



Рајка С. Ђевић¹ 

Миља Б. Вујачић


Институт за педагошка истраживања, Београд, Србија

Оригинални
научни рад

Социјални стайуси у одељењу ученика који имају тешкоће у развоју из интерактивне наставника средњих стручних школа²

Резиме: Циљ истраживања односио се на добијање увида у наставничке перцепције социјалног стайуса ученика који имају тешкоће у развоју у одељењу, као и у њихова мишљења о чиниоцима који на дају стайус утичу. Узорак је чинило 50 наставника који предају различите наставне предмете из седам средњих стручних школа у Србији, различитих подручја рада. У истраживању је примењен уједињени са питањима отвореног типа, у којем је од наставника изражено да опису социјални стайус ученика који имају тешкоће у развоју у одељењу, те да наведу кључне чиниоце који су на дају стайус утицали. У обради података коришћена је квалитативна интервју интервју феноменолошка анализа. Главни налаз истраживања упућује на то да је социјални положај ученика који имају тешкоће у развоју неповољнији у односу на социјални стайус осталих ученика, те да на њега значајно утичу различити чиниоци као што су: индивидуалне карактеристике ученика, нереално високе аспирације или ниска очекивања родитеља, индиферентан однос осталих вршњака према овим ученицима, недостатак подршке, негативни ставови и стереотипи у школском и друштвеном контексту. Наставници су посебно свесни значаја социјалне улоге и одговорности у унапређивању социјалног положаја ученика који имају тешкоће у развоју. Неопходно је на нивоу образовног система и школе више пажње посветити припреми наставника за реализацију инклузивног образовања и примену диференцираног

1 rajkadjevic@gmail.com

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

2 Реализацију овог истраживања финансирало је Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (бр. уговора 451-03-66/2024-03/ 200018).

Copyright © 2024 by the authors, licensee Faculty of Education 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.

йрисџуџа. Важно је йодизаџи ойџџи ниво комџейненџносџи ученика који имају џешкоће у развоју, унайређиваџи социјалне веџџине остџалих врџњака у одељењу и реализоваџи йројраме оснаживања родийељских кайаџийеџа.

Кључне речи: инклузивно образовање, социјална йрихваћеносџ, врџњачка инџтеракџија, социјалне веџџине, сџавови насџавника

Увод

Под социјалном прихваћеношћу или социјалним статусом најчешће се подразумева степен у коме појединци активно учествују у различитим индивидуалним или групним социјалним интеракцијама (Leary, 2010). Када су у питању врџњачки односи међу ученицима, социјална прихваћеност се одређује као степен у коме су врџњаци вољни да успоставе социјални контакт са одређеним учеником, односно да са њим учествују у различитим школским и ваншколским активностима (Крнјајић, 2007). Прихваћеност од врџњака представља једну од важних потреба и извора благостања деце током одрастања. Многа теоријска разматрања и емпиријска истраживања у области социјалних односа међу ученицима указују на значај који врџњачка прихваћеност има на социјално функционисање ученика, и њихов развој у целини (Oden & Asher, 1977; Sprasenović, 2003). Налази истраживања указују на то да социјална прихваћеност поуздано предвиђа да ли ће ученик бити адекватно прилагођен у групи током каснијих периода живота или ће имати потешкоће у функционисању и социјалном прилагођавању у различитим друштвеним ситуацијама (Gifford-Smith & Brownell, 2003; Rubin Bukowski & Parker, 2006).

Услед специфичности свог одрастања, деца која имају тешкоће у развоју често се суочавају са проблемима у социјалном функционисању, успостављању интеракција и позиционирању у групи врџњака. Осим проблема узрокованих самом развојном сметњом, на успостављање интеракција ове деце са другима значајно утичу недовољно стимулативни услови

одрастања у оквиру породице (на пример: низак ниво образовања родитеља, сиромаштво, изолованост, смањене социјалне интеракције, прешаџићивање, занемаривање), као и неповољни чиниоци на нивоу друштва попут предрасуда, негативних ставова, одбацивања, недоступности и неприлагођености различитих институција, на првом месту образовно-васпитних (Hrnjica, 1991; Jovanović, 2017). Уз обезбеђивање других важних услова одрастања, прихваћеност од врџњака је кључна претпоставка која омогућава активно укључивање ученика који имају тешкоће у развоју у мреже врџњачких односа, чиме се стварају неопходни услови за оптимални развој њихове целокупне личности (Avcioglu, 2017).

Упркос настојањима да се ученицима који имају тешкоће у развоју обезбеде квалитетнији услови образовања и развоја у оквиру редовних школа и да се тако подстакне и унапреди њихова социјална прихваћеност и партиципација, истраживања у нашој земљи и свету конзистентно потврђују да су ови ученици у мањем степеноу прихваћени у одељењу и да се значајно чешће суочавају са одбаченошћу и занемареношћу од врџњака (Ђевић, 2015; Frostad & Pijl, 2007; Jablan, Mirković i Stanimirović, 2017; Koster et al., 2010; Schwab, 2015; Vujačić & Ђевић, 2022). Налази неких истраживања указују на то да током групних активности на часу ученици који имају тешкоће у развоју нису адекватно укључени, те да су често физички издвојени од врџњака и да седе сами у клупи (Melekoglu, 2015). Налази раније обављених истраживања потврђују повезаност дужине образовања ученика и њихових ставова према врџњацима који имају тешкоће у развоју. Наи-

ме, утврђено је да образовање изражено већим бројем година школовања корелира са позитивнијим ставовима према овим ученицима (Pedisić, 2000). С обзиром на то да адолесцентски период карактерише комплексност вршњачких интеракција (Žic-Ralić i Ljubas, 2013) од ученика на овом узрасту очекује се да имају развијеније социјалне вештине (емпатичност, комуникацијске вештине, толеранција, спремност да пружи помоћ) у односу на ученике млађег узраста, па је стога оправдано очекивати да ће успевати да остваре боље односе са вршњацима, па и са онима који имају тешкоће у развоју (Carter & Hughes, 2005). Међутим, налази истраживања обављеног у нашој земљи указују на то да током школовања не долази до суштинске повезаности ове две групе ученика, већ да емоционално обојен однос који је карактеристичан за ученике млађих узраста постепено прелази у индиферентност и незаинтересованост, што се при крају основношколског образовања манифестује занемаривањем ученика који имају тешкоће у развоју (Vujačić i Đević, 2022). На индиферентан и знатно мање емоционално обојен однос вршњака на адолесцентном периоду указују и налази других истраживања (Hall & McGregor, 2000; Han i Japis, 2004) у којима је потврђено да социјалне интеракције вршњака са ученицима који имају тешкоће у развоју постају све оскудније што су ученици старији, те да не укључују спремност вршњака да са овим ученицима остваре блиску емоционалну повезаност (Golubović, Milašinović i Brkić-Jovanović, 2014).

Истраживања потврђују да социјалну компетентност и прихваћеност ученика који имају тешкоће у развоју и наставници процењују на знатно нижем нивоу у поређењу са социјалном компетентношћу и прихваћеношћу осталих ученика у одељењу (Morrison, 1985). Као кључне чиниоце неповољног социјалног положаја ученика који имају тешкоће у развоју наставници наводе смањену когнитивну, емоционалну и социјалну компетентност и проблематично

понашање ових ученика, што утиче на однос вршњака према њима и спремност да их укључе у заједничке активности (Pijl, Frostad & Flam, 2008; Stichter et al., 2018; Vujačić i Đević, 2022).

Циљ истраживања. Увидом у објављена истраживања у овој области у нашој земљи приметно је да се социјална прихваћеност ученика који имају тешкоће у развоју углавном испитује на нивоу предшколског и основношколског узраста, док се овај феномен знатно ређе проучава на старијим узрастима, у одељењима средњих школа. Такође, социјална прихваћеност ученика који имају тешкоће у развоју се превасходно истражује применом социометрије, док остају истраживања у којима се узимају у обзир наставничке перцепције социјалне прихваћености ових ученика у одељењима редовних школа. Имајући у виду да су наставници важан чинилац који утиче на социјално функционисање ученика који имају тешкоће у развоју и њихову прихваћеност у одељењу, као и да су студије у овој области на старијим узрастима ученика ретке, циљ истраживања је да испитамо мишљења наставника средњих стручних школа о социјалном статусу ученика који имају тешкоће у развоју у одељењу. Намера нам је да добијемо увид у наставничке перцепције социјалног статуса ових ученика у одељењу, као и у њихова мишљења о чиниоцима који на дати статус утичу.

Методологија истраживања

Узорак истраживања. У истраживању су учествовали наставници из седам средњих стручних школа из Србије (Београд, Алексинац и Прокупље). Одабране су школе које припадају различитим подручјима рада: економија; право и администрација; машинство и обрада метала; електротехника; саобраћај; текстилство и кожарство; здравство и социјална заштита; пољопривреда, производња и прерада хране; хемија, неметали и графичарство и личне услуге.

Учествовало је укупно 50 наставника (84% наставница) који су имали претходно искуство у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју. Прецизније, узорак је обухватио 11 наставника из Друге економске школе; осам наставника из Медицинске школе и исти број из Школе за негу лепоту и Техничке школе „15. мај”; шест наставника из Правно-пословне и Биотехнолошке школе „Шуматовац”; као и три наставника из Хемијско-прехрамбене технолошке школе. Учесници истраживања предају различите наставне предмете (српски језик и књижевност, латински језик, математику, физику, историју, социологију са правима грађана, правну, машинску, медицинску, економску, прехрамбену и уметничку групу предмета, као и стручне предмете текстилне струке). Када је у питању дужина радног стажа, истраживањем су обухваћени наставници од 3 до 37 година радног искуства. Просечан број година радног стажа наставника је 19.

Инструменти истраживања. Примењен је упитник који је, поред кратког упутства за попуњавање и питања о демографским подацима (назив школе, место, наставни предмет који наставник предаје, пол и дужина радног стажа), садржао два питања отвореног типа у којима је од наставника тражено да опишу социјални статус ученика који имају тешкоће у развоју у одељењима и да наведу кључне чиниоце који су утицали на социјални статус ових ученика.

Начин организовања и шок истраживања. Истраживање је реализовано током фебруара и марта 2024. године. Након прибављене сагласности комисије за оцену етичности истраживања успостављени су контакти са одабраним школама и добијене сагласности директора школа и учесника истраживања. Материјал за истраживање директно је дистрибуиран школама и, уз подршку стручних сарадника и директора, подељен је наставницима.

Начин обраде података. У обради података коришћена је квалитативна интерпретативна

феноменолошка анализа чији је циљ сагледавање искуства учесника истраживања о неком феномену из њихове личне перспективе (Кнежевић и Petrović, 2018). Осим дескрипције добијених исказа испитаника, интерпретативна феноменолошка анализа подразумева и интерпретацију личних искустава испитаника од стране истраживача (Viligi, 2016). Полазећи од тога, анализу смо засновали не само на опису добијених исказа наставника о социјалном статусу ученика који имају тешкоће у развоју и чиниоцима који на њега утичу већ и на нашој интерпретацији њихових личних искустава, значења и разумевања овог феномена (Creswell, 2007).

Резултати истраживања

Доминантан налаз нашег истраживања јесте да су ученици који имају тешкоће у развоју, према искуствима наставника, у мањој мери прихваћени од вршњака у односу на остале ученике из одељења. Наставници препознају различите чиниоце који у значајној мери детерминшу социјални положај ових ученика у вршњачкој групи. Осим индивидуалних карактеристика ученика, наставници увиђају значај породичног окружења, те истичу да нереално високе аспирације или ниска очекивања родитеља могу бити важан фактор социјалног функционисања ученика који имају тешкоће у развоју. Такође, однос осталих вршњака према овим ученицима, који је често индиферентан, недостатак подршке, негативни ставови и стереотипи у школском и друштвеном контексту могу отежати адекватну социјалну партиципацију ових ученика у мрежи вршњачких односа. У даљем тексту детаљно ћемо описати социјални статус ученика који имају тешкоће у развоју из перспективе наставника, као и чиниоце од којих тај статус може да зависи.

Описи социјалног статуса ученика који имају тешкоће у развоју. Наставници истичу

да значајан број ученика који имају развојне тешкоће испољава проблеме у социјалном функционисању са вршњацима, што се негативно одражава на њихову прихваћеност, како у одељењу, тако и у школи. С обзиром на то да је комуникација са другим ученицима ретка, те да са њима ступају у мали број интеракција, ови ученици су неретко социјално изоловани, што се посебно примећује током школских одмора које проводе сами или у друштву ученика који такође имају неку тешкоћу у развоју. Испитаници примећују да су ови ученици склонији грађењу пријатељских веза са вршњацима сличних способности, док са осталим ученицима ретко развијају блиска пријатељства. Наставници сматрају да се ови ученици осећају неравноправно у грађењу социјалних односа са вршњацима, те да из тог разлога имају учесталију комуникацију са ученицима који имају сличне тешкоће. Проблем се додатно усложњава услед честог изостајања са наставе, кашњења и неодговорног односа према обављању наставних задатака, што отежава наставницима да их укључе у наставне и ваннаставне активности, а самим ученицима компликује социјално прилагођавање и позиционирање у сложеној мрежи вршњачких односа. Наставници истичу да ученици који имају развојне тешкоће углавном седе сами у клупи, што *јојачава* њихову усамљеност и изолованост у односу на вршњаке. Често их описују као стидљиве, повучене, неспретне у обављању појединих задатака и слабо мотивисане да се укључе у наставне и ваннаставне активности са другим ученицима.

У ируји функционишу иако шито се њовлаче, односно не ируде се да се икакмиче са осталим ученицима, иа самим иим њосижу слабе резултате јер се не ируде у складу са својим мојућносима, већ је њихов ируд сведен на минимум (наставник технологије материјала).

Наставници објашњавају да се ови ученици теже уклапају у вршњачке интеракције, показују отпор и смањено интересовање за дружење,

а неретко одбијају подршку и помоћ коју им вршњаци понуде. Поједини ученици који имају тешкоће у развоју су понекада манипулативни и ступају у интеракције само када им је потребна помоћ и подршка. Наставници указују на посебно низак социјални статус ученика који имају снижене интелектуалне способности. Наиме, остали ученици у одељењу показују више емпатичности и лакше успостављају комуникацију са ученицима који имају видљиве физичке тешкоће. Тако ученик са физичком сметњом у развоју се квалитетније и брже адаптира на вршњачку групу, јер га група боље разуме и подржава.

Описе неповољног социјалног статуса ученика који имају тешкоће у развоју наставници не заснивају само на понашању ових ученика, већ и на увидима у понашање осталих ученика у одељењу према њима. Тако испитаници примећују да су вршњаци често индиферентни према овим ученицима, не укључују их у своје активности, а поједини не желе да сарађају, осим када наставник то од њих захтева. Наставници сматрају да међу ученицима генерално постоји тренд опадања мотивације и заинтересованости, те да то значајно утиче на њихову способност да примете и разумеју осећања и потребе других. Често су приметни неразумевање и нетрпељивост вршњака због другачијег оцењивања ученика за које је креиран индивидуални образовни план, што додатно ствара препреке у међусобном социјалном зближавању.

Остали ученици увек коментаришу како наставници 'гледају кроз ирсте' или 'јојушијају' ученику који има тешкоће у развоју (наставница српског језика и књижевности).

Повољан социјални статус наставници углавном везују за оне ученике са развојним тешкоћама који су вредни и одговорни, те активно ангажовани у обављању наставних и ваннаставних активности. Када су ученици са развојним тешкоћама креативни и слободни у ван-

наставним активностима (на пример, секцијама, приредбама), то се позитивно одражава на однос вршњака према њима, који их током таквих активности доживљавају као компетентне и равноправне. Вршњаци их прихватају, како током наставе и групног рада, тако и током дружења на школским одморима. Равноправни су чланови групе, део су одељења у целини и учествују у свим активностима у складу са својим могућностима. Наставници истичу да ови ученици нису прихваћени само у одељењу, већ и на нивоу целе школе.

Васиљан је, не омета час и посебно је надарен за јесму и ијру. То су речи његових вршњака. Иначе, ученик је учествовао у раду многих секција у школи и њевао у хору (наставница рачуноводства и економског пословања).

Када су ученици са тешкоћама у развоју овако мотивисани и спремни да се укључе у различите активности, други ученици постају брижнији, толерантнији и емпатичнији према њима, имају жељу да им на различите начине помогну (доносе им ужину, пружају помоћ током кретања, помажу у решавању наставних задатака) и мотивишу их кроз давање похвала за труд који су уложили. Вршњаци не испољавају агресивност и друге непримерене облике понашања, већ у њиховом односу према овим ученицима доминирају вршњачка подршка и разумевање.

Приметила сам да ученици који имају тешкоће у развоју имају подршку вршњака ако затраже помоћ, а чак и да је не затраже, вршњаци им помажу уколико виде да им је помоћ потребна (наставница предузетништва).

Занимљиво је да наставници примећују да добри међусобни односи и подржавајућа атмосфера у одељењу и школи позитивно утичу на све ученике тако што ученици који имају развојне тешкоће постају још отворенији и смелије иницирају интеракције и комуникацију, а њихови вршњаци постају још емпатичнији.

Такви моменти дају деци са тешкоћама у развоју осећај припадности и сигурности, а осталим ученицима значај и лепоту помоћи и солидарности (наставник историје).

Иако се на почетку средњошколског школовања може приметити израженија повученост ових ученика у односу на вршњаке, наставници сматрају да са годинама постају све отворенији и сигурнији у интеракцијама, посебно уколико имају подршку вршњака и уколико су укључени у групе активности.

Та гечица су на почетку веома затворена и стидљива. Треба им времена да се отворе, латано ослободе и почну да осећају сигурност и припадност групи. Наравно, ту су остали ученици из одељења и они су кључ за најреговане и развој ових ученика (наставница праксе конфекције).

Чиниоци који утичу на социјални статус ученика који имају тешкоће у развоју. Према мишљењу наставника, на социјални статус ученика који имају тешкоће у развоју у одељењу утичу различити чиниоци које можемо сврстати у неколико група: личне карактеристике ученика, родитељи и породично окружење, вршњаци, наставници, школа и друштво.

Међу личним карактеристикама ученика које наставници препознају као важне за формирање њиховог социјалног статуса у одељењу издвајају се, на првом месту, социјалне вештине које су неопходне за успостављање квалитетних интеракција и односа са вршњацима. Социјалне вештине ученика који имају тешкоће у развоју су, према мишљењу наставника, често недовољно развијене, што им отежава успостављање интеракција са другима. Будући да њихова претходна припремљеност и адаптираност у различитим социјалним групама често није била адекватна, отежано им је сналажење и успешно позиционирање у групи вршњака у одељењу и школи. Ученици који имају тешкоће у развоју суочавају се са изазовима у интеракцијама са вршњацима, често су повучени и затворени, на

шта могу да утичу и негативна искуства која су раније имали у односима са другом децом. Мотивација ових ученика за учествовање у заједничком раду са вршњацима током наставних или ваннаставних активности је знатно снижена услед слике коју имају о себи и својим способностима. Наставници истичу да је слика коју су ови ученици формирали о себи чешће негативна него позитивна и да укључује виђење себе као мање талентованог, способног и компетентног у односу на друге, што се неповољно одражава на њихову свеукупну мотивацију и жељу за учешћем у заједничким активностима и дружењу.

Комуникаџивности, учествовање и резулџаџи које џосџијну у раду делују џозиџивно на однос осџалих ученика. То џреба увек изнова и без изузетџка исџаћи, џосџио ови ученици џорешно џерџиџирају себе и свој усџех и честџо не желе да се исџичу (наставница српског језика и књижевности).

Према мишљењу наставника, на социјални статус ових ученика у одељењу и однос који ће вршњаци формирати према њима негативно могу да се одразе и неки облици њиховог понашања попут агресивности, манипулативности, затворености, стидљивости и повучености.

Ученици који су сџидљиви, немају довољно самоџоуздања и сиџурности у себе џешко се укључују и мање су џрихваћени него они који џоказују инициџаџиву... агресивности у реакџијама џрема друџима осџежава џрихваџање од вршњака (наставница економске групе предмета).

У одговорима испитаника приметно је да наглашавају да социјални статус ученика који имају тешкоће у развоју у значајној мери зависи од врсте и степена тешкоће коју ученик има. Тако, неповољнији социјални положај имају ученици са интелектуалним тешкоћама, док је социјални положај ученика који имају тешкоће у физичком развоју најповољнији.

Социјални сџајџус ученика који имају џешкоће у развоју зависи од врсте џешкоће коју има. Тако, неке џешкоће су 'видљивије' осџалим ученицима џа су емџаџичнији, док су неке џеже џрихваџливе за њих (наставница физичког и грађанског васпитања).

Као чиниоце социјалног статуса ученика који имају тешкоће у развоју испитаници издвајају и родитеље и породично окружење у коме одрастају. Наставници сматрају да на социјални статус ових ученика у групи вршњака повољно утиче функционално породично окружење у коме постоје позитивни односи, испуњени љубављу, узајамном подршком, разумевањем и подстицајем. Породично окружење у коме дете одраста биће још подстицајније уколико се у подршку укључе и други блиски чланови шире породице, што омогућава детету да има више искустава у различитим интеракцијама, попут интеракција са бакама и декама, браћом и сестрама, ближим и даљим рођацима.

Односи у џородици и аџаџовање свакоџ њеноџ члана знаџно уџичу на сџремности ових ученика на сарадњу и аџаџовање у наставџи. Деца честџо не добијају у џородици искрено мишљење о џроблемима које имају и нису ни довољно џриџремљена за комуникаџију са друџима (наставница српског језика и књижевности).

Неки ученици имали су велику џодршку родџитеља, шџио је резулџирало бољем и држем наџреџику у савладавању различџитџих изазова у социјалном функционисању (наставница уметничке групе предмета).

Насупрот томе, неповољан социјални положај карактеристичан је за ученике који долазе из нефункционалних породица, у којима не постоје оптимални услови за развој детета. Лоша материјална ситуација и низак ниво образовања родитеља често за последицу има недостатак услова за остваривање неопходних социјалних интеракција у различитим групама током раног развоја детета, што у великој мери

онемогућава формирање социјалних вештина које би помогле детету да се лакше адаптира на нове групе и успостави успешне интеракције са другима. Наставници препознају и одређене психолошке чиниоце који су део свеукупног става и односа родитеља према детету и тешкоћи коју има, а који могу имати негативне последице на функционисање детета у вршњачкој групи. Наиме, неприхватање постојећег проблема, нереално високе аспирације или ниска очекивања родитеља могу се неповољно одразити на целокупан развој ове деце, формирање слике о себи и својим способностима, као и на развој самопоштовања и самопоуздања неопходних за успешно функционисање у вршњачкој групи.

Родитељи често имају проблем да прихвати тешкоћу коју дете има. Из тог разлога имају нереална очекивања у вези са дејственим успехом у школи. Сходно томе, ученик који има тешкоће у развоју пореди се са другим ученицима и довлачи јер примећује да не може да оствари то што родитељи од њега очекују (наставница сценске шминке).

Испитаници сматрају да су вршњаци и њихов однос према ученицима који имају тешкоће у развоју такође важан чинилац који утиче на социјални статус ових ученика. Према мишљењу појединих наставника, однос вршњака према овим ученицима је генерално позитиван и често укључује пожељне облике понашања у међусобним интеракцијама. Остали ученици у одељењу неретко испољавају заштитнички став према ученицима који имају тешкоће у развоју, радо им пружају помоћ и подршку у ситуацијама када је потребно, охрабрују их током заједничких активности на часу, труде се да ови ученици боље разумеју оно што се учи и да успешно заврше постављене циљеве и задатке. Према перцепцијама наставника, вршњаци овакав однос углавном имају према оним ученицима који покажу компетентност и који су отворенији да учествују у заједничким активности-

ма. Генерално, наставници сматрају да однос вршњака према овим ученицима често није у складу са очекивањима и да укључује недостатак воље да уче и да се друже са њима и да остваре ближе интеракције и пријатељске односе. Однос вршњака према ученицима који имају тешкоће у развоју наставници најчешће описују као индиферентан однос који не укључује ни позитивне ни негативне облике понашања већ недостатак емоција, незаинтересованост и игнорисање. Вршњаци су више усмерени ка успостављању пријатељских веза и блиских односа са ученицима сличног развојног нивоа, способности и интересовања, него са ученицима који имају тешкоће у развоју.

Нажалост, ученици у одељењу не обраћају пажњу на њих и не покушавају да остваре социјални контакт са њима, али ипак ипак немају негатииван однос према њима (наставник предузетништва).

Такође, испитаници истичу да емоционална и социјална зрелост вршњака, као и њихова претходна припремљеност и информисаност о специфичностима ученика који имају тешкоће у развоју и њиховог функционисања у социјалном окружењу утиче на формирање позитивног односа према њима. Наставници примећују да од односа популарних ученика према вршњацима који имају тешкоће у развоју значајно зависи какав ће став заузети и остали ученици у одељењу. Наиме, одређени ученици представљају модел понашања по којем ће се остали ученици у одељењу односити према вршњацима који имају тешкоће у развоју. Занимљива су запажања испитаника о разликама ученика према полу. Док се дечасти углавном понашају заштитнички у ситуацијама када је овим ученицима потребна помоћ или подршка, девојчице више усмеравају пажњу на дубље разумевање потреба ових ученика и начине на које ће са њима успоставити комуникацију и интеракцију.

Увек ђосџоје и разлике између ђолова. Де-чаџи више дају 'мушку', 'брајтску', ђпрактџичну ђодрџку – ђревазилажење физичких ђраничења, ђренеси, донеси, састџави, ђомози, док се девојчи-це више бава дубљим сазнањима – разлој, мојућ-носџ, сџав, ђерсијектџива (наставник историје).

Међу кључне чиниоце социјалног стату-са ученика који имају тешкоће у развоју испита-ници наводе и наставнике који својим начином рада и организацијом наставног и ваннаставног процеса могу значајно допринети социјалном положају ових ученика у одељењу. На првом месту испитаници сматрају да на социјални по-ложај ученика који имају тешкоће у развоју ути-че став наставника и однос који има према ин-клузији и укључивању ових ученика у одељења редовне школе.

Разџовор, разумевање, ђодрџка, ђодсџи-цање на рад у складу са мојућносџима, укључи-вање у ваннаставне активносџи и све асџектџе школској живојџа ђовољно уџиче на социјални сџајтис ових ученика у школи (наставница срп-ског језика и књижевности).

Ученику ђреба даџи мојућносџ за само-реализацију кроз неку аџајованосџ за коју се усџанови да има џаленџа (наставница социо-логије са правима грађана).

Испитаници сматрају да наставници својим односом и ставом у великој мери могу да утичу на остале ученике и њихов однос према вршњаџима који имају тешкоће у развоју. Сен-зибџлизација осталих ученика, њихово инфор-мисање о вршњаџима који имају тешкоће у ра-звоју, специфичносџима развојне тешкоће, про-блемима са којима се могу суочити, као и очеки-ваним понашањима и реакцијама у одређеним ситуацијама представљају важне претпостав-ке за боље узајамно разумевање, интеракцију и комуникацију међу учениџима. Давање смер-ница и примера понашања осталим учениџима, као и организовање заједничких активности у којима ће учествовати и ученици који имају те-

шкоће у развоју може повољно утицати на њихов социјални положај у одељењу. Према мишљењу наставника, организовање заједничких актив-ности за све ученике је веома важно јер учени-ци који имају тешкоће у развоју у сарадњи са вр-шњаџима временом могу напредовати и пости-зати успехе, што повољно утиче на однос који ће вршњаџи имати према њима.

Кључно је информисање остџалих ученика о тешкоћама са којима се суочавају ова деца. Не-ђходно је да друџи ученици знају који су ђо усло-ви у којима џа деца функционишу, кључно је раз-вијање емџаџије и обрађивање ђрикладних џема на ЧОС-у (наставница српског језика и књижев-ности).

Према мишљењу испитаника, социо-емоционална клима коју наставник формира у одељењу и напор који уложи да успостави добре односе и узајамно поштовање међу учениџима повољно утичу на социјални положај ових уче-ника. Позитиван однос без етикетирања, који укључује разумевање, емпатичност и усклађи-вање очекивања са могућносџима ученика који имају тешкоће у развоју доприноси њиховом бољем социјалном положају у одељењу. Испита-ници сматрају да коришћење хумора у настави, као и опуштајућих и пријатних разговора може допринети бољим односима међу учениџима.

Кључни чиниоци су ђрихваџање и ђру-жање ђодрџке, како од вршњаџа, џако и од ђро-фесора. Улоџа ђрофесора и јесџе да ђодсџакне њихово ђрихваџање и дружење, али на ђђова-рајући начин, како се џај ученик не би осећао не-ђријајџно (наставница здравствене неге).

Насупрот томе, испитаници сматрају да строг, ауторитативни став наставника, неодме-рене казне и превисока очекивања неповољно утичу на формирање позитивне социоемоцио-налне климе у одељењу, а самим тим и на начин функционисања ових ученика у наставним и ваннаставним активносџима. Наставници сма-трају да нису у довољној мери припремљени за

ове улоге и да им је поред адекватне обуке потребна и већа помоћ и подршка педагошко-психолошке службе и дефектолога у овом процесу.

Испитаници наглашавају да је и школа важан чинилац који може да допринесе бољем социјалном статусу ученика који имају тешкоће у развоју. Грађење инклузивне културе школе и усмереност на стварање потребних услова за реализацију инклузивног образовања погодује укључивању ученика који имају тешкоће у развоју у различите школске и одељенске активности и њиховом бољем социјалном положају у школи и одељењу. Укључивање ових ученика у различите активности може помоћи њиховом бољем социјалном функционисању и прихватању од стране вршњака.

Осим редовне наставе, ови ученици су укључени у рад текстилне секције, израђују неке од модних детаља, одевних предмета, цртају... Школа већ пет година расписује ликовни конкурс, укључује ученике који имају тешкоће у развоју и вреднује њихове резултате... Ученица која има Даунов синдром била је успешна манекенка свих модних ревија и тошћа уледној часа ове године. О њој је написан чланак у школским новинама и била је тошћа локалне телевизије (наставница предмета текстилне струке).

Према мишљењу наставника, успостављање квалитетне сарадње са родитељима ученика који имају тешкоће у развоју у великој мери може допринети њиховом развоју, бољем социјалном функционисању и напредовању.

Сарадњом свих учесника образовног процеса постигнућа ових ученика су многа боља. Пре шест година, пројекат обуке завршиле су две сестре Ромкиње. Сарадњом родитеља и школе овим ученицама је обезбеђена шиваћа машина јер су имале интересовања и талента за шивење и оне данас ту машину користе за кућну употребу и шире (наставница стручних предмета текстилне струке).

Испитаници сматрају да је на нивоу школа потребно обезбедити адекватно функционисање тима за инклузију, чиме би наставници добили адекватну помоћ стручњака, а ученици који имају тешкоће у развоју подршку у процесу развоја и учења, што би између осталог погодно било и њиховом социјалном развоју и функционисању у групи вршњака. Недостатак стручних сарадника, посебно дефектолога, неконтинуирана и недовољна подршка од стране педагошко-психолошке службе онемогућава наставнике да квалитетно организују рад са ученицима који имају тешкоће у развоју, како би подстакли и унапредили њихову социјалну укљученост и прихваћеност од вршњака.

У одговорима појединих наставника помиње се и друштво као важан чинилац социјалног статуса ученика који имају тешкоће у развоју у редовним одељењима средњих школа. Наиме, наставници сматрају да се негативни односи друштва према овој деци, недостатак подршке, негативни ставови и предрасуде преносе и на појединце и институције и усвајају као устаљени обрасци понашања и мишљења, што отежава стварање повољних услова за њихов развој, социјално функционисање и позиционирање у различитим социјалним групама, па и у школи и одељењу.

Дискусија

Социјални положај ученика који имају тешкоће у развоју наставници средњих стручних школа доминантно описују као неповољнији у поређењу са социјалним статусом осталих ученика у одељењу. Овакав налаз добијен је и у истраживању обављеном у нашој земљи, на узорку учитеља и наставника основних школа (Vujačić i Đević, 2022). Добијени резултат у складу је и са налазима истраживања заснованих на социометрији и систематском посматрању, у којима се континуирано потврђује да

су ученици који имају тешкоће у развоју у мањој мери прихваћени у одељењу у поређењу са осталим ученицима (Ђевић, 2015; Frostad & Pijl, 2007; Jablan, Mirković i Stanimirović, 2017; Koster et al., 2010; Schwab, 2015; Vujačić i Ђевић, 2022). Налази које смо добили у нашем истраживању, описи социјалног статуса ученика који имају тешкоће у развоју, обухватају перцепције наставника о функционисању ових ученика у наставним и ваннаставним активностима уз истицање оних облика њиховог понашања који неповољно утичу на њихово укључивање и позиционирање у групи вршњака, а који су условљени њиховом недовољном когнитивном, емоционалном и социјалном компетентношћу. Ове перцепције наставника у складу су са резултатима истраживања обављених код нас и у свету, у којима је потврђено да ниске компетенције ових ученика неповољно утичу на њихов социјални статус у групи вршњака (Gašić-Pavišić, 2002; Lane, Givner & Pierson, 2004; Meier, DiPerna & Oster, 2006; Vujačić i Studen, 2009). Испитаници нашег истраживања препознају да ученици са развојним тешкоћама често имају доживљај да су мање способни у односу на друге, те ниско самопоштовање и самопоуздање, што утиче на њихову мотивацију да иницирају интеракције са вршњацима и да учествују у заједничким активностима. Према перцепцијама наставника, смањена мотивација ученика који имају тешкоће у развоју да постигну успех и покажу своје способности неповољно се одражава и на однос вршњака и слику коју о њима формирају. Услед нереалних очекивања породице и шире друштвене средине, ова деца често су суочена са искуством неуспеха и имају ниско самопоштовање (Hrnjica, 1991; 1997; Орачић, 1995; Vujačić, 2006). Стога, очекивано је да се недостатак вере у себе и своје способности одражава на њихову мотивацију да започну активност и интеракцију са другима и постигну успех, што би им помогло да стекну осећај независности, а самим тим и развију емоционалну компетентност неопходну за успоста-

вљање и одржавање успешних социјалних односа са другима (Орачић, 1995).

Када су у питању чиниоци који утичу на социјални статус ученика који имају тешкоће у развоју, налази нашег истраживања указују на то да наставници средњих стручних школа препознају све чиниоце социјалног положаја ових ученика који се наводе као кључни у теоријским и емпиријским научним радовима из ове области. Уз личне и породичне карактеристике ученика који имају тешкоће у развоју и њихове вршњаке, наши испитаници посебно наглашавају значај који у подстицању и одржавању повољног социјалног положаја ових ученика имају наставници и школа у целини. Овај налаз је занимљиво упоредити са резултатима истраживања обављеног на узорку учитеља и наставника основних школа (Vujačić i Ђевић, 2022), који у својим одговорима нису издвојили наставнике и школу као чиниоце који могу да утичу на социјални статус ових ученика у одељењу. Будући да средње образовање није обавезно, може се претпоставити да су наставници средњих стручних школа у мањој мери оптерећени очекивањима која се пред њих постављају у инклузивном образовању, па су спремнији да истакну значај сопствене улоге и одговорности у стварању повољног окружења за учење, развој и социјалну прихваћеност ученика који имају тешкоће у развоју. За разлику од њих, учитељи и наставници основних школа, услед превеликих очекивања која су пред њих постављена у процесу инклузивног образовања, као и уз недовољну припремљеност и подршку на нивоу школе и образовног система, имају проблем да јавно истакну себе као водеће чиниоце социјалног положаја ових ученика у одељењу.

Мишљења наставника о утицају вршњака на обликовање социјалног положаја ученика који имају тешкоће у развоју у складу су са налазима истраживања који указују на то да у односу вршњака на адолесцентном периоду преовладавају незаинтересованост и индиферент-

ност према овим ученицима (Filipović i Matejić-Đuričić, 2018; Hall & McGregor, 2000; Han & Janis, 2004; Vujačić i Đević, 2022). Иако наши испитаници однос вршњака према ученицима који имају тешкоће у развоју генерално описују као однос који искључује етикетање, ругање и отворено одбацавање карактеристично за ученике млађег школског узраста, позитивне облике понашања наставници углавном примећују код ученика који имају развијеније социјалне вештине и израженију емпатичност. Такође, позитиван однос вршњака приметнији је према оним ученицима са развојним тешкоћама који су самопоузданији, успешнији, компетентнији и који показују више иницијативе да се укључе и учествују у заједничким активностима. Иако вршњаци не испољавају непримерено понашање према овим ученицима, они са њима не остварују ни блиске пријатељске и равноправне односе који би ученицима са развојним тешкоћама омогућили адекватан социјални положај у групи вршњака и оптималне услове за целокупан развој и учење у школском контексту. С обзиром на то да ни на ранијим нивоима образовања остали ученици углавном не успевају да остваре суштински позитивне и блиске односе са овим ученицима (Đević, 2015; Vujačić i Đević, 2023), већ да су ти односи често обојени негативним ставовима, емоцијама и непримереним облицима понашања (Frosted & Pijl, 2007; Hrnjica i Sretenov, 2003; Vujačić i Đević, 2022), могуће је да на адолесцентном узрасту негативан став према овим ученицима успевају да контролишу и замењују индиферентним односом. Стога, делује да током заједничког школовања потенцијал који би вршњаци требало да имају када је у питању целокупно напредовање и добробит ученика који имају тешкоће у развоју није адекватно искоришћен, што би требало да представља посебан изазов за наставнике и један од циљева у процесу њиховог даљег професионалног усавршавања за инклузивно образовање.

Треба нагласити да наши испитаници препознају значај обезбеђивања позитивних усло-

ва на нивоу школе који могу да допринесу квалитетнијем развоју и образовању ученика који имају тешкоће у развоју и њиховој бољој социјалној адаптацији у групи вршњака. Препознавање значаја креирања инклузивне културе на нивоу школе, и сарадње кључних актера у оквиру школске и локалне заједнице, указују на свест наставника о томе да је процес инклузивног образовања тимски подухват у коме је неопходна узајамна подршка и помоћ чланова тима како би били обезбеђени адекватни услови за развој и учење свих ученика. Посебно треба истаћи одговоре наставника у којима се препознаје њихово разумевања значаја сарадње са родитељима ученика који имају тешкоће у развоју и важност пружања адекватне подршке породицама, посебно оним које су дисфункционалне и у којима нису обезбеђени оптимални услови за развој и стицање потребних социјалних вештина, неопходних за успешно функционисање ових ученика у наставном и школском контексту.

Закључак

Главни закључак нашег истраживања је да је социјални положај ученика који имају тешкоће у развоју, према перцепцијама наставника средњих стручних школа, неповољнији у односу на социјални статус осталих ученика у одељењу. Одговори наставника указују на то да ученици са тешкоћама у развоју и њихови вршњаци нису адекватно припремљени за функционисање и заједничко учење у одељењима редовних средњих школа. Наиме, ученицима са тешкоћама у развоју углавном недостаје претходно искуство у интеракцијама са другим особама, самопоуздање, мотивација и потребне социјалне вештине које би им омогућиле да остварују успешне интеракције са вршњацима, док остали ученици нису припремљени током школовања да са овим ученицима успостављају блиске и равноправне односе, који подразумевају уза-

јамно прихватање, уважавање и пружање потребне подршке.

На основу добијених налаза можемо да закључимо да, за разлику од учитеља и наставника основних школа (Vujačić i Đević, 2022), наставници средњих стручних школа препознају себе као важне чиниоце социјалног положаја ученика који имају тешкоће у развоју и истичу значај сопствених улога и одговорности у процесу подстицања и унапређивања социјалне прихваћености ових ученика у одељењу. Препознавање значаја тимског рада и неговања инклузивне културе на нивоу школе потврђује да су наставници средњих стручних школа отворени за сарадњу у школском тиму за инклузивно образовање и да код њих постоји свест о томе да непосредни утицај, који они као наставници остварују када је у питању добробит ове деце, мора бити подржан заједничким напорима и потребном подршком од стране свих кључних актера образовно-васпитног процеса (доносиоца одлука, директора, стручних сарадника, дефектолога, родитеља). И поред тога што се из одговора наставника може закључити да имају позитиван став према инклузивном образовању, да разумеју суштину овог процеса и своје улоге, њихови одговори указују на то да они себе виде као недовољно припремљене за реализацију инклузивног образовања и да им на нивоу школе и образовног система није дата потребна подршка. Према мишљењу наставника, потребна подршка и припрема изостају и када су у питању ученици који имају тешкоће у развоју, њихови родитељи и вршњаци, што додатно отежава социјално функционисање и позиционирање ових ученика у групи вршњака.

У даљим истраживањима било би корисно детаљније испитати наставничке перцепције социјалног положаја ученика који имају тешкоће у развоју у одељењима средњих стручних школа, путем полуструктурираних интервјуа или фокус-група, чиме би се добиле додатне информације и дубљи увиди у њихова искуства када је у питању социјално функционисање ових ученика и њихових вршњака у одељењима редовних средњих школа. Корисна би била и реализација акционих истраживања у којима би наставници, као истраживачи практичари, имали водећу улогу у креирању позитивног социоемоционалног окружења кроз проучавање сопствене праксе (Maksimović i Stamatović, 2021).

Кључне импликације нашег истраживања односе се на потребу да се у оквиру целокупног образовног система и институција на свим нивоима образовања и васпитања више пажње посвети припреми наставника кроз развој потребних знања и компетенција за реализацију инклузивног образовања, на првом месту за примену диференцираног приступа у настави. Такође, потребно је усмерити већу пажњу на подизање општег нивоа компетентности, самопоуздања и мотивације ученика који имају тешкоће у развоју, као и унапређивање социјалних вештина осталих ученика. Осим тога, важно је континуирано пружати подршку породицама ученика који имају тешкоће у развоју, кроз реализацију различитих програма подршке, подучавања и оснаживања родитеља. Тако би се обезбедили услови који су неопходни за боље функционисање ученика који имају тешкоће у развоју у контексту инклузивног образовања и њихову социјалну прихваћеност у вршњачкој групи.

Литература

- Avcıoğlu, H. (2017). Classroom teachers' behaviors and peers' acceptance of students in inclusive classrooms. *Educational science: Theory & Practice*, 17(2), 463–492. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0034>
- Carter, E.W., & Hughes, C. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education peers: Effective interventions. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(4), 179–193. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.4.179>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications.
- Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* (doktorska disertacija). Filozofski fakultet.
- Filipović, M., i Matejić Đuričić, Z. (2018). Socijalizacija i socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju u ponašanju: teorijski izvori. *Etnoantropološki problemi*, 13(2), 539–554. <https://doi.org/10.21301/eap.v13i2.14>
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/08856250601082224>
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 51(5), 452–469.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41(4), 235–284. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(03\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(03)00048-7)
- Golubović, Š., Milašinović, S., i Brkić-Jovanović, N. (2014). Socijalna distanca i stavovi učenika prema vršnjacima sa invaliditetom. *Nauka, bezbednost, policija*, 19(3), 47–55. <https://doi.org/10.5937/NBP1403047G>
- Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A follow-up study of the peer relationship of children with disabilities in an inclusive school. *The Journal of special education*, 34(3), 114–126. <https://doi.org/10.1177/002246690003400301>
- Han, G. K., & Janis, G. C. (2004). The influence of gender patterns and grade level on friendship expectations of middle school students toward peers with severe disabilities. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 19(4), 205–214. <https://doi.org/10.1177/10883576040190040201>
- Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Učiteljski fakultet.
- Hrnjica, S., i D. Sretenov (2003). *Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju*. Ministarstvo prosvete i sporta – Save the Children.
- Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D., i Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 9–21.
- Jovanović, I. (2017). *Situaciona analiza: položaj dece sa smetnjama u razvoju i invaliditetom u Republici Srbiji*. Nacionalna organizacija osoba sa invaliditetom Srbije (NOOIS).
- Knežević, Z., i Petrović, V. (2018). Kvalitativno istraživanje fenomena integracije u integrativnoj psihoterapiji. *Civitas*, 8(2), 57–69. <https://doi.org/10.5937/Civitas1802057K>

- Koster, M., Pijl, S. J., 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>
- Krnjajić, S. (2007). *Pogled u razred*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Lane, K. L., Givner, C. C., & Pierson, M. R. (2004). Teacher expectations of student behavior: Social skills necessary for success in elementary school classrooms. *The Journal of Special Education*, 38(2), 104–110. <https://doi.org/10.1177/00224669040380020401>
- Leary, M. R. (2010). Affiliation, acceptance, and belonging: The pursuit of interpersonal connection. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.). *Handbook of Social Psychology* (pp. 864–897). John Wiley & Sons.
- Maksimović, M., i Stamatović, D. S. (2021). Inkluzija u obrazovanju: istraživački pristupi i problemi. *Inovacije u nastavi*, 34(3), 26–42.
- Melekoglu, M. A. (2015). Characteristics of Inclusive Classrooms in Turkey. *The journal of the international association of special education*, 15(2), 24–30.
- Meier, C. R., DiPerna, J. C., & Oster, M. M. (2006). Importance of social skills in the elementary grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409–419.
- Morrison, G. M. (1985). Differences in teacher perceptions and student self-perceptions for learning disabled and nonhandicapped learners in regular and special education settings. *Learning Disabilities Research*, 1(1), 32–41.
- Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, 48(2), 495–506. DOI 10.2307/1128645
- Opačić, G. (1995). *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Institut za pedagoška istraživanja
- Pedisić, A. (2000). Stavovi studenata različitog profesionalnog usmjerenja prema osobama s tjelesnim teškoćama u razvoju. *Radovi*, 39(16), 79–96.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships and groups. In N. Eisenberg, W. Damon, R. M. Lerner, & N. J. Hoboken, (Eds.). *Handbook of child psychology. Social, emotional and personality development* (pp. 571–645). Wiley.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44 (3), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.06.005>
- Stichter, J. P., Herzog, M. J., Kilgus, S. P., & Schoemann, A. M. (2018). Exploring the moderating effects of cognitive abilities on social competence intervention outcomes. *Behavior Modification*, 42(1), 84–107. <https://doi.org/10.1177/0145445517698654>
- Spasenović, V. (2003). Vršnjačka prihvaćenost/odbaćenost i školsko postignuće. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 35, 267–288.
- Vilig, K. (2016). *Kvalitativna istraživanja u psihologiji*. Clio.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38(1), 190–204. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0601190V>

- Vujačić, M., i Studen, R. (2009). Interakcija i komunikacija dece sa posebnim potrebama i vršnjaka u redovnoj školi. U S. Hrnjica (prir.). *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.
- Vujačić, M., i Đević, R. (2022). *Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Vujačić, M., i Đević, R. (2023). Ostvarivanje prijateljskih odnosa među vršnjacima u osnovnoj školi. *Inovacije u nastavi*, 36(1), 54–69. <https://doi.org/10.5937/inovacije2301054V>
- Žic-Ralić, A., i Ljubas, M. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju. *Društvena istraživanja*, 22(3), 435–453. <https://doi.org/10.5559/di.22.3.03>

Summary

The goal of the research was to get an insight into teachers' perceptions of the social status of students with developmental difficulties in the classroom, as well as their views on the factors influencing that status. The sample consisted of 50 teachers teaching different school subjects in seven vocational schools in Serbia. These vocational schools specialise in different fields. A questionnaire with open-ended questions was used in the research, and the teachers were asked to describe the social status of the students with developmental difficulties, as well as to name the key factors influencing that status. A qualitative interpretative phenomenological analysis was used for data processing. The key findings indicate that the social status of the students with developmental difficulties is less favourable than the status of other students, and that different factors have an impact on such status: students' individual characteristics, unreasonably high or low parents' expectations, the indifference of other peer students towards the students with developmental difficulties, the lack of support, negative attitudes and stereotypes in both school and social contexts. The teachers are particularly aware of their own role and responsibility in improving the social status of the students with developmental difficulties. It is necessary, at school and educational levels, to pay more attention to the training of teachers for implementing inclusive education and using a differentiated approach. It is important to raise the general level of competence of the students with developmental difficulties, improve the social skills of other students in the class, and implement the programmes for parental capacity encouragement.

Keywords: *inclusive education, social acceptance, peer interaction, social skills, teachers' attitudes*