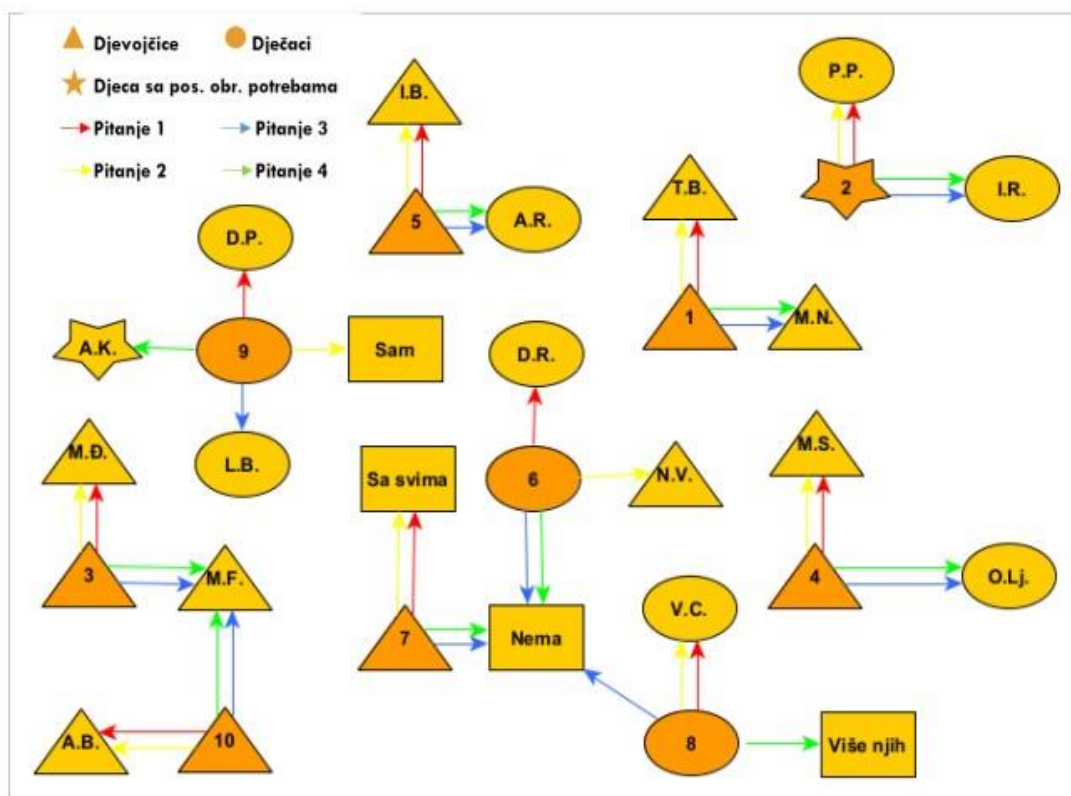
Na sociogramu 1, prikazani su prikupljeni rezultati iz OŠ „Vuko Jovović“, razred i odjeljenje VIII5. U ovoj školi broj ispitanika je iznosio 10.



Sociogram br1.

Na osnovu rezultata sociometrijskog upitnika za ovu odjeljensku grupu, učenik sa posebnim obrazovnim potrebama navodi da voli sam da sjedi, ali ipak se ne može okarakterisati kao „samotnjak“ jer navodi sa kime bi volio da se druži a isto tako da ne postoji osoba sa kojom se ne bi družio. Takođe pismjećujemo da dječak nije biran od strane svojih drugova i drugarica.

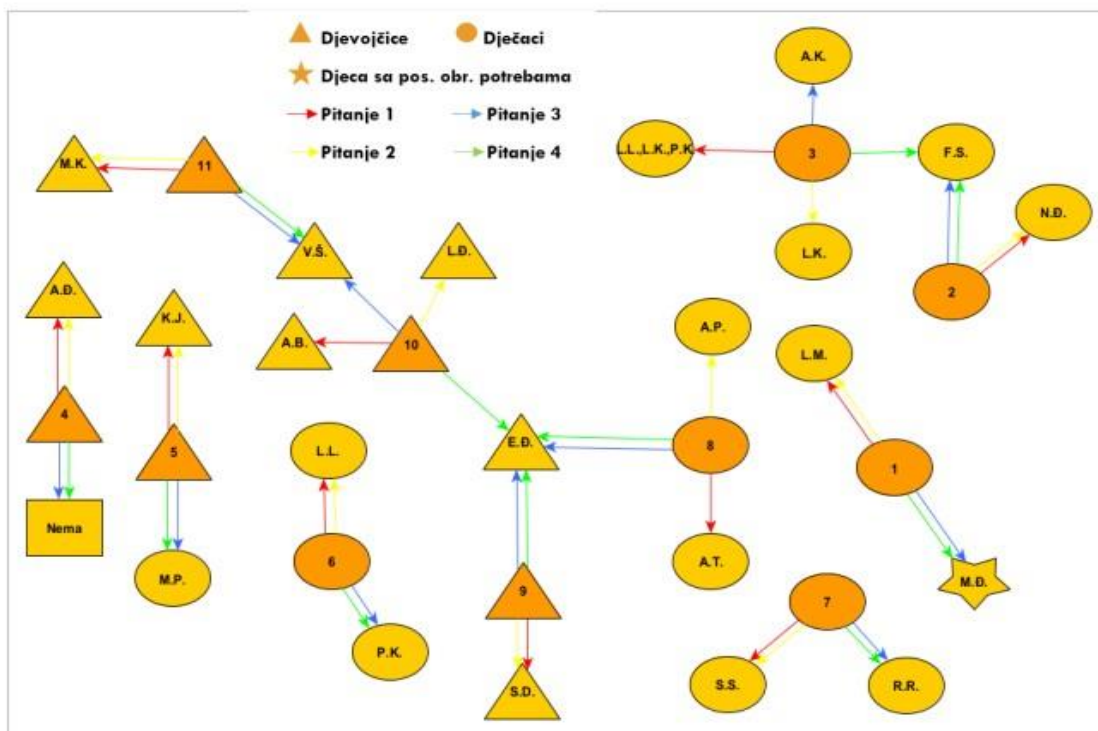
Na sociogramu 2, prikazani su prikupljeni rezultati iz OŠ „Oktoih“, razred i odjeljenje VIII1. U ovoj školi broj ispitanika je iznosio 10.



Sociogram br2.

U ovom odjeljenju učenik sa posebnim obrazovnim potrebama je učestvovao u anketiranju i jasno naveo sa kim želi da se druži i sjedi, a isto tako i sa kim ne bi želio. Takođe je i biran od strane jednog ispitanika kao osoba sa kojom ispitanik ne bi uopšte volio da sjedi u klupi.

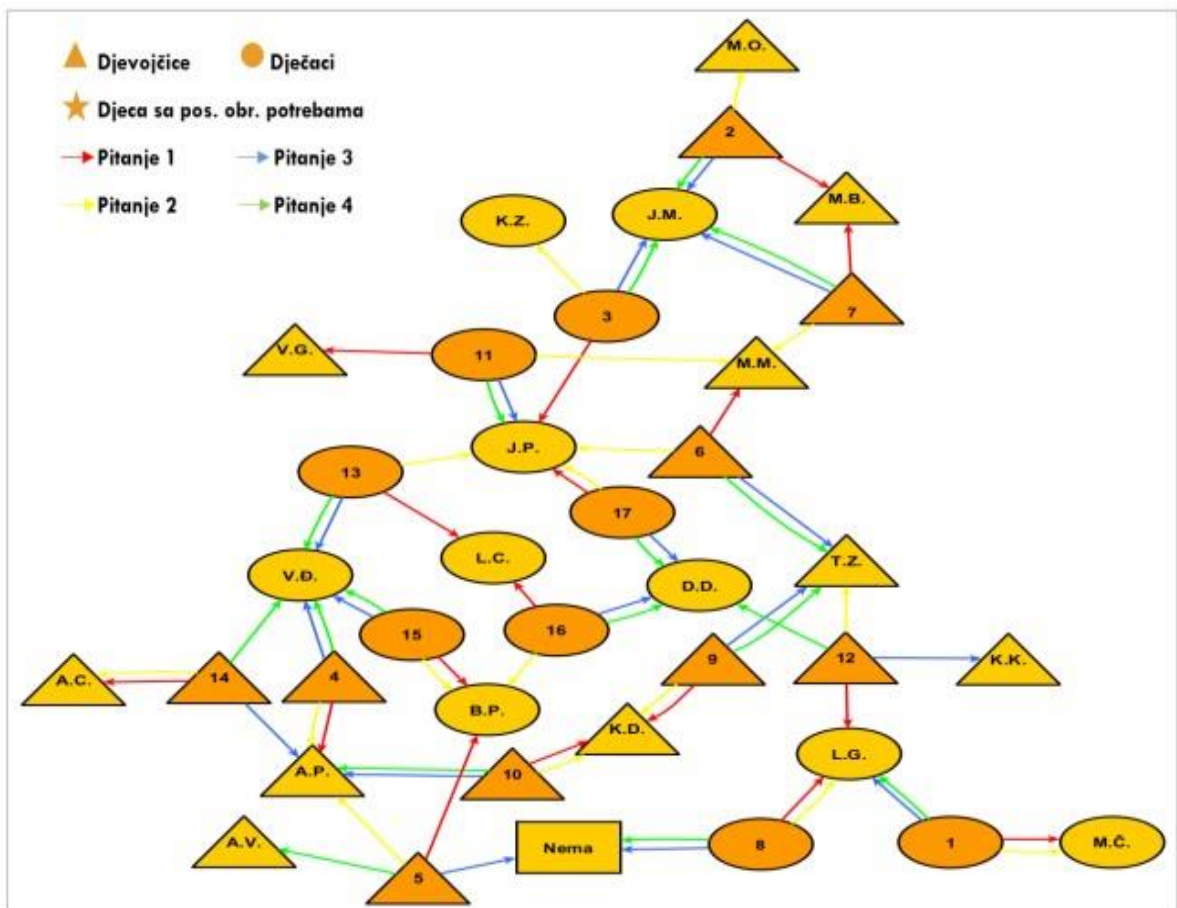
Na sociogramu 3, prikazani su prikupljeni rezultati iz OŠ „Oktoih“, razred i odjeljenje VIII5. U ovoj školi broj ispitanika je iznosio 11.



Sociogram br3.

Ispitanik pod rednim brojem 1 navodi dječaka sa posebnim obrazovnim potrebama kao osobu sa kojom ne bi volio da se druži niti da sjedi.

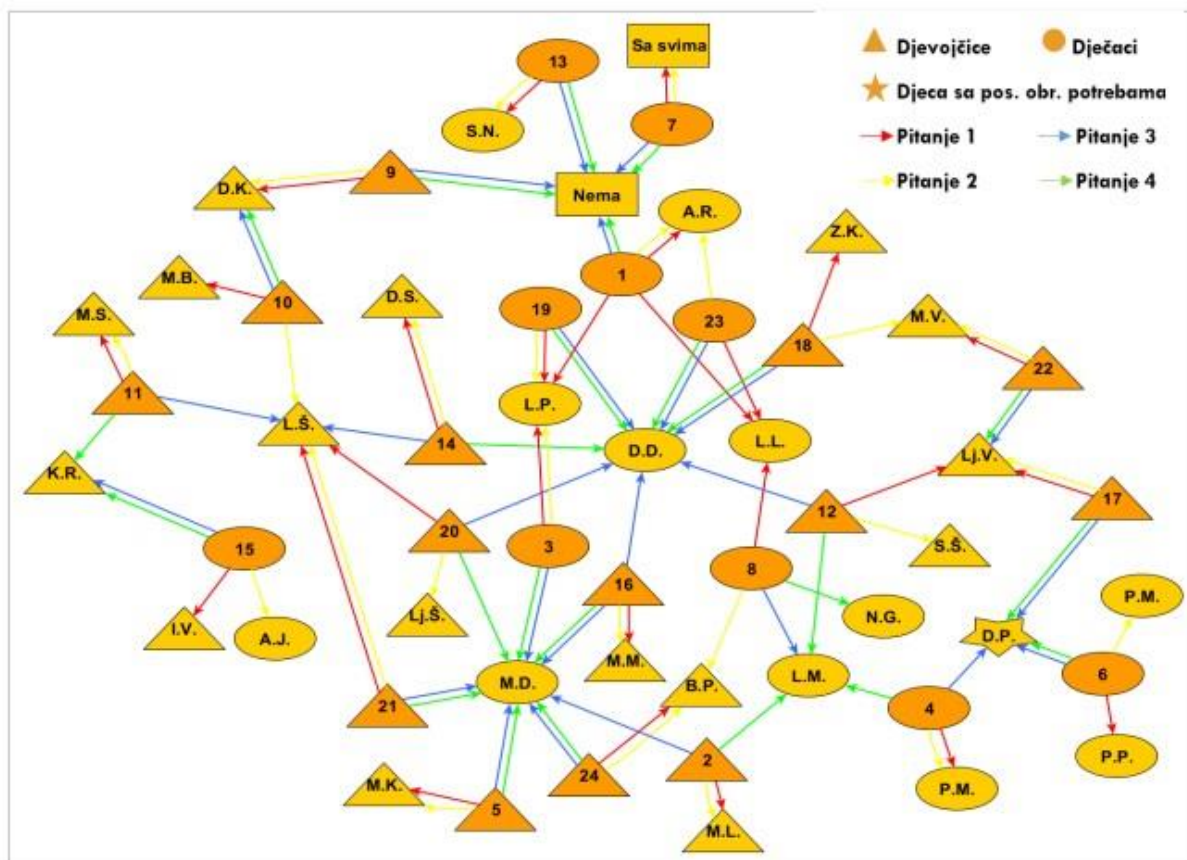
Na sociogramu 4 prikazani su prikupljeni rezultati iz OŠ „Olga Golović“ , razred i odjeljenje IX₁. U ovoj školi broj ispitanika iznosio je 17.



Sociogram br4.

Rezultati sociograma 4 nam pokazuju da učenik sa posebnim obrazovnim potrebama nije učestvovao u ispitivanju, kao i da nije biran od strane svojih vršnjaka ni kao društveno poželjan i nepoželjan.

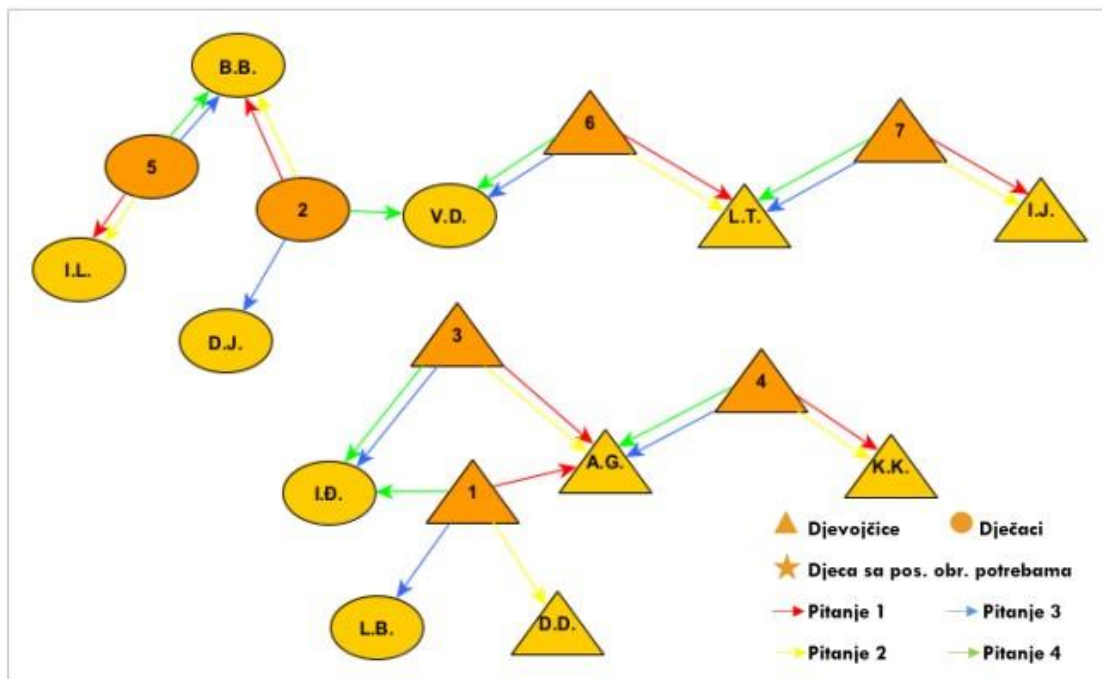
Na sociogramu 5 prikazani su rezultati iz OŠ „Ratko Žarić“, razred i odjeljenje VII2. U ovoj školi broj ispitanika iznosio je 24.



Sociogram br5.

Među osobama koje nijesu poželjne u društvu navođeno je i dijete sa posebnim obrazovnim potrebama, od strane 3 učenika, dok ono samo nije učestvovalo u ispitivanju.

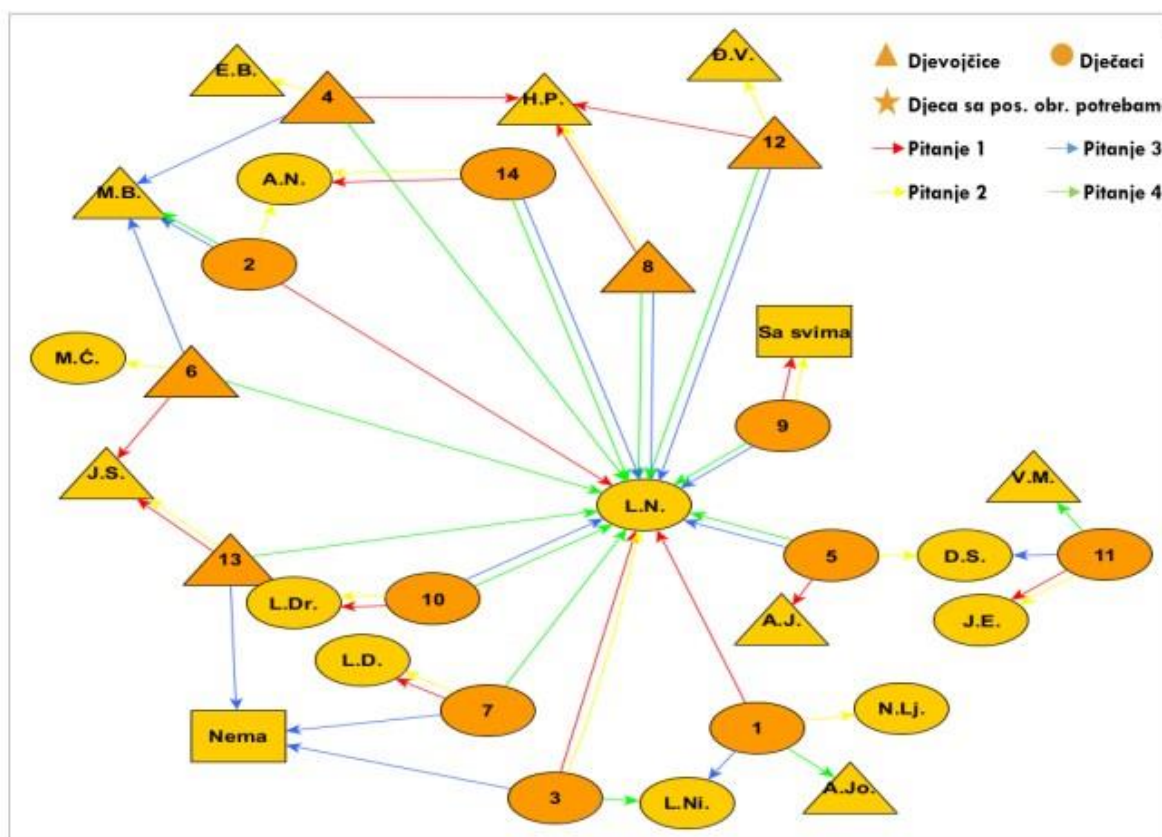
Na sociogramu 6 prikazani su rezultati iz OŠ „Ratko Žarić“, razred i odjeljenje VIII₂. U ovoj školi broj ispitanika je iznosio 7.



Sociogram br6.

Rezultati sociograma 6 nam pokazuju da učenik sa posebnim obrazovnim potrebama nije učestvovao u ispitivanju, kao i da nije biran od strane svojih vršnjaka ni kao društveno poželjan i nepoželjan.

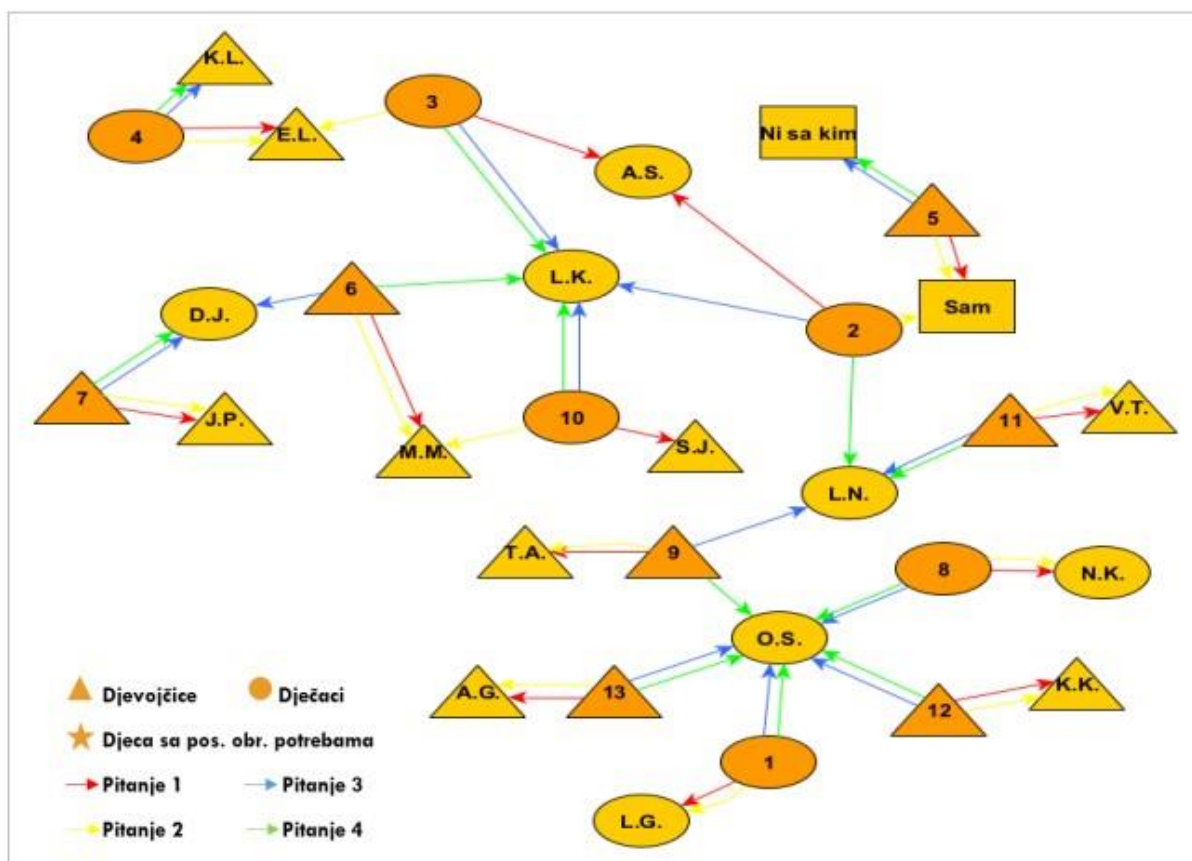
Na sociogramu 7 prikazani su rezultati iz OŠ „Luka Simonović“, razred i odjeljenje VII₁. U ovoj školi broj ispitanika iznosio je 14.



Sociogram br7.

Rezultati sociograma 7 nam pokazuju da učenik sa posebnim obrazovnim potrebama nije učestvovao u ispitivanju, kao i da nije biran od strane svojih vršnjaka ni kao društveno poželjan i nepoželjan.

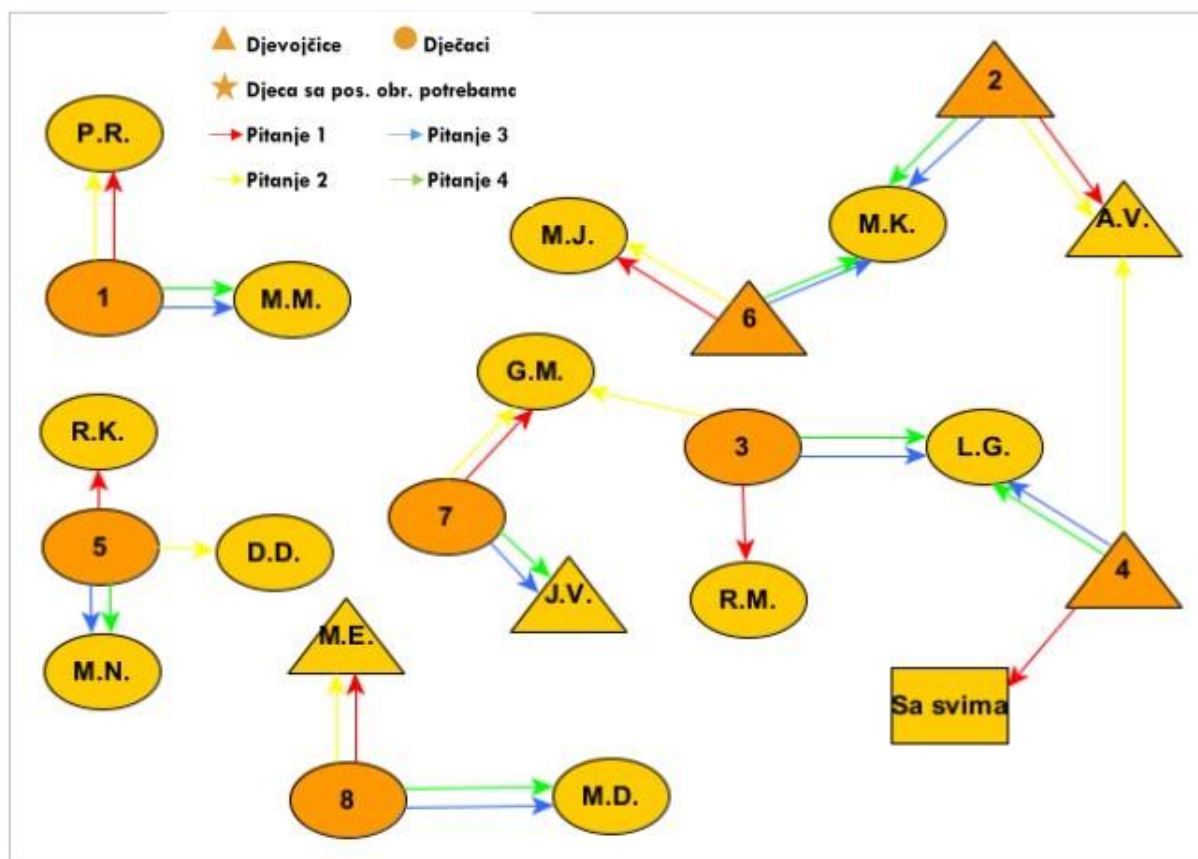
Na sociogramu 8, prikazani su prikupljeni rezultati iz OŠ „Luka Simonović“, razred i odjeljenje VIII2. U ovoj školi broj ispitanika je iznosio 13.



Sociogram br8.

Rezultati sociograma 8 nam pokazuju da učenik sa posebnim obrazovnim potrebama nije učestvovao u ispitivanju, kao i da nije biran od strane svojih vršnjaka ni kao društveno poželjan i nepoželjan.

Na sociogramu 9, prikazani su prikupljeni rezultati iz OŠ „Luka Simonović“, razred i odjeljenje IX₄. U ovoj školi broj ispitanika je iznosio 8.



Sociogram br9.

Rezultati sociograma 8 nam pokazuju da učenik sa posebnim obrazovnim potrebama nije učestvovao u ispitivanju, kao i da nije biran od strane svojih vršnjaka ni kao društveno poželjan i nepoželjan.

Na osnovu rezultata sociometrijskog ispitivanja, uočavamo da je neznatan broj učenika sa posebnim obrazovnim potrebama učestvovao u istraživanju (svega dva), i većim dijelom su neprihvaćeni od svojih vršnjaka. Učenici uglavnom biraju vršnjaka sa smetnjama u razvoju kao osobu nepoželjnu za druženje i sjedenje, ili ga uopšte ne biraju ni kao društveno poželjnog i društveno nepoželjnog člana. Ovi podaci su zabrinjavajući i mogu ukazivati na izuzetno loš sociometrijski položaj vršnjaka koji imaju određene smetnje/poteškoće u razvoju. Ipak, treba uzeti u obzir i činjenicu da nijesu svi učenici iz odjeljenja učestvovali u istraživanju, tako da dobijeni rezultati ne moraju oslikavati stanje u stvarnosti.

Rezultati dobijeni sociometrijskim ispitivanjem dokazuju da hipoteza H8: učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa posebnim potrebama su prihvaćeni od svojih vršnjaka je odbačena, ne može se smatrati potvrđenom.

S obzirom da smo iz anketnog upitnika za učenike imali pozitivne odgovore i stavove koji se odnose na prihvaćenost učenika sa posebnim obrazovnim potrebama, a sa druge strane, rezultati sociometrijskog ispitivanja nam ukazuju na loš sociometrijski status učenika sa smetnjama u

razvoju, možemo zaključiti da je hipoteza H6: učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa posebnim potrebama su prihvaćeni od svojih vršnjaka – djelimično potvrđena hipoteza.

IV ZAKLJUČAK

Idući u korak sa savremenim demokratskim tokovima koji podrazumijevaju i reformu na planu vaspitanja i obrazovanja, naše društvo je s početka XXI vijeka otpočelo sa uvođenjem novih obrazovnih koncepata s ciljem da se omogući školovanje za svu djecu. Uspostavljanjem zakonskog okvira i donošenjem obrazovnih strategija i pravilnika, u našoj zemlji je inkluzivno obrazovanje implementirano u formalni obrazovni sistem, i participacija djece sa smetnjama u razvoju u redovno školovanje je postala imperativ obrazovne reforme. Inkluzivno obrazovanje, koje predstavlja kontinuiran proces u kojem svi učenici imaju mogućnost da razviju potencijale u odnosu na sopstvene mogućnosti, nije usmjereno na stvaranje „prosječnog učenika“, nego naprotiv, usmjereno je na prihvatanje različitosti i uvažavanje potreba svih učenika.

Socijalno uključivanje djece sa posebnim potrebama i integracija u zajednicu obaveza je svakog društva koje slijedi demokratske principe. Škola ima važan zadatak, a to je osposobljavanje pojedinca za funkcionalno uključivanje u zajednicu. Jedan od ciljeva vaspitanja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama jeste i „očuvanje ravnoteže fizičkog, intelektualnog, emocionalnog i socijalnog razvoja“ (Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama, 2010), što znači da bi škola, pored kreiranja obima nastavnog gradiva, trebalo da vodi računa o adekvatnom socijalnom razvoju djece sa posebnim potrebama i unapređivanju vršnjačkih odnosa.

Konsultovana literatura kao i rezultati ranijih istraživanja ukazuju na pozitivne efekte inkluzivnog obrazovanja na psiho-socijalni razvoj učenika sa posebnim potrebama. Na socijalizaciju učenika koji imaju poteškoće u razvoju značajno utiče vrsta i stepen smetnje. Što je teža smetnja, manje su šanse za kvalitetniju vršnjačku interakciju. Ipak, sekundarne posljedice oštećenja koje se odražavaju u antisocijalnom ponašanju djeteta (agresivnost, impulsivnost i sl.) češći su razlog za vršnjačko odbacivanje (Hrnjica i Sretenov, 2003, prema: Đević, 2015), što znači da razvojna smetnja ne mora da bude odlučujući faktor za uspješnu socijalizaciju učenika sa posebnim potrebama. U literaturi se navode i istraživanja koja upućuju na lošu socijalizaciju učenika sa poteškoćama u razvoju u školskim sredinama i na razloge neuspjeha njihove socijalizacije.

U radu smo sproveli istraživanje kako bi ispitali stavove nastavnika, učenika i roditelje učenika trećeg ciklusa osnovne škole o inkluzivnom obrazovanju i u kojoj mjeri su učenici sa posebnim obrazovnim potrebama trećeg ciklusa obrazovanja usvojili adekvatne socijalne obrasce ponašanja.

Rezultati istraživanja ukazuju da:

1) Nastavnici koji predaju učenicima u trećem ciklusu osnovne škole imaju pozitivne stavove i mišljenja o inkluzivnom obrazovanju i uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole.

2) Nastavnici pored stručnih znanja i kompetencija, ističu i značaj poželjnih moralnih osobina ličnosti prilikom kreiranja pozitivne atmosfere u odjeljenju, a u cilju aktivnijeg uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju.

3) Nastavnici često primjenjuju različite nastavne metode i oblike rada u cilju poboljšanja socijalnih interakcija i boljih vršnjačkih odnosa između učenika sa posebnim potrebama trećeg ciklusa osnovne škole i njihovih vršnjaka.

4) Nastavnici pozitivno percipiraju kvalitet interakcija učenika sa smetnjama u razvoju, vršnjaka i nastavnika.

5) Roditelji učenika trećeg ciklusa osnovne škole imaju pozitivne stavove prema uključivanju djece sa posebnim potrebama u redovne škole.

6) Učenici sa smetnjama u razvoju trećeg ciklusa osnovne škole su prema rezultatima anketnog upitnika prihvaćeni od svojih vršnjaka. Ipak, konstatujemo da se rezultati sociometrijskog istraživanja ne podudaraju sa stavovima učenika, odnosno, ukazuju na veoma loš društveni položaj učenika sa smetnjama u razvoju u odjeljenjskoj grupi. Za hipotezu H6 (učenici trećeg ciklusa osnovne škole sa posebnim potrebama su prihvaćeni od svojih vršnjaka) možemo reći da je djelimično prihvaćena.

Na osnovu rezultata istraživanja u ovom radu uočavamo da je većina hipoteza prihvaćana. Možemo zaključiti da sudionici u vaspitno-obrazovnom procesu imaju razvijenu svijest o značaju implementacije inkluzivnog modela obrazovanja u školama. Međutim, primjećujemo da učenici u sociometrijskom testu ne navode vršnjaka sa posebnim potrebama kao osobu poželjnu za druženje. Naprotiv, vršnjak sa smetnjama u razvoju češće je biran kao društveno nepoželjan ili nije biran uopšte. Iz tog razloga, neophodno je unaprijediti vaspitno-obrazovnu praksu, odnosno konkretnim mjerama i mehanizmima djelovati u pravcu razvijanja i unapređenja vršnjačkih odnosa u cilju razvoja socijalnih kompetencija učenika sa smetnjama u razvoju.

Budući da nastavnik ima jednu od najvažnijih uloga u vaspitno-obrazovnom procesu, od njega se očekuje da primjenjuje nastavne strategije koje će doprinosti cjelokupnom razvoju učenika. Moguća rješenja koje nudi literatura jesu i primjena kooperativnog učenja u nastavi kako bi se poboljšali socijalni odnosi među članovima vršnjačke grupe i organizovanje interaktivne nastave koja podrazumijeva aktivno uključivanje učenika. U radu sa učenicima sa posebnim potrebama neophodno je sprovesti individualizovani pristup. Prilagođavanje nastavnih sadržaja u odnosu na kapacitete i mogućnosti učenika predstavljaju primarni zahtjev kada je u pitanju realizacija nastave. Intenzivnija saradnja i međusobno poznavanje učenika mogli bi se uspostaviti

i čestim izmjenama rasporeda sjedenja. Tako učenik sa smetnjama u razvoju ne bi bio upućen samo na jednog vršnjaka iz klupe, nego bi se stvorili uslovi za razvijanje jačih socijalnih veza i sa ostalom djecom iz odjeljenja. Vannastavne aktivnosti, izleti, posjete kulturno-umjetničkim institucijama, sportskim događajima i sl. mogu poslužiti kao dobra osnova za jačanje socijalnih odnosa.

Vještina kojom nastavnik jednog odjeljenja balansira između potreba djeteta sa smetnjama u razvoju s jedne, i potreba ostalih vršnjaka s druge strane stiče se, pored formalnog obrazovanja i dodatne edukacije, odnosno neformalnog obrazovanja (učestvovanje u seminarima, tribinama, i td.), i samoobrazovanjem, tj. informalnim obrazovanjem, kontinuiranim učenjem i obrazovnom nadogradnjom. Dolaskom djeteta sa posebnim potrebama u odjeljenje, nastavnik bi trebalo da se informiše o karakteristikama smetnje koju ono ima i stupi u kontakt sa svim relevantnim institucijama i pojedincima koji su povezani sa djetetom. U cilju boljeg sticanja uvida u vršnjačke odnose i socijalizaciju učenika sa posebnim potrebama, poželjno bi bilo da nastavnik organizuje akciona mikro istraživanja koja bi uključivala anketu, intervju i sociometrijsku tehniku, tako da dobijeni rezultati posluže kao dragocjena baza podataka pomoću koje se mogu prilagoditi postojeće ili usvojiti nove strategije vezane za inkluzivno obrazovanje. Nastavnik treba često da organizuje roditeljske sastanke, i upućuje roditelje na razumijevanje, toleranciju i značaj roditeljskog uticaja koji se prenosi na djecu. Edukacija o inkluzivnom obrazovanju trebalo bi da se sprovodi za sve, kako bi se razvijala svijest o važnosti inkluzije, ne samo za djecu sa posebnim potrebama, nego i za sve članove društva koje teži demokratskim idealima.

Nastavnik treba da održava stalnu komunikaciju sa roditeljima djeteta sa posebnim potrebama, da ih upozna sa njegovim školskim dostignućima, daje smjernice za dalji rad, da ih obavještava o svim aspektima djetetovog napredovanja, kao i mogućim poteškoćama koje ono može imati u školi. Odnos prema roditeljima treba da se gradi na međusobnom poštovanju, uvažavanju i povjerenju. Škola u roditeljima, kao i roditelji u školi, treba da imaju partnera, i da streme ka zajedničkom cilju – kvalitetnoj inkluziji u obrazovni sistem. Nastavnik procjenjuje i porodične uslove u kojima dijete boravi, kao i socio-kulturne i ekonomske faktore koji djeluju kao sekundarne posljedice na razvoj djeteta. Razgovor sa porodicom značajan je, jer se na taj način razmjenjuju iskustva o djetetovom boravku u školi i u porodičnom okruženju, njegovom ponašanju u tim sredinama, što predstavlja korisnu informaciju za budući rad nastavnika i roditelja.

Iako je glavni organizator vaspitno-obrazovnog rada, nastavnik treba da ima podršku stručnih saradnika škole, kako bi se timskim radom unaprijedila socijalizacija učenika sa posebnim potrebama.

S obzirom da su učenici trećeg ciklusa osnovne škole u adolescentnom periodu, potrebno je uzeti u obzir i osjetljivost tog razvojnog doba i sa posebnom senzitivnošću oslušivati potrebe

učenika i razvijati strategije unapređenja socijalnih odnosa među njima. Kako se učenici u završnom ciklusu osnovne škole pripremaju za nova životna poglavlja, nastavnik bi trebalo da sa članovima tima da prepoznaje i podstiče kod učenika razvoj onih radnih vještina i kompetencija shodno učenikovim aspiracijama i pretenzijama.

Škola nije jedina ustanova koja vodi računa o socijalnoj inkluziji učenika. Neophodna je povezanost škole i drugih institucija kako bi se razvili mehanizmi uspješnog uključivanja učenika u društvene aktivnosti. Veliku važnost u tome imaju i ustanove socijalne i dječje zaštite, kulturne ustanove, sportske organizacije, NVO sektor, mediji... Sve ove institucije bi trebalo u svojim politikama rada da implementiraju strategije koje uključuju povećavanje inkluzivnosti čitavog društva i stvaranje jednakih šansi za sve pripadnike društvene zajednice.

V LITERATURA

1. Ainscow, M. (2002), Using research to encourage the development of inclusive practices. In P. Farrell, & M. Ainscow (Eds), *Making special education Inclusive*. David Fulton Publishers, London.
2. Anđelković, M., Vučić, V., Jablan B., Eškirović B. (2012). Stavovi roditelja dece tipičnog razvoja prema inkluzivnom obrazovanju dece sa oštećenjem vida predškolskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* (Beograd), Vol. 11, br. 4. 507-520, 2012.
3. Arijes, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
4. Backović, S. (2001). *Knjiga promjena*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore.
5. Banković, S., Brojčin, B. (2016). „Krug prijatelja“ kao strategija za unapređivanje vršnjačkog prihvatanja dece sa ometemošću, *Beogradska defektološka škola* Vol. 22, No. 2 (2016), str. 41-59.
6. Baucal, A. (2003). Konstrukcija i ko-konstrukcija u zoni narednog razvoja: da li i Pijaže i Vigotski mogu biti u pravu? *Psihologija*, 2003 Vol. 36 (4), 517-542. Beograd: Filozofski fakultet. Odjeljenje za psihologiju.
7. Berndt, T.J. (1989). Obtaining support from friends in childhood and adolescence. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports*, 308-331. New York: John Wiley & Sons, Inc.
8. Berndt, T.J. i Savin-Williams, R.C. (1993). Peer Relations and Friendships. In Tolan P.H., & Cohler, B.J., *Handbook of clinical research and practice with adolescents*, 203- 219. New York: John Wiley & Sons, Inc.
9. Bjelobrk, V. (2020). *Uloga medija u procesu socijalizacije djece i adolescenata*. *Magistra Iadertina*, 15(1) 2020.
10. Blum, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih cijeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
11. Bognar, B. i Simel S., (2013). *Filozofska polazišta pozitivne pedagogije*. Filozofski fakultet u Osijeku, Hrvatska.
12. Bognar, L., Matijević, M. (2005), *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb.
13. Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
14. Bouillet, D. (2011). *Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
15. Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija, Principi diferencijacije i integracije*. Čačak: Svjetlost.
16. Broadbent, D. E., (1958). *Perception and communication*. Oxford University Press. New York.

17. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. *Pedagojska istraživanja*, 7 (2), 191 – 203 (2010). Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera. Odsjek za pedagogiju.
18. *Defektološki leksikon (1999)*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
19. Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi*. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.
20. Dimoski, Nikolić (2015). Značaj odnosa društva prema osobama sa smetnjama u razvoju za realizaciju obrazovne inkluzije u Srbiji. *Sociološki pregled vol. XLIX (2015), no. 4, str. 419–44*.
21. Dirkem, E. (1981). *Vaspitanje i sociologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Djui, Dž. (1966). *Vaspitanje i demokratija – Uvod u filozofiju obrazovanja*. Cetinje: Obod.
23. Đorđević, M. (2019). Uloga nastavnika u podsticanju prosocijalnog ponašanja učenika. *Zbornik radova*, 27-44. Pedagoški fakultet u Užicu.
24. Đorđević, M., Glumbić, N. (2015). Primena vršnjačkih strategija u radu sa decom sa poremećajem autističnog spektra u inkluzivnom školskom kontekstu. *Beogradska defektološka škola Vol. 21, No. 1 (2015), str. 39-52*.
25. *Džinkić, S., O.(2019)*. Istorijski prikaz reformnih pedagoških ideja – današnji ishodi i dostignuća. *Zbornik radova*. Pedagoški fakultet u Užicu.
26. Erikson, E. (2008). *Identitet i životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
27. Filipović, Matejić-Đuričić, (2018). Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju: teorijski izvori. *Etnoantropološki problemi*, n.s.god.13 sv. 2.
28. Fuko, M. (1980). *Istorija ludila u doba klasicizma*. Beograd: Nolit.
29. Gašić-Pavšić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje djece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, br.5 (str. 452-470).
30. Golubović, Z. (1981). *Porodica kao ljudska zajednica, alternativa autoritarnom shvatanju porodice kao sistema prilagođenog ponašanja*. Zagreb: Naprijed.
31. Grijak, Đ. (2019). *Učenik – razvoj i učenje*. Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“, Zrenjanin, Univerzitet u Novom Sadu.
32. Gvozdenović, S. (2006). *Metodika nastave sociologije*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
33. Gvozdenović, S. (2011). Obrazovanje i drugi srodni pojmovi. *Sociološka luča*. Filozofski fakultet Nikšić.
34. 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.
35. Havelka, N. (1992). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

36. 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 UK.
37. Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
38. Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
39. Hrnjica, S. (2009). Inkluzija kao pedagoški izazov. U V. Rajović, J Karić, D.Sretenov , M.Vujačić, S. Stojaković & R. Studen (Ur.), *Škola po meri deteta 2: priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Save the Children.
40. Hrnjica, S. (2011). Dete sa smetnjama u razvoju. U *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška*. Beograd: Republički zavod za socijalnu zaštitu.
41. Hrnjica, S. (2011). Roditeljstvo dece sa ometenošću. U M. Mitić (Ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška*. Beograd: Familia.
42. Hrnjica, S. (2012). Škola po mjeri djeteta. U P. Vukotić (Ur.), *Inkluzivne vrijednosti obrazovnog sistema u Crnoj Gori*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
43. Hrnjica, S. (2014). Inkluzija – značenje, međunarodna perspektiva i nacionalno zakonodavstvo *Deca sa teškoćama: preporuke za procenu i podršku*. Beograd: Familia.
44. Hrnjica, S. (2014). Ko su deca sa teškoćama u razvoju. U B. Radivojević (Ur), *Deca sa teškoćama: preporuke za procenu i podršku*. Beograd: Familia.
45. Humphrey, N., & Ainscow, M. (2006). Transition club: Facilitating learning, participation and psychological adjustment during the transition to secondary school. *European journal of psychology of education*, 21(3), 319–331.
46. Igrić, Lj., Žic, A, Krleža-Barbić, J. (1992). *Socijalna adaptacija djece s mentalnom retardacijom i njihova socijalna zrelost*. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Ministarstvo pravosuđa Republike Hrvatske.
47. Jerković, I., i Ražnatović, Lj. (2008). Uloga nastavnika u socijalizaciji djece sa posebnim potrebama. *Inkluzija – Zbornik završnih radova studija za profesionalni razvoj u okviru inkluzivnog obrazovanja*. Podgorica: Naša škola.
48. Kamenov, E. (2008). *Vaspitanje predškolske dece*. Beograd: Zavod za udžbenike.
49. Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., and Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the national comorbidity survey replication. *Arch. Gen. Psychiatry* 62, 593–602.
50. Kobešćak, S. (2000). Djeca sa posebnim potrebama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br 21. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
51. Kocić, LJ. (2002). „Škola po meri“ *Eduarda Klapareda*. Filozofski fakultet Beograd.
52. Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

53. Lalović, Z., Trebješanin, Ž. (2011). *Pojedinac u grupi: priručnik za nastavnike*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
54. Lalović, Z., Vučeljić, M., Žakelj, A., Perić, N., Đilas, D. i D. Popović (2011). *Naša škola – nastava – učenje u savremenoj školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
55. Lazor, M., Marković S., i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar.
56. Ljubenić, M. J. (2006). "Oštećenje", "Ometenost", „Hendikep“: Ideologija jezika deficita. Niš: Škola za osnovno i srednje obrazovanje. SOCIOLOGIJA, Vol. IL (2007), N° 1.
57. Locke, J. (1960). Thoughts. In: L. J. Axtell (Ed.), *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge: Cambridge University Press.
58. Maksimović, J., Osmanović, J. i Simonović, N. (2020). *Pansofija i pedagogija u delima Jana Amosa Komenskog iz ugla pedagogije u Srbiji*. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet.
59. Malkić, Aličković, A. (2019). Odnos socijalnih vještina učenika i kvaliteta interakcije u razrednom kolektivu DHS 1 (7) (2019), 161-176.
60. Maslovarić, B. (2012) Inkluzija kao građanska vrijednost društva. U P. Vukotić (Ur.), *Inkluzivne vrijednosti obrazovnog sistema u Crnoj Gori*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
61. Maslow, Abraham Harold (1968), *Toward a Psychology of Being* (2. izdanje), New York; Cincinnati; Toronto; London; Melbourne: D. Van Nostrand Company
62. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
63. Maxey, M., Beckert, T. E. (2016). Adolescents with disabilities. *Adolescent Res Rev* (2017) 2: 59-75.
64. Mikanović, B., R. (2015). Humanističko vaspitanje i emancipacija ličnosti. *Zbornik radova - Humanistički ideali obrazovanja, vaspitanja i psihologije*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu.
65. Milić, T. (2012). Psihološki aspekti inkluzivnog obrazovanja. U P. Vukotić (Ur.), *Inkluzivne vrijednosti obrazovnog sistema u Crnoj Gori*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
66. Milutinović, J. (2007). Ciljevi obrazovanja i učenja u delima Platona, Rusoa i Djujija. *Pedagoška stvarnost*, LIII, 1-2, 67-80.
67. Mimica, A. i Bogdanović, M. (2007). *Sociološki rečnik*. Beograd, Zavod za udžbenike.
68. Minić, V. Lj., Kompirović, T. (2014). Funkcije i problemi savremene porodice u vaspitanju dece ranog uzrasta. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta*, 8, 2014, str. 27-40.
69. Mišković, M., M. (2013). Ka sociološkom utemeljenju inkluzivnog obrazovanja. *Krugovi detinjstva – časopis za multidisciplinarna istraživanja detinjstva* br 1
70. Mitić, M. (2011). Porodica, roditelji i roditeljstvo. U M. Mitić (Ur.), *Deca sa smetnjama u razvoju, potreba i podrška* (56-66). Beograd: Familia.

71. Mittler, P.(2000). *Working towards inclusive education – Social context*. London: David Fulton Publisher.
72. Nedović, G., Sretenović, I., Potić, S. (2017). Uloga medija u formiranju stavova prema osobama sa invaliditetom. *Zbornik*. Beograd: Resursni centar za specijalnu edukaciju i Hendi centar „Koloseum“.
73. Novović, T. (2008). Pogledi na djetinjstvo u različitim društveno-istorijskim kontekstima. U R. Damjanović (Ur.), *Vaspitanje i obrazovanje. Časopis za pedagošku i teorijsku praksu*. Podgorica.
74. Novović, T. (2009). Uloga nastavnika u reformisanoj školi. U R. Damjanović (Ur.), *Vaspitanje i obrazovanje: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. Podgorica
75. Novović, T. (2011). Uloga i značaj ranog razvoja i vaspitanja u Crnoj Gori. U R. Damjanović (Ur.), *Vaspitanje i obrazovanje. Časopis za pedagošku i teorijsku praksu*. Podgorica.
76. Novović, T. (2012). Strateška orijentacija u razvoju inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori. U R. Damjanović (Ur.), *Inkluzivne vrijednosti obrazovnog sistema u Crnoj Gori*. Podgorica: Crnogorska akademija nauka i umjetnosti.
77. Novović, T.,Dimitrijević, V, Đurović, M. (2008). *Inkluzivno obrazovanje.Vrtić i škola po mjeri djeteta: Priručnik za školske pedagoge, psihologe i nastavnike*. Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
78. OECD (2003). *Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision. Education Policy Analysis*.
79. OECD, (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages Policies, Statistics and Indicators*.
80. *Opšti zakon o obrazovanju i vasitanju*, (2002).
81. Peck, C. A., Carlson, P. i Helmstetter E. (1992). Parent and teacher perceptions of outcomes for nonhandicapped children enrolled in integrated early childhood programs: a statewide study, *Journal of Early Intervention*, 16, str. 53-63.
82. Petrović, J. (2005). *Percepcija kvaliteta socijalnih odnosa u adolescenciji*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
83. Petrović, J. (2012). *Pregled odnosa društva prema osobama sa invaliditetom kroz istoriju*. Kosovska Mitrovica: Univerzitet u Prištini sa sjedištem u Kosovskoj Mitrovici. Filozofski fakultet.
84. *Politike obrazovanja za učenike u riziku i učenike sa smetnjama u Jugoistočnoj Evropi: Crna Gora*. OECD, 2007.
85. Polšek, D. (2004). *Sudbina odabranih. Eugeničko nasljeđe u vrijeme genske tehnologije*. Zagreb: ArTrezor.
86. *Pravilnik o načinu, uslovima i postupku za usmjeravanje djece sa posebnim obrazovnim potrebama*, (2011).

87. *Pravo lica sa invaliditetom da žive samostalno i budu uključeni u zajednicu*, (2013). Tematski izvještaj komesara Savjeta Evrope za ljudska prava.
88. *Priručnik za direktore o vođenju kontinuiranog profesionalnog razvoja nastavnika u školi/ustanovi* (2018). Podgorica: Zavod za školstvo.
89. *Program za područja aktivnosti u predškolskom vaspitanju i obrazovanju (od 3 do 6 godina)*, (2011). Podgorica: Zavod za školstvo.
90. Rajović, Stanić, Grujičić, Bešlić i Pejović (2009). Deca sa razvojnim teškoćama u redovnoj školi. U V. Rajović, J. Karić, D. Sretenov, M. Vujačić, S. Stojaković & R. Studen (Ur.) *Škola po meri deteta 2: priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju*. Beograd: Save the Children.
91. Rajović, V. (2004). *Reforma obrazovanja učenika sa posebnim potrebama*. Beograd: Prosvetni pregled.
92. Rot, N. (1975). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
93. Rot, N. (2004). *Opšta psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
94. Šakotić, N. (2009). *Efekti inkluzivne prakse u osnovnim školama u Crnoj Gori*. Nikšić: Montenegro CHESS.
95. Šakotić, N. (2016). *Inkluzivno obrazovanje*, Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
96. Šakotić, N., Mešalić, Š., Hrnjica, S. (2009). *Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
97. Salend, S.J. (2008). *Creating Inclusive Classrooms: Effective and reflective practices*, (6th Edition). State University of New York at New Paltz, Pearson.
98. Šaljić, Z. S. (2014). *Vaspitni rad u školi u funkciji prevencije nepoželjnih ponašanja učenika*, Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
99. Šarenac, O. (1999). *Teorija i praksa specijalnog školstva u BiH*. Tuzla: Denfas.
100. Schaffer, H. R. (1996). *Social Development: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
101. Schalick, W. O. *History of Disability: Medieval West*. Encyclopedia of Disability. 2005. SAGE Publications. 19. 11. 2008. http://www.sage-ereference.com/disability/Article_n409.html
102. Sekulić-Majurec, A. (1997). Integracija kao pretpostavka uspješnije socijalizacije djece i mladeži s teškoćama u razvoju: očekivanja, postignuća, perspektive. Druš. istraž. Zagreb/god.6 (1997), br 4-5 (30-31), str. 537-550.
103. Ševkušić, S., i Milošević, N. (2004). Da li uspješan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 36, 188-203.
104. Spasenović, V. (2008). *Vršnjački odnosi i školski uspeh*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

105. Špelić, A., Zuliani, Đ. (2011). *Uloga empatije u socijalizaciji djece s teškoćama u razrednim sredinama*. Odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli.
106. Sretenov, D. (2005). *Socijalna interakcija i komunikacija dece sa smetnjama i dece brz smetnji u razvoju u inkluzivnom programu vrtića*, Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
107. Stančić, V. (1982): Odgojno-obrazovna integracija djece s teskoćama u razvoju, Znanstveni zadatak: Ispitivanje objektivnih i subjektivnih pretpostavki za uključivanje djece s razvojnim smetnjama u redovne Škole zagrebačke regije, Izvješaj br. 1, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb.
108. Stančić, V. (1985). Problemi integracije slijepih u radnu i životnu sredinu. Zagreb: Fakultet za defektologiju. Sveučilište u Zagrebu. 85-94.
109. *Standardna pravila za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom (1993)*.
110. Stanojević, V. (1953). *Istorija medicine*. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
111. 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.
112. Stošić, B., Č. (2017). Socijalna interakcija dece sa oštećenim vidom. Univerzitet u Nišu, Filozofski fakultet. 2017, vol. 22, br. 2, str. 143-153.
113. *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori za period 2019-2025*, (2018). Podgorica: Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
114. *Strategija za integraciju osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori za period 2008-2016*, (2007). Podgorica: Ministarstvo rada i socijalnog staranja.
115. *Strategija za integraciju lica sa invaliditetom u Crnoj Gori za period 2016-2020*, (2016). Podgorica: Ministarstvo rada i socijalnog staranja,
116. *Strategija za ostvarivanje prava djeteta za period 2019-2023*, (2019). Podgorica: Ministarstvo rada i socijalnog staranja.
117. *Strategija za zaštitu lica invaliditetom od diskriminacije i promocija jednakosti za period 2017-2021*, (2016). Podgorica: Ministarstvo za ljudska i manjinska prava.
118. Studen, R. (2008). *Karakteristike inkluzivne nastave i spremnost nastavnika i učenika da prihvate decu sa posebnim potrebama*, Magistarski rad. Beograd: Filozofski fakultet.
119. Šurbanovska, O. (2012). Korelati socijalnog ponašanja deteta u školskoj sredini. *Primijenjena psihologija*. Skoplje: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
120. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*, Banja Luka: TT-Centar.
121. Suzić, N., i Čolić, T. (2017). Vršnjačko prihvatanje i (ne) stigmatizacija. *Naša škola*, br. 1-2, 7-18.
122. Svjetska zdravstvena organizacija (2001). *Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja (MKF)*, EducAid.

123. Teodorović, B., i Bratković, D. (2001). Osobe s teškoćama u razvoju u sustavu socijalne skrbi. Zagreb: Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet. Sveučilište u Zagrebu.
124. *The Dakar Framework for Action*, Dakar (2000).
125. *The State of the World's Children*, (2002).
126. Todorović, J. (2002). *Uloga porodice i škole u socijalizaciji dece sa specifičnim razvojnim teškoćama*. Niš: Filozofski fakultet.
127. Tomanović – Mihajlović, S. (1996). Detinjstvo u istoriji – između ideje i prakse, *Sociologija*, Vol. XXVIII, No.2., Beograd.
128. Trbojević, J. (2013). Vršnjački odnosi i vršnjačko učenje kao korelati akademskog postignuća. *Nastava i vaspitanje*, 62, 479–494.
129. Trebješanin, Ž. (2014). Promene u shvatanju deteta u srpskoj kulturi u poslednjih dvadeset pet godina. U *Primenjena psihologija*. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
130. *UN Konvencija o pravima djeteta*, (1989).
131. *UN Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom*, (2006).
132. *Univerzalna Deklaracija o ljudskim pravima*, (1948).
133. *Uputstvo za primjenu individualno tranzicionog plana*, (2015). Ministarstvo prosvjete Crne Gore.
134. *Ustav Crne Gore*, (2007). Službeni list Crne Gore, Br. 1/2007 i 38/13.
135. Valković, J. (2016). Uticaj medija na socijalizaciju. *Riječki teološki časopis*, god. 24 (2016), br. 1.
136. *Vodič za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama*, (2011). Podgorica: Institucija Zaštitnika ljudskih prava i sloboda Crne Gore.
137. *Vodič za karijerno vođenje i savjetovanje dece i mladih s posebnim obrazovnim potrebama*, (2018).
138. Vranješević, J. (2014). Detinjstvo kao društvena konstrukcija: izazovi savremenog detinjstva. *Pedagogija*. Beograd: Ministarstvo prosvete i nauke Republike Srbije.
139. Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*. 190-204.
140. Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu. Filozofski fakultet, odjeljenje za pedagogiju.
141. Vujačić, M., R., Studen (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U V. Rajović, J Karić, D.Sretenov, M.Vujačić, S. Stojaković & R. Studen (Ur.), *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children.
142. Vukoje, J. (2012). *Onovne funkcije savremene porodice*. SVAROG br. 4, maj 2012. (137 – 144).
143. Vuletić, S., Andevski, M. (2017). Dete u medijskom okruženju. *Godišnjak fakulteta za kulturu i medije*, br.9, god. IX. 173-190.
144. Ware, Caroline et all. 1969. Historija čovečanstva. Dvadeseto stoljeće. svezak III. Zagreb: Naprijed.

145. *World Conference on special needs education: access and quality*; Salamanca, Spain, 7-10 June UNESCO, 1994.
146. *World Declaration on Education for All*, Jomtien, Thailand (1990).
147. *Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti*, (2017). Službeni list Crne Gore, Br. 050/17.
148. *Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama*, (2004). Službeni list Crne Gore, Br. 80/04.
149. *Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim potrebama*, (2010). Službeni list Crne Gore, Br. 45/10.
150. Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., and Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school: perceptions of pupils, parents and teachers. *Sch. Psychol. Int.* 24, 67–79.
151. Zovko, G. (1999). Invalidi i društvo, *Revija za socijalnu politiku*, Vol.6, br.2, 105-117.
152. Žic- Ralić, A. (2013). *Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih sa teškoćama u razvoju*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
153. Žic-Ralić, A., Šifner, E. (2014). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Stručni članak* 156 (1-2) 77-92 (2015).
154. Žiropađa, Lj. (2005). *Pojedinac i društveni kontekst*. Beograd: Čigoja štampa.

VI PRILOZI

Prilog broj 1

Anketni upitnik za nastavnike

Poštovani nastavnici,

Ovaj upitnik se odnosi na temu magistarskog rada „Socijalizacija učenika sa posebnim potrebama u trećem ciklusu osnovne škole“, a cilj je utvrditi u kojoj mjeri su učenici sa posebnim potrebama trećeg ciklusa obrazovanja socijalno spretni, kompetentni i funkcionalno uključeni u vršnjačku grupu. Vaše mišljenje će nam pomoći u istraživanju, i iz tog razloga Vas molimo da iskreno odgovorite na pitanja budući da je upitnik anonimn.

Zahvaljujemo Vam se na saradnji.

Razred _____ Osnovna škola _____ Mjesto _____

1. Inkluzivno obrazovanje pruža mogućnost za jednako školovanje sve djece.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

Obrazložite _____

2. Inkluzivni model obrazovanja podstiče razvoj učenika sa smetnjama u razvoju.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem

- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

3. Inkluzivno obrazovanje pozitivno utiče na sve sudionike vaspitno-obrazovnog procesa.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

4. Da li smatrate da se inkluzivni model u Vašoj školi sprovodi kvalitetno?

- a) da
- b) uglavnom da
- c) djelimično
- d) uglavnom ne
- e) ne

Objasnite: _____

5. Koje uslove je neophodno urgentno ispuniti za adekvatnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja?

- a) tehnička opremljenost,
- b) inkluzivna etika svih zaposlenih,
- c) bolja saradnja sa roditeljima,
- d) bolja saradnja sa upravom škole,
- e) bolja saradnja sa ostalim nastavnicima,
- f) drugo _____

6. Učenik koji pohađa nastavu po posebnom obrazovnom programu u Vašem odjeljenju ima:

- a) intelektualne smetnje

- b) smetnje iz spektra autizma
- c) Daunov sindrom
- d) ADHD sindrom
- e) oštećenje vida
- f) oštećenje sluha
- g) fizički invaliditet
- h) drugo _____

7. Koje poteškoće u vaspitno-obrazovnom radu najčešće ispoljava učenik sa smetnjama u razvoju u Vašem odjeljenju?

- a) otežano usvajanje gradiva
- b) b deficit pažnje
- c) hiperaktivnost
- d) povučенost
- e) uznemirenost
- f) socijalna neprilagođenost
- g) drugo _____

8. Posjedujem adekvatno znanje i kompetencije za rad sa učenikom sa smetnjama/teškoćama u razvoju.

- a) da
- b) uglavnom da
- c) djelimično
- d) uglavnom ne
- e) ne

9. Za adekvatan pristup u radu sa učenikom sa smetnjama u razvoju ključni su:

- a) znanje i kompetencije
- b) posvećenost
- c) empatija
- d) drugo _____

10. U vaspitno – obrazovnom radu sa učenikom sa smetnjama u razvoju fokus stavljam na:

- a) postizanju akademskog uspjeha učenika

- b) socijalizaciji i razvijanju socijalnih kompetencija učenika
- c) drugo _____

11. Uspijevam kreirati pozitivnu atmosferu na času u cilju motivisanja i aktivnijeg uključivanja učenika sa smetnjama u razvoju.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

12. Vršnjaci su pijateljski nastrojeni prema učeniku sa posebnim potrebama.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

13. Učenik sa smetnjama u razvoju, tokom časa i za vrijeme odmora inicira komunikaciju sa vršnjacima.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

14. U cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka, nastojim primjenjivati raznovrsne oblike i metode rada u nastavi.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

15. Komentar na upitnik:

Prilog broj 2

Skala procjene stavova za nastavnike

Poštovani nastavnici,

Ovaj upitnik se odnosi na Vašu procjenu socijalnih kompetencija učenika sa posebnim potrebama 7. i 8. razreda osnovne škole. Vaši odgovori će pomoći u istraživanju. Upitnik je anonimn.

Hvala Vam na saradnji.

Razred _____ Osnovna škola _____ Mjesto _____

Molimo vas da na sljedeće tvrdnje odgovorite iskreno zaokruživanjem slova ispred jednog od ponuđenih odgovora.

a) u potpunosti se slažem; b) djelimično se slažem; c) ne mogu da odlučim; d) djelimično se ne slažem; e) u potpunosti se ne slažem.

Skala procjene socijalnih kompetencija učenika sa posebnim potrebama 7. i 8. razreda osnovne škole

1. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima	a	b	c	d	e
2. Učenik intenzivnije učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima	a	b	c	d	e
3. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom	a	b	c	d	e
4. Učenik ostvaruje veći broj socijalnih kontakata	a	b	c	d	e
5. Učenik posjeduje bolju sposobnost samokontrole	a	b	c	d	e
6. Učenik bolje percipira dešavanja oko sebe	a	b	c	d	e
7. Ponašanje učenika u skladu sa socijalnim kontekstom je poboljšano	a	b	c	d	e
8. Učenik u većoj mjeri poštuje pravila grupe	a	b	c	d	e

9. Problemske situacije učenik rješava na manje konfliktan način	a	b	c	d	e
--	---	---	---	---	---

Skala procjene socijalnih kompetencija učenika sa posebnim potrebama 9. razreda osnovne škole

Poštovani nastavnici,

Ovaj upitnik se odnosi na Vašu procjenu socijalnih kompetencija učenika sa posebnim potrebama 9. razreda osnovne škole. Vaši odgovori će pomoći u istraživanju. Upitnik je anonimn. Hvala Vam na saradnji.

Osnovna škola _____ Mjesto _____

Molimo vas da na sljedeće tvrdnje odgovorite iskreno zaokruživanjem slova ispred jednog od ponuđenih odgovora.

a) u potpunosti se slažem; b) djelimično se slažem; c) ne mogu da odlučim; d) djelimično se ne slažem; e) u potpunosti se ne slažem.

1. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa vršnjacima	a	b	c	d	e
2. Učenik intenzivnije učestvuje u zajedničkim aktivnostima sa vršnjacima	a	b	c	d	e
3. Učenik ostvaruje kvalitetniju interakciju sa nastavnikom	a	b	c	d	e
4. Učenik ostvaruje veći broj socijalnih kontakata	a	b	c	d	e
5. Učenik posjeduje bolju sposobnost samokontrole	a	b	c	d	e
6. Učenik bolje percipira dešavanja oko sebe	a	b	c	d	e
7. Ponašanje učenika u skladu sa socijalnim kontekstom je poboljšano	a	b	c	d	e

8.Učenik u većoj mjeri poštuje pravila grupe	a	b	c	d	e
9. Problemske situacije učenik rješava na manje konfliktan način	a	b	c	d	e
10.Učenik ispoljava interesovanja za određena zanimanja	a	b	c	d	e
11.Učenik posjeduje znanja i vještine neophodne za sticanje kompetencija određenog profila	a	b	c	d	e

Anketni upitnik za roditelje

Poštovani roditelji,

Ovaj upitnik se odnosi na temu magistarskog rada „Socijalizacija učenika sa posebnim potrebama u trećem ciklusu osnovne škole“. Vaše mišljenje će nam pomoći u istraživanju, i iz tog razloga Vas molimo da iskreno odgovorite na pitanja budući da je upitnik anoniman.

Zahvaljujemo Vam se na saradnji.

Razred koji pohađa Vaše dijete _____ Škola _____ Mjesto _____

1. Djeca sa smetnjama u razvoju imaju pravo da se zajedno školuju sa svojim vršnjacima:

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

2. Uključivanje djece sa smetnjama u razvoju u redovna odjeljenja pozitivno utiče na sve učenike u odjeljenju.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

4. Nastavnik može na kvalitetan način da realizuje nastavu u odjeljenju u koje je uključeno dijete sa posebnim potrebama.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim

- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

5. Utičem na svoje dijete da razvija pozitivne stavove prema vršnjaku sa smetnjama u razvoju.

- a) da
- b) uglavnom da
- c) djelimično
- d) uglavnom ne
- e) ne

Obrazložite _____

6. Podstičem svoje dijete da u školi inicira komunikaciju i zajedničke aktivnosti sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju.

- a) da
- b) uglavnom da
- c) djelimično
- d) uglavnom ne
- e) ne

Obrazložite _____

7. Podstičem svoje dijete da se druži sa vršnjakom sa smetnjama u razvoju i u vannastavnim aktivnostima (rodendani, kućne posjete, igrališta...).

- a) da
- b) uglavnom da
- c) djelimično
- d) uglavnom ne
- e) ne

8. Roditelji vršnjaka imaju pozitivne stavove prema zajedničkom školovanju njihove djece sa djetetom sa smetnjama u razvoju.

Anketni upitnik za učenike

Poštovani učenici,

Pred vama je anonimni upitnik za potrebe istraživanja. Molimo vas da odgovorite iskreno.

Hvala vam na saradnji.

1. Sva djeca imaju pravo na zajedničko školovanje.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

2. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama je prihvaćen od vršnjaka iz odjeljenja.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

3. Drugar/drugarica sa posebnim potrebama razgovara sa vršnjacima.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

4. Razgovaram u školi sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno

- d) rijetko
- e) veoma rijetko

5. Srećan/srećna sam kada učestvujem u zajedničkim aktivnostima sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama.

- a) da
- b) uglavnom da
- c) djelimično
- d) uglavnom ne
- e) ne

6. Družim se sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama u školi.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

7. Vršnjak sa posebnim potrebama pravi probleme u školi.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

8. Svi učenici se lijepo ophode prema djeci sa posebnim potrebama.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

9. Učenici zadirkuju drugara/drugaricu sa posebnim potrebama.

- a) veoma često
- b) često

- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

10. Kada vidim neprimjerenost ponašanje prema drugaru/drugarici sa posebnim potrebama, reagujem i nastojim da zaštitim drugara/drugaricu.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

11. Nastavnik podjednako uvažava sve učenike.

- a) u potpunosti se slažem
- b) uglavnom se slažem
- c) ne mogu da odlučim
- d) uglavnom se ne slažem
- e) ne slažem se

12. Družim se sa drugarom/drugaricom sa posebnim potrebama i van škole.

- a) veoma često
- b) često
- c) povremeno
- d) rijetko
- e) veoma rijetko

13. Ukratko opiši svog drugara/drugaricu sa posebnim potrebama:

Prilog broj 5

Sociometrijski upitnik za učenike

Poštovani učenici,

Pred vama je sociometrijski upitnik sačinjen za potrebe istraživanja. Molimo vas da iskreno odgovorite, a vaše odgovore će vidjeti samo istraživač.

Hvala vam na saradnji.

Upišite svoje ime i prezime _____

Razred _____

Osnovna škola _____

Mjesto _____

1. Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja bi najviše volio/voljela da se družiš?

2. Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja bi volio/voljela da sjediš u klupi?

3. Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja ne bi uopšte volio/voljela da se družiš?

4. Sa kojim vršnjakom iz odjeljenja ne bi uopšte volio/voljela da sjediš u klupi?
