

Mr Рајка Ђевић  
Mr Ивана Ђерић  
Mr Јелена Станишић  
Институт за педагошка истраживања  
Београд

UDK-37.014.53(376)  
Изворни научни рад  
НВ.LVIII 4.2009.  
Примљен: 17. VIII 2009.

### СПРЕМНОСТ УЧЕНИКА РЕДОВНЕ ШКОЛЕ ДА ПРИХВАТЕ ДЕЦУ С ТЕШКОЋАМА У РАЗВОЈУ

**Апстракт** *Развијање позитивних ставова ученика према деци с тешкоћама у развоју значајан је предуслов успешног функционисања ове деце у редовној школи. У раду су представљени резултати истраживања чији је основни циљ био да се испита спремност ученика основне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју. У истраживању је учествовао 471 ученик петог разреда из десет основних школа са територије Србије. Циљ је реализован кроз: (а) испитивање ставова ученика према заједничком школовању с децом с тешкоћама у развоју, могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, као и кроз испитивање односа који ученици заузимају према вршњацима с тешкоћама у развоју, (б) испитивање ученика о прихватању деце с тешкоћама у развоју, зависно од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, и (в) испитивање мишљења наставника о спремности осталих ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Анализа резултата указује на постојање спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Позитивнији лични однос према вршњацима с тешкоћама имали су они ученици чије су школе биле укључене у пројекте инклузивног образовања. То имплицира неопходност укључивања школа у сличне пројекте и омогућавање непосредног контакта између једне и друге групе ученика.*

**Кључне речи:** *деца с тешкоћама у развоју, спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, основна школа.*

### HOW WILLING ARE REGULAR-SCHOOL STUDENTS TO ACCEPT PEERS WITH DEVELOPMENTAL DIFFICULTIES?

**Abstract** *The development of positive attitudes among students towards children with developmental difficulties is a significant precondition for successful functioning of these children in regular school. This article presents the results of a research aimed at examining the level of readiness of regular-school students to accept peers with developmental difficulties. The sample comprised 471 fifth-grade students from ten primary schools in Serbia. The aim was achieved by: a) examining regular-school students' attitudes towards joint education with children with developmental difficulties and whether they would associate with and help such peers; b) examining the readiness of regular-school students to accept children with developmental difficulties, dependent upon the school's inclusion/exclusion in the inclusive education projects; and c) examining the teachers' opinions on the willingness of other students to accept children with developmental difficulties. The students whose schools were included in the projects of inclusive education expressed more positive personal attitudes towards their peers with developmental difficulties. This implies a necessity for a wider inclusion of schools into similar projects*

and providing direct contacts between the two groups of students.

**Keywords:** children with developmental difficulties, regular-school students' readiness to accept children with developmental difficulties, primary school.

## ГОТОВНОСТЬ УЧЕНИКОВ МАССОВЫХ ШКОЛ ПРИНЯТЬ ДЕТЕЙ С ЗАТРУДНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ

**Резюме** Развитие положительных отношений учеников в общении с детьми с затруднениями в развитии является важной предпосылкой успешного включения последних в массовую школу. В работе приводятся результаты исследования, проведенного на примере 471 ученика пятого класса 10 основных школ на территории Сербии. Готовность учеников массовых школ принять детей с затруднениями в развитии проверялась путем а) исследования отношения учеников к совместной учебе с детьми с затруднениями в развитии, желания оказывать им помощь, дружить с ними; б) анкетирования учеников о принятии детей с затруднениями в развитии в зависимости от включенности/ невключенности школы в проекты инклюзивного образования; в) мнения учителей о готовности учеников общаться с детьми с затруднениями в развитии. Более высокий уровень положительного личного отношения к сверстникам с затруднениями в развитии обнаружено у учеников тех школ, которые были включены в проект инклюзивного образования. Это указывает на необходимость включения школ в подобные проекты и обеспечения непосредственных контактов учеников той и другой группы.

**Ключевые слова:** дети с затруднениями в развитии, готовность учеников принять детей с затруднениями в развитии, основная школа.

Када је редовни школски систем организован тако да деци, без обзира на њихове способности, омогући да постану његов интегрални део, уз стварање оптималних услова за препознавање и задовољавање њихових различитих потреба, онда се може говорити о инклузији у образовању (Stainback & Stainback, 1989; Staub & Peck, 1995). Обично се под инклузивним образовањем подразумева могућност да деца с тешкоћама у развоју равноправно и у пуној мери учествују у свим активностима редовног школског система и да се постепено напушта њихово издвајање у специјалне школе. Заговорници инклузије њене предности, пре свега, сагледавају у обезбеђивању услова у којима деца с тешкоћама у развоју могу да ступају у интеракције и да стичу пријатељства с вршњацима који немају тешкоће. На тај начин се остварује могућност за учење успешних облика социјалног понашања од остале деце у одељењу (Bunch & Valeo, 2004; Evans, *et al.*, 1992; Hendrickson *et al.*, 1996; Вујачић, 2005).

Пораст броја деце с тешкоћама у развоју у редовној школи утицао је на опредељење влада многих земаља за инклузивно образовање, што је

подржано истраживањима. Показало се да се деца која потичу из стигматизованих група (на пример, деца с развојним тешкоћама) свакодневно сучавају с дискриминацијом, предрасудама и стереотипима. Временом деца постају осетљива на негативне ефекте стереотипа, што их може угрожавати у многим животним аспектима (одбаченост од вршњака, низак ниво мотивације, слабије постигнуће) (према: Ђерић и Студен, 2008). У том контексту реализована су истраживања која су се фокусирала на проучавање фактора који могу олакшати, односно отежати, настојања да се деца с тешкоћама у развоју адекватно укључе у редовни образовни систем (Hastings & Oakford, 2003). Проучавање ставова учесника образовно-васпитног процеса према инклузији и деци с тешкоћама постало је доминантна варијабле у испитивању проблема инклузивног образовања.

### **Истраживања о спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју**

Интересовање истраживача превасходно је усмерено на упознавање ставова наставника према инклузији, док је мањи број студија које су испитивале спремност ученика да прихвате децу с развојним тешкоћама. Истраживачки налази указују на преплитање и деловање више фактора који детерминишу ставове наставника: (а) врста и степен развојне тешкоће, (б) искуство у раду с децом с развојним тешкоћама, и (в) срединске варијабле које се односе на опремљеност школе одговарајућим материјалима за наставу, помоћну опрему, као и на присуство стручњака различитих профила (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000; Avramidis & Norwich, 2002; Soodak, Podell & Lehman, 1998). Подстицање и развијање позитивних ставова наставника према концепту инклузивног образовања има вишеструки значај. С једне стране, омогућава стварање својеврсног сензибилитета за увођење концепта инклузије кроз охрабривање и пружање подршке наставницима да кроз поучавање, искуства и примену одговарајућих метода буду стручно оспособљени за процес имплементације инклузивног образовања. С друге стране, ствара предуслове за развијање прихватајућих ставова ученика према деци с развојним тешкоћама. Наиме, степен позитивних ставова вршњака према детету с тешкоћама много зависи од степена позитивних ставова наставника према овој деци (Bunch & Valeo, 2004; Хрњица и Сретенов, 2003).

Истраживања из периода седамдесетих и осамдесетих година двадесетог века углавном сугеришу да су деца која имају развојне тешкоће више одбачена од њихових вршњака без тешкоћа (Bryan, 1974; Bryan & Bryan, 1978; Garrett & Crump, 1980; Perlmutter *et al.*, 1983; Секулић-Мајурец 1988; Sheare, 1978). Ови налази су потврђени у оквиру социометријских испитивања, али и у оквиру студија лонгитудиналног праћења, које су

реализоване у оквиру великог броја предшколских установа и основних школа. Једно од свеобухватнијих новијих истраживања (OECD, 1995) односило се на остварене резултате о укључивању деце с тешкоћама у развоју у редовну школу у 19 земаља. Између осталог, истраживачки фокус је био и на аспектима који отежавају квалитетну интеграцију деце с тешкоћама у развоју. Иако су резултати у већини земаља указали на многе позитивне промене (спремност вршњака да прихвате ученике с тешкоћама у развоју, већи степен брижљивости и толеранције наставника и ученика према овој категорији деце), и даље није примећен велики напредак у односу на прихваћеност деце и њихову активну улогу у активностима у оквиру одељења. Анализа резултата истраживања која су рађена у великом броју школа у Великој Британији показује да су деца с тешкоћама у развоју била успешно социјално интегрисана (према: Сретенов, 2009). Међутим, без обзира на спремност осталих ученика да прихвате вршњаке с тешкоћама, изражен је другачији однос према њима – обраћају им се на другачији начин него осталој деци, постављају се у улогу одраслих и хвале их када за то нема потребе, што указује на постојање нижих очекивања од деце са тешкоћама. Обухватно истраживање у нашој земљи спровели су Хрњица и Сретенов (2003) с циљем да утврде положај деце с тешкоћама у развоју у редовним основним школама. Њихови налази сугеришу да су ставови вршњака према деци с тешкоћама у развоју углавном позитивни. Што су деца млађа, њихов однос је спонтанији. Додатни фактори, од којих зависи однос између једне и друге групе деце, везани су за однос наставника према детету, врсти и тежини развојне тешкоће. Углавном су неприхваћена деца с изразито хиперактивним понашањем.

Истраживања из ранијих периода наглашавају неприхваћеност ученика с развојним тешкоћама, што је очекивано, будући да је реч о периоду када редовна школа углавном није била адекватно припремљена за прихват ових ученика. Када је реч о новијим истраживањима која су спроведена у школама инклузивног опредељења, налази најчешће указују на већу прихваћеност млађе деце предшколског и млађег основношколског узраста, док већина ученика старијих разреда сматра да их вршњаци не прихватају адекватно (према: Сретенов, 2009). Потреба за мењањем и унапређивањем школске праксе у којој преовладава неприхватање деце са тешкоћама у развоју намеће изналажење другачијих решења и интервенција. Важно је водити рачуна о међусобној повезаности и условљености фактора који обликују односе деце с тешкоћама у развоју и њихових вршњака: (а) децу с тешкоћама у развоју (узраст, својства личности, природа и тежина ометености, придружене тешкоће, посебно на плану понашања); (б) вршњаке (узраст, пол, претходно искуство); (в) наставнике (припремљеност и ставови

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

наставника, начин рада) и (г) школу (опремљеност, организација наставног процеса, број ученика у одељењу) (Хрњица, 1997). Налази појединих истраживачких студија (Allen, 1994) упућују на могуће интервенције које би се могле одвијати у два правца: (1) интервенције у правцу директне контроле ситуације у форми додељивања деци с развојним тешкоћама другова који олакшавају њихове контакте с другом децом; и (2) интервенције у правцу индиректне контроле ситуације која подразумева уклањање баријера које онемогућавају квалитетније контакте међу децом.

### Методологија истраживања

*Предмет рада* односи се на испитивање спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју.

*Основни циљ* био је да се испита спремност ученика редовних школа да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Под спремношћу ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју подразумевали смо њихов позитиван став према укључивању ове деце у редовну школу. Приликом конципирања истраживања, ослонили смо се на позитивне резултате које су дали пројекти Министарства просвете, а који промовишу инклузивни концепт образовања (“Школа по мери детета”, “Сарадњом до инклузије”, “Инклузија право, а не проблем” и “Инклузивно образовање – индивидуални образовни планови”). Показало се да су поменути пројекти дали извесне позитивне ефекте, те да се може очекивати да ће ученици који су укључени у ове пројекте показати већу спремност да прихвате ученике с тешкоћама у развоју од ученика који нису учествовали у сличним пројектима.

*Узорак* нашег истраживања чинили су ученици петог разреда и наставници из десет основних школа са територије Београда, Суботице, Оџака, Стапара и Панчева. Од укупно 471 ученика који је учествовао у истраживању, 210 ученика је било из школа које су укључене у пројекте инклузивног образовања, а њих 261 из школа које нису укључене у сличне пројекте. Узорак наставника се састојао од 205 наставника, и то 86 из школа с инклузивним пројектом и 119 наставника из школа које нису биле део поменутих пројеката.

У току прикупљања података користили смо технику анкетирања, која је била праћена одговарајућим инструментом – анонимним упитником за ученике и наставнике. Подаци су прикупљени током априла, маја и јуна 2007/8. школске године.

Истраживањем је обухваћено неколико независних варијабли: пол ученика, општи успех и укљученост/неукљученост школа у пројекте инклузивног образовања. Први ниво анализе обухватио је целокупан узорак ученика, те су у складу с тим приказани резултати у првом делу рада. Дру-

ги ниво анализе односио се на утврђивање тога колико су одговори ученика одређени поменути независним варијаблама.

Важно је напоменути да ни школе које су укључене у поменуте пројекте не примењују инклузивни модел образовања у потпуности нити дуго, те да се нису могли добити битно другачији одговори у односу на део узорка који није био обухваћен инклузивним пројектима. Дакле, добијене фреквенције одговора код обе групе ученика биле су сличне, па је примењен поступак факторске анализе, а она је показала да питања из упитника за ученике творе један фактор и да се могу третирали као варијабла. На тај начин дефинисали смо три зависне варијабле: (1) ставови ученика према заједничком школовању с децом која имају тешкоће у развоју; (2) дружење и пружање помоћи деци с тешкоћама у развоју; и (3) лични однос ученика према деци с тешкоћама у развоју.

Даље анализе које су се односиле на укрштање зависних варијабли с независним показале су да пол ученика и њихов општи успех није статистички значајно утицао на ставове ученика. Када су поменуте зависне варијабле укрштене с независном варијаблом укљученост/неукљученост школа у инклузивне пројекте, наша полазна претпоставка се делимично потврдила, што је детаљније објашњено у тексту.

### Резултати истраживања

Испитивање спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју реализовано је кроз следеће задатке: (а) испитивање њихових ставова према заједничком школовању с децом са тешкоћама у развоју, могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, као и кроз испитивање њихових међусобних односа, (б) испитивање ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, и (в) испитивање мишљења наставника о спремности осталих ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју.

#### *Спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју*

Ученицима је понуђено неколико тврдњи којима су могли да изразе своје слагање, односно неслагање. Наводимо их заједно с резултатима које смо добили испитујући ученике:

1. *Ученици који имају тешкоће у развоју не треба да имају контакте с ученицима који немају таквих тешкоћа* – с обзиром на то да се највећи број ученика (67,9%) није сложио с наведеном тврдњом, може се констатовати да би ученици из нашег узорка прихватили контакт с децом с развојним тешкоћама, што имплицира њихов позитиван однос према тој деци (табела 1).

**Табела 1. Ставови ученика према тврдњи да ученици с тешкоћама не треба да имају контакте с ученицима без тешкоћа**

Ученици који имају тешкоће у развоју не треба да имају контакте с ученицима који немају такве тешкоће	Ученици	
	f	%
а) у потпуности се слажем	63	13,4
б) делимично се слажем	46	9,8
в) не могу да одлучим	42	8,9
г) не слажем се	320	67,9
Укупно	471	100,0

2. Ученици који имају тешкоће у развоју треба повремено да посећују школу без заједничке наставе – највећи број ученика (41,6%) је изразио неслагање с овом тврдњом. Број ученика (20,4%) који су се у потпуности сложили с овом тврдњом је приближан броју оних који су се делимично сложили (20,6%). Нешто мањи број ученика (17,4%) није могао да се одлучи. Ако узмемо у обзир анализу претходног одговора, у којем је већина ученика показала спремност да има контакте с децом с тешкоћама у развоју, онда у податку у којем се највећи број ученика не слаже са тврдњом да ученици који имају тешкоће у развоју треба да посећују школу без заједничке наставе можемо наслутити евентуалан позитиван став ученика према заједничкој настави с овом децом.

3. Волео бих да ученици који имају тешкоће у развоју уче у нашој школи у оквиру посебних одељења без заједничке наставе – највећи број ученика (37,2%) није се сложио са идејом да у оквиру редовне школе треба да постоје посебна одељења за децу с тешкоћама. Постоји мала разлика у процентима између оних ученика који су се у потпуности сложили (25,1%) и оних који су исказали делимично слагање (23,65). Мањи број ученика (13,2%) остао је неодлучан када је у питању понуђена тврдња.

**Табела 2. Ставови ученика према тврдњи да ученици са тешкоћама треба да заједно са њима похађају наставу**

Ученици који имају тешкоће у развоју треба да заједно с нама похађају наставу	Ученици	
	f	%
а) у потпуности се слажем	306	65,0
б) делимично се слажем	74	15,7
в) не могу да одлучим	44	9,3
г) не слажем се	47	10,0
укупно	471	100,0

4. Ученици који имају тешкоће у развоју треба да буду равноправни у оквиру школе и да заједно с нама похађају наставу – приметно је да је ова тврдња ујединила узорак ученика, с обзиром на то да се највећи број ученика (65,0%) у потпуности сложио с њом (табела 2).

Испитујући ставове ученика према могућностима дружења и пружања помоћи деци с тешкоћама у развоју, ученицима је, такође, понуђен један број тврдњи, и то следећих:

1. *Прижељкујем да седим с једним таквим учеником и да заједно учествујемо у наставним активностима* – подаци показују да се највећи број ученика (37,2%) у потпуности сложио с понуђеном тврдњом, док је знатан број оних (24,6%) који су исказали делимично слагање. Одређен проценат ученика (21,0%) се није сложио с могућношћу да седи с учеником с тешкоћама у развоју и да заједно с њим учествује у наставним активностима, а мањи број ученика (15,9%) је остао неодлучан. С обзиром на велики број ученика који су се сложили, односно делимично сложили с датом тврдњом, могли бисмо изнети констатацију да међу ученицима постоји позитиван став према могућностима седења с учеником с тешкоћама у развоју и заједничком обављању наставних активности. Међутим, уколико упоредимо добијене податке на овој и претходној тврдњи, можемо запазити да су ученици у далеко већем броју (65,0%) изразили позитиван однос према заједничком похађању наставе с децом са тешкоћама у развоју, а да су мање спремни за могућност седења са овом децом. То би могло да значи да један број ученика има позитивне ставове према заједничком школовању с вршњацима који имају тешкоће у развоју, али да такав став не мора увек да подразумева и позитиван став према ближим контактима с тим ученицима, у нашем случају, према седењу с њима и учествовању у наставним активностима. Из тог разлога је важно подстицати пријатељства и сарадњу међу ученицима, јер сама физичка близина није довољна за развој пријатељства (Бећировић, 2003; Bunch & Valeo, 2004).

2. *Могу да замислим да заједно радимо и да му пружим сваку помоћ у току и изван наставе* – ученици у највећем броју (64,6%) могу да замисле да заједно раде и пруже сваку могућу помоћ детету с тешкоћама у развоју (табела 3).

Као што видимо, ученици имају позитиван став према могућностима заједничког рада с децом са тешкоћама, као и према пружању помоћи тој деци. Анализа претходне тврдње дала је мало другачију слику – ученици се јесу у већем броју сложили да би седели с дететом које има развојне тешкоће и учествовали с њим у наставним активностима, али је и велики број оних који према таквим могућностима нису изразили позитиван став. С обзиром



## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

на то да су обе тврдње сличног карактера, поставља се питање зашто се десила запаженија разлика у дистрибуцији одговора на претходну и у овом питању изнету тврдњу? Могуће објашњење тих разлика видимо у фокусирању ученика на одређене делове понуђених тврдњи. Наиме, у претходној тврдњи су се можда више везали за могућност заједничког седења, за шта су изразили мању спремност, док су се у овој тврдњи више усредсредили на део који говори о пружању помоћи деци с тешкоћама у развоју, за шта су они показали велику спремност.

**Табела 3. Ставови ученика према заједничком раду и пружању помоћи детету с тешкоћама у развоју**

Могу да замислим да заједно радимо и да му пружим сваку могућу помоћ	Ученици	
	f	%
а) у потпуности се слажем	304	64,6
б) делимично се слажем	84	17,8
в) не могу да одлучим	40	8,5
г) не слажем се	43	9,1
укупно	471	100,0

3. *Ако си имао прилике да упознаш ученика који је имао тешкоће у развоју, какав је био твој однос према њему* – од укупног броја ученика који су одговорили на ово питање (92,8% од укупног узорка), највећи број њих (75,4%) је објаснио да се према ученику с тешкоћама у развоју односе “нормално”, као и према другим ученицима. Вељковић (2003) у свом истраживању указује на сличне налазе: ученици углавном нису имали предрасуде према деци са развојним тешкоћама и прихватили су их као своје другове којима треба помоћ. У нашем истраживању, подаци даље показују да је знатно мањи број ученика (7,2%) напоменуо да није имао прилике да упозна вршњаке с тешкоћама у развоју, док један број ученика (10,2%) истиче да са таквим ученицима нема изграђен однос, да их избегава јер с њима имају лоша искуства. Ови ученици објашњавају да су њихови вршњаци с тешкоћама у развоју често агресивни и неприступачни. Управо се овај проблем у литератури често наводи као разлог одбацивања деце с развојним тешкоћама (Hunt *et al.*, 1994; Хрњица и Сретенов, 2003; Дошен и Гачић-Брадић, 2005). Њихово неприлагођено понашање, недовољно развијене комуникацијске и социјалне вештине представљају основне препреке за иницирање и успостављање квалитетних односа с вршњацима. То значи да се одбацивање детета с тешкоћама у развоју не дешава услед његове тешкоће, већ, пре свега, услед његовог неадекватног понашања. Због тога је значајна улога наставника, који, поред припреме остале деце, треба да обезбеди адекватну припрему

детета с тешкоћама за улазак у вршњачку групу и да, на тај начин, под-стакне његову успешну социјализацију. Наиме, социјална компетенција и успешно остваривање социјалних односа су у узајамној вези – од социјалне компетенције детета зависи успешно остваривање социјалних односа, док, с друге стране, успешни социјални односи с вршњацима умногоме доприносе развоју дететове социјалне компетенције (Гашић-Павишић, 2002).

4. *Како се твоји другови из одељења односе према таквом ученику* – највећи број ученика (38,0%) је проценио да се њихови другови из одељења према ученику с тешкоћама у развоју односе “нормално”, као и према другим ученицима. Нешто мањи проценат (28,0%) истиче да их неки ученици прихватају, а неки не, што је у складу с резултатима истраживања које су реализовали Хрњица и Сретенов (2003). И они наводе постојање двојакних искустава у односима деце са тешкоћама у развоју и њихових вршњака – да ли ће бити позитивна или негативна, зависи од деловања различитих фактора: деце с тешкоћама у развоју, њихових вршњака, наставника, родитеља једне и друге групе деце и школе. Степен ометености детета може битно детерминисати успешне социјалне контакте с осталом децом – што је дететова ометеност тежа, то оно има више проблема у интеракцији са вршњацима и чешће је одбачено (Guralnick, 1986).

На основу добијених података, можемо закључити да је већина ученика однос својих другова према деци са тешкоћама у развоју видела као “нормалан”, с тим што је велики број истакао да их неки ученици прихватају, а неки не. Интересантно је упоредити ове ученичке одговоре с одговорима на претходно питање у којем је од њих тражено да дефинишу свој однос према ученицима с посебним потребама. Тада су у много већем броју (75,4%) истакли да је њихов однос према вршњацима с тешкоћама исти као и према осталој деци, што сугерише на могућу субјективност у одговарању на питање, с обзиром на то да су у процени понашања својих другова према таквој деци били знатно “строжи”.

*Инклузивни пројекти образовања и спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју*

Налази појединих истраживачких студија (Avramidis & Norwich, 2002; Пејовић, 1989; Станчић и Мејовшек, 1982) показују да су људи који су чешће у контакту с особама с тешкоћама или су боље информисани о њиховим специфичностима имали позитивније ставове према њима од оних особа које овакве контакте нису остваривале. И негативни ставови се углавном објашњавају недовољном обавештеношћу о деци с тешкоћама у развоју, недовољним искуствима и оспособљеношћу за рад с том децом

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

(Ханак и Драгојевић, 2002; Хрњица и Сретенов 2003; Станимировић, 1986). Овакви налази подстакли су нас да проверимо да ли је учествовање ученика у пројектима инклузивног образовања у оквиру редовних школа које похађају имало позитивне ефекте на њихову спремност да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Учествовање у таквим пројектима значило је и интензивнији лични контакт с ученицима који имају развојне тешкоће, као и бољу информисаност о њима. Претпоставили смо да ће ови ученици показати већу спремност од ученика који у својим школама нису били део сличних пројеката.

Анализирајући спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, можемо закључити да је полазна претпоставка нашег истраживања делимично потврђена. Наиме, показало се да су ставови ученика према заједничком школовању с децом с тешкоћама у развоју, као и према могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, подједнако позитивни, без обзира на учешће у пројектима који промовишу концепт инклузивног образовања. Међутим, када је реч о личном односу<sup>1</sup> ученика према деци с тешкоћама, подаци показују да постоји статистички значајна повезаност поменуте варијабле и независне варијабле укљученост/неукљученост школа које ученици похађају у пројекте инклузивног образовања. Повезаност је статистички значајан на нивоу  $p < 0,001$  ( $\chi^2 = 18.676$ ,  $df = 2$ ,  $V = 0,207$ ) (табела 4.).

**Табела 4. Однос ученика према деци с тешкоћама у развоју зависно од њихове укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања**

Какав је однос ученика према деци с тешкоћама у развоју	Ученици у пројекту		Ученици ван пројекта	
	f	%	f	%
а) Нормалан, као и према другим ученицима	184	89,3	171	74,0
б) Нисам имао прилике да упознам такве ученике	6	2,9	28	12,1
в) Немам никакав однос с њима	16	7,8	32	13,9
Укупно	206	100,0	231	100,0

Иако је велики број ученика без обзира на укљученост/неукљученост школа у пројекте инклузивног образовања објаснио да се његов однос према ученику с тешкоћама у развоју не разликује у односу на остале вршњаке, ипак је већи број ученика (89,3%) који су део пројеката о инклузији нагласио такав однос. Такође, знатно је мањи број ученика (7,8%) из школа у пројекту

<sup>1</sup> Ученицима је у упитнику дато питање отвореног типа у којем се од њих тражило да опишу свој однос према деци с тешкоћама у развоју. Одговори ученика су сврстани у три категорије које су наведене у табели 4.

истакао да нема никакве односе с ученицима са развојним тешкоћама у односу на већи број ученика (13,9%) чије школе нису у поменутиим пројектима. Могли бисмо закључити да статистички значајна повезаност између поменутих варијабли сугерише позитивнији лични однос према деци с тешкоћама у развоју оних ученика чије школе учествују у програмима који промовишу инклузивни модел образовања.

*Мишљење наставника о спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју*

Испитујући мишљење наставника о спремности ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, могли смо у извесној мери да проверимо колико су одговори ученика у складу с њиховим мишљењем.

Прво питање које је у вези с овом темом следило гласи: *Да ли је, по Вашој процени, дете с тешкоћама у развоју које је било у Вашем одељењу било прихваћено од својих вршњака?* Већина наставника сматра да су деца с тешкоћама у развоју била прихваћена од својих вршњака, с тим што највећи број наставника (37,6%) мисли да деца јесу била прихваћена, док нешто мањи број њих (26,3%) истиче да у прво време нису била прихваћена, али касније јесу. Један број наставника (17,1%) размишља другачије, па износи схватање да су деца с тешкоћама у развоју у прво време била прихваћена, а у каснијем периоду нису. Најмањи проценат наставника (11,2%) сматра да деца уопште нису била прихваћена. Слични подаци су добијени и у другим истраживањима (Арсеновић-Павловић, Радовановић и Јолић, 2006), у којима је највећи број наставника сматрао да су деца с тешкоћама у развоју прихваћена од својих вршњака у одељењу, док је једна трећина истакла да је потребно одређено време да би се то десило. Наставници који су учествовали у истраживању Центра за евалуацију, истраживања и тестирања (2006) су, на основу својих искустава, изнели мишљење да су случајеви одбацивања деце с тешкоћама у развоју ретки, те да уз адекватну припрему остале деце, она лако и лепо прихватају своје вршњаке.

Наставници увиђају да постоји прихваћеност од стране вршњака, али је знатан број њих нагласио да деца нису била одмах прихваћена, већ се то догодило у каснијем периоду. Разлози непотпуног прихватања могу се објаснити предрасудама које произлазе из недостатка личног контакта и недовољне информисаности о особама с тешкоћама у развоју (Ханак и Драгојевић, 2002; Хрњица и Сретенов, 2003; Станимировић, 1986). Истраживачки налази Јаблан и Ханак (2005) указују на значај искуства као фактора модификације ставова према деци с тешкоћама у развоју. Ови аутори сматрају да је непосредан контакт најбољи начин да деца у редовним

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

школама схвате сличности и разлике с децом која имају тешкоће у развоју, као и њихову потребу да уче и расту у истом окружењу.

Интересовало нас је и мишљење наставника о томе да ли су деца из одељења помагала ученику с тешкоћама у развоју (табела 5).

**Табела 5. Мишљења наставника о помагању осталих ученика деци с тешкоћама у развоју**

Да ли вршњаци пружају помоћ деци с тешкоћама у развоју	Наставници	
	f	%
а) да, спонтано, када би приметили да му треба помоћ	96	46,8
б) да, када би то дете само тражило	11	5,4
в) да, али само на мој подстицај	74	36,1
г) нису	10	4,9
Укупно	191	93,2
без одговора	14	6,8
Укупно	205	100,0

Највећи број наставника (46,8%) примећује да остала деца пружају помоћ детету с тешкоћама у развоју спонтано, када приметите да му је помоћ потребна. Није мали број оних наставника (36,1%) који истичу да деца пружају помоћ, али само на подстицај наставника. Добијени резултати су, углавном, у складу с одговорима наставника на претходно питање, где је већина била сагласна да су деца с тешкоћама у развоју прихваћена од својих вршњака. Истраживање Хрњице и Сретенов (2003) је, такође, показало да остала деца не само да су спремна да прихвате сугестију учитеља/учитељице да помогну вршњацима с тешкоћама, већ има и такве деце која показују спремност да самоиницијативно подрже и прихвате вршњака који има развојне тешкоће. Како смо видели у табели 5, знатан број наставника је истакао да пружање помоћи постоји, али уз њихов подстицај. Овај податак још једном потврђује схватање централне улоге наставника у развијању позитивних ставова према деци с тешкоћама у развоју, као и подстицања алтруизма код све деце у одељењу. Међутим, сваки наставник у инклузивном одељењу треба да води рачуна о учесталости својих подстицаја да се помогне деци с развојним тешкоћама (Хрњица, 1991; Сузић, 2008). Уколико би се детету с тешкоћама у развоју претерано помагало, пренаглашавала би се његова тешкоћа, што би смањило могућност осамостаљивања ове деце.

### Закључна разматрања

У овом истраживању испитивали смо спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју, а под тим смо подразумевали њихове позитивне ставове према укључивању ове деце у редовну школу. У нашем истраживању ученици су изразили позитиван став према заједничком школовању с децом са тешкоћама у развоју. Интересантно је да се далеко већи број ученика сложио с тврдњом да ученици с тешкоћама треба да заједно с њима да похађају наставу, него када се ради о могућности седења с њима и учествовању у активностима у оквиру наставе. Позитиван став према заједничком школовању са вршњацима који имају тешкоће у развоју не мора да подразумева и спремност ученика да остварују ближе контакте с овом категоријом ученика. Ученици су спремни да пруже помоћ детету с развојним тешкоћама, а свој однос према овој деци сматрају уобичајеним и не разликују га од односа према осталим вршњацима. Такође, већина ученика је однос својих другова према деци с тешкоћама у развоју проценила као прихватајући, с тим што је велики број њих истакао да их неки ученици прихватају, а неки не.

Резимирајући спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју зависно од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања, можемо закључити да је полазна претпоставка нашег истраживања делимично потврђена. Показало се да су ставови ученика према заједничком школовању с децом с тешкоћама у развоју, као и према могућностима дружења и пружања помоћи тој деци, подједнако позитивни, без обзира на учешће у пројектима који промовишу концепт инклузивног образовања. Међутим, када смо испитивали лични однос ученика према деци с тешкоћама у развоју, добили смо податак који сугерише позитивнији однос према деци с тешкоћама у развоју оних ученика чије школе учествују у програмима који промовишу инклузивни модел образовања.

Највише наставника сматра да су ученици испољили спремност да прихвате вршњаке с тешкоћама у развоју. Та тенденција се огледала у њиховој спремности да помажу својим вршњацима који имају тешкоће. Можемо закључити да су позитивне тенденције ученика према вршњацима с тешкоћама потврђене и са становишта наставника.

Иако резултати нашег истраживања имплицирају спремност ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју, потребна је извесна опрезност у њиховом генерализовању. Пре свега, важно је узети у обзир узраст ученика који су учествовали у истраживању. С обзиром на то да је реч о млађим ученицима, њихови изражени позитивни ставови су донекле очекивани, јер и други истраживачи указују на већу спремност млађих ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Зато би било пожељно да деца од најранијег

## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

узраста уче о другачијој природи својих вршњака с развојним тешкоћама, као и да кроз искуство схвате сличности које имају с њима. Даље, овај налаз отвара потенцијални проблем за потенцијална истраживања – да ли би ученици старијих разреда подједнако показали спремност да прихвате децу с тешкоћама у развоју. Наиме, углавном се у старијим разредима деца с развојним тешкоћама осећају изоловано. Не треба занемарити ни податак да су ученици изразили мање позитивне ставове када је у питању седење с вршњаком с тешкоћама у развоју. У складу са тим, поставља се питање да ли ученици у истој мери прихватају вршњаке с развојним тешкоћама као остале другове без тешкоћа или су њихови позитивни ставови више усмерени на могућност заједничког школовања без интензивнијег контакта с том децом.

С обзиром на то да су ученици школа које су укључене у пројекте инклузивног образовања изразили позитивнији лични однос према деци с развојним тешкоћама, било би пожељно да се што већи број школа укључи у сличне пројекте. Уколико реализација овог предлога не би била остварљива у већини школа, требало би обезбедити могућност стручног усавршавања наставника из области инклузивног образовања. Наиме, да би наставници пружили прихватљив модел понашања осталим ученицима, они сами морају бити адекватно обучени за рад с децом с развојним тешкоћама. На крају, можемо констатовати да се ученици редовне основне школе сусрећу с ученицима с тешкоћама у развоју, да су исказали спремност да их прихвате, што имплицира закључак да непосредан контакт остаје најбољи начин да деца у редовним школама схвате сличности и разлике с децом која имају сметње у развоју, као и њихову потребу да расту и уче у истом окружењу.

*Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту “Образовање за друштво знања”, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке Републике Србије.*

### Литература

- Allan, J. (1994): Integration in the United Kingdom; in S. Riddell & S. Brown (eds.): *Special Educational Needs Policy in the 1990s*, (155-174). London: Routledge.
- Арсеновић-Павловић, М., Радовановић, В. и З. Јолић (2006): Ставови и мишљења наставника разредне наставе према инклузији и променама у школи, *Емпиријска истраживања у психологији* (55-62). Београд: Институт за психологију.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000): Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school, *Teaching and Teacher Education*, No.16, 277–293.
- Avramidis, E. & B. Norwich (2002): Teachers attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 17, No. 2.

- Бешировић, С. (2003): Детерминанте инклузивне едукације; у А. Пашалић-Кресо (прир.): *Инклузија у школству Босне и Херцеговине* (108-126). Сарајево: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву
- Bryan, T. (1974): Peer popularity of LD children, *Journal of Learning Disabilities*, No. 7, 31-35.
- Bryan, T. & Bryan J. (1978): Social interaction of LD children, *Journal of Learning Disabilities*, No. 11, 33-38.
- Bunch, G. & Valeo, A. (2004): Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, No. 19, 61-76.
- Дошен, Љ. и Гачић-Брадић, Д. (2005): *Вртић по мери детета – приручник за примену инклузивног модела рада у предшколским установама*. Београд: Save the children UK.
- Ђерић И. и Студен Р. (2008): Родитељи и наставници као извор формирања стереотипа, *Зборник Института за педагошка истраживања*, бр. 1, 137-151.
- Evans, I. M., Salisbury, C. L., Palombaro, M. M., Berryman, J., & Hollywood, T. M. (1992): Peer interactions and social acceptance of elementary-age children with severe disabilities in an inclusive school, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, No. 17, 205-212.
- Гашић-Павишић, С. (2002): Вршњачко социјално понашање деце са сметњама у развоју, *Настава и васпитање*, бр 5, 452-469.
- Garrett, M., & Crump, D. (1980): Peer acceptance, teacher preference, and self-appraisal of social status among LD students, *Learning Disability Quarterly*, No. 3, 42-48.
- Guralnick, M. (1986): The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M. Guralnick & H. Walker: *Children's social behavior* (93–140). Orlando: Academic Press.
- Ханак, Н. и Драгојевић Д. (2002): Социјални ставови према особама ометеним у развоју, *Истраживања у дефектологији I*, 13-23.
- Hastings, R. P. & Oaksford, S. (2003): Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Needs, *Educational Psychology*, Vol. 23, No. 1, 87-94.
- Hendrickson, J. M., Shokoohi-Yekta M., Hamre-Nietupski, S., & Gable, R. A. (1996): Middle and high school students' perceptions on being friends with peers with severe disabilities. *Exceptional children*, No. 63, 19-28.
- Хрњица, С. (1991): *Ометено дете – увод у психологију ометених у развоју*, Београд: ЗУНС
- Хрњица, С. (1997): *Дете са развојним сметњама у основној школи*, Београд: Учитељски факултет.
- Хрњица, С. и Сретенов Д. (2003): *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*, Студија настала у оквиру заједничког истраживачког пројекта Министарство просвете и спорта, UNICEF-а Save the Children Фонда, Београд.
- Hunt, P., Farron-Davis, F., Beckstead, S., Curtis, D. & Goetz, L. (1994): Evaluating the effects of placement of students with severe disabilities in general education versus special classes, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, Vol. 19, 200-214.
- Јаблан, Б. и Ханак Н. (2005): Искуство као фактор промена ставова деце са видом према слепој деци, *Истраживања у дефектологији*, бр. 7, Београд: Дефектолошки факултет.



## Спремност ученика редовне школе да прихвате децу с тешкоћама у развоју

- Organisation for Economic Cooperation and Development (1995): *Integration students with special needs into mainstream schools*, OECD.
- Пејовић, Ј. (1989): *Утицај става наставника нижих разреда основних школа према деци са тешкоћама у развоју и њиховој интеграцији у редовну школу на прилагођеност те деце у редовној школи*, Београд: Филозофски факултет.
- Perlmutter, B., Crocker, J., Cordray, D. & Garstecki, D. (1983): Sociometric status and related personality characteristics of mainstreamed LD adolescents, *Learning Disability Quarterly*, No. 6, 20-30.
- Секулић-Мајуреџ А. (1988): *Дјеца с тешкоћама у развоју у вртићу и школи*, Загреб: Школска књига
- Sheare, J. B. (1978): The impact of resource programs upon the self-concept and peer acceptance of learning disabled children, *Psychology in the schools*, No. 15, 406-412.
- Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998): Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, No. 31, 480-497.
- Сретенов, Д. (2009): *Школа по мери детета 2 – приручник за рад са ученицима редовне школе ометеним у развоју*, (у штампи) Београд: Save the Children UK.
- Станчић, В. и М. Мејовшек (1982): *Ставови наставника редовних школа према одгојно-образовној интеграцији дјеце са сметњама у развоју*, Загреб: Факултет за дефектологију.
- Станимировић, Д. (1986): Ставови људи са видом према слепима, *Психологија*, бр. 3-4, 104-119.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1989): Practical organization strategies; in: S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (eds.): *Educating all students in the mainstream of regular education* (71-87). Baltimore, MD: Paul H. Brookes,
- Staub, D. & Peck, C. A. (1995): What are the outcomes for nondisabled students?, *Educational Leadership*, 36-40.
- Сузић, Н. (2008): Инклузија у очима наставника, *Васпитање и образовање*, бр. 1, 13-31.
- Вељковић, В. (2003): Праћење ефеката инклузије у школској пракси у БиХ; у А. Пашалић-Кресо (прир.): *Инклузија у школству Босне и Херцеговине* (318-322). Сарајево: Одсек за педагогију Филозофског факултета у Сарајеву
- Вујачић, М. (2005): Инклузивно образовање - теоријске основе и практична реализација, *Настава и васпитање*, бр. 4-5., 483-497.

*Напомена: Рад представља део ширег истраживања које се бавило спремношћу наставника и ученика да прихвате децу с тешкоћама у развоју у редовну основну школу. Важно је нагласити да је реч о ученицима с тешкоћама у развоју који се већ налазе у редовној школи, а за које не постоји специјална школа (ученици с граничним интелектуалним способностима, хиперактивни ученици, ученици с проблемима у учењу, ученици с емоционалним проблемима, као и ученици с различитим врстама телесног инвалидитета).*

*Подаци о ауторима:*

*Рајка Ђевић, истраживач сарадник  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
Добрињска 11/III  
e-mail: rstuden@rcub.bg.ac.rs*

*Ивана Ђерић, истраживач сарадник  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
Добрињска 11/III  
e-mail: idjeric@rcub.bg.ac.rs*

*Јелена Станишић, истраживач сарадник  
Институт за педагошка истраживања, Београд  
Добрињска 11/III  
e-mail: jstanisic@rcub.bg.ac.rs*