

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и
рехабилитацију

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП

„Специјална едукација и
рехабилитација и
инклузивно друштво“

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 23. децембар 2024.

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП

**„СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА И
ИНКЛУЗИВНО ДРУШТВО”**

Београд, 23. децембар 2024.

ЗБОРНИК РАДОВА

Београд, 2024.

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА И ИНКЛУЗИВНО ДРУШТВО”
Београд, 23. децембар 2024. године
ЗБОРНИК РАДОВА

Рецензенти:

Проф. др Бранка Јаблан
Доц. др Слободан Банковић

Издавач:

Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)
11000 Београд, Високог Стевана 2
www.fasper.bg.ac.rs

За издавача:

Проф. др Сања Ђоковић, декан

Главни и одговорни уредник:

Проф. др Светлана Каљача

Уредници:

Проф. др Ксенија Станимиров
Проф. др Александра Павловић
Проф. др Лука Мијатовић

Дизајн насловне стране:

Зоран Јованковић

Графичка обрада и дизајн текста:

Биљана Красић

Штампа омота и нарезивање ЦД:

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)

Зборник радова ће бити публикован у електронском облику – ЦД

Тираж: 200

ISBN-978-86-6203-187-7

Наставно-научно веће Универзитета у Београду – Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију, на седници одржаној 12. 11. 2024. године, Одлуком бр. 3/188 од 13. 11. 2024. године, усвојило је рецензије рукописа Зборника радова „Специјална едукација и рехабилитација и инклузивно друштво”.

Зборник радова је настао као резултат Пројекта „Специјална едукација и рехабилитација и инклузивно друштво” чију реализацију је сопственим средствима подржао Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (руководилац Пројекта проф. др Миа Шешум), као и резултат пројеката које финансира Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-65/2024-03/200096).

НАЦИОНАЛНИ НАУЧНИ СКУП
„СПЕЦИЈАЛНА ЕДУКАЦИЈА И РЕХАБИЛИТАЦИЈА И
ИНКЛУЗИВНО ДРУШТВО”

Београд, 23. децембар 2024. године

**Програмски
одбор:**

Проф. др Сања Ђопић
Проф. др Зорица Савковић
Проф. др Маја Ивановић
Проф. др Бојан Дучић
Проф. др Снежана Илић
Доц. др Божидар Филиповић
Доц. др Мина Николић

**Организациони
одбор:**

Проф. др Наташа Буха
Асс. Никола Милосављевић
Асс. Барбара Блажанин
Асс. Ивана Обреновић Илић
Асс. Верица Пауновић
Асс. Кристина Ивановић
Асс. Милена Кордић

Садржај

9 ПРЕДГОВОР

1. Социјална инклузија особа са ометеношћу од предшколског до одраслог доба

- 13 ПРИХВАТАЊЕ ДИЈАГНОЗЕ КОД РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ
Снежана ИЛИЋ, Нина МАКСИМОВИЋ, Снежана НИКОЛИЋ
- 19 ПРИМЕНА И ЗНАЧАЈ ИНКЛУЗИЈЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА И ПОРЕМЕЋАЈИМА У РАЗВОЈУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА
Дајана РОЈЕК ЗАКИЋ, Марија БЈЕЛИЋ, Тамара КОВАЧЕВИЋ, Сања БОКОВИЋ
- 29 ПЕРЦЕПЦИЈА ИНКЛУЗИВНОСТИ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ
Јована ПАВЛОВИЋ, Ивана СРЕТЕНОВИЋ, Кристина ИВАНОВИЋ
- 39 ИНКЛУЗИВНИ ПРИСТУП У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА ИЗРАЖЕНИМ ОСОБИНАМА ХИПЕРАКТИВНОСТИ
Софија ДОВИЈАНИЋ
- 55 РОДНИ СТЕРЕОТИПИ И САГЛЕДАВАЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ ОСОБА
Миа ШЕШУМ, Марина ШЕСТИЋ
- 65 ИНСТРУМЕНТ ЗА ПРОЦЕНУ НЕГОВАЊА РАЗЛИЧИТОСТИ НА НИВОУ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ, КЛИМЕ И КОМПЕТЕНЦИЈА ОСОБЉА: ЧЕК ЛИСТА „РЕВОЛУЦИЈА РАЗЛИЧИТОСТИ“
Марија ТРАЈКОВИЋ, Лука МИЈАТОВИЋ, Ана ПАРАУШИЋ МАРИНКОВИЋ, Марина КОВАЧЕВИЋ ЛЕПОЈЕВИЋ, Лидија БУКВИЋ, Бранислава ПОПОВИЋ ЋИТИЋ, Милица КОВАЧЕВИЋ, Драгана БОГИЋЕВИЋ
- 75 СТРАТЕГИЈЕ РЕГУЛАЦИЈЕ ЕМОЦИЈА КОД ОСОБА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА: РАЗЛИКЕ У ПОГЛЕДУ ВРЕМЕНА НАСТАНКА ОШТЕЋЕЊА
Лука МИЈАТОВИЋ, Ксенија СТАНИМИРОВ, Невена СТРИЖАК, Александра ГРБОВИЋ

2. Специфичност говорно-језичког развоја, комуникација и асистивне технологије

- 87 ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК И ИНКЛУЗИЈА: УЛОГА У ОБРАЗОВАЊУ И ВРШЊАЧКОМ ПОВЕЗИВАЊУ
Марија БЈЕЛИЋ, Дајана РОЈЕК ЗАКИЋ, Тамара КОВАЧЕВИЋ, Љубица ИСАКОВИЋ, Миа ШЕШУМ, Мина НИКОЛИЋ

- 97 УПОТРЕБА ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И ВИРТУЕЛНЕ РЕАЛНОСТИ У ТРЕТМАНУ АФАЗИЈА
Верица ПАУНОВИЋ, Миле ВУКОВИЋ
- 105 ЗАДОВОЉСТВО КОРИСНИКА И ЧЛАНОВА ПОРОДИЦЕ УРЕЂАЈИМА И СРЕДСТВИМА АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ
Ивана АРСЕНИЋ, Зорица ВЕЉКОВИЋ
- 117 РЕЛАТИВНЕ КЛАУЗЕ С ПРИДЕВСКОМ ВРЕДНОШЋУ У ТЕКСТОВИМА УЧЕНИКА ПРВОГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ
Маја ИВАНОВИЋ
- 127 ЗАСТУПЉЕНОСТ СМЕТЊИ У ЧИТАЊУ КОД УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА – ПРЕЛИМИНАРНО ИСТРАЖИВАЊЕ
Бојана ДРЉАН, Невена ЈЕЧМЕНИЦА, Анђела ТУФЕГЦИЋ

3. Ризична понашања, превенција и рехабилитација

- 139 СИСТЕМ ВРШЊАЧКЕ ПОДРШКЕ У ПРЕВЕНЦИЈИ БУЛИНГА
Нина ТРИШИЋ
- 149 ДИГИТАЛНА ИНКЛУЗИЈА: УЛОГА Е-УЧЕЊА У РЕХАБИЛИТАЦИЈИ ОСУЂЕНИХ
Вера ПЕТРОВИЋ, Весна ЖУНИЋ ПАВЛОВИЋ, Јована УРОШЕВИЋ
- 159 ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ АДОЛЕСЦЕНАТА
Милана ДРАЖИЋ, Милена КОРДИЋ
- 171 ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА СОЦИЈАЛНЕ ИНКЛУЗИЈЕ МЛАДИХ У СУКОБУ СА ЗАКОНОМ
Марија МАЉКОВИЋ, Ивана РАДОВАНОВИЋ, Никола МИЛОСАВЉЕВИЋ
- 181 МИШЉЕЊА И ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА У ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ТРЕТМАНУ О ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ МЛАДИХ У СУКОБУ СА ЗАКОНОМ
Никола МИЛОСАВЉЕВИЋ, Марија МАЉКОВИЋ

4. Квалитет стручне подршке инклузији особа са ометеношћу

- 195 ЗАШТО ФАСПЕР: ШТА МОТИВИШЕ СТУДЕНТЕ ДА ИЗАБЕРУ КАРИЈЕРУ У ОБЛАСТИ СПЕЦИЈАЛНЕ ЕДУКАЦИЈЕ И РЕХАБИЛИТАЦИЈЕ
Барбара БЛАЖАНИН, Невена СТРИЖАК, Божидар ФИЛИПОВИЋ, Ксенија СТАНИМИРОВ
- 207 (НЕ)ОДОБРАВАЊЕ РОДИТЕЉА И ИЗБОР СТУДИЈА СПЕЦИЈАЛНЕ ЕДУКАЦИЈЕ И РЕХАБИЛИТАЦИЈЕ: ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНАТА
Невена СТРИЖАК, Барбара БЛАЖАНИН, Божидар ФИЛИПОВИЋ, Слободанка АНТИЋ

- 217 ИНТЕЛЕКТУАЛНА ОМЕТЕНОСТ, ИНКЛУЗИЈА И ЕДУКАЦИЈА ЛЕКАРА И
СТУДЕНАТА МЕДИЦИНЕ
*Александра М. ПАВЛОВИЋ, Александра ЂУРИЋ ЗДРАВКОВИЋ,
Јасмина МАКСИЋ, Драган ПАВЛОВИЋ*
- 227 ПРОМОЦИЈА САМООДРЕЂЕЊА У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА
ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ КАО ПРЕДИКТОРА ЊИХОВЕ
СОЦИЈАЛНЕ ИНКЛУЗИЈЕ – СТАВОВИ И ИСКУСТВО ДЕФЕКТОЛОГА
Светлана КАЉАЧА, Миљана ЗДРАВКОВИЋ, Бојан ДУЧИЋ
- 235 КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ПОВЕРЕЊЕ МАЈКИ У ИНКЛУЗИВНОМ
ОКРУЖЕЊУ
Наташа БУХА, Марија ЈЕЛИЋ

ПРЕДГОВОР

Тематски зборник радова „Специјална едукација и рехабилитација и инклузивно друштво“ настао је као резултат истоименог научног пројекта који је реализован у једногодишњем периоду, од децембра 2023. године до децембра 2024. године. У реализацији пројекта учествовали су наставници, сарадници и студенти последипломских студија Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију. Пројекат је исходовао научним скупом националног значаја на којем су аутори презентовали резултате својих радова који су садржани у овом зборнику.

Зборник је тематски подељен у четири целине, и садржи укупно 22 оригинална научна/прегледна рада. Тематске целине зборника се односе на: социјалну инклузију особа са ометеношћу од предшколског до одраслог доба, затим специфичности говорно-језичког развоја, комуникације и асистивне технологије, даље, на ризична понашања, превенцију и рехабилитацију, као и на квалитет стручне подршке инклузији особа са ометеношћу. Као такав, овај зборник представља збирку научних сазнања која припадају специјалној едукацији и рехабилитацији, а односе се превалентно на карактеристике савременог, инклузивног друштва. Представљени резултати истраживања не доприносе само бољем сагледавању исхода инклузивног образовања у Србији, већ пружају увид и у специфичне тешкоће с којима се суочавају учесници инклузивног система, као и њихово свакодневно функционисање у различитим, другим сегментима живота.

Уредници зборника дугују захвалност ауторима радова, као и свима који су били укључени у организацију пројекта јер су својом професионалношћу и ангажованошћу допринели да се и ове, као и свих претходних година, пројекат реализује у складу с највишим стандардима академске заједнице.

У Београду,
Децембар 2024. године

Уредници зборника

1.

Социјална инклузија особа са ометеношћу од предшколског до одраслог доба

ПРИХВАТАЊЕ ДИЈАГНОЗЕ КОД РОДИТЕЉА ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ

Снежана ИЛИЋ, Нина МАКСИМОВИЋ*, Снежана НИКОЛИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Циљ овог рада је да се прикаже процес прихватања дијагнозе код родитеља деце са сметњама у развоју. У раду се анализирају емоционалне реакције родитеља након сазнања дијагнозе и приказују кључне фазе прихватања. Осим тога, рад наглашава важност подршке стручњака и заједнице у овом процесу, као и дугорочне последице по ментално здравље родитеља. Кроз преглед релевантне литературе, дискутује се о факторима који могу убрзати или отежати процес прилагођавања родитеља на новонасталу ситуацију. Резултати показују да адекватна подршка стручњака, као и јасна и емпатична комуникација, имају пресудну улогу у успешном прилагођавању родитеља и утичу на будући развој деце са сметњама у развоју.

Кључне речи: дијагноза, родитељи, сметње у развоју, прихватање, подршка

УВОД

Родитељи који добију вест да њихово дете има сметње у развоју суочавају се са неочекиваним изазовима. Дијагноза сметњи у развоју мења очекивања и идеализоване представе о родитељству, што води ка емоционалној и психолошкој кризи. Процес прихватања дијагнозе обично траје дуго и подразумева различите фазе прилагођавања, као и тражење подршке од стручњака и породичне заједнице (Graungaard & Skov, 2007).

Проучавање процеса прихватања дијагнозе је важно јер пружа увид у начине на које родитељи реагују на неочекиване изазове. Разумевање ових реакција може помоћи стручњацима да развију боље методе подршке и комуникације са породицама деце са сметњама у развоју. Овај прегледни рад

* мастер дефектолог

ће осветлити како различити фактори утичу на способност родитеља да прихвате дијагнозу и прилагоде се новонасталој ситуацији.

Емоционалне реакције родитеља

Реакције родитеља на дететову дијагнозу могу бити веома различите и обухватају широк спектар емоционалних стања. У почетним фазама, родитељи могу доживети шок, неверицу, тугу, бес и кривицу. Најчешћа реакција је осећај губитка, јер родитељи губе идеализовану представу о будућности свог детета (Seligman & Darling, 2007).

Емоционални одговор на дијагнозу и фазе емоционалног прилагођавања пролазе кроз неколико фаза:

1. Негирање – родитељи често негирају или оспоравају дијагнозу, јер је тешко прихватити да дете има сметње у развоју.
2. Бес и кривица – ово је фаза у којој родитељи могу кривити себе или друге за дететово стање.
3. Депресија – родитељи могу пасти у дубоку емотивну кризу, осећајући се беспомоћно.
4. Прихватање – у последњој фази родитељи почињу да прихватају реалност дијагнозе и усмеравају своју енергију на подршку детету (Mansell & Morris, 2004).

Културолошки контекст такође игра важну улогу у процесу прихватања дијагнозе. У неким друштвима, дијагноза сметњи у развоју се доживљава као стигма, што додатно компликује процес прилагођавања родитеља (Corcoran et al., 2017). Ово може изазвати додатне притиске на родитеље, који се боре да се носе са сопственим емоцијама и очекивањима околине.

Подршка стручњака у процесу прихватања

Подршка коју родитељи добијају од стручњака током и након дијагнозе игра кључну улогу у процесу прилагођавања. Начин на који се дијагноза саопштава може имати велики утицај на емоционално стање родитеља и на њихову спремност да прихвате нову реалност (Graungaard & Skov, 2007).

Истраживања показују да је емпатичан и јасан начин саопштавања дијагнозе пресудан за почетне реакције родитеља. Неадекватна комуникација може довести до појачаних негативних реакција, док подршка и разумевање могу помоћи родитељима да брже прихвате ситуацију (Almansour et al., 2013).

Подршка родитељима не завршава се са саопштавањем дијагнозе. Потребна је дугорочна подршка кроз редовне консултације и едукацију родитеља о дететовом стању и могућностима за третман. Јасне и доступне информације о раним интервенцијама могу помоћи родитељима да се осећају сигурније и спремније за будуће изазове (Jurin et al., 2022).

Прихватање дијагнозе може имати дугорочне последице на ментално здравље родитеља, нарочито ако изостане адекватна подршка. Родитељи деце са сметњама у развоју изложени су већем ризику од развоја депресије и анксиозности (Almansour et al., 2013).

Дијагноза не утиче само на ментално здравље родитеља, већ и на целокупну породичну динамику. Тежи симптоми код детета могу довести до повећаног стреса у породици, што може резултирати конфликтима и осећајем немоћи. Присуство партнера и заједничка подршка у родитељству играју кључну улогу у смањењу стреса и анксиозности код родитеља који се суочавају са изазовима узрокованим болестима или дијагнозама деце. Подршка партнера и активна улога оба родитеља у процесу адаптације могу довести до бољих дугорочних исхода за породицу. Истраживања су показала да породице у којима оба родитеља активно учествују у процесу прилагођавања, посебно у случају деце са хроничним болестима или инвалидитетом, показују бољу адаптацију и нижи ниво стреса (Beresford, 2007).

Интервенције и терапијске могућности

Ране интервенције и терапије могу значајно утицати на развој детета, као и на процес прихватања код родитеља. Успешне интервенције пружају родитељима осећај контроле и омогућавају им да активно учествују у подршци детету (Guralnick, 2005).

Врсте интервенција

Терапије које укључују рад са дететом, као што су логопедске, физикалне и психолошке интервенције, имају значајан утицај на побољшање дететових способности и функционисања у свакодневном животу. Логопедске интервенције су посебно важне за децу са говорним и језичким потешкоћама, јер помажу у развоју вербалне и невербалне комуникације, што је кључно за дечији развој и интеракцију са околином. Терапија соматопеда је усмерена на побољшање моторичких способности и координације, док психолошке интервенције помажу у развоју емоционалне стабилности и социјалних вештина (Guralnick, 2005).

Поред ових индивидуалних терапија, породично оријентисана рана интервенција се све више препознаје као ефикасан приступ који укључује целокупну породицу у терапијски процес. Овај приступ подразумева активну улогу родитеља и блиских чланова породице у планирању и спровођењу терапијских активности, што може побољшати не само дететове способности, већ и комуникацију и однос унутар породице (Dunst et al., 2007).

Породично оријентисана рана интервенција има за циљ да оснажи породице и обезбеди им ресурсе и вештине потребне за подршку детету у свакодневним активностима. Истраживања показују да рана интервенција, у којој су родитељи укључени као активни учесници, доприноси бољем развоју детета, као и побољшању породичног живота. Овај модел интервенције се заснива на пружању подршке породици, а не само детету, јер се сматра да стабилно и подржавајуће породично окружење има пресудан утицај на дететов развој (Guralnick, 2005). Поред тога, истраживања указују на то да укључивање родитеља у рану интервенцију позитивно утиче на самопоуздање родитеља и побољшава њихове родитељске вештине, што заузврат води до бољег функционисања породице. Модели који наглашавају активну улогу родитеља и породица у процесу интервенције показали су значајне предности у свим аспектима живота детета и породице. Породично оријентисане интервенције често укључују активности које могу бити део свакодневних породичних рутина, као што су игра, храњење или заједничко учење, што родитељима омогућава да примене терапијске стратегије у природном окружењу (Dunst et al., 2007; Sandall et al., 2005). Овај приступ помаже родитељима да стекну вештине за решавање специфичних изазова у дететовом развоју, док истовремено подстиче емоционалну везу између родитеља и детета (Dunst et al., 2007). Осим тога, ране интервенције у оквиру породице доприносе смањењу стреса и анксиозности код родитеља, јер им пружају осећај контроле и компетенције у суочавању са изазовима родитељства деце са сметњама у развоју (McWilliam, 2010).

Улога стручњака у породично оријентисаној раној интервенцији је од кључне важности. Стручњаци морају сарађивати са породицама како би креирали индивидуализоване програме који одговарају специфичним потребама детета и породице. Оваква сарадња обезбеђује да су родитељи активно укључени у процес и да добијају потребне ресурсе за ефикасну примену терапијских метода у свакодневном животу. На тај начин, породично оријентисана рана интервенција постаје холистички приступ који не само да помаже детету, већ и оснажује породицу као целину (Guralnick, 2011).

ЗАКЉУЧАК

Прихватање дијагнозе код родитеља деце са сметњама у развоју је дуг и комплексан процес који захтева подршку стручњака и породичне заједнице. Кроз адекватну комуникацију, емпатичну подршку и ране интервенције, родитељи могу пронаћи начине да прихвате дијагнозу и обезбеде свом детету најбоље могућности за развој. Истраживања показују да позитивна породична динамика, активна подршка партнера и адекватан приступ терапијама играју кључну улогу у дугорочном успеху овог процеса. Родитељи који успешно прихвате дијагнозу свог детета и активно учествују у терапијама често развијају бољи однос са дететом и успевају да створе окружење у којем дете може напредовати. Ово је кључно за дугорочне развојне исходе (Guralnick, 2005).

ЛИТЕРАТУРА

- Almansour, M. A., Alateeq, M. A., Alzahrani, M. K., Algeffari, M. A., & Alhomaidan, H. T. (2013). Depression and anxiety among parents and caregivers of autistic spectral disorder children. *Neurosciences (Riyadh)*, 18(1), 58–63. <https://nsj.org.sa/content/nsj/18/1/58.full.pdf>
- Beresford, B., Rabiee, P., & Sloper, P. (2007). Outcomes for parents with disabled children. *Research Works*, 3, 1–4. <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/rworks/aug2007-03.pdf>
- Corcoran, J., Schildt, B., Hochbrueckner, R., & Abell, M. (2017). Parents of children with attention deficit/hyperactivity disorder: A meta-synthesis, Part II. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 34(3), 229–241. <https://doi.org/10.1007/s10560-017-0497-1>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Graungaard, A. H., & Skov, L. (2007). Why do we need a diagnosis? A qualitative study of parents' experiences, coping and needs, when the newborn child is severely disabled. *Child: Care, Health and Development*, 33(3), 296–307. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00666.x>
- Guralnick, M. J. (2005). Early intervention for children with intellectual disabilities: Current knowledge and future prospects. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18(4), 313–324. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2005.00270.x>
- Guralnick, M. J. (2011). Why early intervention works: A systems perspective. *Infants & Young Children*, 24(1), 6–28. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3182002cfe>
- Jurin, A., Šimleša, S., & Cepanec, M. (2022). Parental perception of the process of communicating a diagnosis of autism spectrum disorder in the Republic of Croatia. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(3), 728–740. <https://doi.org/10.1177/13591045221105191>

- Mansell, W., & Morris, K. (2004). A survey of parents' reactions to the diagnosis of an autistic spectrum disorder by a local service: Access to information and use of services. *Autism, 8*(4), 387–407. <https://doi.org/10.1177/1362361304045213>
- McWilliam, R. A. (2010). *Routines-based early intervention: Supporting young children and their families*. Brookes Publishing.
- Seligman, M., & Darling, R. B. (2007). *Ordinary families, special children: A systems approach to childhood disability* (3rd ed.). Guilford Press.
- Sandall, S. R., Hemmeter, M. L., Smith, B. J., & McLean, M. E. (2005). *DEC Recommended Practices in Early Intervention/Early Childhood Special Education*. Division for Early Childhood of the Council for Exceptional Children.

ACCEPTANCE OF THE DIAGNOSIS IN PARENTS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Snežana Ilić, Nina Maksimović*, Snežana Nikolić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

This paper aims to examine the process of accepting diagnoses among parents of children with developmental disabilities. The research analyzes parents' emotional reactions to disclosing the diagnosis and highlights key acceptance phases. In addition, the paper emphasizes the importance of professional and community support, as well as the long-term mental health consequences for parents. Reviewing relevant literature, factors that can accelerate or hinder the adjustment process are discussed. The results show that adequate professional support and clear, empathetic communication play a crucial role in parents' successful adaptation and influence the future development of children with disabilities.

Keywords: *diagnosis, parents, developmental disabilities, acceptance, support*

* master special educator

ПРИМЕНА И ЗНАЧАЈ ИНКЛУЗИЈЕ ДЕЦЕ СА СМЕТЊАМА И ПОРЕМЕЋАЈИМА У РАЗВОЈУ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Дајана РОЈЕК ЗАКИЋ*, Марија БЈЕЛИЋ*, Тамара КОВАЧЕВИЋ,
Сања ЂОКОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Инклузивно васпитање и образовање подразумева креирање васпитно-образовног система по мери детата, у коме се негује индивидуалност и подстиче самосталност, стварањем подстицајног окружења. Рана искуства и учења стечена у периоду предшколског узраста постављају темељ за развој сазнајних и функционалних способности детета, који ће обликовати личност детета и утицати на касније токове учења и функционисања детета у свим аспектима живота. Циљ рада је био да се прикажу основна обележја адекватне примене и истакне значај инклузије деце са сметњама и поремећајима у развоју предшколског узраста. Прегледом литературе стиче се увид у проблематику примене инклузивног програма у систему предшколског васпитања и образовања, као и значај ране инклузије. Закључује се да је, упркос бројним предностима, у нашем окружењу неопходно извршити одређене промене и остварити услове који ће унапредити успешност остваривања инклузивне праксе и омогућити да се искористе максимални потенцијали које она са собом носи.

Кључне речи: инклузија, деца са сметњама и поремећајима у развоју, предшколски узраст

УВОД

Инклузивно образовање заснива се на принципу људских права који подразумева уважавање различитости сваког појединца. Полази од идеје да сва деца имају право на образовање, без обзира на врсту присутних сметњи или поремећаја, као и додатних потреба за образовном подршком. Концепт инклузије не заснива се на изједначавању све деце, већ подразумева креирање

* студенткиња докторских академских студија

васпитно-образовног система који је прилагођен деци, задовољава њихове потребе и подстиче све битне аспекте развоја, како деце са тешкоћама, тако и њихових вршњака типичног развоја (Stanković, 2014). Успешна инклузија је уско повезана са способношћу прилагођавања окружења потребама детета, применом ефикасних васпитних метода и стратегија како би се деца научила одговарајућем понашању и обезбедиле једнаке могућности учења за сву децу (Sucuoglu et al., 2013).

Поремећаји у развоју укључују широк спектар потешкоћа и оштећења у развоју, које карактеришу дефицити у једном или више развојних аспеката, а испољавају се као потешкоће у области глобалног интелектуалног развоја, школских вештина, социјалне комуникације и интеракције, моторичких способности или активности (Stevanović, 2021). Сметње у развоју могу се схватити као општи термин који се односи на физичка, ментална, интелектуална или чулна оштећења, која услед препрека и неприлагођености друштвене средине последично доводе до ограничења у активностима и учешћу у друштву на једнакој основи са другима (Hollenweger, 2014).

Прва васпитно-образовна институција у целовитом систему васпитања и образовања детета јесте предшколска установа. Дететов сазнајни развој налази се под највећим утицајем васпитно-образовног процеса који се одвија управо у предшколској установи. Предшколски период карактеришу разноврсне и брзе промене у језичким, моторичким, когнитивним, социо-емоционалним и другим аспектима развоја. Рани развој представља темељ целоживотног образовања, зато је неопходно да васпитно-образовни рад у овим установама буде усклађен са законитостима дететовог психофизичког развоја (Sakač i Marić, 2016).

Васпитачи имају веома важну улогу у примени и спровођењу адекватног и успешног инклузивног рада у предшколској установи. Од компетентности васпитача, ставова према инклузији, спремности и обучености за рад са децом са сметњама и поремећајима у развоју, сарадње са стручњацима и родитељима, креативности и отворености ка новим изазовима и знањима, зависиће успешност стварања окружења прилагођеног свој деци (Bouillet, 2011). Стварање инклузивне предшколске установе подразумева премештање фокуса са тешкоћа на окружење које се може мењати тако да одговара свакоме, у складу са индивидуалним потребама и интересовањима све деце, што захтева прилагођавање и укљученост свих учесника инклузивног васпитно-образовног процеса (Miloš i Vrbic, 2015; Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013).

Рана инклузија

Рана искуства и учења стечена у периоду предшколског узраста остављају темељ за развој дететових сазнајних и функционалних способности, који ће обликовати његову личност и утицати на касније токове учења и функционисања у свим животним аспектима. Рана инклузија односи се на инклузију деце предшколског узраста са сметњама и поремећајима у развоју, која похађају редовни систем васпитања и образовања, заједно са вршњацима типичног развоја (Sakač i Marić, 2016). Инклузивно образовање у најранијем периоду развоја од изузетног је значаја за децу са сметњама у развоју. Адекватно и систематско вођење васпитно-образовног процеса, подстицање и праћење развоја деце у инклузивном окружењу, омогућава развој њихових потенцијала и негује развој вештина неопходних за даље школовање и квалитетан живот (Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013).

Кроз остваривање циљева предшколског васпитања и образовања усмерених на стицање базичних вештина и способности, рана инклузија пружа основу за даље школовање на старијим узрастима, када су циљеви образовања усмерени на стицање академских вештина. Значај ране инклузије огледа се у подстицању социјално-емоционалних вештина како код деце са сметњама, тако и код вршњака типичног развоја, који развијају емпатичност, толеранцију, разумевање и прихватање различитости. Утицај вршњака има значајан утицај на развој слике о себи, чије формирање отпочиње у предшколском периоду. Прихватање од стране вршњака, као и адекватни услови у предшколском окружењу, уз подстицање индивидуалности и емоционалног изражавања, доприноси формирању позитивне слике о себи и доживљавања себе (Sakač i Marić, 2016). Инклузивно предшколско васпитање и образовање пружа деци многобројне прилике за интеракцију са вршњацима, чиме стичу пријатељства и усвајају толеранцију и прихватање. На тај начин код деце се формира и јача самопоуздање и самопоштовање, као и прихватање сопствене сметње и тешкоће. Са друге стране, деца типичног развоја такође јачају самопоштовање кроз прихватање и поштовање других, као и помагање вршњацима, услед чега развијају социјалне способности и усвајају моралне вредности (Celižić, 2018). Прихватање себе и позитивно доживљавање одређене сметње захваљујући позитивном искуству на најранијем узрасту, обележиће даље токове живота. Значај ране инклузије која се спроводи кроз предшколско васпитање и образовање омогућава да се на најадекватнији начин задовоље потребе све деце кроз најмање могуће рестриктивно окружење (Sakač i Marić, 2016).

Примена инклузије у предшколском образовању

Основно обележје предшколских програма заснованих на моделу инклузије јесте да су у потпуности усмерени у правцу потреба, како деце са одређеним сметњама и поремећајима, тако и деце типичног развоја, која се образују и васпитавају у оквиру исте развојне групе. Тако оријентисани предшколски програми поспешују развој свих битних елемената психофизичког развоја. Целокупан рад предшколске установе прилагођен је детету, почевши од прилагођавања простора и материјала, организације рада, увођења флексибилног курикулума, са циљем стварања позитивног и подстицајног окружења по мери детета (Stanković, 2014; Živanović, 2011).

Васпитно-образовни рад у инклузивном вртићу пре свега је усмерен ка подстицању и охрабривању самосталности код деце, стицању функционалних способности неопходних за свакодневно функционисање у основним аспектима живота, уз минималну подршку, у складу са дететовим могућностима. У инклузивном вртићу акценат се ставља на дететову индивидуалност, негује се култура самосталног изражавања, с тим у вези, предшколски курикулум захтева одређену флексибилност и прилагођавање. Активности које се спроводе у вртићу подстичу друштвену интеракцију, пре свега кроз игру, између деце са сметњама у развоју и без сметњи у развоју, у циљу развоја социјалне прилагођености, чије је усвајање под утицајем вршњачких односа на најранијем узрасту (Sakač i Marić, 2016).

Примена инклузије има за циљ смањење препрека и превазилажење бројних баријера са којима се сусрећу деца са тешкоћама у развоју. Стога предшколска установа мора бити спремна да изврши одговарајуће промене како у структури активности, тако и у односима у установи, укључујући и односе са родитељима, а рад се мора заснивати на прихватању различитости и заједничких искустава. Неопходно је припремити све учеснике васпитно-образовног процеса за укључивање детета са одређеним тешкоћама у ширу друштвено-социјалну заједницу, која се у овом случају односи на све појединце у оквиру предшколске установе са којима ће дете остваривати контакт (Zelčić, 2018; Živanović, 2011). Кроз прихватање и подржавање околине дете осећа сигурност и емоционалну подршку, лични и друштвени развој и на тај начин се постижу повољнији услови за развој социјалних и когнитивних фактора. Инклузивним образовањем отклањају се препреке које онемогућавају оптималан развој потенцијала све деце. Инклузија детету даје подршку и прилику да се развија до свога максимума и омогућава да постане пуноправан члан предшколске васпитно-образовне заједнице (Burke & Sutherland, 2004).

У циљу смањења и превазилажења баријера у окружењу, као и осигуравања квалитетнијих услова у предшколској установи, неопходно је прилагођавање архитектонских и организацијских препрека и обезбеђивање техничких помагала и дидактичког материјала. Употреба помагала омогућава деци да функционишу на истом или сличном нивоу као њихови вршњаци без тешкоћа. Примена аудитивних, визуелних, тактилних помагала, омогућава деци потпуније учествовање у инклузивном окружењу. У пракси, васпитачи се најчешће суочавају са недостатком техничких и дидактичких материјала и средстава, те су приморани да искористе своја знања и креативност и приступе осмишљавању и изради средстава која ће служити подстицању разноврсних активности у циљу подстицања развоја. При примени средстава и организовању активности, неопходно је водити рачуна да она одговарају сваком појединачном детету, што захтева прилагодљивост у складу са одговарајућим активностима (Vrdoljak, 2019).

Поред квалитетних програма и услова рада, најважнији чинилац успешног инклузивног окружења јесте васпитач који поседује одговарајуће професионалне компетенције прилагођене савременом васпитно-образовном раду. Од васпитача се очекује да препозна и одговори на најразличитије потребе све деце у оквиру васпитно-образовне групе за коју је задужен, као и да континуирано процењује и подстиче развојне способности и могућности сваког детета појединачно. Значајни изазови постављени су пред васпитаче, од којих се очекује висок ниво компетенција, континуирано усавршавање и самопроцена сопствених знања и вештина, као и самовредновање ефикасности вођења инклузивног програма васпитно-образовног процеса (Bouillet, 2011; Celižić, 2018). Како би васпитач остварио компетенције за инклузивну праксу раног и предшколског васпитања и образовања, неопходно је да познаје и идентификује специфичности појединих сметњи и тешкоћа у развоју, као и да разуме индивидуалне разлике у процесу учења, познаје дидактичке методе, средства и помагала и оспособи се за њихову адекватну примену у складу са прилагођеним курикулумом (Bouillet, 2010). У складу са аспектима когнитивних способности, понашања и комуникације сваког детета у оквиру инклузивне групе, од васпитача се очекује да организује подстицајно игровно окружење (Mukhammadjonovna & Abdurashid qizi, 2022). Како би се код деце развили интеракција, осећај припадности, заједништва, потребно је да васпитач има адекватне комуникацијске вештине којима ће допринети развоју језика и социјалних вештина код деце (Celižić, 2018).

У оквиру инклузивног вртића потребно је неговати сарадњу између стручних сарадника и васпитача, као и између васпитача и родитеља. Васпитач представља спону између свих појединаца укључених у дететов раст и развој. Сарадња доприноси праћењу напредовања детета, дефинисању

домена психофизичког развоја, организовању додатне подршке, прилагођавању и индивидуализацији поступака и плана рада са дететом (Vrdoljak, 2019). Родитељи су неизоставни део инклузивног васпитања и образовања. Сарадња васпитача и родитеља умногоме ће усмерити и обележити дететово прилагођавање и формирање одговарајућег окружења које одговара његовим потребама. Размена информација између родитеља и васпитача о дететовом напредовању, променама у свим подручјима свакодневног живота, како у оквиру вртића, тако и у породичном окружењу, омогућиће свеобухватнији приступ васпитног деловања на развој потенцијала и подручја успешности детета. Неопходно је да се активности у вртићу и породичном окружењу међусобно допуњују (Jelić i sar., 2018). Важан фактор за успешност инклузивног образовања у предшколској установи јесте припремљеност породица деце типичног развоја. Неопходно је информисати родитеље деце типичног развоја о садржају и предностима инклузивног програма, како би се отклонила њихова анксиозност и недоумице, и како би се подстакли да развијају позитивне ставове према деци са сметњама у развоју. Образовање чланова породице деце типичног развоја и деце са сметњама у развоју, међусобна сарадња, слобода изражавања ставова и истицање позитивних аспеката програма допринеће креирању подстицајног окружења и осећаја припадности (Ahmetoglu, 2015).

Ставови васпитача према инклузији

Позитивни ставови васпитача према инклузивном предшколском образовању и подучавање у складу с индивидуалним васпитно-образовним потребама деце главни су фактор за примену инклузије у предшколском васпитно-образовном систему, док се негативни ставови сматрају препреком. Истраживање указује да васпитачи имају генерално позитиван став према инклузији, али се сматрају недовољно компетентним за рад са децом са сметњама и тешкоћама у развоју (Mihic i sar., 2018). Васпитачи указују на потребу за додатном обуком, пре свега истичу недостатак вештина да предшколски програм прилагоде захтевима инклузије. Такође истичу потребу за подршком дефектолога и стручних сарадника, како би се оспособили за укључивање деце са сметњама у развоју у свакодневне рутине предшколске установе (Akalin et al., 2014). Недостатак самопоуздања васпитача за рад у инклузивном окружењу рефлектује се кроз недостатак поверења и негативне ставове родитеља деце. Истраживање, међутим, указују на то да искуство у раду са децом са сметњама и поремећајима у развоју позитивно утиче на ставове васпитача (Sakač i Marić, 2016).

Кључни проблеми са којима се васпитачи сусрећу у пракси су организациони услови који се пре свега односе на превелики број деце у групи, а самим тим и недовољан број стручног особља. Васпитач није у могућности да довољно пажње посвети детету са сметњама и поремећајима, коме може бити потребно више времена и подршке да савлада одређену активност и вештину. Васпитачи наводе да им је неопходно више времена како би припремили одређене активности, а као главни недостатак наводе недостатак сарадничких односа и тимског рада, како са осталим стручњацима укљученим у васпитно-образовни рад детета, тако и са родитељима и широм друштвеном средином. Васпитачи истичу недостатак искуства у раду са децом са сметњама и поремећајима у развоју као још једну препреку за успешну примену инклузије (Kovačević i sar., 2016; Unianu, 2012). Како би спровођење инклузије било успешно, неопходно је извршити бројне промене у самом систему предшколског образовања и васпитања и осигурати услове који ће допринети позитивнијим ставовима васпитача, родитеља и шире друштвене средине, што ће утицати и на спремност за примену инклузивног образовања (Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013).

ЗАКЉУЧАК

Инклузивно васпитање и образовање подразумева креирање васпитно-образовног система по мери детата, у коме се, стварањем подстицајног окружења, негује индивидуалност и подстиче самосталност. Искуства стечена на најранијем узрасту обликују даљи дететов развој, због чега примена инклузије на предшколском узрасту позитивно утиче како на децу са сметњама и поремећајима, тако и на њихове вршњаке типичног развоја, у смислу формирања позитивних ставова, интеракције и учења. Предшколски узраст представља критичан период за дететов развој. Дете посматрањем стиче нове вештине и обликује понашање, развија самосталне животне навике, и кроз интеракцију са васпитачима и вршњацима развија одговарајуће друштвене вештине. Осећај прихваћености доприноси формирању позитивне слике о себи и доживљавања себе. Примена инклузије у нашој средини, насупрот позитивним ставовима о њеној примени, још увек се сусреће са бројним изазовима. Неопходно је извршити бројне промене који ће унапредити успешност остваривања инклузивне праксе и омогућити да се искористе максимални потенцијали које она са собом носи.

ЛИТЕРАТУРА

- Ahmetoglu, E. (2015). Inclusion at preschool period. In I. Koleva, R. Efe, E. Atasoy, & Z. B. Kostova (Eds.), *Education in the 21st century: Theory and practice* (pp. 278–296). St. Kliment Ohridski University Pres.
- Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H., & Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 39–60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3>
- Bouillet, D. (2010). *Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja*. Školska knjiga.
- Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 323–338. <https://hrcak.srce.hr/116665>
- Burke, K., & Sutherland, C. (2004). Attitudes toward inclusion: Knowledge vs. experience. *Education*, 125(2), 163–172.
- Celižić, S. (2018). *Kompetencije odgojitelja za stvaranje inkluzivnog okruženja* [diplomski rad, Univerzitet u Zagrebu] ZIR: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:416>
- Hollenweger, J. (2014). *Definicija i klasifikacija smetnji u razvoju, vebinar 2, stručni priručnik*. Dečiji fond Ujedinjenih nacija (UNICEF).
- Jelić, M., Stojković, I., i Markov, Z. (2018). Saradnja predškolske ustanove i roditelja iz ugla vaspitača. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 17(2), 165–187. <https://doi.org/10.5937/specedreh17-16592>
- Kovačević, T., Isaković, Lj., i Dimić, N. (2016). Socijalna inkluzija i komunikacija gluve i nagluve dece predškolskog uzrasta. U A. Jugović, M. Japundža-Milislavljević, i A. Grbović (Ur.), *Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju (str. 227–236)*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Mihić, S., Sanja, N. V., & Šokić, M. (2018). Stavovi odgajatelja i učitelja prema inkluziji djece s oštećenjem sluha. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54(1), 69–82. <https://hrcak.srce.hr/file/300084>
- Miloš, I., & Vrbić, V. (2015). Stavovi odgajatelja prema inkluziji. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 60–63. <https://hrcak.srce.hr/169984>
- Mukhammadjonovna, R. F., & Abdurashid qizi, A. M. (2022). Development of pedagogical activities with preschool children in need of inclusive education. *Asia Pacific Journal of Marketing & Management Review*, 11(12), 423–427.
- Sakač, M., i Marić, M. (2016). Dimenzije kvaliteta inkluzivnog rada vaspitača. *Beogradska defektološka škola*, 22(2), 93–109.
- Stančić, M., i Stanislavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719>
- Stanković, D. (2014). Prednosti predškolske inkluzije i uloga vaspitača u inkluzivnoj praksi. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 13(1), 20–29.

- Stevanović, D. (2021). Neurorazvojni poremećaji u međunarodnoj klasifikaciji bolesti, 11 izdanje (MKB – 11): Pregled. *Engrami*, 43(1), 50–69. <https://doi.org/10.5937/engrami43-32939>
- Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H., Karasu, F., Demir, S. & Akalın, S. (2013). Inclusive preschool teachers: Their attitudes and knowledge about inclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 5(2), 107–128. <https://doi.org/10.20489/intjecse.107929>
- Unianu, E. M. (2012). Teachers' attitudes towards inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 900–904. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.252>
- Vrdoljak, A. (2019). *Primjena individualiziranih metoda, oblika i sredstava u radu s djecom s teškoćama predškolske dobi* [diplomski rad, Univerzitet u Zagrebu] ZIR: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ufzg:1312>
- Zelčić, I. (2018). *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću* [diplomski rad, Univerzitet u Zagrebu] DABAR: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:981648>
- Živanović, V. (2011). Uloga predškolskog pedagoga u savremenoj obrazovnoj intervenciji inkluzivne prirode. *Vaspitanje i obrazovanje – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 36(2), 39–49. [https://zuns.me/sites/default/files/vaspitanje-i-obrazovanje/documents/Vaspitanje%20i%20obrazovanje%20br%202\(2011\)%20final.pdf](https://zuns.me/sites/default/files/vaspitanje-i-obrazovanje/documents/Vaspitanje%20i%20obrazovanje%20br%202(2011)%20final.pdf)

APPLICATION AND SIGNIFICANCE OF INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES AND DEVELOPMENTAL DISORDERS IN PRESCHOOL AGE

Dajana Rojek Zakić*, Marija Bjelić**, Tamara Kovačević,
Sanja Đoković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Inclusive education implies the creation of an educational system tailored to the child, in which individuality is nurtured and independence is encouraged, by creating a stimulating environment. Early experiences and learning acquired during the preschool period lay the foundation for the development of the child's cognitive and functional abilities, which will shape the child's personality and influence the child's later learning and functioning in all aspects of life. The aim of this paper was to show the basic features of adequate application and highlight the importance of inclusion of children with disabilities of preschool age. By reviewing the literature, an insight is gained into the problems of implementing the inclusive program in the system of preschool education, as well as the importance of early inclusion. It is concluded that in spite of numerous advantages, in our environment it is necessary to make certain changes and achieve conditions that will improve the success of inclusive practice and enable the maximum potential that it brings with it to be used.

Keywords: *inclusion, children with disabilities and developmental disorders, preschool age*

* PhD student

ПЕРЦЕПЦИЈА ИНКЛУЗИВНОСТИ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

Јована ПАВЛОВИЋ*, Ивана СРЕТЕНОВИЋ, Кристина ИВАНОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Циљ овог истраживања био је да се испитају разлике у перцепцији инклузивне школске праксе између наставника и учитеља. Узорком су обухваћена 62 учитеља и наставника из једне основне школе у Александровцу. За потребе истраживања коришћена је трећа димензија Индекса за инклузију (Index for Inclusion, Booth & Ainscow, 2010) - Инклузивна пракса. У поређењу резултата између две испитиване групе коришћен је Ман-Витнијев U-тест. Резултати истраживања указују да између учитеља и наставника не постоји статистички значајна разлика на већини одговора на димензији Инклузивна пракса. Статистички значајна разлика пронађена је на три испитивана параметра који се тичу узајамног поштовања у учионици, учешћа у ваннаставним активностима и познавања ресурса у локалној заједници. Разлике у перцепцији инклузивног образовања у односу на лично искуство и разлике у самој инклузивној пракси између различитих школа захтевају стална испитивања, како би се стекла што реалнија слика о стању инклузивног образовања.

Кључне речи: *инклузивно образовање, наставно особље, Индекс за инклузивност*

УВОД

Тежња ка инклузивном друштву у коме сви грађани имају једнаке шансе да учествују у свим аспектима живота, а у складу са сопственим могућностима, захтева пре свега инклузивно образовање које ће такво друштво и формирати (Petrović, 2022). Инклузивно образовање може се дефинисати као процес којим се одговара на различите потребе свих ученика, пре свега смањењем искључивања из образовања, а потом и путем израженијег учествовања у процесу учења, културно-образовним активностима и самом

* студенткиња докторских академских студија

животу заједнице (Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, 2005, према Ратковић и сар., 2017).

Учитељи и наставници представљају кључне актере инклузивне праксе и у периоду основног школовања успешност инклузивног процеса зависи првенствено од њих (Рајовић и Јовановић, 2010). Вилотић (2014) такође наглашава значај личне одговорности наставника и учитеља у напредовању и развоју свих ученика у инклузивној школи. Резултати истраживања које је спровела Вилотић (2014) показују да су ставови наставника и учитеља према инклузивном образовању претежно позитивни, а да негативни ставови произлазе из тешкоћа са којима се наставно особље сусреће у примени инклузивне праксе.

Због важне улоге коју наставници и учитељи имају у инклузивном образовању важно је испитити на који начин они вреднују инклузивни образовни процес. У складу са тим, циљ овог истраживања био је испитати разлику у перцепцији инклузивне школске праксе између наставника и учитеља у одабраној основној школи.

МЕТОДОЛОГИЈА РАДА

Узорком су обухваћена 62 учитеља и наставника (88,7% женског пола) основне школе „Аца Алексић“ у Александровцу. Учитељи су чинили 41,9% узорка, док је заступљеност наставника износила 58,1%. Највећи број испитаника (51,6%) навео је да има искуство у раду са децом са сметњама у развоју.

За прикупљање података коришћен је Индекс за инклузију (*Index for Inclusion*, Booth & Ainscow, 2010). Индекс за инклузију је инструмент који се користи за вредновање, самовредновање и развој инклузивности школе. Намењен је за планирање, реализовање и праћење активности у оквиру инклузивног приступа, и то кроз три димензије: инклузивну културу, политику и праксу (Booth & Ainscow, 2010). Одговори су дати на тростепеној Ликертовој скали (потпуно се слажем, делимично се слажем, не слажем се), при чему је додата још једна могућност одговора – потребно ми је још информација. За потребе овог истраживања коришћена је трећа димензија упитника, односно инклузивна пракса која се састоји из два дела: Организовање наставе и учења (11 питања) и Мобилизација ресурса (пет питања).

Истраживање је спроведено онлајн (online) током августа 2024. године, попуњавањем упитника који је испитаницима био прослеђен путем Гугл Упитника (*Google Forms*). Линк упитника прослеђен је наставницима и учитељима посредством педагошко-психолошке службе одабране основне

школе и био је доступан за попуњавање у периоду од 16. до 26. августа 2024. године. Попуњавање Упитника било је анонимно и добровољно, о чему су испитаници били обавештени у опису. Поред тога, испитаници су били информисани и о времену потребном за попуњавање Упитника, као и о чињеници да ће се добијени подаци користити за потребе истраживања.

Обрада добијених података извршена је у програму SPSS. За обраду и анализу података коришћене су пригодне методе дескриптивне и инференцијалне статистике. Од дескриптивних статистичких мера коришћене су мере пребројавања и мере централне тенденције. За проверу нормалности дистрибуције података коришћен је Колмогоров-Смирнов тест. У поређењу резултата између две испитиване групе коришћен је Ман-Витнијев U-тест. За све статистичке анализе задат је α ниво од 0,05. Резултати су приказани табеларно са пратећим коментарима.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

У Табели 1 дат је дескриптивни приказ одговора у односу на врсту занимања (учитељи/наставници).

Табела 1

Дескриптивни приказ одговора у односу на врсту занимања

Инклузивна пракса	Занимање	Min	Max	M	SD	Mdn	IQR
1.1. Настава се планира тако да сви ученици могу да уче.	Учитељи	1	2	1,27	0,45	1,00	1
	Наставници	1	2	1,28	0,45	1,00	1
1.2. Часови подстичу учешће свих ученика.	Учитељи	1	2	1,27	0,45	1,00	1
	Наставници	1	2	1,42	0,50	1,00	1
1.3. Часови развијају разумевање различитости.	Учитељи	1	2	1,19	0,40	1,00	0
	Наставници	1	2	1,42	0,50	1,00	1
1.4. Ученици су активно укључени у организацију и планирање свог учења.	Учитељи	1	3	1,54	0,58	1,50	1
	Наставници	1	4	1,78	0,68	2,00	1
1.5. Ученици уче кроз заједнички рад.	Учитељи	1	2	1,31	0,47	1,00	1
	Наставници	1	2	1,56	0,50	2,00	1
1.6. Оцењивање доприноси постигнућу свих ученика.	Учитељи	1	2	1,35	0,49	1,00	1
	Наставници	1	2	1,53	0,51	2,00	1
1.7. Понашање у учионици заснива се на узајамном поштовању.	Учитељи	1	2	1,19	0,40	1,00	0
	Наставници	1	2	1,44	0,50	1,00	1

Инклузивна пракса	Занимање	Min	Max	M	SD	Mdn	IQR
1.8. Наставници планирају, реализују и вреднују наставу кроз размену и тимски рад.	Учитељи	1	2	1,35	0,49	1,00	1
	Наставници	1	3	1,56	0,61	1,50	1
1.9. Педагошки асистенти подржавају учење и учешће свих ученика.	Учитељи	1	4	2,35	1,33	2,00	3
	Наставници	1	4	2,25	1,36	2,00	3
1.10. Домаћи задаци доприносе учењу свих ученика.	Учитељи	1	2	1,31	0,47	1,00	1
	Наставници	1	3	1,44	0,61	1,00	1
1.11. Сви ученици учествују у ваннаставним активностима.	Учитељи	1	2	1,35	0,49	1,00	1
	Наставници	1	4	2,19	0,98	2,00	2
2.1. Различитости међу ученицима користе се као ресурси за планирање и остваривање наставе и учења.	Учитељи	1	2	1,38	0,50	1,00	1
	Наставници	1	4	1,61	0,69	2,00	1
2.2. Стручност наставног и васпитног особља се у потпуности користи.	Учитељи	1	2	1,35	0,49	1,00	1
	Наставници	1	2	1,39	0,49	1,00	1
2.3. Наставници развијају ресурсе за подршку учењу и учешћу ученика.	Учитељи	1	2	1,23	0,43	1,00	0
	Наставници	1	2	1,44	0,50	1,00	1
2.4. Ресурси у локалној заједници су познати и користе се.	Учитељи	1	4	1,85	0,78	2,00	1
	Наставници	1	4	2,39	0,96	2,00	1
2.5. Школска средства су праведно распоређена у функцији подржавања инклузије.	Учитељи	1	4	1,73	0,83	2,00	1
	Наставници	1	4	2,03	1,16	2,00	2

Резултати у Табели 1 показују да су учитељи и наставници на већини тврдњи одговарали „слажем се“ или „делимично се слажем“, уз потребу да добију још информација. То сугерише задовољство организацијом инклузивне праксе у овој школи, али и постојање простора за побољшање исте.

У Табели 2 приказани су резултати тестирања две групе у односу на врсту занимања (учитељи/наставници).

Табела 2*Тестирање две групе у односу на врсту занимања*

Инклузивна пракса	Занимање	MeanRank	z	U	p
1.1. Настава се планира тако да сви ученици могу да уче.	Учитељи	31,35	- 0,07	464,00	0,941
	Наставници	31,61			
1.2. Часови подстичу учешће свих ученика.	Учитељи	28,85	- 1,19	399,00	0,235
	Наставници	33,42			
1.3. Часови развијају разумевање различитости.	Учитељи	27,46	- 1,85	363,00	0,064
	Наставници	34,42			
1.4. Ученици су активно укључени у организацију и планирање свог учења.	Учитељи	28,19	- 1,39	382,00	0,166
	Наставници	33,89			
1.5. Ученици уче кроз заједнички рад.	Учитељи	27,04	- 1,92	352,00	0,055
	Наставници	34,72			
1.6. Оцењивање доприноси постигнућу свих ученика.	Учитељи	28,23	- 1,41	383,00	0,160
	Наставници	33,86			
1.7. Понашање у учионици заснива се на узајамном поштовању.	Учитељи	26,96	- 2,05	350,00	0,040*
	Наставници	34,78			
1.8. Наставници планирају, реализују и вреднују наставу кроз размену и тимски рад.	Учитељи	28,38	- 1,33	387,00	0,183
	Наставници	33,75			
1.9. Педагошки асистенти подржавају учење и учешће свих ученика.	Учитељи	32,54	- 0,41	441,00	0,680
	Наставници	30,75			
1.10. Домаћи задаци доприносе учењу свих ученика.	Учитељи	29,73	- 0,79	422,00	0,432
	Наставници	32,78			
1.11. Сви ученици учествују у ваннаставним активностима.	Учитељи	22,48	- 3,59	233,50	< 0,001*
	Наставници	38,01			
2.1. Различитости међу ученицима користе се као ресурси за планирање и остваривање наставе и учења.	Учитељи	28,54	- 1,25	391,00	0,210
	Наставници	33,64			
2.2. Стручност наставног и васпитног особља се у потпуности користи.	Учитељи	30,73	- 0,34	448,00	0,733
	Наставници	32,06			

Инклузивна пракса	Занимање	MeanRank	z	U	p
2.3. Наставници развијају ресурсе за подршку учењу и учешћу ученика.	Учитељи	27,65	- 1,72	368,00	0,085
	Наставници	34,28			
2.4. Ресурси у локалној заједници су познати и користе се.	Учитељи	25,69	- 2,40	317,00	0,017*
	Наставници	35,69			
2.5. Школска средства су праведно распоређена у функцији подржавања инклузије.	Учитељи	29,69	- 0,71	421,00	0,473
	Наставници	32,81			

Резултати овог истраживања показали су да између учитеља и наставника не постоји статистички значајна разлика на већини одговора на димензији Инклузивна пракса (Табела 2). Тврдње попут поштовања различитости, планирања наставе тако да сви ученици могу да уче, уважавања тимског рада, развијања ресурса за подршку у учењу, итд., јесу тврдње са којима се и наставници и учитељи потпуно или делимично слажу. Овакав резултат је у складу са резултатима истраживања Зобенице и Колунџије (Zobenica i Kolundžija, 2019) који показује помак ка позитивнијим ставовима наставног особља према инклузивном образовању. Друге студије које су се бавиле сличном тематиком показују велики распон у перцепцији инклузивне школске праксе наставног особља, од негативних (Јарундџа-Милисављевић и сар., 2022; Јовановић Попадић, 2016) преко неутралних (Galović et al., 2014), све до позитивних ставова (Karić i sar., 2014). Могло би се закључити да су виђења инклузивног образовања појединачно субјективно обојена и обликована, пре свега различитим искуствима које исти доживљавају у школском окружењу (Dimitrellou et al., 2020).

С друге стране, статистички значајна разлика између ове две групе показала се у одговорима на питања о понашању у учионици заснованом на поштовању, равноправном учешћу у ваннаставним активностима, као и о ресурсима у локалној заједници (Табела 2). У односу на учитеље, показало се да су наставници склонији да дају негативније одговоре на поменута питања. Истраживања показују да је значајна компонента инклузивне климе у школи управо имплементација ефективних стратегија у контроли понашања (Ann Hatton, 2013). И у истраживању британских аутора (Dimitrellou et al., 2020) показало се да наставници дају ниже оцене школској инклузивној клими, која између осталог подразумева и контролу понашања ученика. Шаљић (2014) наглашава да би стручно усавршавање наставника могло бити од велике користи у развоју компетенција у области превенције непожељног понашања и адекватнијег одговора на различите потребе ученика

у васпитно образовном раду. Добијени резултати су у складу са резултатима других аутора (Estell et al., 2008; Mand, 2007) који показују да се деца са сметњама у развоју мање укључују у ваннаставне активности, као и да генерално мање комуницирају како са вршњацима, тако и са наставницима. Лазаревић (2012) наглашава да је учествовање у заједничким активностима од великог значаја за децу са сметњама у развоју јер доприноси њиховим осећају сигурности и припадности групи, као и развоју комуникацијских способности.

У литератури је наглашено да је укључивање локалне заједнице у школе важан елемент за успех инклузивног образовања (Gross et al., 2015; Hillen, 2019; Loreman, 2007). У нашем истраживању се показало да су наставници, у односу на учитеље, склонији негативним одговорима када је у питању тврдња о ресурсима. Наиме, наставници сматрају да нису у довољној мери упознати са доступним ресурсима локалне заједнице. Елкинс (Elkins, 2005) наводи да су се школе у великој мери одвојиле од друштва, те да је неопходна већа повезаност између школа и заједнице. Исти аутор наводи родитеље као најважнији ресурс у заједници, а као важни ресурси у литератури се помињу и различите интересне групе (Abbot & McConkey, 2006), као и партнерства са локалним, националним и међународним организацијама које могу имати улогу подршке инклузивном образовању (Loreman, 2007).

ЗАКЉУЧАК

Резултати овог истраживања показали су да на већини испитиваних параметара инклузивности школске праксе нема статистички значајне разлике између наставника и учитеља. Наставници, као и учитељи, углавном позитивно оцењују инклузивност праксе у школи у којој раде. Међутим, наставници су склонији да негативније оцењују тврдње које се односе на узајамно поштовање у учионици, учествовање свих ученика у ваннаставним активностима и расподелу ресурса у локалној заједници.

С обзиром на методолошка ограничења овог истраживања (пригодно узорковање, начин прикупљања података, одабир инструмента, итд.), препоруке за даља истраживања огледале би се, пре свега, у већој обухватености школа истраживањем, примени додатних инструмената у процени перцепције инклузивности и посебно у обухватању других важних актера у образовном процесу и њиховог доживљаја инклузивности (нпр. стручни сарадници, директори, ученици, родитељи, итд.).

Због значајне улоге коју наставно особље има у реализацији инклузивног образовања потребно је испитати њихово виђење инклузивне праксе управо у школи у којој раде. Поред тога, разлике у перцепцији инклузивног

образовања у односу на лично искуство и разлике у самој инклузивној пракси између различитих школа захтевају стална испитивања, како би се стекла што реалнија слика о стању инклузивног образовања у нашој земљи, из угла његових главних актера.

ЛИТЕРАТУРА

- Abbot, S., & McConkey, R. (2006). The barriers to social inclusion as perceived by people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities, 10*(3), 275–287. <https://doi.org/10.1177/1744629506067618>
- Ann Hatton, L. (2013). Disciplinary exclusion: The influence of school ethos. *Emotional and Behavioural Difficulties, 18*(2), 155–178. <https://doi.org/10.1080/13632752.2012.726323>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2010). *Priručnik za inkluzivni razvoj škole: Upotreba Indeksa za inkluziju za razvoj inkluzivne kulture, politike i prakse*. Save the Children UK SEE – Program za Srbiju i Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.
- Dimitrellou, E., Hurry, J., & Male, D. (2020). Assessing the inclusivity of three mainstream secondary schools in England: challenges and dilemmas. *International Journal of Inclusive Education, 24*(10), 1097–1113. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511757>
- Elkins, J. (2005). Inclusive education in Queensland: Where are we going and how will we get there? *Social Alternatives, 24*(4), 45–49. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.200602818>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity and social preference. *Journal of Learning Disabilities, 41*(1), 5–14. <https://doi.org/10.1177/0022219407310993>
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education, 18*(12), 1262–1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Gross, J., Haines, S. J., Hill, C., Francis, G. L., Blue-Banning, M., & Turnbull, A. P. (2015). Strong school-community partnerships in inclusive schools are “part of the fabric of the school... We count on them”. *School Community Journal, 25*(2), 9–34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1085646.pdf>
- Hillen, S. A. (2019). The impact of local communities on the school development-A case study examining expectations and inclusion on a systemic level. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 18*(2), 13–28. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.2.2>
- Japundža-Milisavljević, M., Đurić-Zdravković, A., i 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, 5*(10), 35–46. <https://doi.org/10.5937/sinteze0-12363>

- Karić, T., Mihić, V., i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531–548. <https://doi.org/10.19090/pp.2014.4.531-548>
- Лазаревић, Е. (2012). Приступ стваралачком раду, сарадњи и иницијативи код деце са сметњама у развоју у инклузивном образовању. У Ј. Шефер и Ј. Радуишић (Ур.), *Стваралаштво, иницијатива и сарадња импликације за образовну праксу* (стр. 329–363). Институт за педагошка истраживања.
- Loerman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: Moving from “Why?” to “How?”. *International Journal of Whole Schooling*, 3(2), 22–38. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847475.pdf>
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom: A comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7–14. <https://doi.org/10.1080/08856250601082182>
- Petrović, A. (2022). Javne politike u sistemu inkluzivnog obrazovanja Republike Srbije. U: B.Vranić, N. Anđelković (Ur.), *Zbornik radova „Društvena pravda u postkomunističkim društvima“*, (str. 105–123). Udruženje za političke nauke u Srbiji. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za političke nauke.
- Rajović, V., i Jovanović, O. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama sa posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji. *Psihološka istraživanja*, 13(1), 91–106. <https://doi.org/10.5937/PsIstra1001091R>
- Ратковић, М., Хебиб, Е., и Шаљић, З. (2017). Инклузија у образовању као циљ и садржај реформи савремених школских система. *Настава и васпитање*, 66(3), 437–450. <http://dx.doi.org/10.5937/nasvas1703437R>
- Шаљић, З. (2014). Стручно усавршавање наставника у области превенције непожељних понашања ученика. *Настава и васпитање*, 63(1), 95–105.
- Вилотић, С. (2014). Улога и компетенције наставника у инклузивном наставном процесу. *Нова школа*, 9(1), 76–89. <https://doi.org/10.7251/NSK1401007V>
- Zobenica, A., i Kolundžija, K. (2019). Menjaju li se stavovi nastavnika prema inkluziji? *Pedagoška stvarnost*, 65(2), 177–185. <https://doi.org/10.19090/ps.2019.2.177-185>

PERCEPTION OF INCLUSIVE SCHOOL PRACTICIES

Jovana Pavlović*, Ivana Sretenović, Kristina Ivanović

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

The aim of this study was to examine the differences in the perception of inclusive school practice between teachers and subject teachers. The sample included 62 teachers and subject teachers from an elementary school in Aleksandrovac. For research purposes, the third dimension of the Index for Inclusion (Booth

* PhD student

& Ainscow, 2010) was used - Inclusive practice. The Mann-Whitney U-test was used to compare the results between the two examined groups. The results of the research showed that there is no statistically significant difference between teachers and subject teachers on the majority of answers on the Inclusive practice dimension. A statistically significant difference was found on the three examined parameters concerning mutual respect in the classroom, participation in extracurricular activities and knowledge of resources in the local community. Differences in the perception of inclusive education in relation to personal experience and differences in the inclusive practice itself between different schools require constant examination, in order to obtain a more realistic perspective of the state of inclusive education.

Keywords: *inclusive education, teaching staff, Index for Inclusion*

ИНКЛУЗИВНИ ПРИСТУП У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА ИЗРАЖЕНИМ ОСОБИНАМА ХИПЕРАКТИВНОСТИ

Софија ДОВИЈАНИЋ*

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Увод. Хиперактивност се манифестује као немир и интензивна потреба за кретањем, као и претерана говорљивост, чак и у ситуацијама када то није прикладно. Често се јавља у пару са проблемима пажње и повишеном импулсивношћу, и као таква представља својеврстан изазов за остваривање образовно-васпитних циљева наставе. Циљ. Циљ овог рада био је да се прегледом литературе утврди како у пракси изгледа образовање ученика са израженом хиперактивношћу, да ли је оправдана примена инклузивног модела образовања, као и то какви су ставови наставника по питању инклузије. Методе. Приступањем електронским базама Springer, ResearchGate, PubMed, Jstor, Eric и ScienceDirect, извршени су преглед и екстракција литературе из рецензираних научних публикација. Резултати. Ученици са израженом хиперактивношћу су укључени у редовни образовно-васпитни процес, али им, упркос специфичним образовним потребама, често није обезбеђена додатна подршка, што се може негативно одразити на њихов академски развој и социјалну интеграцију. Као основна препрека уочава се негативан дискурс о овим ученицима као суштински неадекватним и предодређеним за школски неуспех, као и недовољна едукованост наставника. Закључак и препоруке. Како би се у пракси остварила идеја о инклузији, потребно је најпре признати овим ученицима статус ученика са посебним образовним потребама, а потом извршити реконцептуализацију програма едукације будућих наставника.

Кључне речи: хиперактивност, хиперкинетички поремећај, инклузија, специјална едукација

* студенткиња докторских академских студија

УВОД

Школе у којима је свим ученицима омогућен равноправан приступ образовању, без обзира на њихове индивидуалне карактеристике и способности, које воде рачуна о специфичним образовним потребама свих ученика (Neves et al., 2022) и подстичу развој до индивидуалних максимума, могу се окарактерисати као *инклузивне* (Ilić, 2009). Чини се да није тако давно владао став да су деца са посебним образовним потребама само она која имају ментални и/или телесни дефицит због којих се на систематски начин разликују од својих вршњака. Савремена гледишта, међутим, теже да препознају неопходност примене модела инклузије и код деце са другим поремећајима, стањима и проблемима. У ову новију категорију деце убрајају се и деца са високим нивоима хиперактивности, на чијем крају постоји *хиперкинетички поремећај* (Zrilić i Brzoja, 2013). У питању је неуроразвојни поремећај ког карактеришу дефицити пажње и организационих способности, као и повишен ниво активности и импулсивности (Americal Psychiatric Association, 2013). Ови симптоми повезани су и са потешкоћама у обављању задатака и одржавању комуникације, претераним реактивитетом и покретљивошћу, као и са интрузивним и нестрпљивим понашањем у међуљудским односима. Хиперактивност се убраја у екстернализовани кластер проблема у понашању. У питању је један од најфреквентније дијагностикованих поремећаја у детињству и адолесценцији (Creelman, 2021). Метапрегледом систематских прегледних студија који је обухватио више од три милиона учесника (Ayano et al., 2023), утврђено је да глобална заступљеност овог поремећаја на школском узрасту износи 8%, са најмање двоструко већом преваленцијом код дечака (10%) него код девојчица (5%). Ученици са симптомима који не достижу ниво поремећаја су још бројнији (Karhu et al., 2018). У нашој земљи процене заступљености не одступају значајно од наведених, при чему се код 7,5% ученика из градских школа и 4,5% ученика из сеоских школа бележи изражена хиперактивност (Damjanović, 2017).

Иако је позната чињеница да хиперактивност може имати улогу ризикофактора за школски неуспех (Currie & Stabile, 2004; Eskander, 2020; Henning et al., 2022; May et al., 2021), код ових ученика у пракси још увек нису у потпуности детектоване специфичне образовне потребе, већ се они сматрају непослушним, лењим или незаинтересованим (Zrilić i Brzoja, 2013). Ипак, имајући у виду да је највећи део ове популације укључен у уобичајени образовно-васпитни процес, важно је да се у оваквом контексту обезбеди додатна подршка којом ће се адекватно одговорити на потребе ових ученика (Sava, 2000). Један од начина да се то обезбеди јесте креирање позитивног дискурса о наставном раду са овом децом (Climie & Mastoras, 2015) и рано

успостављање свеобухватног система школских интервенција (Bussing et al., 2012).

Циљ овог рада је да се прегледом доступне литературе испита и прикаже како у пракси изгледа образовање ученика са израженом хиперактивношћу, да ли је оправдана примена инклузивног модела образовања, као и какви су ставови наставника по питању инклузије ове категорије ученика. Употребљен је метод претраге литературе, при чему је прегледано неколико електронских база података: *Springer*, *ResearchGate*, *PubMed*, *Jstor*, *Eric* и *ScienceDirect*. Претрага и селекција домаћих и иностраних студија вођена је кључним речима овог рада.

Ученици са повишеним особинама хиперактивности

Иако се и даље може чути став да је хиперактивност последица погрешног васпитања или индикатор моралне неисправности ученика (Barkley, 2013), бројне студије показале су да је у питању развојни феномен који може да има неповољан утицај на биопсихосоцијално функционисање ученика (Betancourt et al., 2024; Dou et al., 2022; Harris et al., 2021; Liu et al., 2021; Pedersen et al., 2016; Thapar, 2018). Тако су студије функционалне магнетне резонанце показале да *de facto* постоје значајне разлике у неуралној анатомији и начину обраде информације на нивоу мозга код ових ученика, што потврђује да је у питању неуроразвојни проблем, а не социјално одређен облик понашања (Voon, 2020).

Неки аспекти хиперактивности могу да делују као препрека успешном прилагођавању захтевима и очекивањима школског система (Curgie & Stabile, 2004; Kos et al., 2006). Тако дефицити у доменима воље, самоконтроле, пажње, памћења, психомоторике, емотивне регулације и виших когнитивних вештина, могу заједно умањити вероватноћу позитивног школског постигнућа и довести до слабог школског успеха, слабих вештина читања и рачунања, превременог напуштања школовања, али и до проблема у понашању који изискују примену озбиљнијих санкција (Loe & Feldman, 2007). Још на предшколском узрасту могу се уочити разлике, када је 80% деце са израженом хиперактивношћу неспремно за школу с обзиром на степен моторичког, социо-емоционалног и говорно-језичког развоја, за разлику од 13% неуротипичних (Perrin et al., 2019). Упркос томе, разлике у школском постигнућу се повећавају са узрастом (Creelman, 2021).

Иако ефекти хиперактивности најпре долазе до изражаја у контексту учења, они су видљиви и у домену социјалног функционисања, које карактеришу проблеми у комуникацији, незадовољавајуће интеракције и нижи

нивои партиципације у различитим областима живота (Loe & Feldman, 2007). Наиме, услед недовољно развијених вештина емотивне регулације и процесирања социјалних сигнала, као и услед склоности ка испољавању проблема у понашању, ова деца имају потешкоће у вршњачким односима (Hoza et al., 2005; Sunko i Lujan, 2011), те се могу описати као социјално неадаптирана (Zrilić i Brzoja, 2013).

Оправданост примене инклузивног модела школовања и ставови наставника

Одредбе америчког Закона о образовању особа са инвалидитетом (IDEA, 2004, према Cortiella, 2006), сврставају хиперкинетички поремећај у категорије инвалидитета које захтевају уважавање и прилагођавање образовно-васпитног приступа. Иако се домаћи Закон о основама система васпитања и образовања („Сл. Гласник РС“, бр. 92/2023) не дотиче појединих категорија ученика са посебним образовним потребама, Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање („Сл. гласник РС“, бр. 74/2018) то донекле чини у свом другом члану, према ком ученици са специфичним сметњама у учењу, понашању и емоционалном развоју имају право на индивидуализовани образовни план, али и на додатну подршку у редовном образовно-васпитном процесу.

Будући да су интелектуалне способности ученика са повишеном хиперактивношћу по правилу очуване (Flavian & Uziely, 2022), највећи број њих похађа наставу по редовном образовном програму (Frey Škrinjak i sar., 2014). Међутим, имајући у виду специфичне образовне и социјалне карактеристике ових ученика, креирање инклузивних приступа чини се као неопходан корак у њиховој социјалној интеграцији (Boon, 2020; Flavian & Uziely, 2022; Karhu et al., 2018). Ово је подржано чињеницом да су ученици са израженим особинама хиперактивности знатно заступљенији у редовним школама него други ученици са посебним образовним потребама (Zrilić i Brzoja, 2013), али и налазима истраживања да за ове ученике позитивно искуство у школи представља протективни фактор у односу на различите негативне развојне исходе (Barkey, 2013). Прилагођавање начина реализације и/или садржаја наставе повезано је са редукцијом симптома хиперактивности, посебно међу ученицима нижег социоекономског статуса (Kim et al., 2019). Такође, осим што повећава вероватноћу ефикасног учења, овај модел рада олакшава и рад наставника (Karhu et al., 2018). На крају, подстицање социјалне партиципације на систематском нивоу повезано је са бољим прихватањем од стране вршњака (Gasser et al., 2018).

Увид у резултате истраживања указује на то да је општи став наставника према инклузији важан фактор њене успешности (Boyle et al., 2013; Savolainen et al., 2012; Steen & Wilson, 2020). Међутим, у пракси се показало да су наставници обично неутрални или да не подржавају прилагођавање наставе ученицима са бихевиоралним проблемима (Boyle et al., 2013; Frey Škrinjak i sar., 2014; Freedman, 2016; Lincă, 2019; Tančić, 2019; Zrilić i Brzoja, 2013). Овај податак не изненађује ако имамо у виду да изостаје професионално усавршавање за рад са овом категоријом ученика (Abrol, 2023; Sladoje-Bošnjak i Dukić, 2020; Tančić, 2019). Иако је одређени део наставног кадра заинтересован за реализацију инклузивног образовно-васпитног процеса (Lincă, 2019), уочава се недостатак стручне едукације и подршке (Uziely, 2018), због чега рад са ученицима неприлагођеног понашања за неке наставнике може да представља посебан изазов (Tančić, 2019).

Неки аутори истичу да чак и у стручној литератури која се користи за образовање наставника (Bender, 2007; Hardman et al., 2013; Heward, 2013; Lerner & Johns, 2014; Raymond, 2012) влада дискурс да су деца са израженом хиперактивношћу дисфункционална и без јаких страна. Ови ученици представљени су као необични, неконтролисани, социјално дисфункционални и неспособни за испољавање очекиваног понашања у школској средини. Ово може допринети креирању представа о хиперактивности као непремостивој баријери за партиципацију у школском колективу. С друге стране, нема много речи о снагама ученика, нити о стратегијама које би их подстакле да своје недостатке претворе у предности. Свеукупно, стиче се утисак да постоји имплицитно очекивање да сви ученици треба да се уклопе у унапред одређене оквире, док се мање говори о прилагођавању школског контекста специфичним потребама ученика (Freedman, 2016).

Важно је истаћи да је 90% студената који се образују за звање учитеља мотивисано за додатне едукације у овој области, док је тек нешто више од половине запослених учитеља заинтересовано за тако нешто (Zrilić i Brzoja, 2013). Иако још увек нема домаћих истраживања која су се експлицитно бавила искуством наставника у спровођењу инклузивног образовања са ученицима са израженом хиперактивношћу, инострани аутори указују на то да искуство у раду са ученицима са посебним образовним потребама може подстаћи усвајање негативних ставова према овом моделу образовања (Boyle et al., 2013), што уноси додатну конфузију у расправу о инклузији ових ученика.

Ефективне интервенције

Највећи број земаља користи неколико модела школовања за ученике са истакнутом хиперактивношћу, у зависности од њихових индивидуалних карактеристика. Прилагођени образовно-васпитни план обично обухвата и *план транзиције*, који је усмерен на пружање подршке у прелазу ка високом образовању или изласку на тржиште рада (Mezzanotte, 2020).

Када говоримо о школовању у редовом одељењу, инклузију је могуће остварити на општем плану, путем изградње осећаја заједништва и сигурне, прихватајуће атмосфере на нивоу школе и одељења, као предуслова за учење и социјализацију свих ученика. С друге стране, наставницима стоје на располагању различити специјализовани поступци који су у служби инклузије ученика и мобилисања његових ресурса. Осим могућности прилагођавања изгледа учионице, истичу се три групе оваквих поступака: 1) *стратегије прилагођавања метода подучавања*; 2) *стратегије управљања понашањем*, и 3) *интервенције усмерене на наставнике* (Мајко, 2017). Ови поступци омогућавају да се лакше успоставе ред и дисциплина који су неопходни за одвијање наставног процеса, да се уваже специфичне потребе свих ученика, као и да се превенира стигматизација ученика који су перцепирани као другачији (Kanyagui, 2023).

Стратегије прилагођавања метода подучавања

Метод подучавања утиче на однос између симптома и потешкоћа у учењу, тако да је наставни програм који ученици перцепирају као занимљив и мотивишући повезан са нижим нивоом потешкоћа. Неки од успешних приступа у подучавању су пружање подршке уз постепено подстицање самосталности, и ослањање на снаге и интересовања ученика. Такође, наставницима је на располагању низ мање или више структурираних техника подучавања, које укључују: давање могућности за избор задатка, конципирање изазовних и подстицајних задатака, подстицање активног учења (Rief, 2016), продужено време за обављање задатка (Flavian & Uziely, 2022), разлагање градива на мање целине, јасно визуелно представљање информација (Мајко, 2017), комбиновање градива са мултисензорним пратећим материјалима, креирање јасних, конкретних упутстава за рад, пружање помоћи у организовању обавеза, индивидуални рад или рад у мањим групама, похвала и охрабривање, награђивање на нивоу групе (Sava, 2000). Такође, ови ученици имају користи од партиципације у музичким, покретним (Simion, 2016) и драмским активностима (Layachi et al., 2023).

Овде се убрајају и интервенције усмерене на мобилизацију вршњачке групе и подстицање вршњачког прихватања. Будући да заједништво представља фацититирајући фактор за сигурни, подржавајући контекст учења, препоручује се употреба техника управљања понашањем ученика и наставним процесом (Landolfi, 2014), које су повезане са повећаном сарадњом и поштовањем међу ученицима, али и мотивацијом за учење (Greene & Mitcham, 2012). Неке од таквих интервенција су *вршњачко* и *кооперативно учење* и *учење у пару* (Мајко, 2017). Овај облик учења повезан је са брзим развијањем социјалних вештина (Cordier et al., 2018), повећањем сарадљивости и са бољим социометријским оценама од стране вршњака (Carodici et al., 2019).

Стратегије управљања понашањем

Неке од бихевиоралних техника које су показале успешност у практичној примени су приступ разусловљавања понашања, склапање уговора о очекиваним исходима понашања, систем бодовања понашања (Sava, 2000) уз давање конкретних и брзих награда (Мајко, 2017), као и технике релаксације, и посебно употреба таблица евиденције дневних постигнућа. Највећа ефективност постиже се комбинованом применом, која је прилагођена конкретном ученику. С друге стране, нема доказа о успешности тренинга организационих вештина и вештина учења, тренинга когнитивних вештина и вештина самоефикасности, као ни модификације приступа задатку (Moore et al., 2018).

Овде треба поменути *Програм позитивних бихевиоралних интервенција и подршке* (SWPBS), школски програм који је усмерен на стварање позитивног окружења за све ученике, укључујући и оне са бихевиоралним потешкоћама (OSEP Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, 2015). Приступ позитивне подршке понашању (PBS) је научно-заснован приступ у инклузији ученика са различитим облицима бихевиоралних сметњи, попут хиперактивности. Фокус PBS је на модификацији контекста у ком долази до експресије проблема, а не на модификацији самог проблема, што указује на то да школе које користе овај систем брину о благостању ученика са потешкоћама (Karhu et al., 2018). У пракси, PBS укључује креирање прилагођених едукативних приступа усмерених на подстицање просоцијалног понашања, ослањајући се на принципе оперантног учења (Lewis et al., 2010). Многи од изазова са којима се сусрећу ученици са истакнутом хиперактивношћу, укључујући и неповољне ставове наставника према инклузији, могу се успешно превазићи употребом овог система (Ross et al., 2012). Важан аспект PBS је и редизајн окружења, који укључује проширивање стручних тимова и повећање сарадње и квалитета интеракција

између запослених и ученика. Овај приступ је повезан са позитивним бихевиоралним, али и академским исходима (Beqiraj et al., 2022; Chitiyo et al., 2011; Karhu et al., 2018; Pelham et al., 2014). PBS обухвата и *систем пријављивања и одјављивања* (Raananen et al., 2023) као систем подршке ученицима са бихевиоралним потешкоћама на индивидуалном нивоу.

Интервенције усмерене на наставнике

Резултати студија о хиперактивности сугеришу да је осим реформе политике образовања у правцу већег укључивања, неопходно и професионално усавршавање наставника (Boon, 2020). Додатна едукација треба да буде вођена вредностима као што су стрпљење, разумевање, емпатичност, љубав према деци, нежност, али и професионализам. Осим усвајања знања о карактеристикама ових ученика, интервенције треба усмерити на развијање упорности и подстицање емотивног укључивања, као и усвајање вештина управљања дисруптивним понашањем (Lincă, 2019). Такође, показало се да ангажовање наставника који су и сами имали повишену хиперактивност може бити корисно за ове ученике (Flavian, 2016). Овакви наставници имају мање негативних стереотипних ставова и у већој мери препознају евентуалне доприносе ученика генералној клими одељенске заједнице (Flavian & Uziely, 2022).

Препоручује се развијање позитивног приступа код наставника, који је усмерен на снаге ученика са симптомима хиперактивности (Climie & Mastoras, 2015). Стиче се утисак да наставници нису у довољној мери упознати са снагама ових ученика, као што су натпросечни креативни потенцијал (Fugate et al., 2013), развијена емотивна интелигенција (Climie et al., 2019), логичко резоновање (Ek et al., 2007), дивергентно мишљење и оригинални приступи решавању проблема (Boot et al., 2017).

ЗАКЉУЧАК

Савремени концепт инклузивног образовања превазилази просто сакупљање ученика са различитостима на једном месту, и подразумева пружање подршке и могућности за ефикасно учење и партиципацију у уобичајеним школским и социјалним токовима. Ипак, чини се да ученици са бихевиоралним проблемима, међу којима је и хиперактивност, у пракси још увек немају статус ученика са посебним образовним потребама. Овакав приступ доприноси настанку негативних развојних исхода код ових ученика, додатно отежава рад наставника, али и умањује кредибилност образовно-васпитних установа које декларативно уважавају инклузивни модел образовања.

Имајући у виду посебне карактеристике ученика са симптомима хиперактивности, оправдано је и потребно креирати прилагођени контекст који би омогућио да они развију своје капацитете и постану оптимистични у погледу својих потенцијала. Први корак у овом процесу била би промена негативног дискурса о овим ученицима, а онда и професионално усавршавање будућих наставника у складу са новим позитивним приступом.

ЛИТЕРАТУРА

- Abrol, M. (2023). Role of teacher in promoting inclusive education. *IJFMR-International Journal For Multidisciplinary Research*, 5(2), 1–8. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2023.v05i02.1626>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ayano, G., Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L., & Alati, R. (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, 860–866. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.071>
- Barkley, R. A. (2013). *Taking charge of ADHD: The complete, authoritative guide for parents* (3rd ed.). The Guilford Press.
- Bender, W. N. (2007). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (6th ed.) Pearson.
- Beqiraj, L., Denne, L. D., Hastings, R. P., & Paris, A. (2022). Positive behavioural support for children and young people with developmental disabilities in special education settings: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 35(3), 719–735. <https://doi.org/10.1111/jar.12989>
- Betancourt, J. A., Alderson, R. M., Roberts, D. K., & Bullard, C. C. (2024). Self-esteem in children and adolescents with and without attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 108, 102394. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2024.102394>
- Boon, H. J. (2020). What do ADHD neuroimaging studies reveal for teachers, teacher educators and inclusive education? *Child & Youth Care Forum*, 49(4), 533–561. <https://doi.org/10.1007/s10566-019-09542-4>
- Boot, N., Nevicka, B., & Baas, M. (2017). Subclinical symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) are associated with specific creative processes. *Personality and Individual Differences*, 114, 73–81. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.03.050>
- Boyle, C., Topping, K., & Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers & Teaching: Theory & Practice*, 19(5), 527–542. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.827361>
- Bussing, R., Porter, P., Zima, B.T., Mason, D., Garvan, C. & Reid, R. (2012). Academic outcome trajectories of students with ADHD: Does exceptional education status

- matter? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(3), 131–143. <https://doi.org/10.1177/1063426610388180>
- Capodiecì, A., Rivetti, T., & Cornoldi, C. (2019). A cooperative learning classroom intervention for increasing peer's acceptance of children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(3), 282–292. <https://doi.org/10.1177/1087054716666952>
- Chitiyo, M., Makweche-Chitiyo, P., Park, M., Ametepee, L. K., & Chitiyo, J. (2011). Examining the effect of positive behaviour support on academic achievement of students with disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 171–177. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01156.x>
- Climie, E. A., & Mastoras, S. M. (2015). ADHD in schools: Adopting a strengths-based perspective. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 56(3), 295–300. <https://doi.org/10.1037/cap0000030>
- Climie, E. A., Saklofske, D. H., Mastoras, S. M., & Schwean, V. L. (2019). Trait and ability emotional intelligence in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 23(13), 1667–1674. <https://doi.org/10.1177/1087054717702216>
- Cordier, R., Vilaysack, B., Doma, K., Wilkes-Gillan, S., & Speyer, R. (2018). Peer inclusion in interventions for children with ADHD: A systematic review and meta-analysis. *BioMed research international*, 2018(1), 1–51. <https://doi.org/10.1155/2018/7693479>
- Cortiella, C. (2006). *IDEA parent guide: A comprehensive guide to your rights and responsibilities under the Individuals with disabilities education act (IDEA 2004)*. National Center for Learning Disabilities. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495879.pdf>
- Creelman, K. (2021). A literature review of understanding and supporting students with attention deficit hyperactivity disorder in the classroom. *Northwest Journal of Teacher Education*, 16(1). <https://doi.org/10.15760/nwjte.2021.16.1.3>
- Currie, J., & Stabile, M. (2004). Child mental health and human capital accumulation: The case of ADHD. *Journal of Health Economics*, 25(6), 1094–1118. <https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2006.03.001>
- Damjanović, R. (2017). *Komorbiditet u okviru grupe poremećaja sa nasilničkim ponašanjem: jedan ili više poremećaja* [doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/10388/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Dou, A., Oram, R., Rogers, M., & DuPaul, G. (2022). The effects of ADHD symptomatology and academic enabling behaviours on undergraduate academic achievement. *Psychology in the Schools*, 59(3), 574–588. <https://doi.org/10.1002/pits.22632>
- Ek, U., Fernell, E., Westerlund, J., Holmberg, K., Olsson, P. O., & Gillberg, C. (2007). Cognitive strengths and deficits in schoolchildren with ADHD. *Acta Paediatrica*, 96(5), 756–761. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2007.00297.x>
- Eskander, N. (2020). The psychosocial outcome of conduct and oppositional defiant disorder in children with attention deficit hyperactivity disorder. *Cureus*, 12(8). <https://doi.org/10.7759/cureus.9521>

- Flavian, H. (2016). Are we ready to have teachers with learning disabilities? A study of school principals' observations. *The Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, 11, 34–42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129600.pdf>
- Flavian, H., & Uziely, E. (2022). Determinants of teachers' attitudes toward inclusion of pupils with attention deficit hyperactivity disorder: The role of teacher education. *Frontiers in Education*, 7, 941699. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.941699>
- Freedman, J. E. (2016). An analysis of the discourses on attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in US special education textbooks, with implications for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 32–51. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1073375>
- Frey Škrinjar, J., Snježana, S. G., & Lea, M. (2014, 5-8. novembar). *Kvaliteta uključivanja učenika s ADHD-om u redovnim osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj* (Poster prezentacija). 22. godišnja konferencija hrvatskih psihologa s međunarodnim sudjelovanjem: Kako obrazovanju dodati boju? Uloga i izazovi za psihologe, Rovinj, Hrvatska. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/649979>
- Fugate, C. M., Zentall, S. S., & Gentry, M. (2013). Creativity and working memory in gifted students with and without characteristics of attention deficit hyperactive disorder: Lifting the mask. *Gifted Child Quarterly*, 57(4), 234–246. <http://dx.doi.org/10.1177/0016986213500069>
- Gasser, L., Grütter, J., & Torchetti, L. (2018). Inclusive classroom norms, children's sympathy, and intended inclusion toward students with hyperactive behavior. *Journal of School Psychology*, 71, 72–84. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.10.005>
- Greene, K., & Mitcham, K. C. (2012). From the secondary section: Community in the classroom. *English Journal*, 101(4), 13–15. <https://www.jstor.org/stable/41415466>
- Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2013). *Human exceptionality: School, community, family*. Wadsworth Cengage Learning.
- Harris, H. K., Nakayama, T., Lai, J., Zhao, B., Argyrou, N., Gubbels, C. S., Soucy, A., Genetti, C. A., Suslovitch, V., Rodan, L. H., Tiller, G. E., Lesca, G., Gripp, K. W., Asadollahi, R., Hamosh, A., Applegate, C. D., Turnpenny, P. D., Simon, M. E. H., Volker-Touw, C. M. L., ... & Yu, T. W. (2021). Disruption of RFX family transcription factors causes autism, attention-deficit/hyperactivity disorder, intellectual disability, and dysregulated behavior. *Genetics in Medicine*, 23(6), 1028–1040. <https://doi.org/10.1038/s41436-021-01114-z>
- Henning, C., Summerfeldt, L. J., & Parker, J. D. (2022). ADHD and academic success in university students: The important role of impaired attention. *Journal of Attention Disorders*, 26(6), 893–901. <https://doi.org/10.1177/10870547211036758>
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional children: An introduction to special education*. Pearson.
- Hoza, B., Gerdes, A. C., Mrug, S., Hinshaw, S. P., Bukowski, W. M., Gold, J. A., Arnold, L. E., Abikoff, H. B., Conners, C. K., Elliott, G. R., Greenhill, L. L., Hechtman, L., Jensen, P. S., Kraemer, H. C., March, J. S., Newcorn, J. H., Severe, J. B., Swanson, J. M., Vitiello, B., ..., & Wigal, T. (2005). Peer-assessed outcomes in the multimodal treatment study of children with attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 74–86. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_7
- Ilić, M. (2009). *Inkluzivna nastava*. Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu.

- Kanyagui, D. A. (2023). *Challenges faced by teachers working with children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in inclusive schools: A systematic review* [Master's Thesis, Jönköping University]. Digital Scientific Archive. <http://hj.diva-portal.org/smash/get/diva2:1758032/FULLTEXT01.pdf>
- Karhu, A., Narhi, V., & Savolainen, H. (2018). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 475–489. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370741>
- Kim, M., King, M. D., & Jennings, J. (2019). ADHD remission, inclusive special education, and socioeconomic disparities. *SSM-Population Health*, 8, 100420. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2019.100420>
- Kos, J. M., Richdale, A. L., & Hay, D. A. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder and their teachers: A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53(2), 147–160. <https://doi.org/10.1080/10349120600716125>
- Landolfi, A. M. (2014). *Inclusive classroom communities: Supporting students with characteristics of attention deficit hyperactivity disorder* [Master's Thesis, University of Toronto]. TSpace Repository. https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/67035/1/Landolfi_Anna-Maria_201406_MT_MTRP.pdf
- Layachi, A., Douglas, G., & Reraki, M. (2023). Drama-based intervention to support the inclusion: Evaluation of an approach to include students with ADHD in Algeria. *Educational Psychology in Practice*, 40(1), 36-58. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2258780>
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2014). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Cengage Learning.
- Lewis, T. J., Jones, S. E. L., Horner, R. H., & Sugai, G. (2010). School-wide positive behavior support and students with emotional/behavioral disorders: Implications for prevention, identification and intervention. *Exceptionality*, 18(2), 82–93. <https://doi.org/10.1080/09362831003673168>
- Lincă, F. (2019). Teachers' attitudes toward the inclusion of students with attention deficit/hyperactivity disorder (ADHD). *Journal of Pedagogy*, 67(2), 47–63. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2019.2/47>
- Liu, Y., Wang, L., Xie, S., Pan, S., Zhao, J., Zou, M., & Sun, C. (2021). Attention deficit/hyperactivity disorder symptoms impair adaptive and social function in children with autism spectrum disorder. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 654485. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.654485>
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643–654. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054>
- Majko, A. (2017). Children with ADHD, classroom inclusive programmes. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(1), 10–26. <https://oapub.org/soc/index.php/EJSSS/article/view/53/145>
- May, F., Ford, T., Janssens, A., Newlove-Delgado, T., Emma Russell, A., Salim, J., Ukoumunne, O. C., & Hayes, R. (2021). Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary

- schoolchildren with probable ADHD. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 442–462. <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>
- Mezzanotte, C. (2020). *Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder* (OECD Education Working Paper, No. 238). <https://doi.org/10.1787/49af95e0-en>
- Moore, D. A., Russell, A. E., Matthews, J., Ford, T. J., Rogers, M., Ukoumunne, O. C., Kneale, D., Thompson-Coon, J., Sutcliffe, K., Nunns, M., Shaw, L., & Gwernan-Jones, R. (2018). School-based interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder: A systematic review with multiple synthesis methods. *Review of Education*, 6(3), 209–263. <https://doi.org/10.1002/rev3.3149>
- Neves, J., Lima, N., Oliveira, M., Pereira, M., Guimarães, L., & Cintra, G. (2022). Inclusion and education: Challenges of children with special needs in the regular teaching room and the challenges of the teacher who works in the early childhood education. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3, 171–178. <https://doi.org/10.24018/ejedu.2022.3.3.359>
- Paananen, M., Karhu, A., & Savolainen, H. (2023). Individual behavior support in positive behavior support schools in Finland. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(1), 45–52. <https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2116236>
- Pedersen, S. L., Walther, C. A., Harty, S. C., Gnagy, E. M., Pelham, W. E., & Molina, B. S. (2016). The indirect effects of childhood attention deficit hyperactivity disorder on alcohol problems in adulthood through unique facets of impulsivity. *Addiction*, 111(9), 1582–1589. <https://doi.org/10.1111/add.13398>
- Pelham, W. E., Burrows-MacLean, L., Gnagy, E. M., Fabiano, G. A., Coles, E. K., Wymbs, B. T., Chacko, A., Walker, K. S., Wymbs, F., Garefino, A., Hoffman, M. T., Waxmonsky, J. G., & Waschbusch, D. A. (2014). A dose-ranging study of behavioral and pharmacological treatment in social settings for children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(6), 1019–1031. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9843-8>
- Perrin, H. T., Heller, N. A., & Loe, I. M. (2019). School readiness in preschoolers with symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Pediatrics*, 144(2), e20190038. <https://doi.org/10.1542/peds.2019-0038>
- Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 74/18. (2018).
- Raymond, E. B. (2012). *Learners with mild disabilities: A characteristics approach*. Pearson.
- Rief, S. F. (2016). *How to reach and teach children and teens with ADD/ADHD*. John Wiley & Sons.
- Ross, S. W., Romer, N., & Horner, R. H. (2012). Teacher well-being and the implementation of school-wide positive behavior interventions and supports. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 14(2), 118–128. <https://doi.org/10.1177/1098300711413820>
- Sava, F. A. (2000). Is attention deficit hyperactivity disorder an exonerating construct: Strategies for school inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(2), 149–157. <https://doi.org/10.1080/088562500361583>

- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Simion, A. (2016, June). Strategies for inclusion of students with ADHD through music and physical education in primary school. In *Conference Proceedings. The Future of Education 2015*. Dostupno na: <https://conference.pixel-online.net/files/foe/ed0005/FP/1656-MUE1030-FP-FOE5.pdf>
- Sladoje-Bošnjak, B., i Dukić, G. (2020). Podsticanje razvoja ličnosti učenika i vrednosti socijalne inkluzije: kompetencije i motivacija nastavnika. U (Ur.), *Motivacija u obrazovanju između teorije i prakse: 25. međunarodna naučna konferencija „Pedagoška istraživanja i školska praksa“* (str. 84–86). Institut za pedagoška istraživanja.
- Steen, T., & Wilson, C. (2020). Individual and cultural factors in teachers' attitudes towards inclusion: A meta-analysis. *Teaching & Teacher Education*, 95, 103127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103127>
- Sunko, E., i Lujan, M. (2011). Inkluzija učenika s hiperaktivnosti i poremećajem pažnje u nižim razredima osnovne škole. U M. Nikolić, A. Huremović i A. Dizdarević (Ur.), *Unapređenje kvaliteta života dece i mladih* (str. 335–346). Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih. <http://erf.untz.ba/web/wp-content/uploads/2022/05/Zbornik-konferencije-2011.pdf>
- Tančić, N. (2019). Karakteristike učenika sa hiperkinetičkim poremećajem i strategije poučavanja u vaspitno-obrazovnom procesu. *Zbornik odseka za pedagogiju*, 28, 31–47. <https://doi.org/10.19090/zop.2019.28.31-47>
- Thapar, A. (2018). Discoveries on the genetics of ADHD in the 21st century: New findings and their implications. *American Journal of Psychiatry*, 175(10), 943–950. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.18040383>
- Uziely, E. (2018). Professionals' attitudes toward children's participation: Implementing educational reforms. *Quality Assurance in Education*, 26, 502–510. <https://doi.org/10.1108/QAE-04-2018-0049>
- 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).
- Zrilić, S., i Brzoja, K. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama. *Magistra Ladertina*, 8(1), 141–153. https://www.researchgate.net/publication/320588125_Promjene_u_pristupima_odgoju_i_obrazovanju_ucenika_s_teskocama

INCLUSIVE APPROACH IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH ELEVATED LEVELS OF HYPERACTIVITY

Sofija Dovijanić*

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Introduction. Hyperactivity manifests as a state of restlessness and having an intense need to move around and talk excessively, even when it's deemed inappropriate. It often covaries with attention problems and high levels of impulsivity. As such, hyperactivity poses a challenge for teachers within the regular education system. *Aims.* This literature review aims to explore the practical aspects of educating students with pronounced hyperactivity. We investigate whether inclusive educational models are justified and examine teachers' attitudes toward inclusion. *Method.* The literature review was conducted by searching multiple electronic databases. Studies were identified by using keywords, and extracted from peer-reviewed publications. *Results.* Students with pronounced hyperactivity are in fact a part of regular educational system. However, they often lack the additional support needed, which can negatively impact their academic progress and social inclusion. The prevailing negative discourse surrounding these students, as well as insufficient teacher training, are considered to be the main barriers for successful inclusion. *Conclusion and Recommendations.* For the concept of inclusion to be fully realized in practice, it is essential to first recognize these students as having special educational needs. Also, a thorough reform of teacher training programs is warranted.

Keywords: hyperactivity, attention-deficit/hyperactivity disorder, inclusion, special education

* PhD student

РОДНИ СТЕРЕОТИПИ И САГЛЕДАВАЊЕ ПРОФЕСИОНАЛНИХ КОМПЕТЕНЦИЈА ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ ОСОБА

Миа ШЕШУМ, Марина ШЕСТИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Увод. Тежња друштвене заједнице за инклузијом особа са ометеношћу у све врсте активности представља савремену реалност, која је утемељена на великом броју домаћих и међународних правних аката којима се гарантује потпуна равноправност у свим областима функционисања припадницима ове популације. Ипак, њихове могућности често бивају ограничене због различитих спољашњих и унутрашњих фактора, у које се убраја и усвојеност родно заснованих стереотипа, што може негативно утицати на избор будућег занимања глувих и наглувих ученика. Циљ. Циљ овог рада је испитивање односа родних стереотипа глувих и наглувих ученика и процењивања професионалне компетентности глувих и наглувих особа. Метод. У истраживању је учествовало 97 ученика школа за глуве и наглуве из Србије. Као инструмент је коришћена адаптирана верзија Скале евалуације професионалне компетенције (Evaluation of occupational competence, EOC – scale). Резултати. Резултати указују на то да су код испитаника присутни родно стереотипни ставови који се одражавају на њихову процену професионалних компетенција глувих и наглувих жена. Закључак. С обзиром на то да се усвојено сагледавање родних улога непосредно одражава на процену професионалних компетенција глувих и наглувих жена, што може значајно ограничити избор занимања за која се глуве и наглуве ученице могу оспособљавати, родно засноване стереотипе је потребно упорно и системски сузбијати путем професионалног информисања и кроз наставни процес.

Кључне речи: *инклузија, глуви и наглуви ученици, професионалне компетенције, родни стереотипи, занимања*

УВОД

Инклузија представља процес укључивања особа са ометеношћу у све друштвене активности заједнице (Šešum i sar., 2023). Том процесу посебно доприносе бројни прописи који се односе на забрану дискриминације припадника различитих друштвених група, међу којима су по правилу и особе са ометеношћу. Међутим, упркос напорима законодаваца усмереним ка постизању једнакости свих грађана, уврежени ставови становништва често представљају фактор који отежава достизање овог циља. На пример, родни стереотипи су још увек свеprisутни и веома прецизни у оквиру друштвеног контекста, упркос растућем тренду залагања за родну равноправност (Hassan et al., 2022).

Једна од најочљивијих тенденција на тржишту рада је да су мушкарци и жене склони да бирају занимања у којима су доминантно заступљене особе њиховог пола (Kuhn & Wolter, 2019). Степен до ког су занимања виђена као родно стереотипна је један од главних фактора који утиче на избор будуће професије, јер појединци најчешће теже ка занимањима која сматрају примереним за свој пол. Родни стереотипи нису урођени, већ се усвајају током времена (Hassan et al., 2022). Они који се односе на професије се усвајају у раном детињству, много пре него што дете стекне капацитет да критички сагледа њихову исправност (Canessa-Pollard et al., 2022).

Утицај родитеља и утицај медија представљају два фактора која су одговорна за перцепцију родних улога код ученика (Сао et al., 2021). Родитељска убеђења су веома значајна за дететов одабир професије и већи утицај имају на девојчице (Maloshonok et al., 2022). Дечаци и девојчице различито пролазе кроз процес социјализације и на различит начин се на њих одражавају родни стереотипи, а медијски садржаји који се пласирају ове стереотипе углавном подржавају (Hassan et al., 2022). Парадокс родне једнакости се односи на чињеницу да је родна сегрегација у оквиру професија значајно заступљенија у егалитарнијим и развијенијим државама него у онима који то нису. То наводи на закључак да се родна сегрегација у оквиру професионалне сфере функционисања неће умањити развојем друштва и модернизацијом легислативе (Breda et al., 2020).

Присуство стереотипа, а посебно родних стереотипа, може имати значајан утицај на избор професије. Избор занимања представља кључну одлуку која има значајан утицај на будућност појединца (Hassan et al., 2022). Биолошки пол ученика и схватање сопствене родне улоге може довести до елиминације значајног броја занимања која нису у складу са традиционалним схватањем родних улога, што може неповољно утицати на професионалну будућност глувих и наглувих ученика (Шешум, 2016).

Професионална компетенција подразумева скуп знања, вештина, вредности и ставова којима располаже појединац. Ови фактори се активирају под специфичним околностима, актуелизују, обликују и развијају од потенцијалних до потпуно развијених и примењених способности (Antera, 2021). Компетенција се сматра зависном од контекста и функционално повезаном са конкретном професијом која се може савладати учењем (Antera, 2021). Поред тога што има кључну улогу за ефикасност постигнућа, компетенција је такође значајна и за препознавање и решавање потенцијалних будућих проблема и потреба (Mulder, 2017). С обзиром на то да су глуви и наглуви ученици склони да компетентност за одређена занимања процењују у односу на родне улоге, захтев да теме које су у вези са једнакошћу полова треба да буду садржане у оквиру школског градива за глуву и наглуву децу сасвим је оправдан (Maburoh et al., 2022). Превазилажење родних професионалних стереотипа је главни образовни циљ у настојању да се укину баријере за професионалну будућност деце, које се односе на њихове професионалне амбиције и аспирације за запошљавање (Canessa-Pollard et al., 2022). Циљ овог истраживања се односио на испитивање односа глувих и наглувих ученика према компетенцијама глувих и наглувих особа за различита занимања.

МЕТОДОЛОГИЈА

Предмет истраживања

Функционисање у оквиру професије је веома значајно за све људе, а посебно за глуве и наглуве особе, с обзиром на ограничен избор занимања који је последица оштећења слуха, као и на различите унутрашње и спољашње факторе који им могу отежавати професионални живот. Због тога смо сматрале да је значајно испитати чиниоце који могу бити у вези са избором професије глувих и наглувих ученика завршних разреда основне и свих разреда средње школе. Конкретно нас је занимало како ови ученици процењују професионалну компетентност глувих и наглувих особа за занимања која се традиционално сматрају одговарајућим за један или други пол, као и за занимања која важе за полно неутрална.

Узорак

У истраживању је учествовало деведесет и седам глувих и наглувих ученика седмог и осмог разреда основних школа и свих разреда средњих школа, који се школују у школама за глуве и наглуве на територији Србије: „Доситеј Обрадовић“ у Суботици, „Стефан Дечански“ у Београду, „Радивој Поповић“ у

Земуну, „Јован Поповић“ и „Милан Петровић“ у Новом Саду, Школи са домом ученика оштећеног слуха у Јагодина, Школи за глуве и наглуве ученике у Крагујевцу и Школи „Бубањ“ у Нишу. У односу на пол, био је обухваћен 51 (53%) испитаник и 46 (47%) испитаница. У зависности од степена оштећења слуха, према класификацији Америчке асоцијације за говор, језик и слух (American Speech – Language – Hearing Association: ASHA), било је: 25 (26%) ученика са лаким и умереним оштећењем слуха, 32 (33%) са умерено-тешким и тешким оштећењем слуха и 40 (41%) са дубоким оштећењем слуха. У односу на школски узраст, било је 41 (42%) ученика основних и 56 (58%) ученика средњих школа. Интелектуални статус испитаника је од стране школских психолога и на основу доступне документације из здравствених установа процењен као очуван.

Процедура истраживања

Тестирање је обављено у школама и трајало је апроксимативно 15 минута по испитанику. Ученицима је претходно прецизно објашњен начин и разлог попуњавања скале. Током попуњавања скале, према потреби су давана додатна објашњења. За комуникацију са ученицима је коришћен усмени говор и знаковни језик.

Инструмент

Општи подаци о испитаницима који се односе на њихов пол, узраст, школски узраст, школски успех, степен оштећења слуха, стручну спрему родитеља и тип смештаја су обезбеђени увидом у постојећу школску документацију. Инструмент и начин његове примене је био прилагођен когнитивним и комуникативним могућностима испитаника.

Коришћена је „Скала евалуације професионалне компетенције“ (*Evaluation of Occupational Competence* – EOC scale; Sela & Weisel, 1992, адаптирана верзија, према Weisel & Cinamon, 2005). Професије које скала садржи су прилагођене номенклатури занимања у Србији, јер су у оригиналној верзији скале заступљена и занимања која нису позната нашим глувим и наглувим ученицима. Скала садржи двадесет и четири понуђена занимања, а ученици су се изјашњавали да ли је свако од њих одговарајуће прво за глуве мушкарце, а затим и за глуве жене. С обзиром на то да се истраживање односило на процењивање професионалних компетенција глувих и наглувих мушкараца и жена од стране глувих и наглувих ученика оба пола, пол и оштећење слуха су представљали заједнички чинилац поистовећивања ученика са популацијом

чије су компетенције процењивали. Према критеријуму полне предодређености, скала је подељена у три супске: четири типично женска занимања (козметичар, цвећар, кувар, кројач), осам типично мушких (полицајац, пилот, детектив, поп, аутомеханичар, водоинсталатер, возач, зидар) и 12 полно неутралних занимања (наставник, адвокат, банкар, математичар, новинар, келнер, трговац, лекар, зубар, глумац, ветеринар, спортиста). Испитаници су одговарали на тест два пута; први пут су се опредељивали за занимања за која сматрају да су адекватна за глуве и наглуве мушкарце, а други пут за занимања за која сматрају да су подобна за глуве и наглуве жене. За сваку попуњену скалу су израчуната постигнућа на свакој од супске, која су рачуната према броју занимања из те супске које је испитаник означио као примерене за глуве мушкарце или жене, а затим је тај број подељен са укупним бројем занимања у супске. Скоровано је на следећи начин: 0 (незаокружено занимање) и 1 (заокружено занимање). Већи број заокружених занимања, тј. виши укупни скорови указују на вишу евалуацију компетенција глувих и наглувих особа за различите групе, као и за појединачна занимања.

РЕЗУЛТАТИ

Табела 1

Процена професионалних компетенција глувих и наглувих мушкараца и жена

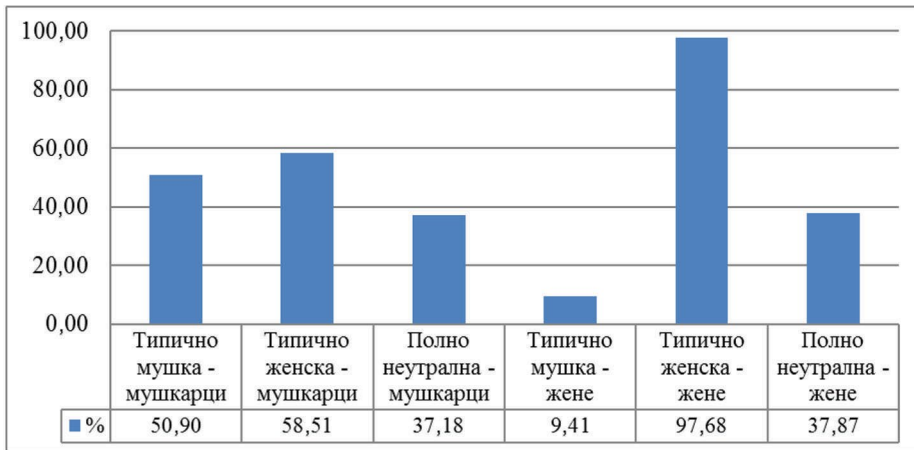
Занимања	Процена компетенција мушкараца			Процена компетенција жена		
	N	Min.-Max.	AS (SD)	N	Min.-Max.	AS (SD)
Типично мушка	97	1-8	4,07 (1,35)	97	0-8	0,75 (1,32)
Типично женска	97	0-4	2,34 (1,36)	97	2-4	3,91 (0,33)
Полно неутрална	97	0-12	4,46 (2,52)	97	0-12	4,55 (2,37)

У Табели 1 су приказани одговори глувих и наглувих ученика на скали процене професионалних компетенција глувих и наглувих мушкараца и жена за професије које се традиционално сматрају примеренијим за један од два пола, као и за полно неутрална занимања. На скали процене професионалних компетенција глувих и наглувих мушкараца за типично мушка занимања, одговори испитаника се крећу у распону од један до осам (од укупно осам) занимања која се традиционално сматрају подобнијим за мушкарце, а просечан број процењених занимања из ове групе је приближан половини укупних понуђених занимања. Од укупно четири занимања која се сматрају типично женским, испитаници у просеку верују да су глуви и наглуви мушкарци способни за чак 2,34 (SD = 1,36). Процена компетентности мушкараца за занимања која се могу окарактерисати као полно неутрална је најлошија и обухвата приближно трећину укупно понуђених занимања 4,46 (SD =

2,52). Приликом процене компетенција жена за типично мушка занимања, испитаници су у просеку заокруживали мање од једног занимања, док је за женска занимања просек чак 3,91 (SD = 0,33) (од укупно четири понуђена). Исходи процене компетентности жена за занимања која су полно неутрална приближни су исходима процене компетентности мушкараца за ту групу занимања (AS = 4,55; SD = 2,37).

Графикон 1

Процентуални приказ процењене професионалне компетентности глувих и наглувих мушкараца и жена за занимања категорисана према традиционалној полној подели



Графикон 1 приказује просечан број заокружених одговора у односу на понуђена занимања. Најповољније је процењена компетентност глувих и наглувих мушкараца за типично женска занимања, затим за типично мушка занимања, а најмањи просечан број заокружених одговора је забележен у групи полно неутралних занимања. Испитаници процењују да глувим и наглувим женама највише одговарају занимања из групе традиционално женских занимања и да им најмање одговарају занимања која се сматрају традиционално мушким. Процена компетентности глувих и наглувих жена за полно неутрална занимања је готово једнака процени компетентности мушкараца за ту групу занимања, и одговара приближно једној трећини понуђених занимања.

ДИСКУСИЈА

Резултати добијени овим истраживањем су веома интересантни будући да показују да глуви и наглуви ученици имају традиционална, родно стереотипна сагледавања занимања која су адекватна за жене, али не и занимања

која су адекватна за мушкарце. Глуви и наглуви мушкарци су чак процењени као компетентији за занимања која се традиционално сматрају намењеним женама, него за она која су намењена мушкарцима. Овакав налаз може бити последица чињенице да су сва традиционално „женска“ занимања у овом истраживању била занимања која не захтевају високо образовање и не подразумевају друштвени престиж, за разлику од понуђених занимања која су била у групи „мушких“ и полно неутралних. Ипак, овакви резултати не искључују у потпуности присуство родно заснованих стереотипа код глувих и наглувих ученика који се односе на мушке раднике, јер чињеница да су релативно уједначено процењивали њихову компетенцију за занимања из „мушке“ и „женске“ групе може указивати на постојање стабилног става о свеобухватној компетенцији глувих и наглувих мушкараца, за разлику од врло ограничене компетенције глувих и наглувих жена.

Налази светских студија често упућују на постојање родних стереотипа код ученика који се односе на професионалне компетенције мушкараца и жена. Канеса-Полард и сарадници (Canessa-Pollard et al., 2022) истичу да велики број ученика још увек има родно стереотипна виђења која су везана за примереност конкретних занимања једном или другом полу, па тако сматрају да жене, на пример, не могу бити шоферке или фудбалерке, а мушкарци козметичари или неговатељи, а са овим резултатима су сагласни и Кун и Волтер (Kuhn & Wolter, 2019), који сматрају да су родни стереотипи заступљени у различитим друштвеним контекстима и да значајно утичу на обликовање интересовања. Хасан и сарадници (Hassan et al., 2022) сматрају да родно засновани стереотипи имају већи утицај на избор занимања девојчица него дечака.

Када су у питању глуви и наглуви, Бругеман и Берч (Brueggemann & Burch, 2006, према Harris, 2020) истичу њихово веома прецизно разграничавање послова који су примерени за мушкарце и жене, па тако наводе да се у занимања која су предвиђена за жене убрајају: наставница, библиотекарка, социјална радница, пословна секретарица, неговатељица, козметичарка, конобарица, медицинска сестра итд, а за мушкарце: шофер, занатлија, физички радник, лекар, адвокат, менаџер... Овај налаз потврђује да се сагледавања глувих и наглувих нису значајно променила у претходном периоду, јер су резултати истраживања која су вршена у претходним деценијама углавном указивали на постојање снажних родних стереотипа у погледу процене професионалне компетенције мушкараца и жена у оквиру ове популације (Albrecht et al., 1977; Anderson & Krueger, 1982; Egelston-Dodd, 1977; Kolvitz & Ouelette, 1980; Panek et al., 1977; Rakowski & Farrow, 1979; Shinar, 1975; Twyman & Ouellett, 1978; White et al., 1989).

ЗАКЉУЧАК

Глуви и наглуви ученици завршних разреда основне и свих разреда средње школе склони су да стереотипно сагледавају родне улоге глувих и наглувих жена у погледу професионалне компетенције, док професионалне компетенције глувих и наглувих мушкараца процењују приближним за „мушка“ и „женска“ занимања, без обзира на њихову традиционалну родну предиспонираност. Може се закључити да је присутност родних стереотипа у овој популацији евидентна, али се директно одражава само на сагледавање професионалних могућности глувих и наглувих жена, док се глуви и наглуви мушкарци процењују као релативно способни за све врсте занимања, што указује на веровање у општу радну способност глувих и наглувих мушкараца насупрот ограниченим способностима глувих и наглувих жена, када су у питању родно типизирана занимања. Закључак о присутности родних стереотипа у популацији глувих ученика је у сагласју са налазима великог броја претходно спроведених студија која су биле фокусиране на иста истраживачка питања. Будући да заступљеност родних стереотипа може изразито негативно утицати на професионалну рехабилитацију глувих и наглувих ученика, посебно у погледу избора њиховог будућег занимања, неопходно је радити на њиховом сузбијању, што се организовано најефикасније може урадити путем професионалног информисања и кроз наставни процес. С обзиром на чињеницу да је инклузија, барем формално, омогућила потпуни приступ глувима и нагљувима у све сфере друштвеног функционисања и организовања, својевољно одбацавање потенцијалних занимања од стране глувих и наглувих ученика које је последица усвојених родних стереотипа би им додатно могло ограничити избор занимања који је већ донекле ограничен због присуства оштећења слуха.

ЛИТЕРАТУРА

- Albrecht, S. L., Bahr, H. M., & Chadwick, B. A. (1977). Public stereotyping of roles, personality characteristics, and occupations. *Sociology and Social Research*, 61 (2), 223–240.
- Anderson, S.E., & Krueger, A.H. (1982). A comparison of sex-role attitudes of hearing impaired women. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 16(2), 1–4.
- Antera, S. (2021). Professional Competence of vocational teachers: A conceptual review. *Vocations and Learning*, 14(1), 459–479. <https://doi.org/10.1007/s12186-021-09271-7>
- Breda, T., Jouinia, E., Nappc, C., & Thebaulta, G. (2020). Gender stereotypes can explain the gender-equality paradox. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 117(49), 31063–31069. <https://doi.org/10.1073/pnas.2008704117>
- Canessa-Pollard, V., Reby, D., Banerjee, R., Oakhill, J., & Garnham, A. (2022). The development of explicit occupational gender stereotypes in children: Comparing perceived

- gender ratios and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 134(2), 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103703>
- Cao, D., Meadows, M., Wong, D., & Xia, S. (2021). Understanding consumers' social media engagement behaviour: an examination of the moderation effect of social media context. *Journal of Business Research*, 122(C), 835–846. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.06.025>
- Egelston Dodd, J. (1977). Overcoming occupational stereotypes related to sex and deafness. *American Annals of the Deaf*, 122(5), 489–491.
- Harris, M. (2020). *The Challenges of Deaf Women in Society: An Investigative Report* [Honors Theses, Ouachita Baptist University]. https://scholarlycommons.obu.edu/honors_theses/772
- Hassan, M., Luo, Y., Gu, J., Mushtaque, I., & Rizwan, M. (2022). Investigating the parental and media influence on gender stereotypes and young student's career choices in pakistan. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 890680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.890680>
- Kolvitz, M., & Ouelette, S. E. (1980). A comparison of sex-role attitudes of hearing and hearing-impaired men. *Journal of Rehabilitation of the Deaf*, 13 (4), 23–27.
- Kuhn, A., & Wolter, S. C. (2019). *The strength of gender norms and gender-stereotypical occupational aspirations among adolescents*. IZA Discussion Papers, No. 12861, Institute of Labor Economics (IZA). <https://docs.iza.org/dp12861.pdf>
- Mabruroh, A., Gunarhadi, G., & Widyastono, H. (2022). The Multimodal analysis of gender stereotypes in the indonesian textbooks for deaf students. In: S. Suprpto (Ed.), *Proceedings of the 5th International Conference on Current Issues in Education (ICCIE 2021)* (pp. 340–346). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220129.062>
- Maloshonok, N. G., Shcheglova, I. A., Vilkova, K. A., & Abramova M. A. (2022). Gender stereotypes and the choice of an engineering undergraduate program. *Educational Studies Moscow*, 3(1), 149–186. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-3-149-186>
- Mulder, M. (2017). Competence Theory and Research: A synthesis. In: M. Mulder. (Ed.), *Competence-Based Vocational and Professional Education* (pp. 1071–1106). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9783319417110>
- Panek, P. E., Rush, M. C., & Greenwalt, J. P. (1977). Current sex stereotypes of 25 occupations. *Psychological Reports*, 40(1), 212–214. <https://doi.org/10.2466/pr0.1977.40.1.212>
- Rakowski, S. L., & Farow, J. M. (1979). Sex-role identification and goal orientation in teenage females. *Psychological Reports*, 44(2), 363–366. <https://doi.org/10.2466/pr0.1979.44.2.363>
- Shinar, E. H. (1975). Sexual stereotypes of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 7(1), 99–111. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(75\)90037-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(75)90037-8)
- Šešum, M., Isaković, Lj., Šestić, M., i Kovačević, T. (2023). Značaj sporta za pripadnike zajednice gluvih. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 22(2), 167–182. <https://doi.org/10.5937/specedreh22-41270>
- Twyman, L. H., & Ouelette, S. E. (1978). Career development programs in residential schools for the deaf: A survey. *American Annals of the Deaf*, 123(1), 10–17.

- Weisel, A., & Cinamon, G. C. (2005). Hearing, deaf, and HH Israeli adolescents' evaluation of deaf men and deaf women's occupational competence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 10*(4), 376–389. <https://doi.org/10.1093/deafed/eni045>
- White, M., Kruczek, T., Brown, M., & White, G. B. (1989). Occupational sex stereotypes among college students. *Journal of Vocational Behavior, 34*(3), 289–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(89\)90021-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90021-3)
- Шешум, М. (2016). *Процена професионалних компетенција глувих и наглувих ученика као значајан чинилац планирања професионалне оријентације* [Докторска дисертација, Универзитет у Београду]. <https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/handle/123456789/1760>

GENDER STEREOTYPES AND THE PERCEPTION OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF DEAF AND HARD OF HEARING INDIVIDUALS

Mia Šešum, Marina Šestić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Introduction. The aspiration of the social community to include people with disabilities in all kind of activities is a contemporary reality, based on a large number of national and international legal acts that guarantee full equality for members of this population group in all areas of functioning. However, their opportunities are often limited due to various external and internal factors, including the adoption of gender stereotypes, which can have a negative impact on the future career choices of deaf and hard of hearing students. The aim. To investigate the influence of gender stereotypes on the assessment of occupational competence of deaf and hard of hearing students. Method. Ninety seven students from schools for the deaf and hard of hearing from all over Serbia took part in the study. The instrument used was the "Evaluation of occupational competence", EOC scale (Sela & Weisel, 1992, adapted version, after Weisel & Cinamon, 2005). Results. The results show that the respondents have gender-stereotypical attitudes that are reflected in their assessment of the professional competence of deaf and hard of hearing women. Conclusion. Considering that the assumed perception of gender roles has a direct impact on the assessment of occupational competence of deaf and hard of hearing women, which can significantly limit the choice of occupations for which deaf and hard of hearing schoolgirls can be trained, gender stereotypes need to be persistently and systematically suppressed through occupational information and through the teaching process.

Keywords: *inclusion, deaf and hard of hearing students, occupational competence, gender stereotypes, occupations*

ИНСТРУМЕНТ ЗА ПРОЦЕНУ НЕГОВАЊА РАЗЛИЧИТОСТИ НА НИВОУ ОРГАНИЗАЦИОНЕ КУЛТУРЕ, КЛИМЕ И КОМПЕТЕНЦИЈА ОСОБЉА: ЧЕК ЛИСТА „РЕВОЛУЦИЈА РАЗЛИЧИТОСТИ“

**Марија ТРАЈКОВИЋ¹, Лука МИЈАТОВИЋ²,
Ана ПАРАУШИЋ МАРИНКОВИЋ³, Марина КОВАЧЕВИЋ ЛЕПОЈЕВИЋ¹,
Лидија БУКВИЋ², Бранислава ПОПОВИЋ ЋИТИЋ²,
Милица КОВАЧЕВИЋ², Драгана БОГИЋЕВИЋ²**

¹ *Институт за педагошка истраживања*

² *Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију*

³ *Институт за криминолошка и социолошка истраживања*

Апстракт

Уважавање различитости поставља се као висок приоритет пред све установе/организације које су усмерене на рад са децом и младима, без обзира на сектор у коме оперишу. Три конструкта се издвајају као посебно релевантна и међусобно повезана када је у питању неговање различитости на организационом нивоу, који умногоме одређују на који начин ће крајњи корисници доживети уважавање различитости у пракси. То су контекст (организациона култура), ниво односа (организациона клима) и индивидуални ниво (компетенције особља). У литератури је доступан велики број разноврсних инструмената којима се процењује неки од сегмената организационог функционисања установа/организација, али недостају инструменти који холистички прилазе процени уважавања различитости на организационом нивоу. Додатно, доступни инструменти су, по правилу, креирани специфично само за један контекст (на пример образовање) и имају ниску примењивост ван сектора за који су конструисани. Са циљем омогућавања руководиоцима и особљу разноврсних типова установа/организација које спровode директан рад са децом и младима да реализују скрининг уважавања различитости на организационом нивоу, те да процене своју организациону културу, климу и компетенције свог особља у домену уважавања различитости, креирана је Чек листа „Револуција различитости“. У раду је приказан процес конструкције чек листе и изведене су препоруке за њену примену у пракси.

Кључне речи: *уважавање различитости, процена организационог функционисања, скрининг*

УВОД

Живот у савременом друштву подразумева учестала интеркултурална искуства, односно ступање у интеракције са особама које припадају различитим културалним групама. Стога, потреба да се сваки појединац припреми за компетентан живот и функционисање у мултикултуралном и интеркултуралном свету постаје суштински аспект функционисања установа/организација на глобалном нивоу. Да би успешно пружале услуге свим људима, установе/организације треба да развију стандарде, политике и праксе у оквиру одговарајућих културних оквира (Smith & Soule, 2016), које ће адекватно одговорити на потребе различитих појединаца. Различитост се истиче као веома важна вредност, нарочито у установама/организацијама које директно раде или долазе у контакт са децом и младима, као што су установе/организације у оквиру образовно-васпитног система, социјалне заштите или омладинског рада. Међутим, упркос интересовању и посвећености равноправности, различитости и инклузији, и даље постоје значајне варијације у томе да ли и на који начин установе/организације дефинишу, разумеју и реагују на питања која се односе на ове конструкте (Tamtik & Guenter, 2019).

Стручна и научна литература обилују са знањима о значају уважавања различитости, елементима битним за уважавање различитости и алатима процене уважавања различитости у установама/организацијама које раде са децом и младима. Појам „различитост“ интерпретира се и операционализује на различите начине. У најширем смислу, различитост се може описати као присуство индивидуалних разлика које су урођене и/или стечене социјализацијом (Saylik et al., 2016), попут расе, националног-етничког-културалног порекла, пола, рода, година (старости), сексуалне оријентације, социо-економског статуса, инвалидитета, религије, образовања, вредности, породичног/брачног статуса итд. Различитост се обично везује за нечију културалну припадност. У овом тексту, под терминима „култура“ и „културална различитост“ подразумева се, не само култура која се односи на расу, етничку припадност и порекло, већ и култура коју деле људи који имају одређене заједничке карактеристике – веровања, заједничка искуства, идеали, обрасци друштвених и међуљудских односа, начини опажања, размишљања и понашања и, генерално, стил живота (Central Vancouver Island Multicultural Society, 2015; Manning et al., 2017).

Да би се уважавање различитости успешно преточило из аксиолошког оквира у праксу рада једне установе/организације, важни су бројни елементи функционисања те установе/организације, као и њених актера. Кључни значај за уважавање различитости у установама/институцијама које раде

са децом и младима имају бројни елементи, а они се могу препознати на нивоу културе установе/организације, међусобних односа како између запослених, тако и између запослених и корисника са којима раде (климе установе/организације), као и индивидуалних капацитета и ресурса руководиоца и запослених да различитост посматрају као вредност и да на њу адекватно реагују (културалне компетенције). Култура и клима установе/организације су два алтернативна конструкта којима се концептуализују начини на које људи доживљавају и описују своје радно окружење (Schneider et al., 2013).

Култура установе/организације одређује правилан начин понашања унутар ње. Састоји се од заједничких веровања и вредности које успостављају лидери, а затим комуницирају и истичу унутар установе/организације, на крају обликујући перцепцију, разумевање и понашање запослених. Основни елементи културе установе/организације обухватају: заједнички осећај сврхе и визије; норме, вредности, веровања и претпоставке; ритуале, традиције и церемоније; архитектуру, артефакте и симболе (Peterson & Deal, 2009). Када су поменути елементи културе у установи/организацији неусаглашени или неконгруентни ствари неће функционисати адекватно (MacNeil et al., 2009).

Клима у установи/организацији односи се на атмосферу, емоционални тон, опште расположење или „вибрацију“ унутар установе/организације коју креирају ставови, понашања и вредности запослених и руководства, што може у великој мери утицати на мотивацију запослених, задовољство послом и продуктивност. Климу у установи/организацији чине и понављајући обрасци понашања, ставова и осећања који карактеришу живот у установи/организацији, као и перцепције и значења која се придају политикама, праксама и процедурама у установи/организацији (Schneider et al., 2013). Као главне карактеристике идеалне климе за рад наводе се: инклузивност и припадност; различитост; поштовање; физичка, емоционална и психолошка сигурност; отвореност и слобода изражавања, постављања питања, преузимања ризика и прављења грешака без осуђивања; адекватно менторство за подстицање учења и каријерног развоја (Gwayi-Chore et al., 2021).

Културалне компетенције дефинишу се као скуп вредности, ставова, вештина и знања који су потребни за разумевање и поштовање културолошки различитих појединаца, те чине претпоставку ефективне и одговарајуће интеракције и комуникације и кључ успостављања позитивних и конструктивних интеркултуралних односа (Barrett, 2018). Културална компетентност подразумева да је особи пријатно у друштву других који не припадају њеној културалној групи, да поседује знање о својој али и о другим

културалним групама, као и да има способност да остварује позитивне интеракције са људима различитих културолошких карактеристика (Ponterotto, 2010). Према једном од најчешће коришћених модела, културалне компетенције састоје се од три компоненте, то су: свесност, знање и вештине (Patel, 2018). Културална свесност односи се на адекватне и прикладне ставове, мишљења и претпоставке појединца о различитим културама (Sue & Sue, 2012). Културална свесност заправо захтева сталну рефлексiju о сопственим ставовима према другим културама и о томе како сопствена култура утиче на формирање тих ставова. Културално знање одражава разумевање своје, али и других култура и културних норми, док се културалне вештине односе на способност ефикасне и непристрасне интеракције с особама из различитих култура (Pedersen, 2000).

Пред организације/институције које раде са младима поставља се захтев да свој рад организују на начин који у највећој мери одговара на потребе самих корисника, који уважава њихове различитости и користи их као полазну основу, као претпоставку снага младих, те интегрише вредност различитости у све елементе свог функционисања. Са циљем да руководству и запосленима у разноврсним установама/организацијама олакша процену свог функционисања у контексту уважавања различитости у пракси, научни тим пројекта „Револуција различитости: од вредности до праксе“, креирао је Чек листу „Револуција различитости“ (Трајковић и сар., 2024). У раду ће бити приказан поступак конструисања инструмента за процену неговања различитости на нивоу организационе културе, климе и компетенција особља, са идејом о креирању инструмента за скрининг који омогућава холистичко сагледавање функционисања саме установе/организације када је у питању уважавање различитости у пракси.

Поступак конструисања чек листе „револуција различитости“

Конструкција инструмента за процену неговања различитости на нивоу организационе културе, климе и компетенција особља организована је у склопу двогодишњег пројекта „Револуција различитости: од вредности до праксе“ (број 2021-1-RS01-KA220-YOU-000029459), реализованог од стране конзорцијума четири организације: ЦЕПОРА – Центар за позитиван развој деце и омладине (Србија), Институт за педагошка истраживања (Србија), Удружење Uniamoci (Италија) и Основна школа „Данте Алигијери“ (Словенија), а у оквиру Еразмус+ програма Европске Уније. Пројекат је био усмерен на систематизацију савременог научног знања о неговању различитости, те приређивање збирке публикација усмерених на релевантна научна знања, инструменте процене и примере добре праксе у областима

образовања, социјалне заштите и омладинског рада. За те сврхе окупљен је интердисциплинарни научни тим који је предводио креирање пројектних публикација. Прву фазу пројекта чинила је систематизација савременог научног сазнања о уважавању различитости*. У другој фази пројекта, приступило се конструкцији инструмента за самопроцену неговања различитости на нивоу организационе културе, климе и компетенције особља.

Полазну основу за конципирање чек листе „Револуција различитости“ чине савремена и релевантна теоријска сазнања о кључним елементима уважавања различитости у установама/организацијама које раде са децом и младима, а који се идентификују у домену културе и климе установе/организације, те индивидуалних културалних компетенција руководства и особља. Након прегледа теоријских основа уважавања различитости, приступљено је прегледу постојећих алата за процену уважавања различитости (упитници, протоколи за интервју, чек листе, скале) на свим нивоима функционисања установе/организације (култура, клима, индивидуалне компетенције актера установе/организације) које раде са децом и младима у оквиру образовноаспитног система, социјалне заштите и омладинског рада. Садржај чек листе конципиран је на основу прегледа, анализе, интеграције и адаптације укупно 43 различита алата за процену уважавања различитости**.

Након иницијалне израде чек листе, она је пилотирана у три земље (Србија, Италија, Словенија). У свакој земљи обављено је тестирање културалне универзалности чек листе, као и тестирање самих ставки. Процес пилотирања подразумевао је организацију индивидуалних и фокус групних интервјуа са руководиоцима и запосленима из три сектора – образовања, социјалног рада и омладинског рада. У пилотирању је учествовало укупно 112 стручњака из Србије, Италије и Словеније. На основу повратних информација добијених кроз процес пилотирања, израђена је финална верзија чек листе.

Чек листа „Револуција различитости“

Чек листа „Револуција различитости“ намењена је самопроцени установама/организацијама примарно из области образовања, социјалне заштите и омладинског рада. Омогућава скрининг уважавања различитости у свим

* Више информација о самом пројекту и креиране публикације доступни су на интернет страницама организацијама учесницама у пројекту.

** Преглед коришћених алата доступан је у склопу публикације „Револуција различитости: чек листа – алати за процену неговања различитости на нивоу организационе културе, климе и компетенција особља“, на: <https://cepورا.org/kolekcija-procene/>

доменима функционисања једне установе/организације – домен културе, домен климе и домен индивидуалних културалних компетенција актера (руководства и запослених). Формулисане су две верзије чек листе – једна за руководство и једна за особље. Чек листа за руководство има укупно 33 ставке (по 11 ставки за сва три домена – култура, клима и културалне компетенције), док чек листа за особље има 35 ставки (11 ставки за домен културе, 13 ставки за домен климе и 11 ставки за домен културалних компетенција). Чек листа за руководство намењена је свима који припадају руководству установе/организације (директор, в.д. директор, заменик директора, секретар, правник итд.). Чек листа за особље је намењена свим запосленима у једној установи/организацији, али и свим волонтерима, односно свима онима који су ангажовани у установи/организацији и познају њен начин функционисања, али нису у формалном радном односу.

Ставке из домена културе усмерене су на заједнички осећај сврхе, визије и мисије (пример ставке*: „Визија и мисија су дефинисане тако да подразумевају уважавање различитости“); политике, процедуре и праксе (пример ставке: „Значај уважавања различитости запослених и корисника јасно је истакнут у интерним документима (политикама) и процедурама“); норме, вредности, веровања и претпоставке (пример ставке: „У случају дискриминације запослених и корисника реагује се у складу са утврђеним правилима и процедурама“); ритуале, традицију и церемоније (пример ставке: „Приликом процене потреба свих запослених (нпр. одмори, празници, исхрана, традиција) узимају се у обзир њихове индивидуалне карактеристике (нпр. етничка припадност, раса, религија, пол, језик, старост итд.)“); архитектуру, артефакте и симболе (пример ставке: „Слике, постери, уметничка дела и/или други декоративни предмети одражавају различите културе запослених и корисника“).

Ставке којима се испитује клима установе/организације усмерене су на следеће карактеристике климе: поштовање (пример ставке: „Сви запослени се вреднују и поштују (нпр. сви запослени се поштују без обзира на род, сексуалну оријентацију, етничку припадност, инвалидитет; поштује се приватност запослених; запослени се називају именима којима желе да буду ословљени итд.)“); отворена комуникација и сарадња (пример ставке: „Постоји добра комуникација међу свим запосленима (нпр. воде се конструктивне дискусије, не користе се увредљиве речи итд.)“); сигурност (пример ставке: „Запослени се пријатељски понашају једни према другима“); адекватно менторство за подстицање учења и каријерног развоја (пример ставке: „Подстиче се професионални развој свих запослених“); перцепцију и значења која се придају политикама, праксама и процедурама (пример

* Сви примери ставки су дати из верзије Чек листе за руководство.

ставке: „Политике и процедуре се доследно и фер примењују према свим запосленима“).

Ставке којима се испитују компетенције особља за уважавање различитости мапирају адекватне и прикладне ставове, мишљења и претпоставке о различитим културама (пример ставке: „Позитивно гледам на различитост запослених и мислим да различитост треба славити“); разумевање своје, али и других култура и културних норми (пример ставке: „Умем да препознам да је моје знање о одређеним културалним карактеристикама запослених ограничено и настојим да се посветим стварању прилика да научим више“); као и способност ефикасне и непристрасне комуникације и интеракције са културолошки различитим појединцима (пример ставке: „Могу да препознам сопствене предрасуде у конкретной ситуацији и да не одреагујем на основу њих“). У верзији за руководство, ајтеми у домену компетенција су формулисани у односу на запослене, док су у верзији за особље ајтему у домену компентеција формулисани у односу на кориснике и колеге.

На крају чек листе, у обе верзије, руководству и запосленима је дата могућност да напишу до три ствари на којима је потребно и могуће радити у циљу унапређења неговања различитости у установи/организацији, како би се подстакли на мапирање приоритета у плану трансформације своје установе/организације.

Скрининг и процена уважавања различитости у установи/организацији може обухватати три корака, односно три нивоа процене. Први ниво процене уважавања различитости у установи/организацији подразумева попуњавање чек листе од стране руководства. На основу првог корака процене, руководство може добити позитивне информације о уважавању различитости у установи, али исто тако може мапирати и одређене пропусте и простор за унапређење. Уколико се процени да је потребно добити „објективнију“ и обухватнију слику о уважавању различитости у установи/организацији, руководство може приступити другом кораку процене. Други корак процене подразумева дистрибуцију чек листе целокупном особљу у установи/организацији, како би се сагледало и њихово виђење уважавања различитости у различитим доменима функционисања. Након овог корака, руководство може добити увид у запажања запослених, која могу бити потпуно супротна запажању руководства, што може створити простор за нове, конструктивне дискусије и унапређење функционисања установе/организације. Трећи корак процене служи детаљној и дубинској процени једног или оба домена институционалног функционисања (култура и/или клима) или исцрпној процени индивидуалних културалних компетенција руководства и/или запослених. У трећем, последњем, кораку процене руководству и/или запосленима је на располагању листа од 43 алата за процену уважавања

различитости у установи/организацији (на свим нивоима функционисања). Руководство и запослени могу да са креиране листе од 43 алата за процену уважавања различитости одаберу онај који им највише одговара с обзиром на описане карактеристике алата за процену (тип алата за процену – чек листа, упитник, скала; домен функционисања који процењује – култура, клима и/или културалне компетенције; сектор – образовање, социјална заштита и/или омладински рад; циљна група којој је намењен инструмент; број ставки), те да приступе одабраном алату и стекну прецизан увид у ниво уважавања различитости на конкретном домену функционисања (институционалном и/или индивидуалном).

ЗАКЉУЧАК

Чек листа „Револуција различитости“ креирана је са намером да служи као инструмент за скрининг уважавања различитости у свим доменима функционисања једне установе/организације – домен културе, домен климе и домен индивидуалних културалних компетенција актера (руководства и особља). Фокус је био на креирању инструмента који има висок степен универзалности за примену у различитим културолошким контекстима, различитим секторима и различитим типовима установа/организација, а који омогућава брзу процену и мапирање приоритета за трансформацију установе/организације. Примена Чек листе „Револуција различитости“ помоћи ће установама/организацијама да холистички сагледају своје функционисање у доменима од значаја за уважавање различитости у пракси, те ће их подржати да свој рад организују на начин који у највећој мери одговара на потребе самих корисника, који уважава њихове различитости и користи их као полазну основу, као претпоставку снага младих, те интегрише вредност различитости у све елементе свог функционисања.

ЛИТЕРАТУРА

- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Central Vancouver Island Multicultural Society (2015). *Cultural Competence Self-Assessment Checklist*. <http://www.coloradoedinitiative.org/wp-content/uploads/2015/10/cultural-competence-self-assessment-checklist.pdf>
- Gwayi-Chore, M. C., Del Villar, E. L., Fraire, L. C., Waters, C., Andrasik, M. P., Pfeiffer, J., Slyker, J., Mello, S. P., Barnabas, R., Moise, E., & Heffron, R. (2021). “Being a person of color in this institution is exhausting”: Defining and optimizing the learning climate to support diversity, equity, and inclusion at the university of Washington school of

- public health. *Frontiers in Public Health*, 9(642477), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.642477>
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73–84. <http://dx.doi.org/10.1080/13603120701576241>
- Manning, M. L., Baruth, L. G., & Lee, G. L. (2017). *Multicultural education of children and adolescents (6th ed.)*. Routledge.
- Patel, R. (2018). *Measuring cultural competency in educators: The educators scale of student diversity* (Doctoral dissertation). Seattle Pacific University.
- Pedersen, P. (2000). *A handbook for developing multicultural awareness (3rd ed.)*. American Association for Counseling.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture field book (2nd ed.)*. Jossey-Bass.
- Ponterotto, J. G. (2010). Multicultural personality: An evolving theory of optimal functioning in culturally heterogeneous societies. *The Counseling Psychologist*, 38(5), 714–758. <https://doi.org/10.1177/0011000009359203>
- Saylık, A., Polatcan, M., & Saylık, N. (2016). Diversity management and respect for diversity at schools. *International Journal of Progressive Education*, 12(1), 51–63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/258561>
- Schneider, B., Ehrhart, M. G., & Macey, W. H. (2013). Organizational climate and culture. *Annual Review of Psychology*, 64, 361–388. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143809>
- Smith, J., & Soule, K. E. (2016). Incorporating cultural competence & youth program volunteers: A literature review. *Journal of Youth Development*, 11(1), 20–34. <https://doi.org/10.5195/jyd.2016.431>
- Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice (6th ed.)*. John Wiley & Sons.
- Tamtik, M., & Guenter, M. (2019). Policy analysis of equity, diversity and inclusion strategies in Canadian universities—how far have we come? *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 49(3), 41–56. <https://doi.org/10.7202/1066634ar>
- Trajković, M., Mijatović, L., Paraušić Marinković, A., i Kovačević-Lepojević, M. (2024). *Revolucija različitosti: ček lista – alati za procenu negovanja različitosti na nivou organizacione kulture, klime i kompetencija osoblja*. [https://www.ipisr.org.rs/images/projekti/paket-razlicitosti/ASSESSMENT%20COLLECTION/CEK%20LISTA%20\(SR\)%20-%20interactive.pdf](https://www.ipisr.org.rs/images/projekti/paket-razlicitosti/ASSESSMENT%20COLLECTION/CEK%20LISTA%20(SR)%20-%20interactive.pdf)

INSTRUMENT FOR ASSESSING FOSTERING DIVERSITY AT THE LEVEL OF ORGANIZATIONAL CULTURE, CLIMATE AND STAFF COMPETENCES: THE “DIVERSITY REVOLUTION” CHECKLIST

**Marija Trajković¹, Luka Mijatović²,
Ana Paraušić Marinković³, Marina Kovačević Lepojević¹,
Lidija Bukvić², Branislava Popović Ćitić²,
Milica Kovačević², Dragana Bogičević²**

¹*Institute for Educational Research*

²*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

³*Institute of Criminological and Sociological Research*

Abstract

Appreciation of diversity is set as a high priority for all institutions/organizations that are focused on working with children and youth, regardless of the sector in which they operate. Three constructs stand out as particularly relevant and interconnected when it comes to fostering diversity at the organizational level, which largely determine how end users will experience diversity appreciation in practice. These are the context (organizational culture), the relationship level (organizational climate) and the individual level (staff competencies). A large number of diverse instruments are available in the literature that assess some of the segments of the organizational functioning of institutions/organizations, but there is a lack of instruments that holistically approach the assessment of respect for diversity at the organizational level. Additionally, available instruments are, as a rule, created specifically for one context only (for example, education) and have low applicability outside the sector for which they were constructed. With the aim of enabling managers and staff of various types of institutions/organizations that focus on direct work with children and young people to carry out a screening of diversity fostering at the organizational level, and to assess their organizational culture, climate and competences of their staff in the field of respect for diversity, a Checklist “Diversity Revolution” was created. The paper shows the process of constructing the checklist and makes recommendations for its practical application.

Keywords: *diversity fostering, assessment of organizational functioning, screening*

СТРАТЕГИЈЕ РЕГУЛАЦИЈЕ ЕМОЦИЈА КОД ОСОБА СА ОШТЕЋЕЊЕМ ВИДА: РАЗЛИКЕ У ПОГЛЕДУ ВРЕМЕНА НАСТАНКА ОШТЕЋЕЊА

Лука МИЈАТОВИЋ, Ксенија СТАНИМИРОВ, Невена СТРИЖАК,
Александра ГРБОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Процес регулације емоција дуже време привлачи пажњу истраживача и присутни су различити модели који настоје да га концептуализују. Истраживање емоционалне регулације код особа са оштећењем вида од значаја је у погледу разумевања улоге визуелног искуства у овим процесима. Полазећи од Гросовог модела регулације емоција као теоријског оквира, рад има за циљ да представи разлике између особа са урођеним и стеченим оштећењем вида у погледу учесталости примене двеју стратегија регулације које поменути модел истиче као кључне: когнитивне поновне процене и сузбијања експресије емоција. Испитаници су биле слепе и слабовиде особе чија су оштећења вида урођена ($n = 50$) и стечена ($n = 41$). Подаци су прикупљени путем Упитника о регулацији емоција (ERQ – Emotion Regulation Questionnaire). Разлике у примени стратегија регулације емоција испитане су униваријатном анализом варијансе. Резултати су показали да особе са урођеним оштећењем вида чешће примењују сузбијање експресије емоција у односу на особе чије је оштећење стечено, као и да не постоје разлике у примени когнитивне поновне процене између испитиваних група. Налази указују на значај визуелног искуства у процесу регулације емоција, првенствено када је у питању појава емоционалне реакције, тј. експресије емоција. Истиче се могућност унапређивања стратегија регулације, нарочито оних које су когнитивног карактера.

Кључне речи: *стратегије регулације емоција, поновна процена, сузбијање експресије емоција, оштећење вида, визуелно искуство*

УВОД

Слепе и слабовиде особе се свакодневно суочавају са бројним изазовима који су последица самог оштећења, али представљају и његове индиректне ефекте – баријере у њиховом ужем и ширем социјалном окружењу. Учестале ситуације у којима се особе са оштећењем вида суочавају са препрекама могу бити емоционално побуђујуће, тј. могу водити ка јављању негативних емоција попут узнемирености, беса, туге, очаја и сл. Начини на које се слепе и слабовиде особе суочавају са свакодневним изазовима, а који могу спречити појаву нежељених емоционалних одговора или их бар ублажити, нису били чест предмет пажње истраживача. О овим начинима у литератури најчешће говоримо као о стратегијама регулације емоција, мада се користе и други изрази и концепције (попут превладавања, механизма одбране и сл.) чија су значења мање или више другачија, те се њима у овом раду нећемо бавити. Ове стратегије представљају елементе ширег процеса који се назива регулација емоција.

Регулација емоција

Појам регулације емоција дефинише се и тумачи на различите начине. На пример, у оквиру теорије дуалних процеса, регулација емоција може се посматрати у виду аутоматских и вољних процеса, при чему су и једни и други подједнако корисни (Gurak et al., 2011). Свакодневна регулација емоција одвија се заправо и кроз једне и кроз друге: по потреби се могу вољно ангажовати стратегије путем којих регулишемо осећања, али се те исте стратегије могу активирати и без улагања напора.

Гросов модел регулације емоција

Према Гросовом схватању, регулација емоција резултира променама динамике, трајања и брзине емоционалних доживљаја (Gross & Thompson, 2007). Грос сматра да се регулација емоција односи на редуковање, јачање или одржавање искуства и позитивних и негативних емоција у зависности од тренутних циљева особе. У оквиру његовог модела, регулација емоција је описана као феномен који се одвија на пет различитих нивоа у зависности од динамике емоционалног процеса. Први ниво овог процеса је *селекција ситуације*. Односи се на прилажење одређеним људима, местима или објектима, односно њихово избегавање у циљу регулације емоције. Други ниво је *модификација ситуације*. У овој фази је ситуацију могуће обликовати тако да мења (појачава или умањује) потенцијални емоционални утицај. На пример, ако

се нека особа нађе у ситуацији која може побудити нежељене емоције, она може покушати да утиче на ситуацију тако да ова постане мање непријатна. Трећи ниво је *распоредивање пажње*. Користи се за селекцију аспеката ситуације на које ће се особа фокусирати. Нпр. неко се може фокусирати на позитивније аспекте ситуације или се може фокусирати на позитивна сећања или планове у циљу дистракције. Следећи ниво, *когнитивна промена*, односи се на мењање интерпретација ситуације. Мењање начина на који размишљамо о ситуацији која побуђује емоцију или могућности да са њом изађемо на крај, може изменити емоционално значење ситуације. Когнитивна промена може бити искоришћена у сврху умањивања емоционалног одговора, али и његовог појачавања, као и мењања саме емоције. Коначно, *модулација одговора* се односи на покушаје мењања начина на који се емоција изражава, када је већ побуђена. За прва четири нивоа Грос каже да су фокусирани на оно што претходи појави емоционалног одговора јер се користе пре него што се тенденције јављања реакције у потпуности покрену. На овом крајњем нивоу, стратегије регулације су фокусиране на одговоре, са циљем њиховог прилагођавања, тј. модулирања (Gross, 2008).

Стратегије регулације емоција

Грос се оквиру процесног модела регулације емоција фокусирао на две стратегије које се разликују пре свега у погледу момента њихове активације. На основу учесталости коришћења у свакодневици, пажњу је посветио когнитивној поновној процени и сузбијању експресије. Поновна процена се јавља рано у процесу генерисања емоција и може модификовати читав емоционални процес као и реакцију. Реч је о облику когнитивне промене која укључује мењање начина на који се размишља о ситуацији тако што се мењају њен емоционални значај и утицај (Gross, 2001). Будући да се јавља пре него што је дошло до изазивања емоционалних одговора, ова стратегија је економична, јер штеди когнитивне ресурсе особе, остављајући могућност за оптимално функционисање у оквиру ситуације, у чему се огледа њен адаптивни карактер.

Сузбијање је облик модулације одговора који укључује инхибирање текућег емоционално-експресивног понашања, тј. настоји да подеси унапред генерисане тенденције емоционалног реаговања (Gross & Levenson, 1993). Јавља се касније у процесу и не утиче на саму емоцију, већ само на бихевиоралне аспекте тенденција емоционалног реаговања. Сузбијање захтева активан напор управљања емоцијама и активно подешавање емоционалних одговора чиме се троше когнитивни капацитети који представљају важан предуслов успешног превладавања у стресним ситуацијама.

Нешто другачију концепцију стратегија регулација емоција нуде Гарнефски и сарадници, будући да се фокусирају искључиво на когнитивне процесе који поспешују или инхибирају регулисање емоција, при чему разликују девет стратегија когнитивне регулације емоција. За самоокривљавање, окривљавање других, руминацију и катастрофизирање можемо рећи да чине групу неадаптивних стратегија, док се размишљање унапред, позитивно рефокусирање, позитивна преформулација, прихватање и планирање групишу у адаптивне когнитивне стратегије регулације емоција (Garnefski et al., 2001).

Индивидуалне разлике у коришћењу стратегија регулације емоција

Грос је показао да особе које уобичајено користе поновну процену доживљавају и изражавају више позитивних, а мање негативних емоција, док је код људи који углавном користе сузбијање ситуација обрнута (Gross, 2008). Коришћење поновне процене се показало повезаним са вишим степеном благостања и бољим функционисањем у интерперсоналној сфери, док је коришћење сузбијања имало супротан ефекат. Осим тога, дугорочно сузбијање као једини начин излажења на крај са снажним емоцијама, може водити и ка психосоматским обољењима (John & Gross, 2004). Утврђено је да значајан утицај на употребу стратегија регулације емоција имају диспозиције попут црта личности и темперамента, али и квалитет интеракционих образаца унутар породице (Gresham & Gullone, 2012). Оштећење вида као извор индивидуалних разлика у примени стратегија регулације емоција није довољно препознато, без обзира на значај визуелног искуства за емоционални развој.

Регулација емоција и оштећење вида

Изучавања ефеката оштећења вида на афективни развој и генерално домен емоционалности често су пружала опречне налазе имајући у виду хетерогеност популације особа са оштећењем вида, будући да постоји велики број извора индивидуалних разлика који су у вези са самим оштећењем – попут степена оштећења, узрока, времена настанка, стабилности стања и сл. (Stanimirović, 2016). Неке од досадашњих студија бавиле су се истраживањима образаца везаности код слепих и слабовидих (Howe, 2006; Stanimirović i Mijatović, 2012a), разликама у емоционалној експресивности код ученика са оштећењем вида и њихових вршњака типичног развоја (Vučinić i sar., 2015), а новија истраживања су фокусиранија на домен емоционалне интелигенције као способности (Kim & Sutharson, 2023).

Тешкоће у препознавању и изражавању емоција које прате оштећење вида могу имати негативне импликације на свакодневне социјалне интеракције слепих и слабовидих особа (Stanimirović i Mijatović, 2012b). Поједини аутори сматрају да се конгенитално слепа деца не разликују од вршњака који виде у погледу спонтаног изражавања емоција, али да се тешкоће код слепих учествују онда када се јавља намера да се емоције изразе (Roch-Levecq, 2006). Док се код већине деце невербални знаци јављају спонтано, деца са оштећењем вида често немају социјално адекватну невербалну експресију, већ треба да науче гестове, изразе лица, држање тела (Wolffe, 2000).

Истраживања у области регулације емоција код особа са оштећењем вида су малобројна и немају једнозначне резултате. У студији нешто новијег датума, на узорку деце узраста од 3 до 12 година, утврђено је да деца са оштећењем вида имају мање развијене способности регулације емоција у односу на децу без оштећења вида, а да са узрастом разлике између видеће и слабовиде деце постају све мање, што не важи и за слепу децу (Chennaz et al., 2022). Иранска студија је на узорку студената са оштећењем вида указала да слепи студенти мање користе и поновну процену и сузбијање експресије емоција у односу на видеће (Salimi et al., 2016). Битно другачије налазе доби-ли су Мијатовић и сарадници у истраживању које је имало за циљ да испита разлике у погледу примена стратегија регулације емоција код испитаника различитог визуелног статуса и пола. Конкретније, утврђено је да у односу на особе без оштећења вида, слабовиде особе учесталије примењују стратегију поновне процене, а да слепе особе чешће сузбијају експресију емоција. У начелу, особе са оштећењем вида чешће прибегавају стратегијама регулације емоција у односу на видеће. Без обзира на визуелни статус, мушкарци чешће сузбијају експресију емоција у односу на жене (Мијатовић et al., 2023). Досадашње студије се махом свode на поређења између особа са оштећењем вида и без њега или то чине у односу на категорије оштећења вида, при чему често друге варијабле индивидуалних разлика у вези са оштећењем бивају непрепознате.

Циљ овог истраживања је да испита постојање разлика у коришћењу стратегија регулације емоција на узорку особа са оштећењем вида и то у односу на време настанка оштећења. Прецизније, поставља се питање да ли особе са урођеним или стеченим обликом оштећења вида настоје да на исти начин регулишу своја осећања.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Узорак

У истраживању је учествовао 91 испитаник са оштећењем вида, узраста од 19 до 65 година ($AS = 35,14$, $SD = 10,83$). Структура узорка приказана је у Табели 1. Примећује се да је број слабовидих испитаника са урођеним и стеченим оштећењем вида готово подједнак, док у подгрупи слепих већину чине испитаници са урођеним оштећењем. Провера повезаности двеју категоријских варијабли (степен оштећења вида и време настанка оштећења) није дала значајне резултате ($C = 0,120$; $p = 0,251$).

Табела 1

Структура узорка у односу на време настанка оштећења вида

	Време настанка оштећења вида		
	Урођено	Стечено	Укупно
Слепи	28	18	46
Слабовиди	22	23	45
Укупно	50	41	91

Инструмент

Подаци о примени стратегија регулације емоција добијени су путем *Упитника о регулацији емоција (Emotion Regulation Questionnaire – ERQ; Gross & John, 2003)*. Састоји се од 10 тврдњи од којих се шест односи на уобичајену употребу стратегије поновне процене (нпр. „Када желим да имам мање негативна осећања, почнем да мислим другачије о ситуацији.“), док четири настоје да процене уобичајену употребу сузбијања експресије емоција (нпр. „Осећања контролишем тако што их не изражавам.“), и то на седмостепеној скали Ликертовог типа. Инструмент има добре метријске карактеристике: мере интерне конзистентности скале Поновна процена се крећу у распону од 0,75 до 0,82, а скале Сузбијање експресије од 0,68 до 0,76. Коефицијент тест-ретест поузданости за обе скале износи 0,68 (Gross & John, 2003).

РЕЗУЛТАТИ

Минималне и максималне вредности на скалама Поновна процена и сузбијање експресије, аритметичке средине и стандардне девијације приказане су у Табели 2. Примећује се да су просечни скорови на скали Поновна процена готово идентични код испитаника са урођеним и стеченим оштећењем вида, а уједно и виши у односу на скорове на скали Сузбијање експресије.

Табела 2*Дескриптивне статистичке мере*

		Min	Max	AS	SD
Поновна процена	Урођено ОВ	2,67	7,00	5,00	1,11
	Стечено ОВ	2,33	7,00	5,04	0,98
Сузбијање експресије	Урођено ОВ	1,00	6,25	3,80	1,39
	Стечено ОВ	1,00	6,25	3,19	1,30

Легенда: ОВ – оштећење вида

Резултати униваријантне анализе варијансе показују да постоје статистички значајне разлике у просечним скоровима на скали Сузбијање експресије између особа чије је оштећење вида утврђено по рођењу и особа које су вид губиле касније током живота (на 0,05 нивоу статистичке значајности). Када је у питању скала Поновна процена, нису забележене значајне разлике у просечним скоровима између наведених група испитаника (Табела 3).

Табела 3*Резултати униваријатне анализе варијансе*

	<i>df</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Поновна процена	1, 89	0,028	0,867
Сузбијање експресије	1, 89	4,582	0,035

ДИСКУСИЈА

Особе са оштећењем вида, будући да имају ограничено визуелно искуство (или га у случају урођене слепоће уопште немају), врло вероватно чешће доживљавају различите свакодневне ситуације као емоционално побуђујуће, те се стога и чешће намеће потреба за регулацијом емоција (Mijatović et al., 2023), без обзира на начин регулације и њен исход. Дакле, слепе и слабовиде особе примењују стратегије регулације емоција чешће од особа без оштећења вида – како адаптивне, тако и оне маладаптивног карактера.

Налази овог истраживања указују нам да су просечни скорови на скали Поновна процена готово идентични код испитаника са урођеним и стеченим оштећењем вида. Овакви подаци говоре у прилог томе да присуство или одсуство претходног визуелног искуства није повезано са мањом или већом склоношћу да се примењује стратегија Поновне процене. То јест, и особе чије оштећење вида је присутно од самог рођења и особе које су га стекле касније у животу, емоције регулишу променом начина размишљања о побуђујућој ситуацији, што се сматра адаптивним одговором и повезано је са пожељнијим исходима на плану менталног здравља.

Но, налази нам сугеришу да претходно визуелно искуство и очуване визуелне представе могу бити од значаја за ређу примену сузбијања експресије емоција, као стратегије која се сматра маладаптивном. Наиме, налази указују на то да су примени Сузбијања експресије склоније особе без претходног визуелног искуства

Према Гросовом моделу регулације емоција, ранији процеси регулације подразумевају акивно учешће у избору и моделовању ситуације која може бити емоционално побуђујућа. Мањак визуелног искуства или његово одсуство са собом носи мање шансе да се овлада ситуацијом и спречи појава негативног одговора. Налаз да је у групи особа са урођеним оштећењем вида чешћа појава сузбијања експресије емоција представља директну потврду ове претпоставке.

ЗАКЉУЧАК

Поспешивање и унапређење стратегија регулације емоција и стратегија превладавања стреса у популацији особа са оштећењем вида значајан је фактор заштите менталног здравља. Овладавање новим стратегијама може умањити учесталост јављања руминативног стила мишљења као одговор на стање ометености. Осим тога, примена стратегија оријентисаних ка циљевима од значаја је особама са оштећењем вида за редефинисање или постављање нових циљева при суочавању са баријерама као директним или индиректним последицама оштећења вида. Овладавање когнитивним стратегијама регулације емоција, према досадашњим студијама, даје оптимистичне резултате у погледу заштите и унапређења менталног здравља (Garnefski et al., 2010). С обзиром на увид да је изостанак визуелног искуства фактор ризика у правцу примене маладаптивнијих стратегија регулације емоција, значајна су даља истраживања и креирање праваца интервенције који би ово уважили.

ЛИТЕРАТУРА

- Chennaz, L., Valente, D., Baltenneck, N., Baudouin, J. Y., & Gentaz, E. (2022). Emotion regulation in blind and visually impaired children aged 3 to 12 years assessed by a parental questionnaire. *Acta Psychologica*, 225, 103553. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103553>
- Garnefski, N., Kraaij, V., De Graaf, M., & Karels, L. (2010). Psychological intervention targets for people with visual impairments: The importance of cognitive coping and goal adjustment. *Disability and Rehabilitation*, 32(2), 142–147. <https://doi.org/10.3109/09638280903071859>

- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00113-6)
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences, 52*(5), 616–621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.016>
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, L. Feldman Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 497–512). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science, 10*(6), 214–219. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00152>
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*(6), 970–986. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.970>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In: J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press.
- Gyurak, A., Gross, J. J., & Etkin, A. (2011). Explicit and implicit emotion regulation: A dual-process framework. *Cognition & Emotion, 25*(3), 400–412. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.544160>
- Howe, D. (2006). Disabled children, parent-child interaction and attachment. *Child and Family Social Work, 11*, 95–106. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1365-2206.2006.00397.x>
- John, O. P., & Gross, J. J. (2004). Healthy and unhealthy emotion regulation: Personality processes, individual differences, and life span development. *Journal of Personality, 72*(6), 1301–1334. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2004.00298.x>
- Kim, H. N., & Sutharson, S. J. (2023). Individual differences in emotional intelligence skills of people with visual impairment and loneliness amid the COVID-19 pandemic. *British Journal of Visual Impairment, 41*(1), 20–32. <https://doi.org/10.1177/02646196211013860>
- Mijatović, L., Stanimirov, K., Strižak, N., & Grbović, A. (2023, May 5–7th). *Emotion regulation strategies: Exploring the effects of visual status and gender* [poster presentation, book of abstracts]. The 10th International Conference of the Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Zagreb, Hrvatska.
- Roch-Levecq, A. C. (2006). Production of basic emotions by children with congenital blindness: Evidence for the embodiment of theory of mind. *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 507–528. <https://doi.org/10.1348/026151005X50663>
- Salimi, S., Mohammadi, E., & Sadeghi, A. (2016). A comparison of emotion regulation strategies of blind students with sighted students. *Iranian Rehabilitation Journal, 14*(2), 127–132. <http://dx.doi.org/10.18869/nrip.irj.14.2.127>
- Stanimirović, D. (2016). *Adolescenti sa oštećenjem vida u susretu sa razvojnim i dodatnim izazovima*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

- Stanimirović, D. & Mijatović, L. (2012a). Obrasci afektivne vezanosti za roditelje i prijatelje kod mladih oštećenog vida. U S. Stojiljović, J. Todorović i G. Đigić (ur.), *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad: tematski zbornih radova* (str. 169–179). Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Stanimirović, D. & Mijatović, L. (2012b). Neverbalna komunikacija kao aspekt razvoja socijalnih veština slepih i slabovidih. U S. Stojiljović, J. Todorović i G. Đigić (ur.), *Ličnost i obrazovno-vaspitni rad: tematski zbornih radova* (str. 158–168). Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
- Vučinić, V., Jablan, B., Stanimirović, D., & Drinčić, N. (2015). Emocionalna ekspresivnost srednjoškolaca sa oštećenjem vida i njihovih vršnjaka tipičnog razvoja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(4), 497–516. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9115>
- Wolffe, K. (2000). *Focused on: Teaching social skills to visually impaired preschoolers*. American Foundation for the Blind.

EMOTION REGULATION STRATEGIES IN PEOPLE WITH VISUAL IMPAIRMENT: DIFFERENCES REGARDING THE IMPAIRMENT OCCURRENCE TIME

**Luka Mijatović, Ksenija Stanimirov, Nevena Strižak,
Aleksandra Grbović**

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Emotion regulation process has attracted the attention of researchers for a long time. There are various models that try to conceptualize it. Research on emotional regulation in people with visual impairment is important in terms of understanding the visual experience role in these processes. Starting from Gross' model of emotion regulation as a theoretical framework, this paper aims to present the differences between persons with congenital and acquired visual impairment in terms of the frequency of application of two regulation strategies that the aforementioned model highlights as key: cognitive reappraisal and suppression of emotion expression. The subjects were blind and partially sighted people whose visual impairments were congenital (n = 50) and acquired (n = 41). Data were collected through the Emotion Regulation Questionnaire (ERQ). Differences in the application of emotion regulation strategies were examined by univariate analysis of variance. The results showed that people with congenital visual impairment more often apply suppression of emotional expression compared to people whose impairment is acquired, and that there are no differences in the application of cognitive reappraisal between the examined groups. The findings indicate the importance of visual experience in the process of emotion regulation, primarily when it comes to the occurrence of an emotional reaction, i.e. expressions of emotions. The possibility of improving regulation strategies, especially cognitive ones, is highlighted.

Keywords: *emotion regulation strategies, cognitive reappraisal, expressive suppression, visual impairment, visual experience*

2.

*Специфичност говорно-језичког
развоја, комуникација и
асистивне технологије*

ЗНАКОВНИ ЈЕЗИК И ИНКЛУЗИЈА: УЛОГА У ОБРАЗОВАЊУ И ВРШЊАЧКОМ ПОВЕЗИВАЊУ

Марија БЈЕЛИЋ*, Дајана РОЈЕК ЗАКИЋ*, Тамара КОВАЧЕВИЋ,
Љубица ИСАКОВИЋ, Миа ШЕШУМ, Мина НИКОЛИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Знаковни језик је природан и примаран језик глувих са карактеристичним речником и граматичком структуром, које омогућавају јасну појмовну диференцијацију. Представља иконичан, визуелно манифестан језички модалитет, који је због своје природе и биолошке основе централног нервног система могуће усвојити раније него вербални језички модалитет. Наведена својства веома су значана за подстицање ефикасне ране комуникације, која је основа за каснију изградњу језичких вештина и когнитивног развоја. Знаковни језик је од изузетног значаја за комуникацију глувих особа, а резултати истраживања сведоче о његовом утицају на когнитивне и језичке способности и код чујуће деце. Циљ рада је да опише улогу знаковног језика у инклузивном друштву, прецизније у образовању и вршњачком повезивању. Резултати указују на то да знаковни језик подстиче инклузију тиме што омогућава комуникацију са глувим и наглувим особама без обзира на степен слушног оштећења, као и да уколико га уче и примењују чујућа деца, осим превазилажења социјално-комуникацијских баријера међу вршњацима различитог слушног статуса долази и до обостраног образовног бенефита у смислу побољшања когнитивних и језичких способности. Закључује се да би увођење праксе у којој би и чујућа деца учила знаковни језик омогућило операционализацију принципа инклузије, обострану корист како у образовном, тако и у смислу проширивања вршњачке повезаности без обзира на њихов слушни статус.

Кључне речи: знаковни језик, инклузија, образовање, вршњачко повезивање

* студенткиња докторских академских студија

УВОД

Урођено оштећење слуха представља релативно чест поремећај у популацији и јавља се код 1-3/1000 новорођенчади (Andelković i sar., 2021; Watkin & Baldwin, 2011). Више од 90% глуве деце роди се у породици чујућих родитеља (Mitchell & Karchmer, 2004) и процењено је да се више од 90% родитеља опредељује за вербалну комуникацију са својим дететом. Процент глуве деце глувих родитеља која користе знаковни језик као свој матерњи језик у популацији глувих и наглувих особа је веома мали и износи 5% (Heffernan & Nixon, 2023; Marschark et al., 2016; Napoli et al., 2015).

Глува деца чујућих родитеља представљају групу деце која наилази на највише тешкоћа приликом усвајања говора и језика и код њих су најчешће присутна кашњења у развоју (Allothman, 2021; Humphries et al., 2022). Резултати о процени учесталости употребе знаковног језика сведоче о непрепознатости његових пуних потенцијала за развој когнитивних и говорно-језичких способности како глуве тако и чујуће деце (Caselli et al., 2020; Daniels, 1994; Daniels, 1995; Davidson et al., 2014; Fitzpatrick et al., 2013; Kathuria & Cauhan, 2021; Kovačević, 2013; Marschark et al., 2016; Pontecorvo et al., 2023).

Резултати истраживања која су испитивала утицај знаковног језика на речник и говорно-језичку развијеност, као и то да ли његово усвајање омета развој вербалног језичког израза код глуве деце, показују да знаковни језик не само да не омета говорно-језички и речнички развој, већ га поспешује (Caselli et al., 2020; Davidson et al., 2014; Kovačević, 2013; Petitto et al., 2001; Pontecorvo et al., 2023) посебно код деце предшколског узраста (Daniels, 1994; Daniels, 1995).

Билингвална пракса се показала значајном за остваривање инклузије у школама јер у таквом окружењу глуве и наглуве особе могу директно комуницирати са глумим и чујућим вршњацима, а такво окружење позитивно утиче на социјалне и комуникацијске вештине. Осим наведених предности, билингвална пракса афирмише социо-културолошки идентитет (Kathuria & Cauhan, 2021).

Када је реч о билингвалној пракси, најчешће се описује у контексту глуве деце, која би паралелно са знаковним језиком требало да усвоје и вербални језички израз, а мање се говори о могућности да чујућа деца уче знаковни језик и на тај начин уклоне социјално-комуникацијске баријере са глумим и наглумим вршњацима (Batten et al., 2014; Mujkanović i Mujkanović, 2010). Оваква пракса би се могла сматрати оправданом и корисном с обзиром на двоструке бенефите за глуму и чујућу децу и доказане позитивне ефекте укључивања учења знаковног језика у васпитно-образовне програме (Caselli et al., 2020; Daniels, 1994; Daniels, 1995; Kathuria & Cauhan, 2021; Mujkanović i

Mujkanović, 2010) и став Билингвалне коалиције Канаде (Bilingual Coalition of Canada) према ком учење знаковног језика треба да буде доступно свој деци без обзира на њихов и родитељски слушни статус (Fitzpatrick et al., 2013).

Из свега наведеног произлази циљ истраживања који подразумева описивање улоге знаковног језика у инклузивном друштву, односно у образовању и вршњачком повезивању.

МЕТОД

Селекција литературе извршена је онлајн претрагом на релевантним платформама: *KoBSON*, *Google Scholar* и *ResearchGate*. Главни критеријум за одабир радова је био да се тичу значаја знаковног језика за образовне вештине код глуве и чујуће деце, затим његове улоге у вршњачком повезивању, као и у остваривању инклузије у најширем смислу.

Претраживање је обављено помоћу следећих кључних речи: значај знаковног језика, глува и чујућа деца, знаковни језик и инклузија, знаковни језик и образовање, знаковни језик и вршњачко повезивање. За израду овог рада коришћене су 32 студије на српском и енглеском језику, које обухватају период од 1994. до 2023. године.

Знаковни језик

Знаковни језик је самосталан језички систем, са сопственим граматичким правилима и подразумева систем знакова који се остварује условним, конвенционалним покретима руку, праћеним мимиком лица, ради говорног општења, а користи се упоредо са артикулисаним говором или као замена за њега (Al-Hassan, 2023; Brentari, 2010; Brentari, 2011; Kovačević, 2013; Perniss et al., 2015).

Знаковни језик представља пунозначан језички систем који се разликује од вербалног језичког израза јер се продукује и перципира доминантније мануелно-визуелним него орално-ауралним каналом. Аналогно говорном изразу, сублексичке структуре попут места и начина артикулације, имају сопствени израз у знаковном језику, који се остварује обликом, оријентацијом и положајем руку (Brentari, 2010; Brentari, 2011; Kovačević, 2013).

Знаковни језик појмове представља визуелно и кинестетички, те се знак прима на визуоспацијалан начин путем десне хемисфере мозга, а затим се обрађује у левој хемисфери. Очи функционишу као рецептори за знакове, исто као што уши функционишу као рецептори за усмени језик, и ово искуство истовремено пружа комуникацију у визуелном, аудитивном и

физичком модалитету. Комбинација различитих сигнала ствара потенцијал за вишеструке мултисензорне стимулације. У синергији, знаковни језик и говорни језик пружају значајно богатију језичку основу за даљи развој језика и вербалног памћења (Daniels, 1994; Marschark et al., 2016).

Захваљујући наведеним својствима и сходно биолошким основама централног нервног система, знаковни језик је могуће усвојити раније него вербални језички модалитет. Наиме, први знак се јавља пре прве изговорене речи, отприлике око осмог мееца живота, за разлику од холофразе која се јавља између 10. и 13. месеца. Наведено својство веома је значајно за подстицање ефикасне ране комуникације, која је основа за каснију изградњу језичких вештина и когнитивног развоја (Emmorey, 2002; Napoli et al., 2015).

Знаковни језик и инклузија

Инклузија означава процес који омогућава особама са сметњама у развоју да равноправно учествују у свим сферама и активностима друштвене заједнице. То подразумева њихову једнакост са вршњацима, подршку у заједничким активностима, успостављање пријатељстава, образовање и одрастање упркос различитостима. Један од предуслова за успешну социјалну инклузију јесте развој комуникације, која је основ квалитетних социјалних интеракција (Allothman, 2014; Isaković i Kovačević, 2021; Isaković i sar., 2016).

Успешна комуникација подразумева да су сви учесници осетљиви на потребе других као и да разумеју и течно размењују информације. Уколико порука није адекватно пренесена или примљена, долази до неуспешне комуникације, што води до неспоразума, тешкоћа и проблема. Код глуве и наглуве деце присутне су тешкоће при развијању социјалне компетенције, на шта најчешће утичу ограничења у развоју говора и језика, способности изражавања, али и разумевања језика околине (Isaković i Kovačević, 2021; Isaković i sar., 2016; Xie et al., 2014).

Студије указују на то да су глува деца често искључена из већине контаката и активности, што их спречава да равноправно учествују у сферама социјалног функционисања ако не користе исти језик као чујући вршњаци. Недоследна примена инклузивних принципа и интеграције деце са различитим способностима по себи није довољна и не доводи до квалитетних социјалних односа, интеракција и дружења са вршњацима и окружењем. Стога сви учесници у овом процесу треба да усвоје нове вештине, посебно како да се носе са постојећим разликама (Isaković i Kovačević, 2021; Radić-Šestić i Šešum, 2016).

Инклузија која се спроводи недоследно и површно не испуњава потребе за међусобним интеракцијама. Сва деца од најранијег узраста треба да буду укључена у процес инклузије како би се изградили квалитетни социјални односи. Развој говорног и знаковног језика треба да буде препоручен и доступан свој деци како би омогућио комуникацију, изградњу добрих социјалних односа и адекватно социјално понашање кроз интеракције са окружењем. То би представљало значајну основу за касније школовање и продубљивање интеракција и међусобне сарадње и разумевања (Alothman, 2014; Isaković i Kovačević, 2021; Isaković i sar., 2016; Radić-Šestić i Šešum, 2016; Xie et al., 2014).

Знаковни језик, иако га сви у популацији глувих не користе, је значајан за превазилажење социо-комуникацијских баријера међу децом (Marschark et al., 2016; Мујкановић i Мујкановић, 2010). Ефекти различитих програма, који су подразумевали увођење учења знаковног језика код деце која чују су утврђени још 1994. године (Daniels, 1994; Daniels, 1995). Након примене учења знаковног језика код чујућих предшколаца, у спроведеним студијама је уочен развијенији речник, разноврснија употреба различитих врста речи у изражавању и боље памћење (DeViverios & McLaughlin 1982, према Daniels, 1994). У случају увођења билингвалне праксе у вртиће и школе, и деца која чују би учила знаковни језик. Већ наведени и доказано повољни исходи таквог приступа доводе до бољег вршњачког повезивања глуве и деце која чују, што би потврдило значајну улогу примене знаковног језика у васпитно-образовним програмима (Daniels, 1994; Daniels, 1995; Kathuria & Cauhan, 2021).

И резултати савременијих истраживања указују на то да познавање знаковног језика ствара значајну базу за развој вербалног језичког израза (Pontecorvo et al., 2023), те и да његово познавање потпомаже развој читања (Holmer et al., 2017) и значајан је предиктор за способност писања (Hoffmeister et al., 2021). Познавање знаковног језика позитивно је повезано и са развијеношћу теорије ума, која је такође значајан фактор за социјални развој и успешне социјалне интеракције (Courtin, 2000). Наведене тврдње додатно наглашавају важност увођења знаковног језика у образовне програме за чујућу децу, јер пружају обостране академске и социјалне бенефите и за глуву и за чујућу децу, чиме се ствара инклузивније друштво које прихвата и негује различите облике комуникације и доприноси развоју социјалних вештина код све деце.

Наведени позитивни исходи указују на то да знаковни језик поседује потенцијал који није искоришћен на прави начин у контексту инклузије и подстицања обостраног васпитно-образовног бенефита и вршњачког повезивања. С тим у вези, процентуално мала употреба знаковног језика као равноправног свим другим језицима може се сматрати последицом његове непрепознатости као значајног за инклузивну праксу и васпитање и

образовање све деце. Укључивање знаковног језика у васпитно-образовне програме у вртићима и у виду језичког предмета у основној школи може да утиче на то да актуелно образовање буде инклузивније (Kathuria & Cauhan, 2021).

ЗАКЉУЧАК

Знаковни језик поседује значајан потенцијал у остваривању и подржавању инклузије. Наиме знаковни језик може остварити кључну улогу у социјалној инклузији глувих и наглувих особа, посебно у образовању и вршњачком повезивању. Билингвална пракса, у оквиру које би и чујућа деца учила знаковни језик, омогућила би уклањање социјално-комуникацијских баријера и допринела би развоју социјалних вештина отварајући пут прихватању различитости, равноправности, стварајући тако окружење у коме сви појединци могу да развијају своје потенцијале и учествују у друштвеној заједници и образовном процесу без дискриминације и изолације. Увођење знаковног језика у образовне програме представља неопходан корак за остваривање инклузивног друштва јер доноси обостране користи у развоју социјалних односа и когнитивних способности свих ученика.

Развијање програма за учење знаковног језика је корисније од ослањања на тумаче, вештачку интелигенцију или савремене аватаре за препознавање, читање и продукцију знаковног језика. Учење знаковног језика омогућава непосредну комуникацију, што јача међусобне везе, социјалне вештине а то је усклађено са основним вредностима које прокламује инклузивна пракса. Такође, усвајање знаковног језика доприноси развоју самосталности код глувих и наглувих особа, док технолошка решења не могу у потпуности заменити лични контакт и емоционалну повезаност која се ствара кроз директну комуникацију.

ЛИТЕРАТУРА

- Al-Hassan, O. M., Bani-Hani, K. E., & Al-Masa'deh, M. M. (2023). Sign language as a means of inclusion: A case study. *International Journal of Disability, Development and Education*, 71(6), 987–1001. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2213178>
- Alothman, A. (2014). Inclusive education for deaf students in Saudi Arabia: perceptions of schools principals, teachers and parents. [phD thesis, University of Lincoln]. <https://core.ac.uk/download/pdf/42584085.pdf>
- Alothman, A. A. (2021). Language and literacy of deaf children. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 799–819. <https://doi.org/10.17762/pae.v58i1.832>

- Andelković, D., Čolić, G., Gajić, S., Ilić, S., Jović, A., Mandić Kolar, M., Milanović, M., Milidrag, M., Miljuš, D., Ostojić, S., Pejović Milovančević, M., Petković Milenović, M., Plavšić, S., Prodanović, A., Rebić Jelić, J., Rudić, N., Simić, L., Stojanović, S., Ševa, N., & Zajeganović Jakovljević, J. (2021). *Procena funkcionalnog statusa dece uzrasta do pet godina, stručno-metodološko uputstvo*. Institut za javno zdravlje Srbije „Dr Milan Jovanović Batut”.
- Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(3), 285–302. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent052>
- Brentari, D. (2010) (Ed.). *Sign languages*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712203>
- Brentari, D. (2011). Sign language phonology. In J. Goldsmith, J. Riggle, & A. C. L. Yu (Eds.), *The handbook of phonological theory* (2nd Ed, pp. 691–721). Blackwell Publishing.
- Caselli, N. K., Hall, W. C., & Henner, J. (2020). American sign language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Matern Child Health, 24*(11), 1323–1329. <https://doi.org/10.1007/s10995-020-02975-7>
- Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children. The case of theories of mind. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5*(3), 266–276 <https://doi.org/10.1093/deafed/5.3.266>
- Daniels, M. (1994). The effect of sign language on hearing children’s language development. *Communication Education, 43*(4), 291–298. <https://doi.org/10.1080/03634529409378987>
- Daniels, M. (1995, may 18-21). *Seeing language: the effect of sign language on vocabulary development in young hearing children* [conference paper]. The Annual Meeting of the Speech Communication Association, San Antonio.
- Davidson, K., Lillo-Martin, D., & Chen Pichler, D. (2014). Spoken english language development among native signing children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19*(2), 238–250. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent045>
- Emmorey, K. (2002). *Language, cognition, and the brain – insights from sign language research*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Fitzpatrick, E. M., Stevens, A., Garritty, C., & Moher, D. (2013). The effects of sign language on spoken language acquisition in children with hearing loss: A systematic review protocol. *Systematic Reviews, 2*(108), 1-7. <https://doi.org/10.1186/2046-4053-2-108>
- Heffernan, G., & Nixon, E. (2023). Experiences of hearing children of deaf parents in Ireland. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 28*(4), 399–407. <https://doi.org/10.1093/deafed/enad018>
- Hoffmeister, R., Henner, J., Caldwell-Harris, C., & Novogrodsky, R. (2021). Deaf children’s ASL vocabulary and asl syntax knowledge supports english knowledge. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 27*(1), 37–47. <https://doi.org/10.1093/deafed/enab032>
- Holmer, E., Heimann, M., & Rudner, M. (2017). Computerized sign language-based literacy training for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 22*(4), 404–421. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx023>

- Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D., Padden, C., & Rathmann, C. (2022). Deaf children need rich language input from the start: Cupport in advising parents. *Children*, 9(11), 1–18. <https://doi.org/10.3390/children9111609>
- Isaković, Lj., i Kovačević, T. (2021). Socijalna inkluzija gluvih – mogućnosti i ograničenja. *Knowledge: International Journal*, 45(6), 1209–1214.
- Isaković, Lj., Kovačević, T., i Dimić, N. (2016, 6. decembar). *Neke karakteristike socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika* [rezime saopštenja sa skupa]. Nacionalni naučni skup „Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju”, Beograd, Srbija.
- Kathuria, S., & Chauhan, S. (2021). Are we really marching towards inclusion?: Usage of sign language at the foundational stage of students with hearing impairment in inclusive schools. *Indian Journal of School Health and Wellbeing – research papers*, 7(1), 1–10. <https://expressionsindia.org/images/journals/chapters/2021/apr21/1.pdf>
- Kovačević, T. (2013). *Funkcija znakovnog jezičkog izraza u razvoju jezika kod gluve i nagluve dece*. [doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/2994>
- Marschark, M., Sarchet, T., & Trani, A. (2016). Effects of hearing status and sign language use on working memory. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 148–155. <https://doi.org/10.1093/deafed/env070>
- Mitchell, R. E., & Karchmer, M. A. (2004). Chasing the mythical ten percent: Parental hearing status of deaf and hard of hearing students in the united states. *Sign Language Studies*, 4(2), 138–163. <https://dx.doi.org/10.1353/sls.2004.0005>
- Mujkanović, E., i Mujkanović, E. (2010, decembar). *Znakovni jezik u službi socijalne integracije osoba oštećenog sluha* [rezime saopštenja sa skupa]. Međunarodna konferencija – *Interdisciplinarni pristup razvoja modela profesionalne rehabilitacije*, Brčko, BiH.
- Napoli, D. J., Mellon, N. K., Niparko, J. K., Rathmann, C., Mathur, G., Humphries, T., Handley, T., Scambler, S., & Lantos, J. D. (2015). Should all deaf children learn sign language? *Pediatrics*, 136(1), 170–176. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1632>
- Perniss, P., Özyürek, A., & Morgan, G. (2015). The influence of the visual modality on language structure and conventionalization: Insights from sign language and gesture. *Topics in Cognitive Science*, 7(1), 2–11. <https://doi.org/10.1111/tops.12127>
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453–496. <https://doi.org/10.1017/s0305000901004718>
- Pontecorvo, E., Higgins, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., & Caselli, N. K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research: JSLHR*, 66(4), 1291–1308. https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00505
- Radić-Šestić, M., i Šešum, M. (2016, 6. decembar). *Specifičnosti socijalne inkluzije gluvih i nagluvih učenika* [rezime saopštenja sa skupa]. Nacionalni naučni skup „Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju”, Beograd, Srbija.

- Watkin, P. M., & Baldwin, M. (2011). Identifying deafness in early childhood: Requirements after the newborn hearing screen. *Archives of Disease in Childhood*, 96(1), 62–66. <https://doi.org/10.1136/adc.2010.185819>
- Xie, Y. H., Potmėšil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423–437. <https://doi.org/10.1093/deafed/enu017>

SIGN LANGUAGE AND INCLUSION: THE ROLE IN EDUCATION AND PEER CONNECTION

**Marija Bjelić*, Dajana Rojek Zakić*, Tamara Kovačević,
Ljubica Isaković, Mia Šešum, Mina Nikolić**

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Sign language is a natural and primary language for the deaf, characterized by a distinct vocabulary and grammatical structure that allows for clear conceptual differentiation. It represents an iconic, visually manifest linguistic modality that can be acquired earlier than verbal-linguistic modalities due to its nature and biological basis in the central nervous system. This property is significant for promoting effective early communication, which is foundational for later developing language skills and cognitive growth. Sign language is of utmost importance for communication among deaf individuals, and research results attest to its impact on cognitive and language abilities in hearing children as well. This work aims to describe the role of sign language in an inclusive society, specifically in education and peer connection. Results indicate that sign language promotes inclusion by facilitating communication with deaf and hard-of-hearing individuals regardless of the degree of hearing impairment. Furthermore, when hearing children learn and use sign language, it not only helps overcome social-communication barriers among peers of different hearing statuses but also leads to mutual educational benefits in terms of improved cognitive and language abilities. It is concluded that introducing practices in which hearing children learn sign language would operationalize the principles of inclusion, providing mutual benefits both in education and in expanding peer connections, regardless of hearing status.

Keywords: *sign language, inclusion, education, peer connection*

* PhD student

УПОТРЕБА ДИГИТАЛНИХ ТЕХНОЛОГИЈА И ВИРТУЕЛНЕ РЕАЛНОСТИ У ТРЕТМАНУ АФАЗИЈА

Верица ПАУНОВИЋ, Миле ВУКОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Напретком дигиталних технологија и увидом да се логопедски третман може чешће спроводити онлајн него уживо, почело се са дизајнирањем и применом дигиталних технологија и виртуелне реалности у третману афазииа. Циљ овог рада је приказ употребе дигиталних технологија и виртуелне реалности у рехабилитацији особа са афазииом. Претрага релевантне литературе извршена је на основу база научно-истраживачких радова PubMed, KoBSON, Science Direct, Google Scholar, као и радова доступних у папирној верзији. Анализирани су радови објављени од 2000. године до данас посвећени примени дигиталних технологија и виртуелне реалности у рехабилитацији афазииа. Резултати показују да се у рехабилитацији особа са афазииом издваја неколико програма који дају позитивне резултате, а то су: Web ORLA, Афазииа скрипт, Ева парк, Други живот и Корак по корак. Показано је да наведени програми доприносе побољшању функционалне комуникације. На основу прегледа литературе закључујемо да дигиталне технологије и виртуелна реалност имају позитивне ефекте у рехабилитацији говора и језика и да могу бити корисна допуна стандардном логопедском третману афазииа.

Кључне речи: афазииа, виртуелна реалност, дигиталне технологије, Ева парк

УВОД

Афазииа представља губитак језичких способности узрокован оштећењем мозга који се манифестује дефицитима у продукцији, разумевању и употреби језика (Вуковић, 2019). Подаци показују да око 45% особа које преживе мождани удар имају симптоме оштећења језика тј. афазииу, док код 24% особа ти симптоми перзистирају до краја живота (Marshall et al., 2016). Третман афазиие даје позитивне ефекте на функционалну комуникацију, читање,

писање, разумевање и продукцију језика, али због хетерогености афазичких симптома не постоји јединствен метод третмана. Развојем технологије започето је утврђивање значаја употребе дигиталних технологија у рехабилитацији језичких функција. Маршал и сарадници (Marshall et al., 2016) наводе да компјутерске технологије могу направити специјализован третман који може укључити продукцију глагола, грађење реченица, разумевање језика итд. Напредак у развоју дигиталне технологије довео је до тога да се у свету и код нас логопедски третман све више спроводи онлајн. С обзиром на то, многи истраживачи усмеравају пажњу на истраживања примене дигиталне технологије и виртуелне реалности у третману стечених језичких поремећаја (Marshall et al., 2016; Palmer et al., 2012). Поједини аутори наводе да је бенефит онлајн третмана то што омогућава дуже трајање и чешће спровођење терапијских сеанси (Palmer et al., 2012). Такође, неки аутори наводе да онлајн третман доводи до сличних резултата у рехабилитацији особа са афазијом као и логопедски третман који се спроводи уживо (Zheng et al., 2015). Иако неки подаци показују значај употребе дигиталних технологија и виртуелне реалности у третману афазиија, о овој теми се релативно мало расправља. Стога, циљ овог рада јесте сагледавање значаја система виртуелне реалности и дигиталне технологије у логопедском третману афазиија.

МЕТОДОЛОГИЈА

Претрага релевантне литературе извршена је на основу база научно-истраживачких радова *PubMed*, *KoBSON*, *Science Direct*, *Google Scholar*, као и радова доступних у папирној верзији. Анализирани су радови објављени од 2000. године до данас посвећени употреби дигиталних технологија и виртуелној реалности у третману афазиија. Кључне речи за претрагу биле су: третман афазиија, виртуелна реалност, дигиталне технологије у третману, *Web Orla*, *Eva park*, *AphasiaScripts*.

Приказ истраживања примене дигиталних технологија и виртуелне реалности у третману афазиија

Виртуелна реалност подразумева део дигиталних технологија које симулирају виртуелну средину која омогућава кориснику доживљај да се налази у виртуелном свету (Wohlgenannt et al., 2020). Због све веће популарности примене онлајн третмана, започело се са истраживањем примене дигиталних технологија у рехабилитацији говора и језика. Међутим, остаје непознато како и колико виртуелна реалност доприноси рехабилитацији особа са афазиијом. Маршал и сарадници (Marshall et al., 2016) наводе да виртуелна

реалност пружа много бенефита у рехабилитацији особа са афазом у виду повећања мотивације, подстицања интензивног вежбања итд. Такође, како аутори наводе, виртуелна реалност може да смањи осећај срамоте и стида који прати реалну комуникацију и подстиче особу да вежба комуникацију, посебно у ситуацијама које су тешке за њу.

У литератури се може пронаћи неколико метода третмана афазом који се примењују путем дигиталних технологија. Један од њих је Web Orla (The Web Oral Reading for Language in Aphasia), виртуелни терапеут који се комбинује са логопедским третманом уживо. Web Orla је програм намењен за третман поремећаја читања и разумевања прочитаног кроз вежбе фонолошких и семантичких способности (Giachero et al., 2020). Током овог третмана пацијент чита наглас реченице и пасусе, прво заједно са логопедом а затим самостално (Cherney et al., 2021). Други аутори у својој студији описују три особе са афазом које су током шест недеља имале телерехабилитацију путем овог програма са истим логопедом. Резултати истраживања су показали да је код свих особа уочено побољшање конфронтационог именовања, разумевања и читања. Истраживања показују да се исти резултати постижу и када се третман спроводи уживо и са виртуелним терапеутима (Cherney & van Vuuren, 2012). Web Orla је погодна за рехабилитацију умерене и тешке афазом, као и за побољшање у језичким перформансама код особа са хроничном афазом (Cherney et al., 2021).

Сличан програм који омогућава особама са афазом вежбање унапред одређених дијалога са виртуелним терапеутом с циљем побољшања продукције, јесте Афазом скрипт (AphasiaScripts). Истраживање показује да се применом овог програма код особа са афазом смањује број грешака у спонтаном говору (Van Vuuren & Cherney, 2014). Компјутеризована примена Скрипт третмана била је фокус групе аутора који су пратили напредак у вербалним способностима код три особе са хроничном афазом (Брокина, Верникеова и аномичка афазом). Пацијенти су били обухваћени индивидуализованим третманом у трајању од девет недеља. Аутори су известили да се код свих пацијената примећује напредак у вербалној комуникацији, побољшање у свим језичким модалитетима процењеним Западном батеријом тестова за афазом, и повећаним самопоуздањем у комуникацији које је примећено од стране других особа. Аутори наводе да компјутеризовани програми за примену ове методе третмана потенцијално могу да буду ефикасни у рехабилитацији пацијената са хроничном афазом (Cherney et al., 2008). Други аутори су истраживали на који начин давање подршке током третмана утиче на опоравак језичких функција током времена. У програму је учествовало осам пацијената који су током вежбања добијали подршку у виду визуелне и аудитивне подршке од стране виртуелног асистента током вежбања, те

су подељени у две групе где је прва група добијала само визуелну подршку а друга само аудитивну подршку. Аутори наводе да се након примене програма код свих особа са афазом учествује побољшање у продукцији реченица и то у обе групе испитаника. Пацијенти су након шестонедељног третмана продуковали дуже реченице (Giachero et al., 2020). Међутим, ограничење овог програма јесте што се вежба само са виртуелним терапеутом због чега се створила потреба за стварањем програма који ће омогућити особама са афазом да вежбају са више учесника у виртуелном свету и који ће имитирати реалну конверзацију и конверзационе ситуације (Marshall et al., 2016).

Један од тих програма је Ева парк (Eva park). Ева парк представља програм који имитира реалност у дигиталној форми. Овај програм развиле су особе са афазом. Ева парк представља „острво“ на ком особе са афазом и други учесници извршавају задатке, и међусобно комуницирају (Marshall et al., 2016). Маршал и сарадници (2016) су пратили 20 особа са афазом које су користиле Ева парк током пет недеља. Резултати њиховог истраживања показују да се код особа са афазом види побољшање у функционалној комуникацији, али не и у вербалној флуентности и наративном дискурсу. Кергер и сарадници (Carragher et al., 2021) такође наводе бенефите у функционалној комуникацији након учествовања у овом програму. Маршал и сарадници (Marshall et al., 2018) истраживали су да ли путем овог програма могу да се спроводе неке добро познате методе третмана афазом као што су Третман за ојачавање мреже глагола (VNeST), конфронтационо именовање путем Анализе семантичких карактеристика (SFA). Аутори су утврдили да је боља лексичка продукција само третираних речи, док се генерализација на нетретиране ајтеме не постиже. Де Лука и сарадници (De Luca et al., 2023) извештавају да особе са афазом постижу боље резултате на Токен тесту, читању, писању и рачунању након учествовања у овом програму. Позитивни ефекти виртуелне реалности се виде и шест месеци након тренинга. Амади и сарадници (Ahmadi et al., 2023) истраживали су да ли виртуелна реалност даје ефекта и у рехабилитацији особа са хроничном афазом. Аутори су у своју студију укључили две особе са средње тешком формом Брокине афазе које су имале третман три пута недељно. Код оба пацијента уочено је глобално побољшање у језичком функционисању с тим што је највеће побољшање уочено у спонтаном говору.

Амаја и сарадници (Amaya et al., 2018) наводе да виртуелна реалност не може да буде једини вид третмана афазе, већ је треба користити као додатни вид третмана који ће потпомогнути непосредни логопедски третман. Аутори наглашавају и бенефите у функционалној комуникацији, али и у побољшању квалитета живота особа које су укључене у овај програм. Ђакеро и сарадници (Giachero et al., 2020) закључују да нема значајних разлика у

побољшању између особа које су имале логопедски третман уживо и особа које су имале и третман уживо и третман уз помоћ виртуелне реалности. Како аутори истичу, виртуелна реалност омогућава вежбање функционалних способности које се могу применити и у реалном свету. Аутори тврде да Ева парк доприноси позитивном терапијском искуству као и веће комуникативно ангажовање у реалном свету (Bryant et al., 2020).

Поред Ева парк програма, развијен је још један програм виртуелне реалности под називом Други живот (Second Life). Овај програм је намењен особама које имају потешкоће у социјалној комуникацији, као што су особе са когнитивно-комуникацијским поремећајем услед трауматске повреде мозга, али и особе са аутизмом. Учесници у овом програму се излажу различитим виртуелно стимулираним сценаријима као што су разговор за посао, упознавање нових особа, решавање конфликтних ситуација итд. У истраживању су учествовале одрасле особе са аутизмом које су користиле виртуелно стимулисане социјалне ситуације. Особе које су укључене у овај програм показују побољшање у теорији ума и препознавању емоција путем гласа и геста (Bryant et al., 2020), међутим остаје непознаница како овај програм помаже особама са трауматском повредом главе. Ђакеро и сарадници (Giachero et al., 2020) наводе још један програм виртуелне реалности у свом раду под називом Корак по корак (*The StepByStep*). Овај програм садржи 10.000 језичких вежби за третман читања, писања и продукције реченица. Како аутори наводе, пацијенти са афазисом који су били укључени у програм имали су боље перформансе на задацима именовања у односу на пацијенте који су имали стандардни логопедски третман. Највеће постигнуће уочено је на Бостонском тесту именовања, али побољшање није утврђено у другим облицима језичке продукције као што је продукција реченица. Аутори закључују да програм виртуелне реалности може бити корисно допунско средство класичном логопедском третману (Giachero et al., 2020).

ЗАКЉУЧАК

Дигиталне технологије и виртуелна реалност могу представљати корисну допуну класичном логопедском третману. Програми који се посебно издвајају као ефикасни јесу Афазиса скрипт, Ева парк, Други живот и Корак по корак. Показано је да ови програми доприносе побољшању функционалне комуникације као и самопоуздању у комуникацији код особа са афазисом. Неки програми из ове групе (Web ORLA, на пример) могу се примењивати и код особа са тешком афазисом. Наведени програми су развијени на енглеском говорном подручју и немају могућност промене језика. Такође, реч је о

веома скупим програмима. Због свега наведеног, постојећи програми дигиталне технологије нису доступни у многим земљама, укључујући и Србију.

ЛИТЕРАТУРА

- Ahmadi, P., Shafiei, B., Ghasisin, L., & Husak, R. S. (2023). The effects of using video-clip stimuli in response elaboration training in persian speakers with chronic Broca's aphasia. *Aphasiology*, 37(7), 1064–1086. <https://doi.org/10.1080/02687038.2022.2076280>
- Amaya, A., Woolf, C., Devane, N., Galliers, J., Talbot, R., Wilson, S., & Marshall, J. (2018). Receiving aphasia intervention in a virtual environment: The participants' perspective. *Aphasiology*, 32(5), 538–558. <https://doi.org/10.1080/02687038.2018.1431831>
- Bryant, L., Brunner, M., & Hemsley, B. (2020). A review of virtual reality technologies in the field of communication disability: Implications for practice and research. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 15(4), 365–372. <https://doi.org/10.1080/17483107.2018.1549276>
- Carragher, M., Steel, G., Talbot, R., Devane, N., Rose, M. L., & Marshall, J. (2021). Adapting therapy for a new world: Storytelling therapy in EVA Park. *Aphasiology*, 35(5), 704–729. <https://doi.org/10.1080/02687038.2020.1812249>
- Cherney, L. R., Halper, A. S., Holland, A. L., & Cole, R. (2008). Computerized script training for aphasia: Preliminary results. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(1), 19–34. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/003\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/003))
- Cherney, L. R., Lee, J. B., Kim, K. A., & van Vuuren, S. (2021). Web-based Oral Reading for language in aphasia (Web ORLA®): A pilot randomized control trial. *Clinical Rehabilitation*, 35(7), 976–987. <https://doi.org/10.1177/0269215520988475>
- Cherney, L. R., & van Vuuren, S. (2012). Telerehabilitation, virtual therapists, and acquired neurologic speech and language disorders. *Seminars in Speech and Language*, 33(3), 243–257. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1320044>
- De Luca, R., Leonardi, S., Maresca, G., Marilena, F. C., Latella, D., Impellizzeri, F., Magio, M. G., Naro, A., & Calabrò, R. S. (2023). Virtual reality as a new tool for the rehabilitation of post-stroke patients with chronic aphasia: An exploratory study. *Aphasiology*, 37(2), 249–259. <https://doi.org/10.1080/02687038.2021.1998882>
- Giachero, A., Calati, M., Pia, L., La Vista, L., Molo, M., Rugiero, C., Fornaro, C., & Marangolo, P. (2020). Conversational therapy through semi-immersive virtual reality environments for language recovery and psychological well-being in post stroke aphasia. *Behavioural Neurology*, 2020, 2846046. <https://doi.org/10.1155/2020/2846046>
- Marshall, J., Booth, T., Devane, N., Galliers, J., Greenwood, H., Hilari, K., Talbot, R., Wilson, S., & Woolf, C. (2016). Evaluating the benefits of aphasia intervention delivered in virtual reality: Results of a quasi-randomised study. *PLoS One*, 11(8), e0160381. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0160381>
- Marshall, J., Devane, N., Edmonds, L., Talbot, R., Wilson, S., Woolf, C., & Zwart, N. (2018). Delivering word retrieval therapies for people with aphasia in a virtual communication

environment. *Aphasiology*, 32(9), 1054–1074. <https://doi.org/10.1080/02687038.2018.1488237>

- Palmer, R., Enderby, P., Cooper, C., Latimer, N., Julious, S., Paterson, G., Dimairo, M., Dixon, S., Mortley, J., Hilton, R., Delaney, A., & Hughes, H. (2012). Computer therapy compared with usual care for people with long-standing aphasia poststroke: A pilot randomized controlled trial. *Stroke*, 43(7), 1904–1911. <https://doi.org/10.1161/STROKEAHA.112.650671>
- Van Vuuren, S., & Cherney, L. R. (2014). A virtual therapist for speech and language therapy. In T. Bickmore, S. Marsella, & C. Sidner (Eds.), *Intelligent virtual agents 14th International Conference, IVA 2014, lecture notes in artificial intelligence, 8637*, (pp. 438–448). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09767-1_55
- Vuković, M. (2019). *Afaziologija*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Wohlgemant, I., Simons, A., & Stieglitz, S. (2020). Virtual reality. *Business & Information Systems Engineering*, 62, 455–461. <https://doi.org/10.1007/s12599-020-00658-9>
- Zheng, C., Lynch, L., & Taylor, N. (2015). Effect of computer therapy in aphasia: a systematic review. *Aphasiology*, 30(2–3), 211–244. <https://doi.org/10.1080/02687038.2014.996521>

USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND VIRTUAL REALITY IN THE TREATMENT OF APHASIA

Verica Paunović, Mile Vuković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

With the advancement of digital technologies and the insight that speech therapy treatment can be conducted more often online than in person, the design and application of digital technologies and virtual reality in the treatment of aphasia began. The aim of this paper is to present the use of digital technologies and virtual reality in the rehabilitation of people with aphasia. The review of relevant literature was carried out based on databases of scientific research papers PubMed, KoBSON, Science Direct, Google Scholar, as well as papers available in paper version. Papers published from 2000 until today dedicated to the application of digital technologies and virtual reality in the rehabilitation of aphasia were analyzed. The results show that in the rehabilitation of people with aphasia, there are several programs that give positive results, and those are: The Web ORLA, Aphasia Script, Eva Park, Second Life and The StepbyStep. It was shown that the mentioned programs contribute to the improvement of functional communication. Based on the literature review, we conclude that digital technologies and virtual reality have positive effects in speech and language rehabilitation and can be a useful addition to standard speech therapy treatment for aphasia.

Keywords: *aphasia, virtual reality, digital technologies, Eva park*

ЗАДОВОЉСТВО КОРИСНИКА И ЧЛАНОВА ПОРОДИЦЕ УРЕЂАЈИМА И СРЕДСТВИМА АСИСТИВНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ

Ивана АРСЕНИЋ, Зорица ВЕЉКОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Асистивна технологија обухвата различите производе и уређаје који се користе за одржавање, повећање или побољшање функционалних способности корисника. У овој области, задовољство корисника је идентификовано као један од најважнијих фактора који утичу на исход примене асистивне технологије. Циљ овог пилот истраживања је био да се процени ниво задовољства корисника и чланова породице различитим аспектима уређаја. Такође, да се утврди које демографске карактеристике испитаника, као и особине уређаја утичу на процењени ниво задовољства. Узорак је чинило 20 испитаника међу којима је било 10 чланова породице и 10 корисника. Примењени су упитници који су посебно конструисани за потребе овог истраживања. Анализа резултата показује да су чланови породице ($AS = 5,35$, $SD = 0,70$) и корисници ($AS = 5,70$, $SD = 0,82$) умерено позитивно задовољни уређајима и средствима асистивне технологије. Социодемографске варијабле, врста уређаја, учесталост и дужина његовог коришћења нису били статистички значајно повезани са просечним нивоом задовољства испитаника. Фактори који су утицали на ниво задовољства обухватају спољашњи изглед уређаја, лакоћу одржавања и сервисирања, психосоцијални аспект употребе уређаја, безбедност приликом употребе, као и његову ефикасност. Ниво задовољства представља најбољи предиктор прихватања асистивне технологије. С обзиром на то, анализа аспеката уређаја и услуга којима испитаници нису задовољни би требало да има приоритет у даљим истраживањима.

Кључне речи: асистивна технологија, задовољство, корисници, породица

УВОД

Асистивна технологија (АТ) обухвата различите системе, уређаје и производе који су прилагођени или посебно дизајнирани за одржавање или унапређивање функционалних способности корисника (Јовановић Симић и сар., 2023). Асистивна технологија има важну улогу у процесу хабилитације и рехабилитације, образовања, радног ангажовања, као и стицања самосталности особа са различитим врстама сметњи и поремећаја (Wressle & Samuelsson, 2004). Ова технологија би требало да буде прилагођена говорно-језичким, моторичким, когнитивним и сензорним способностима корисника како би њена примена била успешна (Perfect et al., 2019). Из тог разлога, неопходно је да корисник и чланови породице буду активно укључени у процес процене, одабира и имплементације АТ.

Уколико чланови породице не учествују у доношењу одлука у вези са АТ, може доћи до неусклађености између потреба корисника, очекивања чланова породице и обезбеђеног уређаја. С обзиром на то да су корисник и његова породица најважнији чланови тима, интегрисање њиховог учешћа је од суштинског значаја за повећање задовољства уређајима АТ (Larsson Ranada & Lidström, 2019). На тај начин се истовремено смањује ризик од неприхватања и напуштања АТ (Jahan et al., 2024).

Задовољство уређајима и производима АТ представља позитивну или негативну процену особе о различитим аспектима уређаја (Demers et al., 2002). На ову процену утичу очекивања, ставови и личне вредности. Ниво задовољства се обично посматра као исход примене АТ. Изражено задовољство представља реакцију корисника и његових комуникационих партнера на АТ која изазива и усмерава њихово понашање (Demers et al., 2001). Већи степен задовољства се одражава на повећану употребу АТ, као и на квалитет живота корисника (Keith, 1998; Scherer & Cushman, 2000). Задовољство се посматра као вишедимензионални концепт који обухвата две основне димензије АТ, а то су уређаји и услуге (Demers et al., 2002). У литератури се задовољство истиче као најбољи предиктор прихватања АТ, иако незадовољство корисника није једини разлог за напуштање уређаја (Karmarkar et al., 2009).

Циљ овог пилот истраживања је био да се процени ниво задовољства корисника и чланова породице различитим аспектима уређаја АТ. Такође, да се утврди које демографске карактеристике испитаника, као и особине уређаја утичу на процењени ниво задовољства.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Узорак

Узорак је чинило 20 испитаника међу којима је било 10 чланова породице и 10 корисника АТ. Сви испитаници у групи чланова породице су женског пола, просечних година старости $AS = 41,80$ ($min = 22$, $max = 38$, $SD = 4,31$). У Табели 1 је приказана дистрибуција чланова породице у односу на степен образовања, док је у Табели 2 приказана дистрибуција корисника АТ у односу на пол и узраст.

Табела 1

Расподела испитаника у групи чланова породице у односу на степен образовања

Степен образовања	N	%
Средња школа	5	50
Виша школа	3	30
Факултет	2	20
Укупно	10	100

N – број испитаника, % – проценат

Табела 2

Расподела корисника асистивне технологије у односу на пол и узраст

Пол	N	Узраст испитаника			
		AS	min	max	SD
Мушки	7	48,86	39	80	14,04
Женски	3	47,67	31	63	16,04

N – број испитаника, AS – просек, min – минимум, max – максимум, SD – стандардна девијација

Инструмент

Примењени су упитници који су посебно конструисани за потребе овог истраживања. Први део упитника за процену задовољства чланова породице уређајима и средствима АТ се састојао од социодемографских података (пол, старост, занимање, степен образовања), као и података о одређеним аспектима уређаја АТ. Ова група питања се односила на то који уређај АТ дете користи, колико често и колико дуго, у ком окружењу (у школи, код куће или оба), која је његова примарна функција, као и на који начин су сазнали за уређај који се користи. Други део упитника се састојао од 28 тврдњи које су се односиле на различите аспекте задовољства уређајима АТ, као што су њихов спољашњи изглед, психосоцијални аспект употребе,

ефикасност уређаја, одржавање и сервис уређаја, као и подршка коју имају приликом тога. Испитаници су одређивали степен свог слагања или не-слагања са сваком од наведених тврдњи. Коришћена је Ликертова седмостепенa скала. Поузданост упитника је утврђена израчунавањем Кромбах алфа коефицијента. Поузданост ајтема упитника износи 0,86 за све ајтеме. Упитник за кориснике је у првом делу садржао питања која су се односила на пол, старост, информацију да ли су самостално попунили упитник или уз помоћ друге особе, који уређај користе, колико често и колико дуго, која је његова примарна функција и на који начин су сазнали за уређај. Други део упитника се састојао од 27 тврдњи које су се односиле на исте аспекте задовољства уређајима АТ, као и у упитнику који је намењен члановима породице. Поузданост ајтема упитника за кориснике износи 0,70 за све ајтеме.

Поступак истраживања и план обраде података

Истраживање је спроведено током октобра и новембра 2023. године путем онлајн упитника који је садржао упутство о намени, циљу и поступку истраживања. Упитник је прослеђен директорима специјалних основних школа, као и удружењима, центрима и савезима особа са сметњама у развоју на територији града Београда. Анализа добијених података је вршена у програму SPSS V21.0 (*Statistical Package for the Social Sciences, version 21.0*), у коме је формирана база података и урађена обрада добијених резултата. Подаци су обрађени статистичким поступцима, методама дескриптивне статистике и статистике закључивања.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Анализа података у групи чланова породице показује да се од уређаја АТ најчешће користе таблети и рачунари ($n = 6$), затим комуникатори ($n = 3$), док само један корисник употребљава сликовне симболе. У 80% случајева логопед или други стручњак је информисао родитеље о уређају, док су у 20% случајева сами пронашли уређај. Примарна функција уређаја АТ је најчешће била комуникација ($n = 8$). Корисници су уређај употребљавали у просеку три године ($AS = 3$, $min = 0$, $max = 8$, $SD = 2,79$). У Табели 3 је приказана учесталост употребе уређаја, док је у Табели 4 приказан контекст у коме се они користе.

Табела 3*Учесталост употребе уређаја АТ*

Учесталост коришћења уређаја	N	%
Свакодневно	4	40
3-5 дана у недељи	1	10
1-2 дана у недељи	5	50
Укупно	10	100

N – број испитаника, % – проценат

Табела 4*Контекст у коме се користе уређаји АТ*

Контекст употребе уређаја	N	%
Само код куће	1	10
Само у школи	4	40
Код куће и у школи	5	50
Укупно	10	100

N – број испитаника, % – проценат

Просечан ниво задовољства уређајима АТ кретао се у распону од 1 до 7. С обзиром на то, добијени резултати су показали да је ниво задовољства чланова породице уређајима АТ умерено позитиван ($AS = 5,35$, $SD = 0,70$). Резултати показују да постоји статистички значајна повезаност између просечног задовољства чланова породице и одговора на следећим тврдњама: *Величина уређаја је адекватна* ($r = 0,81$, $p < 0,01$), *Уређај је одговарајуће тежине* ($r = 0,93$, $p < 0,01$), *Трошкови одржавања уређаја нису високи* ($r = 0,66$, $p < 0,05$), *Знам коме могу да се обратим уколико дође до квара на уређају* ($r = 0,64$, $p < 0,05$), *Корисник има приступ стручњацима којима може да се обрати за помоћ услед недоумица приликом коришћења* ($r = 0,79$, $p < 0,01$), *Уређај поседује упутство за употребу и одржавање* ($r = 0,75$, $p < 0,05$), *Корисник има одговарајућу обуку и подршку која му је потребна да би користио уређај* ($r = 0,95$, $p < 0,01$), *Употреба уређаја омогућава стицање самосталности* ($r = 0,88$, $p < 0,01$), *Уређај омогућава кориснику да буде активнији и укљученији у друштвену заједницу* ($r = 0,81$, $p < 0,01$), *Уређај омогућава лакше и ефикасније успостављање и одржавање комуникације* ($r = 0,91$, $p < 0,01$), *Уређај је побољшао квалитет живота корисника* ($r = 0,76$, $p < 0,05$), *Задовољан сам ефикасношћу уређаја* ($r = 0,90$, $p < 0,01$), *Уређај је прилагођен потребама и способностима корисника* ($r = 0,81$, $p < 0,01$), *Уређај омогућава задовољавање свакодневних потреба* ($r = 0,75$, $p < 0,05$).

Анализа података у групи корисника показује да у 70% случајева користе рачунар, док у 30% користе уређаје са аутоматским препознавањем говора

и говорним аутпутотом. Девет испитаника је самостално попунило упитник, док је један испитаник упитник попунио уз помоћ друге особе, тако што је показивао који одговор жели. 70% испитаника је самостално сазнало за уређај, док је 30% информацију добило од других корисника. Примарне функције су биле обављање посла, писање књига и уређивање текста, који су означени у категорији „друго” ($n = 4$), као и комуникација ($n = 3$). Највећи број испитаника ($n = 8$) користи уређај АТ свакодневно, док уређај користе у просеку $AS = 17,80$ година ($\min = 7$, $\max = 30$, $SD = 8,02$).

Добијени резултати указују на то да је ниво задовољства корисника обезбеђеним уређајима АТ умерено позитиван ($AS = 5,70$, $SD = 0,82$). Анализа података је показала да постоји статистички значајна повезаност између просечног задовољства корисника уређајима АТ и одговора на следећим тврдњама: *Уређај је безбедан за употребу* ($r = 0,70$, $p < 0,05$), *Употреба уређаја омогућава стицање самосталности* ($r = 0,76$, $p < 0,05$), *Уређај омогућава да будем активнији и укљученији у заједницу* ($r = 0,65$, $p < 0,05$).

ДИСКУСИЈА СА ЗАКЉУЧКОМ

Циљ овог пилот истраживања је био да се процени ниво задовољства корисника и чланова породице различитим аспектима уређаја, као и да се утврди које варијабле утичу на задовољство испитаника. Ови резултати су део обимнијег истраживања у коме ће бити обухваћени већи број испитаника, као и образовних установа и установа социјалне заштите које се налазе ван територије града Београда. Резултати истраживања показују да су корисници и чланови породице умерено позитивно задовољни уређајима и производима АТ. Ови резултати су у складу са налазима других студија (Chen et al., 2014; Jedeloo et al., 2002; Lee, 2014; Murchland et al., 2011; Samuelsson & Wressle, 2008; Stickel et al., 2002; Wressle & Samuelsson, 2004). Фактори који су утицали на просечан ниво задовољства испитаника обухватају спољашњи изглед уређаја (величина и тежина), лакоћу одржавања, сервисирања уређаја и постојање подршке приликом тога, психосоцијални аспект употребе уређаја, безбедност приликом употребе, као и његову ефикасност. Ефикасност уређаја се односи на могућност постизања постављених циљева, док безбедност представља степен до кога је уређај сигуран и безопасан за употребу (Demers et al., 2001). Сматра се да је ефикасност кључни фактор који утиче на континуирану употребу уређаја, с једне стране, односно на одустајање од употребе уређаја са друге (Stickel et al., 2002). Поред тога, утиче и на стицање самосталности. Тежина уређаја, безбедност приликом употребе, повећана независност и комуникациона компетентност, као и могућност комуникације у различитим социјалним окружењима су најважнији аспекти уређаја

који су корисници и чланови породице навели и у другим истраживањима (Bailey et al., 2006; Chen et al., 2014; Samuelsson & Wressle, 2008).

Анализа података је показала да социодемографске варијабле, као што су пол, узраст и ниво образовања испитаника нису статистички значајно повезане са просечним нивоом задовољства. Добијени резултати су у складу са резултатима других студија (Chen et al., 2014; Geertzen et al., 2002; Wressle & Samuelsson, 2004). Сматра се да су социодемографске варијабле мање значајни предиктори задовољства испитаника уређајима АТ. Статистички значајна повезаност није пронађена ни када су у питању врста уређаја, учесталост и дужина његовог коришћења. Сматра се да дужина употребе уређаја може да утиче на степен задовољства и ниво фрустрације током употребе, с обзиром на то да током времена могу да се уоче недостаци у функционисању уређаја, проблеми са потенцијалном поправком, као и недовољна поузданост и ефикасност уређаја. С друге стране, мања је вероватноћа да ће се потреба за поправком или други проблеми у вези са функционисањем уређаја јавити у кратком временском периоду. Такође, нови корисници могу лакше да уоче разлике у квалитету живота (Chen et al., 2014). Поред наведеног, уређај може да постане застарео због развоја технологије. Анализа одговора испитаника на тврдњи *Овај уређај ће вероватно постати застарео и неадекватан у блиској будућности због брзог развоја технологије* показује да се чланови породице углавном не слажу са овом тврдњом ($AS = 4,20$, $SD = 2,53$), док се корисници скоро у потпуности слажу са њом ($AS = 6$, $SD = 2,53$). Резултати статистичке анализе указују да не постоји статистички значајна повезаност између одговора корисника и врсте уређаја који се користи ($t = 1,93$, $p = 0,09$), учесталости ($F = 0,81$, $p = 0,48$), као и дужине употребе ($r = 0,14$, $p = 0,71$).

Испитаници препознају значај АТ, као и њен позитиван утицај на свакодневни живот. Наше истраживање показује да већина испитаника сматра да им уређај омогућава да буду активнији и укљученији у друштвену заједницу, као и задовољавање свакодневних потреба. Ови фактори утичу на побољшање квалитета живота. Резултати, такође, показују да уређаји имају позитиван утицај на стицање осећаја сигурности, независности и самопоштовања. Сматра се да психосоцијалне карактеристике представљају важне предикторе употребе АТ. С обзиром на то, њихова процена је неопходна у процесу усклађивања уређаја са потребама и преференцијама корисника (Scherer et al., 2005).

Још један важан аспект задовољства испитаника уређајима АТ се односи на подршку, помоћ и континуирану процену од стране стручњака. 70% чланова породице и 50% корисника се у потпуности слаже са тврдњом *Знам коме могу да се обратим уколико дође до квара на уређају*. 60% чланова

породице и 40% корисника се у потпуности слаже са тврдњом *Имам приступ стручњацима којима могу да се обратим за помоћ услед недоумица приликом коришћења*, док се са тврдњом *Имам одговарајућу обуку и подршку која ми је потребна да бих користио уређај* у потпуности слаже 80% чланова породице и 40% корисника. Обука за коришћење АТ, техничка помоћ, административна подршка, као и подршка тима за примену АТ представљају фацитаторе за успешну примену АТ (Јовановић Симић и сар., 2023). Сматра се да је континуирана подршка неопходна за адекватну употребу уређаја, задовољаваће потреба корисника и смањење ризика од напуштања уређаја (Larsson Ranada & Lidström, 2019). Корисници и чланови породице истичу да им је важно да услуге тима буду транспарентне у погледу временског оквира, облика и количине подршке која може да им се пружи (Anderson et al., 2013). На тај начин се постиже да сви чланови тима имају реална очекивања од самог почетка процеса одабира и имплементације АТ.

Процена нивоа задовољства корисника и чланова породице уређајима АТ је од великог значаја за развој процеса процене, набавке, имплементације АТ, као и праћења исхода њене употребе. Анализа добијених података и сугестија испитаника могу да пруже корисне информације стручњацима, како би боље размотрили потребе корисника и креирали праксу која је заснована на доказима и резултатима истраживања. Анализа аспеката уређаја и услуга АТ којима испитаници нису задовољни, а који су веома важни би требало да има приоритет у даљим истраживањима. Задовољство корисника и чланова породице уређајима АТ може да се побољша њиховим активним укључивањем у рад тима за примену АТ, давањем разумљивих информација, скраћивањем времена испоруке уређаја, повећањем доступности услуга, као и пружањем финансијске подршке за набавку уређаја. Стручњаци би требало активно да слушају корисника, да га консултују приликом доношења одлука, као и да разумеју његове потребе, с обзиром на то да се сматра да су очекивања корисника један од најважнијих аспеката задовољства уређајима и средствима АТ.

Недостаци реализованог истраживања се огледају у величини узорка. Поред тога, испитаници нису имали могућност да оставе додатне коментаре и сугестије који се односе на важне аспекте задовољства, а који нису обухваћени тврдњама у упитнику. Такође, у истраживање могу да се укључе и други комуникациони партнери, као што су вршњаци, наставници и друге особе из социјалног окружења, с обзиром на то да се утицај окружења одражава на примену технологије од стране корисника.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, K., Balandin, S., & Stancliffe, R. (2013). Australian parents' experiences of speech generating device (SGD) service delivery. *Developmental Neurorehabilitation*, 17(2), 75–83. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.857735>
- Bailey, R. L., Parette, H. P., Stoner, J. B., Angell, M. E., & Carroll, K. (2006). Family members' perceptions of augmentative and alternative communication device use. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 37(1), 50. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2006/006\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2006/006))
- Chen, C. L., Teng, Y. L., Lou, S. Z., Lin, C. H., Chen, F. F., & Yeung, K. T. (2014). User satisfaction with orthotic devices and service in Taiwan. *PLoS One*, 9(10), e110661. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0110661>
- Demers, L., Wessels, R., Weiss-Lambrou, R., Ska, B., & De Witte, L. P. (2001). Key dimensions of client satisfaction with assistive technology: A cross-validation of a Canadian measure in The Netherlands. *Journal of Rehabilitation Medicine*, 33(4), 187–191. <https://doi.org/10.1080/16501970119737>
- Demers, L., Weiss-Lambrou, R., & Ska, B. (2002). The Quebec User Evaluation of Satisfaction with Assistive Technology (QUEST 2.0): An overview and recent progress. *Technology and Disability*, 14(3), 101–105. <http://dx.doi.org/10.13072/midss.298>
- Geertzen, J. H. B., Gankema, H. G. J., Groothoff, J. W., & Dijkstra, P. U. (2002). Consumer satisfaction in prosthetics and orthotics facilities. *Prosthetics and Orthotics International*, 26(1), 64–71. <https://doi.org/10.1080/03093640208726623>
- Jahan, A. M., Guitard, P., & Jutai, J. W. (2024). Assistive devices non-use, abandonment, or non-adherence? Toward standard terminology for assistive devices outcomes. *Assistive Technology*, 1–11. <https://doi.org/10.1080/10400435.2024.2362139>
- Jedelloo, S., Witte, L. D., Linssen, B. A. J., & Schrijvers, A. J. P. (2002). Client satisfaction with service delivery of assistive technology for outdoor mobility. *Disability and Rehabilitation*, 24(10), 550–557. <https://doi.org/10.1080/09638280110108292>
- Jovanović Simić, N., Arsenić, I., i Veljković, Z. (2023). Barijere u primeni asistivne tehnologije za komunikaciju. U: Lj. Isaković, S. Čopić, M. Jelić, B. Drljan (Ur.), „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“ (str. 279–285). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Karmarkar, A. M., Collins, D. M., Kelleher, A., & Cooper, R. A. (2009). Satisfaction related to wheelchair use in older adults in both nursing homes and community dwelling. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 4(5), 337–343. <https://doi.org/10.1080/17483100903038543>
- Keith, R. A. (1998). Patient satisfaction and rehabilitation services. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 79(9), 1122–1128. [https://doi.org/10.1016/S0003-9993\(98\)90182-4](https://doi.org/10.1016/S0003-9993(98)90182-4)
- Larsson Ranada, Å., & Lidström, H. (2019). Satisfaction with assistive technology device in relation to the service delivery process—a systematic review. *Assistive Technology*, 31(2), 82–97. <https://doi.org/10.1080/10400435.2017.1367737>

- Lee, S. H. (2014). Users' satisfaction with assistive devices in South Korea. *Journal of Physical Therapy Science*, 26(4), 509–512. <https://doi.org/10.1589/jpts.26.509>
- Murchland, S., Kernot, J., & Parkyn, H. (2011). Children's satisfaction with assistive technology solutions for schoolwork using the QUEST 2.1: Children's Version. *Assistive Technology*, 23(3), 162–176. <https://doi.org/10.1080/10400435.2011.588990>
- Perfect, E., Hoskin, E., Noyek, S., & Davies, T. C. (2019). A systematic review investigating outcome measures and uptake barriers when children and youth with complex disabilities use eye gaze assistive technology. *Developmental Neurorehabilitation*, 23(3), 145–159. <https://doi.org/10.1080/17518423.2019.1600066>
- Samuelsson, K., & Wressle, E. (2008). User satisfaction with mobility assistive devices: An important element in the rehabilitation process. *Disability and Rehabilitation*, 30(7), 551–558. <https://doi.org/10.1080/09638280701355777>
- Scherer, M. J., & Cushman, L. A. (2000). Predicting satisfaction with assistive technology for a sample of adults with new spinal cord injuries. *Psychological Reports*, 87(3), 981–987. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.87.3.981>
- Scherer, M. J., Sax, C., Vanbiervliet, A., Cushman, L. A., & Scherer, J. V. (2005). Predictors of assistive technology use: The importance of personal and psychosocial factors. *Disability and Rehabilitation*, 27(21), 1321–1331. <https://doi.org/10.1080/09638280500164800>
- Stickel, M. S., Ryan, S., Rigby, P. J., & Jutai, J. W. (2002). Toward a comprehensive evaluation of the impact of electronic aids to daily living: Evaluation of consumer satisfaction. *Disability and Rehabilitation*, 24(1–3), 115–125. <https://doi.org/10.1080/09638280110066794>
- Wressle, E., & Samuelsson, K. (2004). User satisfaction with mobility assistive devices. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11(3), 143–150. <https://doi.org/10.1080/11038120410020728>

USER AND FAMILY MEMBERS' SATISFACTION WITH ASSISTIVE TECHNOLOGY DEVICES AND MEANS

Ivana Arsenić, Zorica Veljković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Assistive technology encompasses various products and devices that are used to maintain, increase or improve the user's functional abilities. In this area, user satisfaction has been identified as one of the most important factors influencing the outcome of implementation. The aim of this research was to assess the level of satisfaction of users and family members with different aspects of the device. Also, to determine which demographic characteristics of the respondents, as well as the characteristics of the device, affect the estimated level of satisfaction. The sample consisted of 20 respondents, among whom were 10 family members and 10 users. Questionnaires specially designed for the purpose of this research was applied. Analysis of the results showed that family members ($M = 5.35$,

SD = 0.70) and users (M = 5.70, SD = 0.82) are generally satisfied with devices and means of assistive technology. Sociodemographic variables, type of device, frequency and length of its use were not statistically significantly related to the average level of satisfaction of the respondents. Factors that influenced the level of satisfaction include the external appearance of the device, ease of maintenance and servicing, psychosocial aspect of using the device, safety during use, as well as its efficiency. Level of satisfaction is the best predictor of acceptance of assistive technology. Considering that, the analysis of the aspects of devices and services that the respondents are not satisfied with should have priority in further research.

Keywords: *assistive technology, satisfaction, users, family*

РЕЛАТИВНЕ КЛАУЗЕ С ПРИДЕВСКОМ ВРЕДНОШЋУ У ТЕКСТОВИМА УЧЕНИКА ПРВОГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Маја ИВАНОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Синтаксички развој на школском узрасту је комплекснији и суптилнији него у периоду активног развоја синтаксе (од друге до пете године). С обзиром на то да укључивање зависних клауза у структуру управне реченице имплицира виши ниво синтаксичког развоја, последњих година има све више радова посвећених анализи реченичних комплекса у текстовима школске деце. У раду се анализира продукција придевских релативних клауза у писаном дискурсу ученика првог и четвртог разреда основне школе будући да се приликом процене степена синтаксичке зрелости текстова као кључно обележје искристалисала управо продукција зависних клауза адјективног типа, које су међу најсложенијим реченичним конструкцијама. Иако корпусне студије показују да деца с продукцијом односних реченица почињу око треће године, потпуна овладаност овом врстом конструкција постиже се након поласка у школу. У истраживању је учествовало 95 ученика, а укупно је анализирано 285 текстова различитог жанра (дескриптивни, наративни и експозиторни и/или аргументативни) у којима је продуковано укупно 124 релативне клаузе с придевском вредношћу. Релативне клаузе су анализиране према критеријуму рестриктивности/нерестриктивности, те у односу на врсту формалних обележја ових реченица. Резултати показују да су деца на испитиваним узрастима продуковала више односних реченица у функцији атрибута као и то да су их највише укључивала релативизатором „који” у структуру хијерархијски више јединице.

Кључне речи: каснији синтаксички развој, синтаксичка зрелост, придевске релативне реченице, рестриктивност/нерестриктивност, релативизатори

УВОД

Развој језика на школском узрасту често се означава као секундарни. Тиме се не умањује значај касније фазе језичког развоја, већ се секундарно односи на даље напредовање детета кроз граматику и лексикон матерњег језика (Ivanović, 2021). Већина аутора развој синтаксе на школском узрасту анализира са аспекта синтаксичке зрелости (тј. сложености), која се најчешће означава као способност за продуковање сложених синтаксичких конструкција. Она се уобичајено конкретизује преко индекса сложености чије се најважније обележје односи на формирање зависних клауза и њихово укључивање у више хијерархијске јединице (Silva et al., 2010).

Битне синтаксичке промене у школском периоду дешавају се најчешће на унутарреченичном плану – промене се свде на то да се реченични конституенти, чији су експоненти у претходном развојном периоду биле речи и једноставније непредикативне конструкције сада формирају помоћу сложенијих структура као што су зависне клаузе (Karmiloff-Smith, 1986, према Ivanović, 2021). Ниполдова је, као и бројни други истраживачи, дошла до резултата којима се недвосмислено потврђује да се дужина реченице мења с узрастом те да употреба зависних клауза указује на развијенију синтаксу (Nippold, 1998); другим речима, продукција исказа у којима се јавља једна или више зависних клауза указује на виши ниво синтаксичког развоја при чему, ипак, не треба заборавити да се зависне клаузе међусобно разликују по степену укључености у главну клаузу. Имајући ово у виду, у раду ће се анализирати употреба придевских односних реченица у писаном дискурсу ученика првог и четвртог разреда основне школе. Њихово формирање унутар комуникативне реченице је отежано чињеницом да се оне организују око одређене лексеме и на тај начин се и суштински и формално уклапају у структуру управне реченице, чиме се комуникативна реченица истовремено и усложњава и продужава.

О односним реченицама (структура, функције, обележја)

Односне реченице су конструкције које чине зависни конституент (члан) именичке синтагме и налазе се иза управне тј. главне речи у тој синтагми. Функција придевских релативних клауза уско је повезана с чињеницом да постоје два типа ових реченица – рестриктивне и нерестриктивне (обавезне и необавезне). Ова подела се темељи на односу који постоји између релативних клауза и управне речи именичке синтагме коју модификују (Janković, 2016).

С обзиром на то да се придевском релативном клаузом пружа информација о именици, именичкој синтагми или заменици, она се употребљава у функцији атрибута (модификатора) и апозитива. У атрибутој функцији је када ограничава и сужава значење именичке јединице и на тај начин је, у суштини, идентификује. Тада односна реченица има рестриктивну функцију у односу на именички појам који модификује сужавајући њен референтни потенцијал. Опсег зависности релативне клаузе од управног дела реченице би се могао дефинисати као ужи јер овде клауза зависи само од једног члана управне реченице, што доводи до тога да односне реченице имају најчешће придевску вредност (Пипер и Клајн, 2014). Оне односне реченице које немају рестриктивну функцију већ дају неку додатну информацију за оно што модификују, имају функцију апозитива. Нерестриктивне релативне клаузе одређују именичку синтагму или ситуацију која је исказана у главној реченици доносећи детаљне информације о томе без ограничавања њиховог референтног потенцијала (Schmidtke-Bode & Diessel, 2019). Оне се од остатка реченице одвајају зарезима, могу се изоставити а да се тиме не нарушава информација која се у реченици износи. Рестриктивне (атрибутоке) се не могу изоставити јер би значење без ње било нарушено (Janковић, 2016).

Везничка средства којима почињу односне клаузе зову се релативизатори, а то су: придевске односне заменице *који, какав* и сл., именичке односне заменице *ко, шта* и односни заменички прилози у функцији везника *где, одаке, када*, као и везник *што* у споју с личној заменицом (Пипер и Клајн, 2014). Рагуж, даље, разликује релативне клаузе с везницима *који* и *што* на тај начин што *који* упућује само на именску реч – антецедент, док *што* упућује на конкретан садржај главне реченице (Рагуж, 1994).

ИСТРАЖИВАЊЕ

Циљ истраживања је био да се испита употреба придевских релативних реченица у различитим типовима текстова ученика првог и четвртог разреда основне школе и утврде евентуалне разлике у подтиповима ових реченица у односу на њихову обавезност/необавезност, те у односу на врсту релативизатора (заменица, прилог или везник) којима се релативне клаузе уводе у структуру главне реченице. Да би се постављени циљ испунио, потребно је било да се одговори на два истраживачка питања: прво, колика је учесталост придевских релативних реченица са рестриктивном и нерестриктивном функцијом у текстовима; друго, која су најчешће продукована обележја ових клауза – да ли су то заменице, прилози или везник? Из овога је проистекао шири циљ у виду идентификовања поузданих и мерљивих показатеља развоја писаног језика на српском говорном подручју.

ИСПИТАНИЦИ И МЕТОДОЛОГИЈА

У истраживању је учествовало 95 ученика – 49 у првом и 46 у четвртном разреду, а укупно је анализирано 285 текстова различитог жанра (дескриптивни, наративни и експозиторни и/или аргументативни) у којима је продукковано укупно 124 релативне клаузе са придевском вредношћу. Сваки ученик је писао по три текста – по један наративни, дескриптивни и експозиторни (I разред) или аргументативни (IV разред).

Квантитативна анализа је подразумевала издвајање свих релативних реченица које су се јавиле у текстовима, док се квалитативна анализа односила најпре на одвајање оних са придевском вредношћу, а затим на утврђивање да ли је реч о рестриктивној или нерестриктивној функцији, те њихово разврставање према најчешћем типу релативизатора који се јавља у текстовима. Резултати су представљени параметрима дескриптивне статистике.

РЕЗУЛТАТИ СА ДИСКУСИЈОМ

Поредак којим се усвајају зависне клаузе још увек у сербокroatистици стоји као отворено питање. Ипак се, кад је реч о односним реченицама, са сигурношћу може рећи да, иако се јављају око треће године, до потпуног овладавања овом врстом зависних клауза долази тек у школском узрасту (Moħarić i Hržica, 2019). Комплексна структура релативних клауза се огледа у томе што се оне у највећем броју случајева формирају као уметнуте, прекидајући ток главне реченице, за шта је потребан напреднији језички развој (Ivanović, 2021). Будући да је реч о далеко сложенијим конструкцијама од оних које је дете кристило до поласка у школу, њихово савладавање у правом смислу те речи траје више година. О њиховом постепеном усвајању до потпуне интеграције у хијерархијски вишу јединицу говоре и резултати према којима се продукција односних реченица у писаном дискурсу повећава с узрастом деце (Табела 1).

Табела 1

Односне клаузе у текстовима ученика 1. и 4. разреда (%)

Разред	Број односних клауза (%)
I разред	23 (18,55%)
IV разред	101 (81,45%)

У текстовима ученика првог разреда продукване су само 23 односне реченице адјективног типа од којих су 22 у служби атрибута, а само једна у функцији апозитива уз другу реченицу. Примери атрибутских односних реченица из поткорпуса текстова ученика првог разреда: Тај доживљај је

био у радњи која се зове „Идеа“. Моја омиљена играчка је пони који има кућицу. Пример апозитива уз другу реченицу: На њеној мајици пише алавју, што значи волим те.

Специфичност атрибута у односу на друге синтаксичке функције јесте у чињеници да он није реченична функција, него синтагматска. То значи да се релативна клауза не укључује директно у надређену реченицу, него се уврштава у синтагму надређене реченице као именичка одредба (Kordić, 1995). Наведено својство је разлог због чега се адјективне зависне клаузе сматрају једнима од насложенијих за усвајање, а на основу примера из корпуса се може закључити да деца са осам година започињу продукцију таквих уметнутих односних реченица.

За рестриктивни тип односних реченица је карактеристично да сужава опсег референата именске речи, док нерестриктивни не утиче на опсег референата. Док је рестриктивна зависна и у синтаксичком и у семантичком смислу, нерестриктивна реченица је само формално зависна, тј. она нема синтаксички однос према свом антецеденту (Kordić, 1995), те их често називају псеудозависним (Tabakowska, 1985), или их сматрају само једном од варијаната напоредно сложених реченица (координираних) (Rohrer, 1971). О’Грејди (O’ Grady, 2011) истиче да су чиниоци који су битни за тумачење поступности усвајања релативних клауза – истакнутост референта главне именице унутар релативне клаузе, степен зависности релативне клаузе од антецедента, те фреквентност ових конструкција у улазној грађи која се детету пружа (O’ Grady, 2011).

Табела 2

Број рестриктивних и нерестриктивних односних клауза у текстовима ученика 1. и 4. разреда

Разред	Рестриктивне	Нерестриктивне
I разред	22	1
IV разред	72	29

У текстовима које су писали ученици четвртог разреда приметан је значајнији пораст односних реченица, тј. укупно 101 од којих су 72 употребљене као атрибути, а 28 као апозитив и једна као апозитив уз другу реченицу. Примери атрибутских реченица у поткорпусу текстова које су писали десетогодишњаци: Притом, лето је једино годишње доба у којем људи иду на море. Моја улица са десне стране има једну рупу која нема ограду. Примери апозитивних реченица у четвртог разреда: Деца, која једва чекају зиму, излазе напоље и грудвају се белим снегом меким као маче. Зиме хладан ваздух штипка за образе правећи од њих црвене, мале лоптице, које хладе цело тело. И пример комуникативне реченице у којој имамо релативну клаузу

као апозитив уз другу реченицу, али и једну са атрибутомском функцијом (подвучена): Дрвеће које више нема ниједан лист клати се од јаког ветра, што је још једна мала сличност између лета и зиме.

Такође, треба напоменути да се приликом анализе придевских релативних клауза није могао доследно испоштовати тип њихове везе с главном реченицом који се у правопису исказује двојако: атрибутомска реченица се не одваја зарезом од главне реченице чиме се истиче чвршћа веза међу њима, а самим тим и њен обавезни карактер; односно, апозитивна реченица се одваја зарезом од главне чиме се сигнализира накнадно, тј. необавезно објашњење именице у главној реченици. Имајући у виду да деца на испитиваном узрасту, што нарочито важи за млађу децу, немају довољно знања у вези са правилном употребом интерпункције, постојање/непостојање зареза није се могло узети као формални критеријум за одређење релативне клаузе као атрибутомске или апозитивне. Тамо где интерпункција није могла бити од помоћи коришћени су други критеријуми за утврђивање функције односне реченице (на пример, да ли се њоме исказује додатно, необавезно својство именице, да ли је она већ претходно детерминисана неким другим средствима или није и сл.).

Осим тога што је зависна, што садржи реч, антецедент, на коју се односи, што је постпонирана, релативна реченица садржи и релативизатор. Термином релативизатор се обухватају све оне речи (релативна заменица, прилог, везник) иза којих следи односна реченица. Дакле, релативизатором се сигнализира увођење релативне клаузе. У корпусу текстова који је анализиран највише је придевска заменица *који* уводила односну реченицу. На пример, у I разреду је релативизатор *који* употребљен 21 пут, *кад* једном и *што* такође једном. У четвртном разреду су ученици највише употребили односну продевску заменицу у чак 90 релативних клауза, седам пута прилог *где*, прилог *кад* три пута и *што* само једном (Табела 3).

Табела 3

Релативизатори у текстовима ученика 1. и 4. разреда

Разред	који	кад	где	што
I разред	21	1	0	1
IV разред	90	3	7	1
Укупно	111	4	7	2

У корпусу који је анализиран поред релативизатора *који*, регистровани су и прилози *где* и *кад*. У примерима у којима су употребљени прилошки релативизатори, они су могли бити замењени релативизатором *који*. Да ли ће дете употребити један или други тип релативизатора зависи од тога да ли односна реченица има додатно прилошко значење – месно или временско.

Употребом прилога за место односно време уместо придевске заменице *који* наглашава се месни односно временски карактер релативне реченице. Иако се у оваквим клаузама јавља додатно прилошко значење, све оне се везују уз именицу као њена непосредна одредба, што значи да имају функцију атрибута, дакле рестриктивног су карактера. Заменица *који* у улози релативизатора конгруира са антецедентом у роду и броју. Својим морфолошким обликом може исказати било коју функцију унутар релативне реченице коју би замењени антецедент имао (Kordić, 1995). Рагуж (Raguž, 1994) наводи главну разлику у употреби између *који* и *што* – *што* не упућује на именичку реч (антецедент), већ сматра да он упућује на садржај главне реченице. Иако су везници и повезивачи само спољашње ознаке унутрашњег односа реченица, односне реченице с релативним заменицама се подједнако јављају и у атрибутојској и у апозитивној служби (Derossi, 1966).

ЗАВРШНА РАЗМАТРАЊА

С обзиром на чињеницу да су релативне реченице придевског типа једне од најсложенијих за усвајање, анализирана је њихова продукција на основу које се може рећи да деца од седам и десет година у текстовима продукују већи број атрибутојских релативних клауза у поређењу са апозитивним. Такође, кад је реч о релативизаторима који се јављају на почетку ових синтаксичких конструкција, запажање је да је највише заступљена придевска односна заменица *који* у поређењу са осталим везницима и повезивачима који су регистровани у корпусу.

Као општи закључак искристалисала се чињеница да продукција придевских односних клауза у континуитету расте током нижих разреда основне школе, док њихова синтаксичка комплексност почива на чињеници да се укључују у структуру главне реченице и на тај начин повећавају и број речи и број клауза у оквиру комуникативне реченице (Ivanović, 2021). То значи да деца на старијем узрасту постепено напредују ка све сложенијој синтаксичкој структури текстова које продукују.

ЛИТЕРАТУРА

- Derossi, Z. (1966). Odnos između atributivnih rečenica i imenice u glavnoj rečenici. *Jezik*, 14(1), 7–15. <https://hrcak.srce.hr/234677>
- Ivanović, M. (2021). *O jezičkom razvoju u periodu proširivanja jezičkih kompetencija*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Janković, Lj. (2016). *Analiza grešaka pri upotrebi nefinitnih klauza kod studenata anglistike* [doktorska disertacija, Univerzitet u Nišu]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/8311>

- Kordić, S. (1995). *Relativna rečenica*. Hrvatsko filološko društvo, Matica hrvatska.
- Moharić, T., & Hržica, G. (2019). Sintaksičke i morfološke osobine atributnih odnosnih rečenica koje utječu na uspjehnost njihove proizvodnje. *Logopedija*, 9(2), 67–76. <https://doi.org/10.31299/log.9.2.4>
- Nippold, M. (1998). *Later Language Development (The School Age and Adolescent Years)*. PRO-ED.
- O'Grady, W. (2011). *The Acquisition of Relative Clauses. Processing, typology and function*. John Benjamins Publishing Company.
- Пипер, П., и Клајн, И. (2014). *Нормативна граматика српског језика*. Матица српска (II издање).
- Raguž, D. (1994). *Odnosne rečenice s veznikom što*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Rohrer, C. (1971). *Funktionelle Sprachwissenschaft und transformationelle Grammatik*. Wilhelm Fink Verlag Munchen.
- Schmidtke-Bode, K., & Diessel, H. (2019). The tipology of non-argument clauses. *Oxford Handbook of Clausal Embedding*.
- Silva, M. L., Sanchez Abchi, V., & Borzone, A. (2010). Subordinated clauses usage and assessment of syntactic maturity: A comparison of oral and written retellings in beginning writers. *Journal of Writing Research*, 2(1), 47–64.
- Tabakowska, E. (1985). *Restrictiveness as a semantic and pragmatic property of English and Polish relative clauses*. Nakł. Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ADJECTIVE RELATIVE CLAUSES IN WRITTEN DISCOURSE OF SEVEN AND TEN-YEAR-OLD CHILDREN

Maja Ivanović

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Syntactic development at school age is significantly more complex and subtle than in previous stages. Given that, the inclusion of dependent clauses in the structure of the main sentence implies a higher level of syntactic development. In recent years more and more works have been devoted to the analysis of complex and complex-compound sentences in school children's texts. The paper analyzes the production of relative clauses in the written discourse of students in the first and the fourth grade of elementary school, since the production of dependent clauses of the adjective type, which are among the most complex sentence constructions, is most often used when forming criteria for assessing the degree of syntactic maturity of texts. Although corpus studies show that children begin to produce related sentences around the age of three, complete mastery of this type of construction is achieved only much later after starting school. 95 students participated in the research, and a total of 285 texts of different genres (descriptive, narrative and expository and/or argumentative)

were analyzed in which a total of 124 relative clauses with adjective value were produced. The produced relative clauses were analyzed according to the criterion of restrictiveness/non-restrictiveness, and in relation to the type of formal features of these sentences (pronoun, adverb or conjunction). The results show that children at examined ages produced significantly more relative clauses in the function of attributes and that they mostly included them with the corresponding pronoun, which is a hierarchically higher unit in the structure.

Keywords: *later syntactic development, syntactic maturity, adjective relative clauses, restrictiveness/non-restrictiveness, relativizers*

ЗАСТУПЉЕНОСТ СМЕТЊИ У ЧИТАЊУ КОД УЧЕНИКА ТРЕЋЕГ И ЧЕТВРТОГ РАЗРЕДА – ПРЕЛИМИНАРНО ИСТРАЖИВАЊЕ

Бојана ДРЉАН¹, Невена ЈЕЧМЕНИЦА¹, Анђела ТУФЕГЦИЋ²

¹ Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

² Лого-центар за развој и игру

Апстракт

Већина истраживања о сметњи у читању је била усмерена на децу раног школског узраста (до трећег разреда), али доступни подаци из мањег броја студија указују на одређен проценат деце може испољавати тешкоће и на старијем узрасту (четврти и старији разреди). Циљ истраживања је био утврђивање процента деце која одступају од просечних норми у појединачним доменима читања на нестандардизованом тесту процене доступном у нашем говорном подручју. Узорак је чинило 100 деце трећег и четвртог разреда основне школе без дијагнозе дислексије. За процену способности читања примењен је Тродимензионални тест читања, намењен евалуацији брзине и тачности читања, као и разумевања прочитаног. Резултати су показали да 88% деце остварује просечна постигнућа у домену брзине читања, 86% на плану тачности читања, док 58% деце има просечна постигнућа на плану разумевања прочитаног. Са друге стране, 10% деце која има изражене тешкоће на плану брзине читања, 14% има теже сметње на плану тачности читања, док 17% деце има умерене тешкоће на плану разумевања прочитаног, у односу на утврђена просечна постигнућа деце у узорку. Добијени резултати указују на то да учесталост присуства тешкоћи у читању оквирно одговара подацима из наше и стране литературе. Наведено имплицира потребу за стандардизацијом мерних инструмената за процену читања деце у нашем говорном подручју, а која би омогућила прецизнију идентификацију тешкоћа у читању.

Кључне речи: специфичне сметње у читању, учесталост, праворемена дијагностика

УВОД

Овладавање вештином читања један је од најважнијих циљева током раног школског узраста. Према једном од једноставнијих модела читања (видети Tunmer & Hoover, 1992) способност читања се описује као функција вештина декодирања и разумевања, али су у раним фазама учења читања, препознавање речи и разумевање прочитаног неодвојиви процеси. Како деца постају флуентнији читаоци, разумевање прочитаног се манифестује као уско повезана, али одвојена вештина од основног препознавања речи (нпр. Catts et al., 2003; Nation, 2005). На нивоу профила дечјих вештина читања, однос ове две способности огледа се у подели на четири подврсте: деца без тешкоћа у читању, деца са примарним тешкоћама у препознавању речи, деца са примарним тешкоћама у разумевању прочитаног и деца са тешкоћама у препознавању речи и разумевању прочитаног (нпр. Leach et al., 2003; Nation et al., 2004). Преваленца подтипова специфичних сметњи у читању (ССЧ) варира у зависности од узраста и карактеристика узорка. Деца са ССЧ најчешће испољавају тешкоће у препознавању речи, док деца са лошим вештинама разумевања прочитаног у комбинацији са просечним препознавањем речи чине само око 6–15% лоших читалаца (Catts et al., 2003; Leach et al., 2003; Nation et al., 2004). С обзиром на то да је током процеса овладавања читањем препознавање речи уско повезано са фонолошким и ортографским кодирањем (Pennington, 2008), фонолошке и морфолошке грешке које деца праве током читања речи указују на тешкоће у овом домену. Са друге стране, боље способности декодирања речи и њихова аутоматизација омогућава деци да читају брже и флуентније (Pennington, 2008).

Већина истраживања о ССЧ је била фокусирана је на децу која испољавају тешкоће у почетним фазама овладавања овом вештином. Такође, опште је мишљење у истраживањима да деца са ССЧ полазе у школу са кашњењем у развоју фонолошких способности и да су та кашњења евидентна у раним фазама учења читања. Фокусирање на ову популацију је оправдано, с обзиром на то да деца која испољавају тешкоће на плану фонемске свесности у предшколском периоду и графемско-фонемске конверзије у првом разреду временом могу имати све више тешкоћа на плану читања, јер се развој фонолошке свесности одвија до девете године (Drljan, 2022), а њен однос са читањем је двосмеран, то јест, читањем се она значајно унапређује током раног школског узраста (нпр. Hogan et al., 2005). Иако се већина истраживања фокусира на ране тешкоће у читању, истраживања су показала да случајеви са касним почетком евидентних тешкоћа у читању (нпр. четврти разред или касније) представљају значајан проценат деце са ССЧ (Etmanskies et al., 2016; Leach et al., 2003; Lipka et al., 2006).

Прецизна идентификација деце са тешкоћама у читању у што ранијем периоду је кључна, како због правовремене интервенције, тако и због повезаности ССЧ и негативних животних исхода касније током развоја и у одраслом добу (нпр. Smart et al., 2017). Такође, врло важно за идентификацију ССЧ је да поремећај карактерише хетероген профил испољавања, како се тешкоће у читању не би превиделе код деце школског узраста. Поред наведеног, на нашем говорном подручју не постоји ниједан стандардизовани инструмент за дијагнозу било ког типа сметњи у учењу, што клиничарима омогућава велики степен произвољности и субјективности у процени и дијагнози, али и велики ризик превида деце која можда имају неки из ове групе поремећаја.

Сходно претходно наведеном, циљ овог истраживања је био да се у узорку деце трећег и четвртог разреда без дијагнозе специфичних сметњи у читању одреди учесталост деце која одступају од претходно утврђених просечних норми у више домена читања.

МЕТОД

Узорак

Узорак је чинило 100 деце узраста од девет до једанаест година, према психолошкој евиденцији просечних интелектуалних способности, без евидентираних сензорних, моторних или неуролошких сметњи, као и без званичне дијагнозе специфичних сметњи у читању (дислексије). Укључени су испитаници оба пола (44% дечака и 55% девојчица), ученици трећег (55%) и четвртог разреда (45%) основне школе на територији града Београда. Процена читања је спроведена индивидуално са сваким дететом уз претходно добијену сагласност родитеља и школе да се подаци могу користити у сврху истраживања. Основни дескриптивни подаци о узорку су приказани у Табели 1 и Табели 2.

Табела 1

Узраст испитаника у годинама

N	Min	Max	AS	SD
100	9,00	11,00	9,52	0,63

Табела 2

Пол и разред испитаника

пол			разред		
	<i>n</i>	%		<i>n</i>	%
мушки	44	44,00	трећи	55	55,00
женски	56	56,00	четврти	45	45,00

Инструменти

За процену способности читања коришћен је Тродимензионални тест читања (Kostić i sar., 1983) који је намењен процени брзине читања, броја грешака и разумевања прочитаног. У овом истраживању је коришћен текст намењен деци млађег школског узраста. Тест мери три димензије читања: брзину, одређену путем мерења укупног времена читања; тачност, мерењем бројем грешака које дете направи током читања; и разумевање прочитаног, мерено путем бележења броја адекватно призваних чињеница током причања прочитаног текста.

РЕЗУЛТАТИ

„Visual binning” методом одређене су просечне вредности и одступања у стандардним девијацијама на плану појединачних аспеката читања. У Табели 3 налазе се подаци о просечним вредностима и одступањима на процени брзине читања, као и о процентима деце која имају просечна постигнућа и оне која одступају у стандардним девијацијама.

Табела 3

Постигнућа деце на тесту процене брзине читања

Одступање у SD	Брзина читања у секундама	<i>n</i>	%
> -2SD	> 106,22	6	6,00
од -2SD до -1SD	од 106,21 до 83,89	4	4,00
од -1SD до 0	од 83,88 до 61,59	26	26,00
од 0 до +1SD	од 61,58 до 39,28	62	62,00
од +1SD до +2SD	од 39,27 до 16,96	2	2,00
> +2SD	< 16,95	0	0,00

Подаци указују на то да 88% деце из узорка има просечна постигнућа на тесту процене брзине читања (од -1SD до +1SD), 6% деце из узорка одступа више од две стандардне девијације испод просека (изузетно лоша постигнућа), док је њих 4% имало гранично лоша до лоша постигнућа. Са друге стране, само 2% деце је имало боља постигнућа од просечних или натпросечна (од +1SD до +2SD), док ниједно дете није имало изузетно натпросечна постигнућа (> +2SD).

У Табели 4 се налазе подаци о просечним вредностима и одступањима на тесту процене тачности читања.

Табела 4*Постигнућа деце на тесту процене тачности читања*

Одступање у SD	Тачност читања (број грешака)	<i>n</i>	%
> -2SD	> 5,03	6	6,00
од -2SD до -1SD	од 5,02 до 2,99	8	8,00
од -1SD до 0	од 2,98 до 0,94	12	12,00
од 0 до +1SD	од 0,93 до 0	74	74,00

Према добијеним резултатима 86% деце из узорка је имало просечна постигнућа на тесту процене тачности читања (од -1SD до +1SD). Гранично лоша до лоша постигнућа (од -2SD до -1SD) је имало 8% деце, а 6% деце одступа више од две стандардне девијације испод просека (изузетно лоша постигнућа). Није било деце чија су постигнућа боља од просека или натпросечна (> +1SD).

У Табели 5 су приказани подаци о просечним вредностима и одступањима на тесту процене разумевања прочитаног, као и о процентима деце која су имала просечна, натпросечна и постигнућа испод просека.

Табела 5*Постигнућа деце на тесту процене разумевања прочитаног*

Одступање у SD	Разумевање прочитаног (број запамћених чињеница)	<i>n</i>	%
> -2SD	< 1,58	0	0,00
од -2SD до -1SD	од 1,59 до 3,66	17	17,00
од -1SD до 0	од 3,67 до 5,74	30	30,00
од 0 до +1SD	од 5,75 до 7,82	28	28,00
од +1SD до +2SD	од 7,83 до 9,90	23	23,00
> +2SD	> 9,91	2	2,00

Подаци указују на то да је 58% деце имало просечна постигнућа на процени разумевања прочитаног. Гранично лоша до лоша постигнућа (од -2SD до -1SD) је имало 17% деце, док ниједно дете није имало изузетно лоша постигнућа (> -2SD). Са друге стране, 23% деце из узорка је имало боља постигнућа од просечних или натпросечна (од +1SD до +2SD), а њих 2% је показало изузетно натпросечна постигнућа (> +2SD).

Додатна анализа је показала да 3% деце има тешкоће на плану свих аспеката читања, брзине, тачности и разумевања прочитаног, док 14% деце испољава тешкоће на плану два од три главна домена читања, а које одступају од -1SD до више од -2SD.

ДИСКУСИЈА

Према критеријумима ICD-10 (WHO, 1993), један од основних критеријума је да се специфичне сметње у учењу дијагностикују када постигнућа одступају две и више стандардних девијација од норми које се очекују за узраст, уз одступање од нивоа интелигенције, док је искључујући критеријум количник интелигенције мањи од 70. Међутим, нова верзија класификације Светске здравствене организације ICD-11 (WHO, 2020) не специфицира тачно одступање него наводи да оно мора бити значајно, а већина аутора се слаже да су то постигнућа испод 16. перцентила, што је еквивалентно одступању већем од једне стандардне девијације (Schulte-Körne et al., 2010), мада пресек одступања варира од -1 до -2 стандардне девијације (Andresen & Monsrud, 2022). Резултати мета-анализе Вагнера и сарадника (Wagner et al., 2019) указују на то да се постигнућа испод 20. перцентила на тестовима процене читања могу рачунати као тешкоће, док се постигнућа испод петог перцентила рачунају као тешкоће тешког облика, што је еквивалентно одступањима већим од две стандардне девијације. Ако узмемо у обзир шири опсег одступања који укључује тешкоће и умереног и тешког степена, у нашем узорку је издвојено 10% деце која има теже сметње на плану брзине читања, 14% има теже сметње на плану тачности читања, док 17% деце има умерене тешкоће на плану разумевања прочитаног. Поред тога, 14% деце има тешкоће у два од три домена читања што поузданије указује на могуће присуство специфичних сметњи у читању. Ови резултати су у складу са подацима из српског говорног подручја. У истраживању Миланков (2016) која је применила опсежну батерију за процену читања која је стандардизована на енглеском и адаптирана за наше говорно подручје, 13,7% деце другог и трећег разреда је имало тешкоће које указују на присуство дислексије. Са друге стране, резултати истраживања Чолићеве (2018) такође су указали на учесталост дислексије од 11,42% код деце која су похађала четврти разред. Међутим, у овом истраживању је коришћена дискрепанца између постигнућа читања и интелектуалних способности као показатељ присуства дислексије, док је у нашем истраживању коришћена мера одступања од просечних способности на плану читања. Подаци из истраживања страних аутора варирају од седам до око 14 процената, у зависности од пресека у одступањима у стандардним девијацијама и додатног критеријума дискрепанце између постигнућа на плану читања и интелектуалних способности (Wagner et al., 2019). На пример, на основу критеријума одступања од једне и по стандардне девијације од просечних резултата, аутори из више различитих говорних подручја су добили резултате о учесталости дислексије код три до седам процената деце (Fletcher et al., 2019; Moll et al., 2014; Peterson & Pennington, 2012; Snowling & Melby-Lervag, 2016). Са друге стране, на основу

критеријума да се дислексија идентификује на основу постигнућа која су испод 25. перцентила (или две трећине једне стандардне девијације) и/или критеријума одступања од једне и по стандардне девијације испод нивоа интелигенције, преваленца дислексије се креће око 17% (Shaywitz et al., 1992). Међутим, већина података у иностраној литератури указује на преваленцу која је ипак мања од 10% (Hoefl et al., 2015). Иако у нашем истраживању нису рађена одступања од пола стандардне девијације, на основу процената деце која одступају од једну до две стандардне девијације и деце која одступају више од две стандардне девијације, може се претпоставити да одређен проценат деце има постигнућа која су у оквиру једне до једне и по стандардне девијације испод просечних норми. На основу тога проценат деце чија постигнућа указују на присуство дислексије би био мањи и вероватно пао испод 10% у свим испитиваним доменима читања.

Наведено указује и на недостатке овог истраживања који се могу наћи преваходно у неодређивању тачнијих мера одступања, као што су одступања и на пола стандардне девијације и одступања у перцентилима. Такође, узорак испитаника није довољан нити довољно разноврсан у погледу демографских обележја (нпр. рурална средина, испитаници из различитих делова државе и сл.), како би се могли извести поузданији закључци о учесталости специфичних сметњи у читању у нашем говорном подручју.

ЗАКЉУЧАК

Правовремена дијагноза сметњи у читању на школском узрасту је значајна у превенцији лоших академских и социјалних исхода у одраслом добу. Због непостојања норми у доступним тестовима на нашем говорном подручју, може доћи до превида у постојању тешкоћа на плану читања. Резултати истраживања су показали да је у узроку деце школског узраста без дијагнозе дислексије, присутан одређен проценат деце која имају сметње у читању, указујући на могуће присуство специфичних сметњи у читању. Такође, резултати указују на учесталост тешкоћа у читању која оквирно одговара преваленцији која је документована у нашој и иностраној литератури. Добијени резултати имплицирају да значајан проценат деце у испитиваном узорку има тешкоће у читању, изражене у већој или мањој мери, али само ако постоје утврђене норме, што је и једна од импликација за будућа истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Andresen, A., & Monsrud, M. B. (2022). Assessment of dyslexia—why, when, and with what? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(6), 1063–1075. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1958373>
- Catts, H. W., Hogan, T. P., & Fey, M. E. (2003). Subgrouping poor readers on the basis of individual differences in reading-related abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 151–164. <https://doi.org/10.1177/002221940303600208>
- Чолић, Г. (2018). *Рани показатељи дислексије и дисграфије* [Докторска дисертације, Универзитет у Београду]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/17701/Disertacija.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Drljan, B. (2022). *Jezički poremećaji kod dece*. Društvo defektologa Srbije.
- Etmanskie, J. M., Partanen, M., & Siegel, L. S. (2016). A longitudinal examination of the persistence of late emerging reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 21–35. <https://doi.org/10.1177/0022219414522706>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L.S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities: From identification to intervention* (2nd ed.). Guilford.
- Hoef, F., McCardle, P., & Pugh, K. (March, 2015). *The myths and truths of dyslexia in different writing systems*. International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org/the-myths-and-truths-of-dyslexia/>
- Hogan, T. P., Catts, H. W., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285–293. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/029\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/029))
- Kostić, Đ., Vladislavljević, S., & Popović, M. (1983). *Testovi za ispitivanje govora i jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Leach, J. M., Scarborough, H. S., & Rescorla, L. (2003). Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 211–224. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.211>
- Lipka, O., Lesaux, N. K., & Siegel, L. S. (2006). Retrospective analyses of the reading development of grade 4 students with reading disabilities: Risk status and profiles over 5 years. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 364–378. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040901>
- Milankov, V. (2016). *Deficit fonološke svesnosti kod dece sa disleksijom i disortografijom* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu]. NaRDuS. <https://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/5922/Disertacija3855.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific learning disorder: Prevalence and gender differences. *PLoS ONE*, 9(7), Article e103537. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>

- Nation, K. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248–265). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch14>
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C. M., & Durand, M. (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *47*(1), 199–211. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/017\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/017))
- Pennington, B. F. (2008). *Diagnosing learning disorders: A neuropsychological framework* (2nd ed.). The Guilford Press.
- Peterson, R. L., & Pennington, B. F. (2012). Developmental dyslexia. *The Lancet*, *379*(9830), 1997–2007. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(12\)60198-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(12)60198-6)
- Schulte-Körne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. *Deutsches Arzteblatt International*, *107*(41), 718–727. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2010.0718>
- Shaywitz, S. E., Escobar, M. D., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Makuch, R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *The New England Journal of Medicine*, *326*(3), 145–150. <https://doi.org/10.1056/NEJM199201163260301>
- Smart, D., Youssef, G. J., Sanson, A., Prior, M., Toumbourou, J. W., & Olsson, C. A. (2017). Consequences of childhood reading difficulties and behaviour problems for educational achievement and employment in early adulthood. *British Journal of Educational Psychology*, *87*(2), 288–308. <https://doi.org/10.1111/bjep.12150>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, *142*(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In P. B. Gough, L. C. Ehri & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 175–214). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wagner, R. K., Edwards, A. A., Malkowski, A., Schatschneider, C., Joyner, R. E., Wood, S., & Zirps, F. A. (2019). Combining old and new for better understanding and predicting dyslexia. *New Directions for Child and Adolescent Development*, *2019*(165), 11–23. <https://doi.org/10.1002/cad.20289>
- World Health Organization (1993). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics, 10th Revision*. WHO.
- World Health Organization (2020). *International classification of diseases for mortality and morbidity statistics, 11th revision*. WHO.

PREVALENCE OF READING DIFFICULTIES IN THIRD AND FOURTH GRADE STUDENTS – A PRELIMINARY STUDY

Bojana Drljan¹, Nevena Ječmenica¹, Anđela Tufegdžić²

¹University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

²Speech therapy center for development and play

Abstract

Most research on reading difficulties has focused on early school-aged children, but available data from a smaller number of studies indicate that a certain percentage of children may exhibit difficulties at older ages (from the fourth grade onwards). The aim of this research was to determine the average performance on a reading assessment test available in our language area, as well as the percentage of children who deviate from average norms in specific reading domains. The sample consisted of 100 third and fourth-grade elementary school children without a diagnosis of dyslexia. The Three-Dimensional Reading Test, designed to evaluate reading speed, accuracy, and comprehension, was used to assess reading abilities. Results showed that 10% of children had severe difficulties in reading speed, 14% had severe difficulties in reading accuracy, and 17% had moderate difficulties in reading comprehension. The obtained results indicate that the prevalence of reading difficulties approximately corresponds to data from domestic and international literature. This implies the need for more precise identification of reading difficulties in early school-aged children in our region.

Keywords: *specific reading difficulties, prevalence, early diagnosis*

3.

*Ризична понашања, превенција
и рехабилитација*

СИСТЕМ ВРШЊАЧКЕ ПОДРШКЕ У ПРЕВЕНЦИЈИ БУЛИНГА

Нина ТРИШИЋ*

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Булинг међу младима представља озбиљан проблем који неповољно утиче на њихово ментално здравље и социјални развој, због чега је неопходно уложити напоре у његову превенцију. Управо приступи засновани на вршњачкој подршци представљају ефикасан начин превенције и смањења насилничког понашања у школама. Систем вршњачке подршке подразумева структуриране активности и програме у којима ученици пружају емотивну, социјалну и практичну подршку својим вршњацима, с циљем унапређења позитивне школске климе и просоцијалних односа међу ученицима. У раду су представљене интервенције у оквиру овог система, а фокус је стављен на разумевање начина на који позитивне интеракције међу ученицима могу смањити преваленцију булинга. Резултати студија показују да систем вршњачке подршке не само да смањује булинг, већ доприноси позитивној школској клими и развоју емпатичних, социјално одговорних појединаца.

Кључне речи: вршњачка подршка, булинг, вршњачке интервенције, школа

УВОД

Реч булинг је изведеница од речи *bully*, која означава особу која користи снагу или моћ како би уплашила другу, слабију особу или јој нанела штету (Smith, 2019). На нашем говорном подручју не постоји израз који обухвата све карактеристике булинга, те се у домаћој стручној литератури неретко користе појмови насиље, силеђиство или малтретирање (Dudić, 2017; Popadić & Plut, 2007; Rakić, 2015; Vorfaj, 2018). О комплексности проблема говори чињеница да ни данас не постоји јединствена, опште прихваћена дефиниција булинга. Олвеус (Olweus, 1993) даје једну од најкоришћенијих дефиниција ове појаве. Он наводи да је булинг форма агресије, намеран чин који је

* студенткиња докторских академских студија

понављан од стране насилника. Према његовој дефиницији, карактеристика булинга је неравнотежа моћи. Наиме, у односу насилник-жртва, насилник је тај који је физички или вербално јачи, или социјално вештији од жртве. Са друге стране, жртва има нижи статус у вршњачкој групи, недоминантну социјалну улогу и углавном се неким особинама издваја од већине својих вршњака. Аутор при дефинисању овог проблема истиче намеру, односно намерно повређивање и понижавање. Управо су намера и понављање оно што разликује булинг од повремених инцидентата и негативних поступања међу вршњацима (Rakić, 2015).

Систем вршњачке подршке подразумева ангажовање ученика у пружању различитих облика помоћи и подршке својим вршњацима. У темељу овог система је идеја да ученици у одређеним тренуцима пре могу добити помоћ од вршњака, него од одраслих особа из окружења. Такав закључак произилази из чињенице да је комуникација између младих сличног узраста ослобођена социјалне контроле и ауторитета, вршњаци се боље разумеју и могу једни другима помоћи при превазилажењу проблема и тешкоћа (Popović-Čitić i Đurić, 2018). Систем вршњачке подршке показује потенцијал да помогне ученицима у различитим академским областима, као што су учење језика, развијање писмености или математичких вештина. Поред тога, вршњачка подршка је значајна и у интервенцијама у вези са булингом, те развијање овог система у школи може створити прилику да деца и млади буду проактивни у супротстављању булингу (Tzani-Pepelasi et al., 2019).

Циљ овог рада је да се кроз анализу доступне литературе прикажу различите интервенције у оквиру система вршњачке подршке, у контексту превенције булинга.

Теоријско објашњење система вршњачке подршке

Када као полазну тачку узмемо теорију система (Bronfenbrenner, 1979), систем вршњачке подршке можемо концептуализовати кроз микро, ексо и макро ниво, са интеракцијом међу свим нивоима. Фисер (Visser, 2004) наводи да се школска заједница може посматрати као микро системски ниво који обухвата различите подсистеме (наставници, управа, ученици) који су у непрекидној интеракцији. Кроз ову структуру, појављује се и нови подсистем – вршњачки помагачи, чији је задатак да подржавају ученике, буду узор, пружају нове информације и промовишу просоцијално понашање, чиме постају унутрашњи агенти промена. Ексо ниво укључује спољашње агенте промена, као што су универзитетски фасилитатори и координатори из Министарства просвете, који пружају обуку и подршку за успостављање вршњачког система. Ови спољашњи агенти помажу у координацији између

вршњачких помагача и других подсистема у школи. Додатну подршку пружају здравствене, као и невладине организације из заједнице, које формирају мрежу за пружање помоћи ученицима. На крају, макро ниво обухвата шири контекст, укључујући политике, организационе структуре, културу, вредности и норме у друштву. Ови фактори могу утицати на то како ученици приступају вршњачкој подршци. На пример, у заједницама где је разговор о личним проблемима табу, ученици ће бити мање склони да се обрате вршњацима за помоћ. Такође, организациони фактори у заједници утичу на ниво подршке коју пружају здравствене и друге стручне службе. Оваква концептуализација наглашава важност мултидисциплинарног приступа у систему вршњачке подршке. Да би он био ефикасан, неопходно је учешће свих нивоа заједнице.

Улога система вршњачке подршке у превенцији булинга

Када је реч о избору интервенција у превенцији булинга које се заснивају на укључивању ученика, неопходно је прво да им се објасни зашто је важно њихово учешће у оваквим активностима. Чак и када ученици сами не врше булинг, то не значи нужно да су спремни и способни да на њега реагују. Већина ученика заступа ставове против насиља, али им недостају вештине или храброст за интервенцију, посебно уколико мисле да ће бити једини који ће покушати да га зауставе. Из тог разлога, важно је подстицати ученике да реагују, управо кроз систем вршњачке подршке (Naylor & Cowie, 1999). У пракси, програм вршњачке подршке се координира на школском нивоу, од стране наставника, и укључује добровољно пријављене ученике, који даље пролазе потребне обуке. Обуке имају за циљ оспособљавање ученика да рефлектују емоције, развијају комуникацијске вештине, као и да пруже помоћ вршњацима да се односе једни према другима на конструктиван и ненасилан начин. Обучени ученици затим почињу са активностима, уз редовно подношење извештаја и супервизију од стране одговарајуће обучених запослених (McElearney et al., 2008).

Студије које се баве системом вршњачке подршке као његове ефекте наводе побољшану интеракцију међу вршњацима, веће академско ангажовање, повећану социјалну партиципацију у учионици, као и напредак ученика у личним и социјалним циљевима. Даље, аутори указују на смањење стреса код ученика у школама у којима се овај систем примењује, као и јачање осећаја припадности школи, али и веће пружање подршке ученицима са инвалидитетом и онима који доживљавају булинг (Altermatt, 2019; Carter, 2021; Cowie et al., 2004; Kato, 2016; Tzani-Pepelasi et al., 2019).

Још 1999. године, Нејлор и Кауи (Naylor & Cowie, 1999) су испитали 2313 средњошколаца из школа у којима је систем вршњачке подршке био адекватно успостављен најмање годину дана. Резултати су показали да је четири од пет ученика пронашло снагу да се носи са булингом захваљујући систему вршњачке подршке. Затим су Кауи и сарадници (Cowie et al., 2002), у двогодишњој студији праћења узорка исте кохорте ученика, открили да код ученика у школама постоје изражени позитивни ставови према овом систему. Велики број њих изјавио је да им се овај систем допада, да би користили интервенције које пружа, и да би га препоручили пријатељу којем је потребна помоћ. Запослени у школама такође учачавају ефекте система вршњачке подршке, те према налазима истраживања они наводе да су уз овај систем школе постале сигурније, као и да су се односи међу ученицима поправили (Cowie, 2009).

У литератури се наводи неколико форми вршњачке подршке које се могу користити у сврху превенције булинга, а то су спријатељивање, вршњачко менторство, вршњачка медијација и вршњачко саветовање.

Спријатељивање

Спријатељивање (енг. *befriending*) се обично описује као приступ који се ослања на природне вештине помагања које млади стичу кроз свакодневне интеракције са пријатељима и породицом, и представља најједноставнију форму вршњачке подршке. У неким случајевима, ова помоћ је практична, попут организовања ваннаставних активности где ученици нуде друштво и активности вршњацима који би иначе били усамљени. Спријатељивање укључује обуку у областима активног слушања, асертивности и лидерства, како би вршњачки помагачи могли директно да подрже вршњаке који су у невољи. Корисници спријатељивања могу бити ученици који се суочавају са булингом, последицама трауматичних догађаја, губитком, или они који имају потешкоће у успостављању пријатељстава због емоционалних или социјалних тешкоћа (Cowie et al., 2002).

У прилог интервенцији спријатељивања иду налази студија које указују на значај социјалних односа, а нарочито пријатељстава, за превенцију виктимизације булингом. Резултати једне лонгитудиналне студије (Boulton et al., 1999) показали су да су адолесценти који нису имали најбољег пријатеља у две тачке мерења, били у највећој мери виктимизовани булингом. Једна од евалуационих студија, која се бавила ефектима примене спријатељивања на ниво булинга у две италијанске средње школе, показала је да интервенција успева да спречи пораст насилничких ставова и понашања (Menesini et al., 2003).

Вршњачко менторство

Вршњачко менторство представља специфичан тип подршке где ученици делују као ментори својим вршњацима. То је заштитнички однос у ком ментор служи као позитиван узор и модел понашања за оне којима је потребна помоћ. Ова интервенција усмерена је на развој социјалних вештина, осећај припадности школи и повећање самопоуздања, а мање на академске циљеве. Најчешће се примењује у старијим разредима, а улогу ментора преузимају старији ученици, као што су средњошколци или студенти. Они подстичу амбиције, нуде подршку и помажу у формирању ставова о животним питањима. Ангажују се добровољно и пролазе обуку која укључује тренинг и континуирану подршку (Popović-Ćitić i Đurić, 2018).

Систем вршњачког менторства је отворен за све ученике. Обично се спроводи у паровима или малим групама, где се разговара о разним темама. Ментори се, на захтев ментија или наставника, могу бавити и темама попут управљања бесом, техникама суочавања са стресом и вештинама јачања самопоуздања. Такође, истраживања о ефектима примене програма вршњачког менторства (King et al., 2002; Lane-Garon & Richardson, 2003; Naylor & Cowie, 1999) показала су да учешће у овим програмима позитивно утиче и на менторе. Ученици који су били ментори показали су позитивне промене у моралном расуђивању, развоју емпатије, односу према школи и повећаној одговорности. Осим тога, код укључених су развијене вештине решавања конфликта на миран начин. Код ученика којима су ментори пружали подршку, уочени су позитивни ставови према школи, везаност за школу и вршњаке, повећано самопоуздање, смањење негативних последица булинга, бољи академски резултати и развој социјалних вештина (Marković, 2014).

Што се тиче смањења булига, највећи позитивни ефекат забележен је у редуковању негативних последица по виктимизоване ученике. Такође, утврђено је да је након имплементације програма дошло до побољшања школске климе у целини и стварања социо-емоционалних услова за исказивање бриге за друге, што су важни протективни фактори за булинг (Naylor & Cowie, 1999).

Вршњачка медијација

Вршњачка медијација је ресторативни начин решавања конфликта између ученика, где неутрална трећа страна из групе вршњака присуствује разговору и помаже у постизању заједничког договора. Ученици сами активно решавају конфликт, што јача њихов интерни локус контроле и подстиче индивидуализацију. Вршњачког медијатора углавном предлажу ученици или запослени, а треба да поседује добру процену, лидерске способности,

развијене комуникацијске вештине и кредибилитет међу вршњацима. Није неопходно да буде одличан ученик, већ да уме да анализира ситуацију и покаже емпатију (Adigüzel, 2015).

Истраживања показују да ова интервенција може помоћи школама да се ефикасно боре против булинга. Пример добре праксе је школа у Великој Британији, која је више од две године спроводила програм вршњачке медијације и у којој се десио драстичан пад броја насилних инцидентата у школи (Knights, 1998). Такође, вршњачка медијација има веома позитиван утицај и на саме медијаторе, јер кроз медијацију развијају емпатију и повећавају самопоуздање и осећај да су корисни чланови заједнице (Kaliampou et al., 2022). Закључак стручњака је да сам пролазак обуке за програм вршњачке медијације код ученика подстиче прелазак са стратегија попут повлачења или наметања решења у сукобу, на стратегије решавања проблема (Johnson & Johnson, 1996).

Вршњачко слушање (саветовање)

Вршњачко слушање, познато и као вршњачко саветовање, представља облик подршке који се заснива на базичним принципима саветовања. Овај приступ је погодан за старије разреде основне школе и укључује један-на-један сесије у којима се воде поверљиви разговори између вршњачког саветника (слушаоца) и ученика који има личне или социјалне тешкоће. Разговори се одвијају у специјално опремљеним школским просторијама, најчешће по унапред заказаном термину, али могу бити и спонтане сесије (такозване *drop-in* сесије). Такође постоји могућност саветовања на даљину, односно онлајн подршке, што омогућава анонимност ученика који траже помоћ (Hutson & Cowie, 2007, према Поповић-Ћитић и Ђурић, 2018).

Канг и сарадници (Kang et al., 2020) наводе да је предност ове интервенције чињеница да ученици често прво траже помоћ од својих вршњака када доживе нешто лоше, а вршњаци саветници им могу пружити адекватнију подршку него они који нису прошли потребну обуку. Аутори наводе и да је успостављањем система вршњачког саветовања могуће предупредити булинг, јер он не настаје одједном, већ се нетрпељивост према конкретном ученику постепено развија, у шта су најбоље упућени други ученици.

ЗАКЉУЧАК

Улога вршњачке групе у спречавању и сузбијању булинга је неминовна, посебно у периоду адолесценције, када је младима највише стало до мишљења вршњака. У раду смо представили неке од интервенција, помоћу којих се млади могу ангажовати и подстаћи да се укључе у борбу против

булинга. Генерално, инкорпорирање оваквог система у школу поспешује школску климу и позитивно утиче на међуљудске односе унутар установе. Самим тим, када у школи влада дух заједништва, уважавања различитости, и када постоји развијена мрежа подршке на микро нивоу, шаље се порука да је булинг недопустив. Систем вршњачке подршке не само да, као што му име каже, пружа подршку ученицима, већ оснажује и оне који ту подршку пружају. Ученици који се нађу у улози пријатеља, ментора, медијатора или саветника, на овај начин јачају и развијају своје социјалне вештине, самопоуздање, емпатију и способност решавања конфликта, док истовремено доприносе позитивној и подржавајућој школској атмосфери. Систем вршњачке подршке такође има дугорочан значај, не само на појединачне учеснике, већ и на целокупну заједницу. Кроз ове програме, ученици уче важне лекције о одговорности, сарадњи и личном ангажовању, што може имати позитивне ефекте и ван школског окружења.

ЛИТЕРАТУРА

- Adigüzel, İ. B. (2015). Peer mediation in schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 826–829. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.674>
- Altermatt, E. R. (2019). Academic support from peers as a predictor of academic self-efficacy among college students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 21, 21–37. <https://doi.org/10.1177/1521025116686588>
- Boulton, M. J., Trueman, M., Chau, C. A. M., Whitehand, C., & Amatya, K. (1999). Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: Implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 461–466. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0240>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carter, S. (2021). *Peer counseling programs*. Salem Press Encyclopedia.
- Cowie, H. (2009). Peer support challenges school bullying. In C. Cefai, & P. Cooper (Eds.), *Promoting emotional education: Engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties* (pp. 85–92). Innovative Learning for All.
- Cowie, H., Boardman, C., Dawkins, J., & Jennifer, D. (2004). *Emotional health and well-being: A practical guide for schools*. Sage Publications.
- Cowie, H., Naylor, P., Talamelli, L., Chauhan, P., & Smith, P. K. (2002). Knowledge, use of and attitudes towards peer support: A 2-year follow-up to the Prince's Trust survey. *Journal of Adolescence*, 25(5), 453–467. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0498>
- Dudić, A. (2017). Prevalencija nasilja među vršnjacima u osnovnim školama. *Društvene devijacije*, 2(2), 92–105.

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Kaliampos, G., Katsigiannis, K., & Fantzikou, X. (2022). Aggression and bullying: A literature review examining their relationship and effective anti-bullying practice in schools. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 1(2), 89–98. <https://doi.org/10.31949/ijeir.v1i2.2655>
- Kang, Z., Sun, M., & Wang, S. (2020). Application of peer psychological counseling in psychological crisis intervention of primary and middle school bullying. In Y. Zhang, I. Rumbal, & T. Volodina (Eds.), *Proceedings of the 5th International Conference on Economics, Management, Law and Education (EMLE 2019)* (pp. 1261–1265). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.191225.252>
- Kato, H. (2016). The nature of peer support through Japanese children's perspectives on the experiences of being peer supporters [Doctoral dissertation, University of Surrey]. University of Surrey Repository. https://openresearch.surrey.ac.uk/esploro/outputs/doctoral/The-nature-of-peer-support-through/99515237902346/filesAndLinks?institution=44SUR_INST&index=0
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294–299. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb01336.x>
- Knights, L. (1998). A student-and staff-developed anti-bullying initiative. *Pastoral Care in Education*, 16(1), 33–34. <https://doi.org/10.1111/1468-0122.00082>
- Lane-Garon, P., & Richardson, T. (2003). Mediator mentors: Improving school climate, nurturing student disposition. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 47–69. <https://doi.org/10.1002/crq.48>
- Marković, M. (2014). Učenici kao akteri u prevenciji vršnjačkog nasilja u školi. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 13(2), 237–253. <https://doi.org/10.5937/specedreh13-6396>
- McElearney, A., Roosmale-Cocq, S., Scott, J., & Stephenson, P. (2008). Exploring the anti-bullying role of a befriending peer support programme: A case study within the primary school setting in Northern Ireland. *Child Care in Practice*, 14(2), 109–130. <https://doi.org/10.1080/13575270701868694>
- Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(1), 1–14. <https://doi.org/10.1002/ab.80012>
- Naylor, P., & Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspectives and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467–479. <https://doi.org/10.1006/jado.1999.0241>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Popadić, D., i Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji-oblici i učestalost. *Psihologija*, 40(2), 309–328. <http://dx.doi.org/10.2298/PSI0702309P>

- Popović-Čitić, B., i Đurić, S. (2018). *Pozitivna školska klima: elementi, principi i modeli dobre prakse*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet bezbednosti.
- Rakić, J. (2015). Pojam i oblici vršnjačkog nasilja. *Pravne teme*, 3(5), 59–67. https://web.archive.org/web/20180410020306id_/http://pt.uninp.edu.rs/wp-content/uploads/2013/09/POJAM-I-OBLICI-VRSNJACKOG-NASILJA.pdf
- Smith, P. K. (2019). *The psychology of school bullying*. Routledge.
- Tzani-Pepelasi, C., Ioannou, M., Synnott, J., & McDonnell, D. (2019). Peer support at schools: The buddy approach as a prevention and intervention strategy for school bullying. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 111–123. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00011-z>
- Visser, M. J. (2004). Implementing peer support in schools: Using a theoretical framework in action research. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14(6), 436–454. <https://doi.org/10.1002/casp.788>
- Vorfaj, A. V. (2018). Bullying in lower secondary schools in Gjakova. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost*, 17, 61–71. <https://doi.org/10.5937/univmis1817061V>

PEER SUPPORT SYSTEM IN BULLYING PREVENTION

Nina Trišić*

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Bullying among youth is a serious problem that negatively affects their mental health and social development, necessitating efforts towards its prevention. Peer support-based approaches represent an effective means of preventing and reducing bullying behaviors in schools. The peer support system involves structured activities and programs where students provide emotional, social, and practical support to their peers, aiming to improve the school climate and promote prosocial relationships among students. This paper will present interventions within this system, focusing on how positive interactions among students can reduce the prevalence of bullying. Research results show that peer support systems not only reduce bullying but also contribute to a positive school climate and foster the development of empathetic, socially responsible individuals.

Keywords: *peer support, bullying, peer interventions, school*

* PhD student

ДИГИТАЛНА ИНКЛУЗИЈА: УЛОГА Е-УЧЕЊА У РЕХАБИЛИТАЦИЈИ ОСУЂЕНИХ

Вера ПЕТРОВИЋ, Весна ЖУНИЋ ПАВЛОВИЋ, Јована УРОШЕВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Образовање заузима посебно место у процесу пеналне рехабилитације, јер су код осуђених присутне образовне потребе и нижи ниво образовања од незаторске популације. Образовни програми нису новина у пеналном систему, а у актуелном времену се апострофира значај примене иновативних облика наставе, што сличнијим образовању ван затвора. Циљ овог рада је да се прикажу предности е-учења у затворима, али и да се укаже на изазове и препреке које стоје на путу његове имплементације. За потребе увида у релевантне научне изворе коришћена је претрага електронских библиографских база: KoBSON, Google Scholar и ResearchGate. Резултати истраживања показују да е-учење у затворима има многобројне предности, те да се његовом применом могу превазићи најразличитије баријере које стоје на путу успешне реинтеграције осуђених у друштвену заједницу. С друге стране, иако поједине државе успешно примењују ову форму образовања, безбедносни аспекти затворског живота имају важну улогу и у одређеној мери стоје на путу његове имплементације. У будућности је важно створити безбедно окружење за примену е-учења у затворима, како би се повећале могућности за реинтеграцију осуђених у заједницу и смањило ризик од рецидивизма.

Кључне речи: затвор, осуђени, образовне потребе, е-учење

УВОД

Од настанка казне затвора трага се за моделима поступања који ће утицати на осуђеног да након извршења казне затвора не врши кривична дела (Јованић и Petrović, 2017). Поред многобројних форми третмана, образовање заузима посебно место у процесу пеналне рехабилитације и инклузије осуђених након изласка на слободу. Илијић и сарадници (2016) наводе да је основни циљ образовних програма у затворима усвајање и унапређење знања, вештина, радних навика и стручних квалификација.

О неопходности образовних програма у затворима говоре многобројни аутори истичући да су код осуђених присутне образовне потребе, као и да осуђени имају нижи ниво образовања од незатворске популације (Davis et al., 2013; Илијić, 2016, 2022; Jovanić i Илијić, 2015; Jovanić i Petrović, 2017; Macanović, 2023; Mohammed & Mohamed, 2015). Колики је значај образовања осуђених види се и из Закона о извршењу кривичних санкција (2019), којим је образовање прописано као право осуђеног. Додатно, Европска затворска правила наглашавају да сваки затвор треба да настоји да осуђенима омогући приступ образовним програмима, који, што је више могуће, треба да буду интегрисани у образовни систем државе, како би осуђени након изласка из затвора без потешкоћа могли да наставе образовање (Savet Evrope, 2006).

Образовни програми могу утицати на смањење вероватноће рецидивизма и повећање шансе за запошљавање преко стицања конкретних знања и вештина. Додатно, образовни програми утичу на стицање социјалних вештина и просоцијалних норми понашања које су од значаја за реинтеграцију у друштво (Aos et al., 2006; Cho & Tyler, 2013; Duwe & Clark, 2014; Илијić, 2016; Knežić i Savić, 2013; Sivova et al., 2020). Све наведено наводи на закључак да је улагање у образовање осуђених оправдано. Међутим, ефикасност образовних програма у великој мери зависи од метода наставе које се користе и њихове усклађености са образовним програмима који се спроводе на слободи (Amiri et al., 2021). У том смислу, кроз историју учачамо да се образовање осуђених развијало и модификовало заједно са друштвеним променама, те се може сагледати још од најранијег периода извршења казне затвора, када се заснивало на елементарном описмењавању неписмених осуђених, да би дошло до организованих форми образовања у сарадњи са локалним основним и средњим школама (Илијić, 2016, 2022). У данашње време, а уважавајући потребу да образовни програми у пеналном систему прате савремене трендове, поједине земље примењују иновативне облике наставе, као што је учење на даљину (Becker-Pestka, 2022; Илијić, 2022). Циљ овог рада је да се прикажу предности е-учења у затворима, али и да се укаже на изазове и препреке које стоје на путу његове имплементације. За потребе увида у релевантне научне изворе, коришћена је претрага електронских библиографских база: *KoBSON*, *Google Scholar* и *ResearchGate*.

Е-учење у затворима

Е-учење је савремени облик образовања и усавршавања за чију имплементацију је потребно коришћење рачунара и интернета (Becker-Pestka, 2022). Термини као што су е-учење, онлајн учење, виртуелни часови и слично се користе као синоними за учење на даљину (Sivova et al., 2020). Примена е-учења

са затворском популацијом омогућава стицање знања и вештина које имају значајну улогу у процесу реинтеграције у друштво (Sani & Lawal, 2023; Zivanai & Mahlangu, 2022). Коришћење савремених технологија у образовању осуђених је од изузетне важности, јер доприноси дигиталној и социјалној инклузији, а тиме и редукцији рецидивизма (Rantanen et al., 2021). Онлајн курсеви, видео-предавања, и друге врсте мултимедијалног садржаја могу обухватити разноврсне образовне садржаје. Осуђени могу похађати курсеве описмењавања, основну и средњу школу, факултет или разноврсне стручне обуке, али и учити вештине које су од значаја за припрему за одређено занимање и повратак у свет слободе. Наведене форме учења се могу користити и као саставни део других врста третмана у пеналном систему (нпр. третман зависности од алкохола и дрога) (Mahlangu & Zivanai, 2023).

Е-учење у затворима може бити организовано као учење на даљину или као форма хибридног учења које подразумева комбинацију традиционалног учења у учионици и учења на даљину. Заступљено је мишљење да у затворима треба примењивати хибридни модел, јер су и бенефити традиционалног учења велики, посебно уколико осуђени имају негативно искуство и ставове према образовању и ограничене вештине за коришћење информационих технологија. У таквим ситуацијама, предности традиционалног учења, које подразумевају директан контакт наставника и осуђеног су од изузетне важности (Becker-Pestka, 2022; Sivova et al., 2020; Zivanai & Mahlangu, 2022). Као и сви други програми третмана који се примењују у затворима, е-учење да би било ефективно мора бити прилагођено јединственим потребама преступника (Mahlangu & Zivanai, 2023). На пример, Шведска у затворима има центре за учење у којима се примењује хибридни модел наставе, а сам процес обуке је усклађен са индивидуалним потребама и капацитетима осуђених (Becker-Pestka, 2022).

Предности е-учења у затворима

Е-учење у затвору има многобројне предности и позитивне ефекте како за осуђене, тако и за целокупну друштвену заједницу. Овај вид образовања омогућава превазилажење баријера које стоје на путу успешне реинтеграције осуђених у друштвену заједницу. Надаревић (2016) истиче да савремене форме образовања у затворском окружењу побољшавају проток информација, омогућавају слободан избор информација и учење на матерњем језику за стране држављане.

Осуђени нису хомогена група и разликују се у годинама старости, нивоу образовања и образовним потребама које се неретко, због организационих потешкоћа приликом конципирања затворских образовних програма, не

узимају у обзир (Amiri et al., 2021; Barros et al., 2023; Sivova et al., 2020). Из наведеног се уочава да универзални систем образовања са осуђеничком популацијом има своје мањкавости јер не одговара њиховим индивидуалним карактеристикама. У том смислу се види значај е-учења у затворима, јер се употребом информационих и комуникационих технологија може омогућити, преко разноврсних образовних садржаја, задовољење најразличитијих образовних потреба осуђених, што није могуће урадити уколико се користе традиционални облици образовања (Mahlangu & Zivanai, 2023; Sivova et al., 2020).

Услед преоптерећености затворских капацитета, често се дешава да нису сви осуђени којима је потребно образовање укључени у образовне програме. Наведени проблем се може превазићи коришћењем савремених технологија у образовању осуђених (Monica, 2024; Stamatiou et al., 2022).

Како се структура и садржај образовних програма разликују у различитим пеналним институцијама и како постоје разлике у односу на образовање на слободи, е-учење даје могућност да се настави са започетим образовањем уколико осуђени буде премештен у други затвор или након његовог отпуста (Sivova et al., 2020). На овај начин осуђенима обезбеђујемо континуитет у учењу, који је од изузетне важности. Поред тога, наставак образовања на слободи, за које се данас у великој мери користе информационе и комуникационе технологије, постаје лакше и приступачније за бивше осуђене.

На значај е-учења указује чињеница да су дигиталне вештине преносиве компетенције које подстичу социјалну и радну интеграцију (Barros et al., 2023). У данашње време се дигиталне технологије користе у свим областима живота и стога треба да буду интегрисане у образовне програме у затвору, јер се на тај начин осуђени припремају за живот након извршене казне (Raza et al., 2021). На овај начин се спречава дигитална искљученост осуђених, која се може негативно одразити на њихов реинтегративни процес, а паралелно са тим осуђени стичу и развијају одговарајуће вештине и компетенције. Сматра се да затворско образовање које не прати напредак образовања на слободи не припрема осуђене за повратак у друштво (Mahlangu & Zivanai, 2023). Недостатак дигиталних вештина умногоме смањује могућности осуђених за проналажење посла, а јасно је да се нарушава и идеја да затворски живот што више треба да личи на живот изван затвора. Ограничена доступност дигиталних садржаја у затворском окружењу посебно погађа осуђене на дуговремене казне затвора, за које постоји опасност да се неће снаћи у друштву у коме се дешавају брзе промене (Zivanai & Mahlangu, 2022). У складу са наведеним, бивши осуђени би представљали категорију становништа која не поседује дигиталну писменост (Taugerbeck et al., 2019). Ова дигитална искљученост са собом носи бројне потешкоће на путу

реинтеграције у заједницу, стога је важно да осуђени имају приступ истим технологијама које се користе у образовању на слободи (Mahlangu & Zivanai, 2023).

Безбедносни проблеми и е-учење у затворима

У затворима безбедност заузима централно место, а како се е-учење доминантно одвија у онлајн окружењу имплементација може бити ограничена из безбедносних разлога (Barros et al., 2023; Mahlangu & Zivanai, 2023; Sani & Lawal, 2023; Sivova et al., 2020). Тако долазимо до ситуације да савремену образовну праксу не можемо замислити без коришћења интернета, али и да у затворској пракси безбедносни аспекти имају приоритет у односу на коришћење савремених технологија и дигиталну писменост осуђених (Barros et al., 2023).

Значај безбедносних аспеката видљив је на примеру Норвешке у којој се е-учење преваходно примењивало у затворима минималне безбедности, а осуђени су без ограничења имали приступ садржајима на интернету. Како би се превазишао проблем искључености осуђених који су у затворима максималне безбедности, 2009. године је развијен централни сервер којим се контролише приступ интернету, те је развијен интернет за осуђене (*Internet for Inmates – IFI*) (Becker-Pestka, 2022). Надаревић (2016) наводи примере Немачке и Шведске које такође осуђенима омогућавају ограничен приступ интернету. Поред безбедносних проблема, треба напоменути и да се приступ интернету у затворима неретко посматра као луксуз који не треба омогућити осуђенима (Sivova et al., 2020).

Имајући у виду потребу да образовање осуђених прати савремене тенденције у образовању на слободи, те потребу да се реформише застарели приступ образовању, који је присутан у многим затворима, неопходно је проналажење равнотеже између безбедности у затвору и прихватања савремених образовних трендова који су важни за успешну рехабилитацију и реинтеграцију (Mahlangu & Zivanai, 2023). Један од начина да се ускладе потребе за иновирањем начина образовања и безбедносни аспекти јесте коришћење интранет мреже, којом се може ограничити приступ одређеним садржајима који у процесу образовања осуђених нису од значаја (Barros et al., 2023).

Контролисана употреба дигитализације може имати позитиван ефекат на безбедност у затворима (Järveläinen & Rantanen, 2021). Добро организовано е-учење омогућава да се избегну потенцијално опасне ситуације и редукују непосредни контакти осуђених са запосленима. Осуђени који због страха од злостављања и насиља у затвору не желе да се укључе у програме образовања, е-учење перципирају као прихватљиву опцију.

ЗАКЉУЧАК

Досадашња искуства показују да осуђени имају образовне потребе на које је применом третмана потребно деловати. Образовање осуђених има многобројне бенефите, али да би било ефективно треба поред уважавања индивидуалних карактеристика осуђених и да прати савремене трендове које постоје када је реч о образовању на слободи. У том смислу се данас све више апострофира неопходност коришћења е-учења у затворима. Иако ова форма учења има бројне предности у односу на традиционалне форме учења, безбедносни аспекти у већој или мањој мери стоје на путу његове имплементације. Из тог разлога је важно створити безбедно окружење за учење на даљину, које ће бити прилагођено и осуђенима и затворском контексту. Поједине државе већ дужи низ година користе бенефите учења на даљину, стога њихова позитивна и негативна искуства могу бити полазна основа за имплементацију и унапређење ове врсте учења у затворима. У супротном, затворски контекст и образовање које није у складу са образовањем и напретком који постоје на слободи може имати за последицу искључење осуђених из друштвеног живота и активности, што у крајњем исходу отежава њихову реинтеграцију и повећава ризик од рецидивизма.

ЛИТЕРАТУРА

- Amiri, S., Woodside, J., & Soares, H. J. (2021). Reprogramming correctional education: A conceptual framework for the implementation of adaptive learning technologies in prisons. In M. B. Nunes, P. Isaias, & P. Powell (Eds.), *14th IADIS International Conference Information Systems* (pp. 218–226). International Association For Development of the Information Society.
- Aos, S., Miller, M., & Drake, E. (2006). *Evidence-based public policy options to reduce future prison construction, criminal justice costs, and crime rates*. Washington State Institute for Public Policy.
- Barros, R., Monteiro, A., & Leite, C. (2023). Learning with digital technologies in prison: A scoping review. *Digital Education Review*, 43, 1–17. <https://doi.org/10.1344/der.2023.43.1-17>
- Becker-Pestka, D. (2022). E-learning for prisoners. Experiences from Sweden, Norway, Poland, Finland and Germany. *International Journal of Research in E-learning*, 8(1), 1–24. <https://doi.org/10.31261/IJREL.2022.8.1.09>
- Cho, R. M., & Tyler, J. (2013). Does prison-based adult basic education improve postrelease outcomes for male prisoners in Florida? *Crime & Delinquency*, 59(7), 975–1005. <https://doi.org/10.1177%2F0011128710389588>
- Davis, L., Bozick, R., Steele, L. J., Saunders, J., & Miles, J. (2013). *Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta analysis of programs that provide education to incarceration adults*. RAND Corporation.

- Duwe, G., & Clark, V. (2014). The effects of prison-based educational programming on recidivism and employment. *The Prison Journal*, 94(4), 454–478. <http://dx.doi.org/10.1177/0032885514548009>
- Ilijić, L. (2022). *Obrazovanje osuđenika: od resocijalizacije do transformacije*. Institut za kriminološka i sociološka istraživanja.
- Ilijić, L., Pavićević, O., i Glomazić, H. (2016). Potrebe i mogućnosti obrazovanja osuđenika. *Andragoške studije*, 2, 75–93. <https://doi.org/10.5937/ANDSTUD16020751>
- Ilijić, Lj. (2016). *Uticaj obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja na redukciju rizika recidivizma kod osuđenih lica* [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDus. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/6758>
- Järveläinen, E., & Rantanen, T. (2021). Incarcerated people's challenges for digital inclusion in Finnish prisons. *Nordic Journal of Criminology*, 22(2), 240–259. <https://doi.org/10.1080/2578983X.2020.1819092>
- Jovanić, G., i Ilijić, Lj. (2015). Obrazovne potrebe i edukativni tretman osuđenih. U M. Vuković (Ur.), „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“ (str. 157–168). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Jovanić, G., i Petrović, V. (2017). Potrebe, praksa i efektivnost obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja osuđenih. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 16(2), 199–221. <https://doi.org/10.5937/specedreh16-14012>
- Knežić, B., i Savić, M. (2013). Obrazovanje u zatvorima – od prava do realizacije. *Andragoške studije*, (1), 99–116.
- Macanović, N. (2023). Obrazovanje i resocijalizacija osuđenih lica. U J. Petrović, i G. Jovanić (Ur.), *Pravo na zdravlje i obrazovanje – Univerzalna ljudska prava* (str. 222–227). Centar modernih znanja. <http://dx.doi.org/10.7251/ZCMZ0123222M>
- Mahlangu, G., & Zivanai, E. (2023). Offender eLearning: A systematic literature review on re-entry, recidivism, and life after prison. *Cogent Social Sciences*, 9(2), Article 2246706. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2246706>
- Mohammed, H., & Mohamed, W. A. (2015). Reducing recidivism rates through vocational education and training. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 204, 272–276. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.151>
- Monica, M. (2024). The future of rehabilitation: AI and the transformation of education in prisons. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30(2), 916–922. <http://dx.doi.org/10.53555/kuey.v30i2.2996>
- Nadarević, D. (2016). Internet i socijalne mreže u zatvoru Pro et Contra. U G. Jovanić, i J. Petrović (Ur.), *Probacija i alternativne krivične sankcije – mogućnosti i perspektive* (str. 274–291). Centar modernih znanja.
- Rantanen, T., Järveläinen, E., & Leppälähti, T. (2021). Prisoners as users of digital health care and social welfare services: A Finnish attitude survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), Article 5528. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115528>

- Raza, M. R., Minhas, S., Ghani, A., Hussain, T., & Irfan, F. (2021). Educating prisoners by distance: Prospects and challenges in Pakistan. *Journal of Xi'an Shiyou University*, 86–98. <http://dx.doi.org/1673-064X-xsdx-v64-i05-2021.546419>
- Sani, A. A., & Lawal, L. T. (2023). The status of e-learning in Kuje Correctional Center, Abuja. *Journal of Educational Studies Trends and Practice*, 2(2), 14–26.
- Savet Evrope. (2006). *Evropska zatvorska pravila*. [https://www.hraction.org/wp-content/uploads/Evropska-zatvorska-pravila.pdf](https://www.hrraction.org/wp-content/uploads/Evropska-zatvorska-pravila.pdf)
- Sivova, A. A., Gavrikov, A. L., & Alexandrova, N. V. (2020). Distance education for persons in penal institutions. In S. Alexander Glebovich (Ed.), *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences* (pp. 536–541). European Publisher. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.08.02.70>
- Stamatiou, Y. C., Halkiopoulou, C., Giannoulis, A., & Antonopoulou, H. (2022). Utilizing a restricted access e-learning platform for reform, equity, and self-development in correctional facilities. *Emerging Science Journal*, 6, 241–252. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2022-SIED-017>
- Taugerbeck, S., Ahmadi, M., Schorch, M., Unbehaun, D., Aal, K., & Wulf, V. (2019). Digital participation in prison – a public discourse analysis of the use of ICT by inmate. *PACM on Human-Computer Interaction*, 3(233), 1–26. <https://doi.org/10.1145/3361114>
- Zakon o izvršenju krivičnih sankcija, Službeni glasnik Republike Srbije br. 35/2019. (2019).
- Zivanai, E., & Mahlangu, G. (2022). Digital prison rehabilitation and successful re-entry into a digital society: A systematic literature review on the new reality on prison rehabilitation. *Cogent Social Sciences*, 8(1), Article 2116809. <http://dx.doi.org/10.1080/23311886.2022.2116809>

DIGITAL INCLUSION: THE ROLE OF E-LEARNING IN CONVICT REHABILITATION

Vera Petrović, Vesna Žunić Pavlović, Jovana Urošević

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Education holds a significant place in penal rehabilitation process, as convicts tend to show higher educational needs and lower educational levels than the non-convict population. Educational programs are not a novelty in penal system, and in the modern times, the significance of teaching innovations which are similar to non-prison education is being emphasized. The aim of this paper is to demonstrate the value of e-learning in prisons, but also to point out the challenges and obstacles which stand on the way of its implementation. For the transparency of relevant scientific sources, the following electronic library databases have been used: KOBSON, Google Scholar, ResearchGate. The results of the research show that e-learning in prisons offers numerous advantages, thus its implementation may overcome various obstacles which stand in the way of successful reintegration of convicts in the community. On the other

hand, even though certain states apply this form of education with success, security aspects of prison life play a significant role and, to an extent, obstruct its implementation. Going forward, it is important to create a safe environment for e-learning implementation in prisons, so that the possibility of reintegration of convicts into their community would increase and recidivism risk would get reduced.

Keywords: *prison, convict, educational needs, e-learning*

ВРШЊАЧКО НАСИЉЕ КОД ГЛУВИХ И НАГЛУВИХ АДОЛЕСЦЕНАТА

Милана ДРАЖИЋ, Милена КОРДИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Вршњачко насиље међу глувим и наглувим адолесцентима представља значајан проблем, јер их њихова рањивост, узрокована друштвеном изолацијом и баријерама у комуникацији, чини лакшим метама за малтретирање, што представља озбиљну препреку у стварању инклузивног окружења. Циљ овог рада био је да се анализира вршњачко насиље код глувих и наглувих адолесцената, истражујући његов утицај на психолошко и здравствено функционисање ових појединаца. Рад се такође фокусира на специфичности сајбер насиља и улогу родитеља у препознавању овог проблема. Избор радова базиран је на њиховој усмерености на глуве и наглуве адолесценте и вршњачко насиље, а анализирано је десет емпиријских студија спроведених између 2010. и 2023. године, уз коришћење различитих електронских база научних радова. Резултати анализе показују да глуви и наглуви адолесценти чешће постају жртве вршњачког насиља у односу на своје чујуће вршњаке, што доводи до различитих психосоматских проблема. Сајбер насиље је такође идентификовано као облик насиља који је присутан у овој популацији, али у мањој мери у односу на традиционалне облике. Глуви и наглуви адолесценти су, осим у улози жртве, препознати и у улози насилника. Родитељи такође играју важну улогу у заштити деце од насиља, али услед недостатка ефикасне комуникације они често нису свесни искустава своје деце са малтретирањем.

Кључне речи: вршњачко насиље, глуви и наглуви адолесценти, сајбер насиље, родитељи, перцепција вршњачког насиља

УВОД

Вршњачко насиље

Вршњачко насиље представља озбиљан проблем јавног здравља (Bouldin et al., 2021) који захтева делотворно решавање (Akram & Munawar, 2016), кроз координацију и пажњу родитеља, наставника, школских администратора, здравствених радника и других који се баве децом (Ghareb et al., 2022).

Малтретирање или вршњачка виктимизација представља облик агресивног понашања које се понавља током времена с намером да се нашкоди жртви (Broekhof et al., 2018; Dixon, 2006; Feijóo et al., 2021; Mukhtar et al., 2023; Piquart, 2017; Said Sabry et al., 2021, Weiner et al., 2013). Ово понашање је обележено неравнотежом моћи између насилника и жртве, при чему је злостављана особа у слабијем положају и има смањену способност да се одбрани (Bauman & Pero, 2011; Broekhof et al., 2018; Dixon, 2006; Feijóo et al., 2021; Piquart, 2017). Постоји неколико основних типова вршњачког насиља: физичко, вербално и релационо насиље, који се често називају и традиционалним облицима насиља (Smith et al., 2008; Swearer et al., 2012). Физичко малтретирање обухвата уочљива понашања као што су ударање и гурање. Вербално малтретирање подразумева задиркивање, исмевање и претње. Релациони облици малтретирања односе се на суптилније, индиректне облике понашања, као што су ширење неистинитих гласина и друштвено искључивање жртве (Piquart, 2017). Напредовањем технологије, традиционално насиље је прешло у ново виртуелно окружење и попримило другачију форму у виду сајбер насиља. Сајбер насиље представља облик малтретирања који се спроводи путем електронских медија с намером да се нашкоди другој особи (Bauman & Pero, 2011; Feijóo et al., 2021; Hadjidakou & Panayiotis, 2012; Mukhtar et al., 2023; Piquart, 2017).

Када су у питању последице традиционалног и сајбер малтретирања, постоји сагласност о њиховим негативним ефектима по ментално здравље и самопоштовање жртава (Hammad & Awed, 2020; Reijntjes et al., 2010). Жртве малтретирања су под већим ризиком од настанка анксиозности, депресије, социоемоционалих изазова и суицидалних идеја у поређењу са вршњацима који не доживљавају малтретирање (Ford et al., 2017; Ghareb et al., 2023; Kouwenberg et al., 2012). Ипак, истиче се како се вршњачко насиље везује за менталне проблеме, како код жртви, тако и код насилника. Стога је важно боље разумевање емоционалних механизма и последица вршњачког насиља у узрасту у којем је насиље најизраженије: адолесценцији (Broekhof et al., 2018).

Појединци који су највише изложени ризику од виктимизације су они који се сматрају мање моћнима или који видљиво одступају од друштвено постављених норми. Истраживања су показала да деца са хроничним обољењима или инвалидитетом имају повишен ризик од вршњачке виктимизације (Bouldin et al., 2021; Cheng et al., 2019; Hadjikakou & Panayiotis, 2012; Hammad & Awed, 2020; Swearer et al., 2012; Warner-Czys et al., 2018; Weiner & Miller, 2006).

МЕТОД

Циљ овог прегледног рада био је да се анализира феномен вршњачког насиља међу глувим и наглувим адолесцентима, уз помоћ релевантне литературе, и да се испита његов утицај на различите аспекте функционисања ових појединаца. Поред тога, рад је фокусиран на специфичности сајбер насиља у овој популацији и улогу родитеља у препознавању вршњачког насиља код своје деце. Основни критеријум за избор радова био је њихова усмереност на испитивање вршњачког насиља у контексту глувих и наглувих адолесцената. Претрага литературе спроведена је коришћењем кључних речи као што су „вршњачко насиље“, „вршњачко насиље међу глувим и наглувим адолесцентима“, „сајбер насиље међу глувим и наглувим адолесцентима“, и „перцепција вршњачког насиља од стране родитеља глувих и наглувих адолесцената“. У анализи су коришћене различите електронске базе научних радова, укључујући *Google Scholar*, *Pub Med*, *Springer Link*, *Science Direct* и *Wiley*. Укупно је анализирано десет емпиријских студија спроведених у периоду од 2010. до 2023. године, које су релевантне за ову тему.

Вршњачко насиље код глувих и наглувих адолесцената

Адолесценти и млади представљају најугроженије групе које се налазе у највећем ризику за вршњачко насиље, због велике зависности од других и смањене аутономије. Њихова фаза транзиције чини их подложнима утицају вршњака, што значајно утиче на њихово благостање (Ghareb et al., 2023). Поред изузетне осетљивости која карактерише овај животни период, глуви и наглуви адолесценти се суочавају са додатним изазовима везаним за оштећење слуха, укључујући заостајање у развоју говорних и језичких вештина. То доводи до тешкоћа у социјалним вештинама и интеракцијама са спољним светом (Babaroglu, 2016; Ghareb et al., 2023). Глуви и наглуви адолесценти се често перципирају као другачији и инфериорнији у односу на друге због свог оштећења слуха. Разлози за њихову виктимизацију често укључују употребу видљивих слушних апарата, комуникацију знаковним

језиком и карактеристичан говор (Cheng et al., 2019; Kouwenberg et al., 2012; Schenkel et al., 2014; Warner-Czys et al., 2018).

Мали број студија бавио се феноменом вршњачког насиља код глувих и наглувих ученика (Hammad & Awed, 2020; Said Sabry et al., 2021). Постојећим истраживањима утврђено је да су глуви и наглуви адолесценти чешће жртве насилничког понашања у поређењу са својим чујућим вршњацима (Broekhof et al., 2018; Ghareb et al., 2023; Piquart & Pfeiffer 2015; Warner-Czys et al., 2018), приликом чега је 63% адолесцената са оштећењем слуха искусило барем један облик виктимизације, док је 36% њих доживело најмање два различита облика насиља (Cheng et al., 2019). Слични резултати су забележени у студији Хамада и Аведа (Hammad & Awed, 2020), која је показала да је 56,4% глувих адолесцената било изложено традиционалној виктимизацији, док је 52,9% њих малтретирали друге у школи. То указује на чињеницу да адолесценти имају високу стопу учешћа у малтретирању, како као жртве, тако и као насилници (Hammad & Awed, 2020).

Показано је да вршњачко насиље повећава ризик од негативних последица по ментално и физичко здравље, како код адолесцената уредног слуха, тако и код глувих и наглувих адолесцената (Aboalola, 2022; Akram & Munawar, 2016; Bouldin et al., 2021; Piquart & Pfeiffer 2015). Акрам и Мунавар (Akram & Munawar, 2016) указују на то да се глуви и наглуви адолесценти који су доживели неки вид малтретирања налазе под већим ризиком за развој психосоматских проблема у поређењу са вршњацима који нису малтретирани. Они имају већу вероватноћу да пате од различитих здравствених проблема, као што су честе главобоље, мокрење у кревет, болови у стомаку, проблеми са дисањем, мучнине, смањен апетит и ноћне море (Akram & Munawar, 2016). У поређењу са вршњацима уредног слуха, глуви и наглуви адолесценти показују већи ризик од неповољних социјалних и емоционалних исхода (Bigler et al., 2019; Cheng et al., 2019; Hogan et al., 2011). Они често доживљавају социјалну изолацију, имају проблема у регулацији емоција и комуникацији, што повећава њихову рањивост на малтретирање и друге облике виктимизације од стране чујућих вршњака (Bouldin et al., 2021; Broekhof et al., 2018; Feijóo et al., 2021; Ghareb et al., 2023; Kouwenberg et al., 2012; Piquart & Pfeiffer 2015; Said Sabry et al., 2021). Физичка, вербална и релациона виктимизација представљају предикторе психолошких проблема код глувих адолесцената (Akram & Munawar, 2016; Cheng et al., 2019). Поред тешкоћа у комуникацији, они се суочавају са низом других изазова, као што су проблеми са самопоштовањем, анксиозношћу (Aboalola, 2022) и самопоуздањем (Ghareb et al., 2023). Међутим, ефекти вишеструких искустава виктимизације и утицај различитих врста виктимизације на психолошко благостање глувих адолесцената још увек нису довољно истражени (Akram & Munawar, 2016; Cheng

et al., 2019). Поред психолошких последица, виктимизација може да има негативан утицај и на академску самоперцепцију, ниже ангажовање у школи и лошије академско постигнуће глувих адолесцената (Ghareb et al., 2022; Hellfeldt et al., 2018; Pinguart, 2017).

Као решење за спречавање или минимализовање негативних последица вршњачког насиља, а самим тим и за поспешивање друштвеног прихватања глувих и наглувих адолесцената, предлажу се програми превенције. Њиховом реализацијом остварује се суштинска социјална инклузија, која промовише толеранцију, солидарност и пријатељство, чиме се глуви и наглуви адолесценти вреднују изван оквира својих ограничења (Karić & Kordić, 2023).

Сајбер малтретирање код глувих и наглувих адолесцената

Глуви адолесценти се подстичу на коришћење технологија у циљу комуницирања (Bauman & Pero, 2011). Комуникација путем Интернета глувим адолесцентима пружа могућност да слободно комуницирају са људима без откривања њиховог оштећења слуха (Barak & Sadovsky, 2008). Размена текстуалних порука глувим адолесцентима не само да олакшава комуникацију са глувим и наглувим вршњацима, већ им пружа удобност захваљујући јединственом и флексибилном стилу писања, што је посебно корисно за оне који имају тешкоће са правилима писања и правописом (Akamatsu et al., 2006). Ипак, поједини извештаји сугеришу на то да овакав тип комуникације понекад укључује и сајбер малтретирање. Глуви адолесценти често заостају у друштвеном развоју и имају ограничену способност да разумеју перспективе других. То може повећати вероватноћу укључивања у ризична понашања на мрежама, попут дељења лозинки. Све ово може довести до виктимизације и сајбер насиља у овој популацији. Ипак, налази показују како се глуви и наглуви адолесценти суочавају са сајбер малтретирањем на сличан начин као и њихови чујући вршњаци (Bauman & Pero, 2011). Занимљиво је да резултати показују да су глуви и наглуви адолесценти знатно чешће жртве традиционалног него сајбер малтретирања, као и да међу њима постоји нижа стопа поседовања паметних телефона (Hammad & Awed, 2020).

Примећено је да су глуви адолесценти подложнији малтретирању од стране својих вршњака са оштећењем слуха, него од стране чујућих вршњака (Cheng, 2019), што може бити последица продужене виктимизације, научног понашања или општег недостатка друштвених вештина (Cheng, 2019; Rose et al., 2011). Истражујући статус сајбер насилника, 14% глувих и наглувих адолесцената је изјавило да је сајбер насилник такође глум ученик, док је 7% навело да сајбер насилник има уредан слух (Bauman & Pero, 2011).

Вршњачко насиље из угла родитеља глувих и наглувих адолесцената

Родитељска подршка идентификује се као фактор који може да посредује у виктимизацији глувих и наглувих адолесцената (Bouldin et al., 2021). Комуникација са родитељима, реаговање на потребе деце и позитивна очекивања о њиховим способностима глуву децу могу да заштите од виктимизације и малтретирања (Cheng et al., 2019). Родитељи који су емоционално мање стабилни, превише заштитнички настројени и мање осетљиви на потребе своје деце повећавају ризик да њихова деца буду малтретирана (Kouwenberg et al., 2012). Комуникацијске баријере између родитеља и глувих адолесцената такође могу негативно утицати на њихово психосоцијално благостање (Cheng et al., 2019). Глува деца се углавном одгајају у чујућим породицама и говорном језичком окружењу, што доводи до мање ефикасне и ређе комуникације са родитељима (Broekhof et al., 2018). Глуви и наглуви адолесценти који су одрасли у чујућим породицама изјављују да су њихови родитељи мање осетљиви у поређењу са родитељима чујуће деце. Наглашавају да родитељи проводе мање времена слушајући их и разговарајући са њима, као и да их мање цене (Kouwenberg et al., 2012). Ова ограничена комуникација може утицати на способност адолесцената да изразе своје емоције и потребе, што их чини рањивијима на вршњачко насиље. У студији Пинкарта и Фајфера (Pinquart & Pfeiffer, 2015) уочено је да је ниво перципиране родитељске подршке био исти код адолесцената уредног и оштећеног слуха. Док је перципирана подршка родитеља била повезана са нижим нивоом виктимизације међу чујућим ученицима, таква повезаност није примећена код глувих и наглувих адолесцената, што се поново може приписати баријерама у комуникацији (Pinquart & Pfeiffer, 2015).

Родитељи глувих адолесцената често истичу задовољство своје деце друштвеним интеракцијама са чујућим вршњацима и верују да имају добар квалитет живота (Dammeyer et al., 2018). Они често нису свесни да су њихова деца жртве малтретирања, осим ако им деца то не саопште. У том случају, већина родитеља не зна како да реагује (Feijóo et al., 2021). Постоји мало студија у којима је директно истраживана перспектива деце, што може сугерисати да родитељи прецењују њихову социјалну прилагођеност и срећу у школи (Dammeyer et al., 2018). Истражујући ставове родитеља и деце о друштвеном функционисању, истиче се да родитељи оцењују квалитет живота своје глуве деце вишим него што то чине сама деца (Marschark et al., 2012). Недостатак разумевања од стране родитеља може довести до социјалне изолације, што заузврат повећава ризик од виктимизације. Када је реч о перцепцији родитеља о искуствима своје деце са виктимизацијом, примећује се да већина њих

ова искуства потцењује. Истакнута је значајна разлика између родитеља и њихове деце, при чему је 8,8% ученика пријавило да су доживели сајбер малтретирање, док је само 2,4% родитеља то малтретирање препознало. Такође, 89,8% родитеља је навело како њихова деца не доживљавају директне облике физичке агресије, попут гурања и ударања. У ситуацијама када би потврдили присуство неких облика насиља, као најчешћи разлог због којег је њихово дете било жртва малтретирања наводили су коришћење кохлеарног импланта, који је видљив и издваја их од других (Fejbo et al., 2021).

ЗАКЉУЧАК

Вршњачко насиље представља озбиљан проблем који негативно утиче на физичко и ментално здравље жртава, а захтева координисано деловање свих актера у друштву. Овај феномен, укључујући традиционалне и нове облике као што је сајбер насиље, доводи до значајних психолошких проблема не само код жртава, већ и код насилника. Деца која су сматрана мање моћнима или која одступају од друштвених норми, као што су она са хроничним обољењима или инвалидитетом, посебно су угрожена. Адолесценти и млади, а нарочито глуви и наглуви, представљају високо рањиву групу у контексту вршњачког насиља. Они се суочавају са додатним изазовима, као што су социјална изолација и проблеми у комуникацији, што их чини лакшим метама за виктимизацију. Истраживања показују да ови адолесценти имају већи ризик од психосоматских проблема и негативних социјалних и емоционалних исхода у поређењу са својим чујућим вршњацима. Недостатак истраживања о овим проблемима указује на потребу за већим фокусом на последице вишеструких искустава виктимизације и њихов утицај на психолошко благостање адолесцената. Иако технологија глумим адолесцентима пружа нове могућности за комуникацију и повезивање, они и даље остају подложни виктимизацији и насиљу, укључујући сајбер малтретирање. Важно је напоменути да родитељска подршка игра кључну улогу у заштити од малтретирања, али недостатак ефикасне комуникације између родитеља и деце може довести до социјалне изолације и неразумевања. Родитељи често потцењују искуства своје деце са насиљем, што додатно компликује проблем. Ове динамике указују на потребу за бољим разумевањем и подршком глумим адолесцентима, као и за едукацијом родитеља о ризицима и потребама ове популације.

Повећан ниво вршњачког насиља међу глумим и наглумим адолесцентима у поређењу са њиховим чујућим вршњацима, уз свест да је већина њих укључена у редован образовни систем, указује на озбиљно нарушавање свих основа и вредности које се промовишу инклузијом.

ЛИТЕРАТУРА

- Aboalola, N. A. (2022). Bullying among deaf/hard of hearing: Parents' perspectives. *Journal of Positive School Psychology*, 6(9), 584–587. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/12206/7920>
- Akamatsu, C. T., Mayer, C., & Farrelly, S. (2006). An investigation of two-way text messaging use with deaf students at the secondary level. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 120–131. <https://doi.org/10.1093/deafed/enj013>
- Akram, B., & Munawar, A. (2016). Bullying victimization: A risk factor of health problems among adolescents with hearing impairment. *JPMA: Journal of the Pakistan Medical Association*, 66(1), 13–17.
- Babaroglu, A. (2016). Aggression behaviors in children with and without hearing impairment. *International Journal of Psychological Studies*, 8(2), 14–27. <https://doi.org/10.5539/ijps.v8n2p14>
- Barak, A., & Sadosky, Y. (2008). Internet use and personal empowerment of hearing-impaired adolescents. *Computers in Human Behavior*, 24(5), 1802–1815. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2008.02.007>
- Bauman, S., & Pero, H. (2011). Bullying and cyberbullying among deaf students and their hearing peers: An exploratory study. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16(2), 236–253. <https://doi.org/10.1093/deafed/enq043>
- Bigler, D., Burke, K., Laureano, N., Alfonso, K., Jacobs, J., & Bush, M. L. (2019). Assessment and treatment of behavioral disorders in children with hearing loss: A systematic review. *Otolaryngology–Head and Neck Surgery*, 160(1), 36–48. <https://doi.org/10.1177/0194599818797598>
- Bouldin, E., Patel, S. R., Tey, C. S., White, M., Alfonso, K. P., & Govil, N. (2021). Bullying and children who are deaf or hard-of-hearing: A scoping review. *The Laryngoscope*, 131(8), 1884–1892. <https://doi.org/10.1002/lary.29388>
- Broekhof, E., Bos, M. G., Camodeca, M., & Rieffe, C. (2018). Longitudinal associations between bullying and emotions in deaf and hard of hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 17–27. <https://doi.org/10.1093/deafed/enx036>
- Cheng, A. W., Chou, Y. C., & Lin, F. G. (2019). Psychological distress in bullied deaf and hard of hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 24(4), 366–377. <https://doi.org/10.1093/deafed/enz014>
- Dammeyer, J., Chapman, M., & Marschark, M. (2018). Experience of hearing loss, communication, social participation, and psychological well-being among adolescents with cochlear implants. *American Annals of the Deaf*, 163(4), 424–439. <http://dx.doi.org/10.1353/aad.2018.0027>
- Dixon, R. (2006). A framework for managing bullying that involves students who are deaf or hearing impaired. *Deafness & Education International*, 8(1), 11–32. <https://doi.org/10.1002/dei.16>
- Feijóo, S., Foody, M., Pichel, R., Zamora, L., & Rial, A. (2021). Bullying and cyberbullying among students with cochlear implants. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(1), 130–141. <https://doi.org/10.1093/deafed/enaa029>

- Ford, R., King, T., Priest, N., & Kavanagh, A. (2017). Bullying and mental health and suicidal behaviour among 14-to 15-year-olds in a representative sample of Australian children. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry, 51*(9), 897–908. <https://doi.org/10.1177/0004867417700275>
- Ghareb, A. E., El-Dakhakhny, A. M., & Elsayah, F. M. (2022). Bullying and its effect on school achievement among hearing impaired adolescents: A comparative study. *Journal of Pharmaceutical Negative Results, 14*(3), 3851–3860. <https://www.pnrjournal.com/index.php/home/article/view/10014/13938>
- Ghareb, A. E., El-Dakhakhny, A. M., & Elsayah, F. M. (2023). Effect of bullying on self-esteem among adolescents with hearing impairment: A comparative study. *Zagazig Nursing Journal, 19*(2), 385–398. <https://doi.org/10.21608/znj.2023.336857>
- Hadjikakou, K., & Panayiotis, P. (2012). Bullying and cyberbullying and deaf and hard of hearing children: A review of the literature. *International Journal on Mental Health and Deafness, 2*(1), 18–32. https://www.researchgate.net/publication/288642843_Bullying_and_cyberbullying_and_deaf_and_hard_of_hearing_children_A_review_of_the_literature#full-text
- Hammad, M. A., & Awed, H. S. (2020). Prevalence of cyberbullying and traditional bullying and their relationship to self-esteem among hearing-impaired adolescents. *Humanities & Social Sciences Reviews, 8*(2), 167–178. <https://doi.org/10.18510/HSSR.2020.82E21>
- Hellfeldt, K., Gill, P. E., & Johansson, B. (2018). Longitudinal analysis of links between bullying victimization and psychosomatic maladjustment in Swedish schoolchildren. *Journal of School Violence, 17*(1), 86–98. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hogan, A., Shipley, M., Strazdins, L., Purcell, A., & Baker, E. (2011). Communication and behavioural disorders among children with hearing loss increases risk of mental health disorders. *Australian and New Zealand Journal of Public Health, 35*(4), 377–383. <https://doi.org/10.1111/j.1753-6405.2011.00744.x>
- Karić, J., & Kordić, M. (2023). The Problem of peer violence among deaf and hard of hearing students. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE), 11*(2), 321–329. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2023-11-2-321-329>
- Kouwenberg, M., Rieffe, C., Theunissen, S. C., & de Rooij, M. (2012). Peer victimization experienced by children and adolescents who are deaf or hard of hearing. *PLoS One, 7*(12), e52174. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0052174>
- Marschark, M., Bull, R., Sapere, P., Nordmann, E., Skene, W., Lukomski, J., & Lumsden, S. (2012). Do you see what I see? School perspectives of deaf children, hearing children and their parents. *European Journal of Special Needs Education, 27*(4), 483–497. <https://doi.org/10.1080%2F08856257.2012.719106>
- Mukhtar, N., Aftab, M. J., Qamar, T., Bagum, M., Nazir, M., & Naureen, S. (2023). Psychological impact of cyber bullying on adolescents with special needs in Punjab. *Journal of Positive School Psychology, 7*(2), 1402–1415. <https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/16408/10442>

- Pinquart, M., & Pfeiffer, J. P. (2015). Bullying in students with and without hearing loss. *Deafness & Education International*, 17(2), 101–110. <https://doi.org/10.1179/1557069X14Y.0000000044>
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: Bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability —a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245–259. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsw081>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244–252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114–130. <https://doi.org/10.1177/0741932510361247>
- Said Sabry, S., Gamal Eldein Ibraheim, S., & Abdallah Moursi Afify, H. (2021). Effect of nursing intervention for hearing impairment adolescent students regarding bullying. *Egyptian Journal of Health Care*, 12(4), 1871–1896. <https://dx.doi.org/10.21608/ejhc.2021.176799>
- Schenkel, L. S., Rothman-Marshall, G., Schlehofer, D. A., Towne, T. L., Burnash, D. L., & Priddy, B. M. (2014). Child maltreatment and trauma exposure among deaf and hard of hearing young adults. *Child Abuse & Neglect*, 38(10), 1581–1589. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.04.010>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503–520. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
- Warner-Czyz, A. D., Loy, B., Pourchot, H., White, T., & Cokely, E. (2018). Effect of hearing loss on peer victimization in school-age children. *Exceptional Children*, 84(3), 280–297. <https://doi.org/10.1177/0014402918754880>
- Weiner, M. T., Day, S. J., & Galvan, D. (2013). Deaf and hard of hearing students' perspectives on bullying and school climate. *American Annals of the Deaf*, 158(3), 334–343. <https://doi.org/10.1353/aad.2013.0029>
- Weiner, M. T., & Miller, M. (2006). Deaf children and bullying: Directions for future research. *American Annals of the Deaf*, 151(1), 61–70. <https://doi.org/10.1353/aad.2006.0021>

PEER VIOLENCE AMONG DEAF AND HARD OF HEARING ADOLESCENTS

Milana Dražić, Milena Kordić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Peer violence among deaf and hard of hearing adolescents is a significant problem, because their vulnerability, caused by social isolation and communication barriers, makes them easy targets for bullying, which is a serious obstacle in creating an inclusive environment. The aim of this work was to analyze peer violence in deaf and hard of hearing adolescents, investigating its impact on the psychological and health functioning of these individuals. The paper also focuses on the specifics of cyberbullying and the role of parents in recognizing this problem. The selection of papers was based on their focus on deaf and hard of hearing adolescents and peer violence, and ten empirical studies conducted between 2010 and 2023 were analyzed, using various electronic databases of scientific papers. The results of the analysis show that deaf and hard of hearing adolescents become victims of peer violence more often than their hearing peers, which leads to various psychosomatic problems. Cyber violence has also been identified as a form of violence that is present in this population, but to a lesser extent compared to traditional forms. Deaf and hard-of-hearing adolescents, in addition to the role of victims, are also recognized as bullies. Parents also play an important role in protecting children from bullying, but due to a lack of effective communication, they are often unaware of their children's experiences with bullying.

Keywords: *peer violence, deaf and hard of hearing adolescents, cyberbullying, parents, perception of peer violence*

ИЗАЗОВИ И МОГУЋНОСТИ УНАПРЕЂЕЊА СОЦИЈАЛНЕ ИНКЛУЗИЈЕ МЛАДИХ У СУКОБУ СА ЗАКОНОМ

Марија МАЉКОВИЋ¹, Ивана РАДОВАНОВИЋ²,
Никола МИЛОСАВЉЕВИЋ¹

¹ Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

² Криминалистичко-полицијски универзитет

Апстракт

Деца и млади са проблемима и поремећајима у понашању, а посебно они који дођу у сукоб са законом, због својих личних и породичних карактеристика (деструктивност, аутодеструктивност, злоупотреба психоактивних супстанци, лош школски успех, бежање од куће и школе, историја породичних проблема, неадекватни породични односи итд.) често су изоловани и одбачени како од стране вршњака тако и од система. Основни циљ рада је скретање пажње на ову популацију младих, као посебно осетљиву и ризичну по питању социјалног искључивања. Такође, циљ је и пружање смерница за унапређење, пре свега образовног и кривичноправног система, како би омогућили и олакшали социјалну инклузију ове популације. Примењене су методе анализе садржаја, као и систем дедукције и индукције у домену интерпретирања релевантне научне и стручне литературе. Сукоб са законом, па и само појављивање маолетника пред судом има посебно негативан ефекат стигматизације, што понекад може резултовати искључивањем ученика из школе али и даљу ексклузију из очекиваних регуларних токова вршњачке социјализације, матурације и ангажовања у очекиваним друштвеним улогама. Истраживања указују на важност индивидуализације услуга, као и присуства у школама стручњака за ментално здравље који могу помоћи младима да се реинтегришу у школски систем. Такође, увођење васпитних мера полуинституционалног карактера, као што је дневни боравак у одговарајућој установи за васпитавање и образовање малолетника, значајно би допринео њиховој бољој реинтеграцији у друштво, а пре свега у васпитно-образовни процес.

Кључне речи: *проблеми и поремећаји у понашању, сукоби са законом, млади, социјална инклузија, дневни боравак*

УВОД

Концепт социјалне укључености и/или искључености односи се на социјалне неједнакости у одређеном друштву. Социјална искљученост се дефинише као недобровољно искључење појединаца и група из друштвених, политичких, образовних, културних и економских процеса, што онемогућава њихово пуно учешће у друштву у коме живе (Rawal, 2008). Најчешће се односи на маргинализоване групе које су у неповољнијем положају и суочавају се са ограниченим друштвеним могућностима и лошијим квалитетом живота. Социјална искљученост може бити резултат сиромаштва, дискриминације, недостатка образовања, инвалидитета, или других друштвених и системских баријера (Martin & Cobigo, 2011). Са друге стране, социјална укљученост – *инклузија* подразумева да свака особа без обзира на личне особине и порекло, има једнаку могућност да оствари своја законом загарантована права, да има равноправан приступ друштвеним ресурсима као што су образовање, тржиште рада, здравствена и социјална заштита, култура и сл., да може на равноправан начин да учествује у одлучивању, доприноси добробити и развоју друштва, као и да може развијати своје потенцијале и живети на достојанствен начин (Konvencija UN o pravima lica sa invaliditetom, 2019). У хуманистичким професијама инклузивност се односи на стратегије, програме и пројекте који директно помажу укључивање корисника у живот заједнице и утичу на њихову бољу интеграцију или презентацију заједници (Vidanović, 2006).

Усмеравање Републике Србије ка европским интеграцијама значајно је допринело унапређењу социјалне инклузије најрањивијих друштвених група. Све већи број релевантних актера препознаје да су напори за постизање дуготрајне и ефективне инклузије усмерени првенствено на децу и младе који су највише погођени маргинализацијом. У том контексту, донет је низ квалитетних закона и прописа са циљем интеграције маргинализоване деце у друштвену заједницу. Најзначајнији закони који омогућавају и подржавају инклузију, када су у питању деца и млади са проблемима и поремећајима у понашању, а посебно они који су у сукобу са законом, јесу Закон о социјалној заштити (2011) и Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица (2005).

Основни циљ рада је скретање пажње на ову популацију младих, као посебно осетљиву и ризичну по питању социјалног искључивања. Такође, циљ је и пружање смерница за унапређење, пре свега образовног и кривичноправног система, како би омогућили и олакшали социјалну инклузију ове популације. Примењене су методе анализе садржаја, као и систем дедукције и индукције у домену интерпретирања релевантне научне и стручне литературе.

Инклузија младих у сукобу са законом у образовни систем

Деца и млади са проблемима и поремећајима у понашању, а посебно они који дођу у сукоб са законом, представљају посебно ризичну популацију по питању социјалног искључивања. Због својих личних и породичних карактеристика (деструктивност, аутодеструктивност, злоупотреба психоактивних супстанци, лош школски успех, бежање од куће и школе, напуштање школовања, историја породичних проблема, неадекватни породични односи итд.) они су често изоловани и одбачени како од стране вршњака тако и од система. Контакт и укључивање у кривичноправни систем, на много начина може доприносити њиховој даљој изолацији и искључивању из регуларних друштвених токова (социјализација, образовање и сл.). Посебно негативан ефекат стигматизације има појављивање малолетника пред судом (изречена судска пресуда) што у неким образовним системима може резултовати и искључивањем ученика из школе и прекид даљег школовања (Sweeten, 2006). Истраживања показују да криминалне активности и сусрет са правосудним системом могу нарушити образовни процес, што на крају може довести до слабијих образовних резултата, прекида школовања, па чак и до напуштања школе (Hjalmarsson, 2008; Lochner, 2004, 2011; Sweeten, 2006). Новија истраживања указују на различите предикторе повезаности између делинквентног понашања и напуштања школовања. На пример, Руд и сарадници (Rud et al., 2018) наводе да је вероватноћа раног напуштања школе за 11% већа код малолетника који су укључени у делинквентне активности. Ворд и Вилијамс (Ward & Williams, 2015), проучавајући везу између самопријављене делинквенције и образовања, закључују да укључивање у делинквентне активности пре шеснаесте године смањује вероватноћу завршетка средње школе за 7–10%, док Хјалмарсон (Hjalmarsson, 2008) утврђује да тај проценат може досећи чак 26%. За малолетнике који су били у сукобу са законом, али нису боравили у затвору, вероватноћа завршетка школовања мања је за 13% у односу на оне без сукоба, док је вероватноћа поновног затварања пре 25. године око 22% (Aizer & Doyle, 2013). Почевши од 2012. године у Републичком заводу за статистику Србије започето је са праћењем образовног статуса малолетних делинквената, у односу на степен укључености у школовање малолетника против којих је поднета кривична пријава и малолетника са изреченом кривичном санкцијом. Подаци су анализирани закључно са 2022. годином као последњом за коју су доступни званични подаци. Резултати истраживања указују на то да око 40% малолетника (од 38,8% 2012. до 50,7% 2022.) у тренутку извршења кривичног дела и око 41,5% (од 47,3% 2012. до 38,9% 2022. године) малолетника у тренутку изрицања пресуде није било укључено у образовни систем или

те информације нису биле познате. У даљем поступку уочава се значајно повећање броја малолетника који до изрицања кривичне санкције остају ван образовног процеса. На пример, 2012. године проценат неукључених у школовање и оних где нема информација о школовању у тренутку кривичне пријаве је 39,8%, а у тренутку објављивања пресуде 47,3%. Имајући у виду просечно трајање кривичног поступка према малолетницима, уочава се да они неретко и по неколико месеци остају искључени из образовног система (према подацима Републичког завода за статистику за 2018. године у 61% случајева поступци према малолетницима су трајали преко четири месеца, док је у четвртини од укупних случајева поступак трајао од шест месеци до годину дана) (Maljković i sar., 2021). Даљом анализом правосудне статистике, уочава се да иако број малолетника којима је изречена кривична санкција, посебно од 2016. године опада, истовремено се бележи пораст броја малолетника који су ван образовног процеса. Ови подаци посебно су забрињавајући узевши у обзир да малолетници остају искључени из очекиваних, регуларних токова вршњачке социјализације, матурације и ангажовања у очекиваним друштвеним улогама.

О важности системског одговора на образовне потребе младих људи који се враћају у школу по изласку из институција за третман младих у сукобу са законом, говоре налази већег броја истраживања. Студија Голдкинда (Goldkind, 2011) наглашава значај присуства стручњака за ментално здравље у школама који могу да помогну младима у реинтеграцији у школски систем. Друга истраживања истичу потребу за индивидуализованим приступом у оквиру школског система, како би се обезбедили најбољи услови за повратак младих који су били у сукобу са законом у процес образовања (Bullis & Yovanoff, 2005; Sinclair et al., 2017). Фактори из домена школе могу позитивно утицати на смањење ризика од поновног хапшења и ублажити негативне последице укључивања у правосудни систем. Повратак у школу и редовно похађање наставе након изласка из установе (Blomberg et al., 2011), успостављање позитивних односа са школом, наставницима и вршњацима (Bullis et al., 2004), као и постизање школских успеха, доказано смањују вероватноћу за поновно укључивање у делинквентне активности или поновно затварање (Kubek et al., 2020).

Третман младих у сукобу са законом и могућности инклузије

Водећа идеја савремених приступа у раду са младима у сукобу са законом је да се, кад год је могуће и оправдано, кривичне санкције спроводе унутар њиховог природног окружења, уз очување и унапређење породичног живота, образовања, социјалних односа, као и бављења спортским, уметничким

активностима и здравственом заштитом (Maljković i sar., 2024). На тај начин не би било нарушено њихово социјално функционисање, већ би се подржало њихово укључивање у заједницу. Даље, ови приступи истичу важност поштовања основних дечјих права, примену принципа позитивног развоја, као и инклузивног приступа у оквиру породичног и друштвеног окружења. С обзиром на то да средински и развојни фактори играју значајну улогу у настанку проблема и поремећаја у понашању, наглашава се потреба за креирањем оптималног модела третмана. Тај модел би требало да у кратком року задовољи основне потребе детета, као и његове породице и ужег социјалног окружења (Stakić, 2016). Дакле, савремени изазов друштвеног система у реаговању на малолетничку делинквенцију није само у томе како помоћи младима да се прилагоде постојећим социјалним условима и промене своје понашање, већ и како успоставити равнотежу између њихових потреба и могућности породице, као и како активирати ресурсе и потенцијале локалне заједнице (Ilić i Maljković, 2015).

Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица (2005) предвидео је увођење нових услуга и третмана у заједници, а са аспекта социјалне инклузије, посебно је значајно увођење *васпитне мере појачан надзор уз дневни боравак у одговарајућој установи за васпитавање и образовање малолетника*. У оквиру ове мере обухваћени су програми различитог степена интензитета и специјализације, чија је основна сврха да буду више структурирани у односу на ванинституционални третман, али и мање рестриктивни у односу на институционални третман (Маљковић и Радовановић, 2023). Ова васпитна мера подстиче инклузију кроз очување породичних, емотивних и социјалних веза, могућност интерперсоналног учења кроз различите активности и интеракције, партиципацију детета у животу локалне заједнице, развијање академских и социјалних вештина, оснаживање капацитета личности, као и обезбеђивање континуитета развоја. Међутим, и поред вишеструких предности како за младе у сукобу са законом, тако и за њихове породице, ова васпитна мера није доживела ширу примену и као таква остала је у групи неафирмисаних кривичних санкција. Из анализе правосудне статистике која следи евидентна је тежња надлежних да третман младих у сукобу са законом буде у складу са принципима позитивног развоја, као и инклузивног третмана у природном породичном и социјалном окружењу. Међутим, у пракси изостаје пуна примена ове васпитне мере, како због недовољно развијене мреже дневних боравака, тако и због компликованих процедура лиценцирања ових установа.

За потребе овог прегледа коришћени су извештаји Републичког завода за статистику о малолетним учиниоцима кривичних дела (Билтен – малолетни

учиниоци кривичних дела у Републици Србији), почевши од 2006. године када је ступио на снагу Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица, па све до 2023. године, која је последња година за коју су доступни подаци.

Анализа пресуђеног криминалитета малолетника (изречених кривичних санкција) указује на изузетну преваленцију васпитних мера (99,5%) у односу на казну малолетничког затвора (0,5%), што говори у прилог примарне оријентације на васпитање, помоћ и подршку, наспрам кажњавања малолетних учиниоца кривичних дела.

Када је реч о васпитним мерама најчешће се примењују мере појачаног надзора (48,6%), затим мере упозорења и усмеравања (46,1%), а најређе заводске васпитне мере (4,8%). Преовлађујућа примена васпитних мера ван заводског карактера (94,7%), наспрам заводских васпитних мера (4,8%) и казне малолетничког затвора (0,5%) у складу је са општим препорукама и правилима поступања са малолетним учиниоцима кривичних дела, где се заводске васпитне мере користе као последње средство реаговања, а казна малолетничког затвора само онда када „због високог степена кривице, природе и тежине кривичног дела не би било оправдано изрећи васпитну меру“ (član 28, Закон о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица, 2005).

Казна малолетничког затвора као најтежа кривична санкција у посматраном периоду (2006–2023) изречена је у 168 случајева (у просеку 9,33 случаја годишње), с тим да је значајан пад њеног изрицања у последњих пет година (2019. – четири, 2020. – три, 2021. – три, 2022. – четири и 2023. – четири).

Када је у питању *васпитна мера појачан надзор уз дневни боравак у одговарајућој установи за васпитавање и образовање малолетника* евидентна је њена оскудна примена. Од тренутка увођења у кривичноправни систем (2006–2022) изречена је укупно 81 пут, што је на годишњем просеку око пет случајева. У укупном броју изречених васпитних мера појачаног надзора, ова мера учествује са свега 0,4%, а у укупном броју изречених кривичних санкција свега 0,3% па се може рећи да спада у групу неафирмисаних кривичних санкција.

ЗАКЉУЧАК

Социјална инклузија деце и младих са проблемима у понашању, а посебно оних у сукобу са законом треба да се развија у правцу позитивног приступа, где би сви системи (васпитни, образовни, здравствени, социјални, кривичноправни и други) били умрежени на начин који би допринео њиховој

бољој реинтеграцији у друштво, а пре свега у васпитно-образовни процес. Укључивање ресурса из локалне заједнице и умрежавање истих са свим системима, пре свега са органом старатељства и школом, важан је део подршке за ову групу деце и младих и њихове породице (Ilić i sar., 2016).

Услуга Дневног боравка унутар локалне заједнице значајно доприноси интеграцији деце и младих са проблемима у понашању у друштво, због чега је важно њено даље унапређење и шира промоција. Осим тога, важан фактор у процесу социјалне инклузије је сарадња између невладиних организација и релевантних државних институција, а неопходно је покренути одговарајуће и свеобухватне координационе процесе који би обезбедили јасан оквир, методе и механизме за заједнички рад и деловање.

ЛИТЕРАТУРА

- Aizer, A., & Doyle, J. (2013). *What is the long-term impact of incarcerating juveniles?* <http://voxeu.org/article/what-long-term-impactincarceratingjuveniles>.
- Blomberg, T. G., Bales, W. D., Mann, K., Piquero, A. R., & Berk, R. A. (2011). Incarceration, education and transition from delinquency. *Journal of Criminal Justice*, 39(4), 355–365. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jcrimjus.2011.04.003>
- Bullis, M., & Yovanoff, P. (2005). More alike than different? Comparison of formerly incarcerated youth with and without disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 127–139. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-005-1127-7>
- Bullis, M., Yovanoff, P., & Havel, E. (2004). The importance of getting started right: Further examination of the facility-to-community transition of formerly incarcerated youth. *The Journal of Special Education*, 38(2), 80–94. <http://dx.doi.org/10.1177/00224669040380020201>
- Goldkind, L. (2011). A leadership opportunity for school social workers: Bridging the gaps in school reentry for juvenile justice system youths. *Children & Schools*, 33(4), 229–239. <http://dx.doi.org/10.1093/cs/33.4.229>
- Hjalmarsson, R. (2008). Criminal justice involvement and high school completion. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 613–630. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jue.2007.04.003>
- Ilić, Z., i Maljković, M. (2015). Tretman mladih sa višestrukim razvojnim smetnjama i poremećajima u ponašanju. *Sociologija*, LVII(2), 243–258. <https://doi.org/10.2298/SOC1502243I>
- Ilić, Z., Marković, Lj., i Maljković, M. (2016). Dnevni boravak kao mera unapređenja socijalne inkluzije dece i mladih sa problemima i poremećajima ponašanja. U A. Jugović, M. Japundža Milisavljević, i A. Grbović (Ur.) *Socijalna inkluzije dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju* (str. 123–129). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_rfasper_2547
- Konvencija Ujedinjenih Nacija o pravima lica sa invaliditetom. (2019). Savez udruženja za pomoć mentalno nedovoljno razvijenom licima Republike Srpske MeNeRaLi. <https://meneral.info/?p=2431>

- Kubek, J. B., Tindall-Biggins, C., Reed, K., Carr, L. E., & Fenning, P. A. (2020). A systematic literature review of school reentry practices among youth impacted by juvenile justice. *Children and Youth Services Review, 110*, 104773. <http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104773>
- Lochner, L. (2004). Education, work, and crime: A human capital approach. *International Economic Review, 45*(3), 811–843. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0020-6598.2004.00288.x>
- Maljković, M., Gutvajn, N., Kovačević-Lepojevc, M., i Ilijić, Lj. (2021). Educational status and problems of juvenile delinquents. In N. Gutvajn, J. Stanišić, & V. Radović (Eds.), *Problems and Perspectives of Contemporary Education* (str. 374–395). Institute for Educational Research. https://hdl.handle.net/21.15107/rcub_ipir_672
- Maљковић, M., и Радовановић, И. (2023). Третман младих у сукобу са законом између идеала и стварности. У С. Миљковић (Ур.), *Право између идеала и стварности* (стр. 239–252). Правни факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици и Институт за упоредно право. <https://pravni.pr.ac.rs/docs/zrp/Zbornik%20Sazetaka%20Pravo%20izmedju%20idela%20i%20stvarnosti.pdf>
- Maljković, M., Radovanović, I., i Kovačević, M. (2024). Mogućnost unapređenja tretmana mladih u sukobu sa zakonom. U J. Petrović i G. Jovanić (Ur.), *Ne nasilju – kroz sistem društvenih vrijednosti i kulturu* (str. 291–299). Centar modernih znanja. <https://www.centarmodernihznanja.com/attachments/article/22/Zbornik%20NE%20NASILJU!%20el.verzija.pdf>
- Martin, L., & Cobigo, V. (2011). Definitions matter in understanding social inclusion. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 8*(4), 276–282. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-1130.2011.00316.x>
- Rawal, N. (2008). Social inclusion and exclusion: A review. *Dhauлагiri Journal of Sociology and Anthropology, 2*, 161–180. <https://doi.org/10.3126/dsaj.v2i0.1362>
- Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement and school dropout?. *Journal of Quantitative Criminology, 34*(1), 139–166. <http://dx.doi.org/10.1007/s10940-016-9326-5>
- Sinclair, J. S., Unruh, D. K., Griller Clark, H., & Waintrup, M. G. (2017). School personnel perceptions of youth with disabilities returning to high school from the juvenile justice system. *The Journal of Special Education, 51*(2), 95–105. <http://dx.doi.org/10.1177/0022466916676089>
- Stakić, Đ. (2016). *Delotvorni programi tretmana za decu i adolescente sa problemima i poremećajima ponašanja*. Centar za primenjenu psihologiju.
- Sweeten, G. (2006). Who will graduate? Disruption of high school education by arrest and court involvement. *Justice Quarterly, 23*(4), 462–480. <http://dx.doi.org/10.1080/07418820600985313>
- Vidanović, I. (2006). *Rečnik socijalnog rada*. Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite Srbije: Asocijacija centara za socijalni rad Srbije.
- Ward, S., & Williams, J. (2015). Does juvenile delinquency reduce educational attainment? *Journal of Empirical Legal Studies, 12*(4), 716–756. <http://dx.doi.org/10.1111/jels.12090>

Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, Službeni glasnik Republike Srbije br. 85/05. (2005).

Zakon o socijalnoj zaštiti, Službeni glasnik Republike Srbije br. 24/2011 (2011).

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR IMPROVING THE SOCIAL INCLUSION OF YOUTH IN CONFLICT WITH THE LAW

Marija Maljković¹, Ivana Radovanović², Nikola Milosavljević¹

¹ University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

² University of Criminal Investigation and Police Studies

Abstract

Children and adolescents with behavioral problems and disorders, especially those who come into conflict with the law, are often isolated and rejected by both their peers and the system due to their personal and family characteristics (destructiveness, self-destructiveness, substance abuse, poor academic performance, running away from home and school, history of family problems, inadequate family relationships, etc.). The primary aim of this paper is to draw attention to this group of young people, as a particularly vulnerable and at-risk population regarding social exclusion. Additionally, the aim is to provide guidelines for improving, primarily, the educational and criminal justice systems to facilitate and enable the social inclusion of this population. The methods applied include content analysis, as well as deduction and induction systems in the interpretation of relevant scientific and professional literature. Conflict with the law, and even the mere appearance of juveniles in court, has a particularly negative stigmatizing effect, which can sometimes result in their exclusion from school and further exclusion from the expected normal pathways of peer socialization, maturation, and engagement in expected social roles. Research emphasizes the importance of individualized services, as well as the presence of mental health professionals in schools who can help young people reintegrate into the educational system. Furthermore, the introduction of semi-institutional corrective measures, such as daily residence programs in appropriate educational and correctional institutions for juveniles, would significantly contribute to their better reintegration into society, and especially into the educational process.

Keywords: *conduct disorders, conflicts with the law, youth, social inclusion, daily residence*

МИШЉЕЊА И ИСКУСТВА ВАСПИТАЧА У ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ ТРЕТМАНУ О ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ МЛАДИХ У СУКОБУ СА ЗАКОНОМ

Никола МИЛОСАВЉЕВИЋ, Марија МАЉКОВИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

У институционалном третману младих у сукобу са законом фокус је са казног реаговања померен ка помоћи и подршци кроз образовање и стручно оспособљавање, како би се олакшала њихова интеграција у друштво и смањила вероватноћа рецидива. Циљ овог рада је био да се испитају мишљења и искуства васпитача у заводским установама за извршење кривичних санкција према малолетницима о образовним потребама младих у сукобу са законом, као и да се утврде позитивни исходи рада али и проблеми са којима се сусрећу запослени који непосредно раде са младима у сукобу са законом. Применом упитника, испитани су ставови и искуства 30 васпитача из пет установа за извршење заводских кривичних санкција према малолетницима у Републици Србији који су непосредно укључени у образовни процес. Резултати показују да запослени који непосредно раде, у заводским условима, сматрају да огромна већина младих има потребу за образовањем; верују да су стицање општег образовања и стручно оспособљавање најважнији позитивни исходи њиховог рада, док су највећи проблеми са којима се сусрећу недостатак заинтересованости за образовање, слабо школско предзнање и неприхватање одговорности код младих. Анализирани су и предложени начини за превазилажење и решавање наведених проблема као и препоруке за унапређење и јачање положаја васпитача, а посебно специјалних педагога.

Кључне речи: *млади у сукобу са законом, образовне потребе, специјални педагози, пракса*

УВОД

Повезаност између делинквентног понашања и лошег школског успеха је потврђена у великом броју истраживања (Ilić, 2008; Kubek et al., 2020; Rud et al., 2018). Млади у сукобу за законом приликом пријема у установе за извршење кривичних санкција често имају значајне образовне дефиците, заостају у образовном процесу, знатно су мање мотивисани за образовање и без развијених радних навика што ствара велике потешкоће њиховом укључењу у образовни процес (Burdick et al., 2011; Foley, 2001; Ilić, 2000). У сврху постизања њихове боље друштвене интеграције и усвајања просоцијалних понашања у институционалном третману младих у сукобу са законом дошло је до промене фокуса са казненог реаговања ка образовању и стручном оспособљавању (Petrović i Jovanić, 2021). Многе студије указују на бројне примере лоших васпитних пракси у корективно-рехабилитационим установама за малолетнике, немогућност обезбеђивања образовног програма услед неефикасних управа, недовољне сарадње између школа и установа, неквалификованог наставног особља или ниске заинтересованости за образовањем код младих (Twomey, 2008). У Закону о малолетним учиниоцима кривичних дела и кривичноправној заштити малолетних лица (2005) предвиђена је посебна обавеза „редовног похађања школе или неизостајање са посла“, „оспособљавање за занимање које одговара способностима и склоностима малолетника“, и „похађање курсева за стручно оспособљавање или припрема и полагање испита којима се проверава одређено знање“.

Узевши у обзир све наведено као и значај уважавања образовних потреба младих у сукобу са законом у корективно-рехабилитационим установама, спроведено је истраживање које је имало за циљ да испита мишљења и искуства васпитача који непосредно раде са младима у сукобу са законом о 1) усклађености њихових образовних потреба са индивидуалним програмима третмана, 2) позитивним исходима третмана, 3) проблемима са којима су сусрећу у свом раду, као и 4) на који начин је могуће унапредити и ојачати положај васпитача, а пре свих специјалних педагога.

МЕТОД

Узорак

Подаци су прикупљени на узорку који је чинило 30 запослених – васпитача који непосредно раде са штићеницима у заводским установама за извршење кривичних санкција према малолетницима у Републици Србији. Упитник који је креиран за потребе овог истраживања достављен је руководиоцима

у пет заводских установа и то: Заводу за васпитање деце и омладине у Београду, Заводу за васпитање омладине у Нишу, Заводу за васпитање деце и омладине у Књажевцу, Васпитно-поправном дому у Крушевцу и Казнено-поправном заводу за малолетнике у Ваљеву. Упитници су даље прослеђени васпитачима који непосредно раде саштићеницима и који су укључени у њихов образовни процес. Учесће у истраживању је било на добровољној основи, а попуњавање упитника анонимно. У Табели 1 приказана је дистрибуција васпитача који су узели учешће у истраживању, по установама за извршење кривичних санкција.

Табела 1

Дистрибуција испитаника по заводским установама за извршење кривичних санкција према малолетницима

установа	број испитаника	%
Завод за васпитање деце и омладине у Београду	4	13,3
Завод за васпитање омладине у Нишу	7	23,4
Завод за васпитање деце и омладине у Књажевцу	5	16,7
Васпитно-поправни дом у Крушевцу	4	13,3
Казнено-поправни завод за малолетнике у Ваљеву	10	33,3
Укупно	30	100

Нешто више од трећине (36,7%) испитаника који су учествовали у истраживању су по основном образовању специјални педагози (11), шест испитаника (20%) су професори разредне наставе (историја, географија и биологија), а 13 испитаника (43,3%) је завршило друге факултете друштвеног усмерења (од тога – три психолога, три педагога, три социјална радника, два социолога, један политиколог и један правник).

Инструмент и начин обраде података

У оквиру шире студије о повезаности школског неуспеха и сукоба са законом у периоду адолесценције конструисан је кратак „Упитник о ставовима и искуствима запослених у заводским установама за извршење кривичних санкција према малолетницима“ помоћу којег се испитују ставови и искуства запослених у вези са значајем инклузивног образовног процеса, усклађеношћу индивидуалних програма третмана и различитих образовних потреба, као и о присутним проблемима и могућностима за унапређење и јачање улоге специјалних педагога. Упитник се састојао из осам питања отвореног типа.

Ставови и искуства испитаника прикупљени помоћу упитника обрађени су применом квалитативне анализе где су одговори категоризовани у теме,

а затим у зависности од питања, израчуната је учесталост различитих категорија одговора или су идентификовани и издвојени одређени обрасци у одговорима испитаника на нивоу групе. Подаци су анализирани одвојено за свако питање.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Колики проценат младих који дођу у установу у којој сте запослени има потребу за образовањем (завршетак основне или средње школе, укључивање у рад секција, радионица)?

Нешто више од половине (57,7%) васпитача је навело да сви млади који дођу у установу имају потребу да буду укључени у образовни процес, најчешће завршетак основне и средње школе као и укључивање у специјализоване програме за стручно оспособљавање. Око трећине (30,8%) васпитача сматра да већина (80%) младих у сукобу са законом има потребу за образовањем, док свега два (6,7%) запослена верују да само нешто више од половине младих има потребу да буде укључено у образовни процес. Поред тога, један васпитач (3,3%) је сматрао да свега петина младих у сукобу са законом има потребу за образовањем.

Да ли и у којој мери индивидуални програми третмана уважавају идентификоване образовне потребе?

Половина (53,8%) васпитача се изјаснила да индивидуални програми третмана уважавају и препознају образовне потребе штићеника. Око једне четвртине (23,1%) васпитача сматра да индивидуални програми третмана у великој мери уважавају образовне потребе али не у потпуности, док је друга четвртина (23%) васпитача дала неодређен одговор да индивидуални програми третмана уважавају идентификоване образовне потребе у мери колико је то могуће спровести у пракси.

Шта бисте, у образовном смислу, истакли као позитивне исходе рада са младима у сукобу са законом?

Васпитачи као позитивне исходе свог рада са младима у сукобу са законом на првом месту истичу стицање општег образовања (40,7%), затим стручно оспособљавање, могућност налажења запослења у циљу осамостаљивања и

интеграције у примарну средину (25,1%), стицање и развијање радних навика (12,5%), као и развој емпатије и социјалних вештина (12,5%).

У ком домену сматрате да можете допринети променама у понашању младих са којима непосредно радите?

У Табели 2 приказани су домени у којима васпитачи сматрају да могу помоћи младима са којима раде да промене своје понашање.

Табела 2

Домени у коме васпитачи сматрају да могу да допринесу променама у понашању код младих са којима раде

Домени	%
Промена животног стила	17,1
Ресоцијализација (укључивање у друштвену заједницу)	14,6
Развој емпатије и социјалних вештина	12,2
Стицање општег образовања	9,8
Стручно оспособљавање	9,8
Прихватање одговорности, јачање моралног склопа личности	9,8
Одржавање личне хигијене и хигијене простора	7,3
Развијање радних навика	7,3
Сузбијање недозвољеног понашања	7,3
Побољшавање односа са породицом	2,4
Развијање креативних способности	2,4

Укратко опишите са којим проблемима се сусрећете у непосредном раду са младима, са освртом на образовни процес?

Највећи проблеми у раду са којима су сусрећу васпитачи у заводским установама можете видети у Табели 3.

Табела 3

Проблеми са којима се сусрећу васпитачи у заводским установама за извршење кривичних санкција током непосредног рада са младима

Проблеми у раду са младима	%
Незаинтересованост за сам процес образовања	25
Недостатак опште писмености, веома ниско школско предзнање	14,6
Неприхватање сопствене одговорности, антисоцијално понашање	12,6
Смањени интелектуални капацитети	10,4

Проблеми у раду са младима	%
Лоши односи са породицом, недостатак подршке породице	8,4
Нефлексибилност, ригидност система, закони, правилници	8,4
Употреба психоактивних супстанци	6,3
Потешкоће приликом укључивања у образовни процес, отпор према школи	6,3
Специјализовани програми третмана наметнути од стране невладиних организација за које осуђени немају капацитета да прате и реализују	2,1
Положај васпитача из године у годину све тежи у установама	2,1
Недостатак простора за образовање унутар установе	2,1
Непостојање социомедицинске установе	2,1

По Вашем мишљењу, како се ови проблеми могу превазићи или решити?

У Табели 4 су приказани начини којима би се по мишљењу васпитача у заводским установама могли превазићи или решити проблеми са којима се сусрећу током непосредног рада са младима у сукобу са законом.

Табела 4

Начини за превазилажење или решавање проблема у раду са младима у сукобу са законом

Начини за превазилажење или решавање проблема	%
Интензивнијим радом на постављеним индивидуалним циљевима, сталним надзором и континуираним радом стручњака	37,2
Променом закона, реформом система	34,6
Бољом координацијом и сарадњом са надлежним центрима за социјални рад, судом и породицом	11,4
Већим прихватањем промена и сугестија код младих у сукобу са законом	8,6
Уз подршку породице	2,9
Већом подршком надлежних министарстава	2,9
Бољом организацијом рада, повећањем броја стручног кадра	2,9

Шта би Вама представљало подршку у раду са младима у сукобу са законом?

У Табели 5 представљено је шта би васпитачима у заводским установама за извршење кривичних санкција представљало највећу подршку у раду са младима у сукобу са законом.

Табела 5

Извори подршке запосленима који непосредно раде са младима у сукобу са законом

Извори подршке васпитачима	%
Боља међусекторска и интерресорна сарадња, ефикасније деловање надлежних министарстава и других повезаних установа, умрежавање система	31
Програми стручног усавршавања (едукације и семинари)	15,5
Уважавање службе за третман у систему и побољшање положаја васпитача	10,3
Консултације, сарадња и размена искуства са стручњацима из сродних области	10,3
Више средстава за организовање ванзаводских активности (излети, изласци у град, биоскоп, концерти)	7,7
Промена законске регулативе, уређен систем, јасно постављен законски оквир	5,2
Обезбеђивање постпеналног прихвата и услова за безбедан повратак у матичну средину	5,2
Бољи услови за групни и индивидуални рад	5,1
Боља материјална потпора	2,6
Помоћ у решавању породичних проблема	2,6
Либералније друштво које ће бити отвореније за пружање нове шансе младима који то заслуже	2,6
Управа који ће већи акценат да стави на третман уместо на затварање	2,6

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Институционални третман младих у сукобу са законом представља веома комплексан и тежак процес у коме васпитач мора да буде стрпљив и истрајан како би дошло до успешне ресоцијализације и интеграције појединца у друштво (Масановић, 2022). У овом истраживању испитана су мишљења и искуства васпитача у установама за извршење заводских кривичних санкција према малолетницима о образовним потребама младих у сукобу са законом, проблемима са којима се сусрећу у раду са њима и могућим начинима

за њихово превазилажење и решење. Скоро сви васпитачи сматрају да велика већина младих који дођу у заводску установу има потребу за образовањем, као и да су изузетно ретки случајеви младих који дођу са завршеном средњом школом. Према њиховом искуству, главни проблеми укључивања младих у сукобу са законом у образовни процес су њихова незаинтересованост за образовањем, то што их је јако тешко мотивисати за теме које им нису блиске или занимљиве, као и да снижене когнитивне способности и/или дефицит пажње и хиперактивност код једног броја малолетника у сукобу са законом додатно отежавају њихово укључивање у образовни процес. Васпитачи имају различита искуства по питању односа индивидуалних програма третмана и образовних потреба и постоји несагласност у којој мери индивидуални програми третмана уважавају и препознају образовне потребе појединца. Као позитивне исходе рада са младима у сукобу са законом највећи број васпитача из заводских установа истиче стицање општег образовања, стручно оспособљавање у циљу осамостаљивања и интеграције у примарну средину, али и стицање радних навика и развој емпатије и социјалних вештина код младих у сукобу са законом. Иако су стицање општег образовања и стручно оспособљавање оценили као најчешће позитивне исходе рада, највећи број васпитача је навео да верује да лично може допринети да млади у сукобу са законом промене животни стил, да се ресоцијализацију и развију емпатију и социјалне вештине.

Према мишљењу васпитача, највећи проблеми са којима се сусрећу на послу су одређене карактеристике популације са којом раде (недостатак заинтересованости за образовањем, недостатак опште писмености и смањени интелектуални капацитети, отпор према сопственој одговорности, антисоцијално понашање), лоши односи младих са породицом, ригидност система и одређени закони и правилници. Што се тиче главних проблема системске природе, сматрају да судски процеси трају превише дуго и да се изричу благе кривичне санкције за тешке преступе и кривична дела што за последицу има структурирање криминогеног понашања. Васпитачи сматрају да се наведени проблеми са којима се сусрећу могу превазићи или решити пре свега интензивнијим радом и већим залагањем свих учесника у самом процесу, али и реформом кривичноправног система и променом закона. Као конкретне мере реформе навели су да се суди одмах по учињеном делу, а не у редовном поступку и да би држава требало посебним програмима да укључи младе у процес рада. Поред тога, велики број васпитача сматра да би ефикаснија координација и сарадња са надлежним установама и породицама младих, као и веће прихватање промена и сугестија од стране младих у сукобу са законом помогло да се превазиђу и реше проблеми у пракси.

На основу мишљења и искуства васпитача запослених у заводским установама за извршење кривичних санкција према малолетницима како би се унапредио и ојачао њихов положај неопходно је 1) да се успостави ефикаснија међусекторска и интер-ресорна сарадња, јер сматрају да често немају одговарајућу помоћ од стране суда, тужилаштва, центара за социјални рад, као и здравствених установа и да су неретко препуштени сами себи, као и 2) да се у већој мери за васпитаче организују програми стручног усавршавања (стручне едукације и семинари) и да се успоставе формални или неформални канали комуникације и размене искуства са стручњацима из сродних области.

При тумачењу и генерализовању добијених налаза потребно је узети у обзир ограничења коришћене методологије и спроведеног истраживања. Узорак је био нерепрезентативан, иако је било обухваћено свих пет заводских установа за извршење кривичних санкција према малолетницима у Републици Србији, само један део васпитача је пристао да узме учешће у истраживању те се стога те се стога прикупљена мишљења и искуства не могу генерализовати на целу популацију васпитача у заводским установама. Могуће је постојање пристрасности одбијања учествовања у студији, да васпитачи који су одбили да учествују у истраживању имају значајно другачија мишљења и искуства од васпитача који су пристали да учествују. Будућа истраживања би требало да испитају мишљења и искуства и других актера укључених у институционални третман младих у сукобу са законом или да узму у обзир и објективније показатеље како би се добила комплетнија и валиднија слика. Треће, подаци су прикупљени упитником којим је добијена ограничена дубина увида у одговоре испитаника. Препорука за будућа истраживања је да користе интервју као метод прикупљања података како би могли детаљније и дубље да испитају мишљења и искуства о институционалном третману младих у сукобу са законом и о непосредном раду са њима.

ЛИТЕРАТУРА

- Burdick, K., Feirman, J., & McInerney, M. (2011). Creating positive consequences: Improving education outcomes for youth adjudicated delinquent. *Duke Forum for Law & Social Change*, 3(5), 5–28. <https://scholarship.law.duke.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1016&context=dfslc>
- Foley, R. M. (2001). Academic characteristics of incarcerated youth and correctional educational programs: A literature review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 9(4), 248–259. <https://doi.org/10.1177/106342660100900405>
- Ilić, Z. (2000). *Resocijalizacija mladih prestupnika – Osnove pedagogije mladih sa poremećajima u društvenom ponašanju*. Defektološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

- Ilić, Z. (2008). Mladi u riziku i sukobu sa zakonom u školi. U D. Radovanović (Ur.), *Poremećaji ponašanja u sistemu obrazovanja* (str. 9–23). Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu.
- Kubek, J. B., Tindall-Biggins, C., Reed, K., Carr, L. E., & Fenning, P. A. (2020). A systematic literature review of school reentry practices among youth impacted by juvenile justice. *Children and Youth Services Review*, *110*, 104773. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104773>
- Macanović, N. (2022). Izrada i sprovođenje institucionalnog prevaspitnog tretmana za maloljetnike u vaspitno-popravnim ustanovama. *Beogradska defektološka škola*, *28*(1), 87–99. https://www.belgradeschool.com/uploads/4/6/5/1/46514917/zrada_i_sprovo%C4%91enje_institucionalnog_prevaspitnog_tretmana_za_maloljetnike_u_vaspitno-popravnim_ustanovama.pdf
- Petrović, V., i Jovanić, G. (2021). Kvalitet života kroz prizmu korektivno-rehabilitacionih programa za mlade u sukobu sa zakonom. *Društvene devijacije*, *61*(1). <https://doi.org/10.7251/ZCMZ0121613J>
- Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement and school dropout? *Journal of Quantitative Criminology*, *34*, 139–166. <https://doi.org/10.1007/s10940-016-9326-5>
- Twomey, K. (2008). The right to education in juvenile detention under state constitutions. *Virginia Law Review*, *94*(3), 765–811. <http://www.jstor.org/stable/25470570>
- Zakon o maloletnim učiniocima krivičnih dela i krivičnopravnoj zaštiti maloletnih lica, Službeni glasnik Republike Srbije br. 85/2005. (2005.) https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_maloletnim_uciniocima_krivicnih_dela_i_krivicnopravnoj_zastiti_maloletnih_lica.html

CORRECTIONAL OFFICER' OPINIONS AND EXPERIENCES IN INSTITUTIONAL TREATMENT ON THE EDUCATIONAL PROCESS OF YOUTH IN CONFLICT WITH THE LAW

Nikola Milosavljević, Marija Maljković

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

In the institutional treatment of youth in conflict with the law, the focus has shifted from punitive measures to providing assistance and support through education and vocational training, aiming to facilitate their reintegration into society and reduce recidivism. The goal of this paper is to examine the opinions and experiences of employees in juvenile correctional institutions regarding educational needs of youth in conflict with the law, as well as to identify positive outcomes of the work and the challenges faced by correctional officers who work directly with these youth. Using a questionnaire, the attitudes and experiences of 30 correctional officers from five juvenile correctional institutions for the execution of institutional criminal sanctions against minors in the Republic of

Serbia directly involved in the educational process were examined. The results indicate that professionals working directly in these institutional conditions with youth in conflict with the law believe that the vast majority of youth have educational needs; they view the acquisition of general education and vocational training as the most significant positive outcomes of their work. However, they also report that the greatest challenges include a lack of interest in education, weak prior academic knowledge, and a reluctance among youth to accept responsibility. Proposed methods for overcoming and addressing these challenges, as well as recommendations for enhancing and strengthening the position of special educators, are analyzed.

Keywords: *youth in conflict with the law, educational needs, special educators, practice*

4.

*Квалитет стручне подршке
инклузији особа са ометеношћу*

ЗАШТО ФАСПЕР: ШТА МОТИВИШЕ СТУДЕНТЕ ДА ИЗАБЕРУ КАРИЈЕРУ У ОБЛАСТИ СПЕЦИЈАЛНЕ ЕДУКАЦИЈЕ И РЕХАБИЛИТАЦИЈЕ

**Барбара БЛАЖАНИН, Невена СТРИЖАК, Божидар ФИЛИПОВИЋ,
Ксенија СТАНИМИРОВ**

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Циљ рада је испитати мотивацију студенткиња и студената за избор студија на Универзитету у Београду – Факултету за специјалну едукацију и рехабилитацију (ФАСПЕР), и евентуалне асоцијације између наведених разлога уписа овог факултета. За потребе испитивања искуства студената у вези са њиховим информисањем о Факултету пре уписа, подришци коју су добијали приликом уписа, припремању пријемног испита, мотивацији за уписивање ФАСПЕР-а и слично креиран је Упитник који на добровољној бази попуњавају студенти прве године. 383 студенткиње и студента прве године су 2021/22, 2022/23. и 2023/24. школске године у оквиру онлајн Упитника одговорили на отворено питање: „Зашто сте се одлучили да упишете ФАСПЕР?“. Отворени одговори студената анализирани су индуктивним приступом, коришћењем тематске анализе садржаја, а због испитивања асоцијације између идентификованих разлога за избор факултета, спроведена је тетрагорична корелација у Mplus програму. Резултати указују на то да студенти бирају ФАСПЕР доминантно из алтруистичних мотивација, као и вођени доживљајем да мултидисциплинарност студија на ФАСПЕР-у може да изађе у сусрет њиховим вишеструким интересовањима.

Кључне речи: *мотивација, студенти, специјална едукација и рехабилитација, професија, ФАСПЕР*

УВОД

Професионалци ангажовани у систему образовања су већ дуже време актуелна истраживачка тема (OECD, 2005). Доступно је богатство података о њиховим искуствима, убеђењима, праксама и различитим аспектима

професионалног живота. Један део истраживања усмерен је и на питања избора професије, то јест разлога због којих су се професионалци определили за њу (Marušić *et al.*, 2011; Popova-Koskarova & Sulejmani, 2014; Richardson & Watt, 2006; Richardson, & Watt, 2010; Šašić i Grbin, 2013). Истраживања која за свој предмет имају разлоге за избор професије требало би да прошире сазнања, али и понуде одређене препоруке у вези са професионалним образовањем, запошљавањем и спречавањем одлива кадрова. Ово је од посебног значаја, имајући у виду конкретне проблеме унутар система образовања попут незадовољства запослених, одласка радне снаге у друге секторе и дефицита квалификоване радне снаге на тржишту рада (Billingsley, 2004; Boe *et al.*, 1997; Emery & Vanderberg, 2010). Уочава се релевантност оваквих истраживања јер мотивација запослених има импликације на континуирани развој каријере. Повезана је и са начинима приступања изазовима, комплексним ситуацијама, разочарањима, али и позитивним и награђујућим странама рада. Коначно, мотивација појединца за избор наставничке професије имаће позитивне ефекте и на саме ученике (Richardson & Watt, 2010).

Досадашње студије сугеришу да професионалци у образовању, пре свега учитељи и наставници, најчешће извештавају о такозваној алтруистичној мотивацији за избор овог посла, то јест високо вреднују друштвену корист од образовања и носиоце ове делатности. Као разлог избора ове професије, у литератури је запажена и процена сопствених вештина везаних за наставнички позив као добрих – особе су бирале овај посао, јер су процењивале да би га успешно радиле (Simić *et al.*, 2022).

Истраживања која су се специфично и дубље бавила професионалцима у специјалној едукацији и рехабилитацији су релативно ретка, упркос томе што су они већ дуже време присутни у образовању, социјалној и здравственој заштити. Самим тим, сазнања о томе шта су важни чиниоци њихове праксе и њихове добробити су оскудна. Сходно дефициту истраживања о професионалцима у специјалној едукацији и рехабилитацији, не зна се много ни о мотивацији младих да се определе за ове студије и, последично, за ово занимање.

Подаци из једне квалитативне студије реализоване са 15 професионалаца запослених у области специјалне едукације и рехабилитације у Тексасу сугеришу присуство неколико група мотива за избор професије, који су подударни мотивима учитеља и наставника: на првом месту су алтруистични мотиви, то јест интересовање и емпатија за децу, за рањиве чланове друштва и њихове породице; затим, жеља да се лично да допринос у правцу подизања квалитета њиховог живота и заједнице у целини; даље, вредност, инхерентна хуманост и моралност самог занимања, али и свест да је овај кадар дефицитаран и да ће бити могуће пронаћи посао (Stephens & Fish, 2010).

Слични подаци добијени су у америчкој студији у којој је учествовало 57 професионалаца из области специјалне едукације и рехабилитације запослених у четири различита дистрикта. Ова студија испитивала је њихово задовољство послом, склоност да се у овој професији задрже или је напусте, али и разлоге за избор ове професије. Приликом описивања зашто су одабрали специјалну едукацију и рехабилитацију, као најчешће навођен истакао се порив да се буде од користи особама у невољи, затим претходно волонтерско искуство у раду са особама са ометеношћу, могућност запослења у овој области, као и искуство ометености код члана породице (Stephens & Fish, 2010).

Поставља се питање да ли ће студенти на нашим просторима показати исте разлоге у основи мотивације за упис ФАСПЕР-а. Такође је занимљиво утврдити да ли ће се и у којој мери налази добијени у квалитативним истраживањима подударати са налазима добијеним у једном квантитативном истраживању у којем учествује значајно већи број студената. Стога је основни циљ рада утврдити из којих разлога су студенти уписали Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију. Поред тога, занимало нас је да утврдимо степен асоцијације између идентификованих разлога.

МЕТОД РАДА

Узорак

Истраживање је обухватило 383 студената прве године, који су попуњавали упитник 2021/22, 2022/23 и 2023/24 школске године. Узорак су доминантно чиниле девојке ($n = 373$).

Инструмент

За потребе испитивања и праћења искустава студената у вези са њиховим информисањем о Факултету пре уписа, подршци коју су добијали приликом уписа, припремању пријемног испита, мотивацији за уписивање ФАСПЕР-а и слично, креиран је Упитник за интерну употребу, који на добровољној бази попуњавају студенти прве године. Питање из Упитника, које је отвореног типа и на које смо се у овом истраживању фокусирали, гласило је: „*Зашто сте се одлучили да упишете ФАСПЕР?*“.

Анализа

Отворени одговори студената анализирани су индуктивним приступом, коришћењем тематске анализе садржаја. У следећем кораку издвојени разлози су бинаризовани, тако да је студентима додељена вредност 1 уколико су навели конкретан разлог, односно 0 уколико нису навели разлог. Како бисмо испитали асоцијацију између идентификованих разлога, спроведена је тетрагорична корелација у Mplus програму.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

У Табели 1 приказана је учесталост појављивања кодираних одговора. Може се уочити да студенти најчешће истичу потребу за пружањем помоћи другима, при чему се посебно издваја љубав коју поседују у раду са децом. Студенти такође истичу хуманистички карактер своје будуће професије. Поред оријентације ка помоћи одраслима и деци којима је потребна додатна подршка, студенти ФАСПЕР-а наводе да виде себе у овој професији („*Видим себе у професији*“).

Иако сличан разлогу „*Допада ми се професија*“, између њих постоје извесне разлике. „*Видим себе у професији*“ садржи одговоре који су емотивно обојени (попут „жеље“, „љубави“ и слично), и често садржи компоненту идентификације са професијом. С друге стране, разлог „*Допада ми се професија*“ чешће садржи речи које су емотивно неутралније (попут „свиђа ми се“, „интересантно је“ и слично), док идентификација са професијом није присутна у одговорима. Поред допадљивости професије, значајан број студената наводи заинтересованост за предмете, смер и сам Факултет као главни разлог уписивања студија. У складу с тим, посебна вредност ФАСПЕР-а огледа се у томе што студенти на Факултету проналазе спој свих својих интересовања, попут медицине, психологије, социологије, али и психотерапије и васпитно-образовног аспекта посла.

Још један чест извор мотивације за упис Факултета представља блиско искуство са особама којима је потребан неки вид додатне подршке. Овакви одговори неретко су елаборисанији од осталих разлога и чешће подсећају на форму наратива, што указује на значај који лично искуство има за студенте који се из наведених разлога определе за ФАСПЕР. Иако знатно слабије присутни, посебно су занимљиви одговори у којима студенти истичу испуњеност и срећу која проистиче из бављења оваквом врстом посла. На крају, најмање студената није успело да формулише разлог због кога су уписали ФАСПЕР.

Табела 1*Учесталост појављивања разлога за упис на ФАСПЕР-у (n=373)*

Разлози	Пример цитата	n (%)
Љубав према раду са децом	„Јер је рад са децом најлепши посао.“	99 (25,9)
Потреба за пружањем помоћи другима	„Желим да помажем другима.“	72 (18,8)
Хуманост посла	„Због хуманости коју овај посао носи са собом“	57 (14,9)
„Видим себе у професији“ (идентификација и љубав)	„Зато што је апсолутно једини посао којим желим да се бавим.“	54 (14,1)
Пружање помоћи деци која имају потребу за додатном подршком	„Радила сам 2 године у играоници и видео ми се рад са децом. Онда сам истраживала и одлучила да упишем баш логопедију, да бих могла да помогнем и деци са потребама за посебном подршком.“	50 (13,1)
Заинтересованост за смер/предмете на факсу	„Зато што су ми се свидели предмети који се слушају у оквиру мог смера.“	47 (12,3)
„Допада ми се професија“	„Зато што ми се свиђа професија дефектолога.“	36 (9,4)
Перспективност посла	„Занима ме област коју студирам, сматрам да могу да завршим и да нађем океј посао у струци.“	22 (5,8)
Психосоцијални аспект студија и посла	„Склоп предмета који ме занимају, психологија, социологија.“	20 (5,2)
Покрива сва интересовања	„ФАСПЕР ми је изгледао као спој свих предмета које сам волела у средњој (биологија, психологија, социологија, српски језик)...“	19 (5,0)
Рад са особама са сметњама у развоју	„Зато што желим да помажем деци и одраслима који имају неки вид тешкоћа у расту, развоју, свакодневним потребама...“	19 (5,0)
Медицински аспекти студија и посла	„Хуманост, сродност ове области са медицином.“	16 (4,2)

Разлози	Пример цитата	n (%)
Искуство са особама којима је потребна додатна подршка	„У породици сам одрасла са особом која има аутизам и дислексију, одувек сам волела да радим и да причам са њим као и дан данас. Жеља ми је да у будућности радим са таквом децом и људима, јер сматрам да су веома занимљиви и посебни.“	15 (3,9)
Рад са људима	„Зато што волим да радим са људима.“	14 (3,7)
Алтернативни избор	„Првобитно сам желела да упишем медицину па када сам одустала од тога, гледала сам да упишем нешто приближно слично томе.“	11 (2,9)
Занимање које доноси срећу/испуњеност	„Одлучила сам да упишем ФАСПЕР зато што волим рад са људима и зато што мислим да је ово занимање које, иако понекад може бити тешко, доноси срећу и испуњеност.“	10 (2,6)
Рад са особама са поремећајима у понашању	„Због помагања људима са поремећајима у понашању путем разговора.“	7 (1,8)
Заинтересованост за психотерапију	„Зато што ми се допада шта учимо, мислим да бих била добра у овом послу и касније планирам психотерапију.“	4 (1,0)
Васпитно-образовни аспекти посла	„Како бих постала компетентнија особа која ће се бавити васпитањем, образовањем, едукацијом, хабитацијом и рехабилитацијом деце, било да имају неку врсту поремећаја или не.“	3 (0,8)
Рад са особама са сметњама у говору	„Да бих помогла особама са сметњама у говору и да побољшам њихов квалитет живота.“	2 (0,5)
Не знам	„Нисам још увек сигурна.“	5 (1,3)
Друго	„Па пошто ми моји нису дали, из ината.“	5 (1,3)
Без одговора	/	10 (2,6)

Иако су разлози одвојено представљени како би се приказали на систематичан начин, студенти су у својим одговорима најчешће наводили више разлога. Стога смо желели да испитамо каква је природа асоцијације наведених разлога, односно да ли ће се један тип разлога чешће појављивати уз други одређени тип разлога. Како бисмо утврдили асоцијацију између разлога, спроведена је тетрагорична корелација, при чему су у анализу ушли само разлози који су имали барем 14 одговора. Важно је истаћи да због релативно ниске фреквенције разлога, налазе треба посматрати само индикативно. У Табели 2 приказан је степен асоцијација између идентификованих разлога за упис факултета.

Из табеле се може уочити да се потреба за пружањем помоћи другима или деци чешће јавља заједно са жељом студената да раде са особама са сметњама у развоју („Одлучила сам да упишем ФАСПЕР јер желим да моја будућа професија буде везана за хуманост и пружање помоћи људима са потешкоћама у развоју“). Љубав према раду са децом значајно чешће ће се јавити у пару са пружањем помоћи деци која имају потребу за додатном подршком, али и са медицинским и психосоцијалним аспектом студија („Зато што има елементе и медицине и психологије, то ме је првобитно заинтересовало, и због жеље да радим са децом и да им помогнем“). Када је у питању медицински и психосоцијални аспект студирања, може се уочити да се ови разлози често преплићу са генералном мотивисаношћу студената да раде са људима, али и са заинтересованошћу за Факултет јер покрива различите домене њихових интересовања („Зато што је посао хуман, волим рад са људима, поготово децом и зато што је нешто између психологије и медицине“). С друге стране, поједини разлози су се у највећем броју случаја појављивали самостално, па није постојала значајна асоцијација са другим разлозима. Међу њима се налазе идентификација са професијом, хуманост и допадљивост професије, перспективност посла, заинтересованост за предмете и смер на Факултету, као и искуство са особама којима је потребна додатна подршка. Ипак, као што је претходно наведено, на ове налазе је потребно гледати само индикативно због малог броја одговора.

Табела 2

Степен асоцијације између идентификованих разлога

Разлози	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1 Потреба за пужањем помоћи другима	1													
2 Љубав према раду са децом	-0,14	1												
3 Поматање деци која имају потребу за додатном подршком	-0,12	0,37*	1											
4 „Видим себе у професији“	-0,32*	-0,28*	-0,48* 1											
5 Хуманост посла	-0,07	-0,14	-0,37* 0,00	1										
6 Медицински аспекти студија и посла	-0,40*	0,37*	-0,18	-0,20	0,18	1								
7 Зантјересованост за смер/предмете на факусу	-0,34*	-0,45*	-0,44*	-0,46*	-0,19	0,01	1							
8 Перспективност посла	-0,09	-0,11	-0,37*	-0,27	0,17	-0,12	-0,07	1						
9 „Допада ми се професија“	-0,7*	-0,37*	-0,38*	-0,49*	-0,18	-0,23	0,11	-0,29	1					
10 Искуство са особама којима је потребна додатна подршка	-0,04	-0,10	0,08	-0,06	-1,00	-1,00	-1,00	-1,00	-0,12	1				
11 Рад са људима	0,15	0,04	-0,15	-0,30	-0,01	0,57*	0,04	-0,09	-0,21	-1,00	1			
12 Рад са особама са сметњама у развоју	0,27*	0,01	0,62*	-0,24	0,12	-0,10	-0,33	-0,15	-0,27	-1,00	-0,07	1		
13 Психо-социјални аспект студија и посла	-0,19	0,26*	-0,08	-0,37*	-0,11	0,71*	-0,06	-0,02	-0,28	0,10	0,68*	-0,14	1	
14 Покрива сва интјересовања	-0,43*	0,15	0,06	-0,24	-0,10	0,78*	0,18	-0,15	-0,27	-1,00	0,62*	-0,13	0,77*	1

Напомена: * $p < 0,05$

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

У одговорима студенткиња и студената из нашег узорка као примаран разлог уписа ФАСПЕР-а примећује се алтруистични мотив, то јест жеља да се завршавањем ових студија остваре у професији кроз коју је могуће учинити добро другима, што је у складу са доступном емпиријском грађом на исту тему (Stephens & Fish, 2010) Такође, налази су у складу са увидима који се односе на сродна занимања из сфере образовања, и указује нам на то да студенти описујући своју одлуку приоритизују позитиван утицај који ће моћи да изврше на друге (Marušić i sar., 2011; Richardson & Watt, 2010).

Поред тога, када су у питању остали разлози избора ових студија, од значаја је вредновање мултидисциплинарности ФАСПЕР-а, видљиво у одговорима везаним за то да за њих овај Факултет представља спој више интересовања. Овим истраживањем наслутили смо да студенти бирају студије јер им оне пружају могућност да на истом месту упознају и изучавају различите дисциплине, донекле их тако спасавајући притиска да се у том периоду недвосмислено определе за јединствену сферу о којој ће годинама интензивно учити, и на крају у њој радити.

Смисао ових увида за планирање и реализацију студијских програма ФАСПЕР-а је вишеструк. Пре свега, указују на потребу да се студентске мотивације вреднују и кроз њихов активистички потенцијал, то јест кроз искрену жељу да због њиховог деловања некеме у невољи буде боље и лакше, и да овај потенцијал треба да има своје место у планирању онога што им је доступно да у току студија уче и раде. Затим, помажу нам да као запослени препознајемо вредност у сопственим разликама, и у томе што у студијским програмима које реализујемо и у којима учествујемо из различитих академских поља, и избегнемо замку покушаја да се сведемо на јединствене оквире.

ЛИТЕРАТУРА

- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education, 38*(1), 39–55. <https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Бое, Е. Е., Боббит, С. А., & Cook, L. Н. (1997). Whither didst thou Go? Retention, reassignment, migration, and attrition of special and general education teachers from a national perspective. *The Journal of Special Education, 30*(4), 371–389. <https://doi.org/10.1177/002246699703000402>
- Emery, D. W., & Vandenberg, B. (2010). Special education teacher burnout and ACT. *International Journal of Special Education, 25*(3), 119–131. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ909042.pdf>

- Marušić, I, Jugović, I., i Pavin Ivanec, T. (2011). Primjena teorije vrijednosti i očekivanja u kontekstu odabira učiteljske profesije. *Psihologijske teme*, 20(2), 299–318. <https://hrcak.srce.hr/file/110095>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD Publishing.
- Popova-Koskarova, R., & Sulejmani, E. (2014). The socioeconomic status of the students at the faculty of pedagogy in Skopje and the motivation to choose the teaching profession. *American Journal of Sociological Research*, 4(5), 143–151. <https://doi.org/10.15644%2Fasc54%2F2%2F8>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan, & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement; Advances in motivation and achievement* (pp. 139–173). Emerald Group Publishing Limited.
- Simić, N., Marušić Jablanović, M., & Grbić, S. (2022). Why teaching? A validation of the fit-choice scale in the Serbian context. *Journal of Education for Teaching*, 48(1), 35–56. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.1958655>
- Stephens, T. L., & Fish, W. W. (2010). Motivational factors toward pursuing a career in special education. *Education*, 130(4), 581–594.
- Šašić, Š., i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra ladertina*, 8(1), 7–27. <https://hrcak.srce.hr/122637>

WHAT MOTIVATES STUDENTS TO CHOOSE A CAREER IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION?

Barbara Blažanin, Nevena Strižak, Božidar Filipović,
Ksenija Stanimirov

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

The aim of the paper is to examine the motivation of students for choosing to study at the University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation (FASPER), and possible associations between the stated reasons for enrolling in this faculty. For the purpose of examining students' experience in relation to their information about the Faculty before enrollment, the support they received during enrollment, the preparation of the entrance exam, the motivation for enrolling in FASPER and similar, a Questionnaire was created that is filled out by first-year students on a voluntary basis. In the 2021/22, 2022/23 and 2023/24 school years, 383 first-year students answered the open

question in the online questionnaire: “Why did you decide to enroll in FASPER?”. The students’ open answers were analyzed with an inductive approach, using thematic content analysis. The association between the identified reasons for choosing the faculty was examined using a tetrachoric correlation, carried out in the Mplus program. The results indicate that students choose FASPER predominantly from altruistic motivations, as well as guided by the experience that the multidisciplinary of studies at FASPER can meet their multiple interests.

Key words: *motivation, students, special education and rehabilitation, profession*

(НЕ)ОДОБРАВАЊЕ РОДИТЕЉА И ИЗБОР СТУДИЈА СПЕЦИЈАЛНЕ ЕДУКАЦИЈЕ И РЕХАБИЛИТАЦИЈЕ: ПЕРСПЕКТИВА СТУДЕНАТА

**Невена СТРИЖАК, Барбара БЛАЖАНИН, Божидар ФИЛИПОВИЋ,
Слободанка АНТИЋ**

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Циљ рада је испитати како студенти Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију (ФАСПЕР) виде подршку својих родитеља у контексту њиховог избора студија, који су аргументи родитеља који не подржавају њихов избор, и да ли је мотивација студената за упис на ове студије повезана са перципираном родитељском подршком. У оквиру онлајн Упитника, 383 студенткиње и студента прве године су 2021/22, 2022/23. и 2023/24. школске године одговарали на на отворена питања: „Да ли су вас родитељи подржавали у одлуци да упишете ФАСПЕР?“, „Зашто су родитељи желели да упишете неки други факултет“, „Зашто сте се одлучили да упишете ФАСПЕР?“. Одговори су анализирани и категорисани тематском анализом садржаја. Удео студената чији упис ФАСПЕР-а нису подржавали родитељи чини скоро 20% (n = 70). Аргументи неодобравајућих родитеља заснивају се на уверењу да постоје алтернативна, адекватнија и перспективнија занимања, мање исцрпљујућа и стресна. Део родитеља показује сумње у компетенције своје деце, а у најређем броју случајева родитељи изражавају бојазан и неповерење у саму професију. Спроведеном хи квадрат анализом није утврђена разлика у мотивацији студената за упис на студије у зависности од тога да ли имају или немају доживљај родитељске подршке.

Кључне речи: *родитељи, студенти, ФАСПЕР, одобравање родитеља, избор факултета*

УВОД

Избор занимања препознат је као једна од најважнијих животних одлука коју појединац може донети. Међу ауторима углавном влада консензус да то не представља један дискретан и изолован догађај, већ да је реч о сложеном процесу који се развија кроз време и напредује кроз више корака. Различите теорије настојале су да опишу чиниоце овог избора, факторе који на њега утичу и фазе кроз које се очекује да пролази особа која је у ситуацији трагања за одговором на питање шта би то требало да буде њен посао (Chen, 1998; Chen et al., 2023; Lent & Brown, 2020; Whiston et al., 2017). Велики број истраживача развоја каријере препознаје однос родитељ – дете као значајан у овом процесу, то јест наглашава улогу и понашање родитеља као релевантно (Tasković i Pedović, 2024). Ово је у сагласности са налазима који указују на то да се приликом избора студија утицај родитеља наглашава као прилично висок и доминантан у односу на друге ресурсе (Galotti & Mark, 1994; Guan et al., 2015).

Природа родитељског утицаја на избор студија препозната је као релевантна истраживачка тема, и присутне су различите тенденције у анализи овог феномена. С једне стране, факултетско особље наглашава да је у порасту понашање родитеља које је препознато као интрузивно, а утицај који настоје да остваре на студије своје деце као прекомеран и непримерен (Simmons, 2008). У том смислу, постоји подстицај ка креирању истраживања која би продубила сазнање о овим праксама и креирала мере које су од помоћи каријерним саветницима и факултетским службама (Oomen, 2016; Simmons, 2008). Са друге стране, бројна истраживања указују на то да се родитељско разумевање, подршка и активно учешће у транзицији ученика ка студирању одражава позитивно, те да студенти који су искусили партиципацију својих родитеља у домену прављења каријерних избора сведоче о већем задовољству својим академским животом и касније послом (Joseph, 2012; Oomen, 2016; Simmons, 2008). Адолесценти који извештавају да су били остављени без вођства и подршке у избору занимања, чешће сведоче о бесциљном лутању кроз образовање и тржиште рада, лошем фокусу при доношењу одлука везаних за каријеру, неприпремљености за промене у професионалном животу и ниској информисаности (Arnett, 2007). Адолесцените који извештавају о томе да су искусили родитељску подршку значајно чешће одликује смислено истраживачко понашање у односу на каријеру, каријерна одлучност, посвећеност и самоефикасност (Oomen, 2016). Постоји потреба да се боље разумеју нијансе и различити начини родитељског учешћа у овом процесу.

Велики број аутора сагласан је да је детињство период у ком се, у релацији с родитељима, кроз имплицитне и непланиране форме утицаја, изграђују темељи различитим будућим одлукама везаним за каријеру (Oomen, 2016; Watson et al., 2015). Као релевантни теоријски оквири који дају допринос у разумевању родитељског учешћа у избору занимања препознати су због тога и они који нуде осврт на целину релације родитељ дете, попут теорије афективног везивања. Смисао примене ове теорије претпоставља се кроз више чинилаца ове животне фазе. Пре свега, резоновање о личној будућности и истраживање сопствених доемета и могућности, као и смелост у осмишљавању каријерних и животних алтернатива за себе, уско је повезана са доживљајем сигурности у односу са родитељима. Родитељске реакције на изборе које праве деца, какве год да су, уграђују се у доживљај тог процеса и те животне фазе. Студије указују и на то да је адаптација на факултет, па чак и просечна оцена, у значајној вези са типом афективне везаности студената за родитеље, што се објашњава тиме да је студенту коме је доступна сигурна база лакше да постигне, и одржи, аутономију и самоефикасност у току студија (Lapsley et al., 1990; Simmons, 2008).

Иако вредна и значајна у препознавању утицаја који породица може имати на животни ток појединца, теорија афективне везаности значајно је лимитирана у погледу могућности да објасни сложене односе адолесцента и родитеља са широм друштвеном средином. Доношење каријерних одлука уроњено је у систем различитих, некада супротстављених ауторитета, од којих је породица само један. Разумевање релација студент-родитељ које је нешто осетљивије на шире контекстуалне чиниоце доступно је у теоријском доприносу Роберта Кегана и Бакстер Маголде (Baxter-Magolda et al., 2012; Kegan, 1998; King et al., 2009). Њихова теорија самоауторства (*self-ownership*) говори о постепеном напредовању капацитета појединца ка аутономном доношењу одлука, у контексту туђих очекивања и спољашњих норми. Развој у оквирима ове теорије подразумева пут од ослањања на спољашње изворе значења, преко укрштања спољашњих и унутрашњих извора (што Бакстер Маголда назива раскрсницама), ка ослањању примарно на изнутра генерисана значења (Baxter-Magolda et al., 2012). Тако, достизањем самоауторства, појединци постају способни да доносе одлуке независно, да се осећају удобно са аутентичним доживљајем себе, као и да толеришу различите, некада и контрадикторне вредности и идеје. По овој теорији, појединци постепено постају способни да разумеју и разликују сопствена, то јест самостално дефинисана, и спољашња очекивања (Baxter-Magolda, 2007). Налази лонгитудиналног истраживања са студентима које је ослоњено на ову теорију, и које је трајало 25 година, указују на то да се самоауторство појављивало у касним двадесетим и тридесетим годинама живота (Baxter-Magolda, 2009).

Код студенткиња и студената обухваћених другим лонгитудиналним студијама, самоауторство се развило у току студија (Abes & Jones, 2004; Torres & Hernandez, 2007), а једна студија извештава и о самоауторству присутном при упису факултета (Pizzolato, 2004).

Узимајући у обзир наведене резултате лонгитудиналних студија, може се закључити да је избор факултета важан развојни и каријерни задатак у којем родитељи још увек имају значајну улогу. Стога је важно разумети перцепцију студената који показују своје самоауторство већ при упису студија, тако што су се одлучили за факултет који није био подржан од стране родитеља. Важно је разумети као они доживљавају перцепцију својих родитеља, али и који су разлози због којих се они одлучују да упишу факултет који желе.

Циљ овог рада је испитати како студенти Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију (ФАСПЕР) виде подршку својих родитеља у контексту њиховог избора студија, који су аргументи родитеља који подржавају, а који оних који не подржавају њихов избор, и да ли је мотивација студената за упис на ове студије повезана са перципираном родитељском подршком.

МЕТОД РАДА

Узорак

Истраживање је обухватило 383 студената, доминантно девојака (373) прве године ФАСПЕР-а, који су попуњавали упитник 2021/22, 2022/23. и 2023/24. школске године.

Инструмент

На почетку школске године, студентима је задат Упитник у онлајн формату. Упитник је креирала група наставника ФАСПЕРА приликом осмишљавања активности Тима за промоцију факултета, и примењује се за потребе испитивања искуства студената у вези са њиховим информисањем о Факултету пре уписа, подршци коју су добијали приликом уписа, припремању пријемног испита, мотивације за уписивање ФАСПЕР-а и слично. Питања из Упитника која смо у овом истраживању издвојили су: „Да ли су вас родитељи подржавали у одлуци да упишете ФАСПЕР?“, „Зашто су родитељи желели да упишете неки други факултет?“, „Зашто сте се одлучили да упишете ФАСПЕР?“. Питања су била отвореног типа.

Анализа

Одговори студената анализирани су индуктивним приступом, коришћењем тематске анализе садржаја. Сви разлози за избор Факултета трансформисани су у бинарне варијабле, тако да је студентима додељена вредност 1 уколико су навели конкретан разлог, односно 0 уколико нису навели разлог. Како бисмо испитали да ли се деца неодобравајућих родитеља разликују у мотивацији за упис Факултета у односу на децу родитеља који су подржали децу у свом избору, спроведена је хи квадрат анализа у програму SPSS. Иако је хи квадрат непараметријски тест те дозвољава анализу и на малим узорцима, одлучено је да се анализирају само разлози који имају минимално 14 одговора у укупном узорку.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Од укупног броја испитаних студената, удео студената који извештавају да њихов упис ФАСПЕР-а нису подржавали родитељи чини скоро 20% ($n = 70$). У Табели 1 приказана је учесталост појављивања родитељских „неподржавајућих” разлога за упис на ФАСПЕР, онако, како их виде студенти. Највећи проценат ових родитеља сматра да би алтернативно занимање било адекватнији избор за њихово дете. Поред тога, родитељи брину да професија није довољно перспективна, док истовремено препознају позив као стресан, емоционално исцрпљујући и напоран. Известан број родитеља такође показује сумње у компетенције своје деце за будућу професију, посебно у социо-емоционалном домену. У најређем броју случајева родитељи изражавају бојазан зато што им професија није довољно позната или чак изражавају неповерење у професију.

Табела 1

Учесталост појављивања разлога због којих родитељи нису подржали упис ФАСПЕР-а ($n = 70$)

Разлози	Пример цитата	n (%)
Алтернативно занимање је боља опција	„Мислили су да је најбоље за мене да будем доктор.“	22 (31,4)
Посао који није перспективан	„Зато што су сматрали да је ова професија у Србији потцењена и да ћу тешко наћи посао.“	18 (25,7)
Психички исцрпљујући посао	„Посао дефектолога/ олигофренолога сматрају веома изазовним и тешким са психичког и емотивног аспекта.“	10 (14,3)

Разлози	Пример цитата	n (%)
Тежак посао	„Мисле да је ово исувише тежак и напоран посао.“	7 (10,0)
Сумња у дететове компетенције	„Јер су мислили да сам превише осетљива и неспособна.“	7 (10,0)
Личне амбиције родитеља	„Њихове неиспуњене амбиције.“	3 (4,3)
Дете може боље	„Због мог доброг успеха у средњој школи су сматрали да могу више“	2 (2,9)
Непозната професија	„Зато што се нико у породици не бави дефектологијом, медицином или нечим сличним.“	2 (2,9)
Сумња у научност професије	„Зато што сматрају да је ово продавање магле, а не права наука.“	1 (1,4)
Друго	„Због дистанце између родног града и града у којем се студира.“	5 (7,1)
Не знам	„Не знам.“	3 (4,3)
Без одговора	/	1 (1,4)

Други циљ студије био је да се испита који су главни покретачи студената да упишу ФАСПЕР, иако родитељи нису били сигурни поводом овог избора, и да ли се њихова мотивација за упис студија разликује у односу на студенте који су добили подршку родитеља. Из табеле 2 се може уочити да није постојала статистички значајна разлика ни на једном од тестираних разлога, тако да се може закључити да су извори мотивисаности ових студената исти као и код студената који имају подршку родитеља.

Студенти који су уписали ФАСПЕР и поред одсуства подршке родитеља, као разлоге најчешће наводе љубав према раду са децом и јаке потребе да се помогне одраслима и деци којима је потребна додатна подршка („Зато што желим да помажем деци и одраслима који имају неки вид тешкоћа у расту, развоју, свакодневним проблемима.“/ „Помагање особама, које углавном сви заобилазе и говоре “како они то не би могли”, а свима је потребна пажња, љубав и њиховом случају помоћ, зар не?“). Поред тога, студенти показују високу заинтересованост за смер и предмете на Факултету („Зато што су ми се свидели предмети који се слушају у оквиру мог смера.“). Коначно, у студентским одговорима видљива је чврста одлука и поред одсуства подршке околине („То сам хтела и нико није могао да ми промени одлуку.“). Као и остали студенти, конкретна субгрупа препознаје хумани карактер посла, али су се истовремено

пронашли на ФАСПЕР-у зато што Факултет покрива њихов широк дијапазон интересовања који се протеже од медицинских до психо-социјалних домена.

Табела 2

Разлози за упис факултета деце одобравајућих и неодобравајућих родитеља (N = 383)

Разлози	Деца одобравајућих родитеља		Деца неодобравајућих родитеља		$\chi^2(1)$	p
	n	%	n	%		
	Љубав према раду са децом	78	24,9	21		
Заинтересованост за смер/ предмете на факултету	37	11,8	10	14,3	0,32	0,35
Потреба за пружањем помоћи другима	63	20,1	9	12,9	1,98	0,11
Пружање помоћи деци која имају потребу за додатном подршком	41	13,1	9	12,9	0,00	0,57
Видим себе у професији (идентификација и љубав)	45	14,4	9	12,9	0,11	0,46
Хуманост посла	49	15,7	8	11,4	0,81	0,24
Рад са особама са сметњама у развоју	14	4,5	5	7,1	0,86	0,25
Покрива сва интересовања	14	4,5	5	7,1	0,86	0,25
Допада ми се професија	32	10,2	4	5,7	1,36	0,17
Рад са људима	10	3,2	4	5,7	1,03	0,24
Психо-социјални аспекти студија и посла	16	5,1	4	5,7	0,04	0,51
Искуство са особама којима је потребна додатна подршка	14	4,5	3	4,3	0,00	0,62
Медицински аспекти студија и посла	12	3,8	5,7	4,0	0,50	0,33
Перспективност посла	19	6,1	2	2,9	1,14	0,23

ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања сугеришу да око петине студената уписаних на ФАСПЕР препознаје одсуство подршке својих родитеља у вези са њиховим будућим занимањем. Из перспективе студената, родитељи показују неодобравање, неповерење и бојазан да би будућа професија могла бити угрожавајућа за њихову добробит. Препознаје се једна група родитеља која не одобрава избор ФАСПЕР-а јер ниско вреднује саму струку и њен положај и смисао, позиционирајући је као подређену у односу на неке друге и недовољно признату у друштву. Друга група која не одобрава, то ради кроз ниско вредновање капацитета свог детета, будућег студента, за савладавање емоционалних и физичких захтева овог посла.

Значајне разлике у мотивацији за упис студената који имају или немају подршку родитеља на нашем узорку није било, то јест студенти који су уписали ФАСПЕР упркос неодобравању својих родитеља, мотивисани су за то истим разлозима као и они који су то учинили уз њихово одобравање. Будућа истраживања би свакако требало да укажу на друге факторе личности студента или окружења који су били кључни у избору ових студија, али и у заузимању за своје преференције у контексту супротстављене родитељске перспективе. Ови резултати подсећају нас на смисао упознавања популације студената, и истраживања значења која су њиховом будућем занимању придавана у њиховом најближем окружењу пре факултета, а са којима долазе и отпочињу искуство студирања. Кроз перспективу родитеља који у обављању овог посла треба да замисли своје дете добијамо и наговештај јавног мњења о томе каква је слика овог занимања и Факултета.

ЛИТЕРАТУРА

- Abes, E. S., & Jones, S. R. (2004). Meaning-making capacity and the dynamics of lesbian college students' multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development, 45*(6), 612–632. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0065>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives, 1*(2), 68–73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Baxter Magolda, M. B. (2007). Self-authorship: The foundation for twenty-first-century education. *New Directions for Teaching and Learning, 2007*(109), 69–83. <https://doi.org/10.1002/tl.266>
- Baxter Magolda, M. B. (2009). The Activity of meaning making: A holistic perspective on college student development. *Journal of College Student Development, 50*(6), 621–639. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0106>

- Baxter Magolda, M. B., King, P. M., Taylor, K. B., & Wakefield, K. M. (2012). Decreasing authority dependence during the first year of college. *Journal of College Student Development, 53*(3), 418–435. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0040>
- Chen, C. P. (1998). Understanding career development: A convergence of perspectives. *Journal of Vocational Education and Training, 50*(3), 437–461. <https://doi.org/10.1080/13636829800200053>
- Chen, H., Liu, F., & Wen, Y. (2023). The influence of college students' core self-evaluation on job search outcomes: Chain mediating effect of career exploration and career adaptability. *Current Psychology, 42*(18), 15696–15707. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02923-4>
- Galotti, K. M., & Mark, M. C. (1994). How do high school students structure an important life decision? A short-term longitudinal study of the college decision-making process. *Research in Higher Education, 35*(5), 589–607. <https://doi.org/10.1007/bf02497089>
- Guan, Y., Wang, F., Liu, H., Ji, Y., Jia, X., Fang, Z., Li, Y., Hua, H., & Li, C. (2015). Career-specific parental behaviors, career exploration and career adaptability: A three-wave investigation among Chinese undergraduates. *Journal of Vocational Behavior, 86*, 95–103. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.10.007>
- Joseph, L. L. (2012). *The impact of family influence and involvement on career development* [Doctoral dissertation University of Central Florida]. Electronic Theses and Dissertations, No. 2210. https://stars.library.ucf.edu/etd/2210?utm_source=stars.library.ucf.edu%2Fetd%2F2210&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Kegan, R. (1998). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1pncpfb>
- King, P. M., Baxter Magolda, M. B., Barber, J. P., Brown, M. K., & Lindsay, N. K. (2009). Developmentally effective experiences for promoting self-authorship. *Mind, Brain, and Education, 3*(2), 108–118. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228x.2009.01061.x>
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development, 68*(5), 561–565. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01411.x>
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2020). Career decision making, fast and slow: Toward an integrative model of intervention for sustainable career choice. *Journal of Vocational Behavior, 120*, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103448>
- Oomen, A. (2016). Parental involvement in career education and guidance in secondary education. *Journal of the National Institute for Career Education and Counselling, 37*(1), 39–46. <https://doi.org/10.20856/jnicec.3707>
- Pizzolato, J. E. (2004). Coping with conflict: Self-authorship, coping, and adaptation to college in first-year, high-risk students. *Journal of College Student Development, 45*(4), 425–442. <https://doi.org/10.1353/csd.2004.0050>
- Simmons, A. N. (2008). A reliable sounding board: Parent involvement in students' academic and career decision making. *NACADA Journal, 28*(2), 33–43. <https://doi.org/10.12930/0271-9517-28.2.33>

- Tasković, M., i Pedović, I. (2024). Adaptacija i validacija skale porodičnog uticaja na izbor zanimanja i razvoj karijere (Family Influence Scale) na uzorku studenata iz Srbije. *Psihološka istraživanja*, 27(1), 81–107. <https://doi.org/10.5937/psistra27-44740>
- Torres, V., & Hernandez, E. (2007). The influence of ethnic identity development on self-authorship: A longitudinal study of Latino/a college students. *Journal of College Student Development*, 48, 558–573. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0057>
- Watson, M., Nota, L., & McMahon, M. (2015). Evolving stories of child career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15, 175–184. <https://doi.org/10.1007/s10775-015-9306-6>
- Whiston, S. C., Li, Y., Goodrich Mitts, N., & Wright, L. (2017). Effectiveness of career choice interventions: A meta-analytic replication and extension. *Journal of Vocational Behavior*, 100, 175–184. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.03.010>

PARENTAL SUPPORT AND CHOOSING TO STUDY SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION: STUDENTS' PERSPECTIVE

**Nevena Strižak, Barbara Blažanin, Božidar Filipović,
Slobodanka Antić**

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

The aim of the paper is to examine how students of the Faculty of Special Education and Rehabilitation (FASPER) perceive their parents' support of their choice of study, what are the arguments of parents who do not support their choice, and whether the students' motivation for enrolling in this study is related to perceived parental support. 383 first-year students, in the school years 2021/22, 2022/23 and 2023/24 answered the open-ended questions in the online questionnaire: "Did your parents support you in your decision to will you enroll FASPER?", "Why did your parents want you to enroll some another faculty", "Why did you decide to enroll in FASPER?". The responses were analyzed and categorized using thematic content analysis. The share of students whose enrollment in FASPER was not supported by their parents is almost 20% (n=70). The disapproving parents arguments are based on the belief that there are more adequate and promising occupations, that are also less exhausting and stressful. Some parents show doubts about their children's competence, and in the rarest cases, parents express fear and mistrust in the profession itself. The conducted chi-square analysis did not establish a difference in students' motivation for enrolling in studies, depending on whether they do or do not experience parental support.

Keywords: *parents, students, FASPER, parental approval, choice of study*

ИНТЕЛЕКТУАЛНА ОМЕТЕНОСТ, ИНКЛУЗИЈА И ЕДУКАЦИЈА ЛЕКАРА И СТУДЕНАТА МЕДИЦИНЕ

Александра М. ПАВЛОВИЋ, Александра БУРИЋ ЗДРАВКОВИЋ,
Јасмина МАКСИЋ, Драган ПАВЛОВИЋ*

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Принципи различитости, једнакости и инклузије у медицини кључни су за побољшање здравствених исхода. У курикулумима медицинских факултета у свету препознају се бројни недостаци у учењу о здравственим проблемима неких популација, као што су особе са интелектуалном ометеношћу. Циљ: Преглед савремене литературе о едукацији лекара и студената медицине о интелектуалној ометености и инклузији. Метод рада: Релевантна литература пронађена је претраживањем електронских база података, доступних преко Конзорцијума библиотеке Србије за обједињену набавку. Резултати: Постоји велика разноликост програма едукације, различити методолошки приступи, оцене исхода, профили едукатора, а неки програми су само изборни. Показан је позитиван ефекат адекватне едукације о интелектуалној ометености и инклузији не само на медицинско знање лекара и студената медицине, већ и на њихове социјалне и когнитивне компетенције, као и повећање самопоуздања у брзи о особама са интелектуалном ометеношћу. Закључак. Едукација здравствених радника је од кључног значаја за разумевање специфичних потреба и изазова са којима се суочавају особе са интелектуалном ометеношћу, што може значајно побољшати квалитет неге коју добијају.

Кључне речи: интелектуална ометеност, медицински факултет, едукација, инклузија, имплицитна пристрасност

УВОД

Принципи различитости, једнакости и инклузије (енг. *Diversity, Equity and Inclusion, DEI*) у друштву уопште, а посебно у медицини, актуелна су тема последњих година, од када је препознато да су кључни за

* редовни професор у пензији

побољшање здравствених исхода и унапређење опште добробити друштва (Kamalumpurndi et al., 2024). Са једне стране, медицински тимови разноврсни по саставу успешнији су у решавању проблема и показују виши степен ангажовања на послу, док су већи здравствени системи који поштују DEI принципе финансијски ефикаснији (Rosenkranz et al., 2021). Са друге стране, једнакост у приступу пацијената здравственим услугама осигурава да сви појединци, без обзира на своје порекло, статус или сваколика опредељења и ставове, имају једнаке шансе за добијање квалитетне медицинске неге. Ово је посебно важно у контексту смањења здравствених неједнакости које могу произићи из социјалних и економских фактора, мада се имплицитна (несвесна) и експлицитна (свесна) пристрасност (енг. *bias*) у односу лекара према пацијентима препознаје и везано за пол/род, животну доб, расу/националну припадност па чак и у односу на здравствено стање (Charman et al., 2013; Iezzoni et al., 2021). Препоручује се да медицински факултети у своје курикулуме уграде едукацију о DEI у циљу обезбеђивања најбоље могуће здравствене неге за све популације (Verbree et al., 2023).

Циљ

Циљ рада је преглед савремене литературе о едукацији лекара и студената медицине о интелектуалној ометености и инклузији.

МЕТОД РАДА

Аутори су извршили преглед релевантне литературе на енглеском језику објављене у рецензираним академским публикацијама до октобра 2024. године. Претраживање је вршено преко електронских база података доступних преко Конзорцијума библиотеке Србије за обједињену набавку (CoBSON). Као кључне речи коришћени су појединачно или у комбинацији термини: *intellectual disability*, *medical school*, *medical doctors*, *inclusion*, *education*, *implicit bias*. Инклузионим критеријумима били су обухваћени оригинални истраживачки радови, прегледни радови и мета-анализе, док су ексклузиони критеријуми подразумевали радове са конференција, из уџбеника и поглавља у тематским зборницима.

Имплицитне и експлицитне пристрасности у медицини

Мада медицинска професија по својој природи треба да тежи равноправном приступу свим пацијентима, разлике у здравственој нези, као последица имплицитних пристрасности, односно предрасуда, су и даље веома

превалентне у многим срединама (Chapman et al., 2013). Клиничка пракса као и истраживања указују на то да имплицитне пристрасности лекара утичу на комуникацију са пацијентом, допринесе разликама у здравственој нези, утичу на одлуке лекара и здравствених радника уопште и доводе до разлика у дијагностичким и терапијским поступцима те коначно утичу на здравствене исходе (Nagiwara et al., 2020). Имплицитне пристрасности здравствених радника према маргинализованим и вулнерабилним групама су описане за разне расе и етничке мањине, физички и интелектуално онеспособљене особе, особе женског пола, старе, особе са болестима зависности, мигранте, особе различитих сексуалних оријентација, према психијатријским пацијентима, бескућницима итд. (FitzGerald et al., 2019; Morris et al., 2020). Едукација здравствених радника о принципима DEI не само у радној средини већ и у односу према пацијентима, поставља се као значајно питање, будући да је једна од најважнијих мера у борби против предрасуда и имплицитних ставова (Pino-Jones et al., 2021). Међутим, у курикулумима медицинских факултета у свету препознају се бројни недостаци у едукацији о здравственим проблемима неких популација, као што су особе са интелектуалном ометеношћу (ИО) (Vela et al., 2022). Бројне студије указују на то да здравствено особље и даље није довољно припремљено за рад са особама са ИО и другим развојним ометеностима (Keller et al., 2022; Salvador-Carulla & Saxena, 2009; Verbree et al., 2023; Vi et al., 2023).

Здравствене потребе особа са интелектуалном ометеношћу и инклузија

Поремећај интелектуалног развоја или ИО укључује значајно исподпросечно интелектуално и адаптивно функционисање евидентно у концептуалним, социјалним и практичним доменама које се манифестује током развојног периода (American Psychiatric Association, 2022). Преваленција ИО у општој популацији се процењује на 1 до 3% (Lee et al., 2023). Глобално, ИО је међу 10 главних узрока оптерећења становништва болешћу (Totsika et al., 2022). Највећи проценат особа са ИО (85%) класификовани су као лака ИО, са могућношћу самосталног живота уз минималну повремену подршку. Око 10% особа има умерен степен ИО, што значи да је независан живот могућ уз умерен степен подршке, а особама са тешком ИО потребан је значајан свакодневни надзор и нега (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015). Особе са дубоком ИО не могу да живе независно, захтевају сталан надзор и помоћ у самостарању уз веома ограничену способност комуникације и физичка ограничења (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2015).

Особе са ИО су неретко маргинализована група чије је искуство са здравственим системом често негативно (Towson et al., 2023). У овој популацији, у свим узрастима, повећана је учесталост бројних коморбидитета, а очекивани животни век је краћи у односу на општу популацију (O’Leary et al., 2018). Често се код једне особе детектује више различитих неуроразвојних поремећаја, од којих сваки носи додатне компликације и коморбидитете (American Psychiatric Association, 2022; Павловић, 2024). Деца и адолесценти са ИО имају до четири пута већу учесталост психијатријских болести у односу на неуротипичне особе истог узраста (American Psychiatric Association, 2022; Totsika et al., 2022). Особе са ИО често имају комплексне здравствене потребе, па је полифармација неизбежна (Павловић, 2024; Patel et al., 2020).

Посебан проблем је хоспитализација особа са ИО, која може бити отежана због проблема у комуникацији, физичког приступа здравственим установама и кретању у оквиру ње, потребе за ангажовањем додатног особља, као и финансијским баријерама (Moloney et al., 2021). За особе са ИО, боравак у болници је неретко непријатно искуство (Iacono et al., 2014), а здравствени радници препознају да имају тешкоће да адекватно одговоре на здравствене потребе ових особа (Lewis et al., 2017). Проблем инклузивности медицинске неге код хоспитализације особа са ИО изучавали су Молонијева и сарадници (Moloney et al., 2021) и у систематској анализи идентификовали само шест радова који су се бавили овом темом. Анализа ове групе аутора указала је на значајне могућности адаптације здравства за акутну негу особа са ИО, али је у пракси мали проценат ових опција заиста искоришћен (Moloney et al., 2021).

Едукација лекара и студената медицине о интелектуалној ометености и инклузији

Као један од доприносићих фактора, препознат је ниво информисаности здравствених радника о ИО и инклузији (Smeltz et al., 2024). Према истраживању Чардавоинове и сарадника (Chardavoigne et al., 2022), студенти медицине реферишу већу нелагодност када се сусрећу са пацијентима који имају неки вид онеспособљености него са онима без. Само 40,7% лекара осећа се поуздано у своје знање и способности да пружи адекватну негу особама са ометеностима било ког типа (Iezzoni et al., 2021; Swenor, 2021). Пандемија COVID-19 јасно је истакла проблем доживљаја способности пацијената од стране здравствених радника (енг. *ableism*) као фактора који може утицати на одлуку о нези и на прогнозу. Негативно веровање клиничара о особама са ометеношћу може довести до неједнакости у бризи о овим особама (Iezzoni et al., 2021). У неким земљама, као што је Велика Британија, нове законске

одредбе наметнуле су обавезну едукацију здравствених радника о ИО, мада још увек није јасно који су најефикаснији модели едукације на медицинским факултетима. Само у неким центрима у Сједињеним Америчким Државама, као што је Државни Институт у Њујорку, постоји широк курикулум посвећен здравственом збрињавању особа са физичком онеспособљеношћу и ИО (Symons et al., 2009).

У скорашњој аустралијској студији показана је велика варијабилност у методама које се користе у едукацији студената медицинских факултета о ИО, при чему је најчешће коришћен дидактички метод била нека форма предавања (62%), док су радионице и туторијали били ређе заступљени (Trollor et al., 2018). Као предавачи су ангажовани лекари различитих специјалности (педијатри, психијатри и др.), медицинске сестре, други здравствени радници и психолози, а у 75% случајева у едукацији су учествовале и особе са ИО (Trollor et al., 2018). У неким институцијама обука је била обавезна, а негде изборна. Аутори истичу потребу да едукација о ИО буде део обавезног курикулума лекара, будући да има позитиван ефекат не само на њихово медицинско знање, већ и на социјалне и когнитивне компетенције, и повећава њихово самопоуздање у бризи о особама са ИО (Keller et al., 2022; Symons et al., 2009).

У свом прегледном раду, Таусонова и сарадници (Towson et al., 2023) су анализирали све студије објављене до новембра 2021. године које су се бавиле едукацијом студената медицине о ИО. Аутори су идентификовали 16 студија које указују на то да се широм света користе различити типови интервенција, од класичних предавања до симулација (глумци играју улогу пацијента), посета домовима за смештај и кућама особа са ИО, као и панел-дискусије, са великом варијабилношћу едукативног садржаја. Постојала је такође велика разноликост у оцени ефикасности едукативних програма, те је поређење студија било веома тешко. Такође, неки курикулуми су били фокусирани на широку групу ИО, неки на неуроразвојне поремећаје генерално, а неки само на поједине синдроме (нпр. Даунов синдром). Едукативни курсеви су били изборни у 10 од 16 студија, што поново отвара питање ризика пристрасности, будући да су ове курсеве бирали само заинтересовани студенти са позитивним ставом, док су друге групе остале ускраћене за овај едукативни садржај (Towson et al., 2023). Осим поруке да је потребно више конзистенције у едукацији студената медицине о ИО, наметнуло се и питање да ли елективност оваквих курсева шаље погрешну поруку о мањем значају проблема (Trollor et al., 2018).

У скорашњем прегледу литературе о едукацији здравствених радника о ИО и развојним поремећајима, идентификовано је чак 182 чланка (Ailey et al., 2024). Аутори су нарочито анализирали до сада препознате проблеме,

као што је недостатак знања о радној способности особа са ИО и развојним поремећајима, ограничења у приступу здравственој нези, недостатак обједињеног сагледавања здравствених потреба са социјалним, економским и другим детерминантама квалитета живота, као и недовољно укључивање у развојне програме. У раду су понуђене препоруке за најбољу клиничку праксу у едукацији здравствених радника о потребама особа са ИО и развојним одступањима.

Улога особа са интелектуалном ометеношћу у едукацији здравствених радника

У студији Тролора и сарадника (Trollor et al., 2018), у три четвртине програма едукације на медицинским факултетима у Аустралији особе са ИО су учествовале у дизајнирању едукативних курсева. У свом систематском прегледу, Пјантедосијева и О’Шеова (Piantedosi & O’Shea, 2023) су пронашле девет студија које су се бавиле анализом улоге особа са ИО и/или њихових чланова породица и неговатеља у истраживању овог проблема. Употреба дигиталних технологија нуди нове могућности за активнију улогу особа са ИО у инклузивном приступу њиховој здравственој нези, едукацији других особа као и дизајнирању истраживања (van Calis et al., 2023). Међутим, постоји проблем у транслацији примене нових технологија од стране крајњих корисника различитих интелектуалних и адаптивних способности (van Calis et al., 2023).

ЗАКЉУЧАК

Едукација лекара и студената медицине о ИО и инклузији је од кључног значаја за разумевање специфичних потреба и изазова са којима се суочавају особе са ИО, што може значајно побољшати квалитет здравствене неге коју добијају. Адекватно едуковани лекари и здравствени радници остварују бољу комуникацију са особама са ИО и њиховим ближњима, што доприноси стварању поверења и ефикаснијој здравственој нези. Обучени лекари су оспособљени да успешније идентификују и решавају компликације које могу настати код особа са ИО, чиме се побољшавају њихови здравствени исходи. Коначно, едукација лекара и студената медицине помаже у смањењу предрасуда и стереотипова, чиме се подстиче инклузивнији приступ у здравственој заштити.

ЛИТЕРАТУРА

- Ailey, S. H., Bathje, M., Tichá, R., Abery, B., Khuu, B. K., & Angel, L. (2024). Health professionals' education related to people with intellectual and developmental disabilities: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 37(3), e13208. <https://doi.org/10.1111/jar.13208>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Chapman, E. N., Kaatz, A., & Carnes, M. (2013). Physicians and implicit bias: How doctors may unwittingly perpetuate health care disparities. *Journal of General Internal Medicine*, 28(11), 1504–1510. <https://doi.org/10.1007/s11606-013-2441-1>
- Chardavoyne, P. C., Henry, A. M., & Sprow Forté, K. (2022). Understanding medical students' attitudes towards and experiences with persons with disabilities and disability education. *Disability and Health Journal*, 15(2), 101267. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2021.101267>
- FitzGerald, C., Martin, A., Berner, D., & Hurst, S. (2019). Interventions designed to reduce implicit prejudices and implicit stereotypes in real world contexts: A systematic review. *BMC Psychol*, 7(29). <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0299-7>
- Hagiwara, N., Kron, F. W., Scerbo, M. W., & Watson, G. S. (2020). A call for grounding implicit bias training in clinical and translational frameworks. *Lancet*, 395(10234), 1457–1460. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30846-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30846-1)
- Iacono, T., Bigby, C., Unsworth, C., Douglas, J., & Fitzpatrick, P. (2014). A systematic review of hospital experiences of people with intellectual disability. *BMC Health Services Research*, 14(505). <https://doi.org/10.1186/s12913-014-0505-5>
- Iezzoni, L. I., Rao, S. R., Ressler, J., Bolcic-Jankovic, D., Agaronnik, N. D., Donelan, K., Lagu, T., & Campbell, E. G. (2021). Physicians' perceptions of people with disability and their health care. *Health Affairs (Project Hope)*, 40(2), 297–306. <https://doi.org/10.1377/hlthaff.2020.01452>
- Kamalumpundi, V., Neikirk, K., Kamin Mukaz, D., Vue, Z., Vue, N., Perales, S., & Hinton, A. (2024). Diversity, equity, and inclusion in a polarized world: Navigating challenges and opportunities in STEMM. *Molecular Biology of the Cell*, 35(11), vo2. <https://doi.org/10.1091/mbc.E24-06-0264>
- Keller, M. A. (2022). Doctors and disability: Improving inclusion in medical education. *HCA Healthcare Journal of Medicine*, 3(3), 179–187. <https://doi.org/10.36518/2689-0216.1393>
- Lee, K., Cascella, M., & Marwaha, R. [Updated 2023 June 4th]. *Intellectual Disability*. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK547654/>
- Lewis, P., Gaffney, R. J., & Wilson, N. J. (2017). A narrative review of acute care nurses' experiences nursing patients with intellectual disability: Underprepared, communication barriers and ambiguity about the role of caregivers. *Journal of Clinical Nursing*, 26(11–12), 1473–84. <https://doi.org/10.1111/jocn.13512>

- Moloney, M., Hennessy, T., & Doody, O. (2021). Reasonable adjustments for people with intellectual disability in acute care: a scoping review of the evidence. *BMJ Open*, *11*(2), e039647. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-03964>
- Morris, M. C., Cooper, R. L., Ramesh, A., Tabatabai, M., Arcury, T. A., Shinn, M., Im, W., Juarez, P., & Matthews-Juarez, P. (2020). Preparing medical students to address the needs of vulnerable patient populations: Implicit bias training in US medical schools. *Medical Science Educator*, *30* (1), 123–127. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-00930-3>
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2015). *Mental disorders and disabilities among low-income children*. The National Academies Press.
- O’Leary, L., Cooper, S. A., & Hughes-McCormack, L. (2018). Early death and causes of death of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, *31*(3), 325–342. <https://doi.org/10.1111/jar.12417>
- Павловић, А. М. (2024). *Основе развојне неурологије за студенте Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију*. Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Patel, D. R., Cabral, M. D., Ho, A., & Merrick, J. (2020). A clinical primer on intellectual disability. *Translational Pediatrics*, *9*(Suppl 1), S23–S35. <https://doi.org/10.21037/tp.2020.02.02>
- Piantedosi, D. K., & O’Shea, A. (2023). The role of people with intellectual disability in intellectual disability research: A systematic review of Delphi studies. *Journal of Intellectual Disabilities: JOID*, 17446295231225272. <https://doi.org/10.1177/17446295231225272>
- Pino-Jones, A. D., Cervantes, L., Flores, S., Jones, C. D., Keach, J., Ngov, L. K., Schwartz, D. A., Wierman, M., Anstett, T., Bowden, K., Keniston, A., & Burden, M. (2021). Advancing diversity, equity, and inclusion in hospital medicine. *Journal of Hospital Medicine*, *16*(4), 198–203. <https://doi.org/10.12788/jhm.3574>
- Rosenkranz, K. M., Arora, T. K., Termuhlen, P. M., Stainx, S. C., Misra, S., Dent, D., & Nfonsam, V. (2021). Diversity, equity and inclusion in medicine: Why it matters and how do we achieve it? *Journal of Surgical Education*, *78*(4), 1058–1065. <https://doi.org/10.1016/j.jsurg.2020.11.013>
- Salvador-Carulla, L., & Saxena, S. (2009). Intellectual disability: Between disability and clinical nosology. *Lancet*, *374*(9704), 1798–1799. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)62034-1](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(09)62034-1)
- Smeltz, L., Havercamp, S. M., & Meeks, L. (2024). Aspiring to disability consciousness in health professions training. *AMA Journal of Ethics*, *26*(1), E54–61. <https://doi.org/10.1001/amajethics.2024.54>
- Swenor B. K. (2021). Including disability in all health equity efforts: An urgent call to action. *The Lancet. Public health*, *6*(6), e359–e360. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(21\)00115-8](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(21)00115-8)
- Symons, A. B., McGuigan, D., & Akl, E. A. (2009). A curriculum to teach medical students to care for people with disabilities: Development and initial implementation. *BMC Medical Education*, *9*(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-1>

- Totsika, V., Liew, A., Absoud, M., Adnams, C., & Emerson, E. (2022). Mental health problems in children with intellectual disability. *The Lancet. Child & Adolescent Health*, 6(6), 432–444. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(22\)00067-0](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(22)00067-0)
- Towson, G., Daley, S., & Banerjee, S. (2023). Intellectual disabilities teaching for medical students: A scoping review. *BMC Medical Education*, 23(1), 818. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04766-4>
- Trollor, J. N., Eagleson, C., Turner, B., Tracy, J., Torr, J. J., Durvasula, S., Iacono, T., Cvejic, R. C., & Lennox, N. (2018). Intellectual disability content within tertiary medical curriculum: How is it taught and by whom? *BMC Medical Education*, 18(1), 182. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1286-z>
- van Calis, J. F. E., Bevelander, K. E., van der Crujisen, A. W. C., Leusink, G. L., & Naaldenberg, J. (2023). Toward inclusive approaches in the design, development, and implementation of eHealth in the intellectual disability sector: Scoping review. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e45819. <https://doi.org/10.2196/45819>
- Vela, M. B., Erondy, A. I., Smith, N. A., Peek, M. E., Woodruff, J. N., Chin, M. H. (2022). Eliminating explicit and implicit biases in health care: Evidence and research needs. *Annual Review of Public Health*, 43, 477–501. <https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-052620-103528>
- Verbree, A. R., Isik, U., Janssen, J., & Dilaver, G. (2023). Inclusion and diversity within medical education: A focus group study of students' experiences. *BMC Medical Education*, 23(1), 61. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04036-3>
- Vi, L., Jiwa, M. I., Lunsy, Y., & Thakur, A. (2023). A systematic review of intellectual and developmental disability curriculum in international pre-graduate health professional education. *BMC Medical Education*, 23(1), 329. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04259-4>

INTELLECTUAL DISABILITY, INCLUSION, AND THE EDUCATION OF PHYSICIANS AND MEDICAL STUDENTS

**Aleksandra M. Pavlović, Aleksandra Đurić Zdravković,
Jasmina Maksić, Dragan Pavlović***

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

The principles of diversity, equality, and inclusion in medicine are crucial for improving health outcomes. Medical school curricula worldwide recognize numerous deficiencies in teaching about the health issues faced by certain populations, such as individuals with intellectual disabilities. Objective: The goal is to review contemporary literature on the education of physicians and medical students regarding intellectual disabilities and inclusion. Methodology: Relevant literature was identified through searches in electronic databases available via

* retired full professor

the Consortium of Serbian Libraries for unified procurement. Results: There is significant variability in educational programs, methodological approaches, outcome assessments, and educator profiles, with some programs being elective. A positive effect of adequate education on intellectual disabilities and inclusion has been demonstrated, not only on the medical knowledge of physicians and medical students but also on their social and cognitive competencies, as well as an increase in confidence when caring for individuals with intellectual disabilities. Conclusion: Health professionals' education is essential for understanding the specific needs and challenges faced by individuals with intellectual disabilities, which can significantly enhance the quality of healthcare they receive.

Key words: *intellectual disability, medical school, education, inclusion, implicit bias*

ПРОМОЦИЈА САМООДРЕЂЕЊА У ОБРАЗОВАЊУ УЧЕНИКА СА ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ КАО ПРЕДИКТОРА ЊИХОВЕ СОЦИЈАЛНЕ ИНКЛУЗИЈЕ – СТАВОВИ И ИСКУСТВО ДЕФЕКТОЛОГА

Светлана КАЉАЧА¹, Миљана ЗДРАВКОВИЋ², Бојан ДУЧИЋ¹

¹ Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

² Основна школа „Нови Београд”

Апстракт

Циљ овог истраживања је био утврђивање ставова и искуства дефектолога у односу на промоцију самоодређења у образовању ученика са интелектуалном ометеношћу. Узорак истраживања је обухватио 30 дефектолога који раде у основним и средњим школама за ученике са сметњама у развоју. Подаци су прикупљени применом модификованог Упитника за процену промоције самоодређења у високом образовању. Резултати: већина дефектолога има добро теоријско знање о концепту самоодређења и као најзначајније вештине за своје ученике истичу самозаступање и решавање проблема. Упркос томе, половина испитаника не примењује ни један модел подучавања вештинама самоодређења у својој пракси, а као баријере се наводе недостатак компетенција и став да су друге области знања ученицима са интелектуалном ометеношћу потребније.

Кључне речи: самоодређење, ставови дефектолога, ученици са интелектуалном ометеношћу

УВОД

Самоодређење особа са интелектуалном ометеношћу (ИО) је значајан предиктор квалитета њиховог живота (Nagiwara et al., 2022) и социјалне инклузије, с обзиром на то да позитивно утиче на могућности настављања школовања, запошљавања и независног становања (Shogren, Lee, & Panko, 2017). На темељу тих података указује се на неопходност подучавања ученика са ИО вештинама самоодређеног понашања у школском окружењу (Shogren,

Villarreal et al., 2017). Иако су ставови наставника о значају самоодређења за различите животне исходе ученика са ИО углавном позитивни (Stang et al., 2009), евалуација педагошке праксе указује на недовољну фреквенцију и заступљеност примене програма и процедура потребних за подучавање ученика са ИО вештинама самоодређења (Cho et al., 2013; Mumbardó-Adam et al., 2018).

Према нашим сазнањима, у домаћој литератури готово да нема налаза о ставовима и искуству дефектолога у односу на промоцију самоодређења у образовању ученика са ИО, па нам је прикупљање тих података био циљ овог истраживања.

МЕТОД

Узорак истраживања

Узорак истраживања је обухватио 30 дефектолога, оба пола (73,3% испитаница и 26,7% испитаника), животног доба у распону од 22 до 65 година, различитог нивоа образовања и година радног искуства у специјалној едукацији. Већина испитаника (56,7%) ради у основним, а нешто мање од половине (43,3%) у средњим школама за ученике са сметњама у развоју на територији Београда и Врања.

Инструменти истраживања

Ниво знања дефектолога о конструкту самоодређења, њихове ставове о важности промовисања појединачних вештина које га чине, као и квалитет педагошке праксе усмерене на развој ових вештина код ученика са ИО, утврђени су применом модификованог Упитника за процену промоције самоодређења у високом образовању (*The Survey of Promoting Self-Determination in Higher Education*, Hong et al., 2011). Упитник је креиран на основу оригиналног инструмента насталог као резултат националне студије која је обухватила наставнике транзиционих служби подршке за ученике са тешкоћама у развоју (Wehmaye, Agran & Hughes, 2000) и састоји се из три секције, од којих су у овом истраживању примењене две. Група од седам питања представља комбинацију одабира једног од понуђених вишеструких одговора или дихотомних одговора (да/не), а једно питање (описи појединачних вештина које чине самоодређење) је дато је у форми листе од седам ајтема. Испитаник на петостепеној Ликертовој скали вреднује наведене вештине у односу на

њихов значај за образовање ученика са ИО од „потпуно неважно“ до „веома важно“ (већи скор одражава боље рангирану вештину која се вреднује).

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Упознатост са концептом самоодређења

Прикупљени подаци о познавању теоријског концепта самоодређења и изворима сазнања указују на то да готово сви испитаници овог узорка (90%) потврђују да познају појам „самоодређење“, при чему је већина (72,4%) бира-ла, од три понуђене, најпотпунију дефиницију овог конструкта. Око трећине (37,0%) испитаника који су упознати са појмом самоодређења и умеју да га дефинишу, као извор свог знања наводе образовање на факултету, а у нешто мањем проценту претрагу интернета (22,2%) и професионалне контакте (18,5%).

Податак према коме је готово свим испитаницима познат појам самоодређења у складу је са налазима ранијих студија који такође потврђују да већина наставника специјалне едукације познаје и разуме концепт самоодређења (Cho et al., 2011). Наведени налаз у овом истраживању је додатно поткрепљен чињеницом да се већина испитаника определила за дефиницију самоодређења која највише одговара изворним дефиницијама у литератури (Field et al., 1998, стр. 115; Wehmeier et al., 1996, стр. 632). Добијени резултати би се могли тумачити у контексту чињенице да око трећине испитаника наводи програм студија као изворе сазнања, што им омогућава да се упознају са релативно обимном и релевантном литературом у овој области. Несумњиво је да су се испитаници изучавањем препоручених публикација могли упознати са позитивним утицајем самоодређења на различите аспекте квалитета живота младих и одраслих особа са ИО (Mumbardó-Adam et al., 2023), што их је, претпостављамо, подстакло да се и самостално информишу и проширују своје знање у овој области (претрага интернета и професионални контакти).

Значај вештина самоодређења за ученике са ИО

Према ставовима дефектолога овог узорка (Табела 1) најзначајније вештине самоодређења којима би требало да овладају ученици са ИО су самозаступничке вештине (ајтем 7) и вештине решавања проблема (ајтем 6), док се психолошка оснаженост (ајтем 1) и вештина постављања циљева и одабира стратегија за њихово постизање (ајтем 2), мање вреднују. Значају

вештина решавања проблема за ученике са ИО дали су приоритет наставници ученика са ИО и у другим студијама, док су вештинама самоспознаје и постављања циљева, али и самозаступања придавали мањи значај (Aldosiry, 2016; Carter et al., 2008). Могуће је да су дефектолози овог узорка високо вредновали вештину самозаступања имајући у виду да је подстицање и пружање могућности ученику са ИО да искаже своје жеље и потребе један од значајнијих фацитатора унапређења њиховог самоодређеног понашања (Mumbardó-Adam et al., 2020).

Табела 1

Ставови дефектолога о значају појединачних вештина у образовању ученика са ИО

Опис ајтема	AS	SD
1. Развијање способности да се препознају и искористе сопствени потенцијали и свест о евентуалним персоналним ограничењима и вештина да се њихов утицај избегне, компензује или сведе на најмању могућу меру.	4,30	0,60
2. Подучавање ученика да поставе циљ и науче да одаберу стратегије/начине за њихово постизање.	4,33	0,66
3. Развијање ученикових вештина потребних за саморегулацију у понашању.	4,40	0,72
4. Подстицање ученика да самостално врше изборе у свакодневном животу, у складу са својим жељама, и без наметања воље других.	4,43	0,63
5. Усвајање вештина доношења одлука и вршењу избора једне или више опција од оних које су му понуђене.	4,47	0,63
6. Подучавање ученика да користи потребне информације како би се определио за оптималну стратегију решавања конкретног проблема.	4,57	0,57
7. Подстицање ученика да развије вештине самозаступања (да зна шта жели и да уме да то искаже на социјално прихватљив начин, да зна да саопшти своја права и да их на ефикасан и примерен начин оствари и заштити).	4,73	0,45

Квалитет образовне праксе усмерене на промоцију самоодређења ученика са ИО

На питање са колико својих ученика реализују циљеве који се односе на усвајање вештина самоодређења, половина дефектолога (50,0%) је изјавила да уопште не ради на наведеним циљевима, 33,3% је уврстило ове вештине у индивидуалне образовне планове (ИОП) неколико својих ученика, а само 16,7% у ИОП-е свих својих ученика. Као најчешће разлоге због којих се овим вештинама недовољно посвећује пажња у наставничкој пракси, највећи

број (36,7%) наших испитаника не бира ни једну од понуђених опција у Упитнику (определили су се за опцију *Остало*, не наводећи конкретне разлоге). Подједнак број дефектолога (23,3%) наводи као разлог недостатак знања/практичних вештина из наведене области, као и то да су ученицима потребније инструкције у неким другим областима. Интересантно је да ни један испитаник не сматра да ученици немају користи од промовисања самоодређеног понашања. Дакле, иако дефектолози нашег узорка несумњиво разумеју значај ових вештина за ученике са ИО, из различитих разлога изостаје примена интервенција намењених подучавању у овом домену. Сличне тенденције утврђене су и у другим студијама (Војанек et al, 2021; Stang et al., 2009), при чему недостатак практичних вештина потребних за имплементацију инструкција већина наставника у специјалној едукацији наводи као један од најзначајнијих разлога (Војанек et al., 2021; Mumbardó-Adam et al., 2020), као и то да су ученицима са ИО потребнија знања у другим областима (Cho et al., 2011).

Више од половине наших испитаника (53,3%) као најчешћу стратегију у подучавању вештинама самоодређеног понашања својих ученика примењује „структурисање окружења у учионици како би се промовисало учење усмерено на ученике“, што је једна од примарних стратегија Модела самоодређеног учења (Wehmeyer, Palmer et al., 2000). Ово је скуп интервенција које са истим циљем претежно примењују наставници и у другим срединама (Willow et al., 2024).

ЗАКЉУЧАК

Приказани резултати указују на одсуство подударности између теоријског знања дефектолога о концепту самоодређења и њихових ставова према значају промоције вештина самоодређеног понашања у образовању ученика са ИО са једне стране, и квалитета њихове педагошке праксе, са друге стране. Будућа истраживања би требало усмерити ка дубљој анализи баријера које дефектолози наводе, као и начина њиховог превазилажења, како би се унапредили квалитет и фреквенција практичне примене потребних интервенција и процедура.

ЛИТЕРАТУРА

Aldosiry, N. S. (2016). *Special education teachers' perceptions for teaching self-determination to students with severe disabilities* [Doctoral dissertation, University of Toledo]. OhioLINK Electronic Theses and Dissertations Center. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=toledo1478788894370468

- Bojanek, E. K., Raley, S. K., Shogren, K. A., & Lane, K. L. (2021). Examining the impact of professional development on the self-determined learning model of instruction for general and special educators. *Inclusion, 9*(2), 118–133. <https://doi-org/10.1352/2326-6988-9.2.118>
- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R., & Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children, 75*(1), 55–70. <https://doi.org/10.1177/001440290807500103>
- Cho, H. J., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2011). Elementary teachers' knowledge and use of interventions and barriers to promoting student self-determination. *The Journal of Special Education, 45*(3), 149–156. <https://doi.org/10.1177/0022466910362588>
- Cho, H. J., Wehmeyer, M., & Kingston, N. (2013). Factors that predict elementary educators' perceptions and practice in teaching self-determination. *Psychology in the Schools, 50*(8), 770–780. <https://doi.org/10.1002/pits.21707>
- Field, S., Martin, J., Miller, R., Ward, M., & Wehmeyer, M. (1998). Self-determination for persons with disabilities: A position statement of the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 21*(2), 113–128. <https://doi.org/10.1177/088572889802100202>
- Hagiwara, M., Shogren, K. A., & Turner, E. L. (2022). Examining perceptions toward self-determination of people with disabilities: A meta-synthesis. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 34*(5), 717–737. <https://doi.org/10.1007/s10882-021-09823-8>
- Hong, B., Haefner, L., & Slekár, T. (2011). Faculty attitudes and knowledge toward promoting self-determination and self-directed learning for college students with and without disabilities. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(2), 175–185. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0032>
- Mumbardó-Adam, C., Guàrdia-Olmos, J., & Giné, C. (2018). Assessing self-determination in youth with and without disabilities: The Spanish version of the AIR self-determination scale. *Psicothema, 30*(2), 238–243. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.349>
- Mumbardó-Adam, C., Vicente Sánchez, E., Simó-Pinatella, D., & Coma Roselló, T. (2020). Understanding practitioners' needs in supporting self-determination in people with intellectual disability. *Professional Psychology: Research and Practice, 51*(4), 341–351. <http://dx.doi.org/10.1037/pro0000292>
- Mumbardó-Adam, C., Vicente, E., Simó-Pinatella, D., & Balboni, G. (2023). Understanding how self-determination affects the quality of life of young people with intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education, 71*(6), 968–986. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2023.2212619>
- Shogren, K. A., Lee, J., & Panko, P. (2017). An examination of the relationship between postschool outcomes and autonomy, psychological empowerment, and self-realization. *The Journal of Special Education, 51*(2), 115–124. <https://doi.org/10.1177/0022466916683171>
- Shogren, K. A., Villarreal, M.G., Lang, K., & Seo, H. (2017). Mediating role of self-determination constructs in explaining the relationship between school factors and postschool outcomes. *Exceptional Children, 83*(2), 165–180. <https://doi.org/10.1177/0014402916660089>

- Stang, K. K., Carter, E. W., Lane, K. L., & Pierson, M. R. (2009). Perspectives of general and special educators on fostering self-determination in elementary and middle schools. *The Journal of Special Education*, 43(2), 94–106. <https://doi.org/10.1177/0022466907313452>
- Wehmeyer, M. L., Agran, M., & Hughes, C. (2000). A national survey of teachers' promotion of self-determination and student-directed learning. *The Journal of Special Education*, 34(2), 58–68. <https://doi.org/10.1177/002246690003400201>
- Wehmeyer, M. L., Kelchner, K., & Richards, S. (1996). Essential characteristics of self-determined behavior of individuals with mental retardation. *AJMR-American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 632–642.
- Wehmeyer, M., Palmer, S., Agran, M., Mithaug, D., & Martin, J. (2000). Promoting causal agency: The self-determined learning model of instruction. *Exceptional Children*, 66(4), 439–453. <https://doi.org/10.1177/001440290006600401>
- Willow, S. A., Strnadová, I., & Danker, J. (2024). Developing the self-determination of children and young people with intellectual disabilities in schools: A systematic review of the literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 37(4), e13247. <https://doi.org/10.1111/jar.13247>

PROMOTING SELF-DETERMINATION IN THE EDUCATION OF STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES AS A PREDICTOR OF THEIR SOCIAL INCLUSION – ATTITUDES AND EXPERIENCES OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Svetlana Kaljača¹, Miljana Zdravković², Bojan Dučić¹

¹ *University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

² *Elementary school „Novi Beograd“*

Abstract

The aim of this study was to determine the attitudes and experiences of special education teachers in relation to the promotion of self-determination in the education of students with intellectual disabilities. The research sample comprised 30 special education teachers working in primary and secondary schools for students with developmental disabilities. The data were collected using the modified Survey of Promoting Self-Determination in Higher Education. Results: Most special education teachers have a good theoretical knowledge of the concept of self-determination and emphasise self-advocacy and problem solving as the most important skills for their students. Nevertheless, half of the respondents do not use a model for teaching self-determination skills in their practise. The lack of competencies and the attitude that students with intellectual disabilities need other areas of knowledge are cited as obstacles.

Keywords: *self-determination, attitudes of special education teachers, students with intellectual disabilities*

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА И ПОВЕРЕЊЕ МАЈКИ У ИНКЛУЗИВНОМ ОКРУЖЕЊУ

Наташа БУХА, Марија ЈЕЛИЋ

Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Апстракт

Поверење родитеља у стручњаке је важан предуслов за могућност њиховог заједничког деловања на развој и васпитање деце. Поверење родитеља у васпитаче и изграђивање њиховог партнерског односа значајно је већ при поласку детета у вртић јер се на раном узрасту обезбеђују темељи за дугорочни развој и образовање деце. Ово истраживање има за циљ да испита ниво поверења родитеља у васпитаче запослене у инклузивном вртићу, као и повезаност поверења родитеља са компетенцијама васпитача. Истраживањем је обухваћено 162 родитеља деце са сметњама у развоју и 277 родитеља деце типичног развоја узраста од три до седам година. Поверење у васпитаче је процењено применом Скале поверења. Утврђено је да мајке деце са сметњама у развоју имају ниже поверење у васпитаче него мајке деце без тешкоћа. Поверење родитеља значајно је повезано са доживљајем васпитача о властитој компетенцији за рад са децом са сметњама у развоју. Овакав резултат имплицира да је неопходно, кроз обуке и иницијално образовање васпитача, ојачати њихова знања и вештине за рад са овом популацијом и њиховим родитељима како би се допринело унапређењу поверења родитеља. Такође, потребна су даља истраживања корелата и предиктора поверења, посебно када је у питању поверење родитеља деце са сметњама у развоју.

Кључне речи: *поверење, вртић, инклузија, деца са сметњама у развоју, компетенције васпитача*

УВОД

Поверење, као кључни аспект партнерског односа између родитеља и стручњака подразумева уверење да ће особа (нпр. наставник) позитивно утицати на дете и допринети његовом успеху (Adams & Christenson, 2000). Претходна истраживања о поверењу родитеља истакла су четири заједничка елемента који чине основу њиховог поверења: 1) доживљај бриге (искрене

намере да се поступа у најбољем интересу детета), 2) поштовање (искреност и отвореност у комуникацији), 3) интегритет (поузданост, доследност и одговорност) и 4) компетентност (вештине и знање да ефикасно подучавају њихову децу) (Adams, 2008).

Изучавајући факторе који могу да утичу на поверење, утврђено је да одређене карактеристике деце, родитеља и васпитача, доприносе поверењу родитеља у наставнике (Hummel et al., 2023; Ogg et al., 2021; Santiago et al., 2016). С обзиром на релативно мали број истраживања усмерених на испитивање фактора који доприносе нивоу поверења родитеља у стручњаке, посебно у контексту инклузије, ово истраживање је имало за циљ да испита улогу одређених карактеристика васпитача у нивоу родитељског поверења у васпитаче у инклузивном окружењу.

МЕТОД РАДА

Узорак

Узорак је чинило 162 родитеља деце са сметњама у развоју и 277 родитеља деце типичног развоја узраста од три до седам година ($AS = 5,73$, $SD = 1,05$) која похађају инклузивну предшколску установу. Обухваћен је приближно уједначен број дечака (52,2%) и девојчица (47,8%). Деца са сметњама у развоју су сличног узраста као и деца типичног развоја ($F = 2,633$, $p = 0,105$). Детаљнији подаци о структури узорка деце приказани су у Табели 1.

Табела 1

Структура узорка деце

Варијабле	Дететов развојни статус						
	ТП n (%)	Вишестр. с. n (%)	Сенз. с. n (%)	Гов.-јез. с. n (%)	Мотор. с. n (%)	Емоц. с. n (%)	С. мишљ. n (%)
Ж	139 (50,2)	16 (32,7)	9 (39,1)	14 (41,2)	15 (62,5)	11 (68,8)	6 (37,5)
Пол М	138 (49,8)	33 (67,3)	14 (60,9)	20 (58,8)	9 (37,5)	5 (31,3)	10 (62,5)
Тотал	277 (63,1)	49 (11,2)	23 (5,2)	34 (7,7)	24 (5,5)	16 (3,6)	16 (3,6)
Узраст AS (SD)	5,67 (1,07)	5,96 (0,98)	5,69 (0,70)	5,91 (1,16)	5,87 (0,80)	5,25 (1,24)	6,06 (1,00)

Легенда: ТП = типична популација

У већини случајева обухваћени васпитачи су женског пола (97,7%). Просечна старост васпитача је $41,05 \pm 9,87$ година. Највећи број васпитача у предшколској установи ради између 5 и 20 година (40,5%), затим више од 20 година (32,6%), док 26,9% има радно искуство краће од 5 година. Дистрибуција васпитача различите дужине радног искуства ($\chi^2 = 4,967$, $p = 0,083$) је слична у подузorcима деце са и без тешкоћа у развоју.

Инструмент

Поверење родитеља у васпитаче процењено је Скалом поверења (*Trust scale*, Adams & Christenson, 2000). Скала се састоји од 19 тврдњи које почињу фразом „Верујем да васпитач ...“ (нпр. доприноси усвајању знања детета; помаже детету да се осећа срећно и прихваћено у вртићу; брине и ради оно што је у дететовом најбољем интересу), а оцењује се на четворостепеној скали Ликертовог типа (1 = никада, 2 = ретко, 3 = често, 4 = увек).

Додатним упитником прикупљени су социодемографски подаци деце, као и подаци о васпитачима и њиховом доживљају компетентности.

Статистичка обрада

За статистичку обраду података коришћен је програмски пакет SPSS. За опис добијених података коришћене су мере дескриптивне статистике. Разлике у нивоу поверења између родитеља деце са и без тешкоћа у развоју, с обзиром на поједине квалитативне карактеристике васпитача, анализиране су применом једнофакторске анализе варијансе.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА СА ДИСКУСИЈОМ

Поверење мајки у васпитаче у инклузивном вртићу

Једнофакторском анализом варијансе утврђено је да мајке деце типичног развоја имају знатно виши ниво поверења у васпитаче ($AS = 3,08$, $SD = 0,86$) него мајке деце са сметњама у развоју ($AS = 2,69$, $SD = 0,87$), $F = 20,300$, $p < 0,001$. Детаљнијом анализом утврђивано је да ли постоје разлике у нивоу поверења мајки у зависности од врсте сметње коју дете има (Табела 2).

Највиши ниво поверења се региструје код мајки деце са сензорним сметњама, док је најнижи код мајки деце са вишеструким тешкоћама. Ипак, уочене разлике у односу на врсту сметње нису статистички значајне ($p > 0,05$).

Табела 2*Поверење мајки у односу на врсту сметње*

	Min	Max	AS	SD	<i>F</i>	<i>p</i>
Вишеструке сметње	1,11	4,00	2,54	0,89	1,357	0,244
Сензорне сметње	1,58	4,00	3,07	0,91		
Говорно-језичке сметње	1,84	4,00	2,77	0,93		
Моторичке сметње	1,95	4,00	2,60	0,80		
Емоционалне сметње	1,74	3,95	2,73	0,75		
Сметње у мишљењу	1,00	4,00	2,57	0,82		

Добијени резултати су у супротности са налазима Адамсове и Кристенсонове (Adams & Christenson, 1998) који указују на то да тип образовне услуге (у редовној или специјалној установи) није значајан чинилац родитељског поверења у наставнике. С друге стране, ови аутори су утврдили да родитељи деце којој је потребна интензивнија подршка унутар специјалне едукације имају виши ниво поверења. Овакав резултат потенцијално имплицира да наши васпитачи немају довољно личних ресурса да одговоре на различите потребе деце са тешкоћама, што може да има утицај и на ниво поверења родитеља у васпитаче. Сумирањем резултата квалитативних студија утврђено је да родитељи ове деце сматрају да би васпитачи/наставници у инклузивном сетингу требало да разумеју карактеристике детета са сметњама у развоју, што би им омогућило да прилагоде свој приступ специфичним потребама сваког ученика (Falkmer et al., 2015). Осим тога, важне су и вештине интерперсоналне комуникације васпитача у формирању поверења родитеља деце са сметњама у развоју (Hamm, 2022).

Поверење мајки и карактеристике васпитача

У Табели 3 су приказане разлике у нивоу поверења мајки у односу на анализиране карактеристике васпитача.

Табела 3*Поверење мајки у односу на карактеристике васпитача*

	Min	Max	AS	SD	<i>F</i>	<i>p</i>
Радно искуство						
До 5 година	1,11	4,00	2,71	0,84	11,280	0,000
Од 5 до 20 година	1,26	4,00	2,87	0,87		
Више од 20 година	1,00	4,00	3,21	0,86		
Доживљај компетентности						
Компетентни	1,84	4,00	3,25	0,84	4,928	0,008
Уз подршку стручњака	1,26	4,00	2,85	0,84		
Недовољно припремљени	1,00	4,00	2,90	0,91		

Мајке показују виши ниво поверења у васпитаче који имају више радног искуства (преко 20 година). Овакав образац потврђен је и на подзорку мајки деце типичног развоја ($F = 5,496, p = 0,005$), као и на подзорку мајки деце са сметњама у развоју ($F = 7,690, p = 0,001$). Претходне студије су такође показале да радно искуство васпитача може утицати на ниво поверења родитеља према њима с обзиром на то да искуснији васпитачи имају боље вештине комуникације, флексибилнији су и осетљивији на различите потребе деце (Jones, 2006; Lerkkanen et al., 2013). Као што и други аутори указују (Schoorman et al., 2007), радно искуство васпитача родитељи сматрају показатељем компетентности што објашњава позитивну повезаност између поверења родитеља и радног искуства васпитача. Истовремено, добијени налази сугеришу да без практичног искуства у раду са децом у инклузивном вртићу, формално образовање само по себи није довољно да би васпитачи били компетентни за рад са децом са тешкоћама у развоју. Ову претпоставку потврђују наши налази везани за доживљај компетентности васпитача за рад у инклузивном окружењу.

Самопроценом компетенције за рад у инклузивном окружењу, 14,4% васпитача верује да је адекватно обучено, док 38,7% њих сматра да може да ради уз стручну подршку. Доживљај недовољне припремљености има 46,9% анкетираних васпитача. Међу онима који раде са децом са сметњама у развоју више је оних који сматрају да нису довољно стручни (56,2% vs 41,5%, $\chi^2 = 9,550, p = 0,008$). Добијени налази у складу су са резултатима других студија које доследно потврђују да васпитачи и наставници нису у довољној мери компетентни за рад са децом са тешкоћама у развоју (Jablan i Maksimović, 2020; Korać i sar., 2018; Rajić i Mihić, 2017; Stančić i Stanisavljević Petrović, 2013). У складу са тим, поверење у обе групе родитеља јесте више у оне васпитаче који сматрају да су компетентни ($AS_{\text{ТП}} = 3,37 \pm 0,82, AS_{\text{СР}} = 3,01 \pm 0,84$), него у оне који се не осећају компетентним ($AS_{\text{ТП}} = 3,08 \pm 0,84, AS_{\text{СР}} = 2,68 \pm 0,95$), или којима је потребна подршка стручњака ($AS_{\text{ТП}} = 2,97 \pm 0,86, AS_{\text{СР}} = 2,56 \pm 0,70$). Међутим, док у групи родитеља деце без тешкоћа постоје значајне разлике у поверењу у односу на доживљај компетентности васпитача ($F = 3,479, p = 0,032$), у групи родитеља деце са тешкоћама оне нису значајне ($F = 2,368, p = 0,103$). Имајући у виду релативно мали број васпитача који раде са децом са сметњама у развоју, а сматрају да имају адекватан ниво компетентности ($n = 22$), питање односа самоперцепције стручности васпитача и поверења родитеља деце са сметњама у развоју остаје и даље отворено.

Стручњаци који се осећају компетентно су често самоуверенији у свом раду и отворенији за комуникацију, што може утицати на родитељску перцепцију њихове компетентности, а самим тим и на ниво њиховог поверења у васпитаче. Ипак, ова субјективна димензија васпитача има значај само када

је реч о мајкама деце типичног развоја која, сама по себи, не представљају велики педагошки изазов, нити за васпитача, нити за родитеља. Интересантно је напоменути да ранија истраживања, конципирана на директној опсервацији примене различитих педагошких приступа, откривају да родитељи имају више поверења у оне стручњаке који користе педагошки приступ оријентисан на дете (Kikas et al., 2016; Lerkkanen et al., 2013), а који ставља у фокус индивидуалне потребе и способности сваког детета, пружајући му могућност учења у складу са његовим развојним темпом и интересовањима.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од значаја које поверење између родитеља и васпитача има за изграђивање партнерских односа и позитивних развојних исхода деце, наши резултати су потврдили да мајке деце са сметњама у развоју представљају вулнерабилнију групу за развијање поверења у васпитаче него родитељи деце без тешкоћа. Такође, добијени налази су потврдили да је поверење родитеља значајно повезано са компетенцијама васпитача, те да родитељи имају више поверења у васпитаче који имају дугогодишње искуство у раду са децом него у васпитаче који су почетници и имају мање практичног искуства.

С обзиром на то да је потврђено да сами васпитачи истичу да нису довољно компетентни за рад у инклузивном окружењу, неопходно је кроз обуке и иницијално образовање васпитача ојачати не само њихова знања, већ и комуникационе вештине кроз искуства која укључују директан контакт са родитељима деце са развојним тешкоћама, као и супервизију и подршку од стране специјалних едукатора у циљу усвајања практичних вештина и техника у складу са различитим потребама ове деце и њихових родитеља. На тај начин, васпитачи би били компетентнији за успостављање поверљивих партнерских односа са родитељима што би допринело да родитељи осете да имају подршку. Самим тим, то би их оснажило да учествују у заједничком раду са децом.

Према нашим сазнањима, ово истраживање је прво које се бави повећењем родитеља у инклузивном вртићу и као такво представља увод за даље бављење овом темом, не само на нивоу предшколског, већ и на нивоу основношколског и средњошколског образовања. Добијени резултати и претпоставке могу пружити смернице за креирање и спровођење даљих истраживања о корелатима и предикторима поверења родитеља и професионалаца из различитих перспектива, како би се утврдило да ли одређене карактеристике васпитача, родитеља и деце, појединачно или заједно, могу предвидети нивое поверења родитеља у васпитаче.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams, C. M. (2008). Building trust in schools: A review of empirical evidence. In W. Hoy & M. DiPaola (Eds.), *Improving schools: studies in leadership and culture* (29–54). Information Age.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (1998). Differences in parent and teacher trust levels: Implications for creating collaborative family-school relationships. *Special Services in the Schools, 14*(1-2), 1–22. https://doi.org/10.1300/J008v14n01_01
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 477–497. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00048-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00048-0)
- Falkmer, M., Anderson, K., Joosten, A., & Falkmer, T. (2015). Parents' perspectives on inclusive schools for children with autism spectrum conditions. *International Journal of Disability, Development and Education, 62*(1), 1–23. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.984589>
- Hamm, J. E. (2022). The impact of special education professionals' interpersonal skills on parent trust [Doctoral dissertation, Rivier University]. <https://www.proquest.com/openview/b501e130899774fe3a2985b68eef34e1/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Hummel, T. G., Cohen, F., & Anders, Y. (2023). Parents' trust in their child's preschool: associations with child and family characteristics and aspects of parent-preschool communication. *Early Education and Development, 34*(5), 1057–1074. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2101344>
- Jablan, B. Đ. i Maksimović, J. M. (2020). Razvoj inkluzivnog obrazovanja iz ugla nastavnicihkih kompetencija – stanje, problemi i perspektive. *Zbornik radova, Pedagoški fakultet u Užicu, 23*(22), 85–100. <https://doi.org/10.5937/ZRPFU2022084>
- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? In C. Evertson, & C. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887–908). Routledge.
- Kikas, E., Lerkkanen, M. K., Pakarinen, E., & Poikonen, P. L. (2016). Family- and classroom related factors and mother-kindergarten teacher trust in Estonia and Finland. *Educational Psychology, 36*(1), 47–72. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.895298>
- Korać, I., Kosanović, M. i Klemenović, J. (2018). Inicijalno obrazovanje vaspitača i njihove profesionalne kompetencije za rad u inkluzivnom okruženju. U R. Đević, i N. Gutvajn (ur.), *Uvažavanje različitosti u funkciji pozitivnog razvoja dece i mladih* (str. 61–74). Institut za pedagoška istraživanja.
- Lerkkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Poikonen, P.-L., & Nurmi, J.-E. (2013). Mothers' trust in teachers in relation to teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.005>
- Ogg, J., Clark, K., Strissel, D., & Rogers, M. (2021). Parents' and teachers' ratings of family engagement: Congruence and prediction of outcomes. *School Psychology, 36*(3), 142. <https://doi.org/10.1037/spq0000379>

- Rajić, M., i Mihić, I. (2017). Doživljaj kompetentnosti i motivacija vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 42(2), 339–359.
- Santiago, R. T., Garbacz, S. A., Beattie, T., & Moore, C. L. (2016). Parent-teacher relationships in elementary school: An examination of parent-teacher trust. *Psychology in the Schools*, 53(10), 1003–1017. <https://doi.org/10.1002/pits.21971>
- Schoorman, F., Mayer, R., & Davis, J. (2007). An integrative model of organizational trust: Past, present, and future. *The Academy of Management Review*, 32(2), 344–354. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24348410>
- Stančić, M., i Stanisavljević Petrović, Z. (2013). Mišljenje vaspitača o koristima od inkluzije i načinima njenog ostvarivanja. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 12(3), 353–369. <https://doi.org/10.5937/specedreh12-2719>

PRESCHOOL TEACHERS' COMPETENCIES AND MOTHERS' TRUST WITHIN AN INCLUSIVE SETTING

Nataša Buha, Marija Jelić

University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation

Abstract

Parental trust in professionals is essential for effective collaboration in the development and upbringing of children. Trust in preschool teachers, along with the establishment of a strong partnership between parents and educators, becomes particularly important as soon as a child begins attending preschool. This partnership lays the groundwork for the child's long-term development and education. The aim of this research is to explore the level of parental trust in preschool teachers employed in inclusive preschool settings and to investigate how this trust relates to the competencies of preschool teachers. The study included 162 parents of children with developmental disabilities and 277 parents of typically developing children aged three to seven years. Trust in preschool teachers was measured using the Trust Scale. The findings indicated that mothers of children with developmental difficulties have lower levels of trust in teachers than mothers of children without such difficulties. Furthermore, parental trust is significantly linked to teachers' perceptions of their own competence in working with children who have developmental disabilities. The results suggest that enhancing preschool teachers' knowledge and skills through training and initial education is crucial for effectively working with this population and their parents. This, in turn, can help improve parental trust among families with children facing challenges. Additionally, further research is needed to investigate the correlates and predictors of trust, particularly regarding how parents of children with difficulties perceive their teachers.

Keywords: *trust, preschool, inclusion, children with developmental disabilities, preschool teachers' competencies*

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

376.1-056.26/.36-053.2(082)(0.034.2)

316.624(082)(0.034.2)

316.614-056.26/.36-053.2(082)(0.034.2)

364.4-056.26/.36(082)(0.034.2)

81'234-056.26/.36(082)(0.034.2)

НАЦИОНАЛНИ научни скуп "Специјална едукација и рехабилитација и инклузивно друштво" (2024 ; Београд)

Зборник радова [Електронски извор] / Национални научни скуп "Специјална едукација и рехабилитација и инклузивно друштво", Београд, 23. децембар 2024. ; [уредници Ксенија Станимиров, Александра Павловић, Лука Мијатовић]. - Београд : Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ), 2024 (Београд : Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију (ИЦФ)). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) ; 12 cm

Системски захтеви: Нису наведени. - Насл. са насловне стране документа. - Тираж 200. - Предговор / уредници зборника. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Abstracts.

ISBN 978-86-6203-187-7

а) Деца са посебним потребама -- Зборници б) Инклузивно образовање -- Зборници в) Поремећаји понашања -- Зборници г) Социјална интеракција -- Деца са посебним потребама -- Зборници д) Особе са посебним потребама -- Зборници ђ) Говорни поремећаји -- Деца -- Зборници

COBISS.SR-ID 159158793



Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију