

**UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ
STUDIJSKI PROGRAM: PSIHOLOGIJA**

MARIJA PAVIĆEVIĆ

***SOCIJALIZACIJA DJECE BEZ SMETNJI U
RAZVOJU SA DJECOM SA SMETNJAMA U
RAZVOJU U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE***

MASTER RAD

Nikšić, 2023. godine

**UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET NIKŠIĆ**

MARIJA PAVIĆEVIĆ

***SOCIJALIZACIJA DJECE BEZ SMETNJI U
RAZVOJU SA DJECOM SA SMETNJAMA U
RAZVOJU U PRVOM CIKLUSU OSNOVNE ŠKOLE***

MASTER RAD

Nikšić, 2023. godine

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Marija Pavićević

Datum i mjesto rođenja: 12. 4. 1993, Podgorica

Naziv završenog osnovnog studijskog programa:

Filozofski fakultet – Nikšić, osnovni studijski program – Psihologija

INFORMACIJE O MASTER RADU

Studijski program: Psihologija

Naslov rada: Socijalizacija djece bez smetnji u razvoju sa djecom sa smetnjama u razvoju 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 univerzitetske jedinice na kojoj je prihvaćena tema:

Mentor/ka: prof. dr Nada Šakotić

Komisija za ocjenu rada:

Komisija za odbranu rada:

Lektor: dr Danijela Radojević

Datum odbrane:

SADRŽAJ:

UVOD	8
I TEORIJSKI OKVIR	9
1. Pojmovna određenja i definicije	9
1.1. Djeca sa smetnjama u razvoju.....	9
1.2. Prvi ciklus osnovne škole.....	10
2. Školski kurikulum kao podsticaj procesa individualizacije i socijalizacije.....	11
2.1. Karakteristike školskog kurikuluma od uticaja na proces individualizacije i socijalizacije.....	14
2.1.1. Razvoj socijalnih vještina kod učenika bez smetnji u razvoju	18
2.1.2. Razvoj socijalnih kompetencija kod učenika bez smetnji u razvoju	20
2.2. Sukonstruktivni pristup škole, roditelja i zajednice u integraciji sadržaja školskog kurikuluma.....	25
2.2.1. Pedagoška načela od značaja za proces personalizacije i socijalizacije djece kao dio školskog kurikuluma.....	27
2.2.2. Monopol nastavnika i frontalni oblik nastave vs saradnički, timski i konstruktivni oblik nastave kao dobar primjer razvoja kvalitetnih socijalnih vještina.....	30
3. Socijalna osjetljivost djece bez smetnji u razvoju na djecu sa smetnjama u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole.....	33
3.1. Uticaj emocionalno-socijalne pismenosti roditelja (primarne porodice) na razvoj socijalne osjetljivosti.....	34
3.2. Interpersonalni odnosi kao osnova stvaranja povoljnog socioemocionalnog okruženja u odjeljenju.....	35
3.3. Kreiranje fleksibilnog okruženja za učenje u funkciji uvažavanja različitosti	37
3.3.1. Školska kultura i društveni kontekst u službi socijalizacije djece i razvoja socijalne osjetljivosti kod djece	38
3.4. Vršnjačka prihvaćenost kao uzrok kvalitetne socijalizacije i razvoja socijalne osjetljivosti.....	40
II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA	42
1. Problemska odrednica.....	42
2. Predmet istraživanja.....	46
3. Metode istraživačkog rada	47
4. Naučna i društvena opravdanost istraživanja.....	48
III REZULTATI ISTRAŽIVANJA	51

1. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma na sukonstruktivni pristup škole, roditelja i zajednice i na socijalizaciju djece bez smetnji u razvoju i djece sa smetnjama u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole	51
1.1. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj	52
1.2. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na edukaciju kao proces metodične socijalizacije	57
1.3. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na vršnjačku prihvaćenost bez obzira na razlike	60
1.4. Analiza istraživačkih rezultata fokus grupa.....	61
1.4.1. Stavovi nastavnika iz prvog ciklusa osnovne škole u pogledu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovom prilagođavanju na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju	61
1.4.2. Analiza nastavnih strategija u pospešivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti u prvom ciklusu osnovne škole.....	70
ZAKLJUČAK	72
LITERATURA	75

APSTRAKT

Socijalizacija djece sa smetnjama u razvoju i djece bez smetnji može se razlikovati u nekoliko ključnih aspekata zbog različitih izazova sa kojima se ove dvije grupe djece susreću. I pored toga što su komunikacija i jezik, odnosno veoma često govorno-jezički poremećaji ili drugi poremećaji prisutna pojava, koja otežava komunikaciju djeci sa smetnjama, ali i djeci bez smetnji u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju, u borbi prevazilaženja ovih poteškoća obostrano razvijaju sposobnost za uspostavljanje komunikacije s vršnjacima i učenje društvenih vještina koje su uglavnom temelj socijalizacije. Djeci sa smetnjama u razvoju je potrebna dodatna podrška, bilo kroz terapije, posebne obrazovne programe ili prilagođene strategije učenja, ali je nerijetko i podjednako ista potrebna i djeci, odnosno učenicima bez smetnji u razvoju. Iako djeca sa nekim smetnjama u razvoju mogu biti izložena stigmatizaciji i društvenoj izolaciji zbog različitosti, što otežava njihovu socijalizaciju, i djeca bez smetnji u razvoju prolaze različite razvojne faze, koje ih mogu dovesti do toga da se osjećaju izolovano ili nepriznato od strane vršnjaka. Da bi proces socijalizacije tekao obostrano uspješno, procesu učenja društvenih normi, vrijednosti, običaja i ponašanja treba težiti od nižih razreda, odnosno još od prvog ciklusa osnovne škole. Putem socijalizacije, pojedinac postaje svjestan svoje uloge u društvu i razvija vještine potrebne za interakciju sa drugim ljudima, što u biti, a u ovom slučaju, podrazumijeva razvoj empatije i razumijevanja djece bez smetnji za djecu sa smetnjama u razvoju, čime se kreira pozitivna socijalna klima i podstiče obostrana inkluzivnost.

Ključne riječi: socijalizacija, personalizacija, individualizacija, djeca bez smetnji u razvoju, djeca sa smetnjama u razvoju, socijalna osjetljivost, vršnjačka prihvaćenost

ABSTRACT

Socialization of children with disabilities and children without disabilities can differ in several key aspects due to the different challenges these two groups face. Despite the fact that communication and language, i.e. very often speech and language disorders or other disorders are a present phenomenon, which makes communication difficult for children with disabilities, but also for children without disabilities in working with children with disabilities, in the struggle overcoming these difficulties, they mutually develop the ability to establish communication with peers and learn social skills that are mainly the basis of socialization. Children with disabilities need additional support, either through therapies, special educational programs or adapted learning strategies, but it is often and equally necessary for children or students without developmental disabilities. Although children with some disabilities may be subjected to stigmatization and social isolation due to diversity, which makes it difficult for them to socialize, children without disabilities undergo different developmental stages, which can lead them to feel isolated or unrecognized by peers. In order for the process of socialization to proceed mutually successful, the process of learning social norms, values, customs and behavior should be aspired from lower grades, i.e. since the first cycle of elementary school. Through socialization, the individual becomes aware of his role in society and develops the skills necessary to interact with other people, which in essence, and in this case, implies the development of empathy and understanding of children without disabilities for children with disabilities, thus creating a positive social climate and encouraging mutual inclusivity.

Keywords: socialization, personalization, individualization, children without disabilities, children with disabilities, social sensitivity, peer acceptance

UVOD

Socijalizacija učenika predstavlja proces kroz koji se djeca i mladi integrišu u društvo, uče norme, vrijednosti, običaje i vještine potrebne za život u zajednici. Kako socijalizacija obuhvata različite aspekte života i može se dešavati u školi i van nje, tako je rad na istoj veoma značajan u nižim razredima, odnosno u prvom ciklusu osnovne škole. Uloga porodice, kao primarnog agensa procesa socijalizacije, podrazumijeva da djeca, odnosno budući učenici, uče od svojih roditelja i članova porodice o normama, vrijednostima i običajima, usvajaju ih, nadograđuju tokom vremena, zbog čega porodica treba da pruži i pruža osnovnu emocionalnu podršku i sigurnost djetetu.

Sa druge strane, škola je takođe važno okruženje za socijalizaciju učenika, jer učenici interaguju sa svojim vršnjacima, učiteljima i osobljem škole, a primarno se polazi od učenja formalnih pravila, prihvatanja obaveza i društvenih uloga. Vršnjački uticaj igra značajnu ulogu u socijalizaciji učenika jer interakcija sa vršnjacima pomaže učenicima da razviju socijalne vještine, formiraju prijateljstva i nauče kako da se nose sa konfliktima. Takođe, u interakciji učenika bez, sa učenikom sa smetnjama u razvoju treba koristiti brojne i primjenjivati različite strategije, sagledati individualne potrebe i mogućnosti zadovoljavanja istih i prilagođavanja vršnjačkom okruženju.

Školski kurikulum treba da sadrži materijale koji promovišu društveno odgovorno ponašanje, kritičko razmišljanje i razvoj građanskih vještina, samim tim što učenici prolaze kroz proces obrazovanja koji ih priprema za razumijevanje i aktivno učešće u društvu. Kao što je socijalizacija duboko ukorijenjena u kulturnom kontekstu, pa svaka kultura ima svoje specifične norme, vrijednosti i običaje, a djeca uče kako da se ponašaju u skladu sa tim kulturnim kontekstom, tako i svako odjeljenje jeste posebna društvena cjelina koja treba da „gaji“ i razvija socijalne kompetencije, građanski duh, empatiju i razumijevanje različitosti, kako bi se razvila uspješna vršnjačka prihvaćenost i dostigao visok stepen socijalne osjetljivosti među učenicima.

Imajući u vidu sve pomenuto, uticaj emocionalno-socijalne pismenosti roditelja (primarne porodice) na razvoj kasnije socijalne osjetljivosti kod djece je presudan, a kasnije djeca, kao učenici, kreiraju interpersonalne odnose u pravcu razvoja povoljnog socioemocionalnog okruženja u odjeljenju. Navedeno podstiču i akteri škole, odnosno ljudski resursi škole, pa je kreiranje fleksibilnog okruženja za učenje važna karika u funkciji uvažavanja različitosti, kreiranja povoljnog školskog ambijenta u službi socijalizacije i razvoja socijalne osjetljivosti kod učenika.

I TEORIJSKI OKVIR

1. Pojmovna određenja i definicije

1.1. Djeca sa smetnjama u razvoju

Djeca sa smetnjama u razvoju, kao specifična grupa učenika, zahtijevaju posebnu pažnju i pristup u obrazovanju. Kako smetnje u razvoju mogu biti fizičke, kognitivne, emocionalne ili senzorne prirode, tako i diferenciono utiču na sposobnost djeteta da uči i razvija se, zbog čega pristup obrazovanju ove djece zahtijeva kreiranje inkluzivnog i individualizovanog okruženja u svrhu njihovog maksimalnog učešća i razvoja.

U crnogorskom zakonodavstvu, prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, djeca sa posebnim obrazovnim potrebama su djeca sa smetnjama u razvoju (sa tjelesnom, mentalnom, senzornom smetnjom ili s kombinovanim smetnjama) i djeca sa teškoćama u razvoju (djeca sa poremećajima u ponašanju; teškim hroničnim oboljenjima; dugotrajno bolesna djeca i druga djeca koja imaju poteškoće u učenju i druge teškoće uzrokovane emocionalnim, socijalnim, jezičkim i kulturološkim preprekama).

Poznato nam je da inkluzivni pristup podrazumijeva da se djeca sa smetnjama u razvoju uključuju u redovne obrazovne aktivnosti zajedno sa svojim vršnjacima, uz neophodnu podršku i prilagođavanje, ali i da je socijalizacija djece bez smetnji u razvoju neminovan činilac da bi se kreiralo okruženje u kojem se svi učenici osjećaju dobrodošlo, prihvaćeno i poštovano. Stoga je jedinstvenost svakog djeteta i potreba za individualnim pristupom, kroz individualne obrazovne planove, suština procesa individualizacije. Ujedno, to podrazumijeva i raznovrsnost u pristupu (vizuelne, auditivne i kinestetičke metode), kako bi se odgovorilo na različite potrebe učenika sa smetnjama u razvoju. To uključuje neminovno postojanje saradnje i predan timski rad stručnjaka, čime sopstvenim vještinama i resursima pružaju adekvatnu podršku djeci sa smetnjama u razvoju, uz prilagođen materijal, tehnologiju i pomagala. Da bi uspješnost obrazovanja bila potpuna, socijalna podrška je ključni akter, zbog čega interaktivnost, saradnja i inkluzija polaze od prethodne socijalizacije djece bez smetnji u razvoju, kao najčešćih sudionika socijalne interakcije.

Rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, unutar ili van školskog prostora, zahtijeva stručnost, empatiju i predanost u cilju stvaranja inkluzivne i podržavajuće obrazovne sredine, odnosno sredine povoljne za ostvarivanje djetetovog punog potencijala. Ako akcentujemo našu zemlju u ovom procesu, možemo reći da je Crna Gora, posljednjih godina, značajno radila na

unapređenju obrazovnog sistema kako bi se obezbijedila jednakost i pristup kvalitetnom obrazovanju za sve učenike, uključujući i djecu sa smetnjama u razvoju.

Kako se u ovom radu bavimo socijalnim strukturiranjem i prilagođavanjem djece bez, na djecu sa smetnjama u razvoju, to nam je važna dobra polazna analiza opštih stavova o inkluziji djece sa smetnjama u razvoju, ali i analiza jasno datih smjernica u vezi sa socijalnom integracijom djece bez smetnji u razvoju, a u sistem redovnog školovanja, što su uradili Filipović i Matejić-Đuričić (2018: 539–551), u: *Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju: teorijski izvori*. Imajući u vidu značaj društvene konotacije pojma ometenosti, ali i statusa/stanja ometenosti, umjesto isključivog podvođenja pojma i stanja kao individualnog „psihološko devijantnog čina“, ovaj rad nam prikazuje ometenost kroz socijalnu prizmu, pa samim tim i kroz ključne probleme socijalizacije i socijalne integracije djece sa smetnjama u razvoju i ponašanju. Izvedeći zaključke o ključnim implikacijama različitih pristupa, kojima se žele obezbijediti uslovi za aktivnu participaciju u društvenom životu, za sve članove date društvene zajednice, bez obzira na postojanje fizičkih ili socijalnih barijera, te iste implikacije nas dalje uvode u istraživačke vode socijalizacije djece bez smetnji u razvoju u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju, bazirajući se u ovom slučaju na prvi ciklus osnovne škole.

1.2. Prvi ciklus osnovne škole

Prvi ciklus osnovne škole obuhvata prva tri razreda školovanja djece, što podrazumijeva starosni uzrast od šest do devet godina. Suštinski, ovaj period igra ključnu ulogu u temeljnom obrazovanju učenika i postavlja osnove za dalje akademske, socijalne i emocionalne razvojne korake, jer je elementarni fokus prva četiri razreda osnovne škole na razvijanju osnovnih vještina čitanja, pisanja, računanja i razvoju socijalnih i emocionalnih kompetencija. „U prvom ciklusu nastava se u potpunosti organizuje kao razredna. Zbog razvojnih karakteristika djece, u prvom razredu nastavni proces timski realizuje nastavnik razredne nastave (učitelj) i vaspitač.“ (Vlada Crne Gore, Savjet za unapređenje poslovnog ambijenta, regulatornih i strukturnih reformi, 2013: 4)

Uzimajući da se ovaj rad značajno bavi socijalnim i emocionalnim razvojem, to su razvoj socijalnih vještina (ponašanja u grupi, komunikacije sa drugima, dijeljenja, slušanja, rješavanja konflikata na konstruktivan način), podsticanje timskog rada (rada u grupama ili timovima) i odnos prema autoritetima (razvijanje poštovanja prema učiteljima i drugim autoritetima) ključni za socijalni razvoj, dok su samopouzdanje (podsticanje pozitivnog stava prema sebi),

emocionalna inteligencija (učenje prepoznavanja i razumijevanja sopstvenih emocija i emocija drugih) i empatija (razvijanje saosjećanja i razumijevanja osjećanja drugih) ključni za emocionalni razvoj kako djece bez, tako i djece sa smetnjama u razvoju.

2. Školski kurikulum kao podsticaj procesa individualizacije i socijalizacije

Ako identitet škole poimamo kako Pivac poima isti, ističući da izražavanje identiteta škole podrazumijeva ostvarivanje ciljeva i zadataka koji se pred nju stavljaju, što nije moguće bez nužnog oslobađanja formalizma i raznih ograničenja (Pivac, 1995: 122), to ulogu škole možemo odrediti i „identifikacijom značaja“ njenog školskog kurikuluma. Kako prepoznatljivost jedne škole proizlazi iz njene funkcije, a ta funkcija u stvari ima odraz u baznoj utemeljenosti njenog rada na školskom kurikulumu i prikazu njenog identiteta kroz interakciju sa okolinom, tako i ta prepoznatljivost nije uporedna „pobjeda nad nekom drugom školom“, odnosno „izvojevana konkurencija“, već direktna usmjerenost na kvalitet rada i podizanje istog. U posjedu znanja da je kurikulum, ni manje ni više nego razvojni i izvedbeni državni dokument, ukoliko ga posmatramo kao opšti akt koji donosi državni organ a koji može biti nacionalnog, nastavnog, školskog, učeničkog karaktera ili karaktera nekog posebnog tipa (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010: 244), onda je važno izdvojiti školski kurikulum koji igra ključnu ulogu u procesima individualizacije i socijalizacije učenika. Dok se nacionalnim kurikulumom postavljaju osnovne smjernice (široko definisane) s poželjnim standardom, sadržajima (predmetima) i kompetencijama, proizašlim iz potreba i zahtjeva koje kreira samo vaspitno-obrazovno područje (Jurić, 2007: 253–307), školskim kurikulumom se postavljaju uže definisane smjernice, usklađene sa postavljenim nacionalnim zahtjevima i ciljevima, što jednoj školi pruža slobodu da istraži svoje polje kooperacije sa lokalnom zajednicom. Osnovna diskrepanca „leži“ u zakonskom okviru djelovanja škole, kroz nacionalni kurikulum, odnosno usmjeravanju rada škole, kroz školski kurikulum.

Konkretna sadržinska sentenca školskog kurikuluma, oličena u elementima kurikuluma: ciljeve, sadržaje, metode, situacije, strategije i vrednovanje (Bognar i Matijević, 2005), ukazuje na dvije osnovne podjele (Previšić, 2007: 88): nacionalni kurikulum (national curriculum framework) i okvir za kurikulum (curriculum framework). Ako uzmemo u obzir da se školski kurikulum, kroz podsticanje procesa individualizacije učenika, odnosno prilagođavanje obrazovnog iskustva svakom učeniku na osnovu njegovih jedinstvenih sposobnosti, interesovanja, potreba i tempa učenja i podsticanje procesa socijalizacije učenika, odnosno

procesa učenja društvenih normi, vrijednosti, vještina komunikacije i saradnje, nužno bavi uspješnošću njihove integracije u društvo, onda nam je jasan njegov značaj. Da bi pomenuta integracija bila što uspješnija, to se postavljanje temelja za dobar školski kurikulum vrši kroz detaljno planiranje konkretnih radnji, precizno definisanje ciljeva i metoda kontrole i evaluacije. U težnji škole da odgovori na zahtjeve nacionalnog kurikuluma zasnovana je njena uporedna odgovornost, ali joj upravo to daje samostalnost i autonomnost u procesu kreiranja školskog kurikuluma.

Svaka škola „nosi svoju priču“, zbog čega svaka škola ima svoju ideju i viziju individualnog razvoja i napretka, a da bi do istog došlo, neophodno je stručno upravljanje i rukovođenje školom. Dok se upravljanje školom odnosi na raspoređivanje ljudskih i materijalnih resursa u svrhu postignuća ciljeva školskog sistema, rukovođenje podrazumijeva koordinaciju već navedenih resursa u svrhu tačnog i realnog određivanja školskih zadataka i ciljeva (Staničić, 2006). Stoga, ukoliko rezimirano do sada navedeno, dolazimo do zaključka da je priroda školskog kurikuluma usmjerena prema kvalitetu rada škole, koji je dalje uslovio prepoznatljivost škole, što se konstantno mora planirati i kontrolisati posredstvom mjernih indikatora uspješnosti, odnosno mjerenjem „rezultata školskog djelovanja“. Nastavni planovi u osnovnim školama u Crnoj Gori (Vlada Crne Gore, Savjet za unapređenje poslovnog ambijenta, regulatornih i strukturnih reformi, 2013: 5–6), u okviru obaveznog dijela, obuhvataju obavezni dio, obavezne aktivnosti i prošireni dio. Dok obavezni dio programa čine obavezni predmeti i obavezni izborni predmeti, obavezne aktivnosti podrazumijevaju nadgledano učenje, rad odjeljske zajednice, dane kulture, sporta i tehnika, a prošireni dio programa uključuje slobodne aktivnosti i fakultativnu nastavu, pomoć djeci sa posebnim obrazovnim potrebama, dodatnu i dopunsku nastavu.

Važnost škole se ogleda i u tome što je, nakon porodice, sekundarni agens procesa vaspitanja, odnosno jedinstvenog procesa personalizacije, razvoja ličnosti i socijalizacije, što se sve odvija kako pod svjesnim tako i pod nesvjesnim uticajima društvene sredine. Razlog navedenom je upravo u tome što „socijalizacija nije samo obuka pojedinca za društveni život i njegovu buduću ulogu u društvu, već je veoma važna za formiranje ličnosti, koja se formira kroz učenje sa određenim karakteristikama, i tako postaje član jedne kulture“ (Mitrović, Šakotić, Milić i Nikolić-Ilić, 2021: 1). Noseći teret vaspitne uloge, nastavnici, stručni saradnici i pedagozi svakodnevno, takođe svjesno i nesvjesno, kreiraju vaspitni rad i kontrolišu njegove učinke. Upravo je suština procesa vaspitanja u usklađivanju zahtjeva personalizacije i socijalizacije, kako to Bratanić navodi (1990: 8), uzimajući međuljudski odnos kao temeljnu jedinicu vaspitnog

procesa. Da bi se takav odnos razvijao u pravom smjeru, neophodno je nastavu i učenje prilagoditi potrebama i karakteristikama svakog pojedinačnog učenika, što ukazuje na suštinu procesa individualizacije učenika. Da bi školski kurikulum omogućio učeniku postizanje punog potencijala, odnosno dosezanje optimalnih rezultata, važne su sljedeće karakteristike istog:

- *fleksibilnost kurikulumu* – što podrazumijeva prilagođenost nastavnih sadržaja, metoda i strategija sposobnostima, interesovanjima i potrebama svih učenika, a da bi se navedeno postiglo, neophodno je da škola ponudi brojne izborne predmete, različite nivoe i „težine“ ili prilagođene planove učenja za svakog učenika;
- *diferencijacija nastave* – što daje slobodu nastavnom kadru da različitim nivoima sposobnosti i interesovanja učenika prilagođava sopstvene nastavne strategije i materijale, odnosno zadatke, raspored i evaluacione metode;
- *individualni planovi učenja* – koji uključuju specifične ciljeve učenja, strategije učenja i resurse, prilagođene individualnosti samog učenika;
- *različite metode evaluacije*, poput usmenih prezentacija, istraživačkih projekata, portfolija i drugih oblika procjenjivanja, kako sveobuhvatnosti i „snage djelovanja“ individualnih planova tako i prilagođenosti kurikulumu „sociokulturnom i učeničkom“ miljeu škole;
- *personalizovano učenje* – što je konciznija karika od individualnog plana učenja jer podrazumijeva korišćenje tehnologije i prilagođenih resursa tempu i preferencama učenika kojima je takav pristup neophodan;
- *redovno praćenje i podrška* – podrazumijeva metode i procese evaluacije koji govore o napretku svakog učenika i potrebi uvođenja dodatnih časova, mentoringa ili savjetovanja sa učenicom;
- *inkluzivnost* – kao posljedica procesa kompletne individualizacije;
- *saradnja sa roditeljima* – kao ključnom karikom za bolje razumijevanje potreba svakog učenika i pružanje kompletne podrške kroz kreiranje dodatne podrške od kuće.

Nasuprot procesu individualizacije učenika koji učeniku omogućava dostizanje ličnih uspjeha, rast motivacije i samopouzdanja, školski kurikulum treba da podstakne proces socijalizacije, koji, sa druge strane, igra važnu ulogu u formiranju ličnosti, vrijednosti i vještina kod učenika. Svojom strukturiranošću kroz seriju obrazovnih aktivnosti, sadržaja i ciljeva koje nudi svojim učenicima, a na način obuhvata što relevantnijeg obrazovnog sadržaja u težnji razvoja kritičkog mišljenja, sticanja znanja i vještina potrebnih za dalji život i rad, kroz proces

socijalizacije – učenici se socijalno integrišu i grade sopstveni identitet osobe, pa proces socijalizacije, „kao takav, ima ontogenetičku evoluciju koja se povinuje društveno-istorijskoj kroz tradiciju, mentalitete, nivo kulture i civilizacije koji se prenosi sa generacije na generaciju“ (Şchiopu i Verza, 1995: 125). Stoga, zasnovanost školskog kurikuluma u podršci procesu socijalizacije podrazumijeva:

- podsticanje znanja i vještina, društvenih interakcija, saradnji i odnosa;
- podsticanje razvoja učeničkih socijalnih kompetencija i sposobnosti;
- kreiranje raznovrsnih vanškolskih aktivnosti: sportskih, umjetničkih, kulturnih, volontirajućih i svih aktivnosti koje razvijaju timski duh, liderstvo, samopouzdanje i druge socijalne vještine;
- podsticanje poštovanja i usvajanja normi, vrijednosti i obrazaca ponašanja, kroz interakciju sa nastavnicima i vršnjacima.

U suštini, školski kurikulum i procesi poput individualizacije i socijalizacije zajedno igraju ključnu ulogu u oblikovanju učenika kao budućih obrazovnih i za relevantni društveni okvir odgajanih građana, a kroz paletu ponude školskih sadržaja i utemeljenih smjernica i okvira adekvatnih za razvoj kompleksnih vještina, znanja i vrijednosti, neophodnih za njihovo uspješno funkcionisanje u društvu.

2.1. Karakteristike školskog kurikuluma od uticaja na proces individualizacije i socijalizacije

Kroz pravilno osmišljen kurikulum, škola može da pruži podršku u oba ova procesa na sljedeće načine, odnosno kroz:

1. *Prilagodljivo učenje*, koje podrazumijeva različite nivoe težine školskog kurikuluma, odnosno podesive dodatne materijale za sve učenike, tj. materijale prilagođene diferentnim sposobnostima i interesovanjima. Prilagodljiv pristup učenju, posebno uz implementaciju umjetne inteligencije, omogućuje LMS platformama (sistem upravljanja učenjem) jasno razumijevanje jedinstvenih potreba i posebnih stilova učenja pojedinih učenika. „Prilagodljivi algoritmi učenja, uz pomoć alata za praćenje napretka koji analiziraju podatke, mogu pružiti prilagođeni sadržaj, personalizirane preporuke i prilagodljive procjene kako bi se osiguralo da svaki učenik dobije pravu razinu izazova i podrške, što značajno poboljšava ishode učenja.“ (Mattos, 2023)

2. *Raznolikost sadržaja* podrazumijeva da je sadržaj kurikuluma tematski raznolik, da je uobličen kroz primjere, probleme i projekte koji podstiču učenike da istražuju i razvijaju svoje jedinstvene talente i interesovanja. Sadržinska strana kurikuluma „podstiče njihovu individualnost i kreativnost tokom planiranja i moderiranja procesa učenja i poučavanja, pri čemu nastavnik treba da procijeni individualne potrebe učenika, nivo predznanja, sklonosti i sposobnosti... Poštovanje različitih interesa i sposobnosti onih koji uče zahtijeva raznolikost u izboru sadržaja, raznolikost strategija učenja i poučavanja te raznolikost metoda vrednovanja“ (Marin, 2021: 278).
3. *Timski rad*, čija je suština saradničko učenje i razvoj socijalnih vještina poput komunikacije, liderstva, timskog djelovanja i konstruktivnog i svjesnog rješavanja konflikata.
4. *Aktivno učenje* treba da je podsticajni element školskog kurikuluma, a podsticajan u smislu motivacije učenika na istraživanje, postavljanje pitanja, rješavanje problema i primjenu stečenih znanja u realnim situacijama. Podsticanje kritičke misli i samostalnosti učenika dio je aktivnog učenja, a da „bi mogli samostalno prosuđivati i odgovorno djelovati, učenici moraju izvornu sklonost ka akciji usmjeriti na nastavni sadržaj i razvijati konkretno djelovanje na način da je ono praćeno „mišlju, osjećajem, htijenjem, praktičnim znanjem“ (Pranjić, 2005: 275).
5. *Vannastavne aktivnosti*, kao „različiti organizacijski oblici okupljanja učenika u slobodno izvannastavno vrijeme u školi, koje imaju pretežno kulturno-umjetničko, sportsko, tehničko, rekreacijsko i znanstveno (obrazovno) obilježje“ (Cindrić, 1992: 51). Imajući u vidu značaj istih, škole bi trebalo da u okviru ponude vannastavnih aktivnosti obezbijede široku paletu i time omoguće učenicima da se pronađu u oblastima koje ih interesuju i koje im pružaju mogućnost povezivanja sa svojim vršnjacima.
6. *Razvoj emocionalne inteligencije* moguć je sadržajnim karakterom kurikuluma, a to je uporedo izazov za kreiranje istog. Podstičući učenike da razumiju sopstvene emocije, podstičući njihovu sposobnost da slušaju sebe i druge, ali i, najvažnije, da iskazuju svoje emocionalne potrebe, odnosno produktivno izražavaju same emocije, razvijamo kod njih i emocionalne kompetencije. Kako emocionalna inteligencija uključuje emocionalnu samoosviješćenost, upravljanje emocijama,

produktivno iskorištavanje emocija, empatiju i upravljanje odnosima (Goleman, 1998), to je ista ključna i za uspješnu socijalizaciju.

7. *Inkluzivnost*, koja ukazuje na prilagođenost kurikuluma različitim stilovima učenja i sposobnostima, što dalje doprinosi kreiranju inkluzivnog okruženja, odnosno okruženja u kom se svaki učenik osjeća cijenjeno i podržano.
8. *Mentorstvo*, kao sistem savjetovanja, element je kurikulumske podrške, kako od strane nastavnika i školskih stručnjaka, tako i od starijih učenika.

Međutim, da bi školski kurikulum pružio svoj maksimalni doprinos, sve karakteristike školskog kurikuluma moraju biti prilagođene obrazovnim nivoima (osnovno, srednje ili visoko obrazovanje), zemlji, institucijama i predmetnoj tematici. Posmatrajući opštost njihovog usmjerenja, školskim kurikulumima se definišu:

- *Ciljevi i ishodi učenja*, kao željeni rezultati obrazovnog procesa koji odražavaju znanja, vještine i kompetencije koje učenici mogu steći tokom svog obrazovanja.
- *Sadržaji*, koji podrazumijevaju tematske cjeline, predmete i sve oblasti koje će biti obrađene tokom obrazovnog procesa, a koje su koncipirane kurikulumom i usklađene sa gorenavedenim ciljevima učenja i ishodima.
- *Metode i strategije nastave*, koje su istaknute takođe u školskom kurikulumu i koje nastavnici treba da primjenjuju na najbolji mogući način, kako bi se planirani ciljevi dosegнули. Neke od metoda su: predavanja, diskusije, praktične vježbe, projektne aktivnosti, istraživačke i druge aktivnosti.
- *Procjenjivanje i ocjenjivanje* su kurikulumom određeni načini mjerenja napretka učenika i njihovih postignutih ishoda, a neki od njih su: testiranja, zadaci, projekti, prezentacije i druge metode.
- *Prilagodljivost* kurikuluma, kao njegova karakteristika, nije ništa drugo do već istaknuta diferencirana prilagodljivost različitim nivoima sposobnosti učenika.
- *Kontinuitet i progresija* su „duboko“ planske karakteristike, jer se u obzir moraju uzeti koncept, vještine i znanja i ista planirati u kontinuitetu kako bi došlo do same progresije. Stoga, kurikulum se obično planira tako da postoji logična progresija između različitih nivoa obrazovanja.
- *Uključivanje aktuelnih tema* iz razloga relevantnosti istih za savremeno društvo.
- *Interdisciplinarnost*, kao spoj različitih predmeta i disciplina u svrhu dubljeg razumijevanja kompleksnih problema.

- *Razvoj kritičkog razmišljanja*, o čemu je već bilo riječi, kao karakteristika neophodna za buduće analitično i koncizno razumijevanje svijeta oko sebe.
- *Raznovrsnost i inkluzivnost*, kao odraz različitih perspektiva, kulture i identiteta, opet u svrhu osiguranja raznovrsnosti, ali i obrazovne pravičnosti.

Važnost uticaja školskog kurikulumna na proces individualizacije, odnosno personalizacije, ali i proces socijalizacije ogleda se u budućem ponašanju učenika u školskom ambijentu, a posebno prema vršnjačkoj grupi, gdje ono zadovoljava potrebu za intimnošću, formira sliku o sebi, stiče socijalne vještine, uči se da pomaže, dijeli i surađuje (Kolak, 2010: 244). Razlika između prvog obrazovnog ciklusa i kasnijih uočava se kroz uglavnom usmjerenost učenika na zajedničke interese ili zajedničko djelovanje u aktivnostima u kojima se osjećaju prihvaćeno i gdje lako mijenjaju svoja htjenja (u smislu ostanka u toj istog grupi), dok se, za razliku od prvog obrazovnog ciklusa, zbog heterogenosti grupa i intenzivnijeg druženja, ne osjećaju tako u višim obrazovnim ciklusima. Karakteristična je podvojenost i po polu, jer su dječaci više usmjereni na sportske i fizičke aktivnosti i to ih zbližava, dok su djevojčice najčešće usmjerene na aktivnosti koje podstiču neki vid socijalne interakcije.

Shodno navedenom, a shodno i tome da je škola veoma bitna karika razvoja primarno iz vremenskog ugla, odnosno vremena koje učenici provode u njoj, školski kurikulum se mora bazirati značajno na razvoju socijalnih vještina, važnih uporišta sveukupnog rasta i razvoja učenika, uvažavajući njegovu sukonstruktivnu proceduru nastajanja, a potom i porodične, školske i vršnjačke uticaje (Kolak, 2010: 243–254). Dalje je isti razrađen i kroz nastavni kurikulum, kojim nastavnik planira, organizuje nastavu i određuje način vrednovanja rada učenika. U zavisnosti od izbora metode vrednovanja rada učenika, strategija koje nastavnik bira pri kreiranju nastavnog kurikulumna i metoda mjerljivosti nivoa postignuća učenika, zavisi kreiranje povratne informacije koje nastavnik daje učeniku i roditelju. Dajući povratnu informaciju, nastavnik obezbjeđuje nastavak cikličnog razvoja, odnosno kreira temelje za svako novo planiranje, sprovođenje i evaluaciju, jer polazi od stare povratne informacije i kvaliteta iste, odnosno kvaliteta i učinka prethodnog planiranja, sprovođenja i prethodne evaluacije.

2.1.1. Razvoj socijalnih vještina kod učenika bez smetnji u razvoju

Prije isticanja socijalnih vještina kod učenika bez smetnji u razvoju važno je definisati trostruku grupu postojanja istih. Dok se u prvu grupu ubrajaju sve definicije koje obilježavaju indikatore vršnjačke prihvaćenosti, pa se socijalno vještom djecom smatraju djeca koja su

prihvaćena od vršnjaka, popularna u školi i zajednici, u drugu skupinu su sva djeca koja razvijaju socijalne vještine shodno bihevioralnim karakteristikama. Imajući u vidu da je ponašanje orijentir, onda se socijalno vještom smatraju djeca sa situacijski specifičnim ponašanjima koja povećavaju mogućnost nagrađivanja (motivacije), odnosno smanjuju vjerovatnoću kažnjavanja u zavisnosti od socijalnog ponašanja djeteta. Za razliku od prve dvije, treća grupa djece ubraja svu djecu čija socijalna ponašanja jesu usmjerena na razvoj socijalnih kompetencija, odnosno koja posjeduju socijalne vještine koje pridonose socijalnoj kompetentnosti (Buljubašić-Kuzmanović i Botić, 2012: 42).

Da bi školski kurikulum bio u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika, njegov sadržinski segment mora da uključi opštu školsko-socijalnu dobrobit, podstakne sposobnost saradnje i prilagođavanja kako bi se učenici uspješno nosili sa brojnim zahtjevima i izazovima školskog ali i svakodnevnog života. Shodno tome, djeca, odnosno učenici bez smetnji u razvoju razvijaju svoje socijalne vještine kroz svakodnevnu komunikaciju sa školskom okolinom, kroz mreže socijalnih odnosa koju grade i razvijaju na bilo kom „nivou školskog razvoja“. Na putu odrastanja i spoznaje sebe, a samim tim i samoostvarenja, djeca grade svoju ulogu i socijalno se razvijaju od faze socijalnog pronalaženja sebe u porodici, preko gradnje sebe kroz odnose sa učiteljima, nastavnicima, vršnjacima, partnerima i zajednici uopšte. Stoga, socijalni razvoj, u kompletu posmatrano, jeste cjelovit razvoj djeteta, odnosno učenika, razvoj njihovih snaga, socijalnih i opštih kompetencija i kreativnih potencijala.

Ako definišemo socijalne vještine na način na koji to čine Ajduković i Pećnik, pa ističu da su to naučeni oblici ponašanja, poput sljedećih: aktivno slušanje, postavljanje pitanja, predstavljanje sebe i drugih, zahvaljivanje i pohvaljivanje, traženje pomoći, uključivanje, davanje i slijeđenje uputa, izvinjavanje, uvjeravanje, poznavanje i izražavanje tuđih osjećanja, reagovanje na tuđu ljutnju, izražavanje privrženosti, suočavanje sa strahom, traženje dozvole, dijeljenje, pomaganje, pregovaranje, samokontrola, odbrana sopstvenih prava, reagovanje na zadirivanje, izbjegavanje sukoba, izražavanje prigovora i reagovanje na prigovor, nošenje s posramljenošću i isključivanje, zauzimanje za prijatelja, reagovanje na nagovaranje, nošenje s neuspjehom, optužbe u grupi i drugo (Ajduković i Pećnik, 1994), onda shvatamo kompleksnost razvoja socijalnih vještina kod djece. Primarno je izvršiti selekciju ovih vještina shodno ciljevima i planiranim ishodom učenja, nivou obrazovanja, emocionalnog razvoja djeteta, jer je od velike važnosti uticaj učenika na druge učenike i uzvraćeni uticaj, odnosno povratna informacija na ostvareni socijalni kontakt. Navedeno je posljedica socijalne komunikacije koja se definiše kao „prirodni oblik ljudskoga življenja, odnosno kao socijalni odnos među ljudima,

proces koji se događa svakodnevno, namjerno i nenamjerno, u različitim oblicima, na različite načine i različitim stilovima“ (Markić, 2010: 307). Od podsticanja razvoja socijalnih vještina od predškolske dobi, preko neminovnog i vrlo uticajnog razvoja istih kroz školski razvoj djeteta, što je od velike važnosti za uspješno životno funkcionisanje, razvoj socijalnih vještina kod učenika bez smetnji u razvoju igra ključnu ulogu u njihovom emocionalnom, akademskom i društvenom uspjehu.

Brojni su koraci i brojne strategije koje škole i nastavnici mogu da primijene u svrhu razvoja socijalnih vještina kod učenika, a jedan/na od osnovnih je modeliranje ponašanja, što podrazumijeva da nastavnici, ali i svi odrasli u školi, budu pozitivan primjer socijalno prihvatljivog ponašanja. Kao što djeca uče kako se ponašati u različitim situacijama ugledajući se na svoje bližnje, uglavnom roditelje, tako i učenici često uče posmatrajući odrasle u svom školskom ambijentu. Sa druge strane, konstantan rad na razvoju komunikacijskih vještina je neminovna karika, a u tom segmentu treba podsticati i verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Jasno izražavanje misli i način izražavanja izgrađuju se kao vještina, pa nastavnici mogu primjenjivati vježbe poput simulacije intervjua, igre uloga ili debatiranja. Da bi komunikacija tekla usaglašeno i poželjno, lanac iste kroz navedene pozitivne primjere i komunikacijske vještine raste usvajanjem vještine aktivnog slušanja, pa nastavnik može podstaći učenike da aktivno slušaju svoje vršnjake tokom razgovora, a da, takođe, tokom istog, u svrhu pokazivanja interesovanja i izražavanja sebe, postavljaju pitanja i izražavaju suosjećanja. Tačnije, svaka „komunikacija među učenicama se odvija kako bi se obrazložile trenutačne ideje, osjećaji i razmišljanja te dobila povratna informacija sukomunikatora“ (Markić, 2010: 312), ali je važno istaći istraženu diferencu između učenika i učenica, pa „učenici favorizuju komunikaciju prema njenoj koristi, dok učenice preferiraju komunikaciju koja sadrži emocionalne elemente. Za učenice je komunikacija čin intimne, podržavajuće i neosuđujuće interakcije dva ili više sukomunikatora i one dobrog sukomunikatora definišu, prije svega, kao dobrog slušatelja, a zatim kao vještog sagovornika, pouzdanog i sposobnog razumjeti, te kao osobu koja je spremna u svakom trenutku biti potpora (Thurlow, 2003: 50–57).

U svrhu razvoja socijalnih vještina, nastavnici treba da podstiču timski rad, koji podrazumijeva „skup osoba koje rade zajedno kao tim ili u zajedničkoj akciji, spremnost da djeluju u korist grupe, a ne individualnu korist... udruženi napor, saradnju“ (Alauddin, 2004: 45–46), a da podstiču konstruktivno rješavanje konflikata kroz podsticaj učenika da ih prepoznaju, razumiju i rješavaju na pomenuti način, što je, s obzirom na društvene okolnosti danas, zahtjevna i teška uloga. Usklađeno djelovanje na razvoju svega pomenutog suština je samog procesa

prilagođavanja, jer se učenici osjećaju sigurno i kompetentno u različitim društvenim situacijama jedino kada se prilagode tim različitim situacijama, ljudima i okruženju, na čemu se u školskom ambijentu može raditi kroz brojne zajednički organizovane aktivnosti, vannastavne/vanškolske aktivnosti, radionice i igre drugog tipa. Kao preteča svemu, ali i uporedna razvojna komponenta, poželjan je rad na sopstvenim emocijama, odnosno emocijama učenika, pa je prepoznavanje emocija i emotivnog stanja, bilo putem slika ili diskusije, korak više ka „nošenju sa njima“ i racionalnom usmjeravanju razvoja istih. Na ovaj način se rađa i empatija, a učenike je potrebno podstaći da, kroz razgovore o različitim životnim iskustvima, knjigama ili filmovima, razvijaju, kako to Hofman ističe, sposobnost stavljanja sebe u nečije cipele, osjećajući ono što taj neko osjeća, ili kako Adler ističe, razvijaju sposobnost da gledaju očima drugih, čuju ušima drugih i osjećaju kroz srce drugih (Kutlu i Coskun, 2014: 204).

Važno je da se u školskom ambijentu konstantno radi na razvoju socijalnih vještina kroz različite aktivnosti i pristupe, ali i prati napredak učenika kako bi se na vrijeme prepoznale oblasti u kojima mogu dodatno napredovati i koje mogu mijenjati, korigovati, usavršavati.

2.1.2. Razvoj socijalnih kompetencija kod učenika bez smetnji u razvoju

Kroz pojavu koncepta cjeloživotnog učenja, od Lisabonskog procesa, a zatim i preko Strategije razvoja Evrope EU 2020, ističe se značaj sticanja ključnih kompetencija, poput osam definisanih od strane Evropske komisije u Luksemburgu, 2006. godine:

1. komunikacija na maternjem jeziku;
2. komunikacija na stranom jeziku;
3. matematička pismenost;
4. osnovne kompetencije u nauci i tehnologiji;
5. digitalna kompetencija;
6. vještine učenja;
7. građanske kompetencije;
8. preduzetništvo i kulturološka ekspresija.

Ako ih definišemo kao „prenosiv, multifunkcionalni paket znanja, vještina i stavova koje su neophodne svakom pojedincu za lično ispunjenje i razvoj, inkluziju i zapošljavanje“ (Vlada Crne Gore, Savjet za unapređenje poslovnog ambijenta, regulatornih i strukturnih reformi, 2013: 14), shvatamo značaj razvoja istih kod djece, tokom obaveznog obrazovanja, kako bi njihovim sticanjem ostvarili kasnije aktivnu ulogu u društvu znanja, što znači da su ove kompetencije baza za dalje učenje kao dio cjeloživotnog učenja.

Kako su socijalne kompetencije dio ključnih, to Evropska komisija, u studiji *Key competences for lifelong learning* (European commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019), naglašava da ključne kompetencije treba da budu generičke, kako bi njihova svrha zaista bila adekvatna, odnosno kako bi koristile realizaciji različitih ciljeva i bile prenosive u smislu njihove primjenljivosti u različitim kontekstima. Dok je njihovo sticanje važno za adekvatno lično ispunjenje u životu, za rad i cjeloživotno učenje, to je važno i kao preduslov za rješavanje različitih problemskih situacija sa kojima se pojedinac suočava u životu.

Kako razvoj socijalnih vještina ne podrazumijeva isto što i razvoj socijalnih kompetencija, tako je važno definisati raznolikost ovih termina, pa kako Jurić navodi, vještine obuhvataju specifična ponašanja pojedinaca, a kompetencije određuju način na koji se pojedinac koristi vještinama u socijalnom okruženju (European commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019). Dok se socijalna kompetencija odnosi na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja koje su djeci i mladima potrebni za uspješno društveno prilagođavanje (Livazović, 2010: 255), socijalno vještini se smatraju osobe koje posjeduju perceptivnu osjetljivost, koje se „slažu” sa ponašanjem drugih, umiju da kontrolišu sopstveno ponašanje i imaju sposobnost da preuzimaju ulogu drugoga (Pennington, 1997: 240). Razvoj socijalnih kompetencija kod učenika bez smetnji u razvoju je važan kako bi se omogućio uspješan socijalni i emocionalni razvoj, međuljudski odnosi i budući uspjeh u životu na društvenom, poslovnom, emotivnom polju i u različitim socijalnim okruženjima.

Ako uzmemo u obzir njihovu raznolikost, važno je navesti ključne segmente, a prethodno ukazati na pojedine segmente preklapanja elemenata za razvoj socijalnih kompetencija i socijalnih vještina. Stoga, kao ključne izdvajamo:

- komunikaciju,
- empatiju,
- saradnju,
- vještinu rješavanja konflikata,
- socijalnu osjetljivost,
- samopouzdanje,
- asertivnost,
- pružanje podrške,
- pregovaranje,
- upravljanje emocijama.

Razvoj socijalnih kompetencija i definisanje značaja i koraka razvoja istih podstaknuto je od strane brojnih autora, pa je Jean Piaget, francuski psiholog koji je poznat po teoriji kognitivnog razvoja djece, u svom djelu „Intelligence and Affectivity“ istražio kako se emocionalno razumijevanje razvija kod djece. Primjećujući da se emocionalno razumijevanje razvija zajedno sa kognitivnim razvojem, Piagetova teorija o razvoju emocionalnog razumijevanja (Piaget, 1981) potkrepljuje nekoliko faza:

- *Prva faza:* Egocentrizam (do otprilike 7 godina), kada su djeca uglavnom egocentrična i fokusirana na vlastite osjećaje i perspektive i ne razumiju nužno perspektive ili osjećaje drugih ljudi.
- *Druga faza:* Početak razumijevanja (od 7 do 11 godina), kada djeca počinju razumjeti da drugi ljudi imaju svoje osjećaje i perspektive, kao što oni imaju, ali su tadašnja dječija razumijevanja ograničena i često „plitka“. To je faza u kojoj djeca mogu razumjeti da drugi osjećaju slične osjećaje kao i oni, ali još uvijek im je teško da se potpuno stave u tuđe cipele.
- *Treća faza* je konkretni operacionalni nivo (od 11 do 15 godina), kada djeca razvijaju bolje razumijevanje perspektive drugih ljudi i kada mogu da prepoznaju da osjećaji drugih osoba mogu biti različiti od njihovih. U ovoj fazi čak mogu razumjeti uzroke i posljedice emocija, pa samim tim i razmišljati o njihovom uticaju na socijalne odnose.
- *Četvrta faza*, i posljednja, jeste faza formalnog operacionalnog nivoa (nakon 15 godina), kada razumijevanje emocija zaista postaje sofisticiranije. Tačnije, ovo je faza kod mlađih adolescenata, koji se već tad mogu baviti apstraktnijim aspektima emocija, pa shodno tome razumjeti kompleksnije osjećaje, prepoznati suptilnije nijanse emocija i mnogo dublje analizirati aspekte međuljudskih odnosa.

Piagetova teorija o razvoju emocionalnog razumijevanja je samo jedan pristup, a brojna kasnija istraživanja i teorije dodale su nove nijanse i složenosti razumijevanju ovog procesa kod djece, u ovom slučaju učenika.

Kako je formiranje identiteta ključno za razvoj socijalnih kompetencija, to je važno pomenuti Eriksona, američkog psihologa koji je razvio teoriju psihosocijalnog razvoja, a proučavao navedeno u djelu „Identity: Youth and Crisis“ (Erikson, 1968). Razvijajući teoriju psihosocijalnog razvoja, koja obuhvata osam faza razvoja ljudskog života, u pomenutom djelu se koncentriše na petu fazu svog modela razvoja jer u okviru nje istražuje formiranje identiteta u

adolescenciji. Baveći se ispitivanjem razvoja identiteta naspram konfuzije uloga, naglašava tri ključna aspekta u periodu adolescencije, u kojem se formira osjećaj identiteta, i to:

- *Proučavanje i istraživanje identiteta* je faza tokom perioda adolescencije kada mladi ljudi počinju preispitivati svoje sopstvene vrijednosti, interese, sposobnosti i ciljeve, kada aktivno istražuju različite opcije i eksperimentišu sa različitim ulogama kako bi bolje razumjeli ko su.
- *Kriza identiteta* je faza kada mladi ljudi, tokom ovog procesa adolescencije, mogu doživjeti „krizu identiteta“, što podrazumijeva suočavanje sa unutrašnjim konfliktima i pitanjima uglavnom baziranim na budućim ulogama i pogledima na sopstveno mjesto „u životu i na ovom svijetu“. Posljedice ove krize se mogu dublje osjetiti kroz osjećaje konfuzije i nesigurnosti.
- *Usvajanje pozitivnog identiteta* je potencijalna faza, koja kontrira prethodnoj, i za koju važi da mladi ljudi kroz razmatranje različitih uloga i identiteta, a potom i razmišljanje o sopstvenim vrijednostima i ciljevima, postupno usvajaju pozitivan i koherentan osjećaj identiteta. Osjećajući se sigurno u vezi sa svojim osobinama i vjerovanja, ovo je vrlo pozitivna faza za razvoj u navedenoj starosnoj dobi.

Da bi izgradili socijalne kompetencije u tom periodu, važno je raditi na ostvarenju socijalnih interakcija, ali i prilikama mladih da tokom istih razgovaraju o svojim osjećajima i da dijele svoje emocije kako sa porodicom tako i sa prijateljima i drugim autoritetima, a sve u svrhu uspješnog nošenja sa izazovima koji uključuju formiranje identiteta.

Za uspješan razvoj socijalnih kompetencija neophodno je raditi i na razvoju emocionalne inteligencije, na šta je ukazao Daniel Goleman, američki psiholog i autor knjige „Emotional Intelligence“. Objašnjavajući kako emocionalna inteligencija igra ključnu ulogu u uspjehu i zadovoljstvu u životu, čak i više od kognitivne/saznajne inteligencije, jer „imamo dva mozga, dva uma – i dvije različite vrste inteligencije: racionalnu i emocionalnu“ (Goleman, 1997: 28), a „kako ćemo proći u životu zavisi o objema – nije važan samo IQ, važna je i emocionalna inteligencija“ (Ibid.), polazi od toga da je na njoj neophodno raditi tokom djetinjstva i adolescencije. Razmišljajući u tom pravcu, on navodi ulogu roditelja i vaspitača, između ostalog učitelja/nastavnika, kao presudnu u podsticanju razvoja emocionalne inteligencije kod djece, zbog sposobnosti roditelja, učitelja, nastavnika ili vaspitača da prepozna, razumije i podrži emocionalnu potrebu djeteta. Također, Goleman ističe važnost poučavanja emocionalnih vještina kao što su samoregulacija emocija, empatija, prepoznavanje emocija drugih i konstruktivno rješavanje konflikata, pružajući smjernice kako ih razvijati kod djece:

- razgovori o emocijama,
- modeliranje emocionalno inteligentnog ponašanja,
- vježbe za razvijanje empatije i
- učenje kako upravljati stresom i konfliktima.

Pored emocionalne inteligencije, razvoj komunikacijskih vještina je put ka sticanju socijalnih kompetencija, pa kako navodi kanadski psiholog, Albert Bandura, djeca uče promatranjem modela i kroz interakciju sa okolinom (1977: 191). Sa druge strane, razvoj saradnje i timskog rada je suštinski element za razvoj socijalnih kompetencija, a kako to smatra Lev Vygotsky, sovjetski psiholog, kognitivni razvoj djeteta je društveno posredovani proces koji zavisi od podrške odraslih osoba i zrelije djece (Berk, 2008), sa jedne strane, ali i od postojećeg stepena razvoja i onoga što dijete može postići uz pomoć posrednika, smatrajući da svako dijete može mnogo više, sa druge strane (Vygotsky, 1962).

Sve navedeno predstavlja združene elemente usmjerene ka sticanju i razvoju socijalnih kompetencija kod djece, pa samim tim i učenika.

2.2. Sukonstruktivni pristup škole, roditelja i zajednice u integraciji sadržaja školskog kurikuluma

Školski kurikulum, u svojoj sveobuhvatnosti, a kao temeljni školski dokument, treba da objedini organizacijsku kulturu i život škole, pored svojih osnovnih zadataka – da „određuje osnovne karakteristike i funkciju škole bez obzira na oblik, vrstu i nivo školovanja“ (Milat, 2005: 199). Proizilazeći iz nacionalnog kurikuluma, u praksi se sprovodi i oživljava u školskom ambijentu i suštinski bi trebalo da bude značajna karika u analizi, komparaciji, suprotstavljanju, kritikovanju i procjenjivanju različitih gledišta, ali i zamišljanju, vizualiziranju, kreiranju, razvoju i unapređenju vještina potrebnih za životno funkcionisanje, socijalno bitisanje i, na kraju ali prije svega, samo tržište rada. Međutim, da bi bio „motivator“ za cjeloživotno učenje, crpeći najvažnije iz svih raspoloživih izvora znanja, školski kurikulum treba da podrži i sukonstruktivni pristup škole, roditelja i zajednice kroz svoj integracijski sadržaj, jer školski kurikulum „predstavlja središte svih nastojanja da se odgoj i obrazovanje učine kvalitetnim, kreativnim i prosocijalnim činom“ (Previšić, 2005: 165–175).

Sukonstruktivni pristup škole podrazumijeva aktivno partnerstvo između pomenutih relevantnih aktera u svrhu osiguranja obrazovanja kao sveobuhvatnog, relevantnog i prilagođenog potrebama učenika i društva. Kako je posredstvom saradnje škole, roditelja i

zajednice moguće kreirati ili raditi na kreiranju kvalitetnog obrazovnog okruženja, to školski kurikulum može sadržinski i integracijski podržati cjelovit razvoj učenika i pripremiti ih za uspješno društveno i profesionalno funkcionisanje, ali je navedeno moguće jedino ukoliko je pristup gorepomenutih aktera baziran na:

1. *Transparentnosti i otvorenoj komunikaciji*, jer je razmjena informacija o kurikulumu, nastavnim metodama i očekivanjima mogućnost razumijevanja potreba učenika, ali i potreba njihovih porodica, sa jedne strane, i obrazovnih ciljeva i procesa, sa druge strane. Bez transparentnog djelovanja i otvorene komunikacije, škola, roditelji i zajednica ne mogu ispuniti svoj plemeniti zadatak, koji se odnosi na osiguranje razvoja svih elemenata koji čine socijalno biće škole i elemenata od uticaja na iskustva učenika, što ima veliki uticaj na kasniji život, rad i odgovorno društveno učešće svakog pojedinca (Livazović, 2012: 62).
2. *Savjet roditelja i školski odbor*, koji doprinose, između ostalog, i aktivnom učešću u donošenju odluka o kurikulumu, izboru nastavnih materijala i strategijama učenja i podučavanja, jer „sukonstrukcija kurikuluma ide puno dalje od pukoga učenja nastavnih predmeta“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2012: 43–57).
3. *Radionice i događaje namjenski kreirane za roditelje*, a kao alat za podršku učenju djece kod kuće i samom informisanju roditelja o kurikulumu.
4. *Saradnju sa lokalnom zajednicom*, jer školski kurikulum sadrži (Milat, 2005:199–209) jezgrovne, diferencirane i međupredmetne teme koje podstiču individualni i socijalni razvoj djeteta, podstiču razvoj vještina i sposobnosti prilagođavanja i usmjeravanja ponašanja ka pozitivnom, pa samim tim i uspješno nošenje sa zahtjevima i izazovima koje pred njih postavlja život. Shvatajući da je on spona između školskog učenja i stvarnog svijeta, shvatamo i ulogu lokalne zajednice u cjelokupnom procesu.
5. *Inkluzivni pristup*, kao model primjene različitih perspektiva i vrijednosti kroz sadržaj kurikuluma, pored „tradicionalnoga djelovanja kojem je cilj da svaki učenik ‘savlada’ nastavni plan i program“ (Suzić, 2004:17–28).
6. *Konstruktivno dijaloško definisanje ciljeva obrazovanja*, gdje značajnu pažnju posvećuju razvoju karakternih osobina, etičkom razmišljanju i društvenoj odgovornosti.
7. *Projektovanju i volontiranju*, kao izazovima koji mogu unaprijediti angažovanje i socijalnu odgovornost učenika.

8. *Praćenju napretka*, što podrazumijeva redovno praćenje i evaluacije postignuća učenika, a kako redovno tako i vanredovno, u svrhu čega se sukonstruktivni pristup škole, roditelja i zajednice, „u skladu s potrebama učenika, okreće prema ostvarenju kurikuluma socijalnog bića škole“ (Livazović, 2012: 62).

Stoga, školski kurikulum promovira dobrobit i uključenost, sposobnosti kooperacije i prilagođavanja, što dalje pruža mogućnost kako nosiocima procesa tako i učenicima da se uspješno nose sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života. Od primarne uloge porodice, preko vaspitnog uticaja škole, do uloge vršnjaka i zajednice, na putu odrastanja i samoostvarenja jeste cjeloživotni proces, na koji školski kurikulum, odnosno njegova suštinska bit igraju značajnu ulogu tokom pomenutog vaspitnog procesa u školi. Kako je porodica u ovom procesu jedan od najvažnijih činilaca društvene stvarnosti, koji značajno utiče na razvoj djeteta i vaspitno-obrazovni rad škole, škola nikako ne smije zanemariti njihovu ulogu (Maleš, 2012: 591). Stoga je razumljivo zašto je školski kurikulum kreacija partnerstva i zajedničkog djelovanja porodice, škole i socijalnog okruženja, odnosno zajednice, a veoma je važno da je oličenje interakcijsko-komunikacijskog modela i kvalitetne pedagogije odnosa. Osnovno u sukreaciji jeste usmjeravanje sadržaja i aktivnosti, kroz osnovna pedagoška načela (uravnoteženost, kontinuitet, otvorenost, fleksibilnost, interkulturalnost, inkluzivnost i na učeniku usmjeren pristup) na potrebe i interese učenika, njihova različita iskustva i sposobnosti, stilove i strategije učenja, postojeća iskustva i nivo zrelosti. Na to valja nadovezati i ulogu društva koje svojim vrijednostima, takođe, zahtijeva razvoj kvaliteta nastave, naročito s aspekta humanosti društva koje se ostvaruje smanjenjem razlike između društvenih vrijednosti i potreba pojedinca (Bognar i Matijević, 2005: 141).

Angažman porodice, škole i zajednice je uvijek, u najmanju ruku, dvosmjernog karaktera, u smislu pokretačke uloge roditelja u organizaciji školskih aktivnosti, ali i kreaciji saradnje sa roditeljima kroz brojne školske aktivnosti, jer „roditelji mogu uticati na stvaranje i razvoj kurikuluma, planiranjem, ostvarivanjem i vrednovanjem“ (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010: 244). Konkretno, saradnja sa roditeljima se ostvaruje putem učešća roditelja u nastavi, roditeljskih sastanaka, brojnih pedagoških radionica kako za roditelje tako i za učenike, raznih informativnih kampanja i razgovora, stručnih predavanja za roditelje i drugih aktivnosti. Ulaskom roditelja u školski i nastavni život, a izlaskom učitelja među roditelje, značajno se smanjuje diskrepanca života učenika u i izvan školske sredine. Za razliku od porodice, lokalna zajednica saraduje sa školom posredstvom interesnih grupa, odnosno preko poslovnih partnera

škole, preko investitora i donatora, raznih poslovnih i pravnih subjekata, odnosno svih aktera koji mogu uticati na razvoj identiteta škole i kvalitet nastave.

2.2.1. Pedagoška načela od značaja za proces personalizacije i socijalizacije djece kao dio školskog kurikulumuma

Školski kurikulum je okvir školske kulture, u svakom smislu, zbog čega se isti konstantno i gradi i razvija, odnosno strukturira i sukonstruira. Poštujući pedagoška načela, škola odražava svoju primarnu vaspitno-obrazovnu ulogu, podstiče akademska postignuća kroz kontinuirano praćenje individualnog i socijalnog razvoja učenika. Pospješujući učeničku personalizaciju i socijalizaciju, kao važnu polaznu osnovu učenja, zdravog odrastanja i kvalitetnog prilagođavanja, škola radi na izgradnji okruženja u kom bi se „učenici osjećali uspješno i zadovoljno, mogli pokazati svoja znanja, vještine i sposobnosti, nenasilno rješavati sukobe, učiti na zanimljiv i kreativan način, razvijati saradnju i uspješnije odnose s drugima, biti tolerantniji te stečena znanja i iskustva primjenjivati u svakodnevnom životu“ (Buljubašić-Kuzmanović, 2012: 49).

Proces personalizacije i socijalizacije djece kroz školski kurikulum zasniva se na određenim pedagoškim načelima koja su od suštinskog značaja za razumijevanje individualnih potreba i sposobnosti svakog učenika, a veoma je važno definisati ista:

1. *Personalizacija učenja*, odnosno koncept personalizovanog učenja, koji sam po sebi podrazumijeva pet ključnih elemenata (Lee, 2014: 12–17), i to:
 - personalizovani plan učenja koji uzima u obzir individualne razlike;
 - napredak učenika koji nije zasnovan na vremenu, već na kompetencijama;
 - procjena napretka učenika koja nije zasnovana na kontinuiranom formativnom i sumativnom ocjenjivanju, već na kriterijumima;
 - učenje koje je zasnovano na problemu ili projektu i
 - višenamjensko mentorstvo nastavnika.

Ono što je veoma važno kod personalizovanog učenja jeste individualizacija, odnosno prilagođavanje nastavnih metoda, materijala i aktivnosti individualnim sposobnostima, interesima i stilovima učenja svakog učenika. Sa druge strane, individualizacija povlači segment prilagodljivosti, pa je neophodna fleksibilnost u pristupu i planiranju kako bi se omogućilo učeniku da prati sopstveni ritam, napreduje prateći isti, a na sopstveni način, jer „individualizacija treba da je načelo prema kojem se nastavni ciljevi, sadržaji, metode, uslovi, ocjenjivanje i vrednovanje prilagođavaju kako bi se iskoristio i do maksimuma ispunio potencijal

svakog učenika” (Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2018: 20). I posljednje, treće, personalizovano učenje mora biti skoncentrisano na ciljeve kojima teži, jer postavljanje jasno definisanih ciljeva učenja, koji uzimaju u obzir individualne potrebe i razvojne faze djeteta, dovodi do najboljeg mogućeg ishoda.

2. *Socijalizacija i zajedničko učenje* su pedagoška načela koja su neminovna karika u lancu kreacije uspješnog školskog kurikulumu, a u okviru čega se podstiče:

– *Kolaborativno učenje*, koje podrazumijeva podsticanje saradnje i timskog rada među učenicima kako bi razmjenjivali ideje, rješavali zadatke i razvijali vještine međusobne podrške. „Istraživanja su pokazala da se savladavanjem navedenih vještina i sudjelovanjem u kooperativnim skupinama postiže: jačanje individualne motivisanosti i istrajnosti, javlja se odgovornost prema drugima, poboljšava se komunikacija u grupi, razvijaju se prijateljski osjećaji prema članovima grupe, grupna produktivnost i djelotvornost se povećavaju, socioemocionalni problemi članova grupe rješavaju se bolje i na kvalitetniji način.” (Buljubašić-Kuzmanović, 2009: 52)

– *Inkluzivnost*, bez koje nije moguća integracija svakog učenika, jer se upravo radi na integraciji kroz cijenjenje različitih sposobnosti, kultura i perspektiva.

– Na kraju, *društvena interakcija* kao dio pedagoškog načela socijalizacije i zajedničkog učenja, a koja promoviše aktivnu komunikaciju, empatiju i razumijevanje među učenicima, opet u svrhu razvoja socijalnih vještina i odnosa.

3. *Kontinuirana evaluacija i prilagođavanje* je pedagoško načelo koje se realizuje posredstvom dva elementa i to kroz:

– *Formativnu evaluaciju*, „koja je usmjerena na sam proces“ (Zavod za školstvo, 2012: 6), a kojom se teži redovnom praćenju napretka učenika u svrhu identifikacije njihovih jakosti, odnosno snaga, ali i identifikacije izazova, a onda se tome prilagođavaju metode i sadržaji poučavanja.

– *Prilagodljive planove*, što je neminovno ukoliko postoje i prilagodljivi planovi učenja, individualni planovi vaspitno-obrazovnog djelovanja, pa iste nije moguće ispratiti bez prilagodljivih evaluativnih planova.

– *Aktivno angažovanje učenika* je, takođe, jedno od pedagoških načela, koje u globalu podrazumijeva njihovo aktivno učešće u procesu učenja, a putem interaktivnih aktivnosti, istraživanja i kritičkog razmišljanja, kao i razvoj

samoregulacije kroz taj aktivizam, odnosno razvoj vještina samostalnog postavljanja ciljeva, uz neophodno praćenja napretka i refleksije od strane nastavnika i stručnog osoblja, kako bi učenici preuzeli odgovornost za sopstveni razvoj.

4. *Praktična primjena i primijenjena znanja* su posljednje pedagoško načelo koje se aktivira „na djelu“ povezivanjem nastavnih sadržaja sa stvarnim životnim situacijama u svrhu razumijevanja primjene naučenih vještina i znanja, što predstavlja proces kontekstualizacije. Sa druge strane, postavljanje učenika pred stvarne izazove i probleme koji zahtijevaju kritičko razmišljanje, kreativnost i rješavanje problema, direktno je suočavanje sa postojećim, pa je i ovo značajan dio praktične primjene.

Kombinacija ovih pedagoških načela pomaže stvaranju obrazovnog okruženja koje podržava personalizaciju i socijalizaciju djece kroz školski kurikulum. Integracija individualnih potreba sa razvojem socijalnih vještina omogućava djeci da rastu kao samostalni, kompetentni i društveno odgovorni pojedinci.

2.2.2. Monopol nastavnika i frontalni oblik nastave vs saradnički, timski i konstruktivni oblik nastave kao dobar primjer razvoja kvalitetnih socijalnih vještina

Uzimajući u obzir da nijedan od dva modela nastave, bilo monopolski i frontalni ili saradnički, timski i konstruktivni ne mogu biti na nivou plodonosnog kvaliteta bez nastavnika, odnosno bez razrednog starješine, to je važno definisati njegovu ulogu kako to Malić definiše (1981: 86), pa kaže da je razrednik pedagoški rukovodilac razreda koji vaspitno djeluje na formiranje ličnosti učenika i da njegova pedagoška funkcija uključuje poznavanje učenika i njihovih mogućnosti, poznavanje porodične situacije i školskih ciljeva, poznavanje nastavnika i članova nastavnog vijeća, kao i poznavanje pedagoških mjera koje mogu koristiti vaspitnom procesu kako učeničkog kolektiva tako i učenika pojedinca.

Monopol nastavnika i frontalni oblik nastave su dva različita pristupa učenju i poučavanju u obrazovnom kontekstu, ali različita od saradničkog, timskog i konstruktivnog pristupa, pa iste možemo obrazložiti i pojasniti na sljedeći način. Monopol nastavnika se odnosi na situaciju u kojoj nastavnik ima dominantnu ulogu u procesu učenja, jer predstavlja glavni izvor znanja i informacija, dok su učenici pasivni primaoci informacija, odnosno obično pasivni slušaoci. Ovaj pristup često podrazumijeva da se učitelj bavi prenošenjem informacija tokom

nastave, dok se učenici rijetko uključuju u interakciju ili aktivno učestvuju u procesu. Za razliku od monopolskog tipa, frontalni oblik nastave je specifična metoda učenja u kojoj se nastavnik nalazi ispred grupe učenika, prenoseći osnovne informacije i razrađujući uvodne koncepte, kroz predavanje ili prezentaciju, dok je interakcija između nastavnika i učenika ograničena, a učenici su, takođe, obično pasivni slušaoci. „Kognitivni cilj ovakve vrste nastave jest sticanje i reprodukovanje znanja u što većem opsegu bez obzira na njegovu primjenu, odnosno povezivanje znanja sa sposobnostima. Nedostatak toga jest smanjen intelektualan napor kod učenika. Prema tome, Glasser navodi da je najbolji način poučavanja kurikuluma utemeljenog na sposobnostima povezivanje gradiva sa svakodnevnim situacijama iz života.“ (1999: 3)

Savremeni obrazovni pristupi naglašavaju važnost uključivanja učenika, razvoja njihovih kritičkih stavova, samostalnog istraživanja i izražavanja i rješavanja problema. Metodski alati ovih pristupa obuhvataju rad u grupama, projektno zasnovano učenje, istraživačke aktivnosti i interaktivne vježbe, kako bi se omogućilo holističko obrazovanje koje podržava razvoj različitih vještina i sposobnosti učenika. Stoga se, nasuprot monopolskom i frontalnom, pojavljuje saradnički, timski i konstruktivni oblik nastave, a on predstavlja savremene pedagoške pristupe koji forsiraju interakciju, aktivno učenje i razvoj kritičkog razmišljanja kod učenika. Shodno tome, saradnički pristup naglašava saradnju između učenika kako bi zajedno rješavali zadatke, dijelili ideje i razmjenjivali znanja. Timski pristup ide korak dalje od saradnje, jer učenici radom u timovima i timskom obradom određenih izazova, projekata ili tema, obavljaju i sopstvene i timske zadatke i grade osjećaj odgovornosti prema članovima tima sa kojima saraduju, komuniciraju i djeluju kao jedinstvena cjelina. Ovaj pristup razvija vještine timskog rada, liderstva, organizacije i kreativnosti.

Za razliku od pomenuta dva, konstruktivni pristup naglašava da učenici aktivno konstruišu svoje znanje putem sopstvenih iskustava, razmišljanja i refleksije. Dok nastavnik igra ulogu facilitatora koji podržava proces učenja, postavlja pitanja koja podstiču dublje razmišljanje i podstiče učenike da istražuju teme samostalno, učenik podstaknut na navedeno, razvija kritičko razmišljanje, analitičke vještine i sposobnost samostalnog učenja.

Pomenuta tri stila, kao dijametralni stilovi monopolskom i frontalnom, imaju zajedničke ciljeve, oličene u podsticanju aktivnog angažovanja učenika, razvoju njihove kritičke misli i primjeni znanja na stvarne situacije. Koliko daleko se promijenio savremeni pristup ukazuje Jensen, pa navodi: „Staro: nastavne jedinice planirane iz perspektive nastavnika; u fokusu je bio sadržaj. Novo: učenje se planira iz perspektive učenika; u fokusu je metodika” (Jensen, 2003: 88), odnosno i učenik i sadržaj i nastavnik.

Nastava „obuhvata čitavu cjelinu ponašanja koja proizlaze iz življenja u školi ili nastave u učionicama. Tu je i prostorna i vremenska organizacija nastave te međusobni odnosi između učenika, nastavnika i činovništva, ritam ispita, podjela nagrada...” (Legrad, 1993: 98), pa je veoma važno da produkt takve nastave budu učenici koji su aktivni konstruktori sopstvenog znanja, koji su razvili vještine rješavanja problema i suočavanja sa izazovima i koji su usvojili vještine komunikacije potrebne za uspješno funkcionisanje u dinamičnom društvu. Stoga je neophodno oblik nastave prilagoditi specifičnim potrebama učenika i ciljevima same nastave, nastavnog predmeta ali i, prvenstveno, školskog kurikulumu.

Kroz komparaciju monopola nastavnika i frontalnog oblika nastave sa saradničkim, timskim i konstruktivnim oblikom nastave moguće je istaći kako svaki od ovih pristupa može doprinijeti razvoju kvalitetnih socijalnih vještina kod učenika. Stoga je važno istaći da monopol nastavnika i frontalni oblik nastave imaju kao prednost to što učitelj ima kontrolu nad učionicom, što brzo i efikasno prenosi informacije učenicima, dok kao nedostatak obično stvaraju pasivnost kod učenika jer su isključivi primaoci informacija, odnosno zato što nedostatak interakcije smanjuje priliku za razvoj komunikacijskih i saradničkih vještina među samim učenicima. Sa druge strane, saradnički, timski i konstruktivni oblik nastave imaju brojne prednosti koje podstiču razvoj socijalnih vještina, a to su:

- *Saradnja i timski rad*, jer rad u timovima podstiče učenike na saradnju, dijeljenje odgovornosti, komunikaciju i međusobno učenje, međusobno dopunjavanje ideja i timsko rješavanje problema.
- *Aktivno učenje*, koje učenicima proizvodi želju za konstruktivnim pristupom kroz postavljanje pitanja, traženje informacija i kritičko razmišljanje, što budi njihov istraživački duh i razvija kod njih vještine analize i sinteze.
- *Razmjena perspektiva*, koja podstiče empatiju i razumijevanje različitih gledišta učenika.
- *Samoregulacija*, koja takođe podstiče konstruktivni pristup učenika u pogledu preuzimanja odgovornosti za svoje učenje, postavljanje ličnih ciljeva i praćenje ličnog napretka, što se javlja kao posljedica sticanja i razvoja vještina organizacije, planiranja i samopouzdanja.
- *Kreativnost*, koja se ne rađa samo u pravcu kreativnog rješavanja problema već i u pravcu razvijanja sopstvenih ideja i projekata i prezentacije istih drugima.
- *Komunikacija*, kao posljednja i ništa manje važna karika saradničkog i konstruktivnog pristupa, koju razvijaju kroz diskusije, debate i prezentacije, pri

čemu učenici vježbaju vještine verbalne i neverbalne komunikacije, kao i vještine aktivnog slušanja i izražavanja mišljenja.

Dok monopol nastavnika i frontalni oblik nastave mogu imati svoju ulogu u određenim segmentima školskog, odnosno nastavnog procesa, saradnički, timski i konstruktivni oblici nastave su veoma efikasni za razvoj kvalitetnih socijalnih vještina. Kroz posljednji pristup učenici se angažuju, razvijaju komunikacijske vještine, uče da sarađuju, razmjenjuju ideje i mišljenja i samostalno rješavaju probleme, što su ključne vještine za uspješan život u društvu.

3. Socijalna osjetljivost djece bez smetnji u razvoju na djecu sa smetnjama u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole

„Socijalna osjetljivost jest sposobnost pojedinca da ispravno percipira i razumije svoju socijalnu okolinu, te da primjereno na nju reaguje.“ (Andrilović i Cudina-Obradović, 1994: 201) Shodno ovoj definiciji, a imajući u vidu starosni uzrast djeteta, odnosno učenika prvog ciklusa osnovne škole, ovo je sposobnost koju treba razvijati i da bi se djeca bez smetnji u razvoju lakše prilagodila radu sa djecom sa smetnjama u razvoju i doprinijela uspješnijoj socijalizaciji djece sa smetnjama u razvoju, kao i zbog razvoja same sposobnosti na socijalnu osjetljivost. Gradeći jasnu sliku o tuđim emocijama, procjenjujući govor, ponašanje, pokrete tijela na ispravan način, a potom i tuđe postupke kao djelovanja, kod djeteta se „rađa“ socijalna osjetljivost. U prvom ciklusu osnovne škole to se odvija kroz svakodnevno socioaktivno učešće, kroz uloge sagovornika, govornika i aktivnog slušaoca, kroz preduzimanje inicijativa u socijalnim odnosima, ali je svakako razvoj ove sposobnosti u ispravnom smjeru, odnosno u smjeru ispravne i kvalitetne procjene tuđih emocija, a posebno procjene istih, veoma teško. Ono što je dobar ishod nakon stečene sposobnosti jeste upravo to što socijalna osjetljivost omogućava „pojedinu primjereno socijalno ponašanje, jer će na svaku socijalnu situaciju on reagovati razumijevajući stanje, motive i međusobne odnose saučesnika situacije i biće sposoban preduzeti potrebnu inicijativu“ (Ibid.). Isto važi i za dijete prvog ciklusa osnovne škole, s tim da moralna zrelost uzrokuje zrelo socijalno ponašanje, a ono dalje razvoj kognitivnih sposobnosti putem kojih dijete socijalno percipira i razumije druge, usvajajući vremenom takve obrasce ponašanja, odnosno nadograđujući vremenom takve sposobnosti.

Roditelji, učitelji i ostali školski akteri mogu unaprijediti razvoj socijalne osjetljivosti kod djece kroz modele ponašanja, razgovore o emocijama i potrebama drugih te kroz edukativne aktivnosti koje podstiču razumijevanje različitosti. S obzirom na to da se socijalna osjetljivost, kako smo naveli već, razvija tokom vremena, važno je pružiti djeci što više prilika, otvoriti ih za

iste i ukazati im na iste, kako bi razvijali osjećaj o važnosti saosjećanja, razumijevanja i podrške prema drugima.

3.1. Uticaj emocionalno-socijalne pismenosti roditelja (primarne porodice) na razvoj socijalne osjetljivosti

Roditelji su važan dio školskog kurikulumu kao kokreatori istog, što je za njih roditeljski i uopšte porodični izazov. Ako se uzme u obzir činjenica da je današnja pozicija djeteta uticala na roditeljsku ulogu na način da roditeljsko vaspitanje sa tačke privatnosti pređe u javnu sferu i postane predmet javne politike, to je i pozicija djeteta prešla na poziciju razvoja dječije nezavisnosti (Maleš, 2012: 14). Da bi se postigla puna afirmacija djeteta tokom školskog razvoja, u okviru čega bi djeca, odnosno učenici preuzimali odgovornost za svoje postupke, stavove i ideje, roditeljska uloga mora doći do izražaja kroz četiri ključna elementa (Pećnik, 2008: 15–38), a to su strukturiranost roditeljstva (postavljanje granica), prepoznavanje djetetovih potreba i osnaživanje djeteta. Pomenuto su, uporedo, i ciljevi škole, djetetove personalizacije i socijalizacije te kvalitetnog prilagođavanja.

Osnov razvoja socijalne osjetljivosti djeteta, odnosno učenika, posebno tokom prvog ciklusa osnovne škole, „leži“ u emocionalno-socijalnoj pismenosti roditelja, a koncept roditeljskog vođenja, po Jullu (2008), uključuje roditeljski autoritet, međusobni dijalog, zanimanje za dijete, uključenost u njegov život i prepoznavanje djetetovih potreba. Ova vrsta pismenosti, u okvirima primarne porodice, podrazumijeva samoosviješćenost članova porodice, gdje svi treba da budu svjesni sopstvenih emocija da bi mogli razumjeti ili da bi bolje razumjeli kako emocije utiču na njihovo ponašanje i kako ih mogu prenijeti na djecu. Samoosviješćenost nije dovoljna i iza nje stoji samoregulacija, što znači da roditelji moraju znati kako da upravljaju svojim emocijama na zdrav način, kako da primjereno reaguju u različitim situacijama, bez prenaplašenih ili destruktivnih reakcija.

S obzirom na to da ova vrsta pismenosti govori o emocijama, to je empatija jedna od osobina koju roditelji moraju posjedovati da bi razumjeli djetetove osjećaje i potrebe i da bi izgradili duboke međuljudske odnose. Takođe, moraju raditi na razvoju komunikacijskih vještina jer je kvalitetna komunikacija ključna za razumijevanje potreba i osjećaja djeteta, ali i za konstruktivno i „zdravo“ rješavanje eventualnih nesporazuma ili problema. Emocionalno-socijalno pismeni roditelji konstruktivno rješavaju konflikte, a djeci pružaju podršku u njihovim nastojanjima, podstiču razvoj njihovog samopouzdanja i podržavaju ih u razvoju sopstvenog

identiteta, dajući im pozitivan primjer jer emocionalna inteligencija roditelja značajno utiče na ponašanje i kvalitet prilagođavanja djeteta, kao učenika, na školsku sredinu i školski ambijent. Na ovakav način, kroz pružanje osjećaja stabilnosti i povezanosti unutar porodice, roditelji djeci kreiraju važnu polaznu osnovu u istraživanju socijalnog/društvenog svijeta (Henry, Sager i Plunkett, 1996: 283–292). Sa druge strane, porodična povezanost i kvalitet porodičnih odnosa, odnosno kvalitet spone dijete–roditelj doprinosi kasnijem društvenom uspjehu i afirmaciji djeteta (Ladd i Pettit, 2002: 269).

U svrhu razvoja ove vrste pismenosti, škole su osmislile brojne programe emocionalnog opismenjavanja i razvoja socijalnih vještina kod roditelja, a kako odmiče vrijeme – to savremene školske potrebe značajno ukazuju, ali i socijalno okruženje, današnjica i moderan život – da nijesu važne samo egzistencijalne potrebe, odnosno zadovoljenje istih kod djece, već i društvene potrebe koje podrazumijevaju ostvarivanje kontakata, teže izgradnji umreženih odnosa, kako porodičnih tako i školskih, izvanškolskih i svih drugih oblika saradnje, podrške i razumijevanja.

3.2. Interpersonalni odnosi kao osnova stvaranja povoljnog socioemocionalnog okruženja u odjeljenju

Kreiranje socioemocionalnog povoljnog okruženja u odjeljenju podrazumijeva rad na svim aspektima emocionalnog i socijalnog razvoja učenika unutar školske zajednice, koji može biti djelotvoran po akademski uspjeh, emocionalno blagostanje i opšti razvoj učenika. Osnov stvaranja ovakvog okruženja je u međuljudskim odnosima, odnosno u razvoju kvalitetnih odnosa između učenika i nastavnika, kao i između samim učenika. Taj kvalitet se ogleda kroz gradnju školske podržavajuće atmosfere, koja promovise pozitivnu komunikaciju, saradnju i međusobno poštovanje.

Ako uzmemo u obzir sljedeće tri relacije interpersonalnih odnosa u školi:

1. *Učitelj – učenik odnos* koji ima značajan uticaj na učenje i motivaciju učenika, posebno kada učitelj razvija pozitivan odnos prema njima kroz podršku, ohrabrivanje i individualizovani pristup.
2. *Vršnjački odnosi, tj. odnosi među učenicima*, koji su takođe izuzetno važni a čija pozitivna strana doprinosi izgradnji samopouzdanja, socijalnih vještina, razumijevanja različitosti i pružanja međusobne podrške.
3. *Stručni radnici – učenik odnos*, što podrazumijeva odnos učenika sa npr. psiholozima, savjetnicima, administratorima, u kojem stručni radnici mogu pružiti

emocionalnu podršku, podršku u rješavanju nastalih problema, kreirajući prostor da se učenici osjećaju sigurno i podržano.

Koliko je značajan rad na kreiranju socioemocionalnog okruženja (SEO) u školi ističe i Mreža eksperata za razvoj socijalne dimenzije obrazovanja (Cefai, Bartolo, Cavioni i Downes, 2018: 6–8), pa u sklopu brojnih preporuka navode i sljedeće:

- da treba jasno definisati univerzalni SEO kao obavezni sadržaj u kurikulumu;
- da bi SEO trebalo da bude ključno područje učenja u kurikulumu, ali i transverzalna međupredmetna tema kroz različite sadržaje;
- da treba izbjeći bilo kakvo upoređivanje i rangiranje učenika i škola jer to nije smisao SEO programa;
- da je neophodno izvršiti revidiranje i analizu postojećih kurikularnih okvira i ishoda učenja kako bi se vidjelo ciljaju li dovoljno školski kurikulumi na jasan skup socioemocionalnih kompetencija, a ukoliko ne, poraditi na njihovom prilagođavanju;
- da treba kreirati okvir ključnih kompetencija potrebnih učiteljima za podučavanje učenika u razvoju socioemocionalnih kompetencija, ali i razvoj sopstvenih;
- da treba osigurati sredstva za uključivanje SEO-a u nacionalne politike i okvire kurikuluma, te osigurati resurse, edukaciju, trening, praćenje i evaluaciju, jer je finansiranje ključno za njegovu održivost;
- da je potrebno stvarati mreže kako bi se podigla svijest i komunicirala vrijednost i prednost SEO-a prema zakonodavcima, obrazovnim ekspertima i globalnoj zajednici, a detaljnije i konkretnije, da je potrebno istaknuti pristup cijele škole za SEO u dokumentima škola i izjavama o misiji i ciljevima kako bi školska politika imala jasan cilj kako će implementirati i promovirati SEO na organizacijskom i kontekstualnom nivou te na nivou podučavanja učenika;
- da škole treba da istraže potrebe svoje školske zajednice i usklade s njima kurikulum, ne zanemarujući jezičke, društvene, kulturalne i druge različitosti;
- da svi kojih se tiče, uključujući učenike, roditelje i učitelje treba da budu u određenoj i potrebnoj mjeri uključeni u osmišljavanje, sprovođenje i evaluaciju SEO inicijativa u školi;
- da škola treba da osigura mehanizme za planiranje, sprovođenje i osiguranje kvaliteta rada na razvoju SEO-a, što podrazumijeva i stručno usavršavanje

učitelja, njihovo mentorisanje, socijalne i emocionalne kompetencije te njihovu ličnu i društvenu dobrobit, ključnu za implementaciju i učinkovitost SEO-a;

– da škole moraju osigurati adekvatnu podršku učenicima u riziku, kao i učenicima sa hroničnim i kompleksnim socijalnim i emocionalnim potrebama.

Sve navedene preporuke imaju polaznu osnovu u razvoju kvalitetnih interpersonalnih odnosa u školi, odnosno svih međuljudskih interakcija između učenika, nastavnika, stručnog osoblja i drugih članova školske zajednice. Radom na, do sada više puta, pomenutim „parametrima“:

- emocionalnoj podršci,
- razvoju emocionalnih vještina,
- inkluzivnosti,
- prevenciji vršnjačkog nasilja,
- raznolikosti i poštovanju,
- samopouzdanju i motivaciji,
- programima za razvoj socioemocionalnih vještina,

stvara se pozitivna i podržavajuća socioemocionalna atmosfera u učionici, što dalje doprinosi cjelokupnom razvoju učenika, pomaže im da se nose sa svakodnevnim izazovima, pripremajući ih za uspjeh u školi i izvan nje.

3.3. Kreiranje fleksibilnog okruženja za učenje u funkciji uvažavanja različitosti

Pozitivno okruženje je posljedica pozitivne interakcije između socijalnih aktera, pa je tako škola, kao prosocijalna zajednica učenika, nastavnika i roditelja, zajednica koja treba da svojim vaspitnim postupcima gradi fleksibilno okruženje čija je, jedna od funkcija, i uvažavanje različitosti svakog tipa. Cjelovit razvoj učenika suštinski je razvoj njihove personalizacije i socijalizacije, a škola zagovarajući, kako zakonski tako i praktično, u svim sferama školskog života, sa posebnim akcentom na nižim razrednim nivoima, osnaživanje, ravnopravnost, prihvatanje, razumijevanje, međusobno poštovanje, uvažavanje i promovisanje individualnog, ličnog, kulturnog, jezičnog i porodičnog identiteta svih članova njene zajednice (Bouillet i Miškeljin, 2017: 1265–1295), doprinosi značajno razvoju emocionalnog i socijalnog identiteta svakog učenika, roditelja, pa i sopstvenom razvoju nastavnika i stručnog školskog osoblja.

Kreirati fleksibilno okruženje nije ništa drugo do izgradnja identiteta i osjećaja pripadnosti kod učenika, ambijenta slobodnog za izražavanje misli, osjećaja i stavova, sigurnog i

odgovornog okruženja i po učenike i po roditelje. U tom kontekstu različitosti se javljaju kao poželjne i posmatraju kao uzrok za dalje njegovanje saradnje i zajedništva u okvirima školske zajednice.

3.3.1. Školska kultura i društveni kontekst u službi socijalizacije djece i razvoja socijalne osjetljivosti kod djece

Razvoj socijalne osjetljivosti kod djece, odnosno učenika prožima razvoj socijalnih kompetencija, a kako Jurčić navodi, to se postiže tematskim planiranjem i programiranjem, gdje učitelji zajedno sa učenicima kreiraju, izvode i vrednuju problemsku, istraživačku i projektnu nastavu, zasnovanu na iskustvenom i saradničkom učenju (2010: 205–218). Hijerarhijsku strukturu moći izbjegava socijalno kompetentan učitelj, već uvažava svaki domen učenja, ciljeva i ishoda učenika, od kognitivnog, preko afektivnog do psihomotoričkog domena. Kako je nastava „okidač“ planskog i primjernog stvaranja povoljne, kvalitetne i socijalno osjetljive školske klime, to, kako takođe navodi Jurčić (Ibid.), podrazumijeva da unutar iste nema krute podijeljenosti uloga kojom se ograničavaju kontakti učenika i nastavnika, praćeni sindromom nadzora i udaljavanjem učenika od središta vaspitno-obrazovnog procesa. Izbor svake nastavne metode treba da je usmjeren ka ishodu podupiranja socijalno osjetljive, timske i konstruktivno-saradničke nastave, sa elementima otvorene komunikacije i fleksibilne društvene organizacije. Stoga se školska kultura gradi na postulatima kvalitetne interpersonalne komunikacije, gdje učenik pokazuje socijalnu osjetljivost i uvažava sve oblike različitosti, posredstvom aktivnog učenja, sticanja znanja i razvoja kreativnosti, doprinoseći dalje razvoju povoljnog društvenog konteksta.

Da bi socijalna osjetljivost „pomjerila granice školskog konteksta“ i izašla u „realnost“ kasnijih partnerskih odnosa učenika, odnosno djece, brojne nastavne i vannastavne, odnosno izvanškolske aktivnosti mogu mu pružiti oslonac u razvoju sopstvenih talenata, osjećaju sigurnosti i razvoju samog samopouzdanja. Navedeno djetetu „taba put“ za uključivanje u različite aktivnosti od značaja za formiranje novih prijateljstava, društvenih veza, ali i za snažnije simpatije i „ljubavne tajne“. Bilo da su u društvu vršnjaka u školi ili izvan školskog prostora, adekvatno usvojenim a kvalitetno ispoljenim primjesama socijalne osjetljivosti, učenici, odnosno djeca se osjećaju veselo, razdragano, voljeno, prihvaćeno, slobodoumno, a status moći i kompetentnosti im raste kroz međupodršku i međuprihvatanje.

Pored navedenih oblika, značajnu ulogu imaju i dodatna i dopunska nastava, jer djeca, odnosno učenici tek tada pokažu koliko mogu, koja su im znanja, koji kapaciteti i kolike

sposobnosti. U tom pravcu osvještavaju i sopstvene mogućnosti da iste pomjere izvan postojećih, da ih šire, i to ne samo u okvirima dodatne već i dopunske nastave, koja, iako potpora učenicima slabijeg školskog uspjeha ili učenicima sa izvjesnim obrazovnim deficitima, donosi snažnu dobrobit u pogledu nadogradnje znanja i organizacije učenja usmjerene na učenike, sa jedne, i rekonstrukcije ličnih uvjerenja i stavova po pitanju učenja i škole, sa druge strane. Imajući u vidu da nastavni proces jeste određen kurikulumom, a da je isti u funkciji razvoja socijalnih vještina, to je on u službi socijalizacije i socijalne osjetljivosti učenika zbog uske vezanosti za međuljudske odnose, kvalitet interakcije i komunikacije u okvirima mikropedagoških obrazaca školskog djelovanja.

Objedinjujući sve navedeno, a uvažavajući djetetove potrebe, njegovu individualnost, posebnost i različitost, nije dovoljno uvesti sve navedene nastavne i vannastavne oblike, ukoliko se polazi od distinkcije djeteta bez, i djeteta sa smetnjama u razvoju. Tačnije, kako Bouillet navodi (2010: 98), uključivanje djece sa teškoćama u razvoju podrazumijeva i prilagođavanje aktivnosti i sadržaja tako da budu usklađeni s mogućnostima pojedine djece, organizovanje rada u grupama sa manjim brojem djece, podsticanje aktivnog učešća djeteta u aktivnostima, usmjerenost na razvoj vještina za rješavanje problema, učenje kritičkog mišljenja te stalnu evaluaciju i praćenje napretka. Uzimajući da je inkluzija opšteg karaktera i da podstiče razvoj socijalno osjetljivog okruženja za svako dijete, bez obzira na različitost, to je pozitivan stav učitelja, kao vaspitno-obrazovnog aktera, prema inkluzivnoj praksi, ali i njegov aktivan angažman u afirmaciji inkluzivnih vrijednosti u radu i odnosu sa učenicima, a potom i roditeljima, kolegama i zajednicom, od presudne važnosti u socijalizaciji svakog djeteta i razvoju društveno-osjetljive kontekstualne školske cjeline.

3.4. Vršnjačka prihvaćenost kao uzrok kvalitetne socijalizacije i razvoja socijalne osjetljivosti

Značaj vršnjačkih interakcija za razvoj saradničke strukture učenja, razvoj vještina liderstva, kontrole impulsa i impulsivnih reakcija, kao i kontrole agresivnog i neprijateljskog stava i ponašanja, nepobitan je. Vršnjaci su, kao i mnogi drugi subjekti, akteri koji pružaju emocionalnu sigurnost, ljubav, naklonost, intimnost, solidarnost i koji gradnjom ovih odnosa utiču na razvoj kasnijih prijateljskih, romantičnih, bračnih i roditeljskih odnosa (Buljubašić-Kuzmanović, 2010: 191).

Vršnjaška (ne)prihvaćenost nastaje kao posljedica, kako to Mandić i Gajanović (1991: 232–249) objašnjavaju:

- ili prihvaćenosti od strane vršnjaka, gdje dijete prvog ciklusa osnovne škole očekuje od vršnjaka druženje, zabavu, bavljenje različitim aktivnostima, emocionalnu podršku koja mu pruža sigurnost u novim situacijama ili u trenucima pojave problema, koja mu pruža podršku u učenju i sticanju novih vještina i normi ponašanja;
- ili odbačenosti od strane vršnjaka, kada se dijete prvog ciklusa osnovne škole osjeća izolovano, u sukobu sa samim sobom i vršnjacima, što ima za rezultat kritiku vršnjaka, roditelja, učitelja i drugih značajnih osoba iz okruženja, kao i negativan uticaj na razvoj samopouzdanja i samoprocjenjivanja, sposobnosti kritičkog suđenja i mišljenja, sposobnosti upravljanja sobom, sticanja hrabrosti, istinoljubivosti, osjećaja za pravедnost i slično.

Dok se vršnjačka prihvaćenost razvija kroz dječiju percepciju i interakciju sa drugom djecom u svojoj okolini, a odnosi na osjećaj prihvaćenosti, uključenosti i cijenjenja tuđe prisutnosti, posebno unutar svoje starosne dobi ili razreda, vršnjačka neprihvaćenost može imati veoma negativne posljedice po proces socijalizacije i razvoj socijalne osjetljivosti kod djece. Odbačena, agresivna i povučena djeca ne vode računa o drugima i nemaju uopšte ili nemaju dovoljno visoko razvijene vještine prosocijalnog ponašanja i razrješavanja sukoba, jer im nije razvijena emocionalna kompetencija koja se razvija pod dejstvom socijalnih odnosa. Tačnije, kroz različite faze razvoja dijete ne može proći samo, pa mu je u jednom momentu neophodna pomoć okoline da savlada razvojne teškoće, između ostalog i teškoće prilagođavanja drugima, razvoja tolerancije na vršnjake, teškoće razumijevanja vršnjaka u prvom ciklusu osnovne škole, prihvatanja istih i njihovih emocionalnih stanja i uporednog „nošenja“ sa sopstvenim emocijama i razumijevanjem istih.

II METODOLOŠKI OKVIR ISTRAŽIVANJA

1. Problemska odrednica

Kako od procesa socijalizacije djece bez smetnji u razvoju zavisi njihovo prihvatanje različitosti u školi, to proces socijalizacije treba posmatrati kroz usvajanje zajedničkih obrazaca ponašanja, sa jedne, i formiranje ličnosti, sa druge strane. Interakcija u okviru grupe i multidirekciono procesi, kroz sukooperativnu akciju roditelja, škole i zajednice, u direktnoj su vezi sa socijalnim i vršnjačkim prihvatanjem, ali i sa socijalno-emocionalnom osjetljivošću na relaciji dijete bez i dijete sa smetnjama u razvoju. U zavisnosti od stepena socijalizacije socijalizatora i socijalizovanog, koji ostvaruju interakciju, zavisi identifikacija i lična konstrukcija djeteta u tom odnosu, odnosno u grupi kojoj pripada. Kako je prvi ciklus osnovne škole značajan tranzitni period, svi akteri treba da djeluju kooperativno i integracijski usmjereno, dok je akcenat na kreaciji adekvatnog i kvalitetnog školskog kurikulumu.

Prije otvorene sredine, porodična sredina i socioemocionalna osjetljivost primarne porodice okosnica su procesa socijalizacije, a potom i interpersonalni odnosi u školskom okruženju, fleksibilnost tog istog okruženja, školska kultura i sama pedagoška načela.

Kreiranje inkluzivne kulture škole nije posljedica isključive prilagođenosti djece sa smetnjama u razvoju na školski sistem, već posljedica opšte kulture jedne škole i činilaca koji u okviru školskog ambijenta, a preko školskog kurikulumu, značajno utiču na proces socijalizacije sve djece u školi. Kako Ivančić i Stančić (2013: 139–157), u: *Stvaranje inkluzivne kulture škole*, ukazuju na značaj kvaliteta školovanja i samovrednovanja školskog kurikulumu, to se kreiranje inkluzivne ambijentalne klime povezuje sa stvaranjem uslova za kvalitetnu socijalizaciju i funkcionisanje svih učenika škole, odnosno i djece bez i djece sa smetnjama u razvoju. Ako uzmemo u obzir da školska atmosfera i temeljne vrijednosti škole kreiraju kulturni etos iste, to su upravo te vrijednosti, odnosno taj etos dio ukupnog obrazovnog iskustva učenika, nastao kao proizvod razvoja zajedničkih inkluzivnih vrijednosti i odnosa uzajamne saradnje svih školskih aktera. Tačnije, kako aspekt prihvaćenosti i podržavajuće okoline podrazumijeva školu kao mjesto gdje se određena ponašanja, donesena iz porodičnog okruženja, modifikuju i potkrepljuju, uz uvođenje sasvim novih oblika ponašanja, to je školska sredina orijentir duhovne i emocionalne zaštite, duhovnog i emocionalnog razvoja, ličnog i društvenog razvoja. Navedeno se u školi dešava posredstvom kurikularnog i strukovnog vođstva, kao i posredstvom sagledavanja napretka i postignuća u svrhu kreacije povoljnih uslova za aktiviranje socijalnih i

kognitivnih potencijala učenika. Imajući u vidu ovakav uticaj školskog kurikulum, a uz činjenicu da nije dovoljno i višestruko ispitan, u ovom radu se posebno bavimo pomenutom problematikom.

Obrazovni standardi su vrlo važni za školski kurikulum i dalji uticaj istog na lični razvoj učenika i njegove/njene socijalne kompetencije. Tačnije, iz perspektive pedagogije odnosa problematizira se nastava i razvoj pomenutih kompetencija, imajući u vidu nastavu kao formu vaspitanja. Kako je primarni cilj zajedništvo u razredu, kao posljedica kvalitetnog i adekvatnog pedagoškog djelovanja, a kako se nastava posmatra kao platforma razvoja socijalnih kompetencija, to nam je ovaj rad veoma značajan sa aspekta analize socijalnih kompetencija kao dispozicija uslovljenih promjenjivim obrascima ponašanja. Pošto se ti obrasci procjenjuju i mijenjaju, ili samim tim zadržavaju u interakcijama koje učenici ostvaruju u školskom sistemu, razvijaju se i individualne refleksije učenika u procesu moralno-socijalnog razvoja. Shodno navedenom, kako su učiteljska nastojanja u razvoju učeničkih socijalnih kompetencija nužno usmjerena ka transformaciji razreda s nepovezanim grupom učenika u razred koji je zajednica, a kako zajedništvo nije rezultat spontanog procesa već zahtijeva aktivno stvaranje kulture povezanosti, to je ključno da pedagogija odnosa, oličena u školskom ambijentu, a posebno u nižim razredima, odnosno prvom ciklusu osnovne škole, ima jak uticaj na pomenuti razvoj (Varga, 2015: 87–102). Nadalje, sa saznanjem da je razvoj socijalnih kompetencija učenika, u primarnom obrazovanju, osnovni zadatak škole i ništa manje važna popratna pojava procesa vaspitanja i obrazovanja, to je neophodno ispitati značaj razvoja socijalnih kompetencija učenika u primarnom obrazovanju a sa aspekta modela obogaćenog okruženja koji podstiče razvoj moždanih veza, što se može definisati kao još jedna problemska polaznica ovog rada. Analizirajući *Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju*, od Opića (2010: 219–230), u okviru čega se naglašava korelacija socijalnih kompetencija sa kognitivnim razvojem djeteta, to je zbog manjkavosti postojanja jedinstvenog modela razvoja socijalnih kompetencija učenika u primarnom obrazovanju, poželjno ispitati sve postojeće modele u svrhu njihove procjene. Ako se kao ključni elementi kvalitetne nastave ističu: učenje u timu, iskustveno učenje, javno izlaganje, prosocijalno ponašanje, samokontrola i kvalitetna komunikacija, to se gorenavedeni model treba kreirati po ovim osnovama, po mišljenju pomenutog autora. Rješenje ovog problema, po njemu, „leži“ u modelu zvanom „Biti prijatelj“, a isti je koncipiran kao prikaz mogućeg programa razvoja socijalnih kompetencija, čije odrednice i specifičnosti mogu poslužiti u izradi novih (službenih) programa.

S obzirom na to da nije dovoljno ispitan učinkovitost školskog kurikulum, kao

jezgrovnog, diferenciranog i međupredmetnog tematskog pristupa učenicima, kako na individualni tako i socijalni razvoj učenika, to je suštinska problematika ovog rada bazirana na izučavanju uticaja školskog kurikuluma na uspostavljanje uspješnih odnosa učenika sa okruženjem, i uopšte razvojem socijalne, odnosno vršnjačke prihvaćenosti. U težnji da se pri analizi problema bavimo dosadašnjim istraživanjima, poći ćemo i od analize *Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika*, od Buljubašić-Kuzmanovića i Blaževića, u kojem je ispitan uticaj školskog kurikuluma, odnosno njegovih sukreatora, na razvoj socijalnih vještina učenika unutar prvog obrazovnog razdoblja. Imajući u vidu da su rezultati istraživanja pokazali da su samoprocjene razvijenosti socijalnih vještina, učestalost sprovođenja nastavnih strategija koje potiču razvoj socijalnih vještina, indeks vršnjačke prihvaćenosti te emocionalno-socijalna pismenost roditelja međusobno povezane i višestruko umrežene odrednice školskog kurikuluma, koje imaju i prediktivnu vrijednost – to je analiza istog od velikog značaja za problemsku tematiku ovog rada.

Svjesni da prosocijalna ponašanja utiču na prihvatanje od strane vršnjaka, to je važno ispitati koja ponašanja iz „repertoara vršnjačke prihvaćenosti“ pospješuju vršnjačku prihvaćenost. Kako Žic Ralić i Šifner (2014: 453–484), u: *Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om*, ukazuju na primjer vršnjačke prihvaćenosti, poput sljedećeg – da su djeca koja su pomagala drugima tokom aktivnosti i slijedila pravila, obraćala pažnju, učestvovala u grupnim diskusijama i bila spremna dijeliti, bila bolje prihvaćena u vršnjačkoj skupini, to je rad očigledan primjer sticanja i promjena vršnjačkog statusa u okviru školskog ambijenta. Stoga je usmjerenost na značaj vještina kojima se treba posvetiti prilikom sprovođenja programa socioemocionalne kompetencije sa djecom sa smetnjama u razvoju vrlo važna, što nam ukazuje na „dalje poglede“ u pravcu sticanja ponašajnih obrazaca kod sve djece, sa akcentom na većem uticaju inicijalno usvojenih obrazaca ponašanja u odnosu na naknadno usvojene, ali i uticaju drugih tokom procesa socijalizacije u školi i tranzicije na vršnjačku i školsku sredinu. Razlog navedenom, a ujedno i problem čijoj se analizi posvećujemo u ovom radu, je u sve većoj vršnjačkoj netrpeljivosti i neprihvaćenosti.

Kako ne postoji dovoljan broj istraživanja u našoj sredini o socijalnom funkcionisanju učenika bez smetnji u razvoju sa učenicima sa smetnjama u razvoju, a tokom primarnog ciklusa obrazovanja, to će se rad baviti analizom studija koje se bave istom tematikom na svjetskom nivou. Kako u: *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi*, od Đevića (2015), nalazi ukazuju na nizak stepen socijalne prihvaćenosti, nepovoljan socijalni status, teškoće u ostvarivanju prijateljskih veza, socijalnu izolovanost djece sa smetnjama u razvoju, kao

i na to da učenici sa teškoćama u intelektualnom razvoju imaju izražene probleme u ostvarivanju interakcija sa vršnjacima, da tjelesno invalidna djeca imaju problem sa kvantitetom interakcija, da su izraženi neravnopravni odnosi kod djece sa oštećenjem vida, da su izraženi problemi u komunikaciji djece sa oštećenjem sluha, kao i da postoje socijalni i komunikacioni deficiti učenika sa autizmom, tako je važno ispitati uspješnost prilagođavanja djece bez smetnji na rad sa pomenutim kategorijama, a u školskom ambijentu. Baveći se analizama kod nas, autori su došli do značajnih rezultata: učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju značajno manji broj socijalnih interakcija, a i drugi učenici sa njima, u manjem broju, iniciraju socijalne interakcije; učenici sa smetnjama u razvoju rjeđe prihvataju socijalne interakcije drugih učenika; kada učenici sa smetnjama u razvoju iniciraju interakcije, one su češće vezane za sadržaje rada/aktivnosti na času; da učenici sa smetnjama u razvoju učestalije traže nego što nude pomoć vršnjacima u odjeljenju, dok drugi učenici češće nude nego što traže pomoć; da učenici sa smetnjama u razvoju značajno manje učestvuju u zajedničkim aktivnostima (Ibid.).

Kako će u ovom radu značajan dio istog biti posvećen spoznajama o socioemocionalnom razvoju djece/učenika i uticaju školskog konteksta na razvoj socioemocionalnih kompetencija kod djece/učenika, to je značajno osloniti se na već postojeća istraživanja. Tačnije, kako socioemocionalni razvoj uključuje kontinuirano uspješno upravljanje sopstvenim i tuđim potrebama u socijalnom kontekstu i kako se iz interakcije sa članovima porodice, odnosno primarnim zaštitnicima, sa jedne, ali i iz dječijeg urođenog temperamenta u ranom djetinjstvu, sa druge strane, razvija sposobnost emocionalne regulacije, to shvatamo kompleksnost ove problematike. Pošto tokom odrastanja djeca provode važan dio vremena u školi, a različiti činioci jesu povezani sa njihovim školovanjem i imaju bitan uticaj na razvoj njihovih socioemocionalnih kompetencija, to će se uporednim analizama ovog i drugih istraživanja, poput: *Čimbenici koji utječu na pozitivan socioemocionalni razvoj djece*, od Vranjičana, Prijatelja i Kućula (2019: 319–338), izvršiti pregled intervencija unutar školskog sistema, koje imaju za cilj izgradnju socioemocionalne kompetencije kod djece, odnosno učenika.

Zaključujemo, problematika rada je zasnovana na ispitivanju svih segmenata socijalnog i emocionalnog obrazovanja, koji upućuju na važnost obrazovnog procesa po razvoj društvene i emocionalne kompetentnosti, i to kroz nastavne, ugrađene, relacije i kontekstualne pristupe. Stoga, sveobuhvatnošću ove problematike, na šta ukazuje sam sadržaj ovog rada, kreiraće se značajni zaključci važni u razvoju cjeloškolske klimatske perspektive. Polazeći i od analitične studije, pod nazivom *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU - A review of the international evidence*, od Cefai i saradnika (Cefai, Bartolo,

Cavioni & Downes, 2018), problem će biti razmatran i kroz kontekstualizaciju pedagogije za izgradnju društvenih i emocionalnih kompetencija, za intervencionističku strukturu koja podržava internalizaciju i generalizaciju vještina tokom vremena i preko konteksta, a prema djetetovom, odnosno učeničkom razvoju i uz priloge vaspitača, roditelja, vršnjaka i drugih značajnih aktera.

2. Predmet istraživanja

Predmet istraživanja ovog rada je analiza usmjerenosti školskih kurikuluma na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj, na edukaciju kao proces metodične socijalizacije, kao i analizu stavova nastavnika, u prvom ciklusu osnovne škole i u pogledu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovog prilagođavanja na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju i analizu nastavnih strategija u pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti.

Prava koncentracija školskog kurikuluma na proces socijalizacije, odnosno na razvoj socijalnih kompetencija i kreiranje kvalitetnih odnosa među vršnjacima, podrazumijeva izgradnju punine međuljudskih odnosa, stvaralačke saradnje i humanih interakcija, empatije, izražavanja i shvatanja sopstvenih osjećaja, samosavladaavanja, nezavisnosti, prilagodljivosti, sposobnosti rješavanja problema i izgradnje prijateljskog stava. Kako vršnjačke interakcije doprinose saradničkoj strukturi učenja, izgradnji vještina vođenja, kontrole impulsa, agresije i neprijateljstva, školski kurikulum, između ostalog, treba da je zasnovan i na širim koncepcijama, odnosno na pravilima i postupcima koji podstiču kreaciju emocionalno sigurnog ambijenta i ambijenta ljubavi, naklonosti, intimnosti, solidarnosti. U kontekstu različitih vršnjačkih razmišljanja, obrazaca ponašanja, stilova življenja i sistema vrijednosti, mladi ostvaruju uspjeh i postignuća, raste njihov osjećaj sopstvene kompetentnosti, samopouzdanja i autonomije. Stoga, pedagoško-socijalne implikacije vršnjačkih odnosa jesu utkane u mikropedagošku i socijalnu strukturu škole, koja postaje sekundarni agens, odnosno izvanporodična osnova sigurnosti iz koje djeca dodatno crpe snagu, ljubav i podsticaj za lični, socijalni i emocionalni razvoj (Buljubašić-Kuzmanović, 2010: 191–201).

Školski kurikulum, kroz jezgrovne, diferencirane i međupredmetne teme, jeste kreator individualnog i socijalnog razvoja djeteta, pa se poštovanjem istog višestruko njeguju vještine i sposobnosti prilagođavanja u procesu socijalizacije. U prvom ciklusu osnovne škole isti je višestruko značajan zbog isprepletenosti školskog, porodičnog i vršnjačkog uticaja. Kako sve

navedeno utiče na razvoj personalizacije i socijalizaciju djeteta, to je u prvom ciklusu osnovne škole neophodno „nametnuti“ određene društvene obrasce, kada je prihvatanje i otkazivanje tokom učešća u zajedničkim aktivnostima lakše, jer je navedeno teže sa heterogenošću grupa, širenjem društvenog miljea i intenziviranjem oblika druženja. Stoga se „rodila potreba“ za kreiranjem individualnih razvojnih planova za djecu sa smetnjama u razvoju i širenjem individualnog pristupa za svu djecu, odnosno učenike. Međutim, „kao rezultat toga primijećeno je da individualni razvojni obrazovni planovi nijesu često dovoljni. Nastavnici pripremaju ove planove pod pritiskom i gledaju na njih kao na nametnutu i nepoželjnu obavezu. Stoga postoji otpor prema individualizovanom predavanju i nedostatak inventivnosti i kreativnosti, naročito kada se od nastavnika traži da primijene principe interaktivnog predavanja“ (Šakotić, 2012–29).

Predmet istraživanja polazi od samog istraživačkog motiva, koji „leži“ isključivo u manjku tematskih oblasti i cjelina koje se bave procesom socijalizacije djece bez smetnji u razvoju u periodu i postupku socijalnog prihvatanja i emocionalnog sazrijevanja kroz zajednički rad i zajedničko školsko djelovanje sa djecom sa smetnjama u razvoju. Imajući u vidu da se brojne studije bave inkluzijom djece sa smetnjama u razvoju i procesom i postupkom usmjeravanja ove djece u redovni obrazovni sistem, a da se konkretno nijedna studija ne bavi razvojem individualnih karakteristika ličnosti i socijalnim sazrijevanjem djece bez smetnji u razvoju kroz „direktan školski hod“ sa djecom koja jesu u procesu inkluzije, predmet ovog istraživanja jeste u otkriću najznačajnijih karika u procesu socijalizacije i najznačajnijih koraka u „lancu školskih, porodičnih i obaveza zajednice, odnosno sistema“.

3. Metode istraživačkog rada

Pri traženju odgovora na istraživačka pitanja koja se odnose na analizu školskog kurikulumu kao podsticajnog agensa za kvalitetan proces socijalizacije i individualizacije primjenjivaće se *metoda analiza sadržaja*. Tačnije, vršiće se analiza postojećih školskih kurikulumu kao i opštih prosvjetnih smjernica, kako bi se ustanovila suština istih koja se odnosi na problematiku kojom se rad bavi. Pored navedenog, istom metodom će se ispitivati uticaj porodice na socioemocionalnu osjetljivost kod djece bez smetnji u razvoju, uticaj sukonstruktivnog pristupa škole, porodice i zajednice na razvoj socijalnih vještina i socijalnih kompetencija kod istih, kao i uticaj pedagoških načela i nastavnih oblika na proces socijalizacije ove djece, kako bi olakšano i socijalno prihvatljivo reagovali na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju.

U skladu sa ciljevima ovog istraživanja, koristiće se više teorijskih metoda, među kojima *induktivna i deduktivna*, kao i *analitičko-sintetičke metode*. Teorija pomaže da se formiraju polazne pretpostavke (o opštoj koristi dobre koncepcije školskih kurikuluma, uticaju porodice i opštim smjericama kvalitetnog procesa socijalizacije) i usmjeri istraživanje u odgovarajućem pravcu, kako bi se na adekvatan način interpretirali zaključci. Sa druge strane, induktivni pristup će omogućiti da se na osnovu pojedinačnih posmatranja i analiza (konkretnih školskih programa i pravilnika, nastavnih planova i sadržaja) donesu zaključci o opštem uticaju integrativnog djelovanja porodice, škole i zajednice na proces socijalizacije.

Nadalje, *primjenom metode fokus grupa* izvršilo bi se ispitivanje nastavnog kadra prvog ciklusa osnovne škole o socijalizaciji djece bez smetnji u razvoju i prilagođenosti na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, kao i uticaju nastavnih strategija na taj isti proces, na razvoj socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti kod pomenutih aktera.

4. Naučna i društvena opravdanost istraživanja

Uzimajući u obzir istraživačke zadatke ovog rada:

- ispitati usmjerenost školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj;
- ispitati usmjerenost školskih kurikulima prvog ciklusa osnovne škole na edukaciju kao proces metodične socijalizacije;
- ispitati usmjerenost školskih kurikulima prvog ciklusa osnovne škole na proces školske integracije za djecu bez i djecu sa smetnjama u razvoju;
- utvrditi stavove nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, u pogledu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovo prilagođavanje na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju;
- utvrditi stavove nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, o uticaju nastavnih strategija na proces pospješivanja socijalizacije, razvoj socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti;

ali i njegov *hipotetički okvir*:

Hipoteza 1: *Pretpostavlja se da su školski kurikulumi prvog ciklusa osnovne škole usmjereni na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj, na edukaciju kao proces metodične socijalizacije i na vršnjačku prihvaćenost bez obzira na razlike.*

Pothipoteze IP 1:

IP 1.1. Pretpostavlja se da su školski planovi i programi, školska pravila i pravilnici „sistem“ strukturiran na način da kroz integracijsku saradnju kreiraju integracijski sadržaj, usmjeren ka kvalitetnom procesu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju u svrhu adaptacije na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju.

IP 1.2. Pretpostavlja se da su školski planovi i programi, školska pravila i pravilnici „sistem“ strukturiran na promociju socijalne prihvaćenosti, odnosno primjeni modela vršnjačke prihvaćenosti i razvoju socioemocionalne osjetljivosti.

Hipoteza 2: *Pretpostavlja se da su stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, da je kvalitetan proces socijalizacije rezultat kvalitetnih nastavnih strategija, usmjerenih ka pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti i integracijskih relacija roditelj–škola–zajednica–dijete.*

Pothipoteze IP 2:

IP 2.1. Pretpostavlja se da su stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, da je proces socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovo prilagođavanje na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju proizvod relacije sveukupnih odnosa roditelj, škola, zajednica i razvijenih ličnih karakteristika djeteta.

... dolazimo do zaključka da je istraživački doprinos ovog rada ogroman, prvenstveno sa aspekta tematske cjeline kojom se bavi, a koja se odnosi na specifičnost procesa socijalizacije i socijalne prihvaćenosti, ali ovog puta ne djece sa smetnjama, već djece bez smetnji u razvoju.

Pored opšteg doprinosa bavljenja ovom temom, istraživanjem će se utvrditi stepen i nivo usklađenosti školskih kurikuluma, odnosno planova i programa sa kvalitetom procesa socijalizacije djece bez smetnji u razvoju u svrhu adaptacije na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Definišući postojeći kvalitet nastavnih strategija, (ne)dovoljno usmjerenih ka pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti, pod dejstvom (ne)dovoljne zastupljenosti integracijskih relacija roditelj–škola–zajednica–dijete, definisaće se i propusti, nedostaci kojima se moguće baviti u budućem istraživačkom radu.

Ako očekivane rezultate istraživanja definišemo na sljedeći način:

- ispitana usmjerenost školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj;
- ispitana usmjerenost školskih kurikulima prvog ciklusa osnovne škole na

edukaciju kao proces metodične socijalizacije;

- ispitana usmjerenost školskih kurikulima prvog ciklusa osnovne škole na vršnjačku prihvaćenost između djece bez i djece sa smetnjama u razvoju;
- utvrđeni stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, u pogledu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovo prilagođavanje na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju;
- utvrđeni stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, o uticaju nastavnih strategija na pospješivanje procesa socijalizacije, razvoj socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti,

kreiramo jasniju sliku naučne i društvene opravdanosti ovog istraživačkog rada.

Da motivacija za naučnim i društvenim doprinosom bude veća, težiće se prevazilaženju postojećih izazova, poput potencijalnog nedostatka referentne akademske literature, jer je ista bazirana uglavnom na socijalizaciji djece sa smetnjama u razvoju ili opštoj socijalizaciji, bez isključivog bavljenja tematikom socijalizacije djece bez smetnji u razvoju na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Svako „stajanje na put“ barijerama neminovno može biti iskorak na putu novih otkrića, podobnih za trenutnu ili buduću istraživačku notu.

III REZULTATI ISTRAŽIVANJA

1. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma na sukonstruktivni pristup škole, roditelja i zajednice i na socijalizaciju djece bez smetnji u razvoju i djece sa smetnjama u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole

Školski kurikulumi nekad i sad značajno se razlikuju. U srži savremenih školskih kurikuluma je otvorenost i interaktivnost, usmjerenost ka procesu, odnosno djelovanju, osim isključive usmjerenosti ka ishodima procesa učenja. Bilo da je sadržaj školskog kurikuluma integracijski monodisciplinarni (povezivanje sadržaja unutar disciplina) ili interdisciplinarni (povezivanje sadržaja različitih disciplina), njegova savremena koncepcija, u biti, danas razvija novu kulturu učenja i mijenja postojeću strukturu škole uglavnom usmjerene ka podjeli učenika prema starosnom uzrastu, usmjerenju, predmetima i rasporedu časova.

Tačnije, primarna razlika nekada i sada jeste u njegovom zalaganju za cjelovito učenje, timsko djelovanje i razvoj školsko-pedagoškog koncepta, kako učenika tako i nastavnika, a utemeljenog na sticanju i razvoju kompetencija (Buljubašić-Kuzmanović, 2010: 191–205). Stoga, danas učitelji zajedno sa učenicima kreiraju, izvode i vrednuju problemsku, istraživačku i projektnu nastavu, i to tematskim planiranjem i programiranjem, a osnov kreacije jeste na iskustvenom i saradničkom učenju, što značajno doprinosi obostranom razvoju socijalnih kompetencija, sa posebnim naglaskom na razvoj socijalnih kompetencija kod učenika.

Kako je učitelj jedan od moderatora nastavnih aktivnosti i, ujedno, najbliži saradnik učenika, to se uloga učitelja/nastavnika može podvesti pod ulogu (su)kreatora školske kulture, gdje je, osim spremnosti na cjeloživotno učenje, sposobnost vođenja, upravljanja i razvijanja školskog kurikuluma, organizacije i evaluacije vaspitno-obrazovnog rada, a potom i saradnje sa roditeljima i drugim socijalnim partnerima, pa je stoga i nivo razvoja socijalnih kompetencija učitelja/nastavnika od neprocjenjivog značaja (Zrilić, 2010: 238). Kako učitelj, tako i roditelj, kroz sopstvene kompetentnosti i kroz učešće u izradi kvalitetnog školskog kurikuluma, značajno doprinose razvoju učenikovih socijalnih umijeća i kompetencija kako kod djece bez, tako i kod djece sa smetnjama u razvoju. Ono što je nepobitno jeste da oba aktera, kroz socijalno-emocionalnu osviješćenost, iskazuju uvažavanje urođenog ili stečenog kognitivnog, afektivnog i psihomotoričkog nivoa učenika, kao i stepena „predanog“ i posvećenog učenja, ostvarenih ciljeva i ishoda učenja, a u nivou koji ne zapostavlja vrlo važne kompetence u okvirima socijalnog razvoja učenika tokom školskog sazrijevanja, rasta i razvoja.

Program razvoja svake školske ustanove treba da obezbijedi opšti uvid i okvirni plan aktivnosti, ciljeva i prioriteta koji se tiču poboljšanja i razvoja školske ustanove, pa stoga treba da sadrži:

- viziju i misiju ustanove;
- jasno i jezgrovito izražene ciljeve i fokus cjelokupnog planiranja;
- dugoročne ciljeve koje škola teži da ostvari u četvorogodišnjem periodu (Zavod za školstvo, 2009: 8–9).

Za razliku od programa razvoja, godišnji plan rada škole je operativni plan i kao takav je mnogo specifičniji i konkretniji, ali je usklađen sa Programom razvoja ustanove. Postavljajući prioritetne ciljeve dugoročnim planom, godišnjim se isti operacionalizuju, uz koordiniran rad stručnih službi i timova ustanove, Savjeta roditelja, Školskog odbora i drugih zainteresovanih subjekata. Suštinski, godišnji plan rada (Ibid.):

- ima za prioritet određeni broj ciljeva iz Programa razvoja ustanove koji se mogu ostvariti u tekućoj godini;
- evaluira i procjenjuje alternativne pristupe za korišćenje školskih resursa za dostizanje ciljeva i
- usaglašava pojedinačne planove koji se tiču implementacije utvrđenih prioriteta.

1.1. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj

Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj zahtijeva razmatranje nekoliko ključnih aspekata. Integracija u kontekstu obrazovanja se odnosi na pristup koji povezuje različite oblasti znanja i vještina kako bi se stvorila sveobuhvatna i kontekstualizirana iskustva za učenike. Integracijski pristup promoviše dublje razumijevanje, primjenu znanja u stvarnim situacijama i razvoj holističkih kompetencija kod učenika, pa je stoga osnovni cilj, odnosno osnovna svrha školskog kurikuluma u jasnom naglašavanju važnosti integracije različitih predmeta i sadržaja kako bi se podržao cjelovit razvoj učenika.

Sa druge strane, analizirajući školske kurikulume, struktura i organizacija nastavnog plana i programa treba da otvori prostor za preplitanje i povezivanje različitih sadržaja i aktivnosti, jer organizacija časa, modula ili bilo koje tematske cjeline treba biti zasnovana na

integracijskom pristupu. Integracijski sadržaj je, samim tim, i interdisciplinarni sadržaj, pa su u osnovi svega sljedeća pitanja:

Pitanje 1: Da li školski kurikulumi sadrže primjere aktivnosti koje zahtijevaju saradnju između različitih predmeta kako bi se postigla dublja i sveobuhvatnija razumijevanja istih?

Vodeći se metodologijom nastave, kurikulum je moguće analizirati sa aspekta provođenja same nastave, ali i sa aspekta uključivanja različitih aktivnosti. Stoga, mnogi moderni školski kurikulumi uključuju primjere aktivnosti koje podstiču saradnju između različitih predmeta kako bi se postiglo dublje i sveobuhvatnije razumijevanje gradiva. To podrazumijeva sve veću realizaciju brojnih *projekata*, a učenici mogu raditi na projektima koji zahtijevaju kombinovanje znanja iz različitih predmeta, poput projekata o zaštiti životne sredine koji, na primjer, uključuju biologiju, hemiju, geografiju i društvene nauke. Takođe, neki kurikulumi organizuju gradivo oko *tema* ili *tematskih modula* koji obuhvataju više predmeta, poput tematskih modula o, na primjer, srednjem vijeku, koji može uključivati istoriju, književnost, umjetnost i muziku tog perioda. Grupni rad, pored navedenog, često podrazumijeva *rješavanje kompleksnih problema kroz grupni rad*, a od strane učenika, što može zahtijevati primjenu znanja iz različitih disciplina, kao na primjer, rješavanje problema vezanih za urbanističko planiranje a isto uključuje znanja iz arhitekture, ekonomije, sociologije i ekologije. Danas nije rijetkost da učitelji organizuju i brojne *terenske posjete*, a terenski rad može podrazumijevati posjete mjestima van učionice, kao što su muzeji, prirodni rezervati ili fabrike, kako bi se omogućilo praktično iskustvo koje ponovo obuhvata više disciplina, kao i brojni interdisciplinarni časovi, zbog čega neki školski kurikulumi uključuju posebne časove ili aktivnosti gdje se različiti predmeti kombinuju kako bi se istražila određena tema, poput časa o globalnom zagrijavanju, koji može obuhvatiti geografiju, hemiju, ekologiju i ekonomiju.

Svi pomenuti pristupi su interdisciplinarni ili multidisciplinarni, a kao takvi imaju niz prednosti za učenike jer im pomažu da razviju šire razumijevanje svijeta oko sebe, razvijaju kritičko razmišljanje i vještine rješavanja problema, te bolje povezivanje teorije sa praktičnim primjenama. Nadalje, ova vrsta učenja može znatno pomoći učenicima da bolje razumiju kako različite discipline međusobno interaguju i kako se znanje može primijeniti u stvarnom, praktičnom svijetu.

Primjeri iz analiziranih školskih kurikulumu i razvojnih školskih planova (JU Osnovna škola „Zarija Vujošević“ – Mataguži, 2017), koji se odnose na gorepomenuto pitanje su sljedeći:

- U dijelu funkcionisanja škole u nacionalnom okruženju, navodi se uvođenje novih izbornih predmeta prilagođenih savremenim trendovima, npr. iz oblasti: IT, turizma, ekonomije.
- U dijelu nastava i učenje, preporuka je da se u nastavi češće koriste savremena nastavna sredstva.
- U dijelu međunarodni faktori koji utiču na razvoj škole, ističu se kao značajni za iskoristiti: prilika za učestvovanje u međunarodnim projektima; međunarodni ekonomski, socijalni, tehnološki i poslovni trendovi; međunarodne edukacije i istraživanja povezana sa najboljom praksom; razvijenost međunarodne saradnje; regionalna saradnja; kvalitetni međudržavni projekti.
- U dijelu preporuka za nastavu i učenje, ističe se kao preporuka dalje unapređivanje savremenih oblika rada i veća primjena aktivnih i interaktivnih metoda nastave i učenja. Tačnije, navode da se u nastavi, što je moguće više, koriste grupni oblici rada i što više angažuju učenici za primjenu stečenih znanja kroz rješavanje testovskih zadataka i pripremu određenih projekata.
- Takođe, kao preporuka se ističe masovnije zastupanje i učešće učenika na takmičenjima, organizovanje školskih takmičenja i činjenje istih dostupnim svim učenicima koji to žele, češće organizovanje takmičenja u vannastavnim aktivnostima i izradi određenih projekata, omogućavanje grupama i timovima učenika da se takmiče u oblastima po njihovom izboru.

Pitanje 2: Da li se koriste različiti pedagoški pristupi koji promovišu integraciju, kao što su projektna nastava, timski rad, problem-based learning (učenje kroz rješavanje problema) ili inquiry-based learning (istraživačko učenje)?

Učenje kroz rješavanje problema (problem-based learning, PBL) je pedagoški pristup koji se često koristi u školskim kurikulumima kako bi se podstaklo dublje razumijevanje gradiva i razvoj kritičkog razmišljanja i rješavanja problema kod učenika. Ovaj pristup se razlikuje od tradicionalnog frontalnog nastavnog metoda jer postavlja učenike u ulogu aktivnih istraživača i „rješavača“ problema. Nije rijetkost da im je za rješavanje problema neophodan rad u timovima i kako učenici obično rade u malim timovima, kako bi zajedno razgovarali o problemu,

razmjenjivali ideje i zajedno radili na rješenju, to zahtijeva njihovu aktivnu ulogu, zbog čega oni postavljaju pitanja, formulišu hipoteze, analiziraju podatke i razvijaju rješenja.

Već je navedeno, u odgovoru na prethodno pitanje, da se u školskim kurikulumima, u dijelu preporuka, navodi potreba za promovisanjem timskog rada, sa jedne strane, i zajedničkom rješavanju problema, sa druge strane. To podrazumijeva i da se podstiče razvoj kritičkog razmišljanja i analitičkih vještina, jer učenici moraju da procijene informacije, donesu zaključke i obrazlože svoje odluke, dok se podstiče i sloboda učenika da istraže različite pravce i pristupe rješavanju problema na različite načine.

Stoga, osnovne škole u svojim planovima i programima jesu bazirane na *problem-based learningu (PBL)* i *istraživačkom učenju (inquiry-based learning)*, a time značajno podstiču razvoj analitičkih sposobnosti, rješavanje problema, timskog rada i kritičkog razmišljanja kod učenika, a posredstvom:

- postavljanja istraživačkih pitanja,
- istraživanja i prikupljanja informacija,
- analize i interpretacije podataka,
- formulisanja hipoteza i zaključaka,
- diskusije i prezentacije,
- samostalnog učenja,
- fleksibilnosti u pristupu.

Da li se procjenjuju samo uski aspekti svakog predmeta ili postoje pristupi procjeni koji uzimaju u obzir šire kompetencije stečene kroz integraciju?

U mnogim modernim školskim kurikulumima postoje pristupi procjeni koji uzimaju u obzir šire kompetencije stečene kroz integraciju znanja i vještina iz različitih predmeta. Tradicionalna procjena često se fokusira na uske aspekte svakog predmeta, kao što su testovi i ocjene zasnovane na sektorskom znanju. Međutim, savremeni obrazovni pristupi prepoznaju važnost razvoja šireg spektra kompetencija, koje uključuju kritičko razmišljanje, komunikaciju, saradnju, rješavanje problema i kreativnost.

Stoga, neki od pristupa i metoda procjene koje se koriste kako bi se uzeli u obzir širi aspekti kompetencija su:

- Holistička procjena, kada učitelji ocjenjuju učenike na osnovu njihovog učešća u projektima, diskusijama, radu u timovima, kreativnosti i drugim kompetencijama koje nijesu vezane samo za jedan predmet.
- Portfoliji, kada učenici održavaju svoje portfolije koje sadrže uzorke njihovog rada i projekte iz različitih predmeta.
- Multidisciplinarni projekti, kada učitelji mogu ocjenjivati učenike na osnovu njihovih sposobnosti da primijene znanja i vještine iz različitih predmeta kako bi riješili kompleksne probleme.
- Rubrike za procjenu kompetencija, kao alat učitelja za navedenu procjenu.
- Samoprocjena i vršnjačka procjena, kada učenici sami procjenjuju svoje kompetencije i daju povratne informacije svojim vršnjacima, što je sjajan vid samorefleksije.
- Formativna procjena, koja podrazumijeva kontinuirano praćenje napretka učenika tokom učenja, što omogućava učiteljima da prilagode nastavu kako bi podržali razvoj različitih kompetencija.

Ovi pristupi procjeni uzimaju u obzir da učenje nije ograničeno na pojedinačne predmete i da su kompetencije koje se razvijaju učenjem često interdisciplinarne i primjenjive na različite oblasti života. Stoga, moderni školski kurikulumi integrišu sve više ovakve pristupe, a sadrže ih i analizirani, ali su svi ovi alati i ove metode prikazane opštim nastavnim jezikom i kroz opšti pristup.

Da li postoje resursi i materijali koji podržavaju integraciju, omogućavaju povezivanje različitih predmeta i da li su isti prilagođeni lokalnim resursima?

Mnogi školski kurikulumi uključuju resurse i materijale koji podržavaju integraciju znanja iz različitih predmeta i omogućavaju povezivanje gradiva, a ti resursi i materijali često su dizajnirani kako bi obogatili učenje i omogućili učiteljima da implementiraju interdisciplinarni pristup obrazovanju. Stoga, a kako smo već napomenuli, školski kurikulumi mogu uključivati interdisciplinarne nastavne planove i programe koji predstavljaju tematske module ili projekte koji integrišu znanje iz različitih predmeta, za šta se koriste sljedeći resursi i materijali:

- edukativni portali i digitalne platforme,
- knjige i udžbenici,
- obrazovne igre i aktivnosti,

- lokalni resursi, poput muzeja, prirodnih rezervata ili drugih resursa lokalne zajednice, koji mogu pružiti priliku za povezivanje različitih predmeta sa stvarnim iskustvima.

Ono što je značajno navesti jeste da ovo omogućava učiteljima da bolje prilagode svoje nastavne planove lokalnim potrebama i uslovima, a analizirani i dostupni školski kurikulumi sadrže segmente o moguće i potrebno eksploatisanim resursima škole (materijalno-tehnički resursi, informatičko-tehnološka multimedijalna oprema, ljudski resursi, lokalni resursi).

1.2. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na edukaciju kao proces metodične socijalizacije

Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na edukaciju kao proces metodične socijalizacije zahtijeva razmatranje načina na koji kurikulumi podržavaju razvoj socijalnih vještina, normi i vrijednosti kod učenika. Metodična socijalizacija odnosi se na proces učenja društvenih normi i oblika ponašanja kroz strukturirane metode i strategije, pa ova analiza treba da uzme u obzir:

1. Socijalne ciljeve kurikuluma, odnosno deklarirane ciljeve kurikuluma, na osnovu čega utvrđuje jesu li među njima istaknuti socijalni aspekti kao što su razvoj komunikacijskih vještina, saradnja, empatija, tolerancija i građanska odgovornost.
2. Integraciju socijalnih vještina kroz različite predmete i aktivnosti, gdje se ispituje da li se koriste timski projekti, rasprave ili simulacije kako bi se podstakla socijalna interakcija i saradnja među učenicima.
3. Metodologiju nastave, koja u obzir uzima analizu pedagoških metoda i pristupa za razvoj socijalnih vještina, odnosno metoda grupnog rada, igre uloga, rasprava, vježbi saradnje i refleksije.
4. Ulogu nastavnika u socijalizaciji, gdje se kao osnovno pitanje rađa: Da li nastavnik i kako podstiče aktivnu komunikaciju, asertivnost i rješavanje konflikata kroz nastavu?
5. Klasične i savremene metode socijalizacije, pri čemu je neophodno istražiti da li kurikulumi uključuju kombinaciju klasičnih metoda socijalizacije, kao što su nastava o moralnim vrijednostima i savremenijih metoda poput usvajanja digitalnih etičkih normi.
6. Razvoju građanskog obrazovanja, kao ključnom aspektu metodične socijalizacije, u okviru čega je vrlo važno izvršiti analizu kurikuluma sa njegove podržavajuće

tačke razvoja građanskih vrijednosti, aktivnog građanstva i demokratskih kompetencija kod učenika.

7. Raznolikost i inkluziju, jer kurikulumi treba da promovišu razumijevanje raznolikosti, inkluziju i poštovanje različitih kultura, etničkih grupa i socioekonomskih različitosti.
8. Procjenu socijalnih kompetencija učenika, sa aspekta podjele istih na kognitivne, aspekte emocionalne inteligencije, komunikacijskih vještina i međuljudskih odnosa.
9. Vannastavne aktivnosti, gdje je prevashodno potrebno izvršiti analizu uloge vannastavnih aktivnosti u podršci metodičnoj socijalizaciji, kao što su izvanškolske aktivnosti, volontiranje i učešće u školskim projektima.
10. Saradnja sa roditeljima i zajednicom u podršci razvoju socijalnih vještina kod učenika.

Sve navedene tačke analize u biti treba da pruže uvid u to kako školski kurikulumi podržavaju edukaciju kao proces metodične socijalizacije, te kako se integriraju socijalni ciljevi i metode u nastavni plan i program, jer edukacija kao metodična socijalizacija igra ključnu ulogu u razvoju cjelovite i društveno osviještene individue.

Shodno navedenom, školski program OŠ „Savo Pejanović“, jedan od analiziranih, navodi sljedeće strateške ciljeve koji su usmjereni na edukaciju kao proces metodične socijalizacije:

- Strateški cilj: Kvalitetna nastava kroz primjenu savremenih metoda u nastavi i aktivnije učestvovanje učenika u nastavnom procesu:
 - unapređivanje i osavremenjivanje nastavnog procesa (primjena aktivnih metoda učenja u nastavi (učenje usmjereno na učenika), organizovanje radionica za primjenu interaktivnih metoda u nastavi, nabavka stručne i metodičke literature (u skladu sa potrebama savremenih nastavnih metoda);
 - unapređenje praćenja i vrednovanja znanja učenika (utvrđivanje nivoa postignuća za učenike od VI do IX razreda, praćenje redovnosti ocjenjivanja u odjeljenskim knjigama i MEIS portalu, organizovanje školskih takmičenja, priprema i učešće na opštinskim, državnim i drugim takmičenjima, kao i analiza postignuća istih);
 - stručno usavršavanje nastavnika (praćenje poziva i obavještenja za stručno usavršavanje nastavnika; učešće nastavnika na seminarima, treninzima,

panelima, prezentacijama; obuka nastavnika za primjenu digitalne ključne kompetencije u nastavi);

– poboljšanje materijalno-tehničke opremljenosti škole;

– podizanje kvaliteta komunikacije na relaciji učenik–nastavnik–roditelj.

- Strateški cilj: Ostvarena kvalitetna saradnja sa partnerima i institucijama od interesa za rad škole.
- Strateški cilj: Konkurentna znanja, vještine i kompetencije učenika na nacionalnom i međunarodnom nivou znanja.
- Strateški cilj: Povezivanje sa školama u okruženju i Evropskoj uniji i članstvo škole u međunarodnim asocijacijama.
- Strateški cilj: Povećanje broja novoupisanih učenika, uključivanje učenika i roditelja u rad škole, aktivna saradnja sa lokalnom zajednicom, saradnja sa Fondacijom Prijatelji OŠ „Savo Pejanović“.

1.3. Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na vršnjačku prihvaćenost bez obzira na razlike

Analiza usmjerenosti školskih kurikuluma prvog ciklusa osnovne škole na vršnjačku prihvaćenost, bez obzira na razlike, zahtijeva posmatranje načina na koji kurikulumi podržavaju razvoj pozitivnog okruženja koje samo po sebi podstiče inkluziju, razumijevanje i prihvaćenost među učenicima, odnosno vršnjacima. Kako se ova vrsta analize odnosi na promovisanje kulture raznolikosti i saosjećanja, tako i na prevenciju diskriminacije i isključivanja, to možemo istaći da se jednakost među učenicima deklarirše kroz direktan ili indirektan prilaz, a manje je ili više zastupljeno u školskim kurikulumima posredstvom:

1. Deklarisanih ciljeva kurikuluma, što ne možemo reći da jeste prilikom analize postojećih kurikuluma.
2. Raznolikosti u nastavnim sadržajima, što podrazumijeva analizu tema različitih predmeta a koje obrađuju podteme o raznolikosti, kulturnoj svijesti, empatiji prema drugima i važnosti prihvatanja različitosti i što uglavnom nije dio opštih školskih kurikuluma, već potencijalno opštih školskih pravila.
3. Proučavanja pedagoških metoda i strategija koje se koriste za podsticanje vršnjačke prihvaćenosti (odnosno metoda koje podstiču međusobno razumijevanje, saradnju, dijalog i rješavanje konflikata), što se uglavnom podstiče kroz nastavni metod.

4. Proučavanja inkluzivnih metoda, odnosno analizu uticaja i oslanjanja kurikuluma na inkluzivne metode obrazovanja koje osiguravaju da se svaki učenik osjeća prihvaćeno i podržano, bez obzira na razlike i što jeste zastupljeno, i najčešće sa aspekta inkluzije djece sa smetnjama u razvoju i akcentovanja dodatnog rada talentovanih učenika.
5. Procjene posvećenosti kurikuluma prevenciji diskriminacije i nasilja, ali i metodama kako učenici mogu prepoznavati isto i suočavati se sa takvim situacijama.
6. Procjene uloge nastavnika i obrazovnog osoblja i stepenu obučenosti i spremnosti da podrže vršnjačku prihvaćenost i raznolikost, te stepenu obučenosti i spremnosti da grade jedno inkluzivno okruženje, sa jedne strane, i analizu učešća roditelja i zajednice, sa druge strane.
7. Procjene vannastavnih aktivnosti i školskih projekata od značaja za promovisanje saradnje, timskog rada i međusobnog razumijevanja.
8. Analize i procjene razvoja socijalnih vještina kod svih školskih aktera, odnosno vještina kao što su komunikacija, empatija, asertivnost i rješavanje konflikata.
9. Na kraju, vrlo važno i neophodno, jeste – posredstvom vršenja evaluacija i praćenja vrednovanja napretka učenika u razumijevanju, prihvatanju i interakciji sa vršnjacima, odnosno sa različitostima.

Analiza ukazuje da se vršnjačkoj prihvaćenosti „ne posvećuje“ direktna pažnja u dijelu teorijskog opisa školskog kurikuluma, ali se ista promovira sa aspekta „brisanja“ razlika, uvažavanja specifičnosti učenika i opštih težnji kreiranja inkluzivne i podržavajuće školske sredine.

1.4. Analiza istraživačkih rezultata fokus grupa

1.4.1. Stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, u pogledu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovom prilagođavanju na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju

Fokus grupama smo obuhvatili 78 nastavnika, pa je realizovano 7 fokus grupa u 5 osnovnih škola, odnosno u 2 osnovne škole u opštini Nikšić i u 3 osnovne škole u opštini Podgorica i dok su 3 fokus grupe obuhvatile po 12 učitelja/nastavnika, 2 fokus grupe su obuhvatile po 11 i 2 po 10 nastavnika/učitelja.

Imajući u vidu da stavovi nastavnika iz prvog ciklusa osnovne škole, u pogledu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovom prilagođavanju na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, mogu značajno uticati na uspješnost inkluzivnog obrazovanja, kao i to da njihovi stavovi mogu oblikovati njihovu spremnost, motivaciju i sposobnost da se prilagode potrebama različitih učenika, tokom istraživačkog procesa, odnosno fokus grupa, akcenat je stavljen na sljedeća pitanja:

1. Pitanje koje daje primat svijesti o inkluziji, odnosno svijesti nastavnika o važnosti inkluzivnog obrazovanja i socijalizacije učenika bez smetnji u razvoju na rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju:

– Da li je školsko okruženje u dovoljnoj mjeri skoncentrisano (kroz školske planove, programe, pravilnike, kurikulume) i usmjereno na to da svako dijete ima priliku za učenje i razvoj, odnosno da li se tokom nastavnog procesa pruža adekvatna i značajna pažnja razvoju socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovo adekvatno prihvatanje socijalnog okruženja (djece sa smetnjama u razvoju) ili povećanu integraciju i socijalizaciju djece bez smetnji u razvoju?

Nastavnici navode da svako dijete u njihovoj učionici, u toku nastave, ima priliku za učenje i razvoj, a da nastavnik to podstiče istraživanjem njihovih talenata i usmjeravanjem njihovih potreba posredstvom različitih stilova učenja. Prilikom inicijalnog testiranja oni uglavnom, zajedno sa roditeljima, realizuju istraživanje stilova učenja i trude se da nastavu usmjere shodno istraživačkim rezultatima i tako se prilagode različitostima. Smatraju da djeca sa smetnjama u razvoju unose novu dimenziju i doprinose razvoju nastave kako kroz neke emotivne elemente tako i kroz drugarske. Navode da se svako odjeljenje razvija u dinamici socijalizacije i da tu nema razlike u odnosu na dijete bez ili sa smetnjama u razvoju (isključujući vrstu smetnje) i da se razlike isključivo posmatraju u kontekstu različitih sposobnosti, potreba i talenata, kao i da ne postoji mogućnost manipulacije nastavnika od strane učenika posredstvom nekog „agensa“ koji djeca pripisuju sami sebi.

Ispitanici smatraju takođe da je socijalizacija posebno važna u nižim razredima, odnosno u prvom ciklusu osnovne škole jer od samih temelja koje se postave zavisi kompaktnost odjeljske zajednice. Neki od njih smatraju da je najbolje vaspitno djelovanje tokom nastave fizičkog vaspitanja, a potom i tokom nastave preostalih predmetnih jedinica. Jedna od ispitanica navodi da je jako važna pozicija gdje sjede, rotacija prva–posljednja klupa, u svrhu bolje socijalizacije i smatra da nekada i pored želje i raspoloženja i pored svih potencijala nastavnika

da pruže podršku djeci sa smetnjama u razvoju, nastavnici ne mogu doprinijeti maksimalno tom podvigu, ne mogu ispuniti sopstvena očekivanja, posebno u radu sa djecom sa smetnjama u razvoju gdje im je često neophodna stručna podrška.

Navode da veoma često omogućavaju učenicima bez smetnji da budu podrška učenicima sa smetnjama u razvoju, u mjeri u kojoj je to bezbjedno, i primijetili su da je to odskočna daska u procesu socijalizacije i da im obostrano prija pružena, odnosno data podrška.

Na kraju, smatraju da u nižim razredima osnovne škole treba forsirati timski rad, grupne aktivnosti, društvene igre, postavljanje djece u ulogu i dobitnika i gubitnika, kako bi se suzbio egocentrizam, koji je učestao u današnje vrijeme.

2. Pitanje koje daje primat spremnosti nastavnika da prilagodi svoj pristup i svoje nastavne metode kako bi podržao učenike bez smetnji u razvoju a tokom pružanja podrške i integracije učenika sa smetnjama u razvoju:

– Da li se nastavnici osjećaju kompetentno za rad sa učenicima i bez i sa smetnjama u razvoju i da li kroz postojeće kompetencije osvješćuju da je socijalizacija djece bez smetnji u razvoju podjednako „otežana“ u kontekstu prihvatanja, razvoja socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti kao i socijalizacija i integracija djece sa smetnjama u razvoju?

Nastavnici se uglavnom osjećaju kompetentno za rad sa učenicima bez smetnji u razvoju, ali ne i sa učenicima sa smetnjama u razvoju jer često postoje otežane okolnosti u odnosu na vrstu, odnosno oblik smetnje u razvoju. Navode da je socijalizacija djece sa smetnjama u razvoju otežana, ali da postoje modeli podsticanja iste čak i posredstvom vršnjačke pomoći, odnosno pojedine škole imaju vršnjačke edukatore koje edukuju za rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju, podižući nivo njihovog znanja za rad sa njima, što mnogo znači u procesu socijalizacije i djece bez i djece sa smetnjama u razvoju.

Najveći broj ispitanika smatra da nijesu dovoljno kompetentni da rade sa djecom sa smetnjama u razvoju zbog brojnih oblika i vrsta smetnji i da su često u strahu kako reagovati i kakve reakcije mogu nekada izazvati kod njih aktivnosti nastavnika. Smatraju da bi veći uspjeh postigli defektolozi nego oni, jer je to, kako kažu, kao da date zubaru/stomatologu da operiše nečije srce, odnosno jer su obrazovani i školovani da se bave drugim stvarima i da logopedija i defektologija, kao predmeti na fakultetu, nijesu dovoljni za ovu vrstu kompetentnosti.

Nastavnici navode da se trude da daju svoj maksimalni doprinos i da naprave lijepu radnu atmosferu među svom djecom, kako se nijedno dijete ne bi osjećalo odbačeno, neprihvaćeno, manje vrijedno ili se ne bi uklopilo, ali sa druge strane smatraju da to nije nivo kompetencije koji ukazuje na sposobnost pružanja adekvatne podrške socijalizaciji svakog djeteta. Nekada nastavnicima to lako pođe za rukom, ali veliki udio u svemu tome osim kompetencije nastavnika ima i sklop grupe djece sa kojom radi. Takođe, navode da nekada ne treba siliti dijete na kolektiv ukoliko je individualni rad sa njima metoda putem koje će ostvariti veći uspjeh, ali da opet treba nadoknaditi doživljaj kolektiva kroz određenu nastavu, poput likovne, muzičke i slično. Na nastavniku je procjena djeteta u određenom periodu školovanja, jer ima i djece bez smetnji u razvoju čija socijalizacija jeste otežana, poput npr. izrazito introvertne djece. Djecu treba posmatrati, kako individualno tako i kroz rad u manjim ili većim grupama, a kroz komunikaciju sa ostalim akterima razmijeniti utiske i analize.

3. Pitanje koje daje primat emocionalnim reakcijama nastavnika prema inkluziji:

– Koje su i da li ih prepoznajete, kod sebe i nastavnika, pozitivne emocionalne reakcije, poput entuzijazma i saosjećanja, a koje mogu pozitivno uticati na pristup i djeci bez i djeci sa smetnjama u razvoju u procesu učenja i socijalizacije? Da li prepoznajete različitosti u pogledu sopstvenih emocionalnih i socijalnih reakcija u radu sa djecom bez u odnosu na djecu sa smetnjama u razvoju, a u pogledu podsticaja i razvoja socioemocionalne osjetljivosti? Ako da, koje su to reakcije?

Poziv nastavnika je, sam po sebi, prožet pozitivnim emocijama, po njihovom mišljenju. Smatraju da je pohvala najbolji model, odnosno alat, kao i povratna informacija shodno kojoj mogu pronaći sopstveni nivo do kojeg su stigli, veoma motivišuća pozitivna reakcija, pa stoga navode da su sve pozitivne emocije i pozitivne reakcije važni motivatori za dalji napredak i dalji razvoj. Po njima su to uglavnom entuzijazam, radoznalost, izazovi sa kojima se susreću, empatija, prihvatanje različitosti i traženje novih načina u realizaciji nastavnog procesa, ili na primjer predstavljanju novog gradiva, kako bi podstakli svakog učenika na učenje, razvoj i kako bi kod njih razvili emocionalnu osjetljivost, dajući im lični primjer kroz sopstveni rad i posvećenost.

Uglavnom se trude da svojoj djeci priđu na isti način, i to baš onako kako svakom pojedincu ponaosob treba, a da učenici ne osjete ni u jednom momentu veće saosjećanje sa

drugima ili da se osjete zapostavljenim u odnosu na druge učenike. Kako navode, važno im je da svi učenici shvate da su podjednako tu za njih, da steknu povjerenje, da zavole nastavnu materiju, da znaju da ništa nije nemoguće samostalnim ili zajedničkim trudom i radom i da je sve moguće prilagoditi bez obzira na smetnje ili druge prepreke.

Kao pozitivne osobine nastavnika navode energičnost, harizmatičnost, raspoložen i motivišući pristup, prijatnost, empatičnost, strpljivost i brojne druge, ali isto tako navode da je veoma važna struktura odjeljenja za kreiranje pozitivnog radnog ambijenta, a svaki učitelj se svakako raduje uspjehu svog učenika, izražava emociju povodom svakog njihovog napretka ili svake stagnacije, pada i navode da nije moguće ostati „statičan“ u emocijama.

4. Pitanje koje se odnosi na stavove nastavnika prema različitostima:

– *Koje metode primjenjujete u nastavnom procesu, a koje su usaglašene sa školskim kurikulumom i odnose se na poštovanje različitosti među učenicima, uključujući različite sposobnosti, interese, kulturne i socioekonomske razlike?*

Ispitanici navode da je primjena metoda najvažnija. Veoma je važno da učenici dožive ono što rade i emotivno odreaguju na ono što rade, a metode su, po njima, različite, poput: žive biblioteke (direktnog razgovora sa predstavnicima različitih interesa, npr. kultura), „ugošćavanja različitosti“ (posjeta npr. od strane pripadnika romske nacionalnosti), realizacije stripova (kako bi se uspostavili različiti odnosi i okarakterisali isti), igranja uloga (kada decentralizacijom dovode druge u situaciju da „obuju tuđe cipele“, odnosno da se nađu u tuđim ulogama), realizacije različitih igri u kojima preuzimaju uloge, dodjeljivanja studija slučaja (kada analiziraju određeno ponašanje i na taj način upoznaju različitost), preuzimanja uloga kroz projektne zadatke i brojnih drugih.

Nastavne metode koje primjenjuju u nastavnom procesu su: demonstrativna, usmeno izlaganje/razgovor, praktičan rad, problemski zadaci, crtanje/skiciranje, individualni nastavni listići, rad na tekstu, mape uma (za starije učenike), PP prezentacije, kvizovi znanja, igre, ilustracije itd. Najčešće učitelji kombinuju i smjenjuju metode, pri čemu i pred sobom postavljaju izazove, a sve u svrhu razbijanja „kolotečine“, odnosno kreiranja motivišućeg i „šarenolikog“ nastavnog procesa.

5. Pitanja koje se odnosi na potporu nastavnicima:

– Da li osjećate potrebu za dodatnom podrškom, obukom i resursima kako bi se uspješno nosili s raznolikim potrebama učenika? Da li sarađujete sa kolegama, stručnjacima i roditeljima kako bi pružili podršku pomenutim različitostima i da li primjećujete razlike u pružanju podrške učenicima sa smetnjama u razvoju u odnosu na učenike bez smetnji u razvoju? Da li postoji otvorenost za saradnju i dijeljenje resursa, iskustava, znanja?

Nastavnici uvijek osjećaju potrebu za dodatnom podrškom, obukom i resursima jer smatraju da konstantno treba da rade na sebi, jer se bez toga ne mogu ni nositi sa postojećim ili novim izazovima, ističu svi ispitanici. Navode da se permanentno usavršavaju (neki od njih i samostalno), da sarađuju sa kolegama, stručnjacima i roditeljima kako bi pružili podršku pomenutim različitostima, ali da smatraju da obuke moraju biti iskustvenije kako bi ih doživjeli. Smatraju da nije dovoljna samo teorija i „puka priča“, jer različitost učenika u pogledu zahtijevanja manje ili veće pažnje od nastavnika podrazumijeva i kasnije usmjeravanje energije ka samom učeniku. Uglavnom se trude da svaki učenik zadobije podjednaku pažnju, da ne prave diskrepancu osim u pogledu potrebe da se posveti malo veća pažnja učeniku sa smetnjama u razvoju (da bi završio neki zadatak, postigao neki cilj, a zbog manjka određenih resursa), što je posljedica individualnog pristupa, ali da se trude da kreiraju balans između individualnog pristupa, sa jedne, i optimalnog posvećivanja svim učenicima, sa druge strane.

Smatraju da nedostaje konkretna podrška za konkretno dijete, u neophodnim situacijama, bilo da to podrazumijeva određenu službu ili određeno stručno lice kao vid podrške. Takođe, nedostatkom smatraju i neulazak stručnih lica u učionicu, kako bi osjetili praktičan rad sa djetetom i dali nastavniku jasne smjernice za djelovanje u konkretnim praktičnim situacijama, jer obuke i praktičan rad nijesu isto.

Saradnja sa kolegama, stručnim saradnicima i roditeljima je neminovna, ističu svi ispitanici, a kako navode, neminovna je kako bi svi zajedno pomogli jedni drugima da nastavni proces podignu na što veći nivo a djetetu, sa ili bez smetnji u razvoju, pruže adekvatnu, efikasnu i efektivnu podršku.

6. Pitanje koje se odnosi na kreiranje inkluzivnog školskog okruženja:

- *Analizirajte svoje napore u stvaranju inkluzivnog okruženja u učionici i školi (bilo da se radi o prilagođavanju prostora, aktivnosti i materijala ili drugim vrstama napora).*

U svojoj praksi su imali dosta prilika za stvaranje inkluzivnog okruženja, ali da je taj postupak jako težak posebno u školama sa velikim brojem učenika, navodi veliki broj ispitanika. Ono na šta stavljaju akcenat jeste: prilagođavanje prostora, odnosno školskog okruženja učenicima (izgled učionice), kreiranje portfolija učenika (figurativno, za potrebe „slaganja“ sopstvenog znanja), primjena digitalnih alata i knjiga, kreiranje društvenih igara za djecu sa i za djecu bez smetnji u razvoju, ali i korišćenje resursa sponzora i roditelja u svrhu kreiranja inkluzivnog okruženja. Pojedini ispitanici navode da odvajaju i lične resurse kako bi učionicu prilagodili željenom procesu nastave i postojećim metodama rada (najčešće za vizuelni prikaz).

Pored navedenog, na različitim konkursima dobijaju finansijska sredstva za realizaciju određenih projekata, obezbjeđuju potrebne resurse i ulažu napore da realizuju školske ciljeve na različite načine, ali navode da je sve stvar želje, volje i energije. Kako kažu, naravno da je stručnog usavršavanja i dodatnih obuka nikad dovoljno, a da je isto podjednako važno kako na početku karijere tako i tokom godina radnog staža.

Jedan od ispitanika navodi da navedeno ne bi nazvao naporom, već ulaganje snage u to da se djeca osjećaju lagodno i prihvaćeno. Teško je stvoriti idealno inkluzivno okruženje, ali možemo nastojati u tome, jer se svaki trud u dijete isplati, navodi drugi ispitanik.

Ispitanici smatraju da je proces socijalizacije sve djece u školi kvalitetan onoliko koliko je kvalitetan proizvod relacije sveukupnih odnosa roditelj, škola, zajednica i usklađivanja te relacije sa ličnošću, potrebama, sposobnostima, mogućnostima i uopšte karakteristikama djeteta, odnosno učenika, a smatraju da se u njihovim školama konstantno radi na gradnji i razvoju pomenutih odnosa.

7. Pitanja koja se odnose na očekivanja nastavnika a postignuća učenika bez smetnji u razvoju:

- *Da li imate realna očekivanja od učenika bez smetnji u razvoju, kada isti saraduju, socijalno se otvaraju, grupno i timski djeluju i uopšte ostvaruju kontakt i grade odnos sa učenicima sa smetnjama u razvoju? Kako, kao nastavnici, pristupate procjeni postignuća učenika bez smetnji u razvoju u okvirima vršnjačke*

prihvatljivosti i socijalne osjetljivosti u odnosu prema učenicima sa smetnjama u razvoju?

Ispitanici navode da postoje očekivanja, što podrazumijeva standarde koje učinci treba da dostignu kako bi dosegli određeni nivo znanja i najčešće to dijele sa učenicima i roditeljima. Smatraju da je vrlo važno da se ta očekivanja postave realno i na vrijeme, kako bi se radilo u pravcu njihove realizacije, jer ih tad učenici uglavnom dostignu, a da isti taj princip očekivanja treba postavljati i u socijalnim odnosima, što rade kroz definisanje očekivanja za narednu školsku godinu, što im olakšava procjenu postignuća učenika bez smetnji u razvoju u okvirima vršnjačke prihvaćenosti i socijalne osjetljivosti u odnosu na procjenu postignuća učenika sa smetnjama u razvoju. Jedan od ispitanika navodi kako to isto uči same učenike, odnosno kako ih uči da tokom nastave ili ispitivanja daju svojim vršnjacima povratnu informaciju o znanju koje su tokom nastave ili ispitivanja pokazali, jer na taj način međusobno razvijaju socijalnu osjetljivost.

8. Pitanja koja se odnose na percepcije nastavnika prema „alatima podrške“:

– Kakav je Vaš stav po pitanju dodatne podrške u vidu stručnih asistenata, individualnih planova i drugih resursa za učenike sa smetnjama u razvoju? Da li smatrate da je neki vid dodatne podrške potreban učenicima bez smetnji u razvoju, kako bi proces socijalizacije, u zajedničkom prostornom i kooperativnom djelovanju sa učenicima sa smetnjama u razvoju, teкао adekvatno i uspješno?

Dodatnu podršku u vidu stručnih asistenata, individualnih planova i drugih resursa za učenike sa smetnjama u razvoju smatraju neophodnim, a takođe i to da u svakoj školi treba da radi specijalni nastavnik koji će sa djecom sa smetnjama u razvoju učiti i olakšati im integraciju u radu sa učenicima bez smetnji u razvoju. Kao jednu od ideja ističu sajt Ministarstva prosvjete, kojim bi se isticali resursi koji bi mogli biti korisni za svaki pojedinačni izazov, bez obzira na (ne)postojanost smetnje.

Ispitanici navode da se ne može stvarati inkluzivno okruženje ukoliko izostane stručni asistent ili individualni plan ili bilo koji drugi resurs neophodan za efektivan individualni pristup. Uglavnom je vid dodatne podrške potreban svim učenicima bez smetnji u razvoju kako bi prihvatili djecu sa poteškoćama, isto kao što je djeci sa poteškoćama potrebna određena vrsta individualnog pristupa. Ta podrška ne mora nužno biti stečena u školi i roditelji imaju veoma važnu ulogu tu, navodi veliki broj ispitanika.

Međutim, navode da je proces socijalizacije kvalitetan sa aspekta nastavnih strategija koje se primjenjuju, a isto tako da je usmjeren ka pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti zbog posvećivanja velike pažnje kreiranju kvalitetne relacije roditelj–škola–zajednica–dijete.

9. Pitanje koje se odnosi na profesionalni razvoj nastavnika:

– *Koliko pažnje posvećujete svom kontinuiranom profesionalnom razvoju, a u svrhu bolje pripreme za rad sa raznolikim grupama učenika?*

Svi ispitanici, sami za sebe, smatraju da mnogo pažnje posvećuju profesionalnom razvoju. Neki od njih kreiraju planove ličnog razvoja i kreiraju sopstvene ciljeve na osnovu prethodne samorefleksije. Velika je ponuda obuka, kako navode, ali i različit izbor onih koje žele da pohađaju, a pojedini nastavnici smatraju da treba i samostalno da istražuju ponudu obuka u svrhu konstantnog usavršavanja.

Mnogo pažnje posvećujem svom kontinuiranom profesionalnom razvoju, radu na sebi i svom poslovnom životu, jer me to čini srećnom, navodi jedan ispitanik. Uvijek sam otvorena za nova znanja, nove učenike (grupe) i nove izazove, navodi drugi. Jako mi je važno da se i ja kao učiteljica osjećam prijatno i prihvaćeno u svim grupama, samim tim se to prenosi na učenike i rad u učionici, ali i van nje, navodi treći ispitanik.

Ovom analizom, odnosno analizom odgovora nastavnika sa fokus grupa dobili smo dublji uvid u stavove nastavnika i njihovu spremnost da rade na sebi, edukuju se ali i šire znanja i pospješuju inkluzivno obrazovanje u školi u kojoj rade, kao i da identifikuju područja koja zahtijevaju dodatnu podršku, obuku i razvoj kako bi se postigla uspješna socijalizacija djece bez smetnji u razvoju, uspješna vršnjačka prihvaćenost u prvom ciklusu osnovne škole, bez obzira na (ne)postojanje smetnji, ali i razvila efektivna socijalna osjetljivost među učenicima.

Takođe, svako od navedenih pitanja se može dovesti u vezu sa hipotezama ovog rada, pa na osnovu odgovora ispitanika ne odbacujemo nijednu opštu niti posebnu hipotezu, odnosno zaključujemo da su:

– školski kurikulumi prvog ciklusa osnovne škole usmjereni na integracijsku saradnju i integracijski sadržaj, na edukaciju kao proces metodične socijalizacije i na vršnjačku prihvaćenost bez obzira na razlike (hipoteza 1), a kroz misiju, viziju škole i strateške ciljeve tokom određenog vremenskog perioda;

- školski planovi i programi, školska pravila i pravilnici „sistem“ strukturiran na način da kroz integracijsku saradnju kreiraju integracijski sadržaj, usmjeren ka kvalitetnom procesu socijalizacije djece bez smetnji u razvoju u svrhu adaptacije na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju (hipoteza 1.1), bez konkretnih distinkcija između djece sa i djece bez smetnji u razvoju, već kroz opštu usmjerenost na timske, grupne, projektne i slične aktivnosti;
- školski planovi i programi, školska pravila i pravilnici „sistem“ strukturiran na promociju socijalne prihvaćenosti, odnosno primjeni modela vršnjačke prihvaćenosti i razvoju socioemocionalne osjetljivosti (hipoteza 1.2), posredstvom kreiranja aktivnosti koje za cilj imaju navedeno;
- stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, da je kvalitetan proces socijalizacije rezultat kvalitetnih nastavnih strategija, usmjerenih ka pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti i integracijskih relacija roditelj–škola–zajednica–dijete (hipoteza 2), gdje naročito podrazumijeva strategije koje lično koriste u nastavi a koje podstiču razvoj pomenutog;
- stavovi nastavnika, iz prvog ciklusa osnovne škole, da je proces socijalizacije djece bez smetnji u razvoju i njihovo prilagođavanje na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju proizvod relacije sveukupnih odnosa roditelj, škola, zajednica i razvijenih ličnih karakteristika djeteta (hipoteza 2.1), što ponavljaju veoma često, pa je očito da je sukonstruktivni pristup svih navedenih aktera neophodan.

1.4.2. Analiza nastavnih strategija u pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti u prvom ciklusu osnovne škole

Analiza nastavnih strategija u pospješivanju socijalizacije, razvoju socijalne osjetljivosti i vršnjačke prihvaćenosti u prvom ciklusu osnovne škole zahtijeva posmatranje nastavnih metoda i samog procesa nastave, jer školski kurikulumi ne razrađuju ovu tematsku cjelinu detaljno i analitično kao nastavni planovi. U tu svrhu, a analizirajući i usmene odgovore ispitanika, odnosno nastavnika, kao nastavne strategije za pospješivanje socijalizacije primjenjuju se organizovane aktivnosti, strukturirane akcije i uopšte strategije zasnovane na starosnom uzrastu učenika, razvojnim potrebama i interesima učenika, a to su:

- timski projekti i zadaci,

- društvene igre i simulacije,
- grupne diskusije i debate,
- saradničko učenje,
- partnerstva za učenje,
- dijeljenje ličnih iskustava,
- zajednički projekti sa drugim razredima ili školama,
- rješavanje konflikata kroz igru uloga,
- učenje društvenih normi i pravila,
- vježbe komunikacije.

Oblikovanje inkluzivne kulture podrazumijeva analiziranje fokusa nastavnih strategija. To uključuje stvaranje sigurnog okruženja gdje se svi učenici osjećaju dobrodošlo i podržano, a među tim strategijama se izdvajaju:

1. Učenje kroz saradnju, jer ista strategija podstiče interakciju i međusobno učenje. To može uključivati grupni rad, timske projekte i partnerstva.
2. Raznovrsne nastavne metode, uključujući diskusije, igre uloga, simulacije, društvene igre, priče i umjetničke aktivnosti, kako bi se podstakla socijalna osjetljivost i prihvaćenost.
3. Strategije koje se odnose na aktivnosti kojima se razvija i ispituje emocionalna inteligencija učenika, ali i nastavnika, kao i aktivnosti kojima se uče prepoznavanju sopstvenih emocija i empatije prema emocijama drugih.
4. Strategije rješavanja konflikata na pozitivan i konstruktivan način, koristeći komunikacijske vještine, pregovaranje i medijaciju.
5. Strategije socijalnog učenja kroz modele ponašanja i pozitivne primjere, kako bi se podstakla socijalna osjetljivost i prihvaćenost, posebno strategija učenja kroz oponašanje.
6. Aktivnosti unapređenja dijaloga, koje se mogu zasnivati upravo na diskusijama o temama kao što su raznolikost, diskriminacija, prihvaćenost i inkluzija.
7. Uključivanje roditelja i zajednice, kako bi podržali socijalizaciju i razvoj socijalne osjetljivosti učenika i uključili se u nastavne strategije.
8. Refleksija i samoprocjena, kao strategija procjene sopstvenih postupaka i stavova prema drugima.
9. Razvijanje građanskih vrijednosti, kao što su poštovanje, tolerancija, odgovornost i solidarnost.

ZAKLJUČAK

Socijalizacija kroz individualizaciju i personalizaciju predstavlja interesantan koncept koji kombinuje elemente od važnosti za razvoj ličnog identiteta učenika i njegove autonomije, kao jedinice društva i, poželjno-aktivnog, člana školske zajednice. Razvojem sopstvenih vrijednosti, stavova, interesa i identiteta, učenik gradi jedinstven sistem normi i samoočekivanja, a „na putu“ usklađivanja sa društvenim normama i očekivanjima neminovno im je potrebna podrška nastavnika i osoblja škole, koliko i podrška porodice i bližnjih.

Socijalizacija djece bez smetnji u razvoju, kao klasičan vid socijalizacije svakog djeteta odnosno učenika, podrazumijeva uporednu integraciju u društvo i zadržavanje sopstvene jedinstvenosti i autonomije. Ključna ideja je da društvo treba da podrži i cijeni raznolikost među pojedincima i istovremeno osigura da svi imaju osnovno razumijevanje za različit sistem vrijednosti. Stoga, primjenom brojnih metoda i nastavnih strategija, školski ambijent, odnosno odjeljenje može biti podstrekač uspješne socijalizacije podsticanjem kreativnosti, inovativnosti i diferentnosti među učenicima, uz razvoj osjećaja vršnjačke pripadnosti i osjetljivosti učenika na učenika.

Školski kurikulum može igrati ključnu ulogu u unapređenju procesa socijalizacije i vršnjačke prihvaćenosti kreirajući obrazovni proces na temeljima razvoja kvalitetnih društvenih vještina i razvoja emocionalne inteligencije. Komunikacija, saradnja, empatija i rješavanje konflikata, kao i programi emocionalne inteligencije mogu pomoći učenicima da bolje razumiju i upravljaju svojim emocijama i empatično reaguju na svoje vršnjake, zbog čega školski kurikulum treba biti prilagođen tako da podržava inkluziju učenika sa različitim potrebama, uključujući i one sa posebnim obrazovnim potrebama, odnosno smetnjama u razvoju. Njegov kvalitet se ogleda u strategiji potencijalnog smanjenja predrasuda i stereotipa te podsticanja socijalne prihvatljivosti među učenicima.

Ukoliko je školski kurikulum razvojni plan i program škole koji uči učenike i osoblje škole o važnosti djelovanja u pravcu kreiranja društvene pravde, jednakosti i ljudskih prava, sa jedne, i zajedničkom rješavanju društvenih problema i unapređenju inkluzivnog društva, sa druge strane, škola može stvoriti okruženje u kom se učenici osjećaju prihvaćeno, u kom pozitivno reaguju jedni na druge i samim tim, u kom se pozitivno integrišu.

Zaključujemo, socijalizacija djece sa smetnjama u razvoju sa djecom bez smetnji u razvoju u prvom ciklusu osnovne škole može biti izazovna, ali je veoma važna kako bi se promovisala inkluzivnost, razumijevanje i prihvatanje različitosti. Međutim, sa druge strane, vrlo

je važna i socijalizacija djece bez smetnji u razvoju na rad sa djecom sa smetnjama u razvoju, u toku nastavnog procesa, zbog čega bi preporuke, kao vid savjeta i strategija za uspješnu socijalizaciju, bile sljedeće:

- Kreiranje inkluzivnog okruženja u učionici i školi je ključno. To znači da se djeca sa smetnjama u razvoju treba da osjećaju dobrodošlima i prihvaćenima od strane svojih vršnjaka, ali se isto tako učitelji, osoblje škole i roditelji treba da aktiviraju da zajedničkim snagama promovišu inkluziju u kontekstu obostranog prilagođavanja nastavnom procesu, i od strane djece bez i od strane djece sa smetnjama u razvoju.
- Učitelji i roditelji mogu i treba da organizuju aktivnosti koje promovišu razumijevanje i poštovanje različitosti među djecom, a posebno u nižim razredima osnovne škole. Diskusije o inkluzivnosti, različitim sposobnostima i stvarima koje su djeci zajedničke, mogu pomoći da se razvije međusobna empatija.
- Učitelji mogu saradivati sa stručnjacima kao što su školski psiholozi, pedagozi i logopedi kako bi pružili podršku djeci bez smetnji u razvoju, ali je prethodno važno da ih kroz različite aktivnosti i nastavne strategije učine socijalno osjetljivim i empatičnim na vršnjačku prihvaćenost.
- Svi akteri ovog procesa treba da podstiču timski rad među djecom tako što će ih uvoditi u zajedničku realizaciju brojnih projekata i aktivnosti u sklopu kojih će razviti međusobno razumijevanje i podršku.
- Postavljanje sistema mentorstva gdje stariji učenici pružaju podršku djeci sa smetnjama u razvoju može biti korisno ili učenici bez smetnji, a vršnjaci, pružaju u domenu bezbjednosti podršku djeci sa smetnjama u razvoju. To podstiče razvoj socijalizacije a ujedno pomaže razvoju obostranog osjećaja sigurnosti i podrške.
- Razumijevanje individualnih potreba, bez obzira na (ne)postojanost smetnje, što ukazuje na to da nastavnici treba da budu informisani o specifičnostima svakog djeteta, treba da procijene potrebe, sposobnosti i talente svakog učenika, kako bi mogli da pruže odgovarajuću podršku.
- Roditeljska podrška, što govori o aktivnom uključivanju svih roditelja u školsku zajednicu i aktivnoj komunikaciji sa učiteljima i školskim osobljem kako bi obezbijedili da se njihova djeca osjećaju sigurno i podržano u školskom okruženju.

- Rad na razvoju samopouzdanja kod učenika bez smetnji u razvoju kako bi se osjećali sigurno u društvu vršnjaka, a posebno u komunikaciji i radu sa djecom sa smetnjama u razvoju.
- Podsticanje empatije i razumijevanja, kako bi učenici razvili saosjećanje prema svojim vršnjacima.
- Kreiranje „kulture poštovanja“, gdje se svako dijete cijeni i podržava, bez obzira na svoje sposobnosti.

LITERATURA

1. Ajduković M. i Pećnik N., 1994, *Nenasilno rješavanje sukoba*, Alinea, Zagreb.
2. Alauddin S., 2004, *Kerja Berpasukan Dalam Organisasi*, INTAN, Kuala Lumpur, p.p. 45–46. Dostupno na: Details for: Kerja Berpasukan dalam Organisasi / > OPAC - Perbadanan Perpustakaan Awam Negeri Perlis catalog (perlislib.gov.my) [12. 06. 2023].
3. Andrilović V. i Čudina-Obradović M., 1994, *Osnove opće i razvojne psihologije – psihologija odgoja i obrazovanja II*, Školska knjiga, Zagreb, str. 201.
4. Bandura A., 1977, *Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change*. Psychological review, 84(2), pp. 191. Dostupno na: Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. (apa.org) [17. 06. 2023].
5. Berk L., 2008, *Psihologija cjeloživotnog razvoja*, Naklada Slap, Jastrebarsko.
6. Bognar L. i Matijević M., 2005, *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb, str. 141.
7. Bouillet D. i Miškeljin, L., 2017, *Model razvoja uvažavanja različitosti u ranoj i predškolskoj dobi*, Croatian Journal of Education, 19(4), str. 1265–1295.
8. Bouillet D., 2010, *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, str. 98.
9. Bratanić M., 1990, *Mikropedagogija, interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*, Školska knjiga, Zagreb, str. 8.
10. Buljubašić-Kuzmanović V. i Botić T., 2012, *Odnos školskoga uspjeha i socijalnih vještina kod učenika osnovne škole*, Život i škola, 27(1), str. 42.
11. Buljubašić-Kuzmanović V., 2012, *Škola kao zajednica odrastanja*, Pedagogijska istraživanja, 9 (1–2), str. 49. Preuzeto sa: Škola kao zajednica odrastanja (srce.hr) [27. 06. 2023].
12. Buljubašić-Kuzmanović V., 2010, *Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi*, Pedagogijska istraživanja, 7(2), str. 191–201. Preuzeto sa: 174493 (srce.hr) [27. 05. 2023].
13. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Blažević, I., 2015, *Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika*, Pedagogijska istraživanja, 12 (1–2), Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera, Odsjek za pedagogiju, str. 71–86.
14. Cefai C., Bartolo A. P., Cavioni V. & Downes, P., 2018, *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU - A review of the international evidence*, Analytical Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Preuzeto sa: NC0417594ENN.en_.pdf (nesetweb.eu) [25. 05. 2023].
15. Cindrić M., Miljković D. i Strugar V., 2010, *Didaktika i kurikulum*, IEP-D2, Zagreb, str. 244.
16. Cindrić M., 1992, *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole*, Život i škola, br. 41(1), str. 51.
17. Đević R., 2015, *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi*, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Beograd.
18. Erikson E. H., 1968, *Identity: Youth and crisis*, Norton, New York.
19. European commission – Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2019, *Key Competences for a lifelong learning*, Education Policy, Louxemburg.

- Dostupno na: Key competences for lifelong learning - Publications Office of the EU (europa.eu) [14. 06. 2023].
20. Filipović M. i Matejić-Đuričić Z., 2018, Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju i ponašanju: teorijski izvori, *Etnologija i antropologija*, 13(2). U: Vuković M., *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju*, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, str. 539–551.
 21. Glasser W., 1999, *Nastavnik u kvalitetnoj školi*, Educa, Zagreb. U: Klisović-Baljkas, J., 2021, *Metode, alati i platforme za online poučavanje 1*, Veleučilište u Šibeniku, Šibenik, str. 3.
 22. Goleman D., 1997, *Emocionalna inteligencija – zašto je važnija od kvocijenta inteligencije*, Mozaik knjiga, Zagreb, str. 28.
 23. Goleman D., 1998, *Working with Emotional Intelligence*, Bloomsbury, London.
 24. Henry C. S., Sager, D. W. & Plunkett S. W., 1996, *Adolescent's Perception of Family System Characteristics, Parent-Adolescent Dyadic Behaviors, Adolescent Qualities and Adolescent Empaty, Family Relations*, pp. 283–292. Dostupno na: Adolescents' perceptions of family system characteristics, parent-adolescent dyadic behaviors, adolescent qualities and adolescent empathy. (apa.org) [05. 07. 2023].
 25. Ivančić, Đ. i Stančić, Z., 2013, Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), Osnovna škola „Nad lipom”, Zagreb, str. 139–157.
 26. Jensen E., 2003, *Super-nastava*, Educa, Zagreb, str. 88.
 27. JU Osnovna škola „Zarija Vujošević“ – Mataguž, 2017, *Školski razvojni plan (2017–2021. godine)*. Dostupno na: <http://oszarijavuiosevic.edu.me/wp-content/uploads/2018/05/Razvojni-plan.pdf> [10. 05. 2023].
 28. JU OŠ „Savo Pejanović“, 2021, *Program razvoja JU OŠ „Savo Pejanović“ za period 2022. do 2026. godine*.
 29. Jull J., 2008, *Život u obitelji: Najvažnije vrijednosti u zajedničkom životu i odgoju djece*, Naklada Pelago, Zagreb.
 30. Jurčić M., 2010, *Nastavni kurikulum kao poticaj razvoju socijalnih kompetencija učenika*, istraživanja, 97(2), str. 205–218. Preuzeto sa: 174472 (srce.hr) [15. 07. 2023].
 31. Jurić V., 2007, Kurikulum suvremene škole. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, Zagreb, str. 253–307.
 32. Jurić V., 2005, Kurikulum suvremene škole, *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 185–199. Preuzeto sa: Kurikulum suvremene škole (srce.hr) [27. 06. 2023].
 33. Jurić V., 2010, Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi, *Pedagogijska istraživanja*, 97(2), str. 177–190.
 34. Kolak A., 2010, Sociometrijski status učenika u razrednom odjelu i školskoj hijerarhiji, *Pedagogijska istraživanja*, 97(2), str. 244.
 35. Kutlu A. & Coskun U., 2014, The Role of Empathy in the Learning Process and Its Fruitful Outcomes: A Comparative Study, *Journal of Educational and Social Research*, Vol. 4 No. 2, pp. 204. Preuzeto sa: (PDF) The Role of Empathy in the Learning Process and Its Fruitful Outcomes: A Comparative Study (researchgate.net) [14. 06. 2023].

36. Ladd G. W. & Pettit, G. S., 2002, Parenting and the development of children's peer relations. U: Bornstein M. H. (ur.) *Handbook of parenting, Practical issues in parenting*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, Vol. 5, str. 269–309. Dostupno na: Developmental Trajectories and Antecedents of Distal Parental Supervision - Robert D. Laird, Michael M. Criss, Gregory S. Pettit, John E. Bates, Kenneth A. Dodge, 2009 (sagepub.com) [05. 07. 2023].
37. Lee D., 2014, How to personalize learning in K-12 schools: Five essential design features, *Educational Technology*, 54(2), pp. 12–17.
38. Legrad L., 1993, *Obrazovne politike*, Educa, Zagreb, str. 98.
39. Livazović G., 2010, Dimenzije odnosa medijske i socijalne kompetencije, *Pedagogijska istraživanja*, 97(2), str. 255.
40. Livazović G., 2012, Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi, *Pedagogijska istraživanja*, 9 (1–2), str. 62. Preuzeto sa: Pedagoško utemeljenje kurikuluma socijalnih kompetencija u školi | Semantic Scholar [20. 06. 2023].
41. Maleš D., 2012, Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 18, No 67, str. 591. Preuzeto sa: Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima (srce.hr) [01. 07. 2023].
42. Malić J., 1981, *Razrednik u osnovnoj školi*, Školska knjiga, Zagreb, str. 86.
43. Mandić P. i Gajanović N., 1991, *Psihologija u službi učenja i nastave*, Grafokomerc Tunjic, Lukavac, str. 232–249.
44. Marin G., 2021, Didaktičke smjernice za implementaciju kurikuluma međupredmetne teme „Održivi razvoj“ u predmetne kurikulume, *Metodički ogledi*, Hrvatska, Zadar, str. 278. Preuzeto sa: (PDF) Didaktičke smjernice za implementaciju kurikuluma međupredmetne teme »Održivi razvoj« u predmetne kurikulume Didactic guidelines for implementation of the cross-curricular topic “Sustainable Development” in curricula (researchgate.net) [03. 06. 2023].
45. Markić I., 2010, *Socijalna komunikacija među učenicima*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Odsjek za pedagogiju, Zagreb, str. 307.
46. Mattos K., 2023, *Transformacija obrazovanja za budućnost: Inovacije u uslugama razvoja LMS-a*. Dostupno na: Transformacija obrazovanja za budućnost: Inovacije u LMS razvojnim uslugama - GetWox [02. 06. 2023].
47. Milat J., 2005, Pedagoške paradigme izrade kurikuluma, *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 199–209. Preuzeto sa: Pedagoške paradigme izrade kurikuluma (srce.hr) [27. 06. 2023].
48. Ministarstvo prosvjete Crne Gore, 2018, *Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2019–2025)*, Ministarstvo prosvjete Crne Gore, Podgorica, str. 20. Preuzeto sa: Strategija inkluzivnog obrazovanja 2019-2025.pdf (skolskiportal.edu.me) [28. 06. 2023].
49. Mitrović I., Šakotić N., Milić S. i Nikolić-Ilić, 2021, *Social development of children with disabilities in the integrated departments in Montenegro*, *International Review*. Dostupno na: [592d38ab8e9dd1cf32b0dd300c8752296711.pdf](https://www.semanticscholar.org/paper/592d38ab8e9dd1cf32b0dd300c8752296711) (semanticscholar.org) [21. 05. 2023].

50. Opić, S., 2010, Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju, *Pedagogijska istraživanja* 7(2), Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 219–230.
51. Pećnik N., 2008, Prema viziji roditeljstva u najboljem interesu djeteta. U: Daly M. (ur.) *Roditeljstvo u suvremenoj Europi: pozitivan pristup*, Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, Zagreb, str. 15–38.
52. Pennington D. C., 1997, *Osnove socijalne psihologije*, Naklada Slap, Jastrebarsko, str. 240.
53. Piaget J., 1981, *Intelligence and Affectivity: Their Relationship during Child Development*. (Translated and Edited by Brown, T. A. and Kaegi, C. E.), Annual Reviews. Dostupno na: Intelligence and affectivity: Their relationship during child development. (Trans & Ed T. A. Brown & C. E. Kaegi). (apa.org) [19. 06. 2023].
54. Pivac J., 1995, *Škola u svijetu promjena*, Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 122.
55. Pranjić M., 2005, *Didaktika: povijest, osnove, profiliranje, postupak*, Golden marketing – Tehnička knjiga, Hrvatski studiji, Zagreb, str. 275.
56. Previšić V., 2007, Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.). *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*, Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Školska knjiga, Zagreb, str. 88.
57. Previšić V., 2005, Kurikulum suvremenoga odgoja i škole: metodologija i struktura, *Pedagogijska istraživanja* 2(2), str. 165–175. Preuzeto sa: VPhrv.pdf (unizg.hr) [19. 06. 2023].
58. Şchiopu U. & Verza E., 1995, *The Age Psychology: The life cycles*. Bucharest: *Didactica si Pedagogica*, pp. 125.
59. Staničić S., 2006, *Menadžment u obrazovanju*, Vlastita naklada, Rijeka.
60. Suzić N., 2004, Moć, kompetencija i kooperacija u školi, *Naša škola – časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* br. 28, str. 17–28. Preuzeto sa: Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima (srce.hr) [29. 06. 2023].
61. Šakotić N., 2012, *Inkluzivno obrazovanje u osnovnim školama u Crnoj Gori*, Filozofski fakultet, Nikšić, str. 29.
62. Thurlow C., 2003, Teenagers In Communication, Teenagers On Communication, *Journal of Language and Social Psychology* 22(1), pp. 50–57. Preuzeto sa: <https://doi.org/10.1177/0261927X02250055> [10. 06. 2023].
63. Varga R., 2015, Razvoj učeničkih socijalnih kompetencija nastavom u okviru pedagogije odnosa, *Pedagogijska istraživanja*, 12(1–2), str. 87–102.
64. Vesna Buljubašić – Kuzmanović V., 2009, Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja, *Život i škola*, br. 21 (1/2009), str. 52. Preuzeto sa: Kooperativno učenje kao indikator kvalitete odgoja i obrazovanja (srce.hr) [30. 06. 2023].
65. Vlada Crne Gore, Savjet za unapređenje poslovnog ambijenta, regulatornih i strukturnih reformi, 2013, *Uporedna analiza nastavnog plana osnovnog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, zemljama regiona i zemljama Evropske Unije*, Savjet za unapređenje poslovnog ambijenta, regulatornih i strukturnih reformi, Podgorica, str. 4.

66. Vranjican D., Prijatelj K. i Kuculo I., 2019, Čimbenici koji utječu na pozitivan socioemocionalni razvoj djece, *Napredak – Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160, str. 319–338. Preuzeto sa: Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece (srce.hr) [25. 05. 2023].
67. Vygotsky L., 1962, *Thought and language*, Wiley, New York.
68. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, 2017. „Sl. list RCG“, broj 64/02, 49/03, 51/04, 63/06, 44/09, 47/09, 40/10, 51/10, 40/11, 44/11, 52/11, 47/13 i 44/17. Preuzeto sa: Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju - Crne Gore | Paragraf [29. 05. 2023]
69. Zavod za školstvo – Naša škola, 2009, *Preporuke za izradu Akcionog plana u obrazovno-vaspitnim ustanovama*, Zavod za školstvo, Podgorica, str. 8–9.
70. Zavod za školstvo, 2012, *Kakva je naša škola – Uputstvo za samoevaluaciju škola*, Zavod za školstvo, Podgorica, str. 6. Dostupno na: Prirucnik Za Samoevaluaciju Škola 10.07 | PDF (scribd.com) [30. 06. 2023].
71. Zrilić S., 2010, *Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu*, Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zagreb, str. 238. Preuzeto sa: 174490 (srce.hr) [27. 05. 2023].
72. Žic Ralić A. i Šifner E., 2014, Obilježja vršnjačke interakcije i iskustvo vršnjačkog nasilja kod djece i mladih s ADHD-om, *Ljetopis socijalnog rada*, 21(3), str. 453–484.