

**UNIVERZITET CRNE GORE**  
**FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ**  
- Master studije za inkluzivno obrazovanje-

Marija Obadović

**ULOGA UČITELJA U PODSTICANJU SOCIJALNE INTERAKCIJE  
IZMEĐU UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I NJIHOVIH  
VRŠNJAKA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE  
ŠKOLE**

Master rad

Nikšić, 2023.

**UNIVERZITET CRNE GORE**  
**FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ**  
- Master studije za inkluzivno obrazovanje

**ULOGA UČITELJA U PODSTICANJU SOCIJALNE INTERAKCIJE  
IZMEĐU UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I NJIHOVIH  
VRŠNJAKA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE  
ŠKOLE**

Master rad

Mentor: Prof. dr Nada Šakotić

Kandidat: Marija Obadović

Broj indeksa: 14/21

Nikšić, 2023.

## PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

**Ime i prezime:** Marija Obadović

**Datum i mjesto rođenja:** 23. 5. 1985. godine, Kotor

## INFORMACIJE O MASTER RADU

**Naziv postdiplomskog studija:** Inkluzivno obrazovanje

**Naslov rada:** Uloga učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole

**Fakultet na kojem je rad odbranjen:** Filozofski fakultet – Nikšić

## UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

**Datum prijave master rada:**

**Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema:** 13. 6. 2023. godine

**Mentor:** Prof. dr Nada Šakotić

**Komisija za ocjenu teme i podobnosti magistranda:**

**Komisija za ocjenu magistarskog rada:**

**Datum sjednice Vijeća na kojoj je usvojen izvještaj o ocjeni master rada i formirana komisija za odbranu rada:**

**Komisija za odbranu rada:** prof. dr Veselin Mićanović, prof. dr Dijana Vučković

**Lektor:** Verica Kovačević, magistar opšte lingvistike, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

**Datum odbrane:**

**Datum promocije:**

## **Zahvalnica**

*Zahvaljujem se porodici i mentoru na podršci u izradi master rada.*

## REZIME

U radu se bavimo ulogom učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Istraživanje smo realizovali na uzorku od 130 učitelja i 65 učenika koji pohađaju treći razred osnovne škole. U funkciji dobijanja podataka, primijenili smo anketni upitnik i grupni intervju (fokus-grupe) za učitelje. Da bismo utvrdili stavove učenika tipičnog razvoja prema ostvarivanju socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju, primijenili smo sociometrijski upitnik. Sociometrijski upitnik je primijenjen u tri odjeljenja trećeg razreda u kojima nastavu pohađaju tri učenika sa teškoćama u razvoju, odnosno dijete sa oštećenjem vida, sluha i Daunovim sindromom. Učenicima su postavljena pitanja vezana za druženje i igre sa vršnjacima.

Dobijeni rezultati su pokazali da učitelji planiraju primjenu raznovrsnih aktivnosti u kontekstu podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Takođe, rezultati su pokazali da učitelji primjenjuju strategije kooperativnog učenja u cilju podsticanja interpersonalnih odnosa između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Učitelji primjenjuju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika. Učenici tipičnog razvoja imaju pozitivne stavove prema prema ostvarivanju socijalne interakcije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju.

Ključne riječi: socijalna interakcija, djeca sa smetnjama u razvoju, djeca tipičnog razvoja, uloga učitelja

## **APSTRAKT**

In this paper, we deal with the role of teachers in encouraging social interaction between students with developmental disabilities and their peers with typical development in the first cycle of elementary school. We conducted the research on a sample of 130 teachers and 65 students attending the third grade of elementary school. In order to obtain data, we used a survey questionnaire and a group interview (focus-group) for teachers. In order to determine the attitudes of students with typical development toward achieving social interaction with peers who have developmental difficulties, we applied a sociometric questionnaire. The sociometric questionnaire was applied in three classes of the third grade, in which three students with developmental disabilities, i.e. children with visual impairment, hearing impairment and Down's syndrome, attend classes. Students were asked questions related to socializing and playing games with their peers.

The obtained results showed that teachers plan to implement various activities in the context of encouraging social interaction between students with developmental disabilities and their peers with typical development in the first cycle of elementary school. Also, the results showed that teachers apply cooperative learning strategies in order to encourage interpersonal relationships between students with developmental disabilities and their typically developing peers in the first cycle of elementary school. Teachers use peer tutoring as a strategy to encourage social interaction between students. Students with typical development have positive attitudes towards achieving social interaction with students who have developmental difficulties.

Key words: social interaction, children with disabilities, children with typical development, the role of the teacher

## SADRŽAJ

UVOD.....	9
I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA.....	11
1. KLJUČNE KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA .....	11
1.1. Značaj inkluzivnog obrazovanja .....	12
1.2. Djeca sa teškoćama u razvoju .....	13
1.3. Zakonski okvir inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori .....	15
2. ZNAČAJ SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE.....	16
2.1. Faktori uticaja na socijalnu interakciju učenika sa teškoćama u razvoju.....	18
2.2. Vršnjaci kao agensi socijalizacije .....	19
2.3. Škola kao agens socijalizacije .....	20
2.4. Pretpostavke efikasne socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja .....	22
2.5. Socijalna interakcija i njena korelacija s drugim segmentima socijalnog funkcionisanja učenika sa teškoćama u razvoju .....	24
3. ULOGA UČITELJA U PRIMJENI RAZNOVRNIH STRATEGIJA ZA PODSTICANJE SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE .....	27
3.1. Planiranje primjene raznovrsnih aktivnosti i strategija za podsticanje socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja .....	28
3.2. Strategije kooperativnog učenja kao okosnica kvalitetnu socijalnu interakciju učenika ...	30
3.3. Vršnjačko podučavanje kao strategija u kontekstu podsticanja socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja.....	31
II ISTRAŽIVAČKI DIO.....	32
1.1. Problem i predmet istraživanja.....	32
1.2. Cilj i zadaci istraživanja .....	32
1.3. Istraživačke hipoteze .....	33
1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja .....	34

1.5. Uzorak ispitanika.....	34
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja.....	35
2.2. Rezultati dobijeni intervjuisanjem učitelja.....	53
2.3. Rezultati dobijeni sociometrijskim upitnikom .....	55
ZAKLJUČAK.....	61
LITERATURA .....	63
Prilog 1 – Anketni upitnik.....	66
Prilog 2 – Fokus grupa.....	71
Prilog 3 – Sociometrijski upitnik za učenike .....	72



## UVOD

Djeca sa lakšim oštećenjima vida, sluha, sa lakšim poremećajem govora, lakšim fizičkim oštećenjima, blagom mentalnom ometenošću i do sada su bila dio nastave u redovnim odjeljenjima. Inkluzija je centralno pitanje svih planova i programa. Organizacija rada na času, stil i brzina učenja, vremenski okvir za ispunjavanje nastavnog plana i programa, metode i tehnike provjere i ocjenjivanje znanja, materijal i oprema, osposobljenost nastavnika i njihova spremnost su ključni za sprovođenje inkluzivnog obrazovanja (Bochicchio, 2017).

Učenici u odjeljenju se, pored ostalog, razlikuju po sposobnostima. Mogu se grupisati u tri grupe. U prvu grupu ulaze natprosječni, u drugu prosječni i treću ispodprosječni. Razumljivo, to je gruba podjela, ali valja imati na umu distribuciju učenika po sposobnostima, od najспособnijih (posebno nadareni, talentovani), do učenika koji imaju smetnje u razvoju (Booth, Ainscow & Kingston, 2006). Najveći broj učenika osnovne škole nema poteškoća u razvoju. Ipak, u posljednje vrijeme svjedočimo da je broj djece kojima je potrebna dodatna podrška u postizanju obrazovno-vaspitnih ishoda u porastu. Svaki učitelj zna da se ne može jednako raditi sa učenicima tipičnog razvoja i učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Smetnje i teškoće u razvoju su ograničavajući faktor u radu (Egilson & Traustadóttir, 2009). Osim toga, to ima uticaj i na društveni život te djece. Djeca koja imaju tjelesne smetnje ne mogu učestvovati u svim igrama i aktivnostima, pa doživljavaju društvenu izolaciju.

Jedna od ključnih uloga učitelja u inkluzivnom obrazovanju podrazumijeva podsticanje socijalne interakcije djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima bez poteškoća. Inkluzivna učionica promoviše saradničke odnose i stvaranje prijateljskih odnosa. Poznato je da prijateljstva djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima imaju pozitivne efekte na kvalitet života. Ova prijateljstva mogu biti povezana sa pozitivnim psihosocijalnim, emocionalnim, komunikacijskim i akademskim razvojem. Pojedini autori (Ewing Monsen & Kielblock, 2018) su otkrili prednosti prijateljstva sa djetetom koje ima poteškoće za vršnjake kao što su učenje novih vještina, poboljšanje ličnih komunikacijskih sposobnosti, učešće u mirnijim aktivnostima. Da bi inkluzija učenika sa smetnjama u razvoju bila uspješna, potrebna je obuka svih profesionalaca koji rade sa tim učenikom. Posvećenost školskog rukovodstva,

prilagođavanje nastavnog plana i programa, vrijeme za saradnju i obuka osoblja su ključne komponente uspješne inkluzivne učionice (Haegele & Zhu, 2017).

Vršnjački društveni odnosi se zasnivaju na kompetentnom učešću djece u društvenim interakcijama (Kennedy et.al., 2018). Društveno prihvatanje i indeksi socijalne kompetencije u vezi sa vršnjacima, povezani su sa tipom invaliditeta i osobina pojedinačne djece (Neal & Frederickson, 2016). Djeca sa komunikacijskim poremećajima koja imaju određene komunikacijske vještine, relativno su dobro prihvaćena (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017). Nasuprot tome, djeca sa smetnjama u razvoju koja imaju agresivno ponašanje, veoma ograničene ili nikakve komunikacione vještine, ograničene društvene vještine i/ili ograničene motoričke vještine, često su društveno odbačena od strane grupe vršnjaka (Ratković, Hebib i Šaljić, 2017). Kada su djeca sa smetnjama u inkluzivnim učionicama, mnoga djeca razvijaju prijateljstva sa svojim vršnjacima tipičnog razvoja. Ipak, za onu djecu sa smetnjama u razvoju koju su vršnjaci društveno odbacili, takva prijateljstva se rijetko razvijaju.

## I TEORIJSKE OSNOVE ISTRAŽIVANJA

### 1. KLJUČNE KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

Inkluzivno obrazovanje je usmjereno na uključivanje učenika sa poteškoćama u razvoju u nastavni proces koji je utemeljen na uvažavanju i prihvatanju razlika.

Ključni elementi uspješne implementacije inkluzivnog obrazovanja su:

- jasan koncept i definicija inkluzivnog obrazovanja;
- konkretni ciljevi, indikatori, mjere i ishodi inkluzivnog obrazovanja;
- razumijevanje postojećih strukturalnih, obrazovnih i kulturnih izazova za uspjeh;
- dobro osmišljena strategija implementacije, koja uključuje jasan plan, evaluaciju i proces školske revizije;
- obezbjeđivanje obuke za inkluzivno obrazovanje, stalnu podršku i resurse za sve nastavnike i rukovodioce škola (Finke McNaughton & Drager, 2009).

Uspješno inkluzivno obrazovanje zahtijeva transformaciju škole i promjenu sistema. Međutim, veliki dio ove reforme je fokusiran na dizajnu, a ne zahtijeva mnogo resursa. Važno je naglasiti da inkluzivno obrazovanje znači da su sva djeca zajedno u redovnim učionicama. Ovo je pokazalo pozitivne efekte na postignuća učenika i društvene zajednice i blagostanje za svu djecu i daleko je efikasnije i djelotvornije od specijalnih škola (Reina-Vallo, et. al., 2016). Često termin „inkluzivno obrazovanje“ postaje sinonim za obrazovanje za djecu sa smetnjama u razvoju. Inkluzija treba da bude kvalitetna za svu djecu, bez obzira na etničku pripadnost, jezik, pol i socio-ekonomski status.

Inkluzivno obrazovanje je definisano na bezbroj različitih načina. Najviše autoritativne definicije potiču od agencija Ujedinjenih nacija i iz ugovora, kao što su Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom i Inčeonska deklaracija. Prema Komitetu za prava osoba sa invaliditetom, inkluzivno obrazovanje podrazumijeva:

- osnovno pravo na obrazovanje;
- princip koji vrjednuje dobrobit učenika, dostojanstvo, autonomiju i doprinos društvu;

- nastavak procesa uklanjanja prepreka u obrazovanju i promovisanje reformi u kulturi, politici i praksi u školama.
- dodatno, i što je najvažnije, inkluzivno obrazovanje znači da učenici sa smetnjama u razvoju, treba da imaju mogućnost da dobiju individualizovane usluge i pristupe učenju (Ostrovsky, 2014).

### **1.1. Značaj inkluzivnog obrazovanja**

Inkluzivno obrazovanje počinje pretpostavkom da sva djeca imaju pravo da budu u istom obrazovnom prostoru. Značaj inkluzivnog obrazovanja je definisan u njegovim pozitivnim ishodima za svu djecu. Na primjer, Evropska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje je pružila dovoljno dokaza za to da inkluzivno obrazovanje povećava društvene i akademske mogućnosti i za djecu sa smetnjama i bez smetnji u razvoju, kao i da značajno povećava vjerovatnoću da djeca sa smetnjama u razvoju mogu unaprijediti vlastite akademske vještine. Jedan od najstarijih konceptualnih i na pravima zasnovanih argumenata za inkluzivno obrazovanje, jeste to da će inkluzivne škole dovesti do inkluzivnih društava (Singal, 2006).

Inkluzivno obrazovanje se najlakše uvodi u školske zajednice koje su se već restrukturisale, kako bi zadovoljile potrebe sve raznovrsnije učeničke populacije u redovnom obrazovanju. Inicijative i najbolja organizaciona praksa za postizanje ovog cilja uključuju transdisciplinarno udruživanje, grupisanje učenika više uzrasta, podršku pozitivnom ponašanju i disciplinu širom škole (Schuelka, 2018). Ove inicijative olakšavaju uključivanje i razvoj učenika sa smetnjama u razvoju u okviru opšteg obrazovanja. Rukovodioci škola treba da jasno saopšte nastavnicima i porodicama da su najbolje prakse za olakšavanje inkluzije identične najboljim praksama za obrazovanje svih učenika (Schuelka, 2018). Ova poruka će pomoći članovima školske zajednice da shvate da inkluzija nije dodatak, već prirodno proširenje obećavajućih istraživačkih praksi koje pozitivno utiču na podučavanje i učenje svih učenika. Inkluzivno obrazovanje je inicijativa opšteg obrazovanja, a ne još jedna dodatna školska reforma koja nije povezana sa drugim inicijativama opšteg obrazovanja (Ostrovsky, 2014). Uključuje demonstrirane najbolje prakse opšteg obrazovanja i redefiniše uloge i odgovornosti nastavnika i učenika, kao kreativnih i saradničkih partnera. Inkluzivno obrazovanje omogućava svim učenicima pristup fleksibilnim izborima učenja

i efikasnim putevima za postizanje obrazovnih ciljeva u prostorima u kojima doživljavaju osjećaj pripadnosti (Schuelka, 2018). U okruženju inkluzivnog obrazovanja, sva djeca, bez obzira na sposobnosti ili invaliditet, uče zajedno u istoj učionici koja odgovara uzrastu. Zasniva se na shvatanju da se sva djeca i porodice vrjednuju jednako i da zaslužuju pristup istim mogućnostima. Cilj je stvaranje bezbjednog i inkluzivnog školskog okruženja za učenike sa smetnjama u razvoju i dodatnim potrebama. Inicijative se fokusiraju na razvoj znanja i vještina školskog osoblja i davanje jasnijih smjernica i specijalističke podrške školama kako bi što bolje odgovorili na potrebe učenika sa smetnjama u razvoju.

## **1.2. Djeca sa teškoćama u razvoju**

Kvalitet obrazovanja koji učenici dobijaju, direktno je u korelaciji sa kvalitetom njihovog života u kasnijim godinama. Rano obrazovanje posebno ima moć da oblikuje budućnost djeteta. Iz tog razloga, za nastavnike je ključno da se pozabave svim preprekama sa kojima se učenici suočavaju kako bi uspjeli u školi.

Posebne obrazovne potrebe mogu uključivati smetnje u učenju, poremećaje govora i jezika, poremećaje iz spektra autizma, kognitivna oštećenja, emocionalne poremećaje i poremećaje ponašanja, fizičke nedostatke poput cerebralne paralize, mišićne distrofije; senzorna oštećenja poput vida ili sluha, hronične medicinske bolesti i bilo koje stanje koje utiče na optimalno obrazovanje. Kada god je to moguće, potrebe ovih učenika treba da budu zadovoljene u istom okruženju u kojem uče drugi vršnjaci (Hodkinson, Alan & Chandrika Devarakonda, 2009). Samo kada nedostaje napredak u ovom uobičajenom okruženju, onda se može izabrati drugačija pozicija u učionici za njihovo obrazovanje.

Djeca sa bilo kojom vrstom smetnji ne idu lako u korak sa procesom učenja, u odnosu na djecu koja nemaju posebne obrazovne potrebe. Oni imaju pravo da žive ispunjen život, istražujući njegov puni potencijal. Inkluzivno obrazovanje bi, stoga, trebalo da se fokusira na dizajniranje strukture obrazovanja koja može prevazići nedostatke vezane za ove smetnje i pomoći djeci da steknu kvalitetno obrazovanje.

Smetnje u razvoju su dugotrajna oštećenja koja značajno utiču na sposobnost djeteta da obavlja aktivnosti svakodnevnog života, kao što su samostalno hranjenje, mobilnost i komunikacija. Globalno, u 2016. godini, procijenjeno je da 840-oro na 10.000 djece mlađe od pet godina, ima smetnje u razvoju (Kennedy et.al., 2018). Međutim, na tačnu procjenu prevalencije ove grupe invaliditeta utiču taksonomske i dijagnostičke odluke i norme u kliničkoj praksi i akademskoj zajednici, kao i način na koji su stanja prepoznata kao razvojne smetnje, npr. Daunov sindrom i poremećaji iz spektra autizma (ASD), evidentirani su u sistemima. Svijest o razlikama u tome kako se smetnje u razvoju klasifikuju i procijene prevalencije izvedene preko sistema zdravstvene zaštite, takođe, pružaju dragocjene informacije za poređenja između i unutar zemlje, a samim tim i utvrđivanje razlika u potrebi (Kennedy et.al., 2018).

Predškolski period (dječji uzrast 0 do 5 godina) je kada roditelji obično počinju da primjećuju razvojne razlike između svog djeteta i druge djece. Tokom ovog perioda, oni često traže i dobijaju dijagnozu za invaliditet. Na primjer, cerebralna paraliza se može dijagnostikovati u dobi od 3 godine (Lambropoulou, 2004). Međutim, u praksi je uobičajeno da kliničari čekaju dok djeca krenu u školu da bi dijagnostikovali stanje invaliditeta. Smetnja u učenju se nedovoljno dijagnostikuje kod djece predškolskog uzrasta jer test inteligencije, standardna procjena koja se koristi za razlikovanje blage, umjerene ili duboke smetnje u učenju, nije prikladna za upotrebu (Myklebust, 2007). Umjesto toga, standardna je praksa za djecu uzrasta od 0 do 5 godina, sa smetnjama u razvoju, da prvo dobiju dijagnozu koja ukazuje na potencijalnu, a ne na definitivnu invalidnost, kao što su zaostajanje u razvoju ili poremećaji koji se odnose na specifične karakteristike (npr. odložen govor ili društvena interakcija). Jedini značajni izuzeci su nekoliko urođenih anomalija, kao što su Daunov ili Edvardsov sindrom, zbog kojih se svim trudnicama nudi rutinski prenatalni skrining (Myklebust, 2007).

Postoje veze između sociodemografskih faktora i dijagnoze stanja invaliditeta i indikatora potencijalnog invaliditeta koji će uticati na procjene prevalencije, posebno tokom predškolskog perioda (Schwab, 2015). Postoji veći rizik od Daunovog sindroma kod djece starijih majki (koje takođe često imaju visoko obrazovanje i socioekonomski status). Kako se sociodemografski konteksti razlikuju od mjesta do mjesta, tako može biti i diskutabilna tačnost procjena prevalencije i rizik od lažno negativne i pozitivne pogrešne klasifikacije u mjerenju razvojne smetnje putem evidencije primarne zdravstvene zaštite.

### 1.3. Zakonski okvir inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori

Proučavajući stručnu i naučnu literaturu, dolazimo do činjenice da Crna Gora pridaje veliku važnost inkluzivnom obrazovanju. Strategija inkluzivnog obrazovanja bazirana je na ljudskim pravima i pravima lica sa posebnim obrazovnim potrebama. U strategiji se posebno akcentuje zabrana diskriminacije, po bilo kom osnovu. Sama zabrana diskriminacije predstavlja član 21 Zakona o zabrani bilo koje forme diskriminacije osoba sa poteškoćama u razvoju. Naša država nastoji da na adekvatan način edukuje kadar koji izvodi nastavni proces sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju. Smatra se da je potrebna kontinuirana edukacija, kako učitelja, tako i asistenata u nastavi (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2019-2025).

U strategiji inkluzivnog obrazovanja navedeni su mogući postupci unaprjeđenja rada sa djecom koja imaju smetnje u razvoju, naglašavanjem prava ove djece. Crna Gora nastoji da unaprijedi proces inkluzivnog obrazovanja, te da svakom djetetu koje ima teškoće u razvoju, pruži obrazovanje koje će biti utemeljeno na poštovanju onoga što dijete posjeduje, odnosno na razvojnim specifičnostima, stilu učenja, temperamentu i prirodi teškoće koju dijete ima (Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2019-2025).

Zakonski okviri štite prava djece sa smetnjama u razvoju. Dijete sa smetnjama u razvoju ima pravo na kvalitetno obrazovanje, kao i sva ostala djeca. Jasno je da između djece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka postoje razlike. Te razlike treba da se uvažavaju u inkluzivnoj učionici, te da budu baza za građenje konstruktivnih odnosa, kako na relaciji učitelj-dijete sa smetnjama u razvoju, tako i na relaciji učenik sa smetnjama u razvoju-vršnjaci tipičnog razvoja.

## **2. ZNAČAJ SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**

Pod socijalizacijom u najširem smislu podrazumijevamo proces uključivanja ličnosti u društvo. Termin „socijalizacija” se shvata veoma široko i tumači različito u raznim naučnim oblastima: psihologija, filozofija, sociologija itd. Pod socijalizacijom se podrazumijeva uključenost osobe u društvene odnose, sticanje društvenih uloga, uključivanje u društveno produktivne aktivnosti. Socijalizacija je proces kroz koji neko uči da postane član društva. Pojedinci uče kako da obavljaju svoje društvene uloge, internalizujući norme i vrijednosti zajednice putem socijalizacije (Dukarić, Ivšac Pavliša i Šimleša, 2014). Socijalizacija se odnosi na tekući proces učenja očekivanih ponašanja, vrijednosti, normi i društvenih vještina pojedinaca koji zauzimaju određene uloge u društvu (Kamenov, 2002). Agensi socijalizacije su društvene strukture u kojima se socijalizacija dešava. Glavni akteri socijalizacije su porodica i škola, ali i mediji, grupe vršnjaka i druge velike društvene institucije, kao što su religija i pravni sistem. Socijalizacija se može podijeliti na dva tipa: primarna socijalizacija i sekundarna socijalizacija. Primarna socijalizacija se dešava unutar porodice i tu djeca prvo uče svoj individualni identitet, usvajaju jezik i razvijaju kognitivne vještine. Unutar porodice, djeca se socijalizuju na posebne načine razmišljanja o moralu, kulturnim vrijednostima i društvenim ulogama (Kamenov, 2002). Naravno, socijalizacija koja proizilazi iz primarne socijalizacije, u velikoj mjeri zavisi od društvene klase, etničke, vjerske i kulturne pozadine i stavova porodice.

Sekundarna socijalizacija se odnosi na socijalno učenje koje djeca prolaze kada uđu u druge društvene institucije, poput škole. Karakteristike škole, nastavnika i grupe vršnjaka utiču na socijalizaciju djece u školskom okruženju. Porodica i dalje ostaje važan dio socijalizacije djece, čak i kada pođu u školu. Djeca će, međutim, sada imati druge značajne ljude u svojim životima od kojih će učiti vještine društvene interakcije (Fukukawa, Shafer & Lee, 2007).

Ukupna socijalizacija djece raspršena je u više oblasti koje se fokusiraju na različite lokacije društvenog konteksta koje djeca doživljavaju u svom životu. Porodice i škole daju veliki doprinos socijalizaciji, ali postoje i drugi sistemi socijalizacije u okviru teorije ekoloških sistema. Dijete je



u interakciji sa mnogim karakteristikama svog okruženja koje doprinose njegovom društvenom razvoju (Kamenov, 2002).

Glavni cilj socijalizacije u školskom okruženju je da dijete postane socijalno kompetentno. Dijete mora da razvije vještine koje će mu omogućiti da funkcioniše socijalno, emocionalno i intelektualno u školskom okruženju. U okviru školskog okruženja, socijalna kompetencija se postiže kada učenici prihvate i ostvare društveno sankcionisane ciljeve. Ovi ciljevi, kada se prihvate, takođe služe za integraciju djeteta u društvene grupe u školi (Grgin, 2004).

Škole postaju značajan društveni svijet u kojem se djeca nalaze. Osim ako dijete nije pohađalo predškolsku ustanovu ili jaslice, struktura i rutina školskog dana i društveni odnosi u školskom okruženju moraju se u potpunosti naučiti (Kamenov, 2002). Školsko okruženje sada počinje da preuzima neke od uloga koje su ranije imali samo članovi porodice, ali na izrazito različite načine. Mnogo je novih ponašanja i iskustava kojima djeca moraju da se prilagode kada prvi put krenu u školu. Postoji nekoliko različitih društvenih realnosti kojima se dijete mora prilagoditi:

- Nastavnik je, na primjer, u velikoj mjeri zadužen za učenika, ali odnos koji dijete ima sa nastavnikom je daleko manje intiman od odnosa koji dijete dijeli sa svojim roditeljima;
- Učenik se mora prilagoditi provođenju značajnog vremena u velikim grupama;
- Dijete mora naučiti da bude samostalno da bi ostvarilo akademske ciljeve;
- Dijete, takođe, mora naučiti da stvara veze i razvija društvene veze sa drugom djecom u školi (Winkel, 1996).

Pored karakteristika škole i nastavnika, veliki dio socijalizacije u školi uključuje interakciju učenika sa vršnjačkom grupom. Grupu vršnjaka čine pojedinci sličnog uzrasta i društvenog identiteta. U školi, vršnjačku grupu čine dječji drugovi iz razreda u mlađim godinama, a zatim postaje specifičnija za određene podgrupe adolescenata u tinejdžerskim godinama. Kada su odnosi u grupi vršnjaka pozitivni, razumno je pretpostaviti da je školsko okruženje podržavajuće i potencijalno prijatno. Djeca koja su prihvaćena od svojih vršnjaka imaju tendenciju da imaju bezbjednije školsko okruženje, dok su ona koja su odbačena od strane vršnjaka izložena većem riziku od ciljanog uznemiravanja i maltretiranja (Nepi et.al., 2015).

Grupa vršnjaka postaje važnija u adolescenciji kao izvor emocionalne sigurnosti i identiteta. Utvrđeno je da je pozitivna podrška grupe vršnjaka povezana sa akademskim uspjehom i

prosocijalnim ponašanjem. Utvrđeno je da društvene veze koje učenici imaju među sobom utiču na akademsko postignuće (Nepi et.al., 2015).

## **2.1. Faktori uticaja na socijalnu interakciju učenika sa teškoćama u razvoju**

Ključni aspekt razvoja, kako za djecu tipičnog razvoja, tako i za djecu sa poteškoćama u razvoju, jeste sposobnost društvene interakcije. Društvene interakcije i prijateljstva u djetinjstvu povezani su sa širokim spektrom faktora koji se odnose na psihičko blagostanje i mogu se smatrati zaštitnim faktorima od životnih stresova i razvojnih izazova, kao što su oni sa kojima se suočavaju djeca sa poteškoćama u razvoju (Nepi et.al., 2015). Djeca sa poteškoćama u razvoju, koja imaju bliske pozitivne odnose sa vršnjacima, imaju veće samopoštovanje, bolju regulaciju emocija, te bolju adaptaciju na školu (Stipek & Miles, 2008). Djeca sa poteškoćama, koja su odbačena od strane vršnjaka tipičnog razvoja, nalaze se u povećanom riziku da imaju internalizovane probleme, kao što su depresija, anksioznost i nisko samopouzdanje (Stipek & Miles, 2008).

Odnosi sa vršnjacima nude djeci sa poteškoćama u razvoju mogućnosti da vježbaju ključne kompetencije vezane za međuljudske interakcije, kao što su pomaganje, dijeljenje i pregovaranje sa drugima. Uspostavljanje pozitivnih vršnjačkih odnosa je ključno za globalni socioemocionalni razvoj djece jer unaprjeđuje emocionalnu regulaciju (Gifford, 2007). Vršnjačka prijateljstva mogu pružiti djeci sa poteškoćama u razvoju prilike da razviju specifične društvene, emocionalne i kognitivne vještine, uz povećanje njihovog opšteg blagostanja i samopouzdanja. Međutim, odbijanje od strane vršnjaka ili odsustvo prijateljstava može dovesti do povećanih psihosocijalnih i obrazovnih poteškoća djece, pored izazova sa kojima se već mogu suočiti (Stipek & Miles, 2008).

Pored komunikacijskih i psiholoških poteškoća sa kojima se djeca sa poteškoćama u razvoju mogu suočiti, pokazalo se da je društveno ponašanje ove djece više povučeno i manje saradljivo nego kod njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Iako postoje različiti nalazi u procjeni prihvatanja djece sa poteškoćama od strane vršnjaka, otkriveno je da se ova djeca osjećaju više odbačenom i zanemarenom od svojih vršnjaka (Gena, 2006). Djeca sa smetnjama u razvoju imaju određenih poteškoća u ostvarivanju prijateljskih odnosa sa vršnjacima tipičnog razvoja.

Istraživači naglašavaju važnost razlikovanja između različitih komponenti socijalne interakcije – društvenog ponašanja: uzimajući u obzir socijalne vještine i ukupnu društvenu kompetenciju; društveni status: uključujući prihvatanje ili odbijanje djeteta od strane vršnjaka; i prijateljstva: s obzirom na kvantitet, kvalitet i stabilnost dugotrajnih vršnjačkih odnosa (Hundert, Joel, Sara Rowe & Erin Harrison, 2014). Različite komponente socijalne interakcije mogu se odnositi na različite razvojne faze kod djece. Tipično, socijalno ponašanje i vještine se inicijalno razvijaju u predškolskim godinama ranog djetinjstva, čime utiču na buduće društvene interakcije i kasnije odnose. Prihvatanje vršnjaka relevantnije je za srednje djetinjstvo, od oko 7-12 godina (Kamenov, 2002).

Djeca uče širok spektar društvenih ponašanja i vještina u svojim društvenim interakcijama sa vršnjacima. Njihova iskustva u ovom društvenom kontekstu utiču na njihov socio-emocionalni razvoj i kasnije prilagođavanje tokom odraslog doba (Hundert, Joel, Sara Rowe & Erin Harrison, 2014). Ovaj fenomen je jedan od razloga zašto Konvencija UN preporučuje društveno učešće učenika sa smetnjama u razvoju u redovni vaspitno-obrazovni proces.

Mnogi faktori mogu igrati ulogu u određivanju društvenog učešća učenika: na primjer, faktori unutar učenika, unutar obrazovnog okruženja (obrazovni procesi) i faktori vezani za učionicu ili kontekstualni faktori. Ključni način za podsticanje društvenog učešća učenika je poboljšanje individualnih varijabli učenika, kao što su stavovi učenika i/ili njihovo društveno ponašanje (Gena, 2006).

Socijalna participacija učenika uglavnom je određena njihovim društvenim ponašanjem i socijalnim vještinama. Sociometrijske studije su pružile dokaze da popularni učenici pokazuju više pozitivno povezanog društvenog ponašanja, dok socijalno odbačeni učenici pokazuju značajno više društveno nepoželjnog ponašanja (Stipek & Miles, 2008).

## **2.2.Vršnjaci kao agensi socijalizacije**

Grupu vršnjaka čine ljudi koji su slični po godinama i društvenom statusu i koji dijele interese. Grupna socijalizacija vršnjaka počinje u najranijim godinama, na primjer kada djeca na igralištu uče mlađu djecu normama i pravilima igre. Kako djeca odrastaju u tinejdžere, ovaj proces se nastavlja. Vršnjačke grupe pružaju sopstvene mogućnosti za socijalizaciju jer djeca obično

radije učestvuju u različitim vrstama aktivnosti sa svojim vršnjacima, nego sa svojim porodicama. Grupe vršnjaka pružaju djeci prvo veliko iskustvo socijalizacije van domena njihovih porodica (Nešić i Radomirović, 2000).

Tokom adolescencije, vršnjaci postaju još važniji kao agensi socijalizacije. To je zato što adolescenti istražuju svoje identitete i pokušavaju da shvate ko su i gdje se uklapaju u svijetu. Vršnjaci pružaju podršku i smjernice tokom ovog vremena i pomažu ljudima da nauče o normama i vrijednostima njihove kulture (Ivić i Havelka, 1982). Obično se djeca susreću sa uticajem grupe vršnjaka oko treće godine (Ivić i Havelka, 1982). Obično su to komšije, članovi porodice, ili drugari iz vrtića. Sa vršnjacima, dijete počinje da širi svoj krug uticaja na ljude van granica porodice.

Termin „društveno učešće“ obuhvata relevantne društvene aspekte inkluzije i uključuje sljedeće: društvene interakcije učenika (npr. zajedničko provođenje vremena tokom rada na projektu ili tokom velikog odmora), prihvatanje vršnjaka, prijateljstva i samopercepciju socijalne inkluzije (npr. osjećanje usamljenosti). Rezultati pojedinih istraživanja (Stipek & Miles, 2008) su pokazali da učenici sa posebnim obrazovnim potrebama imaju niže prihvatanje od strane vršnjaka, manje prijateljstava i manje interakcija sa vršnjacima u poređenju sa učenicima bez posebnih obrazovnih potreba. Nepi i dr. (2015) su u svojoj studiji došli do rezultata da učenike sa posebnim obrazovnim potrebama rijetko biraju za omiljene drugove vršnjaci tipičnog razvoja. Sa posebnim fokusom na interakcije sa vršnjacima, koje se obično operacionalizuju kao vrijeme provedeno zajedno, literatura jasno pokazuje da učenici sa posebnim obrazovnim potrebama imaju manje interakcija sa vršnjacima iz razreda, nego njihovi vršnjaci bez posebnih obrazovnih potreba.

### **2.3. Škola kao agens socijalizacije**

Škola se naziva sekundarnim agansom socijalizacije. Interakcije u školi su između pojedinca nastavnika i učenika vršnjaka. Kultura i znanje naučeno u školi obično se planiraju i programiraju u nastavnom planu i programu (Ivić i Havelka, 1982). Međutim, neformalno učenje se dešava među učenicima u situacijama van nastave. Škola kao agens socijalizacije suštinski se razlikuje od porodice, jer je emocionalno neutralna sredina u kojoj se dijete tretira, ne samo kao voljeno, već objektivno, u skladu sa svojim stvarnim kvalitetima. Dakle, škola kao agens

socijalizacije ima određene prednosti koje drugi akteri ne mogu dati. Ona pruža univerzalnu kulturu ili društvene norme koje su široko prihvaćene od strane svih u društvu jer razmatra i integriše različita socijalna pitanja ljudi u društvu (Ivić i Havelka, 1982).

Škola promoviše društvenu solidarnost i harmoniju, kako bi preoblikovala društveno ponašanje i stavove djece iz različitih porodičnih sredina razvijanjem prihvatljivih društvenih normi. Kao i porodica, škola dalje osposobljava pojedinca za društvene odgovornosti kako bi se ostvario u društvu kao član društva. Uči ih vještinama i kompetencijama koje ih pripremaju za buduće poslove. U školi, dijete na praksi uči šta je takmičenje, uspjeh i neuspjeh, uči da savlada poteškoće ili odustane svaki put kada nešto ne može. Razvija se samopoštovanje djeteta u periodu školske socijalizacije, koje u mnogim slučajevima ostaje djetetu za cio život (Herlok, 1971).

Škole mogu biti afektivni sistemi koji promovišu društvene, emocionalne i akademske vještine djece, služeći kao društveni mikrokosmos šireg društva. Među istraživačima i praktičarima u obrazovanju je široko priznato da socijalne i emocionalne (nekognitivne) vještine značajno utiču na učenje i učinak učenika (Ivić i Havelka, 1982). Ove vještine uključuju prepoznavanje i upravljanje emocijama, razvijanje brige za druge, uspostavljanje pozitivnih odnosa, donošenje odgovornih odluka i konstruktivno rješavanje izazovnih situacija. Ove vještine služe kao osnova za širok spektar psihosocijalnih, akademskih i profesionalnih ishoda. Postoje dokazi koji ukazuju na to da izgrađeno okruženje škole utiče na ove društvene i emocionalne uslove i doprinosi socijalizaciji učenika (Haegele & Zhu, 2017).

Socijalne i emocionalne vještine značajno utiču na učenje i uspjeh učenika u školi. U školi dijete razvija sljedeće društvene i emocionalne vještine:

- samosvijest: sposobnost tačnog prepoznavanja nećijih osjećanja, misli i vrijednosti;
- samoupravljanje: sposobnost da se regulišu emocije, misli i ponašanja tako da se može upravljati stresom, kontrolisati impulse, samomotivisati i uspostaviti i pratiti uspjeh ličnih i akademskih ciljeva;
- društvena svijest: sposobnost zauzimanja perspektive i saosjećanja sa drugima, razumijevanja i uvažavanja grupne sličnosti i razlike;
- vještine uspostavljanja odnosa sa drugima, konstruktivno rješavanje konflikata, traženje pomoći po potrebi;

- odgovorno donošenje odluka: sposobnost donošenja odluka na osnovu etičkih standarda i slično (Rot, 1982).

Razvoj socijalnih i emocionalnih vještina u školi je podstaknut (ili narušen) procesima socijalizacije. Socijalizacija se odnosi na načine na koje su pojedinci akulturisani normama, pravilima, vrijednostima i vjerovanjima šireg društva (Herlok, 1971). Ovi procesi su prilike za učenje, vježbanje i primjenu društvenih i emocionalnih vještina. Dakle, škole mogu pružiti podršku i mogućnosti koje olakšavaju razvoj kompetencije zasnovane održavanjem pozitivnih odnosa sa odraslima i vršnjacima.

#### **2.4. Pretpostavke efikasne socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja**

Prema socijalno-kulturnoj teoriji, učenje i razvoj su društveno posredovani (Vigotski, 1983). Djeca uče koncepte i vještine kroz interakciju sa drugim članovima društva, posebno sa ljudima koji su kompetentniji od njih samih, uključujući roditelje, nastavnike i vršnjake. Bez pružanja dovoljno prilika za interakciju sa vršnjacima sličnog uzrasta, bilo bi teško očekivati da djeca postanu uspješni članovi društva. Tokom predškolskog uzrasta, djeca počinju da razvijaju svijest o drugima, kao i o svojim vršnjačkim sklonostima (Kamenov, 2002). Pored toga, počinju da stvaraju čvršća i recipročna prijateljstva sa vršnjacima. Rano društveno prihvatanje olakšava socijalnu kompetenciju, a socijalna kompetencija se često povezuje sa uspjehom u školi i društvu, kao i u njihovim vršnjačkim odnosima (Haegele & Zhu, 2017).

Sve veći broj djece sa smetnjama u razvoju pohađa škole zajedno sa djecom tipičnog razvoja. Visokokvalitetne inkluzivne prakse promovišu fizičku i društvenu integraciju djece sa smetnjama u razvoju u učionicama, tako da mogu da izgrade osjećaj zajednice kao člana društva i formiraju pozitivne odnose sa svojim vršnjacima koji se tipično razvijaju. Međutim, djeca sa smetnjama u razvoju nijesu često društveno uključena u interakcije od strane svojih vršnjaka koji se tipično razvijaju (Haegele & Zhu, 2017).

Učenici sa smetnjama u razvoju su osjetljiviji i ranjiviji zbog svojih posebnih karakteristika

i veća je vjerovatnoća da će ih vršnjaci odbaciti. Na primjer, učenici sa smetnjama u razvoju imaju veći nivo interpersonalnih sukoba u školi, usamljenosti i izolacije. Utvrđeno je da za djecu sa poremećajem iz autističnog spektra njihovi vršnjački odnosi nijesu bili obećavajući (Rose et.al., 2011). Oni su bili manje prihvaćeni u svojim interakcijama sa vršnjacima, imali su manje i manje kvalitetnih prijateljstava, bili su izolovaniji (Rose et.al., 2011). U inkluzivnom obrazovanju, stav vršnjaka ima značajan uticaj na učenike sa smetnjama u razvoju. Odnos opšte populacije prema učenicima sa smetnjama u razvoju biće u direktnoj vezi sa sposobnošću učenika sa smetnjama u razvoju da se prilagode školskom životu, steknu društvene vrijednosti i kompetencije i ostvare zdrav kognitivni razvoj ličnosti (Rose et.al., 2011).

Učenici sa smetnjama u razvoju mogu na različite načine da stupaju u socijalnu interakciju sa vršnjacima tipičnog razvoja. Brojni su razlozi za podsticanje socijalne interakcije i kooperacije između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez poteškoća u razvoju.

Pedagoški razlozi za kooperaciju i socijalnu interakciju tokom učenja djece sa poteškoćama sa njihovih vršnjacima su sljedeći:

- prihvatanje pozitivnih uzora omogućava formiranje pozitivnih osobina;
- mogućnost međusobnog praćenja, upoređivanja i vrjednovanja postignuća, načina i ritma rada, što djeluje motivaciono;
- efikasnije usaglašavanje stavova (Schuelka, 2018).

Psihološki razlozi za socijalnu interakciju tokom učenja između djece sa poteškoćama i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način su sljedeći:

- dinamičnija i slobodnija komunikacija, povoljnija radna atmosfera i emocionalna uravnoteženost, smanjena napetost zbog eventualnog neuspjeha, brža adaptacija na nastavne uslove rada;
- napuštanje jednostranih mišljenja i egocentričnih stavova, a razvijanje sposobnosti razumijevanja i prihvatanja argumenata sagovornika;
- misaona aktivizacija, vježbanje u pronalaženju raznovrsnih i novih ideja, njihova primjena i evaluacija (Schuelka, 2018).

Sociološki razlozi za socijalnu interakciju i kooperaciju između djece sa poteškoćama i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način su sljedeći:

- zajedničke nastavne aktivnosti pod ujednačenim uslovima zbližavaju učenike, što se

odražava na oplemenjivanje interpersonalnih odnosa i interpersonalnih procesa;

- svestranije upoznavanje svoje ličnosti, potpunije formiranje interesa, uvjerenja, stavova, aspiracija i društveno prihvatljivih oblika ponašanja;
- razvijanje smisla i potrebe za drugarstvom, svijesti da se kroz kooperaciju postižu bolji rezultati u radu i dr. (Schuelka, 2018).

Didaktički razlozi za socijalnu interakciju i kooperaciju između djece sa poteškoćama i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način su sljedeći:

- samovrjednovanjem i uzajamnim vrjednovanjem blagovremeno se obezbjeđuju povratne informacije, te se razvija unutrašnja motivacija;
- lakše se uspostavljaju kontakti sa učiteljem;
- učenik ima aktivnu, više subjektivnu poziciju u odnosu na radne zadatke i slično (Schuelka, 2018).

Za djecu sa i bez smetnji u razvoju, važna su prijateljstva i društveni odnosi. Socijalna inkluzija je kritično pitanje za svakog učenika sa invaliditetom, bez obzira na to da li se učenik u potpunosti obrazuje u odjeljenjima specijalnog obrazovanja, ili je uključen u nastavu redovnog obrazovanja. Učenici obrazovani u svim ovim scenarijima će na kraju živjeti i raditi u zajednici, gdje treba da budu u mogućnosti da komuniciraju sa ljudima svih nivoa sposobnosti.

## **2.5. Socijalna interakcija i njena korelacija sa drugim segmentima socijalnog funkcionisanja učenika sa teškoćama u razvoju**

Tradicionalna škola se do sada bavila pretežno kognicijom učenika, zanemarujući emocionalnu stranu ličnosti. Učionice treba da budu mjesta u kojima će učenik sa poteškoćama u razvoju stupati u socijalne odnose sa svojim vršnjacima tipičnog razvoja. Jasno je da je socijalna interakcija sama po sebi povezana sa drugim segmentima funkcionisanja učenika. Učenik sa poteškoćama u razvoju, koji je prihvaćen od strane vršnjaka, imaće veće samopoštovanje i bolji akademski uspjeh. Sama kooperacija učenika sa poteškoćama u razvoju sa vršnjacima bez poteškoća u razvoju,



razvija niz kvaliteta ličnosti. U sferi kognicije to su vještine zajedničkog rada na sadržajima, komplementiranje zadataka, planiranje i realizacija ciljeva i slično. Kada je u pitanju sfera emocionalnih i socijalnih kompetencija, to su: sposobnosti prepoznavanja emocija na sebi i drugima, samokontrola, usaglašavanje, nenasilna komunikacija, aktivno slušanje, pregovaranje i druge kompetencije (Brajša, 1994).

Djeca sa poteškoćama u razvoju, kroz socijalnu interakciju sa vršnjacima, uče se druženju, drugarstvu, kod njih se razvija grupna svijest, uče se kolektivnom životu, osposobljavaju se za komuniciranje sa drugom djecom, proširuju se socijalni odnosi. Kod učenika sa poteškoćama u razvoju, stvara se mogućnost za brzo prilagođavanje novim uslovima života i rada, novoj sredini. Socijalna zrelost djece sa poteškoćama može se procjenjivati na osnovu sljedećih vrijednosti:

- prihvatanje kolektivnog života;
- sposobnost komuniciranja i saradnje sa drugom djecom;
- stepen samostalnosti u radu i učenju;
- realno suočavanje sa ograničenjima;
- samodisciplina;
- samokontrola i slično (Gorham, 1988).

Interakcije sa vršnjacima imaju veliki značaj u razvijanju socijalizacije djece sa poteškoćama u razvoju i pozitivno utiče na razvoj ličnosti u cjelini. Doprinos socijalne interakcije učenika sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima bez smetnji u razvoju, ogleda se u sljedećem:

- interakcijskom razmjenom saznanja i iskustava učenika se utvrđuju, proširuju, produbljuju, obogaćuju, sistematizuju, uopštavaju;
- drugom saopštene ideje i rješenja dobijaju obilježje provjerenosti i praktične primjenljivosti;
- učenik sa poteškoćama u razvoju se u interakciji osposobljava da s uvažavanjem i pažnjom čuje shvatanja, misli, ideje, interpretacije, spoznaje i prijedloge drugog i da ih uporedi sa sopstvenim poimanjima i stanovištima;
- u edukativnoj interakciji podstiče se i podržava intenzivniji razvoj kognitivnih sposobnosti učenika – recepcije, sintetizovanja, kritičkog procjenjivanja, rješavanja problema, zaključivanja itd. (Gorham, 1988).

- interakcije učenika sa poteškoćama u razvoju doprinose ostvarivanju vaspitnih ciljeva, kao što su pojačana socijalizacija ličnosti (prihvatljivo izlaganje svojih saznanja i uvjerenja, uvažavanje drugačijih argumenata i stavova, tolerantno reagovanje, pažljivo slušanje...), emocionalno obogaćivanje, uobličavanje objektivne slike o sebi, učenje, empatija i dr. (Brajša, 1994).

Učenik sa smetnjama u razvoju koji je prihvaćen od strane vršnjaka tipičnog razvoja, imaće veću sigurnost u sebe, vlastite postupke, razvije inicijativu, kao i spremnost za snalaženje u svakodnevnim životnim situacijama. Socijalizacija ličnosti utiče na emocije, kogniciju, te sveopštu sliku o sebi. Dijete koje je socijalizovano, koje ima svoje prijatelje, biće spremnije i otvorenije i za usvajanje nastavnih sadržaja.

### **3. ULOGA UČITELJA U PRIMJENI RAZNOVRSNIH STRATEGIJA ZA PODSTICANJE SOCIJALNE INTERAKCIJE UČENIKA SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU SA VRŠNJACIMA TIPIČNOG RAZVOJA U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE**

Učitelj treba da imu na umu činjenicu da je učenicima sa poteškoćama u razvoju potrebna dodatna podrška, kako u učenju, tako i u pogledu ostvarivanja socijalnih odnosa sa vršnjacima tipičnog razvoja. Upravo djeci sa smetnjama u razvoju je potreba pomoć u razvijanju društvenih vještina. Da bi se ostvarila kvalitetna socijalna interakcija između učenika sa poteškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja, potrebno je da učitelji primijene sljedeće strategije:

- Naučiti djecu vještini slušanja. Učenicima treba pomoći da savladaju vještinu slušanja. Učenike treba naučiti tehnikama lakšeg razumijevanja.
- Naučiti ih vještini razgovora. Djeca sa poteškoćama u razvoju često imaju problema sa osnovnim umjećem razgovora. Teškoće mogu da se kreću od nemogućnosti da se slijedi osnovni obrazac razgovora u kojem jedan sagovornik smjenjuje drugog, do vrlo bukvalnog tumačenja govora (Norliza et.al., 2010).
- Naučiti djecu vještini neverbalne komunikacije. Dok većina djece prirodno uči neverbalnu komunikaciju kroz socijalnu interakciju, djeca sa pojedinim poremećajima se moraju podučavati na vrlo specifičan način, kako bi razumjeli jezik tijela i izraze lica. Mnogi programi za razvoj socijalnih vještina obuhvataju ilustracije i fotografije koje mogu da pomognu učeniku da nauči značenje gestova i izraza.
- Učenicima treba pomoći da razviju ljubaznost. Potrebno je učenike podržati pohvalom ili nekim drugim oblikom priznanja.
- Kod učenika treba razvijati empatiju. Pojedina djeca se često ponašaju kao da nemaju osjećanja. Učitelj treba da se potruži da u najvećoj mjeri učenici postanu svjesni toga kakva osjećanja kod drugih izazivaju neodgovarajuće riječi ili neodgovarajuće ponašanje (Norliza et.al., 2010).
- Naučiti djecu vještini savladavanja bijesa. Učitelj treba da pokaže djeci pozitivne načine izlaženja na kraj sa bijesom i drugim sličnim osjećanjima. Djeci treba govoriti

o važnosti izražavanja osjećanja.

- Njegovanje prijateljstva tokom aktivnosti u učionici. Djecu sa pojedinim teškoćama u razvoju treba staviti u grupe sa djecom za koje se zna da su posebno ljubazni, puni razumijevanja i da rado pomažu drugima. Takva djeca će lakše preći preko neodgovarajućeg ponašanja nekog djeteta i moći će da mu pomognu tokom časa. Oni mogu da budu korisni saveznici i van odjeljenja onog učeniku koji svojim ponašanjem privlači negativnu pažnju (Norliza et.al., 2010).
- Građenje samopouzdanja kod učenika. Djeca sa smetnjama u razvoju često sebe cijene malo. Ta djeca mogu da osjete da su drugačija od ostalih i da budu zbunjena zbog načina na koji se razlikuju od drugih – bez obzira na to da li je riječ o lošem učenju ili o teškoćama u kontroli osjećanja i emocija. Učitelj treba da podstakne pozitivnu socijalnu aktivnost. Djeca koja vjeruju u sebe imaju više izgleda da napreduju u interakciji sa drugima.
- Djeci treba pomoći da odole pritisku vršnjaka. Djeca sa smetnjama u razvoju često su nezrela za svoj uzrast. Zato se može dogoditi da neki učenici iskoriste naivnost takvog djeteta i predlože mu da se uključi u neadekvatne aktivnosti.

Ovo su samo neke od strategija koje učitelji mogu primjenjivati u inkluzivnoj učionici, a tiču se razvijanja socijalne interakcije između djece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja.

### **3.1. Planiranje primjene raznovrsnih aktivnosti i strategija za podsticanje socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja**

Kvaliteti koji čine da jedna sredina pruža emocionalnu podršku podrazumijevaju empatiju, prihvatanje, autentičnost, poštovanje i toplinu. Empatičan učitelj prepoznaje i razumije tuđe stanovište. Takav učitelj može da osjeti raspoloženje i osjećanja djeteta i da ih imenuje bez procjenjivanja. Kvalitet prihvatanja omogućava učitelju da cijeni dijete bez obzira odakle potiče, kako se ponaša i kakve ima sposobnosti. Autentičnost ili prirodnost znače da je učitelj iskren, razuman i da pruža podršku i ohrabrenje. Učitelj koji poštuje druge, vjeruje da dijete može da uči. Kada kažemo za učitelja da je topao, mislimo na to da je prijateljski nastrojen, kao i na to da se

trudi da djeci bude prijatno, da ih podržava i cijeni.

Učitelj, kao lice koje izvodi nastavu, treba da bude posebno angažovan kada je u pitanju planiranje aktivnosti za razvijanje socijalne interakcije između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. U tom smislu, učitelj treba da planira one aktivnosti koje će imati za cilj izgrađivanje atmosfere prihvatanja i uvažavanja. Kada se dijete osjeti poštovanim i prihvaćenim, ono ta osjećanja može da proširi na drugu djecu. Ono mora da ima mnogo raznovrsnih prilika u kojima će vježbati biranje, nezavisnost i pregovaranje u sredini koju učitelj pomno posmatra. Smatramo da je značajno da učitelji planiraju primjenu sljedećih strategija za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa smetnjama u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja:

- Učenje po modelu – Djeca izvlače dragocjene pouke kada posmatraju odrasle i drugu djecu koja se međusobno ophode ljubazno i korisno i rezonovanjem rješavaju problem.
- Logičke i odgovarajuće posljedice ponašanja – Pozitivne posljedice, kao što su osmijeh ili riječi ohrabrenja, podstiču ponavljanje ponašanja; korektivne posljedice smanjuju njihovo javljanje (Nešić i Radomirović, 2000).
- Relativno mala grupa – Manje grupe djece pružaju veći broj mogućnosti za socijalnu interakciju. Kada je u pitanju prvi ciklus, časovi iz Likovne kulture su posebno pogodni za rad u grupi.
- Aktivnosti koje podrazumijevaju saradnju – Podsticanjem igre, djeci sa smetnjama u razvoju se pomaže da uče kako se pristupa grupi, kako se pregovara o posjedovanju materijala i slično.
- Vršnjaci kao modeli za sticanje socijalnih vještina – Dijete sa smetnjama u razvoju može od djeteta koje se razvija na tipičan način naučiti neku novu vještinu (Kamenov, 2002).
- Razumijevanje individualnih razlika – Učitelji koji prihvataju individualne razlike, svojim primjerom će pokazati i djecu podsticati na prihvatanje ovakvih inkluzivnih stavova.

### **3.2. Strategije kooperativnog učenja kao okosnica za kvalitetnu socijalnu interakciju učenika**

Efikasna i na dokazima zasnovana nastavna metoda za inkluzivne učionice je kooperativno učenje. Kooperativno učenje je strategija podučavanja koja naglašava učenje koje fasilitiraju učenici, a ne nastavnik. Inkluzivne učionice zahtijevaju inkluzivnu nastavu, što znači da se mora primijeniti paradigma od obrazovanja usmjerenog na nastavnika u obrazovanje usmjereno na učenika (Neal & Frederickson, 2016). Tradicionalna raspodjela uloga između nastavnika i učenika ne odgovara inkluzivnoj učionici. Posljedično se mijenjaju zahtjevi za obrazovanjem za učenike i nastavnike. Kooperativno učenje se može odrediti kao grupna aktivnost učenja organizovana na takav način da učenje zavisi od društveno strukturirane razmjene informacija između učenika u grupama. Svaki učenik smatra se odgovornim za svoje učenje i motivisan je da poveća učenje drugih. Kooperativno učenje u inkluzivnim učionicama ima potencijal da angažuje učenike da razrade svoja razmišljanja tokom grupnog rada (Neal & Frederickson, 2016).

Tokom razgovora sa svojim vršnjacima, učenici mogu generisati strategije rješavanja problema i povezati svoje prethodno znanje sa novim informacijama. Pružanje mogućnosti učenicima da zajedno grade znanje je osnovni princip efikasne pedagogije (Slavin, 1983). Zadatak nastavnika tokom kooperativnog učenja uključuje stimulisanje konstruktivne interakcije između učenika. Da bi se to postiglo, neophodno je da nastavnik organizuje interakciju učenika u kontekstu akademskih zadataka i da istovremeno pripremi učenike za saradnički rad sa drugima. Dakle, implementacija kooperativnog učenja u inkluzivnim učionicama u velikoj mjeri zavisi od nastavnikovog ohrabrivanja učenika da doprinese i podijeli svoje ideje. Međutim, glavni uslov za uspješnu implementaciju je stvaranje okruženja u kome se učenici osjećaju bezbjedno u učenju.

Jedna od svrha kooperativnog učenja je bliska društvena interakcija uz uzajamno ohrabrenje, pomoć i socio-kognitivni konflikt. Socio-kognitivni konflikt je suštinski element kooperativnih oblika učenja i opisuje situaciju kada dva učenika imaju suprotstavljene pristupe u rješavanju problema. Ovaj sukob suprotstavljenih strategija rješavanja problema naziva se socio-kognitivni konflikt. Ovaj kognitivni konflikt dovodi do napretka kada učenik uzima u obzir svoju perspektivu dok razmatra tuđe nekompatibilno gledište (Slavin, 1983). Da bi učenici imali koristi od ovog

socio-kognitivnog konflikta, posebno u grupi za inkluzivno učenje, nastavnik mora da obrati pažnju na grupnu konstelaciju. Mora se uvjeriti da svaki učenik može podjednako doprinijeti grupi.

U osnovi kooperativnog učenja je interakcija između učenika, pomoć i saradnja na ciljevima učenja. Koriste se intergrupne snage i vrijednosti, a saradnja učenika i učitelja, kao i međusobna saradnja između učenika, stvara jednu moćnu i vrlo vrijednu osnovu za aktivno učenje. Efikasne strategije kooperativnog učenja su: učenički timski metod učenja, mozaik-metod i njegove modifikacije, grupni projekt-metod, kooperativna mreža i slično.

### **3.3. Vršnjačko podučavanje kao strategija u kontekstu podsticanja socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja**

Podrška vršnjacima je strategija koja uključuje postavljanje učenika u parove ili u male grupe da učestvuju u aktivnostima učenja koje podržavaju akademsku nastavu i društvene vještine. Ovaj pristup podučavanju ne zahtijeva dodatna sredstva.

Slijede tri inovativna načina na koje se vršnjačka podrška može koristiti za zadovoljavanje nastavnih i društvenih potreba učenika sa smetnjama u razvoju u okruženju opšteg obrazovanja. Međutim, svaki od ovih modela zahtijeva planiranje koje uključuje odabir pravog tipa strategije, korišćenje iste u pravo vrijeme. To su sljedeći načini (Nešić i Radomirović, 2000):

- Kolaborativno učenje – Strategija učenja koja se koristi za jačanje vještina koje predaje nastavnik. Ova nastavna metoda omogućava učenicima vrijeme za vježbanje i mogućnosti da koriste vještine razmišljanja višeg nivoa.
- Međusobna podrška vršnjacima je još jedna strategija koja pomaže u učenju u okruženju opšteg obrazovanja. Ovaj pristup obično uključuje starije učenike, obično srednjoškolskog uzrasta, koji pružaju podršku u nastavi za osnovce ili srednjoškolce.
- Vršnjačko modeliranje je još jedna podrška koja se može koristiti da pomogne učenicima da nauče akademske procese i rutine u učionici. Takođe, pruža nastavniku u učionici mogućnosti da koristi vršnjake da im pomognu u instrukciji, razjasne uputstva i daju društvene podsjetnike uz malo ili nimalo ometanja ciklusa časova. To je odličan način da vršnjaci obezbijede odgovarajuće modele ponašanja učenika koji treba da unaprijede svoje socijalne vještine.

## II ISTRAŽIVAČKI DIO

### 1.1. Problem i predmet istraživanja

Od stepena angažovanosti i posvećenosti učitelja, zavisi i kvalitet uspostavljanja socijalnih odnosa učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Imajući na umu činjenicu i značaj socijalne interakcije za učenika sa teškoćama u razvoju, smatramo da je značajno utvrditi kakva je uloga učitelja u procesu osmišljavanja strategija za zajedničke aktivnosti svih učenika u razredu, bez obzira na različitost. Dijete sa poteškoćama u razvoju u interakciji sa vršnjacima razvija svoju ličnost u cjelini. Prihvaćenost od strane vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način, omogućava djeci sa poteškoćama da bolje napreduju u školi, kao i da se na adekvatniji način snalaze u svakodnevnim životnim situacijama.

Problem istraživanja predstavlja sagledavanje i procjenjivanje uloge učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.

Predmet istraživanja predstavlja uloga učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.

### 1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja glasi:

- Utvrditi da li je uloga učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole bazirana na visokom stepenu angažovanosti i posvećenosti u procesu planiranja primjene raznovrsnih djelotvornih strategija za uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa i ostvarivanja saradničnih veza.

Istraživački zadaci su:



- Utvrditi da li učitelji planiraju primjenu raznovrsnih aktivnosti u kontekstu podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Utvrditi da li učitelji primjenjuju strategije kooperativnog učenja u cilju podsticanja interpersonalnih odnosa između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Utvrditi u kojoj mjeri učitelji primjenjuju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Utvrditi da li učitelji planiraju primjenu igara i sličnih formi aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Utvrditi stavove učenika tipičnog razvoja prema ostvarivanju socijalne interakcije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju.

### **1.3. Istraživačke hipoteze**

Glavna hipoteza glasi:

- Pretpostavlja se da je uloga učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole bazirana na angažovanosti i posvećenosti u procesu planiranja primjene raznovrsnih djelotvornih strategija za uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa i ostvarivanja saradničnih veza.

Sporedne hipoteze su:

- Pretpostavlja se da učitelji planiraju primjenu raznovrsnih aktivnosti u kontekstu podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se da učitelji primjenjuju strategije kooperativnog učenja u cilju podsticanja interpersonalnih odnosa između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka

tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.

- Pretpostavlja se da učitelji primjenjuju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se da učitelji planiraju primjenu igara i sličnih formi aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.
- Pretpostavlja se da učenici tipičnog razvoja imaju pozitivne stavove prema ostvarivanju socijalne interakcije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju.

#### 1.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Deskriptivna metoda nam je poslužila u cilju identifikacije uloge učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole.

U istraživanju smo primijenili anketni upitnik kao instrument za dobijanje podataka od učitelja. Pitanja u anketnom upitniku biće zatvorenog, kombinovanog i otvorenog tipa. S ciljem detaljnijeg istraživanja problematike, primijenili smo grupni intervju (fokus-grupe) za učitelje. Na osnovu podataka, primjenom sociometrije, dobili smo uvid u stavove učenika tipičnog razvoja prema ostvarivanju socijalne interakcije sa vršnjacima koji imaju teškoće u razvoju.

#### 1.5. Uzorak ispitanika

Istraživanje je realizovano na uzorku od 130 učitelja i 65 učenika. Struktura uzorka je prikazana u tabeli 1.

Tabela 1 – Uzorak ispitanika

Opština	Naziv škole	Broj učitelja	Broj učenika
Podgorica	OŠ „Oktoih”	22	/
Podgorica	OŠ „Sutjeska”	25	/
Podgorica	OŠ „Pavle Rovinski”	24	21
Podgorica	OŠ „Savo Pejanović”	18	/
Podgorica	OŠ „21. maj”	12	20
Tivat	OŠ „Drago Milović”	29	24

## 2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

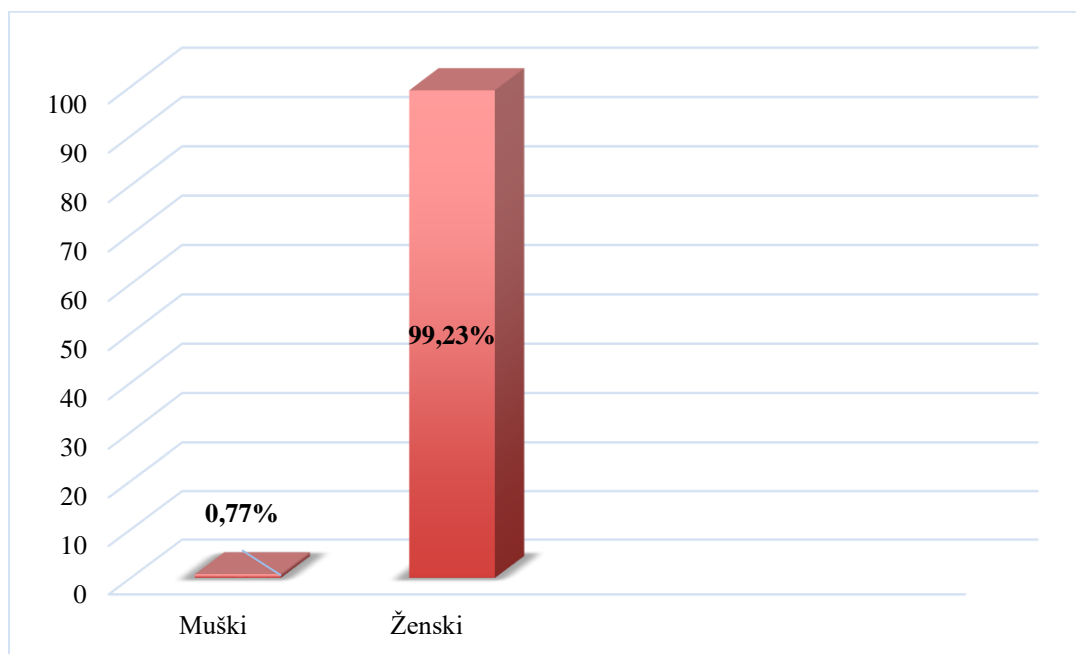
### 2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem učitelja

- Polna struktura ispitanika

Tabela 2

Odgovori	Broj ispitanika	%
Muški	1	0,77
Ženski	129	99,23

Histogram 1



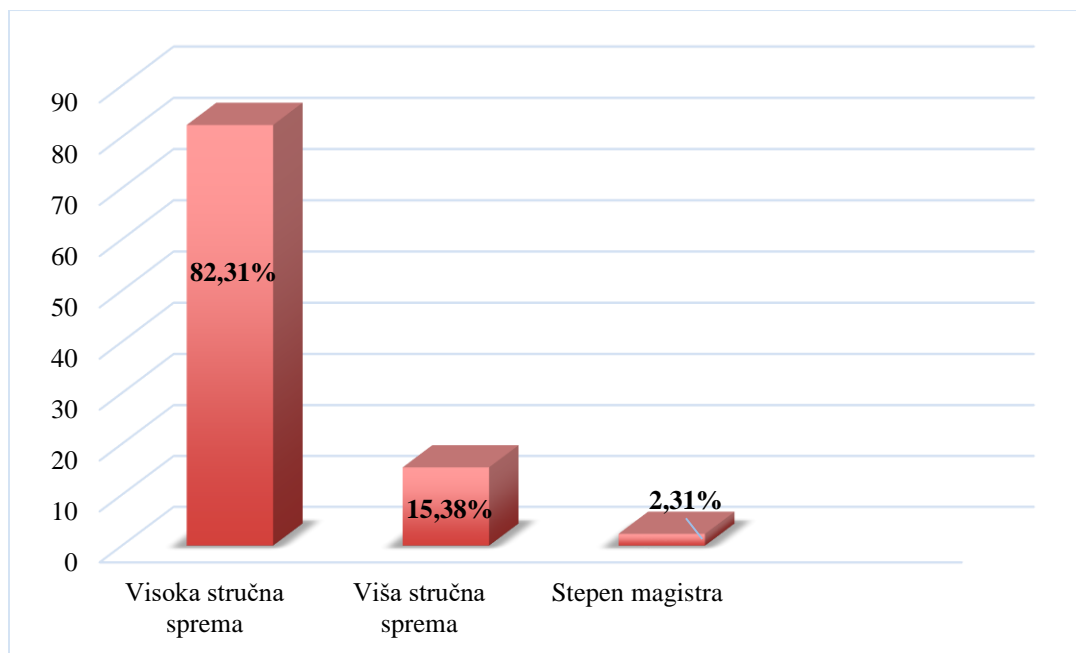
U istraživanje je uključeno ukupno 130 ispitanika, odnosno 0,77% učitelja i 99,23% učiteljica.

▪ **Stepen obrazovanja ispitanika**

Tabela 3

Odgovori	Broj ispitanika	%
Visoka stručna sprema	107	82,31
Viša stručna sprema	20	15,38
Stepen magistra	3	2,31

Histogram 2



U tabeli 3 i histogramu 2 je prikazano da 82,31% učitelja ima visoku stručnu sprema, 15,38% ima višu stručnu sprema, a 2,31% ispitanika ima stepen magistra.

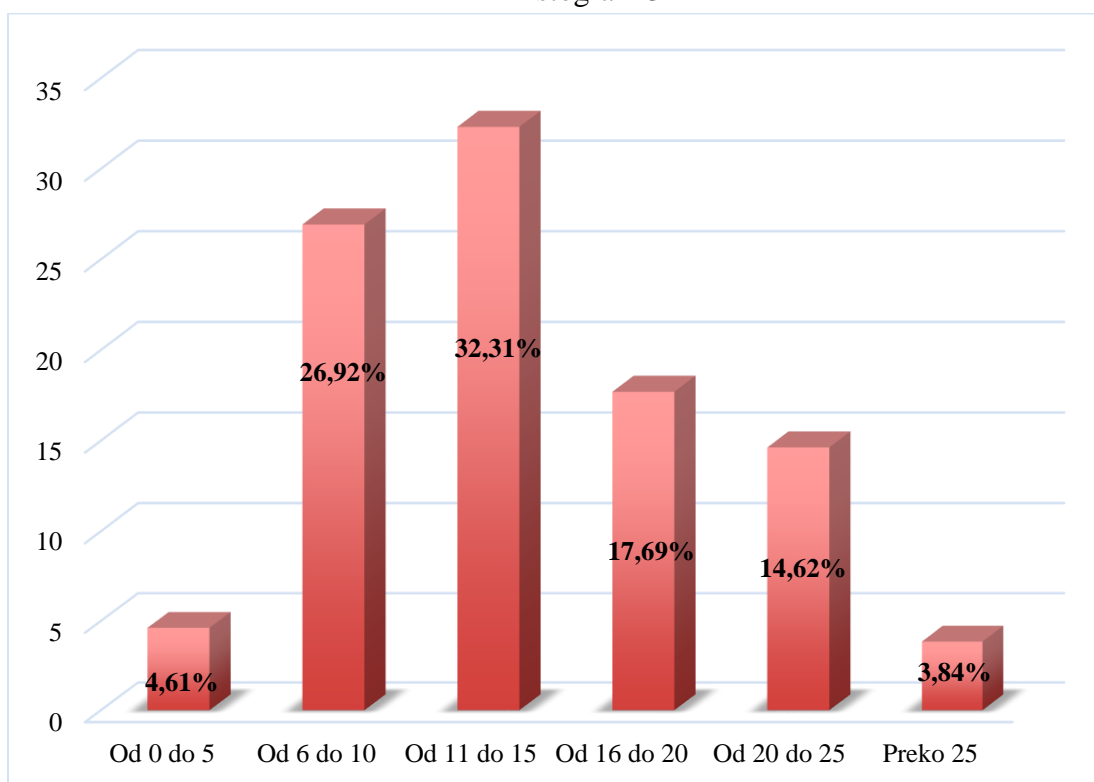
Najveći procenat naših ispitanika ima visoku školsku sprema, što smo mogli i očekivati.

- Godine radnog staža

Tabela 4

Odgovori	Broj ispitanika	%
Od 0 do 5	6	4,61
Od 6 do 10	35	26,92
Od 11 do 15	42	32,31
Od 16 do 20	23	17,69
Od 20 do 25	19	14,62
Preko 25	5	3,84

Histogram 3



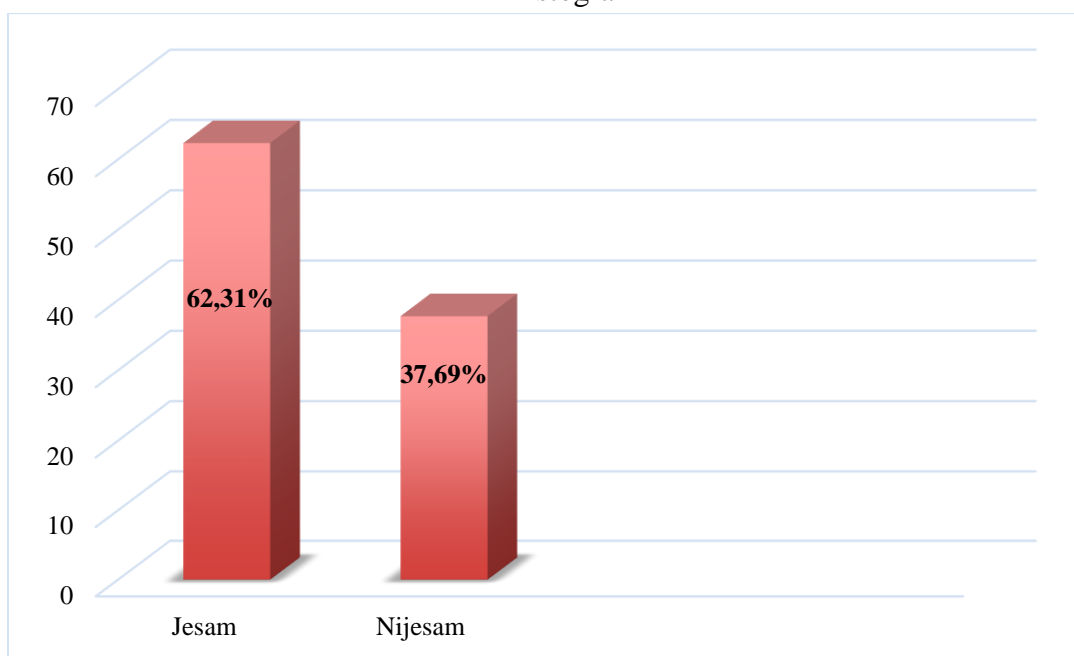
Dobijeni rezultati pokazuju da 4,61% ispitanika ima od 0 do 5 godina radnog staža. Ukupno 26,92% učitelja ima od 6 do 10 godina radnog staža. Najveći procenat ispitanika (32,31%) ima od 11 do 15 godina radnog staža. Od 16 do 20 godina radnog staža ima 17,69% učitelja, 14,62% od 20 do 25 godina radnog staža. Tri ispitanika (3,84%) ima preko 25 godina radnog staža.

- Da li ste se stručno edukovali iz oblasti inkluzivnog obrazovanja? Ukoliko jeste, navedite na koji način.

Tabela 5

Odgovori	Broj ispitanika	%
Jesam	81	62,31
Nijesam	49	37,69

Histogram 4



Rezultati u tabeli 5 i histogramu 4 pokazuju da se 62,31% učitelja stručno edukovalo iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Značajno manji procenat ispitanika (37,69%) se nije stručno edukovao iz oblasti inkluzivnog obrazovanja.

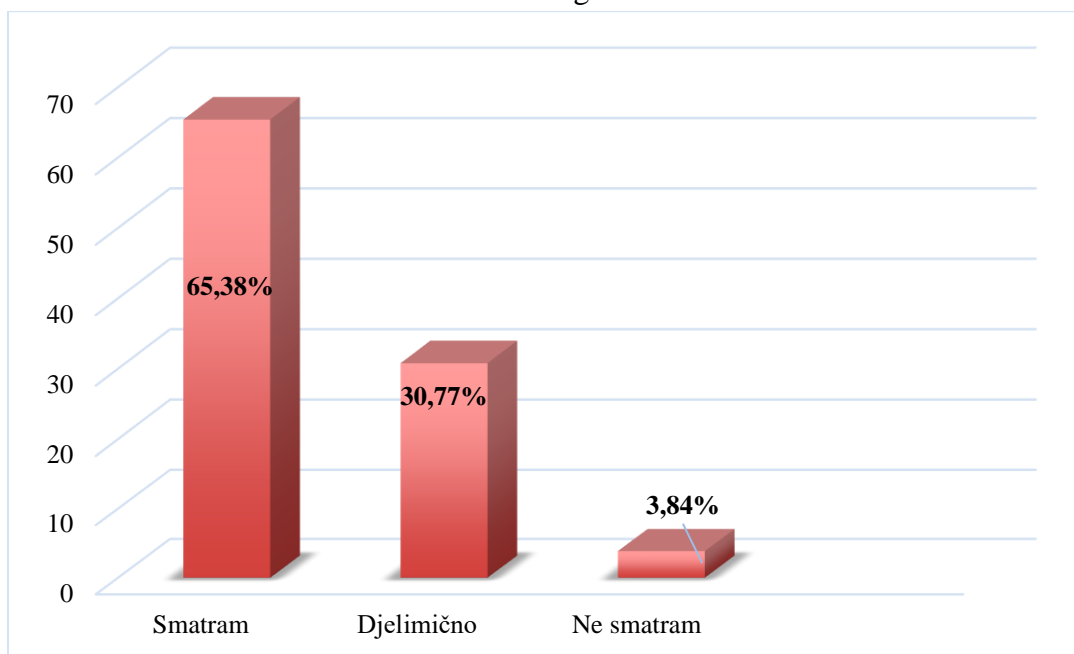
Savremeni nastavni proces zahtijeva od učitelja stalnu stručnu edukaciju, kako iz inkluzivnog obrazovanja, tako i iz didaktičko-metodičkih oblasti. Učitelj treba stalno da razvija i unaprjeđuje postojeće kompetencije u funkciji poboljšavanja vlastite vaspitno-obrazovne prakse. Učitelji su naveli da su uglavnom pohađali seminare.

- Da li smatrate da se inkluzivnom obrazovanju u Vašoj školi posvećuje dovoljno pažnje?

Tabela 6

Odgovori	Broj ispitanika	%
Smatram	85	65,38
Djelimično	40	30,77
Ne smatram	5	3,84

Histogram 5



Rezultati u tabeli 6 i histogramu 5 pokazuju da najveći procenat ispitanika (65,38%) smatra da se u njihovoj školi dovoljna pažnja posvećuje inkluzivnom obrazovanju. Da se inkluzivnom obrazovanju samo djelimično poklanja pažnja, ističe 30,77% ispitanika. Svega 3,84% učitelja navodi da se inkluzivnom obrazovanju ne posvećuje dovoljna pažnja.

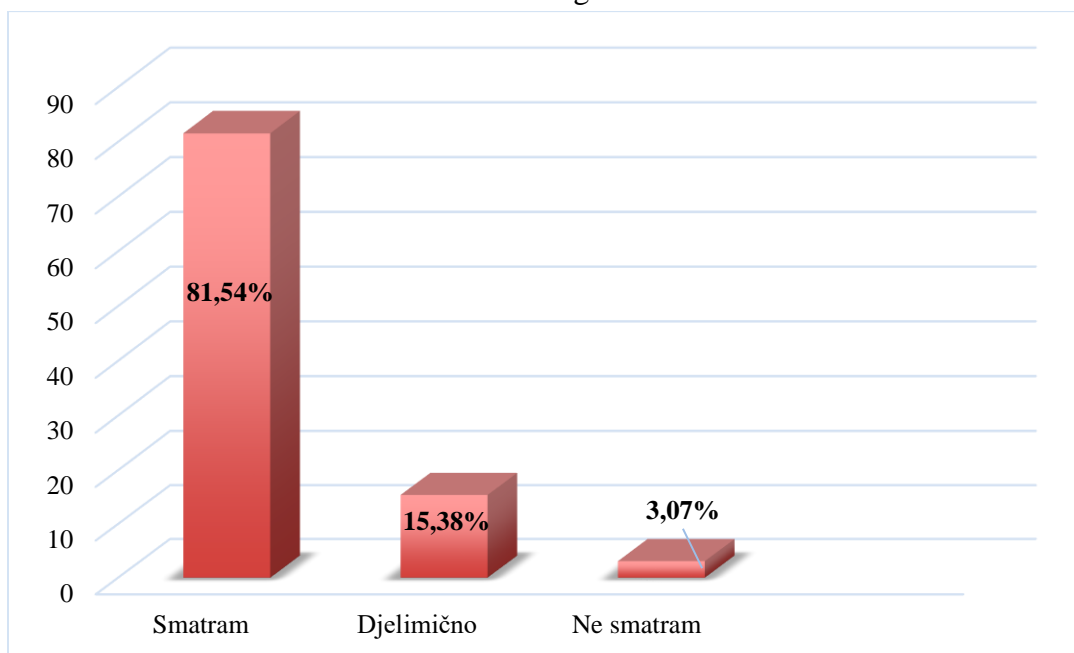
Škola kao obrazovna ustanova treba da bude mjesto u kojem se promoviraju ključni postulati inkluzivnog obrazovanja. U sredini kao što je škola, djeca tipičnog razvoja razvijaju empatiju prema djeci sa poteškoćama u razvoju.

- Da li smatrate da je značajno primjenjivati raznovrsne aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju?

Tabela 7

Odgovori	Broj ispitanika	%
Smatram	106	81,54
Djelimično	20	15,38
Ne smatram	4	3,07

Histogram 6



U tabeli 7 i histogramu 6 je prikazano da 81,54% ispitanika smatra da je značajno primjenjivati raznovrsne aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju. Ukupno 15,38% učitelja smatra da je djelimično značajno primjenjivati raznovrsne aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju. Neki učitelji (3,07%) smatraju da nije značajno planirati i realizovati aktivnosti u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika.

Može se istaći da je značajno organizovati što više igara i aktivnosti, kroz koje bi dijete sa poteškoćama razvijalo socijalne odnose.

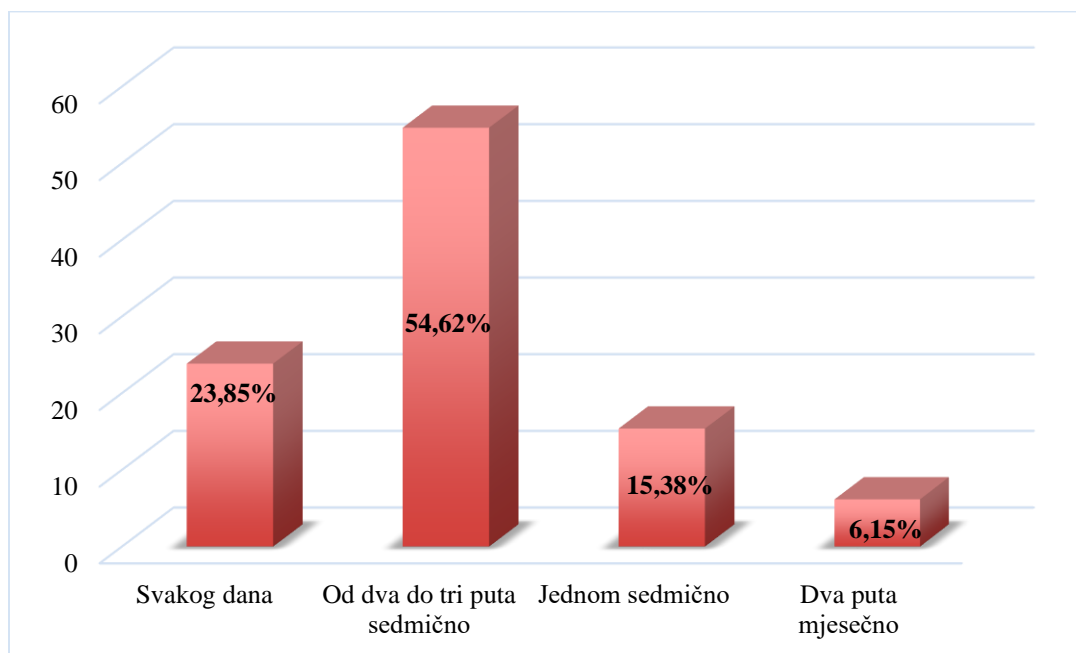


- Koliko često realizujete raznovrsne aktivnosti u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način?

Tabela 8

Odgovori	Broj ispitanika	%
Svakog dana	31	23,85
Od dva do tri puta sedmično	71	54,62
Jednom sedmično	20	15,38
Dva puta mjesečno	8	6,15

Histogram 7



Dobijeni rezultati pokazuju da 23,85% učitelja svakog dana realizuje raznovrsne aktivnosti u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način. Navedene aktivnosti, od dva do tri puta sedmično, organizuje 54,62% učitelja, 15,38% jednom sedmično, a 61,5% dva puta mjesečno organizuje aktivnosti.

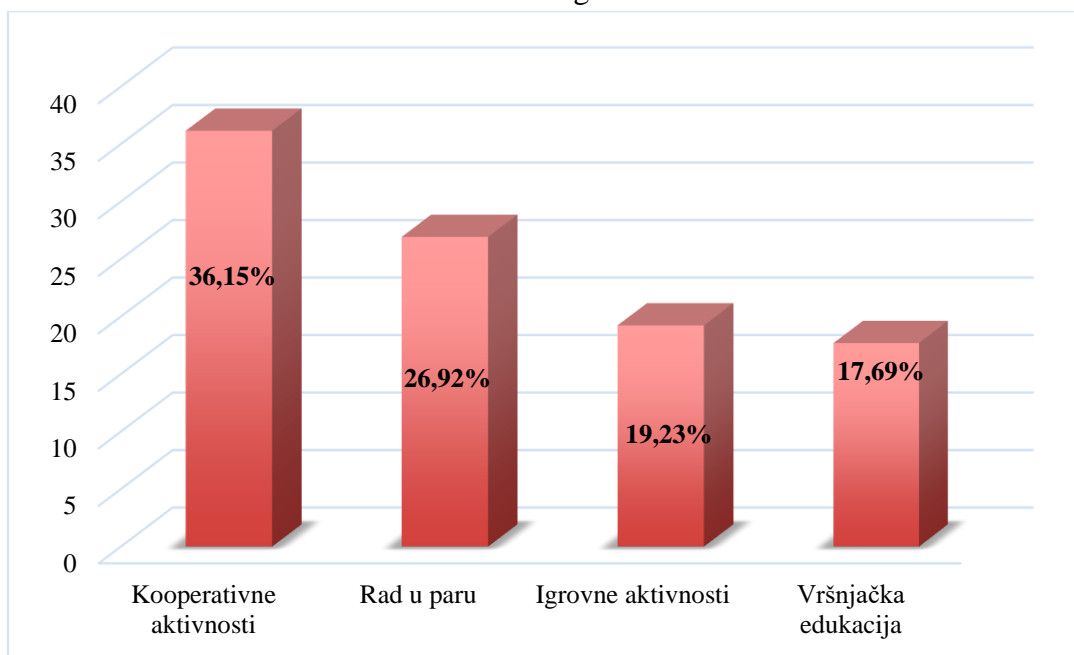
Mišljenja smo da učitelji često organizuju aktivnosti koje imaju za cilj unaprjeđenje socijalnog razvoja učenika sa smetnjama u razvoju. Interakcija se može podsticati na različite načine, a učitelj ima mogućnost da pokaže svoju kreativnost i inovativnost.

- Koje aktivnosti najčešće organizujete u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način?

Tabela 9

Odgovori	Broj ispitanika	%
Kooperativne aktivnosti	47	36,15
Rad u paru	35	26,92
Igrovne aktivnosti	25	19,23
Vršnjačka edukacija	23	17,69

Histogram 8



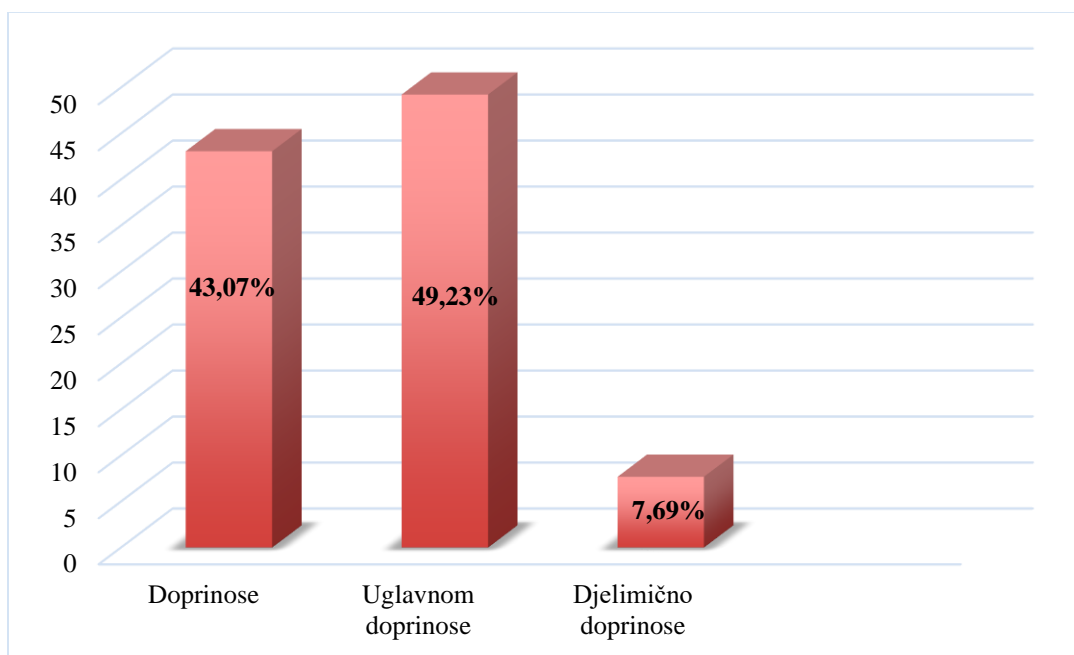
Dobijeni rezultati pokazuju da 36,15% ispitanika najčešće realizuje kooperativne aktivnosti, 26,92% rad u paru, 19,23% igrovne aktivnosti, a 17,69% vršnjačku edukaciju. Smatramo da kooperativne aktivnosti rezultiraju povoljnom emocionalnom klimom u razredu, višim nivoom motivacije, razvijanjem saradnje među učenicima i preuzimanjem odgovornosti od strane učenika. Učenici se uče usaglašavanju stavova, zajedničkoj akciji, sami koriste izvore znanja. Sve navedeno je značajno, kako za učenike sa smetnjama u razvoju, tako i za njihove vršnjake koji se razvijaju na tipičan način.

- Da li aktivnosti koje realizujete u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika, doprinose boljoj socijalizaciji učenika sa poteškoćama u razvoju?

Tabela 10

Odgovori	Broj ispitanika	%
Doprinose	56	43,07
Uglavnom doprinose	64	49,23
Djelimično doprinose	10	7,69

Histogram 9



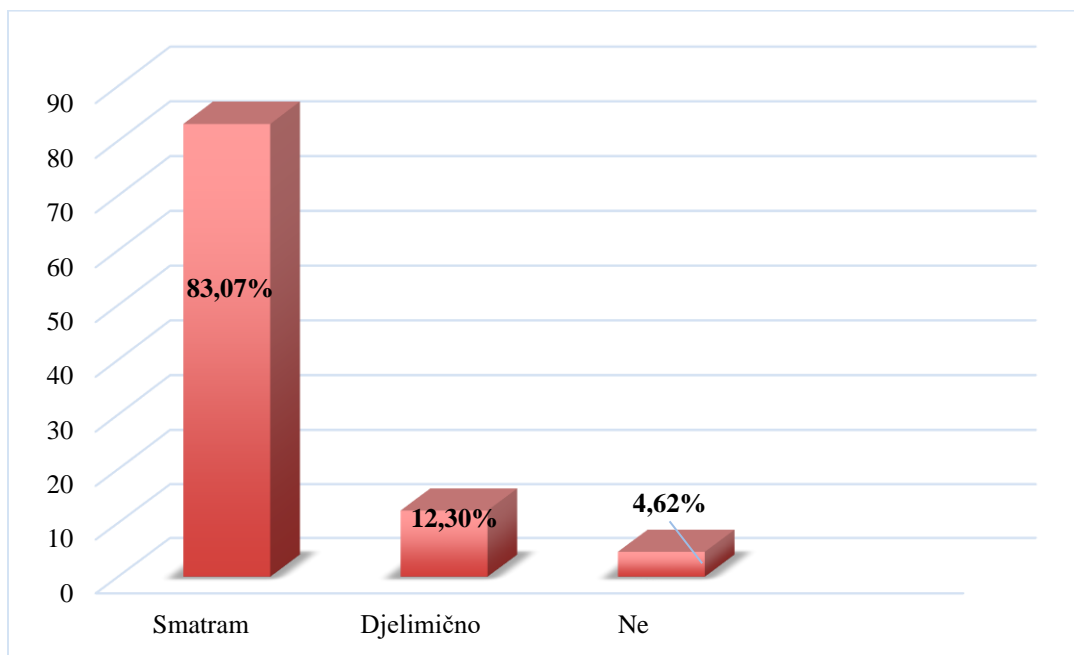
U tabeli 8 i histogramu 9, prikazano je da 43,07% učitelja smatra da aktivnosti koje realizuje u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika doprinose boljoj socijalizaciji učenika sa poteškoćama u razvoju. Ukupno 49,23% učitelja ističe da navedene aktivnosti uglavnom doprinose boljoj socijalizaciji učenika sa poteškoćama u razvoju. Svega 7,69% učitelja navodi da aktivnosti koje realizuje u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika djelimično doprinose boljoj socijalizaciji učenika sa poteškoćama u razvoju.

- Da li smatrate da strategije kooperativnog učenja koje primjenjujete u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa poteškoćama u razvoju imaju pozitivne efekte?

Tabela 11

Odgovori	Broj ispitanika	%
Smatram	108	83,07
Djelimično	16	12,30
Ne	6	4,62

Histogram 10



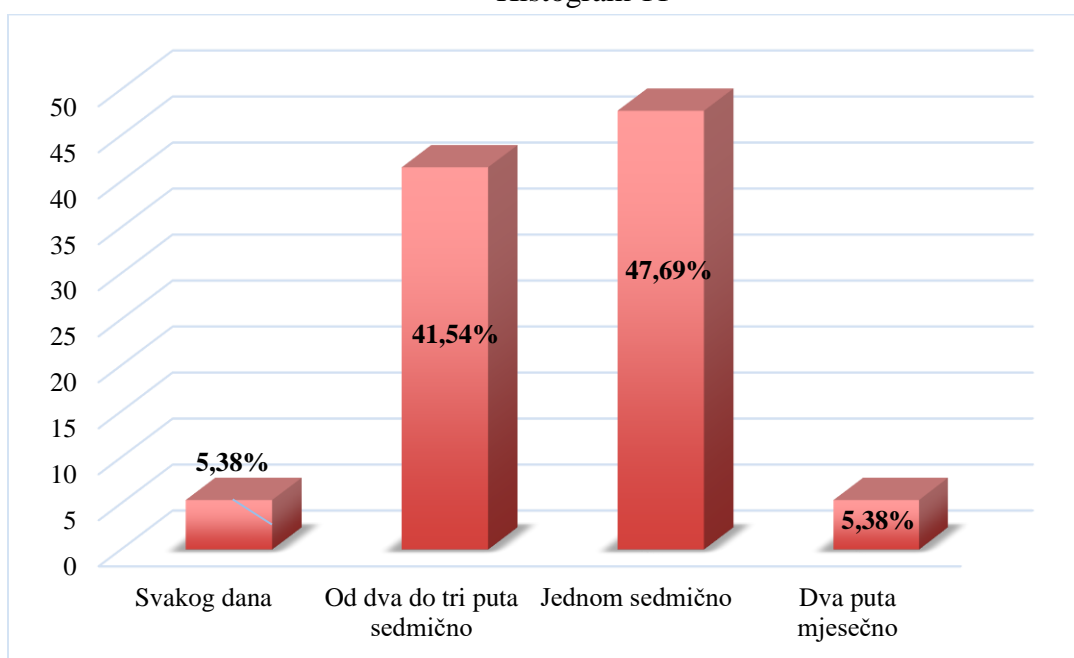
Najveći procenat ispitanika (83,07%) smatra da strategije kooperativnog učenja koje primjenjuje u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa poteškoćama u razvoju imaju pozitivne efekte. Naime, u procesu organizovanog učenja treba imati na umu činjenicu da pojedini oblici psihosocijalne interakcije, koji se javljaju u kooperativnom učenju, mogu u manjoj ili većoj mjeri uticati na cjelokupne efekte i značajki u školskim situacijama modelovati organizacione šeme rada i učenja prema njihovom djelovanju, kako bi se iskoristile moguće prednosti i eliminisali vidni nedostaci.

- Koliko često primjenjujete strategije kooperativnog učenja u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa smetnjama u razvoju?

Tabela 12

Odgovori	Broj ispitanika	%
Svakog dana	7	5,38
Od dva do tri puta sedmično	54	41,54
Jednom sedmično	62	47,69
Dva puta mjesečno	7	5,38

Histogram 11



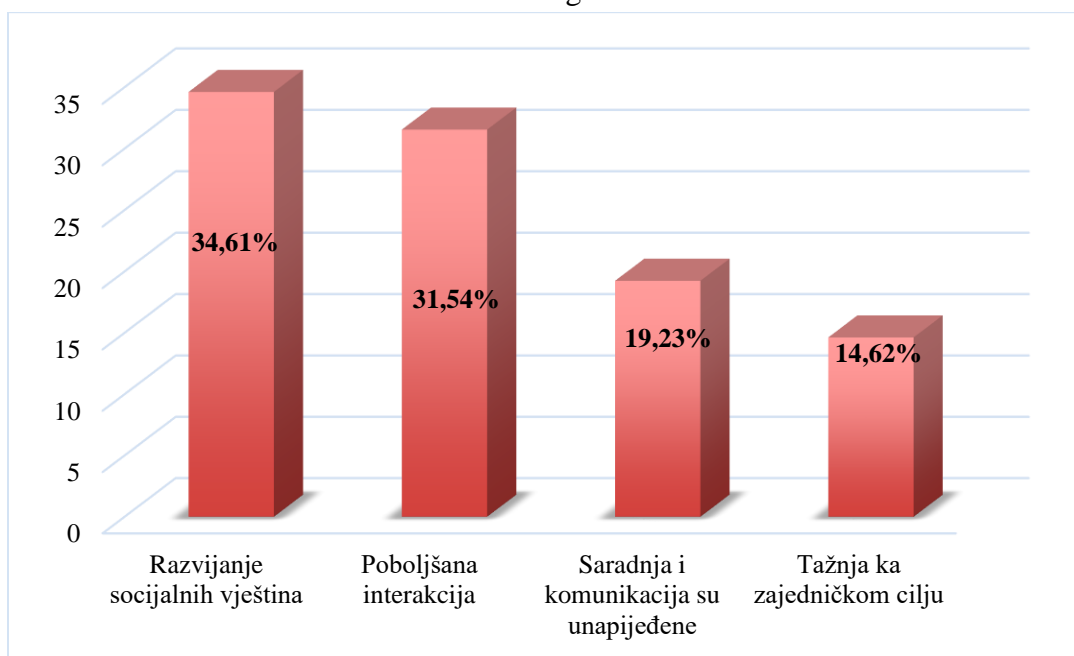
Dobijeni rezultati su pokazali da 5,38% učitelja svakog dana primjenjuje strategije kooperativnog učenja u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa smetnjama u razvoju. Ukupno 41,54% učitelja od dva do tri puta sedmično primjenjuje navedene strategije. Najveći procenat učitelja (97,69%) jednom sedmično primjenjuje strategije kooperativnog učenja u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa smetnjama u razvoju. Svega 5,38% učitelja dva puta mjesečno upotrebljava kooperativne strategije. Primjena kooperativnih strategija je posebno efikasna jer dolazi do javljanja emocija. Javljanje emocija u prisustvu drugih utiče na uspjeh ili neuspjeh u aktivnostima koje se odvijaju pred drugim licima, jer pojedinac opaža da će budući rezultati biti vidljivi kod svih koji prate te aktivnosti, a to doprinosi ponovnom procjenjivanju vlastitih vrijednosti.

- Zbog čega je značajno primjenjivati strategije kooperativnog učenja u inkluzivnom obrazovanju?

Tabela 13

Odgovori	Broj ispitanika	%
Razvijanje socijalnih vještina	45	34,61
Poboljšana interakcija	41	31,54
Saradnja i komunikacija su unaprijeđene	25	19,23
Težnja ka zajedničkom cilju	19	14,62

Histogram 12



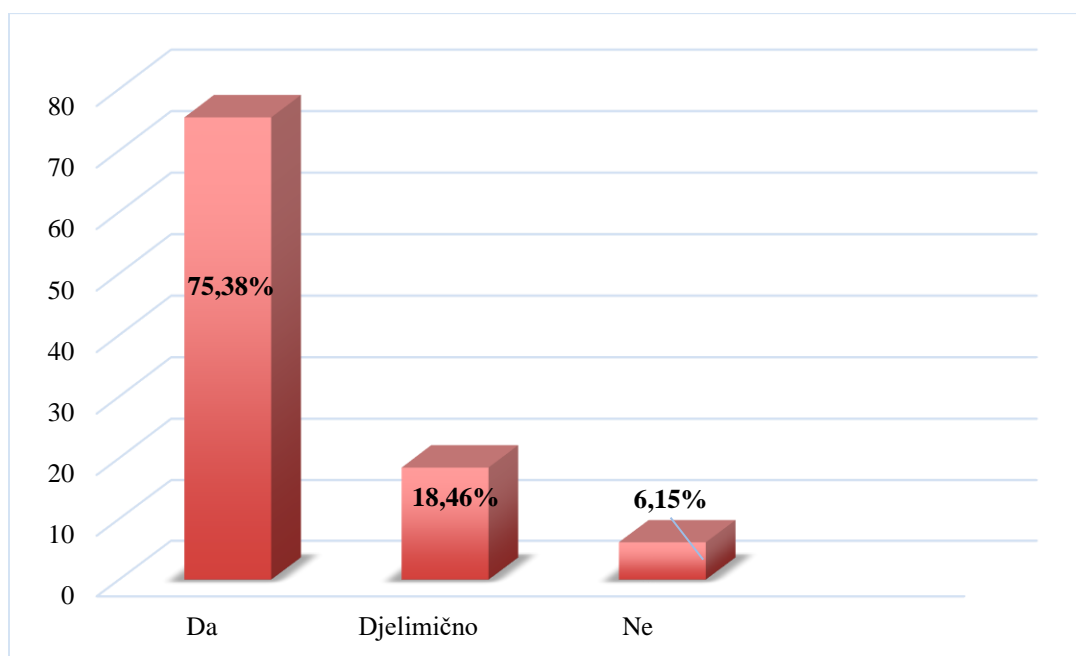
Na osnovu dobijenih rezultata, može se istaći da kooperativne aktivnosti u inkluzivnoj učionici doprinose razvijanju socijalnih vještina, poboljšavaju interakciju, saradnju, komunikaciju. Posebno je značajno da učenici u kooperativnim aktivnostima teže da ostvare zajednički cilj, i to udruženim snagama. Sve navedeno važno je za socio-emocionalni razvoj svih učenika, pa tako i učenika sa poteškoćama u razvoju.

- Da li smatrate da je vršnjačko podučavanje značajna strategija za razvijanje socijalne interakcije učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju?

Tabela 14

Odgovori	Broj ispitanika	%
Da	98	75,38
Djelimično	24	18,46
Ne	8	6,15

Histogram 13



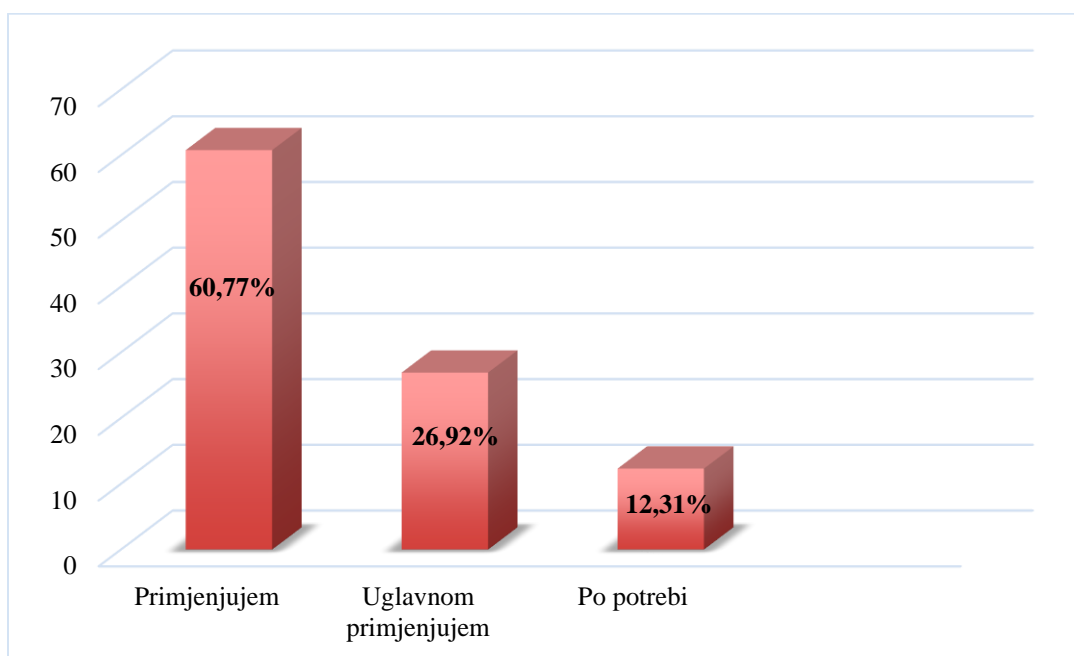
U tabeli 14 i histogramu 13 je prikazano da 75,38% učitelja smatra da je vršnjačko podučavanje značajna strategija za razvijanje socijalne interakcije učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju. Ukupno 18,46% učitelja ističe da je navedena strategija djelimično efikasna za razvijanje socijalne interakcije učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju. Svega 6,15% učitelja navodi da vršnjačko podučavanje nije značajna strategija za razvijanje socijalne interakcije učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju.

- Da li primjenjujete vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja?

Tabela 15

Odgovori	Broj ispitanika	%
Primjenjujem	79	60,77
Uglavnom primjenjujem	35	26,92
Po potrebi	16	12,31

Histogram 14



U tabeli 15 i histogramu 14, prikazano je da 60,77% učitelja primjenjuje vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. Ukupno 26,92% učitelja uglavnom primjenjuje navedenu strategiju. Svega 12,31% učitelja po potrebi primjenjuje vršnjačko podučavanje. Vršnjačka edukacija, u kojoj vršnjaci („vršnjački edukatori“) podučavaju svoje druge vršnjake je pristup koji raste u popularnosti u školskim kontekstima.

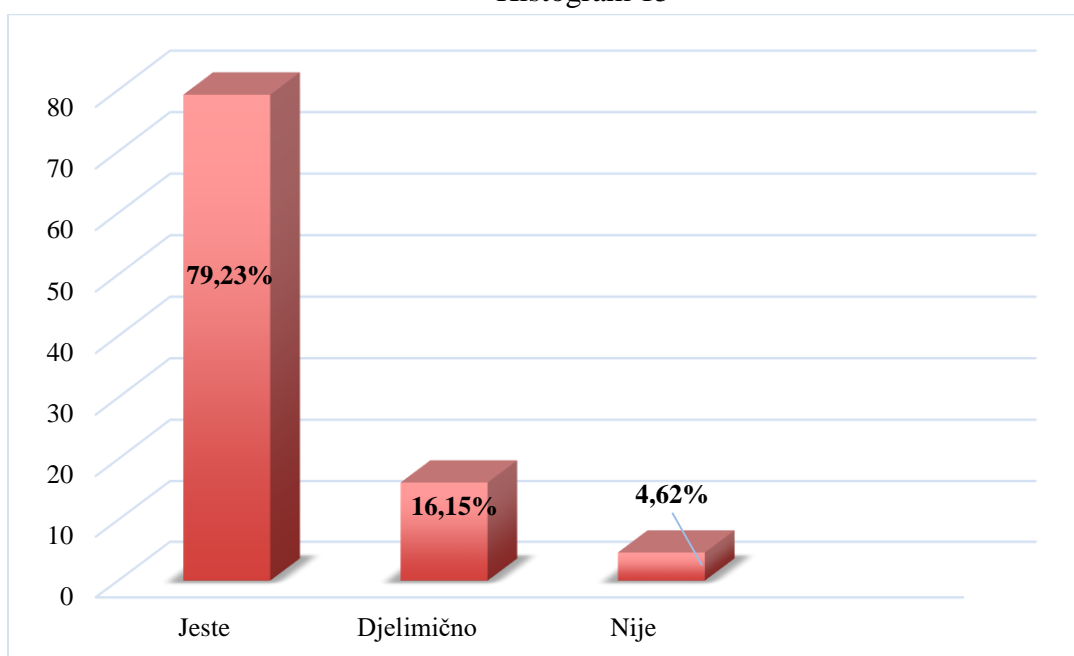


- Da li je dijete sa poteškoćama u razvoju prihvaćeno u igrama i aktivnostima od strane vršnjaka tipičnog razvoja?

Tabela 16

Odgovori	Broj ispitanika	%
Jeste	103	79,23
Djelimično	21	16,15
Nije	6	4,62

Histogram 15



U tabeli 16 i histogramu 15 je prikazano da je dijete sa poteškoćama u razvoju prihvaćeno u igrama i aktivnostima od strane vršnjaka tipičnog razvoja. Da je dijete sa poteškoćama u razvoju djelimično prihvaćeno u igrama i aktivnosti od strane vršnjaka tipičnog razvoja, smatra 4,62% učitelja.

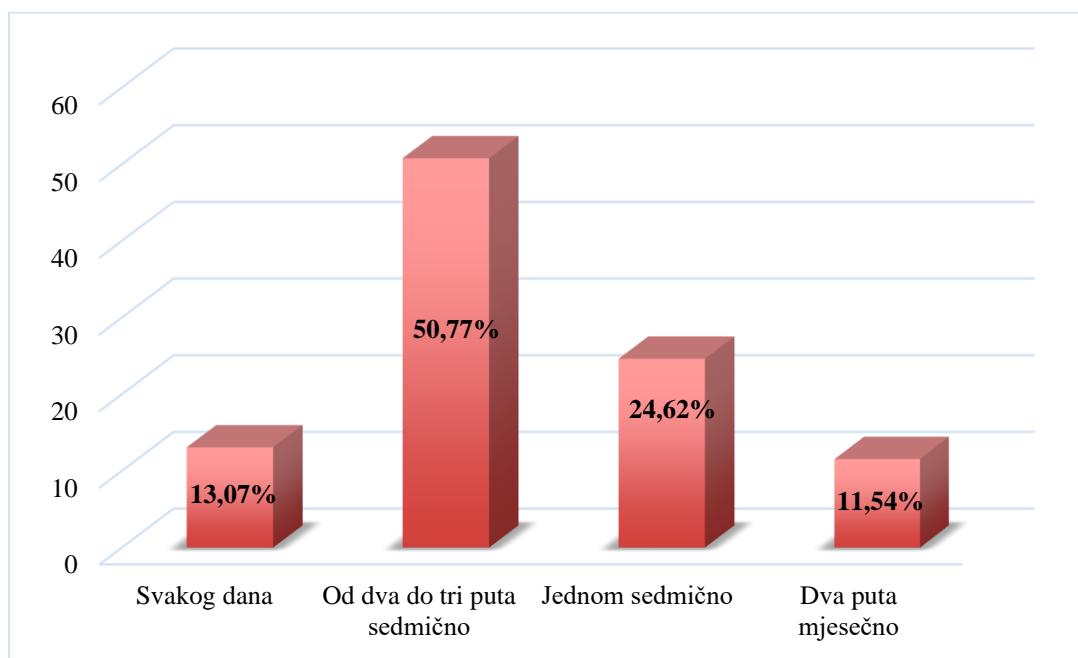
Uloga učitelja je da stvara uslove u kojima će dijete s poteškoćama u razvoju biti prihvaćeno od strane vršnjaka. Vršnjaci su značajni za oblikovanje ličnosti učenika sa poteškoćama u razvoju.

- Koliko često realizujete igre i slične forme aktivnosti u cilju bolje socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju?

Tabela 17

Odgovori	Broj ispitanika	%
Svakog dana	17	13,07
Od dva do tri puta sedmično	66	50,77
Jednom sedmično	32	24,62
Dva puta mjesečno	15	11,54

Histogram 16



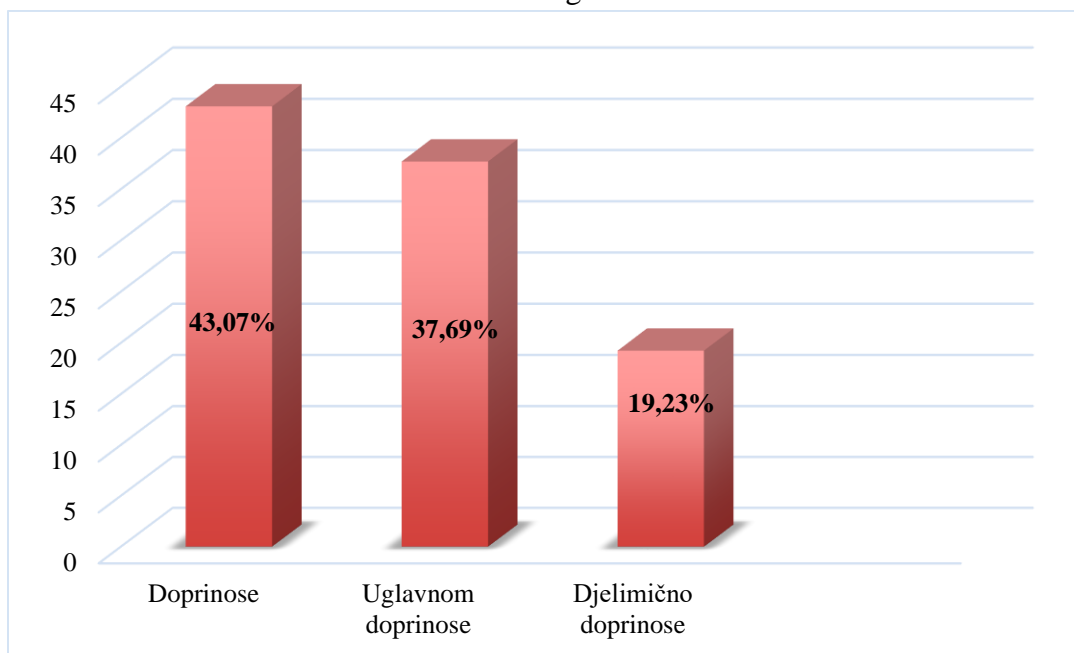
Dobijeni rezultati pokazuju da 13,07% učitelja svakog dana realizuje igre i slične forme aktivnosti u cilju bolje socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju. Ukupno 50,77% učitelja od dva do tri puta sedmično organizuje igre i slične forme aktivnosti u cilju bolje socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju. Jednom sedmično 24,62% učitelja organizuje navedene igre i aktivnosti, a 11,54% dva puta mjesečno.

- Da li igre koje realizujete doprinose boljoj socijalnoj interakciji učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa svojim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način?

Tabela 18

Odgovori	Broj ispitanika	%
Doprinose	56	43,07
Uglavnom doprinose	49	37,69
Djelimično doprinose	25	19,23

Histogram 17



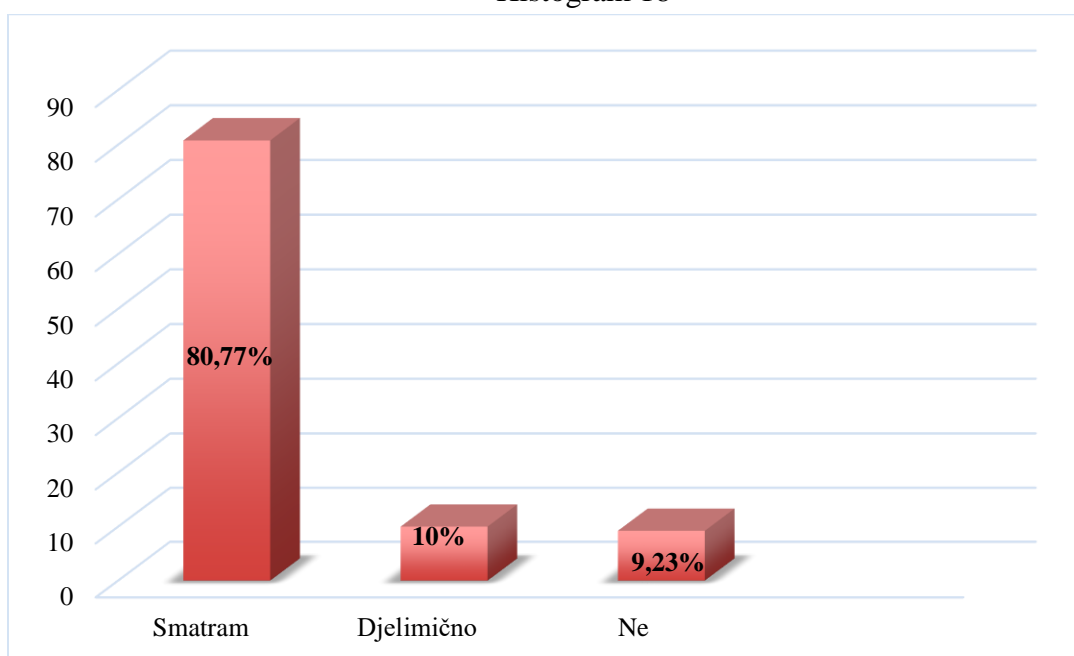
U tabeli 18 i histogramu 17 je prikazano da 43,07% učitelja navodi da igre koje realizuju doprinose boljoj socijalnoj interakciji učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa svojim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način. Ukupno 37,69% učitelja ističe da navedene igre uglavnom imaju pozitivan uticaj na socijalnu interakciju učenika sa poteškoćama u razvoju. Svega 19,23% učitelja ističe da igre koje realizuju djelimično doprinose boljoj socijalnoj interakciji učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa svojim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način.

- Da li smatrate da je potrebno da usavršavate Vaše stručne kompetencije iz oblasti inkluzivnog obrazovanja?

Tabela 19

Odgovori	Broj ispitanika	%
Smatram	105	80,77
Djelimično	13	10
Ne	12	9,23

Histogram 18



U tabeli 19 i histogramu 18 je prikazano da 80,77% učitelja smatra da je potrebno da dalje usavršavaju kompetencije iz inkluzivnog obrazovanja. Ukupno 10% učitelja ističe da je djelimično značajno dalje usavršavanje iz oblasti inkluzivnog obrazovanja. Svega 9,23% učitelja navodi da nije značajna dalja edukacija iz oblasti inkluzivnog obrazovanja.

Učitelji treba da stalno unaprjeđuju svoje profesionalne kompetencije, kako bi izašli u susret različitim potrebama i interesovanjima učenika sa smetnjama u razvoju.

## 2.2. Rezultati dobijeni intervjuisanjem učitelja

U funkciji dobijanja što detaljnijih rezultata, razgovarali smo sa učiteljima u okviru dvije fokus-grupe, od po deset ispitanika. Sa učiteljima smo razgovarali o značaju i mogućnostima realizacije raznovrsnih aktivnosti u funkciji podsticanja socijalne interakcije učenika sa poteškoćama sa njihovim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način. Na pitanje kakve su mogućnosti primjene raznovrsnih aktivnosti u kontekstu razvijanja socijalne interakcije između učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja, učitelji su naveli sljedeće:

- Brojne su mogućnosti, učestalost realizacije zavisi od zahtjevnosti sadržaja koji se obrađuju (57,5%).
- Kroz grupne aktivnosti učenici se socijalizuju (30%).
- Pogodan je rad u grupi za kooperaciju (12,5%).

Dobijeni odgovori učitelja nam pokazuju da postoje brojne mogućnosti za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način. Učestalost realizacije ovih aktivnosti zavisi od zahtjevnosti nastavnih sadržaja koje učitelji metodički obrađuju u prvom ciklusu osnovne škole. Učitelji ističu da se kroz grupne aktivnosti učenici najbolje socijalizuju. Samo kooperativno učenje je jedna strategija koja podrazumijeva snažnu saradnju i usaglašavanje između učenika, a ima za svrhu da se dođe do zajedničkog cilja.

Na pitanje koja je strategija za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja značajna i zbog čega, učitelji su naveli:

- Kooperacija i socijalizacija kroz igrovne aktivnosti (60%).
- Grupni rad prilikom obrade određenih nastavnih sadržaja (30%).
- Vršnjačka edukacija (10%).

Kroz igru, dijete sa smetnjama u razvoju se socijalizuje sa svojim vršnjacima. Kada je u pitanju grupni rad, postoje brojne prednosti, kako za učenike koji se razvijaju na tipičan način, tako i za njihove vršnjake sa smetnjama u razvoju. Prednosti primjene grupnog oblika rada u

kontekstu socijalizacije učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način su sljedeće:

- traži se znanje i iskustvo svakog učenika ponaosob;
- finalni rezultat predstavlja angažman grupnog rada, te zavisi od učinka svakog učenika;
- tokom grupnog rada, učenici međusobno diskutuju;
- zadatak uključuje višestruke oblike ekspresije, stilove učenja, sposobnosti i preferencije;
- svaki učenik ima dovoljno vremena da generiše i pripremi svoje ideje;
- učitelj je taj koji dijeli odgovornost sa učenicima.

Na pitanje koje su poteškoće sa kojima se suočavaju prilikom realizacije aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja, učitelji su naveli sljedeće:

- Nedovoljna motivacija učenika (45%).
- Nedostatak vremena za realizaciju aktivnosti (30%).
- Složenost prilikom obrade pojedinih nastavnih sadržaja (25%).

Ključne poteškoće koje se javljaju u kontekstu realizacije aktivnosti koja ima za cilj razvijanje socijalne interakcije između učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja, odnosi se na nedovoljnu motivaciju učenika, nedostatak vremena za realizaciju aktivnosti, kao i složenost prilikom obrade pojedinih nastavnih sadržaja. Navedene poteškoće mogu se efikasno prevazići, ukoliko je učitelj dobar planer i dijagnostičar, odnosno ako na didaktičko-metodički način adekvatno pristupa kako planiranju, tako i realizaciji aktivnosti.

Na pitanje u čemu djeca koja se razvijaju na tipičan način najviše pomažu učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju, učitelji su naveli sljedeće:

- Pomoć u učenju (55%).
- Tehnička pomoć (30%).
- Pomoć u svim aktivnostima u kojima učenik ima poteškoće (15%).

Po mišljenju učitelja, učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju dobijaju pomoć od strane vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način. Učenici sa smetnjama u razvoju najčešće pomoć dobijaju u učenju, tehničku pomoć, kao i pomoć u svim aktivnostima u kojima je ona potrebna.

### 2.3. Rezultati dobijeni sociometrijskim upitnikom

Tabela 20 – Sociometrijska matrica – druženje djece

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	■						+					-												
2		■								+						-								
3			■				+												-					
4				■		+									-									
5			+		■					-														
6				+		■											-							
7							■							+				-						
8				+				■							-									
9				+					■						-									
10	+									■													-	
11			+								■					-								
12									+			■											-	
13					+								■											-
14							+							■		-								
15				+											■									
16		+														■		-						
17			+							-							■							
18			+							-								■						
19				+															■		-			
20							+								-						■			
21		+															-					■		
22								+															-	
23				+																			-	■
24			+								-													■
+	1	2	5	3	4	1	4	1	1	1				1										
-										4		5			2	3	2	1	2	2	1	1		1

Na temelju dobijenih rezultata, može se istaći da je učenik po rednim brojem 14 (učenik sa oštećenjem vida) ima jedno pozitivno biranje, od strane učenika pod rednim brojem sedam. Takođe, učenik pod rednim broj 7 za druženje bira učenika sa oštećenjem vida. Najznačajnije je što učenik sa oštećenjem vida nije imao nijedan negativan izbor. Ako sumiramo rezultate, te uporedimo negativne izbore koje su dobili ostali učenici, stičemo utisak da dijete sa oštećenjem vida nije odbačeno od strane svojih vršnjaka.

Tabela 21 – Prikaz sociometrijskih indeksa učenika

	Si	IP	SV
1.	0,04	0,04	0,04
2.	0,08	0,08	0,08
3.	0,21	0,21	0,21
4.	0,13	0,13	0,13
5.	0,17	0,17	0,17
6.	0,04	0,04	0,04
7.	0,17	0,17	0,17
8.	0,04	0,04	0,04
9.	0,04	0,04	0,04
10.	-0,13	0,04	0,21
11.	0	0	0
12.	-0,21	0	0,21
13.	0	0	0
14.	0,04	0,04	0,04
15.	-0,08	0	0,08
16.	-0,13	0	0,13
17.	-0,08	0	0,08
18.	-0,04	0	0,04
19.	-0,08	0	0,08
20.	-0,08	0	0,08
21.	-0,04	0	0,04
22.	-0,04	0	0,04
23.	0	0	0
24.	-0,04	0	0,04

Legenda: Si – sociometrijski indeks, IP- indeks prihvatanja, SV – socijalna vidljivost

U tabeli 21 predstavljeni su sociometrijski indeksi učenika. Najviši SI imaju učenici pod sljedećim rednim brojevima: 3 (0,21), 4 (0,13) i 5 (0,17) i 7 (0,17). Indeks prihvatanja je najviši kod učenika pod rednim brojem 3. Što se tiče socijalne vidljivosti, ona je najveća kod učenika pod rednim brojem 3. Sociometrijski indeks kod učenika pod rednim brojem 14 je 0,04, indeks prihvatanja je 0,04, a socijalna vidljivost takođe 0,04. Dakle, učenik sa oštećenjem vida je dovoljno prihvaćen od strane vršnjaka, ako globalno sagledamo rezultate predstavljene u tabeli 21.



Istraživanje smo sprovedli u odjeljenju u kojem nastavu pohađa dijete sa Daunovim sindromom. Zanimalo nas je koliko je učenik prihvaćen od strane svojih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način. Odjeljenje ima 21 učenika.

Tabela 22 – Sociometrijska matrica – igra sa vršnjakom

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
1	■					+						-										
2		■			+									-								
3			■			+					-											
4				■				+								-						
5		+			■						-											
6						■		+												-		
7					+		■						-									
8					+			■					-									
9				+					■	-												
10									+	■				-								
11				+		-					■											
12									+			■				-						
13													■					+				-
14								+						-	■							
15					-						-					■						
16						+											■		-			
17								+					-					■				
18						+				-									■			
19															+				-	■		
20			+					-													■	
21									+													■
+		1	1	2	3	4		4	3						1			1				
-					1	1	1			2	3	1	4	2		2		1	1			1

U tabeli 22, prikazana je sociometrijska matrica. Učenici su imali mogućnost da navedu koga biraju, a koga odbacuju za igru. Učenika pod rednim brojem 4, za igru biraju učenici pod rednim brojem 9 i 11. Dijete pod rednim broj 4, izabralo je učenika pod rednim brojem 8, a odbacili učenika pod rednim brojem 16. Uvidom u rezultate, stičemo utisak da je dijete sa Daunovim sindromom prihvaćeno od strane vršnjaka.

Tabela 23 – Prikaz sociometrijskih indeksa učenika

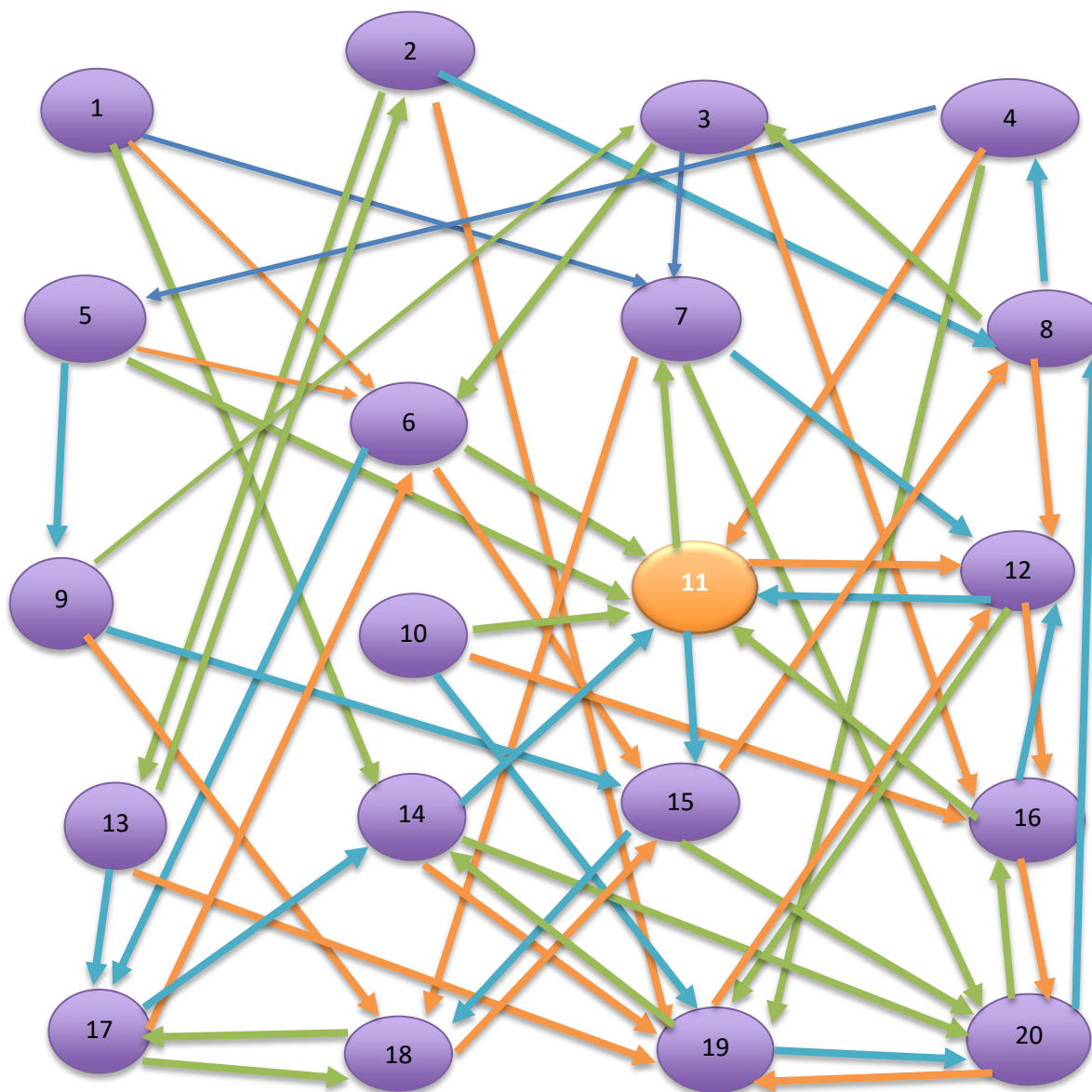
	Si	IP	SV
1.	0	0	0
2.	0,05	0,05	0,05
3.	0,05	0,05	0,05
4.	0,10	0,10	0,10
5.	0,10	0,15	0,20
6.	0,15	0,20	0,25
7.	-0,05	0	0,05
8.	0,20	0,20	0,20
9.	0,15	0,15	0,15
10.	-0,1	0	0,10
11.	-0,15	0	0,15
12.	-0,05	0	0,05
13.	-0,20	0	0,20
14.	-0,10	0	0,10
15.	0,05	0,05	0,05
16.	-0,10	0	0,10
17.	0	0	0
18.	0	0	0,10
19.	-0,05	0	0,05
20.	0	0	0
21.	-0,05	0	0,05

Legenda: Si – sociometrijski indeks, IP- indeks prihvatanja, SV – socijalna vidljivost

Najveću vrijednost sociometrijskog indeksa ima učenik pod rednim brojem 8. Imamo učenike koji imaju 0 vrijednost, a to su učenici pod rednim brojem: 1, 17, 18 i 20. Indeks prihvatanja je najveći kod učenika pod rednim brojem 8, a najveću vrijednost socijalne vidljivosti ima učenik pod rednim brojem 6. Učenik pod rednim brojem 4 ima vrijednost sociometrijskog indeksa 0,10, indeks prihvatanja 0,10 i socijalnu vidljivost 0,10. Dakle, u poređenju sa ostalim učenicima iz razreda, možemo konstatovati da je dijete sa Daunovim sindromom prihvaćeno u razredu.

U daljem dijelu rada prikazan je sociogram. Istraživanje je sprovedeno u odjeljenju koje pohađa učenik sa oštećenjem sluha. Učenici su imali mogućnost da odgovore na pitanje s kim bi najviše voljeli da se igraju u parku. Učenici su imali priliku da izaberu tri vršnjaka. Prvi izbor je označen narandžastom strelicom, drugi zelenom, a treći plavom. Odjeljenje ima 20 učenika. Učenik sa oštećenjem vida označen je brojem 11.

Šema 1 – Sociogram



Na temelju uvida u sociogram, konstatujemo da učenik pod rednim broj 11 ima šest biranja. Učenik ima jednu narandžastu, četiri zelene i jednu plavu strelicu. Učenika su za igru u parku izabrali učenici pod sljedećim rednim brojevima: 4, 6, 16, 12, 10 i 5. Ako detaljno pogledamo sociogram, uočavamo da je učenik pod rednim brojem 11 izabrao za igru u parku učenike pod sljedećim rednim brojevima: 12, 15 i 7. Konstatujemo da je dijete sa oštećenjem sluha prihvaćeno od strane svojih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način.

## ZAKLJUČAK

U radu smo se bavili ulogom učitelja u procesu podsticanja socijalne interakcije djece sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja. U teorijskom dijelu rada govorili smo o značaju inkluzivnog obrazovanja u kontekstu osnovne škole. Opisali smo ključna obilježja djece sa smetnjama u razvoju, kao i zakonski okvir za inkluzivno obrazovanje u Crnoj Gori. U drugoj tematskoj cjelini, govorili smo o značaju kvalitetne socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja. Naveli smo ključne agense socijalizacije, te konstatovali da su škola, odnosno vršnjaci važni kada je u pitanju sekundarna socijalizacija. Apostrofirano je da je porodica osnovna ćelija društva, te da u njoj dijete usvaja najznačajnija ponašanja. U trećoj tematskoj cjelini, govorili smo o samoj ulozi učitelja, odnosno strategijama i metodama rada, koje on primjenjuje u sferi podsticanja socijalne interakcije djece sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja. Naglasili smo značaj kooperativnog učenja i vršnjačke edukacije za proces razvijanja socijalne interakcije.

Istraživanje koje smo realizovali, imalo je za cilj da utvrdi ulogu učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole, bazirana na visokom stepenu angažovanosti i posvećenosti procesu planiranja primjene raznovrsnih djelotvornih strategija za uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa i ostvarivanja saradničnih veza. Naši ispitanici su bili učitelji, njih 130 i 56 učenika.

Nakon obrade dobijenih rezultata, možemo konstatovati sljedeće:

- Učitelji planiraju primjenu raznovrsnih aktivnosti u kontekstu podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Ovim je potvrđena prva sporedna hipoteza.
- Učitelji primjenjuju strategije kooperativnog učenja u cilju podsticanja interpersonalnih odnosa između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Time je potvrđena druga sporedna hipoteza.
- Učitelji primjenjuju vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Ovim je potvrđena treća sporedna hipoteza.

- Učitelji planiraju primjenu igara i sličnih formi aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole. Time je potvrđena četvrta sporedna hipoteza.
- Učenici tipičnog razvoja imaju pozitivne stavove prema prema ostvarivanju socijalne interakcije sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Shodno navedenom, potvrđujemo petu sporednu hipotezu.

Sporedne hipoteze su potvrđene na osnovu rezultata dobijenih anketiranjem i intervjuisanjem učitelja i pomoću sociometrijskog upitnika za učenike. Na osnovu svega navedenog, potvrđujemo glavnu hipotezu, kojom se pretpostavilo da je uloga učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole, bazirana na angažovanosti i posvećenosti procesu planiranja primjene raznovrsnih djelotvornih strategija za uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa i ostvarivanja saradničnih veza.

## LITERATURA

1. Ball, S. J. (2010). New class inequalities in education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 30(3/4), 155–166.
2. Bochicchio, V. (2017). Social cognition and prejudice. III. Latency and development of prejudice: Prevention and contrast strategies. *Topologik* 21 (3), 83–105.
3. Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
4. Brajša, P. (1994). *Pedagoška komunikologija*. Zagreb: Školske novine.
5. Dukarić, M., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2014). Prikaz poticanja komunikacije i jezika kod dječaka s visokofunkcionirajućim autizmom. *Logopedija*, 4 (1), 1-9.
6. Egilson, S. T. & Traustadóttir, R. (2009) Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: Promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education* 24 (1), 21–36.
7. Ewing D.L., Monsen J.J., Kielblock S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educ. Psychol. Pract.* 34 (4), 150–165.
8. Finke EH, McNaughton DB, & Drager K. (2009). All children can and should have the opportunity to learn. General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(2), 110–122.
9. Fukukawa, K, Shafer WE, Lee GM. (2007). Values and attitudes toward social and environmental accountability: A study of MBA Students. *Journal of Business Ethics*. 71(4), 381–94.
10. Gena, A. (2006). The effects of prompting and social reinforcement on establishing social interactions with peers during the inclusion of four children with autism in preschool. *International Journal of Psychology* 41 (4), 541–54.
11. Gifford, R. (2007). *Environmental Psychology: Principles and practice*. Optimal Books, Colville.
12. Gorham, J.(1988). The relationship between verbal intermediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication educator* 37 (1), 40-53.

13. Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Haegele, J. A., and Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual Impairments in integrated physical education: a retrospective study. *Res. Quarterly Exercise Sport* 88 (4), 425–435.
15. Herlok, E. (1971). *Razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udženike i nastavna sredstva Srbije.
16. Hundert, Joel, Sara Rowe, and Erin Harrison. 2014. The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 29 (2), 206–15.
17. Hodkinson, Alan, and Chandrika Devarakonda. (2009). Conceptions of inclusion and inclusive education: A critical examination of the perspectives and practices of teachers in India. *Research in Education* 82 (2), 85–99.
18. Ivić, I. i Havelka, N. (1982). *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udženike i nastavna sredstva.
19. Kamenov, E. (2002). *Predškolska pedagogija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
20. Kennedy, J. et.al. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Child Care Health Dev.* 44 (3), 670–688.
21. Lambropoulou, V. (2004). *Report on the Action “Mapping of Special Education”*. Athens: Pedagogical Institute, 12 (3), 4-15.
22. Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231.
23. Neal, S. & Frederickson, N. (2016). ASD Transition to mainstream secondary: a positive experience? *Educ. Psychol. Practice* 32, 355–373.
24. Nepi, L. D. et.al., A. (2015). Social acceptance and the choosing of favourite classmates: a comparison between students with special educational needs and typically developing students in a context of full inclusion. *Br. J. Special Educ.* 42, 319–337.
25. Nešić, B. i , Radomirović, V. (2000). *Osnove razvojne psihologije*. Beograd: Učiteljski fakultet.



26. Norliza, AM. et al. (2010). Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7 (1), 565-567.
27. Ostrovsky, A.V. (2014), Advanced training of small business personnel in the new economy. *Bulletin of the Law and Management Academy*, 35 (5), 176-181.
28. Ratković, M., Hebib, Dž. E., Šaljić, Z. (2017). Inkluzija u obrazovanju kao cilj i sadržaj reformi savremenih školskih sistema. *Nastava i vaspitanje*, 66(3), 437-450.
29. Reina-Vallo, et. al. (2016). Attitudes towards inclusion of students with disabilities in physical education questionnaire (AISDPE): A two-component scale in Spanish. *Eur. J. Hum. Mov.* 36 (3), 75–87.
30. Rot, N. (1982). *Znakovi i značenja. Verbalna i neverbalna komunikacija*. Beograd: Nolit.
31. Rose, C. et.al.. 2011. Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education* 32 (3), 114–30.
32. Schuelka, M.J. (2018). The cultural production of the ‘disabled’ person: Constructing student difference in Bhutanese schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(2), 183–200.
33. Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43 (1), 72–79.
34. Singal, N. (2006). Inclusive Education in India: International concept, national interpretation. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 53(3), 351-369.
35. Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York, NY: Longman.
36. Stipek, D. & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6): 1721-1735.
37. Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori, 2019-2025, Podgorica: Ministarstvo prosvjete.
38. Vigotski, L.S. (1983). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
39. Winkel, R. (1996). *Djeca koju je teško odgajati: opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice*. Zagreb: Educa.

**PRILOZI**

**Prilog 1 – Anketni upitnik**

Uvaženi učitelji,

U toku je istraživanje, pod nazivom: „Uloga učitelja u podsticanju socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole“. Molimo da iskrenim odgovorima date svoj doprinos ovom istraživanju. Dobijeni rezultati će se upotrebiti za potrebu izrade master rada.

Unaprijed hvala!

Pol

Muški

Ženski

Stepen obrazovanja:

- a) Visoka školska sprema
- b) Viša školska sprema
- c) Stepen magistra

Godine radnog staža \_\_\_\_\_

1. Da li ste se stručno edukovali iz oblasti inkluzivnog obrazovanja?
  - a) Jesam
  - b) Nijesam

Ukoliko jeste, navedite na koji način.

2. Da li smatrate da inkluzivnom obrazovanju u Vašoj školi posvećuje dovoljno pažnje?
  - a) Smatram
  - b) Djelimično
  - c) Ne smatram
  
3. Da li smatrate da je značajno primjenjivati raznovrsne aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoća u razvoju i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju?
  - a) Smatram
  - b) Djelimično
  - c) Ne smatram
  
4. Koliko često realizujete raznovrsne aktivnosti u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način?
  - a) Svakog dana
  - b) Od dva do tri puta sedmično
  - c) Jednom sedmično
  - d) Dva puta mjesečno
  - e) Drugo\_\_\_\_\_
  
5. Koje aktivnosti najčešće organizujete u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način?

6. Da li aktivnosti koje realizujete u funkciji podsticanja socijalne interakcije između učenika, doprinose boljoj socijalizaciji učenika sa poteškoćama u razvoju?
- a) Doprinosе
  - b) Uglavnom doprinose
  - c) Djelimično doprinose
  - d) Ne doprinose
7. Da li smatrate da strategije kooperativnog učenja koje primjenjujete u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa poteškoćama u razvoju imaju pozitivne efekte?
- a) Smatram
  - b) Djelimično
  - c) Ne
8. Koliko često primjenjujete strategije kooperativnog učenja u cilju efikasnije socijalizacije učenika sa smetnjama u razvoju?
- a) Svakog dana
  - b) Od dva do tri puta sedmično
  - c) Jednom sedmično
  - d) Dva puta mjesečno
  - e) Drugo \_\_\_\_\_
9. Zbog čega je značajno primjenjivati strategije kooperativnog učenja u inkluzivnom obrazovanju?

10. Da li smatrate da je vršnjačko podučavanje značajna strategija za razvijanje socijalne interakcije učenika sa poteškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima bez teškoća u razvoju?
- a) Da
  - b) Djelimično
  - c) Ne
11. Da li primjenjujete vršnjačko podučavanje kao strategiju za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja?
- a) Primjenjujem
  - b) Uglavnom primjenjujem
  - c) Po potrebi
12. Da li je dijete sa poteškoćama u razvoju prihvaćeno u igrama i aktivnostima od strane vršnjaka tipičnog razvoja?
- a) Jeste
  - b) Djelimično
  - c) Nije
13. Koliko često realizujete igre i slične forme aktivnosti u cilju bolje socijalizacije djece sa smetnjama u razvoju?
- a) Svakog dana
  - b) Od dva do tri puta sedmično
  - c) Jednom sedmično

- d) Dva puta mjesečno
- e) Drugo \_\_\_\_\_

14. Da li igre koje realizujete doprinose boljoj socijalnoj interakciji sa učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa svojim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način?

- a) Doprinos
- b) Uglavnom doprinose
- c) Djelimično doprinose

15. Da li smatrate da je potrebno da usavršavate Vaše stručne kompetencije iz oblasti inkluzivnog obrazovanja?

- a) Smatram
- b) Djelimično
- c) Ne

## Prilog 2 – Fokus grupa

- *Mišljenje učitelja o mogućnostima i značaju podsticanja socijalne interakcije učenika sa teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja u prvom ciklusu osnovne škole*
- Kakve su mogućnosti primjene raznovrsnih aktivnosti u kontekstu razvijanja socijalne interakcije između učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja?
- Koja je strategija za podsticanje socijalne interakcije između učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja značajna i zbog čega?
- Koje su poteškoće sa kojima se suočavaju prilikom realizacije aktivnosti u cilju podsticanja socijalne interakcije učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja?
- U čemu djeca koja se razvijaju na tipičan način najviše pomažu učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju?

### Prilog 3 – Sociometrijski upitnik za učenike

#### Prilog 3 – Sociometrijski upitnik

Poštovani učenice,

Tvoj zadatak je da iskreno odgovoriš na dolje navedena pitanja. Na liniji treba da napišeš ime druga, odnosno drugarice iz razreda.

- Sa kim najviše voliš da se družiš?

\_\_\_\_\_

- Sa kim ne voliš da se družiš?

\_\_\_\_\_

- Sa kim najviše voliš da se igraš?

\_\_\_\_\_

- Sa kim ne voliš da se družiš?

\_\_\_\_\_

- Navedi imena i prezimena tri druga ili drugarice sa kojima želio/željela da se igraš u parku?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_