

## Nastavne prakse podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenjima srednjih stručnih škola<sup>1</sup>

Milja Vujačić<sup>2</sup> 

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

Rajka Đević 

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

### Apstrakt

*Cilj istraživanja je da ispitamo koje prakse za podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika nastavnici vrše u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Uzorak je obuhvatio 50 nastavnika iz sedam srednjih stručnih škola u Srbiji, koje se razlikuju po područjima rada. Primenjen je upitnik u kojem je od nastavnika traženo da opišu kako podstiču socijalnu prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju. U obradi podataka korišćena je kvalitativna tematska analiza sadržaja, u okviru koje su izdvojene sledeće teme: pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju; podrška u procesu učenja i senzibilizacija učenika. Nalazi ukazuju na to da nastavnici prepoznaju važnost socijalne komponente inkluzivnog obrazovanja i da su njihove prakse u skladu sa ključnim principima ovog procesa. Stoga uspevaju da pronađu rešenja za različite izazove u inkluzivnoj nastavi i postignu željene ciljeve na sledeće načine: negovanjem pozitivnog odnosa prema učenicima kroz otkrivanje očuvanih potencijala, stvaranje prilika za učenje i napredovanje, kao i kroz spremnost na profesionalni razvoj i saradnju. To se postiže pridavanjem pažnje senzibilizaciji učenika kroz razvoj socijalnih veština i podsticanje prosocijalnog ponašanja kao i primenom saradničkog učenja, individualizacije i različitih strategija motivacije u nastavi, kako bi se podstaklo kognitivno napredovanje i socijalna prihvaćenost pojedinih učenika. Stoga bi bilo korisno da škole i obrazovni sistem podstaknu nastavnike da stečena iskustva i isprobana rešenja obrazovanja kontinuirano razmenjuju kroz različite oblike stručnog usavršavanja, zajedničko učenje i saradnju. U budućim istraživanjima iz ove oblasti trebalo bi ispitati veći broj nastavnika, primeniti i druge kvalitativne metode, poput intervjua, fokus grupa i sistematskog posmatranja, kao i uključiti različite aktere kako bi se dobio sveobuhvatniji uvid u nastavne prakse.*

**Ključne reči:** inkluzivno obrazovanje, nastavnici, srednje stručne škole, podsticanje socijalne prihvaćenosti, nastavne prakse.

1 Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. ugovora 451-03-136/2025-03/ 200018).

2 [vujacicmilja@gmail.com](mailto:vujacicmilja@gmail.com)

## Uvod

Ideja o uključivanju dece koja imaju teškoće u razvoju u redovnu školu nastala je kao pokušaj da se prvenstveno ovoj deci obezbede adekvatni uslovi za kvalitetnije obrazovanje, celokupan razvoj ličnosti i opštu dobrobit. Vremenom je prihvaćeno šire određenje inkluzivnog obrazovanja, pod kojim se podrazumeva organizovanje obrazovnovaspitnog procesa sa obezbeđenim visokim kvalitetom nastave, kao i podučavanja i podrške unutar škole i učionice, kako bi se stvorili uslovi da svaki učenik, u skladu sa svojim mogućnostima, postigne uspeh i ostvari ciljeve koji su postavljeni planom i programom (Alquraini & Gut, 2012).

U koncipiranju osnovnih principa i teorijskih postavki inkluzivnog obrazovanja se, među ključnim aspektima ovog procesa, izdvaja upravo socijalna komponenta zajedničkog obrazovanja, koja se ogleda u uzajamnoj prihvaćenosti učenika i njihovoj ravnopravnoj participaciji tokom zajedničkih aktivnosti (Garrote et al., 2017; Norwich, 2008), kriterijumima koji se u brojnim teorijskim razmatranjima i empirijskim istraživanjima naglašavaju kao važna potreba svakog deteta i neophodan uslov za kvalitetan razvoj i učenje (Choi, 2000; Oden & Asher, 1977; Spasenović, 2003). Aspiracije roditelja u pogledu inkluzivnog obrazovanja takođe ukazuju na važnost socijalne komponente ovog procesa, budući da roditelji ključne motive za donošenje odluke o tome da njihovo dete pohađa redovnu školu pronalaze upravo u mogućnostima koje ovakvo okruženje pruža kada je u pitanju socijalni razvoj njihove dece i uspostavljanje pozitivnih odnosa sa vršnjacima (Koster et al., 2010; Nakken & Pijl, 2002). Pri pokušajima da se koncept inkluzivnog obrazovanja što bolje razume i definiše, pojedini autori naglašavaju pripadnost, ravnopravnu participaciju i zajedničku odgovornost kao njegove ključne odrednice (Høybråten-Sigstad et al., 2022). Pomenute postavke inkluzivnog obrazovanja impliciraju potrebu da ključni akteri, na prvom mestu nastavnici, budu adekvatno pripremljeni i osposobljeni za organizovanje zajedničkog obrazovanja za učenike koji se međusobno razlikuju prema svojim sposobnostima i podršci koja im je potrebna. Kada su u pitanju nastavnici, pre svega je neophodno da razviju pozitivne stavove prema celokupnom procesu inkluzivnog obrazovanja i učenicima koji imaju teškoće u razvoju, što je važan uslov za stvaranje povoljne klime u odeljenju, senzibilizaciju ostalih učenika i roditelja, kao i za organizovanje procesa učenja u kojem su obezbeđeni kvalitet, saradnja i uzajamnost odnosa među učenicima (Avramidis et al., 2000; Bunch & Valeo, 2004). Istraživanja potvrđuju da povoljna socioemocionalna klima, koja obuhvata uzajamno prihvatanje i uvažavanje, pozitivno utiče na razvoj svih učenika u odeljenju, a posebno podsticajno deluje na učenike koji imaju teškoće u razvoju, kao i njihov doživljaj koji će formirati o sebi i drugima (Cohen, 2006; Cohen et al., 2009). Pored pozitivnih stavova, priprema nastavnika za ovaj proces trebalo bi da obuhvati njihovo osposobljavanje za primenu diferenciranog pristupa u nastavi, kako bi se stvorili uslovi da učionica postane mesto u kome su planirane aktivnosti i očekivanja usklađene sa potrebama, interesovanjima i mogućnostima svakog učenika u odeljenju. Ovaj pristup istovremeno podrazumeva i kreiranje obrazovnovaspitnog procesa gde će učenici, bez obzira na razlike koje među njima postoje, imati osećaj pripadnosti grupi, ravnopravno

učestvovati u zajedničkim aktivnostima, biti međusobno povezani i usmereni jedni na druge, uzajamno se podsticati, međusobno prihvatati i imati koristi od zajedničkog obrazovanja (Tomlinson, 2014).

Istraživanja koja su bila usmerena na ispitivanje kako nastavnici percipiraju svoje obrazovnovaspitne prakse u učionicama ukazuju na to da su oni u inkluzivnoj nastavi suočeni sa brojnim problemima, što se reflektuje i na njihove stavove prema ovom procesu (Weiss et al., 2018). U procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja nastavnike najviše brine kako da istovremeno ostvare očekivane efekte u pogledu postignuća učenika koji imaju teškoće u razvoju i svih ostalih učenika u odeljenju (Vujačić i Đević, 2022). Pomenuta zabrinutost nastavnika posledica je njihovog doživljaja nepripremljenosti za primenu diferenciranog pristupa u nastavi i osmišljavanje i realizaciju zajedničkih aktivnosti za obe grupe učenika (McTighe & Brown, 2005). U procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja nastavnici se suočavaju i sa teškoćama koje se odnose na različite socioemocionalne probleme učenika, kao i otežano uspostavljanje i održavanje kvalitetnih vršnjačkih odnosa u odeljenju (Shen et al., 2015). Nastavnici smatraju da je za uspešno funkcionisanje učenika, posebno onih koji imaju razvojne teškoće, pored kognitivne kompetentnosti, neophodno da steknu i određeni nivo emocionalne i socijalne zrelosti i da ovladaju potrebnim socijalnim veštinama koje im mogu pomoći tokom zajedničkih aktivnosti na času i uspostavljanja odnosa sa vršnjacima. Kako bi se osnažile različite kompetencije učenika i razvile potrebne socijalne veštine, od velike važnosti je način na koji nastavnik organizuje obrazovnovaspitni proces i koje strategije koristi u svom radu sa učenicima, kako bi podstakao i unapredio kvalitet njihovih socijalnih interakcija (Vujačić i Đević, 2022). Prema mišljenju nastavnika, adekvatnom socijalnom funkcionisanju učenika koji imaju teškoće u razvoju i njihovoj boljoj prihvaćenosti od vršnjaka doprinose one nastavne prakse koje su zasnovane na podsticanju interakcije i saradnje u procesu učenja (Høybråten-Sigstad et al., 2022; Muwana & Ostrosky, 2015; Vujačić i Đević, 2022). Grupne interakcije i pozitivna iskustva zajedničkog učenja mogu da budu od koristi svim učenicima: onima koji imaju teškoće u razvoju pomažu da razviju osećaj prihvaćenosti i izgrade samopoštovanje kroz formiranje pozitivne slike o sebi, dok ostalim učenicima pomažu da bolje razumeju razlike među pojedincima, razviju potrebne socijalne veštine i prevaziđu određene predrasude. Organizovanje zajedničkih aktivnosti učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka tokom učenja predstavlja poseban problem za nastavnike budući da se u tom procesu suočavaju sa različitim izazovima, poput podsticanja nesigurnih i nemotivisanih učenika da se uključe i sarađuju sa drugima ili obezbeđivanja da svi učenici ravnopravno učestvuju u planiranim aktivnostima. Prema mišljenju nastavnika, da bi zajedničke aktivnosti učenika i njihove grupne interakcije u procesu učenja bile uspešne, neophodno je da nastavnik dobro osmisli kriterijume za formiranje grupa i da obezbedi adekvatnu podršku svakom učeniku, u skladu sa njegovim mogućnostima i potrebama (Høybråten-Sigstad et al., 2022).

## **Metodologija istraživanja**

### **Cilj istraživanja**

Istraživanja u oblasti socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u našoj zemlji su retka i dominantno se zasnivaju na primeni kvantitativnih metoda, najčešće sociometrije, što ispitivanje ovog fenomena ograničava isključivo na perspektive učenika. Pored toga, ovaj aspekt inkluzivnog obrazovanja uglavnom se istražuje na osnovnoškolskom nivou, dok je primetno da je znatno manje istraživanja u ovoj oblasti realizovano u srednjim školama. Imajući u vidu da nastavnici ostvaruju presudan uticaj na uspostavljanje i održavanje kvalitetnih odnosa i interakcija među učenicima, ispitivanje njihovih iskustava kada je u pitanju podsticanje prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju može pomoći boljem razumevanju socijalnog položaja ovih učenika u vršnjačkoj grupi i pružiti neophodne uvide u kvalitet nastavnih praksi u okviru inkluzivnog obrazovanja. Stoga je cilj istraživanja da ispitamo koje obrazovnovaspitne prakse za podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika nastavnici opisuju u kontekstu inkluzivnog obrazovanja.

### **Uzorak**

Uzorkom istraživanja obuhvaćeni su nastavnici srednjih stručnih škola iz Beograda, Prokuplja i Aleksinca, koje pripadaju različitim područjima rada: ekonomija, pravo i administracija, mašinstvo i obrada metala, elektrotehnika, saobraćaj, tekstilstvo i kožarstvo, zdravstvo i socijalna zaštita, poljoprivreda, proizvodnja i prerada hrane, hemija, nemetali i grafičarstvo, kao i lične usluge. Uključeno je 50 nastavnika različitih nastavnih predmeta, koji imaju prethodno iskustvo u obrazovnovaspitnom radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Kao što je bilo očekivano, u istraživanju je učestvovao znatno veći procenat nastavnica (84%) u odnosu na nastavnike. Imajući u vidu dužinu radnog staža, primetno je da su obuhvaćeni nastavnici sa različitim radnim iskustvom (od 3 do 37 godina), pri čemu je prosečan broj godina radnog staža naših ispitanika iznosio 19 godina.

### **Instrument**

Za potrebe ovog istraživanja je kreiran upitnik koji se sastojao iz dva dela. Prvi deo je sadržao pitanja kojima su prikupljeni osnovni podaci o nastavnicima (naziv škole u kojoj je nastavnik zaposlen, mesto gde se škola nalazi, nastavni predmet koji predaje, pol i dužina radnog staža ispitanika). Drugi deo upitnika sadržao je pitanje otvorenog tipa u okviru čega se od nastavnika očekivalo da navedu i opišu načine na koje oni u nastavnoj praksi podstiču socijalnu uključenost i prihvaćenost učenika koji imaju teškoće u razvoju od strane drugih učenika u odeljenju.

## Način organizovanja i tok istraživanja

Pre početka realizacije ispitivanja, nacrt istraživanja je prošao redovnu proceduru odobravanja od strane komisije za ocenu etičnosti u naučnoistraživačkom radu. Prilikom izbora škola koje su obuhvaćene istraživanjem, vodilo se računa o tome da budu u pitanju srednje stručne škole, da pripadaju različitim područjima rada, da imaju upisane učenike koji imaju teškoće u razvoju i svojevremeno pristanu da učestvuju u istraživanju. Nakon uspostavljanja kontakata sa odabranim školama i prikupljanja saglasnosti direktora škola, istraživanje je realizovano tokom februara i marta 2024. godine. Upitnici su direktno predati školama od strane istraživača, nakon čega su, uz pomoć stručnih saradnika, odabrani nastavnici koji zadovoljavaju osnovni kriterijum – prethodno iskustvo u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Osim navedenog kriterijuma, prilikom odabira nastavnika se vodilo računa i o tome da budu zastupljeni nastavnici koji se razlikuju po dužini radnog staža i koji predaju različite predmete. Pre početka realizacije istraživanja, od odabranih nastavnika su prikupljene pisane saglasnosti za učešće u istraživanju.

## Obrada podataka

U obradi podataka primenjena je kvalitativna tematska analiza sadržaja sa *malim k* (small q), u okviru koje se teme koje objedinjuju ključne ideje i značenja sagledavaju kao interpretativne priče (Braun & Clark, 2022). Tematska analiza podataka dobijenih na osnovu pisanih odgovora ispitanika na pitanja otvorenog tipa iz upitnika podrazumevala je nekoliko faza: 1) detaljno upoznavanje sa izvornim podacima radi sticanja opšteg uvida u sadržaj; 2) kodiranje – izdvajanje ključnih značenja i poruka iz teksta; 3) grupisanje kodova u kategorije i 4) grupisanje kategorija u teme. Nakon detaljnog upoznavanja sa izvornim podacima i izdvajanja ključnih značenja i poruka iz teksta, u trećoj fazi analize podataka su autori, kroz dijalog i razmenu značenja, grupisali kodove u devet kategorija. S obzirom na to da je analizirani sadržaj dobijen iz individualnih pisanih iskaza nastavnika, jedinicu analize predstavljao je odgovor na dato pitanje u celini. Jedan iskaz je mogao biti svrstan u jednu ili više kategorija. U četvrtoj fazi tematske analize podataka autori su postojeće kategorije grupisali u teme.

## Rezultati istraživanja

Dobijene kategorije grupisane su u tri teme: 1) Pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju; 2) Podrška u procesu učenja i 3) Senzibilizacija učenika. U Tabeli 1 prikazani su izdvojeni kodovi svrstani u kategorije, koje su dalje grupisane u navedene teme.

**Tabela 1****Klasifikacija kodova u kategorije i teme i učestalost pojavljivanja kodova**

| Teme                                                                   | Kategorije                                                            | Kodovi                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju | Otkrivanje očuvanih potencijala učenika (24)                          | Uvažavanje ličnosti i mišljenja učenika (15)<br>Upoznavanje učenika (5)<br>Isticanje talenata i sposobnosti učenika (4)                                                                                                                                                                  |
|                                                                        | Proširivanje prilika za učenje i napredovanje učenika (37)            | Uključivanje učenika u vannastavne aktivnosti (23)<br>Uključivanje učenika u vanškolske aktivnosti (14)                                                                                                                                                                                  |
|                                                                        | Spremnost na saradnju i učenje (13)                                   | Uključivanje nastavnika u Tim za inkluziju (6)<br>Saradnja sa roditeljima (5)<br>Profesionalni razvoj (2)                                                                                                                                                                                |
|                                                                        | Saradničko učenje (44)                                                | Grupni rad i rad u paru (28)<br>Vršnjačke strategije (13)<br>Učenik sedi sa vršnjakom u klupi (3)                                                                                                                                                                                        |
| Podrška u procesu učenja                                               | Individualizacija (40)                                                | Prilagođavanje aktivnosti (25)<br>Prilagođavanje nastavnih planova i programa (7)<br>Prilagođavanje metoda, oblika rada i sredstava za učenje (5)<br>Prilagođavanje prostora za učenje (3)                                                                                               |
|                                                                        | Podsticanje motivacije (28)                                           | Pohvala (20)<br>Kontinuirano praćenje napredovanja učenika (8)                                                                                                                                                                                                                           |
| Senzibilizacija učenika                                                | Nastavnik kao model učenicima (21)                                    | Primeri pozitivnog ponašanja (13)<br>Primeri pozitivne komunikacije (8)                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                        | Podsticanje razumevanja i prihvatanja različitosti (20)               | Podsticanje učenika na međusobno upoznavanje i interakcije (8)<br>Diskusije i dijalози (6)<br>Radionice (3)<br>Podsticanje razumevanja različitosti putem nastavnih sadržaja (3)                                                                                                         |
|                                                                        | Podsticanje razvoja socijalnih veština i prosocijalnog ponašanja (25) | Razgovori sa učenicima o pravilima komunikacije i pozitivnom odnosu prema drugima (14)<br>Upoznavanje učenika sa problemima i teškoćama koje učenik ima (5)<br>Reagovanje na neprimerena ponašanja i situacije (4)<br>Kontinuitet i doslednost u podsticanju prosocijalnog ponašanja (2) |
|                                                                        |                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

## Pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju

Nastavnici ističu da je u procesu podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju u teškoće u razvoju važno da dobro upoznaju učenika, da svoj odnos zasnivaju na uvažavanju njegove ličnosti i mišljenja, kao i da stvaraju prilike u kojima će učenik moći da pokaže svoje potencijale, sposobnosti i talente kako bi ga vršnjaci bolje prihvatili i razvili pozitivno mišljenje o njemu. Ispitanici ističu da je dobro poznavanje učenika i njegovih karakteristika od velike pomoći nastavniku prilikom planiranja konkretnih aktivnosti koje će biti u skladu sa njegovim sposobnostima i koje će uticati na veću otvorenost i motivaciju učenika da se uključi u zajedničko učenje sa vršnjacima. Prema mišljenju nastavnika, važno je da u svom odnosu prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju pokažu razumevanje i strpljenje, kao i da osmisle različite aktivnosti i situacije u kojima će oni moći da pokažu svoje potencijale i postignu što bolje rezultate. Pojedini nastavnici organizuju i zajedničke aktivnosti u kojima stvaraju priliku da učenici koji imaju teškoće u razvoju pokažu svoje sposobnosti kroz podršku i pružanje pomoći ostalim učenicima.

*Vremenom smo gradili poverenje, uz podršku ostalih učenika iz odeljenja uspela sam da spoznam učenikove mogućnosti koje su mi na početku bile velika nepoznanica. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)*

*Davanje prostora i vremena da ti učenici dođu do izražaja u svom punom opsegu. (nastavnica zdravstvene nege)*

*Na primer, u projektu „Zelenacija“, koji sam samostalno izvodila, angažovala sam učenika sa teškoćama u razvoju da nabavi određeni materijal, umnoži ga, bude mi asistent na radionici i da upisuje u tabeli tačan broj odgovora pripadnika A i B grupe. (nastavnica sociologije sa pravima građana)*

Pozitivan odnos nastavnika ogleda se i u tome što se vanškolske i vannastavne aktivnosti koriste kao prilika da se ovim učenicima prošire iskustva zajedničkog učenja i druženja sa vršnjacima, zatim i da im se stvore uslovi da osele pripadnost odeljenju i školskoj zajednici. Iz odgovora nastavnika primetno je da učenike koji imaju teškoće u razvoju uključuju u raznovrsne aktivnosti koje se organizuju kako u samoj školi tako i van nje, poput obeležavanja različitih datuma, priredbi, sekcija ili humanitarnih akcija, ali i prilikom poseta različitim ustanovama i događajima u široj lokalnoj zajednici.

*Ovi učenici učestvuju u aktivnostima škole kada se održavaju humanitarni bazari i ekološke akcije, predstavljanje hobija i kućnih ljubimaca, dan zdrave hrane. Vodi-mo ih i u bioskop, pozorište, muzeje, na sajam knjiga, izlete. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)*

*Upotreba karakternih likova, životnih iskustava, ličnosti ili događaja kao podstrek za sticanje samopouzdanja i znanja – junak iz stripa ili romana, klub za koji navija, mesto koje smo posetili. (nastavnik istorije)*

U narativima nastavnika prepoznaje se njihovo angažovanje u pogledu daljeg učenja i stručnog usavršavanja u ovoj oblasti, kao i spremnost da se uključe u aktivnosti školskog Tima za inkluziju, kako bi kroz saradnju sa kolegama i roditeljima učenika koji imaju razvojne teškoće mogli da doprinesu boljoj socijalnoj adaptiranosti i prihvaćenosti ovih učenika u grupi vršnjaka. Da bi se učenicima koji imaju teškoće u razvoju obezbedila što bolja podrška na nivou škole, prema mišljenju ispitanika, neophodno je da nastavnici međusobno sarađuju i razmenjuju informacije o učeniku i da razredni starešina svoje kolege upoznaje sa svim važnim podacima u vezi s datim učenikom.

*Potrebna je adekvatna pripremljenost nastavnika za rad sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Edukacija bi, pored seminara, trebalo da podrazumeva i samobrazovanje nastavnika, čitanje potrebne literature iz ove oblasti. Važna je edukacija svih u inkluzivnom timu, ne samo nastavnika. (nastavnica radnog prava)*

## **Podrška u procesu učenja**

Nastavnici izveštavaju da je podrška u učenju učenicima koji imaju teškoće u razvoju jedan od načina na koje podstiču njihovo uključivanje i socijalnu prihvaćenost u odeljenju. Pomenuta podrška nastavnika uključuje organizovanje aktivnosti u kojima su učenici koji imaju teškoće u razvoju u prilici da sarađuju sa vršnjacima u procesu učenja, kroz organizovanje grupnog rada ili rada u paru, primenu vršnjačkih strategija i obezbeđivanje da ne sede sami u klupi. Prilikom organizovanja grupnog rada ili rada u paru, pojedini nastavnici vode računa o tome da jedan od kriterijuma prilikom izbora vršnjaka koji pruža podršku bude visok stepen empatije ili popularnost u odeljenju ili školi.

*Zaduživanje nekih učenika u odeljenju da pomognu detetu koje ima teškoće u razvoju u savladavanju gradiva ili nekoj aktivnosti u školi. (nastavnica medicinske biohemije)*

*Potrudila sam se da svi ostali učenici sede u klupi sa učenikom koji ima teškoće u razvoju uz smenjivanje na određeni vremenski period. Tako podstičem ostale učenike da im pomognu u savlađivanju gradiva i da ih bolje prihvate. (nastavnica latinskog jezika)*

*Podstičem vršnjačku podršku prilagođavanjem zadataka tako da su na nivou razumevanja učenika koji imaju teškoće u razvoju, a interesantni učeniku koji pruža podršku. (nastavnica srpskog jezika i književnosti)*

Nastavnici ističu da je organizovanje aktivnosti zajedničkog učenja potrebno ne samo tokom nastavnog časa, već i tokom izrade domaćih zadataka, kao i tokom vannastavnih aktivnosti, kako bi između učenika koji imaju teškoće u razvoju i vršnjaka došlo do što češćih interakcija, druženja i podrške tokom učenja. U odgovorima ispitanika primetno je da se trude da planirane grupne aktivnosti budu osmišljene i organizovane tako da uključuju zajednički cilj kojem grupa treba da teži i da kroz te aktivnosti učenici grade timski duh i saradnju kroz uzajamno pomaganje i uvažavanje individualnih potencijala.

*Ideja je da za domaći zadatak zajedno pripreme neki rad, prezentaciju ili projekat, kako bi se što više družili.* (nastavnica zdravstvene nege)

Nastavnici ističu da podršku učenicima koji imaju teškoće u razvoju u učenju pružaju i kroz primenu individualizacije, u okviru koje prilagođavaju nastavne planove, programe, aktivnosti, metode, oblike rada, nastavna sredstva i prostor za učenje. Kako bi što bolje upoznali učenika i njegove sposobnosti, nastavnici izrađuju pedagoški profil učenika, što im služi kao orijentir i olakšava planiranje konkretnih prilagođavanja.

*Kako im pomoći nego smanjiti zahteve, jer je gradivo preobimno, ali i insistirati na njihovoj realizaciji sve dok i sami ne uvide koliko mogu.* (nastavnica srpskog jezika i književnosti)

Podrška u procesu učenja, kako opisuju nastavnici, obuhvata i motivacione strategije, poput pohvala i kontinuiranog praćenja i davanja povratne informacije učeniku o njegovom napredovanju. Tokom obrade novih nastavnih sadržaja bitno je povremeno proveriti da li učenici razumeju ono što se analizira tokom časa. Ovakvu vrstu provere razumevanja obrađenog gradiva nastavnici praktikuju kroz postavljanje pitanja, ali tako da uključe i druge učenike iz odeljenja, kako se učenici sa teškoćama u razvoju ne bi osećali izuzeto ili etiketirano na bilo koji način. Nastavnici smatraju da naglašavanje onoga u čemu je učenik slab i neuspešan smanjuje motivaciju i želju da se uključi u zajedničke aktivnosti. Ispitanici naglašavaju da je svaki uspeh i pomak u učenju, koji učenici sa razvojnim teškoćama postignu, potrebno istaći i pohvaliti, i to javno, pred vršnjacima.

*Nepovoljno utiču strog stav nastavnika, neodmerene kazne, preozbiljan pristup rešavanju zadataka, jer se u stresnim situacijama deca još više povlače u sebe i, ukoliko su inače lošije socijalno prilagođena, to stanje se pogoršava.* (nastavnica radnog prava)

## **Senzibilizacija učenika**

U odgovorima nastavnika prepoznaje se da ulažu napor kada je u pitanju senzibilizacija učenika za učenje i druženje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. Pre svega, nastavnici smatraju da lični primer, koji daju učenicima kroz svoju komunikaciju i odnos prema njima, predstavlja moćan resurs, koji ima potencijal da se na spontan i kontinuirani način

dopre do učenika, te da se na taj način podstakne uspostavljanje pozitivnih odnosa i komunikacije u odeljenju.

*Mi kao nastavnici treba da širimo altruizam, podstičemo kod učenika pozitivne stavove i naročito da utičemo na predrasude koje imaju, a kojih je i više nego što smo očekivali. Dobri primeri svima daju snagu za dalje.* (nastavnica zdravstvene nege)

Nastavnici naglašavaju da se trude da podstaknu učenike da razumeju i prihvate razlike koje među njima postoje i osveste potrebu da jedni druge uvažavaju. Kako bi ostvarili ovaj cilj, nastavnici usmeravaju učenike na međusobno upoznavanje i što češće interakcije, koriste nastavne sadržaje prigodne za razgovor o uzajamnom prihvatanju i uvažavanju različitosti i organizuju različite radionice i diskusije. Nastavnici ističu svoje usmerenje na razvoj socijalnih veština učenika neophodnih za uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa i interakcija, kao i na razvoj komunikacijskih veština, koje su uslov za kvalitetno zajedničko učenje i funkcionisanje u školi i odeljenju. U svojim praksama koriste prilike da razgovoraju sa učenicima o pravilima komunikacije i pozitivnim međusobnim odnosima, te da ostale učenike upoznaju sa specifičnostima vršnjaka koji imaju teškoće u razvoju.

*Razgovoram sa učenicima o prihvatanju različitosti, toleranciji, empatiji i humanosti. Insistiram na poštovanju pravila tokom interakcije i komunikacije: svako ima pravo na svoje mišljenje, ali treba da poštuje i mišljenje drugog; ostali slušaju dok jedan govori; prihvatiti osobu takva kakva jeste jer smo svi različiti; pružati drugome podršku i pomoć kada je potrebno jer ćemo se tako i mi osećati bolje.* (nastavnica zdravstvene nege)

Pored toga, iz njihovih opisa prakse, primetno je da se trude da blagovremeno reaguju na neprimerena ponašanja i situacije u odeljenju, kao i da održe kontinuitet i doslednost kada je u pitanju podsticanje prosocijalnog ponašanja učenika.

*Ovi učenici su prihvaćeni od vršnjaka onda kada im odeljenski starešina dobro objasni šta se od njih očekuje, šta treba da rade, a šta ne, koju teškoću ima učenik i da uz njihovu pomoć učenik može da postigne bolje rezultate, a i da njihova angažovanost takođe poboljšava i njih same.* (nastavnica sociologije sa pravima građana)

*Uvek, i baš uvek, reagujem ako primetim da se neko u odeljenju ponaša na drugačiji način od onog koji je prihvatljiv i u školi, i u društvu inače.* (nastavnica pravne grupe predmeta)

## Diskusija

Analizom sadržaja dobijenih u pisanim iskazima nastavnika redovnih srednjih stručnih škola o njihovim praksama koje sprovode u inkluzivnoj nastavi u cilju podsticanja socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u odeljenju, izdvojene

su tri teme: pozitivan stav nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju, podrška u procesu učenja i senzibilizacija učenika. Dobijeni nalazi ukazuju na to da nastavnici prepoznaju važnost socijalne komponente inkluzivnog obrazovanja, kao i da u svojim praksama ulažu napor i trud da postignu uzajamno prihvatanje svih učenika u odeljenjima redovnih srednjih škola. Nalazi koje smo dobili ovim istraživanjem ukazuju na to da su prakse nastavnika srednjih stručnih škola u skladu sa teorijskim postavkama inkluzivnog obrazovanja. Brojni teoretičari i istraživači u ovoj oblasti (Avramidis & Norwich, 2002; Campbell et al., 2003; Glazzard, 2011; Woodcock, 2013) ukazuju na značaj pozitivnih stavova nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju za kvalitet celokupne nastavne prakse, na nastavnikovu motivaciju i na trud koji će uložiti kako bi doprineo kreiranju pozitivne odeljenske klime, koja pogoduje razvoju svih učenika i njihovim odnosima sa vršnjacima. Iz odgovora ispitanika može se zaključiti da imaju pozitivne stavove prema uključivanju učenika koji imaju teškoće u razvoju u redovna odeljenja i da su svesni toga da pozitivan odnos nastavnika značajno doprinosi ostvarivanju važnih ciljeva koji se ovim procesom žele postići, pa i onih koji se tiču socijalne participacije i prihvaćenosti svih učenika u odeljenju.

Opisujući sopstvene prakse u kontekstu inkluzivnog obrazovanja, nastavnici ističu svoj afirmativni i podstičući odnos prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Usmereni su na otkrivanje očuvanih potencijala ovih učenika i stvaranje prilika za učenje i napredovanje, te iskazuju spremnost da se profesionalno razvijaju i sarađuju sa drugim akterima kako bi se stvorili uslovi za kvalitetno obrazovanje ovih učenika. Pored toga, nastavnici su svesni da podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju nije cilj koji se postiže nezavisno od drugih važnih ciljeva u inkluzivnoj nastavi. Prema tome, znaju da obezbeđivanje adekvatne podrške ovim učenicima u procesu učenja predstavlja put ka njihovom boljem socijalnom funkcionisanju i prihvaćenosti u odeljenju. S tim u vezi, dobijeni nalazi ukazuju na to da nastavnici srednjih stručnih škola u svojim izveštavanjima ističu da u nastavi primenjuju saradničko učenje, individualizaciju i različite strategije motivacije kako bi podstakli kognitivno napredovanje ovih učenika, i na taj način unapredili i njihovo socioemocionalno funkcionisanje u različitim nastavnim aktivnostima. Takođe, nastavnici su svesni da saradničko učenje, pored toga što unapređuje kognitivnu kompetentnost i akademsko postignuće učenika, predstavlja važan resurs i za uspostavljanje adekvatnih socijalnih odnosa među učenicima i njihovo uzajamno prihvatanje, što je naglašeno u radovima različitih autora u ovoj oblasti (Janney & Snell, 2000; Johnson & Johnson, 2000; Milić, 2004; Ševkušić, 2003). Primetno je da detaljno i promišljeno planiraju zajedničke aktivnosti za sve učenike i da interakcije učenika koji imaju teškoće u razvoju sa vršnjacima u različitim grupnim aktivnostima ili aktivnostima u paru organizuju u skladu sa ključnim principima saradničkog učenja u nastavi. Nasuprot ustaljenoj praksi u izvesnim inkluzivnim odeljenjima, u kojima je primećeno da većina učenika koji imaju teškoće u razvoju uglavnom sede sami u klupi (Đević, 2015; Vujačić i Studen, 2009; Vujačić i Đević, 2022), nastavnici srednjih stručnih škola vode računa upravo o tome da ovi učenici budu u interakciji sa vršnjacima tokom nastavnih aktivnosti. Osim toga, ovi nastavnici planiraju i realizuju različite strategije podsticanja uzajamne interakcije među vršnjacima, poput menjanja rasporeda sedenja, kako bi svi učenici bili u prilici da sede u klupi sa učenikom koji ima teškoće u razvoju,

što pruža mogućnost da se međusobno bolje upoznaju, pruže jedni drugima pomoć ili je zatraže ukoliko im je potrebna. Važno je navesti i da organizovanje aktivnosti u kojima su i učenici sa teškoćama u razvoju u prilici da pokažu svoju kompetentnost i pruže pomoć drugima razbija onaj ustaljeni šablon njihove naučene bespomoćnosti (Hrnjica, 1991, 1997), što može povoljno uticati na odnos vršnjaka i formiranje pozitivnije slike o ovim učenicima. Na taj način se stvaraju uslovi za ravnopravnu interakciju među učenicima, što u krajnjem cilju vodi ka stvaranju pozitivne odeljenske klime, koja je jedan od važnih uslova za uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja i adekvatno socijalno funkcionisanje svih učenika u odeljenju (Cohen et al., 2009). U teorijskim postavkama inkluzivnog obrazovanja ističe se senzibilizacija učenika kao jedan od važnih aspekata ovog procesa (Jellison, 2002; Lequia, 2018). Nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da su nastavnici svesni važnosti adekvatne pripreme učenika i njihovog osnaživanja za uspostavljanje pozitivnih socijalnih odnosa sa vršnjacima. Najpre, nastavnici prepoznaju značaj pružanja adekvatnog modela ostalim učenicima, što se ispoljava kroz lični primer pozitivnog ponašanja i odnosa prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Pored toga, naglasak stavljaju na aktivnosti kojima se podstiče razumevanje i prihvatanje razlika koje među učenicima postoje, kao i na aktivnosti koje podstiču razvoj socijalnih veština i prosocijalnog ponašanja.

Važno je naglasiti da su nastavnici srednjih stručnih škola svesni svojih uloga i odgovornosti u procesu inkluzivnog obrazovanja, kao i toga da je nastavnik stub i ključni činilac uspešne realizacije ovog procesa. Kada nalaze ovog istraživanja uporedimo sa ispitivanjem koje je sprovedeno na uzorku učitelja i nastavnika osnovnih škola, za koje se pokazalo da izbegavaju da istaknu ličnu odgovornost u procesu inkluzivnog obrazovanja tako što je prebacuju na učenike koji imaju teškoće u razvoju i druge aktere u obrazovnovaspitnom procesu (Vujačić i Đević, 2022), možemo zaključiti da su, za razliku od njih, nastavnici srednjih stručnih škola na adekvatan način osvestili svoje uloge i odgovornosti u ovom procesu i da su spremni da ih javno istaknu pred drugima. Dati zaključak potvrđuju njihovo prepoznavanje značaja pozitivnih stavova nastavnika prema učenicima koji imaju teškoće u razvoju i važnosti ličnog primera kao modela ponašanja, kao i njihova spremnost da se usavršavaju i sarađuju sa drugim važnim akterima u školi. Budući da srednja škola nije obavezna, pred srednje škole i nastavnike angažovane u njima se ne postavljaju prevelika očekivanja u pogledu inkluzivnog obrazovanja, kao što je to slučaj u osnovnoj školi, gde su učitelji i nastavnici znatno opterećeniji svojim ulogama koje treba da ostvare, a verovatno i većim brojem učenika koji imaju teškoće u razvoju. Može se pretpostaviti da su upravo zbog toga nastavnici srednjih škola spremniji da istaknu svoje uloge i odgovornosti u ovom procesu, kao i značaj koji imaju za kreiranje povoljnog okruženja za učenje i podsticanje socijalne prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju, u poređenju sa nastavnicima osnovnih škola (Đević i Vujačić, 2024).

## Zaključak

Glavni zaključak našeg istraživanja je da su prakse nastavnika srednjih stručnih škola u kontekstu inkluzivne nastave u skladu sa teorijskim postavkama ove filozofije obrazovanja, budući da u svom radu sa učenicima slede osnovne principe i vrednosti koje se ovom idejom promovišu, kako bi ostvarili neophodne uslove za razvoj, napredovanje i dobrobit svih učenika u inkluzivnim odeljenjima. Empirijski nalazi u ovoj oblasti potvrđuju da su iskustva nastavnika u procesu realizacije inkluzivnog obrazovanja uglavnom prožeta brojnim problemima i teškoćama (Emery & Vandenberg, 2010; Shen et al., 2015; Weiss et al., 2018). Rezultati koje smo dobili iznenađujući su u pozitivnom smislu jer pokazuju da nastavnici srednjih stručnih škola, i bez značajnije sveobuhvatne i kontinuirane podrške sistema, uspevaju da pronađu rešenja za različite izazove sa kojima se susreću u ovom procesu i imaju pozitivan odnos prema inkluzivnom obrazovanju. Naime, na osnovu iskaza nastavnika srednjih stručnih škola, stiče se utisak da nastavnici prihvataju ovaj proces kao uobičajenu praksu i obavezu, iskazuju pozitivne stavove i motivaciju za ostvarivanje neophodnih ciljeva, te uspevaju da adekvatno sagledaju, prihvate i ostvare svoje uloge i odgovornosti u inkluzivnom obrazovanju. Dobijeni nalazi potvrđuju važnost pozitivnih stavova nastavnika za dalji uspeh celokupne realizacije inkluzivne nastave, pri čemu skreću pažnju na potencijal stečenog iskustva u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju, tokom kojeg se izgrađuju nove veštine, znanja, praktična rešenja, samopouzdanje i motivacija nastavnika za uloge koje se od njih očekuju.

Budući da nalazi našeg istraživanja ukazuju na to da u svojim praksama inkluzivnog obrazovanja nastavnici srednjih stručnih škola uspevaju da prevaziđu mnoge izazove, dođu do konkretnih rešenja u različitim situacijama učenja i pronađu načine da ostvare ciljeve u ovom procesu, bilo bi značajno da se u okviru stručnog usavršavanja na nivou škola i obrazovnog sistema, intenziviraju različiti oblici zajedničkog učenja, kako bi se nastavnici međusobno podržali i osnažili kroz razmenu praktičnih iskustava i konkretnih rešenja već primenjenih u inkluzivnoj praksi. Ovakvi vidovi razmene pokrenuli bi refleksivno razmišljanje nastavnika o sopstvenoj praksi i pravcima njenog daljeg unapređivanja, pa i kada je u pitanju podsticanje socijalne participacije i prihvaćenosti učenika koji imaju teškoće u razvoju u grupi vršnjaka.

Imajući u vidu da su u našoj sredini retko realizovana ispitivanja u oblasti inkluzivnog obrazovanja u srednjim školama, ovo istraživanje predstavlja doprinos saznanjima u ovoj oblasti i pruža uvide u kvalitet nastavnih praksi u odeljenjima u kojima su učenici koji imaju teškoće u razvoju. Predlozi za buduća istraživanja odnose se na potrebu da se samoprocene nastavnika o njihovoj praksi u kontekstu inkluzivnog obrazovanja ispitaju i primenom drugih kvalitativnih metoda istraživanja, poput polustrukturiranih intervjua i fokus grupa, što bi omogućilo da se specifični aspekti nastavne prakse dodatno istraže i osvetle. Kako bi se uvid u nastavne prakse nastavnika dodatno obogatio, bilo bi zanimljivo primeniti i metod sistematskog posmatranja različitih nastavnih i vannastavnih aktivnosti usmerenih ka podsticanju socijalne prihvaćenosti učenika u okviru inkluzivnog obrazovanja.

Takođe, bilo bi korisno ispitati i percepcije drugih važnih aktera obrazovnovaspitnog procesa, poput: učenika, roditelja, stručnih saradnika i direktora, kako bi se dobili dodatni, detaljniji uvidi u prakse nastavnika, ali i u školski kontekst u kome se one ostvaruju, što bi takođe doprinelo njihovom boljem razumevanju.

## Literatura

- Alquraini, T., & Gut, D. (2012). Critical components of successful inclusion of students with severe disabilities: literature review. *International Journal of Special Education*, 27(1), 42-59.
- 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*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes toward integration/inclusion: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24(2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, 19(1), 61-76. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155640>
- Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 28(4), 369-79. <https://doi.org/10.1080/13668250310001616407>
- Choi, H. J. (2000). Peer-mediated social interaction skills. *International Journal of Disability, Development and Education*, 47(1), 107-110. <https://doi.org/10.1080/103491200116165>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teacher College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). NaRDus (123456789/4550).
- Đević, R. i Vujačić, M. (2024). Socijalni statusi u odeljenju učenika koji imaju teškoće u razvoju iz perspective nastavnika srednjih stručnih škola. *Inovacije u nastavi*, 37(3), 43-58.
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education*, 25(3), 119-131.
- Garrote, A. S., Dessemontet, R., & Opitz, E. M. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20(4), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Glazzard, J. (2011). Perceptions of the barriers to effective inclusion in one primary school: voices of teachers and teaching assistants. *Support for Learning*, 26(2), 56-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2011.01478.x>

- Høybråten - Sigstad, H. M., Buli-Holmberg, J., & Morken, I. (2022). Succeeding in inclusive practices in school in Norway – a qualitative study from a teacher perspective. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 1009-1022. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1997481>
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Janney, R., & Snell, M. (2000). *Modifying Schoolwork*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Jellison, J. (2002). On-Task Participation of Typical Students close to and away from Classmates with Disabilities in an Elementary Music Classroom. *Journal of research in music education*, 50(4), 343-355. <https://doi.org/10.2307/3345360>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). Making classrooms more cooperative. *Education and human development*, 20(1), 117-132.
- Koster, M., Pijl, J. S., Nakken, H., & Van Houten, E. (2010). Social Participation of Students with Special Needs in Regular Primary Education in the Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/10349120903537905>
- Lequia, J. L. (2018). Social acceptance and paraprofessional support for students with severe disabilities. *International Journal of Special Education*, 33(2), 330-342.
- McTighe, J., & Brown, J. L. (2005). Differentiated instruction and educational standards – is détente possible? *Theory into Practice*, 44(3), 234-244. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_8](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_8)
- Milić, S. (2004). *Kooperativno učenje – teorija i praksa*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Muwana, F. C., & Ostrosky, M. M. (2015). Zambian pre-service teachers' voices about successful inclusive education. *The Journal of the International Association of Special Education*, 15(2), 30-41.
- Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: A review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, 6(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/13603110110051386>
- Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education* 23(4), 287-304. <https://doi.org/10.1080/08856250802387166>.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48(2), 495-506. <https://doi.org/10.2307/1128645>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519-532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 3(5), 267-288.
- Ševkušić, S. (2003). Kooperativno učenje i uvažavanje razlika. U J.Šefer, S.Maksić i S.Joksimović, (ur.), *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (str. 101-107). Institut za pedagoška istraživanja.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Vujačić, M. i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M. i Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U S. Hrnjica (ur.), *Škola po meri deteta 2 – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju* (str. 77-88). Save the Children UK.

Weiss, S., Markowetz, R., & Kiel, E. (2018). How to teach students with moderate and severe intellectual disabilities in inclusive and special education settings: teachers' perspectives on skills, knowledge and attitudes. *European Educational Research Journal*. 17(6), 837-856. <https://doi.org/10.1177/1474904118780171>

Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>

Primljeno: 21.11.2024.

Korigovana verzija primljena: 21.02.2025.

Prihvaćeno za štampu: 25.02.2025.

**Milja Vujačić**

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0003-1318-338X>

**Rajka Đević**

Institut za pedagoška istraživanja, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0000-0002-8670-5313>



Ovaj rad je objavljen pod licencom Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Dopušteno je da se delo kopira i distribuira u svim medijima i formatima, da se prerađuje, menja i nadograđuje u bilo koje svrhe, uključujući i komercijalne, pod uslovom da se na pravilan način citiraju njegovi prvobitni autori, postavi link ka originalnoj licenci i naznači da li je delo izmenjeno. Korisnici su pri tome dužni da navedu pun bibliografski opis članka objavljenog u ovom časopisu (autori, naslov rada, naslov časopisa, volumen, sveska, paginacija), kao i njegovu DOI oznaku, a u slučaju objavljivanja u elektronskoj formi takođe su dužni da postave i HTML link.

## **Fostering Social Acceptance of Students with Developmental Difficulties in Vocational Secondary School Classes**

**Milja Vujačić**

Institute for Pedagogical Research, Belgrade, Serbia

**Rajka Đević**

Institute for Pedagogical Research, Belgrade, Serbia

### **Abstract**

*The aim of the study is to examine the practices that teachers use for encouraging social acceptance of students in the context of inclusive education. Fifty teachers from seven vocational high schools of various profiles in Serbia were asked to participate in a questionnaire in which they described the ways they encourage the social acceptance of students with developmental difficulties. Data processing was conducted through qualitative thematic content analysis, focusing on the following themes: the teachers' positive attitudes toward students with developmental difficulties, support in the learning process, and the sensitisation of students. The findings indicate that the teachers recognise the importance of the social component of inclusive education, that their practices align with the key principles of this process, and that they succeed in finding solutions to the various challenges posed by inclusive teaching in order to achieve the intended outcomes. They nurture positive relationships with their students by unlocking their latent potential, creating opportunities for learning and progress, and demonstrating a willingness to engage in professional development and collaboration. The teachers pay attention to student sensitisation through the development of social skills and the encouragement of prosocial behaviour. They apply cooperative learning, individualisation, and various motivational strategies in their teaching practice so as to stimulate cognitive progress and the social acceptance of individuals. This study suggests that it would be advisable for schools and the educational system as a whole to encourage teachers to regularly share their experiences and tried-and-tested solutions in the inclusive education process through various forms of professional development, such as collaborative learning and cooperation. Future research in this field should involve a larger number of teachers, apply other qualitative methods such as interviews, focus groups and systematic observation and include diverse stakeholders in order to gain a more comprehensive insight into teaching practices.*

**Keywords:** *inclusive education, teachers, vocational schools, encouraging social acceptance, teaching practice.*