



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

Vladan Šturanović

SOCIJALNA INTERAKCIJA UČENIKA U INKLUZIVNOM
OBRAZOVANJU

Master rad

Nikšić, 2024.



UNIVERZITET CRNE GORE
FILOZOFSKI FAKULTET – NIKŠIĆ

**SOCIJALNA INTERAKCIJA UČENIKA U INKLUZIVNOM
OBRAZOVANJU**

Master rad

Mentor: prof. dr Saša Milić

Kandidat: Vladan Šturanović

Studijski program: Inkluzivno obrazovanje

Broj indeksa: 4/21

Nikšić, 2024.

PODACI I INFORMACIJE O MAGISTRANDU

Ime i prezime: Vladan Šturanović

Datum i mjesto rođenja: 03.07.1997

INFORMACIJE O MASTER RADU

Naziv master studija: Inkluzivno obrazovanje

Naslov rada: Socijalna interakcija učenika u inkluzivnom obrazovanju

Fakultet na kojem je rad odbranjen: Filozofski fakultet Nikšić

UDK, OCJENA I ODBRANA MASTER RADA

Datum prijave master rada: 04.12.2023

Datum sjednice Vijeća na kojoj je prihvaćena tema: 29.12.2023

Mentor: prof. dr Saša Milić

Komisija za ocjenu/odbranu rada: prof. dr Saša Milić, prof. dr Nada Šakotić, dr Katarina Todorović

Datum odbrane:

Datum promocije:

Zahvalnica

Zahvaljujem se svima na pomoći i podršci i prije svega na saradnji, i mentoru Saši Miliću na praćenju toka izrade i pomoći u različitim fazama pisanja rada.

REZIME

U radu se bavimo socijalnom interakcijom učenika u inkluzivnom obrazovanju. Rad sadrži teorijski i istraživački dio. U teorijskom dijelu rada govori se o ključnim karakteristikama inkluzivnog obrazovanja, kao i o značaju kvalitetne socijalne interakcije između učenika koji se razvijaju na tipičan način i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Apostrofirana je uloga nastavnika u kreiranju povoljne atmosfere za razvoj socijalnih odnosa u inkluzivnom obrazovanju.

Istraživanje je realizovano na uzorku od 180 nastavnika i 80 učenika. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi način na koji se u aktuelnom institucionalnom ambijentu osnovnih škola ostvaruje socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju. Za dobijanje podataka korišćeni su anketni upitnici za nastavnike i učenike. Za dobijanje podataka od učenika korišćen je sociometrijski upitnik.

Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici planiraju raznovrsne forme aktivnosti u funkciji ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Kooperativne aktivnosti i vršnjačka edukacija su dominantne strategije u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Nalazi našeg istraživanja pokazuju da nastavnici međusobno sarađuju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Učenici tipičnog razvoja imaju afirmativne stavove prema socijalnoj interakciji sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju.

Na bazi naših rezultata, konstatovano je da se u aktuelnom institucionalnom ambijentu osnovnih škola ostvaruje socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju na način koji je baziran na individualnim karakteristikama učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kao i na primjeni raznovrsnih formi kooperativnih aktivnosti.

Ključne riječi: *socijalna interakcija, inkluzivno obrazovanje, učenici*

APSTRAKT

In this paper, we deal with the social interaction of students in inclusive education. The paper contains a theoretical and research part. The theoretical part of the paper discusses the key characteristics of inclusive education, as well as the importance of quality social interaction between students who develop in a typical way and their peers with disabilities and developmental difficulties. The role of teachers in creating a favorable atmosphere for the development of social relations in inclusive education is apostrophized.

The research was conducted on a sample of 180 teachers and 80 students. The aim of the research was to determine the way in which social interaction in inclusive education is achieved in the current institutional environment of elementary schools. Questionnaires for teachers and students were used to obtain data. A sociometric questionnaire was used to obtain data from students.

The results of the research show that teachers plan various forms of activities in order to achieve social interaction between students with typical development and their peers with disabilities and difficulties in development. Cooperative activities and peer education are dominant strategies in order to achieve social interaction between students with typical development and their peers with disabilities and difficulties in development. The findings of our research show that teachers cooperate with each other in order to achieve social interaction between students with typical development and their peers with disabilities and difficulties in development. Students with typical development have affirmative attitudes towards social interaction with peers who have disabilities and developmental difficulties.

Based on our results, it was concluded that in the current institutional environment of elementary schools, social interaction in inclusive education is realized in a way that is based on the individual characteristics of students with developmental disabilities and difficulties, as well as on the application of various forms of cooperative activities.

Keywords: *social interaction, inclusive education, students*

SADRŽAJ

UVOD	9
I TEORIJSKI DIO	11
1. OPŠTE KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA	11
1.1. Pristupi inkluzivnom obrazovanju	12
1.2. Perspektive i izazovi inkluzivnog obrazovanja	14
1.3. Prethodna istraživanja	16
2. ZNAČAJ SOCIJALNE INTERAKCIJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU	18
2.1. Činioci uticaja na socijalnu interakciju u inkluzivnom obrazovanju	18
2.2. Škola i vršnjaci kao agensi socijalizacije	21
2.3. Ključne pretpostavke kvalitetne socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju	23
2.4. Korelacija socijalne interakcije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sa ostalim razvojnim domenima	24
3. ULOGA NASTAVNIKA U PODSTICANJU SOCIJALNE INTERAKCIJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU	26
3.1. Strategije nastavnika u cilju ostvarivanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju	27
II ISTRAŽIVAČKI DIO	31
1.1. Problem i predmet istraživanja	31
1.2. Cilj i zadaci istraživanja	32
1.3. Istraživačke hipoteze	32
1.4. Metodološki pristup	33
1.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	34
1.6. Uzorak ispitanika	34
2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	35
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem nastavnika	35
2.2. Rezultati dobijeni anketiranjem učenika	52

2.3. Rezultati dobijeni sociometrijskim upitnikom	60
ZAKLJUČAK	67
LITERATURA	69
Prilog 1- Anketni upitnik za nastavnike.....	73
Prilog 2- Anketni upitnik za učenike.....	77
Prilog 3- Sociometrijski upitnik za učenike sedmog razreda.....	79
Prilog 4- Sociometrijski upitnik za učenike osmog razreda.....	80

UVOD

Inkluzivno obrazovanje predstavlja plod historijskih promjena i formiralo se u drugoj polovini XX vijeka. Pred sistem obrazovanja danas se postavljaju zahtjevi na bazi društvenih uticaja, a odnose se na organizaciju nastave za djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Zadatak škole kao vaspitno-obrazovne ustanove jeste da odgovori na razvojne potrebe djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju (Savolainen, Engelbrecht, Nel & Malinen, 2012).

Primarni cilj obrazovanja kako za razvoj ličnosti, tako i za ostvarivanje akademskih postignuća, bazira se na pretpostavci da je svako dijete individua za sebe, te da između djece istog uzrasta postoje kulturološke, razvojne i druge razlike. Zato je cilj savremenog vaspitno-obrazovnog procesa da odgovori na te razlike i metodičku praksu u osnovnim školama učini pedagoški djelotvornijom i efikasnijom. Proces inkluzivnog obrazovanja treba da bude u funkciji prihvatanja i uvažavanja razlika svakog učenika (Havelka, 2000). Dakle, nastavnici kao kreatori vaspitno-obrazovnog procesa treba da stvore uslove da se svako dijete, bez obzira na teškoće i smetnje u razvoju, razvija u skladu sa svojim očuvanim potencijalima.

Dok se inkluzivno obrazovanje često povezuje samo sa učenicima koji imaju posebne obrazovne potrebe kao što su smetnje u razvoju ili teškoće u učenju, inkluzivnost je više nego što se na prvi pogled čini. Inkluzija otvara put stavu da je svako dijete dobrodošlo bez obzira na njegove sposobnosti ili invaliditet. Inkluzivno obrazovanje nije samo skup praksi, već i stav. To znači da su vrata škola, učionica i svih vanškolskih aktivnosti otvorena svakom djetetu i da im se pruža svaka prilika da se uključe sa vršnjacima sa i bez različitih potreba. To znači usvajanje pristupa inkluzije, a ne integracije (Waitoller & Artiles, 2016).

Potrebno je svim učenicima, uključujući i one sa značajnim invaliditetom, pružiti jednake mogućnosti da dobiju efikasne obrazovne usluge, sa potrebnim dodatnim pomagalima i uslugama podrške, u učionicama koje odgovaraju uzrastu, kako bi se učenici pripremili za produktivan život kao punopravni članovi društva.

Inkluzivno obrazovanje se zasniva na identifikaciji, razumijevanju, poštovanju i podsticanju učenika da napreduje i razvija svoje potencijale u grupi vršnjaka istog uzrasta. U inkluzivnom obrazovanju različitost se vrednuje i uvažava. Funkcionalna inkluzija svakog učenika u društvenu zajednicu treba da počne od sistema obrazovanja.

U kontekstu što optimalnijeg, didaktički, metodički i pedagoški efikasnijeg inkluzivnog obrazovanja, potrebno je da učenici koji se razvijaju na tipičan način stupaju u socijalnu interakciju sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju. Pozitivna socijalna interakcija sa vršnjacima vodi ka tome da se i škola doživljava kao prijatno mjesto, gdje se ispoljavaju pozitivni obrasci ponašanja (želja da se doprinosi radu na času, učestvovanje u zajedničkim zadacima sa ostalim učenicima, konstatna potreba za napredovanjem), što nije slučaj kada je socijalna interakcija negativna.

Kritični aspekt inkluzivnog obrazovanja za dijete sa posebnim obrazovnim potrebama je prihvatanje i prijateljstvo drugova iz razreda. Ova vrsta podrške takođe pomaže u napredovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama i pomaže im da steknu samopouzdanje u školskom okruženju (Balasubramanian, 2012).

Primarna motivacija za rad dolazi od činjenice da je za kvalitetno inkluzivno obrazovanje značajna socijalna interakcija između učenika koji se razvijaju na tipičan način i njihovih vršnjaka koji imaju smetnje i teškoće u razvoju. Ovim radom želimo da apostrofiramo neophodnost primjene raznovrsnih strategija u kontekstu podsticanja socijalne interakcije svih učenika u inkluzivnim učionicama.

I TEORIJSKI DIO

1. OPŠTE KARAKTERISTIKE INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA

U vaspitno-obrazovnoj praksi susrećemo se sa djecom koja imaju individualnih poteškoća u kontekstu savladavanja nastavnih sadržaja. Takvoj djeci potrebna je dodatna pomoć i podrška kako od strane nastavnika, tako i od strane vršnjaka i pedagoško-psihološke službe. Inkluzivno obrazovanje koje se sprovodi na pravi način može da pomogne svakom djetetu, a naročito djetetu sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da:

- svako dijete napreduje analogno svojim sposobnostima;
- sva djeca uče na svoj način i ostvaruju adekvatne rezultate;
- se poteškoće blagovremeno identifikuju, te da se radi na njihovom efikasnom prevazilaženju uz primjenu odgovarajućih strategija;
- škola organizuje sredinu za učenje koja će odgovarati potrebama svakog djeteta, a posebno djeteta sa smetnjama i teškoćama u razvoju;
- svi zaposleni u osnovnoj školi ostvaruju kontinuiranu saradnju u svrhu pružanja podrške djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju;
- nastavnici ostvaruju efikasnu saradnju sa roditeljima djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju;
- nastavnici imaju odgovarajuće didaktičko-metodičke i pedagoške kompetencije potrebne za prilagođavanje vaspitno-obrazovnog procesa učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju;
- nastavnici ispoljavaju empatiju prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju;
- obrazovno-vaspitni ishodi moraju biti u skladu sa prirodom učenja djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju itd. (Felder, 2019).

Nastavnik postavlja pravila i očekivanja za grupe učenika. Inkluzija zahtijeva dosljednu upotrebu strategija upravljanja u cijeloj školi. Plan za cijelu školu, razvijen uz doprinos svih zainteresovanih strana, ne ostavlja prostora za taktike isključivanja pojedinačnih nastavnika. Dopiranje do svih porodica počinje snažnom komunikacijom. Uključivanje nije moguće ako porodice nijesu uključene.

Zakonski imperativ da se svim učenicima omogući besplatno, odgovarajuće i najmanje restriktivno obrazovanje samo je zvanični razlog da inkluzija postane važan dio svake školske zajednice. Kada se škole fokusiraju na inkluzivnost, postoji nekoliko značajnih prednosti za učenike. Izdvajamo neke od njih:

- Učenici stiču društvene vještine. Izolacija učenika u učionicama za specijalno obrazovanje ograničava njihov čitav niz obrazovnih mogućnosti, uključujući učenje važnih društvenih vještina. Pored toga, inkluzija promoviše različita prijateljstva i interakcije, obogaćujući živote svih učenika.
- Učenici uključeni u redovni nastavni proces razvijaju bolje samopoštovanje. Društvene vještine i ponašanje koje grade u društvu svojih vršnjaka pomažu da se minimiziraju izazovi i poremećaji u ponašanju. Kada se učenici iz svih sfera života osjećaju uključenim i da su važni članovi školske zajednice, oni više ulažu u sopstveno obrazovanje.
- Inkluzivne škole dovode do većeg opšteg prihvatanja i tolerancije. Učenici koji nijesu tradicionalno isključeni iz obrazovanja takođe imaju koristi od inkluzije. Oni uče vrijedne lekcije o toleranciji, strpljenju i prednostima različitosti.
- Svi učenici (i nastavnici) imaju koristi od sistema podrške. Ovo stvara priliku za nastavnike da upoznaju svoje učenike sa planovima časova koji su prilagođeni potrebama učenika (Skjong & Myklebust, 2016).

1.1. pristupi inkluzivnom obrazovanju

Inkluzija u obrazovanju je tema o kojoj se široko raspravlja sa različitim perspektivama i pristupima. Osnovni koncept je ideja da se svim učenicima omogući jednak pristup obrazovanju, bez obzira na njihove sposobnosti, porijeklo i potrebe učenja. Termin „inkluzivno obrazovanje“ može biti pomalo nejasan. Uopšteno govoreći, većina ljudi prihvata da se učenici sa posebnim

obrazovnim potrebama obrazuju u redovnim školama i da provode dio svog vremena u učionici zajedno sa svojim vršnjacima koji nemaju smetnje ili teškoće u razvoju.

Inkluzivno obrazovanje zahtijeva od vaspitno-obrazovnih ustanova prilagođavanje. Analogno navedenom, od krucijalnog značaja je da se detaljno razmotre barijere u procesu uključivanja djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Posljednjih decenija, okviri međunarodne politike, kao što je Konvencija o pravima djeteta, snažno su uticali na razvoj obrazovne politike, krećući se ka većem naglasku na inkluzivnom pružanju usluga u redovnim školama. Na međunarodnom nivou, pitanje dobrobiti djece i mladih u školskim ustanovama postaje sve važnije, a Ujedinjene nacije ističu da je bezbjedno i inkluzivno okruženje u školama povezano sa društvenim blagostanjem (O'Higgins Norman, Berger, Yoneyama & Cross, 2022).

U stručnoj literaturi postoji potpuno i djelimično inkluzivno obrazovanje. Pod djelimičnim inkluzivnim obrazovanjem podrazumijevamo da učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju pohađaju nastavni proces sa vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način, ali da imaju mogućnost dobijanja specijalne pomoći i podrške van učionice (Stepanović, 2018). U školama u kojima se implementira djelimično inkluzivno obrazovanje, učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju ne prisustvuju svim časovima redovne nastave, već dodatnu podršku dobijaju i u nekim drugim prostorijama, koje su opremljene i modifikovane za njih.

Dakle, djelimična inkluzija omogućava djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju da uče i stupaju u socijalnu interakciju sa vršnjacima, ali da im se nude vrste pomoći u cilju unapređenja njihovih sposobnosti.

Potpuno inkluzivno obrazovanje podrazumijeva da djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju aktivno participiraju u svim vaspitno-obrazovnim aktivnostima, bez obzira na smetnju, odnosno teškoću u razvoju. Škole koje podržavaju koncept potpune inkluzije prilagođavaju nastavne metode, oblike i sredstva učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju i to u redovnoj učionici. Učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju pohađaju sve časove zajedno sa vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način (Stepanović, 2018).

Za neke učenike, uključivanje u sve redovne vaspitno-obrazovne aktivnosti možda neće biti prikladno. Ovim učenicima može biti potrebno pohađanje nekih časova zajedno sa vršnjacima u redovnoj učionici i dobijanje dodatne pomoći u specijalnim prostorijama.

Poboljšana obuka nastavnika, manji broj odjeljenja, asistenti u nastavi i druga podrška su često potrebni da bi se omogućila efektivna inkluzija. Uz odgovarajuću podršku i zasnovanu na potrebama učenika, inkluzija može biti od koristi mnogim učenicima, ali implementacija ovoga mora biti veoma nijansirana.

1.2. Perspektive i izazovi inkluzivnog obrazovanja

Mnogi zagovornici tvrde da inkluzivno obrazovanje pruža značajne prednosti i učenicima sa invaliditetom i njihovim vršnjacima (O'Higgins Norman, Berger, Yoneyama & Cross, 2022). Inkluzija promoviše socijalnu pravdu i jednakost. Ona treba da obezbijedi jednak pristup obrazovanju za učenike sa smetnjama u razvoju, te da izbjegne bilo koju formu diskriminacije. Pomaže u stvaranju pravednijeg i pravednijeg društva.

Inkluzija pomaže svim učenicima da razviju pozitivne stavove prema različitosti i invaliditetu. To dovodi do povećanog razumijevanja, prihvatanja i saosjećanja. Učenici uče važne društvene vještine kao što su saradnja, empatija i strpljenje (Stepanović, 2018). To dovodi do većeg akademskog postignuća. Istraživanja pokazuju da učenici sa smetnjama u razvoju u inkluzivnim učionicama često imaju bolje rezultate kada im se pruži odgovarajuća podrška. Promoviše iskustva sa kojima će se učenici susresti van školskog školskog konteksta. Inkluzivne učionice pomažu u pripremi svih učenika za život u raznolikom, integrisanom svijetu (Stepanović, 2018).

Uključivanje sa vršnjacima u redovne učionice dovodi do poboljšanja samopoštovanja, samopouzdanja i blagostanja kod učenika sa smetnjama u razvoju. To koristi nastavnicima i školama. Škole imaju koristi od osnaživanja porodice i zajednice. Inkluzija može dovesti do pozitivnije školske kulture.

Inkluzivno obrazovanje je demokratska postavka, koja se oslanja na jednaka prava i jednake mogućnosti. Dakle, potrebno je osigurati da osobe sa invaliditetom budu prihvaćene, poštovane i nediskriminisane u školama. Takođe se naglašava da obrazovno okruženje mora biti prilagođeno potrebama svih učenika. Djeca sa posebnim obrazovnim potrebama nailaze na širok spektar prepreka u učenju. Često su ove prepreke u učenju povezane sa inkluzijom i uključuju nekoliko faktora kao što su kvalitet procjene, raspored, kvalitet usluga, društveno-kulturno okruženje i dostupnost objekata. Kvalitet usluge je jedan od glavnih aspekata uspješne implementacije

inkluzivnog obrazovanja (Vincent & Warren, 1997).

Obezbjedivanje jednakog pristupa obrazovanju za sve učenike je glavni izazov sa kojim se suočavaju obrazovne institucije širom svijeta, kako u industrijalizovanim, tako i u siromašnim zemljama. Djeca sa smetnjama u razvoju značajno su se češće upisivala u škole u posljednjih dvadeset godina iz različitih razloga, uključujući povoljne zakone i proširenu dostupnost pomagala i aparata, između ostalog. Ipak, nije se mnogo fokusiralo na efikasnost obrazovanja i učenja koje djeca sa smetnjama u razvoju dobijaju. Ipak, primarna briga je asimilacija u glavni sistem, koji je ispunjen mnogim izazovima. Inkluzivno obrazovanje uključuje transformaciju okruženja konvencionalnog obrazovnog sistema sa fokusom na akciono učenje, praktični nastavni plan i program, odgovarajuće tehnike evaluacije, pristupe podučavanju na više nivoa i povećanu pažnju različitim potrebama učenika.

Iako segregirane škole za učenike sa posebnim obrazovnim potrebama i dalje postoje, većina obrazovnih sistema širom svijeta ima za cilj da prihvati što je moguće više učenika u istim školama (Schwab, 2021). Društveni cilj je stvaranje veza između različitih učenika, a pedagoški cilj je da bude dovoljno fleksibilan i diferenciran da ponudi najbolje mogućnosti za razvoj i učenje za sve (Villis & Mann, 2000).

Inkluzivno obrazovanje zahtijeva od nastavnika da nastavne strategije prilagode potrebama, sposobnostima i interesovanjima djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Diferencijacija učenja poboljšava društveno učešće i postignuće, što ima pozitivne efekte na učenike sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Suprotno tome, nedostatak uvažavanja razlika između učenika povezano je sa neangažovanjem u školi i izostajanjem sa nastave (Fallis & Opotov, 2003). Percepcija učenika o strukturi učenja u učionici sa ciljem savladavanja povezana je sa osjećajem pripadnosti (Kumar, 2006), pozitivnim socio-emocionalnim ishodima i boljim postignućem.

1.3. Prethodna istraživanja

U istraživanju koje su realizovali Kovačević i Radovanović (2005) dolazi se do saznanja da su nastavnici djelimično otvoreni za prihvatanje djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Oko 65% nastavnika smatra da je djecu sa lakšim smetnjama i teškoćama u razvoju potrebno uključiti u redovnu nastavu. Do sličnih rezultata došli su i drugi autori (Milenković, 2009), koji pokazuju da većina vaspitača i učitelja smatra da je za slijepu djecu najprihvatljivije bilo da se školuju u školama za slijepu i slabovidu djecu. Ispitanici uključeni u navedeno istraživanje ističu da nije istovremeno moguće odgovoriti na zahtjeve djece koja se razvijaju na tipičan način i njihovih vršnjaka koji imaju teže oštećenje vida.

Pojedini autori (Asamoah et al., 2018) su realizovali istraživanje na uzorku od 23 učenika koja imaju oštećenje vida, 27 učenika koji se razvijaju na tipičan način i 19 nastavnika. U istraživanju je primijenjen polustrukturisani intervju. Dobijeni rezultati pokazuju da se djeca sa oštećenjem vida osjećaju prihvaćenim u redovnom učionici, da nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluziji ove djece. Učenici koji se razvijaju na tipičan način imaju negativne stavove prema inkluziji djece sa oštećenjem vida.

Nalazi do kojih su došli Manitsa & Doikou (2020) analizom 17 akademskih radova objavljenih u periodu od 1998. do 2018. koji su se bavili problematikom socijalne podrške i pomoći djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju, pokazuju da je za učenike sa oštećenjem vida potrebna interakcija sa vršnjacima, inicirana od strane nastavnika, empatija i tolerancija. Na bazi pregleda i analize radova, autori dolaze do konstatacije da se djeca sa oštećenjem vida suočavaju sa brojnim izazovima u školskom kontekstu.

Pojedini autori (Santili et al., 2022) su spomenuli istraživanje u svrhu utvrđivanja odnosa djece prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Ispitivani su stavovi ispitanika prema djetetu sa senzornim oštećenjima, Daunovim sindromom i agresivnim ponašanjem. Istraživanje je realizovano na uzorku od 598 učenika, uzrasta od 6 do 11 godina. Dobijeni rezultati pokazuju da djeca imaju pozitivne stavove prema djeci sa Daunovim sindromom, senzornim oštećenjima i agresivnim ponašanjem.

Zanimljivo je navesti nalaze do kojih su došli pojedini autori (Rosa & Menezes, 2019) pregledom i analizom brazilskih stručnih i naučnih članaka koji su se bavili problematikom

inkluzivnog obrazovanja. Autori su analizirali 465 članaka koji su objavljeni u periodu od 2007. do 2017. godine. Na bazi podrodne analize članaka, autori su došli do zaključka da su djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju socijalno isključena, te da rijetko stupaju u interakciju sa vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način.

U istraživanju Theresa Lender et al. (2022) primijenjen je polustrukturisani intervju u cilju dobijanja podataka. Uzorak istraživanja sačinjavalo je 12 učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, 12 učenika koji se razvijaju na tipičan način i 24 nastavnika. Dobijeni rezultati pokazuju da postoji mnoštvo mogućnosti za promovisanje inkluzivnog obrazovanja u školama.

Smatramo da je značajno navesti rezultate pojedinih istraživanja (Shafiee, Jamaluddin Syaubari Othman, 2022) koji su koristili metod meta-analize. Autori su za process analize koristili devet istraživačkih studija. Svaka od studija koja je bila predmet analize autora nije bila starija od tri godine. Na osnovu analize odabranih studija, autori meta-analize konstatuju da stavovi i vještine nastavnika mogu da unaprijede koncept inkluzivnom obrazovanja.

Ispitivanjem stavova nastavnika i učenika prema inkluzivnom obrazovanju bavili su se pojedini autori (Bukvić, 2014). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici bez smetnji i teškoća u razvoju imaju negativne stavove prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju. S druge strane, nastavnici imaju pozitivne stavove prema inkluziji djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. U istraživanju koje su realizovali Karić, Mihić i Korda (2014) na uzorku od 60 nastavnika, dolazi se do saznanja da nastavnici koji imaju duže radnog staža imaju afirmativniji stav prema inkluziji djece sa posebnim obrazovnim potrebama, u poređenju sa njihovim kolegama koje imaju manje radnog staža.

2. ZNAČAJ SOCIJALNE INTERAKCIJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Inkluzivna učionica predstavlja idealno mjesto na kojem se može odvijati nesmetana interakcija između učenika. Pozitivna socijalna interakcija djece sa razvojnim smetnjama je višestruko korisna za ovu djecu. Djeca koja imaju smetnje ili teškoće u razvoju kroz proces kvalitetne socijalne interakcije sa vršnjacima imaju sljedeće prednosti:

- razvijaju samopouzdanje i sigurnost u sebe;
- bolje se prilagođavaju na školske uslove;
- razvijaju motivaciju itd. (Haegele & Zhu, 2017).

Poželjno je da nastavnik okviri socijalnu interakciju između učenika unaprijed definisanim pravilima ponašanja. Nastavnik treba da dijete sa smetnjama i teškoćama u razvoju uključuje u grupne aktivnosti, te da kod ovog djeteta podstiče aktivnu participaciju. U učionici treba istaknuti pravila ponašanja koja važe za sve učenike. Na ovaj način nastavnik može podsticati socijalizaciju u inkluzivnoj učionici. Dakle, u inkluzivnoj učionici nijedan učenik ne treba da bude privilegovan, već da ista pravila važe za sve učenike.

Kroz kooperativne aktivnosti koje se realizuju u inkluzivnoj učionici, djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju sklapaju drugarstva sa svojim vršnjacima. Na ovaj način podstiče se osjećaj pripadanja i tendencija za formiranje vještina komunikacije, što je od vitalnog značaja za inkluziju u društvo.

2.1. Činioci uticaja na socijalnu interakciju u inkluzivnom obrazovanju

Na kvalitet inkluzivnog obrazovanja utiču mnogobrojni činioci. Neki od njih su: način na koji se implementira inkluzivno obrazovanje u školi, veličina odjeljenja, stavovi nastavnika i vršnjaka prema djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Negativni stavovi prema djeci sa smetnjama u razvoju od strane njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način mogu izazvati dugoročne negativne posljedice, kao što su depresija, aksioznost, socijalna izolacija i druge brojne forme problematičnog ponašanja. Umjesto toga, afirmativni stavovi prema djeci sa smetnjama i

teškoćama u razvoju unaprijede kvalitet vaspitno-obrazovnog procesa u cjelini i stvoriti optimalne uslove da ova djeca uče u skladu sa svojom prirodom učenja i očuvanim potencijalima (Kennedy, et al., 2018).

Svako dijete ima pravo da aktivno participira u aktivnostima sa svojim vršnjacima. Ipak, treba apostrofirati da su djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju često odbačena od strane svojih vršnjaka. Socijalna izolacija, odbacivanje i neprihvatanje djece sa smetnjama u razvoju ima negativan efekat na samopoštovanje ove djece. Djeca koja su odbačena od strane svojih vršnjaka često postaju usamljena, izolovana, nesigurna, što sve utiče na kvalitet kako socijalne adaptacije, akademskog postignuća, tako i na kasnije uključivanje u društvenu zajednicu (Kennedy, et al., 2018).

Prihvatanje djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju od strane njihovih vršnjaka unaprijediće socioemocionalne kompetencije i uopšte kvalitet njihovog ukupnog funkcionisanja u školskom kontekstu. Pozitivne interakcije između djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima biće u funkciji unapređenja socijalnih i kognitivnih vještina. Na osnovu navedenog, značajno je da škola kao vaspitno-obrazovna ustanova stvori adekvatne uslove kako bi se svako dijete osjećalo uspješno i prihvaćeno (Sretenov, 2005).

Kada je riječ o faktorima uticaja na socijalnu interakciju u inkluzivnom obrazovanju, izdvajamo vrstu razvojne smetnje koju dijete ima, porodični kontekst i školsko okruženje.

Uvidom u stručnu literaturu, dolazimo do saznanja da vrsta razvojne smetnje utiče na stavove vršnjaka prema socijalnom interakciji sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Ukoliko dijete ima težu razvojnu smetnju, imaće manje socijalnih kontakata sa svojim vršnjacima. I suprotno, dijete sa blažim smetnjama u razvoju biće bolje prihvaćeno od strane svojih vršnjaka. Prethodno navedene konstatacije potvrđuju pojedina istraživanja (Sretenov, 2005). Interesatno je navesti da djeca koja ispoljavaju raznovrsne forme esternalizovanih problema u ponašanju imaju mnogo manje socijalnih interakcija u odnosu na djecu sa Daunovim sindromom ili određenom tjelesnom smetnjom. Na bazi navedenog, konstatujemo da djeca bez smetnji i teškoća u razvoju ne odbacuju učenike samo zbog smetnje, već zbog raznih formi društveno neprilagođenog ponašanja.

Dakle, na osnovu rečenog, smatra se da razvojna smetnja ne mora biti ključni faktor od kojeg zavisi proces socijalizacije djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Razvojna smetnja svakako

utiče na proces socijalne interakcije, ali ne nužno.

U porodici dijete usvaja prva znanja i vještine. Ona je prvi agens socijalizacije (Ilić, 2010). Roditelji djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju često se suočavaju sa stresom, nedostatkom slobodnog vremena za druženje sa prijateljima, što sve za posljedicu ima socijalnu izolaciju. Kako svako dijete uči po modelu, odnosno usvaja ponašanja svojih roditelja, za očekivati je da će dijete sa smetnjama i teškoćama u razvoju koje odrasta u porodici u kojoj su roditelji socijalno izolovani, ispoljavati iste ili slične obrasce ponašanja (Gerstein, Crnic, Blacher & Baker, 2009).

Školsko okruženje je, takođe, jedan od važnijih faktora koji utiče na proces socijalne interakcije djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa svojim vršnjacima tipičnog razvoja. Od nivoa pripremljenosti nastavnika za implementaciju inkluzivnog obrazovanja zavisi i sam kvalitet socijalnih interakcija između djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa njihovim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način.

U stručnoj i naučnoj literaturi često se postavlja pitanje kako i na koji način unaprijediti proces socijalizacije djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Na osnovu nalaza iz literature, dolazi se do konstatacije da je neophodno raditi na procesu senzibilizacije kako nastavnika, tako i učenika.

Proces socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju u velikoj mjeri zavisi od stavova nastavnika prema uključivanju djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju u redovni nastavni proces. U literaturi nalazimo da nastavnici uglavnom imaju pozitivne stavove prema djeci sa blažim smetnjama i teškoćama u razvoju. Takođe, pronalazimo da nastavnici imaju uglavnom negativne stavove prema djeci sa težim razvojnim smetnjama (Norliza et al., 2010).

Na bazi svega navedenog, smatramo da svaka škola treba da teži procesu unapređenja socijalne interakcije djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju sa svojim vršnjacima koji se razvijaju na tipičan način. Naprije, potrebno je organizovati edukacije za nastavnika u cilju promovisanja inkluzivnog obrazovanja. Nastavnik koji pokazuje empatiju, toleranciju na različitosti, odgovara na individualne potrebe djece sa smetnjama u razvoju, stvoriće atmosferu prihvatanja, međusobnog uvažavanja i uslove za nesmetanu socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici.

2.2. Škola i vršnjaci kao agensi socijalizacije

Socijalizacija je proces učenja normi i običaja jednog društva. Kroz socijalizaciju ljudi uče kako da se ponašaju na način koji je prihvatljiv za njihovu kulturu. Socijalizacija također pomaže da se osigura da članovi društva znaju i razumiju pravila koja se od njih očekuje da slijede kako bi mogli efikasno da funkcionišu u društvu ili unutar određene grupe. Proces socijalizacije može se desiti tokom čitavog života, ali je najintenzivniji tokom djetinjstva i adolescencije kada ljudi uče o svojim ulogama i načinu interakcije sa drugima (Ivić i Havelka, 1982). Do socijalizacije odraslih može doći kada se ljudi nađu u novim okolnostima, posebno kada su u kulturi sa normama i običajima koji se razlikuju od njihovih. Postoji nekoliko agenata socijalizacije koji igraju ulogu u oblikovanju identiteta osobe, uključujući porodicu, medije, religiju, škole i grupe vršnjaka.

Djeca uče od svojih vršnjaka (ljudi svog uzrasta i sličnog društvenog statusa) kako da se oblače, pričaju i ponašaju. Ona također uče o tome šta je važno za grupu vršnjaka, a šta nije. Tokom adolescencije vršnjaci postaju još važniji kao agensi socijalizacije. To je zato što adolescenti istražuju svoje identitete i pokušavaju da shvate ko su i kako se uklapaju u svijetu. Vršnjaci pružaju podršku i smjernice tokom ovog vremena i pomažu ljudima da nauče o normama i vrijednostima njihove kulture – kao i šta da nose, jedu, gledaju i gdje da provode vrijeme. Sa druge strane, uticaji adolescenata od vršnjaka su smatrani odgovornim za maloljetna opijanja, upotrebu droga, delinkvenciju i zločine iz mržnje (Agnev, 2015).

Socijalizacija povezana sa emocijama uključuje ponašanja koja oblikuju dječju emocionalnost, samoregulaciju, ponašanja vezana za emocije i učenje sadržaja. Ona se odvija u predškolskim ustanovama i osnovnim školama, jer većina učenika osnovnog uzrasta u SAD provede otprilike 6-7 sati dnevno, do 180 dana godišnje u učionicama (Rovland, 2014).

Vjeruje se da su brojne interakcije učenika sa vršnjacima tokom školskog dana povezane sa emocionalnim i akademskim rezultatima učenika. Ova ideja je u skladu sa perspektivom Eisenberga, Cumberlanda i drugih (1998) da su vršnjaci važni socijalizatori vezani za emocije, posebno zbog vrijednosti koju učenici pridaju interakciji sa vršnjacima. Istovremeno, u poređenju sa literaturom o roditeljstvu i nastavi, posmatranje vršnjaka kao socijalizatora je ograničenije, posebno tokom predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta. Ovo je djelimično zbog promjenljive i složene prirode odnosa sa vršnjacima zbog kojih ih je teško procijeniti i analizirati. Za razliku od

društvenih interakcija učenika i odnosa sa roditeljima ili nastavnicima, koji predstavljaju hijerarhiju moći i u kojoj su djeca tipično obavezni učesnici, druženja sa vršnjacima su često dobrovoljna.

Uticao vršnjaka se može opisati kao proces u kome jedno dijete mijenja, ili ga mijenja drugo dijete (Laursen, 2018). Vršnjaci pružaju društvene resurse, mogućnosti za saradnju i podršku tokom procesa učenja.

Vršnjačko odbacivanje se odnosi na neuspjeh djece da budu društveno prihvaćena od strane svojih vršnjaka. Djeca odbačena od vršnjaka često pokazuju društvene vještine koje ih čine nepoželjnim drugovima u igri i prijateljima drugoj djeci. Djeca koja se ponašaju na agresivan ili ometajući način čine otprilike jednu trećinu djece koju su njihovi vršnjaci odbacili. Djeca koja se povlače iz interakcije sa vršnjacima takođe ograničavaju svoju sposobnost da se uklupe u grupu vršnjaka. Njihova nesposobnost da se ponašaju na način koji je društveno prihvatljiv može imati mnogo uzroka, kao što su stilovi roditeljstva i disciplinske tehnike u porodici (Laursen, 2018).

Pored karakteristika škole i nastavnika, veliki dio socijalizacije u školi uključuje interakciju učenika sa vršnjačkom grupom. Grupu vršnjaka čine pojedinci sličnog uzrasta i društvenog identiteta. U školi, vršnjačka grupa je tipično dječji drugovi iz razreda u mlađim godinama, a zatim postaje specifičnija za određene podgrupe adolescenata u tinejdžerskim godinama. Kada su odnosi u grupi vršnjaka pozitivni, razumno je pretpostaviti da je školsko okruženje podržavajuće i potencijalno prijatno. Djeca koja su prihvaćena od svojih vršnjaka imaju tendenciju da imaju bezbjednije školsko okruženje, dok su ona koja su odbačena od strane vršnjaka izložena većem riziku od ciljanog uznemiravanja i maltretiranja (Ewing, Monsen & Kielblock, 2018). Grupa vršnjaka postaje važnija u adolescenciji kao izvor emocionalne sigurnosti i identiteta. Utvrđeno je da je pozitivna podrška grupe vršnjaka povezana sa akademskim uspjehom i prosocijalnim ponašanjem.

Škola je važan sekundarni agens socijalizacije. Učenici većinu dana provode u školi, udubljujući se u akademske predmete i ponašanja kao što je timski rad, praćenje rasporeda i korišćenje udžbenika. Ovi školski rituali jačaju ono što društvo očekuje od djece.

Škole svuda uče djecu suštinskim karakteristikama njihovih društava i kako da se nose sa birokratijom, pravilima, očekivanjima, čekajući svoj red i mirno sjedenje satima tokom dana (Ochs, 1999).

2.3. Ključne pretpostavke kvalitetne socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju

Jedan od ključnih preduslova za efikasno inkluzivno obrazovanje u školama jeste socijalizacija djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Pored usvajanja akademskih znanja i vještina, djeci sa smetnjama u razvoju jednako je važna socijalizacija sa svojim vršnjacima. Postoji veliki broj prilika u kojima se može odvijati interakcija u inkluzivnoj učionici. Socijalna interakcija jednako je važna za sve učenice. Putem socijalne interakcije sa vršnjacima, djeca koja imaju smetnje i teškoće u razvoju razvijaju samopouzdanje, sigurnost u sebe i svoje potencijale. S druge strane, djeca koja se razvijaju na tipičan način kroz socijalnu interakciju sa djecom koja imaju smetnje u razvoju razvijaju empatiju i toleranciju na različitosti, kao i mnogo drugih osobina koje će im biti potrebne u kasnijem životu.

Možemo govoriti o četiri vrste razloga za socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici. To su: pedagoški, psihološki, sociološki i didaktički razlozi.

Pedagoški razlozi za socijalnu interakciju u inkluzivnom obrazovanju su:

- prihvatanje poželjnih osobina, što utiče na formiranje ličnosti;
- upoređivanje postignuća, što ima pozitivan efekat na motivaciju;
- mogućnost usaglašavanja stavova itd. (Schuelka, 2018).

U psihološke razloge socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici ubrajamo:

- bolja i otvorenija komunikacija, lakše suočavanje sa mogućim neuspjehom, povoljnija emocionalna klima;
- prihvatanje drugačijeg mišljenja i iskustva, razvijanje razumijevanja;
- pronalaženje inovativnih ideja i njihova implementacija i vrednovanje (Schuelka, 2018).

U sociološke razloge za socijalnu interakciju u inkluzivnom obrazovanju ubrajaju se:

- zajedničke vaspitno-obrazovne aktivnosti imaju za cilj unapređenje interpersonalne komunikacije;
- detaljnije upoznavanje svojih potencijala, formiranje stavova i uvjerenja;
- razvijanje drugarskih odnosa, kao i afirmativnih stavova prema kooperativnom radu

(Schuelka, 2018).

Didaktički razlozi za socijalnu interakciju u inkluzivnom obrazovanju su:

- bolje učenje nastavnih sadržaja kroz interakciju u kooperativnom učenju;
- efikasnija komunikacija sa nastavnikom;
- razvijanje intrinzične motivacije kroz proces samovrednovanja (Schuelka, 2018).

Za svako dijete je važna socijalna interakcija i drugarstvo. Škola treba da stvori povoljne uslove za socijalizaciju djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju i to kroz vršnjačku edukaciju, kooperativno učenje i grupni rad. Djeca sa razvojnim smetnjama treba da se osposobe za nesmetanu interpersonalnu komunikaciju, kako bi se na što adekvatniji način adaptirali na svakodnevne životne situacije.

2.4. Korelacija socijalne interakcije učenika sa posebnim obrazovnim potrebama sa ostalim razvojnim domenima

Djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju putem socijalnih kontakata sa vršnjacima iz razreda uče da razvijaju drugarske odnose, unapređuju komunikacione vještine, uče se saradnji i timskom radu. Stepen socijalne zrelosti djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju možemo identifikovati na bazi narednih vrijednosti:

- prihvatanje života u grupi vršnjaka;
- spremnosti za ostvarivanje komunikacije i saradničkih odnosa sa vršnjacima iz razreda;
- ispoljavanje samostalnosti prilikom učenja;
- samokontrola itd. (Gest & Rodkin, 2011).

Socijalna interakcija je povezana sa ostalim razvojnim domenima. Dijete koje ima kvalitetne socijalne interakcije imaće veće samopouzdanje i razvije svoju ličnost u cjelini. Na adekvatan način podsticana socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju doprinosi sljedećem:

- razvijanju empatije, altruizma, tolerencije na različitosti;
- djeca sa smetnjama u razvoju kroz kvalitetnu socijalnu interakciju su bolje prilagođena na

školske uslove i postižu bolje akademske rezultate;

- djeca sa smetnjama u razvoju razvijaju motivaciju za učenje i rad;
- djeca sa smetnjama u razvoju kroz socijalnu interakciju i grupne aktivnosti uče se istrajnosti, upornosti i zajedništvu;
- socijalna interakcija podstiče razvoj kognitivnih sposobnosti, a posebno kroz grupni rad i kooperativne aktivnosti;
- interakcije sa vršnjacima emocionalno bogaće svu djecu, pa i djecu sa smetnjama i teškoćama u razvoju itd.

Naučna istraživanja o tome kako socijalna interakcija može doprinijeti emocionalnim i akademskim ishodima učenika zasnovana su na dokazima da je provođenje vremena angažovanjem u visokokvalitetnim vršnjačkim interakcijama povezano sa pozitivnim emocijama i rezultatima vezanim za akademski rad. Vršnjaci koje dijete odluči da izabere kao partnere u interakciji dodatno doprinosi kontekstu u učionici koji može ili podstaći ili ometati emocionalni i akademski uspjeh (Gest & Rodkin, 2011).

Dakle, socijalna interakcija je povezana sa kvalitetom sveukupnog funkcionisanja djeteta sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Ukoliko je dijete sa smetnjama prihvaćeno od strane vršnjaka, imaće bolju sliku o sebi, jaču motivaciju za učenje i usvajanje znanja.

3. ULOGA NASTAVNIKA U PODSTICANJU SOCIJALNE INTERAKCIJE U INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU

Obrazovni sistem je osmišljen tako da osigura da svaki učenik dobije neophodno obrazovanje i vještine za uspješno i efektivno učenje. Efikasno učenje se odnosi na proces sticanja i zadržavanja znanja, vještina i razumijevanja na način koji promoviše smislene i dugotrajne ishode učenja. Uključuje aktivno angažovanje učenika, omogućavajući im da uspostave veze, primjenjuju znanje i razviju kritičko mišljenje i vještine rješavanja problema. Međutim, efikasno učenje nije lako za sve učenike. Neki učenici se suočavaju sa izazovima učenja i zahtijevaju posebnu pažnju i podršku da bi postigli akademski uspjeh. Od ovih učenika se očekuje da dobiju posebne obrazovne usluge koje će zadovoljiti njihove specifične potrebe učenja. Ipak, svaka škola mora prepoznati i odgovoriti na izazove učenja učenika, a ne samo škole ili odeljenja za inkluzivno obrazovanje. Pored toga, ovaj pristup promoviše kulturu prihvatanja i prepoznavanja razlika, što ima dalekosežne pozitivne efekte koji se protežu i izvan učionice. Istraživanja pokazuju da različite škole značajno poboljšavaju socijalnu i emocionalnu kompetenciju učenika i odnose sa vršnjacima, što može podstaći akademsko postignuće (Quezada et al., 2018).

Nastavnik treba da bude svjestan neosporne činjenice da je djeci sa smetnjama u razvoju neophodna pomoć u procesu usvajanju nastavnih sadržaja i u kontekstu stupanja u socijalne interakcije sa vršnjacima. U kontekstu ostvarivanja efikasne socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici, nastavnici treba da:

- kod učenika razviju sposobnost slušanja i razumijevanja;
- kod učenika razviju vještine razgovora;
- kod učenika razviti vještine neverbalne komunikacije, jer je potrebno da djeca sa smetnjama razumiju neverbalne znakove;
- potrebno je kod učenika razvijati ljubaznost;
- kod učenika koji se razvijaju na tipičan način treba razvijati empatiju;
- nastavnik treba da podstiče njegovanje drugarskih odnosa u inkluzivnoj učionici;

Za ostvarivanje kvalitetne socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju potrebni su

odgovarajući uslovi:

- stručni kadrovi, moralno čvrst kolektiv nastavnika, njihovo htjenje da osmisle kooperativne aktivnosti;
- neophodne prostorije za društvenu aktivnost učenika, uslovi za zdravu raznodu;
- atmosfera za saradnju u vaspitnom djelovanju nastavnika, kao i faktora društvene sredine;
- atmosfera u školi koja će pogodovati izgrađivanju standarda svjesne discipline i odgovornosti.

Smatra se da su učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju u većoj mjeri neograničeni u socijalnoj interakciji sa vršnjacima u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja. Zbog toga su učenici sa smetnjama u razvoju u velikoj mjeri vezani za osobu koja im pomaže. Pojedina istraživanja pokazuju da je stepen senzornih smetnji u korelaciji sa socijalnom interakcijom (Stepanović 2018). Djeca sa većim stepenom oštećenja radije biraju da slobodno vrijeme provode izolovani, odnosno, u poznatom okruženju, najčešće ostajući kod kuće nego što se opredjeljuju da stupe u interakciju sa vršnjacima.

Uloga nastavnika je značajna u segmentu posredovanja – ukoliko je u ranijem uzrastu postojao pozitivan odnos između nastavnika i učenika, on će uticati na kasniju pozitivnu korelaciju između vršnjaka.

U narednom tekstu biće nešto više riječi o strategijama koje nastavnik primjenjuje u inkluzivnoj učionici, a koje imaju za cilj razvijanje socijalnih odnosa između djece sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način.

3.1. Strategije nastavnika u cilju ostvarivanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju

Postoji više strategija koje nastavnik može da primjenjuje u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici. Mi izdvajamo sljedeće strategije koje smatramo posebno efikasnim:

- kooperativno učenje i

- vršnjačka edukacija.

Postoji nekoliko prednosti kooperativnog učenja za učenike sa smetnjama u razvoju. Učenici sa smetnjama u razvoju su više angažovani u aktivnostima u učionici gdje postoje kooperativno učenje u poređenju sa tradicionalnijim intervencijama u učionici. Konkretno, u inkluzivnim odjeljenjima koja koriste kooperativno učenje, učenici slobodnije artikuliraju svoje misli, dobijaju potvrdne i konstruktivne povratne informacije, angažuju se u tehnikama ispitivanja, dobijaju dodatnu vježbu o vještinama i imaju povećane mogućnosti da odgovore. Dalje, kada učenici razmišljaju naglas dok diskutuju, nastavnici su u mogućnosti da bolje procijene potrebe učenika i grupe i intervenišu ako je potrebno.

Kooperativno učenje unapređuje učenje učenika sa smetnjama u razvoju i njihovih vršnjaka bez invaliditeta. Ono podržava inkluzivne prakse i dopunjuje razvoj akademskih i društvenih vještina. Učenici koji rade zajedno, uče zajedno da poboljšaju akademska postignuća i društveno prihvatanje svih (Durán, Monereo & Entramados, 2012).

Kooperativno učenje se pojavilo kao jedna od osnovnih nastavnih metoda za promovisanje inkluzivnog obrazovanja, zajedno sa ostalima kao što je za diferencirana nastava, budući da maksimizira ishode učenja i socijalne vještine svih učenika. Kooperativno učenje se može definisati kao korišćenje malih grupa među učenicima: stalne heterogene osnovne grupe, shvatanje da je heterogeno grupisanje najbolji način da se podrži učenje učenika i pozitivni vršnjački odnosi u inkluzivnoj učionici. Uključuje model grupisanja zasnovan na procedurama i tehnikama u kojima učenici rade zajedno kako bi maksimalno povećali svoje učenje i učenje drugih pod nadzorom nastavnika (Duran, Corcelles, Flores & Miquel, 2019). Svrha kooperativnog učenja bi bila da stvori pozitivnu međuzavisnost neophodnu učenicima da razviju individualnu odgovornost i nauče da rade stvari zajedno i nauče zajedno da rade stvari za sebe. Implementacija kooperativnog učenja je konstituisana kao efikasan obrazovni resurs za promovisanje inkluzivnog obrazovanja, postizanje pozitivne međuzavisnosti, stimulisanje interakcije licem u lice, individualne odgovornosti, interpersonalnih vještina i grupnog procesa, zasnovanog na komunikativnim interakcijama koje se javljaju (Durán, Monereo & Entramados, 2012).

Vršnjačka edukacija je strategija koja uključuje stavljanje učenika u parove ili u male grupe da učestvuju u aktivnostima učenja koje podržavaju akademsku nastavu i društvene vještine. Ovaj pristup podučavanju ne zahtijeva dodatno osoblje ili dodatna sredstva. To je strategija koja daje

pozitivne rezultate u vezi sa postignućem učenika i osjećajem „pripadnosti“ tokom vremena.

Vršnjačka edukacija djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju u velikoj mjeri pomaže. U inkluzivnoj učionici vršnjačko podučavanje ostvaruju sljedeće benefite:

- unapređuju svoja akademska znanja;
- razvijaju drugarske odnose;
- razmjena mišljenja i ideja sa svojim vršnjacima;
- bolje postizanje ciljeva predviđenih IROP-om;
- sticanje samopouzdanja u vlastite sposobnosti;
- povećano razumijevanje i prihvatanje različitosti;
- priprema svih učenika za život u inkluzivnom društvu;
- potrebe učenika su bolje zadovoljene itd. (Salend, 2005).

3.2. Poteškoće u podsticanju socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici

Poteškoće koje se mogu javiti u inkluzivnom obrazovanju, a odnose se na socijalnu interakciju su najčešće ignorisanje ili odbacivanje učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju od strane njihovih vršnjaka koji se razvijaju na tipičan način. Učenici neće uvijek prihvatiti i podržati različitost, pa se može dogoditi da djeca sa smetnjama i teškoćama u razvoju budu marginalizovana, socijalno izolovana i odbačena u školskim aktivnostima. Druga poteškoća jeste nedovoljna edukacija nastavnika o specifičnostima podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici. Može se desiti da nastavnik nema dovoljno vještina za podsticanje kooperativnosti i socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici. Treba imati na umu činjenicu da ključnu ulogu u razvijanju pozitivan stava djece tipičnog razvoja prema djeci sa smetnjama ima nastavnik. Pored nastavnika u inkluzivno obrazovanje uključeni su i drugi akteri koji mogu i ne moraju biti neposredno na nastavnim časovima. To može biti porodica, pedagoško-psihološka služba, koje mogu razmjenom, ideja, mišljenja i iskustva o mogućnostima učenika da asistiraju u efektivnoj podršci. Takav oblik saradnje uvijek je orijentisan ka postizanju optimalnog razvoja i odrastanja učenika.

Ophođenje prema učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju zahtijeva veliko

razumijevanje nastavnika. Često se događa da dijete pogrešno izgovori neku riječ i da izazove smijeh ostalih učenika. Nastavnik u toj situaciji mora da ga ispravi, ali i da reaguje na neprimjerene reakcije. Način na koji nastavnik ostvaruje proces komunikacije podrazumijeva model ponašanja za sve učenike, a naročito za one sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Od ponašanja nastavnika zavisi i da li će odjeljenje prihvatiti vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Ukoliko je nastavnik na adekvatan način informisan o problemu učenika, može tražiti saglasnost da pokrene razgovor na ovu temu. Odjeljenje treba da dobije informacije o smetnji koju učenik ima. Poželjno je da se u prvim nedjeljama škole razgovora o toj temi, pri čemu bi učenik sa smetnjama i teškoćama u razvoju trebalo da bude aktivno uključen i da daje prijedloge za organizovanje nastavnih časova.

II ISTRAŽIVAČKI DIO

1.1. Problem i predmet istraživanja

Inkluzija ima akademske i društvene koristi za sve učenike, bilo sa ili bez invaliditeta, kao što su povećane mogućnosti komunikacije i društvene interakcije, modeli vještina ponašanja prilagođeni uzrastu, aktivnije učešće u školskoj zajednici, individualizovani ciljevi obrazovanja (Grenot-ScheierJubala, Bishop & Cootset, 1996). Inkluzija prepoznaje da su svi učenici učenici koji imaju koristi od smislenog, izazovnog i odgovarajućeg nastavnog plana i programa i diferenciranih tehnika nastave koje se odnose na njihove jedinstvene snage i potrebe (Salend, 2005).

Studije pokazuju da učenici bez invaliditeta mogu imati koristi od inkluzivnog okruženja. Nalazi otkrivaju da su akademski rezultati jednaki ili superiorni u odnosu na uporedne grupe učenika koji se obrazuju u neinkluzivnom okruženju, a učenici sa teškim invaliditetom ne ograničavaju značajno ili prekidaju vrijeme nastave za vršnjake bez invaliditeta u inkluzivnom okruženju. Prijateljstva i svijest o različitosti su takođe prednosti inkluzivne učionice za pojedince bez invaliditeta (Vollmer & Vollmer, 2002).

Problem našeg istraživanja predstavlja način ostvarivanja socijalne interakcije učenika u inkluzivnom obrazovanju.

Inkluzivno obrazovanje u ranim godinama unapređuje učenje, socijalizaciju i razvoj djece. Ipak, djeca sa invaliditetom su jedna grupa koja je često izolovana, isključena ili marginalizovana u obrazovanju u ranom djetinjstvu.

Predmet našeg istraživanja predstavlja sagledavanje i procjenjivanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju

1.2. Cilj i zadaci istraživanja

Cilj našeg istraživanja glasi:

- Utvrditi način na koji se u aktuelnom institucionalnom ambijentu osnovnih škola ostvaruje socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju.

Istraživački zadaci su:

- Utvrditi da li nastavnici planiraju raznovrsne forme aktivnosti u funkciji ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Utvrditi koje su dominantne strategije u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Utvrditi da li nastavnici međusobno sarađuju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Utvrditi koji faktori, prema mišljenju nastavnika, utiču na socijalnu interakciju učenika u inkluzivnom obrazovanju.
- Utvrditi da li se nastavnici stručno usavršavaju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.
- Utvrditi stavove učenika tipičnog razvoja prema socijalnoj interakciji sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju.

1.3. Istraživačke hipoteze

Na osnovu cilja istraživanja, kao i rezultata prethodnih istraživanja, glavnu hipotezu možemo formulisati na sljedeći način:

- Pretpostavljamo da se u aktuelnom institucionalnom ambijentu osnovnih škola ostvaruje socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju na način koji je baziran na individualnim karakteristikama učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kao i na primjeni raznovrsnih formi kooperativnih aktivnosti.

Sporedne hipoteze su:

- Pretpostavlja se da nastavnici planiraju raznovrsne forme aktivnosti u funkciji ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Pretpostavlja se da su kooperativne aktivnosti i vršnjačka edukacija dominantne strategije u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Pretpostavlja se da nastavnici međusobno sarađuju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Pretpostavlja se da vrsta smetnje i teškoće u razvoju i školsko okruženje, prema mišljenju nastavnika, utiču na socijalnu interakciju učenika u inkluzivnom obrazovanju.
- Pretpostavlja se da se nastavnici stručno usavršavaju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.
- Pretpostavlja se da učenici tipičnog razvoja imaju afirmativne stavove prema socijalnoj interakciji sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju.

1.4. Metodološki pristup

U ovom istraživanju koriste se tri metodološka pristupa: racionalno-deduktivni, empirijsko-induktivni i matematičko-statistički.

Što se tiče racionalno-deduktivnog pristupa, on je bio dominantan u fazi teorijske elaboracije šireg problemskog područja. Empirijsko-induktivni pristup je bio zastupljen u etapi implementacije istraživačkih instrumenata. Matematičko-statistički pristup je bio zastupljen u fazi obrade dobijenih rezultata. Kod izvođenja zaključaka koristili smo sva tri prethodno navedena metodološka pristupa.

1.5. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

U istraživanju smo koristili anketni upitnik za nastavnike. Pitanja u anketnom upitniku bila su zatvorenog i otvorenog tipa. Anketni upitnik smo primijenili za učenike tipičnog razvoja u cilju utvrđivanja stavova prema socijalnoj interakciji sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju. Pored anketnih upitnika, primijenili smo sociometrijski upitnik za učenike drugog ciklusa osnovne škole.

1.6. Uzorak ispitanika

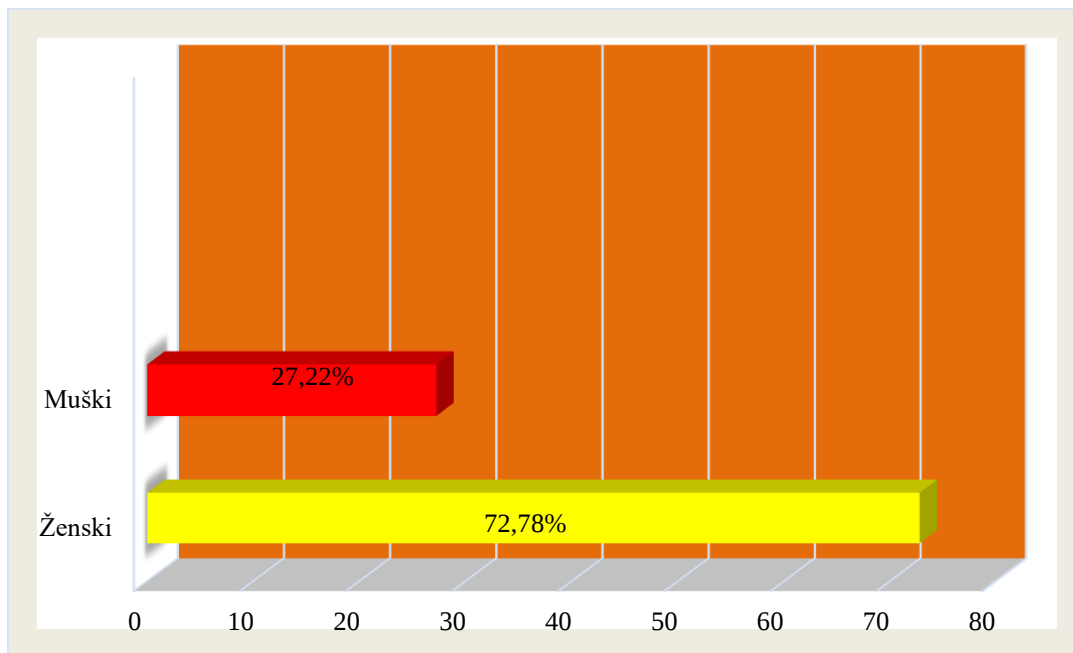
Istraživanje je realizovano na uzorku od 180 nastavnika i 80 učenika koji pohađaju sedmi i osmi razred. Struktura uzorka je prikazana u tabeli 1.

Opština	Naziv škole	Broj nastavnika	Broj učenika
Podgorica	OŠ „Oktoih“	35	18
Podgorica	OŠ „Savo Pejanović“	41	15
Nikšić	OŠ „Luka Simonović“	28	4
Tivat	OŠ „Drago Milović“	49	20
Kotor	OŠ „Njegoš“	27	23
Ukupno	5	180	80

2. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

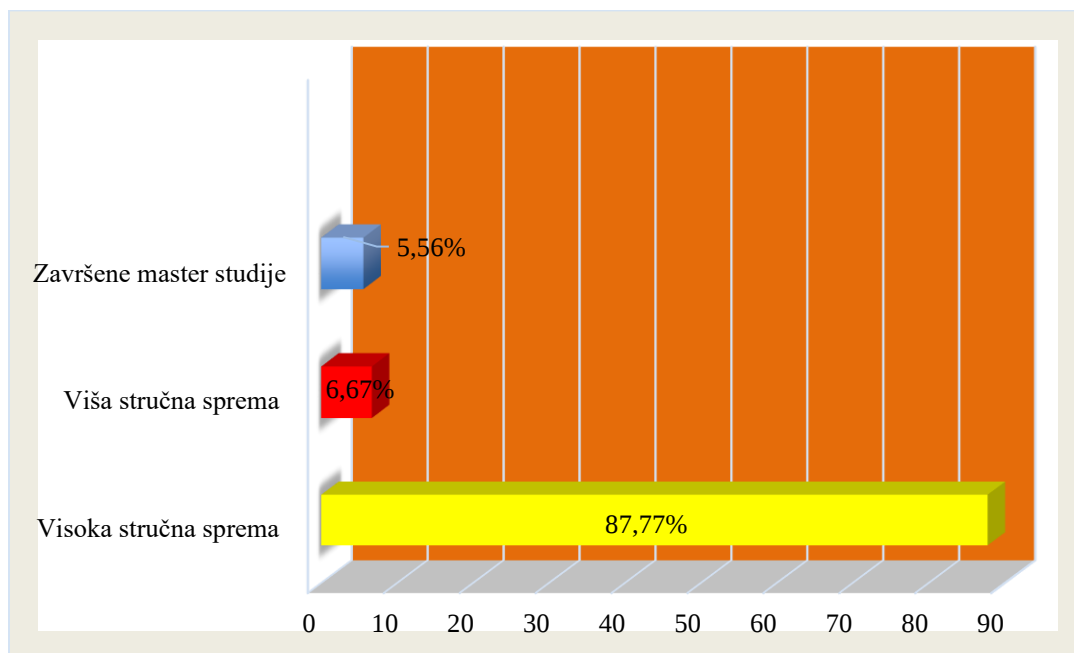
2.1. Rezultati dobijeni anketiranjem nastavnika

Histogram 1: Polna struktura ispitanika



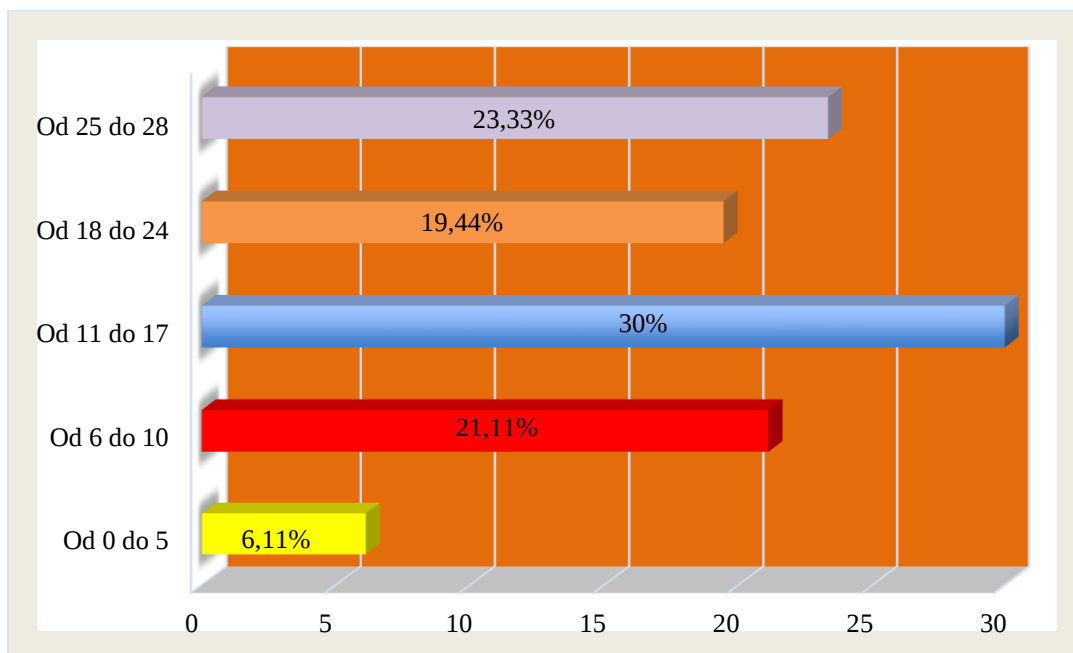
U naše istraživanje uključeno je 180 nastavnika, od čega je 72,78% nastavnica ženskog pola, a 27,22% nastavnika muškog pola. Može se konstatovati da se za nastavničku profesiju više odlučuju žene u odnosu na muškrace. To je karakteristično ne samo za naše podbevlje, već i za susjedne države.

Histogram 2: Stručna sprema ispitanika



Dobijeni rezultati pokazuju da 87,77% ispitanika ima visoku stručnu spremu. Ukupno 6,67% nastavnika ima višu stručnu spremu, a 5,56% nastavnika ima završene master studije. Razmatranje stručne sprema ispitanika jeste značajno, jer stepen obrazovanja nastavnika utiče na stavove ne samo prema socijalnoj interakciji u inkluzivnom obrazovanju, već i na sami nastavni proces. Naši ispitanici imaju većinom završene fakultete, pa nam mogu dati objektivne informacije o procesima socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.

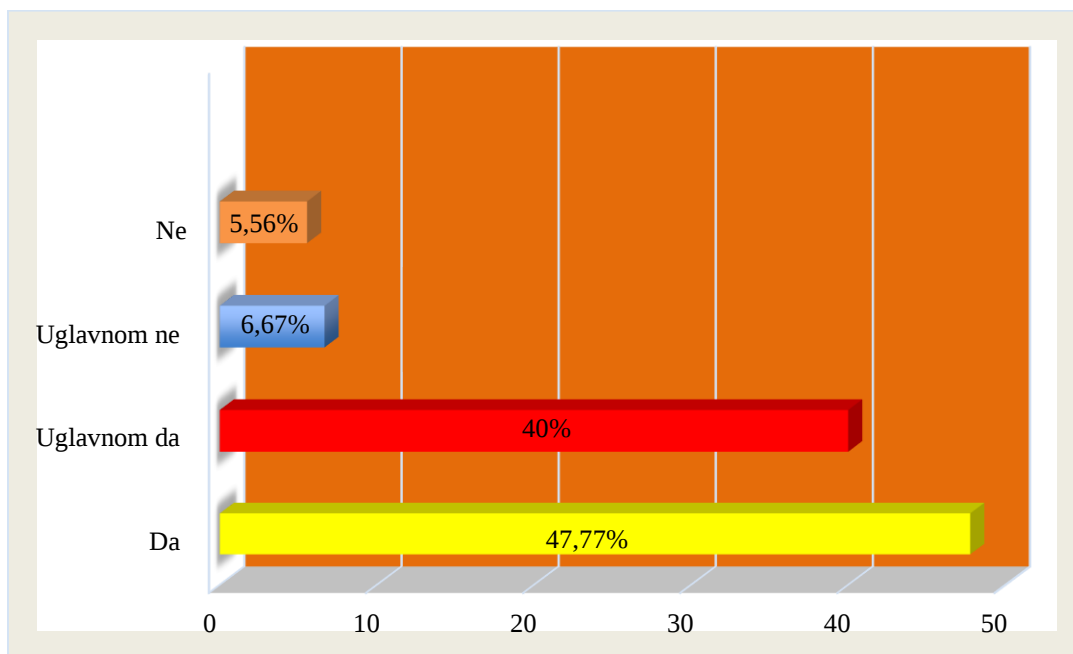
Histogram 3: Godine radnog staža ispitanika



Dobijeni rezultati pokazuju da 6,11% ispitanika ima od 0 do 5 godina radnog staža. Ukupno 21,11% ispitanika ima od 6 do 10 godina radnog staža, 30% ispitanika ima od 11 do 17 godina radnog staža, 19,44% ispitanika ima od 18 do 24 godine radnog staža, a 23,33% nastavnika ima od 25 do 28 godina radnog staža.

Kao i stepen obrazovanja, tako i godine radnog staža utiču na stavove nastavnika prema socijalnoj interakciji u inkluzivnoj učionici. Naši ispitanici imaju dovoljno radnog staža, a shodno tome i didaktičkog iskustva, pa nam mogu dati objektivne informacije koje se tiču procesa socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.

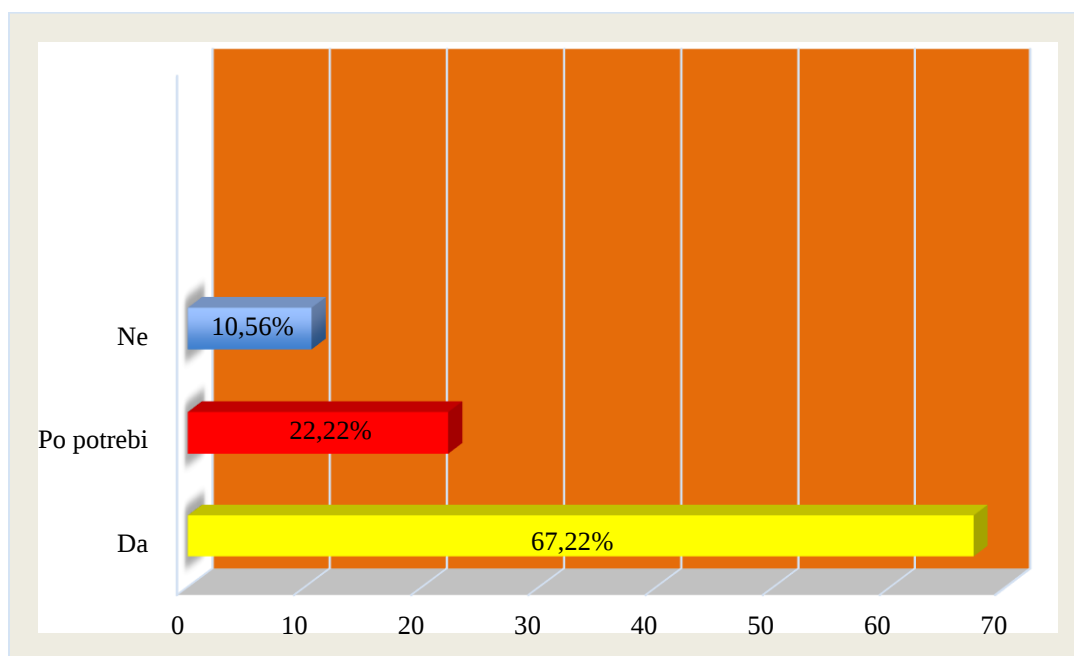
Histogram 4: Planiranje aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima



Dobijeni rezultati pokazuju da 47,77% nastavnika planira aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Ukupno 40% nastavnika uglavnom planira navedene aktivnosti. Pojedini nastavnici (6,67%) uglavnom ne planiraju aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima. Svega 5,56% nastavnika ne planira prethodno navedene aktivnosti.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatuje se da većina nastavnika uključenih u naše istraživanje ima afirmativan stav prema planiranju aktivnosti u kontekstu podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju. Ovakav rezultat možemo povezati sa činjenicom da nastavnici vode računa da nastavni proces odgovori na individualne potrebe svakog učenika, a time i učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

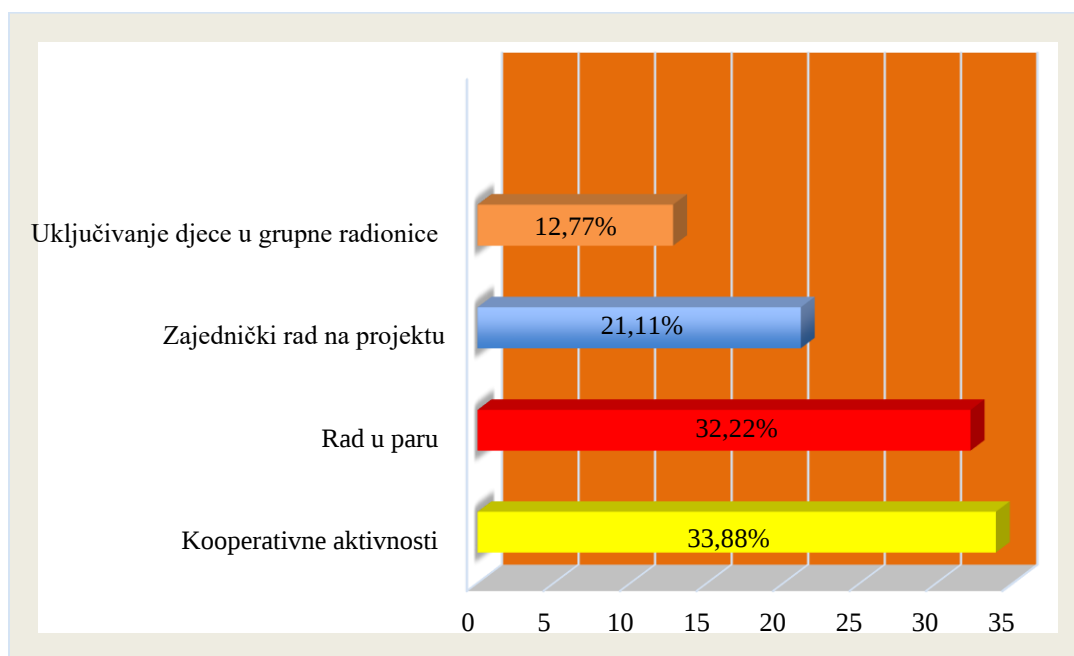
Histogram 5: Planiranje raznovrsnih aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima



Dobijeni rezultati pokazuju da 67,22% nastavnika planira raznovrsne aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima. Ukupno 22,22% nastavnika po potrebi planira raznovrsne aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece u inkluzivnom obrazovanju. Pojedini nastavnici (10,56%) smatraju da nije značajno planiranje raznovrsnih aktivnosti za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.

Na bazi dobijenih rezultata, konstatujemo da su nastavnici aktivno angažovani u kontekstu zadovoljavanja potreba svih učenika u inkluzivnoj učionici. Smatramo da postoji mnoštvo mogućnosti za planiranje i implemetaciju aktivnosti koje će biti u funkciji ostvarivanja socijalnih odnosa u inkluzivnom obrazovanju.

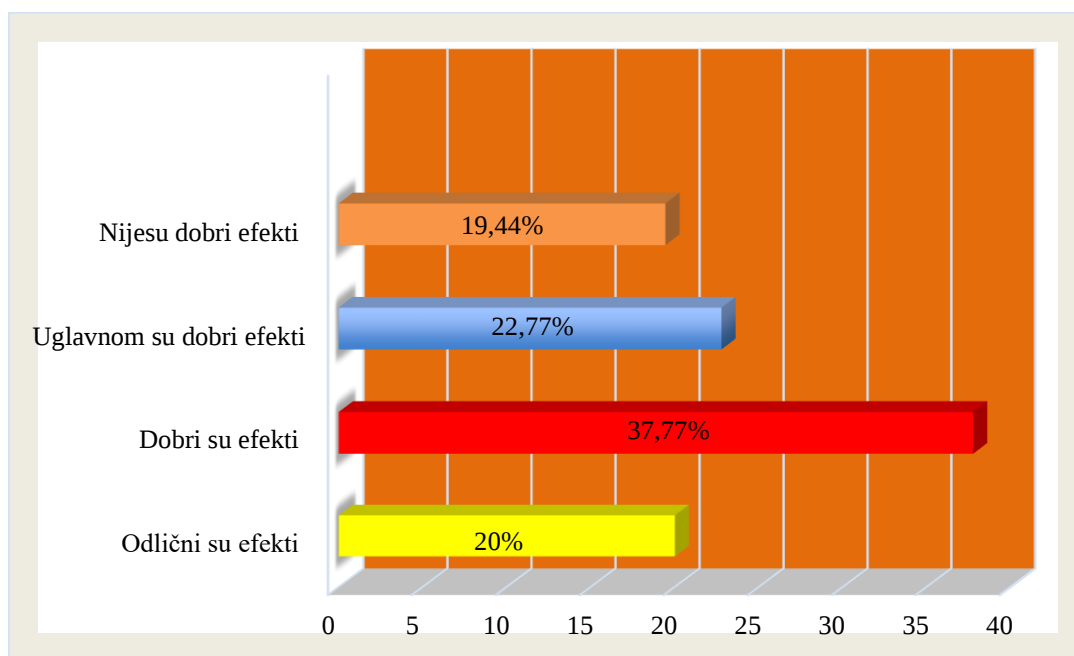
Histogram 6: Aktivnosti koje nastavnici najčešće planiraju u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima



Pitanje je otvorenog tipa, a nastavnici su imali mogućnost da navedu koje aktivnosti najčešće planiraju u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima. Poslije sumiranja dobijenih odgovora, dolazi se do saznanja da nastavnici najčešće primjenjuju sljedeće aktivnosti: kooperativne aktivnosti, rad u paru, zajednički rad na projektu i uključivanje djece u grupne radionice.

Da su kooperativne aktivnosti i rad u paru najviše zastupljeni, možemo povezati sa činjenicom da ove aktivnosti predstavljaju dio svakodnevne nastavne prakse u učionici. Mnogo je mogućnosti za realizaciju kooperativnih aktivnosti u kojima socijalna interakcija dolazi do svog punog izražaja.

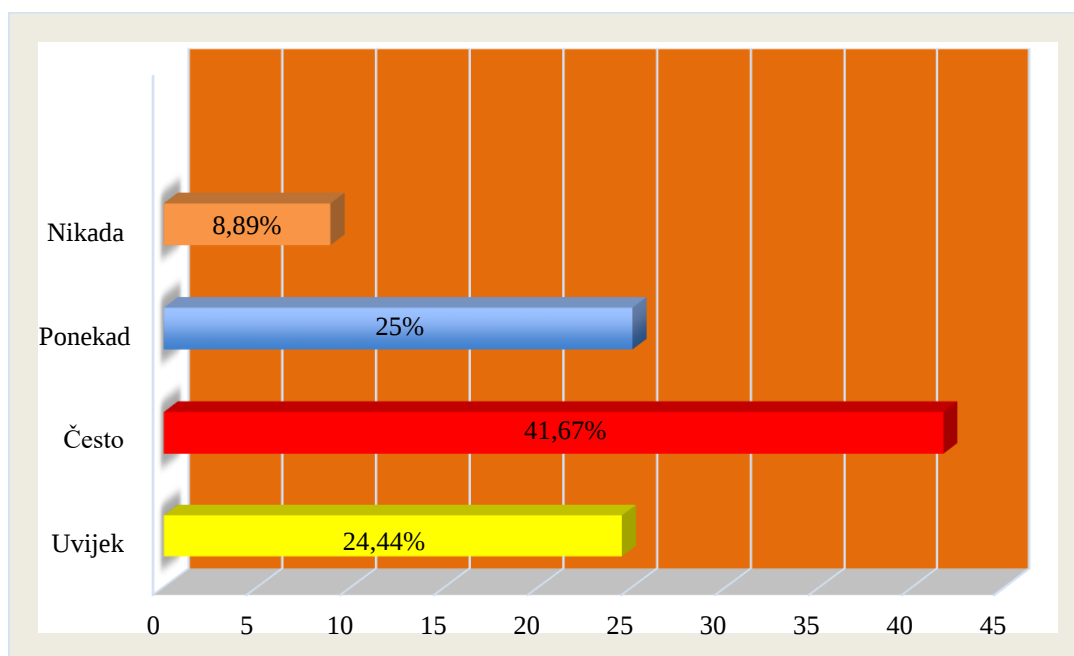
Histogram 7: Mišljenje nastavnika o efektima planiranja aktivnosti za socijalnu interakciju djece sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja



Dobijeni rezultati pokazuju da 20% nastavnika smatra da su odlični efekti planiranja aktivnosti za socijalnu interakciju djece sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja. Da su efekti navedenih aktivnosti dobri smatra 37,77% nastavnika.

Na osnovu dobijenih rezultata, procjenjujemo da aktivnosti koje nastavnici realizuju u inkluzivnoj učionici imaju pozitivne efekte kako na djecu sa smetnjama u razvoju, tako i na ostale učenike. Pozitivna socijalna interakcija može unaprijediti akademska postignuća, a time i bitnije uticati na sam kvalitet vaspitno-obrazovnog rada u inkluzivnoj učionici.

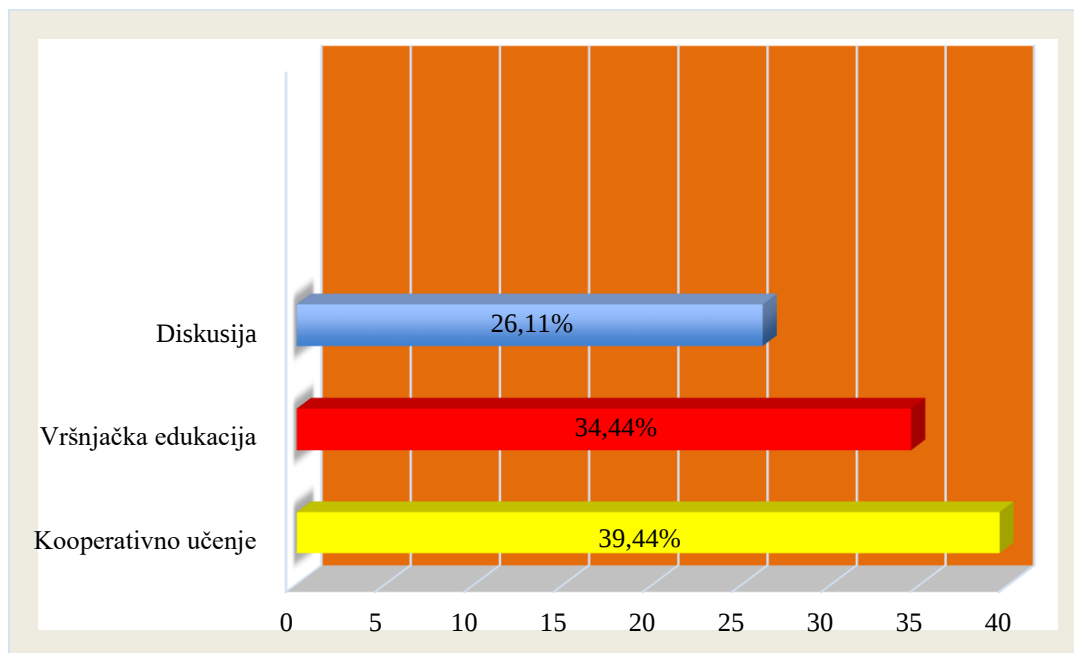
Histogram 8: Mišljenje nastavnika o pružanju podrške učenika tipičnog razvoja učenicima sa smetnjama u razvoju



Dobijeni rezultati pokazuju da 24,44% nastavnika smatra da učenici tipičnog razvoja uvijek pružaju podršku učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Najveći procenat nastavnika (41,67%) smatra da je podrška učenika svojim vršnjacima sa smetnjama i teškoćama u razvoju česta.

Na bazi dobijenih rezultata, konstatuje se da nastavnici smatraju da su djeca sa smetnjama u razvoju prihvaćena od strane svojih vršnjaka iz odjeljenja. Ovakve rezultate možemo povezati sa činjenicom da nastavnici njeguju atmosferu prihvatanja i uvažavanja razlika u inkluzivnoj učionici, kao i da zaposleni u školi promovišu važnost inkluzivnog obrazovanja.

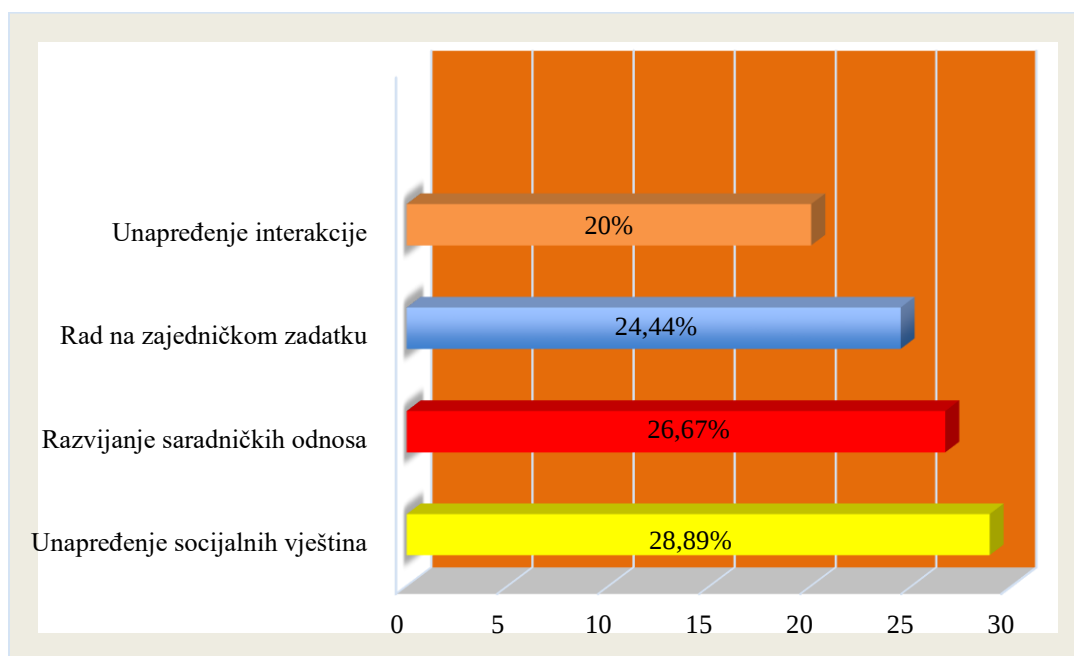
Histogram 9: Dominantne strategije u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju po mišljenju nastavnika



Pitanje je otvorenog tipa, a nastavnici su imali mogućnost da navedu koju strategiju najčešće primjenjuju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Poslije sumiranja odgovora, dolazi se do saznanja da nastavnici najčešće primjenjuju sljedeće strategije: kooperativno učenje, vršnjačku edukaciju i diskusiju.

Sam nastavni proces pogodan je za sprovođenje kooperativnog učenja i vršnjačke edukacije, zato smo ovakve rezultate mogli očekivati. Kooperativno učenje ostvaruje se kroz grupni oblik rada koji je veoma zastupljen u nastavnoj praksi. Dobro je što se vršnjačka edukacija primjenjuje i promoviše u inkluzivnoj učionici, jer se time stvaraju povoljniji uslovi za unapređenje akademskih postignuća djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

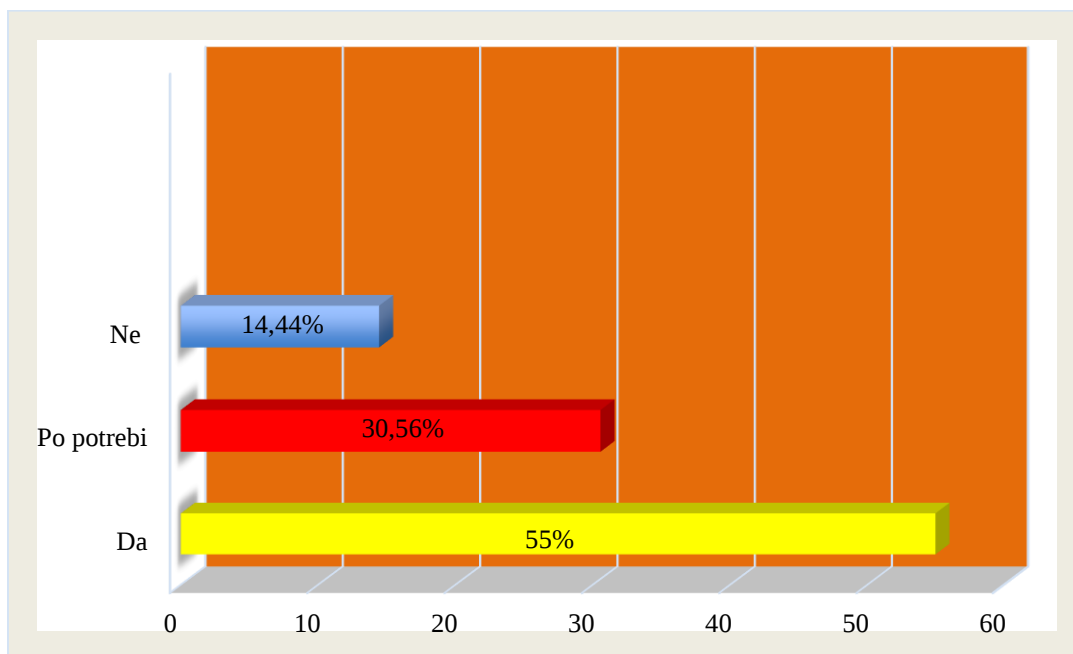
Histogram 10: Mišljenje nastavnika o značaju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici



Pitanje je otvorenog tipa, a nastavnici su imali mogućnost da navedu zbog čega je posebno značajna socijalna interakcija u inkluzivnoj učionici. Nakon sumiranja odgovora, dolazimo do saznanja da socijalna interakcija u inkluzivnoj učionici doprinosi: unapređenju socijalnih vještina, razvijanju saradničkih odnosa, radu na zajedničkom zadatku i unapređenju interakcije.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da kvalitetna socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju ima brojne prednosti za sve učenike. Putem socijalne interakcije djeca unapređuju socijalne vještine koje su ključna pretpostavka za efikasniju adaptaciju za svakodnevne životne situacije.

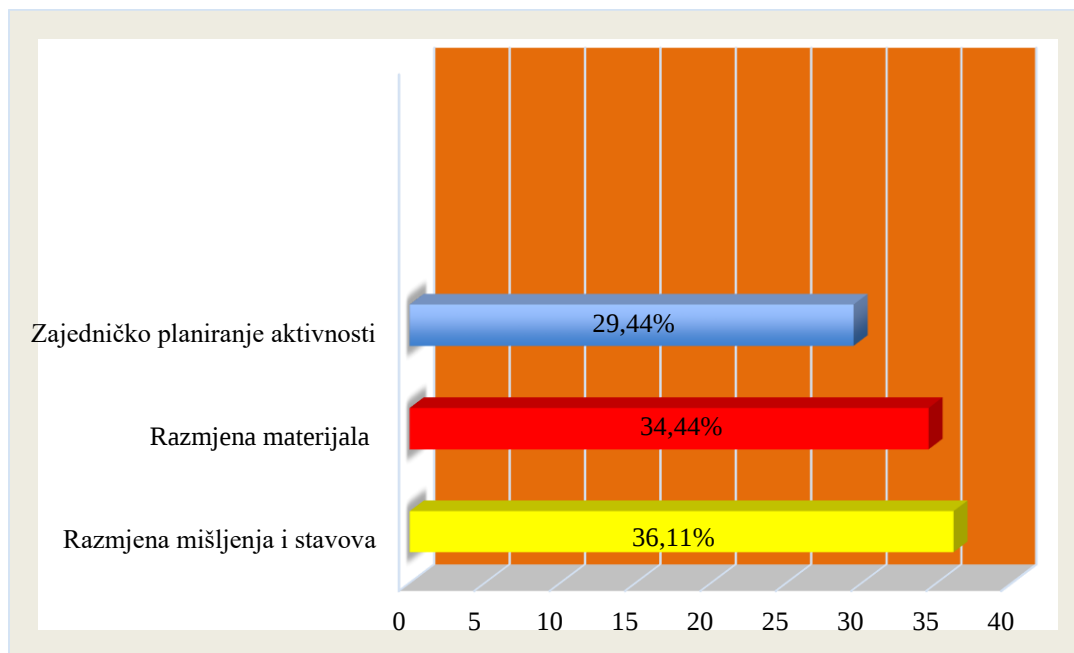
Histogram 11: Saradnja sa drugim nastavnicima u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici



Dobijeni rezultati pokazuju da 55% nastavnika međusobno sarađuje u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici. Ukupno 30,56% nastavnika po potrebi sarađuje sa svojim kolegama. Pojedini nastavnici (14,44%) smatraju da nije značajna saradnja sa drugim nastavnicima u funkciji podsticanja socijalne interakcije.

Na osnovu dobijenih rezultata, smatramo da nastavnici imaju afirmativan stav prema razmjeni mišljenja, iskustava i stavova u funkciji unapređenja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.

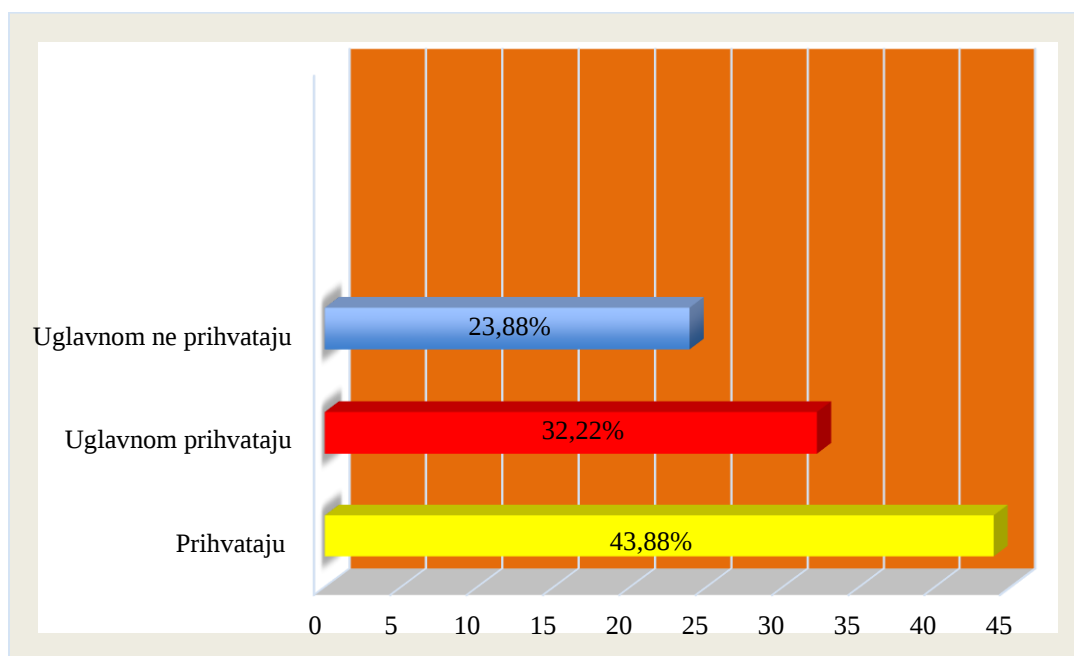
Histogram 12: Način na koji nastavnici sarađuju sa drugim nastavnicima u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici



Pitanje je anonimnog tipa, a nastavnici su imali mogućnost da navedu na koji način sarađuju sa drugim nastavnicima u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici. Poslije sumiranja rezultata, dolazimo do saznanja da nastavnici razmjenjuju mišljenja i stavove, materijale, te planiraju zajedničke aktivnosti.

Dobijene rezultate možemo povezati sa činjenicom da nastavnici žele da saslušaju svoje kolege i njihovo mišljenje vezano za dijete sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kako bi na što adekvatniji način podsticali socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici.

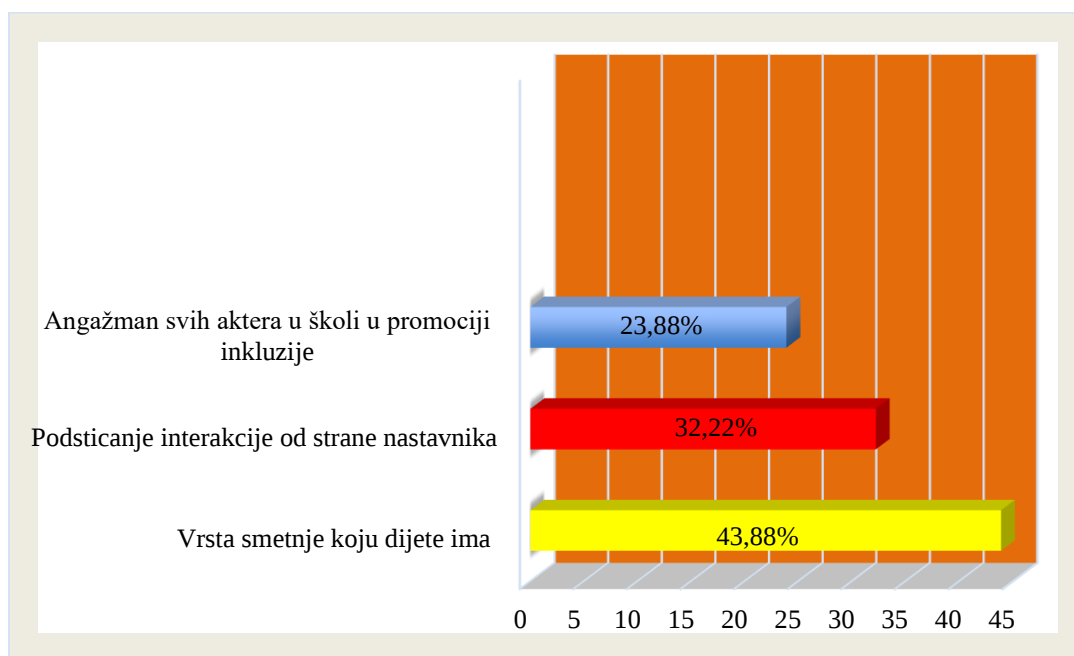
Histogram 13: Mišljenje nastavnika o prihvatanju djece sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka tipičnog razvoja



Dobijeni rezultati pokazuju da 43,88% nastavnika smatra da djeca koja se razvijaju na tipičan način prihvataju svoje vršnjake sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Sa navedenim se složilo 32,22% nastavnika. Pojedini nastavnici (23,88%) percipiraju da djeca sa smetnjama u razvoju nijesu prihvaćena od strane vršnjaka iz razreda.

Dobijene rezultate možemo povezati sa činjenicom da djeca uglavnom lakše prihvataju vršnjake sa blažim smetnjama. Rezultat da čak 23,88% nastavnika smatra da djeca sa smetnjama uglavnom nijesu prihvaćena od strane vršnjaka, govori u prilog činjenici da vrsta i stepen razvojne smetnje utiče na mišljenje učenika o djeci sa smetnjama u razvoju.

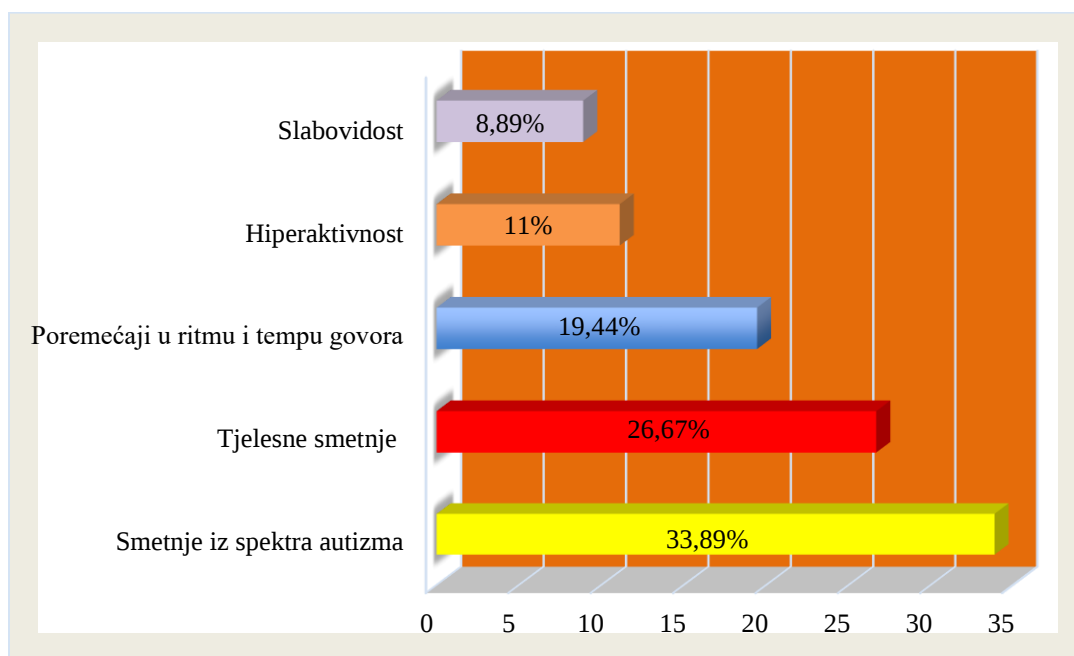
Histogram 14: Faktori uticaja na socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici prema mišljenju nastavnika



Pitanje je otvorenog tipa, a nastavnici su imali mogućnost da navedu koje koji, po njihovom mišljenju utiču na socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici. Poslije sumiranja odgovora, dolazimo do saznanja da sljedeći faktori utiču na socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici: vrsta smetnje koju dijete ima, podsticanje interakcije od strane nastavnika i angažman svih aktera u školi u promociji inkluzije.

Da vrsta smetnje koju dijete ima najviše utiče na socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici, očekivana je. Ukoliko je dijete recimo slabovido ili ima oštećenje sluha veća je mogućnost da ostvaruje socijalnu interakciju sa vršnjacima u odnosu na dijete iz spektra autizma.

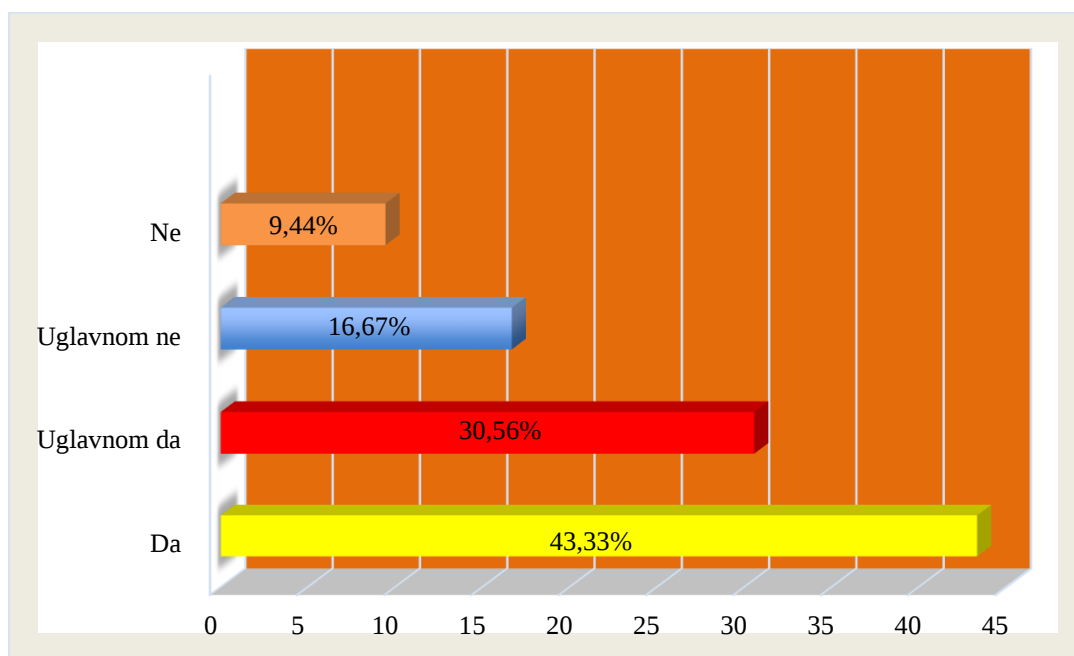
Histogram 15: Vrste smetnji i teškoća u razvoju koja najnepovoljnije utiče na socijalnu interakciju sa vršnjacima



Pitanje je otvorenog tipa, a nastavnici su imali mogućnost da odgovore koja vrsta smetnji i teškoća najnepovoljnije utiče na socijalnu interakciju sa vršnjacima u inkluzivnoj učionici. Poslije sumiranja dobijenih odgovora, dolazimo do saznanja da djeca koja se razvijaju na tipičan način, po mišljenju nastavnika, najmanje socijalnih interakcija ostvaruje sa djecom koja imaju smetnje iz spektra autizma i djecom sa tjelesnim smetnjama.

Ovakve rezultate možemo povezati sa činjenicom da su slabovida djeca i djeca sa poremećajima ritma i tempa govora bolje prihvaćena od djece iz spektra autizma. Djeca iz spektra autizma najčešće rade po IROP-u i asistent im pruža podršku u procesu ostvarivanja obrazovno-vaspitnih ishoda, pa se možda u nekim segmentima proces socijalizacije zanemaruje.

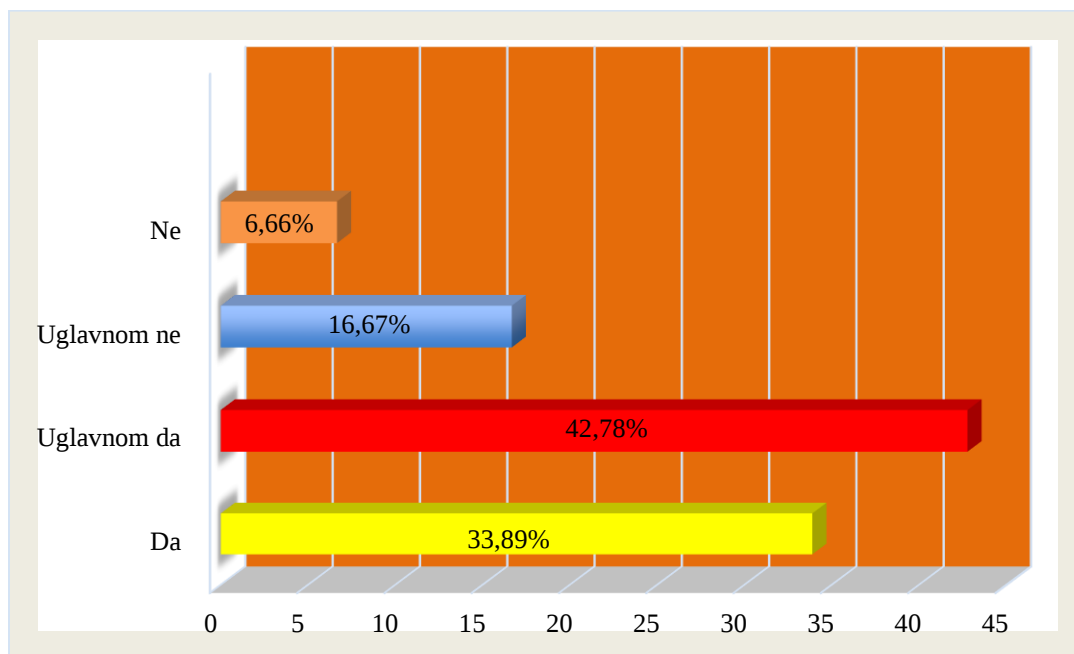
Histogram 16: Sticanje kompetencija nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju



Dobijeni rezultati pokazuju da je 43,33% nastavnika steklo kompetencije tokom inicijalnog obrazovanja za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju. Sa navedenim se uglavnom složilo 30,56% nastavnika. Ukupno 16,67% nastavnika tokom inicijalnog obrazovanja uglavnom nije steklo kompetencije za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju. Pojedini nastavnici (9,44%) ističu da nijesu stekli dovoljno kompetencije tokom inicijalnog obrazovanja o procesu socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.

Dobijene rezultate možemo povezati sa činjenicom da su nastavnici tokom inicijalnog obrazovanja polagali ispite iz domena specijalne pedagogije, odnosno inkluzivnog obrazovanja.

Histogram 17: Usavršavanje stručnih kompetencija nastavnika za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju

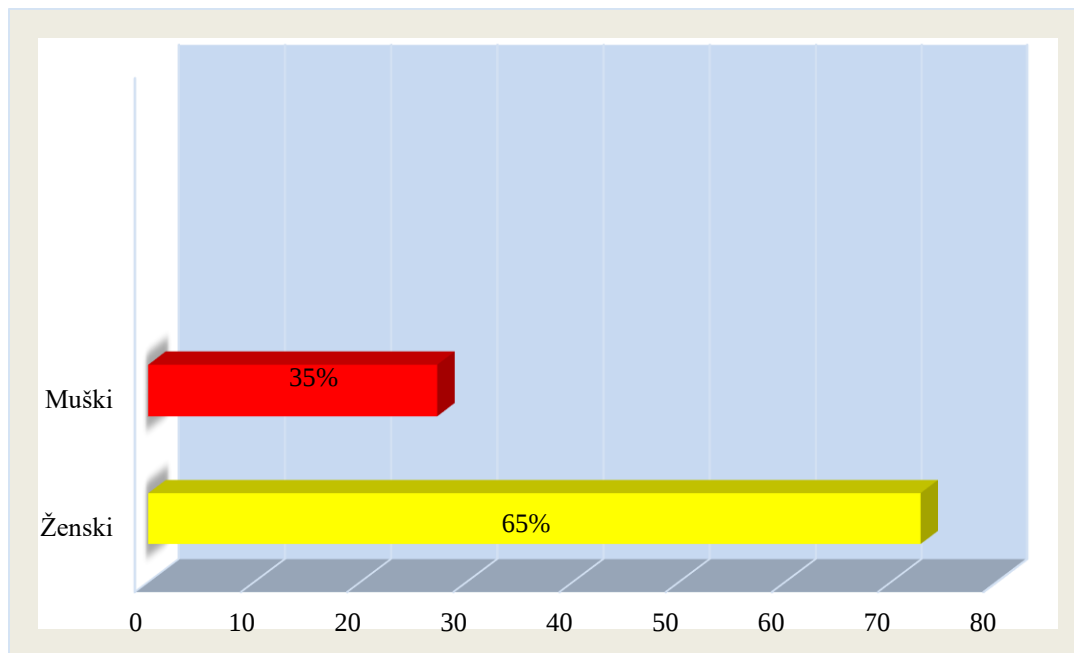


Dobijeni rezultati pokazuju da 33,89% nastavnika usavršava stručne kompetencije za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju. Sa navedenim se uglavnom složilo 42,78% nastavnika. Pojedini nastavnici (16,67%) uglavnom se stručno ne usavršavaju. Svega 6,66% nastavnika ne smatra značajnim stručno edukovanje iz domena inkluzivnog obrazovanja.

Nastavnici se najčešće stručno usavršavaju putem seminara, okruglih stolova, debata, konferencija, ali i kroz nesposredni rad sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Inkluzivno obrazovanje sve više dobija na značaju posljednje dvije decenije, pa se od praktičara očekuje da se kontinuirano stručno usavršavaju iz ove oblasti.

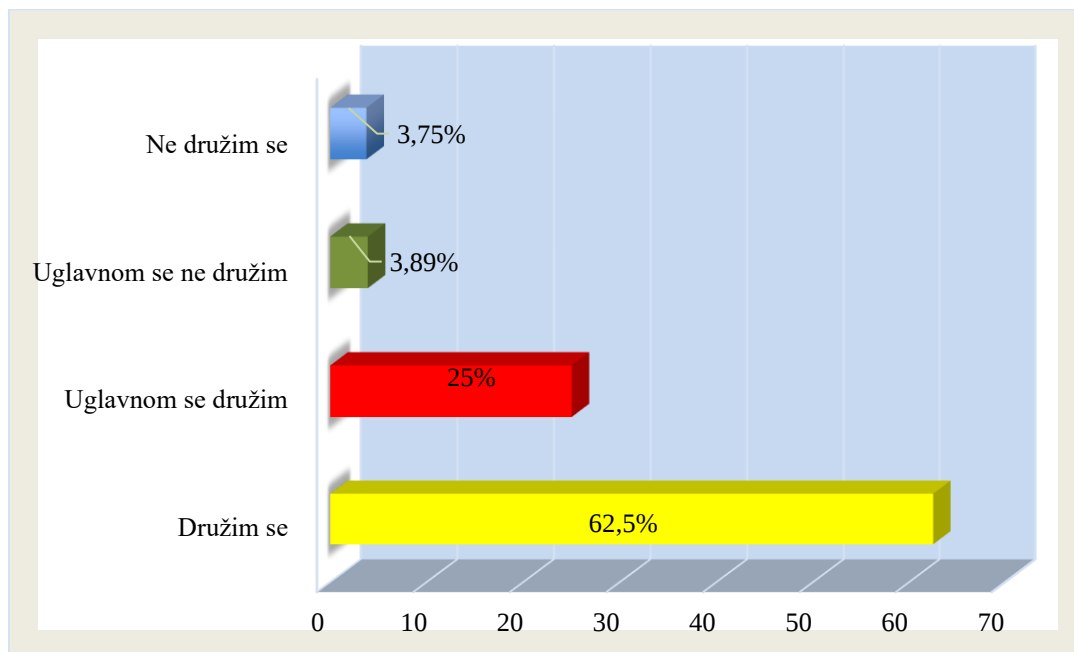
2.2. Rezultati dobijeni anketiranjem učenika

Histogram 18: Polna struktura učenika



U naše istraživanje je uključeno ukupno 80 učenika, od čega 65% djevojčica i 35% dječaka. Učenici pohađaju treći ciklus osnovne škole. Prije anketiranja učenike smo upoznali sa značajem dobijanja iskrenih odgovora, kao i važnosti njihove participacije u proces istraživanja. Učenicima je objašnjeno da su njihovi odgovori anonimni.

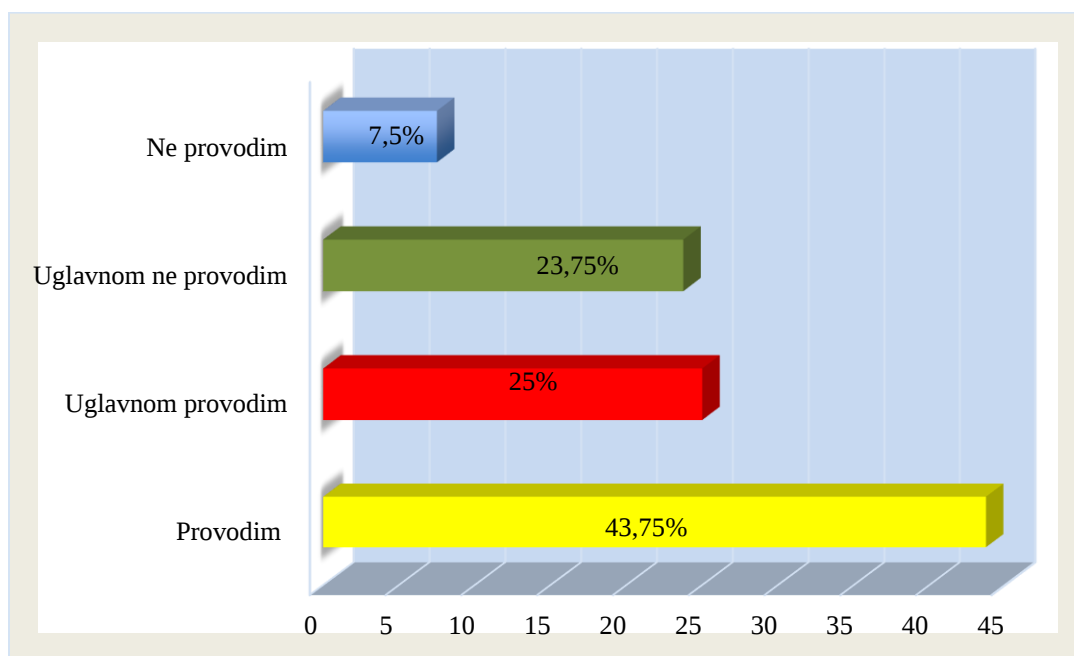
Histogram 18: Stavovi učenika prema druženju sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju



Dobijeni rezultati pokazuju da se 62,5% učenika druži sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Sa navedenim se složilo 25% učenika. Ukupno 3,89% učenika se uglavnom ne druži sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju. Svega 3,75% učenika se ne druži sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da učenici uglavnom imaju afirmativan stav prema druženja sa vršnjacima tipičnog razvoja.

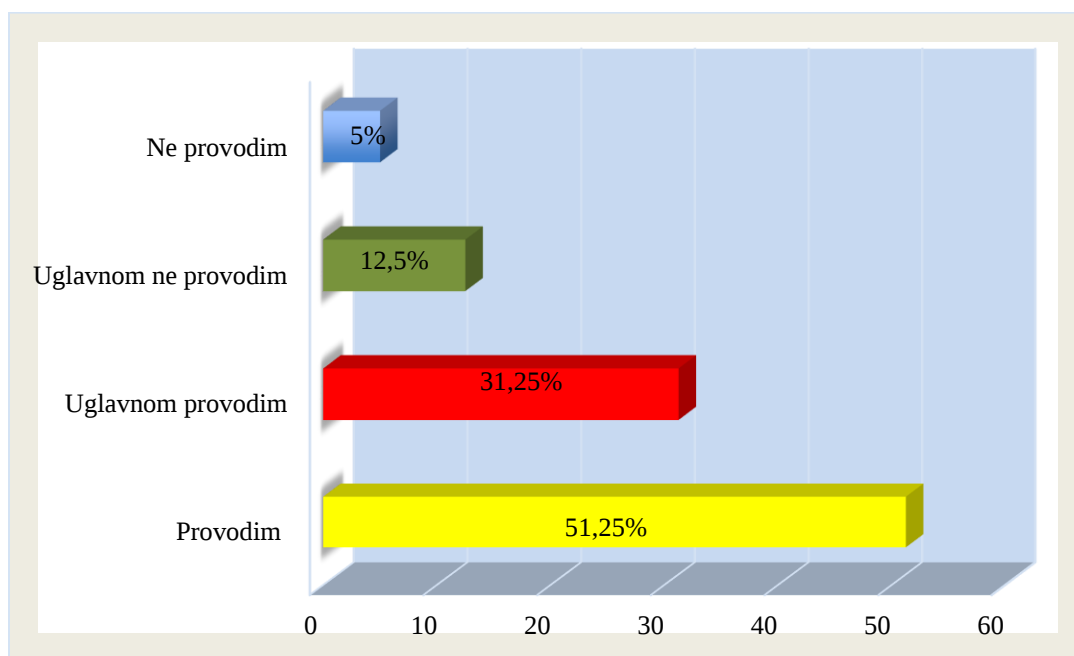
Histogram 19: Stavovi učenika prema provođenju slobodnog vremena sa vršnjacima kojima imaju smetnje i teškoće u razvoju



Dobijeni rezultati pokazuju da 43,75% učenika provodi slobodno vrijeme sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju. Ukupno 25% učenika uglavnom provodi slobodno vrijeme sa svojim vršnjacima koji imaju razvojne smetnje. Pojedini učenici (23,75%) uglavnom ne provode slobodno vrijeme sa svojim vršnjacima. Svega 7,5% učenika uopšte ne provode slobodno vrijeme sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da djeca koja se tipično razvijaju provode vrijeme van škole sa svojim vršnjacima sa smetnjama i teškoćama u razvoju, što ima pozitivan uticaj na socijalnu interakciju.

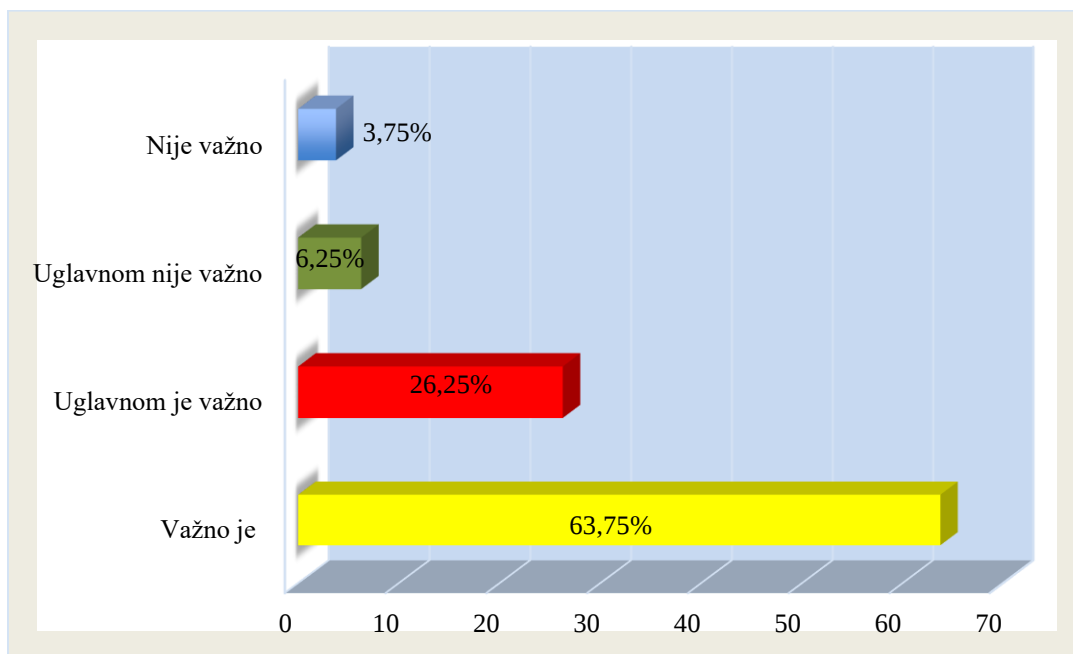
Histogram 20: Provođenje velikog i malih odmora učenika tipičnog razvoja sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju



Dobijeni rezultati pokazuju da 51,25% učenika tipičnog razvoja provode velike i male odmore sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju. Ukupno 31,25% učenika uglavnom provodi velike i male odmore sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju. Pojedini učenici ne smatraju važnim provođenje velikih i malih odmora sa vršnjacima sa smetnjama u razvoju.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da se proces socijalne interakcije između učenika sa učenicima sa smetnjama u razvoju ostvaruje tokom velikih i malih odmora, što predstavlja efikasnu pretpostavku za plodonosnu razmjenu informacija, mišljenja i stavova između učenika.

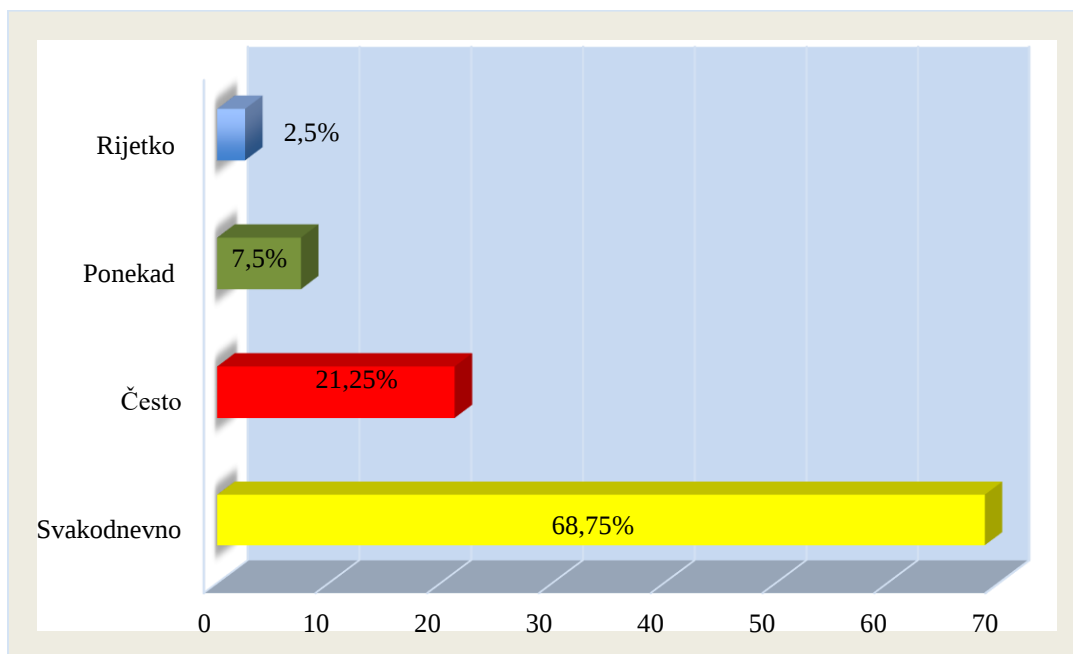
Histogram 21: Stavovi učenika tipičnog razvoja prema značaju pružanju pomoći i podrške učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju



Dobijeni rezultati pokazuju da 63,75% učenika smatra da je važno pružanje pomoći i podrške djeci sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Sa navedenim se uglavnom složilo 26,25% učenika. Ukupno 6,25% učenika smatra da nije važno pružati podršku i pomoć učenicima sa smetnjama u razvoju. Svega 3,75% učenika smatra da nije važno pružiti podršku učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da većina učenika uključenih u naše istraživanje ima afirmativan stav prema pružanju podrške djeci sa smetnjama u razvoju.

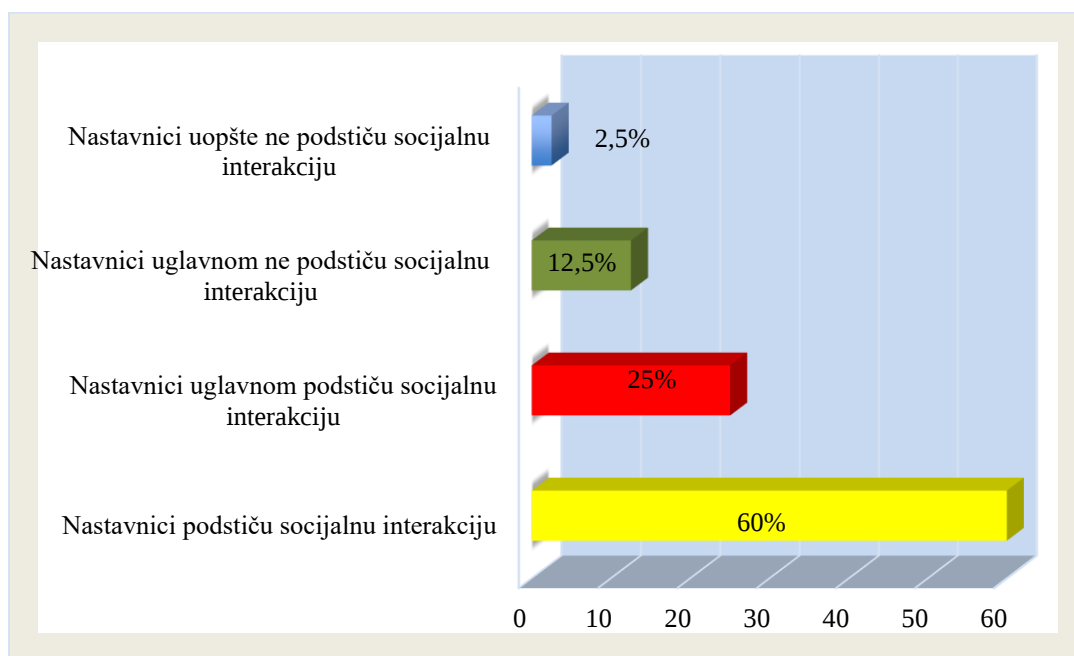
Histogram 22: Iniciranje socijalnih interakcija učenika sa učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju



Dobijeni rezultati pokazuju da učenici koji se razvijaju na tipičan način svakodnevno iniciraju socijalnu interakciju sa vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju. Ukupno 21,25% učenika često inicira interakcije sa djecom koja imaju razvojne smetnje.

Na osnovu dobijenih rezultata, konstatujemo da djeca tipičnog razvoja imaju afirmativan stav prema iniciranju interakcija sa vršnjacima sa razvojnim smetnjama.

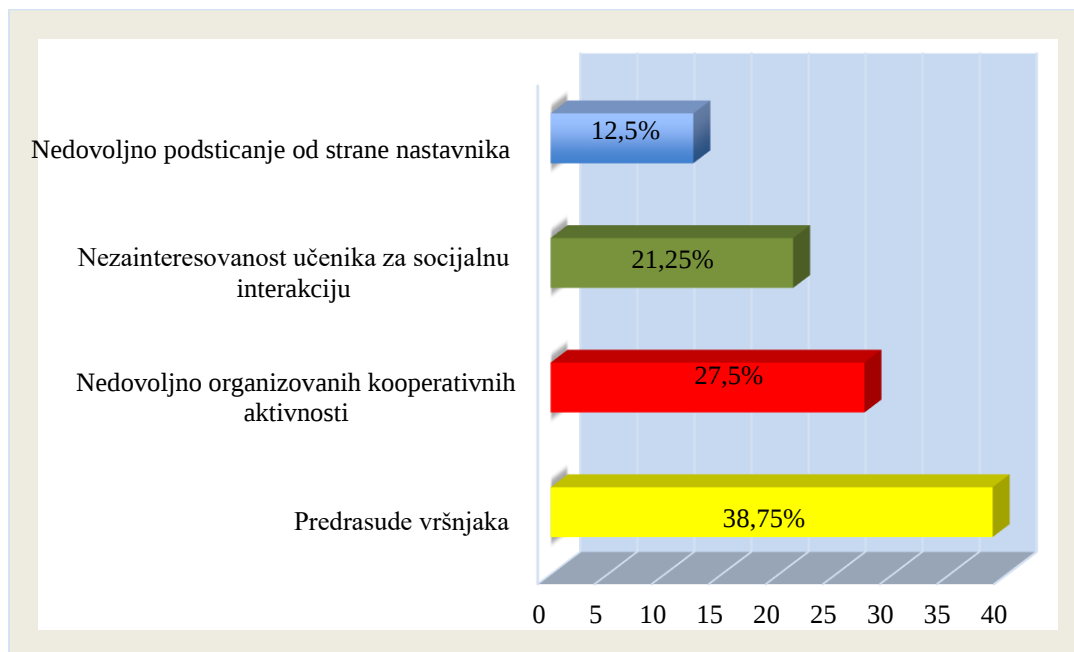
Histogram 23: Percepcije učenika o ulozi nastavnika u podsticanju socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici



Dobijeni rezultati pokazuju da 60% učenika smatra da nastavnici podstiču socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici. Ukupno 25% nastavnika uglavnom podstiče socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici. Pojedini učenici smatraju da nastavnici uglavnom ne podstiču socijalnu interakciju između učenika sa smetnjama i njihovih vršnjaka bez smetnji u razvoju.

Na osnovu dobijenih rezultata, procjenjujemo da učenici pozitivno procjenjuju ulogu nastavnika u podsticanju socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici.

Histogram 24: Poteškoće u ostvarivanju socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju



Pitanje je otvorenog tipa, a učenici su imali mogućnost da navedu poteškoće u ostvarivanju socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju. Poslije sumiranja odgovora, izdvajaju se sljedeće poteškoće: predrasude vršnjaka, nedovoljno organizovanih kooperativnih aktivnosti, nezainteresovanost učenika za socijalnu interakciju i nedovoljno podsticanje od strane nastavnika.

Sve ove poteškoće mogu se na efikasan način riješiti, pod uslovom da su nastavnici i ostali nosioci inkluzivnog obrazovanja spremni da se aktivno angažuju u procesu kvalitetnijeg pružanja podrške djeci sa razvojnim smetnjama.

2.3. Rezultati dobijeni sociometrijskim upitnikom

Tabela 2 – Sociometrijska matrica – druženje sa vršnjakom sa smetnjama i teškoćama u razvoju

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	■							+										-		
2		■								-						-				
3			■		+		-													
4				■					+					-						
5					■			+								-				
6			+			■				-										
7							■	+				-								
8	+							■								-				
9				+					■				-							
10		+							-	■										
11		+							-		■									
12				+			-					■								
13									-				■	+						
14			-										+	■						
15						-									■				+	
16								+				-				■				
17			+												-		■			
18				+						-								■		
19															+		-		■	
20											+					-				■
+	1	2	2	3	1	0	0	4	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0
-	0	0	1	0	0	1	2	0	3	3	0	2	1	1	1	4	1	1	0	0

Istraživanje je sprovedeno u odjeljenju sedmog razreda koje pohađa učenik sa oštećenjem vida. U cilju bolje preglednosti učenika sa oštećenjem vida smo označili pod rednim brojem 14. Na osnovu dobijenih rezultata, može se konstatovati da učenik sa oštećenjem vida ima jedno pozitivno i jedno negativno biranje kada je u pitanju odabir vršnjaka za druženje. Učenik pod rednim brojem 14 želio bi da se druži sa učenikom pod rednim brojem 13. Učenik pod rednim brojem 13 za druženje bira učenika pod rednim brojem 14. Učenik pod rednim brojem 4 ne bi želio da se druži sa učenikom pod rednim brojem 14. Ukoliko detaljno sagledamo sociometrijsku matricu, uočićemo da učenik pod rednim brojem 8 i rednim brojem 4 imaju najveći broj pozitivnih

biranja. Sagledavajući pozitivne izbore ostalih učenika, možemo zaključiti da je učenik pod rednim brojem 14 prihvaćen od strane svojih vršnjaka.

Tabela 3 - Prikaz sociometrijskih indeksa učenika

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

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

U tabeli 3 prikazani su sociometrijski indeksi učenika. Najveću vrijednost sociometrijskog indeksa imaju učenici pod sljedećim rednim brojevima: 8 i 4. Što se tiče indeksa prihvatanja, najveću vrijednost imaju sljedeći učenici: 2, 3, 4 i 8. Učenik pod rednim brojem 14 ima vrijednost indeksa prihvatanja kao većina vršnjaka. Najveću vrijednost SV (socijalne vidljivosti) imaju sljedeći učenici: 8, 9 i 16. Učenik pod rednim brojem 14 socijalno je vidljiv kao i većina vršnjaka.

Na osnovu ovako dobijenih rezultata, možemo konstatovati da je učenik sa oštećenjem vida prihvaćen od strane svojih vršnjaka. Ovakvu konstataciju donosimo na osnovu upoređivanja dobijenih vrijednosti učenika pod rednim brojem 14 sa ostalim učenicima.

Tabela 4 – Sociometrijska matrica – učešće sa vršnjakom u vannastavnim aktivnostima

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1	■						+							-										
2		■			-							+												
3			■																+			-		
4				■				+			-													
5					■					+			-											
6						■									+			-						
7	+						■		-															
8				+				■								-								
9							-	+	■															
10					+		-			■														
11											■		+								-			
12		+				-						■												
13													■		-						+			
14											+			■	-									
15						+										■			-					
16											+						■					-		
17																		■				-	+	
18															-				■					+
19			+						-											■				
20											-		+								■			
21										+						-						■		
22																+							■	-
23																							■	
24																	+						-	■
+	1	1	1	1	1	1	1	2	0	2	2	1	2	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
-	0	0	0	0	1	1	2	0	2	0	2	0	1	1	3	2	0	2	0	1	2	2	0	1

Istraživanje smo realizovali u odjeljenju osmog razreda koje pohađa učenik sa hiperaktivnim ponašanjem. Od svih učenika se tražilo da navedu vršnjaka iz razreda koga biraju, odnosno odbacuju za učešće u vannastavnim aktivnostima. Učenik pod rednim brojem 20 (učenik sa hiperaktivnim ponašanjem) ima jedno negativno i pozitivno biranje. Ovog učenika za učešće u vannastavnim aktivnostima bira učenik pod rednim brojem 13, dok ga odbacuje učenik pod rednim

brojem 11. Učenik pod rednim brojem 13, takođe za učešće u vannastavnim aktivnostima bira učenika pod rednim brojem 20. Ako sagledamo cjelokupnu matricu, uočićemo da je učenik pod rednim brojem 20 prihvaćen od strane svojih vršnjaka.

Tabela 5 - Prikaz sociometrijskih indeksa učenika

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

Najveće vrijednosti sociometrijskog statusa imaju učenici pod sljedećim rednim brojevima: 8 i 10. Učenik pod rednim brojem 20 ima 0 vrijednost sociometrijskog statusa. Ovaj učenik ima 0,04 vrijednost indeksa prihvatanja, a 0,08 vrijednost socijalne vidljivosti. Ako uporedimo vrijednosti učenika pod rednim brojem 20 sa vrijednostima ostalih učenika, onda možemo konstatovati da je ovaj učenik prihvaćen od strane vršnjaka kada je u pitanju učešće u vannastavnim aktivnostima.

DISKUSIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje sprovedeno na uzorku od 180 nastavnika i 80 učenika. Za potrebe našeg istraživanja, kreirali smo anketni upitnik za nastavnike i učenike. U cilju adekvatnijeg uvida u socijalne odnose u inkluzivnoj učionici, sačinili smo kratki sociometrijski upitnik. Navedeni upitnik popunjali je ukupno 43 učenika, odnosno isti oni koji su učestvovali u anketiranju. Sociometrija je primijenjena u dva odjeljenja koja pohađaju učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Prije sprovođenja istraživanja, učenicima su date detaljne informacije o značaju dobijanja iskrenih odgovora. Takođe, učenicima je saopšteno da su njihovi odgovori anonimni.

Na osnovu uvida u stručnu literaturu, u radu smo pošli od glavne i šest sporednih hipoteza. Prvih pet sporednih hipoteza provjerili smo kroz anketiranje nastavnika. Na osnovu dobijenih rezultata, dolazi se do sljedećih konstatacija:

- Nastavnici planiraju raznovrsne forme aktivnosti u funkciji ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Kooperativne aktivnosti i vršnjačka edukacija su dominantne strategije u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Nastavnici međusobno sarađuju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju.
- Vrsta smetnje i teškoće u razvoju i školsko okruženje, prema mišljenju nastavnika, utiču na socijalnu interakciju učenika u inkluzivnom obrazovanju.
- Nastavnici se stručno usavršavaju u cilju ostvarivanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.
- Učenici tipičnog razvoja imaju afirmativne stavove prema socijalnoj interakciji sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju.

U skladu sa navedenim rezultatima, potvrđujemo sporedne hipoteze, a time i glavnu hipotezu kojom se pretpostavilo da se u aktuelnom institucionalnom ambijentu osnovnih škola ostvaruje socijalna interakcija u inkluzivnom obrazovanju na način koji je baziran na individualnim

karakteristikama učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju, kao i na primjeni raznovrsnih formi kooperativnih aktivnosti.

Smatramo da podaci dobijeni ovim istraživanjem mogu da pruže realnu sliku o socijalnoj interakciji učenika tipičnog razvoja sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju, te da mogu ukazati na neke probleme djece sa smetnjama i teškoćama u razvoju o kojima se do sada nije znalo. Otkrivanje, svakako, predstavlja prvi korak ka njihovom rješavanju. Ovim istraživanjem želimo da otvorimo određena pitanja koja se tiču socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju. Želimo da ukažemo na potencijalne prepreke i poteškoće koje se javljaju na putu ostvarivanja socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju.

Kao potencijalno ograničenje ovog istraživanja, možemo navesti nedovoljan stepen interesovanja ispitanika da daju odgovore na postavljena pitanja. Ograničenje može predstavljati nemogućnost realizacije sistematskog posmatranja socijalnih interakcija u inkluzivnom obrazovanju. Sistematsko posmatranje bi, bez sumnje, pružilo detaljnije podatke o prirodi socijalnih interakcija u inkluzivnom obrazovanju.

ZAKLJUČAK

Svaki učenik zaslužuje pristup uslugama podrške i intervencijama neophodnim za uspješne akademske i društvene rezultate. Važnost navedenog nije zasnovana samo na principu jednakosti u obrazovanju, već i na efektivnosti učenja, osiguravajući da učenici mogu uspjeti i akademski i društveno. Obezbjediavanjem inkluzivnog sistema obrazovanja koji se bavi jedinstvenim potrebama učenja svakog učenika, nastavnici mogu da obezbijede da svaki učenik ima jednake mogućnosti da uči i uspije. Rješavanje izazova u učenju svih učenika je od suštinskog značaja za promovisanje pravičnog, inkluzivnog i visokokvalitetnog obrazovanja u svakoj školi. Proces identifikacije izazova učenja kod učenika uključuje sveobuhvatan i stalan pristup koji ima za cilj da identifikuje, adresira i prati jedinstvene potrebe učenja svakog učenika. Ovaj proces zahtijeva saradnju između nastavnika roditelja ili staratelja i drugih stručnjaka kako bi se osiguralo da učenici dobiju neophodnu podršku i resurse da prevaziđu svoje izazove i postignu akademski i društveni uspjeh. Promoviše osjećaj zajedništva i pripadnosti, pomaže u sprečavanju jaza u postignućima između učenika sa i bez invaliditeta i promoviše jednakost u obrazovanju. Kao takve, škole treba da rade na usvajanju univerzalnih i inkluzivnih obrazovnih praksi, fokusirajući se na zadovoljavanje potreba svih učenika, bez obzira na njihove izazove u učenju. Čineći to, škole mogu njegovati okruženje prihvatanja, dobrobiti, akademskog rasta i poštovanja različitosti.

Inkluzivnost u obrazovanju je ključna jer odražava naše zajedničke vrijednosti različitosti i zajednice. Počinje u školama, gdje svi učenici imaju priliku da uče zajedno sa svojim vršnjacima. Oni uče, rastu i stvaraju veze zajedno bez obzira na njihovo porijeklo ili sposobnosti. Radi se o pravičnosti – da se osigura da svaki učenik ima priliku da napreduje. Promoviše razumijevanje i empatiju među učenicima, što doprinosi inkluzivnijim društvima širom svijeta. Osim akademskih, inkluzivna nastava i učenje pripremaju učenike da budu aktivni i saosjećajni članovi svojih zajednica. Da bi to funkcionisalo, škole pružaju dodatnu podršku onima kojima je potrebna, a saradnja između nastavnika, roditelja i osoblja je ključna.

Jačanje samopouzdanja učenika počinje davanjem jednakih šansi za učenje i slavljenjem različitosti bez obzira na naše razlike. Inkluzivno okruženje osnažuje učenike da napreduju u školi i van nje i pruža svima jednaku priliku da uče. Inkluzivna obrazovna praksa pruža mogućnosti

svim mladim ljudima da uče zajedno uklanjanjem barijera u učenju. Takođe se bavi pitanjima koja se tiču svih pojedinaca koji su podložni isključenju iz obrazovanja.

Postoji nekoliko prepreka za pružanje obrazovanja djeci sa posebnim obrazovnim potrebama u redovnoj učionici, kao što su svi oblici sujevernih uvjerenja o smetnjama u razvoju koja su tako dugo sprečavala uključenje osoba sa invaliditetom u obrazovanje i zajednicu. Kada se to uradi, to će omogućiti deci sa posebnim obrazovnim potrebama da imaju posebno iskustvo kroz inkluzivno obrazovanje zajedno sa drugarima koji se razvijaju na tipičan način.

U obrazovnom sistemu, nastavni plan i program je jedna od glavnih prepreka ili alata za olakšavanje razvoja inkluzivnijeg sistema. U našoj zemlji nastavni plan i program nije u mogućnosti da zadovolji potrebe širokog spektra različitih učenika. U njemu je malo fleksibilnosti za lokalne adaptacije ili za nastavnike da eksperimentišu i isprobaju nove pristupe.

Škole koje imaju resurse i mogućnost da restrukturiraju svoj nastavni plan i program kako bi zadovoljile sve vrste učenika, zapošljavanjem nastavnika koji imaju vještine i sposobnost ispunjavanja različitih zahtjeva u učionici i uz podršku porodice.

LITERATURA

1. Agnew, R. (2015). General strain theory and delinquency. *The handbook of juvenile delinquency and juvenile justice*, 2, 239-256.
2. Asamoah et.al. (2018). Inclusive Education: Perception of Visually Impaired Students, Students Without Disability, and Teachers in Ghana. *Sage open*, 12 (2), 1-11.
3. Balasubramanian, A (2012) Inclusive education for children with special needs <https://www.scribd.com/document/326679192/Inclusive-Education-in-the-21st-Century>
4. Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare*. Bristol: CSIE.
5. Bukvić, Z. (2014). Teachers competency for Inclusive Education. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 111(4), 1585–1590.
6. Durán, D.; y Monereo, C. (2012). *Entramados. Métodos de Aprendizaje Cooperativo y Colaborativo*; ICE Universidad de Barcelona-Horsori Editorial: Barcelona, Spain.
7. Duran, D.; Corcelles, M.; Flores, M.; Miquel, E. (2019). Changes in attitudes and willingness to use co-teaching through pre-service teacher training experiences. *Prof. Dev. Educ.* 46, 770–779
8. Eisenberg N, Spinrad TL, & Cumberland A (1998). The socialization of emotion: Reply to commentaries. *Psychological Inquiry*, 9(4), 317–333.
9. Ewing, D.L., Monsen J.J. & Kielblock S. (2018). Teachers' attitudes towards inclusive education: A critical review of published questionnaires. *Educ. Psychol. Pract.* 34 (4), 150–165.
10. Felder F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good. *Theory Res. Educ.* 17, 213–228.
11. Gerstein ED, Crnic KA, Blacher J, Baker B. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *J Intellect Disabil Res.* 53, 981–97.

12. Gest SD, & Rodkin PC (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288–296.
13. Haegele, J. A., and Zhu, X. (2017). Experiences of individuals with visual Impairments in integrated physical education: a retrospective study. *Res. Quarterly Exercise Sport* 88 (4), 425–435.
14. Ilić M. (2010). *Porodična pedagogija*. Banja Luka: Filozofski fakultet.
15. Ivić, I. i Havelka, N. (1982). *Proces socijalizacije kod dece*. Beograd: Zavod za udženike i nastavna sredstva.
16. Karić, T., Mihić, V., Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548.
17. Kennedy, J. et al. (2018). A scoping review to explore how universal design for learning is described and implemented by rehabilitation health professionals in school settings. *Child Care Health Dev.* 44 (3), 670–688.
18. Kovačević, J., Radovanović, I. (2005): Pripremljenost redovnih škola za inkluzivno obrazovanje, Zbornik rezimea sa Međunarodnog naučnog skupa *Specijalna edukacija i rehabilitacija – koraci i iskoraci* (23-24), Beograd: Defektološki fakultet.
19. Laursen B (2018). Peer influence In Bukowski WM, Laursen B, & Rubin KH(Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed.) (pp. 447–469). New York: Guilford Press.
20. Manitsa, I. & Doikou, M. (2020). Social support for students with visual impairments in educational institutions: An integrative literature review. *British Journal of Visual Impairment*, 40 (1), 22-36.
21. Milenović, Ž. M. (2009). Didaktika u uslovima inkluzivne nastave. *Život i škola*, 8 (2), 252-264.
22. Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 215–231.
23. Norliza, AM. et al. (2010). Communication Skills and Work Motivation Amongst Expert Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 7 (1), 565-567.
24. Ochs, E. (1999). Socialization. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9 (1/2), 230-233.

25. O'Higgins Norman, J.; Berger, C.; Yoneyama, S.; Cross, D. (2022). School Bullying: Moving beyond a Single School Response to a Whole Education Approach. *Pastor. Care Educ.* 40, 328–341.
26. Rosa, L.R. & Menezes, A.B. (2019). Educational Inclusion and Social Interaction: A Literature Review. *Trends in Psychology*, 27 (2), 92-104.
27. Rowland J (2014). *Number of Instructional days/hours in the school year*. Retrieved from http://www.ecs.org/wp-content/uploads/Number-of-Instructional-Days-Hours-in-a-School-Year_Revised.pdf
28. Santilli, S. et. al (2022). Inclusive Socialization? The Relationships between Parents' and Their Child's Attitudes toward Students with Disabilities. *Int J Environ Res Public Health*. 19(24)16-28.
29. Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–65.
30. Schuelka, M.J. (2018). The cultural production of the 'disabled' person: Constructing student difference in Bhutanese schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(2), 183–200.
31. Schwab, S. (2021). "Inclusive and special education in Europe" in *The Oxford Encyclopedia of Inclusive and Special Education*. Eds. U. Sharma and S. J. Salend (New York, NY: Oxford University Press), 807–819.
32. Shafiee, K. Jamaluddin, N. Syaubari Othman, M. (2022). Meta analysis for the teacher social interaction readiness in inclusive education in Malaysia. *Department of Educational Studies, Faculty Human Development, Sultan Idris University of Education Perak Malaysia*, 13 (9), 5642-5656.
33. Skjong, G., & Myklebust, J. O. (2016). Men in limbo: former students with special educational needs caught between economic independence and social security dependence. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3), 302–313.
34. Stepanović, S. (2018). *Inkluzija*. Beograd: Sumatra.

35. Theresa Linder, K. et. al (2022). Promoting Factors of Social Inclusion of Students With Special Educational Needs: Perspectives of Parents, Teachers, and Students. *Sec. Educational Psychology*, 7 (2), 20-32.
36. Vincent, C. and Warren, S. (1997) A 'Different Kind' of Professional? Case Studies of the Work of Parent-Centered Organizations. *International Journal of Inclusive Education*, 1, 143-161.
37. Waitoller, F. R., & Artiles, A. J. (2016). Teacher learning as curating: Becoming inclusive educators in school/university partnerships. *Teaching and Teacher Education*, 59, 360–371.
38. Willis, S., and Mann, L. (2000). Differentiating instruction: Finding manageable ways to meet individual needs curriculum update, ASCD.
39. Quezada, R.L., Uccelli, P. and Wise, B. (2018), Academic Language and School Diversity: What Do We Know about Supporting Achievement for Students from Culturally and Linguistically Diverse Backgrounds? *Review of Research in Education*, 42, 133-171.

PRILOZI

Prilog 1- Anketni upitnik za nastavnike

Uvaženi nastavnici,

U toku je istraživanje, pod nazivom: „Socijalna interakcija učenika u inkluzivnom obrazovanju“. Dobijeni rezultati će se upotrebiti za potrebu izrade master rada.

Unaprijed hvala!

Pol

Muški

Ženski

Stručna sprema

Godine radnog staža:

- a) Od 0 do 5
- b) Od 6 do 10
- c) Od 11 do 17
- d) Od 18 do 24
- e) Od 25 do 28

1. Da li planirate aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima?

- a) Da
- b) Uglavnom da
- c) Uglavnom ne

d) Ne

2. Da li planirate raznovrsne aktivnosti u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima?

a) Da

b) Po potrebi

c) Ne

3. Koje aktivnosti najčešće planirate u cilju socijalne interakcije djece sa smetnjama u razvoju sa svojim vršnjacima?

4. Kakvi su efekti planiranja aktivnosti za socijalnu interakciju djece sa smetnjama u razvoju sa vršnjacima tipičnog razvoja?

a) Odlični su efekti

b) Dobri su efekti

c) Uglavnom su dobri efekti

d) Nijesu dobri efekti

5. Koliko često učenici tipičnog razvoja pružaju podršku učenicima sa smetnjama u razvoju?

a) Uvijek

b) Često

c) Ponekad

d) Nikada

6. Koje su dominantne strategije u cilju ostvarivanja socijalne interakcije učenika tipičnog razvoja i njihovih vršnjaka sa smetnjama i teškoćama u razvoju po mišljenju nastavnika?

7. U čemu se, po Vašem mišljenju, ogleda značaj podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici?

8. Da li sarađujete sa ostalim nastavnicima u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici?

- a) Da
- b) Po potrebi
- c) Ne

9. Na koji način ostvarujete saradnju sa drugim nastavnicima u cilju podsticanja socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici?

10. Da li smatrate da djeca koja se razvijaju na tipičan način prihvataju djecu sa smetnjama u razvoju od strane vršnjaka tipičnog razvoja?

- a) Prihvataju
- b) Uglavnom prihvataju
- c) Uglavnom ne prihvataju
- d) Ne prihvataju

11. Koji faktori, po Vašem mišljenju utiču na socijalnu interakciju u inkluzivnoj učionici prema mišljenju nastavnika?

12. Koje vrste smetnji i teškoća u razvoju, po Vašem mišljenju najnepovoljnije utiču na socijalnu interakciju sa vršnjacima

13. Da li ste tokom inicijalnog obrazovanja stekli dovoljno kompetencija za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju?

- a) Da
- b) Uglavnom da
- c) Uglavnom ne
- d) Ne

14. Da li se stručno usavršavate za podsticanje socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju?

- a) Da
- b) Uglavnom da
- c) Uglavnom ne
- d) Ne

Prilog 2- Anketni upitnik za učenike

Uvaženi učenici/ce

U toku je istraživanje, pod nazivom: „Socijalna interakcija učenika u inkluzivnom obrazovanju“. Potrebni su nam tvoji iskreni odgovori. Dobijeni rezultati će se upotrebiti za potrebu izrade master rada.

Unaprijed hvala!

Pol

Muški

Ženski

1. Da li se družim sa djecom koja imaju smetnje i teškoće u razvoju?
 - a) Družim se
 - b) Uglavnom se družim
 - c) Uglavnom se ne družim
 - d) Ne družim se

2. Da li provodiš slobodno vrijeme sa vršnjacima kojima imaju smetnje i teškoće u razvoju?
 - a) Provodim
 - b) Uglavnom provodim
 - c) Uglavnom ne provodim
 - d) Ne provodim

3. Da li provodiš velike i male odmore sa vršnjacima koji imaju smetnje i teškoće u razvoju?
 - a) Provodim
 - b) Uglavnom provodim

- c) Uglavnom ne provodim
 - d) Ne provodim
4. Da li smatraš da je važno pružanje pomoći učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju?
- a) Važno je
 - b) Uglavnom je važno
 - c) Uglavnom nije važno
 - d) Nije važno
5. Koliko često iniciraš socijalnu interakciju sa učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju?
- a) Svakodnevno
 - b) Često
 - c) Ponekad
 - d) Rijetko
6. Kakva je, po tvom mišljenju, uloga nastavnika u podsticanju socijalne interakcije u inkluzivnoj učionici?
- a) Nastavnici podstiču socijalnu interakciju
 - b) Nastavnici uglavnom podstiču socijalnu interakciju
 - c) Nastavnici uglavnom ne podstiču socijalnu interakciju
 - d) Nastavnici ne podstiču socijalnu interakciju
7. Koje su, po tvom mišljenju, poteškoće u ostvarivanju socijalne interakcije u inkluzivnom obrazovanju?
-
-
-

Prilog 3- Sociometrijski upitnik za učenike sedmoga razreda

Poštovani učenice,

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

- Sa kim najviše voliš da se družiš?

- Sa kim ne voliš da se družiš?

Prilog 4- Sociometrijski upitnik za učenike osmog razreda

Poštovani učenice,

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

- Sa kim bi najviše želio/la da učestvuješ u vannastavnim aktivnostima?

- Sa kim ne bi želio/la da učestvuješ u vannastavnim aktivnostima?
