

UNIVERZITET U BEOGRADU  
FAKULTET ZA SPECIJALNU EDUKACIJU I REHABILITACIJU

Dragomir Lj. Davidović

FAKTORI DOŽIVLJAJA PRIPADNOSTI ŠKOLI  
UČENIKA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA  
U RAZVOJU

Doktorska disertacija

Beograd, 2024.

UNIVERSITY OF BELGRADE  
FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

Dragomir Lj. Davidović

**FACTORS OF SCHOOL BELONGINGNESS OF  
STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL  
DISABILITIES**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2024.

**Mentor**

Prof. dr Goran Nedović, redovni profesor Univerziteta u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

**Članovi komisije:**

Prof. dr Danijela Ilić Stošović, redovni profesor Univerziteta u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Doc. dr Ivana Sretenović, docent Univerziteta u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Prof. dr Vesna Radovanović, redovni profesor Univerziteta u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Prof. dr Srboljub Đorđević, redovni profesor Univerziteta u Nišu – Pedagoški fakultet u Vranju

Datum odbrane:

## FAKTORI DOŽIVLJAJA PRIPADNOSTI ŠKOLI UČENIKA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA U RAZVOJU

Doživljaj pripadnosti školi dovodi se u vezu sa karakteristikama škole, razrednom klimom i stepenom angažovanja učenika. Školsko okruženje u kojem se učenici osećaju prihvaćenim i poštovanim bez obzira na svoje jedinstvenosti, može ih podstaći da razviju snažnu pripadnost i interesovanje za školu i učenje. Razlike u doživljaju pripadnosti školi učenika tipične populacije i učenika sa smetnjama u razvoju, kao indikatora uspešnosti inkluzivnog obrazovanja, u savremenoj literaturi su predmet većeg broja istraživanja. Osnovni cilj istraživanja bio je identifikacija individualnih i kontekstualnih faktora koji determinišu nivo doživljaja pripadnosti školi i utvrđivanje razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Uzorak istraživanja je činilo 148 učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju završnih razreda osnovne škole, oba pola. Za procenu osećaja pripadnosti školi korišćena je modifikovana Skala pripadnosti školi, za samoprocenu angažovanja učenika Skala angažovanosti učenika, dok je Skala razredne klime primenjena u cilju utvrđivanja relacija učenik-učenik, učenik-nastavnik i osetljivost na nasilje u školskom okruženju. Rezultati pokazuju da u odnosu na pol nema statistički značajne razlike na primenjenim skalama. U odnosu na vrstu smetnje, evidentirane su statistički značajne razlike na skoro svim skalama. Može se reći da učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovne (inkluzivne) škole imaju visok nivo doživljaja pripadnosti školi. Na osnovu dobijenih rezultata moguće je predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti školi na osnovu Skale angažovanosti učenika. Vršnjačko nasilje, odnos na relaciji učenik-učenik, i učenik nastavnik kao domeni razredne klime nemaju uticaja na doživljaj pripadnosti školi.

*Ključne reči:* pripadnost školi, razredna klima, stepen angažovanosti učenika, individualni faktori, kontekstualni faktori

**Naučna oblast:** Specijalna edukacija i rehabilitacija

**Uža naučna oblast:** Somatopedija

## **FACTORS OF SCHOOL BELONGINGNESS OF STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES**

The experience of belonging to the school is related to the characteristics of the school, the classroom climate and the level of student engagement. A school environment in which students feel accepted and respected regardless of their uniqueness can encourage them to develop a strong sense of belonging and interest in school and learning. The differences in the experience of belonging in school between students from the typical population and students with developmental disabilities as an indicator of the success of inclusive education are the subject of numerous studies in the current literature. The main goal of the research was to identify individual and contextual factors that determine the sense of belonging in school and to determine the differences in the sense of belonging between students with disabilities. The research sample consisted of 148 students of both genders with disabilities in the final grades of elementary school. The modified School Belonging Scale was used to assess the sense of belonging to the school, the Student Engagement Scale was used to self-assess student engagement, while the Class Climate Scale was used to assess student-student and student-teacher relationships and sensitivity to violence in the school environment. The results show that there are no statistically significant differences in the scales used in relation to gender. With regard to the type of disability, statistically significant differences were found in almost all scales. It can be said that students with disabilities who attend schools for students with developmental disabilities and regular (inclusive) schools have a high sense of belonging to the school. Based on the results obtained, it is possible to predict the overall score on the School Belonging Scale based on the Engagement Scale. Peer violence, the student-student relationship and the student-teacher relationship as areas of classroom climate have no influence on the sense of belonging to the school.

*Key words:* belonging to the school, classroom climate, level of student engagement, individual factors, contextual factors

**Research area:** Special education and rehabilitation

**Specific research area:** Special education and rehabilitation of people with motor disabilities

## SPISAK SKRAĆENICA KORIŠĆENIH U TEKSTU

ANOVA - Analiza varijanse

DCO – dečja cerebralna oduzetost

df – stepeni slobode;

F92 - Mešoviti poremećaj ponašanja i emocija

IP - interval poverenja

M – srednje vrednosti

Max – maksimum

MDiff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina

Min – minimum

MKB 10 (Šifarnik bolesti) - Međunarodna klasifikacija bolesti 10

N – broj ispitanika

NSCC (National School Climate Center) - Nacionalni centar za školsku klimu

OCDQ (Organizational Climate Descriptive Questionnaire) - Opisni upitnik organizacione klime

OECD/CERI (Organisation for economic co-operation and development/Centre for educational research and innovation) – Organizacija za ekonomsku saradnju i razvoj/centar za istraživanja u obrazovanju i inovacije, tim koji se bavi unapređenjem položaja dece sa posebnim potrebama

p – nivo značajnosti

PSSM (Psychological Sense of School Membership) – Skala pripadnosti školi

SAU - Skala angažovanosti učenika

SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman)

SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman)

SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman)

SD – standardna devijacija

SEM – standardna greška

SEMH (social, emotional, mental health needs) - socijalne, emocionalne i mentalne potrebe, tip specijalnih potreba

SPŠ - Skala pripadnosti školi

SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) - statistički paket za društvene nauke

SRK - Skala razredne klime

SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje)

SRK\_un (Skala razredne klime\_učenic, nastavnik)

SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenic, učenik)

URM - unutrašnji radni modeli tj. unutrašnje građe bihevioralnog sistema afektivnog vezivanja, ili unutrašnje predstave o sebi i osobi za koju se dete vezuje i služe kao vodič za druge bliske odnose

## SADRŽAJ

<b>UVOD .....</b>	<b>1</b>
<b>1. TEORIJSKE OSNOVE PROBLEMA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>2</b>
<b>1.1 Doživljaj pripadnosti školi .....</b>	<b>3</b>
1.1.1 Hipoteza pripadnosti .....	3
1.1.2 Ostale teorije osećaja pripadnosti .....	4
<b>1.2 Konceptualni okvir osećaja pripadnost školi .....</b>	<b>6</b>
1.2.1 Odnosi sa nastavnicima .....	6
1.2.2 Odnosi sa vršnjacima .....	6
1.2.3 Modifikacija ponašanja .....	6
1.2.4 Izgradnja doživljaja pripadnosti školi u inkluzivnom obrazovanju .....	7
<b>1.3 Školska klima .....</b>	<b>9</b>
1.3.1 Istorijske perspektive .....	9
1.3.2 Određenje i kontekstualizacija školske klime .....	10
1.3.3 Školska klima i srodni pojmovi .....	13
1.3.4 Pozitivna školska klima i njen značaj .....	14
1.3.5 Pozitivna školska klima u inkluzivnim odeljenjima i uloga nastavnika u njenom kreiranju .....	16
<b>1.4 Faktori pripadnosti .....</b>	<b>18</b>
1.4.1 Individualni faktori .....	18
1.4.2 Kontekstualni faktori .....	21
1.4.3 Osećaj pripadnosti, individualni i kontekstualni faktori .....	25
<b>1.5 Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju .....</b>	<b>26</b>
1.5.1 Klasifikacija dece i mladih sa smetnjama u razvoju .....	27
<b>1.6 Prethodna istraživanja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju .....</b>	<b>29</b>
<b>2. PREDMET, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>32</b>
<b>2.1 Problem i predmet istraživanja .....</b>	<b>33</b>
<b>2.2 Cilj istraživanja .....</b>	<b>33</b>
<b>2.3 Zadaci istraživanja .....</b>	<b>33</b>
<b>2.4 Hipoteze istraživanja .....</b>	<b>33</b>
<b>3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....</b>	<b>34</b>
<b>3.1 Mesto i vreme istraživanja .....</b>	<b>35</b>
<b>3.2. Uzorak istraživanja .....</b>	<b>35</b>
<b>3.3 Varijable istraživanja .....</b>	<b>38</b>
<b>3.4 Procedure istraživanja .....</b>	<b>39</b>
<b>3.5 Instrumenti istraživanja .....</b>	<b>39</b>
<b>3.6 Statistička obrada podataka .....</b>	<b>40</b>

<b>4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA.....</b>	<b>41</b>
<b>5. DISKUSIJA.....</b>	<b>91</b>
5.1 Karakteristike individualnih faktora i doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju .....	93
5.2 Karakteristike kontekstualnih faktora i doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju .....	95
<b>6. ZAKLJUČAK .....</b>	<b>99</b>
<b>LITERATURA .....</b>	<b>101</b>
<b>PRILOZI.....</b>	<b>117</b>
Biografija .....	118
Obrazac izjave o autorstvu .....	119
Obrazac izjave o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada.....	120
Obrazac izjave o korišćenju.....	121



## UVOD

Literatura o doživljaju pripadnosti školi nije obimna jer je ovaj konstrukt novijeg datuma u oblasti obrazovanja, a njegovo teorijsko utemeljenje počiva na naučnom doprinosu u području psihologije i sociologije. Autori koji se bave doživljajem pripadnosti školi pozivaju se na različite teorije, npr. Maslovljevu teoriju ljudskih potreba, Bolbijevu teoriju afektivne vezanosti, teoriju samodeterminacije, teorije socijalnog razvoja i druge (Prince, 2010). Različitost u teorijskim postavkama dovodi i do terminoloških razlika u definisanju samog pojma. Tako se u literaturi sreću pojmovi bliski pojmu doživljaja pripadnosti školi, kao što su: vezanost za školu, povezanost sa školom, školsko angažovanje. Teorijska postavka ovog rada počiva na teoriji usmerenoj samo na osećaj pripadnosti, u literaturi poznatoj kao „hipoteza pripadnosti“ (Baumeister & Leary, 1995), prema kojoj je osnovna potreba ljudskih bića, potreba za pripadnošću.

Doživljaj pripadnosti školi dolazi u fokus istraživača iz različitih naučnih područja jer škola posle porodice, zauzima značajno mesto u životu svakog pojedinca. U istraživanjima koja se bave doživljajem pripadnosti školi učenika tipičnog razvoja, posmatraju se obrazovni i afektivni ishodi povezani sa ovim konstruktom: uspeh učenika, angažovanje učenika, redovno pohađanje nastave, odnos između nastavnika i učenika, saradnja sa roditeljima i drugi brojni faktori. Jedan broj radova se bavi i proučavanjem pripadnosti školi kao protektivnog faktora rizičnog ponašanja mladih. U istraživanjima vezanim za učenike sa smetnjama i poremećajima u razvoju, doživljaj pripadnosti školi često se proučava kao indikator uspešnosti implementacije inkluzivnog obrazovanja. Interesovanja naučnika vezana su za ispitivanje doprinosa različitih faktora: vrste i težine smetnje i poremećaja, karakteristika obrazovnog okruženja, interakcije između učenika, i slično.

U domaćoj literaturi nedovoljno je radova koji su fokusirani, prvenstveno, na doživljaj pripadnosti učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Autori zainteresovani za područje inkluzivnog obrazovanja, indirektno su se bavili ovim fenomenom (Stanković-Đorđević, 2013). Ovo istraživanje je usmereno na identifikaciju faktora koji utiču na doživljaj pripadnosti školi učenika sa različitim vrstama smetnji i poremećaja u razvoju u različitim obrazovnim kontekstima.

## **1. TEORIJSKE OSNOVE PROBLEMA ISTRAŽIVANJA**

## 1.1 Doživljaj pripadnosti školi

Škola je osnovna i jedna od najznačajnijih institucija vaspitanja u savremenom društvu koja pokriva najduže razdoblje organizovanog vaspitanja i obrazovanja ličnosti u toku života. Osnovna škola ima naglašenu vaspitnu funkciju jer se odnosi na ličnost u celini. Iako i u njoj postoje elementi profesionalnog obrazovanja, naglasak nije na njima, za razliku od drugih škola koje su usmerene na izvršavanju svojih obrazovnih i profesionalnih uloga (Ivanović, 2010).

Razvijanje prosocijalnog ponašanja je imperativ vaspitnog procesa u današnjoj osnovnoj školi. Škola je mesto interakcije, razvijanja interpersonalnih veština, samoizražavanja, razvoja selfa i slično (Henry & Slater, 2007). Mnoge studije ističu značajnost socijalnih veština i prijateljstva. Pružanje mogućnosti za učenje, vežbanje i validaciju socijalnih veština, prilagođenih uzrastu deteta u sigurnom školskom okruženju, može biti važna komponenta za razvoj odnosa koji potkrepljuje osećaj pripadnosti i koji predstavlja protektivni faktor razvoja nasilja naročito nad decom sa invaliditetom (Rose & Monda-Amaya, 2012).

Odnos učenika prema školi opisuje se pomoću nekoliko usko povezanih termina koji se neretko koriste bez pravljenja jasne distinkcije među njima, i zato se često ne pravi razlika između termina „vezanost za školu, povezanost sa školom, školsko angažovanje” i „pripadnost školi”. Pripadnost govori o simboličkom prostoru bliskosti, prijatnosti, sigurnosti i emocionalne vezanosti stečenom kontinuitetu istorije i sećanja, dok se povezanost odnosi na kvalitet i broj veza sa ljudima i mestom (Antonsich, 2010). Teorijska postavka ovog rada počiva na teoriji usmerenoj samo na osećaj pripadnosti, u literaturi poznatoj kao „hipoteza pripadnosti“ (Baumeister & Leary, 1995), prema kojoj je osnovna potreba ljudskih bića potreba za pripadnošću.

### 1.1.1 Hipoteza pripadnosti

Najznačajnija teorija u ovoj oblasti je „hipoteza pripadnosti“ fokusirana isključivo na potrebu za pripadanjem (Baumeister & Leary, 1995), koja je osnovna motivacija, pokretač naših misli, emocija i interpersonalnih odnosa. Teorija se pojavila razmatranjem ranijih psiholoških teorija (npr. Bowlby, 1969; Maslow, 1943) i analizom empirijske baze podataka. Osnovna potreba za pripadanjem sastoji se od sveprisutne težnje za formiranjem i održavanjem trajnih, pozitivnih i značajnih interpersonalnih odnosa. Iako postoje individualne razlike u snazi potrebe za pripadnošću i načinu njenog zadovoljenja, zadovoljavanje potrebe uključuje česte, pozitivne interakcije sa drugim ljudima, uključujući uzajamnu brigu za dobrobit drugih. Potreba za pripadanjem može se usmeriti na bilo koje drugo ljudsko biće, a gubitak odnosa sa jednom osobom u određenoj meri može biti zamenjen drugom (Baumeister & Leary, 1995).

Hipoteza o pripadnosti naglašava da će osobe koje imaju teškoće u uspostavljanju i održavanju zadovoljavajućih odnosa sa drugima, a posledično i teškoće u ispunjavanju svojih potreba za pripadnošću, verovatno iskusiti osećaj uskraćenosti, koji se manifestuje negativnim afektivnim ishodima (npr. usamljenost, depresija, anksioznost, i bes), kao i negativnim ponašanjem (npr. uvredljivo ponašanje). Hagerty i saradnici (Hagerty et al., 1996) u svom istraživanju pokazali su da je nizak nivo osećaja pripadnosti kod studenata povezan sa depresijom, anksioznošću i usamljenošću u kasnijoj odrasloj dobi.

Važno je napomenuti da socijalni kontakt sam po sebi nije dovoljan da zadovolji potrebu za pripadanjem. Potrebni su česti i redovni socijalni kontakti sa osobama u čijem prisustvu se pojedinac oseća prihvaćenim i voljenim da bi se zadovoljila potreba za pripadnošću (Baumeister & Leary, 1995). Činjenice koje govore u prilog ovoj tvrdnji potiču iz studija koje proučavaju iskustvo usamljenosti i koje ukazuju da je iskustvo usamljenosti povezano sa psihološkim osećajem socijalne izolacije pojedinca, a ne sa brojem prijatelja (Williams & Solano, 1983).



školskoj nastavi zabeležene su u literaturi iz oblasti opšteg obrazovanja. Autori koji su se bavili ovom tematikom nagoveštavali su da je sadržaj u Maslovljevim spisima uverljiv argument da je pripadnost jedan od centarlnih stubova koji već neko vreme nedostaje našoj obrazovnoj strukturi (Kunc, 1992). Kaps (Capps, 2004), je tvrdio da ukoliko škola ne bude u stanju da uspostavi kod svojih učenika osećaj pripadnosti, zajednice i mesta, maksimizacija za učenje učenika biće neprekidna borba.

#### 1.1.2.2 Bolbijeva teorija afektivne vezanosti

Najpoznatija teorija koja naglašava ljudsku potrebu za stvaranjem i održavanjem odnosa je teorija afektivne vezanosti (Prince, 2010), čiji je začetnik Džon Boulbi (John Bowlby). Polazna tačka Boulbijeve teorije je postojanje primarne, urođene (na instinktima zasnovane) detetove potrebe za posebnom vrstom vezivanja za negovatelje. Tu posebnu vrstu vezivanja nazvao je »attachment« (eng. privrženost, pričvršćivanje, vezivanje) (Damnjanović, 2012). Iskustva sa osobom sa kojom dete ostvaruje vezanost čine set kognitivnih mehanizama koja vode struktuiranju unutrašnje građe bihevioralnog sistema afektivnog vezivanja, a koje Boulbi naziva unutrašnji radni modeli (URM) (Lelek i Klikovac, 2021). URM su unutrašnje predstave o sebi i osobi za koju se dete vezuje (Damnjanović, 2012) i služe kao vodič za druge bliske odnose (Prince, 2010).

Meri Ejnsvort je osmislila tehniku procene nazvanu „čudna situacija” (engleski Strange Situation) kako bi pružila empirijske dokaze za Boulbijeve tvrdnje. U ovom eksperimentu, procenjivana je reakcija deteta na odlazak i povratak negovatelja u poznatom i nepoznatom okruženju. Zapaženo je da deca čiji su negovatelji dostupni, osetljivi i reaguju na signale kojima deca izražavaju potrebe, manifestuju obrasce sigurne privrženosti. Ukoliko je negovatelj insuficijentnih psiholoških ili emocionalnih sposobnosti i ne pruži adekvatan odgovor na detetove signale, razvije nesiguran obrazac vezanosti (Ainsworth, 1989; Bowlby 1988).

Teorija afektivne vezanosti ukazuje da su individualne razlike u emocionalnom razvoju i socijalnom ponašanju posledica ranih sigurnih veza između deteta i negovatelja. U prilog ovoj tvrdnji, deca koja su razvila obrazac sigurne privrženosti za svoje negovatelje, tokom detinjstva i adolescencije adekvatno funkcionišu u socio-emocionalnim, kognitivnim, bihevioralnim i akademskim domenima.

Bez obzira na rana životna iskustva deteta, razvoj pozitivnih odnosa može se podsticati preko učitelja i vršnjaka (J. Kennedy & C. Kennedy, 2004). Mogućnosti škole u rešavanju potreba za vezanošću dece i mladih pojavile su se oživljavanjem značaja teorije vezanosti za pozitivan razvoj deteta (Bomber, 2007; Geddes, 2018; Perry, 2009). Istraživanja pokazuju da postoji značajna povezanost između rane sigurne privrženosti i prihvatanja vršnjaka u predškolskom i osnovnoškolskom dobu (Prince, 2010). Literaturni podaci ukazuju da su učenici koji su sa nastavnicima uspostavili sigurnu vezanost, razvili samopoštovanje i samopouzdanje, imali su značajno manje eksternalizujućih problema i bolja postignuća u školi u odnosu na učenike koji nisu uspostavili obrazac sigurne vezanosti (J. Kennedy & C. Kennedy, 2004).

Teorija afektivne vezanosti uglavnom se odnosi na dijadični odnos (npr. majka-dete; učitelj-dete) i malo doprinosi našem razumevanju uticaja širih društvenih grupa u kojima pojedinci funkcionišu.

## 1.2 Konceptualni okvir osećaja pripadnost školi

Primenjujući teoriju pripadnosti na školsko okruženje, pripadnost školi obuhvatala bi obim u kom se učenici osećaju prihvaćenim, poštovanim, uključenim i podržanim od strane drugih (Anderman & Freeman, 2004). Istraživanja u ovoj oblasti (Juvonen, 2006) doprinela su konceptualizaciji teorijskog modela koji ukazuje da je osećaj pripadnosti školi usko povezan sa pozitivnim odnosima sa nastavnicima i pozitivnim odnosima sa vršnjacima. Međutim, predlaže se i modifikacija ponašanja učenika kako bi se ispunila očekivanja nastavnika ili norme koje su postavili vršnjaci (Pesonen, 2016). U nastavku ćemo ukratko opisati svaki od odnosa koji su evidentirani kao značajni za konceptualni okvir osećaja pripadnosti školi..

### 1.2.1 Odnosi sa nastavnicima

Poverenje, razumevanje i individualizovana podrška između učenika i nastavnika mogu pozitivno uticati na emocionalno blagostanje i ponašanje dece (Hughes et al., 1999), što dovodi do razvoja osećaja pripadnosti u školskoj zajednici. Podrška nastavnika može smanjiti rizik i pojavu poremećaja ponašanja, posebno među učenicima koji mogu biti skloni razvoju ovog poremećaja (Finn, 1993). Suprotno tome, učenici koji ne osećaju podršku od strane nastavnika mogu izbegavati školske zadatke i aktivnosti (Furrer & Skinner, 2003), što može imati za posledicu npr. agresivno ponašanje i sukobe sa nastavnicima (Meehan et al., 2003). Deca sa smetnjama i poremećajima u razvoju bez socijalne podrške svojih nastavnika mogu biti izolovana od strane vršnjaka čime se narušava razvoj osećaja pripadnosti školi (Pesonen, 2016).

### 1.2.2 Odnosi sa vršnjacima

Ostvareni odnosi sa vršnjacima u školi mogu uticati na osećaj pripadnosti (Faircloth & Hamm, 2005). Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju zbog svojih jedinstvenih karakteristika, mogu doživeti odbacivanje i viktimizaciju od strane svojih vršnjaka. Odbacivanje može predstavljati izazov za formiranje osećaja pripadnosti i uticati na mentalno blagostanje učenika (Juvonen, 2006), dok prihvatanje u vršnjačkim odnosima može pozitivno uticati na osećaj pripadnosti (Osterman, 2000). Pozitivna iskustva prihvatanja učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju često zahtevaju školsko okruženje koje im pomaže da ostvare značajne društvene veze, doprinoseći osećaju socijalne pripadnosti u školskoj zajednici u celini (Ma, 2003; Murray & Pianta, 2007). Ovo naglašava važnu ulogu koju odrasli (npr. nastavnici, direktori i td.) imaju u kreiranju školskog etosa u kom se prihvataju i poštuju svi učenici i zaposleni.

### 1.2.3 Modifikacija ponašanja

Juvonen (Juvonen, 2006) predlažu modifikaciju ponašanja učenika kako bi stvorili bolje odnose i bili prihvaćeni od strane vršnjaka i nastavnika. Prilagođavanje ponašanja može proizaći iz straha od negativnih emocionalnih iskustava, što dovodi do toga da učenici ispunjavaju očekivanja svojih nastavnika ili tolerišu norme koje su postavili njihovi školski drugovi. Istraživanja (Davidson & Henderson 2010; McRuer 2006; Pesonen et al., 2015) pokazuju da prilagođavanje ponašanja kod dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju može biti povezano sa prikrivanjem njihovih jedinstvenih karakteristika. To može dovesti da se deca sa smetnjama i poremećajima u razvoju osećaju drugačije od ostale dece i da razviju osećaj usamljenosti i izolacije (Muller et al., 2008). Ovo može doprineti razvoju depresije (Hedley & Young, 2006), i imati negativan uticaj na osećaj pripadnosti.

Iako postoje razlike u shvatanju i definisanju samog pojma „pripadnost školi“, istraživači su saglasni da pripadnost školi dovodi do pozitivnih akademskih, bihevioralnih i socijalnih ishoda (Bond et al., 2001). Doživljaj pripadnosti školi dovodi se u vezu i sa karakteristikama škole i stepenom angažovanja učenika (Harris, 2015). Školsko okruženje u kojem se učenici osećaju prihvaćenim i poštovanim bez obzira na svoje jedinstvenosti, može ih podstaći da razviju snažnu pripadnost (Ma, 2003), i interesovanje za školu i učenje.

Utvrdjivanje stepena angažovanja učenika putem „identifikaciono-participativnog“ modela, predloženo je ranije u literaturi (Finn, 1989). Ovaj model se može koristiti za objašnjenje postupaka koji dovode do pozitivnih akademskih postignuća. Prema ovom modelu, osećaj pripadnosti školi dovodi do veće posvećenosti u ostvarivanju školskih ciljeva i povećane spremnosti za aktivnijim učešćem u školskim aktivnostima. Bez obzira na uzroke sniženog ili odsutnog doživljaja pripadnosti školi, rezultati neuspeha u postizanju snažnog i legitimnog osećaja članstva u školi kao društvenom sistemu može biti smanjena motivacija, stepen angažovanja, akademska postignuća ili napuštanje škole (Goodenow, 1993a).

Jedan od mogućih mehanizama uticaja doživljaja pripadnosti školi na akademska postignuća je njegova „energična funkcija, buđenje entuzijazma, zainteresovanosti i spremnosti za učešće u akademskim aktivnostima“. Prema „samoostvarujućem motivacionom modelu“, kombinacija angažovanja i visokih performansi izaziva veću podršku nastavnika, roditelja i vršnjaka, samim tim i potvrđivanje ili promociju osećaja pripadnosti dece (Furrer & Skinner, 2003). Suprotno tome, deca koja su se osećala nevažnima ili odbačena od drugih imala su veće šanse da postanu frustrirana i otuđena od aktivnosti učenja što je ometalo njihov akademski napredak (Prince, 2010).

Podaci iz literature ističu negativne posledice socijalne isključenosti na kognitivne performanse. Uočen je značajan pad postignuća na testu inteligencije, razumevanju čitanja, testu logike i rasuđivanja kada je učenicima saopšteno da će testove završiti sami ili da su drugi učenici odbili zajedničko testiranje (Baumeister et al., 2002). Iako dalja diskusija nije u okviru trenutnog pregleda literature, zanimljivo je primetiti da socijalni kontekst može negativno uticati na kognitivno funkcionisanje kao i na akademsku motivaciju. To jest, čini se da doživljaj pripadnosti školi utiče i na proces i na rezultat učenja.

Doživljaj pripadnosti je povezan sa različitim bihevioralnim i socijalnim ishodima i predstavlja protektivni faktor koji inhibira negativne i promovira pozitivne životne ishode (Maddox & Prinz, 2003). Učenici koji izbegavaju školske aktivnosti i/ili imaju loše odnose sa vršnjacima i nastavnicima u školi, imaju veći rizik od razvoja eksternalizujućih poremećaja (poremećaj ponašanja, hiperaktivnost, zloupotrebe psihoaktivnih supstanci, delikvencija i dr.) (Bond et al., 2001), u poređenju sa učenicima koji su imali dobre odnose sa vršnjacima i nastavnicima i razvijen osećaj pripadnosti školi (Murray & Greenberg, 2000). Pomažući deci da zadovolje potrebu za pripadanjem u školi na zdrave načine, smanjuje se i/ili eliminiše mogućnost zadovoljenja nezdravim alternativama npr. članstvo u bandi, antisocijalnoj grupi i tome sličnom, smanjujući na taj način i rizik od razvoja eksternalizujućih poremećaja i negativnih bihevioralnih i socijalnih ishoda.

#### *1.2.4 Izgradnja doživljaja pripadnosti školi u inkluzivnom obrazovanju*

Razlike u doživljaju pripadnosti školi učenika tipične populacije i učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju, kao indikatora uspešnosti inkluzivnog obrazovanja, u novijoj literaturi su predmet većeg broja istraživanja. Zaključci do kojih autori dolaze su različiti, počevši od onih da nema razlika (Holland, 2015; Prince, 2010; Stanković-Đorđević, 2013), da učenici sa smetnjama i poremećajima imaju niži nivo doživljaja pripadnosti školi (McCoy & Banks, 2012), pa do onih da učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju imaju viši nivo doživljaja pripadnosti školi (Vaz et al., 2015). Ispitivanjem nivoa doživljaja pripadnosti školi, ispituju se i efekti inkluzivnog

obrazovanja na akademsko (Frederickson et al., 2007) i socijalno postignuće učenika (Pijl et al., 2008). Doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u zavisnosti od tipa škole (inkluzivna i specijalna), takođe je predmet istraživanja (Frederickson et al., 2007; Prince, 2010), a dobijeni rezultati pokazuju da ne postoje razlike između učenika koji pohađaju redovne/inkluzivne i učenika koji pohađaju specijalne škole u nivou doživljaja pripadnosti školi.

Praktične akcije i inkluzivni principi koji zajedno grade školsku kulturu podržavajuću za sve učenike predstavljaju srž prakse inkluzivnog obrazovanja. Prilagođavanje učionica, nastavnog plana i programa, ocenjivanja, pružanje podrške na igralištu i promena načina pružanja podrške učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju za školske aktivnosti i učenje, primeri su promena koje su realizovane radi što boljeg prilagođavanja školskog okruženja njihovim potrebama. Fokus je na promenama u školskoj zajednici, a ne na promeni deteta sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Ove promene su ključni faktor u formiranju osećaja pripadnosti dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Postoji niz pristupa i strategija koje mogu pomoći u izgradnji doživljaja pripadnosti školi učenika sa invaliditetom u inkluzivnom obrazovanju. One se primenjuju radi jačanja i održavanja osećaja pripadnosti kod svih učenika, neodvajajući učenike na osnovu oštećenja.

Stobart (Stobart, 1986) smatra da bi inkluzivno obrazovanje rezultiralo povećanom socijalnom interakcijom između dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja, povećanom prihvaćenošću dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju od strane vršnjaka i modifikacijom ponašanja vršnjaka tipičnog razvoja u kontaktu sa decom sa smetnjama i poremećajima u razvoju, što doprinosi osećaju pripadnosti. Ipak, male koristi se neće dogoditi automatski, a za ostvarivanje uspešnog uključivanja u redovne škole dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju neophodni su brojni faktori (Frederickson & Cline, 2002).

Inkluzija je ugrađena u niz političkih, socijalnih, psiholoških i obrazovnih konteksta. U odnosu na obrazovanje, definicija inkluzije je uključivanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama u redovne škole, umesto u odvojenim specijalnim školama ili odeljenjima (Lambert & Frederickson, 2015). Odgovornost škole je da se promeni, prilagodi i obezbedi da sva deca u potpunosti učestvuju u redovnom obrazovanju uz odgovarajuću podršku (Mittler, 2000). Ukoliko ove promene pomognu deci sa smetnjama i poremećajima u razvoju da formiraju pozitivan doživljaj pripadnosti u sistemu inkluzivnog obrazovanja, možemo očekivati i pozitivne efekte inkluzije na akademske i socijalne ishode.

U literaturi se nailazi na činjenice koje ukazuju na nedoslednost u vezi s ishodom efikasnosti inkluzije (Lindsay, 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). Određena istraživanja (Sheehy et al., 2009) pokazuju da inkluzija može biti efikasna, ali i da se ona može uspešno realizovati. Međutim, istraživanja koja nisu dala očekivane rezultate u socijalnoj interakciji, prihvatanju i pozitivnim akademskim i socijalnim ishodima za učenike sa smetnjama i poremećajima u razvoju, pored razmatranja pitanja prava i vrednosti, navelo je neke autore da postave pitanje da li je moguće opravdati uključivanje ove dece u inkluzivno obrazovanje (Lambert & Frederickson, 2015). Takva gledišta proizlaze iz zabrinutosti da je prelazak na inkluziju vođen principima i politikom ili „ideologijom“, a ne dokazima da je inkluzivno obrazovanje efikasno (Thomas & Vaughan, 2005). Postoji i zabrinutost da deca sa smetnjama i poremećajima u razvoju neće biti prihvaćena od strane vršnjaka u redovnom obrazovanju, samim tim neće razviti doživljaj pripadnosti i da će biti podvrgnuta školskom nasilju (Warnock, 2005).



## 1.3 Školska klima

Škola je korektivni faktor za nepovoljne uticaje kojima su deca izložena van škole, naročito u porodici. Drugačije rečeno, trebala bi da omogući učenicima razvoj sposobnosti, pozitivne slike o sebi, doživljaja samoeфикаsnosti, samopoštovanja, profesionalnih interesovanja, osećanja pripadnosti i sl., kao i podršku da to i postignu.

U savremenoj literaturi se naglašava da efektivnost vaspitno-obrazovnog procesa zavisi od organizacionog kapaciteta škole, odnosno specifičnih karakteristika školske organizacije. Postojanje razlika među školama u pogledu brojnih dimenzija organizacije često je razlog nekonzistentne efektivnosti istovetnih programa (Gottfredson, 2001). Zbog toga se fokusiranje na institucionalni kontekst i poseban ambijent koji se razvija u svakoj školi, danas smatra jednim od vodećih zahteva pri kreiranju školskih politika i planiranju intervencija u školskoj zajednici (Welsh, 2000). Ideja da škole imaju svoje lične karakteristike, kao i pojedinci, ima dugu tradiciju u akademskim raspravama (Popović Ćitić i Đurić, 2018). Frajberg i Stajn (Freiberg & Stein, 1999) ovu analogiju koriste sasvim eksplicitno da škole, iako nisu organska bića u biološkom smislu, imaju kvalitete živih bića u organizacionom i kulturološkom smislu. Halpin i Kroft (Halpin & Croft, 1963) tvrde da je ličnost za individuu ono što je klima za organizaciju. Takvo shvatanje rezultiralo je stvaranjem teorije školske klime koja je istakla značaj obrazaca komunikacije, normi o tome kakvo je ponašanje poželjno, definisanja uloga, sistema kazni i nagrada (Fox et al., 1979).

### 1.3.1 Istorijske perspektive

Značaj školske klime za uspešno odvijanje obrazovno-vaspitanog procesa datira s početka XX veka. Prva nastojanja na planu unapređenja školskog ambijenta i faktora iz domena škola zabeležena su u knjizi „The Management of a City School” (Perry, 1908). Njen autor, Artur Peri (Arthur Perry) istakao je značaj školskog okruženja za uspeh učenja i obavezu škole da učenicima treba pružiti „nešto više od običnog boravka” (Perry, 1908). Ipak, akademska tematizacija školske klime odvijace se mnogo kasnije. Počeci sistematskog istraživanja fenomena školske klime zasnovani su na idejama i iskustvima organizacionih istraživanja (Chirkina & Khavenson, 2018). Iz tog razloga ćemo kratko rezimirati evoluciju shvatanja organizacione klime koja stoji u osnovi kasnije utemeljenog koncepta školske klime.

Organizaciona istraživanja sprovedena tridesetih godina XX veka jasno ukazuju na značajnu povezanost između organizacione klime i motivacije, produktivnosti i zadovoljstva zaposlenih (Chirkina & Khavenson, 2018). Kurt Levin, rodonačelnik empirijskog utemeljenja koncepta organizacione klime, u svojim istraživanjima ukazuje da politika upravljanja određuje socijalnu klimu zaposlenih, samim tim i način rada zaposlenih (Lewin et al., 1939). Dalji podsticaji široj tematizaciji organizacione klime vezuju se za Argirisova istraživačka iskustva (Popović Ćitić i Đurić, 2018). Argiris (Argyris, 1958), je prvi sistematski povezao organizacionu klimu sa efikasnošću, produktivnošću, zadovoljstvom i samoinicijativnim napuštanjem firme od strane zaposlenih.

Značajan doprinos konceptualizaciji organizacione klime, u oblasti obrazovnih ustanova, imala su Likertova istraživanja iz šezdesetih godina XX veka (Popović Ćitić i Đurić, 2018). Na temelju svojih istraživanja, Likert je razvio teoriju nadzora koja se zasnivala na konceptu organizacione klime shvaćene kao intervenišuće varijable između onih koji su školski administratori i organizacionih efikasnosti škola (Likert, 1967; Popović Ćitić i Đurić, 2018). Iz ove teorijske perspektive, škola se posmatra kao posebna vrsta organizacije. Takođe, velike zasluge pripisuju se radu Halpina i Krofta (Halpin & Croft, 1963) koji su razvili upitnik „Opisni upitnik organizacione klime” (Organizational Climate Descriptive Questionnaire, OCDQ) za ispitivanje

klime u osnovnim školama, kao i brojnim istraživačima koje su radili na modifikaciji i revizijama ovog instrumenta (Koltkamp et al., 1987).

Zahvaljujući proučavanjima poslednjih decenija, školska klima je prepoznata kao važan faktor određivanja efikasnosti obrazovnih institucija, kao i akademskih postignuća, motivacije, socijalizacije i ponašanja učenika (Chirkina & Khavenson, 2018).

### 1.3.2 Određenje i kontekstualizacija školske klime

Koncept „školska klima” stvoren je na temelju istraživanja organizacione klime i efektivnosti škole. Autori koji se bave ovom problematikom je definišu kao relativno trajan kvalitet školske sredine koji utiče na ponašanje njenih članova i koji se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod uticajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti učesnika i upravljanja školom (Hoy & Miskel, 1991).

Akademski literatura obiluje, manje ili više, operacionalizovanim pokušajima definisanja kompleksnog konstrukta školske klime (Đurić i Popović Čitić, 2011; Đurić i sar., 2012). Na osnovu pregleda literature koja se odnosi na ovu oblast i sistematizacije raznovrsnih načina određenja sadržaja pojma školske klime može se zaključiti da sadržaj ovog pojma uključuje nepisana pravila, vrednosti, stavove koji postaju stil interakcije između učenika, nastavnika i administrativnog osoblja jedne škole. U osnovi definicije školske klime je konstatacija da ona, bila dobra ili loša, uvek postoji kao organizacioni atribut škole (Popović Čitić i Đurić, 2018).

Školska klima ili nastavna atmosfera, ekologija razreda, školski duh, etos, kultura samo su neki od termina kojima se nastoji opisati osećaj koji vlada na času između učenika i nastavnika. Kako ne postoji jedinstven termin ovog fenomena nastave, tako nema ni jedinstvene definicije (Tabela 1). Prvobitno je školska klima podrazumevala oblik grupne klime koja nastaje tokom interakcija u školskom ambijentu (Getzels & Thelen, 1960). Slično tome, i drugi autori su smatrali da je školska klima trajni kvalitet školskog okruženja nastao kombinacijom fizičkih i socijalnih faktora, odnosno faktora koji organizaciji daju ličnost, duh ili atmosferu (Tagiuri, 1968; Tye, 1974). Tađuri (Tagiuri, 1968), je smatrao da ove faktore opažaju njeni članovi i da oni utiču na njihovo ponašanje, odražavaju svojstva organizacije i mogu se kvantifikovati. Ova definicija se oslanja na koncept organizacione klime koja se fokusira na kvalitet okruženja i na izvestan način je sinonim za ono što bismo mogli smatrati školskom klimom. Prema njemu, ovaj pojam uključuje *ekologiju* (fizičke i materijalne aspekte), poseban *milje* (socijalnu dimenziju koja se tiče svih pojedinaca i grupa), *socijalni sistem* (socijalna dimenzija koja se odnosi na obrasce odnosa individua i grupa) i *kulturu* (socijalna dimenzija koja se odnosi na sistem verovanja, vrednosti, kognitivne strukture, značenja). Iz takve strukture proizlazi da školska klima pojmovno uključuje ukupan kvalitet okruženja unutar jedne škole (Popović Čitić i Đurić, 2018).

**Tabela 1. Pregled definicija školske klime**

AUTOR(I)	DEFINICIJA
Getzels & Thelen (1960)	Grupna klima koja nastaje tokom interakcija u školskom ambijentu.
Halpin & Croft (1963)	Nastavnička percepcija školskih rutina, ponašanja i odnosa između nastavnika i administracije.
Tagiuri (1968); Tye (1974)	Kvalitet školskog okruženja nastao kombinacijom fizičkih i socijalnih faktora, odnosno faktora koji organizaciji daju ličnost, duh ili atmosferu.
Hoy & Miskel (1991)	Trajan kvalitet školske sredine koji utiče na ponašanje njenih članova i koji se temelji na zajedničkoj percepciji ponašanja u školi, a pod uticajem je formalne i neformalne organizacije, ličnosti učesnika i upravljanja školom.
Fraser, 1994	Zajednički osećaj subjekata na času
Freiberg & Stein (1999)	„Duša i temelj škole“, komparirajući školsku klimu sa vazduhom koji dišemo.
Welsh (2000)	Skup normi, vrednosti i načina razmišljanja koji definiše odnose između školskih aktera.
Marshall (2004)	Edukativno oružje u zgradi škole ili u učionici.
Cohen et al., (2009)	Kvalitet i karakter školskog života.
Hinduja & Patchin (2012)	Društvena atmosfera okruženja u kom se uči ili način na koji učenici i nastavnici „vide“ školu.

Prema Frajbergu i Stajnu školska klima je univerzalna u istorijskom i u geografskom pogledu (Freiberg & Stein, 1999), i duša i temelj škole. Frazer (Fraser, 1994) navodi da je školska klima zajednički osećaj subjekata na času. Velš (Welsh, 2000) veruje da se školska klima sastoji od normi, vrednosti i načina razmišljanja koji definiše odnose između školskih aktera. Koen i autori (Cohen et al., 2009) školsku klimu određuju kao kvalitet i karakter školskog života, naglašavajući da se školska klima bazira na obrascima iskustva u životu škole koji odražava norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, nastavnu praksu i učenje, kao i organizacionu strukturu. Takođe, ističu da svi učesnici u školskom životu, na ovaj ili onaj način utiču, oblikuju i menjaju školsku klimu. Prema ovim autorima, školski život se odnosi na stepen bezbednosti koji škola pruža, kvalitet odnosa koji se razvijaju, fizičko okruženje, postojanje zajedničke vizije i učešće svih u njenom ostvarenju.

Školska klima iako se može definisati na različite načine, učenici, roditelji, nastavnici i istraživači mogu da steknu izvestan utisak o klimi jedne škole čim uđu u nju (Lehr & Christenson, 2002).

Sumirajući prethodne definicije možemo razlikovati tri ključne karakteristike školske klime. Prvenstveno, školska klima se posmatra kao psihofizički fenomen tj. ona je subjektivna percepcija svih učesnika u procesima obrazovanja i vaspitanja koji se odvijaju u školskom ambijentu (Burke & Litwin 1992; Cohen et al., 2009; Halpin & Croft 1963; Kopelman et al., 1990; Schneider, 1972). Drugo, školska klima je latentni konstrukt čiji pokazatelji mogu biti odgovori članova školske zajednice na pitanja o normama, vrednostima i drugim pojavama značajnim za određenu školsku zajednicu. Treće, klima je pojava koja je konstantna tokom vremena (Forehand & Vonhallergilmer, 1964; Tagiuri, 1968). Drugim rečima, školska klima se ne može menjati iz godine u godinu kao rezultat angažovanja novih zaposlenih i/ili novih učenika u školskoj sredini. Moraju se preduzeti značajne reforme i promena u ponašanju svih učesnika kako bi se odigrale vidljive promene u školskoj klimi.

Zbog raznolikosti određenja školske klime postoje i različite dimenzije školskog života za koje se smatra da su obuhvaćene školskom klimom. Školska klima predstavlja proizvod niza faktora uključujući ličnost učesnika školskog života, socijalne interakcije između učenika i nastavnika, metode i materijal koji se koriste u nastavnom procesu, akademsko postignuće, ponašanje i izgled okruženja (W. Johnson & T. Johnson, 1999). Sagledavajući rezultate prethodnih istraživanja, Maršal (Marshall, 2004) navodi sledeće dimenzije školske klime: kvalitet i kvantitet interakcija između učenika i odraslih, percepcija školskog okruženja od strane učenika i nastavnika, fizički faktori ili faktori okruženja (npr. izgled škole i učionica, materijal od koje je napravljena), akademsko postignuće, sigurnost u školi i veličina škole, poštovanje i poverenje prema drugim učenicima i nastavnicima.

Sedamdesetih godina prošlog veka, zanimljiv koncept školske klime razvili su Mus i Insel (Moos & Insel, 1974), ističući značaj društvene ekologije koju definišu kao odnos između interakcije ljudi i društvenih i fizičkih aspekata školskog života. U njihovom radu školska klima direktno je povezana sa okruženjem, dok faktori školske klime mogu biti unutrašnji i spoljašnji. Iako ekološki faktori mogu biti kontrolisani u određenoj meri, karakteristike lične prirode, kao što je socioekonomski status, ne mogu se kontrolisati i smatraju se eksternim faktorima. Posmatrane zajedno, dimenzije socijalne ekologije oblikuju klimu ili školsko okruženje (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

Ler i Kristenson (Lehr & Christenson, 2002), ukazuju na nekoliko dimenzija, uključujući osećaj reda i discipline, posvećenost osoblja podučavanju učenika, učešće roditelja, visoka očekivanja u pogledu akademskih postignuća i ponašanja, privrženost, kao i odnose učenika, osoblja, roditelja i članova zajednice koji su puni poštovanja. Prethodni pregled različitih određenja školske klime upućuje nas na zaključak da je školska klima multidimenzionalni konstrukt, koji uključuje fizičke, socijalne i akademske dimenzije.

Kao komponente fizičke dimenzije navode se izgled školske zgrade i učionica, veličina škole organizacija rada, dostupnost materijala za rad, bezbednost i drugo. Socijalna dimenzija školske klime obuhvata kvalitet interpersonalnih odnosa između učenika, nastavnika i vannastavnog osoblja, ravnopravan tretman svih učenika, kao i stepen do kojeg učenici, nastavnici i osoblje učestvuju u donošenju odluka u školi. Akademska dimenzija se odnosi na kvalitet nastave, očekivanja u pogledu napredovanja i adekvatnog praćenja napredovanja učenika, obaveštavanje učenika i roditelja o akademskim postignućima (Đurić i Popović Ćitić, 2011).

Istraživači (Velki i sar., 2014) se slažu da je školska klima deo školske sredine i da je povezana s individualnim i afektivnim dimenzijama i sistemom verovanja o školi koji utiču na kognitivni, emocionalni, socijalni i fizički razvoj dece, iako postoje mnogobrojne definicije školske klime.

### 1.3.3 Školska klima i srodni pojmovi

U literaturi se pominju različiti termini koji se direktno ili indirektno odnose na školsku klimu. Veliki značaj za bolje razumevanje koncepta školske klime je njeno distinktivno određenje u odnosu na srodne pojmove. Krajem osamdesetih godina prošlog veka koncepti školske klime i školske kulture počinju da se istražuju zajedno uz nekonzistentno korišćenje oba pojma i bez njihove jasne diferencijacije. Zbog toga se javlja potreba pravljenja distinkcije između pojma školske klime i kulture (Van Houtte, 2005).

Većina autora je školsku klimu definisala kao ponašanje, a kulturu kao sistem normi i vrednosti (Popović Ćitić i Đurić, 2018). Školska klima je multidimenzionalni konstrukt koji kulturu uključuje kao jednu od svojih dimenzija (Creemers & Reezigt, 1999), a interesantna je i činjenica da se školska ili organizaciona klima proučavaju iz naučne, a školska kultura iz antropološke perspektive (Hoy et al., 1991). Ukazujući na razlike između ova dva pojma, Devit i Slejd (DeWitt & Slade, 2014) predlažu da školska klima podrazumeva proaktivan pristup čitavoj školskoj infrastrukturi, dok školska kultura označava koliko se učenici i nastavnici osećaju bezbedno u školi. Školska klima se odnosi na nastavne strategije koje se koriste za angažovanje učenika, angažovanost učenika u sopstvenom učenju, kao i na koliko je prijateljski nastrojeno školsko osoblje. Takođe, uključuje i sva dešavanja tokom školske godine, osećanja dobrodošlice roditelja kada prisustvuju školskim događajima i individualnim sastancima sa nastavnikom ili direktorom škole. Značajno je razlikovati da školska klima podrazumeva kvalitet života u školskoj zajednici, odnosno percepciju o različitim aspektima školskog života (fizičkim, socijalnim, akademskim ili organizacionim), dok školska kultura podrazumeva pretpostavke, uverenja i shvatanja. Istraživače školske klime interesuje kakva je percepcija škole, dok istraživače školske kulture interesuje šta članovi škole misle i veruju (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

Koncepti, školska kultura i školska klima, postali su opšteprihvaćeni metod opisa karaktera škole. Pažljivom analizom elemenata kojima se u literaturi određuju sadržaji ova dva pojma, nailazi se na značajne razlike u njihovoj operacionalizaciji. Kultura se odnosi na značenja, vrednosti i verovanja, a klima na percepciju ovih značenja vrednosti i verovanja (Van Houtte, 2005).

Prilikom proučavanja školske klime često se prepliću pojmovi razredne i školske klime. Iako postoji logična i vertikalna povezanost između ova dva pojma ipak ih treba sagledavati u nezavisnom istraživačkom kontekstu. Školska klima najčešće podrazumeva opšte stanje unutar jedne obrazovne institucije, ali treba uzeti u obzir i da se u okviru jedne škole značajno može razlikovati kvalitet klime između različitih odeljenja, i da individualne percepcije klime od strane učenika mogu biti značajno različite. U istraživačkoj praksi, iz tog razloga uspostavljena su dva modaliteta: jedan u okviru kojeg se ispituje klima u školi kao organizacionoj celini i drugi u kojem je referentni okvir učionica/odeljenje. Analizom tih modaliteta, nailazi se na njihovu različitu utemeljenost (Anderson, 1982).

Istraživanja školske klime su sastavni deo istraživanja o organizacionoj klimi i efektima škole dok istraživanja klime u učionici/odeljenju pripadaju istraživačkoj praksi u oblasti psihologije i segment su istraživanja odeljenja kao referentnog okvira (Popović Ćitić i Đurić, 2018). Može se reći da je osnovna razlika između ova dva pojma to što se razredna klima odnosi na percepciju razrednog okruženja (Adelman & Taylor, 2005), odnosno na socijalne interakcije u učionici, očekivanja od učenika u pogledu ponašanja i školskog uspeha, fizičke karakteristike učionice (Mainhard et al., 2011) ili „intelektualno, socijalno, emocionalno i fizičko okruženje u kome učenici uče (Ambrose et al., 2010), a školska klima na percepciju čitave škole (Cohen et al., 2009). Školska klima se smatra sveobuhvatnijom od razredne, i uobičajeno ju je procenjivati kroz percepcije nastavnika (Baranović i sar., 2007).

U literaturi se može pronaći i termin pedagoška klima ili okruženje. Iako pojedini autori ne prave razliku između školske i pedagoške klime, ona ipak postoji. Pedagoška klima se odnosi na kvalitet i značajnost nastavnog plana i programa, mogućnosti koje nastavnik ima za usavršavanje, nivo obrazovanja i profesionalno sagorevanje nastavnika (Berkowitz et al., 2016). Takođe, neki od termina koji se koriste za opisivanje karaktera školskog života su školska atmosfera, školsko okruženje, školski milje, ekologija razreda, školski duh, etos, ali se ne pravi pojmovno razlikovanje ovih termina i školske klime (Cohen et al., 2009).

Iz prethodnog opisa različitih teorijskih perspektiva, možemo zaključiti da su značajna ograničenja nalaza istraživanja školske klime povezana sa problemima koji se tiču konsenzusa oko osnovnih određenja, prihvaćenih modela analize i primenjene metodologije. Istraživači i praktičari koristili su širok spektar određenja školske klime, kao i modele koji su često bili više implicitni nego eksplicitni i koji su pokrivali različite aspekte jednog višedimenzionalnog koncepta. Na istraživačima je zadatak daljeg razvijanja teorije školske klime, koja bi bila adekvatna osnova za izvođenje relevantnih modela za njenu procenu (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

#### *1.3.4 Pozitivna školska klima i njen značaj*

Školska klima podrazumeva skup svih okolnosti u kojima se odvija proces vaspitanja i obrazovanja, kao i mrežu odnosa koji postoje među učesnicima vaspitno-obrazovnog procesa. Ona predstavlja važan kontekstualni uslov za razvoj i adaptaciju učenika u školi. Uz usvajanje predviđenih znanja, interakcije i iskustva koja učenik stiče u okviru škole, odražavaju se i kasnije na njegova postignuća i snalaženje u različitim životnim situacijama (Lozić, 2020). Iz ovih razloga, škola bi trebala obezbediti sigurno okruženje za postizanje optimalnih akademskih rezultata, adekvatan razvoj ličnosti i dobrobiti učenika (Hoffman et al., 2009).

U istraživanjima školske klime, polazi se od pretpostavke da je u vezi sa obrazovnim ciljevima koji se žele ostvariti posebno sa postignućima učenika. Između školske klime i ponašanja učenika, odsustvovanja iz škole i postignuća učenika postoji jasna povezanost. Istraživanje školske klime podrazumeva ispitivanje uticaja školskih faktora na postignuće učenika, odnosno načina na koji školsko osoblje podržava i podstiče razvoj potencijala učenika (Lozić, 2020). Kada govorimo o školskoj klimi i postignuću učenika, akcentat sa proučavanja ličnih karakteristika učenika pomera se na proučavanje školskog konteksta i kvaliteta interakcija između učenika, učenika i nastavnika, škole i porodice, škole i vanškolske sredine (Joksimović i Bogunović, 2005).

U literaturi se pozitivna školska klima karakteriše kao skup različitih svojstava: atraktivan i dopadljiv izgled školske zgrade, odnosi saradnje između nastavnika, vannastavnog osoblja, učenika i njihovih porodica, visoka očekivanja u odnosu na sve učesnike, atmosfera poštovanja i pozitivne interakcije, otvorene mogućnosti uključivanja u akademsku i socijalnu sferu i ostalo. Autori koji su se bavili ovom tematikom (Joksimović i Bogunović, 2005) ističu da su bitni elementi ili pokazatelji pozitivne školske klime, uzajamno poštovanje učenika i nastavnika, korektni odnosi među članovima školskog kolektiva i uspešna saradnja škole sa roditeljima. U indikatore pozitivne školske klime ubrajaju se i osećanje pripadnosti školi i grupi, podrška nastavnom kadru u pogledu kontinuiranog stručnog usavršavanja i saradnja među nastavnicima (Lozić, 2020). Hejns i saradnici (Haynes et al., 1997) predlažu detaljniju poddelu i u indikatore pozitivne školske klime ubrajaju: motivaciju učenika, pozitivne socijalne interakcije, grupno donošenje odluka, disciplinu, jednakost i pravičnost, bezbednost, uključivanje roditelja, saradnju škole i lokalne zajednice, posvećenost i očekivanja nastavnika, uloge direktora u upravljanju školom, izgled školske zgrade, školske resurse, brigu i osećajnost.

Iz određenih fizičkih i psihosocijalnih karakteristika škola, izvode se uslovi neophodni za odvijanje adekvatnog procesa nastave i učenja (Tableman, 2004). Zdrava školska klima jeste

pozitivan kontekst učenja, a ona koja to nije može biti značajna barijera za školsko postignuće (Freiberg, 1998). Pozitivni interpersonalni odnosi i optimalni uslovi za učenje mogu doprineti povećanju stepena školskog postignuća i redukciji biheviornalnih problema (McEvoy & Welker, 2000).

Podaci iz literature nedvosmisleno potvrđuju povezanost kvaliteta školske klime i stepena postignuća i ukazuju da škola ima veliki uticaj i na psihofizičko zdravlje učenika. Školska klima snažno utiče na čitav spektar emocionalnih i mentalnih procesa, a zapažena je i pozitivna korelacija između klime i načina na koji učenici doživljaju sebe. Pozitivna školska klima utiče na smanjenje obima ispoljavanja agresivnog ponašanja, nasilja, upotrebe psihoaktivnih supstanci među učenicima i prijava psihijatrijskih problema. Takođe su dokumentovane korelacije između kvaliteta klime i izostanaka učenika, kao i njihovog disciplinskog kažnjavanja (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

Školska klima igra značajnu ulogu u stvaranju zdrave i pozitivne školske atmosfere (Freiberg, 1998), značajne za postignuće učenika i celokupnog školskog osoblja. Istraživači (Kuperminc et al., 1997) jasno povezuju pozitivnu školsku klimu sa smanjenjem emocionalnih i biheviornalnih problema učenika. Učenici u školama sa pozitivnom školskom klimom češće su uključeni u sve nastavne i vannastavne aktivnosti, smanjeno je iskustvo viktimizacije nasiljem i kriminalom, bolja je disciplina i ređi su izostanci iz škole. Škole sa pozitivnom klimom grade ambijent koji je optimističan, intelektualno izazovan i zabavan i siguran (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

Nacionalni centar za školsku klimu (National School Climate Center; NSCC), definiše školsku klimu kao kvalitet i karakter školskog života, baziranu na iskustvima školskog života učenika, roditelja i školskog osoblja, reflektujući norme, ciljeve, vrednosti, međuljudske odnose, praksu nastave i učenja i organizacionu strukturu. Održiva, pozitivna školska klima podstiče razvoj mladih i učenje koje je neophodno za produktivan doprinos i zadovoljstvo životom u demokratskom društvu (National School Climate Center, 2014).

Škole koje kreiraju i održavaju pozitivnu školsku klimu uspešne su u prevenciji školskog nasilja. U takvim školama se razvijaju pozitivni odnosi između učenika, nastavnika, ostalog osoblja i porodica. Samim tim, razvija se osećanje pripadanja, tako što se učenici uključuju u procese odlučivanja, a kao značajne vrednosti promovišu se zajedništvo i pripadnost. U školi se razvija sistem pozitivne podrške i redukuje kažnjavanje kao način regulisanja nepoželjnog ponašanja, postavljaju se visoka očekivanja u pogledu akademskog uspeha i poželjnog ponašanja, i razvija se klima podrške za postizanje takvih očekivanja. Takođe, škola ulaže značajne napore na razvijanju emocionalnih i socijalnih veština kod učenika. Roditelji i članovi zajednice posmatraju se kao dragoceni resursi i škola ohrabruje njihovo učešće u radu škole. Učenici, školsko osoblje i roditelji školu doživljavaju kao sigurnu i bezbednu (Popović Ćitić i Đurić, 2018).

Literaturni podaci pokazuju da učenička percepcija školske klime značajno korespondira sa njihovom akademskom motivacijom i postignućem, ponašanjem i pojavom emocionalnih problema. Pozitivna školska klima može da neutrališe negativne uticaje faktora rizika na planu emocionalnih problema (Loukas, 2007), koji za razliku od biheviornalnih problema, često mogu da budu nevidljivi spolja (usamljenost, tuga, anksioznost, osećaj bezvrednosti, beznađa). Istraživanja školske klime u rizičnim urbanim oblastima pokazuju da škola koja kreira pozitivnu klimu i odnose podrške prema svojim učenicima u značajnoj meri unapređuje njihov akademski uspeh (Haynes & Comer, 1993). Takođe, pozitivna školska klima predstavlja važan protektivni faktor, posebno kod dečaka. Podsticajno okruženje sprečava antisocijalno ponašanje, omogućava zdrav razvoj (Haynes, 1996; Kuperminc et al., 1997), i značajno olakšava prelazak učenika iz jedne u drugu školu, što za decu može biti traumatično iskustvo (Freiberg, 1998).

Zbog razvijanja efikasnih programa prevencije i intervencije značajno je razumevanje mehanizma po kojem se povezuju pozitivna percepcija klime i ponašanje učenika. Veoma važna

karika tog mehanizma je doživljaj pripadnosti školi, koji se ispoljava kao percepcija učenika da pripadaju školi i sa drugima imaju bliske odnose. Škole sa pozitivnom klimom posebnu pažnju usmeravaju na razvijanju doživljaja pripadnosti školi svih učenika, naročito učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju.

### *1.3.5 Pozitivna školska klima u inkluzivnim odeljenjima i uloga nastavnika u njenom kreiranju*

Vodeća uloga u kreiranju školske klime pripada nastavniku. Način rukovođenja odeljenjem, stil nastave, lične karakteristike nastavnika i njegovo ponašanje značajno određuju odeljensku i školsku klimu. Nastavnici skloni demokratskom stilu rukovođenja odeljenjem stvaraju preduslove za razvijanje povoljne socijalne klime u odeljenu (Joksimović, 2004). Nastavnik koji podstiče pozitivnu školsku klimu trebalo bi da poseduje osetljivost za ideje učenika, poštuje osećanja učenika, podstiče jednakost, a ne samo kontrolu i dominaciju, podstiče iskrenost i otvorenost, ispoljava toplinu i prijateljstvo, poseduje smisao za humor i ima brižan stav prema učenicima (Jolliffe, 2007). Pojedina istraživanja pokazuju da ponašanje nastavnika u svakodnevnim situacijama snažnije deluje na usvajanje određenih formi prosocijalnog ponašanja nego verbalne instrukcije (Krnjajić, 2002).

Uvažavanje različitosti u odeljenju predstavlja jednu od važnih karakteristika pozitivne školske klime i podrazumeva tolerantan odnos svih učesnika obrazovno-vaspitnog procesa prema učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju, i učenicima koji se zbog određenih karakteristika razlikuju od većine učenika (npr., pripadnici druge nacije, rase, vere) (Joksimović, 2004). Kreiranje klime prihvatanja i uspostavljanja pozitivnih socijalnih odnosa među svim učesnicima školskog života veoma je važno za sve učenike, naročito za učenike sa smetnjama i poremećajima u razvoju, koji su često prepoznati kao neprihvaćeni i odbačeni od svojih vršnjaka. Humani stavovi i vrednosti u procesu uključivanja učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u redovnu školu, postaju vidljiviji i u velikoj meri mogu uticati na školsku klimu (Đević, 2015). Uključivanjem učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju, može se reći da, školska klima dobija novu dimenziju i kvalitet, jer učenici imaju više mogućnosti za socijalni razvoj, razvoj etičkih vrednosti i sposobnost razumevanja drugih (Staub & Peck, 1994).

Podaci iz literature ukazuju da pozitivna školska klima u inkluzivnim školama doprinosi prihvatanju različitosti i razvijanju prosocijalnog ponašanja kod učenika. Kanevaro i saradnici (Canevaro et al., 1996) su analizirali inkluzivnu praksu na osnovu dugogodišnjih iskustava nastavnika i došli do saznanja da nastavnici smatraju da je uključivanje učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju doprinelo kvalitetnijoj školskoj klimi, jer je „naučilo“ školu da se nosi sa različitostima bez segregacije (Allodi, 2002) i veruju da je takvo okruženje podstaklo sveukupan razvoj učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Pomenute istraživačke studije pokazuju da inkluzivna praksa doprinosi pozitivnom razvoju psihosocijalne klime u školi. Međutim, treba uzeti u obzir kontekst iz kog su proizašle. Naime, reč je o zemljama sa dugom tradicijom inkluzivne prakse i dobro organizovanim inkluzivnim školama sa nastavnicima koji poseduju bogato znanje i iskustvo u radu sa učenicima koji imaju smetnje i poremećaje u razvoju (Đević, 2015).

Kreiranje pozitivne školske klime predstavlja složen proces za čiji uspeh veliku odgovornost snosi nastavnik. Uključivanje učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u odeljenje redovne škole suočava nastavnika sa novim izazovima i uslošnjava njegovu ulogu. Pored pomenutih uloga i karakteristika nastavnika koje su važne za stvaranje pozitivne školske klime, od nastavnika se očekuje da ima pozitivan stav prema učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju, kao i prema njihovom zajedničkom školovanju sa tipičnim vršnjacima. Nastavnik treba da prenosi pozitivne stavove i da priprema sve učesnike školske zajednice za proces inkluzivnog obrazovanja. Takođe, od nastavnika se očekuje da primenjuju nastavne metode i strategije koje direktno



doprinosu unapređivanju socijalnih interakcija svih učenika, s ciljem da se stvore uslovi za adekvatnu integraciju učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju i za podsticajnu klimu u odeljenju (Đević, 2015).

Brojne studije u čijem su fokusu stavovsko-vrednosne orijentacije nastavnika prema inkluziji i učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju, svedoče o značaju prihvatajućih stavova nastavnika prema ovom procesu. Njihovi pozitivni stavovi često se sagledavaju kao najznačajnija „uloga“ nastavnika u inkluzivnom odeljenju, jer od nje zavisi uspeh ostalih aktivnosti i uloga koje se pred nastavnike postavljaju. Avramidis i saradnici (Avramidis et al., 2000), navode da su pozitivni stavovi značajan preduslov uspešne primene inkluzivne prakse i pozitivne školske klime i od njih zavisi realizacija raznovrsnih uloga nastavnika u ovom procesu.

Stav nastavnika prema filozofiji inkluzivne prakse nije usaglašen. Rezultati nekih istraživanja pokazuju da su stavovi nastavnika pozitivniji u zapadnim zemljama (Malinen & Savolainen, 2008), dok u većini istraživanja smer njihovog razvijanja zavisi od vrste i stepena oštećenja deteta i iskustva u radu sa učenicima koji imaju smetnje i poremećaje u razvoju (Avramidis & Norwich, 2002). Negativni stavovi nastavnika uglavnom su prisutni prema uključivanju dece sa senzornim poremećajim i poremećajima intelektualnog razvoja, a naročito su prisutni kada su u pitanju deca sa znacima agresivnog i hiperaktivnog ponašanja (Avramidis et al., 2000; Gamaz, 2004, prema Đević, 2009; Hrnjica i Sretenov, 2003; Čuk, 2006), i većina autora (Peček i Macura-Milovanović, 2012) smatra da deca sa ovim poremećajima treba da pohađaju specijalnu školu. Nastavnici ispoljavaju pozitivnije stavove prema uključivanju učenika sa telesnim invaliditetom i hroničnim oboljenjima (Gamaz, 2004, prema Đević, 2009; Soodak et al., 1998).

Autori (Avramidis & Norwich, 2002) su skloni da ovakve stavove tumače nedostatkom samopuzdanja nastavnika u radu sa decom sa smetnjama i poremećajima u razvoju, povezanog sa nastavnikovim kompetencijama u radu sa ovom decom i sa kvalitetom podrške koja im je dostupna. Intenzivniji kontakti sa učenicima koji imaju smetnje i poremećaje u razvoju, iskustvo u radu sa njima i bolja informisanost o njihovim specifičnostima, utiču na pozitivnije stavove o ovoj deci (Đević, 2009; Koutrouba et al., 2006; Lambe & Bones, 2007; Vujačić, 2003, 2009; Yazbeck et al., 2004).

Negativni stavovi su uglavnom prisutni kod nastavnika koji nisu dovoljno obavešteni o učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju, nisu imali iskustva u radu sa njima i nisu bili adekvatno osposobljeni za rad sa ovom kategorijom učenika (Hanak i Dragojević, 2002; Hrnjica i Sretenov, 2003). Potrebna je široka lepeza podrške nastavnicima u školi (stručno usavršavanje, pomoć specijalnih pedagoga i stručnih saradnika, podrška kolega i direktora, razumevanje roditelja i slično) da bi razvijali i održavali pozitivne stavove.

Literaturni podaci pokazuju da su prilagođavanje, stavovi i ponašanje učenika pod uticajem stavova, ponašanja, socijalnih veština i strategija podučavanja nastavnika (Ševkušić i Milošević, 2004). Zato je veoma važno da nastavnici poseduju pozitivan stav prema deci sa smetnjama i poremećajima u razvoju, da pokazuju ljubaznost u ophođenju, spremnost da im pomognu, jer od stepena njihove prihvaćenosti, zavisiće i stepen prihvaćenosti učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju od strane njihovih vršnjaka. Takođe, nastavnik koji razvija toleranciju prema različitostima stvara velike šanse da i učenici postanu tolerantniji, što doprinosi kreiranju pozitivnih stavova prema vršnjacima koji imaju razvojne smetnje.

Stvaranje atmosfere međusobnog prihvatanja veoma je osetljiva uloga za nastavnika i zavisi od njegove stručne osposobljenosti, pedagoško-psiholoških kompetencija i senzibiliteta za karakteristike i razvojne potrebe dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju (Suzić, 2008). Priprema ostale dece predstavlja prvi korak motivacije odeljenja za dolazak vršnjaka koji ima razvojnu smetnju i poremećaj. Važno je da nastavnik zna da je moguće naučiti decu da pozitivno reaguju na svoje vršnjake sa razvojnim smetnjama i ukoliko im se obezbedi adekvatan model moći

će da razvijaju stavove u pozitivnom smeru. Zbog toga nastavnik treba da razvija okolinu oslobođenu predrasuda, uslove u kojima će deca biti u mogućnosti da stupaju u međusobne interakcije, uče jedna od drugih i razmenjuju iskustva i mišljenja (Đević, 2015).

U kreiranju pozitivne klime u inkluzivnim odeljenjima, nastavnik bi trebao naglašavati ono u čemu se dete sa smetnjama i poremećajima u razvoju oseća sigurno. Naglašavajući i ukazujući na njegove različite sposobnosti, hobije i interesovanja, nastavnik će se baviti detetovom ličnošću u celini, a ne samo konkretnom smetnjom i poremećajem. Na taj način će i ostali učenici biti manje usredsređeni na detetovu teškoću. Zato je važno predstaviti dete sa smetnjama i poremećajima u razvoju kao dete koje radi dobro mnoge stvari, iako mu je u nekim aktivnostima potrebna pomoć, i podstaći ostalu decu da mu pomognu kada je to zaista potrebno.

## **1.4 Faktori pripadnosti**

Studije koje su se bavile ovom tematikom (Blum & Libbey, 2004; Centers for Disease Control and Prevention, 2009) identifikovale su niz značajnih faktora koji se odnose i utiču na osećaj pripadnosti školi, poput vannastavnih aktivnosti (Dotterer et al., 2007; Shochet et al., 2007), akademske motivacije (Anderman, 2003; Whitlock, 2006), mentalnog zdravlja (Holt & Espelage, 2003; Shochet et al., 2011), pola (Ma, 2003; Sanchez et al., 2005), uzrasta (Read et al., 2003), rase i etničke pripadnosti (Bonny et al., 2000), tipa i lokacije škole (Anderman, 2002; Brutsaert & Van Houtte, 2002), itd.

U kontekstu ovih studija, istraživane su i socijalne i emocionalne karakteristike učenika, i način na koji jačaju osećaj pripadnosti školi (Samdal et al., 1998; Sirin & Rogers-Sirin, 2004; Uwah, 2008). Socijalne i emocionalne karakteristike odnose se na sposobnost pojedinca da upravlja emocijama i kreira pozitivne interpersonalne odnose, na samoefikasnost, samopoštovanje i samopouzdanje (CASEL, 2003). Takođe, studije ukazuju na pozitivne korelacije između osećaja pripadnosti školi i faktora podrške, kao što su podrška vršnjaka, podrška nastavnika i roditeljska podrška (Garcia-Reid, 2007; Hallinan, 2008; Wang & Eccles, 2012).

Faktori koji se dovode u vezu sa doživljajem pripadnosti školi su brojni i mogu se razvrstati u dve kategorije: individualne i kontekstualne. Autori, kao najznačajnije individualne faktore najčešće navode: pol i uzrast učenika, prisustvo smetnje ili poremećaja, angažovanje učenika, kao i motivaciju učenika. Među najznačajnijim kontekstualnim faktorima, autori najčešće navode tip škole, percepciju školske klime, odnos sa nastavnicima, odnos sa vršnjacima, obrazovni nivo roditelja, uključenost i podršku od strane roditelja, socio-ekonomski status porodice.

### *1.4.1 Individualni faktori*

Podaci iz literature ukazuju da pol i uzrast značajno mogu uticati na stavove dece prema vršnjacima sa smetnjama i poremećajima u razvoju (Hrnjica i Sretenov, 2003; Royal & Roberts, 1987; Townsend et al., 1993; Traustadottir, 1993). Pol učenika se često uzima kao kriterijum u istraživanjima o doživljaju pripadnosti školi, a rezultati pokazuju da dečaci imaju niži nivo pripadnosti školi u poređenju sa devojčicama (Goodenow, 1993b; Wentzel & Caldwell, 1997). Generalno gledano, istraživanja pokazuju da devojčice, u poređenju sa dečacima, imaju mnogo pozitivnije stavove prema deci sa smetnjama i poremećajima u razvoju, spremnije su da ostvaruju socijalne kontakte sa njima i češće razvijaju prijateljstva (Han & Chadsey, 2004) što dovodi do razvoja pozitivnog osećaja pripadnosti dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Dečaci su skloniji podsmevanju i neprihvatanju što doprinosi nižem stepenu osećaja pripadnosti kod dečaka. Pojedina istraživanja pokazuju da i tokom perioda studiranja osobe ženskog pola ispoljavaju pozitivnije stavove prema osobama sa smetnjama i poremećajima u razvoju od muških studenata

(Craig, 2009). Zanimljiv je podatak, da osobe sa smetnjama i poremećajima u razvoju u odraslom dobu uglavnom među prijateljima koji nemaju smetnje, navode prijatelje ženskog pola (Traustadottir, 1993). Međutim, u pojedinim istraživanjima pol se nije pokazao kao značajana varijabla u oblikovanju stavova učenika prema vršnjacima koji imaju smetnje u razvoju (Đević, 2009).

Uzrast dece, takođe, može determinisati njihove stavove prema vršnjacima sa razvojnim smetnjama. Mlađa deca imaju spontaniji i pozitivniji odnos prema vršnjacima sa razvojnim smetnjama (Hrnjica i Sretenov, 2003), dok su kod starije dece prisutniji negativni stavovi (Tang et al., 2000), neprihvatanje i odbacivanje vršnjaka sa smetnjama i poremećajima u razvoju i nažalost, nekada deca sa razvojnim smetnjama i poremećajima u ovakvom vršnjačkom okruženju, često i ne razvijaju osećaj pripadnosti. Socijalne interakcije učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju i vršnjaka tipičnog razvoja su učestalije tokom osnovne, nego tokom srednje škole (Staub, 1998). To se objašnjava složenošću vršnjačkih interakcija u adolescenciji, koje podrazumevaju primenu složenijih socijalnih veština koje često nedostaju adolescentima sa smetnjama i poremećajima u razvoju.

Istraživanje koje su sprovedi Han i Čadsi (Han & Chadsey, 2004) ukazuje da se očekivanja dece prema prijateljstvu menjaju sa uzrastom i da su očekivanja od učenika sedmog i osmog razreda značajno veća u odnosu na očekivanja učenika nižih razreda. Autori ove promene objašnjavaju nastupajućim pubertetom, za koji je karakteristično da se intenziviraju kolebanja u prijateljstvu. Takođe, očekivanja tipičnih vršnjaka prema prijateljstvima sa učenicima koji imaju razvojne smetnje i poremećaje se menjaju tokom odrastanja. Nažalost, što su učenici stariji, njihova prijateljstva sa vršnjacima koji imaju smetnje i poremećaje u razvoju postaju sve oskudnija. I podaci drugih istraživanja potvrđuju tezu o pozitivnijim stavovima mlađe dece (Sretenov, 2008) i da uzrast deteta može značajno uticati na razvoj doživljaja pripadnosti školi. Pored pola i uzrasta koji u određenoj meri determinišu osećaj pripadnosti učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju, prisustvo smetnje ili poremećaja, angažovanje i motivacija učenika se mogu izdvojiti kao faktori koji značajno mogu uticati na formiranje osećaja pripadnosti učenika sa smetnjama u razvoju.

U literaturi postoji saglasnost da priroda i težina razvojne smetnje i poremećaja koji dete ima mogu determinisati kvalitet osećaja pripadnosti. Ukoliko je detetova ometenost teža, manje je recipročnosti, ravnopravnosti i uravnoteženosti u odnosima, zbog čega interakcija manje liči na vršnjačku, a više na interakciju koja se uspostavlja između dece i odraslih (Guralnick, 1986). Takva vrsta socijalne interakcije između dece tipičnog razvoja i dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju uslovljava niži kvalitet osećaja pripadnosti jer ne dolazi do uspostavljanja adekvatnih vršnjačkih odnosa koji su potrebni za razvoj pozitivnog doživljaja pripadnosti. Pojedina istraživanja i u našoj sredini (Sretenov, 2008) pokazuju da deca sa težim razvojnim smetnjama imaju izraženije teškoće prilikom uspostavljanja komunikacije i interakcije sa vršnjacima, odnosno uspostavljanja i održavanja prijateljstva i sami tim i niži osećaj pripadnosti školskoj zajednici.

Deca koja imaju razvojne smetnje i poremećaje udružene sa agresivnim oblicima ponašanja češće su neprihvaćeni od vršnjaka (Hrnjica i Sretenov, 2003). Ovi učenici imaju znatno više teškoća u socijalnom funkcionisanju sa vršnjacima nego učenici sa telesnim invaliditetom što je u negativnoj korelaciji sa osećajem pripadnosti. Česti agresivni ispadi učenika sa problemima u ponašanju i kontinuirano ometanje vršnjaka u njihovim aktivnostima ima za posledicu visok stepen odbacivanja ovih učenika i nizak nivo osećaja pripadnosti. U poređenju sa učenicima koja imaju izražene probleme u ponašanju, učenici sa telesnim invaliditetom imali su povoljniju socijalnu poziciju u odeljenju, a čak je značajan broj ovih učenika bio popularan među vršnjacima koji nemaju smetnje (Scheepstra et al., 1999). To znači da učenici bez razvojnih smetnji ne odbacuju decu sa smetnjama i poremećajima u razvoju isključivo zbog same smetnje, koliko zbog njihovog neadekvatnog ponašanja. Jasno je da učenikova primarna razvojna smetnja ne mora biti presudna u

određivanju njegovog socijalnog funkcionisanja sa vršnjacima i kvaliteta osećaja pripadnosti. Često sekundarne posledice smetnje i poremećaja koje proizlaze iz detetove frustracije, kako samom razvojnom smetnjom i poremećajem, tako i odnosom okoline prema njemu, izazivaju neprimerene oblike ponašanja deteta. Iz tog razloga dete sa smetnjama i poremećajima u razvoju ima dodatne teškoće u uspostavljanju i održavanju prijateljstava sa vršnjacima. Ovakvi nalazi upućuju na shvatanje da razvojna smetnja ili poremećaj ne moraju biti ključni činioci od kojih zavisi kvalitet osećaja pripadnosti, već da je on uslovljen funkcionisanjem celokupne detetove ličnosti. Razvojnu smetnju ili poremećaj treba posmatrati kao važan, ali ne i presudan faktor u oblikovanju socijalnih interakcija dece sa smetnjama i poremećajem u razvoju i ostalih vršnjaka, samim tim i u oblikovanju osećaja pripadnosti.

Prevazilaženje stereotipnih predstava o pojedinim razvojnim smetnjama i poremećajima kao faktorima rizika za probleme u socijalnom razvoju i razvoju osećaja pripadnosti deteta mogu pomoći da se ti problemi smanje. Naime, mnoge teškoće u socijalnim interakcijama ove dece dolaze „spolja“ i proizvod su zbira različitih činilaca, koji udruženi sa detetovom razvojnom smetnjom i poremećajem otežavaju normalno formiranje osećaja pripadnosti vršnjačkoj grupi i celokupnoj školskoj zajednici. Falen i Umanski (Fallen & Umansky, 1985) u svom istraživanju ukazuju na zanimljiv podatak, da je bez obzira na prirodu razvojne smetnje i poremećaja, teško odvojiti neposredne efekte smetnje i poremećaja na osećaj pripadnosti školi deteta od efekata koje su posledica neadekvatnih reakcija osoba iz detetovog školskog okruženja (roditelja, vaspitača, učitelja, nastavnika, vršnjaka).

Konstrukt koji se u literaturi često povezuje sa doživljajem pripadnosti školi je angažovanje učenika. Prema Vilmsu (Willms, 2003), angažovanje u školi obuhvata komponentu ponašanja koja se odnosi na učešće učenika u školskim aktivnostima (npr. pohađanje škole i nastave, uključivanje u vannastavne aktivnosti, ispunjavanje domaćih zadataka itd.) i psihološku komponentu koja podrazumeva osećaj pripadnosti i osećaj socijalne povezanosti učenika u školi. Angažovanje u školi dovodi do više pozitivnih ishoda, poboljšanja akademskih performansi učenika, unapređenja akademskog uspeha, redovnog pohađanja nastave i smanjenja rizičnog ponašanja mladih (Fredricks et al., 2004).

Fredriks i saradnici (Fredricks et al., 2004) smatraju da školsko angažovanje obuhvata bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje, odnosno, kako se učenici ponašaju, osećaju i misle što ukazuje da je angažovanje u školi, iz psihosocijalne perspektive, usko povezano sa osećajem pripadnosti. Takođe, naglašavaju da je angažovanje u školi povezano sa višim postignućima i motivacijom učenika. U svom istraživanju Klem i Konel (Klem & Connell, 2004), zaključuju da je učenička percepcija nastavnika kao tople, brižne i podržavajuće u pozitivnoj korelaciji sa angažovanjem u školi. Ovaj zaključak sugerise na sličnosti između angažovanja u školi i osećaja pripadnosti; poverenje, razumevanje i individualizovana podrška između učenika i nastavnika mogu pozitivno uticati na razvoj osećaja pripadnosti i usloviti visok stepen angažovanja u školi i poboljšanja akademskog postignuća (Juvonen, 2006) odnosno, ukoliko učenici razvijaju osećaj pripadnosti verovatno će se više angažovati u školi i obrnuto.

Važno je napomenuti da se osećaj pripadnosti odnosi na socijalnu pripadnost učenika i nije povezan sa njihovim učešćem u školskim aktivnostima (npr. pohađanje nastave, uključivanje u vannastavne aktivnosti, ispunjavanje domaćih zadataka itd.), za razliku od komponente bihevioralnog angažovanja učenika. Ukratko, školski angažman uključuje različite faktore (emocionalne, bihevioralne i kognitivne) i usko je povezan sa osećajem pripadnosti. Osećaj pripadnosti je jedan od faktora (emocionalni) koji podstiče sveukupni školski angažman.

### 1.4.2 Kontekstualni faktori

Pripadnost školi u savremenom dobu je postala aktuelna tema za istraživače. U literaturi je veći broj studija (Anderman, 2003; Nichols, 2008; Osterman, 2000), fokusiran na faktore pripadnosti učenika srednjih škola za razliku od studija koje su usmerene na odrednice pripadnosti učenika osnovnih škola. Postojeći dokazi sugerišu, da različiti kontekstualni faktori mogu uticati na pripadnost školama i u osnovnom i u srednjem obrazovanju. Međutim, i pored svih istraživanja na ovu temu, još uvek se postavlja pitanje da li faktori povezani sa pripadnošću u osnovnoj školi nastavljaju da utiču na pripadnost učenika kada pređu u srednju školu.

Školsko okruženje se često dovodi u vezu sa pripadnošću škole. U ovom kontekstu, pod školskim okruženjem podrazumevamo različite faktore u okviru jedne škole koji na posredan ili neposredan način mogu uticati na osećaj pripadnosti učenika sa razvojnim smetnjama i poremećajima i učenika normalnog razvoja, kako u školi tako i u odeljenju. Studije koje su se bavile istraživanjem doprinosa školske sredine na osećaj pripadnosti učenika, identifikovale su brojne faktore poput tipa, veličine i lokacije škole, školske klime, dostupnosti prostora za rekreaciju, mogućnosti za igru i druženje, sigurnosti učenika, osećaja pravičnosti, podrške i brige nastavnika, pripremljenosti nastavnika za inkluzivno obrazovanje, podrške roditelja i odnosa sa vršnjacima kroz vannastavne aktivnosti koji doprinose osećaju pripadnosti školi (Libbey, 2004).

Tip škole je jedan od faktora na nivou školske sredine koji može uticati na pripadnost. Iako među istraživačima nema konsenzusa o uticaju tipa škole na pripadnost školama, u literaturi se mogu naći podaci koji ukazuju da je viši nivo pripadnosti ruralnim školama u poređenju sa urbanim školama (Anderman, 2002; Brown & McIntire, 1996). Učenici mogu razviti veći osećaj pripadnosti seoskim školama zbog njihove veličine. Grupa autora (Hoxby, 1999; Nechyba, 2003) je tvrdila da će autonomija škola verovatno dovesti do povećanja efikasnosti škola i da je iz tog razloga, autonomija škole verovatno povezana sa doživljajem pripadnosti učenika školi. Takođe, navode da će učenici postići bolje rezultate i uspeh u školama koje imaju autonomiju u procesima odlučivanja o raspodeli budžeta, zapošljavanju i otpuštanju nastavnika, izboru udžbenika i metodi nastave (Fuchs & Woessmann, 2007; Woessmann, 2001).

Većina studija (Cunningham, 2007; Garcia-Reid et al., 2005; Hallinan, 2008; Holt & Espelage, 2003; Shochet et al., 2007; Whitlock, 2006) koje su se bavile istraživanjem doprinosa školske sredine na osećaj pripadnosti učenika, fokusirale su se na sigurnost učenika, i ukazale da je percepcija sigurnosti u pozitivnoj korelaciji sa pripadnošću školi. Kaningam (Cunningham, 2007) je istraživao norme vezane za specifične vidove nasilja i percepciju učenika na efikasnost intervencije i zabrinutost nastavnika tokom nasilnog čina, i došao do saznanja da je percepcija zdravih normi u vezi sa nasiljem pozitivno povezana sa pripadnošću školi. Tokom svog istraživanja Halinan (Hallinan, 2008) je zaključio da osećaj sigurnosti pozitivno utiče na pripadnost školi. Studije grupe autora (Garcia-Reid et al., 2005; Shochet et al., 2007), takođe su pokazale da osećaj sigurnosti u školi ima značajan uticaj na pripadnost školi, ali i da je taj uticaj posredovan podrškom drugih. U situacijama u kojima je osećaj sigurnosti ugrožen, kao npr. u situaciji ponovljene viktimizacije, autori ukazuju da je smanjen i doživljaj pripadnost školi. Navedena prethodna istraživanja pokazuju jasan odnos između osećaja sigurnosti i pripadnosti školi. Sledstveno tome, školske aktivnosti usmerene na negovanje bezbednog okruženja treba razmatrati kao faktore koji podržavaju razvoj osećaja pripadnosti školi. Rezultati istraživanja (Murray & Pianta, 2009) pokazuju da je percepcija školske klime u pozitivnoj korelaciji sa osećajem pripadnosti školi među učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Podsticajna školska atmosfera doprinosi osećaju prihvaćenosti od strane drugih pojedinaca u školi (Osterman, 2000).

Osećaj pravičnosti je još jedan faktor koji može pozitivno uticati na pripadnost školi. Riordan (Riordan, 2010) navodi da pravičnost ne znači da svaki pojedinac treba da dobije isto što i

drugi. Biti pravičan označava sistem u kom svako može da dobije ono što mu je potrebno. Jang (Yang, 2004) je tvrdio da pravičnost nastavnika poboljšava akademska postignuća učenika. Neki autori (Gage & Berliner, 1996, citirano kod Ahmadi et al., 2020) sugerišu da iskustvo nepravde može negativno uticati na ličnost učenika, osećaj koherentnosti i performance. Potreba za pravdom je veoma važna u adolescenciji, jer su adolescenti osetljivi na načine ponašanja u interpersonalnim relacijama (Molinari & Mameli, 2018).

Veliki broj studija ukazuje na važnu ulogu nastavnika u podsticanju pripadnosti školi (Anderman, 2003; Bowen et al., 1998; Brewster & Bowen, 2004; Garcia-Reid, 2007; Garcia-Reid et al., 2005; Hallinan, 2008; Shochet et al., 2007). Anderman (Anderman, 2003) u svojoj studiji upućuje na značajnu ulogu nastavnika u razvoju osećaja pripadnosti školi učenika. U Andermanovoj studiji koja je obuhvatila 618 učenika iz različitih škola, došlo se do zaključka da ukoliko nastavnici omoguće bezbedno okruženje za podučavanje učenika i promovišu uzajamno poštovanje među vršnjacima, postoji jači osećaj pripadnosti školi. Takođe, u ovoj studiji je primećeno da se pripadnost školama vremenom smanjivala.

Važnost podrške nastavnika za razvoj osećaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju podržale su mnogobrojne studije. U studiji Kroha i saradnika (Crouch et al., 2014), koja se bavila ispitivanjem uloge odnosa nastavnik-učenik u podsticanju osećaja pripadnosti učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju i učenika normalnog razvoja, metodom samoprocene i procene od strane nastavnika, prikupljeni su podaci za 115 učenika koji su učestvovali u ovoj studiji. Rezultati studije poklapaju se sa rezultatima prethodnih istraživanja i ukazuju osećaj pripadnosti školi bio značajno niži kod učenika koji su odnos sa svojim nastavnicima doživljavali kao negativan, a veći kod učenika koji su prijavili pozitivne odnose sa svojim nastavnicima. Zanimljiv je podatak da se procena nastavnika poklapa sa procenom učenika o doživljaju pripadnosti školi učenika. Ovo otkriće proširuje istraživanje pripadnosti školi koje se uglavnom sprovodi kroz metode samoprocene učenika i naglašava važnost odnosa nastavnika i učenika u razvoju osećaja pripadnosti školi.

Slaten i saradnici (Slaten et al., 2015), sproveli su kvalitativnu studiju ispitujući obrazovne potrebe marginalizovane dece u redovnoj srednjoj školi. Istraživači su analizirali podatke prikupljene tokom intervjua i generisali nekoliko domena koji su se odnosili na obrazovne potrebe učenika. Jedan od domena koji su učenici naveli kao važnu obrazovnu potrebu je osećaj pripadnosti školi i odnosi između učenika i nastavnika. Učenici su identifikovali pripadnost školi i odnos sa nastavnicima kao primarnu motivaciju da ostanu u školi nasuprot napuštanju škole. Uvidom u literaturu dobijaju se podaci da pored socijalne podrške i akademska podrška nastavnika korelira sa pripadnošću školi.

Grupa autora (Stevens et al., 2007), je istraživala efekte pomoći nastavnika u sticanju novih veština, savladavanju novih situacija kroz razvoj ličnih ciljeva i efekte vršenja akademskog pritiska i postavljanju visokih očekivanja učenima na ukupno 434 adolescenta, prosečne starosti 12,71 godina. Nalazi sugerišu da nastavnici koji su promovisali sticanje novih veština, savladavanje ciljeva, koji su vršili akademski pritisak podsticali su i pripadnost školama. Na ovaj način, nastavnici su verovatno motivisali učenike, podsticali njihove ideje i unapređivali obrazovna postignuća što zajedno doprinosi osećaju pripadnosti školama. Takođe, ukoliko su nastavnici posvećivali više pažnje promovisanju učenja u odnosu na performanse to su učenici imali snažniji osećaj pripadnosti.

Značaj i ulogu koju porodica ima za svakog pojedinca potvrđena je u mnogim teorijskim i empirijskim radovima. Porodica i odnosi koji se u njoj uspostavljaju vrše presudan uticaj na detetov celokupni razvoj kako u prvim godinama života tako i u adolescenciji i odraslom dobu. Socijalno kognitivna teorija sugerišu da mladi usvajaju društveno prihvaćeno ponašanje i ciljeve posmatrajući i razgovarajući sa važnim osobama u njihovom životu (Bandura, 1977). Podaci iz literature ukazuju

da je pored značajnosti podrške nastavnika za razvoj osećaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju i učenika normalnog razvoja veoma značajna i roditeljska podrška.

Roditeljsko ponašanje moguće je posmatrati kroz roditeljsku podršku i roditeljsku kontrolu (Baumrind, 2005; Grolnick, 2009; Ryan & Deci, 2009). Roditeljska podrška podrazumeva ispoljavanje brige, bliskosti, kao i emocionalnu toplinu koju roditelji usmeravaju ka deci. Roditeljska kontrola se prepoznaje kroz preteranu popustljivost ili rigidnost koju roditelji ispoljavaju, insistirajući na određenim pravilima. Sprovedena istraživanja (Baumrind, 2005) potvrđuju da balansirano roditeljsko ponašanje, u pogledu podrške i kontrole, omogućava optimalan razvoj dece. Istraživanja (Pašalić-Kreso, 2004; Rohner et al., 2009) potvrđuju ispoljavanje višeg nivoa samopoštovanja, razvoja socijalnih veština, osećaja pripadnosti i boljeg školskog postignuća aktivacijom roditeljske podrške i obrnuto, dominacija roditeljske kontrole ugrožava kvalitet navedenih socio-psiho-pedagoških aspekata razvoja deteta i negativno utiče na osećaj pripadnosti.

Grolnick i saradnici (Grolnick et al., 1991) predložili su koncept optimalnog roditeljskog konteksta koji podržava autonomiju deteta i roditeljsku uključenost u dečji život. U istraživanju iz 1989. godine (Grolnick & Ryan, 1989), autori, autonomnu podršku definišu kao model u kojem roditelj vrednuje i koristi ponašanje kojim ohrabruje dete na samostalno rešavanje problema i na slobodan izbor, nasuprot kaznama, pritisku i kontroli. Uključivanje su definisali kao stepen u kojem roditelj pokazuje interes za školu i ispoljava aktivnu ulogu u dečjem životu što korelira sa osećajem pripadnosti. Drugim rečima, to je stepen roditeljske posvećenosti i ispoljavanja pozitivne pažnje za detetovo obrazovanje (Goldin, 2007). Učeniku je neophodno pružiti određeni stepen autonomije kako bi mogao da razvija nezavisnost i samostalnost u školskom radu što je u pozitivnoj korelaciji sa osećajem pripadnosti. Proces individualizacije je onemogućen podržavanjem preterane kontrole (Sremić i Rijavec, 2010).

Istraživanja urađena uz pomoć intervjua i upitnika upućuju da odnos roditelja prema autonomiji i kontroli (kao i njihovo učešće) ima uticaj na izradu školskih zadataka kod učenika, a time i na njihov uspeh u školi. Deca čiji roditelji podržavaju autonomiju i koji su uključeni u školski život svoje dece, bila su uspešnija u školi i razvila su snažniji osećaj pripadnosti (Grolnick & Ryan, 1989), za razliku od dece čiji su roditelji bili kontrolišući i manje uključeni u njihove školske aktivnosti (Ryan & Deci, 2009). Džousmet i saradnici (Joussemet et al., 2005) su utvrdili da su motivacioni profili učenika koji su percipirali svoje roditelje kao one koji podržavaju autonomiju, bili više samoodređeni; suprotno tome, ukoliko su učenici doživljavali svoje roditelje kao kontrolišuće, to su njihovi motivacioni profili bili manje samoodređeni. Osećaj deteta da su roditelji podržavajući i uključeni u razmatranje njegovih problema, ali ne i da ga preterano štite i kontrolišu, jača njegovo samopouzdanje i motivaciju ka školskim zadacima (Grolnick & Ryan, 1990; Niemiec et al., 2006).

Novije istraživanje iz Gane (Marbell & Grolnick, 2013), učenika osnovnoškolskog uzrasta, ukazuje da podrška autonomije ima pozitivne efekte na učenika i njegovo postignuće u školi, tako što dovodi do stvaranja obrazovnih aspiracija koje se nalaze u domenu unutrašnje motivacije, radoznalosti, pripadnosti, kao i da kontrola ima negativan uticaj. Uključenost roditelja u podsticaju samoregulativnog ponašanja i pružanje podrške autonomiji pokazalo se prediktivnim za bolja postignuća učenika u školi (Sorić i Vulić-Prtorić, 2006).

Postoje istraživanja (Goldin, 2007) čiji rezultati ukazuju da percipirane roditeljske varijable ne doprinose školskom uspehu i osećaju pripadnosti. Istraživanja Grolnikove i saradnika (Grolnick et al., 1991) pokazuju da nijedna percipirana majčina i očeva varijabla nije povezana sa pripadnošću školi. Drugo istraživanje Grolnikove i Rajana (Grolnick & Ryan, 1989) navodi povezanost nekih roditeljskih supskala (majčine podrške i uključenosti, kao i očeve podrške) i osećaja pripadnosti. Ovi rezultati pokazuju da su roditeljske varijable povezane sa pripadnošću školi iako se ta

povezanost razlikuje u svakom istraživanju, upućujući u nekim istraživanjima na značajnu, u drugim na slučajnu povezanost.

Prethodnih decenija, istraživači su uglavnom bili usmereni na proučavanje uticaja majke na školski život deteta, dok je uloga oca bila manje ispitivana. Unazad nekoliko godina, odvojeno od pojma „majčinstva” istraživači se usmeravaju i na pojam „očinstvo” i to najpre kao mogući uticaj odsutnosti oca na socijalizaciju dečaka, zatim kao na potporu majčinstvu, a u novije vreme kao samostalan vaspitni uticaj (Macuka, 2008). Istraživanja odvojenog uključivanja roditelja ukazuju na specifičnosti njihovog odnosa sa detetom i različit uticaj pojedinačnih postupaka na dete. Zato je važno posmatrati odnos deteta s oba roditelja i posebno uočiti efekte na dete (Macuka, 2008).

Matejić-Đuričić (2012) ukazuje da je ispravno od roditelja očekivati samo pomoć u smislu podrške, bez previše popustljivosti ili preterane rigidnosti. Autorka dalje navodi, da poznavanje sposobnosti deteta tipičnog razvoja, bez nerealnih projekcija roditelja, prihvatanje deteta onakvo kakvo jeste i visok stepen osetljivosti za njihove potrebe, predstavljaju zahteve neophodne za njegov normalan razvoj i razvoj školske pripadnosti. Slične zahteve u ovom domenu ističu i drugi autori kada analiziraju rezultate istraživanja u populaciji učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju (Thuneberg, 2007).

U pojedinim radovima (Agran et al., 2002) se nailazi na mišljenje da će učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju, na pogrešan način da koriste roditeljsku podršku ili će je ispoljiti na “nezreo” način, što je u negativnoj korelaciji sa osećajem pripadnosti. Nezavisno od tipa smetnji ili poremećaja, učenici žele da znaju da su sposobni da upravljaju nekim aspektima svog života. Njihovi prioriteti i način na koji će ih ispoljiti variraju od uzrasta, kulturnog miljea i ličnih afiniteta (Marks, 2008, 2011). Za učenike tipičnog razvoja, na primer, izbor knjige koju će mu roditelj čitati može izgledati kao trivijalnost, ali je za učenike sa smetnjama i poremećajima u razvoju ovaj izbor veoma značajan. Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju žele da vežbaju neku vrstu samodirekcije (samousmerenja), nezavisno od toga da li roditelji prepoznaju tu činjenicu ili ne (Wehmeyer, 2005) doprinoseći na taj način doživljaju pripadnosti. Roditelji su često zainteresovani za aktivan doprinos u akademskom postignuću deteta u školi (Goldin, 2007) i žele da participiraju posebno pri savladavanju nerazumljivijih i manje interesantnih školskih tema (Baumrind, 2005), pomažući deci da razviju osećaj pripadnosti.

Istraživanja pokazuju da je vršnjačka podrška kroz vannastavne aktivnosti, pored podrške nastavnika i roditelja, snažan prediktor pripadnosti školi. Učenici koji učestvuju u vannastavnim aktivnostima prijavljuju viši osećaj pripadnosti školi u poređenju sa svojim vršnjacima (Blomfield & Barber, 2010). Vreme provedeno u vannastavnim aktivnostima smatra se pozitivnim prediktorom pripadnosti školi i kod dečaka i kod devojčica (Dotterer et al., 2007), i na njega u velikoj meri utiče roditeljska podrška (Shochet et al., 2007). Knifsend (Knifsend & Graham, 2012) u svom istraživanju ukazuje da učenici koji su umereno uključeni u vannastavne aktivnosti (tj. dve aktivnosti) imaju viši osećaj pripadnosti školi od učenika koji uopšte nisu uključeni ili učenika koji su uključeni u previše vannastavnih aktivnosti. Iz ovoga se može zaključiti da postoji optimalan nivo vannastavnih aktivnosti za negovanje osećaja pripadnosti školi. U studije mešoviteg metoda utvrđivanja osećaja pripadnosti, Buker (Booker, 2004) je ispitivao afroameričke studente (N = 61). Autor je primenio kvantitativne metode istraživanja da bi utvrdio vezu između pripadnosti školi i akademskih postignuća i kvalitativne metode istraživanja da bi stekao uvid u faktore, koje učenici najčešće navode, a koji se odnose i utiču na osećaj pripadnosti školi. Rezultati istraživanja su pokazali da su učenici, nastavnike i vršnjake smatrali najznačajnijim faktorima koji utiču na pripadnost školi. Grupa autora je sprovedla istraživanje u kojima je ispitivala vezu između školskog angažmana i vršnjačkih normi (pozitivnih i negativnih), podrške vršnjaka i etničkog identiteta. Autori Šin i saradnici (Shin et al., 2007) su anketirali 132 učenika sedmog i osmog razreda i utvrdili da su vršnjačke norme snažni prediktor školskog angažmana.



Iz prethodnog teksta možemo zaključiti da su odnosi učenika sa nastavnicima, roditeljima i vršnjacima ključni za negovanje pozitivnih veza sa školom i osećaja pripadnosti.

#### *1.4.3 Osećaj pripadnosti, individualni i kontekstualni faktori*

Nekoliko studija uzelo je u obzir kombinovani uticaj ličnih i kontekstualnih faktora na doživljaj pripadnosti (Faircloth & Hamm, 2005; Nichols, 2008), uprkos činjenici da je pripadnost školi proizvod interakcije između pojedinca i okoline.

Podaci iz literature ukazuju da individualne karakteristike učenika i kvalitet školskog etosa značajno utiču na osećaj pripadnosti učenika školi (Cemalcilar, 2010; Smerdon, 2002). Na primer, u tri velike studije (Fullarton, 2002; Ma, 2003; Smerdon, 2002), grupa autora je ispitala povezanost između individualnih karakteristika učenika i karakteristika škole u odnosu na osećaj pripadnosti učenika. Koristeći hijerarhijsko linearno modeliranje za analizu, u sve tri studije dobijeni su slični rezultati istraživanja koji ukazuju da većina varijacija u pripadnosti školi učenika leži unutar, a ne između škola. Smerdon (Smerdon, 2002) je otkrio da je udeo odstupanja unutar škole 95%, a mali, ipak značajan procenat varijanse objašnjava se školskim faktorima (5%). Slično tome, Ma (Ma, 2003) ukazuje da se 4% školskih razlika u pripadnosti pripisuje školskim faktorima, dok 96% pripada učenicima. Fullarton (Fullarton, 2002) je našao nešto veći rezultat za međuškolski aspekt, koji je dostigao 9% njegove varijanse.

Činjenica je da većina varijabilnosti unutar škola, ukazuje ne samo na individualne razlike u pripadnosti, već i na to da se iskustva i mogućnosti učenika u školi razlikuju od pojedinca do pojedinca. Vredi napomenuti da su sve ove studije koristile kvantitativne metodologije za prikupljanje podataka.

Za razliku od individualnih karakteristika (npr. pola) koje se mogu objektivno meriti, školski etos je teško definisati i meriti jer se subjektivno opaža i doživljava (Solvason, 2005). Mala količina odstupanja u pripadnosti koja se objašnjava školskim etosom može biti rezultat neadekvatnosti mera. Uprkos tome što razlike u pripadnosti među školama nisu velike, činjenica da one uopšte postoje ukazuje na to da kvalitet škole koju učenik pohađa igra ulogu u njihovom osećaju pripadnosti. Odnosno, ovo sugeriše da, bez obzira na individualne karakteristike, školski etos može jednako ojačati ili obeshrabriti osećaj pripadnosti učenika školi.

Obrazovna i psihološka istraživanja pružila su dokaze da kvalitet školskog etosa utiče na osećaj pripadnosti učenika školi. U turskoj studiji (Cemalcilar, 2010) u kojoj je učestvovalo 799 srednjoškolaca iz 13 škola, zadovoljstvo učenika svojim socijalnim odnosima, kao i školskim etosom, predstavljaju značajne prediktore pozitivnog osećaja pripadnosti školi. Zadovoljstvo je izraženije u školama koje promovišu pozitivne odnose među pojedincima, kao i u onim gde se pruža mogućnost učenicima da donose odluke o akademskom radu, uče zajedno (Smerdon, 2002) i učestvuju u vannastavnim aktivnostima škole (Flitcroft & Kelly, 2016). Takođe je utvrđeno da je školska disciplina povezana sa pripadnošću učenika. Kesidi (Cassidy, 2005) je utvrdio da disciplinske prakse zasnovane na nezi<sup>2</sup> mogu biti efikasnije u održavanju pripadnosti školi od tradicionalnih koje se oslanjaju na kaznu. Na sličan način, oslanjajući se na kvantitativne podatke iz velike studije sprovedene u Kanadi, autori (Ma, 2003) su otkrili da je disciplinska klima u školi pozitivno povezana sa osećajem pripadnosti učenika osmog razreda.

U kontekstu specijalnog obrazovanja, mali je broj studija koje su ispitali karakteristike školskog etosa i njegov uticaj na osećaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju (Frederickson et al., 2007). Nijedna studija, koristeći Gudenovu skalu „Skala pripadnosti školi” (eng. Psychological Sense of School Membership scale) (Goodenow, 1993b), nije pronašla značajnu razliku u osećaju pripadnosti školi između učenika tipičnog razvoja i učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju.

U studiji Fredriksona i saradnika (Frederickson et al., 2007), učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju stekli su obrazovanje u odeljenjima koja su bila deo inovativnog programa inkluzije. Međutim, prema saznanjima istraživača, nijedna od postojećih studija nikada nije istraživala da li osećaj pripadnosti školi i socijalni odnosi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju variraju u zavisnosti od nivoa inkluzivnosti školskog etosa u instituciji koju pohađaju.

Razlike u doživljaju pripadnosti školi učenika tipične populacije i učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju, kao indikatora uspešnosti inkluzivnog obrazovanja, u novijoj literaturi su predmet većeg broja istraživanja. Zaključci do kojih autori dolaze su različiti, počevši od onih da nema razlika (Holland, 2015; Prince, 2010; Stanković-Đorđević, 2013), da učenici sa smetnjama i poremećajima imaju niži nivo doživljaja pripadnosti školi (McCoy & Banks, 2012), pa do onih da učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju imaju viši nivo doživljaja pripadnosti školi (Vaz et al., 2015).

Doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u zavisnosti od tipa škole (inkluzivna i specijalna), takođe je predmet nekih istraživanja (Frederickson et al., 2007; Prince, 2010), a dobijeni rezultati pokazuju da ne postoje razlike.

## 1.5 Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju

Terminološko određenje koje se odnosi na decu sa smetnjama u razvoju godinama unazad okupira pažnju mnogih autora, izazivajući nesuglasice oko toga koji je termin najprimereniji. U pogledu terminologije verovatno ni u jednoj oblasti nije bilo toliko dilema i nesuglasica kao u oblasti medicinskih i društvenih nauka koje se bave pružanjem pomoći deci sa smetnjama u razvoju. S jedne strane, postojao je strah od stigmatizacije i svođenja identiteta dece sa teškoćama u razvoju na samo oštećenje. Takva redukcija identiteta imala je ozbiljne negativne posledice u praksi. Zanemaren je podsticaj razvoja očuvanih funkcija jer su naponi stručnjaka bili usmereni na smanjenje razvojne teškoće putem korekcije oštećene funkcije. Ovakav pristup je otežavao profesionalno osposobljavanje, jer je postojao veoma mali broj profesija za koje bi moglo biti osposobljeno lice čije su sposobnosti ostale neotkrivene i nerazvijene. Naredna posledica bila je formiranje stereotipa o pojedinim kategorijama lica sa razvojnim teškoćama i uvredljivih naziva (mentol, gluvač, debil, slepac i sl.). S druge strane, i danas postoji, pritisak administracije u većini zemalja sveta da razvojna smetnja deteta bude određena prema vrsti i stepenu težine kako bi to dete steklo pravo na razne vrste pomoći.

U savremenoj literaturi koja se bavi problematikom inkluzivnog obrazovanja primećeno je često korišćenje termina „deca sa posebnim potrebama” i „deca sa smetnjama u razvoju”. Termin „deca sa posebnim potrebama” preuzet je iz engleskog jezika (children with special needs), i ne odgovara u potpunosti potrebama našeg govornog područja. Stvara izvesnu zabunu jer nije dovoljno jasan i precizan (Hrnjica, 1991), i ne odnosi se isključivo na decu sa smetnjama u razvoju, već i na decu iz ugroženih i osetljivih grupa, kao i na darovitu decu.

Iako se termini dete sa posebnim potrebama i dete sa smetnjama u razvoju često koriste kao sinonimi, termin dete sa posebnim potrebama je širi i obuhvata: decu sa smetnjama u razvoju, odnosno, decu sa telesnom, mentalnom i senzornom ometenošću; decu sa poremećajima ponašanja; decu sa teškim hroničnim oboljenjima i drugu bolesnu decu na dugotrajnom bolničkom ili kućnom lečenju; decu sa emocionalnim poremećajima; decu iz socijalno, kulturno i materijalno depriviranih sredina, decu bez roditeljskog staranja; zlostavljanu decu, decu ometenu ratom, izbeglu i raseljenu decu, kao i darovitu decu (Lazor i sar., 2008).

Termin dete sa posebnim potrebama nije odgovarajući ni sa aspekta psihološkog shvatanja potreba, jer sva deca imaju u osnovi iste potrebe, ali načini njihovog zadovoljenja mogu biti otežani i/ili različiti. Ukoliko već koristimo termin „posebne potrebe”, praktičnije je i prihvatljivije koristiti

termin „posebne obrazovne potrebe” koji opisuje svu decu koja imaju teškoće u učenju, a koje mogu biti posledica razvojnih smetnji i poremećaja ili nekih drugih nepovoljnih okolnosti, zbog čega im je potrebna posebna podrška i pomoć tokom obrazovanja (Lazor i sar., 2008). Može se reći da svako dete ima svojstven skup potreba i da izražava određene posebnosti u odnosu na drugu decu (Vujačić, 2009). Individualne razlike su prirodne, a kako razvoj ne teče pravolinijski, svako dete u nekom periodu svog razvoja može imati neku poteškoću i biće mu potrebna individualna pomoć i podrška. Ne treba zaboraviti ni talentovane i darovite učenike koji takođe imaju posebne obrazovne potrebe (Lazor i sar., 2008).

Deca sa smetnjama u razvoju imaju značajna oštećenja organskih sistema i/ili smanjenje kapaciteta pojedinih funkcija, zbog čega im je otežano izvođenje određenih aktivnosti. Nivoi učestvovanja deteta u društvu, očekivani za uzrast i kulturu kojoj pripadaju, zbog prisutnih smetnji i ograničenja, kao i karakteristika sredine, mogu biti znatno smanjeni. Smetnje mogu biti urođene ili stečene, delimične ili potpune, prolazne ili trajne (Matijević i sar., 2010).

Ponekad se za decu sa smetnjama u razvoju kaže da su to deca kojoj je potrebna specifična društvena podrška.

### *1.5.1 Klasifikacija dece i mladih sa smetnjama u razvoju*

Klasifikacija dece i mladih sa smetnjama u razvoju varira od zemlje do zemlje. Opisi tipova ometenosti razlikuju se među autorima i zemljama. Prilikom determinisanja različitih psihofizičkih oštećenja, pojedine klasifikacije polaze od etiologije, neke se zasnivaju na posledicama u funkcionisanju deteta ili na tipu usluga koje su potrebne detetu da bi se kompenzovala određene smetnja (Hrnjica, 1991).

Jedan od predloga za klasifikaciju funkcionalnih razvojnih poremećaja ponudio je tim OECD/CERI (1988; prema Hrnjica, 1997), koji se bavi unapređenjem položaja dece sa posebnim potrebama, i može se reći da je ova klasifikacija najčešće citirana i opšteprihvaćena klasifikacija funkcionalnih razvojnih poremećaja. Klasifikacija sadrži šest kategorija, a za potrebe evidencije predloženo je da se za svako dete obezbedi individualni karton sa dodatnim informacijama: stepen težine smetnje; eventualne kombinovane smetnje; intelektualne, obrazovne i socijalne posledice smetnje.

Prema ovom predlogu, evidenciju treba voditi po sledećim kategorijama predloženih u klasifikaciji funkcionalnih razvojnih poremećaja:

1. *oštećenje senzornih funkcija* (oštećenje vida, sluha, senzorni poremećaji taktilne osetljivosti, bola, dodira, kretanja i ravnoteže);
2. *poremećaji kognitivnih, intelektualnih, perceptivnih i funkcija pažnje* (mentalna insuficijencija svih stepena, teškoće u učenju – opšte i selektivne po predmetima, govorne disfunkcije, distrakcija pažnje raznog stepena, okulomotorni perceptivni poremećaji i drugo);
3. *poremećaji kontrole mišića* (posebno oni koji ometaju i/ili bitno otežavaju kretanje, neposrednu komunikaciju i komunikaciju deteta sa sredinom kao što su: cerebralna paraliza (DCO), ortopedski poremećaji, poremećaji u govornoj artikulaciji, amputacije, dismorfički sindromi, mišićna atonija i slično);
4. *oštećenja fizičkog zdravlja deteta* (metabolički i fiziološki poremećaji) kao što su: hipotireoidizam, galaktozemija, fenilketonurija, astma, juvenilni dijabetes, urođene bolesti srca i slično);
5. *emocionalni dečji poremećaji i poremećaji u organizaciji ponašanja* (situacioni poremećaji emocija i ponašanja, hiperaktivno i hipoaktivno ponašanje, dečje neuroze, dečje psihoze,

autizam, emocionalne promene i promene u ponašanju izazvane oštećenjima nervnog sistema i slično);

6. *spoljašnji faktori u odnosu na dete koji ometaju njegov razvoj i funkcionisanje u granicama sposobnosti* (disfunkcionalne ili haotične porodice, neodgovorno ponašanje roditelja, zlostavljanje dece od strane roditelja, teži oblici materijalnog, socijalnog i kulturnog zaostajanja porodice, psihotični roditelji i slično).

Treba imati na umu da posebnu kategoriju čine deca sa višestrukim razvojnim teškoćama. Prema proceni raznih zemalja (ali ne i Srbije), moguće je očekivati oko 12% populacije dece i adolescenata u nekoj od ovih kategorija (Mitić et al., 2011).

Navedene kategorije su samo jedna od smernica koje nam ukazuju u kom obimu i kakva pomoć je potrebna detetu. Ova klasifikacija se koristi isključivo sa ciljem da se stvore odgovarajući uslovi za pružanje pomoći i podrške detetu. Važno je napomenuti, da se deca sa istom razvojnom smetnjom razlikuju među sobom i da su te razlike uslovljene različitim faktorima. Iz tog razloga, uz navedene kategorije u klasifikaciji, potrebno je navesti i važnija svojstva detetove ličnosti, odnosno, neophodno je dete posmatrati kao celovitu ličnost, a ne samo kroz razvojnu smetnju sa kojom se suočava. Takođe, potrebno je naglasiti da je u ovoj klasifikaciji akcenat na dominantnim smetnjama, a da je kod 60% dece sa smetnjama u razvoju pored dominantne smetnje prisutan još neki poremećaji. Od kombinovanih smetnji u razvoju najviše su ugrožena deca sa nedovoljno razvijenim intelektualnim sposobnostima, deca sa DCO i deca sa težim oštećenjima sluha. Zato je važno utvrditi razvojni status za svako dete pojedinačno, pri čemu treba voditi računa da su motorni, kognitivni, govorni, socijalni i emocionalni razvoj isprepleteni i da se ne mogu posmatrati odvojeno (Hrnjica, 1991).

Novija klasifikacija OECD (2003) obuhvata svu decu kojoj je potrebna dodatna podrška u obrazovanju i sadrži tri široko definisane kategorije koje se odnose na:

- učenike sa smetnjama u razvoju (*students with disabilities*) čije su razvojne smetnje organskog porekla (*kategorija A*);
- učenike sa teškoćama u učenju (*students with learning difficulties*) koji se suočavaju sa problemima u učenju i ponašanju, pri čemu nemaju smetnje organskog porekla, niti potiču iz socijalno deprivirane sredine (*kategorija B*);
- učenike iz osetljivih i marginalizovanih grupa (*students with disadvantages*) kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju zbog neadekvatnog socijalnog okruženja i/ili problema koji proizlaze iz nedovoljnog poznavanja jezika (*kategorija C*).

Pomenuta klasifikacija, pored definisanih kategorija učenika kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, nudi detaljniji, komparativni pregled ovih kategorija u različitim zemljama Evrope, Azije, Južne i Severne Amerike. Iako među zemljama postoje razlike u razumevanju ovih kategorija, mogu se izdvojiti i zajedničke karakteristike.

Kategorija *učenici sa smetnjama u razvoju*, u većini zemalja, obuhvata učenike sa teškoćama u intelektualnom razvoju, učenike sa oštećenjem senzornih funkcija, učenike sa telesnim invaliditetom, učenike sa višestrukim smetnjama, dok se u manjem broju zemalja i autizam svrstava u ovu kategoriju. U većini zemalja u kategoriju *učenici sa teškoćama u učenju*, svrstavaju se deca sa opštim i specifičnim teškoćama u učenju, deca sa problemima u ponašanju i deca sa emocionalnim teškoćama. Kategorija *učenici iz osetljivih i marginalizovanih* podrazumeva učenike koji potiču iz socijalno depriviranih sredina, koji pripadaju jezičkim manjinama i učenike iz imigrantskih porodica (Đević, 2015).

Učenici sa smetnjama u razvoju predstavljaju kategoriju dece kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U mnogim domaćim dokumentima i priručnicima govori se o inkluziji dece iz osetljivih i marginalizovanih grupa, pri čemu se misli na decu i učenike kojima je usled socijalne uskraćenosti, smetnji u razvoju, invaliditeta i drugih razloga potrebna dodatna podrška u

obrazovanju i vaspitanju (npr. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, 2023; Mrše i Jerotijević, 2012). Rado i saradnici u kategoriju dece kojima je potrebna dodatna obrazovna podrška uključuju decu koja imaju širok spektar individualnih poteškoća u učenju, od invaliditeta do odrastanja u siromašnoj i nestimulativnoj sredini (Rado i sar., 2013).

Pored navedenih klasifikacija, potrebno je skrenuti pažnju na razvojne smetnje koje se često ne identifikuju na vreme, a detetu značajno otežavaju proces učenja (Hrnjica, 2011). Tu spadaju: *disleksija* (problemi sa čitanjem, pisanjem, nekada i govorom); *disgrafija* (teškoće u pisanju, organizaciji pisane komunikacije); *diskalkulija* (teškoće u računanju, učenju matematike, često i u računanju vremena i korišćenju novca); *dispraksija*, odnosno poremećaj senzorne integracije (teškoće u razvoju fine motorike – koordinacije oko-ruka, lateralne dominantnosti, ravnoteže); *obrada auditivnih informacija* (teškoće u čitanju, razumevanju pročitnog, jeziku, koje su rezultat teškoće u razlikovanju zvukova); *obrada vizuelnih informacija* (teškoće u obradi vizuelnih informacija: u čitanju, matematici, korišćenju mapa, grafikona, simbola, slika), (Đević, 2015).

Razmatrajući najadekvatniju terminologiju za ovaj rad, rukovodili smo se ciljevima i zadacima našeg istraživanja, kao i opšteprihvaćenim klasifikacijama koje smo opisali u prethodnom tekstu. Polazeći od toga, odlučili smo se za termin *učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju*, s obzirom na to da ovi učenici pripadaju kategoriji učenika iz osetljivih grupa kojima je potrebna dodatna podrška u obrazovanju. U našem radu se termin *učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju* odnosi na učenike koji imaju telesna, senzorna i intelektualna oštećenja, kao i učenike sa poremećajem ponašanja.

## **1.6 Prethodna istraživanja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju**

Pripadnost školi godinama unazad, postaje predmet brojnih inostranih istraživanja (Frederickson et al., 2007; Harris, 2015; Holland, 2015; McCoy & Banks, 2012; Prince, 2010), dok se u domaćoj literaturi samo pojedini autori bave ovom temom (Stanković-Đorđević, 2013). Rezultati grupe autora (Frederickson et al., 2007), pokazali su da ne postoje razlike u osećaju pripadnosti školi između tri grupe učenika, prve, koju su činili učenici tipičnog razvoja, druge, u kojoj su učenici sa razvojnim smetnjama i poremećajima uključeni u inkluzivnu školu od početka školovanja i treću, učenici sa razvojnim smetnjama i poremećajima, koji su nakon specijalne, uključeni u redovnu školu. Pronađena je pozitivna korelacija između prihvatanja od strane vršnjaka i višeg nivoa doživljaja pripadnosti školi. Autori nisu pronašli razlike u odnosu na pol učenika, niti u odnosu na vrstu smetnje ili poremećaja. Primenjujući isti dizajn istraživanja, autorka Prins (Prince, 2010) dolazi do istih rezultata i ne nalazi razliku u nivou doživljaja pripadnosti učenika sa bihevioralnim, emocionalnim i socijalnim teškoćama u različitim obrazovnim okruženjima. Rezultati istraživanja rađenog u Irskoj (McCoy & Banks, 2012), pokazuju nizak nivo doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Najniži nivo doživljaja pripadnosti pronađen je kod učenika sa višestrukim smetnjama, zatim kod učenika sa emocionalnim i na kraju, kod učenika sa bihevioralnim smetnjama.

Suprotno ovim nalazima, istraživanje autorke Stanković-Đorđević (Stanković-Đorđević, 2013), pokazuje da učenici nižeg osnovnoškolskog uzrasta sa lakom intelektualnom ometenošću i učenici sa cerebralnom paralizom imaju visok nivo doživljaja pripadanja školi i da ne postoje statistički značajne razlike u poređenju sa učenicima tipičnog razvoja. Predmet istraživanja bile su i razlike u doživljaju pripadnosti učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u odnosu na veličinu škole (19 učenika iz manje i 23 učenika iz škole srednje veličine), pri čemu nisu pronađene razlike (Holland, 2015). Uvidom u literaturu, može se zaključiti da nalazi istraživanja nisu konzistentni, i da razlike potiču usled različitog shvatanja samog koncepta pripadnosti školi, a s tim

u vezi i korišćenih instrumenata istraživanja. Različitost potiče i od samih metodoloških postavki istraživanja, ali i znatno širih kulturoloških i društvenih činilaca.

Podaci iz literature pokazuju da je pripadnost učenika školi, u različitim kulturama i među učenicima različitih rasa i nacionalnosti, povezana sa pozitivnim socijalnim, emocionalnim i akademskim prilagođavanjem. Pojedina istraživanja (Hill & Werner, 2006) ukazuju da se unapređenjem školske klime može poboljšati i osnažiti pripadnost školi što dovodi do smanjenja verovatnoće negativnih bihevioralnih ishoda zbog izloženosti riziku, kao što su delinkvencija, korišćenje psihoaktivnih supstanci ili razni školski poremećaji.

Hil i Verner (Hill & Werner, 2006) su sproveli istraživanje o povezanosti afilijativne motivacije, pripadnosti školi i agresije u školi. Uzorak je obuhvatao 834 učenika, od kojih 416 dečaka. U istraživanju je ustanovljena medijatorska uloga pripadnosti školi na relaciji afilijativne motivacije i agresivnog ponašanja učenika u školi. Afilijativna motivacija, direktno je imala uticaja na smanjenje agresivnog ponašanja i indirektno, preko povećanja pripadnosti učenika školi. Zanimljiv podatak je, da je pronađena moderatorska uloga pola u ovom medijatorskom modelu.

Kod učenika koji imaju visoku pripadnost školi afilijativna motivacija služi kao dodatni protektivni faktor kod dečaka, ali ne i kod devojčica, odnosno ne postoji razlika u agresiji između devojčica sa visokom i niskom afilijativnom motivacijom u grupi devojčica sa visokom pripadnošću školi.

Literaturni podaci koji se odnose na uspešno završavanje ili odustajanje od škole među populacijom srednjoškolaca pokazuju da i pored sličnih porodičnih uslova, učenici koji su završili srednju školu imaju više prijatelja u školi, bolje ocene i braću i/ili sestre koji su završili školu. Takođe, učenici koji su završili školu bili su prihvaćeni u vršnjačkoj grupi i ostvarili su prijateljstva sa vršnjacima za razliku od učenika koji su napustili školu i koji nisu imali podršku vršnjaka. Istraživanje grupe autora (Mouton et al., 1996) sprovedeno sa učenicima koji su u riziku od napuštanja školovanja, ali ga nisu napustili, pokazuje da njihov ostanak u školi ima veze sa odnosom sa nastavnicima, vršnjacima, direktorom i savetnicima.

Istraživanje sprovedeno u Litvaniji (Pilkauškaite-Valickiene et al., 2011) koje je obuhvatilo 1741 učenika, 1014 devojčica i 727 dečaka, uzrasta 15-19 godina, imalo je za cilj da utvrdi povezanost pripadnosti školi i otvorene razredne klime sa adolescentskim sindromom sagorevanjem u školi. Učenici su u odnosu na pripadnost školi i razrednu klimu razvrstani u pet klastera (prosečan klaster, negativan klaster, klaster sa otvorenom razrednom klimom, klaster sa pozitivnom pripadnošću školi, klaster sa zatvorenim razrednom klimom). Klasteri se razlikuju prema sindromu sagorevanja koji je posmatran kroz tri dimenzije: iscrpljenost, cinizam prema školi i osećaj neadekvatnosti u školi. Učenici iz klastera sa otvorenim razrednom klimom su manje iscrpljeni, nego učenici iz negativnog klastera (niska privrženost i zatvorena razredna klima). Učenici iz klastera sa pozitivnom pripadnošću i klastera sa otvorenim razrednom klimom izražavaju manje cinizma prema školi u odnosu na učenike iz negativnog klastera. Što se tiče osećaja neadekvatnosti u školi, učenici koji su privrženi školi i sa pozitivnom razrednom klimom imaju manji osećaj neadekvatnosti u školi u odnosu na ostala tri klastera.

Ispitivanje povezanosti pripadnosti školi, percipirane socijalne podrške i akademske prokrastinacije (Erzen & Çikrikci, 2018), obuhvatilo je 331 ispitanika, od kojih 153 dečaka, prosečnog uzrasta 17.08 godina. Multipla linearna regresija pokazuje da su pripadnost školi i percipirana socijalna podrška prediktori akademske prokrastinacije, u smeru da što je veća pripadnost školi i što je viši stepen percipirane socijalne podrške to je manja tendencija ka akademskoj prokrastinaciji.

Grupa autora (Engh et al., 2018) je sprovela studiju poprečnog preseka u cilju ispitivanja medijatorske uloge pripadnosti školi na relaciji hraniteljskog statusa dece i akademskog uspeha među ispitanicima u Švedskoj. Uzorak je obuhvatio 20340 dece uzrasta 10, 13 i 16 godina, od kojih

je 252 deteta smešteno u hraniteljskim porodicama. Najznačajniji istraživački rezultat bio je da deca u hraniteljskim porodicama imaju niže akademsko postignuće, ali samo onda kada im je niska i pripadnost školi. Kada je pripadnost školi visoka kod učenika, ne postoji razlika u akademskom uspehu između dece koja su smeštena u hraniteljskim porodicama i dece koja žive u biološkim porodicama. Istraživanje sugerise da pripadnost školi može da modifikuje relaciju hraniteljskog statusa i akademskog uspeha.

Istraživanje o uticaju školske klime na pripadnost učenika školi sprovedeno je 2018. godine u Turskoj (Ozgenel et al., 2018), sa 3752 učenika srednjih škola, od kojih 370 devojčica. Pronađena je povezanost školske klime i pripadnosti učenika školi, odnosno da su školska klima i pripadnost školi u pozitivnoj korelaciji (što je percepcija školske klime bila pozitivnija, to je bila i veća pripadnost učenika školi). Rezultati ukazuju da relacija školske klime i pripadnosti školi zavisi od pola i uzrasta učenika. Devojčice percipiraju školsku klimu pozitivnije i njihova pripadnost školi je veća nego kod dečaka, a što su učenici stariji njihova percepcija školske klime je negativnija, odnosno opada sa uzrastom.

## **2. PREDMET, CILJ I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA**



## 2.1 Problem i predmet istraživanja

Škola predstavlja ambijent u kojem se nakon porodičnog, formira ličnost učenika. Način na koji učenik doživljava školu, samim tim i sebe u školskoj sredini, direktno utiče na njegov život i razvoj. Prema Zakonu o osnovnom obrazovanju i vaspitanju ("Sl. glasnik RS", br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 129/2021 i 92/2023) učenici sa smetnjama u razvoju i invaliditetom se, po pravilu, obrazuju u (redovnim) osnovnim školama, ali i u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom onda kada je to u njihovom najboljem interesu.

Iako su ciljevi, ishodi i principi obrazovanja isti za oba tipa škole, kontekst se ipak pomalo razlikuje. Prvenstveno, pripadnost školi predstavlja prediktor akademskog i psihosocijalnog uspeha. Sa druge strane, osećaj pripadnosti školi je izrazito značajan aspekt ličnog identiteta i potreban je u cilju podsticanja razvoja učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Doživljaj pripadnosti školi je konstrukt koji je često u sferi interesovanja različitih naučnih disciplina (psihologija, sociologija, obrazovanje...). Međutim, u oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije, malo je istraživanja koja se bave ovom temom. Postoji potreba za ovim istraživanjima, jer je osnovna pretpostavka da doživljaj pripadnosti školi utiče na učenje, školsko postignuće i ponašanje učenika.

Predmet istraživanja bio je određivanje nivoa doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju, kao i faktora koji utiču na nivo doživljaja pripadnosti školi.

## 2.2 Cilj istraživanja

Osnovni cilj ovog istraživanja bio je identifikacija individualnih i kontekstualnih faktora koji determinišu nivo doživljaja pripadnosti školi i utvrđivanje razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju.

Analiza nivoa doživljaja pripadnosti školi izvršena je u odnosu na tip škole, nivo angažovanja učenika, školsku klimu, pol, uzrast, vrstu smetnje u razvoju i školski uspeh.

## 2.3 Zadaci istraživanja

Cilj istraživanja operacionalizovan je kroz sledeće zadatke:

- Procena nivoa doživljaja pripadnosti školi;
- Ispitavanje razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi u odnosu na individualne faktore;
- Ispitavanje razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi u odnosu na kontekstualne faktore.

## 2.4 Hipoteze istraživanja

U skladu sa ciljevima istraživanja postavljene su sledeće hipoteze:

Opšta hipoteza

- Nema razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u odnosu na identifikovane individualne i kontekstualne faktore.

Posebne hipoteze

- Nema razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi u zavisnosti od vrste smetnje i poremećaja, pola i tipa škole;
- Nema razlike u nivou doživljaja pripadnosti školi u zavisnosti od nivoa angažovanja učenika;
- Percepcija školske klime nema uticaj na nivo doživljaja pripadnosti školi.

### **3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### 3.1 Mesto i vreme istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u devet beogradskih osnovnih škola (tri redovne (inkluzivne) škole i šest škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i invaliditetom) tokom drugog polugodišta školske 2020/2021. i prvog polugodišta 2021/2022. godine

### 3.2. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja je činilo 148 učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju završnih razreda osnovne škole (sedmi i osmi razred), koji se školuju u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i redovnim (inkluzivnim) školama. Kriterijumi za uključivanje učenika u istraživanje bili su: da su učenici u sistemu redovnog osnovnog obrazovanja, da znaju da čitaju i pišu ili da razumeju sadržaj upitnika, da je dijagnostikovana motorna, senzorna, intelektualna smetnja ili poremećaj u razvoju i smetnja ili poremećaj u ponašanju. Kako bi se utvrdilo postojanje neke od smetnji ili poremećaja u razvoju, pregledana su mišljenja Interresorne komisije za procenu potreba za pružanjem dodatne obrazovne, zdravstvene ili socijalne podrške.

Kriterijum za isključivanje učenika je postojanje dijagnostikovanog psihijatrijskog poremećaja. Izuzetak je dijagnostička kategorija Mešovitog poremećaja ponašanja i emocija (F92, prema MKB-10) koja nije bila isključujuća, osim ako nema jasnu podkategoriju (F92.0) ili postoji određeni farmakološki tretman za ovaj poremećaj (WHO, 2016). Naime, ova dijagnoza nema adekvatnu pouzdanost u smislu stabilnosti, kao i kliničku validnost, naročito ako je postavljena kod adolescenata i potrebno ju je revidirati ukoliko problem perzistira, to jest, nema zadovoljavajućeg terapijskog odgovora, odnosno isključiti, ukoliko se problem reši (Rutter et al., 2008).

Detaljan prikaz uzorka istraživanja dat je u narednim tabelama. U Tabeli 2. i Tabeli 3. prikazana je raspodela učenika prema tipu škole koji pohađaju i vrsti smetnje/poremećaja u razvoju. Prikazani rezultati ukazuju da je u istraživanju bila veća zastupljenost učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju koji pohađaju škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju (73%). Od ukupnog broja ispitivanih učenika (N=148), učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima su bili najzastupljeniji (39,2%) za razliku od učenika sa smetnjama/poremećajima u ponašanju (16,9%).

**Tabela 2.** *Distribucija učenika prema tipu škole*

Tip škole	Ime škole	N	%
Škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju	Dragan Kovačić	25	16.9
	Anton Skala	15	10.1
	Dušan Dugalić	22	14.9
	Veljko Ramadanović	12	8.1
	Dragan Hercog	14	9.5
	Stefan Dečanski	20	13.5
	Ukupno	108	73.0
Redovne (inkluzivne) osnovne škole	France Prešer	10	6.8
	Nada Purić	12	8.1
	Borivoje Ž. Milojević	18	12.2
	Ukupno	40	27.0
Ukupno		148	100.0

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

**Tabela 3.** *Distribucija učenika prema vrsti smetnje/poremećaja u razvoju*

<b>Vrsta smetnje/poremećaja u razvoju</b>	<i>N</i>	%
Motorička smetnja/poremećaj	27	18.2
Senzorna smetnja/poremećaj	38	25.7
Intelektualna smetnja/poremećaj	58	39.2
Smetnja/poremećaj u ponašanju	25	16.9
<b>Ukupno</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

Od ukupnog broja ispitivanih učenika, 61.5% su ispitanici muškog pola, dok su ispitanice ženskog pola bile manje zastupljene (Tabela 4). Srednje vrednosti ( $M=13.97$ ) sa standardnim devijacijama ( $SD=0.880$ ) za godine starosti ispitivanih učenika prikazani su u Tabeli 5.

**Tabela 4.** *Raspodela ispitivanih učenika prema polu*

<b>Pol</b>	<i>N</i>	%
Muški	91	61.5
Ženski	57	38.5
<b>Ukupno</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

**Tabela 5.** *Deskriptivni pokazatelji, najviši i najniži skor, srednje vrednosti (M) i standardna devijacija (SD) za godine starosti ispitivanih učenika*

	<i>N</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
<b>Godine starosti</b>	148	12	18	13.97	.880

*Napomena:* N – broj ispitanika; Min – minimum; Max – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Zastupljenost ispitivanih učenika koji pohađaju VII razred je 59.5% za razliku od ispitivanih učenika koji pohađaju VIII razred 40,5% (Tabela 6). Tokom školovanja, najveći broj ispitivanih učenika je ostvario vrlo dobar uspeh (36,5) (Tabela 7).

**Tabela 6.** *Raspodela ispitivanih učenika prema razredu u školi*

<b>Razred u školi</b>	<i>N</i>	%
VII razred	88	59.5
VIII razred	60	40.5
<b>Ukupno</b>	<b>148</b>	<b>100.0</b>

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

**Tabela 7. Raspodela ispitivanih učenika prema školskom uspehu**

Školski uspeh	N	%
Dovoljan	1	0.7
Dobar	41	27.7
Vrlo dobar	54	36.5
Odličan	52	35.1
Ukupno	148	100.0

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

U odnosu na mesto stanovanja, od ukupnog broja ispitivanih učenika (N=148), 120 učenika je iz gradske sredine, dok je 28 učenika iz seoske sredine (Tabela 8).

**Tabela 8. Distribucija ispitanika prema mestu stanovanja**

Mesto stanovanja	N	%
Selo	28	18.9
Grad	120	81.1
Ukupno	148	100.0

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

U Tabeli 9, 10 i 11 prikazana je struktura učenika prema obrazovanju, zaposlenju i bračnom statusu roditelja. Rezultati prikazani u tabeli ukazuju da roditelji ispitivanih učenika najčešće imaju srednje stručno obrazovanje (majka=75; otac=76). Od ukupnog broja ispitivanih učenika, veći broj majki je nezaposleno (nezaposlena=80), dok je kod očeva obrnuto (zaposlen=117). U odnosu na bračni status roditelja, veći broj dece živi u kompletnoj porodici odnosno, od ukupnog broja ispitivanih učenika, 106 je odgovorilo da su roditelji u bračnoj zajednici.

**Tabela 9. Raspodela ispitivanih učenika prema obrazovanju majke i oca**

	Obrazovanje	N	%
Majka	Bez škole	10	6.8
	Osnovna škola	36	24.3
	Srednja škola	75	50.7
	Visoko obrazovanje	27	18.2
	Ukupno	148	100.0
Otac	Bez škole	13	8.8
	Osnovna škola	33	22.3
	Srednja škola	76	51.4
	Visoko obrazovanje	26	17.6
	Ukupno	148	100.0

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

**Tabela 10. Raspodela ispitivanih učenika prema zaposlenju majke i oca**

	Zaposlenje	<i>n</i>	%
Majka	Nezaposlena	80	54.1
	Zaposlena	68	45.9
	Ukupno	148	100.0
Otac	Nezaposlen	31	20.9
	Zaposlen	117	79.1
	Ukupno	148	100.0

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

**Tabela 11. Distribucija učenika prema bračnom statusu roditelja**

Bračni status roditelja	<i>N</i>	%
Vanbračna zajednica	42	28.4
Bračna zajednica	106	71.6
Ukupno	148	100.0

*Napomena:* n – broj ispitanika; % - procenat

### 3.3 Varijable istraživanja

*Nezavisne varijable* su: pol (muški, ženski), uzrast (12-18 godina), vrsta smetnje i poremećaja u razvoju (motoričke smetnje i poremećaji, senzorne smetnje i poremećaji, smetnje i poremećaji u intelektualnom razvoju, smetnje i poremećaji u ponašanju), razred (VII, VIII), školski uspeh (odličan, vrlodobar, dobar, dovoljan), tip škole (škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, inkluzivna škola), mesto stanovanja (grad, selo), obrazovanje majke i oca (visoko, srednje, osnovno obrazovanje, bez obrazovanja), zaposlenje majke i oca (zaposlen, nezaposlen), bračni status roditelja (bračna zajednica, vanbračna zajednica).

*Zavisne varijable* su: nivo doživljaja pripadnosti školi, stepen angažovanja učenika u školi - bihevioralno angažovanje, emocionalno angažovanje, kognitivno angažovanje, percepcija školske klime – osetljivost na nasilje u okruženju (vršnjačko nasilje), odnos nastavnik-učenik, odnos učenik-učenik.

Nezavisne varijable (pol, uzrast, vrsta smetnje i poremećaja u razvoju, tip škole) postulirane su kao mogući faktori rizika osećaja pripadnosti školi.

### 3.4 Procedure istraživanja

Da bi se pristupilo istraživanju, bilo je potrebno da dobijemo informisanu saglasnost roditelja/staratelja za ispitivanje njihove dece, kao i saglasnost direktora za istraživanje u školi i realizaciju istraživanja.

Izbor uzorka (učenici koji su ispunjavali sve kriterijume za uključivanje u studiju), vršili su psiholozi iz škola. Učenici su detaljno informisani o ciljevima studije i oni koji su pristali bili su uključeni. Svim učenicima je bio ponuđen set instrumenata istraživanja. Upitnici su, uz prethodno kratko objašnjenje o načinu odgovaranja, bili dati na popunjavanje anonimno i bez vremenskog ograničenja odgovaranja, sa napomenom da se radi o naučnom istraživanju, a ne o dijagnostičkom postupku. Testiranje je obavljeno pod supervizijom (istraživač). Svakom učeniku bila je omogućena pomoć u popunjavanju upitnika, ukoliko je bila potrebna. Učenici su testirani u svom prirodnom okruženju, školama.

Tokom realizacije istraživanja pridržavali smo se svih procedura koje su u skladu sa etičkim zahtevima (Helsinška deklaracija).

### 3.5 Instrumenti istraživanja

U istraživanju su korišćeni sledeći instrumenti:

#### 1. *Upitnik sa opštim podacima o učeniku*

Za potrebe ovog istraživanja konstruisan je kratak upitnik koji uključuje pitanja o osnovnim sociodemografskim odlikama učenika (pol, uzrast, razred, tip škole, školski uspeh, mesto stanovanja, obrazovni nivo roditelja, bračni status roditelja, vrsta i stepen smetnje i poremećaja). Ovaj upitnik je po tipu intervjua, a podaci su dopunjavani uvidom u školsku dokumentaciju (dokumentaciju pedagoško-psihološke službe).

#### 2. *Skala pripadnosti školi*

Skalu pripadnosti školi konstruisao je Gudinov 1993. godine (Psychological Sense of School Membership – PSSM, Goodenow, 1993). Skala je osmišljena da proceni do koje mere dete ima osećaj pripadnosti u svojoj školi. Skala pripadnosti školi je adaptirana za potrebe istraživanja sa decom sa razvojnim smetnjama (Frederickson et al., 2007). Originalna skala (Goodenow, 1993) je sačinjena od 18 tvrdnji sa mogućnošću odgovora od 1 do 5, dok adaptirana sadrži šest tvrdnji manje i mogućnost odgovora od 1 do 3 (Frederickson et al., 2007). Za potrebe ovog istraživanja izvršili smo dodatnu modifikaciju tako što su učenicima bili ponuđeni dihotomni odgovori, odnosno slaganje ili neslaganje sa tvrdnjom, gde odgovor da nosi 1, a odgovor ne nula poena. U skladu sa modifikacijom, minimalan broj poena je 0, a maksimalan 12.

#### 3. *Skala angažovanosti učenika*

Skala angažovanosti učenika (School Engagement Scale – Fredricks et al., 2005) namenjena je samoproceni angažovanja učenika u školi u tri dimenzije: bihevioralna (pet tvrdnji), emocionalna (šest tvrdnji) i kognitivna (osam tvrdnji). Bihevioralno angažovanje uključuje učešće u školskim aktivnostima, uključivanje u akademske zadatke i zadatke učenja, pozitivno ponašanje i odsustvo ometajućeg ponašanja. Emocionalni angažovanje sastoji se od odnosa sa nastavnicima, vršnjacima i ostalim učenicima. Kognitivno angažovanje sastoji se učešća u školskom životu i spremnosti da se

prevaziđu osnovni zahtevi za savladavanje složenih veština rezonovanja (Fredricks et al., 2005). Dimenzije pomažu u razumevanju strukture angažovanja u celini i olakšavaju istraživačima da istraže poddimenzije angažovanja, a učinak učenika u svakoj dimenziji ima implikacije na učenika i školu. Odgovori učenika na skali se vrednuju od jedan do pet, a veći skor označava i veći nivo angažovanja. Ukupan nivo angažovanja učenika zavisi od stepena u kome je učenik angažovan u ovim oblastima.

#### *4. Skala razredne klime*

Skala razredne klime (Vessels, 1998) je četvorostepena skala Likertovog tipa, sastavljena od ukupno 18 tvrdnji, i to tvrdnji usmerenih na ispitivanje relacija učenik – učenik (sedam tvrdnji), učenik – nastavnik (sedam tvrdnji) i osetljivost na nasilje u okruženju iz perspektive učenika (četiri tvrdnje). Često je primenjivana skala za procenu kvaliteta razredno-nastavne atmosfere. Originalna skala se sastoji od tri subskale, kojima se procenjuju odnosi na relacijama učenik – učenik, učenik – nastavnik i važnost prijavljivanja nasilnog ponašanja u razredu, odnosno osetljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženju.

### **3.6 Statistička obrada podataka**

Rezultati su prikazani tabelarno i grafički. U obradi podataka korišćen je statistički paket za društvene nauke (Statistical Package for the Social Sciences - SPSS for Windows, version 25.0.0, 2021). Frekvence i procenti su korišćeni za kategoričke varijable kao mere deskriptivne statistike, a aritmetička sredina i standardna devijacija za numeričke varijable. Za testiranje značajnosti razlika u izraženosti skorova na korišćenim skalama (Skala pripadnosti školi, Skala angažovanosti učenika i Skala razredne klime), između polova, tipa škole, razreda, mesta stanovanja, radnog i bračnog statusa roditelja, korišćen je t-test za nezavisne uzorke.

Jednofaktorska analiza varijanse, uz Šidakov naknadni test korišćena je za testiranje značajnosti razlika u izraženosti skorova na korišćenim skalama po tipu poremećaja i obrazovanju roditelja.

Povezanost skorova na skalama (Skala pripadnosti školi, Skala angažovanosti učenika i Skala školske klime), kao i njihove povezanosti sa uzrastom ispitanika i školskim uspehom, ispitivana je Pirsonovim koeficijentom linearne korelacije.

Multiplom regresionom analizom je testirana mogućnost predikcije doživljaja pripadnosti školi na osnovu subskala Skale angažovanosti učenika (bihevioralne, emocionalne i kognitivne). Istom analizom je testirana mogućnost predikcije doživljaja pripadnosti školi na osnovu subskala Skale školske klime (odnos učenik-učenik, učenik-nastavnik i osetljivost na nasilje).

Faktorskom analizom, metodom glavnih komponenti, testiran je konstrukt valjanost upotrebljenih skala, doživljaja pripadnosti školi, stepena angažovanosti učenika i školske klime. Ispitivano je da li se na našem uzorku mogu računati skorovi na ovim skalama na isti način na koji je to predviđeno od strane njihovih autora, tj. da li se sve stavke zaista grupišu u jedan faktor i na koji način.

Kronbahova alfa je korišćena da se odredi pouzdanost dobijenih skorova na skalama doživljaja pripadnosti školi, stepena angažovanja u školi i percepcije školske klime. Pomoću skjunesa i kurtozisa provereno je odstupanje skorova od normalne raspodele (pogledati u: Hair et al., 2010) vrednosti skjunesa između -2 do +2 i vrednosti kurtozisa između -7 do +7 ukazuju na normalno raspoređene rezultate.



## **4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA**

U obradi rezultata najpre su korišćene mere deskriptivne statistike (frekvencija i procenat) za sociodemografske varijable i druga kategorička svojstva, odnosno prosek i devijacija za numerički izražene varijable i ukupne skorove na korišćenim skalama.

Deskriptivne pokazatelje obuhvata prikazivanje broja ispitanika (N), minimalni skor koje je ostvaren na svakoj skali (Min.), maksimalni skor koji je ostvaren na svakoj skali (Max.), aritmetičku sredinu (M), standardnu devijaciju (SD). Izračunat je sumativni skor za svaku subskalu i podeljen sa brojem ajtema, kako bi deskriptivni pokazatelji bili uporedivi.

U Tabeli 12. prikazani su deskriptivni pokazatelji korišćenih skala: Skala pripadnosti školi-SPŠ, Skala razredne klime SRK (osnas-osetljivost na nasilje u okruženju (vršnjačko nasilje), un-odnos učenik/nastavnik; uu-učenik/učenik), Skala angažovanosti učenika (ba-bihevioralno angažovanje; ea-emocionalno angažovanje; ka-kognitivno angažovanje).

Na osnovu prikazanih rezultata uočava se da je na ispitivanom uzorku na skali razredne klime, najviša srednja vrednost povezana sa odnosom na relaciji učenik/nastavnik, dok se najniža srednja vrednost odnosi na važnost prijavljivanja nasilnog ponašanja u razredu, odnosno osetljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženju. Na skali angažovanosti učenika na ispitivanom uzorku najviše srednje vrednosti su na dimenziji emocionalno angažovanje, a najniže srednje vrednosti su na dimenziji kognitivno angažovanje.

**Tabela 12.** Deskriptivni pokazatelji korišćenih skala

Skale	N	Min	Max	M	SD
SPŠ_ukupno	148	3.00	10.00	7.3986	.91651
SRK_osnas	148	1.29	3.57	2.5878	.34008
SRK_un	148	2.00	4.00	3.7889	.40059
SRK_uu	148	1.86	4.00	3.2307	.39062
SAU_ba	148	1.60	5.00	3.5338	.56056
SAU_ea	148	2.00	5.00	3.8412	.56922
SAU_ka	148	1.00	5.00	2.9975	.90826

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; Min – minimum; Max – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Razlike između učenika i učenica u percepciji doživljaja pripadnosti školi, doživljaja razredne klime i domena: odnos na relacijama učenik – učenik, učenik – nastavnik, osetljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženju odnosno vršnjačkog nasilja, i percepcija angažovanja učenika kroz bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje učenika u školi testirane t-testom za nezavisne uzorke prikazane su u Tabeli 13.

Učenice i učenici imali su slične prosečne skorove na skali pripadnosti školi, kao i skorove na skalama razredne klime i skale angažovanosti učenika, i između grupa nije primećena statistički značajna razlika ( $p > .05$ ).

**Tabela 13.** Postignuća ispitanika muškog i ženskog pola na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Pol	N	M	SD	t	df	p
SPŠ_ukupno	Muški	91	7.4725	.82112	1.241	146	.216
	Ženski	57	7.2807	1.04803			
SRK_osnas	Muški	91	2.5651	.36695	-1.026	146	.307
	Ženski	57	2.6241	.29156			
SRK_un	Muški	91	3.7802	.41136	-.330	146	.742
	Ženski	57	3.8026	.38596			
SRK_uu	Muški	91	3.2088	.38528	-.861	146	.391
	Ženski	57	3.2657	.39993			
SAU_ba	Muški	91	3.5560	.55762	.609	146	.543
	Ženski	57	3.4982	.56836			
SAU_ea	Muški	91	3.8700	.54986	.775	146	.439
	Ženski	57	3.7953	.60094			
SAU_ka	Muški	91	2.9629	.94400	-.583	146	.560
	Ženski	57	3.0526	.85335			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da su učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju koji se školuju u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i redovnim (inkluzivnim) školama imali slične prosečne vrednosti na Skali pripadnosti školi i nije primećena statistički značajna razlika u prosečnim vrednostima.

Na Skali razredne klime u domenu vršnjačko nasilje više skorove imali su učenici iz škole za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, za razliku od skorova na Skali razredne klime u domenima odnos učenik-nastavnik i odnos učenik-učenik i Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivno angažovanje gde su značajno više skorove imali učenici iz redovne (inkluzivne) škole, pri čemu je na ovim domenima utvrđena i statistički značajna razlika ( $p < .05$ ), (Tabela 14).

**Tabela 14.** Postignuća ispitanika u odnosu na tip škole na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Učenici (G1/G2)	N	M	SD	t	df	P
SPŠ_ukupno	G1	108	7.4167	.78687	.324	51.711	.747
	G2	40	7.3500	1.21000			
SRK_osnas	G1	108	2.5265	.30860	-3.766	146	<b>.000</b>
	G2	40	2.7536	.36884			
SRK_un	G1	108	3.8356	.35874	2.081	56.015	<b>.042</b>
	G2	40	3.6625	.47888			
SRK_uu	G1	108	3.2897	.33515	2.642	53.659	<b>.011</b>
	G2	40	3.0714	.48093			
SAU_ba	G1	108	3.5704	.55354	1.308	146	.193
	G2	40	3.4350	.57448			
SAU_ea	G1	108	3.8889	.56783	1.685	146	.094
	G2	40	3.7125	.55980			
SAU_ka	G1	108	3.1979	.83199	4.720	146	<b>.000</b>
	G2	40	2.4563	.89360			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); G1 – škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju; G2 – škole sa inkluzivnim obrazovanjem; N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da su učenici VII i VIII razreda imali slične prosečne vrednosti na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u svim domenima i da nije primećena statistički značajna razlika (Tabela 15).

**Tabela 15.** Postignuća ispitanika VII i VIII razreda na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Razred	N	M	SD	T	df	p
SPŠ_ukupno	VII	88	7.3523	.95940	-.744	146	.458
	VIII	60	7.4667	.85304			
SRK_osnas	VII	88	2.5974	.33872	.413	146	.680
	VIII	60	2.5738	.34444			
SRK_un	VII	88	3.7983	.42014	.346	146	.730
	VIII	60	3.7750	.37309			
SRK_uu	VII	88	3.2370	.37005	.238	146	.813
	VIII	60	3.2214	.42200			
SAU_ba	VII	88	3.5023	.54245	-.827	146	.409
	VIII	60	3.5800	.58767			
SAU_ea	VII	88	3.8807	.46317	1.022	146	.309
	VIII	60	3.7833	.69657			
SAU_ka	VII	88	2.9205	.86979	-1.252	146	.213
	VIII	60	3.1104	.95810			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da su učenici koji žive u selu i gradu imali slične prosečne vrednosti na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u domenu vršnjačkog nasilja, Skali angažovanosti učenika u domenima bihevioralni, emocionalni i kognitivni angažman i da nije primećena statistički značajna razlika između učenika sa mestom stanovanja grad i mestom stanovanja selo (Tabela 16).

Učenici iz grada imali su statistički značajno veće skorove na Skali razredne klime u domenima odnos učenik-nastavnik i odnos učenik-učenik u odnosu na učenike iz seoskih sredina (Tabela 16).

**Tabela 16.** Postignuća ispitanika prema mestu stanovanja na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Mesto stanovanja	N	M	SD	t	df	p																																																																				
SPŠ_ukupno	Selo	28	7.2857	1.32936	-.533	31.652	.598																																																																				
	Grad	120	7.4250	.79560				SRK_osnas	Selo	28	2.6990	.39905	1.938	146	.054	Grad	120	2.5619	.32117	SRK_un	Selo	28	3.5893	.52358	-2.365	32.940	<b>.024</b>	Grad	120	3.8354	.35280	SRK_uu	Selo	28	3.0102	.53442	-2.580	31.992	<b>.015</b>	Grad	120	3.2821	.33102	SAU_ba	Selo	28	3.4071	.52063	-1.331	146	.185	Grad	120	3.5633	.56746	SAU_ea	Selo	28	3.7798	.56484	-.633	146	.528	Grad	120	3.8556	.57163	SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110
SRK_osnas	Selo	28	2.6990	.39905	1.938	146	.054																																																																				
	Grad	120	2.5619	.32117				SRK_un	Selo	28	3.5893	.52358	-2.365	32.940	<b>.024</b>	Grad	120	3.8354	.35280	SRK_uu	Selo	28	3.0102	.53442	-2.580	31.992	<b>.015</b>	Grad	120	3.2821	.33102	SAU_ba	Selo	28	3.4071	.52063	-1.331	146	.185	Grad	120	3.5633	.56746	SAU_ea	Selo	28	3.7798	.56484	-.633	146	.528	Grad	120	3.8556	.57163	SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110	Grad	120	3.0552	.94210								
SRK_un	Selo	28	3.5893	.52358	-2.365	32.940	<b>.024</b>																																																																				
	Grad	120	3.8354	.35280				SRK_uu	Selo	28	3.0102	.53442	-2.580	31.992	<b>.015</b>	Grad	120	3.2821	.33102	SAU_ba	Selo	28	3.4071	.52063	-1.331	146	.185	Grad	120	3.5633	.56746	SAU_ea	Selo	28	3.7798	.56484	-.633	146	.528	Grad	120	3.8556	.57163	SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110	Grad	120	3.0552	.94210																				
SRK_uu	Selo	28	3.0102	.53442	-2.580	31.992	<b>.015</b>																																																																				
	Grad	120	3.2821	.33102				SAU_ba	Selo	28	3.4071	.52063	-1.331	146	.185	Grad	120	3.5633	.56746	SAU_ea	Selo	28	3.7798	.56484	-.633	146	.528	Grad	120	3.8556	.57163	SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110	Grad	120	3.0552	.94210																																
SAU_ba	Selo	28	3.4071	.52063	-1.331	146	.185																																																																				
	Grad	120	3.5633	.56746				SAU_ea	Selo	28	3.7798	.56484	-.633	146	.528	Grad	120	3.8556	.57163	SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110	Grad	120	3.0552	.94210																																												
SAU_ea	Selo	28	3.7798	.56484	-.633	146	.528																																																																				
	Grad	120	3.8556	.57163				SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110	Grad	120	3.0552	.94210																																																								
SAU_ka	Selo	28	2.7500	.70792	-1.610	146	.110																																																																				
	Grad	120	3.0552	.94210																																																																							

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da nema statistički značajnih razlika u srednjim vrednostima na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalnog i bihevioralnog angažovanja u odnosu na zaposlenost majki. Jedino je na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja statistički značajno veći skor kod učenika čije su majke zaposlene (Tabela 17).

**Tabela 17.** Postignuća ispitanika u odnosu na radni status majke na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Zaposlenje majke	N	M	SD	T	df	p
SPŠ_ukupno	Nezaposlena	80	7.2875	.93041	-1.609	146	.110
	Zaposlena	68	7.5294	.88891			
SRK_osnas	Nezaposlena	80	2.6054	.33425	.679	146	.499
	Zaposlena	68	2.5672	.34816			
SRK_un	Nezaposlena	80	3.7594	.41803	-.971	146	.333
	Zaposlena	68	3.8235	.37917			
SRK_uu	Nezaposlena	80	3.2018	.43408	-.976	146	.330
	Zaposlena	68	3.2647	.33230			
SAU_ba	Nezaposlena	80	3.5050	.59617	-.676	146	.500
	Zaposlena	68	3.5676	.51787			
SAU_ea	Nezaposlena	80	3.8188	.53774	-.520	146	.604
	Zaposlena	68	3.8676	.60714			
SAU_ka	Nezaposlena	80	2.8031	.88985	-2.893	146	<b>.004</b>
	Zaposlena	68	3.2261	.88210			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da nema statistički bznačajnih razlika u srednjim vrednostima na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalnog i bihevioralnog angažovanja u odnosu na radni status oca. Jedino je na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivni angažman statistički značajno veći skor kod učenika čiji su očevi zaposleni (Tabela 18).

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da nema statistički značajnih razlika u srednjim vrednostima na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u svim domenima u odnosu na bračni status roditelja, odnosno prosečne vrednosti učenika čiji su roditelji u braku i onih čiji nisu su slične na svim skalama (Tabela 19).

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) pokazala je da postoje statistički značajne razlike između učenika sa senzornim smetnjama/poremećajima, učenika sa motoričkim, intelektualnim smetnjama/poremećajima i smetnjama/poremećajima u ponašanju, skoro na svim skalama. Na Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog angažmana nema značajnih razlika između ovih grupa učenika. Učenici sa senzornim smetnjama/poremećajima, učenici sa

motoričkim, intelektualnim smetnjama/poremećajima i smetnjama/poremećajima u ponašanju imaju slične prosečne vrednosti na Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog angažmana (Tabela 20).

**Tabela 18.** Postignuća ispitanika u odnosu na radni status oca na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Zaposlenje oca	N	M	SD	T	df	p																																																																				
SPŠ_ukupno	Nezaposlen	31	7.4194	1.08855	.141	146	.888																																																																				
	Zaposlen	117	7.3932	.87057				SRK_osnas	Nezaposlen	31	2.5899	.39511	.037	146	.970	Zaposlen	117	2.5873	.32586	SRK_un	Nezaposlen	31	3.7661	.37603	-.354	146	.724	Zaposlen	117	3.7949	.40818	SRK_uu	Nezaposlen	31	3.1613	.47343	-1.114	146	.267	Zaposlen	117	3.2491	.36574	SAU_ba	Nezaposlen	31	3.3742	.60826	-1.796	146	.075	Zaposlen	117	3.5761	.54213	SAU_ea	Nezaposlen	31	3.8065	.60873	-.381	146	.704	Zaposlen	117	3.8504	.56068	SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>
SRK_osnas	Nezaposlen	31	2.5899	.39511	.037	146	.970																																																																				
	Zaposlen	117	2.5873	.32586				SRK_un	Nezaposlen	31	3.7661	.37603	-.354	146	.724	Zaposlen	117	3.7949	.40818	SRK_uu	Nezaposlen	31	3.1613	.47343	-1.114	146	.267	Zaposlen	117	3.2491	.36574	SAU_ba	Nezaposlen	31	3.3742	.60826	-1.796	146	.075	Zaposlen	117	3.5761	.54213	SAU_ea	Nezaposlen	31	3.8065	.60873	-.381	146	.704	Zaposlen	117	3.8504	.56068	SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>	Zaposlen	117	3.1442	.88001								
SRK_un	Nezaposlen	31	3.7661	.37603	-.354	146	.724																																																																				
	Zaposlen	117	3.7949	.40818				SRK_uu	Nezaposlen	31	3.1613	.47343	-1.114	146	.267	Zaposlen	117	3.2491	.36574	SAU_ba	Nezaposlen	31	3.3742	.60826	-1.796	146	.075	Zaposlen	117	3.5761	.54213	SAU_ea	Nezaposlen	31	3.8065	.60873	-.381	146	.704	Zaposlen	117	3.8504	.56068	SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>	Zaposlen	117	3.1442	.88001																				
SRK_uu	Nezaposlen	31	3.1613	.47343	-1.114	146	.267																																																																				
	Zaposlen	117	3.2491	.36574				SAU_ba	Nezaposlen	31	3.3742	.60826	-1.796	146	.075	Zaposlen	117	3.5761	.54213	SAU_ea	Nezaposlen	31	3.8065	.60873	-.381	146	.704	Zaposlen	117	3.8504	.56068	SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>	Zaposlen	117	3.1442	.88001																																
SAU_ba	Nezaposlen	31	3.3742	.60826	-1.796	146	.075																																																																				
	Zaposlen	117	3.5761	.54213				SAU_ea	Nezaposlen	31	3.8065	.60873	-.381	146	.704	Zaposlen	117	3.8504	.56068	SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>	Zaposlen	117	3.1442	.88001																																												
SAU_ea	Nezaposlen	31	3.8065	.60873	-.381	146	.704																																																																				
	Zaposlen	117	3.8504	.56068				SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>	Zaposlen	117	3.1442	.88001																																																								
SAU_ka	Nezaposlen	31	2.4435	.80418	-4.010	146	<b>.000</b>																																																																				
	Zaposlen	117	3.1442	.88001																																																																							

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti



**Tabela 19.** Postignuća ispitanika u odnosu na bračni status roditelja na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Bračni status roditelja	N	M	SD	T	df	p
SPŠ_ukupno	Vanbračna zajednica	42	7.4048	.82815	.051	146	.959
	Bračna zajednica	106	7.3962	.95298			
SRK_osnas	Vanbračna zajednica	42	2.5068	.27362	-1.839	146	.068
	Bračna zajednica	106	2.6199	.35918			
SRK_un	Vanbračna zajednica	42	3.8036	.39252	.281	146	.779
	Bračna zajednica	106	3.7830	.40543			
SRK_uu	Vanbračna zajednica	42	3.3061	.32876	1.485	146	.140
	Bračna zajednica	106	3.2008	.41016			
SAU_ba	Vanbračna zajednica	42	3.5238	.48379	-.136	146	.892
	Bračna zajednica	106	3.5377	.59031			
SAU_ea	Vanbračna zajednica	42	3.8770	.59019	.480	146	.632
	Bračna zajednica	106	3.8270	.56293			
SAU_ka	Vanbračna zajednica	42	3.0446	.76151	.397	146	.692
	Bračna zajednica	106	2.9788	.96292			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

**Tabela 20.** Postignuća ispitanika u odnosu na vrstu smetnje/poremećaja na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Vrsta smetnje/poremećaja	N	M	SD	df1	df2	F	p
SPŠ_Ukupno	motorička smetnja/poremećaj	27	7.4074	.74726	3	144	3.709	<b>.013</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	7.0000	.92998				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	7.5517	.92095				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	7.6400	.90738				
	Ukupno	148	7.3986	.91651				
SRK_Osnas	motorička smetnja/poremećaj	27	2.6190	.38210	3	144	6.869	<b>.000</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	2.5489	.24300				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	2.4926	.28593				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	2.8343	.41991				
	Ukupno	148	2.5878	.34008				
SRK_un	motorička smetnja/poremećaj	27	3.7870	.36495	3	144	3.916	<b>.010</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.7368	.48263				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.9052	.28030				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.6000	.46771				
	Ukupno	148	3.7889	.40059				
SRK_uu	motorička smetnja/poremećaj	27	3.2434	.42823	3	144	3.916	<b>.010</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.2105	.34475				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.3522	.36809				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	2.9657	.34817				
	Ukupno	148	3.2307	.39062				
SAU_ba	motorička smetnja/poremećaj	27	3.6370	.45077	3	144	1.180	.319
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.6000	.46962				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.5103	.61919				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.3760	.63854				
	Ukupno	148	3.5338	.56056				
SAU_ea	motorička smetnja/poremećaj	27	3.8395	.58009	3	144	5.140	<b>.002</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.7982	.51721				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	4.0144	.54815				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.5067	.54958				
	Ukupno	148	3.8412	.56922				
SAU_ka	motorička smetnja/poremećaj	27	3.2778	.78319	3	144	4.775	<b>.003</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.2138	.77433				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	2.9526	.97553				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	2.4700	.86398				
	Ukupno	148	2.9975	.90826				

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; df1 i df2 – stepeni slobode; F – F statistik; p – nivo značajnosti

U Tabeli 21. su prikazani rezultati Sidakovog post-hoc testa na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime i Skali angažovanosti učenika prema vrsti smetnje/poremećaja. Na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u domenima vršnjačko nasilje, odnos učenik-nastavnik i učenik-učenik i Skali angažovanosti učenika u domenima bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje, na kojima postoje statistički značajne razlike, međusobno su se upoređivale grupe ispitanika u odnosu na vrstu smetnje kako bi se utvrdilo između kojih grupa postoje statistički značajne razlike.

**Tabela 21.** Razlike na skalama SPŠ, SRK i SAU između vrsti smetnje/poremećaja

Skale	(I) Vrsta smetnje/poremećaja	(J) Vrsta smetnje/poremećaja	MDiff (I-J)	SEM	p
SPŠ_ukupno	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.40741	.22456	.360
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.14432	.20786	.982
		smetnje/poremećaj u ponašanju	-.23259	.24763	.924
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	<b>-55172*</b>	.18620	<b>.021</b>
		smetnje/poremećaj u ponašanju	<b>-.64000*</b>	.22975	<b>.036</b>
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.08828	.21346	.999
SRK_osnas	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.07018	.08089	.947
		intelektualna smetnja/poremećaj	.12644	.07487	.445
		smetnje/poremećaj u ponašanju	-.21524	.08920	.098
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	.05626	.06707	.955
		smetnje/poremećaj u ponašanju	<b>-.28541*</b>	.08276	<b>.004</b>
		intelektualna smetnja/poremećaj	<b>-.34167*</b>	.07689	<b>.000</b>
SRK_un	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.05019	.09796	.996
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.11814	.09067	.727
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.18704	.10802	.415
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.16833	.08122	.217
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.13684	.10022	.683
		intelektualna smetnja/poremećaj	<b>.30517*</b>	.09311	<b>.008</b>
SRK_uu	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.03286	.09333	1.000
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.10883	.08639	.756
		smetnje/poremećaj u ponašanju	<b>.27767*</b>	.10291	<b>.046</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.14169	.07739	.350
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.24481	.09549	.066
		intelektualna smetnja/poremećaj			

SAU_ea	intelektualna smetnja/poremećaj	smetnje/poremećaj u ponašanju	.38650*	.08871	<b>.000</b>	
		senzorna smetnja/poremećaj	.04126	.13758	1.000	
	motorička smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.17486	.12734	.677	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.33284	.15171	.166	
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.21612	.11408	.311	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.29158	.14076	.218	
	SAU_ka	intelektualna smetnja/poremećaj	metnje/poremećaj u ponašanju	.50770*	.13077	<b>.001</b>
		motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.06396	.22028	1.000
			intelektualna smetnja/poremećaj	.32519	.20389	.513
		senzorna smetnja/poremećaj	smetnje/poremećaj u ponašanju	.80778*	.24291	<b>.007</b>
intelektualna smetnja/poremećaj			.26123	.18265	.636	
smetnje/poremećaj u ponašanju		.74382*	.22537	<b>.007</b>		
intelektualna smetnja/poremećaj	smetnje/poremećaj u ponašanju	.48259	.20939	.128		

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); MDiff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina; SEM – Standardna greška proseka; p – nivo značajnosti

Na Skali pripadnosti školi učenici sa senzornim smetnjama/poremećajima imaju niži skor u odnosu na ostale ispitivane učenika i najniži doživljaj pripadnosti školi (Grafikon 1).

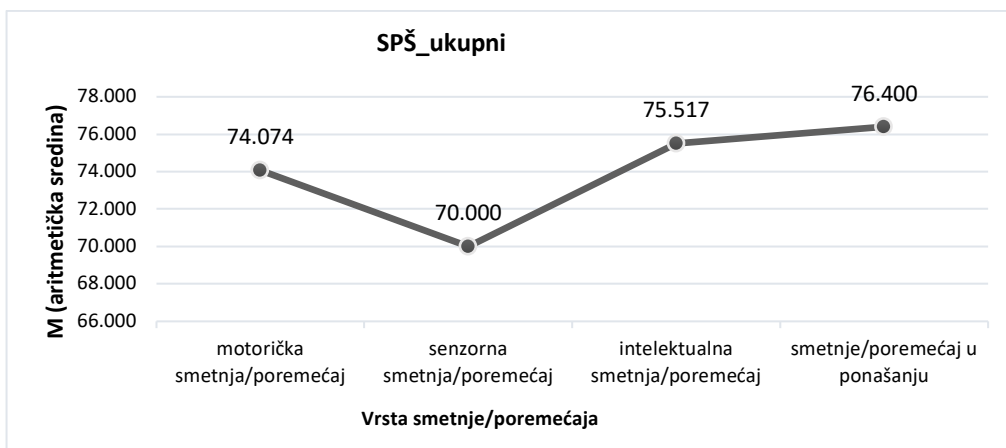
Učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju na Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje u školskom okruženju imaju viši skor od učenika sa motoričkim, senzornim i intelektualnim smetnjama/poremećajima (Grafikon 2).

Na Skali razredne klime u domenu odnos učenik-nastavnik najviši skor imaju učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima za razliku od učenika sa smetnjama/poremećajima u ponašanju koji imaju najniži skor (Grafikon 3). Učenici sa motoričkim i senzornim smetnjama/poremećajima imaju srednje vrednosti skorova.

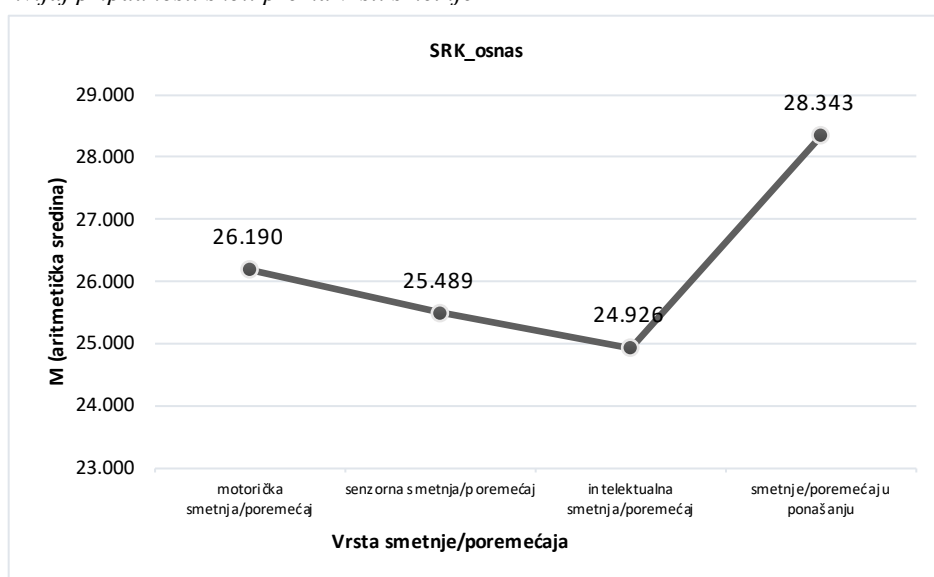
Najveći skor na Skali razredne klime u domenu odnos učenik-učenik imaju učenici sa intelektualnim i motoričkim smetnjama/poremećajima za razliku od učenika sa smetnjama/poremećajima u ponašanju koji imaju najniži dok učenici sa senzornim smetnjama/poremećajima imaju srednje vrednosti skorova (Grafikon 4).

Učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima na Skali angažovanost učenika u domenu emocionalnog angažovanja imaju najviši skor, učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju najniži, a ostali ispitivani učenici imaju srednje vrednosti skorova (Grafikon 5).

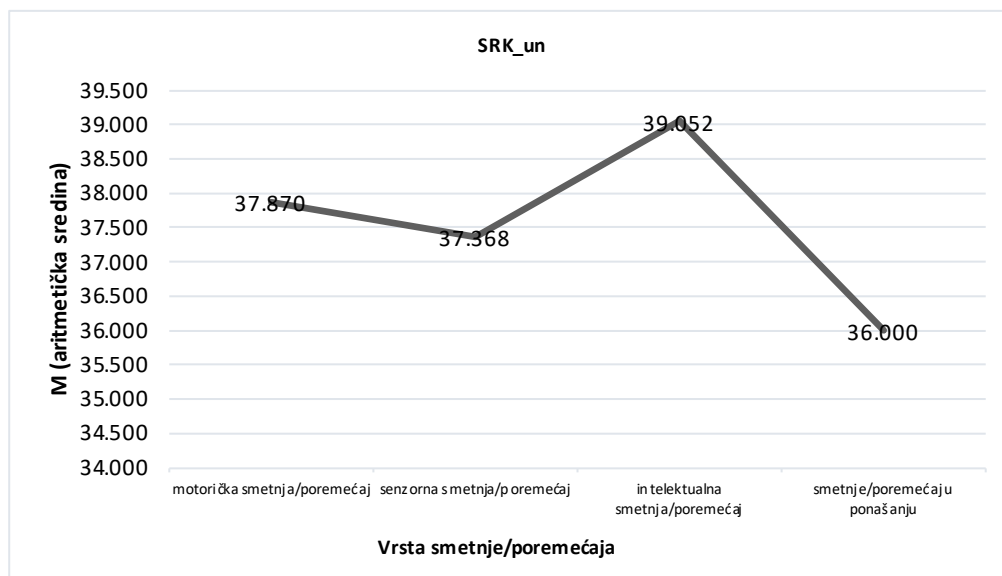
Na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja učenici sa motoričkim i senzornim smetnjama/poremećajima imaju najviši skor, učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju najniži dok učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima imaju srednje vrednosti (Grafikon 6).



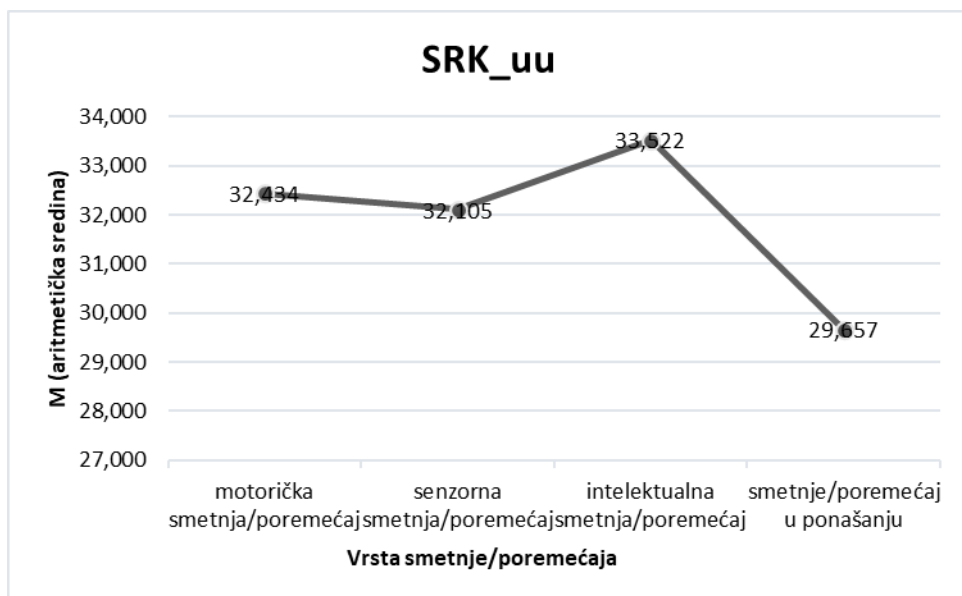
**Grafikon 1.** Doživljaj pripadnosti školi prema vrsti smetnje



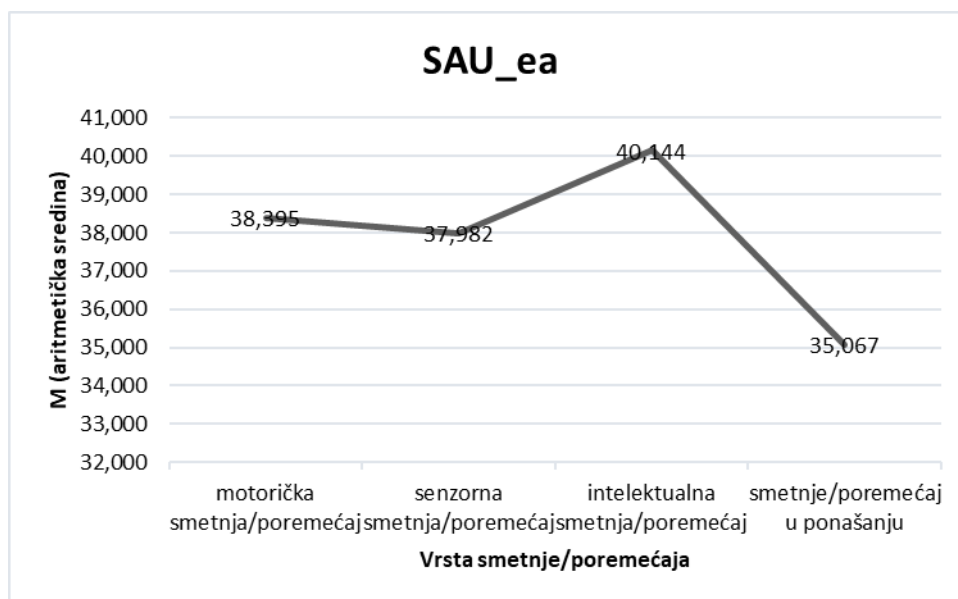
**Grafikon 2.** Osetljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženje prema vrsti poremećaja



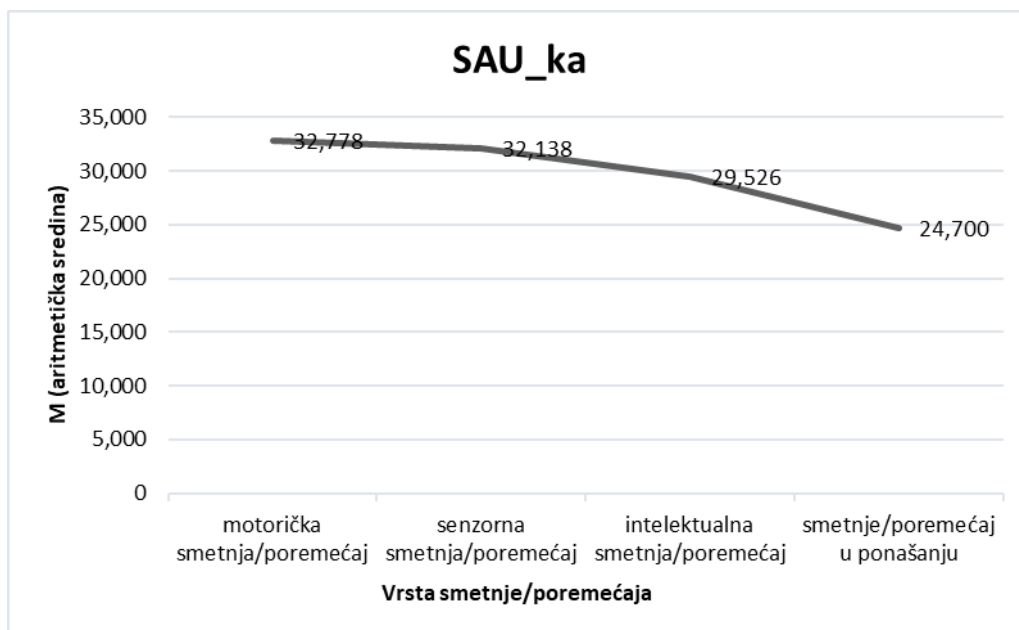
**Grafikon 3.** Kvalitet odnosa učenik nastavnik u okviru razredne klime u odnosu na vrstu smetnje/poremećaja



**Grafikon 4.** *Kvalitet odnosa učenik učenik u okviru razredne klime u odnosu na vrstu smetnje/poremećaj*



**Grafikon 5.** *Emocionalna angažovanost prema vrsti poremećaja*



**Grafikon 6.** Kognitivni angažman prema vrsti poremećaja

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) je pokazala da ne postoje statistički značajne razlike između učenika kada je u pitanju nivo obrazovanja njihovih majki, na većini korišćenih skala (Tabela 22). Jedino na Skali školskog angažovanja u domenu kognitivnog angažmana ima značajnih razlika između učenika čije majke imaju različit nivo obrazovanja (Tabela 23).

**Tabela 22.** Postignuća ispitanika na skalama SPŠ, SRK i SAU u odnosu na obrazovni status majke

Skale	Obrazovanje majke	N	M	SD
SPŠ_ukupno	bez škole	10	7.4000	.84327
	osnovna škola	36	7.1389	1.12511
	srednja škola	75	7.4800	.82789
	visoko obrazovanje	27	7.5185	.84900
	Ukupno	148	7.3986	.91651
SRK_osnas	bez škole	10	2.7429	.32156
	osnovna škola	36	2.5833	.33175
	srednja škola	75	2.5657	.31196
	visoko obrazovanje	27	2.5979	.42680
	Ukupno	148	2.5878	.34008
SRK_un	bez škole	10	3.8250	.26484
	osnovna škola	36	3.6944	.52137
	srednja škola	75	3.8267	.35349
	visoko obrazovanje	27	3.7963	.38001
	Ukupno	148	3.7889	.40059
SRK_uu	bez škole	10	3.2143	.35794
	osnovna škola	36	3.1548	.48820
	srednja škola	75	3.2648	.35439
	visoko obrazovanje	27	3.2434	.35838
	Ukupno	148	3.2307	.39062
SAU_ba	bez škole	10	3.0800	.39101
	osnovna škola	36	3.5944	.54613
	srednja škola	75	3.5733	.56886
	visoko obrazovanje	27	3.5111	.55839
	Ukupno	148	3.5338	.56056
SAU_ea	bez škole	10	3.7500	.54006
	osnovna škola	36	3.8009	.62719
	srednja škola	75	3.8867	.52215
	visoko obrazovanje	27	3.8025	.64224
	Ukupno	148	3.8412	.56922
SAU_ka	bez škole	10	2.2125	.69983
	osnovna škola	36	2.8993	.89683
	srednja škola	75	3.0617	.89960
	visoko obrazovanje	27	3.2407	.88587
	Ukupno	148	2.9975	.90826

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija



**Tabela 23.** Značajnost razlika prema obrazovanju majki na svim skalama

Skale	Obrazovanje majke	df1	df2	F	p
SPŠ_ukupno	I, II, III, IV	3	144	1.324	.269
SRK_osnas	I, II, III, IV	3	144	.805	.493
SRK_un	I, II, III, IV	3	144	.918	.434
SRK_uu	I, II, III, IV	3	144	.654	.581
SAU_ba	I, II, III, IV	3	144	2.542	.059
SAU_ea	I, II, III, IV	3	144	.342	.795
SAU_ka	I, II, III, IV	3	144	3.580	<b>.016</b>

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); I – bez škole; II – osnovno obrazovanje; III – srednje obrazovanje; IV – visoko obrazovanje; df1 i df2 – stepeni slobode; F – F statistik; p – nivo značajnosti

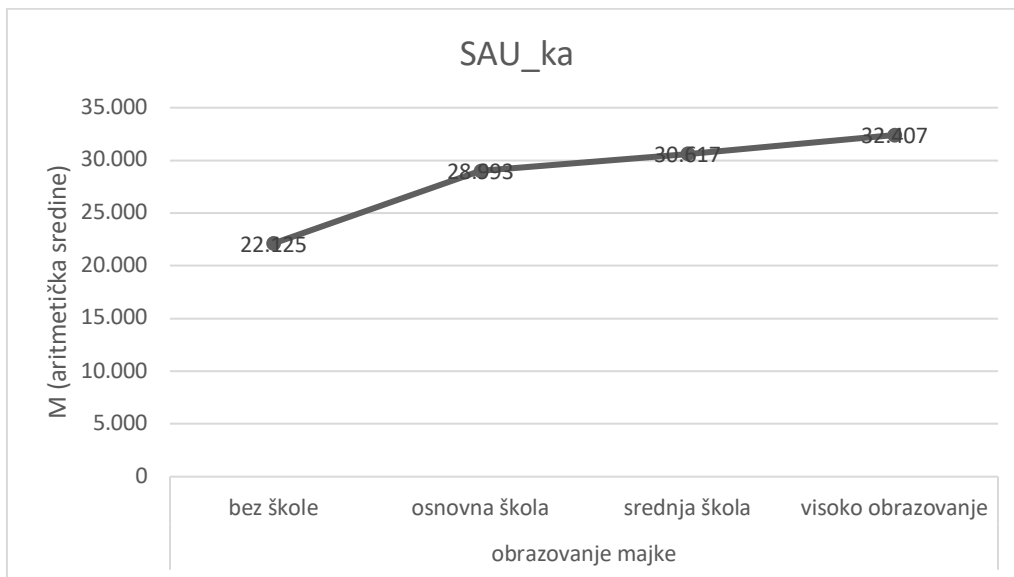
U Tabeli 24. prikazana su postignuća ispitanika na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja na kojoj postoje značajne statističke razlike. Sidakovim post-hoc testom međusobno su poređeni stepeni obrazovanja majki (bez škole, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje) kako bi se utvrdilo između kojih stepena obrazovanja majki ispitivanih učenika postoji statistički značajna razlika. Učenici čije majke imaju srednje ili visoko obrazovanje imali su najviši skor na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja, a učenici čije su majke bez škole imali su najniži skor na ovoj skali, dok učenici čije majke imaju osnovno obrazovanje imaju srednje vrednosti skorova na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja.

**Tabela 24.** Postignuća ispitanika na subskali SAU\_ka prema obrazovanju majke

Zavisna varijabla	(I) Obrazovanje majke	(J) Obrazovanje majke	MDiff (I-J)	SEM	p
SAU_ka	bez škole	osnovna škola	-.68681	.31644	.175
		srednja škola	-.84917*	.29802	<b>.030</b>
		visoko obrazovanje	-1.02824*	.32771	<b>.012</b>
	osnovna škola	srednja škola	-.16236	.17949	.936
		visoko obrazovanje	-.34144	.22537	.572
		srednja škola	visoko obrazovanje	-.17907	.19868

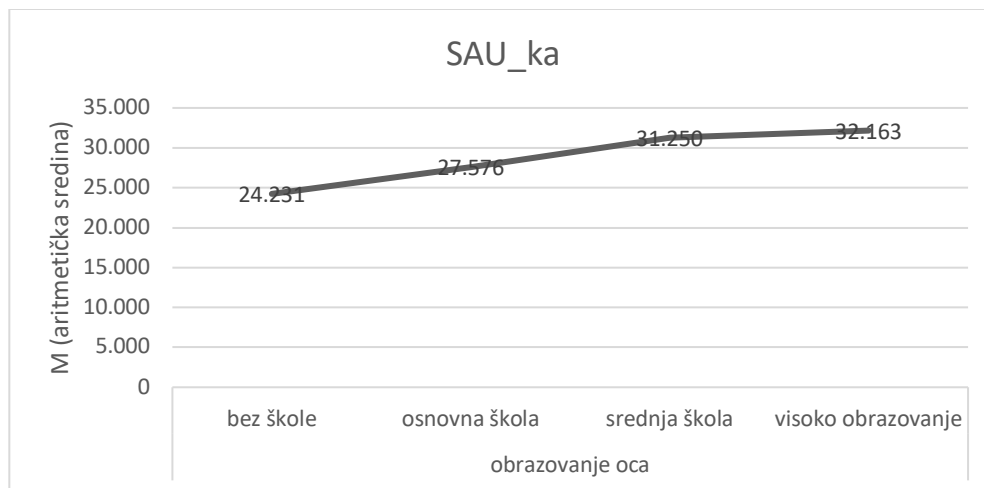
*Napomena:* SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivno angažovanje); MDiff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina; SEM – Standardna greška proseka; p – nivo značajnosti

Učenci čije majke imaju srednje ili visoko obrazovanje pokazuju najveći stepen učešća u školskom životu i spremnosti da se prevaziđu osnovni zahtevi za savladavanje složenih veština rezonovanja dok je kod učenika čije su majke bez obrazovanja situacija obrnuta (Grafikon 7).



**Grafikon 7.** Kognitivni angažman učenika čije majke imaju različit obrazovni status

Najveći stepen učešća u školskom životu i spremnosti da se prevaziđu osnovni zahtevi za savladavanje složenih veština rezonovanja pokazuju učenici čiji očevi imaju srednje ili visoko obrazovanje, dok je kod učenika čiji su očevi bez obrazovanja situacija obrnuta (Grafikon 8).



**Grafikon 8.** Kognitivni angažman učenika čiji očevi imaju različit obrazovni status

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) je pokazala da ne postoje statistički značajne razlike između učenika čiji očevi imaju različit nivo obrazovanja, na većini skala (Tabela 25). Jedino na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažmana ima statistički značajnih razlika između učenika čiji očevi imaju različit nivo obrazovanja (Tabela 26).

U Tabeli 27. prikazani su rezultati Sidakovog post-hoc testa kako bi se utvrdilo između kojih učenika u odnosu na stepen obrazovanja oca postoji statistički iznačajna razlika. Učenici čiji očevi imaju srednje ili visoko obrazovanje imali su najviši skor na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja, dok su učenici čiji su očevi bez škole imali najniži skor na ovoj Skali. Istovremeno, učenici čiji očevi imaju osnovno obrazovanje imaju srednje vrednosti skorova na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja.

**Tabela 25.** Postignuća ispitanika na skalama SPŠ, SRK i SAU u odnosu na obrazovni status oca

Skale	Obrazovanje oca	N	M	SD
SPŠ_ukupno	bez škole	13	7.3846	.86972
	osnovna škola	33	7.2121	1.21854
	srednja škola	76	7.4737	.80786
	visoko obrazovanje	26	7.4231	.80861
	Ukupno	148	7.3986	.91651
SRK_osnas	bez škole	13	2.4835	.43463
	osnovna škola	33	2.6364	.29253
	srednja škola	76	2.6109	.32626
	visoko obrazovanje	26	2.5110	.37942
	Ukupno	148	2.5878	.34008
SRK_un	bez škole	13	3.6154	.50637
	osnovna škola	33	3.7424	.46555
	srednja škola	76	3.8257	.35595
	visoko obrazovanje	26	3.8269	.37262
	Ukupno	148	3.7889	.40059
SRK_uu	bez škole	13	3.0330	.54446
	osnovna škola	33	3.2424	.43666
	srednja škola	76	3.2500	.35619
	visoko obrazovanje	26	3.2582	.32831
	Ukupno	148	3.2307	.39062
SAU_ba	bez škole	13	3.3077	.52035
	osnovna škola	33	3.4848	.59798
	srednja škola	76	3.5947	.55711
	visoko obrazovanje	26	3.5308	.53648
	Ukupno	148	3.5338	.56056
SAU_ea	bez škole	13	3.6026	.68900
	osnovna škola	33	3.8636	.63116
	srednja škola	76	3.8816	.49202
	visoko obrazovanje	26	3.8141	.63653
	Ukupno	148	3.8412	.56922
SAU_ka	bez škole	13	2.4231	.57631
	osnovna škola	33	2.7576	1.07117
	srednja škola	76	3.1250	.82234
	visoko obrazovanje	26	3.2163	.92030
	Ukupno	148	2.9975	.90826

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

**Tabela 26. Značajnost razlika prema obrazovanju oca na svim skalama**

Skale	Obrazovanje oca	df1	df2	F	p
SPŠ_ukupno	I, II, III, IV	3	144	.628	.598
SRK_osnas	I, II, III, IV	3	144	1.196	.314
SRK_un	I, II, III, IV	3	144	1.259	.291
SRK_uu	I, II, III, IV	3	144	1.231	.301
SAU_ba	I, II, III, IV	3	144	1.091	.355
SAU_ea	I, II, III, IV	3	144	.924	.431
SAU_ka	I, II, III, IV	3	144	3.696	<b>.013</b>

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); I – bez škole; II – osnovno obrazovanje; III – srednje obrazovanje; IV – visoko obrazovanje; df1 i df2 – stepeni slobode; F – F statistik; p – nivo značajnosti

**Tabela 27. Postignuća učenika na subskali SAU\_ka prema obrazovanju oca**

Zavisne varijable	(I) Obrazovanje oca	(J) Obrazovanje oca	MDiff (I-J)	SEM	p
SAU_ka	bez škole	osnovna škola	-.33450	.28955	.822
		srednja škola	-.70192	.26540	.053
		visoko obrazovanje	-.79327	.30037	.054
	osnovna škola	srednja škola	-.36742	.18434	.256
		visoko obrazovanje	-.45877	.23188	.264
		srednja škola	visoko obrazovanje	-.09135	.20090

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); MDiff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina; SEM – Standardna greška proseka; p – nivo značajnosti

U Tabeli 28. prikazan je Pirsonov koeficijent korelacije – povezanost uzrasta i školskog uspeha sa svim skalama.

**Tabela 28.** Povezanost uzrasta i školskog uspeha sa svim skalama (SPŠ, SRK, SAU)

		Školski uspeh	SPS_uku pno	SRK_ osnas	SRK_ un	SRK_uu	SAU_ba	SAU_ea	SAU_ka
Godine starosti	<i>r</i>	.107	.182*	-.132	-.021	.128	-.106	-.058	.102
	<i>p</i>	.194	<b>.027</b>	.111	.799	.120	.201	.481	.217
Školski uspeh	<i>r</i>		.022	-.194*	.118	.121	.261**	.164*	.296**
	<i>p</i>		.790	.018	.152	.142	<b>.001</b>	<b>.047</b>	<b>.000</b>
SPS_ ukupno	<i>r</i>			.013	.073	-.117	-.102	-.104	-.049
	<i>p</i>			.874	.376	.155	.218	.209	.556
SRK_ osnas	<i>r</i>				-.204*	-.295**	-.047	-.187*	-.139
	<i>p</i>				<b>.013</b>	<b>.000</b>	.568	<b>.023</b>	.092
SRK_un	<i>r</i>					.498**	.189*	.373**	.266**
	<i>p</i>					<b>.000</b>	<b>.022</b>	<b>.000</b>	<b>.001</b>
SRK_uu	<i>r</i>						.233**	.491**	.297**
	<i>p</i>						<b>.004</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>
SAU_ba	<i>r</i>							.470**	.570**
	<i>p</i>							<b>.000</b>	<b>.000</b>
SAU_ea	<i>r</i>								.403**
	<i>p</i>								<b>.000</b>

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); *r* – koeficijent korelacije; *p* – nivo značajnosti

Godine starosti ispitivanih učenika su u niskoj pozitivnoj korelaciji sa ukupnim vrednostima na Skali pripadnosti škole (veći uzrast - viši skor). Školski uspeh je u niskoj negativnoj korelaciji sa skorovima na Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje u školskom okruženju (viši uspeh - niži skor), a u niskoj pozitivnoj korelaciji sa postignućima na Skalama angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažovanja (viši uspeh - viši skorovi).

Ukupni skor na Skali pripadnosti škole ne korelira sa skorovima na Skali razredne klime i Skali angažovanosti učenika. Skor na Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje u

školskom okruženju je u negativnoj korelaciji sa skorovima na Skali razredne klime u domenu odnos učenik-nastavnik, odnos učenik-učenik, Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalnog angažovanja. Skorovi na Skali razredne klime u domenu odnos učenik-nastavnik, odnos učenik-učenik, Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažovanja su u međusobnoj pozitivnoj korelaciji srednjeg ili niskog intenziteta.

Multiplom regresionom analizom ispitivana je mogućnost predikcije ukupnog skora na Skali pripadnosti školi na osnovu skorova na Skali angažovanosti učenika u domenima bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažovanja. Nije dobijena statistički značajna predikcija, odnosno nije moguće predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti škole na osnovu Skale angažovanosti učenika (tabele 29 i 30).

**Tabela 29.** Značajnost predikcije skora pripadnosti školi na osnovu skorova na Skali školske angažovanosti

<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
.122 <sup>a</sup>	.015	3; 144	.729	.537

*Napomena:* *R* – koeficijent korelacije; *R*<sup>2</sup> – koeficijent determinacije; *F* - *F* statistik; *p* – nivo značajnosti

**Tabela 30.** Regresioni koeficijenti predikcije ukupnog SPŠ skora na osnovu skorova SAU\_ba, SAU\_ea i SAU\_ka

	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
SAU_ba	-.082	-.775	.440	-.102
SAU_ea	-.077	-.806	.421	-.104
SAU_ka	.029	.284	.777	-.049

*Napomena:* SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman);  $\beta$  – beta koeficijent; *t* - *t* statistik; *p* – nivo značajnosti; *r* – koeficijent korelacije

Skor na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažmana se pojavljuje kao potencijalni supresor (pozitivna vrednost regresionog koeficijenta beta, a negativna vrednost korelacija), zbog čega je analiza ponovljena bez Skale angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažmana, ali se rezultati nisu promenili (tabele 31 i 32). Nije moguće predvideti ukupni skor Skale pripadnosti školi na osnovu skorova na Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana.

**Tabela 31.** Značajnost predikcije skora pripadnosti školi na osnovu skorova Skale anagažovanosti učenika u domenima bihevioralnog i emocionalnog angažmana

<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
.120 <sup>a</sup>	.014	2; 145	1.059	.349 <sup>b</sup>

*Napomena:* *R* – koeficijent korelacije; *R*<sup>2</sup> – koeficijent determinacije; *F* - *F* statistik; *p* – nivo značajnosti

**Tabela 32.** Regresioni koeficijenti predikcije ukupnog SPŠ skor na osnovu skorova SAU\_ba i SAU\_ea

	$\beta$	$t$	$p$	$r$
SAU_ba	-.068	-.729	.467	-.102
SAU_ea	-.072	-.769	.443	-.104

*Napomena:* SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman);  $\beta$  – beta koeficijent;  $t$  -t statistik;  $p$  – nivo značajnosti;  $r$  – koeficijent korelacije

Multiplom regresionom analizom ispitivana je mogućnost predikcije ukupnog skora Skale pripadnosti školi (SPŠ\_ukupni) na osnovu skorova na Skali razredne klime u domenima osetljivost na nasilje u školskom okruženju, odnos učenik nastavnik, odnos učenik učenik. Nije dobijena statistički značajna predikcija, odnosno nije moguće predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti škole na osnovu Skale razredne klime u domenima osetljivost na nasilje u školskom okruženju, odnos učenik nastavnik, odnos učenik učenik (tabele 33 i 34).

**Tabela 33.** Značajnost predikcije skora pripadnosti školi na osnovu skora na Skali SRK

$R$	$R^2$	$df$	$F$	$p$
.193 <sup>a</sup>	.037	3; 144	1.848	.141

*Napomena:*  $R$  – koeficijent korelacije;  $R^2$  – koeficijent determinacije;  $F$  - F statistik;  $p$  – nivo značajnosti

**Tabela 34.** Regresioni koeficijenti predikcije ukupnog SPŠ skor na osnovu skorova SRK

	$B$	$t$	$p$	$r$
SRK_osnas	-.013	-.147	.883	.013
SRK_un	.174	1.845	.067	.073
SRK_uu	-.208	-2.148	<b>.033</b>	-.117

*Napomena:* SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik);  $\beta$  – beta koeficijent;  $t$  -t statistik;  $p$  – nivo značajnosti;  $r$  – koeficijent korelacije

S obzirom na to da se skor Skale razredne klime u domenu osetljivosti na nasilje u školskom okruženju pojavljuje kao potencijalni supresor (pozitivna vrednost regresionog koeficijenta beta, a negativna vrednost korelacije), analiza je ponovljena bez Skale razredne klime u domenu osetljivosti na nasilje u školskom okruženju, i dobijena je marginalno značajna predikcija skora pripadnosti školi (Tabela 35).

U Tabeli 36. skor Skale razredne klime u domenu odnos učenik-učenik mogao bi biti značajni prediktor i to negativni (viši skor Skale razredne klime u domenu odnos učenik-učenik bi odgovarao nižem skoru na Skali pripadnosti školi). Ukoliko bi ova predikcija bila značajna (možemo reći da je marginalno značajna) to bi značilo da postoji niska povezanost između Skale razredne klime u domenu odnos učenik-učenik i Skale pripadnosti škole i da se samo 3,7% Skale pripadnosti škole može predvideti preko Skale razredne klime u domenu odnos učenik-učenik.



**Tabela 35.** Značajnost predikcije skora pripadnosti školi na osnovu skorova na skali SRK\_un i SRK\_uu

<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
.192 <sup>a</sup>	.037	2; 145	2.780	.065 <sup>b</sup>

Napomena: *R* – koeficijent korelacije; *R*<sup>2</sup> – koeficijent determinacije; *F* - *F* statistik; *p* – nivo značajnosti

**Tabela 36.** Regresioni koeficijenti predikcije ukupnog SPŠ skor na osnovu skorova SRK\_un i SRK\_uu

	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
SRK_un	.175	1.866	.064	.073
SRK_uu	-.205	-2.179	.031	-.117

Napomena: SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik);  $\beta$  – beta koeficijent; *t* - *t* statistik; *p* – nivo značajnosti; *r* – koeficijent korelacije

Primenom standardne metodologije za analizu podataka prikupljenih pomoću korišćenih skala dobijeni su slabi i retki efekti, što nas je uputilo na dalju analizu rezultata. Dalja analiza podrazumevala je komparaciju rezultata u odnosu na pojedinačne parametre. Shodno tome izvršena je provera osetljivosti, a zatim i provera konstrukt valjanosti primenjenih skala. U nastavku dajemo prikaz dobijenih rezultata nakon provere metrijskih karakteristika i primene faktorske strukture svih skala korišćenih u istraživanju.

Rezultati istraživanja pokazuju značajnu negativnu zakrivljenost (Sk ispod -2) na Skali razredne klime u domenu odnos učenik-nastavnik, i izuzetno nisku pouzdanost Skale pripadnosti školi, Skale razredne klime u domenima osetljivost na nasilje u školskom okruženju i odnos učenik-učenik, Skale angažovanosti učenika u domenima bihevioralnog i emocionalnog angažovanja (Tabela 37).

**Tabela 37.** Deskriptivni pokazatelji korišćenih skala SPŠ, SRK-osnas,un,uu, SAU-ba,ea,ka

	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	$\alpha$	Broj stavki
SPŠ ukupno	148	3.00	10.00	7.40	.92	-.233	3.396	.047	12
SRK osnas	148	1.29	3.57	2.59	.34	.095	1.129	.366	7
SRK un	148	2.00	4.00	3.79	.40	-2.22	4.842	.710	4
SRK uu	148	1.86	4.00	3.23	.39	-.952	1.026	.581	7
SAU ba	148	1.60	5.00	3.53	.56	-.154	.548	.431	5
SAU ea	148	2.00	5.00	3.84	.57	-.496	.284	.584	6
SAU ka	148	1.00	5.00	3.00	.91	.114	-.350	.880	8

Napomena: SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman) broj ispitanika (N); najmanji (Min) i najviši (Max) skor; aritmetička sredina (M); standardna devijacija (SD); Sk – skjunis, mera zakrivljenosti raspodele; Ku – kurtosis, mera spljoštenosti (izduženosti) raspodele;  $\alpha$  - Kronbahov alfa koeficijent pouzdanosti

Faktorska analiza, metod glavnih komponenti urađena je za svaku skalu pojedinačno. Predpostavka je bila, ukoliko je skala pouzdana daće jedan faktor, što bi značilo da se sva pitanja mogu grupisati u jedan zajednički skor. Međutim, to nigde nije bio slučaj, što ukazuje da su skale,

odnosno skorovi skala slabog inteziteta i da ih je potrebno korigovati i urediti. Kao jedno od mogućih objašnjenja ovakvih rezultata jeste uzorak istraživanja koji je specifičan u odnosu na tip razvoja (učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju).

Na Skali pripadnosti školi faktorskom analizom je, umesto jednog, izdvojeno čak pet faktora (tabele 38 i 39).

**Tabela 38.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na Skali pripadnosti školi

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	2.59	21.57	21.57
2	1.74	14.53	36.10
3	1.22	10.18	46.28
4	1.15	9.58	55.86
5	1.06	8.81	64.66

**Tabela 39.** Faktor zasićenja tvrdnji na Skali pripadnosti školi

	F1	F2	F3	F4	F5
Osećam se veoma srećno u mojoj školi	.526	.452			.248
Ljudi ovde primećuju kad uradim nešto dobro	.594	.247	-.237	.452	
Teško je za decu poput mene da se osećaju srećno			-.429	-.601	.450
Sviđam se većini nastavnika u mojoj školi	.447	.220	.525		.261
Ponekad osećam da mi nije mesto u ovoj školi	-.692	.363		.230	
U ovoj školi ima barem jedna odrasla osoba sa kojom mogu da pričam o mojim problemima			-.359	.584	.271
Ljudi su u ovoj školi prijateljski raspoloženi prema meni	.640	.291	.220		.226
Osećam se mnogo drugačijim od većine dece ovde	-.406	.590			.378
Želim da budem u drugačijoj školi	-.376	.375	.495		
Srećan sam što sam u ovoj školi	.721		-.359		
Deca u ovoj školi me vole takvog kakav sam		-.666	.346	.262	.207
Ljudi u ovoj školi ne vole decu kao što sam ja		.502			-.560

F1-faktori

Na Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje, faktorskom analizom izdvojena su dva faktora, umesto jednog (tabele 40 i 41).

**Tabela 40.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na subskali SRK\_ osnas

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	2.20	31.45	31.45
2	1.52	21.71	53.16

**Tabela 41.** Faktor zasićenja tvrdnji na subskali SRK\_ osnas

	F1	F2
Učenici ogovaraju jedni druge	-.325	.590
U situacijama kad učenici prijave vređanje ili nasilje, nastavnici se uključuju u rešavanje sukoba	.721	.306
Nastavnici pomažu u rešavanju sukoba i sporova među učenicima	.643	.443
Učenici ismevaju i vređaju jedni druge	-.499	.670
Nastavnici ohrabruju učenike da kažu kad dođe do nasilja, sporova ili sukoba	.676	.377
Učenici se fizički sukobljavaju	-.464	.538
Nastavnici ismevaju ili vređaju neke učenike	-.493	

Na Skali razredne klime u domenu učenik - nastavnik, faktorskom analizom izdvojen je jedan faktor, što ukazuje da ova skala ima dobru konstrukt valjanost i da se može računati jedan skor (tabele 42 i 43).

**Tabela 42.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na subskali SRK\_un

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	2.32	57.96	57.96

**Tabela 43.** Faktor zasićenja tvrdnji na subskali SRK\_un

	F1
Učenici se mogu slobodno obratiti nastavniku za pomoć kad imaju neki spor ili sukob s učenicima	.403
Nastavnici pažljivo slušaju mišljenja učenika	.774
Nastavnici se odnose s poštovanjem i uvažavanjem prema učenicima	.877
Nastavnici se ponašaju pravedno prema učenicima	.887

Na Skali razredne klime u domenu odnos učenik - učenik, faktorskom analizom izdvojen je jedan faktor, što pokazuje da ova skala ima dobru konstrukt valjanost i da se može računati jedan skor (Tabela 44). Međutim, tvrdnja (Učenici isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih) ima negativno zasićenje, iako se po predviđenom ključu ona obrnuto boduje tj rekodirana je zbog drugačijeg pretpostavljenog smisla (Tabela 45). Kako je učenici, očigledno nisu tako razumeli, potrebno je da se obrne pri računanju, odnosno vrati u originalni sirovi podatak, iako je to drugačije predviđeno u originalnom ključu za ovu skalu.

**Tabela 44.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na subskali SRK\_uu

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	3.55	50.67	50.67

**Tabela 45.** Faktor zasićenja tvrdnji na subskali SRK\_uu

	F1
Učenici se prijateljski odnose jedni prema drugima	.716
Učenici se međusobno pomažu u školskim aktivnostima	.686
Učenici različitih stilova života se međusobno dobro slažu	.774
Učenici isključuju iz školskih aktivnosti i druženja učenike koji se razlikuju od ostalih	-.632
Tokom rasprava na nastavi učenici uvažavaju mišljenja drugih učenika	.783
Učenici pažljivo slušaju jedni druge tokom rasprava na nastavi	.858
Učenici vole da borave u školi	.464

Na Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralni angažman faktorskom analizom su izdvojena dva, umesto jednog faktora (tabela 46 i 47).

**Tabela 46.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na subskali SAU\_ba

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	2.107	42.14	42.14
2	1.124	22.48	64.61

**Tabela 47.** Faktor zasićenja tvrdnji na subskali SAU\_ba

	F1	F2
Obraćam pažnju na času	.763	.342
Kada sam na nastavi, ponašam se kao da radim	.596	.337
Domaće zadatke završavam na vreme	.724	.235
Poštujem pravila u školi	.691	-.438
Imam problema u školi	-.409	.805

Na Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalni angažman faktorskom analizom izdvojen je jedan faktor, što pokazuje da ova skala ima dobru konstrukt valjanost i da se može računati jedan skor (Tabela 48). Međutim, tvrdnja (Osećam se dosadno u školi) ima negativno zasićenje, iako se po predviđenom ključu ona obrnuto skoruje, tj rekodirana je zbog drugačijeg pretpostavljenog smisla (Tabela 49). Kako je učenici, očigledno, nisu tako razumeli potrebno je da se obrne pri računanju, odnosno vrati u originalni sirovi podatak, iako je to drugačije predviđeno u originalnom ključu za ovu skalu.

**Tabela 48.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na subskali SAU<sub>ea</sub>

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	3.393	56.55	56.55

**Tabela 49.** Faktor zasićenja tvrdnji na subskali SAU<sub>ea</sub>

	F1
Osećam se srećno u školi	.819
Osećam se dosadno u školi	-.560
Osećam se uzbuđeno zbog rada u školi	.743
Volim da budem u školi	.824
Zanima me rad u školi	.712
Moja učionica je zabavno mesto	.818

Na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivni angažman faktorskom analizom je izdvojen jedan faktor, što pokazuje da ova skala ima dobru konstrukt valjanost i da se može računati jedan skor (tabele 50 i 51).

**Tabela 50.** Karakteristične vrednosti izdvojenih faktora na subskali SAU<sub>ka</sub>

Komponenta	Karakteristični koren	% Varijanse	Kumulativni %
1	4.38	54.69	54.69

**Tabela 51.** Faktor zasićenja tvrdnji na subskali SAU<sub>ka</sub>

	F1
Kada čitam knjigu postavljam sebi pitanja kako bih bio siguran da razumem o čemu se radi	.728
Učim kod kuće čak i kada nemam test	.798
Trudim se da gledam TV emisije o stvarima koje radimo u školi	.717
Razgovaram sa ljudima van škole o onome što učim na času	.732
Proveravam u školskim zadacima greške	.738
Ako ne znam šta znači reč tokom čitanja, učinim nešto da to shvatim na primer potražim u rečniku ili pitam nekoga	.698
Čitam dodatne knjige da bih saznao više o stvarima koje radimo u školi	.812
Ako ne razumem šta sam pročitao, vratim se i pročitam ponovo.	.685

Prethodno navedeni rezultati faktorskih analiza ukazuju da na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje i Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralni angažman nema jednofaktorskog rešenja, već dva ili više, dok na Skali razredne klime u domenu učenik - učenik i Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalni angažman, koje daju jedan faktor, treba rekodirati neke tvrdnje, iako je ključem rešenja tih skala drugačije planirano. Jedino Skala razredne klime u domenu učenik-nastavnik i Skala angažovanosti učenika u domenu kognitivni angažman odgovaraju originalnim rešenjima i pokazuju dobru valjanost.

Na osnovu zasićena na faktorima i povećanja pouzdanosti otklanjanjem tvrdnji, dobili smo rešenje koje ima zadovoljavajuću valjanost. Na Skali pripadnosti školi izbacili smo tvrdnje broj 3,

6, 11, 12, dok su tvrdnje broj 5, 8 i 9 okrenute i kodirane obrnuto ključu. Na Skali razredne klime u domenu osetljivost na vršnjačko nasilje rekodirane su tvrdnje broj 1, 6, 11 i 17. Na Skali razredne klime u domenu učenik-učenik rekodirana je tvrdnja broj 13, na Skali angažovanosti učenika u domenima bihevioralni angažman tvrdnja broj 5 i emocionalni angažman tvrdnja broj 7 (Tabela 52). Na ovakav način većina skala je pokazala zadovoljavajuću pouzdanost ( $\alpha > 0.7$ ), ali su Skala pripadnosti školi, Skala razredne klime u domenu osetljivost na nasilje i Skala angažovanosti učenika u domenu bihevioralni angažman ostale sa niskom pouzdanošću koja se dalje ne može korigovati.

**Tabela 52.** Poređenje pouzdanosti originalnih rešenja i predloženih izmena za računaje skorova na skalama

	Originalni skorovi		Novi skorovi nakon korekcija	
	$\alpha$	Broj tvrdnji	$\alpha$	Broj tvrdnji
SPŠ_ukupno	.047	12	.617	8
SRK_osnas	.366	7	.581	7
SRK_un	.710	4	.710	4
SRK_uu	.581	7	.829	7
SAU_ba	.431	5	.618	5
SAU_ea	.584	6	.823	6
SAU_ka	.880	8	.880	8

Napomena: SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman);  $\alpha$  - Kronbahov alfa koeficijent pouzdanosti.

Deskriptivni pokazatelji novopredloženih skorova na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u domenima osetljivost na nasilje, odnos učenik-nastavnik, odnos učenik-učenik, Skali angažovanosti učenika u domenima bihevioralni angažman, emocionalni angažman i kognitivni angažman prikazani su u Tabeli 53.

**Tabela 53.** Deskriptivni pokazatelji novopredloženih skorova na skalama SPŠ, SRK\_osnas, SRK\_un, SRK\_uu, SAU\_ba, SAU\_ea, SAU\_ka

	N	Min	Max	M	SD	Sk	Ku	$\alpha$	Broj stavki
SPŠ_ukupno	148	1.00	8.00	5.30	.82	.148	5.89	.617	8
SRK_osnas	148	2.43	4.00	3.54	.40	-.629	-.33	.581	7
SRK_un	148	2.00	4.00	3.79	.40	-2.218	4.84	.710	4
SRK_uu	148	1.43	4.00	3.52	.51	-1.171	1.30	.829	7
SAU_ba	148	2.40	5.00	4.02	.64	-.427	-.38	.618	5
SAU_ea	148	1.33	5.00	4.1205	.72735	-1.179	1.633	.823	6
SAU_ka	148	1.00	5.00	2.9975	.90826	.114	-.350	.880	8

Napomena: SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); broj ispitanika (N); najmanji (Min) i najviši (Max) skor; aritmetička sredina (M); standardna devijacija (SD); Sk – skjunis, mera zakrivljenosti raspodele; Ku – kurtosis, mera spljoštenosti (izduženosti) raspodele;  $\alpha$  - Kronbahov alfa koeficijent pouzdanosti.

Na osnovu prikazanih rezultata uočava se da je na Skali razredne klime, najviša srednja vrednost povezana sa odnosom na relaciji učenik - nastavnik, dok se najniža srednja vrednost odnosi na važnost prijavljivanja nasilnog ponašanja u razredu, odnosno osećljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženju. Na Skali angažovanosti učenika najviše srednje vrednosti su dobijene na dimenziji emocionalno angažovanje, a najniže srednje vrednosti su na dimenziji kognitivno angažovanje (Tabela 54).

**Tabela 54.** Deskriptivni pokazatelji korišćenih skala

Skale	N	Min	Max	M	SD
SPŠ_ukupno	148	3.00	10.00	7.40	.92
SRK_osnas	148	1.29	3.57	2.59	.34
SRK_un	148	2.00	4.00	3.79	.40
SRK_uu	148	1.86	4.00	3.23	.39
SAU_ba	148	1.60	5.00	3.53	.56
SAU_ea	148	2.00	5.00	3.84	.57
SAU_ka	148	1.00	5.00	3.00	.91

Napomena: SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; Min – minimum; Max – maksimum; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

Razlike između učenika i učenica u percepciji doživljaja pripadnosti školi, doživljaja razredne klime i domena: odnos na relacijama učenik – učenik, učenik – nastavnik, osećljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženju odnosno vršnjačkog nasilja, i percepcija angažovanja učenika kroz bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje učenika u školi testirane su t-testom za nezavisne uzorke i prikazane su u Tabeli 55.

Učenice i učenici imali su slične skorove na Skali pripadnosti školi, kao i skorove na Skali razredne klime i Skali angažovanosti učenika, i između grupa nije primećena statistički značajna razlika ( $p > .05$ ) (Tabela 55).

**Tabela 55.** Postignuća ispitanika muškog i ženskog pola na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Pol	N	M	SD	T	df	p																																																																				
SPŠ_ukupno	Muški	91	5.38	.74	1.646	146	.102																																																																				
	Ženski	57	5.16	.92				SRK_osnas	Muški	91	3.55	.41	246	146	.806	Ženski	57	3.53	.38	SRK_un	Muški	91	3.78	.41	-.330	146	.742	Ženski	57	3.80	.39	SRK_uu	Muški	91	3.54	.49	589	146	.556	Ženski	57	3.49	.55	SAU_ba	Muški	91	4.00	.66	-.422	146	.674	Ženski	57	4.05	.61	SAU_ea	Muški	91	4.13	.66	.201	146	.841	Ženski	57	4.11	.82	SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560
SRK_osnas	Muški	91	3.55	.41	246	146	.806																																																																				
	Ženski	57	3.53	.38				SRK_un	Muški	91	3.78	.41	-.330	146	.742	Ženski	57	3.80	.39	SRK_uu	Muški	91	3.54	.49	589	146	.556	Ženski	57	3.49	.55	SAU_ba	Muški	91	4.00	.66	-.422	146	.674	Ženski	57	4.05	.61	SAU_ea	Muški	91	4.13	.66	.201	146	.841	Ženski	57	4.11	.82	SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560	Ženski	57	3.05	.85								
SRK_un	Muški	91	3.78	.41	-.330	146	.742																																																																				
	Ženski	57	3.80	.39				SRK_uu	Muški	91	3.54	.49	589	146	.556	Ženski	57	3.49	.55	SAU_ba	Muški	91	4.00	.66	-.422	146	.674	Ženski	57	4.05	.61	SAU_ea	Muški	91	4.13	.66	.201	146	.841	Ženski	57	4.11	.82	SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560	Ženski	57	3.05	.85																				
SRK_uu	Muški	91	3.54	.49	589	146	.556																																																																				
	Ženski	57	3.49	.55				SAU_ba	Muški	91	4.00	.66	-.422	146	.674	Ženski	57	4.05	.61	SAU_ea	Muški	91	4.13	.66	.201	146	.841	Ženski	57	4.11	.82	SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560	Ženski	57	3.05	.85																																
SAU_ba	Muški	91	4.00	.66	-.422	146	.674																																																																				
	Ženski	57	4.05	.61				SAU_ea	Muški	91	4.13	.66	.201	146	.841	Ženski	57	4.11	.82	SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560	Ženski	57	3.05	.85																																												
SAU_ea	Muški	91	4.13	.66	.201	146	.841																																																																				
	Ženski	57	4.11	.82				SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560	Ženski	57	3.05	.85																																																								
SAU_ka	Muški	91	2.96	.94	-.583	146	.560																																																																				
	Ženski	57	3.05	.85																																																																							

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da su učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju koji se školuju u školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i redovnim (inkluzivnim) školama imali slične prosečne vrednosti na Skali pripadnosti školi i na Skali angažovanost učenika u domenu bihevioralni angažman, ali da nije primećena statistički značajna razlika u u dobijenim vrednostima.

Na Skali razredne klime u domenima vršnjačko nasilje, odnos učenik-nastavnik i odnos učenik-učenik, kao i na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivno angažovanje značajno niže skorove imali su učenici iz inkluzivne škole. Na Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalno angažovanje razlika u skorovima između učenika iz škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju i učenika iz redovnih (inkluzivnih) škola je na granici statističke značajnosti i možemo reći da i na ovoj skali postoji tendencija da niže skorove imaju učenici iz inkluzivnih škola ( $p < .05$ ) (Tabela 56).



**Tabela 56.** Postignuća ispitanika u odnosu na tip škole na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Učenici (G1/G2)	N	M	SD	t	df	P																																																																				
SPŠ_ukupno	G1	108	5.31	.65	.201	146	.841																																																																				
	G2	40	5.28	1.18				SRK_osnas	G1	108	3.62	.390	4.104	146	<b>.000</b>	G2	40	3.33	.341	SRK_un	G1	108	3.84	.379	2.372	146	<b>.019</b>	G2	40	3.66	.48	SRK_uu	G1	108	3.62	.42	4.217	146	<b>.000</b>	G2	40	3.24	.63	SAU_ba	G1	108	4.07	.59	1.545	146	.125	G2	40	3.89	.74	SAU_ea	G1	108	4.19	.70	1.966	146	.051	G2	40	3.92	.77	SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>
SRK_osnas	G1	108	3.62	.390	4.104	146	<b>.000</b>																																																																				
	G2	40	3.33	.341				SRK_un	G1	108	3.84	.379	2.372	146	<b>.019</b>	G2	40	3.66	.48	SRK_uu	G1	108	3.62	.42	4.217	146	<b>.000</b>	G2	40	3.24	.63	SAU_ba	G1	108	4.07	.59	1.545	146	.125	G2	40	3.89	.74	SAU_ea	G1	108	4.19	.70	1.966	146	.051	G2	40	3.92	.77	SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>	G2	40	2.46	.89								
SRK_un	G1	108	3.84	.379	2.372	146	<b>.019</b>																																																																				
	G2	40	3.66	.48				SRK_uu	G1	108	3.62	.42	4.217	146	<b>.000</b>	G2	40	3.24	.63	SAU_ba	G1	108	4.07	.59	1.545	146	.125	G2	40	3.89	.74	SAU_ea	G1	108	4.19	.70	1.966	146	.051	G2	40	3.92	.77	SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>	G2	40	2.46	.89																				
SRK_uu	G1	108	3.62	.42	4.217	146	<b>.000</b>																																																																				
	G2	40	3.24	.63				SAU_ba	G1	108	4.07	.59	1.545	146	.125	G2	40	3.89	.74	SAU_ea	G1	108	4.19	.70	1.966	146	.051	G2	40	3.92	.77	SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>	G2	40	2.46	.89																																
SAU_ba	G1	108	4.07	.59	1.545	146	.125																																																																				
	G2	40	3.89	.74				SAU_ea	G1	108	4.19	.70	1.966	146	.051	G2	40	3.92	.77	SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>	G2	40	2.46	.89																																												
SAU_ea	G1	108	4.19	.70	1.966	146	.051																																																																				
	G2	40	3.92	.77				SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>	G2	40	2.46	.89																																																								
SAU_ka	G1	108	3.20	.83	4.720	146	<b>.000</b>																																																																				
	G2	40	2.46	.89																																																																							

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); G1 – škola za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju; G2 – škole sa inkluzivnim obrazovanjem; N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da su učenici VII i VIII razreda imali slične prosečne vrednosti na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u svim domenima, te da nije primećena statistički značajna razlika (Tabela 57).

**Tabela 57.** Postignuća ispitanika VII i VIII razreda na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Razred u školi	N	M	SD	t	df	P
SPŠ_ukupno	VII	88	5.30	.90	.170	146	.865
	VIII	60	5.28	.69			
SRK_osnas	VII	88	3.56	.38	.626	146	.532
	VIII	60	3.52	.43			
SRK_un	VII	88	3.80	.42	.346	146	.730
	VIII	60	3.78	.37			
SRK_uu	VII	88	3.54	.49	.543	146	.594
	VIII	60	3.49	.55			
SAU_ba	VII	88	3.94	.64	-1.728	146	.086
	VIII	60	4.13	.63			
SAU_ea	VII	88	4.22	.62	1.882	146	.063
	VIII	60	3.98	.84			
SAU_ka	VII	88	2.92	.87	-1.252	146	.213
	VIII	60	3.11	.96			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da učenici koji žive u gradskoj sredini imaju statistički značajno veće skorove na Skali razredne klime u domenima vršnjačkog nasilja, odnos učenik-nastavnik i odnos učenik-učenik i na Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralni angažman u odnosu na učenike koji žive u seoskim sredinama (Tabela 58).

Učenici iz različitih sredina imali su slične prosečne vrednosti na Skali pripadnosti školi, Skali angažovanosti učenika u domenima emocionalni i kognitivni angažman, i nije primećena statistička značajna razlika između ovih podgrupa učenika na ovim skalama (Tabela 58).

**Tabela 58.** Postignuća ispitanika prema mestu stanovanja na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Mesto stanovanja	N	M	SD	t	df	p																																																																				
SPŠ_ukupno	Selo	28	5.25	1.30	-.338	146	.736																																																																				
	Grad	120	5.31	.67				SRK_osnas	Selo	28	3.34	.50	-3.032	146	<b>.003</b>	Grad	120	3.59	.36	SRK_un	Selo	28	3.59	.52	-3.007	146	<b>.003</b>	Grad	120	3.84	.35	SRK_uu	Selo	28	3.19	.70	-3.907	146	<b>.000</b>	Grad	120	3.60	.43	SAU_ba	Selo	28	3.75	.72	-2.507	146	<b>.013</b>	Grad	120	4.08	.60	SAU_ea	Selo	28	4.02	.77	-.828	146	.409	Grad	120	4.14	.72	SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110
SRK_osnas	Selo	28	3.34	.50	-3.032	146	<b>.003</b>																																																																				
	Grad	120	3.59	.36				SRK_un	Selo	28	3.59	.52	-3.007	146	<b>.003</b>	Grad	120	3.84	.35	SRK_uu	Selo	28	3.19	.70	-3.907	146	<b>.000</b>	Grad	120	3.60	.43	SAU_ba	Selo	28	3.75	.72	-2.507	146	<b>.013</b>	Grad	120	4.08	.60	SAU_ea	Selo	28	4.02	.77	-.828	146	.409	Grad	120	4.14	.72	SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110	Grad	120	3.06	.94								
SRK_un	Selo	28	3.59	.52	-3.007	146	<b>.003</b>																																																																				
	Grad	120	3.84	.35				SRK_uu	Selo	28	3.19	.70	-3.907	146	<b>.000</b>	Grad	120	3.60	.43	SAU_ba	Selo	28	3.75	.72	-2.507	146	<b>.013</b>	Grad	120	4.08	.60	SAU_ea	Selo	28	4.02	.77	-.828	146	.409	Grad	120	4.14	.72	SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110	Grad	120	3.06	.94																				
SRK_uu	Selo	28	3.19	.70	-3.907	146	<b>.000</b>																																																																				
	Grad	120	3.60	.43				SAU_ba	Selo	28	3.75	.72	-2.507	146	<b>.013</b>	Grad	120	4.08	.60	SAU_ea	Selo	28	4.02	.77	-.828	146	.409	Grad	120	4.14	.72	SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110	Grad	120	3.06	.94																																
SAU_ba	Selo	28	3.75	.72	-2.507	146	<b>.013</b>																																																																				
	Grad	120	4.08	.60				SAU_ea	Selo	28	4.02	.77	-.828	146	.409	Grad	120	4.14	.72	SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110	Grad	120	3.06	.94																																												
SAU_ea	Selo	28	4.02	.77	-.828	146	.409																																																																				
	Grad	120	4.14	.72				SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110	Grad	120	3.06	.94																																																								
SAU_ka	Selo	28	2.75	.71	-1.610	146	.110																																																																				
	Grad	120	3.06	.94																																																																							

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da je na Skali pripadnosti školi i Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažmana statistički značajno veći skor kod učenika čije su majke zaposlene. Rezultati ukazuju da nema statistički značajnih razlika u srednjim vrednostima na Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog i emocionalnog angažmana između učenika čije su majke zaposlene ili nisu (Tabela 59).

**Tabela 59.** Postignuća ispitanika u odnosu na radni status majke na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Zaposlenje majke	N	M	SD	t	df	p
SPŠ_ukupno	nezaposlena	80	5.16	.83	-2.196	146	<b>.030</b>
	zaposlena	68	5.46	.78			
SRK_osnas	Nezaposlena	80	3.50	.40	-1.322	146	.333
	Zaposlena	68	3.59	.39			
SRK_un	Nezaposlena	80	3.76	.42	-.971	146	.333
	Zaposlena	68	3.82	.38			
SRK_uu	Nezaposlena	80	3.46	.56	-1.489	146	.139
	Zaposlena	68	3.59	.45			
SAU_ba	Nezaposlena	80	3.96	.68	-1.296	146	.197
	Zaposlena	68	4.09	.58			
SAU_ea	Nezaposlena	80	4.12	.68	-.044	146	.965
	Zaposlena	68	4.11	.78			
SAU_ka	Nezaposlena	80	2.80	.89	-2.893	146	<b>.004</b>
	Zaposlena	68	3.22	.88			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da nema statistički značajnih razlika u srednjim vrednostima na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanoti učenika u svim domenima u odnosu na zaposlenost oca kod učenika iz našeg uzorka. Jedino je na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivni angažman statistički značajno veći skor kod učenika čiji su očevi zaposleni (Tabela 60).

T-testom za nezavisne uzorke je utvrđeno da nema statistički značajnih razlika u srednjim vrednostima na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u svim domenima, Skali angažovanosti učenika u svim domenima u odnosu na bračni status roditelja, odnosno prosečne vrednosti učenika čiji su roditelji u braku i onih čiji nisu su slične na svim skalama (Tabela 61).

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) pokazala je da postoje statistički značajne razlike između učenika sa senzornim smetnjama/poremećajima, učenika sa motoričkim, intelektualnim smetnjama/poremećajima i smetnjama/poremećajima u ponašanju, skoro na svim skalama. Jedino na Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog angažmana nema statistički značajnih razlika između ovih grupa učenika (Tabela 62).

**Tabela 60.** Postignuća ispitanika u odnosu na radni status oca na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Zaposlenje oca	N	M	SD	T	df	P
SPŠ_ukupno	Nezaposlen	31	5.29	1.00	-.053	146	.958
	Zaposlen	117	5.30	.77			
SRK_osnas	Nezaposlen	31	3.52	.40	-.326	146	.745
	Zaposlen	117	3.55	.40			
SRK_un	Nezaposlen	31	3.77	.38	-.354	146	.724
	Zaposlen	117	3.80	.41			
SRK_uu	Nezaposlen	31	3.38	.47	-1.746	146	.083
	Zaposlen	117	3.56	.46			
SAU_ba	Nezaposlen	31	3.90	.70	-1.123	146	.263
	Zaposlen	117	4.05	.62			
SAU_ea	Nezaposlen	31	4.08	.76	-.388	146	.698
	Zaposlen	117	4.13	.72			
SAU_ka	Nezaposlen	31	2.44	.80	-4.010	146	<b>.000</b>
	Zaposlen	117	3.14	.88001			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

**Tabela 61.** Postignuća ispitanika u odnosu na bračni status roditelja na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Bračni status roditelja	N	M	SD	T	df	p
SPŠ_ukupno	Vanbračna zajednica	42	5.38	.76	.780	146	.437
	Bračna zajednica	106	5.26	.84			
SRK_osnas	Vanbračna zajednica	42	3.64	.36	1.836	146	.068
	Bračna zajednica	106	3.50	.41			
SRK_un	Vanbračna zajednica	42	3.80	.40	.281	146	.779
	Bračna zajednica	106	3.78	.41			
SRK_uu	Vanbračna zajednica	42	3.61	.44	1.477	146	.142
	Bračna zajednica	106	3.48	.54			
SAU_ba	Vanbračna zajednica	42	3.94	.55	-.896	146	.372
	Bračna zajednica	106	4.05	.67			
SAU_ea	Vanbračna zajednica	42	4.19	.74	.694	146	.489
	Bračna zajednica	106	4.09	.73			
SAU_ka	Vanbračna zajednica	42	3.04	.76	.397	146	.692
	Bračna zajednica	106	2.98	.96			

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; t – t-statistik; df – stepeni slobode; p – nivo značajnosti

**Tabela 62.** Postignuća ispitanika u odnosu na vrstu smetnje/poremećaja na skali SPŠ, SRK, SAU

Skale	Vrsta smetnje/poremećaja	N	M	SD	df1	df2	F	p
SPŠ_Ukupno	motorička smetnja/poremećaj	27	5.44	.58	3	144	3.991	<b>.009</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	4.92	.75				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	5.38	.81				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	5.52	1.00				
	Ukupno	148	5.30	.82				
SRK_osnas	motorička smetnja/poremećaj	27	3.53	.41	3	144	10.252	<b>.000</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.53	.39				
	Intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.70	.35				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.21	.32				
	Ukupno	148	3.54	.40				
SRK_un	motorička smetnja/poremećaj	27	3.79	.36	3	144	3.916	<b>.010</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.74	.48				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.91	.28				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.60	.47				
	Ukupno	148	3.79	.40				
SRK_uu	motorička smetnja/poremećaj	27	3.56	.56	3	144	8.257	<b>.000</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.53	.44				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.68	.43				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.11	.55				
	Ukupno	148	3.52	.51				
SAU_ba	motorička smetnja/poremećaj	27	4.21	.56	3	144	1.736	.162
	senzorna smetnja/poremećaj	38	4.05	.57				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	3.98	.69				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.82	.64				
	Ukupno	148	4.02	.64				
SAU_ea	motorička smetnja/poremećaj	27	4.06	.77	3	144	4.595	<b>.004</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	4.12	.64				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	4.32	.68				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	3.70	.77				
	Ukupno	148	4.12	.73				
SAU_ka	motorička smetnja/poremećaj	27	3.28	.78	3	144	4.775	<b>.003</b>
	senzorna smetnja/poremećaj	38	3.21	.77				
	intelektualna smetnja/poremećaj	58	2.95	.98				
	smetnje/poremećaj u ponašanju	25	2.47	.86				
	Ukupno	148	3.00	.91				

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; df1 i df2 – stepeni slobode; F – F statistik; p – nivo značajnosti

U Tabeli 63 su prikazani rezultati Sidakovog post-hoc testa na onim skalama na kojima je primenom ANOVA utvrđeno da postoje statistički značajne razlike - na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime i Skali angažovanosti učenika prema vrsti smetnje/poremećaja. Na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u domenima vršnjačko nasilje, odnos učenik - nastavnik i učenik - učenik i Skali angažovanosti učenika u domenima emocionalno i kognitivno angažovanje, u cilju utvrđivanja između kojih učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju postoje navedene razlike.

**Tabela 63.** Razlike na skalama SPŠ, SRK i SAU između vrsti smetnje/poremećaja

Skale	(I) Vrsta smetnje/poremećaja	(J) Vrsta smetnje/poremećaja	<i>MDiff</i> (I-J)	<i>SEM</i>	<i>P</i>	
SPŠ_ukupno	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.52339	.20045	.058	
		intelektualna smetnja/poremećaj	.06513	.18554	1.000	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	-.07556	.22104	1.000	
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.45826*	.16620	<b>.039</b>	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	-.59895*	.20508	<b>.024</b>	
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.14069	.19053	.976	
	SRK_osnas	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.00473	.09178	.1000
			intelektualna smetnja/poremećaj	.16548	.08495	.280
			smetnje/poremećaj u ponašanju	-.31767*	.10121	<b>.012</b>
senzorna smetnja/poremećaj		intelektualna smetnja/poremećaj	.16075	.07610	.199	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	-.32241*	.09390	<b>.005</b>	
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.48315*	.08724	<b>.000</b>	
SRK_un		motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.05019	.09796	.996
			intelektualna smetnja/poremećaj	-.11814	.09067	.727
			smetnje/poremećaj u ponašanju	.18704	.10802	.415
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.16833	.08122	.217	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.13684	.10022	.683	
		intelektualna smetnja/poremećaj	.30517*	.09311	<b>.008</b>	
	SRK_uu	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.02924	.12077	1.000
			intelektualna smetnja/poremećaj	-.12178	.11179	.858

		smetnje/poremećaj u ponašanju	.44698*	.13318	<b>.006</b>	
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.15102	.10014	.577	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.41774*	.12357	<b>.006</b>	
	intelektualna smetnja/poremećaj	smetnje/poremećaj u ponašanju	.56877*	.11480	<b>.000</b>	
SAU_ea	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.06108	.17671	1.000	
		intelektualna smetnja/poremećaj	-.26298	.16356	.503	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.35506	.19486	.355	
	senzorna smetnja/poremećaj	intelektualna smetnja/poremećaj	-.20191	.14652	.674	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.41614	.18079	.129	
	intelektualna smetnja/poremećaj	netnje/poremećaj u ponašanju	.61805*	.16797	<b>.002</b>	
	SAU_ka	motorička smetnja/poremećaj	senzorna smetnja/poremećaj	.06396	.22028	1.000
			intelektualna smetnja/poremećaj	.32519	.20389	.513
smetnje/poremećaj u ponašanju			.80778*	.24291	<b>.007</b>	
senzorna smetnja/poremećaj		intelektualna smetnja/poremećaj	.26123	.18265	.636	
		smetnje/poremećaj u ponašanju	.74382*	.22537	<b>.007</b>	
intelektualna smetnja/poremećaj	smetnje/poremećaj u ponašanju	.48259	.20939	.128		

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); MDiff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina; SEM – Standardna greška proseka; p – nivo značajnosti

Na Skali pripadnosti školi učenici sa senzornim smetnjama/poremećajima imaju niži skor u odnosu na ostale ispitivane vrste smetnji/poremećaja kod učenika i najniži doživljaj pripadnosti školi (Grafikon 9).

Učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju na Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje u školskom okruženju imaju viši skor od učenika sa motoričkim, senzornim i intelektualnim smetnjama/poremećajima (Grafikon 10).

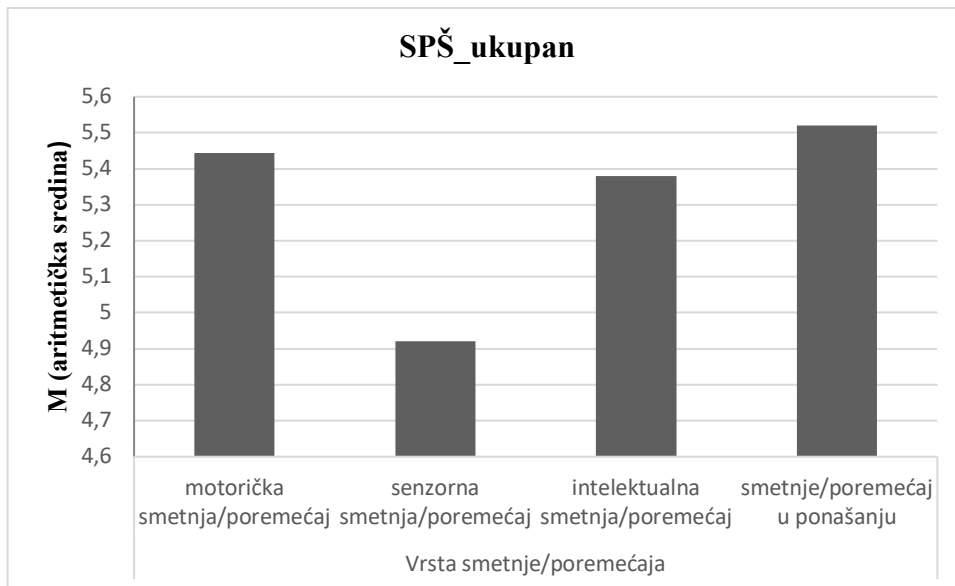
Na Skali razredne klime u domenu odnos učenik - nastavnik najviši skor imaju učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima za razliku od učenika sa smetnjama/poremećajima u ponašanju koji imaju najniži skor (Grafikon 11). Učenici sa motoričkim i senzornim smetnjama/poremećajima imaju srednje vrednosti skorova.

Najveći skor na Skali razredne klime u domenu odnos učenik - učenik imaju učenici sa intelektualnim i motoričkim smetnjama/poremećajima za razliku od učenika sa smetnjama/poremećajima u ponašanju koji imaju najniži, dok učenici sa senzornim smetnjama/poremećajima imaju srednje vrednosti skorova (Grafikon 12).

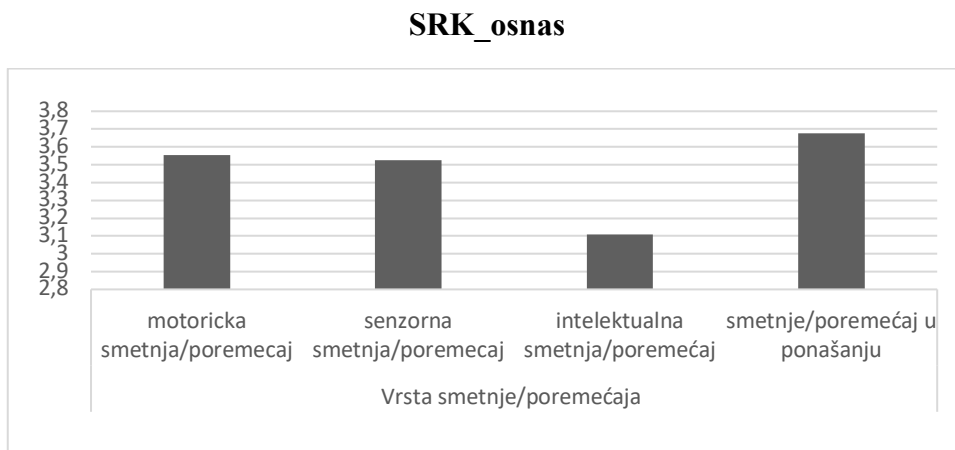
Učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima na Skali angažovanost učenika u domenu emocionalnog angažovanja imaju najviši skor, učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju najniži, a ostali ispitivani učenici imaju srednje vrednosti skorova (Grafikon 13).



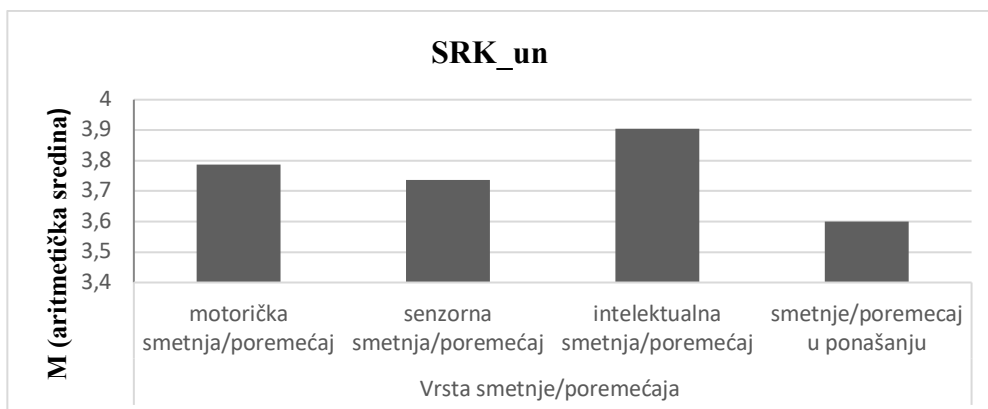
Na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja učenici sa motoričkim i senzornim smetnjama/poremećajima imaju najviši skor, učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju najniži, dok učenici sa intelektualnim smetnjama/poremećajima imaju srednje vrednosti (Grafikon 14).



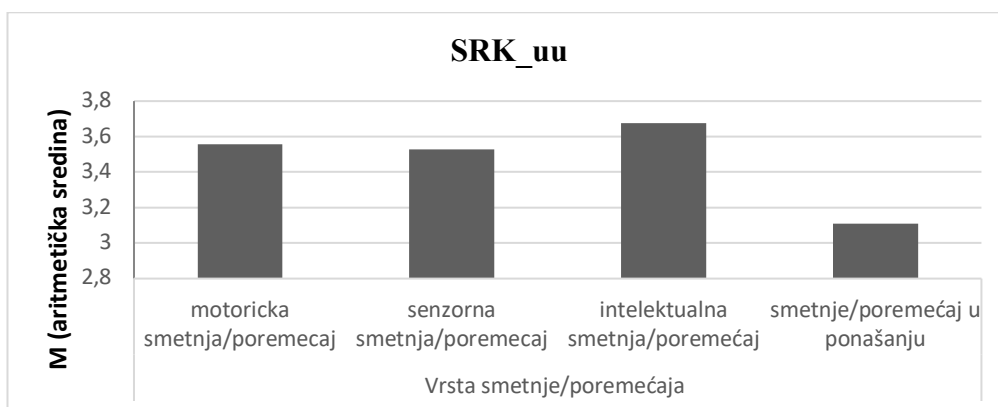
**Grafikon 9.** Doživljaj pripadnosti školi prema vrsti smetnje/poremećaja



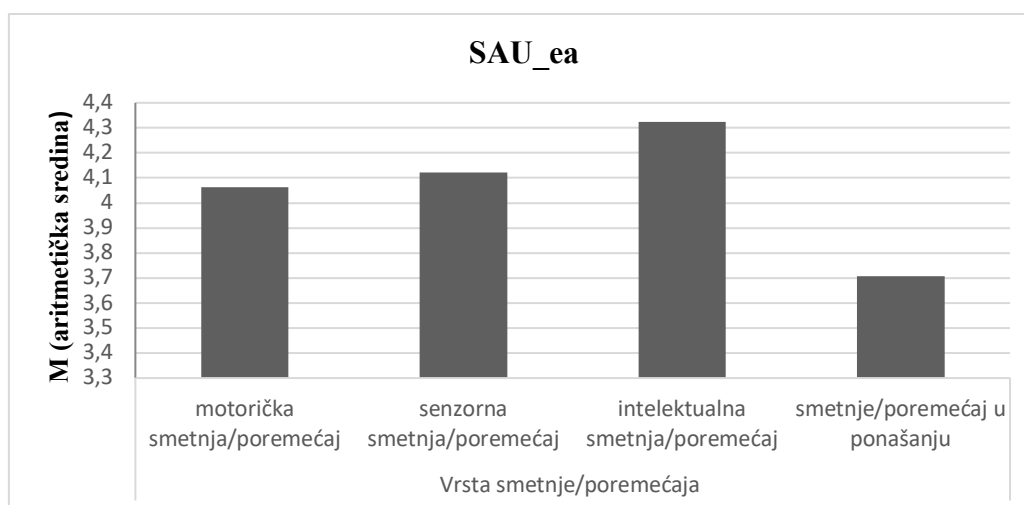
**Grafikon 10.** Osetljivost na nasilje u razrednom i školskom okruženje prema vrsti smetnje/poremećaja



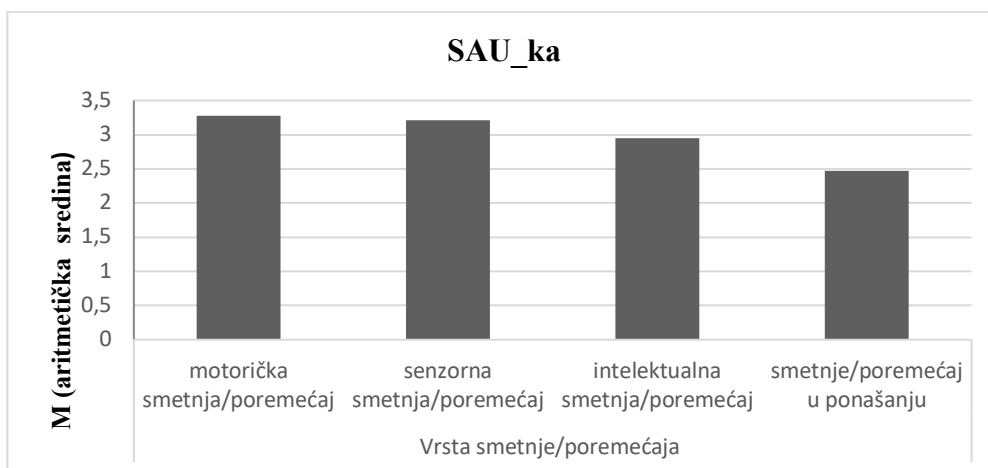
**Grafikon 11.** Kvalitet odnosa učenik nastavnik u okviru razredne klime u odnosu na vrstu smetnje/poremećaja



**Grafikon 12.** Kvalitet odnosa učenik učenik u okviru razredne klime u odnosu na vrstu smetnje/poremećaj



**Grafikon 13.** Emocionalna angažovanost prema vrsti poremećaja



**Grafikon 14.** *Kognitivni angažman prema vrsti poremećaja*

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) je pokazala da ne postoje statistički značajne razlike između učenika čije majke imaju različit nivo obrazovanja, na većini skala (Tabela 64). Jedino na Skali školskog angažovanja u domenu kognitivnog angažmana ima značajnih razlika između učenika čije majke imaju različit nivo obrazovanja (Tabela 65).

**Tabela 64.** Postignuća ispitanika na skalama SPŠ, SRK i SAU u odnosu na obrazovni status majke

Skale	Obrazovanje majke	N	M	SD
SPŠ_ukupno	bez škole	10	5.10	.567
	osnovna škola	36	5.08	1.08
	srednja škola	75	5.37	.69
	visoko obrazovanje	27	5.44	.800
	Ukupno	148	5.30	.82
SRK_osnas	bez škole	10	3.49	.30
	osnovna škola	36	3.46	.42
	srednja škola	75	3.60	.40
	visoko obrazovanje	27	3.50	.39
	Ukupno	148	3.54	.40
SRK_un	bez škole	10	3.83	.26
	osnovna škola	36	3.69	.52
	srednja škola	75	3.83	.35
	visoko obrazovanje	27	3.80	.38
	Ukupno	148	3.79	.40
SRK_uu	bez škole	10	3.47	.55
	osnovna škola	36	3.42	.64
	srednja škola	75	3.56	.47
	visoko obrazovanje	27	3.57	.42
	Ukupno	148	3.52	.51
SAU_ba	bez škole	10	3.64	.59
	osnovna škola	36	3.97	.73
	srednja škola	75	4.09	.61
	visoko obrazovanje	27	4.01	.58
	Ukupno	148	4.02	.64
SAU_ea	bez škole	10	4.15	.80
	osnovna škola	36	4.09	.74
	srednja škola	75	4.19	.68
	visoko obrazovanje	27	3.95	.83
	Ukupno	148	4.12	.73
SAU_ka	bez škole	10	2.21	.70
	osnovna škola	36	2.90	.90
	srednja škola	75	3.06	.90
	visoko obrazovanje	27	3.24	.89
	Ukupno	148	3.00	.91

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

**Tabela 65. Značajnost razlika prema obrazovanju majki na svim skalama**

Skale	Obrazovanje majke	df1	df2	F	p
SPŠ_ukupno	I, II, III, IV	3	144	1.530	.209
SRK_osnas	I, II, III, IV	3	144	1.091	.355
SRK_un	I, II, III, IV	3	144	.918	.434
SRK_uu	I, II, III, IV	3	144	.734	.533
SAU_ba	I, II, III, IV	3	144	1.573	.199
SAU_ea	I, II, III, IV	3	144	.767	.514
SAU_ka	I, II, III, IV	3	144	3.580	<b>.016</b>

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihavioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); I – bez škole; II – osnovno obrazovanje; III – srednje obrazovanje; IV – visoko obrazovanje; df1 i df2 – stepeni slobode; F – F statistik; p – nivo značajnosti

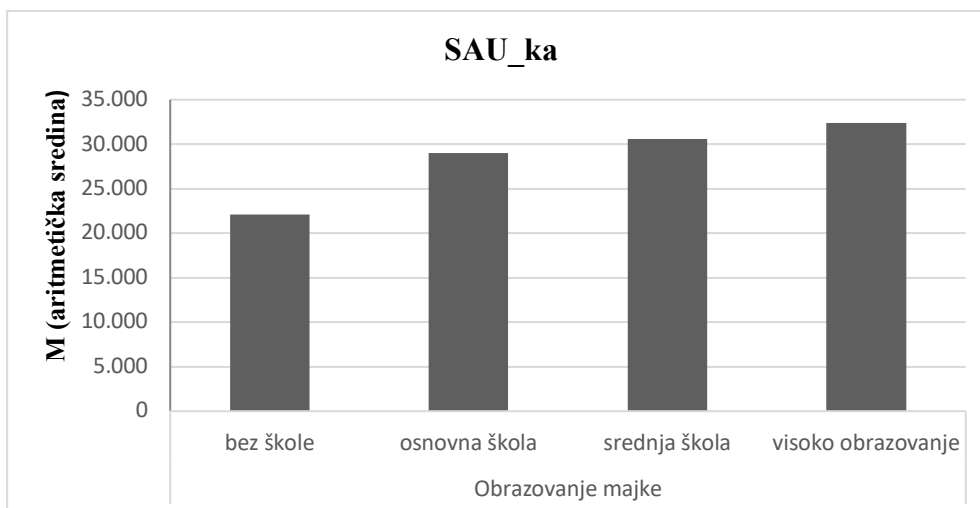
Sidakovim post-hoc testom međusobno su poređeni ispitanici čije majke imaju različit stepen obrazovanja (bez škole, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje) kako bi se utvrdilo između kojih učenika postoji statistički značajna razlika. Učenici čije majke imaju srednje ili visoko obrazovanje imali su najviši skor na se Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja, a učenici čije su majke bez škole imali su najniži skor na ovoj skali. Učenici čije majke imaju osnovno obrazovanje imaju srednje vrednosti skorova na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažovanja (Tabela 66).

**Tabela 66. Postignuća ispitanika na subskali SAU\_ka prema obrazovanju majke**

Zavisna varijabla	(I) Obrazovanje majke	(J) Obrazovanje majke	MDiff (I-J)	SEM	p
SAU_ka	bez škole	osnovna škola	-.68681	.31644	.175
		srednja škola	-.84917*	.29802	<b>.030</b>
		visoko obrazovanje	-1.02824*	.32771	<b>.012</b>
	osnovna škola	srednja škola	-.16236	.17949	.936
		visoko obrazovanje	-.34144	.22537	.572
		srednja škola	visoko obrazovanje	-.17907	.19868

*Napomena:* SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivno angažovanje); MDiff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina; SEM – Standardna greška proseka; p – nivo značajnosti

Učenici čije majke imaju srednje ili visoko obrazovanje pokazuju najveći stepen učešća u školskom životu i spremnosti da se prevaziđu osnovni zahtevi za savladavanje složenih veština rezonovanja, dok je kod učenika čije su majke bez obrazovanja situacija obrnuta (Grafikon 15).

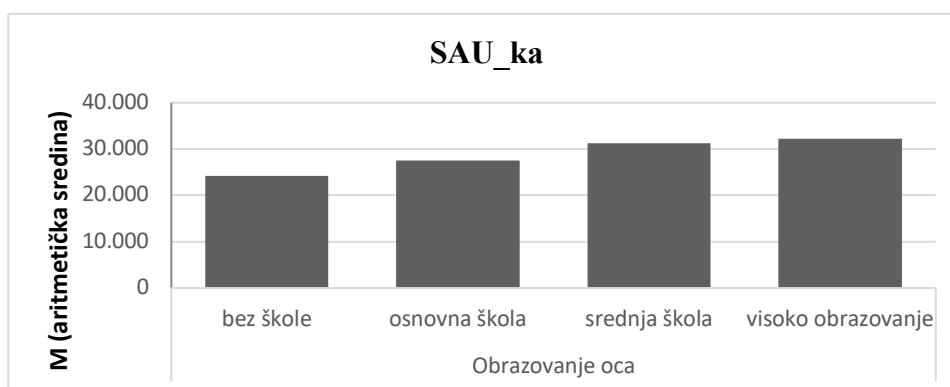


**Grafikon 15.** Kognitivni angažman učenika čije majke imaju različit obrazovni status

Jednofaktorska analiza varijanse (ANOVA) je pokazala da ne postoje statistički značajne razlike između učenika čiji očevi imaju različit nivo obrazovanja, na većini skala (Tabela 67). Jedino na Skali angažovanosti učenika u domenu kognitivnog angažmana ima značajnih razlika između učenika čiji očevi imaju različit nivo obrazovanja (Tabela 68).

Sidakovim post-hoc testom međusobno su poređeni ispitanici čiji očevi imaju različit stepen obrazovanja (bez škole, osnovno obrazovanje, srednje obrazovanje, visoko obrazovanje) kako bi se utvrdilo između kojih učenika postoji statistički značajna razlika. Učenici čiji očevi su bez škole imaju niže skorove od učenika čiji očevi imaju srednju školu ili visoko obrazovanje, mada su značajnosti granične ( $p = 0.054$  i  $p = 0.053$ ; Tabela 69).

Najveći stepen učešća u školskom životu i spremnosti da se prevaziđu osnovni zahtevi za savladavanje složenih veština rezonovanja pokazuju učenici čiji očevi imaju srednje ili visoko obrazovanje, dok je kod učenika čiji su očevi bez obrazovanja situacija obrnuta (Grafikon 16).



**Grafikon 16.** Kognitivni angažman učenika čiji očevi imaju različit obrazovni status

**Tabela 67.** Postignuća ispitanika na skalama SPŠ, SRK i SAU u odnosu na obrazovani status oca

Skale	Obrazovanje oca	N	M	SD
SPŠ_ukupno	bez škole	13	5.46	1.05
	osnovna škola	33	5.03	1.07
	srednja škola	76	5.37	.65
	visoko obrazovanje	26	5.35	.75
	Ukupno	148	5.30	.82
SRK_osnas	bez škole	13	3.49	.38
	osnovna škola	33	3.52	.41
	srednja škola	76	3.54	.41
	visoko obrazovanje	26	3.59	.38
	Ukupno	148	3.54	.40
SRK_un	bez škole	13	3.62	.51
	osnovna škola	33	3.74	.47
	srednja škola	76	3.83	.36
	visoko obrazovanje	26	3.83	.37
	Ukupno	148	3.79	.40
SRK_uu	bez škole	13	3.20	.74
	osnovna škola	33	3.48	.59
	srednja škola	76	3.57	.46
	visoko obrazovanje	26	3.60	.35
	Ukupno	148	3.52	.51
SAU_ba	bez škole	13	3.98	.53
	osnovna škola	33	3.84	.74
	srednja škola	76	4.12	.61
	visoko obrazovanje	26	3.96	.60
	Ukupno	148	4.02	.64
SAU_ea	bez škole	13	3.99	.90
	osnovna škola	33	4.11	.77
	srednja škola	76	4.20	.64
	visoko obrazovanje	26	3.97	.83
	Ukupno	148	4.12	.73
SAU_ka	bez škole	13	2.42	.58
	osnovna škola	33	2.76	1.07
	srednja škola	76	3.13	.82
	visoko obrazovanje	26	3.22	.92
	Ukupno	148	3.00	.91

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija

**Tabela 68. Značajnost razlika prema obrazovanju oca na svim skalama**

Skale	Obrazovanje oca	df1	df2	F	p
SPŠ_ukupno	I, II, III, IV	3	144	1.579	.197
SRK_osnas	I, II, III, IV	3	144	.209	.890
SRK_un	I, II, III, IV	3	144	1.259	.291
SRK_uu	I, II, III, IV	3	144	2.226	.088
SAU_ba	I, II, III, IV	3	144	1.652	.180
SAU_ea	I, II, III, IV	3	144	.845	.472
SAU_ka	I, II, III, IV	3	144	3.696	<b>.013</b>

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); I – bez škole; II – osnovno obrazovanje; III – srednje obrazovanje; IV – visoko obrazovanje; df1 i df2 – stepeni slobode; F – F statistik; p – nivo značajnosti

**Tabela 69. Postignuća učenika na subskali SAU\_ka prema obrazovanju oca**

Zavisne varijable	(I) Obrazovanje oca	(J) Obrazovanje oca	MDIff (I-J)	SEM	p
SAU_ka	bez škole	osnovna škola	-.33450	.28955	.822
		srednja škola	-.70192	.26540	.053
		visoko obrazovanje	-.79327	.30037	.054
	osnovna škola	srednja škola	-.36742	.18434	.256
		visoko obrazovanje	-.45877	.23188	.264
		srednja škola	visoko obrazovanje	-.09135	.20090

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime\_osećljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika\_kognitivni angažman); MDIff (I-J) – razlika aritmetičkih sredina; SEM – Standardna greška proseka; p – nivo značajnosti

U Tabeli 70. prikazani su rezultati Pirsonovog koeficijenta korelacije – povezanost uzrasta i školskog uspeha sa svim skalama.

Godine starosti ispitivanih učenika ne koreliraju značajno ni sa jednom od korišćenih skala. Školski uspeh je u niskoj pozitivnoj korelaciji sa vrednostima Skale angažovanosti učenika u domenu bihevioralnog i kognitivnog angažovanja (viši uspeh - viši skor).

Ukupni skor Skale pripadnosti škole je u niskoj negativnoj korelaciji sa vrednostima Skale razredne klime u domenu učenik – učenik (visoke vrednosti SPŠ, niske vrednosti SRK\_uu).

Skorovi Skale razredne klime u domenima osećljivost na nasilje u školskom okruženju, odnos učenik - nastavnik, odnos učenik - učenik međusobno koreliraju visoko i pozitivno (viši skor na jednom domenu viši i na ostalima). Skorovi Skale angažovanosti učenika u domenima bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana su u međusobnoj pozitivnoj korelaciji srednjeg intenziteta (viši skor na jednom domenu viši i na ostalima).



**Tabela 70. Povezanost uzrasta i školskog uspeha sa svim skalama (SPŠ, SRK, SAU)**

		Školski uspeh	SPS_ukup no	SRK_osn as	SRK_u n	SRK_u u	SAU_b a	SAU_e a	SAU_k a
Godine starosti	<i>r</i>	.107	.115	-.062	-.021	.089	-.055	-.048	.102
	<i>p</i>	.194	.165	.457	.799	.281	.508	.562	.217
Školski uspeh	<i>r</i>		.034	-.148	.118	.127	.245**	.149	.296**
	<i>p</i>		.681	.074	.152	.125	<b>.003</b>	.070	<b>.000</b>
Ukupno	<i>r</i>			-.032	.058	-.183*	-.054	-.085	-.040
	<i>p</i>			.698	.486	<b>.026</b>	.513	.303	.629
SRK_ Osnas	<i>r</i>				.656**	.701**	.248**	.448**	.274**
	<i>p</i>				<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.002</b>	<b>.000</b>	<b>.001</b>
SRK_u n	<i>r</i>					.542**	.254*	.476**	.266**
	<i>p</i>					<b>.000</b>	<b>.002</b>	<b>.000</b>	<b>.001</b>
SRK_u u	<i>r</i>						.362**	.547**	.372**
	<i>p</i>						<b>.000</b>	<b>.000</b>	<b>.000</b>
SAU_b a	<i>r</i>							.473**	.564**
	<i>p</i>							<b>.000</b>	<b>.000</b>
SAU_ea	<i>r</i>								.343**
	<i>p</i>								<b>.000</b>

*Napomena:* SPŠ (Skala pripadnosti školi); SRK\_osnas (Skala razredne klime osetljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime učenik, učenik); SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika emocionalni angažman); SAU\_ka (Skala angažovanosti učenika kognitivni angažman); r – koeficijent korelacije; p – nivo značajnosti

Multiplom regresionom analizom ispitivana je mogućnost predikcije ukupnog skora Skale pripadnosti školi na osnovu skorova na Skali angažovanosti učenika u domenima bihevioralnog, emocionalnog i kognitivnog angažmana. Dobijena je statistički značajna predikcija, odnosno moguće je predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti škole na osnovu Skale angažovanosti učenika, ali sa malim procentom uspešnosti (7,1%) (Tabela 71).

Rezultati urađene analize ukazuju da je značajan samo jedan prediktor, Skala razredne klime u domenu odnos učenik - učenik (SRK\_uu), i to u negativnom smeru (viši SRK\_uu, niža pripadnosti školi) (Tabela 72).

**Tabela 71. Značajnost predikcije skora pripadnosti školi na osnovu skorova na skali školske angažovanosti**

<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
.267 <sup>a</sup>	.071	3; 144	3.673	<b>.014</b>

*Napomena:* R – koeficijent korelacije; R<sup>2</sup> – koeficijent determinacije; F - F statistik; p – nivo značajnosti

**Tabela 72. Regresioni koeficijenti predikcije ukupnog SPŠ skor na osnovu skorova SRK**

	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
SRK_osnas	.086	.681	.497	-.032
SRK_un	.188	1.747	.083	.058
SRK_uu	-.345	-3.028	<b>.003</b>	-.183

*Napomena:* SRK\_osnas (Skala razredne klime\_oseitljivost na nasilje); SRK\_un (Skala razredne klime\_učenik, nastavnik); SRK\_uu (Skala razredne klime\_učenik, učenik);  $\beta$  – beta koeficijent; *t* – *t* statistik; *p* – nivo značajnosti; *r* – koeficijent korelacije

Multiplom regresionom analizom ispitivana je mogućnost predikcije ukupnog skora Skale pripadnosti školi (SPŠ\_ukupni) na osnovu skorova na Skali razredne klime u domenima osetljivost na nasilje u školskom okruženju, odnos učenik - nastavnik, odnos učenik - učenik (Tabela 73). Nije dobijena statistički značajna predikcija, odnosno nije moguće predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti škole na osnovu Skale razredne klime u domenima osetljivost na nasilje u školskom okruženju, odnos učenik - nastavnik, odnos učenik – učenik (Tabela 74).

**Tabela 73. Značajnost predikcije skora pripadnosti školi na osnovu skorova SRK\_osnas, SRK\_uu, SRK\_un**

<i>R</i>	<i>R</i> <sup>2</sup>	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
.079 <sup>a</sup>	.006	3; 144	.305	.822 <sup>b</sup>

*Napomena:* *R* – koeficijent korelacije; *R*<sup>2</sup> – koeficijent determinacije; *F* – *F* statistik; *p* – nivo značajnosti

**Tabela 74. Regresioni koeficijenti predikcije ukupnog SPŠ skor na osnovu skorova SAU\_ba, SAU\_ea, SAU\_ka**

	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>r</i>
SAU_ba	-.051	-.477	.634	-.073
SAU_ea	-.035	-.373	.710	-.062
SAU_ka	-.008	-.076	.939	-.049

*Napomena:* SAU\_ba (Skala angažovanosti učenika\_bihevioralni angažman); SAU\_ea (Skala angažovanosti učenika\_emocionalni angažman);  $\beta$  – beta koeficijent; *t* – *t* statistik; *p* – nivo značajnosti; *r* – koeficijent korelacije

## **5. DISKUSIJA**

Ovo je jedno od prvih istaživanje u našoj zemlji čiji je cilj procena doživljaja pripadnosti školi dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju koja pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovne (inkluzivne) škole. Istraživanjem smo nastojali da utvrdimo da li postoji povezanost individualnih i kontekstualnih faktora sa doživljajem pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Može se reći da je potreba za ovakvim istraživanjem opravdana iz dva razloga. Prvi razlog je da ima malo dostupnih istraživanja ove tematike u kontekstu učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Drugi razlog jeste da je pripadnost važna svakom pojedincu, da ima jak uticaj na školska, odnosno akademska postignuća, ciljeve i planove svakog učenika, te je važno i izučavati je.

Prvi deo prikazanih i analiziranih rezultata pokazuje da učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom imaju visok nivo doživljaja pripadnosti školi. Ovaj podatak ukazuje na pozitivno iskustvo učenika sa razvojnim smetnjama sa nastavnicima, svim članovima školskog kolektiva i vršnjacima tokom školovanja. Niži nivo doživljaja pripadnosti školi kod učenika sa razvojnim smetnjama upućuje na potrebu da njihove interakcije sa vršnjacima i odraslima u školi budu inicirane i vođene, strukturisane i nagrađivane od nastavnika. Obezbeđivanjem odgovarajućeg nivoa autonomije i postavljanjem jasnih očekivanja u pogledu ponašanja učenika, razvija se jači osećaj zajedništva i ispoljavanje socijalno prihvatljivog ponašanja kod učenika. Jedan od zadataka nastavnika je da pomogne učeniku sa razvojnim smetnjama da unapredi veštine rešavanja problema u socijalnom okruženju, podstakne i poveća motivaciju za prosocijalno ponašanje, a obeshrabri i koriguje nepoželjne oblike ponašanja. Vršnjačka interakcija je nezamenjiv faktor socijalizacije koji doprinosi razvoju identiteta i preuzimanju socijalne i emocionalne perspektive drugih (Radovanović i Kovačević, 2021), i kao takva je od izuzetnog značaja za razvoj osećaja prihvaćenosti i pripadnosti školi.

U našem istraživanju, učenici većinom smatraju da odnosi na relaciji učenik-nastavnik, i nešto manje odnosi na relaciji učenik-učenik učestvuju u kreiranju pozitivne školske klime i utiču na kvalitet školske atmosfere odnosno školskog etosa, što potvrđuju dobijene prosečne vrednosti na tvrdnjama usmerenim na ispitivanje relacija učenik – nastavnik ( $M=3,78$ ), učenik– učenik ( $M=3,2$ ), dok vršnjačko nasilje i osetljivost na nasilje u školskom i razrednom okruženju ( $M=2,58$ ), nema toliki uticaj na kvalitet školskog etosa. Dobijeni rezultati mogu biti objašnjeni činjenicom da veći značaj za razvoj dece uzrasta od 12 do 15 godina imaju nastavnici ili roditelji, nego vršnjaci koji će biti značajne osobe u kasnijim periodima školovanja, odnosno u srednjoj školi (Selvam, 2017).

Kada analiziramo Skalu angažovanosti učenika, rezultati nas upućuju da učenici u okviru angažovanja u školi više vrednuju bihevioralno ( $M=3,53$ ) i emocionalno angažovanje ( $M=3,84$ ) u odnosu na kognitivni angažman ( $M=2,99$ ), što podrazumeva da se češće uključuju u školske aktivnosti, pažljivi su na času, poštuju školska pravila, ispoljavaju pozitivno ponašanje, vole da borave u školi, druže se sa vršnjacima, poštuju nastavnike i imaju dobre odnose sa njima, a manje im je značajno učenje, akademska postignuća i savladavanje novih veština.

Nakon prve analize rezultata primenom standardnih statističkih procedura dobijeni su retki i slabi efekti na skoro svim skalama, zbog čega smo pristupili proveru metrijskih karakteristika korišćenih instrumenata istraživanja. Nadalje, rezultati istraživanja pokazuju značajnu negativnu zakrivljenost na Skali razredne klime u domenu odnos učenik-nastavnik što može ukazivati da su odabrane tvrdnje za ovu subskalu neadekvatno formulisane uz tendenciju davanja odgovora visokih vrednosti ili socijalno poželjnih odgovora. Govoreći o pouzdanosti Skale pripadnosti školi, Skale razredne klime u domenima osetljivost na nasilje u školskom okruženju i odnos učenik-učenik, Skale angažovanosti učenika u domenima bihevioralnog i emocionalnog angažovanja uočava se izuzetno niski koeficijent pouzdanosti svih skala. Niska pouzdanost ovih skala mogla je da proistekne iz lošeg odabira ajtema za navedene skale ili zbog neprimerenosti odabranih pitanja

karakteristikama odabranog uzorka (kulturološke, funkcionalne, razvojne i druge karakteristike odabranog uzorka istraživanja).

Istovremeno, pristupili smo proveriti konstruktne valjanosti, odnosno ispitivanju faktorske strukture svih korišćenih skala na našem uzorku. Pretpostavili smo da će skala sa visokim koeficijentom pouzdanosti dati jedan faktor što bi značilo da se sva pitanja mogu grupisati u jedan zajednički skor. Međutim, to ni kod jedne skale nije bio slučaj, što ukazuje da su skale, odnosno skorovi skala slabog inteziteta, i da ih je potrebno korigovati i prilagoditi ispitivanoj populaciji za naredna istraživanja. U našem istraživanju rezultati faktorskih analiza ukazuju da na Skali pripadnosti školi, Skali razredne klime u domenu osetljivost na nasilje i Skali angažovanosti učenika u domenu bihevioralni angažman nema jednofaktorskog rešenja, već dva ili više, dok je na Skali razredne klime u domenu učenik - učenik i Skali angažovanosti učenika u domenu emocionalni angažman, koje daju jedan faktor, potrebno rekodirati neke tvrdnje odnosno prilagoditi tvrdnje uzorku istraživanja, iako je ključem rešenja tih skala drugačije planirano. Jedino Skala razredne klime u domenu učenik-nastavnik i Skala angažovanosti učenika u domenu kognitivni angažman odgovaraju originalnim rešenjima i pokazuju dobru valjanost. Na osnovu faktorskih zasićenja i povećanja koeficijenta pouzdanosti otklanjanjem određenih tvrdnji, dobili smo rešenje koje ima zadovoljavajuću valjanost. Većina skala je nakon korekcije otklanjanjem određenih tvrdnji pokazala zadovoljavajuću pouzdanost, ali su Skala pripadnosti školi, Skala razredne klime u domenu osetljivost na nasilje i Skala angažovanosti učenika u domenu bihevioralni angažman ostale sa niskim koeficijentom pouzdanosti koji se dalje ne može korigovati. Ove skale bi trebalo korigovati za dalje upotrebe, npr. preformulisati neke tvrdnje ili dodati nove.

Nakon provere metrijskih karakteristika i validacije korišćenih instrumenata istraživanja, pristupili smo ponovljenoj statističkoj obradi podataka. Dobijeni rezultati nakon ponovljene statističke obrade su se međusobno poredili sa predhodnim i nisu primećena značajna odstupanja između skorova, što će biti opisano u daljem tekstu.

## **5.1 Karakteristike individualnih faktora i doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju**

U literaturi se nailazi na činjenice da pol i uzrast značajno mogu uticati na doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Neka istraživanja (npr. Han & Chadsey, 2004; Wentzell & Caldwell, 1997) ukazuju da devojčice u poređenju sa dečacima imaju jači doživljaj pripadnosti školi jer su spremnije da ostvaruju socijalne kontakte sa vršnjacima i češće razvijaju prijateljstva što dovodi do razvoja osećaja pripadnosti. Vaz i saradnici (Vaz et al., 2015), su sprovedli istraživanje na uzorku učenika završnih razreda osnovne škole u Australiji i utvrdili su da devojčice imaju viši nivo osećaja pripadnosti školi. Isti autori navode da pol i prisustvo smetnje objašnjavaju samo 2,5% varijanse osećaja pripadnosti školi, dok faktori vezani za školu i porodicu objašnjavaju većinu varijanse od 47,1% do 66,4% (Vaz et al., 2015).

Rezultati istraživanja ukazuju da ne postoje razlike u doživljaju pripadnosti školi između učenika muškog i ženskog pola. Dečaci i devojčice imaju iste skorove na Skali pripadnosti školi i jak doživljaj pripadnosti školi što je u skladu sa nalazima grupe autora (Frederickson et al., 2007). Istovremeno, pronađene su razlike između učenika mlađeg (VII razred) i starijeg (VIII razred) uzrasta, i to u korist učenika starijeg uzrasta. Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju starijeg školskog uzrasta imaju intenzivniji osećaj pripadnosti školi za razliku od učenika mlađeg uzrasta što nije u potpunosti u skladu sa rezultatima istraživanja drugih autora (Han & Chadsey, 2004). Međutim, nakon metrijske provere korišćenih skala i ponovljene statističke obrade rezultati ukazuju da godine starosti odnosno uzrast učenika nije usko povezan sa formiranjem doživljaja pripadnosti školi što je u skladu sa rezultatima pojedinih istraživača koji su se bavili ovom

problematikom. U istraživanju autorki Radovanović i Kovačević (2021), nisu pronađene razlike u osećaju pripadnosti između učenika mlađeg i starijeg školskog uzrasta, ali su pronađene polne razlike i to u korist dečaka što nije u skladu sa nalazima ovog istraživanja.

Dalja analiza u odnosu na pol ukazuje da ne postoje razlike u percepciji kvaliteta školske klime koja se sagledava kroz vršnjačko nasilje i osetljivost na nasilje u školskom okruženju, odnosa učenik-nastavnik i učenik-učenik i proceni angažovanja učenika kroz tri domena: bihevioralni, emocionalni i kognitivni angažmana između učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju muškog i ženskog pola.

U odnosu na vrstu smetnje/poremećaja, rezultati ovog istraživanja su pokazali da učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju i intelektualnim smetnjama/poremećajima imaju statistički značajno viši nivo doživljaja pripadnosti školi u poređenju sa učenicima koji imaju motorne i senzorne smetnje i poremećaje. Pretragom rezultata drugih istraživanja nailazimo na različite podatke. Istraživanje sprovedeno u našoj sredini (Radovanović i Kovačević, 2021), ukazuje da se učenici sa fizičkim i senzornim smetnjama osećaju srećnim i prihvaćenim i da vole školu za razliku od vršnjaka sa smetnjama u ponašanju koji su ostvarili najniže rezultate na Skali pripadnosti školi. U studiji rađenoj u Irskoj (McCoy & Banks, 2012), u grupi dece sa višestrukim smetnjama, uzrasta devet godina, najveći broj dece sa smetnjama u ponašanju izjasnio se da ne voli školu. U istraživanju autorke Stanković-Đorđević (2013), na poduzorku sačinjenom od 31 učenika sa intelektualnim i motoričkim smetnjama, evidentiran je visok nivo doživljaja pripadnosti školi.

Dalja analiza ukazuje da su učenici sa smetnjama i poremećajima u ponašanju značajno osetljiviji na vršnjačko nasilje u školskom okruženju i da imaju značajno lošiji odnos sa učenicima i nastavnicima u poređenju sa učenicima sa intelektualnim smetnjama i poremećajima. Takođe, učenicima sa intelektualnim smetnjama u odnosu na učenike sa smetnjama i poremećajima u ponašanju izuzetno su značajni odnosi sa ostalim učenicima i nastavnicima, dok učenici sa motornim i senzornim smetnjama više učestvuju u školskim aktivnostima, trude se da nauče gradivo i savladaju nove veštine u odnosu na učenike sa smetnjama i poremećajima u razvoju kojima je kognitivno angažovanje manje značajno.

Možemo reći da deca sa smetnjama u razvoju u maloj meri osećaju sekundarne posledice svog oštećenja. Međutim, obučenosć članova školskog kolektiva, prevashodno kompetencija nastavnog osoblja i pozitivnog stava u radu sa decom sa smetnjama u razvoju, ali i pripremljenost vršnjaka tipičnog razvoja za potpunu inkluziju su ključni faktori koji će pomoći deci da se osećaju prihvaćeno u školskoj sredini, bez obzira na svoju smetnju. U literaturi se nailazi na činjenice da je negativni stav učenika tipičnog razvoja prema vršnjacima sa smetnjama u razvoju glavni problem u inkluzivnom obrazovanju (Nowicki & Sandieson, 2002). Flečer u svom istraživanju (Fletcher, 2010) ukazuje da prisustvo dece sa emocionalnim ili problemima u ponašanju može negativno uticati na akademsko postignuće dece tipičnog razvoja, naročito u prvom razredu osnovne škole. Važan preduslov za uspostavljanje kvalitetnih vršnjačkih interakcija je socijalno prihvatljivo ponašanje, a deca sa eksternalizujućim problemima u ponašanju često su najmanje prihvaćena od strane vršnjaka u razredu što može biti snažan prediktor neprilagođenosti školi, napuštanja škole i delikventnog ponašanja u adolescenciji (Kupersmidt & Coie, 1990).

U istraživanju smo ispitivali i uticaj školskog angažovanja učenika koji obuhvata tri domena: bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovanje učenika na doživljaj pripadnosti školi. Na osnovu sprovedene multiple regresione analize utvrđeno je da nije moguće predvideti kvalitet doživljaja pripadnosti školi na osnovu školskog angažovanja učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. U literaturi se mogu naći podaci da je školski angažman usko povezan sa osećajem pripadnosti školi i da je osećaj pripadnosti jedan od faktora (emocionalni) koji podstiče sveukupni školski angažman (Juvonen, 2006; Klem & Connell, 2004). Prilikom prvog dela statističke analize podataka, utvrđeno je da ovi nalazi nisu u skladu sa rezultatima našeg

istraživanja. U tom trenutku, kao jedan od mogućih razloga neslaganja rezultata smo pronašli u uzorku istraživanja (manji broj ispitanika, individualne razlike, kao i funkcionalno stanje ispitanika (tipičan – atipičan razvoj), ali i u primeni samih instrumenata na odabranom uzorku. Međutim, nakon primene validiranih skala i urađene dublje statističke obrade, rezultati istraživanja ukazuju da je moguće predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti škole na osnovu Skale angažovanosti učenika, ali sa malim procentom uspešnosti. Ovo upućuje na to da je osećaj pripadnosti školi povezan sa školskim angažovanjem učenika što je u skladu sa podacima iz literature (Juvonen, 2006; Klem & Connell, 2004).

Analize ukazuju da razred i školski uspeh nemaju uticaja na kvalitet doživljaja pripadnosti školi. Međutim, ukoliko govorimo o razredu u kontekstu uzrasne grupe onda se možemo pozvati na rezultate ovog istraživanja u odnosu na uzrast koji ukazuju da učenici strarijeg školskog uzrasta imaju jači osećaj pripadnosti školi u poređenju sa učenicima mlađeg školskog uzrasta. S obzirom na to, možemo pretpostaviti da učenici viših razreda imaju intenzivniji osećaj pripadnosti školi. U ovom istraživanju školski uspeh značajno utiče na kvalitet školske klime odnosno na domen školske klime: vršnjačko nasilje u razrednom i školskom okruženju. Ukoliko je bolji školski uspeh učenika, manje je zastupljeno vršnjačko nasilje u razredu i školskom okruženju. Povezanost školske klime i školskog uspeha učenika potvrđuju i podaci pojedinih istraživanja (Pritchard et al., 2005), koji govore da učenici sa boljim školskim postignućima pozitivnije ocenjuju klimu u školi u odnosu na učenike koji imaju niža školska postignuća.

Takođe, učenici sa boljim školskim uspehom su više bihevioralno, emocionalno i kognitivno angažovani u školskom okruženju. Kvalitetno školsko okruženje može biti od ključne važnosti za jačanje školskog angažmana učenika. Nivoi školskog angažmana su mnogo niži u sredinama u kojima nedostaje adekvatna školska podrška, poput nastavnog plana i programa, brižnih nastavnika, jasnih i doslednih ciljeva i školske zajednice koja naglašava podršku i pripadnost. Međutim, neki učenici mogu biti veoma angažovani čak i pod lošim uslovima (Fredricks et al., 2004).

## **5.2 Karakteristike kontekstualnih faktora i doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju**

Evidentirano je da ne postoje razlike u doživljaju pripadnosti školi između učenika koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovne (inkluzivne) škole. Učenici u obe škole imaju skoro iste skorove na Skali pripadnosti školi i jak doživljaj pripadnosti školi. U školama za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i u redovnim (inkluzivnim) školama od nastavnika se zahteva, da pored rada na poboljšanju ishoda učenja učenika, i podrška u socijalno – emocionalnom razvoju ove vulnerabilne grupe dece. Nastavnik čije profesionalne vrednosti i uverenja neguju pozitivnu školsku klimu podstiču kod učenika osećaj prihvaćenosti i pripadnosti (Ma, 2003; Murrai & Pianta, 2009). Ključni problem u funkcionisanju dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju i formiranja niskog osećaja pripadnosti školi u redovnim (inkluzivnim) školama su posledica odnosa nastavnika koji je zasnovan na negativnim stavovima i pokazivanju odbojnosti prema toj deci (Radovanović i Kovačević, 2021).

Rezultati dobijeni na Skali pripadnosti školi i Skali angažovanosti učenika u domenima emocionalni i kognitivni angažman između učenika koji žive u različitim sredinama, nisu u skladu sa dostupnim istraživačkim nalazima. Naime, u literaturi se mogu naći podaci koji ukazuju da učenici iz ruralnih sredina u poređenju sa učenicima koji žive u gradskoj sredini imaju jači doživljaj pripadnosti školi (Anderman, 2002; Brown & McIntire, 1996).

Dalje analize prema tipu škole ukazuju na značajne razlike u proceni školske klime i angažovanja učenika u školi između učenika iz škola za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i učenika koji pohađaju redovne (inkluzivne) škole. Primećeno je da prisustvo

vršnjačkog nasilja ima veći značaj u kreiranju kvaliteta razredne klime kod učenika iz škola za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom za razliku od učenika koji pohađaju redovne (inkluzivne) škole kojima je za kreiranje pozitivne školske klime od izuzetnog značaja odnos na relaciji učenik-nastavnik i učenik-učenik. Takođe, za ove učenike je značajno i kognitivno angažovanje, kao jednog od domena angažovanja učenika u školi, u kreiranju kvaliteta školske klime. Nakon metrijske provere korišćenih skala i ponovljene statističke obrade podataka primećena su određena odstupanja u odnosu na prethodno opisane rezultate. Rezultati ponovljenih analiza ukazuju da odnos na relaciji učenik-nastavnik i učenik-učenik nemaju značaja u kreiranju pozitivne klime kod učenika koji pohađaju redovne (inkluzivne) škole, kao ni kognitivno angažovanje učenika u školi za razliku od učenika iz škola za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom kojima su od izuzetnog značaja ovi domeni u kreiranju pozitivne školske klime. Takođe, nove analize ukazuju da veći uticaj na školsku klimu imaju i vršnjačko nasilje, i odnos na relaciji učenik-nastavnik i učenik-učenik kod učenika koji su iz gradske sredine u odnosu na učenike iz seoskih sredina. Ovi nalazi nisu u skladu sa rezultatima drugih istraživača (Bojčić i Mandić Vidaković, 2022).

U ovom istraživanju ispitivali smo uticaj obrazovanja, zaposlenja i bračni status roditelja na stepen doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima. Rezultati pokazuju da roditeljske varijable ne doprinose osećaju pripadnosti što nije u skladu sa dostupnim rezultatima drugih istraživanja. Studije koje su se bavile ovom tematikom ukazuju i na značajnost porodičnih faktora u razvoju osećaja pripadnosti školi, uključujući roditeljsko ponašanje, obrazovanje, zaposlenje roditelja i očekivanja deteta (Entwisle & Baker, 1983), porodično funkcionisanje (Byles et al., 1988). Značajne razlike, su primećene, samo u percepciji kognitivnog angažovanja kao domena školskog angažovanja u korist učenika čiji su roditelji zaposleni i imaju srednje i visoko obrazovanje. Međutim, nakon metrijske provere korišćenih skala dobijeni su rezultati koji ukazuju da je zaposlenost majki snažan prediktor u razvoju osećaja pripadnosti škole ispitivanog uzorka što je u skladu sa ranijim istraživanjima inostranih istraživača (Entwisle & Baker, 1983).

Razredna klima se u većini istraživanja pominje kao značajan faktor koji determiniše kvalitet doživljaja pripadnosti školi. Iz tih razloga pored ispitivanih kontekstualnih faktora u našem istraživanju kao što su tip škole, mesto stanovanja, obrazovni nivo roditelja, zaposlenje roditelja i bračni status roditelja ispitivali smo i uticaj razredne klime na doživljaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Utvrđeno je da domeni školske klime: vršnjačko nasilje u razredu i odnos na relaciji učenik – nastavnik nemaju značajnost u predviđanju kvaliteta doživljaja pripadnosti školi. Međutim, na osnovu rezultata istraživanja uviđamo da je odnos učenik – učenik kao domen školske klime prediktor kvaliteta doživljaja pripadnosti školi. Ukoliko bi ova predikcija bila značajna to bi ukazivalo da postoji niska povezanost između odnosa na relaciji učenik-učenik i Skale pripadnosti školi i da se samo 3,7% kvaliteta doživljaja pripadnosti školi može predvideti odnosom između učenika. U istraživanju koje je sproveo Ozgenel sa saradnicima (Ozgenel et al., 2018) pronađena je umerena i pozitivna povezanost školske klime i privrženosti učenika školi, kao i to da percepcija učenika srednje škole statistički značajno predviđa nivo učeničke privrženosti školi, što je delimično u skladu sa nalazima ovog istraživanja.

Od svih pomenutih varijabli školske klime, u literaturi je najviše proučavan doprinos odnosa koji nastavnik ima sa svojim učenicima na njihovu privrženost školi. Čiu i saradnici (Chiu et al., 2016) smatraju da ključnu ulogu u osećaju pripadnosti školi ima kvalitetan odnos između nastavnika i učenika. Pomenuti autori su sprovedi obimnu studiju u školi koju pohađa 193.073 petnaestogodišnjaka iz 41 zemlje. Njihova otkrića ukazuju da su pozitivni odnosi između nastavnika i učenika najznačajniji u formiranju doživljaja pripadnosti školi. Ovi nalazi nisu u skladu sa nalazima našeg istraživanja. Mogućnost nepodudaranja može se objasniti činjenicom da je



istraživanje rađeno u populaciji dece tipičnog razvoja, za razliku od našeg istraživanja koje je obuhvatilo decu sa smetnjama u razvoju.

Murai i Grinberg (Murray & Greenberg, 2001) su u Sjedinjenim Američkim Državama, sprovedi jednu od retkih studija koja ispituje uticaj različitih društvenih odnosa na osećaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama u razvoju. Uzorak je obuhvatio 289 učenika osnovnih škola sa različitim smetnjama (tj. socijalnim, emocionalnim i mentalnim smetnjama, Metahromatskom leukodistrofijom, intelektualnim smetnjama ili drugim zdravstvenim oštećenjima) i bez razvojnih smetnji. Nalazi su ukazali da učenici sa smetnjama u razvoju nisu ostvarili kvalitetne i bliske odnose sa nastavnicima i da su nezadovoljniji školskom sredinom tj. imaju niži stepen osećaja pripadnosti školi u odnosu na učenike tipičnog razvoja. Takođe, slične rezultate uočavamo u italijanskoj studiji koju su sprovedi Nepi i saradnici (Nepi et al., 2013). Grupa autora je ispitivala vezu između osećaja pripadnosti školi i socijalnog položaja 418 učenika osnovnih škola sa i bez smetnji u razvoju. Istraživači su otkrili da su učenici sa smetnjama u razvoju manje prihvaćeni i da je manje verovatno da će imati pozitivan osećaj pripadnosti od njihovih vršnjaka tipičnog razvoja (Long & Guo, 2023).

Prethodne studije ukazuju na značaj pozitivnih društvenih odnosa, odnosa nastavnik - učenik na osećaj pripadnosti školi učenika sa smetnjama u razvoju što je u suprotnosti sa rezultatima našeg istraživanja. Na osnovu rezultata našeg istraživanja socijalni odnosi, odnosno odnos nastavnik - učenik, nemaju uticaja i ne mogu predvideti kvalitet osećaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama u razvoju. Razlog nepodudaranja u rezultatima našeg i inostranih istraživanja možemo tražiti u činjenici da su u inostranim istraživanjima obuhvaćena deca tipičnog razvoja kao i da su korišćeni različiti merni instrumenti.

Istraživanje koje su sprovedi Vei i Čen (Wei & Chen, 2010), ukazuje da vršnjački odnosi pozitivno predviđaju privrženost učenika školi što je u skladu sa rezultatima našeg istraživanja, dok je vršnjačko nasilje negativno povezano sa osećajem pripadnosti školi. Negativna povezanost vršnjačkog nasilja i privrženosti učenika školi pronađena je i u drugim istraživanjima (Cunningham, 2007).

### *Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja*

Istraživanje ima nekoliko ograničenja:

1. Mogućnost postojanja greške pri selekciji ispitanika (selection bias)
2. Upitnici su zasnovani na samoproceni i nije korišćena procena sa strane (proxy). Ovo je bijas u proceni (assessment bias) i može govoriti o prisustvu lažno pozitivnih i lažno negativnih ishoda procene u većem stepenu, što može donekle i objasniti rezultate istraživanja.
3. Procenjivano je prisustvo samo nekih razvojnih problema (motorni, senzorni, intelektualni, problem u ponašanju), dok prisustvo emocionalnih problema, koji se takođe često javljaju u ovoj populaciji, nije procenjivano.
4. Kao faktori rizika analizirani su samo pol, uzrast, razred i vrstu smetnje/poremećaja. Sociodemografske karakteristike, karakteristike škole i okruženja, kao i drugi faktori rizika nisu analizirani zbog ograničenosti resursa i dostupnosti informacija.
5. Iako postoje brojne studije koje su se bavile osećajem pripadnosti školi u ovoj populaciji, većina tih studija ukazuje na prisustvo opšte psihopatologije u razvojnom dobu i nije bilo moguće adekvatno porediti rezultate. Takođe, različiti načini procene smetnji i poremećaja u razvoju (drugačiji upitnici, klinička procena i slično) ne dozvoljavaju adekvatno poređenje rezultata.

Uzevši u obzir ograničenja ovog istraživanja, za buduća istraživanja važno bi bilo sledeće:

1. Određivanje doživljaja pripadnosti školi samoprocenom i proxy procenom, uzevši u obzir i fizičko i mentalno zdravlje.
2. Analizirati različite faktore rizika i protektivne faktore za doživljaj pripadnosti školi (opšte sociodemografske karakteristike, karakteristike škole, razreda, okruženja i slično).
3. Organizovati prospektivno istraživanje faktora doživljaja pripadnosti školi dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju, kako bi bio utvrđen smer uticaja.
4. Analizirati i emocionalne probleme dece sa smetnjama i poremećajima u razvoju, kao i dostupnost i upotrebljivost resursa sistema obrazovanja.

## **6. ZAKLJUČAK**

Na osnovu dobijenih i prikazanih rezultata, možemo da izvedemo sledeće zaključke:

- A) U odnosu na kvalitet doživljaja pripadnosti školi  
Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju koji pohađaju škole za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovne (inkluzivne) škole imaju visok doživljaj pripadnosti školi.
- B) U odnosu na individualne faktore (pol, uzrast, vrsta smetnje/poremećaja, bihevioralno, emocionalno, kognitivno angažovanje kao domeni školskog angažovanja učenika):
1. Ne postoje razlike u doživljaju pripadnosti školi između učenika muškog i ženskog pola.
  2. Učenici sa smetnjama i poremećajima u razvoju starijeg uzrasta imaju intenzivniji osećaj pripadnosti školi za razliku od učenika mlađeg uzrasta.
  3. Ne postoje razlike u percepciji kvaliteta školske klime koji se sagledava kroz osetljivost na nasilje u školskom okruženju, odnosa učenik-nastavnik i učenik-učenik i proceni angažovanja učenika kroz tri domena: bihevioralni, emocionalni i kognitivni angažmana između učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju u odnosu na pol.
  4. Učenici sa smetnjama/poremećajima u ponašanju i intelektualnim smetnjama/poremećajima imaju značajno viši nivo doživljaja pripadnosti školi u poređenju sa učenicima koji imaju senzorne smetnje i poremećaje. Učenici sa senzornim smetnjama/poremećajima imaju najniže skorove na Skali pripadnosti školi.
  5. Učenici sa smetnjama i poremećajima u ponašanju su najosetljiviji na vršnjačko nasilje i odnose sa učenicima i nastavnicima procenjuju niže u poređenju sa učenicima sa intelektualnim smetnjama i poremećajima. Učenici sa motornim i senzornim smetnjama najviše vrednuju kognitivno angažovanje kao domen školskog angažovanja učenika.
  6. Moguće je predvideti ukupni skor na Skali pripadnosti školi na osnovu Skale angažovanosti učenika, sa malim procentom uspešnosti.
  7. Razred i školski uspeh nemaju uticaja na kvalitet doživljaja pripadnosti školi učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Bolja akademska postignuća su u obrnutoj korelaciji sa vršnjačkim nasiljem. Takođe, školski uspeh je u pozitivnoj korelaciji sa bihevioralnim, emocionalnim i kognitivnim angažovanjem učenika.
- C) U odnosu na kontekstualne faktore (tip škole, mesto stanovanja, obrazovanje roditelja, zaposlenost roditelja, bračni status roditelja, razredna klima i njeni domeni vršnjačko nasilje, odnos učenik-nastavnik, odnos učenik-učenik):
1. Tip škole (škola za učenike sa smetnjama u razvoju i invaliditetom i redovna (inkluzivna) škola), i mesto stanovanja učenika nemaju uticaj na kvalitet osećaja pripadnosti školi. Međutim, tip škole je povezan sa kvalitetom razredne klime i kognitivnog angažovanja kao domena angažovanja učenika u školskom okruženju.
  2. Obrazovanje majke i oca, zaposlenost majke i oca, bračni status majke i oca nemaju uticaja na doživljaj pripadnosti školi.
  3. Zaposlenost roditelja, srednje i visoko obrazovanje oca su u pozitivnoj korelaciji sa kognitivnim angažovanjem učenika.
  4. Vršnjačko nasilje, odnos na relaciji učenik-učenik, i učenik-nastavnik kao domeni razredne klime nemaju uticaja na doživljaj pripadnosti školi.

Značaj ovog istraživanja se može ogledati u činjenici, da će rezultati istraživanja proširiti dosadašnja teorijska (sa)znanja, dok će se u praktičnom smislu stvoriti mogućnost za kreiranje interventnih modela podrške učenicima sa smetnjama i poremećajima u razvoju. Drugim rečima, dobijeni rezultati će imati implikacije za razvijanje intervencija koje se zasnivaju u školi kako bi se poboljšao i podstakao veći osećaj pripadnosti školi kod učenika sa smetnjama i poremećajima u razvoju, a samim tim bi se uticalo i na poboljšanje uspeha i sveukupne dobrobiti ove vulnerabilne populacije.

## **LITERATURA**

1. Adelman, H. S., & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology* (pp. 97–102). Sage Publications.
2. Agran, M., Blanchard, C., Wehmeyer, M., Hughes, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Developmental Disabilities Participating in General Education. *Remedial and Special Education*, 23(5), 279-288. <https://doi.org/10.1177/07419325020230050301>
3. Ahmadi, S., Hassani, M., & Ahmadi, F. (2020). Student-and school-level factors related to school belongingness among high school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 741-752. <https://doi.org/10.1080/02673843.2020.1730200>
4. Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.44.4.709>
5. Aleksin, S. (2019). Motivacija i njena adekvatna upotreba. [https://www.researchgate.net/publication/342079236\\_Motivacija\\_i\\_njena\\_adekvatna\\_upotreba](https://www.researchgate.net/publication/342079236_Motivacija_i_njena_adekvatna_upotreba)
6. Allodi, M. V. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research*, 5(5), 253-274.
7. Ambrose, S. A., Bridges, M. W., DiPietro, M., & Lovett, M. C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey Bass.
8. Anderman, E.M. (2002). School effects on psychological outcomes during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 795–809. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94>
9. Anderman, L.H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education*, 72(1), 5–22.
10. Anderman, L. H., & Freeman, T. M. (2004). Students' sense of belonging in school. In P. R. Pintrich, & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Vol. 13. motivating students, improving schools: The legacy of carol midgley* (pp. 27-63). JAI Press. [https://doi.org/10.1016/S0749-7423\(03\)13002-6](https://doi.org/10.1016/S0749-7423(03)13002-6).
11. Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. <https://doi.org/10.2307/1170423>
12. Antonsich, M. (2010). Searching for belonging - an analytical framework. *Geography Compass*, 4(6), 644–658. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>
13. Argyris, C. (1958). Some problems in conceptualizing organizational climate: A case study of a bank. *Administrative Science Quarterly*, 2(4), 501–520. <https://doi.org/10.2307/2390797>
14. Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
15. Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129- 147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
16. Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
17. Baranović, B., Domović, V., i Štibrić, M. (2007). O aspektima školske klime u osnovnim školama u Hrvatskoj. *Sociologija i prostor*, 44(174(4)), 485-504.
18. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
19. Baumeister, R., Twenge, J., & Nuss, C. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(4), 817-827. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.83.4.817>

20. Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. In J. Smetana (Ed.), *New directions for child development: Changes in parental authority during adolescence* (pp. 61-69). Jossey-Bass.
21. Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2016). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, 20(10), 1-45. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>.
22. Blomfield, C., & Barber, B.L. (2010). Australian adolescents' extracurricular activity participation and positive development: Is the relationship mediated by peer attributes? *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 114-128.
23. Blum, R.W., & Libbey, H.P. (2004). Wingspread Declaration on School Connections. *Journal of School Health*, 74(7), 231-232. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08278.x>
24. Bojčić, K. i Mandić Vidaković, S. (2022). Vršnjačko nasilje i učenička percepcija školske klime. *Školski vjesnik*, 71(1), 70-83. <https://doi.org/10.38003/sv.71.1.12>
25. Bombèr, L. (2007). *Inside I'm hurting: practical strategies for supporting children with attachment difficulties in schools*. Worth Publishing.
26. Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K., & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ (Clinical research ed.)*, 323(7311), 480-484. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7311.480>
27. Bonny, A. E., Britto, M. T., Klostermann, B. K., Hornung, R. W., & Slap, G. B. (2000). School disconnectedness: identifying adolescents at risk. *Pediatrics*, 106(5), 1017-1021. <https://doi.org/10.1542/peds.106.5.1017>
28. Booker, K.C. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6(2), 131-143.
29. Bowen, G., Richman, J.M., Brewster, A., & Bowen, N.K. (1998). Sense of school coherence, perceptions of danger at school, and teacher support among youth at risk of school failure. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 15(4), 273-286. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
30. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*, Vol. 1. Attachment. Basic Books.
31. Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss*, Vol. 2. Separation. Basic Books.
32. Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. Basic Books.
33. Brewster, A.B., & Bowen, G.L. (2004). Teacher support and the school engagement of Latino middle and high school students at risk of school failure. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21, 47-67. <https://doi.org/10.1023/B:CASW.0000012348.83939.6b>
34. Brown, D.W., & McIntire, W.G. (1996). *Sense of Belonging in Rural Community High School and Boarding Magnet High School Students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED402126.pdf>
35. Brutsaert, H., & Van Houtte, M. (2002). Girls' and boys' sense of belonging in single-sex versus coeducational schools. *Research in Education*, 68(1), 48-57. <https://doi.org/10.7227/RIE.68.5>
36. Burke, W.W., & Litwin, G.H. (1992). A Causal Model of Organizational Performance and Change. *Journal of Management*, 18(3), 523-545. <https://doi.org/10.1177/014920639201800306>
37. Byles, J., Byrne, C., Boyle, M. H., & Offord, D. (1988). Ontario child health study: Reliability and validity of the general functioning subscale of the McMaster family assessment device. *Family Process*, 27(1), 97-104. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1988.00097.x>
38. Canevaro, A., Coccever, E., & Weis, P. (1996). *Le ragioni dell'integrazione: Inserimento scolastico di alunni con handicap. Una ricerca in tre aree dell'Unione Europea [The*

- reasons of integration: Mainstreaming pupils with handicap. A study in three areas of European Union*]. UTET.
39. Capps, M. (2004). Teacher perceptions of middle school students' sense of belonging in Southeast Texas. *Journal of Educational Research & Policy Studies*, 4(2), 1-20.
  40. Cassidy, W. (2005). From Zero Tolerance to a Culture of Care. *Education Canada*, 45(3), 40–42. <https://www.edcan.ca/wp-content/uploads/EdCan-2005-v45-n3-Cassidy.pdf>
  41. Cemalčilar, Z. (2010). Schools as Socialisation Contexts: Understanding the Impact of School Climate Factors on Students' Sense of School Belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243–72. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2009.00389.x>
  42. Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. Department of Health and Human Services.
  43. Chirkina, T.A., & Khavenson, T.E. (2018). School Climate: A History of the Concept and Approaches to Defining and Measuring it on PISA Questionnaires. *Russian Education & Society*, 60(2), 133–160. <https://doi.org/10.1080/10609393.2018.1451189>
  44. Chiu, M.M., Chow, B. W.Y., McBride, C., & Mol, S.T. (2016). Students' Sense of Belonging at School in 41 Countries: Cross-Cultural Variability. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(2), 175-196. <https://doi.org/10.1177/0022022115617031>
  45. Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
  46. Craig, R. J. (2009). Attitudes of undergraduate students toward people with intellectual disabilities: Considerations for future policy makers. *College Student Journal*, 43(1), 207-215.
  47. Creemers, B. P. M., & Reezigt, G. J. (1999). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–48). Falmer Press.
  48. Crouch, R., Keys, C.B., & McMahon, S.D. (2014). Student-teacher relationships matter for school inclusion: School belonging, disability, and school transitions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 42(1), 20–30. <https://doi.org/10.1080/10852352.2014.855054>
  49. Cunningham, N.J. (2007). Level of bonding to school and perception of the school environment by bullies, victims, and bully victims. *Journal of Early Adolescence*, 27(4), 457–458. <https://doi.org/10.1177/0272431607302940>
  50. Ćuk, M. (2006). *Potreba nastavnog i stručnog osoblja za osnaživanjem u radu sa decom sa posebnim potrebama*. Naša škola.
  51. Damnjanović, M. (2012). *Karakteristike kvaliteta života i mentalnog zdravlja dece i adolescenata u sistemu socijalne zaštite* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/2417>
  52. Davidson, J., & Henderson, V.L. (2010). 'Coming out' on the Spectrum: Autism, Identity and Disclosure. *Social and Cultural Geography*, 11(2), 155–170. <https://doi.org/10.1080/14649360903525240>
  53. DeWitt P., & Slade S. (2014). *School Climate Change: How do I build a positive environment for learning?* ASCD.
  54. Dotterer, A.M., McHale, S.M., & Crouter, A.C. (2007). Implications of out-of-school activities for school engagement in African American adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(4), 391-401. <https://doi.org/10.1007/s10964-006-9161-3>
  55. Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 367-382. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902367D>



56. Đević, R. (2015). *Socijalna interakcija učenika sa smetnjama u razvoju u osnovnoj školi* [doktorska disertacija, Univerzitet u Beograd]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4550>
57. Đurić, S., i Popović Čitić, B. (2011). Procena školske klime u funkciji unapređenja kvaliteta rada obrazovno-vaspitnih ustanova. *Socijalna misao*, 18(4), 115–129.
58. Đurić, S., Popović Čitić, B., i Marković, M. (2012). Pozitivna školska klima kao ključni socijalno-psihološki aspekt bezbednosti obrazovnovaspitnih ustanova. U B. Popović Čitić, S. Đurić, i Ž. Kešetović (Ur.), *Bezbednosni rizici u obrazovno-vaspitnim ustanovama* (str. 85–104). Univerzitet u Beogradu - Fakultet bezbednosti.
59. Engh, L., Jernbro, C., Lin, P., Bornehag, C. G., & Eriksson, U. B. (2018). Can school attachment modify the relation between foster care placement and school achievement? *British Journal of School Nursing*, 13(4), 178–185. <https://doi.org/10.12968/bjsn.2018.13.4.178>
60. Entwisle, D. R., & Baker, D. P. (1983). Gender and young children's expectations for performance in arithmetic. *Developmental Psychology*, 19(2), 200–209.
61. Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2018). The role of school attachment and parental social support in academic procrastination. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 17–27.
62. Faircloth, B. S., & Hamm J. V. (2005). Sense of belonging among high school students representing four ethnic groups. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 293–309. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-5752-7>
63. Fallen, N. H., & Umansky, W. (1985). *Young Children with Special Needs*. Charles E. Merrill publishing Company.
64. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
65. Finn, J. D. (1993). *School Engagement and Students at Risk*. <https://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
66. Fletcher, J. (2010). Spillover effects of inclusion of classmates with emotional problems on test scores in early elementary school. *Journal of Policy Analysis and Management*, 29(1), 69–83. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1424191>
67. Flitcroft, D., & Kelly, C. (2016). An Appreciative Exploration of How Schools Create Sense of Belonging to Facilitate the Successful Transition to a New School for Pupils Involved in a Managed Move. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(3), 301–313. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1165976>
68. Forehand, G. A., & Vonhallergilmer, B. (1964). Environmental Variation in Studies of Organizational Behavior. *Psychological Bulletin*, 62(6), 361–382. <https://doi.org/10.1037/h0045960>
69. Fox, R. S., Schmuck, R., Van Egmond, E., Rivto, M., & Jung, C. (1979). *Diagnosing professional climates of schools*. Learning Resources.
70. Fraser, B. J. (1994). Research on classroom and school climate. In D. Gabel (Ed.), *Handbook of research on science teaching and learning* (pp. 527-564). Macmillan.
71. Frederickson, N., & Cline, T. (2002). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity: A textbook*. Open University Press.
72. Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2007.00463.x>
73. Frederickson, N., Dunsmuir, S., & Baxter, J. (2009). *Measures of Children's Mental Health and Psychological Wellbeing*. GL Assessment.
74. Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

75. Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K.A. Moore & L. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Springer Science and Business Media. [https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9\\_19](https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19)
76. Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership*, 56(1), 22–26.
77. Freiberg, H. J., & Stein T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Falmer Press.
78. Fuchs, T., & Woessmann, L. (2007). What accounts for international differences in student performance? A re-examination using PISA data. *Empirical Economics*, 32(2), 433–464. <https://doi.org/10.1007/s00181-006-0087-0>
79. Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: individual and school-level influences*. [https://research.acer.edu.au/lsay\\_research/31](https://research.acer.edu.au/lsay_research/31)
80. Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
81. Garcia-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income hispanic girls. *Youth & Society*, 39(2), 164–181. <https://doi.org/10.1177/0044118X07303263>.
82. Garcia-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School Engagement Among Latino Youth in an Urban Middle School Context: Valuing the Role of Social Support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257-275. <https://doi.org/10.1177/0013124505275534>
83. Geddes, H. (2018). Attachment and learning – the links between early experiences and responses in the classroom. *International Journal of Nurture in Education*, 4(1), 15–21.
84. Getzels, J. W., & Thelen, H. A. (1960). The Classroom Group as a Unique Social System. *Teachers College Record*, 61(10), 53-82. <https://doi.org/10.1177/016146816006101004>
85. Goldin, T. (2007). *Povezanost akademske samoregulacije, učeničke percepcije roditelja i školskog uspjeha* [Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet].
86. Goodenow, C. (1993a). Classroom Belonging among Early Adolescent Students Relationships to Motivation and Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
87. Goodenow, C. (1993b). The Psychological Sense of School Membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30:1<79::AID-PITS2310300113>3.0.CO;2-X)
88. Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge University Press.
89. Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.81.2.143>
90. Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1990). Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23(3), 177-184. <https://doi.org/10.1177/002221949002300308>
91. Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 508-517. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.83.4.508>
92. Grolnick, W. S. (2009). The role of parents in facilitating autonomous self-regulation for education. *Theory and Research in Education*, 7(2), 164-173. <https://doi.org/10.1177/1477878509104321>

93. Guralnick, M. J. (1986). The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children. In P. S. Strain, M. J. Guralnick, & H. M. Walker (Eds.), *Children's Social Behavior: Development, Assessment, and Modification* (pp. 93-140). Academic Press
94. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis, 7<sup>th</sup> edition*. Pearson.
95. Hagerty, B., Williams, R., Coyne, J., & Early, M. (1996). Sense of belonging and indicators of social and psychological functioning. *Archives of Psychiatric Nursing, 10*(4), 235-244. [https://doi.org/10.1016/s0883-9417\(96\)80029-x](https://doi.org/10.1016/s0883-9417(96)80029-x)
96. Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education, 81*(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
97. Halpin, A. W., & Croft D. B. (1963). The organizational climate of schools. Midwest Administration Center of the University of Chicago.
98. Han, K.G., & Chadsey, J. G. (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>
99. Hanak, N., i Dragojević, D. (2002). Socijalni stavovi prema osobama ometenim u razvoju. *Istraživanja u defektologiji, 1*, 13-23.
100. Harris, K. (2015). *Understanding a sense of school membership for students with disabilities in two middle schools* [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2411&context=etd>.
101. Haynes, N. M. (1996). Creating Safe and Caring School Communities: Comer School Development Program Schools. *The Journal of Negro Education, 65*(3), 308–314. <https://doi.org/10.2307/2967347>
102. Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1993). The Yale School Development Program: Process, Outcomes, and Policy Implications. *Urban Education, 28*(2), 166-199. <https://doi.org/10.1177/0042085993028002004>
103. Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School Climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of educational and psychological consultation, 8*(3), 321–329. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803\\_4](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4)
104. Hedley, D., & Young, R. (2006). Social comparison processes and depressive symptoms in children and adolescents with Asperger syndrome. *Autism, 10*(2), 139–153. <https://doi.org/10.1177/1362361306062020>
105. Henry, K. L., & Slater, M. D. (2007). The contextual effect of school attachment on young adolescents' alcohol use. *The Journal of School Health, 77*(2), 67–74. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00169.x>
106. Hill, L. G., & Werner, N. E. (2006). Affiliative motivation, school attachment, and aggression in school. *Psychology in the Schools, 43*(2), 231–246. <https://doi.org/10.1002/pits.20140>
107. Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2012). *School Climate 2.0: Preventing Cyberbullying and Sexting One Classroom at a Time*. Corwin.
108. Hoffman, L. L., Hutchinson, C. J., & Reiss, E. (2009). On improving school climate: Reducing reliance on rewards and punishment. *International Journal of Whole Schooling, 5*(1), 13–24.
109. Holland, H. (2015). *Understanding a sense of school membership for students with disabilities in two middle schools* [Doctoral dissertation, Georgia Southern University]. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/etd/1342>
110. Holt, M.K., & Espelage, D.L. (2003). A cluster analytic investigation of victimization among high school students: Are profiles differentially associated with psychological symptoms and school belonging? *The Journal of Applied School Psychology, 19*(2), 81–98. [https://doi.org/10.1300/J008v19n02\\_06](https://doi.org/10.1300/J008v19n02_06).

111. Hoxby, C. (1999). The productivity of schools and other local public goods producers. *Journal of Public Economics*, 74(1), 1–30. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(99\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(99)00025-0)
112. Hoy, W.K., & Miskel, C.G. (1991). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice (4th ed.)*. McGraw Hill.
113. Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools, healthy schools, measuring organizational climate*. Sage.
114. Hrnjica, S. (1991). *Ometeno dete: uvod u psihologiju ometenih u razvoju*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
115. Hrnjica, S. (1997). *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Univerzitet u Beogradu - Učiteljski fakultet.
116. Hrnjica, S. i Sretenov, D. (2003). Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji – trenutno stanje i stavovski preduslovi za potencijalnu inkluziju. Ministarstvo prosvete i sporta i Save the Children. <https://htsks.rs> <https://mojapedagogija.wordpress.com/2011/11/21/obrazovanje/>
117. Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher-student relationship on childhood conduct problems: a prospective study. *Journal of clinical child psychology*, 28(2), 173–184. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5)
118. Ivanović, O. (2010). Mogućnosti podsticanja prosocijalnog ponašanja kod dece osnovnoškolskog uzrasta pomoću posebnih programa vaspitnog rada. *Religija i tolerancija*, 14(8), 289-304.
119. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.)*. Allyn & Bacon.
120. Joksimović, S. (2004). Komunikacija u nastavi i psihosocijalna klima škole. *Pedagogija*, 59(2), 1-11.
121. Joksimović, S., i Bogunović, B. (2005). *Nastavnici o kontekstu nastave i postignuće učenika*. Institut za pedagoška istraživanja.
122. Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom*. Paul Chapman Publishing.
123. Joussemet, M., Koestner, R., Lekes, N., & Landry, R. (2005). A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of personality*, 73(5), 1215–1235. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00347.x>
124. Juvonen, J. (2006). Sense of belonging, social relationship, and school functioning. In P.A. Alexander & P.H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 655-674). Lawrence Erlbaum Associates publishers.
125. Kennedy, J., & Kennedy, C. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259. <https://doi.org/10.1002/pits.10153>
126. Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships Matter: linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>
127. Knifsend, C. A., & Graham, S. (2012). Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence. *Journal of youth and adolescence*, 41(3), 379–389. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9737-4>
128. Kottkamp, R., Mulhern, J., & Hoy, W. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23, 31-48.
129. Kopelman, R. E., Brief, A. P., & Guzzo, R. A. (1990). The Role of Climate and Culture in Productivity. In B. Schneider (Ed.), *Organizational Climate and Culture* (pp. 282-318). Jossey-Bass.

130. Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M. (2006). Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education, 21*(4), 381-394. <https://doi.org/10.1080/08856250600956162>
131. Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Institut za pedagoška istraživanja.
132. Kunc N. (1992). The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs. In R. Villa, J. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds.), *Restructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 25–40). The Maple Press Company.
133. Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*(2), 76–88. [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0102_2)
134. Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictor of externalizing problems in adolescence. *Child development, 61*(5), 1350–1362. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x>
135. Lambe, J., & Bones, R. (2007). The effect of school-based practice on student teachers' attitudes towards inclusion. *Journal of Education for Teaching, 33*(1), 99-115. <https://doi.org/10.1080/02607470601098369>
136. Lambert, N., & Frederickson, N. (2015). Inclusion for children with special needs: How can psychology help? In T. Cline, A. Gulliford, & S. Birch (Eds.), *Educational Psychology: Topics in applied psychology, Second edition* (pp. 108-133). Routledge.
137. Lazor, M., Marković, S., i Nikolić, S. (2008). *Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju*. Novosadski humanitarni centar.
138. Lehr, C. A., & Christenson, S. L. (2002). Best practices in promoting a positive school climate. In: A. Thomas, J. Grimes (Eds.). *Best practices in school psychology IV* (pp. 929–947). The National Association of School Psychologists.
139. Lelek, A., i Klikovac, T. (2021). Psihosocijalni razvoj i afektivna vezanost u kasnoj adolescenciji. *Psihološka istraživanja, 24*(1), 5-30. <https://doi.org/10.5937/psistra24-24534>
140. Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created “social climates”. *The Journal of Social Psychology, 10*, 271–299. <https://doi.org/10.1080/00224545.1939.9713366>
141. Libbey, H.P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*(7), 275–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
142. Likert, R. (1967). *The human organization*. McGraw-Hill Book Company.
143. Lindsay G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British journal of educational psychology, 77*(1), 1–24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
144. Loukas, A. (2007). What Is School Climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass, 5*(1). <http://www.naesp.org/sites/default/files/resources/2/LeadershipCompass/2007/LC2007v5n1a4.pdf>.
145. Long, T., & Guo, J. (2023). Moving beyond Inclusion to Belonging. *International journal of environmental research and public health, 20*(20), 6907. <https://doi.org/10.3390/ijerph20206907>
146. Lozić, S. R. (2020). Sigurna škola iz perspektive nastavnika. *Norma, 25*(1), 5-18. <https://doi.org/10.5937/norma2001005L>

147. Ma, X. (2003). Sense of belonging to school: can schools make a difference. *The Journal of Educational Research*, 96(6), 340-349. <https://doi.org/10.1080/00220670309596617>
148. Macuka, I. (2008). Uloga dječje percepcije roditeljskoga ponašanja u objašnjenju internaliziranih i eksternaliziranih problema. *Društvena istraživanja*, 17(6), 1179-1202.
149. Maddox, S., & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: conceptualisation, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49. <https://doi.org/10.1023/a:1022214022478>
150. Mainhard, M. T., Brekelmans, M., Brok, P., & Wubbels, T. (2011). The development of the classroom social climate during the first months of the school year. *Contemporary Educational Psychology*, 36(3), 190-200. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.06.002>
151. Malinen, O., & Savolainen, H. (2008). Inclusion in the east: Chinese students' attitudes towards inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 101-109.
152. Marbell, K.N., & Grolnick, W.S. (2013). Correlates of parental control and autonomy support in an interdependent culture: A look at Ghana. *Motivation and Emotion*, 37, 79-92. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9289-2>
153. Marks, S. U. (2008). Self-Determination for Students with Intellectual Disabilities and Why I Want Educators to Know What it Means. *Phi Delta Kappan*, 90(1), 55-58. <https://doi.org/10.1177/003172170809000114>
154. Marks, S. U. (2011). Special Education: More about Social Justice, Less about Caring. *Phi Delta Kappan*, 93(1), 80-80. <https://doi.org/10.1177/0031721711109300118>
155. Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=9a3549e3198a5232ae2176afc860680a6a76ef88>
156. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
157. Matejić-Đuričić, Z. (2012). Nove konceptualizacije razvoja i vaspitanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(2), 267-284. <https://doi.org/10.5937/specedreh1202267M>
158. Matijević, D., Sokal Jovanović, L.J., Rudić, N., Vidojević O., Kalanj, D., Mladenović Janković, S., Kotević, A., i Jovanović, V. (2010). *Priručnik za rad u zajednici sa porodicama dece sa smetnjama u razvoju*. Gradski zavod za javno zdravlje Beograd.
159. McCoy, S., & Banks, J. (2012). Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*. 27(1), 81-97. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.640487>
160. McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(3), 130-140. <https://doi.org/10.1177/106342660000800301>
161. McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
162. Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145-1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>
163. Mitić, M., Radojević, B., Hrnjica, S., Žegarac, N., Stefanović, M., Veljković, L., Rajović, V., Piper, B., i Radović-Župunski, M. (2011). *Deca sa smetnjama u razvoju, potrebe i podrška*. Republički zavod za socijalnu zaštitu. <https://www.unicef.org/serbia/media/6441/file/Deca%20sa%20smetnjama%20u%20razvoju.pdf>
164. Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education: Social Contexts*. David Fulton.

165. Molinari, L., & Mameli, C. (2018). Basic Psychological Needs and School Engagement: A Focus on Justice and Agency. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(1), 157-172. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9410-1>
166. Moos, R. H., & Insel, P. M. (1974). *Systems for assessment and classification of human environment: an overview*. National Press Books.
167. Mouton, S., Hawkins, J., McPherson, R., & Copley, J. (1996). School Attachment: Perspectives of Low-Attached High School Students. *Educational Psychology*, 16(3), 297-304. <https://doi.org/10.1080/0144341960160306>
168. Mrše, S., i Jerotijević, M. (2012). *Priručnik za planiranje i pisanje individualnog obrazovnog plana*. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
169. Müller, E., Schuler, A., & Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism: the international journal of research and practice*, 12(2), 173–190. <https://doi.org/10.1177/1362361307086664>
170. Murray, C., & Greenberg, M. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38(5), 423-445. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
171. Murray, C., & Greenberg, M.T. (2001). Relationships with Teachers and Bonds with School: Social Emotional Adjustment Correlates for Children with and without Disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200101\)38:1%3C25::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1%3C25::AID-PITS4%3E3.0.CO;2-C)
172. Murray, C., & Pianta, R.C. (2009). The importance of teacher-student relationships for adolescents with high incidence disabilities. *Theory Into Practice*, 46(2), 105-112. <https://doi.org/10.1080/00405840701232943>
173. National School Climate Center. (2021, May 3). *School climate*. <https://schoolclimate.org/climate>.
174. Nechyba, T. (2003). Centralization, fiscal federalism and private school attendance. *International Economic Review*, 44(1), 179–204. <https://doi.org/10.1111/1468-2354.t01-1-00066>
175. Nepi, L. D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: The social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319–332. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.777530>
176. Nichols, S.L. (2008). An Exploration of Students' Belongingness Beliefs in One Middle School. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 145–169. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.2.145-169>
177. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761–775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
178. Nowicki, E. A. & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243–265. <https://doi.org/10.1080/1034912022000007270>
179. OECD (2003). *Diversity, inclusion and equity: Insights from special needs provision. Education Policy Analysis*. <https://www.oecd.org/education/school/26527517.pdf>
180. Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>

181. Ozgenel, M., Caliskan Yilmaz, F., & Baydar, F. (2018). School Climate as a Predictor of Secondary School Students' School Attachment. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(78), 1–30. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.5>
182. Pašalić-Kreso, A. (2004). *Koordinate obiteljskog odgoja*. Jež.
183. Perry, A. (1908). *The management of a city school*. Macmillan Company.
184. Perry, A. (Ed.) (2009). *Teenagers and Attachment: Helping adolescents engage with life and learning*. Worth Publishing.
185. Pesonen, H. (2016). *Sense of belonging for students with intensive special education needs: An exploration of students' belonging and teachers' role in implementing support* [Doctoral dissertation, University of Helsinki - Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education]. <https://helda.helsinki.fi/server/api/core/bitstreams/5fd74e9a-92c6-47a5-bd29-6b7fd8b8fa1d/content>
186. Pesonen, H., Kontu, E., & Pirttimaa, R. (2015). Sense of Belonging and Life Transitions for Two Females with Autism Spectrum Disorder in Finland. *The Journal of International Special Needs Education*, 18(2), 73-86. <https://doi.org/10.9782/2159-4341-18.2.73>
187. Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/00313830802184558>
188. Pilkauskaitė-Valickienė, R., Zukauskienė, R., & Raizienė, S. (2011). The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescents' school-related burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 637–641. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.155>
189. Popović Ćitić, B., i Đurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*. Univerzitet u Beogradu - Fakultet bezbednosti.
190. Peček, M., & Macura-Milovanović, S. (2012). Who is responsible for vulnerable pupils? The attitudes of teacher candidates in Serbia and Slovenia. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686105>
191. Prince, E. (2010). *Exploring the effectiveness of inclusion: is a sense of school belonging the key factor in understanding outcomes?* [Doctoral dissertation, University of Southampton, School of Psychology]. <https://eprints.soton.ac.uk/170595/>
192. Pritchard R. J., Morrow, D., & Marshall, J.C. (2005). School and district culture as reflected in student voices and student achievement. *School effectiveness and school improvement*, 16(2), 153–177.
193. Rado, P., Čaprić, G., Najdanović Tomić, J., Đelić, J., Jeremić, J., i Jovanović, V. (2013). *Koliko je inkluzivna naša škola: priručnik za samoevaluaciju i spoljašnju evaluaciju inkluzivnosti škole*. UNESCO i Centar za obrazovne politike.
194. Radovanović, V., i Kovačević, J. (2021). Pripadnost školi posmatrana iz ugla učenika sa smetnjama u razvoju. *Inovacije u nastavi*, 34(2), 44-56. <https://doi.org/10.5937/inovacije2102044R>
195. Read, B., Archer, L., & Leathwood, C. (2003). Challenging cultures? Student conceptions of 'belonging' and 'isolation' at a post-1992 university. *Studies in Higher Education*, 28(3), 261–277. <https://doi.org/10.1080/03075070309290>
196. Riordan, R. (2010). *The Red Pyramid*. Disney Publishing Worldwide. <http://crown.edu.rs/pravicnost-u-obrazovanju/>
197. Rohner, R., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2009). *Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, methods, evidence, and implications*. [http://www.cspar.uconn.edu/INTRODUCTION%20TO%20PARENTAL%20ACCEPTANCE\\_09.pdf](http://www.cspar.uconn.edu/INTRODUCTION%20TO%20PARENTAL%20ACCEPTANCE_09.pdf).



198. Rose, C. A., & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and Victimization Among Students with Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2), 99-107. <https://doi.org/10.1177/1053451211430119>
199. Royal, G. P., & Roberts, M. C. (1987). Students' perceptions of and attitudes toward disabilities: A comparison of twenty conditions. *Journal of Clinical Child Psychology, 16*(2), 122-132. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1602\\_4](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1602_4)
200. Ruijs, N., & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*(2), 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
201. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). Routledge.
202. Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools: A study of the importance of the climate and students' satisfaction with school. *Health Education Research, 13*(3), 383-397. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
203. Sanchez, B., Col'on, Y., & Esparza, P. (2005). The role of sense of school belonging and gender in the academic adjustment of Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 34*(6), 619-628. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-8950-4>
204. Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*(3), 212-220. <https://doi.org/10.1080/0885625990140303>
205. Schneider, B. (1972). Organizational climate: Individual preferences and organizational realities. *Journal of Applied Psychology, 56*(3), 211-217. <https://doi.org/10.1037/h0033103>
206. Selvam, T. (2017). Functions of Peer Group in Adolescence Life. *International Journal of Scientific Research and Review, 6*(11), 131-136.
207. Ševkušić, S., i Milošević, N. (2004). Da li uspešan nastavnik vaspitava kao dobar roditelj. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 36*, 188-203. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0436188S>
208. Sheehy, K., Rix, J., Collins, J., Hall, K., Nind, M., & Wearmouth, J. (2009). *A systematic review of whole class, subject-based pedagogies with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. EPPI-Centre.
209. Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling, 10*(4), 379-388. <https://doi.org/10.5330/prsc.10.4.10157553k063x29u>
210. Shochet, I.M., Smyth, T.L., & Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy, 28*(2), 109-118. <https://doi.org/10.1375/anft.28.2.109>
211. Shochet, I.M., Smith, C.L., Furlong, M.J., & Homel, R. (2011). A prospective study investigating the impact of school belonging factors on negative affect in adolescents. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 40*(4), 586-595. <https://doi.org/10.1080/15374416.2011.581616>
212. Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society, 35*(3), 323-340. <https://doi.org/10.1177/0044118X03255006>
213. Slaten, C.D., Elison, Z.M., Hughes, H., Yough, M., & Shemwell, D. (2015). Hearing the voices of youth at risk for academic failure: What professional school counselors need to

- know. *The Journal of Humanistic Counseling*, 54(3), 203–220. <https://doi.org/10.1002/johc.12012>
214. Smerdon, B.A. (2002). Students' Perceptions of Membership in Their High Schools. *Sociology of Education*, 75, 287- 305. <https://doi.org/10.2307/3090280>
  215. Solvason, C. (2005). Investigating Specialist School Ethos ... or Do You Mean Culture? *Educational Studies*, 31(1), 85–94. <https://doi.org/10.1080/0305569042000310985>
  216. Soodak, L. C., Podell, D. M., & Lehman, L. R. (1998). Teacher, Student, and School Attributes as Predictors of Teachers' Responses to Inclusion. *The Journal of Special Education*, 31(4), 480-497. <https://doi.org/10.1177/002246699803100405>
  217. Sorić, I., i Vulić-Prtorić, A. (2006). Percepcija roditeljskog ponašanja, školska samoeфикаsnost i kauzalne atribucije u kontekstu samoregulacije učenja. *Društvena istraživanja*, 15(4-5), 773-797.
  218. Sremić, I., i Rijavec, M. (2010). Povezanost percepcije majčinog i očevog roditeljskog ponašanja i školskog uspjeha kod učenika osnovne škole. *Odgojne znanosti*, 12(2(20)), 347-360.
  219. Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Centar za primenjenu psihologiju.
  220. Stanković-Đorđević, M. (2013). *Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama* [doktorska disertacija, Univerzitet u Nišu-Filozofski fakultet]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/3999>
  221. Staub, D. (1998). *Delicate threads: Friendships between children with and without special needs in inclusive settings*. Woodbine House.
  222. Staub, D., & Peck, C. A. (1994). What are the outcomes for nondisabled students? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.
  223. Stevens, T., Hamman, D., & Olivarez, A. (2007). Hispanic students' perception of white teachers' mastery goal orientation influences sense of school belonging. *Journal of Latinos and Education*, 6(1), 55–70. <https://doi.org/10.1080/15348430709336677>
  224. Stobart, G. (1986). Is integrating the handicapped psychologically defensible? *Bulletin of The British Psychological Society*, 39, 1-3.
  225. Suzić, N. (2008). *Uvod u inkluziju*. HBS Banja Luka.
  226. Tableman, B. (2004). *School climate and learning: Best practice brief, 31*. <https://outreach.msu.edu/bpbriefs/issues/brief31.pdf>
  227. Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri & G. Litwin (eds.), *Organizational climate: exploration of a concept* (pp. 1-27). Harvard University Press.
  228. Tang, C. S., Davis, C., Wu, A., & Oliver, C. (2000). Chinese children's attitudes toward mental retardation. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 12(1), 73-87. <https://doi.org/10.1023/A:1009460311648>
  229. Thomas, G., & Vaughan, M. (2005). *Inclusive Education: Readings and reflections*. Open University Press.
  230. Thuneberg, H. (2007). *Is a Majority Enough? Psychological Well-Being and its Relation to Academic and Prosocial Motivation, Self-Regulation and Achievement at School* [Doctoral dissertation, University of Helsinki - Faculty of Behavioural Sciences]. <https://helda.helsinki.fi/items/b4d86cf6-e7c3-448a-8066-fe3276f224fc>
  231. Townsend, M. A. R., Wilton, K. M., & Vakilrad, T. (1993). Children's attitudes toward peers with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 37(4), 405-411. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1993.tb00883.x>
  232. Traustadottir, R. (1993). The gendered context of friendships. In A. N. Amado (Ed.), *Friendships and community connections between people with and without developmental disabilities* (pp. 109-127). Brookes.

233. Trevarthen, C., & Aitken, K. J. (2001). Infant intersubjectivity: research, theory, and clinical applications. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(1), 3–48.
234. Tye, K.A. (1974). The culture of the school. In J.I. Goodlad, M.F. Klein, J.M. Novotney & K.A. Tye (eds.), *Toward a mankind school: an adventure in humanistic education* (pp. 123-138). McGraw-Hill.
235. Uwah, C., McMahon, G., & Furlow, C. (2008). *School belonging, educational aspirations, and academic self-efficacy among African American male high school students: Implications for school counselors*. Professional School Counseling. <http://www.thefreelibrary.com/School+belonging,+educational+aspirations,+and+academic+self-efficacy...-a0180860878>
236. Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
237. Vaz, S., Falkmer, M., Ciccarelli, M., Passmore, A., Parsons, R., Tan, T., & Falkmer, T. (2015). The personal and contextual contributors to school belongingness among primary school students. *PLoS ONE*, 10(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0123353>
238. Velki, T. i Antunović, A. (2014). Razvoj i validacija hrvatskog upitnika školske klime za učenike. *Suvremena psihologija*, 17(2), 151-165.
239. Vessels, G. G. (1998). *Character and community development: a school planning and teacher training handbook*. Preager.
240. Vujačić, M. (2003). *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića: mogućnosti i efekti* [magistarski rad, Univerzitet u Beogradu - Filozofski fakultet].
241. Vujačić, M. (2009). *Mogućnosti i ograničenja inkluzije dece sa teškoćama u razvoju u redovne osnovne škole* [doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu - Filozofski fakultet]. NaRDus. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/id/45635/Disertacija2648.pdf>
242. Zakon o osnovama sistema vaspitanja i obrazovanja, Službeni glasnik Republike Srbije br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020, 129/2021 i 92/2023. (2023).
243. Zakon o osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik Republike Srbije br. 55/2013, 101/2017, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 129/2021 i 92/2023. (2023).
244. Wang, M., & Eccles, J.S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
245. Warnock, M. (2005). *Special Educational needs: a new look*. Philosophy of Education Society of Great Britain.
246. Wehmeyer, M. (2005). Self-Determination and Individuals with Severe Disabilities: Re-Examining Meanings and Misinterpretations. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 30(3), 113-120. <https://doi.org/10.2511/rpsd.30.3.113>
247. Wei, H. S., & Chen, J. K. (2010). School attachment among Taiwanese adolescents: The roles of individual characteristics, peer relationships, and teacher well-being. *Social Indicators Research*, 95(3), 421–436. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9529-3>
248. Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88–107. <https://doi.org/10.1177/000271620056700107>
249. Wentzel, K., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198- 1209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01994.x>
250. Whitlock, J. (2006). The role of adults, public space, and power in adolescent community connectedness. *Journal of Community Psychology*, 35(4), 499–518. <https://doi.org/10.1002/jcop.20161>

251. World Health Organization. (2016). *International statistical classification of diseases and related health problems*. [https://icd.who.int/browse10/Content/statichtml/ICD10Volume2\\_en\\_2019.pdf](https://icd.who.int/browse10/Content/statichtml/ICD10Volume2_en_2019.pdf)
252. Williams, J. G., & Solano, C. H. (1983). The Social Reality of Feeling Lonely: Friendship and Reciprocation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 9(2), 237-242. <https://doi.org/10.1177/0146167283092007>
253. Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: a sense of belonging and participation. Results from PISA 2000. OECD*. <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33689437.pdf>
254. Woessmann, L. (2001). Why students in some countries do better: International evidence on the importance of education policy. *Education Matters*, 1(2), 67–74.
255. Yang, H. J. (2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwan's technical–vocational colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283–301. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.12.001>
256. Yazbeck, M., McVilly, K., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes Toward People with Intellectual Disabilities: An Australian Perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97–111. <https://doi.org/10.1177/10442073040150020401>

## **PRILOZI**

## **Biografija**

Dragomir Davidović rođen je 09. 10. 1981. godine u Beogradu gde je završio osnovno i srednje obrazovanje (srednja medicinska škola).

Visoku zdravstvenu školu strukovnih studija u Beogradu upisao je 2000. godine i na istoj diplomirao 2005. godine, na smeru radni terapeut.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu – smer specijalni pedagog upisao je 2005. godine, i na istom diplomirao 2011. godine sa prosečnom ocenom 8,5.

Završio je 2015. godine primarni nivo Racionalno emotivne i kognitivno biheviornalne terapije kod dece i adolescenata.

Zaposlen je u Klinici za psihijatrijske bolesti „Dr Laza Lazarević“, Beograd u periodu od 2012. do 2023. godine.

Autor je i koautor naučnih radova u domaćim i stranim stručnim časopisima.

**Izjava o autorstvu**

Ime i prezime autora: Dragomir Davidović

Broj indeksa: 2011/5005 (005/11-D)

**Izjavljujem**

da je doktorska disertacija pod naslovom

**FAKTORI DOŽIVLJAJA PRIPADNOSTI ŠKOLI UČENIKA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA U RAZVOJU**

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova;
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio/la intelektualnu svojinu drugih lica.

U Beogradu, \_\_\_\_\_

**Potpis autora**

\_\_\_\_\_

*Obrazac izjave o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada*

**Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada**

Ime i prezime autora: Dragomir Davidović

Broj indeksa: 2011/5005 (005/11-Д)

Studijski program: Defektologija

Naslov rada: FAKTORI DOŽIVLJAJA PRIPADNOSTI ŠKOLI UČENIKA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA U RAZVOJU

Mentor: Prof. dr Goran Nedović

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao/la radi pohranjivanja u **Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu**.

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

U Beogradu, \_\_\_\_\_

**Potpis autora**

\_\_\_\_\_



### Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

**FAKTORI DOŽIVLJAJA PRIPADNOSTI ŠKOLI UČENIKA SA SMETNJAMA I POREMEĆAJIMA U RAZVOJU**

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao/la sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio/la.

1. Autorstvo (CC BY)

**2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)**

3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)

4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)

5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)

6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci.

Kratak opis licenci je sastavni deo ove izjave).

U Beogradu, \_\_\_\_\_

**Potpis autora**

\_\_\_\_\_

1. **Autorstvo.** Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, iprerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence, čak i u komercijalne svrhe. Ovo je najslobodnija od svih licenci.
2. **Autorstvo – nekomercijalno.** Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
3. **Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada.** Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela. U odnosu na sve ostale licence, ovom licencom se ograničava najveći obim prava korišćenja dela.
4. **Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima.** Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada.
5. **Autorstvo – bez prerada.** Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
6. **Autorstvo – deliti pod istim uslovima.** Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada. Slična je softverskim licencama, odnosno licencama otvorenog koda.