

**Оригинални
научни рад****Весна С. Радовановић¹,
Јасмина М. Ковачевић****Универзитет у Београду, Факултет за специјалну
едукацију и рехабилитацију, Београд, Србија**

Пријатност школе посматрана из угла ученика са сметњама у развоју²

Резиме: Успешност инклузивног образовања мерена путем осећаја пријатности школе у новије време постаје предмет бројних иностраних истраживања, док се у домаћој литератури може наћи скроман број радова. Како је инклузивно образовање у нашој земљи присутно већ деценију, за циљ истраживања је постављено утврђивање нивоа живљања пријатности деце са сметњама у инклузивном окружењу. Узорак је чинило тридесет петоро деце са сметњама у развоју из једанаест основних школа у којима се инклузивно образовање примењује најмање осам година. У истраживању је коришћена Скала пријатности школе адаптирана за потребе истраживања са децом са развојним сметњама. Резултати истраживања до којих се дошло методом скалирања показали су да ученици, у највећем броју, имају висок ниво осећања пријатности школе, а у односу на врсту сметње није утврђена статистички значајна разлика. Највиши степен слања са тврдњама пронађен је код ученика са физичким и сензорним сметњама, следе ученици са интелектуалним сметњама, затим сметњама из спектра аутизма, док су се ученици са сметњама у понашању у најмањој мери сложили са тврдњама. Добијени резултати указују на позитивно искуство ученика током школовања у инклузивним разредима.

Кључне речи: пријатност школе, ученици са сметњама у развоју, врста сметње у развоју, инклузивна школа, инклузија.

¹ radovanovic3@yahoo.com

² Рад је проистекао из пројекта „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма“ Министарства просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, бр. 179025.

Copyright © 2021 by the authors, licensee Teacher Education Faculty University of Belgrade, SERBIA.

This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original paper is accurately cited.

Увод

Осећај припадности се у литератури најчешће описује као ниво до ког се појединац осећа укљученим, поштованим, прихваћеним и подржаним од стране других у различитим друштвеним контекстима (Baumeister & Leary, 1995; Hagerty et al., 1992). Међутим, припадати некоме или нечему не значи само бити сврстан у групу већ и осећати емоционалну повезаност са том групом. Истраживања психолошких аспеката припадности указују на то да људи који остварују блиске и динамичне односе са другима развијају осећај припадности, што се одражава позитивно на њихово ментално, али и физичко здравље (Baumeister & Leary, 1995; Juvonen, 2006; Pesonen et al., 2015). Школа, као место у коме се одвија образовни процес, представља и место на коме се остварује велики број интеракција, како између самих ученика, тако између ученика и наставника, ученика и стручног особља школе, наставника и родитеља и других. Подстицајна школска атмосфера доприноси осећају прихваћености од стране других појединаца у школи, што најчешће иницира успостављање друштвених односа неопходних за стварање осећаја припадности (Osterman, 2000). Припадност школи обухвата обим у ком се ученици осећају прихваћеним, поштованим, укљученим, ангажованим и подржаним од стране других у школском окружењу (Anderman & Freeman, 2004). Ученици који остварују интензивније социјалне односе са другом децом и одраслима развијају осећај припадности који је у корелацији са вишим академским постигнућима, позитивним понашањем и конструктивним социјалним исходима (Ellis et al., 1998; Kunc, 1992).

Осећај припадности постаје значајан аспект концепта инклузије, који је посебно промовисан у Америци (Billingsley et al., 1996; Forest & Lusthaus, 1989, према: Ainscow, 2005) и Великој Британији – активности организације Save the children UK (Ainscow, 2005; Booth & Ainscow,

2002; Frederickson et al., 2007). Заступници инклузивног образовања су посебно истицали везу између осећања припадности у инклузивним разредима и вишег академског постигнућа и општег благостања све деце, а посебно деце са сметњама у развоју (Frederickson et al., 2007). Сматрали су да ће ученици са сметњама у развоју боље напредовати у социјалном погледу и биће боље припремљени за живот у заједници. Међутим, укључивање деце са сметњама у развоју у редовне разреде, као и дељење заједничког простора, није доводило нужно до повећања броја контаката и пријатељстава са вршњацима (Pijl, 2005). Одређене студије су показале да су деца са сметњама у развоју у редовним школама мање прихваћена у односу на вршњаке типичног развоја, да имају мање пријатеља и да их ученици типичног развоја често не доживљавају као део разредне заједнице (Bramston et al., 2020; Kovačević & Radovanović, 2020; Kuhne & Wiener, 2000; Le Mare & De la Ronde, 2000; Pijl et al., 2008; Soresi & Nota, 2000; Yu, Zhang & Yan, 2005). Истраживања су показала да вршњачка прихваћеност представља снажан предиктор успешног прилагођавања у каснијим периодима живота (Austin & Draper, 1984; Chen et al., 2008; Đević, 2015; Green et al., 1980; Oberle & Schonert-Reichl, 2013), док одбацивање и неприхватање од стране вршњака типичног развоја доводи до развијања негативних облика понашања, до проблема при учешћу у групним активностима, остваривања нижег академског постигнућа, напуштања школе (Jackson & Bracken, 1998; Ollendick et al., 1992), па све до проблема на пољу менталног здравља (Aluede et al., 2008; Lund et al., 2009). Функционисање деце са сметњама у развоју оптерећено је секундарним последицама примарног оштећења које узрокују знатно заостајање у усвајању социјалних компетенција у односу на вршњаке типичног развоја. Стога, деца са сметњама у развоју имају мање пријатеља од вршњака типичног развоја (Avramidis, 2013; Koster et al., 2010), теже иницирају, успостављају и одржавају пријатељс-

ке односе и пријатељства са вршњацима типичног развоја, али чешће успостављају пријатељске односе са вршњацима који имају сличне тешкоће (Asbjørnslett et al., 2011; Cutts & Sigafos, 2001) и склонија су иницирању социјалних интеракција са наставницима у поређењу са вршњацима типичног развоја (Ђевић, 2015). Ретки контакти и недостатак искуства у комуникацији са вршњацима типичне популације рађају осећај некомпетентности, али и низак ниво емпатичности и ниску мотивацију за учешће у групи вршњака типичног развоја. Суочена са одбацивањем и сегрегацијом, деца са сметњама у развоју почињу да се повлаче, изолирају, развија се осећање несигурности, ниско самопоштовање, некада отпор и агресивност према вршњацима типичног развоја, као и низак ниво доживљаја припадања школи. Осећај припадности групи – школи и друштвеној заједници – представља значајан аспект личног идентитета, неопходан у подстицању развоја деце са сметњама у развоју (Stanković-Đorđević, 2013).

Успешност инклузивног образовања мерена путем осећаја припадности школи у новије време постаје предмет бројних иностраних истраживања (Dimitrellou & Hurry, 2018; Frederickson et al., 2007; Hagborg, 2003; Harris, 2015; Holland, 2015; McCoy & Banks, 2012; Murray & Greenberg, 2001; Prince, 2010), док се у домаћој литератури може наћи скроман број радова (Kovačević, 2010; Kovačević, Mačević Petrović, 2012; Stanković-Đorđević, 2013). Истраживања везана за нашу земљу у највећем броју односила су се на ставовско-вредносне оријентације просветних радника, родитеља и ученика према деци са сметњама у развоју, физичку и материјалну припремљеност за инклузију, компетенције наставника за инклузивно образовање. Оправдање за мањи број истраживања о осећањима деце са сметњама у развоју може се наћи у изразитој хетерогености у односу на врсту и степен сметње, као и у честим тешкоћама при вер-

балном и писаном изражавању саме деце са сметњама у развоју.

Методолошки приступ

Полазећи од чињенице да деца са сметњама у развоју најбоље знају и осећају проблеме са којима се сусрећу у инклузивном образовном окружењу, за циљ истраживања је постављено испитивање задовољства ученика са сметњама у развоју кроз доживљај припадности школи. Циљ истраживања је операционализован кроз задатке истраживања који су се односили на анализу осећања припадности школи у односу на врсту сметње у развоју, школски узраст и пол. Резултати о осећању припадности школи деце са сметњама у развоју у инклузивном окружењу, гледано из њиховог угла, могу представљати индикатор успешности имплементације инклузивног образовања на пољу социјалног развоја деце, те дати допринос даљем унапређењу инклузивне теорије и праксе.

Узорак је чинило тридесет петоро деце са сметњама у развоју из једанаест основних школа на територији Републике Србије. Критеријуми избора су били да деца похађају наставу по посебном програму обуке (Индивидуални план наставе – ИОП 1), да нису мењала школу, тј. да се од самог почетка школовања налазе у инклузивној школи, и да се инклузивно образовање примењује најмање осам година. У Табели 1 приказане су социодемографске карактеристике узорка.

Структуру узорка према узрасту чинило је 8,6% ученика другог разреда, 11,4% трећег, четвртог и петог разреда, 17,8 шестог и седмог и 22,9% ученика осмог разреда. Узорком нису обухваћени ученици првог разреда због процеса прилагођавања школском окружењу и обавезама. Према школском узрасту, деца су разврстана у две подгрупе: 11 (31,4%) деце нижег основношколског узраста и 21 (68,6%) дете вишег основ-

Табела 1. Социодемографске карактеристике узорка.

Школски узраст	други		трећи		четврти		пети		шести		седми		осми	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	3	8,6	4	11,4	4	11,4	4	11,4	8	22,9	8	22,9	4	11,4
Пол	мушки				женски									
	f		%		f		%							
	23		65,7		12		34,3							
Врста развојне сметње	интелектуалне сметње		физичке и сензорне сметње		сметње из спектра аутизма		сметње у понашању							
	f	%	f	%	f	%	f	%						
	11	31,4	10	28,6	7	20,0	7	20,0						

ношколског узраста. Полну структуру узорка чинила су 23 (65,7%) дечака и 12 (34,3%) девојчица. У односу на врсту сметње, највећи број деце био је са интелектуалним сметњама (31,4%), затим са физичким и сензорним сметњама (28,6%), неспецификованим развојним сметњама из спектра аутизма (20%) и сметњама у понашању (20,0%). Како се у узорку налазило једно дете са сметњама и поремећајима слуха и двоје деце са сметњама вида, извршено је сажимање, па су придружени групи деце са физичким сметњама.

Истраживање је спроведено у другом полугодишту школске 2017/2018. године у склопу ширег истраживања о социјалној дистанци ученика типичног развоја према вршњацима са сметњама у развоју. Испитани су ученици из једанаест инклузивних основних школа на територији Републике Србије уз поштовање свих процедура које су у складу са етичким захтевима³.

У истраживању је коришћена Скала припадности школи (Psychological Sense of School Membership Scale – PSSM) (Goodenow, 1993), адаптирана за потребе истраживања са децом

са развојним сметњама од стране групе аутора (Frederickson et al., 2007). Оригинална скала је сачињена од осамнаест тврдњи, са могућношћу одговора од 1 до 5, док адаптирана садржи шест тврдњи мање и могућност одговора од 1 до 3. У овом истраживању одговори ученика су се процењивали у односу на слагање или неслагање са тврдњом. Једна трећина одговора је формулисана негативно, тако да се одговори на тим тврдњама обрнуто бодују, а већи скор на скали означава и јачи осећај припадности школи. Тврдње су усмерене на процену задовољства („Веома сам срећан у мојој школи“) и осећаја припадности школи („Срећан сам што сам баш у овој школи“), као и осећаја прихваћености од стране вршњака („Деца у овој школи ме воле“) и одраслих особа у школи („У овој школи има бар једна одрасла особа са којом могу да причам“). Истраживачи су спровели испитивање са сваким учеником понаособ и бележен је степен слагања, односно неслагања са датом тврдњом.

У обради резултата коришћене су мере дескриптивне (аритметичка средина, стандардна девијација, фреквенције и проценти) и аналитичке статистике (χ^2 тест, једнофакторска АНОВА и т-тест).

3 Истраживање није угрозило права испитаника, а подаци добијени од самих испитаника заштићени су и доступни само истраживачима у складу са Законом о заштити података о личности.

Резултати истраживања

У Табели 2 приказани су резултати испитивања ученика са сметњама у развоју о доживљају припадности школи.

Просечна вредност одговора добијених на скали (16.23) показује да ученици, у највећем броју, имају висок ниво осећања припадности школи. Највиши степен слагања са тврдњама забележен је код ученика са физичким и сензорним сметњама, следе ученици са интелектуал-

ним сметњама, затим сметњама из спектра аутизма, док су ученици са сметњама у понашању у најмањој мери се сложили са тврдњама. Резултати АНОВА теста су показали да међу одговорима ученика не постоји статистички значајна разлика. Даље, како би се утврдиле разлике у одговорима ученика на појединачним тврдњама на Скали припадности школи у, односу на врсту сметње у развоју, примењен је χ^2 тест, што је приказано у Табели 3.

Табела 2. Припадност школи – укупни резултати ученика у односу на врсту сметње у развоју.

Врста сметње	N	AS	SD	Min	Max	F(df)	p
Интелектуалне сметње	11	16.8	1.54	13	18	2.156(3)	0.113
Физичке и сензорне сметње	10	17.0	0.94	16	19		
Сметње из спектра аутизма	7	16.4	1.35	14	18		
Сметње у понашању	7	15.43	1.13	13	17		
Укупно	35	16.23	1.39	13	19		

Табела 3. Припадност школи – разлике у односу на врсту сметње у развоју.

	Интелектуалне сметње		Физичке и сензорне сметње		Сметње из спектра аутизма		Сметње у понашању		χ^2	p
Људи примећују када урадим нешто добро	f	%	f	%	f	%	f	%	10.195	0.017*
да	10	90.9	9	90.0	7	100.0	3	42.9		
не	1	9.1	1	10.0	/	/	4	57.1		
Тешко је за децу попут мене да се осећају срећно									9.011	0.029*
да	3	27.3	2	20.0	2	28.6	6	85.7		
не	8	72.7	8	80.0	5	71.4	1	14.3		
Свиђам се већини наставника у мојој школи									12.041	0.007*
да	11	100	7	70.0	6	85.7	2	28.6		
не	/	/	3	30.0	1	14.3	5	71.4		
Желим да будем у другачијој школи									9.084	0.028*
да	1	9.1	/	/	/	/	3	42.9		
не	10	90.9	10	100	7	100	4	57.1		

Напомена: * $p < 0.05$

Од дванаест тврдњи, колико је садржала Скала припадности школи, статистички значајне разлике су пронађене у одговорима ученика на четири тврдње, што је приказано у Табели 2. Са тврдњом „Људи примећују када урадим нешто добро“ скоро да су се сва деца усагласила, осим деце са сметњама у понашању код којих су одговори били поларизовани. Код деце са интелектуалним сметњама, деце са физичким и сензорним сметњама, као и деце са сметњама из спектра аутизма, највише размимоилажења у мишљењу пронађено је на тврдњи „Тешко је за децу попут мене да се осећају срећно“. За разлику од њих мишљење ученика са проблемима у понашању скоро да је било једнозначно, са овом тврдњом се сложило 85,7%. Ученици са интелектуалним сметњама и ученици са сметњама из спектра аутизма у највећем броју се слажу са тврдњом „Свиђам се већини наставника у овој школи“, док 30% деце са физичким и сензорним сметњама, као и 71,4% деце са сметњама у понашању, не деле такво мишљење. Највећи број ученика се није сагласио са тврдњом „Желим да будем у другачијој школи“, изузетак чине ученици са сметњама у понашању, код којих је мишљење подељено.

У Табели 4 приказане су разлике у резултатима испитивања ученика са сметњама у развоју о доживљају припадности школи у односу на узраст и пол.

Тестирањем т-тестом нису утврђене разлике у одговорима ученика млађег (од другог до четвртог разреда) и старијег узраста (од петог до осмог разреда) основне школе ($p > 0.05$), док су се одговори дечака и девојчица статистички значајно разликовали ($p < 0.05$).

Дискусија

Резултати овог истраживања показују да ученици, у највећем броју, имају висок ниво осећања припадности школи, што указује на позитивно искуство ученика током школовања у установама у којима је рађено истраживање. У односу на врсту сметње, резултати су показали да се ученици са физичким и сензорним сметњама осећају срећним и прихваћеним и да воле школу за разлику од вршњака са сметњама у понашању, који су остварили најниже резултате на скали припадности школи. Резултати АНОВА теста су показали да међу одговорима ученика не постоји статистички значајна разлика, што се може тумачити ограничењем у броју испитаника, као и постојањем изразитих индивидуалних разлика међу децом. Добијени резултати су у складу са резултатима истраживања рађеним међу деветогодишњацима у Ирској (McCoy & Banks, 2012), где се, после ученика са вишеструким сметњама, највећи број деце са емоционалним и бихевиоралним сметњама

Табела 4. Припадности школи – разлике у односу на узраст и пол.

Узраст	N	AS	SD	t(df)	p
нижи	11	16.09	1.7	0.390(33)	0.699
виши	24	16.29	1.27		

Пол	N	AS	SD	t(df)	p
мушки	23	16.57	1.08	2.07(33)	0.046*
женски	12	15.58	1.73		

Напомена: * $p < 0.05$

изјаснио да не воли школу. Насупрот овим, истраживачи су дошли и до резултата да не постоје разлике у одговорима ученика везаним за осећај припадности школи у односу на врсту и тежину сметње (Hagborg, 1998; Hagborg, 2003; Harris, 2015; Frederickson et al., 2007), па чак и да ученици са умереним сметњама у развоју имају виши ниво доживљаја припадности школи (Vaz et al., 2015). У истраживању Станковић-Ђорђевић (Stanković-Đorđević, 2013) на подзорку сачињеном од тридесет једног ученика са лаком интелектуалном ометеношћу и церебралном парализом, евидентан је висок ниво доживљаја припадности школи, са изузетком од 6,9% ученика код којих су утврђени нижи резултати, што је истраживача упутило на закључак да деца са сметњама у развоју у малој мери осећају секундарне последице хендикепа.

У ширем истраживању о социјалној дистанци према ученицима са сметњама у развоју, коме припада и ово истраживање, пронађено је да ученици типичног развоја имају највећу социјалну дистанцу према вршњацима са сметњама у понашању (Kovačević, Radovanović, 2020). Истраживање ауторке Ковачевић (Kovačević, 2010) показује да током боравка у школи ученици са сметњама и поремећајима најчешће испољавају добро расположење и задовољство (42,5%), док 22% ученика испољава равнодушност, присутни су и проблеми у успостављању интеракције и комуникације са вршњацима типичног развоја (39,7%), као и у поштовању правила у групним активностима (30,6%). Учешће у заједничким активностима деце са сметњама у развоју са вршњацима типичног развоја, које представља један од предуслова за формирање осећања припадности школи, показало се да има утицаја и на осећај среће и задовољства који је бележен на основу осмехивања деце (Logan & Malone, 1998).

Осећај припадности школи најчешће се доводи у везу са односом ученика и наставни-

ка, а како истичу ауторке Вујачић, Ђевић и Ђерић (Vujačić, Đević i Đerić, 2019), кључни проблеми у функционисању деце са сметњама у развоју у инклузивној настави последица су односа наставника који је заснован на негативним ставовима. У оквиру инклузивног контекста од наставника се не захтева да само раде на побољшају исхода учења ученика већ и да подрже њихов социјално-емоционални развој. Наставник чије професионалне вредности и уверења негују позитивну школску климу подстичу код ученика осећај прихваћености и припадности (Ma, 2003; Murrai & Pianta, 2009). Резултати приказаног истраживања показују да ученици са сметњама у развоју имају добар однос са наставницима, где је 74,3% ученика изјавило да се „свиђа већини наставника“. Добијени резултати су у складу са налазима ауторки Ковачевић и Маћешкић Петровић (Kovačević. Maćešić Petrović, 2012), који показују да ученици остварују позитиван однос и да постоји обострано прихватање између наставника и ученика са сметњама у развоју (66,51%). Насупрот овим, резултати других истраживања показују да ученици са сметњама у развоју имају негативнији однос са наставницима у односу на вршњаке типичног развоја, као и нижи осећај припадности школи (McCoy & Banks, 2012; Murray & Greenberg, 2001).

Добијени резултати нижег осећаја припадности школи деце са сметњама у понашању у овом истраживању могу се повезати са резултатима истраживања везаним за ставове наставника према деци са сметњама у развоју. Наставници изражавају највећу забринутост када су у питању деца са сметњама у понашању (Avramidis & Norwich, 2002; Kuester, 2000; Scruggs & Mastropieri, 1996) и радије прихватају децу са физичким или сензорним сметњама (Avramidis & Norwich, 2002). Резултати истраживања у домаћој средини показују да наставници испољавају позитивније ставове према деци са хроничним болестима у односу на децу са интелектуалним сметњама, према којима су показа-

ли највећу одбојност (Stanković-Dorđević, 2013). Врста и тежина сметње један је од три најзначајнија фактора која утичу на ставове испитаника према инклузији, поред обучености чланова школског колектива, превасходно компетенција наставног особља и припремљености вршњака, како уредног развоја, тако и ученика са сметњама у развоју. Искуство у раду са децом са сметњама у развоју такође може представљати значајан фактор у ставовској оријентацији према инклузивном образовању (Kovačević, Mačević Petrović, 2012; Radić Šestić, Milanović Dobrota i Radovanović, 2013). У литератури се наводи да је главни проблем у инклузивном образовању везан за негативне ставове деце типичног развоја (Nowicki & Sandieson, 2002). Поред негативних ставова, резултати истраживања су показали да присуство деце са емоционалним тешкоћама или проблемима у понашању може негативно утицати на академско постигнуће ученика типичног развоја, посебно у првом разреду основне школе (Fletcher, 2010). Социјално прихватљиво понашање је важан предуслов за успостављање вршњачких интеракција, а ученици, посебно са екстернализованим проблемима у понашању (агресивност, ометање на часовима) често су најмање прихваћени од стране вршњака у разреду, што је значајан предиктор неприлагођености школи, напуштања школе и делинквентног понашања у периоду адолесценције (Kupersmidt & Coie, 1990).

У овом истраживању нису пронађене разлике у осећају припадности школи између ученика млађег и старијег школског узраста, али су пронађене полне разлике, и то у корист дечака, што је у супротности са налазима ауторке Фредериксон и сарадника (Frederickson et al., 2007), који показују да нема полних разлика између три испитиване групе ученика (прву су чинили ученици типичног развоја, другу ученици са развојним сметњама укључени у инклузивну школу од почетка школовања и трећу ученици са развојним сметњама, који су након специјалне укљу-

чени у редовну школу). Резултати истраживања рађеног међу ученицима завршних разреда основне школе у Аустралији (Vaz et al., 2015) показали су да девојчице имају виши ниво осећаја припадности школи. Исти аутори наводе да пол и присуство сметње објашњавају само 2,5% варијансе осећаја припадности школи, док лични и фактори везани за школу и породицу објашњавају већину варијансе, од 47,1% до 66,4%.

Закључак

Осећај припадности школи је критична компонента за осетљиве групе ученика, међу којима су и деца са сметњама у развоју (Hagborg, 1998; према: Hariss, 2015). Резултати спроведеног истраживања су показали да ученици са сметњама у развоју, у највећем броју, имају висок ниво осећања припадности школи, што указује на позитивно искуство ученика током школовања у инклузивним разредима. Нижи ниво доживљаја припадности школи ученика са сметњама у понашању указује на потребу да њихови контакти са вршњацима и одраслим особама у школи треба да буду подстицани и вођени, структурисани и награђивани од стране наставника. Наставници, генерално, најмање располажу техникама за социјалну и емоционалну подршку ученицима са сметњама у развоју, што упућује на потребу за перманентним стицањем додатних компетенција. Један од основних захтева је да се обезбеди одговарајући ниво аутономије и поставе јасна очекивања у погледу понашања ученика, јер на тај начин ученици развијају јачи осећај за заједништво и испољавају социјално компетентно понашање. Наставник превасходно треба да помогне ученику да унапреди вештине решавања проблема у социјалном окружењу, повећа мотивацију за просоцијално понашање, а обесхрабри испољавање негативних облика понашања. Вршњачка интеракција је значајан и незамењив фактор социјализације, јер доприноси развоју

стабилног идентитета, али и преузимању социјалне и афективне перспективе другог. Успешна интеракција међу ученицима захтева конструктивне односе који се у оквиру наставног рада најлакше остварују у групним активностима са заједничким циљем, попут кооперативног учења. Позитивна међузависност чланова, индивидуална одговорност и учење сарадничких вештина, што су и основне одлике кооперативног учења, пружају могућност за међусобно повезивање ученика, преузимање заједничке одговорности и прихватање постојећих разлика међу ученицима (Vujačić, 2006). Ученике типичног развоја би требало охрабрити и подржати у прихватању нове улоге која се односи на вршњачку коедукацију, подршку и помоћ у заједничком решавању конфликтних ситуација.

Боравећи у групи вршњака, деца са сметњама у развоју су имала прилику да посматрају, опонашају и ступају у интеракцију са децом која се развијају на типичан начин те тако стичу осећање сигурности и припадности групи. Аутори, као најчешће конструкте који се доводе у везу са осећајем припадности школи, поред личних карактеристика, посебно истичу позитиван однос са вршњацима, школско особље, карактеристике школе и степен ангажовања уче-

ника (Harris, 2015). Како набројани конструктивне елементе школске климе, не изненађује што је велики број аутора дошао до закључка да је перцепција школске климе значајан предиктор осећаја припадности школи међу ученицима типичног развоја (Cohen et al., 2009; Vieno et al., 2005). Такође, аутори наводе да је позитивна школска клима важна за осећај припадности и код ученика са сметњама у развоју (Dimitrellou & Hurry, 2018; Murray & Pianta, 2009), што би могао да буде предмет будућих истраживања. Од посебног значаја би било укључивање што већег броја ученика са сметњама у развоју у истраживачке студије, као и њихових родитеља, како би се стекао шири увид о препрекама са којима се ученици са сметњама у развоју суочавају у инклузивном школском окружењу. Будући да је реч о осетљивој групи деце, квалитативна анализа при којој би се сагледао утицај разноврсних фактора, првенствено релација са вршњацима и наставницима, укљученост ученика у школске и ваншколске активности, подршка родитеља и наставника, дали би прецизније податке о доживљају припадности школи ученика са сметњама у развоју и у складу са тим предузимање адекватних мера усмерених на унапређивање инклузивне политике и праксе.

Литература

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7 (3), 5–20.
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D. & Afen-Akpaide, J. (2008). A Review of the Extent, Nature, Characteristics and Effects of Bullying Behaviour in Schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35 (2), 151–158.
- Anderman, L. H. & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In: Pintrinch, P. R. & Maehr, M. L. (Eds.). *Motivating students, improving schools: The legacy of Carol Midgley (advanced in motivation and achievement)* (27–63). New York: Elsevier. DOI: 10.1016/S0749-7423(03)13002-6
- Asbjørnslett, M., Engelsrud, G. H. & Helseth, S. (2011). „Friendship in all directions“: Norwegian children with physical disabilities experiencing friendship. *Childhood*, 19 (4), 481–494.
- Austin, A. B. & Draper, D. C. (1984). The relationship among peer acceptance, social impact and academic achievement in middle school. *American Education Research Journal*, 21 (3), 597–604.

- Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, 28 (4), 421–442.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). *Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature*, *Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129–147. DOI: 10.1080/08856250210129056
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497–529. DOI: 10.1037/0033-2909.117.3.497
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Indeks za inkluziju*. Beograd: CSIE.
- Bramston, P., Bruggerman, K. & Pretty, G. 2002. Community perspectives and subjective quality of life. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (4), 385–397. DOI: 10.1080/1034912022000028358
- Billingsley, F., Gallucci, C., Peck, C., Schwartz, I. & Staub, D. (1996). But those kids can't even do math: An alternative conceptualization of outcomes for inclusive education. *Special Education Leadership Review*, 3 (1), 43–55.
- Chen, X., Chang, L., Hongyun, L. & He, Y. (2008). Effects of the peer group on the development of social functioning and academic achievement: A longitudinal study in Chinese children. *Child Development*, 79 (2), 235–251. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2007.01123.x
- Cohen, J., Pickeral, T. & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *Educational Leadership*, 66 (4), 45–58. Retrieved June 15, 2019. from www: https://www.researchgate.net/publication/234600033_Assessing_School_Climate
- Cutts, S. & Sigafoos, J. (2001). Social competence and peer interactions of students with intellectual disability in an inclusive high school. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 26 (2), 127–141. DOI: 10.2511/rpsd.35.3-4.63
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.
- Dimitrellou, E. & Hurry, J. (2018). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (3), 312–326. DOI: 10.1080/08856257.2018.1501965
- Ellis, J., Hart, S. & Small-McGinley, J. (1998). „Difficult“ students' perspectives on belonging and inclusion in the classroom. *Reclaiming Children and Youth. Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 7 (3), 142–146.
- Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29 (1), 69–83. DOI: 10.1002/pam.20479
- Frederickson, N., Simmonds, E. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34 (2), 105–115. DOI: 10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x
- Goodenow, C. (1993). Classroom Belonging among Early Adolescent Students. *The Journal of Early Adolescence*, 13 (1), 21–43. DOI: 10.1177/0272431693013001002
- Green, K. D., Forehand, R., Beck, S. J. & Vosk, B. (1980). An assessment of the relationship among measures of children's social competence and children's academic achievement. *Child Development*, 51 (4), 1149–1156.
- Jackson, L. D. & Bracken, B. A. (1998). Relationship between students' social status and global domain-specific self-concepts. *Journal of School Psychology*, 36 (2), 233–246.

- Juvonen, J. (2006). Sense of Belonging, Social Bonds, and School Functioning. In: Alexander, P. A. & Winne, P. H. (Eds.). *Handbook of Educational Psychology* (655–674). 2nd ed. New York: Macmillan.
- Hagborg, W. J. (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, 35 (2), 183–188.
- Hagborg, W. J. (2003). *School membership and middle school-age students with a learning disability*. Poster presented at the National Association of School Psychologists. Toronto, Canada. Retrieved August 21, 2003. from www: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480099.pdf>
- Hagerty, B. M. K., Lynch-Sauer, J., Patusky, K. L., Bouwsema, M. & Collier, P. (1992). Sense of belonging: A vital mental health concept. *Psychiatric Nursing*, 6 (3), 172–7. DOI: 10.1016/0883-9417(92)90028-h
- Harris, K. (2015). *Understanding a sense of school membership for students with disabilities in two middle schools* (doctoral thesis). Georgia Southern University. Retrieved January 3, 2021. from www: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2411&context=etd>
- Holland, H. (2015). *Understanding a sense of school membership for students with disabilities in two middle schools* (electronic theses and dissertations). Georgia Southern University. Retrieved January 3, 2021. from www: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1342>
- Kovačević, J. & Radovanović, V. (2020). Social distance towards students with disabilities in inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*. Retrieved December 26, 2020. from www: <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1856349>
- Kovačević, J. & Maćešić-Petrović, D. (2012). Inclusive education – Empirical Experience from Serbia. *International Journal of Educational Development*, 32 (3), 463–470. DOI: 10.1016/j.ijedudev.2011.11.008
- Kovacevic, J. (2010). Children with special needs in inclusive education. *Didactica Slovenica*, 25 (5), 63–75.
- Koster, M., Jan, P. 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. DOI: 10.1080/10349120903537905
- Kuester, V. M. (2000). *10 Years on: have teacher attitudes toward the inclusion of students with disabilities changed?* Paper presented at the ISEC 2000, London.
- Kuhne, M. & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23 (1), 64–75. DOI: 10.2307/1511100
- Kunc, N. (1992). *The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs*. In: Villa, R. A., Thousand, J. S., Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.). *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (25–39). Paul H. Brookes Publishing.
- Kupersmidt, J. B. & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictor of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61 (5), 1350–1362. DOI: 10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x
- Le Mare, L. & De la Ronde, M. (2000). Links among social status, service delivery mode, and service delivery preference in LD, low-achieving and normally achieving elementary-aged children. *Learning Disability Quarterly*, 23 (1), 52–62. DOI: 10.2307/1511099
- Logan, K. R. & Malone, M. (1998). Comparing instructional contexts of students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 64 (3), 343–359.

- Lund, R., Nielsen, K. K., Hansen, D. H., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P. & Christensen, U. (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, 19 (1), 111–116. DOI: 10.1093/eurpub/ckn101
- Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: can schools make a difference. *The Journal of Educational Research*, 96 (6), 340–349.
- McCoy, S. & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*, 27 (1), 81–97. DOI: 10.1080/08856257.2011.640487
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38 (1), 25–41. DOI: 10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C
- Murray, C. & Pianta, R. C. (2009). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46 (2), 105–112. DOI: 10.1080/00405840701232943
- Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49 (3), 243–265. DOI: 10.1080/1034912022000007270
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, A. (2013). Relations among peer acceptance, inhibitory control and math achievement in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34 (1), 45–51. DOI: 10.1016/j.appdev.2012.09.003
- Ollendick, T. H., Weist, M. D., Borden, M. C. & Greene, R. W. (1992). Sociometric status and academic, behavioral, and psychological adjustment: A five-year longitudinal study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (1), 80–87.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70 (3), 323–367. DOI: 10.3102/00346543070003323
- Pijl, S. J. (2005). Interventions which aim at social integration: Social skills training for pupils with disabilities in mainstream education. In: Van der Meulen, B. F., Vlaskamp, C. & Van den Bos, K. C. (Eds.). *Interventies in de orthopedagogiek* (35–122). Rotterdam: Lemniscaat.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52 (4), 387–405. DOI: 10.1080/00313830802184558
- Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* (doctoral dissertation). University of Southampton, School of Psychology. Retrieved January 6, 2021. from www: <https://eprints.soton.ac.uk/170595/>
- Radić Šestić, M., Milanović Dobrota, B. i Radovanović, V. (2012). Odnos društva prema osobama sa ometenošću. *Sociološki pregled*, XLVI, 46 (4), 561–582.
- Scruggs, T. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63 (1), 59–74.
- Soresi, S. & Nota, L. 2000. A social skill training for persons with Down's syndrome. *European Psychologist*, 5 (1), 34–43. DOI: 10.1027/1016-9040.5.1.34
- Stanković-Dorđević, M. (2013). Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama (doktorska disertacija). Niš: Filozofski fakultet.

- Stanković-Đorđević, M. (2006). Vaspitni i obrazovni konstrukti prosvetnih radnika prema deci sa razvojnim smetnjama. *Pedagoška stvarnost*, 52 (1-2), 25-36.
- Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, T. & Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PLoS ONE*, 10 (4). DOI: 10.1371/journal.pone.0123353
- Vieno, A., Perkins, D. D., Smith, T. M. & Santinello, M. (2005). Democratic school climate and sense of community in school: A multilevel analysis. *American Journal of Community Psychology*, 36 (3-4), 327-341. DOI: 10.1007/s10464-005-8629-8
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 190-204. DOI: 10.2298/ZIPI0601190V
- Vujačić, M., Đević, R. i Đerić, I. (2019). Saradničko učenje u kontekstu inkluzivnog obrazovanja. *Inovacije u nastavi*, 32 (3), 1-12.
- Yu, G., Zhang, Y. & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 42 (3), 325-331. DOI: 10.1002/pits.20083

Summary

The success of inclusive education, measured by the students' sense of belonging in school, has recently become the subject of numerous foreign research papers, while a modest number of papers on this topic can be found in our literature. Given that inclusive education has been present in our country for a decade, the aim of the research was to determine the level of the sense of belonging in a school environment of children with developmental difficulties in an inclusive environment. The sample consisted of 35 children with developmental difficulties from 11 primary schools in which inclusive education has been implemented for at least eight years. The research used the Sense of Belonging in School Scale adapted for the needs of the research with children with developmental difficulties. The results of the research obtained by the scaling technique showed that the majority of the students have a high level of the sense of belonging in their school, and no statistically significant difference was found in relation to the type of developmental difficulty. The highest degree of agreement with the statements was found in students with physical and sensory disorders, followed by students with intellectual disabilities, then disorders within the spectrum of autism, while students with behavioral difficulties agreed the least with the claims. The obtained results indicate a positive experience of students during schooling in inclusive classes.

Keywords: *sense of belonging in school, students with developmental difficulties, type of disability, inclusive school, inclusion.*