

Biljana Milanović-Dobrota¹

Primljen: 2.6.2025.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Prihvaćen: 11.9.2025.

Univerzitet u Beogradu

UDC: 376-056.34:373.52

Mirjana Japundža-Milisavljević

373.212:373.52

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

DOI: 10.19090/ps.2026.1.5-23

Univerzitet u Beogradu

Originalni naučni rad**Nataša Buha**

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

Univerzitet u Beogradu

ZADOVOLJSTVO ŠKOLOM UČENIKA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA U SREDNJEM STRUČNOM OBRAZOVANJU ²

Apstrakt

U okviru šireg koncepta zadovoljstva životom, zadovoljstvo školom predstavlja njenu specifičnu oblast koja se odnosi na lični doživljaj učenika o tome koliko se prijatno i ispunjeno osećaju u školskom okruženju. Cilj istraživanja je da ispita da li postoji razlika u zadovoljstvu školom između učenika sa lakom intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja, kao i da se sagleda uticaj određenih sociodemografskih karakteristika. Prigodni uzorak srednjoškolaca koji se obrazuju za trogodišnja zanimanja obuhvata ukupno 273 ispitanika koji su podeljeni u dve grupe. Prvu grupu čini 138 učenika srednje škole za učenike sa smetnjama u razvoju. Druga grupa obuhvata 135 učenika tipičnog razvoja koji se obrazuju u srednjim stručnim školama. Zadovoljstvo učenika školom ispitano je subskalom Multidimenzionalne skale zadovoljstva životom (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale). Dobijeni rezultati nedvosmisleno ukazuju da su učenici sa lakom intelektualnom ometenošću značajno zadovoljniji školom od svojih vršnjaka tipičnog razvoja. U radu su analizirane razlike među ispitanicima, s posebnim fokusom na osobenosti obrazovnih sistema koje pohađaju. Budućim istraživačima pružene su preporuke za opširnije proučavanje zadovoljstva školom što bi omogućilo razumevanje različitih potreba učenika koje proizlaze iz njihovih bio-psiho-socijalnih osobina. Na

¹biljanamilanovicdobrota@gmail.com

²Rad je deo projekta Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija, pod evidencionim brojem 451-03-137/2025-03/200096

osnovu toga, akteri obrazovnog sistema bi mogli da podrže pozitivan razvoj svih učenika i kreiraju raznovrsne intervencije s ciljem unapređenja kvaliteta školskog života.

Ključne reči: zadovoljstvo školom, srednja škola, trogodišnje obrazovanje, intelektualna ometenost, tipični razvoj

Uvod

Zadovoljstvo životom predstavlja višedimenzionalni konstrukt koji se temelji na kognitivnoj evaluaciji pojedinca o kvalitetu sopstvenog života, kako globalno, tako i u različitim domenima, poput porodice, škole, posla, prijateljstva, fizičkog izgleda i okruženja (Cecen, 2023). Specifična oblast zadovoljstva životom koja je za učenike značajna je zadovoljstvo školom, jer škola predstavlja važan faktor koji utiče na njihov kognitivni, socijalni i emocionalni razvoj (Tiikkaja & Tindberg, 2022). Budući da u školama provode većinu vremena, zadovoljstvo školom učenika konceptualno je slično zadovoljstvu poslom kod odraslih (Vidić, 2022).

Koncept zadovoljstva školom potiče iz psihologije ličnosti i socijalne psihologije i istraživanja subjektivnog blagostanja (Baker & Maupin, 2009). Prva istraživanja zadovoljstva školom učenika započeta su krajem pedesetih godina prošlog veka i uglavnom su se sprovodila s ciljem istraživanja kvaliteta školskog života učenika (Vidić, 2022). U savremenoj literaturi, zadovoljstvo školom posmatra se u kontekstu subjektivnog blagostanja i predstavlja njegov ključni element (Suldo, Gilfix, & Morgan, 2022; Vidić, 2022; Yam, 2022), koji se definiše kao subjektivna, kognitivna procena percipiranog kvaliteta školskog života (Baker & Maupin, 2009). Empirijski nalazi ukazuju da na zadovoljstvo školom utiču brojne socio-demografske varijable (Eckert, Steinmayr, & Wirthwein, 2025), kao i da je pozitivno povezano sa akademskim postignućem, emocionalnim funkcionisanjem unutar školskog okruženja, kao i sa kvalitetom odnosa učenika sa nastavnicima i vršnjacima (Addae, Kühner, & Lau, 2023). Rezultati na međunarodnom nivou pokazuju da kako učenici prelaze u više razrede i suočavaju se sa složenijim akademskim zahtevima, raste i osećaj školskog pritiska (Klinger et al., 2015), naročito u periodu prelaska iz osnovne u srednju školu.

U Republici Srbiji, adolescenti obično upisuju srednju školu oko 15. godine života, nakon završetka osnovnog obrazovanja. Učenici imaju mogućnost izbora između opšteg obrazovanja i srednjeg stručnog obrazovanja. Opšte obrazovanje obuhvata gimnazije, škole za nadarene učenike u određenim oblastima, kao i srednje škole prilagođene učenicima sa smetnjama u razvoju. Sa druge strane, srednje stručne škole nude četvorogodišnje obrazovne profile, kao i trogodišnje programe stručnog obrazovanja, fokusirane na sticanje praktičnih veština u određenim oblastima. Stručno obrazovanje ima značajnu ulogu u obrazovnom sistemu, jer može doprineti povećanju zaposlenosti, ekonomskom razvoju i

konkurentnosti, budući da je usko povezano sa zahtevima tržišta rada (Tomić, Spasenović i Hebib, 2015).

Procedura upisa učenika tipičnog razvoja (TR) u srednju školu zavisi od broja ostvarenih poena na prijemnom ispitu, opšteg školskog uspeha i liste želja učenika. Zbog ovih kriterijuma, često je izazovno uskladiti profesionalna interesovanja i želje učenika sa stvarnim mogućnostima izbora obrazovnih profila. Kao posledica, dešava se da upis na određene obrazovne profile trećeg stepena stručnosti ne odražava uvek iskrene afinitete učenika, već predstavlja jedinu raspoloživu opciju nakon rangiranja kandidata na osnovu rezultata prijemnog ispita (Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2017).

Nasuprot učenicima TR, obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju, a posebno učenika sa intelektualnom ometenošću (IO) trenutno ima dve mogućnosti u izboru obrazovnog puta. Naime, formalnim uvođenjem obrazovne inkluzije školske 2009/2010 godine i usvajanjem Zakona o osnovama sistema i obrazovanja (2009) omogućen je inkluzivni model obrazovanja za generacije dece koje su od te godine upisivale prvi razred osnovne škole. Nakon Zakona doneti su i mnogi pravilnici kojima se utvrđuju prava na Individualni obrazovni plan (IOP), njegovu primenu i vrednovanje. Takođe je doneta Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2020. godine (Službeni glasnik Republike Srbije, 107/2012), a potom i Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Srbiji do 2030.godine (Službeni glasnik Republike Srbije, 63/2021) sa fokusom na kvalitetno obrazovanje bez obzira na druge socijalne, zdravstvene, jezičke, verske i mnoge druge karakteristike učenika. U suštini, inkluzivno obrazovanje ima za cilj uklanjanje barijera i osnaživanje svih učenika da učestvuju u aktivnostima učenja i okruženju učenja sa svojim vršnjacima (Graham, 2020). Kao rezultat systemske promene u našem obrazovnom procesu, danas učenici sa smetnjama u razvoju, uključujući i učenike sa IO mogu upisati redovne škole na osnovu mišljenja Interresorne komisije i uz saglasnost roditelja, odnosno drugog zakonskog zastupnika. Ovi učenici imaju pravo na prilagođen način obrazovanja po IOP-u. Prema Nacionalnom izveštaju o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2022), udeo učenika u osnovnim školama koji se 2018. godine školovao po IOP 1, koji podrazumeva prilagođavanje nastavnog programa predmeta, bio je 1.54%, a 2021. godine svega 1.74%. Po IOP 2, koji označava izmenu nastave i učenja sa prilagođenim ishodima i standardima postignuća, udeo je iznosio 1.06%. Osim toga što IOP pruža dodatnu podršku u obrazovanju učenika, može da sadrži i plan podrške pri prelasku na drugi nivo obrazovanja ili pri prelasku u drugu obrazovnu ustanovu. Nažalost, plan tranzicije je opcioni element IOP-a i sem šturog obrasca u kome se unose tranzicione aktivnosti, ne postoje dodatna uputstva i smernice za njegovu realizaciju, čime se dodatno otežava napredak iz osnovnog u srednje obrazovanje. Dodatni problem je što se u najnovijem Zakonu o srednjem obrazovanju i vaspitanju (Službeni glasnik Republike Srbije 19/2025) ne pominje tranziciono planiranje kojim bi se olakšao prelazak iz školske u radnu i društvenu sredinu. Stoga ne iznenađuje podatak da se

broj učenika u odeljenjima i školama za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju u srednjem obrazovanju od 2020/2021 godine povećao u odnosu na 2018/2019 godinu (Ministarstvo prosvete Republike Srbije, 2022). I posle više od 15 godina otkako je obrazovna inkluzija formalno uspostavljena, mnogi principi i odrednice nisu zadovoljene, već se o željenom stanju i dalje raspravlja u strateškim planovima. Može se reći da, uprkos razvijenom pravnom okviru, ostvarivanje prava na kvalitetno obrazovanje još uvek nije obezbeđeno za sve učenike (Milošević i Maksimović, 2022), a škole koje se bave obrazovanjem učenika sa smetnjama u razvoju, naročito onih sa intelektualnim teškoćama, i dalje ostaju preovlađujući model školovanja.

U srednjim školama za učenike sa smetnjama u razvoju veličina odeljenja je mala (šest do 12 učenika), a nastavu izvodi specijalizovano osoblje, koje sem defektologa čine i nastavnici uže stručnih predmeta, kao i radni instruktori koji su defektološki ostručeni za rad sa učenicima sa IO. Fokus obrazovanja je na stručnom osposobljavanju, čiji je cilj da razvije znanja, veštine i stavove potrebne za efikasan rad u određenom obrazovnom profilu-zanimanju (frizer, cvećar, pekar, autolimar, autolakirer, elektrozavarivač i drugi). Ova obuka obuhvata stručne predmete i praktičnu nastavu koja se održava češće nego u redovnim srednjim školama, tj. tri dana u nedelji. Odnos časova teorijske i praktične nastave je 1:2 u korist praktične nastave koja se odvija u opremljenim školskim radionicama koje simuliraju stvarno radno okruženje, pod rukovodstvom radnih instruktora i uz podršku defektologa (Milanović-Dobrota, Mentus-Kandić i Buha, 2024).

Uprkos činjenici da se zadovoljstvo školom prepoznaje kao važan prediktor različitih obrazovnih i psihosocijalnih ishoda, istraživanja u ovoj oblasti su još uvek nedovoljno zastupljena, kako u svetu tako i u našoj zemlji (Jovanović i Jerković, 2011; Yam, 2022). Ipak, njena značajnost potvrđena je nalazima koji ukazuju na to da zadovoljstvo školom može imati ulogu moderatora između zadovoljstva sobom (kao jednog od najjačih korelata) i pozitivnih očekivanja od budućnosti kod srednjoškolaca (Trajković, Kovačević-Lepojević i Radulović, 2023).

Literatura o zadovoljstvu školom pretežno je usmerena na adolescente TR, istražujući ovo zadovoljstvo u okviru šireg koncepta kvaliteta života. S druge strane, studije o vezi zadovoljstva školom i učenika sa ometenošću su limitirane i uglavnom se sprovode u inkluzivnim okruženjima, a rezultati su često kontradiktorni. Pojedini empirijski nalazi inostranih studija ne ukazuju na značajnu povezanost između statusa ometenosti i zadovoljstva školom, dok drugi beleže postojanje razlika (za pregled videti Arciuli & Emerson, 2020; Guillemot et al., 2024). Imajući u vidu činjenicu da su u našoj zemlji oskudna istraživanja o zadovoljstvu školom kod učenika sa smetnjama u razvoju, kao i da se ovi učenici, a posebno učenici sa IO, dominantno obrazuju van inkluzivnih odeljenja, smatramo da je potrebno detaljnije razmotriti ovu temu. Cilj istraživanja je da ispita da li postoji razlika u zadovoljstvu školom

između učenika sa intelektualnom ometenošću i učenika tipičnog razvoja, kao i da se sagleda uticaj određenih sociodemografskih karakteristika.

Značaj izvedenog istraživanja ogleda se u njegovoj mogućnosti da doprinese boljem razumevanju specifičnih potreba i iskustava učenika u različitim školskim okruženjima. Dobijeni rezultati mogu pružiti dragocene informacije za unapređenje obrazovnih programa podrške, omogućavajući kreiranje podsticajnijeg školskog ambijenta. Takođe, ovo istraživanje može poslužiti kao osnova za dalja empirijska istraživanja i razvoj strategija za unapređenje kvaliteta života učenika, sa praktičnom vrednošću za nastavnike i kreatore obrazovnih politika.

Metod

Uzorak

Prigodnim uzorkom obuhvaćeno je 273 učenika oba pola koji pohađaju prvi, drugi i treći razred srednjih stručnih škola u Beogradu (N = 116), Vršcu (N = 30), Novom Sadu (N = 55), Mladenovcu (N = 30) i Pirotu (N = 7). Uzorak je podeljen u dve grupe (Tabela 1). Prvu grupu ispitanika čini 138 učenika sa lakom intelektualnom ometenošću (LIO) koji pohađaju srednje škole za učenike sa smetnjama u razvoju, dok druga grupa obuhvata 135 ispitanika TR. Prilikom formiranja uzorka opredelili smo se za učenike TR koji se u srednjim stručnim školama obrazuju za trogodišnja zanimanja (frizer, kuvar, konobar, autolimar, stolar, bravar, elektro-zavarivač) koja su ista ili organizacijski i tehnološki slična zanimanjima za koja se školuju učenici sa LIO (frizer, pekar, cvećar, bravar, krojač, autolakirer). Uzorak ispitanika sa LIO i TR je ujednačen u odnosu na pol ($\chi^2 = 2.65, p = .116$), dok se grupe međusobno razlikuju u odnosu na razred ($\chi^2 = 24.18, p = .000$), opšti uspeh ($\chi^2 = 45.28, p = .000$), uspeh na praktičnoj nastavi ($\chi^2 = 22.54, p = .000$) i porodično okruženje ($\chi^2 = 12.51, p = .002$).

Tabela 1

Struktura uzorka

Varijable	Grupa ispitanika						
	N	%	LIO		TR		
			N	%	N	%	
Pol	Muški	141	51.6	78	56.5	63	46.7
	Ženski	132	48.4	60	43.5	72	53.3
Razred	Prvi	79	28.9	58	42.0	21	15.6
	Drugi	101	37.0	45	32.6	56	41.5
	Treći	93	34.1	35	25.4	58	43.0

Opšti uspeh	Dovoljan	18	6.6	-	-	18	13.3
	Dobar	75	27.5	24	17.4	51	37.8
	Vrlo dobar	120	44.0	67	48.6	53	39.3
	Odličan	60	22.0	47	34.1	13	9.6
Uspeh na praktičnoj nastavi	Dovoljan	12	4.4	-	-	12	8.9
	Dobar	41	15.0	15	10.9	26	19.3
	Vrlo dobar	101	37.0	47	34.1	54	40.0
	Odličan	119	43.6	76	55.1	43	31.9
Porodično okruženje	Potpuna porodica	204	74.7	100	72.5	104	77.0
	Jednoroditeljska	45	16.5	18	13.0	27	20.0
	Hraniteljska / bake i deke	24	8.8	20	14.5	4	3.0
		273	100	138	43.5	135	49.5

Kriterijum za odabir ispitanika sa LIO bila je dijagnoza lake intelektualne ometenosti (IQ 50–69) koja je postavljena na osnovu formalne procene intelektualnog funkcionisanja pre upisa u osnovnu školu i ponovo je vršena pre upisa u srednju školu. Isključujući kriterijum bilo je prisustvo bilo kakvog komorbidnog stanja zabeleženog u školskoj dokumentaciji, a koje bi značajno uticalo na mogućnost razumevanja tvrdnji na skali.

Instrument i procedura

U radu je primenjen deo višedimenzionalnog upitnika za ispitivanje zadovoljstva životom učenika (*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* [MSLSS], Huebner, 1994). Ovaj upitnik se sastoji od 40 tvrdnji, a ispituje učenikovo zadovoljstvo životom u pet područja: zadovoljstvo školom, samim sobom, porodicom, prijateljima te okruženjem u kojem žive. Zbog specifičnosti populacije koja je učestvovala u istraživanju koristili smo samo dimenziju Zadovoljstva školom. Ona se sastoji od osam tvrdnji, a od ispitanika se traži da procene slaganje s tvrdnjama na lestvici od šest nivoa od 1 (uopšte se ne slažem) do 6 (u potpunosti se slažem). Kako bi se izbegla konzistentnost u odgovaranju, tri tvrdnje, pod rednim brojem 1, 3 i 7 su u negativnoj direkciji i obrnuto se boduju. Pouzdanost instrumenta u celini je između .70 – .90, odnosno .85 za dimenziju zadovoljstva školom (Huebner, 2011). Nakon našeg sprovedenog istraživanja interna konzistentnost (Cronbach's α) za uzorak u celini je .91, odnosno .66 za učenike sa LIO i .88 za učenike TR.

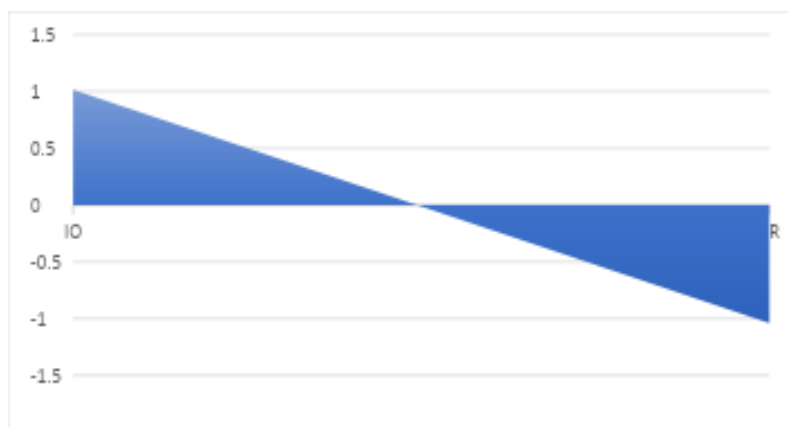
Po odobrenju Etičke komisije Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju uspostavljen je kontakt sa direktorima škola, koji su obavešteni o cilju i planu istraživanja. Nakon dobijene saglasnosti za sprovođenje istraživanja, anketirani su učenici čiji su roditelji ili staratelji dali pristanak za učešće. Prikupljanje podataka obavljeno je individualno, u prethodno dogovorenim terminima i poznatom školskom okruženju, a sprovodili su ga autori istraživanja i studenti master akademskih studija sa studijskog programa Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa teškoćama u mentalnom razvoju. Istraživanje je realizovano u skladu sa etičkim principima i smernicama Helsinške deklaracije. Svi učesnici su prethodno informisani da je učešće u istraživanju dobrovoljno, te da u bilo kom trenutku mogu odustati bez posledica. Radi lakšeg razumevanja instrumenta, svim ispitanicima bila je dostupna vizuelna podrška u vidu linije sa krugovima različitih veličina, raspoređenim s leva na desno, koji su korenspodirali na skali. Najmanji krug (tačkica) označavao je potpunu nesaglasnost, a najveći krug potpuno slaganje sa tvrdnjom. U radu sa učenicima sa LIO proveravano je razumevanje pitanja, uz mogućnost postavljanja dodatnih pitanja.

Statistička obrada podataka

Analiza i obrada podataka vršena je u verziji 21.0 programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences Inc*, Čikago, Illinois, SAD). Korišćeni su osnovni statistički parametri, χ^2 test, Kronbahova alfa (*Cronbach'sa*), univarijantna i multivarijantna metoda diskriminatorne analize.

Rezultati istraživanja

Teorijski raspon zbirnih rezultata na instrumentu o zadovoljstvu školom je od osam do 48 poena, kao što je i u našem istraživanju na celom uzorku ($AS = 34.22$, $SD = 11.20$). Sa ciljem utvrđivanja faktora razlike u odnosu na dve grupe ispitanika, primenjena je multivarijantna diskriminaciona analiza i izolovana je jedna funkcija koja pokazuje izuzetnu značajnost Vilksove lambde ($Wilks' \lambda .485$; $F(1,271) = 287.932$; $p = .000$).



Grafikon 1. Centroidi grupa

Centroidi na Grafikonu 1 pokazuju da učenici sa LIO imaju pozitivan skor, a učenici TR negativan skor na diskriminativnoj funkciji. To ukazuje da se vrednosti aritmetičke sredine ove dve grupe ispitanika statistički značajno razlikuju na primenjenom sistemu mernog prostora, tako da su te razlike na ajtemima prikazane u Tabeli 2.

Tabela 2

Statistički parametri instrumenta za obe grupe ispitanike

Skala zadovoljstva školom			<i>AS</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> (<i>df</i> _{1,271})	<i>p</i>
1.	Postoji mnogo stvari koje ne volim u vezi sa školom	LIO	4.39	1.85	6.47	≤ .001
		TR	2.99	1.71		
2.	Radujem se kada treba da idem u školu	LIO	5.28	1.28	14.82	≤ .001
		TR	2.70	1.58		
3.	Voleo/la bih da ne moram da idem u školu	LIO	4.79	1.69	7.61	≤ .001
		TR	3.11	1.95		
4.	Uživam u školskim aktivnostima	LIO	5.61	.90	15.66	≤ .001
		TR	3.23	1.53		
5.	Škola je interesantna	LIO	5.51	.94	15.33	≤ .001
		TR	3.10	1.59		
6.	Volim da budem u školi	LIO	5.54	.10	16.81	≤ .001
		TR	2.84	1.58		
7.	Osećam se loše u školi	LIO	5.33	1.47	5.91	≤ .001
		TR	4.19	1.70		
8.	Mnogo toga naučim u školi	LIO	5.71	.96	10.86	≤ .001
		TR	3.96	1.61		
Ukupno		LIO	42.15	5.05	16.859	≤ .001
		TR	26.10	9.87		

Radi detaljnijeg uvida u prikupljene podatke, na narednoj tabeli prikazane su statističke vrednosti za obe grupe, a u odnosu na određene sociodemografske varijable ispitanika.

Tabela 3

Univarijantna analiza varijanse u odnosu na socio-demografske karakteristike ispitanika

		LIO		TR	
		AS	SD	AS	SD
Pol	Muški	41.94	4.80	22.95	9.08
	Ženski	42.43	5.38	28.86	9.76
		$F_{(1, 136)} = .33; p = .568$		$F_{(1, 136)} = 13.14; p = .000$	
Razred	I	42.22	4.93	33.24	7.46
	II	41.07	5.36	26.14	9.25
	III	43.43	4.65	23.48	10.05
		$F_{(2, 135)} = 2.20; p = .115$		$F_{(2, 132)} = 8.36; p = .000$	
Opšti uspeh	dovoljan	-	-	20.94	10.58
	dobar	40.25	5.49	22.33	8.46
	vrlo dobar	41.79	4.97	29.72	8.97
	odličan	43.64	4.59	33.31	8.23
		$F_{(2, 135)} = 4.08; p = .019$		$F_{(3, 131)} = 10.72; p = .000$	
Uspeh na praktičnoj nastavi	dovoljan	-	-	23.58	9.92
	dobar	39.73	5.86	21.88	8.27
	vrlo dobar	41.94	5.23	26.54	10.82
	odličan	42.76	4.67	28.81	8.70
		$F_{(2, 135)} = 2.36; p = .098$		$F_{(3, 131)} = 3.10; p = .029$	
Porodično okruženje	Potpuna porodica	42.95	4.99	26.62	9.39
	Jednoroditeljska	41.28	5.05	23.89	10.91
	Hraniteljska	38.95	4.02	27.75	15.17
		$F_{(2, 135)} = 5.93; p = .003$		$F_{(2, 132)} = 0.87; p = .420$	

Napomena: Posthock (Bonferroni test) – statistički značajne razlike na nivou $p \leq .05$: Razred: $p_{(prvi-drugi)} = .011$; $p_{(prvi-treći)} = .000$; Opšti uspeh: $p_{(dobar-vr.dobar)} = .000$; $p_{(dobar-odličan)} = .001$; $p_{(dovoljan-odličan)} = .001$; $p_{(dovoljan-vr.dobar)} = .003$; Uspeh na praktičnoj nastavi: $p_{(dobar-odličan)} = .027$; Porodično okruženje: $p_{(potpuna porodica-hraniteljska/bake i deke)} = .003$

Diskusija

Rezultati sprovedenog istraživanja jasno ukazuju da su učenici sa LIO koji se obrazuju u školama za učenike sa smetnjama u razvoju statistički značajno zadovoljniji kvalitetom školskog života nego njihovi vršnjaci TR u redovnim školama. Kao što se može primetiti u Tabeli 2 učenici TR beleže najniže prosečne vrednosti na tvrdnjama koje se odnose na emotivni doživljaj škole, izražavaju niži nivo radosti pri odlasku u školu, slabiju privrženost školskom okruženju i veće nezadovoljstvo različitim aspektima školskog života. Dobijeni nalazi su u skladu sa rezultatima jednog ranijeg istraživanja sprovedenog na prigodnom uzorku od 408 učenika iz pet srednjih škola u Vojvodini (Jovanović i Jerković, 2011). Uprkos vremenskoj distanci između pomenutog i našeg istraživanja, tokom koje je trebalo da budu sprovedene brojne mere predviđene Strategijom razvoja obrazovanja u Republici Srbiji do 2020. godine, realizacija planiranih aktivnosti je izostala ili je bila delimična. U novoj Strategiji razvoja obrazovanja i vaspitanja do 2030. godine (Službeni glasnik, 61/2021), između ostalog, konstatovano je da je obuhvat učenika trogodišnjim obrazovanjem nešto manji od 10%, dok čak 80% učenika koji pohađaju ove programe ne

dostiže osnovni nivo pismenosti. Takođe, evidentan je trend ranog napuštanja školovanja, što dodatno ukazuje na potrebu za podrškom.

Analizom rezultata učenika TR prikazane za razred koji pohađaju uviđa se da stepen zadovoljstva školom opada sa prelaskom u više razrede i kako se kreću ka završetku školovanja. Ovakav trend suptilno ukazuje na niska očekivanja u vezi sa budućnošću i otvara niz važnih pitanja: Da li ovakvi nalazi odražavaju realne prepreke u zapošljavanju ili je uzrok tome svest učenika o budućim fizičkim, socijalnim i organizacionim aspektima posla ili su možda dobijeni rezultati posledica nedostatka adekvatne emocionalne podrške nastavnika tokom perioda kada adolescenti iskazuju izraženiju potrebu za autonomijom i drugačiji kvalitet interakcije s odraslima?

Nasuprot njima, kod učenika sa LIO nema statistički značajne razlike u odnosu na razred, već sunjihove procene relativno ujednačeno pozitivne. Jedno od mogućih objašnjenja može se pronaći u samoj organizaciji nastave u školama za učenike sa smetnjama u razvoju, ali i u razvojnim specifičnostima ove populacije. Naime, prethodna istraživanja ukazuju na to da učenici sa IO često imaju teškoće u razumevanju vremenskih koncepata i planiranju budućnosti, što za posledicu ima niže aspiracije u odnosu na njihove vršnjake TR (Gilmore, Campbell, Shochet & Roberts, 2013). Uprkos tome, oni mogu biti ohrabreni i podržani u pravljenju planova, pri čemu je ključna uloga nastavnika. Sa našim ispitanicima radedefektolozi i drugi obučeni nastavnici koji poseduju akademska i stručna znanja o specifičnostima osoba sa IO. Međutim, u kontekstu celokupne inkluzivne politike planira se sve veći obuhvat učenika sa IO u redovni obrazovni sistem naše zemlje, pri čemu dosadašnji stavovi nastavnika o inkluzivnom obrazovanju nisu ohrabrujući. Tako su prethodna istraživanja pokazala da su stavovi nastavnika osnovnih škola pretežno negativni, uz česte navode da nemaju dovoljno vremena, znanja ni uslova za kvalitetan rad sa učenicima sa smetnjama u razvoju, kao i da ne percipiraju inkluzivno obrazovanje kao kvalitetniju alternativu specijalizovanom sistemu (Jovanović Popadić, 2016). Iako se u novijim istraživanjima primećuje pomak ka neutralnijim stavovima, nastavnici i dalje ističu nedostatak potrebnih znanja, veština i praktičnog iskustva za uspešno sprovođenje inkluzivne nastave (Dražić i Zrnić, 2024; Japundža-Milisavljević, Djurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2022; Milošević i Maksimović, 2022). Slični nalazi potvrđeni su i u nedavnom istraživanju sprovedenom u srednjim stručnim školama u Srbiji, gde su nastavnici izveštavali da se ne osećaju dovoljno kompetentnim za realizaciju inkluzivne prakse, uz isticanje nedostatka systemske pomoći i podrške pedagoško-psihološke službe i defektologa (Đević i Vujačić, 2024).

S druge strane, podaci iz razvijenih zemalja upućuju na to da se upravo kroz formiranje pozitivnih akademskih iskustava, koje između ostalog obuhvata i percepciju učenika da su vrednovani i prihvaćeni od strane svojih nastavnika, poboljšava školsko iskustvo učenika i povećava zadovoljstvo školom (Eckert et al., 2025). Takođe, pojedini autori ističu značaj negovanja individualnog pristupa u nastavi,

pohvala i nagrađivanja učenika, kao i promovisanja saradnje i lične odgovornosti u okviru školske filozofije, što predstavlja ključne oblike socio-emocionalne podrške (Castellano, Sundell, Overman, & Aliaga, 2012). U tom kontekstu, činjenica da u većini redovnih škola i dalje preovlađuje tradicionalni model nastave, koji podrazumeva uniformni pristup svim učenicima uz zanemarivanje njihovih razvojnih karakteristika i individualnih potreba (Tomić, 2019), može delimično objasniti razlike dobijene među našim ispitivanim grupama. Za razliku od toga, u školama za učenike sa smetnjama u razvoju, individualizacija i diferencijacija nastave predstavljaju osnovu vaspitno-obrazovnog rada, što, uz manji broj učenika po odeljenju, doprinosi povoljnijoj školskoj klimi i većem stepenu subjektivnog zadovoljstva. Ovo se posebno ističe tokom praktične nastave koja se, u grupama do šest učenika, odvija tri dana nedeljno. Intimnija atmosfera omogućava bolju saradnju i komunikaciju, pa čak i neformalne razgovore o ličnim problemima. To doprinosi izgradnji međusobnog poverenja i uvažavanja, čime se pruža potrebna emocionalna podrška. Zbog toga se učenici sa LIO više, fizički i emotivno, angažuju na praktičnoj nastavi u poređenju sa svojim vršnjacima TR (Milanović-Dobrota i Radić-Šestić, 2017), što se dalje reflektuje na njihove ocene, a povratno i na zadovoljstvo školom. Među našim ispitanicima sa LIO nije utvrđena razlika u odnosu na uspeh na praktičnoj nastavi, a dobijene srednje vrednosti u ukupnom skoruu su visoke, za razliku od njihovih vršnjaka TR. S tim u vezi se otvaraju nova pitanja, od toga da li je zanimanje za koje se obrazuju učenici TR bila njihova želja ili rezultat svih činilaca nakon prijemnog ispita, ili su na njihovu odluku uticali roditelji, blizina srednje škole, ili je ipak njihovo prikazano (ne)zadovoljstvo školom rezultat dugogodišnje krize u obrazovnom sistemu koja je dovela do pada kvaliteta obrazovanja na svim nivoima?

Pored uloge nastavnika, na zadovoljstvo školom kod srednjoškolaca značajan uticaj ima osećaj povezanosti sa školskim vršnjacima (Elmore & Huebner, 2010). Dobri socijalni odnosi sa vršnjacima iz odeljenja, pozitivno utiču na osećaj zadovoljstva školom tokom adolescencije (Eckert et al., 2025). U tom kontekstu, činjenica da učenici sa IO pohađaju nastavu u manjim odeljenjima, što može doprineti prisnijoj atmosferi, ne samo tokom nastave, već i u školskom okruženju u kome se ostvaruju socijalne interakcije, moglo bi objasniti visoke vrednosti kod naših ispitanika. Takvo okruženje, prema nalazima ovog istraživanja, rezultira pozitivnim stavovima učenika. Oni izražavaju zadovoljstvo boravkom u školi, uživaju u različitim školskim aktivnostima, smatraju da stiču korisna znanja i naglašavaju važnost druženja s vršnjacima. Ovo je posebno važno imajući u vidu da su učenici sa IO često izloženi riziku od socijalne izolacije, pre svega usled isključivanja iz društva, diskriminatorskih praksi i neprilagođenosti okruženja njihovim potrebama (Đević i Vujačić, 2024). U poređenju sa svojim vršnjacima TR, deca sa IO više vremena provode s odraslima u društvenim aktivnostima kod kuće (Melbøe & Ytterhus, 2017), a domaće istraživanje pokazuje da slobodno vreme najčešće koriste na internetu i da uglavnom nemaju organizovane aktivnosti (Japundža-Milisavljević, Djurić-Zdravković i Milanović-Dobrota, 2023). Iz tog

razloga, pozitivna iskustva u školi i prisustvo vršnjačkih interakcija dobijaju dodatno značenje za njihovo socijalno uključivanje i subjektivno blagostanje. Ovim nalazima treba dodati i istraživanje koje je obuhvatalo učenike sa IO u redovnom obrazovanju, a koji pokazuju da su oni ređe birani za najbolje prijatelje i zajedničke aktivnosti sa vršnjacima TR, kao i da su često aktivno odbacivani (Banković, 2016). Pojedina istraživanja ukazuju na to da učenici koji dožive neki oblik nasilja u školi, bilo da je u pitanju zadirivanje, vređanje ili potpuno isključivanje iz vršnjačkih grupa, pokazuju slabije socijalne kompetencije, što se reflektuje i na manje zadovoljstvo školom (Verkuyten & Thijs, 2002). Zbog toga i ne iznenađuje da učenici sa IO u redovnim školama imaju negativnije mišljenje o školskim aktivnostima od učenika koji pohađaju tzv. specijalne škole (Cooney, Jahoda, Gumley, & Knott, 2006).

Iako na mlađim uzrastima postoji određena povezanost među ovim vršnjacima, ona sa odrastanjem prelazi u indiferentnost i nezainteresovanost učenika TR, da bi se krajem osnovnog obrazovanja manifestovala kao zanemarivanje (Vujačić i Đević, 2022). Prema mišljenju nastavnika srednjih stručnih škola u našoj zemlji, zadovoljstvo školom učenika sa IO u velikoj meri zavisi od uslova koji su im obezbeđeni za učenje, funkcionisanje i socijalne interakcije u okviru školskog okruženja. Bez obzira na to što su nastavnici svesni svoje uloge u podsticanju pozitivnog školskog iskustva, ističu da im nedostaje adekvatna sistemaska podrška u odgovoru na specifične potrebe ovih učenika (Đević i Vujačić, 2024). Zbog toga je važno da se planiranje obrazovnog procesa ne zasniva samo na opštim principima, niti da se inkluzija posmatra samo sa aspekta moralne ispravnosti, već je potrebno objektivno uzimati u obzir individualne potrebe svakog učenika i okolnosti u kojima se one mogu najadekvatnije zadovoljiti (Tamaš, Škrbić, Matić i Vignjević, 2023).

Istraživačke studije iz zemalja s dužom tradicijom inkluzivnog obrazovanja pokazuju da je pored različitih zakonskih promena neophodno kontinuirano unapređivanje psihosocijalne klime u školama i odeljenjima i stvaranje povoljnih uslova za uspješniju socijalizaciju svih učenika uz prilagođavanje različitih interventnih programa specifičnim potrebama svake škole (Đević, 2018). Upravo je oblast zadovoljstva kvalitetom školskog života prepoznata kao pogodna za intervencije koje uključuju jačanje odnosa učenika s nastavnicima i vršnjacima, kreiranje pozitivnog društvenog okruženja, kao i unapređenje samoregulacije i osećaja autonomije (Trajković i sar., 2023). Neki od načina za povećanje prihvaćenosti od strane vršnjaka TR uključuju primenu programa koji naglašavaju sličnosti među učenicima, sprovođenje treninga socijalnih veština za učenike sa IO, kao i korišćenje strategija poput kooperativnog učenja i tutorstva vršnjaka (Brojčin, 2013).

U brojnim radovima koji se odnose na školu ističu se razlike između dečaka i devojčica, pri čemu se navodi da se devojčice bolje prilagođavaju zahtevima školskog okruženja. U jednoj meta-analizi koja je obuhvatila 46 empirijskih studija utvrđeno je da su one zadovoljnije školom od dečaka (Chen, Cai, He, & Fan, 2020). U našem istraživanju razlike između učenika i učenica identifikovane su u grupi

učenika TR, pri čemu su učenice pokazale viši nivo zadovoljstva školom. Ovakav nalaz je u saglasnosti sa rezultatima istraživanja iz našeg okruženja sprovedenog u srednjim školama u Banjaluci (Slavnić & Zečević, 2015), ali i sa nalazima nemačkih autora koji potvrđuju stabilan obrazac polnih razlika u korist devojčica (Eckert et al., 2025). Imajući u vidu da su dečaci, u proseku, manje zadovoljni školskim okruženjem, ovi rezultati ukazuju na potrebu da se školsko osoblje dodatno usmeri na prepoznavanje i zadovoljenje njihovih potreba. To može podrazumevati više pažnje tokom školskih aktivnosti, ohrabrivanje angažovanja u socijalnim i vannastavnim sadržajima, kao i uvođenje ciljanih intervencija usmerenih ka jačanju osećaja pripadnosti i školskog zadovoljstva kod dečaka. Posebno je važno razvijati strategije koje odgovaraju njihovim interesovanjima i načinima izražavanja, kako bi školsko okruženje za njih bilo podjednako podsticajno kao i za devojčice.

Porodično okruženje predstavlja važan izvor podrške i može imati značajnu ulogu u oblikovanju školskog iskustva. Dok se kod učenika TR roditeljska podrška vremenom prirodno smanjuje, kod učenika sa IO ona ostaje ključna tokom celog života, utičući i na njihovo zadovoljstvo školom (Milanović Dobrota i sar., 2024). Kod učenika TR nije utvrđena razlika u odnosu na porodično okruženje, ali jeste kod učenika sa LIO, pri čemu najveće vrednosti zadovoljstva prikazuju oni koji žive u potpunim porodicama, a najniže oni koji žive sa zakonskim zastupnicima. Pretpostavljamo da se niži registrovani podaci za učenike sa LIO koji žive sa hraniteljima ili bakama i dekama mogu dovesti u vezu sa njihovim emocionalnim i fizičkim kapacitetima, ili sa manjkom interesovanja prema obrazovanju, a možda i nedostatkom roditeljskih kompetencija, što svakako treba proveriti narednim istraživanjima.

Ograničenja rada i preporuke za buduća istraživanja

Kao i svako istraživanje, i ova studija ima svoja ograničenja, koja mogu poslužiti kao korisna osnova za buduće radove u ovoj oblasti. Prvo, treba istaći da se dobijeni rezultati ne mogu generalizovati, s obzirom na to da je istraživanje sprovedeno na prigodnom uzorku i da su podaci prikupljeni putem samoprocene učenika, što predstavlja poseban izazov kada je reč o učenicima sa IO. Njihove procene mogu biti ograničene kapacitetima za samorefleksiju, razumevanjem apstraktnih pitanja, kao i sklonošću ka davanju socijalno poželjnih odgovora, što može uticati na pouzdanost i validnost dobijenih rezultata.

U našem radu fokusirali smo se na porodično okruženje učenika, dok smo izostavili detaljno ispitivanje unutarporodičnih odnosa, obrazovnog i radnog statusa roditelja, koji takođe mogu imati značajan uticaj na zadovoljstvo školom. Ovi aspekti predstavljaju važno polje za naredna istraživanja, a budući da su u ovom istraživanju zabeleženi niži nivoi zadovoljstva školom kod učenika koji žive sa hraniteljima, smatramo da bi bilo korisno dodatno istražiti njihova iskustva.

Uzimajući u obzir složenost percepcije školskog iskustva, buduće studije trebalo bi da uključe širi spektar individualnih i kontekstualnih varijabli, kao što su procena školske klime, kvalitet socijalnih

interakcija među učenicima, odnos učenika i nastavnika, kao i osećaj prihvaćenosti i uvažavanja u školskom okruženju. Ovi nalazi mogu ukazivati na specifične emocionalne, socijalne ili obrazovne izazove, koje je potrebno dublje ispitati.

Takođe, s obzirom na to da praktična nastava predstavlja ključni segment obrazovanja učenika sa IO, buduća istraživanja bi trebalo da obuhvate i perspektivu nastavnika praktične nastave, u cilju ispitivanja njihove motivacije, profesionalne angažovanosti i načina na koji percipiraju svoj uticaj na učenike.

Bez obzira na određena ograničenja ovog rada, verujemo da je otvorio mnoge, još uvek neistražene oblasti u vezi sa zadovoljstvom školom, kao i da će inspirisati druge istraživače, odnosno poslužiti kao inicijalni korak za naredna, sveobuhvatnija istraživanja koja bi popunila praznine u spoznaji zadovoljstva učenika školom.

Zaključak

Dobijeni rezultati nedvosmisleno pokazuju da su učenici sa LIO zadovoljniji vrstom škole koju pohađaju, za razliku od njihovih vršnjaka TR koji se obrazuju za ista ili slična zanimanjima u trogodišnjem trajanju. S obzirom na inkluzivnu politiku, najverovatnije je da će u budućnosti učenici sa LIO upisivati trogodišnje obrazovne profile, zbog čega je u perspektivi neophodno detaljnije analizirati prikazano nezadovoljstvo kod učenika TR koji pohađaju redovan sistem obrazovanja. Pošto samo fizičko prisustvo učenika sa LIO u redovnom obrazovanju ne zadovoljava principe inkluzivnog obrazovanja, potrebno je podrobnije analizirati mišljenja svih učesnika u školskoj zajednici i odgovornije pristupiti aktivnostima radi unapređenja kvaliteta školskog života.

Pored toga što smo u radu ukazali na određene probleme i važne oblasti budućih istraživanja, smatramo da bi nastavni kadar u inkluzivnim školama trebalo da, sem fokusa na akademska postignuća (pružanja znanja i veština), svoj rad posveti i zanemarenoj vaspitnoj dimenziji, kao i socio-emocionalnim aspektima obrazovanja. Time bi pomogli učenicima da razviju odgovornost, moralne vrednosti, poštovanje prema drugima i društvenim normama, komunikacione veštine i druge komponente važne za celokupni lični razvoj. U skladu sa školskom klimom i kulturom, škole bi mogle da razviju konkretne programe podrške koji bi uključivali različite ponude vannastavnih aktivnosti i radionica prilagođene interesovanjima učenika, kako bi ih osposobili za suočavanje sa akademskim pritiskom i umanjili nezadovoljstvo različitim aspektima školskog života. Takvi programi bi doprineli da se učenici osećaju sigurno i podržano, a takođe bi ih pripremili za život u zajednici i prevazilaženje budućih izazova.

S druge strane, kreatorima obrazovnih politika predlažemo da promisle o nekoliko ključnih mera koje bi mogle da unaprede kvalitet nastave i opšti nivo podrške učenicima, kao i da kreiraju okruženje koje će podsticati zadovoljstvo učenika u školi. Osim redukovanja akademskih sadržaja i optimizacije

broja učenika u odeljenjima, smatramo da je nastavnom kadru potrebno obezbediti edukaciju usmerenu na sticanje potrebnih znanja, veština i praktičnog iskustva, kako za izgradnju međusobnog poverenja i poštovanja radi unapređenja interakcije sa srednjoškolcima, tako i za efikasno sprovođenje inkluzivne nastave. Takođe, u školama je neophodno razviti i posvećeno implementirati usluge karijernog vođenja i savetovanja. Aktivno učešće svih učenika u aktivnosti karijernog savetovanja obezbedilo bi im veći nivo pomoći u donošenju racionalne odluke o izboru buduće profesije, dok bi im primena različitih stručnih intervencija omogućila podršku u razvoju socio-emocionalnih kompetencija i veću otpornost na izazove obrazovnog i profesionalnog angažovanja.

SCHOOL SATISFACTION AMONG STUDENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITIES AND TYPICALLY DEVELOPING STUDENTS IN VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION

Abstract

In the broader concept of life satisfaction, school satisfaction represents a specific domain related to students' personal experience regarding how pleasant and fulfilled they find the school environment. The aim of this study is to examine differences in school satisfaction between students with mild intellectual disabilities and typically developing students, as well as to explore the impact of certain sociodemographic characteristics. The convenience sample consisted of 273 high school students enrolled in three-year vocational programs, divided into two groups. The first group included 138 students with developmental disabilities, while the second group comprised 135 typically developing students attending vocational high schools. Students' school satisfaction was assessed using a subscale of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. The obtained results unambiguously indicate that students with mild intellectual disabilities report significantly higher school satisfaction than their typically developing peers. This paper analyzes these differences with particular attention to the characteristics of the educational systems attended. Recommendations are provided for future research to further investigate school satisfaction, enabling a deeper understanding of students' diverse needs stemming from their biopsychosocial characteristics. Based on these findings, educational stakeholders could more appropriately support the positive development of all students and implement targeted interventions aimed at improving the quality of school life.

Keywords: school satisfaction, high school, three-year education, intellectual disability, typical development

Literatura

- Addae, E. A., Kühner, S., & Lau, M. (2023). Social context of school satisfaction among primary and secondary school children in Hong Kong. *Children and Youth Services Review, 148*, 106881. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2023.106881>
- Arciuli, J., & Emerson, E. (2020). Type of disability, gender, and age affect school satisfaction: Findings from the UK Millennium Cohort Study. *British Journal of Educational Psychology, 90*(3), 870-885. <https://doi.org/10.1111/bjep.12344>
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. *Handbook of positive psychology in schools*, 189-196.
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola, 22*(1), 59-74.
- Brojčin, B. (2013). *Inkluzivna edukacija*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Castellano, M., Sundell, K., Overman, L. T., & Aliaga, O. A. (2012). Do career and technical education programs of study improve student achievement? Preliminary analyses from a rigorous longitudinal study. *International Journal of Educational Reform, 21*(2), 98-118. <https://doi.org/10.1177/105678791202100202>
- Cecen, A. R. (2023). Self satisfaction scale (3S): Development and initial validation of a new measure of subjective well-being. *Current Psychology, 42*(6), 4555-4566. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01790-9>
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies, 21*, 2279-2307. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00169-9>
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A., & Knott, F. (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(6), 432-444. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x>
- Đević, R & Vujačić, M. (2024). Socijalni statusi u odeljenju učenika koji imeju teškoće u razvoju iz perspektive nastavnika srednjih stručnih škola. *Inovacije u nastavi, 37*(3), 43-58. <https://doi.org/10.5937/inovacije2403043D>
- Đević, R. (2018). Socijalna prihvaćenost učenika sa smetnjama u razvoju u nižim razredima redovne osnovne škole. U R. Đević, i N. Gutvajn (Ur.) *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 105-121). Institut za pedagoška istraživanja

- Dražić, M., & Zrnić, L. (2024). Stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola prema inkluzivnom obrazovanju učenika sa smetnjama u razvoju. *Research in Pedagogy*, 14(2), 265-277. <https://doi.org/10.5937/IstrPed2402265D>
- Eckert, H., Steinmayr, R., & Wirthwein, L. (2025). Socioemotional and sociodemographic determinants of subjective well-being in school during childhood and adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 40(2), 54. <https://doi.org/10.1007/s10212-025-00955-5>
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Gilmore, L., Campbell, M., Shochet, I., & Roberts, C. (2013). Resiliency profiles of children with intellectual disability and their typically developing peers. *Psychology in the Schools*, 50(10), 1032-1043. <https://doi.org/10.1002/pits.21728>
- Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In *Inclusive education for the 21st century* (pp. 3-26). Routledge.
- Guillemot, F., Lacroix, F., & Nocus, I. (2024). Subjective well-being and social inclusion at school for students with a disability, according to their parents, in France. *Research in Developmental Disabilities*, 153, 104814. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104814>
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological assessment*, 6(2), 149.
- Huebner, E. S. (2011). *Revised Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. Columbia, SC: University of South Carolina
- Japundža-Milisavljević, M., Djurić-Zdravković, A., & Milanović-Dobrota, B. (2023). Provođenje slobodnog vremena učenika s intelektualnom ometenošću. In *XIV Međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“* (str. 173-180). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
- Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A., & Milanović-Dobrota, B. (2022). Stavovi prosvetnih radnika prema inkluziji. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 21(1), 15-30. <https://doi.org/10.5937/specedreh21-34279>
- Jovanović Popadić, A. M. (2016). Inkluzivno obrazovanje: Ideja i praksa. *Sinteze-časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 5(10), 35-46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>
- Jovanović, V., & Jerković, I. (2011). Zadovoljstvo školom kod učenika srednjih škola—povezanost sa školskim uspehom i indikatorima mentalnog zdravlja. *Psihologija*, 44(3), 211-224. <https://doi.org/10.2298/PSI1103211J>

- Klinger, D. A., Freeman, J. G., Bilz, L., Liiv, K., Ramelow, D., Sebok, S. S., Samdal, O., Dür, W., & Rasmussen, M. (2015). Cross-national trends in perceived school pressure by gender and age from 1994 to 2010. *The European Journal of Public Health*, 25(suppl_2), 51-56. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckv027>
- Melbøe, L., & Ytterhus, B. (2017). Disability leisure: In what kind of activities, and when and how do youths with intellectual disabilities participate?. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 245-255. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1264467>
- Milanović-Dobrota, B., & Radić-Šestić, M. (2017). Radna angažovanost srednjoškolaca na praktičnoj nastavi. *Nastava i vaspitanje*, 66(1), 67-82.
- Milanović-Dobrota, B., Mentus-Kandić, T., & Buha, N. (2024). Percepcija roditeljske podrške u karijernom razvoju učenika sa intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 23(1), 61-79. <https://doi.org/10.5937/specedreh23-42825>
- Milošević, D., & Maksimović, J. (2022). Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji iz ugla nastavnika razredne i predmetne nastave–kompetencije, prednosti, barijere i preduslovi. *Nastava i vaspitanje*, 71(1), 7-27. <https://doi.org/10.5937/nasvas2201007M>
- Nacionalni izveštaj o inkluzivnom obrazovanju u Republici Srbiji za period od 2019. do 2021. godine* (2022). Ministarstvo prosvete Republike Srbije. <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/Nacionalni-izvestaj-o-IO-2019-2021.pdf>
- Slavnić, D., & Zečević, I. (2015). Učeničko zadovoljstvo životom, školom i samopoštovanje. *STED–zbornik radova iz psihologije*, 75-86.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030.* (2021). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 63/2021.
- Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2020.* (2012). Službeni glasnik Republike Srbije, br. 107/2012.
- Suldo, S. M., Gilfix, H. L., & Morgan, M. M. (2022). Understanding and promoting school satisfaction in children and adolescents. In *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 380-396). Routledge.
- Tamaš, D., Škrbić, R., Matic, I., & Vignjević, N. (2023). Stavovi zaposlenih u obrazovanju prema inkluziji učenika sa poremećajima iz spektra autizma. *Pedagoška stvarnost*, 69(1), 92-107. <https://doi.org/10.19090/ps.2023.1.92-107>
- Tiikkaja, S., & Tindberg, Y. (2021). Poor school-related well-being among adolescents with disabilities or ADHD. *International journal of environmental research and public health*, 19(1), 8. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010008>

- Tomić, M. (2019). Inkluzivna nastava u sistemu vaspitanja i obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 111-122.
- Tomić, M., Spasenović, V., & Hebib, E. (2015). Dualni model srednjeg stručnog obrazovanja-primer Austrije. *Nastava i vaspitanje*, 64(1), 131-144.
- Trajković, M., Kovačević-Lepojević, M., & Radulović, M. (2023). Zadovoljstvo različitim aspektima života i pozitivna očekivanja od budućnosti kod srednjoškolaca: specifičan značaj zadovoljstva školom1. *Nastava i vaspitanje*, 72(3), 337-352. <https://doi.org/10.5937/nasvas2303429T>
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. <https://doi.org/10.1080/01419870120109502>
- Vidić, T. (2022). Kako i zašto mjeriti zadovoljstvo učenika školom. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(1-2), 201-218.
- Vujačić, M., & Đević, R. (2022). Vršnjačka prihvaćenost u inkluzivnom obrazovanju. Institut za pedagoška istraživanja.
- Yam, F. C. (2022). The relationship between school satisfaction and psychological well-being of secondary school students: the mediating role of happiness at school. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 4(2), 248-262. <https://doi.org/10.51535/tell.1200847>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* (2009). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 72/2009, 52/2011, 55/2013, 35/2013, 68/2105, 88/2017
- Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju* (2025). Službeni glasnik Republike Srbije, Br. 19/2025.