

Прегледни рад
Образовање и васпитање, XVIII (20), стр. 45–62
376-056.26/36-057.874
159.923.2-053.5/6:37.013.77
COBISS.SR-ID 133424393
DOI: [10.5937/obrvas18-46666](https://doi.org/10.5937/obrvas18-46666)

Емилија И. МАРКОВИЋ¹⁴

Јелена Р. КРУЉ¹⁵

Универзитет у Приштини са привременим седиштем у Косовској
Митровици, Учитељски факултет

Наташа Р. ЛАЗОВИЋ¹⁶

Академија Јужна Србија – Висока школа за васпитаче Бујановац

ФОРМИРАЊЕ ИДЕНТИТЕТА У ПРОЦЕСУ ИНКЛУЗИВНОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

Резиме: Идентитет представља осећање целовитости личности упркос промена у личности и око ње. Генерално, можемо говорити о постојању личног и социјалног идентитета – слике о себи као појединцу у оквиру групе којој припадамо или опажања себе у контексту заједничког са члановима наше групе, али и са различитостима у односу на друге групе. При том, индивидуе поседују више личних и социјалних идентитета у зависности од тога која нам је социјална група најзначајнија у датом тренутку. Формирање идентитета је процес који, иако најинтензивнији у периоду адолесценције, започиње у детињству. Посебан значај у формирању идентитета имају особе из најближег окружења детета, преваходно породица, а потом и други агенси социјализације попут васпитача, учитеља, вршњака, мас-медија итд. Инклузивно васпитање и образовање односи се на рад са децом са посебним потребама што подразумева социјалну инклузију. Дете улази у различите социјалне односе који утичу на његов лични и социјални идентитет. Вршњачке групе у вртићима, разреди у школама представљају специфичне социјалне заједнице које обављају своје социјалне улоге. Васпитно-образовне институције ослањају се на заједничке вредности и образце и помажу деци да се на смислени начин односе једни према другима и према друштву у целини. Централно питање јесте шта инклузија значи за појединца. Како се идентитет заснива на слици о себи, а она се увелико формира на основу односа других према нама, прихватање детета са посебним потребама од стране друге деце увелико утиче на елементе идентитета који се формира. Стога је циљ овог рада анализа потенцијала улоге социјалних односа у процесу инклузивног васпитања и образовања на формирање идентитета и његових консеквенци попут самопоштовања, осећања самоефикасности, адекватног односа са другима итд.

Кључне речи: идентитет, формирање идентитета, инклузивно васпитање и образовање, слика о себи.

¹⁴ emilija.markovic@pr.ac.rs

¹⁵ jelena.krulj@pr.ac.rs

¹⁶ lazovicn991@gmail.com

УВОД

Идентитет представља јединственост и континуитет психолошког функционисања индивидуе, интерперсоналног понашања и континуитет улога, вредности и уверења (Cote, 2009). Идентитет обухвата емоционални, социјални, мотивациони, бихејвиорални контекст. Постоје различите врсте идентитета о којима ће бити речи у даљем тексту, али основа формирања идентитета налази се у процесу социјализације. Питања прихватања и одбацивања од других јесу централна питања у погледу формирања селф-концепта као базе идентитетских чинилаца, као и резултата процеса самовредновања.

Када је реч о процесу инклузивног васпитања и образовања, ствари постају осетљивије, с обзиром на то да, пре свега, деца са потешкоћама у развоју често знају бити стигматизована унутар групе. Најпре, упитан је однос породице према оваквој деци, њиховог прихватања или неприхватања реалности, очекивања која се постављају пред овакву децу, а која могу бити кључ у развоју самопоштовања код детета. Ово самопоштовање је условљено успехом или неуспехом у извођењу активности, те ће постављање превисоких захтева вероватно резултирати ниским самопоштовањем. И однос вршњака према деци са посебним потребама често садржи мањи или већи степен одбацивања, подсмеха и сл. Овакво окружење, такође, има потенцијал за негативан утицај на развој детета. Стога на школском систему и наставницима стоји велика одговорност у погледу обезбеђивања прихваћености овакве деце, њихове интеграције у разред као групу и креирање задатака који ће деци омогућити постизање осећања успеха. Стога је циљ овог рада осврт на улогу социјалних односа у процесу инклузивног васпитања и образовања и њихових потенцијала у формирању индивидуалног и социјалног идентитета као основе формирања самопоштовања, осећања самоефикасности и сл.

ОДРЕЂЕЊЕ И ВРСТЕ ИДЕНТИТЕТА

Идентитет представља доживљај континуитета личности без обзира на промене које наступају током живота у различитим периодима и под различитим околностима. То је континуитет у начину функционисања личности, у њеном интерперсоналном понашању, посвећености вредностима, уверењима, улогама које имамо (Cote, 2009). Можемо разликовати постојање личног и културалног или социјалног идентитета. *Индивидуални* идентитет одражава наш однос према себи као члану неке групе у односу на друге чланове, док *културални или социјални* идентитет представља самоперцепцију себе у односу на нашу сличност са члановима наше групе и различитости са припадницима других група (Arnold et al., 2005). Вигноле са сарадницима (Vignoles et al., 2011) наводи да индивидуални идентитет даје одговор на питање „ко сам ја?“ док социјални идентитет одговара на то „ко смо ми?“ Пут од индивидуалног ка социјалном идентитету може се посматрати и као димензија „истоветности“ са другим људима (Reynolds, 2015).

Идентитет не можемо посматрати одвојено од селф-концепта. Селф-концепт представља свест о себи и властитом идентитету и чине га три компоненте: слика о себи (оно што мислим да ја јесам), идеалног селфа (оно што желим да будем) и самопоштовање (опажена разлика између онога што јесам и шта желим да будем) (Lawrence, 1996). Селф-концепт, индивидуални и социјални идентитет као да међусобно обликују једни друге. Селф-концепт директно учествује у формирању индивидуалног идентитета личности тиме што начин на који видимо себе одређује и одговор на питање „ко сам ја“ и посредно на формирање социјалног идентитета преко опажања себе као јединственог „ја“ који сам сличан члановима властите групе и по чему се разликујем од чланова других група. Можемо говорити о постојању две врсте социјалног идентитета, глобалном и идентитету специфичних улога (Roberts, Donahue, 1994). *Глобални* социјални идентитет чине вредности, норме, црте итд., тј. Културолошки је условљен, формира се од најранијих дана, почев од породице, и

манифестује се кроз различите улоге у различитим референтним групама. *Идентитет специфичних улога* односи се на специфичне социјалне улоге и манифестује се у специфичним социјалним групама. Овде спадају идентитети родитеља, детета, супружника, пријатеља, идентитети радних улога и сл. При том, постоји хијерархија идентитета специфичних улога, од оних који припадају важнијим улогама ка онима везаним за периферније улоге. Идентитет представља свесну категорију мада је већи део живота несвесног карактера. Људи уобичајено не размишљају о свом идентитету али уколико крене размишљање о томе ко смо, чему тежимо, шта желимо, онда је то знак наступајуће кризе идентитета (Ериксон, 2008).

ОСНОВЕ ФОРМИРАЊА ИНДИВИДУАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

Питање развоја идентитета Ериксон разрађује у социјалном контексту (Ериксон, 2008). По Ериксону, животни век сачињава осам развојних фаза, а једна од њих је фаза идентитета наспрам конфузије улога што доводи до кризе идентитета. Већина индивидуа успешно разрешава кризу идентитета мада у делу популације наступају тешкоће у овом процесу (Lerner, Steinberg, 2009). Иако се снажан осећај селфа формира у периоду адолесценције, формирање идентитета започиње у раном детињству и условљено је срединским факторима. Индивидуални идентитет се формира кроз континуирани процес љубави и прихватања са једне стране, и отпора и одбацивања, са друге (Griffiths, 1993). Почев од раног формирања осећања базичне сигурности наспрам базичне несигурности у зависности од односа мајке према детету у погледу задовољавања његових потреба, а што ће сигурно утицати и на развој будућег самопоштовања, веома важног за идентитет личности, дете ће проходавањем постати „неко ко може негде да стигне, негде да оде“ што представља елемент индивидуалног его идентитета (Ериксон, 2008). Сваки овакав корак биће поткрепљиван од стране околине. Индивидуални идентитет се односи на свесно осећање селфа као јединственог колико су јединствена и искуства индивидуе

(Reynolds, 2015). „Дете у развоју мора добити активирајући смисао за реалност путем свесности да је његов индивидуални начин овладавања искуством...успешан облик групног идентитета и да је у складу са просторно-временским координатама и животним планом групног идентитета“ (Erikson, 2008: 34). Дакле, мотивишући аспект индивидуалног идентитета долази од јединствености искустава у интерперсоналном контексту.

Генерално, можемо говорити о два правца у тумачењу развоја индивидуалног идентитета. *Двоциклични модел* базиран је на Марсииној (Marcia: Kamps, Bergman: 2011), операционализацији Ериксонове фазе развоја идентитета у четири статуса идентитета (дифузија, заробљеност, мораторијум, постигнуће). Он сматра да су ови статуси засновани на димензијама посвећености и истраживања. Истраживање представља потрагу за осећањем селфа кроз трагање за алтернативама у различитим областима попут вредности, религије, политичких уверења, полних улога, породичних и пријатељских односа, док се посвећеност односи на изборе којима одлучујемо да следимо неке и одбацујемо друге алтернативе као што је повећеност неком религијском уверењу, избор каријере и сл. При том, ниске вредности посвећености и истраживања формирају идентитетски статус дифузије коју прате незаинтересованост, апатија и немање правца и циља у животу. Идентитетски статус заробљености потиче из ниских вредности истраживања и високих вредности посвећености, и карактерише га тврдоглаво држање неких вредности, уверења, циљева који су често некритички преузети од других ауторитета што доприноси развоју црта попут послушности, поштовања ауторитета и потребе за јаким вођом. Високе вредности експлорације и ниске вредности посвећености формирају идентитетски статус мораторијума кога карактерише трагање за информацијама и ангажовање у активностима у којима се упоређују различите могућности како би се изабрала најбоља алтернатива у односу на личне циљеве. Овакве идентитете карактерише висока анксиозност повезана са мањком дирекције у животу и конфликт потреба за послушношћу и

отпором. Идентитетски статус посвећености произилази из високих вредности посвећености и истраживања, а одликује се консолидација осећања селфа која прати период истраживања. На Марсијиним идејама засновано Лакикс са сарадницима (Luuskx et al., 2006) развија *Двоциклични модел развоја идентитета* где први циклус обухвата истраживање различитих алтернатива којима би се индивидуа могла посветити при чему проналажење задовољавајуће алтернативе доводи до формирања посвећености. У другом циклусу одвија се процена формираних посвећености и оне се даље испитују кроз пристизање нових информација и саморефлексивни однос. Позитивни резултати оваквих процена доводе до дубљих идентификација са датим повећеностима (уверењима, вредностима итд. којима смо посвећени), те до њихове интернализације и интеграције у индивидуални селф. Незадовољавајући резултати процене могу довести до поновног враћања у први циклус, тј. до поновног истраживања и преиспитивања алтернатива и ова динамика између циклуса се може понављати више пута.

Други начин тумачења формирања идентитета припада идеји *Наративног формирања идентитета*. Овај модел је заснован на Мек Адамсовом (Mc Adams: Van Doeselaar, 2020) моделу идентитета животне приче који истиче да адативни индивидуални идентитет или наративни идентитет представља интернализовану животну причу која обухвата прошлост, садашњост и пројектовану будућност и даје одговор на питање „ко сам ја“. Животна прича изражава се кроз наратив о сопственом животу, најчешће у комуникацији са другим људима. Кроз тај наратив о прошлости, садашњости и пројектованој будућности стиче се осећај континуитета који иначе одликује лични идентитет. Животна прича се формира кроз аутобиографско резонување у коме се појединачна искуства повезују, како међусобно, тако и са аспектима селфа. Кроз причу о различитим догађајима и моментима у нашем животу ми говоримо и о интраиндивидуалним разликама селфа у различитим подручјима и ситуацијама, а да при том, у свему томе имамо осећај кохерентности. При том, овај наратив нас, такође, приказује са нашом индивидуалношћу и

разликама у односу на друге људе. Такође, повезивање личних догађаја и искустава објашњава и промене у личности током времена у смислу учења нових образаца понашања, базираних на новим искуствима, и стабилизације тих нових образаца.

ОСНОВЕ НАСТАЈАЊА СОЦИЈАЛНОГ ИДЕНТИТЕТА

Социјални идентитет представља доживљај сопственог чланства у групи, а у односу на припаднике других група (Taylor et al., 2003). То је „сазнање индивидуе да припада одређеној друштвеној групи уз емоционални и вредносни значај такве припадности“ (Stjepanović-Zaharijevski, Gavrilović, 2010: 24). Основе формирања социјалног идентитета можемо наћи у томе да дете корак по корак напушта своју егоцентричну позицију суочен о са неодобравањем средине (родитеља, потом васпитача итд.) и настоји да пронађе узоре на које ће личити, а када то успе, постаје задовољно (Erikson, 2008). Социјални идентитет започиње од социјалне репрезентације обликовања осећања селфа и идентитета. „Бити члан заједнице значи да људи деле иста сазнања, уверења... норме које дају значења окружењу и воде акције. Заједничка реалност стереотипа, ставова, мишљења и категоризација се конструише и дели кроз колективне активности. Овакви процеси...јесу у функцији постајања чланом појединачне заједнице индивидуа које су у међусобној интеракцији“ (Chrysochoou, Reynolds, 2015: 218).

На формирање социјалног идентитета утиче процес социјализације као њеног главног фактора, као и агенси социјализације попут породице, школе, вршњака, мас-медија итд. Социјализација је основа обликовања индивидуе преко социјалних образаца и регулатива дате културалне заједнице. Учећи из дате средине, прихватајући елементе те средине, ми постајемо чланови одређених група, више или мање референтних, у зависности од тога у којој мери оне доприносе задовољењу наших потреба. Перцепције других и њихових реакција утичу и на обликовање погледа на себе на динамичан начин. Селф постаје социјални преко интернализованих реакција, суђења, очекивања којима се индивидуа конформира очекивањима других (Reynolds, 2015). Тиме „ја“ постаје и „ми“.

Ово је у складу са *теоријом социјалног идентитета* која истиче да самопоштовање долази из групног чланства и води групне акције (Jodrell, 2010). Процес социјализације праћен је и процесом персонализације (Vuletić, Todorović, 2016) што означава очување свести о себи и свом идентитету што појединца разликује унутар групе у односу на друге чланове групе. Основни механизми преко којих социјализација делује јесу идентификација и интернализација вредности, норми, уверења, образаца понашања и сл.

Чери-Бресанова (Charry-Bressan et al., 1984) теорија самокатегоризације полази од тога да индивидуа може перципирати себе са идиосинкратичним, индивидуалним атрибутима (индивидуални идентитет) или у контексту социјалне категорије (припадника неке групе). Категоризација представља „... когнитивну функцију која омогућава индивидуи да свет опажа као структуриран и предвидљив“ (Code, Zaryniuk, 2010: 1351). Теорија самокатегоризације постулира да индивидуе које су чланови неке групе бирају чланство по сличностима у погледу оних одлика које су њима важне, а социјални идентитет субјекта може добити карактеристике стереотипа о датој групи, при чему долази до деперсонализације и социјални идентитет постаје преовлађујући. При томе, постоје различити нивои самокатегоризације у смислу да је селф хијерархијски организован и може се дефинисати као мање или више инклузиван са групом (Reynolds, 2015), те ће степен самокатегоризације зависити од степена сличности са другима, од чега ће и зависити степен референтности одређене групе за појединца. Медијатор ка социјалном идентитету налази се у когнитивној редефиницији селфа од идиосинкратичних атрибута и индивидуалних разлика ка заједничким социјалним категоријама чланства и са њима повезаним стереотипима (Charry-Bressan, 1984). Супротно, када доминирају идиосинкратичне карактеристике појединца и различитост у односу на друге чланове групе, тада долази до процеса персонализације и истицања индивидуалног, пре него социјалног идентитета.

ИДЕНТИТЕТ У ИНКЛУЗИВНОМ ВАСПИТНО- ОБРАЗОВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Сама идеја инклузије потиче од премисе да је свако дете јединствено у погледу физичких капацитета и менталних способности, јединствено по понашању, тј. начину реаговања на стимулусе из окружења као и по преференцији стилова учења. Инклузија представља осећање припадања, осећање поштовања и вредновања за оно што јесмо као и осећање подршке и посвећености од других које нам помаже да дамо све од себе (Katz, Miller, 2016). Кључна реч инклузије односи се на осећање прихваћености. Прихваћеност представља представља емоционалну потребу за афилијацијом и прихватањем (Stone, 2018). Када је реч о социјалној инклузији „интерперсонални односи и учешће у заједници се јављају као заједнички чинилац у дефиницијама, али се концептуална разлика јавља код обима, околности и дубине социјалне инклузије“ (Ђурић-Здравковић и др., 2016: 162). Дакле, афективност и прихваћеност представљају значајне елементе инклузивног васпитања и образовања. Позитивна осећања повећавају спремност за учешће у заједничким активностима са децом са посебним потребама (Miller et al.; Лазовић и др., 2022).

Инклузивно образовање представља вредновање и олакшавање потпуног учешћа и припадања сваког ученика у свим аспектима образовног система што укључује подједнаке образовне могућности и приступ тим могућностима за све, са пуном подршком, доступношћу курикулума, обезбеђивање дигнитета у учешћу сваком ученику и вредновање доприноса сваког ученика (Cologon, 2019). Постоји нека врста сагласности да у редовним школама присуство ученика са тешкоћама у учењу не умањује образовни учинак просечних ученика али пружа довољно добробити у социјалном, емоционалном и образовном статусу деце са посебним потребама (Felder, 2019).

Када је реч о образовном постигнућу, оно зависи од више фактора, а један важан фактор припада самопоштовању. Самопоштовање се развија у процесу социјализације. Како је школа битан учесник у овом процесу, у контексту инклузивног

образовања, неопходно би било разбијање предрасуда, посебно према деци са посебним образовним потребама. Самопоштовање у образовном процесу резултат је, превасходно, балансираних захтева који се постављају пред ученика постављањем задатака који су довољно захтевни (у односу на његове капацитете и карактеристике), али не и претешких који би већ постали извор стреса (Griffitsh, 1993). „Мењање става према деци са тешкоћама у развоју први је предуслов који би требало испунити и прва баријера коју треба отклонити да би процес инклузивног образовања отпочео“ (Vujačić, 2011). Лајен са сарадницима (Leien et al., 2021) истиче да једнаке образовне могућности захтевају да сва деца буду укључена у редовни образовни систем који би имао капацитета, ресурса и услова да се прилагођава свим ученичким потребама, способностима и ограничењима. С друге стране, образовање подиже ниво самопоуздања и самоасертивности (Kulshrestha, Sharma, 2021) те можемо претпоставити да ово утиче на формирање индивидуалног идентитета који ће сутра бити спремнији на самостално доношење одлука без поковања утицајима других људи.

Осећање идентитета формира се кроз повезаност која је културолошки и емоционално обликован (Sedmak, 2010). Ово подразумева повезаност која укључује блискост и интимност, а то се дешава само у малим групама. Дакле, прва инклузија се одвија кроз повезаност у групама у којима се формира идентитет (пре свега, породица), којима се верује и које нису формално структуриране на начин на који ће то касније бити инклузивни образовни систем.

Већ је речено да на формирање идентитета значајно утиче селф-концепт, а развој селф-концепта у школском периоду је под значајним утицајем референтних других људи попут родитеља, учитеља, наставника, вршњака у смислу опажања њихове слике према дететовом селфу и социјалне компарације са њима. Тиме различита окружења утичу на формирање селф-концепта индивидуе у зависности од тога како је посматрају и да ли се дато окружење доживљава као прихватајуће или одбацијуће за индивидуу (Schmidt, Çağran, 2008). Осећање одбачености од околине ту околину чини

непријатељским окружењем које ствара негативни поглед на свет и доприноси емоционалној нестабилности, ниском самопоштовању, неодговорности и обратно (Jodrell, 2010).

Уопштено, школа и школски програми намењени су доминантној, просечној популацији ученика. Ово значи да ће у погледу очекиваних постигнућа постојати и група ученика са посебним потребама којима је потребна додатна помоћ за постизање успеха. „Проблем је у томе што неуспех да се постигну очекивања у постојећем ситему – систему који није превише осетљив на хетерогеност људи – постоји вероватноћа негативног утицаја на осећање самопоштовања индивидуе и њен развој идентитета, као и на социјалну кохезију и препознавање потребе за интерперсоналном инклузијом“ (Felder, 2019: 220). Бендер (Bender: Боусе, 1999) проналази да су ученици са тешкоћама у учењу мање емоционално и бихејвиорално активно укључени у наставни процес, да имају неповољну слику о себи, смањен унутрашњи локус контроле и не реагују на адекватан начин на захтеве школских задатака. Будући да начин интеракције са околином зависи од слике о себи, осећања властите вредности и самопоуздања, као један од главних задатака инклузивног образовања поставља се развијање позитивне слике о себи и вреднованог персоналног идентитета. С друге стране, негативна слика о себи и ниско самопоштовање потичу управо из стигматизације и социјалне изолације којој ова деца могу бити изложена (Dalgaard et al., 2022).

У претходном одељку било је речи о *Теорији самокатегоризације* у објашњењу феномена социјалног идентитета. Мотивациони фактор за идентификацију са групом и самокатегоризацију селфа у неке групе може бити осећај несигурности индивидуалног идентитета (Charry-Bressan et al., 2023) који често прати децу са тешкоћама у развоју. Самокатегоризација обезбеђује жељени социјални идентитет што умањује осећај несигурности индивидуе која прихвата групне обрасце понашања који ојачавају индивидуални идентитет. Речи попут аутизам, инвалидитет, ментална ретардираност и сл, често су употребљене у смислу друштвених категорија чиме се додељују особине које неко не сматра пожељним и које утичу на начин размишљања других.

Ове речи стигматизују и често маргинализују што може имати негативне импликације на развој индивидуа којима се приписују, нарочито у раном развојном периоду. Инклузивни образовни систем је суштински ослоњен на способност наставника да мотивише ученике да активно учествују у наставном процесу, да сарађује са ученицима пружајући им подршку у њиховом самосталном учењу (Hattie, 2008). Интеракција између наставника и ученика може утицати на појачање или снижавање селф-концепта ученика у зависности од тога како се креирају ти односи. Бандурина (Бандура: Марковић, 2019) теорија самоефикасности постулира да очекивања ученика која су базирана на његовој процени властитих способности утичу на његово понашање, мотивацију и напоре које ће уложити, на његову истрајност у задацима што зависи и од тежине задатака. Викаријска искуства стварају основу за повезивање социјалног идентитета са осећањем самоефикасности (Jodrell, 2010). Дакле, успех образовног процеса не зависи само од наставника, већ од интерактивног процеса који се одвија у разреду, као и од стручности, педагошких вештина наставника, познавања образовних технологија, организационих компетенција, отворености, флексибилности наставника и сл. (Миленовић, 2012). Успешна реализација зависи од општег дизајнирања образовног система, а не само од социјалне улоге образовања. У повољно дизајнираном образовном систему учење и социјална инклузија дају основе за правилну социјализацију и развој (Felder, 2019). Бихејвиорални и социјални циљеви у инклузивном разреду значајнији су од циљева самог подучавања у структури индивидуалног процеса развоја детета са посебним потребама те приступ овој деци треба да буде усмерен ка њиховим потребама јер основни циљ инклузивног образовања јесте квалитативна промена у развоју деце са посебним потребама (Chopik: Sinov, Fert, 2021). У свом истраживању исти аутори закључују да одговарајући ниво самопоштовања има одлучујући утицај на успешност развијања социјалних компетенција у инклузивном окружењу.

Утицај наставника на развој селф-концепта ученика посебно је важан када су у питању ученици са посебним

потребама. Фактори који утичу на селф-концепт ученика са посебним потребама јесу врста и степен присутног оштећења, колико дуго је оштећење присутно, однос родитеља према присутном оштећењу, тип школовања и врста подршке која се пружа (редовне или специјалне школе), групне идентификације (Schmidt, Čagran, 2008). Укључивање деце са специјалним потребама у редовни школски систем има делимични позитивни утицај и на социјални и емоционални развој, али и на њихово академско постигнуће. По неким истраживањима (Montgomery, 1994) академски селф-концепт ученика са специјалним потребама је нешто нижи него код просечних ученика, али у другим аспектима попут афективности, социјалних компетенција, породичног селф-концепта нема разлика. Инклузивни процес у образовању захтева диференцијални приступ који укључује неуродинамику учитеља, његове менталне способности, капацитете за самостални рад, мотивационе и вољне елементе, што се одражава у диференцијалним програмима, диференцијалним захтевима за савладавање школских задатака (Sinov, Fert, 2021). Ови програми укључују разлике у спремности за учење, индивидуалне разлике, разлике у личним искуствима, интересовањима, стилевима учења, околностима одрастања.

Посебан проблем инклузивног образовања јесте прихватање ученика са посебним потребама од стране вршњака. Осећање прихваћености или одбацивања је већ поменуто као једна од најважнијих димензија у формирању селф-концепта и представља основу само-евалуације (Griffiths, 1993). Последично, одбацивање, исмевање и друге негативне реакције могу неповољно утицати на академско постигнуће, као што ставови прихватања итекако олакшавају добра постигнућа. Самопоштовање представља меру прихваћености у групи, оно добија функцију повратног одговора социјалних односа и представља меру интерперсоналне, интергрупне повезаности (Simon, Trotschel, 2008). Овакви односи манифестују се у комуникацији, те је задатак наставника од велике важности да делује у правцу успостављања добре комуникације и превазилажења психолошких баријера

комбинујући активности просечне и деце са посебним потребама (Twenge, Campbell, 2010). Тиме се ова деца прилагођавају свакодневном животу, ослобађају изолације, интегришу у друштво, развијају осећај идентитета појединца укљученог у групу.

ЗАКЉУЧАК

Инклузивно образовање не представља само укључивање сваког детета у редовни школски систем, већ подразумева и квалитативне промене школе. Ово захтева промену ставова према деци са тешкоћама у развоју и учењу елиминисањем предрасуда, стереотипа, негативних ставова, а што се може превазићи укључивањем ове деце у редовно школство, упознавањем њихових потреба (Vujačić, 2011) и адекватним задацима прилагођених њиховим потенцијалима кроз индивидуализовану наставу. Инклузивне промене садрже елементе попут међусобних односа, осећања идентитета, заједничких искустава, заштитничког односа и вођења бриге, транспарентности као могућности да се види како се вредности и уверења демонстрирају у школи (McMaster, 2014).

За ученике са посебним потребама је значајно да развију позитиван индивидуални идентитет који укључује и свест о свом стању јер вера у себе и позитивно самовредновање утичу на начин на који појединац посматра свет око себе и како се опходи према њему. При том, индивидуални идентитет се заснива на процесу социјалне компарације са другим индивидуама унутар групе, док је социјални идентитет базиран на социјалној компарацији са другим упоредивим групама (Postmes et al., 2006). Стиче се утисак да овде постоји двосмерни процес. Што је индивидуа интегрисанија и адаптиранија на окружење, то ће бити и прихваћенија од стране датог окружења, а та прихваћеност додатно доприноси развоју самопоштовања и продубљује интеграциони процес и ниво прилагођености.

Индивидуални идентитет никако не може постојати одвојено од социјалног идентитета. Индивиде стварају своју индивидуалност унутар групе конструишући слику о себи која укључује различите елементе који потичу из социјалне групе

којој припадају. Дакле, индивидуални идентитет је снажно ослоњен на групу (Postmes et al., 2006). Стога је и улога васпитача и наставника у креирању инклузивне групне атмосфере од великог значаја, а у циљу развоја самопоштовања и позитивне слике о себи деце са посебним потребама. Укључивање ове деце у групне активности, али и са прилагођеним и добро одмереним задацима, усклађеним са њиховим карактеристикама у којима ова деца постижу успех може значајно допринети њиховом развоју самоефикасности, самопоштовања, те и повољнијег индивидуалног идентитета.

ЛИТЕРАТУРА

- Arnold, J., Silvester, J., Patterson, F., Robertson, I., Cooper, C., Burnes, B. (2005). *Work Psychology, Understanding Human Behavior in the Workplace*. New Jersey: Prentice Hall.
- Boyce, A. (1999). *Social and emotional effects of inclusion in special education and inclusion classes*. Theses and Disertations. New Jersey: Rowan University.
- Charry-Bressan, T. (1984). Social identification and psychological group formation. In H. Tajfel (Ed.) *The social dimension: European developments in social psychology* (pp.518-538).
- Charry-Bressan, L., Torres-Aya, L., Rodriguez-Cardenas, E.D.(2023). Educacion inclusive e identidad en estudiantes de secundaria con discapacidad auditiva, *Revista Electronica Educare* , 27(2), 1-16.
- Code, R.J., Zaparyniuk, E.N. (2010). Social Identities, Group Formation, and the Analysis of Online Communities. In Subhasish Dasgupta (Ed.) *Social Computing: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp.1348-1361). IGI Global.
- Cologon, K. (2019). Toward inclusive education: A necessary process of transformation. Report written by Dr Cathy Cologon, Macquaire University for Children and Young People with Disabilities Australia (CYDA).
- Cote, E.J. (2009). Identity Formation and Self-development in Adolescence. In R.M. Lerner&L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development* , pp.266-304. John Wiley&Sons, Inc.
- Dalgaard, T.N., Bondebjerg, A., Viinholt, A.C.B., Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special needs, *Campbell Systematic reviews*, 18(4), 1291-1306.

- Ђурић-Здравковић, А., Јапунца-Миљисављевић, М., Гагић, С. (2016). Социјална инклузија особа с тешкоћама у менталном развоју-основне дефиницијске недоумице. У: А. Југовић, М. Јапунца-Миљисављевић, А. Грбовић (Ур.). *Социјална инклузија деце са развојним сметњама и проблемима у понашању*. (161-169). Београду: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Griffiths, M. (1993). Self-identity and Self-esteem: achieving equality in education, *Oxford Review of Education*, 19(3), 301-317.
- Erikson, H.E. (2008). *Identitet I životni ciklus*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Felder, F. (2019). Inclusive education, the dilemma of identity and the common good, *Theory and Research in Education*, 17(2), 213-228.
- Jodrell, D. (2010). Social identity and self-efficiency concern to disability labels, *Psychology Teaching Review*, 16(2), 111-121.
- Kamps, L.C., Berman, L.S. (2011). Body Image and Identity Formation: the Role of Identity Distress. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 43(2), 267-277.
- Katz, H.J., Miller, A.F. (2016). Defining Diversity and adapting Inclusion Strategies on a Global Scale, *Practitioner*, 48(3), 41-47.
- Kulshrestha, K.A., Sharma, P. (2021). Role of Education and Identity for Quality Education, *Education, Identity and Quality Education*, 10(3), 41-48.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achieving*. London: Routledge.
- Lawrence, D. (1996). *Enchasing Self-esteem in the Classroom*. London: Paul Chapman.
- Лазовић, С.Т., Лукић, М.А., Видојевић, Б.Ј. (2022). Социодемографски предиктори ставова према особама са сметњама у интелектуалном развоју, *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*, 17, 135-145.
- Leien, A., Arcidiakono, F., Vaucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All, *Frontiers in Psychology*, 12, 121-130.
- Lerner, M.R., Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: John Wiley&Sons, Inc.
- Luuyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. (2006). A developmental contextual perspective on identity construction in emerging adulthood: Change dynamics in commitment formation and commitment evaluation. *Developmental psychology*, 42, 366-380.
- Марковић, Е. (2019). Мотивација и учење. Лепосавић: Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу.

- McMaster, Ch. (2014). Elements of Inclusion: Findings from the Field, *Kairaranga*, 15(1), 42-49.
- Миленовић, Ж. (2012). Мотивација наставника за рад у инклузивној настави, *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић*, 6, 89-101.
- Montgomery, M.S. (1994). Self/concept and Children with Learning Disabilities: Observer-Child Concordance across six Content-Dependent Domains, *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-263.
- Postmes, T., Baray, G., Haslam, S. A., Morton, T., Swaab, R. (2006). The dynamics of personal and social identity formation. In T. Postmes & J. Jetten (Eds.), *Individuality and the group: Advances in social identity* (PP. 215-236) London: Sage Publication, Inc.
- Reynolds, J.K. (2015). International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science. Amsterdam: Elsevier Ltd.
- Roberts, W.B., Donahue, M.E. (1994). One Personality, Multiple Selves: Integrating Personality and Social Roles. *Journal of Personality*, 62(2), 200-218.
- Schmidt, M., Čagran, B. (2008). Self-concept of Students in Inclusive Settings, *International Journal of Special Education*, 23(1), 8-17.
- Sedmak, C. (2010). Inklusion und Exklusion in Europa. In Klaus E., Sedmak C., Drueke R, et al (eds.) *Identität und Inklusion Im europäischen Sozialraum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, pp. 147-164.
- Simon, B., Trotschel, R. (2008). *Self and Social Identity*. New Jersey: Blackwell Publishing.
- Sinov, V., Fert, O. (2021). Influence of self-esteem on relationships in inclusive educational environment, *Koninskie Studia Społeczno-Ekonomiczne*, 7(2), 155/167.
- Stjepanović-Zaharijevski, D., Gavrilović, D. (2010). Identiteti i porodične orijentacije na Balkanu, *Sociologija*, LII(1), 23-40.
- Stone, S. (2018). *Teaching for Belonging- Inclusive and Identity Responsive Instruction*. Toronto, CA: HUMBER University.
- Taylor, S.E., Peplay, L.A., Sears, D.O. (2003). *Social psychology*. New Jersey: Prentice Hall.
- Twenge, M.J., Campbell, W.K. (2010). Birth cohort differences in the Monitoring the Future dataset and elsewhere: Further evidence for Generation. *Perspectives in Psychological Science*, 5, 81-88.
- Van Doeselaar, L. (2020). *Identity formation in adolescence and young adulthood: Bringing together different pieces of the puzzle*. Iskamp.

- Vignoles, V.L., Schwartz, S.J., Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. In S.J. Schwartz, K. Luyckx, & V.L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1-27). Springer Science+Business Media.
- Vujačić, M. (2011). Uloge nastavnika u inkluzivnom obrazovanju, *Pedagogija*, LXVI(3), 384-394.
- Vuletić, S., Todorović, V. (2016). Uloga komunikacije u procesu formiranja kulturnog identiteta, *Medijski dijalozi*, 9(3), 91-104.

FORMING OF IDENTITY IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

Summary: *The identity represents the feeling of wholeness of the personality despite the changes in the personality itself and around it. Generally, we can conclude about existing of the personal and social identity- self-concept about oneself as the unique personality in the group to which it belongs or perception of oneself in the context of mutual with the members of its group as with differences in relations to other groups. Individuals possess many different individual and social identities depending on the importance of some social group for it in given moment. Forming of the identity is the process which begins in the childhood, even it is the most intensive in the period of adolescence. The special significance in forming of the identity have persons from the closest child's environment, primary family, then other agents of the socialization as preschool and school teachers, peers, mass media etc. Inclusive education refers to work with children with special needs which implies social inclusion. Child enters to different social relationships which influence on their personal and social identity. Peer's groups in the kindergartens, classes in schools represent specific social communities which perform their social roles. Educational institutions rely on mutual values and patterns and help children to relate to each other in the meaningful way and to the society as a whole. The central question is what inclusion means to the individual. As the identity is relied on the self-concept, and it is mainly formed based on the picture that others have about us, acceptance of the child with special needs by other children influence to the elements of identity which is in forming. There, the aim of this article is the analysis of the potentials of the social relationships' role in the process of inclusive education on forming of the identity and its consequences as self-respect, feeling of self-efficiency, adequate relationships with others etc.*

Key words: *identity, forming of identity, inclusive education, self-concept.*