

**Olja Jovanović**  
Filozofski fakultet, Beograd  
**Nataša Simić**  
Filozofski fakultet, Beograd  
**Dr Vera Rajović**  
Filozofski fakultet, Beograd

Izvorni naučni rad PEDAGOGIJA LXVII, 2, 2012. UDK: 37.064.2 ; 376.1- 058.5-053.5(497.11)
--

---

## **NASTAVNIČKE PERCEPCIJE UČENIKA IZ DRUŠTVENO ISKLJUČENIH GRUPA I SOPSTVENE ULOGU U RADU SA NJIMA<sup>1</sup>**

---

**Rezime:** *Cilj istraživanja bio je da se utvrdi kako nastavnici opažaju učenike romske nacionalnosti, učenike iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa i učenike sa smetnjama u razvoju, kako opažaju njihovu interakciju sa vršnjacima i svoju ulogu u procesu društvenog uključivanja učenika iz ove tri grupe. Uzorak je sačinjavalo 65 polustrukturisanih intervjua vođenih sa nastavnicima, a odgovori su, kvalitativnom analizom sadržaja, na osnovu tema koje su se ponavljale, svrstavani u kategorije u zavisnosti od valence percepcije. U 22 intervjua nastavnici su iznosili pozitivne percepcije učenika romske nacionalnosti, pri čemu su uzroke njihovih niskih akademskih postignuća videli u okolini, ne uviđajući mogućnost da utiču na poboljšanje njihovog postignuća. O učenicima iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa govorilo je 24 nastavnika, svi sem jednog – afirmativno, navodeći da su često marljiviji i ambiciozniji od boljestojećih vršnjaka. O učenicima sa smetnjama u razvoju, koji su spominjani u 48 intervjua, njih 56,25% je imalo pozitivnu, 29,17% negativnu percepciju, dok je u 14,58% slučajeva percepcija zavisila od vrste teškoće. Nastavnici koji su afirmativno govorili o deci sa smetnjama u razvoju iskazivali su osećaj kompetentnosti i spremnost za saradnju sa roditeljima i kolegama i naglašavali su značaj socijalizacije, za razliku od nastavnika iz druge dve kategorije koji su isticali značaj akademskog postignuća.*

**Ključne reči:** *nastavničke percepcije, socijalna isključenost, deca pod rizikom, obrazovanje.*

---

<sup>1</sup> Članak je nastao u okviru projekta »Identifikacija, merenje i razvoj kognitivnih i emocionalnih kompetencija važnih društvu orijentisanom na evropske integracije« (br. OI 179018), koji finansira Ministarstvo za prosvetu i nauku RS.

---

## Društveno uključivanje

Društvena uključenost definiše se kao proces koji omogućava da oni koji su u riziku od siromaštva i društvene isključenosti dobiju mogućnost i sredstva koja su potrebna za puno učešće u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i postizanju životnog standarda i blagostanja koji se smatraju normalnim u društvu u kojem žive. U osnovi ovog koncepta nalazi se jačanje veze između pojedinca i društva, sa krajnjim ciljem stvaranja društva u kom je svakom pojedincu dostupan celovit spektar različitih društvenih uloga. Društvena uključenost osigurava veće učešće građana u donošenju odluka, što utiče na njihove živote i ostvarenje osnovnih prava (Bodewig & Sethi, 2005).

Namera autora ovog članka jeste da razmotre stanje u jednom segmentu društva – obrazovanju, u svetlu procesa društvenog uključivanja.

### Obrazovanje kao put ka uključenosti

Obrazovanje predstavlja jedan od mogućih puteva ka uključivanju marginalizovanih pojedinaca i grupa u društvo. Značaj prava na obrazovanje prepoznat je i uključen u brojna zvanična dokumenta. U Dakarskom okviru za akciju obrazovanja za sve (2000) navodi se: »Obrazovanje je fundamentalno pravo čoveka. Ono je ključ održivog razvoja i mira i stabilnosti unutar i među zemljama, i na taj način neophodno sredstvo za aktivno učešće u društvima i privredama XXI veka, koji su pod uticajem brze globalizacije.«

Neke dimenzije socijalne isključenosti imaju korene u samom procesu obrazovanja (Sparkes, 1999), pri čemu se prvenstveno misli na nedovoljne kvalifikacije i neadekvatna znanja i veštine u odnosu na potrebe tržišta rada, što su posledice malog obuhvata ili ranog osipanja pojedinaca ili grupa iz redovnog obrazovnog sistema, ali i neprilagođenosti kurikuluma i nastave potrebama marginalizovanih pojedinaca.<sup>2</sup> Osobe sa nižim stepenom obrazovanja izložene su većim rizicima od nezaposlenosti i nepovoljnijim uslovima rada (CeSID, 2009), a posledica toga je niži socio-ekonomski status i ograničene mogućnosti učestvovanja u životu zajednice.

Obrazovni sistem zasnovan na jednakim mogućnostima za obrazovanje sve dece predstavlja osnovu procesa socijalnog uključivanja u školskom kontekstu. Redovno odeljenje predstavlja kontekst u kom je moguće kreirati situacije u kojima će doći do socijalne interakcije među učenicima, i između učenika i nastavnika. Nastavnik kao ključni agens socijalnog uključivanja u odeljenje, kao mikrokontekst, promovise vrednosti tolerancije i prihvatanja različitosti, doprinosi kreiranju podržavajućeg okruženja i iniciranju i jačanju socijalne mreže među učenicima. Ovako definisana koncepcija škole znatno proširuje i usložnjava kompetencije koje se očekuju od nastavnika.

### Nastavnik kao agens promene od isključenosti ka uključenosti

Sa uključivanjem sve dece u redovne škole, kao i sa sve izraženijim zalaganjem za holističko obrazovanje, potrebno je da se nastavnici usavršavaju u pravcu razvijanja sve veće proaktivnosti, refleksivnosti i društvene odgovornosti. Sve više se na-

---

<sup>2</sup> Bourdieu, P. & Passeron J. C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*, London.

---

glašava značaj saradnje sa roditeljima (Buchberger, Campos, Kallos & Stephenson, 2000) i sa lokalnom zajednicom. Nastavnik dobija brojne uloge – pratioca i facilitatora učenja, organizatora, instruktora, saradnika, suistraživača, motivatora, vaspitača, kreatora odnosa i lidera (Vlahović, 2004).

Odnos nastavnik–učenik predstavlja najvažniji činilac postignuća učenika (Hattie, 2009). Pored toga što ovaj odnos utiče na motivaciju deteta i njegovu uspešnost u savladavanju nastavnog gradiva, isto tako on utiče na prihvaćenost od strane vršnjaka i na celokupni razvoj i ličnost deteta. Da bi se obezbedila što podsticajna sredina za učenje i razvoj, značajno je razvijanje pozitivnog stava nastavnika prema manjinama i podizanje nivoa njihovih akademskih očekivanja od marginalizovanih učenika (Banks, 2006). Nastavnici moraju biti pripremljeni za efektivno podsticanje učenja kod svakog učenika bez obzira koliko je on kulturalno različit od samog nastavnika (Milutinović i Zuković, 2007) i moraju preuzeti mnogo aktivniju ulogu u preispitivanju svojih stavova i obrazovnih praksi. Stoga, veoma je važno omogućiti sticanje potrebnih kompetencija kroz inicijalno obrazovanje nastavnika, kao i prepoznavanje faktora koji utiču na formiranje i menjanje njihovih stavova prema inkluzivnom obrazovanju i prema deci iz socijalno isključenih grupa, a sve u cilju stvaranja konteksta koji pogoduje uključivanju ove dece u redovni obrazovni sistem i predstavlja podršku njihovom učenju i razvoju.

### **Ugrožene grupe u Srbiji**

Rezultati UNDP istraživanja o socijalnoj ugroženosti pokazuju da nivoi obrazovanja i pismenosti među nekim socijalno ugroženim grupama u Srbiji znatno zaostaju za nacionalnim prosekom (UNDP, 2006). Prema podacima iz 2010. godine, koje navodi Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva, među društveno isključenim grupama u Srbiji prepoznati su, između ostalih, i Romi, siromašni i osobe sa smetnjama u razvoju. Donošenjem Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2009. godine (Službeni glasnik RS, br. 72/2009), uključivanje dece iz društveno isključenih grupa u redovne škole i podrška njihovom obrazovanju stavljeni su u sistemski okvir. Međutim, promene na nivou kulture škole i društvenih struktura odvijaju se mnogo sporije.

U nastavku će biti predstavljeni podaci o zastupljenosti učenika romske nacionalnosti, učenika iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa i učenika sa smetnjama u razvoju u obrazovnom sistemu Srbije, kao i podaci o kvalitetu obrazovanja koje im se pruža, s fokusom na stavovima nastavnika prema njima.

#### *Učenici romske nacionalnosti*

U Srbiji, kao i u mnogim drugim zemljama (Liegeois & Gheorge, 1995; Pinnock, 2001), romska populacija je socio-ekonomski najugroženija – svi demografski podaci (dužina života, zdravstveno stanje, obrazovni nivo i mogućnost zaposlenja) ukazuju na izuzetno loš status Roma (Mihajlović, 2004; Burnett et al, 2005). Prema popisu iz 2002. godine, 1.44% građana Srbije izjasnilo se da su pripadnici romske nacionalnosti, ali procene broja Roma se značajno razlikuju od zvaničnih podataka. Procenjeni broj oko koga je postignuta najveća saglasnost i koji se koristi u zvaničnim dokumentima je 450.000, odnosno oko 6% stanovništva Srbije. Podaci sa popisa 2002. godine pokazuju da 62.2% pripadnika romske zajednice nije završilo osnovnu školu, ali je stvar-

---

ni broj izvesno veći jer su u najmanjem procentu popisani stanovnici nehidijenskih naselja. Pored slabog obuhvata pripremnim predškolskim programom i osnovnom školom, veliki problem je i prevelika zastupljenost Roma u specijalnom obrazovanju – prema podacima iz 2008. i 2009. godine preko 30% učenika u specijalnim školama činili su učenici romke nacionalnosti (Institut za otvoreno društvo, 2010).

Od početka Dekade Roma 2005. godine, Ministarstvo prosvete i ostale nadležne institucije, »ugrađivale« su pitanje Roma u sve strateške dokumente koje su se ticale obrazovanja. Uvođenje pedagoških asistenata u obrazovne ustanove značajno je doprinelo većem obuhvatu i boljem školskom uspehu romske dece (Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, 2009). Afirmativne akcije dovele su do toga da se veći broj Roma upisuje u srednje škole i na fakultete, a i procenat romske dece koja su slata na kategorizaciju pri upisu u osnovnu školu se značajno smanjio (Svaranje uslova za realizaciju ravnopravne upisne politike u prvi razred osnovne škole, Dečji romski centar, Beograd, 2009). Ipak, neke predrasude i neprimerene prakse opstaju – socijalna distanca prema Romima je velika (Miladinović, 2008), a prema istraživanju Baucala (2006), kad se uporede romski i ne-romski učenici, utvrđuje se da je prosečna ocena romskih učenika 2.5–3, a ne-romskih 4–4.5. I dalje je česta pojava da nastavnici smeštaju romske učenike u zadnje klupe, nazivaju ih pogrdnim imenima, dopuštaju im da izostaju sa nastave, a da to nigde ne evidentiraju, a najčešće imaju i vrlo niska očekivanja od romske dece (Misija OEBS u Srbiji, Odeljenje za demokratizaciju, Program podrške Romima, 2010). Nastavnici često posmatraju izostajanje kao »bežanje iz škole«, a uzrok vide u nezainteresovanosti Roma za obrazovanje, a ne u uslovima u kojima deca žive i/ili tretmanu koji imaju u školi. Zbog svega navedenog, u ovom istraživanju bavićemo se nastavničkom percepcijom učenika romske nacionalnosti.

#### *Učenici iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa*

Iako se prethodno opisana grupa pod rizikom i ova velikim delom preklapaju, činilo nam se značajnim da učenike niskog socio-ekonomskog statusa izdvojimo i posmatramo stav nastavnika prema njima nezavisno od nacionalne pripadnosti.

Prema razvojnom programu Ujedinjenih nacija, siromaštvo je definisano kao uskraćenost u mogućnostima i povređivanje ljudskog dostojanstva, usled nedostatka hrane, odeće, mogućnosti da radi i da se leči, kao i uskraćenost da se uživa u zadovoljavajućem životnom standardu, u slobodi, samopoštovanju i poštovanju od strane drugih.

Iz literature je poznato da su deca koja odrastaju u siromaštvu svakodnevno izložena stresu i, budući da kortizol, hormon stresa, vrlo negativno utiče na funkcionisanje prefrontalnog korteksa i hipokampusu, koji su ključni za učenje i pamćenje, ova deca ostvaruju slabija postignuća u školi. Hronični stres otežava rast neurona, smanjuje kognitivne kapacitete, kreativnost, motivaciju i socijalne veštine, dovodi do naučene bespomoćnosti, veće učestalosti depresije i odsustvovanja iz škole (Jensen, 2009). Kad je reč o kognitivnom razvoju, siromaštvo ima najjači negativan uticaj na razvoj jezika, pre svega jer siromašni i često nisko obrazovani roditelji manje pričaju s decom, rečenice su im kraće i rečnik siromašniji<sup>3</sup>, pa deca u školi imaju problema sa čitanjem, pisanjem i pažnjom. Nedostaje im istrajnost, samopouzdanje i optimizam (Jensen, 2009).

---

<sup>3</sup> Bernstajn govori o ograničenom govornom obrascu (Bernstajn, 1979).

---

Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku, 18% stanovništva Republike Srbije bilo je izloženo riziku od siromaštva u 2008. i 2009. godini, što je nešto iznad prosečne stope rizika siromaštva u 27 zemalja Evropske unije u 2008. godini (16,6%). Stepen siromaštva dodatno se povećao usled ekonomske krize, a najugroženija su upravo deca do 14 godina (Nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji, 2011).

Iako je došlo do procvata istraživanja koja se bave stavovima prema deci sa smetnjama u razvoju i inkluziji uopšte (CETI, 2006; Kovačević i Radovanović, 2006; Hrnjica i sar., 2009; Rajović i Jovanović, 2010; Stanisavljević Petrović i Stančić, 2010), mali broj njih se bavio nastavničkom percepcijom dece niskog socio-ekonomskog statusa, kao jedne od najugroženijih grupa dece, te smo u ovom istraživanju pokušali dodatno proučiti percepciju učenika iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa od strane nastavnika u Srbiji.

#### *Učenici sa smetnjama u razvoju*

Jedna od kategorija dece sa posebnim obrazovnim potrebama jesu i deca sa smetnjama u razvoju. Prema Međunarodnoj klasifikaciji oštećenja Svetske zdravstvene organizacije (1997) dete sa smetnjama u razvoju je dete koje »ima teškoće u razvoju i nije u mogućnosti da postigne ili održi zadovoljavajući nivo zdravlja i razvoja ili čije zdravlje i razvoj mogu značajno da se pogoršaju bez dodatne podrške ili posebnih usluga u oblasti zdravstvene zaštite, rehabilitacije, obrazovanja, socijalne zaštite ili drugih oblika podrške«.

Prema podacima Ministarstva rada i socijalne politike, u 2003. godini registrovano je 142.720 dece sa smetnjama u razvoju (Nacionalni izveštaj RS, 2008). Međutim, ovo je okviran broj jer u Srbiji ne postoji centralni registar osoba sa smetnjama u razvoju. Većina istraživača u svetu i kod nas, slaže se da učenici kojima je potrebna trajnija pomoć predstavljaju 7%–10% u odnosu na populaciju ukupnog broja učenika. Prema podacima koje navodi OECD u Srbiji deca sa smetnjama u razvoju čine 10% populacije dece osnovnoškolskog uzrasta, pri čemu veliki deo ove dece nije obuhvaćen obrazovnim sistemom (OECD review *Educational Policies for Students at Risk and those with Disabilities in South Eastern Europe*, 2006, prema CETI, 2006). Podaci ukazuju da je pre usvajanja Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2009), čak 85% učenika sa smetnjama u razvoju bilo izvan svakog oblika obrazovnog sistema (Vuković, 2009).

Razvoj inkluzivnog obrazovanja implicira i prihvatanje značaja koje okruženje ima u definisanju stepena ometenosti osobe sa smetnjama u razvoju. Promena perspektive dovela je do brojnih promena u društvenim strukturama, konceptu obrazovanja nastavnika, kreiranju servisa podrške u lokalnoj zajednici. Međutim, podaci iz škola ukazuju da i dalje postoji otpor sredine, pri čemu se kao razlozi najčešće navode osećaj nekompetentnosti, izostanak podrške nastavnicima i neadekvatne fizičke karakteristike školskog sistema (veliki broj učenika u odeljenjima, trajanje časova, neopremljenost škola, neprilagođenost fizičkog okruženja) (CETI, 2006; Kovačević i Radovanović, 2006; Rajović i Jovanović, 2010).

---

## Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi kako nastavnici opažaju učenike iz društveno isključenih grupa i njihovu interakciju sa vršnjacima, kako opažaju svoju ulogu u procesu socijalnog uključivanja, i kakve implikacije to može imati na praksu. Ovaj cilj pokušali smo ostvariti kvalitativnom analizom intervjua sa nastavnicima, pri čemu je interakcija uzeta kao najmanja jedinica analize. Ovaj pristup nam je omogućio celovit uvid, kroz analizu konkretnih, bogatih iskustava o kojima su nastavnici izveštavali.

## Uzorak

Uzorak je sačinjavalo 65 polustrukturisanih intervjua na temu individualnih razlika, obavljenih sa nastavnicima iz različitih delova Srbije, pri čemu ipak najveći broj njih (52,3%) radi u Beogradu. Od intervjuisanih nastavnika 73% su činile osobe ženskog pola, a 27% nastavnici muškog pola. Najveći procenat njih predaje predmete iz oblasti društveno-humanističkih nauka i radi u osnovnoj školi (videti tabelu 1).

Tabela 1. *Struktura intervjuisanih nastavnika prema tipu škole i inicijalnom obrazovanju*

		Tip škole			Ukupno
		Osnovna	Gimnazija	Srednja stručna	
Oblast	Razredna nastava	9	/	/	9
	Društvene nauke	20	14	5	39
	Prirodne nauke	6	4	7	17
Ukupno		35	18	12	65

U intervjuiima se od nastavnika očekivalo da navedu koje individualne razlike među učenicima oni opažaju kao najznačajnije u školskom kontekstu, te su tokom polusatnog intervjua neki od nastavnika spontano navodili učenike romske nacionalnosti, učenike iz porodica sa niskim socio-ekonomskim statusom i učenike sa smetnjama u razvoju, a neki nisu. Prvobitno je prikupljeno 102 intervjua, ali je 37 odbačeno jer nastavnici u njima nisu spomenuli nijednu od tri grupe učenika kojima se u ovom istraživanju bavimo. Ova strategija je primenjena da bi se izbeglo nametanje značenja, već je sagovornicima ostavljena sloboda da navedu one razlike koje oni u svom radu opažaju kao relevantne. Takođe, od ispitanika se tražilo da primerom ilustruju prihvaćenost/neprihvaćenost učenika iz ovih grupa od strane kolektiva (odeljenja/škole).

## Metod

Za razliku od istraživača koji su ovoj temi pristupili zadavanjem upitnika i skala procene, u ovom istraživanju opredelili smo se za kvalitativni pristup. Pored toga što obezbeđuje veće bogatstvo materijala i uvid u celovitost fenomena, kvalitativna metodologija nam omogućava da »uhvatimo« interakciju i proces, odnosno da utvrdimo kako nastavnici u konkretnim životnim situacijama delaju i kako opažaju da drugi akteri po-

---

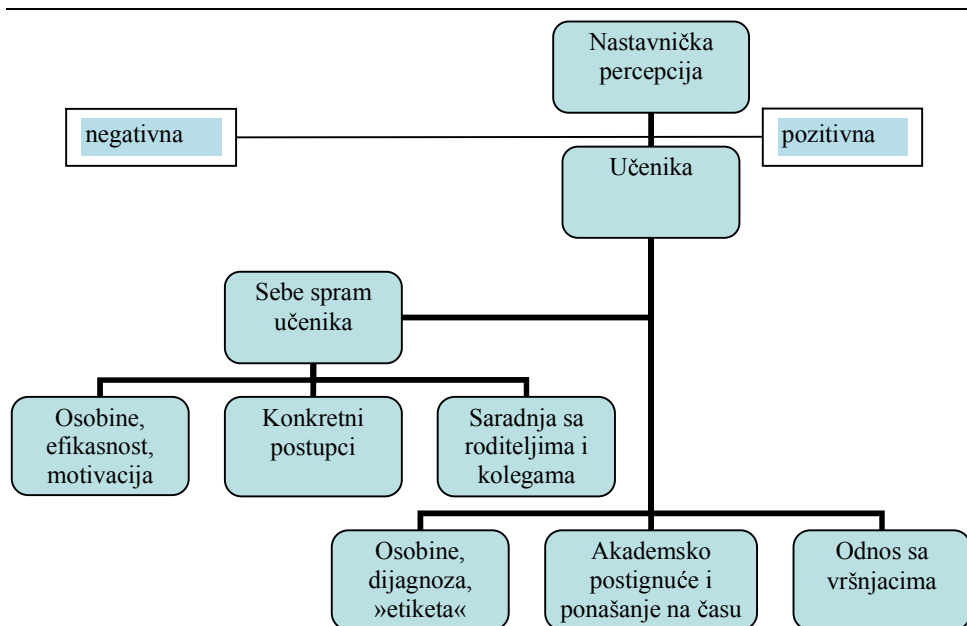
stupaju. U skladu sa jednim od osnovnih principa kvalitativnih istraživanja – induktivnim pristupom (Petrović, 2008), pokušali smo da »uronimo« u podatke bez prethodno formulisanih hipoteza, ne koristeći dobro oprobane »recepte«, već pronalazeći inspiraciju u konkretnim događajima i osobama i pokušavajući da dođemo do implicitnih značenja (Smith, Harre & Van Langenhove, 1995; Willig, 2008). Zatim smo u toj obimnoj kvalitativnoj građi pokušali da identifikujemo osnovne doslednosti i značenja, odnosno pristupili smo kvalitativnoj analizi sadržaja (Patton, 2002).

Reč je o istraživačkom metodu za interpretaciju sadržaja teksta kroz proces kodiranja i identifikacije tema, odnosno obrazaca (Hsieh & Shannon, 2005). Teme i kategorije »izranjaju« iz podataka kroz pažljivo analiziranje i stalno poređenje. Budući da polazi od bogatstva samih podataka, kvalitativna analiza sadržaja ponekad omogućava generisanje teorija. U ovom istraživanju cilj nam je bio da utvrdimo kojim se to implicitnim teorijama nastavnici služe kada rade sa učenicima romske nacionalnosti, siromašnim i učenicima sa smetnjama u razvoju.

U izjavama nastavnika primećeno je da postoji govor o učenicima i govor o sebi i svom ponašanju spram učenika. Analizirajući govor o učenicima, obratili smo pažnju na to kojim pridevima nastavnik opisuje učenike, kako opisuje njihovo akademsko postignuće i odnos sa vršnjacima. Pri analizi govora nastavnika o sebi primetili smo teme koje su se ponavljale – kako nastavnici sebe opisuju, koje uloge sebi pridaju, koliko su motivisani da rade sa različitim decom i koliko saraduju sa roditeljima i kolegama (videti šemu 1). Ipak, o tim temama nastavnici su govorili na različite načine. Tako su izjave o učenicima, sebi i interakciji svrstavane u kategorije<sup>4</sup> s obzirom na valencu, odnosno način na koji su nastavnici govorili o određenoj temi. Izdvojene su ključne reči i fraze koje su se u izjavama javljale – pridevi koji su ukazivali na pozitivno ili negativno vrednovanje (npr. *odgovorna, nezrela*), glagoli koji su ukazivali na akciju usmerenu na dobrobit ili odbacivanje učenika (npr. *pomoći, mučimo se*) i sintagme koje su upućivale na pozitivnu ili negativnu percepciju (npr. *lepo druženje, inkluzija iluzija*). Odgovori su procenjivani od strane sva tri autora nezavisno, a odgovori oko kojih nije postojalo slaganje zajednički su analizirani i naknadno kategorisani.

---

<sup>4</sup> Definisane kao grupa sadržaja koja deli neka zajednička svojstva (Krippendorff, 1980).



Šema 1. Teme identifikovane u intervjuima kao osnova za kategorisanje s obzirom na valencu percepcije

## Rezultati i diskusija

### Opšta slika

Prilikom analize i poređenja odgovora nastavnika, ustanovljeno je da se nastavničke percepcije učenika iz društveno isključenih grupa u školskom kontekstu mogu označiti kao »pozitivne« i »negativne«. Izuzetak predstavljaju percepcije učenika sa smetnjama u razvoju, gde u slučaju sedam nastavnika »ton« govora zavisi od vrste razvojne smetnje, te je označen kao »zavisan od vrste razvojne smetnje« (tabela 2).

Tabela 2. Struktura intervjuja u odnosu na »ton« nastavničke percepcije učenika iz društveno isključenih grupa\*

	Učenici sa smetnjama u razvoju	Učenici romske nacionalnosti	Učenici iz porodica sa niskim SES-om
Pozitivna	27	22	23
Negativna	14	/	1
Zavisna od vrste razvojne smetnje	7		

\* Napomena: U okviru jednog intervjuja nastavnik je mogao dati svoju percepciju učenika iz više od jedne navedene grupe.

U najvećem broju slučajeva nastavnici koji su afirmativno govorili o jednoj grupi učenika, istim tonom su pričali i o ostale dve grupe učenika, mada je bilo slučajeva



---

da romska i siromašna deca budu pozitivno percipirana, dok deca sa smetnjama u razvoju budu opažena negativno.

U osnovi odgovora koji su svrstani u različite kategorije nalaze se različiti pogledi na navedene teme, odnosno različita percepcija učeničkih karakteristika, različit odnos prema samim učenicima, različita percepcija sopstvene kompetentnosti u radu s njima. Sve te razlike među kategorijama koje su kvalitativnom analizom sadržaja utvrđene biće prikazane u narednim odeljcima. Poređenjem odgovora nastavnika s obzirom na pol, godine staža, mesto rada, tip škole i predmeta koji predaju nisu utvrđene statistički značajne razlike, tako da se ti nalazi u nastavku neće tumačiti.

### *Percepcija učenika romske nacionalnosti*

Od 65 intervju sa nastavnicima na temu individualnih razlika značajnih u školskom okruženju, u 22 (33,8%) su spomenuti učenici romske nacionalnosti, pri čemu u svih 22 slučaja nastavnička percepcija ima pozitivnu konotaciju. Nastavnici naglašavaju jednakost učenika romske i ne-romske nacionalnosti kad su u pitanju intelektualni kapaciteti i uviđaju da i među učenicima romske nacionalnosti, takođe, postoje razlike, odnosno da postoje oni koji su veoma vredni, motivisani i prihvaćeni od vršnjaka, kao i oni koji ne dolaze redovno u školu i nemaju dobar odnos sa vršnjacima.

»U odeljenjima u kojima predajem imam učenike koji se razlikuju od ostalih. Pre svega mislim na nekoliko Roma, između kojih takođe postoje razlike.«

»Takođe, ne treba imati predrasude prema romskoj deci, jer se i ona mogu pokazati kao pametna i darovita.«

Kao osnovnu prepreku boljem akademskom postignuću učenika romske nacionalnosti, nastavnici vide neredovno pohađanje nastave. Uzrok tome najveći broj nastavnika vidi u negativnom stavu romske sredine prema obrazovanju, nerazumevanju, nezainteresovanosti i izostanku podrške od strane roditelje i romske zajednice u celini. Takođe, neki nastavnici naglašavaju kako predrasude većinskog stanovništva mogu negativno da se odraze na postignuće učenika romske nacionalnosti, odnosno kako nastavnici postavljaju manje zahteve pred njih jer imaju niža očekivanja, usled čega oni ne dobijaju dovoljno kvalitetno obrazovanje.

»Uglavnom se (učenici romske nacionalnosti) osećaju inferiorno zbog čega često napuštaju srednju školu ili je uopšte ne upišu. Smatram da je jedan razlog i to što nemaju podršku roditelja i okoline.«

Ne dovode se u pitanje intelektualne sposobnosti učenika – posledice socijalne deprivacije nastavnici posmatraju kao reverzibilne i ne sumnjaju u akademski uspeh učenika romske nacionalnosti ukoliko bi redovnije pohađali nastavu. Ipak, retko koji nastavnik vidi svoju ulogu u obezbeđivanju redovnijeg pohađanja nastave, već se ova pojava opaža kao problem društva ili romske zajednice, a ne kao problem svakog pojedinačnog nastavnika.

Što se tiče prihvaćenosti od strane vršnjaka, iskustva su različita od slučaja do slučaja. Uzrok neprihvaćenosti učenika romske nacionalnosti u odeljenjima nastavnici vide u stavovima roditelja ne-romske dece koji služe kao model, zatim u medijima, i predrasudama koje postoje u društvu uopšte. Mali broj nastavnika opaža sebe kao činioca koji može da utiče na ponašanje odeljenja. Oni koji opažaju sebe na ovaj način pre-

---

uzimaju ulogu modela koji podučava decu toleranciji i pokušava da osvesti ono što im je svima bitno i zajedničko.

»Razlika u interesovanjima može da dovede do neprihvatanja u društvu. Na početku karijere, u odeljenju sam imala jako taletovanog violinistu romskog porekla koji je bio odbacivan od celog odeljenja. Niko nije shvatao to njegovo interesovanje za violinu i zbog toga ga nisu prihvatili. Nasuprot tome, drugi učenik, takođe romske nacionalnosti, bio je prihvaćen u potpunosti jer je voleo fudbal i svi dečaci su sa ovim interesovanjem mogli da se poistovete.«

Svoju ulogu u odnosu sa učenicima romske nacionalnosti nastavnici prvenstveno vide kao ulogu modela, motivatora čiji je glavni zadatak da kod učenika razvije ljubav prema školi i da im pomogne da uvide značaj redovnog obrazovanja. U pogledu nastave, intervjuisani nastavnici uglavnom ne vide potrebu za modifikacijom u odnosu na uobičajeni način predavanja. Nekoliko nastavnika navodi da je u školama stvorena klima »pozitivne diskriminacije« romskih učenika.

#### *Percepcija učenika iz porodica niskog socio-ekonomskog statusa*

Od 65 intervjuja u 24 (36,92%) su se nastavnici osvrtni na rad sa decom iz porodica sa niskim socio-ekonomskim statusom, pri čemu je samo u jednom izneta negativna percepcija ovih učenika kao nemotivisanih. U svim ostalim nastavničkim iskazima, deca *skromnijeg materijalnog statusa*, odnosno *lošijeg materijalnog stanja*, kako ih nastavnici imenuju, opisana su kao ambiciozna, vredna i često upornija od ostalih učenika.

»Deca iz dobro situiranih kuća posežu za privatnim časovima i u redovnu školu dolaze da se vide sa društvom. A deca čiji roditelji nemaju materijalne mogućnosti za tako nešto, svesna su da je redovna škola jedino mesto gde mogu da nauče nešto. Oni mogu da budu jako vredni i ambiciozni zato što u tome vide način da se što pre osamostale i da im bude bolje nego što je trenutno.«

Ipak, kad je reč o odnosima sa vršnjacima, mnogi ističu kako su deca iz boljestojećih porodica samouverenija, dok se deca iz porodica sa niskim socio-ekonomskim statusom osećaju inferiorno i nesigurno. Nastavnici u takvim slučajevima često osećaju potrebu da ukažu učenicima na druge vrednosti u životu osim materijalnih i da dodatno, pre svega pohvalama, ohrabre i osnaže decu iz porodica sa nižim socio-ekonomskim statusom.

»Za mene oni su svi ravnopravni. Mada osećam da su ta (siromašna) deca nekako više zatvorena u sebe, ali ja ih podstičem da rade i uče što više i šaljem ih često na takmičenja. Njima treba dodatna motivacija i lepa reč, neki lep gest.«

Nastavnici, takođe, navode kako im je važno da pokažu učenicima kako su im oni svi jednaki bez obzira na materijalno stanje. Navode da ipak postoji pozitivna diskriminacija kad je reč o vannastavnim aktivnostima, odnosno nastavnici nastoje da pomognu siromašnijim učenicima tako što će im obezbediti knjige od učenika iz starijih

---

razreda, ili će pomoći prikupljanjem novca za odlazak na ekskurziju ili rekreativnu nastavu.

### *Percepcija učenika sa smetnjama u razvoju*

Od 65 intervjuja, nastavnici su u 48 (73,85%) pominjali decu sa smetnjama u razvoju – od toga u 27 (56,25%) u pozitivnom svetlu, u 14 (29,17%) u negativnom, a percepcija sedam nastavnika (14,58%) zavisila je od vrste razvojne smetnje. Dobijeni rezultati su u skladu sa rezultatima o kojima izveštava Hrnjica (2009), navodeći da određeni broj nastavnika ima selektivan pristup inkluzivnom obrazovanju, pri čemu se mogućnost inkluzivnog obrazovanja opaža kao funkcija vrste i stepena razvojne smetnje.

Nastavnici koji imaju pozitivnu percepciju dece sa smetnjama u razvoju, naglašavaju važnost socijalizacije, kao i vrednosti poput humanizma, tolerancije i jednakosti prava.

»Smatram da je to dobro, jer se deca od malena uče da postoje različitosti i da su takve osobe podjednako bitne kao i oni. Takođe smatram da i toj deci znači da se druže i socijalizuju i stavlja im se do znanja da su i oni jednaki kao i druga deca.«

Vredno je pomena to da gotovo svi intervjuisani nastavnici koji afirmativno govore o radu sa decom sa smetnjama u razvoju naglašavaju značaj razgovora sa ostalim učenicima o vršnjaku kojem je potrebna dodatna podrška, kao i saradnju sa pedagoško-psihološkom službom, ostalim nastavnicima i roditeljima. Oni očigledno svoju ulogu ne svode na ulogu prenosioca znanja, već je doživljavaju kompleksnijom – podstiču emocionalni i socijalni razvoj dece, prenose im određen sistem vrednosti, saraduju sa kolegama i roditeljima. U skladu sa klasifikacijom Bejard, Verlup i Vermunt (Beijaard, Verloop & Vermunt, 2000), moglo bi se reći da su ne samo eksperti za predmet, već i pedagoški eksperti.

Nastavnici koji negativno konotiraju govor o učenicima sa smetnjama u razvoju uglavnom naglašavaju niske intelektualne kapacitete dece i njihovo slabo akademsko postignuće, što je samo po sebi, prema njihovom mišljenju, dovoljan razlog za njihovo izmeštanje u specijalne škole. Oni govore isključivo o inteligenciji, dok emocionalni i socijalni aspekt razvoja dece ne uzimaju u obzir, ne posmatraju dete kao celovito i kompleksno biće. Kako jedan nastavnik saopštava:

»Jedan dečak je na intelektualnom nivou idiota, a devojčica je hiperaktivna, ali je njena inteligencija na nivou genija. Njima nije mesto u jednom standardnom odeljenju...«

Slično, nastavnici govore samo o učenju, rešavanju zadataka, ne osvrćući se i na ostale aspekte školovanja.

»Inkluzija je iluzija, ne iz razloga što sam ja zadržati konzervativac koji smatra da takvu decu treba izdvojiti od normalnih, ali ne vidim da su oni izjednačeni sa ovim drugim kad ja sa njima moram da radim samo jednostavnije zadatke i da im dam dvojku ako uspeju da se potpišu.«

Analizom odgovora može se primetiti da nastavnici koji imaju negativnu percepciju učenika sa smetnjama u razvoju izveštavaju o niskoj samoefikasnosti, odnosno

---

osećaju se nekompetentnim u inkluzivnom kontekstu. Teme koje navode ovi nastavnici jesu: neobučenos nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju, izostanak sistemске podrške nastavnicima, kao i nepostojanje uslova u školama za uključivanje dece sa smetnjama u razvoju. Primetan je izostanak motivacije nastavnika za rad sa učenicima koji imaju smetnje u razvoju, oni ne opažaju svoju ulogu u obrazovanju ove dece, navodeći da je to uloga defektologa, logopeda i psihologa.

»Nastavnik nema mnogo mogućnosti da mu (učenik sa otežanom motorikom) pomogne. Za to postoje ljudi koji su se za to školovali i koji se time bave.«

Za razliku od njih, nastavnici koji na pozitivan način govore o učenicima sa smetnjama u razvoju u kontekstu redovne škole, navode brojne primere toga kako su izlazili u susret potrebama dece sa smetnjama u razvoju i kako su sve osmišljavali časove i prilagođavali provere znanja potrebama te dece. Očigledno je da su oni fleksibilniji i otvoreniji za promene od nastavnika sa negativnom percepcijom, te da sebe posmatraju i kao didaktičke eksperte, koji će biti sposobni da prilagode nastavu različitim učenicima.

Takođe, razlikuju se opisi interakcije sa vršnjacima. Nastavnici koji imaju pozitivnu percepciju učeniika sa smetnjama u razvoju navode primere dobre prihvaćenosti i saradnje među vršnjacima, ističući kao ključnu ulogu nastavnika kao kreatora prihvatajućeg i podržavajućeg okruženja.

»Moja uloga, kao i uloga ostalih profesora, bila je da obezbedimo da ga (učenik sa teškoćama u govoru) deca saslušaju, ohrabre, podrže i da mu pomognu koliko mogu.«

S druge strane, nastavnici koji imaju negativnu percepciju učenika sa smetnjama u razvoju izveštavali su o njihovoj neprihvaćenosti od strane vršnjaka, ističući dominantnu ulogu roditelja i medija u oblikovanju stavova učenika, ne uviđajući svoju potencijalnu moć kao inicijatora i facilitatora socijalne interakcije među učenicima.

»...Najviše me brine kako će okolina reagovati na njih. Bojim se da će hendikepirana deca trpeti zadirkivanje i druge neprijatnosti od strane ostalih učenika. Kod nas se poslednjih godina oseća užasno pomanjkanje kućnog vaspitanja, deca su sve manje tolerantna i sve više sklona isključivosti. Što je najgore, čini mi se da nastavnik po tom pitanju ne može mnogo toga da popravi.«

Sedam nastavnika je kroz svoje percepcije izrazilo selektivni pristup uključivanju dece sa smetnjama u razvoju u redovne škole, praveći razliku između dece sa različitim vrstama razvojnih smetnji. Nastavnici su imali pozitivnu percepciju učenika sa fizičkim invaliditetom ili sniženim intelektualnim sposobnostima, kao i učenika sa hroničnim zdravstvenim tegobama, ali su isticali teškoće u radu sa hiperaktivnom ili agresivnom decom, koja, prema njihovim rečima, nisu bila prihvaćena ni od strane vršnjaka.

»Fizički hendikep ne odbija decu, jer deca poštuju i uvažavaju njihov trud. Prihvaćena su i deca sa lakšim mentalnim smetnjama jer ovakva deca vole da se druže. Deca sa tikovima, karakterističnog izgleda, kao i agresivna teško su prihvaćena.«

---

## Zaključak

Na osnovu analize intervjua sa nastavnicima, mogle su se primetiti izvesne pravilnosti. Nastavnici koji afirmativno govore o učenicima koji su pod rizikom od društvene isključenosti, smatraju da je prvi zadatak škole socijalizacija i negovanje vrednosti poput tolerancije i saradnje, te sebe opažaju kao dovoljno uticajne i kompetentne da ove vrednosti razvijaju među učenicima. Nastavnici koji imaju negativnu percepciju dece sa smetnjama u razvoju, ne opažaju postojanje individualnih razlika među učenicima sa smetnjama u razvoju i svima pripisuju snižene intelektualne sposobnosti. Ovi nastavnici, kao i oni koji imaju selektivan pristup učenicima sa smetnjama u razvoju, naglašavaju značaj akademskog postignuća i kognitivnog razvoja i učenike uopšte opažaju kao netolerantne prema vršnjacima koji se razlikuju, a sebe kao nedovoljno obučene za rad sa njima. Ovi nastavnici ne uzimaju širi kontekst u obzir, već neuspeh te dece, pa i inkluzije, vide u samim karakteristikama, najčešće intelektualnim sposobnostima, učenika sa smetnjama u razvoju. Neuspehe učenika romske nacionalnosti i siromašnih učenika, pak, nastavnici smeštaju u spoljašnju sredinu, najčešće roditelje i nestimulativno okruženje.

S obzirom na to da kvalitativna analiza govora nastavnika pokazuje da nastavnici koji imaju pozitivnu percepciju učenika iz društveno isključenih grupa pokazuju proaktivniji stav, opažaju uloge nastavnika kao višestruke, holistički pristupaju učenicima i učestvuju u kreiranju podržavajućeg i prihvatajućeg iskustva, mislimo da bi u narednim istraživanjima bilo značajno utvrditi korelate pozitivne percepcije nastavnika, koji bi predstavljali smernice za kreiranje podrške procesu društvenog uključivanja. Rezultati ovog istraživanja sugerišu moguće korelate, te bi se narednim istraživanjima mogla ispitivati povezanost između percepcija nastavnika i njihove samoefikasnosti, vrednosne orijentacije i lokusa kontrole.

Kad je reč o samom obrazovanju nastavnika, važno bi bilo, kroz pedagoško-psihološko-metodičku grupu predmeta aktivno raditi na preispitivanju uverenja studenata, budućih nastavnika o učenicima iz društveno isključenih grupa – kroz diskusije, gledanje edukativnih filmova, posete relevantnim institucijama, izučavanje primera dobre prakse i sticanju neformalnog iskustva kontakta sa decom iz grupa koje su pod rizikom od isključenosti pre stupanja u ulogu nastavnika. Novi Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja od 2012/13. će od nastavnika zahtevati master nivo obrazovanja i 36 ESPB pedagoško-psihološko-metodičkog obrazovanja i prakse. Na ovaj način otvaraju se nove mogućnosti – da se kroz raznovrsne kurseve, koji nude širok spektar sadržaja, iskustava i kompetencija, ostvare promene na nivou percepcija (budućih) nastavnika u smeru prepoznavanja i prihvatanja individualnih razlika među učenicima, a samim tim i na nivou buduće prakse u školama i obrazovnog sistema uopšte.

## Literatura

1. Banks, J. A. (2006). *Race, culture and education*. New York: Routledge.
2. Baucal, A. (2006). Development of mathematical and language literacy among Roma students. *Psihologija*, Vol. 39 (2), 207–227.
3. Beijaard, D., Verloop, N. & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
4. Bemstajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.

- 
5. Bodewig, C. & Sethi, A. (2005). Poverty, Social Exclusion and Ethnicity in Serbia and Montenegro: The Case of the Roma. Članak pripremljen u okviru projekta World Bank's Programmatic Poverty Assessment for Serbia and Montenegro.
  6. (2000) *Dakarski okvir za akciju obrazovanja za sve: Privrženost našim zajedničkim ciljevima* (The Dakar Framework for Action Education For All: Meeting our Collective Commitments).
  7. (2006) Istraživački projekat *Oslonci i barijere za inkluzivno obrazovanje u Srbiji*. Beograd: CE-TI.
  8. (2009) *Abstrakt Izveštaja sa javnomnjenjskog istraživanja „Socijalna ekskluzija u Srbiji – obim, intenzitet, uzroci i tipovi“*. Centar za slobodne izbore i demokratiju – CeSID.
  9. Jensen, E. (2009). *Teaching with poverty in mind*. Virginia: Alexandria.
  10. Hattie, J. (2009). *Visible learning*. Routledge, London: Taylor & Francis group.
  11. Hrnjica, S. i saradnici (2009). *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK.
  12. Hsieh, H.-F., & Shannon, S.E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis.
  13. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
  14. Kovačević, J., Radovanović I. (2006). Pripremljenost nastavnika redovnih škola za inkluzivno obrazovanje. *Beogradska defektološka škola*, 3, 125–136.
  15. Krippendorff, K. (1980). *Content analysis. An introduction to its methodology*. London: Sage Publications.
  16. Miladinović, S. (2008). Etnička i socijalna distanca prema Romima. *Sociološki pregled*, Vol. XLII, br. 3, 417–437.
  17. Milutinović, J. I. i Zuković, S. (2007). Obrazovanje i kulturni pluralizam. *Pedagogija*, 62(1), 23–33.
  18. Ministarstvo prosvete Republike Srbije (2008). *Inkluzivno obrazovanje: Put razvoja*. Nacionalni izveštaj Republike Srbije. Beograd.
  19. Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
  20. Petrović, D. (2008). Akciono istraživanje – neka teorijska i praktična razmatranja. U Rajović, V., Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, Vol. XIII (1), 52–67.
  21. Smith, J., Harre, R. & Van Langenhove, L. (1995). *Rethinking Methods in Psychology*. London: SAGE.
  22. Sparkes J. (1999). *Schools, Education and Social Exclusion*. London: Centre for Analysis of Social Exclusion.
  23. Stanisavljević Petrović, Z., Stančić, M. (2010). Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama. *Pedagogija*, Vol. 65, br. 3, 451–461.
  24. Stojnov, D. (Ur.). *Metateorijske osnove kvalitativnih istraživanja*. Beograd: Zepter book world.
  25. UNDP (2006). *Pod rizikom: Socijalna ugroženost Roma, izbeglica i interno raseljenih lica u Srbiji*. Beograd.
  26. UNDP (2006). *Siromaštvo, nezaposlenost i socijalna isključenost*. Zagreb.
  27. Vlada Republike Srbije (2011). *Prvi nacionalni izveštaj o socijalnom uključivanju i smanjenju siromaštva u Republici Srbiji*.
  28. Vlahović, B. (2004). Proširene uloge nastavnika. *Pedagogija*, Vol. 59, br. 3, 1–13.
  29. Vuković, D. (2009). Evropski standardi i reforma sistema obrazovanja i vaspitanja mladih sa smetnjama u razvoju Republike Srbije. *Socijalna misao*, br. 4., 221–239.
  30. Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. England: Open University Press.
  31. World Health Organization (1997). *ICIDH 2 – International Classification of Impairments*. Geneva.
  32. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja Republike Srbije, *Službeni glasnik RS*, br. 72/2009.

---

\* \* \*

### TEACHERS' PERCEPTION OF STUDENTS FROM SOCIALLY EXCEPTED GROUPS AND OWN ROLE IN WORKING WITH THEM

**Summary:** The aim of this research has been to determine how teachers observe students of Roma nationality, students from families of low social-emotional status and children with difficulties in development, how they observe their interaction with the peers and their role in the process of social inclusion of these students from these three groups. The sample included 65 half structured interviews led with the teachers, and replies, with qualitative analysis of contents, based on the topics which were repeated, were sorted in the categories depending on the perception valence. In 22 interviews the teachers gave positive perceptions of students of Roma nationality, and the results of the low academic achievements were seen in the environment, not seeing the possibility of improvement of their achievement. Twenty-four teachers talked about the students from low socio-economic status, and all of them, except one had affirmative opinion, saying that these children are more diligent and ambitious of the students from well off families. The students with difficulties in development who were mentioned in 48 interviews, 56.25% had positive perception, 29.17% had negative perception, whereas in 14.58% cases, perception depended on the type of difficulty. Teachers who affirmatively talked about children with difficulties in development showed the feeling of competence and readiness for cooperation with parents and colleagues and they stressed the significance of socialisation in comparison to the teachers from the two categories who stressed the importance of the academic achievement.

**Key words:** teachers' perceptions, social absence, children under risk, education.

\* \* \*

### ВОСПРИЯТИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ И РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РАБОТЕ С СОЦИАЛЬНО УЯЗВИМЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ

**Резюме:** Целью данного исследования было – определить как преподаватели воспринимают 1. Рома школьников, 2. учащихся из семей с низким социально-экономическим состоянием, и 3. учащихся с затруднениями в развитии, как они наблюдают за их взаимодействием с своими сверстниками и за собственной ролью преподавателя в процессе социальной интеграции учащихся этих трех групп. Выборка состояла из 65 полструктурированных интервью, взятых у преподавателей; ответы сгруппированы по категориям, в зависимости от валентности восприятия, применением качественного анализа содержания, на основании повторяющихся тем.

В 22-ух интервью преподаватели высказали позитивное восприятие учащихся из числа Рома, объясняя причины их низкой успеваемости в школе влиянием среды, не подозревая, могут ли они сами, как преподаватели, влиять на улучшение их достижений. Об учащихся из семей с низким социо-экономическим статусом отвечали 24 преподавателя – все кроме одного-положительно, заявили, что эти учащиеся нередко являются более прилежными и амбициозными, чем более обеспеченные сверстники. Об учащихся с затруднениями в развитии, упомянутых в 48 интервью, 56,25% преподавателей отзываются положительно, 29,17 отрицательно, пока в 14,58% отзывов восприятие зависело от типа затруднения. Преподаватели, которые положительно отзывались о детях с ограниченными способностями, выражали чувство компетентности и готовности к сотрудничеству с родителями и коллегами и подчеркивали важность социализации, в отличие от учителей из двух других категорий, которые отдали предпочтение успеваемости в учебе.

**Ключевые слова:** восприятие учителей, социальное исключение, дети-подвергающиеся риску, образование.