

ТМГ. XXXVII	Бр. 2	Стр. 785-801	Ниш	април – јун	2013.
-------------	-------	--------------	-----	-------------	-------

UDK 616.89-008.441-055.26:376-056.26/.36
616.89-008.441:371.213.3]:376-056.26/.36

Originalan naučni rad
Prимљено: 24. 02. 2013.
Odobreno za štampu: 30. 05.2013.

Mirjana Stanković Đorđević
Visoka škola strukovnih studija
za obrazovanje vaspitača
Pirot

ANKSIOZNOST NASTAVNIKA I MAJKI KAO PREDIKTOR DOŽIVLJAJA PRIPADANJA ŠKOLI DECE SA RAZVOJNIM SMETNjAMA

Apstrakt

U podizanju deteta sa razvojnom smetnjom najznačajnije mesto imaju roditelji, nastavnici i vršnjaci. Oni čine složenu mrežu mikrosistemskih odnosa i uticaja koji mogu delovati podsticajno, time što detetov razvoj podižu na viši nivo ili restriktivno, time što dete zadržavaju na spontano postignutom stupnju razvoja. Problem ovog istraživanja je ispitivanje anksioznosti (situacione i opšte) nastavnika i majki i njihovog doprinosa doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Istraživanje je pokazalo da majke dece sa razvojnim smetnjama imaju statistički značajno viši nivo anksioznosti, i situacione i opšte, u odnosu na nastavnike. Skoro sva deca sa razvojnim smetnjama, koja pohađaju redovnu školu, imaju pozitivan doživljaj pripadanja školi. Prediktor situaciona anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama u najvećoj meri doprinosi doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Niska trenutna anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama doprinosi višem nivou doživljaja pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Ove majke su sigurnije u sebe, te i svoju decu podižu shodno tome, sa višim nivoom samopouzdanja i doživljajem prihvaćenosti od strane drugih, pa i škole i vršnjaka.

Ključne reči: deca sa razvojnim smetnjama, majke, nastavnici, anksioznost, doživljaj pripadanja

ANXIETY OF TEACHERS AND MOTHERS AS AN INDICATOR OF THE SENSE OF SCHOOL BELONGING IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Abstract

Parents, teachers, and peers play the most important roles in the process of raising children with developmental disabilities. They constitute a complex network of microsystem relationships and influences which may be considered either supportive, in which case they tend to raise a child's development to a higher level, or restrictive, in which case they tend to keep a child at a spontaneously reached level of development. The main interest of this research was the study of (both situational and general) anxiety of teachers and mothers and their contribution to the sense of school belonging in children with developmental disabilities. Statistically, the research shows that, in comparison to teachers, mothers of children with developmental disabilities suffer from significantly higher levels of both situational and general anxiety. Almost all children with developmental disabilities who attend regular schools have a positive sense of belonging to those schools. The situational anxiety indicator concerning mothers of children with developmental disabilities has been singled out as being the best at predicting the sense of school belonging in children with developmental disabilities. Low level of situational anxiety of mothers of children with developmental disabilities results in a higher sense of school belonging in their children. These mothers have more self-esteem and thus raise their children to have a higher level of self-confidence and a sense of acceptance by others, even by their school or by their peers.

Key Words: Children with Developmental Disabilities, Mothers, Teachers, Anxiety, Sense of Belonging

U podizanju deteta sa razvojnom smetnjom najznačajnije mesto imaju roditelji, nastavnici i vršnjaci, koji čine složenu mrežu mikrosistemskih odnosa i uticaja koji mogu delovati podsticajno, time što detetov razvoj podižu na viši nivo ili restriktivno, time što dete zadržavaju na spontano postignutom stupnju razvoja.

Poziv roditelja je odgovoran i složen; podizati dete sa razvojnom smetnjom je još ozbiljniji izazov. Jedan broj roditelja ovakvo roditeljstvo čini jačim, hrabrijim, boljim ljudima. Nažalost, za većinu njih, roditeljstvo je tegobno, puno prepreka i zebnji. Pre detetovog rođenja roditelji imaju različite konstrukte o svom detetu i njegovoj budućnosti, brojne planove, želje. Sve to, u jednom trenutku, ruši dijagnoza ometenosti u razvoju. Mnogi snovi, planovi, ideje i želje moraju da pretrpe ozbiljne promene. Za roditelje i širu porodicu nastupa mučan period adaptacije na novonastale porodične prilike (ili neprilike). Niz činilaca utiče kako će (i da li će) porodica prebroditi najpre akutnu (šok)

krizu izazvanu dijagnozom deteta i kako će se nositi sa iscrpljujućom krizom detetovog hendikepa tokom čitavog života.

U porodicama sa decom sa razvojnim smetnjama majke ili ne rade ili napuštaju posao radi nege deteta, one su te koje su češće uz decu, koje brinu o njihovom celokupnom razvoju i akademskom postignuću. Istraživanje Mitić (1997) pokazuje da u njenom uzorku roditelja dece sa razvojnim smetnjama radi samo 51,7% roditelja, uglavnom očeva. Dinamika bračnih odnosa ozbiljno je poremećena i majka i dete najčešće formiraju dijadu, koja je u važnim stvarima i bitnim odlukama odvojena od oca (Лацковић – Гргин, 2000). U patrijarhalnim sredinama, kakve su najčešće u našem okruženju, može doći do odbacivanja deteta sa razvojnom smetnjom.

Iskustva roditelja dece sa razvojnim smetnjama vezana za institucije su uglavnom nepovoljna – autoritarnost, ignorisanje, sažaljenje... samo su neki od stavova koje profesionalci i institucije, u skladu sa medicinskim modelom, ispoljavaju prema roditeljima dece sa problemima u razvoju. Do polaska u školu i porodice i deca su već opterećeni sekundarnim posledicama hendikepa, što ih čini izuzetno osetljivim u komunikaciji sa nastavnicima. Roditelji dece sa razvojnim smetnjama ne čine organizovanu grupu i nemaju definisane zajedničke ciljeve, tako da nemaju dovoljno kapaciteta da svoj odnos sa školom postave na partnerskoj osnovi i kao pojedinci teško ostvaruju svoja prava i prava svoje dece.

Uz roditelje (porodicu), vrtić i škola su prve institucije, predstavnici društva, sa kojom se deca sreću i (još uvek) su najznačajnije vaspitno-obrazovne institucije, najsistematičnije projektovani i organizovani centri učenja i razvoja dece i mladih. Pripremni program, osnovno i srednje obrazovanje su, uz porodicu, od najvećeg uticaja na vaspitanje, obrazovanje i celokupan razvoj ličnosti. Škola predstavlja složenu socijalnu sredinu, sa tradicionalnim formalnim i neformalnim obrascima opažanja, koncipiranja, razumevanja i vrednovanja ponašanja. Škola omogućava usvajanje bazičnih kulturnih koncepata, vrednosti, normi, modela i obrazaca ponašanja i saobraćanja.

Poseban položaj u obrazovno-vaspitnom radu imaju nastavnici koji rade sa decom sa razvojnim smetnjama, a njih je, zahvaljujući prihvatanju inkluzije, u našim školama sve više. Uloge nastavnika u radu sa decom sa razvojnim smetnjama i njihovim roditeljima su raznovrsne; nastavnici su u bližem kontaktu i sa decom i sa njihovim roditeljima, a takođe je i odgovornost za podsticanje razvoja ove dece značajno veća.

Istraživanja pokazuju (na primer, Al-Abdulwahab et all, prema Нишевић, Бркић и Голубовић, 2011) da stavovi profesionalaca utiču na tretman i rehabilitacioni potencijal osoba sa invaliditetom. Negativni stavovi mogu da uspore prilagođavanje i prihvatanje hendikepa, a kod dece da uslove razvoj negativne slike o sebi, nisko samopoštovanje,

naučenu bespomoćnost, odnosno da dovedu do sekundarnih posledica hendikepa.

Pored stavova prema deci sa razvojnim smetnjama, ispitivane su i pojedine karakteristike deci najbližih osoba – nastavnika i majki, poput samopoštovanja, empatije, anksioznosti. Mnogi autori smatraju da je anksioznost normalan pratilac psihičkog razvoja. Ovo je afekat koji je često proučavan i u okviru normalnog razvoja i kao psihopatološki entitet.

Roditeljska anksioznost je jedna od važnih determinanti izražavanja zabrinutosti roditelja u vezi sa razvojem njihove dece, što može dvojako uticati na ponašanje roditelja – potrebu da se zabrinutost otkloni (odlaskom lekaru, psihologu) ili stanje „status quo“, uz prezaštićavanje dece (Гласко, 2002, према Коларић, 2004). Kolarić (2004) bavila se ispitivanjem povezanosti anksioznosti majki dece predškolskog uzrasta i njihove zabrinutosti za detetov razvoj Upitnikom roditeljskih procena dečjeg razvojnog statusa – PEDS i Spilbergerovim Inventarom anksioznosti – STAI. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da postoji veza višeg nivoa anksioznosti na S-skali (koja meri anksioznost kao stanje) i pojave jedne ili više značajnih zabrinutosti kod majki. Kod majki koje imaju srednji nivo anksioznosti kao stanja i kao crte, zabrinutost za decu ne zavisi od stepena njihove anksioznosti, te one mogu, nevezano za svoj afektivni status, objektivnije da procenjuju svoju decu.

Kada se radi o podizanju deteta sa razvojnom smetnjom, biti roditelj u takvoj situaciji nosi niz nepoznanica, stresova, strahova od onoga što nosi budućnost. Dijagnoza detetove ometenosti menja roditeljske konstrukte o sebi samima, o roditeljstvu, detetu, bolesti – nisko samopouzdanje, nesigurnost, ograničavanje socijalnih kontakata, sumnje u sopstvenu kompetentnost, porodični, materijalni problemi dovode često do pojave depresije i anksioznosti (Дејвис, 1995, Хрњица, 1997; Митић, 2011).

Nastavnici su po prirodi svog pomagačkog poziva u opasnosti da budu žrtve prolongiranog profesionalnog stresa: anksioznost, depresija, frustriranost, naprijateljsko ponašanje prema učenicima i kolegama, emocionalna iscrpljenost, samo su neke od manifestacija prolongiranog stresa (Крњajiћ, 2003). Istraživanja govore da su nastavnici koji rade sa decom sa razvojnim smetnjama u većem riziku od pojave profesionalnog stresa i profesionalnog izgaranja na poslu (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007; Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, „Save the children“, UK, kancelarija u Beogradu, 2004). Istraživanje Rajović i Jovanović (2010) govori o osećanju nekompetentnosti, strahu od profesionalnog neuspeha i mogućnosti pojave anksioznosti, kao reakcije na školsko okruženje koje nije naklonjeno ni detetu sa razvojnom smetnjom, ni profesionalcima koji rade sa njim.

Istraživanje Anđelković, Stojadinović i Stojiljković (2009) imalo je za cilj ispitivanje empatičnosti i anksioznosti nastavnika koji rade sa mladima sa poremećajima ponašanja i nastavnika koji rade sa decom

redovne populacije. Ispitivanje je sprovedeno Dejvisovim Indeksom interpersonalne reaktivnosti (IRI) i Spilbergerovim Inventarom anksioznosti (STAI – Form Y). Rezultati su pokazali povišen nivo situacione anksioznosti u odnosu na norme, dok je opšta anksioznost bila u granicama prosečnih vrednosti. Ovo istraživanje je potvrdilo postojanje pozitivne korelacije empatičnosti i anksioznosti, kao aspekta povišene afektivnosti ispitanika, kao i prisustvo povišene anksioznosti kod mlađih osoba, što je i tvrdnja Spilbergera (1972, prema Anđelkoviћ, Стојадиновић и Стојиљковић, 2009).

Odnos prema deci sa razvojnim smetnjama u našoj sredini tradicionalno je opterećen negativnim konotacijama – dete sa razvojnim smetnjom je različito, nedovoljno spremno za život, samim tim manje vredno i poželjno. Sredina u prvi plan ističe ograničenja ove dece, a ne celinu njihove ličnosti i njihove potencijale. Izolacija i izbegavanje kontakata su česti pratiloci dece sa razvojnim smetnjama i njihovih porodica. Nepoznavanje od strane redovne populacije uslovljava negativne stavove i predrasude. Ono što prati decu sa razvojnim smetnjama i njihove porodice je, još uvek, izvesna socijalna distanca – od strane prosvetnih radnika, vršnjaka, suseda, rođaka, poznanika, isključenost iz opštih društvenih tokova, najčešće i materijalna ugroženost.

Deca sa razvojnom smetnjom na svoj hendikep gleda očima roditelja. Polaskom u predškolsku ustanovu, zatim školu, postaje svesno svoje različitosti, (ne)kompetentnosti za akademska postignuća, socijalne nekompetencije, u zavisnosti od očuvanosti svojih intelektualnih potencijala. Sekundarne posledice hendikepa se upravo ogledaju u pojavi nesigurnosti, naučene bespomoćnosti, depresije i anksioznosti (Хрњица, 1997).

Osećaj pripadnosti grupi – školi i društvenoj zajednici važan je aspekt ličnog identiteta i neophodan u podsticanju razvoja dece sa razvojnim smetnjama. Furman (Furman, 1998, prema Frederickson et al, 2007) tvrdi da „osećanje zajedništva“ nije prisutno dok članovi ne iskuse osećanje pripadnosti, poverenja i bezbednosti u drugima. Fokusiranje na osećanju zajedništva kao centralnoj karakteristici inkluzije je podržano od strane But i Ejnskou (Booth & Ainchow, 2002) koji identifikuju izgradnju pripadnosti zajednici „kao bazičan aspekt“, kome se ponekad pridaje premalo pažnje.

PROBLEM ISTRAŽIVANJA I CILJEVI

Problem ovog istraživanja je ispitivanje anksioznosti (situacione i opšte) nastavnika i majki dece sa razvojnim smetnjama i dece redovne populacije i doprinosa njihove anksioznosti doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama koja pohađaju redovnu školu.

Osnovni cilj istraživanja je da se utvrdi doprinos nivoa anksioznosti nastavnika i majki dece sa razvojnim smetnjama i dece redovne populacije doživljaju pripadnja školi dece sa razvojnim smetnjama, kao i međuodnos anksioznosti (situacione i opšte) nastavnika i majki dece sa razvojnim smetnjama i dece redovne populacije, kao i doživljaj pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama.

U ovom istraživanju se pošlo od Spilbergerovog shvatanja anksioznosti (Spielberger, 1983). On pravi konceptualnu razliku između opšte i situacione anksioznosti. Opšta anksioznost je dispozicija za određene oblike ponašanja koja je stečena u ranom detinjstvu i podrazumeva da ličnost opaža kao ugrožavajuće situacije koje su objektivno bezopasne i pri tom su reakcije najčešće burnije nego što to samo situacija zahteva. Situaciona anksioznost može biti stimulirana spolja ili iznutra i predstavlja „subjektivno, svesno opaženo stanje straha i zebnje koje se javlja zajedno sa povišenom budnošću autonomnog nervnog sistema“ (Anđelković, 2008).

Koncept inkluzije uključuje kao veoma značajan aspekt osećaj pripadnosti dece sa razvojnim smetnjama, jer su pozitivna osećanja neophodna i za uspešno učenje i za više opšte blagostanje ove dece (Frederickson et al., 2007). Pripadanje je takođe dobilo snažnu podršku, kao centralna karakteristika inkluzije, posebno od zagovornika u Americi (Billingsley, Gallucci, Peck, Schwartz & Staub, 1996; Forest & Lusthaus, 1989, prema Ainscow, 2005) i u Velikoj Britaniji – aktivnosti organizacije Save the children UK (Booth and Ainscow, 2002; Ainscow, 2005; Frederickson et al., 2007).

Instrumenti korišćeni u istraživanju

Kao instrumenti u istraživanju korišćeni su Spilbergerov inventar anksioznosti (State – Trait Anxiety Inventory, STAI – Y, Spielberger, 1983), *STAI formaⁱ* i Skala pripadanja (The Belonging Scale of Gudenov, 1993, Frederickson et al., 2007).

Spilbergerov inventar ličnosti je instrument koji sadrži dve odvojene skale samoprocene za utvrđivanje dve dimezije anksioznosti: trenutne – situacione (STAI-S) i opšte ili trajne anksioznosti (STAI-T). Prva od ove dve skale samoprocene (STAI-S) sadrži 20 iskaza kojima se ocenjuje kako se ispitanik oseća „sada, u ovom trenutku“. Druga skala (STAI-T) takođe sadrži 20 iskaza, ali se njima ocenjuje kako se ispitanik „generalno“ oseća. Na četvorostepenoj skali ispitanik treba da zaokruži broj (od 1 do 4) koji najbolje oslikava njegov stepen slaganja sa ponuđenom tvrdnjom. Najmanji mogući rezultat je 20, a najveći 80. Test-retest korelacija za STAI-T za uzorak studenata je $r=0,765$, a za uzorak srednjoškolaca $r=0,695$. Interna konzistentnost obe skale je visoka (Anđelković, 2008). Alfa Krombah koeficijent za poduzorak odraslih is-

pitanika u ovom istraživanju iznosi – za trenutnu anksioznost 0,68, a za opštu 0,66.

Skalu pripadanja je konstruisao Gudinov 1993. godine (*Psychological Sense of School Membership – PSSM, 1993*). To je upitnik osmišljen da proceni do koje mere dete ima osećaj pripadnosti u svojoj školi. Frederikson i saradnice (2007) u svojoj studiji prilagodile su skalu u Skalu pripadnosti (*The Belonging Scale of Gudenov, 1993*). Od dece se traži da procene da li se slažu ili ne sa tvrdnjama iz skale, da pokažu svoju tačku gledišta. Da bi se sprečili mehanički odgovori, jedna trećina stavki je formulisana u negativnom obliku i obrnuto vrednovana. Što je viši nivo vrednovanja na skali pripadnosti, to je i viši nivo pripadnosti školskoj sredini. Radi se o skali dvostrukog izbora, koja sadrži 12 ajtema. Minimalan broj poena je 0, a maksimalan 12. U studiji pomenutih autorki skala ima visoku alfa-relijabilnost (Frederickson at all, 2007). Alfa Krombah koeficijent za Gudinovljevu skalu doživljaja pripadnja školi na poduzorku dece sa razvojnim smetnjama u ovom istraživanju iznosi 0,80.

Hipoteze istraživanja

1. Postoji statistički značajna razlika u anksioznosti (kao stanja i kao crte) na poduzorku odraslih ispitanika: a) nastavnika i majki dece sa razvojim smetnjama; b) nastavnika i majki dece redovne populacije; v) majki dece sa razvojnim smetnjama i majki dece redovne populacije.
2. Postoji nizak nivo doživljaja pripadanja školi kod dece sa razvojnim smetnjama.
3. Anksioznost kao stanje i kao crta i nastavnika i majki doprinosi doživljaju pripadanja školi, s tim što očekujemo da anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama značajnije doprinosi doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama.

Opis uzorka

Ukupan uzorak istraživanja je činilo 282 ispitanika koji imaju iskustvo sa decom sa razvojnim smetnjama ili sami pripadaju ovoj kategoriji. U istraživanju je učestvovalo 55 nastavnika redovnih osnovnih škola koji, uz decu redovne populacije, rade i sa decom sa razvojnim smetnjama. Poduzorak majki je činilo 56 majki dece školskog uzrasta redovne populacije i 55 majki dece sa razvojnim smetnjama. Uzorak je uključivao i 58 učenika IV razreda i viših razreda osnovne škole redovne populacije u čijim odeljenjima je bar jedno dete sa razvojnom smetnjom i 58 učenika IV razreda i viših razreda osnovne škole sa razvojnim smetnjama koji pohađaju redovnu školu. Poduzorak dece sa razvojnim smetnjama se sastojao od 31 deteta sa dijagnozom Laka mentalna

retardacija i sa graničnom inteligencijom i 27 dece sa dijagnozom Cerebralna paraliza. Sva deca su bila od početka školovanja učenici redovnih osnovnih škola.

Rezultati istraživanja

Anksioznost nastavnika i majki dece sa razvojnim smetnjama i dece redovne populacije.

U ovom delu rada, polazeći od sistemske orijentacije sagledavanja mikrosistemskih odnosa, prikazana je analiza međudnosa nivoa anksioznosti (kao stanja i kao crte) nastavnika i majki dece sa razvojnim smetnjama i dece redovne populacije.

Tabela 1. Razlike između nastavnika, majki dece sa razvojnim smetnjama i majki dece redovne populacije – situaciona i opšta anksioznost

Table 1. Differences between teachers, mothers of children with developmental disabilities, and mothers of normally developing children – situational and general anxiety

	Situaciona anksioznost	AS	SD	T-test	sig
a)	nastavnici	39.93	7.823	4.896	.000
	majke dece sa razvojnim smetnjama	48.02	9.166		
b)	nastavnici	39.93	7.823	.713	.478
	majke dece redovne populacije	38.75	8.838		
v)	majke dece sa razvojnim smetnjama	48.02	9.166	5.140	.000
	majke dece redovne populacije	38.75	8.838		
	Opšta anksioznost				
a)	nastavnici	33.35	7.324	4.865	.000
	majke dece sa razvojnim smetnjama	41.56	9.331		
b)	nastavnici	33.35	7.324	-.639	.524
	majke dece redovne populacije	34.33	7.872		
v)	majke dece sa razvojnim smetnjama	41.56	9.331	4.136	.000
	majke dece redovne populacije	34.33	7.872		

Dobijene su statistički značajne razlike ($p < 0,01$) između grupa odraslih ispitanika u odnosu na oba tipa anksioznosti. Majke dece sa razvojnim smetnjama su statistički značajno anksioznije, značajno je viši nivo anksioznosti i situacione i opšte u odnosu na prosvetne radnike.

U ovom istraživanju anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama se pokazala kao karakteristika koja ih odvaja od nastavnika i majki dece redovne populacije. Podizanje deteta sa razvojnom smetnjom nosi sobom neophodnost redefinisanja niza izgrađenih konstrukata – o sopstvenoj ličnosti, sopstvenoj uspešnosti, o braku i odnosima u braku, o

detetu. Jedan broj roditelja se adaptira na život uz dete sa razvojnom smetnjom, dok drugi trajno imaju nisko samopouzdanje, nesigurnost, ograničene socijalne kontakte, što, uz, porodične i materijalne probleme, dovodi do pojave depresije i anksioznosti (Дејвис, 1995; Хрњица, 1997; Коларић, 2004; Митић, 2011). Prosvetni radnici nemaju blizak emocionalni i lični odnos sa decom sa razvojnim smetnjama sa kojom rade, kao roditelji, te je, očigledno, ova činjenica uticala na razliku u ispitivanim karakteristikama. U našem istraživanju oba ispitivana tipa anksioznosti su prisutnija kod majki dece sa razvojnim smetnjama. Anksioznost kao stanje je prisutna kod majki kao zabrinutost za svakidašnje životne izazove, koji su za njih ozbiljniji, usled čestih materijalnih, porodičnih i bračnih problema, problema vezanih za rehabilitaciju i obrazovanje deteta i sl. Anksioznost kao crta je, takođe, prisutnija kod majki dece sa razvojnim smetnjama – postavlja se pitanje je li njihova anksioznost dimenzija – crta koja ih prati kroz život ili ih je život sa detetom sa razvojnom smetnjom učinio anksioznijim?

Deca sa razvojnim smetnjama.

Naredni segment istraživanja bavi se ispitivanjem doživljaja pripadnja školi dece sa razvojnim smetnjama u skladu sa tezom socijalnog pristupa ometenosti o pravima osoba – dece sa razvojnim smetnjama i značaju partnerskog odnosa svih učesnika u (obrazovnoj) inkluziji.

Tabela 2. Stepen izraženosti doživljaja pripadanja školi

Table 2. Degree of the sense of school belonging

	Minimum	Maksimum	AS	SD
Doživljaj pripadanja	2	12	10.02	2.252

Teorijska aritmetička sredina je 6.0.

Tabela 3. Doživljaj pripadnja školi izražen u kategorijama

Table 3. Sense of school belonging expressed through categories

	F	%
Nepripadanje	4	6.9
Pripadanje	54	93.1
Ukupno	58	100.0

Skoro sva deca sa razvojnim smetnjama – 93,1%, imaju pozitivan doživljaj pripadanja školi.

Hipoteza ovog segmenta istraživanja je postavljena imajući u vidu neophodnost da se „i deca sa razvojnim smetnjama pitaju“ i da je neophodno da se čuje njihov glas. U literaturi skoro da nema istraživanja koja neposredno ispituju decu sa razvojnim smetnjama, što i ne čudi, imajući u vidu heterogenost ove populacije dece, njihov uzrast i česte probleme usmenog i pismenog izražavanja. Istraživanja koja je autor konsultovao i istraživanje koja je sam sproveo (Frederickson et all. 2007; Станковић-Ђорђевић, 2010) nisu davala ohrabrujuće rezultate. Deca sa razvojnim smetnjama (u redovnoj i specijalnoj školi) imaju nizak nivo doživljaja pripadanja školi i nisko samopoštovanje.

Rezultati ovog istraživanja su pozitivniji; deca iz ispitivanog uzorka imaju visok nivo doživljaja pripadanja školi; procentualno svega 6,9% učenika ima nizak nivo doživljaja pripadanja školi. Ovaj podatak na prvi pogled možda deluje previše optimistično; međutim, radi se o deci koja pohađaju redovnu školu od samog početka školovanja i koja su prihvaćena od strane učitelja, nastavnika i vršnjaka i pre nego što je inkluzija u školama proklamovana zakonskom regulativom. To su deca koja su profesionalno dijagnostifikovana (od strane Komisija za kategorizaciju, koje su funkcionisale do 2011. godine) i koja su u vreme upisa u školu „stekla pravo“ na redovno školovanje. U istraživanju su ispitivana deca sa cerebralnom paralizom, koja, u jednom broju slučajeva nemaju intelektualne poteškoće i deci sa lakom mentalnom retardacijom i graničnom inteligencijom. Deca sa CP svoj status u školi i među vršnjacima mogu da grade na osnovu svojih kognitivnih potencijala i ličnih kvaliteta, dok deca sa mentalnom retardacijom svoj status postižu ličnim kvalitetima, motoričkom spretnošću, komunikativnim veštinama, a i jedni i drugi, školskim ocenama. Postavlja se još jedno značajno pitanje kada govorimo o deci koja su dijagnostifikovana kao lako mentalno zaostala, a to je da su ova deca na početku školovanja procenjena na osnovu psihometrijskog kriterijuma. Može se postaviti pitanje šta je sa pedagoškim i socijalnim kriterijumom? Nekad školske ocene i nivo socijalizacije ove dece demantuju psihometrijski kriterijum. Nažalost, još uvek se i najviše ceni prvi – psihometrijski kriterijum, što je u skladu sa medicinskim modelom sagledavanja ometenosti. Još jedna okolnost je uticala da deca iz ovog uzorka imaju visok doživljaj pripadanja školi – učitelji i nastavnici su tokom godina školovanja ovoj deci poklanjali pažnju, radili dodatno sa njima, hvalili, podržavali (da je bilo drugačije, deca bi bila prebačena u specijalne škole ili odustala od školovanja), što je uticalo na to da se deca osećaju prihvaćeno i dobrodošlo u školi; a verovatno je da su učitelji i nastavnici bili i model koji je uticao na ponašanje vršnjaka redovne populacije.

*Doprinos anksioznosti majki doživljaju pripadanja školi.
Regresiona analiza.*

Dalja analiza odnosila se na analizu doprinosa nivoa anksioznosti nastavnika i majki doživljaju pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. U tom cilju primenjena je regresiona analiza.

*Tabela 4. Doprinos dobijenih regresionih modela doživljaju pripadanja
(u okviru šireg istraživanja)*

*Table 4. Contribution of the obtained regression models to the sense of
belonging (within a broader research)*

Model	R	R ²	F	sig
1 – prediktor: trenutna anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama	.443	.197	6.360	.018

Regresiona analiza je uključivala, pored ispitivanja doprinosa nivoa anksioznosti, ispitivanje doprinosa empatičnosti, samopoštovanja, stava prema obrazovnoj inkluziji i socijalne distance prema deci sa razvojnim smetnjama nastavnika i majki, doživljaju pripadnja školi dece sa razvojnim smetnjama. Svi analizirani prediktori u istraživanju objašnjavaju 67,8% varijanse doživljaja pripadanja školi.

Prediktor situaciona anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama se izdvojio kao najbolji u predviđanju doživljaja pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. On objašnjava 44,3% varijanse u kriterijumskoj varijabli – doživljaju pripadanja školi. Niska situaciona anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama utiče na viši nivo doživljaja pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama. Ove majke su sigurnije u sebe, te i svoju decu podižu shodno tome, sa višim nivoom samopouzdanja i doživljajem prihvaćenosti od strane drugih, pa i škole i vršnjaka.

Ostalih 32% varijabiliteta treba tražiti, autor pretpostavlja, u nekim dodatnim medijacijskim varijablama – poput drugih karakteristika nastavnika i majki, kao i stereotipija učesnika u procesu inkluzije dece sa razvojnim smetnjama. Pravci daljih istraživanja bi bili upravo u ispitivanju ovih karakteristika i njihovog doprinosa inkluziji u obrazovanju.

DISKUSIJA REZULTATA

Rezultati istraživanja su donekle očekivani – majke dece sa razvojnim smetnjama su statistički značajno anksioznije u odnosu na majke dece redovne populacije i nastavnike. Situaciona anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama je značajan prediktor doživljaja pripadnja dece

sa razvojnim smetnjama – što je niži nivo anksioznosti majki, to je doživljaj pripadnja školi pozitivniji. Deca sa razvojnim smetnjama koja pohađaju redovnu školu u ispitivanom uzorku od samog početka školovanja su ohrabrivana, podsticana i prihvaćena u školi. Ova deca su, zahvaljujući svojim majkama pre svega, socijalno osnažena, imaju razvijeno samopoštovanje, komunikacijske veštine, osećaj grupne pripadnosti i grupnog identiteta. Takođe, a ne manje važno, manji je rizik od pojave sekundarnih posledica hendikepa. Ovo dalje ima uticaja na formiranje podsticajnih i kreativnih interakcija među učenicima sa razvojnim smetnjama i učenicima redovne populacije.

Anksioznost majki dece sa razvojnim smetnjama utiče na psihološki i zdravstveni status majki, na kvalitet njihovog roditeljstva i odnose sa detetom, partnerom i porodicom i načine prevazilaženja anksioznosti. Opšta anksioznost u Spilbergerovom konceptu podrazumeva dispoziciju stečenu u ranom detinjstvu kroz odnos sa roditeljima tj. dispoziciju za određene oblike ponašanja; situaciona anksioznost je, lično, svesno opaženo stanje straha i zebnje koje se javlja zajedno sa povišenom budnošću autonomnog nervnog sistema.

Majke dece sa razvojnim smetnjama se od dijagnoze detetove razvojne smetnje, ne retko od samog detetovog rođenja, susreću sa teškoćama i problemima; stresna iskustva se akumuliraju kako deca rastu – neizvesnost rehabilitacije, teškoće akademskog obrazovanja, problemi u interpersonalnoj komunikaciji, materijalni problemi i sl.

Često su u bitkama koje biju za svoju decu bez partnera, što dodatno usložnjava njihovu i dečju životnu situaciju. Iako možda nisu izvorno bile anksiozne, godine podizanja deteta sa razvojnom smetnjom čine majke dece sa razvojnim smetnjama dispoziciono i dosledno anksioznim. Majke dece sa razvojnim smetnjama imaju i viši nivo aktuelne anksioznosti. Bitna komponenta anksioznosti je osećanje ugroženosti vrednosnog sistema, bez realne osnove, kao i predviđanje budućih neodređenih događaja, situacija ili odnosa koje osoba doživljava kao ugrožavajuće i upravo ovi aspekti anksioznosti su prisutni kod majki dece sa razvojnim smetnjama. Česte neprijatne i mučne situacije u kojima se nalaze njihova deca i one same drže ih stalno na oprezu, one stalno vagaju ishode događaja i situacija u kojima se nalaze ili se mogu naći, i često, tas preteže na negativnu stranu – što ih čini dodatno osetljivim za nove neizvesne situacije.

Istraživanja pokazuju da je češća anksioznost roditelja dece sa razvojnim smetnjama, nego same dece (Дејвис, 1995; Денона, 1999; Коларић, 2004; Леугар и Штамбук, 2006; Хрњица, 2011). Osećaj krivice i samooptuživanje kod roditelja se povezuju sa depresijom, bespomoćnošću, beznadežnošću i niskim samopoštovanjem. Osećanje krivice, anksioznost i depresija roditelja narušavaju zdrav porodični život, međusobne odnose roditelja, sposobnost roditelja da brinu o svojim

potrebama, što ima za posledicu narušavanje roditeljske veze sa detetom i probleme u podizanju i vaspitanju deteta.

Postoje različita shvatanja u vezi prilagođavanja porodica sa decom sa razvojnim smetnjama – jedan broj autora smatra da se porodice oporavljaju, nastavljaju sa životom i normalno funkcionišu, dok drugi teoretičari smatraju da detetova ometenost trajno utiče na porodično funkcionisanje (Дејвис, 1995; Дротра, 1995, Олхански, 1962, према Леутар и Шамбук, 2006). Dobra prilagođenost podrazumeva prihvatanje dijagnoze, razumevanje razvoja deteta, odnose u porodici koji detetu pružaju toplinu i sigurnost, podstiču samopoštovanje, inicijativu u odnosu na preduzete tretmane i dobar odnos sa profesionalcima koji rade sa detetom. Majke dece sa telesnim invaliditetom navode kao najstresnije događaje brigu oko mogućnosti za normalan život njihove dece, mogućih medicinskih problema (za dete i sebe), brigu oko porodičnih problema. Denona (1999) je sprovedla istraživanje sa roditeljima dece sa cerebralnom paralizom i utvrdila da je i za očeve i za majke najveće psihičko opterećenje vezano za detetovo zdravlje i budućnost. Jedan broj roditelja ostaje „zakucan“ za detetov problem, prati ih hronična tuga, nesposobni su da se nose sa stresom i tokom razvoja deteta negativne emocionalne reakcije se ciklično vraćaju.

Ispitivanje razlika između majki i očeva dece sa cerebralnom paralizom, rizičnih i zaštitnih faktora i načina prilagođavanja, pokazuje da je ukupan intenzitet roditeljskog stresa za oba roditelja visok, ali se roditelji razlikuju po izvorima stresa. Za majke je veći stres nedostatak podrške i ograničenja i zahtevi roditeljske uloge, dok očevi doživljavaju viši nivo stresa usled opterećenja drugim, najčešće poslovnim, životnim ulogama. Kao zaštitni faktor kod majki se pojavljuje viši nivo (u odnosu na očeve) korišćenja emocija usmerenih na suočavanje. Osećanje nelagodnosti i anksioznosti je češće kod majki, nego kod očeva (Мартиновић-Дорчић, 2008). Majke i očevi se razlikuju s obzirom na emocionalna stanja – majke pokazuju više nivoa depresivnosti i anksioznosti, a koriste i više kao strategiju prevladavanja izbegavanje, što se smatra manje efikasnom strategijom (Денона, 1999).

Rezultati ovog istraživanja govore o pozitivnim efektima obrazovne inkluzije. Deca sa razvojnim smetnjama u ispitivanom uzorku imaju visok nivo doživljaja pripadanja školi. Ova deca su od samog početka školovanja zajedno sa decom redovne populacije, upućeni su jedni na druge, dobro se poznaju, cene i vole prema ličnim zaslugama, a ne prema ograničenjima i ometenosti. Zajedničko školsko iskustvo doprinosi osećaju pripadanja i zajedništva za svu decu podjednako, što je veoma važno za decu sa razvojnim smetnjama, jer ih čuva od sekundarnih posledica hendikapa, ali i za decu redovne populacije – uči ih toleranciji i uvažavanju različitosti kao potencijala i mogućnosti.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja govore o značaju porodice, pre svega majki, za doživljaj pripadanja školi dece sa razvojnim smetnjama i uspeh obrazovne inkluzije. Autor je u istraživanju pošao od eko-sistemskog pristupa i proučavao međudnose nastavnici– majke dece redovne populacije–majke dece sa razvojnim smetnjama–deca sa razvojnim smetnjama. Kao značajne prediktorske varijable su se nametnule karakteristike majki, pre svega nivo situacione anksioznosti, što naglašava ulogu majke i porodice u formiranju ličnosti deteta. Majke koje su stabilne kao ličnosti – koje imaju nisku situacionu (i opštu anksioznost), svoju decu odgajaju u duhu poštovanja i uvažavanja različitosti, te deca sa razvojnim smetnjama imaju visok nivo doživljaja pripadanja školi i društvenoj zajednici i manje pate od sekundarnih posledica hendikepa. Tas na vagi uspeha inkluzije u obrazovanju, prema ovom istraživanju, preteže na stranu majki, majke su važan i značajan oslonac procesa inkluzije, mada ne treba zanemariti ni društveni i kulturološki kontekst u kome se inkluzija odvija.

Donedavno su deca i roditelji dece sa razvojnim smetnjama, u skladu sa medicinskim modelom koji je bio preovlađujući, bili na društvenim marginama. Socijalna distanca, izolacija, segregacija, pa i viktimizacija su bili stalni pratioci njihovih života. Porodični i materijalni problemi su još više usložnjavali njihove životne okolnosti. Sa druge strane, prosvetni radnici još uvek nemaju dovoljno teorijskih znanja, a ni iskustva u radu sa decom sa razvojnim smetnjama i njihovim roditeljima. Veoma često nastavnici ove teškoće ističu u prvi plan da bi zaklonili svoje predrasude i stereotipije prema deci sa razvojnim smetnjama.

Ono što je zajednički problem i roditelja i nastavnika je problem decentriranja sa dečjih ograničenja i teškoća, na njihove potencijale i mogućnosti, sa akademskog postignuća na socijalno-afektivne ishode i sticanje životnih veština; što fiksira komunikaciju na detetove smetnje, dovodi do delegiranja odgovornosti, nerazumevanja i nekonstruktivnosti.

Da bi obrazovna inkluzija uspela, na čitavom društvu je, a pre svega na lokalnim, prosvetnim i državnim vlastima, da utiču na osnaživanje neposrednih aktera inkluzije – porodica i škole. Nema uspešne inkluzije, ukoliko svi koji su u pitanju, ne rade zajedno i ne prihvate inkluziju kao opšte društveni imperativ. Kad je u pitanju obrazovna inkluzija, stav da „ako ne uspe, onda ne može biti inkluzije“ može biti opasan, umesto toga je važno da se prihvati da u svakoj školi treba da se obezbedi da se ispune potrebe svih učenika. Različiti nivoi uspeha je verovatno da će se postići od strane različitih grupa dece kroz različite akademske, društvene i afektivne ishode, a uspeh inkluzije treba meriti zadovoljstvom sobom i sopstvenim životom svih učesnika u inkluziji.

LITERATURA

- Ainscow, M. (2005). Understanding the development of inclusive education system. *Journal of Research in Education Psychology*, 3(7), 5–20.
- Анђелковић, В., Стојадиновић Н., и Стојиљковић С. (2009). Емпатичност наставника младих са поремећајима понашања. У: Стефановић – Станојевић, Т., Видановић, С. и Анђелковић, В. (ур). *Примењена психологија: Образовање и развој* (стр. 175–197). Ниш: Филозофски факултет.
- Анђелковић, В. (2008). Анксиозност и самопоштовање у контексту узраста, пола и професионалног усмерења. У: Златановић, Лј. (ур). *Годишњак за психологију*, 5(6–7), 111–129.
- Booth T., Ainscow M. (2002). *Индекс за инклузију*. Београд: ЦСИЕ.
- Дејвис, Х. (1995). *Саветовање родитеља деце хронично оболеле или деце ометене у развоју*. Београд: ИМД.
- Денона, И. (1999). Оптерећење родитеља дјече с церебралном парализом – успореда очева и мајки. У: Поспиш, М. (ур). *Квалитета живљења особа са церебралном парализом*, (стр.73–79). Загреб: Хрватски савез удруга церебралне и дјечје парализе.
- Институт за психологију Филозофског факултета, „Save the children“, УК, канцеларија у Београду. (2004). *Школа по мери детета*.
- Коларић, И. (2004). *Повезаност анксиозности мајки и њихових забринутости за дјететов развој*. Загреб: Свеучилиште у Загребу, Филозофски факултет (дипломски рад). Преузето са: www.darhiv.ffzg.hr
- Крњајић, С. (2003). Наставник под стресом. Београд: *Зборник Института за педагошка истраживања*, 35, 222–244. Преузето са: www.doiserbia.nb.rs
- Лацковић – Гргин, К. (2000). *Стрес у дјеце и адолесцената*. Јастребарско: Наклада Слап.
- Леутар, З. и Штамбук, А. (2006). Ставови младих према особама с тјелесним инвалидитетом. *Ревизија за социологију*, 37(1–2), 91–102.
- Мартиновић – Дорчић, Т. (2008). Разлике између мајки и очева дјече с церебралном парализом у ризичним и заштитним факторима те прилагодби. *Хрватска ревија за рехабилитацијска истраживања*, 44(2), 63 – 78.
- Митић, М. (2011). Породица, родитељи и родитељство. У: Митић, М. (ур). *Деца са сметњама у развоју. Потребе и подршка*, (стр. 56–66). Београд: Републички завод за социјалну заштиту.
- Митић, М. (1997). *Породица и стрес, између пораза и нада*. Београд: Институт за психологију.
- Нишевић, С., Бркић, Н., и Голубовић, Ш. (2011). Социјална дистанца и ставови студената према особама са инвалидитетом. *Педагогија*, 1(11), 126–133.
- Рајовић, В. и Јовановић, О. (2010). Професионално и приватно искуство са особама са посебним потребама и ставови наставника редовних школа према инклузији. *Психолошка истраживања*, XIII (1), 91–106.
- Spielberger, C.D. (1983). *State-Trait Anxiety Inventory, STAI (FORM Y)*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. 3 – 20.
- Станковић – Ђорђевић, М. (2010). *Доживљај припадања и глобалног самопоштовања деце са развојним сметњама у редовним и специјалним школама*, саопштење на Данима примењене психологије, Ниш: Филозофски факултет.
- Frederickson N., Simonds, E., Evans, L., & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. London: *British Journal of Special Educatin*, 34, 105–114. Преузето са: www.onlinelibrary.wiley.com

- Хрњица, С. (2011). Родитељство деце са ометеношћу; Изазови и тешкоће у његовој реализацији. У: Митић, М. (ур). *Деца са сметњама у развоју, потребе и подршка*. Београд: Републички завод за социјалну заштиту.
- Хрњица, С. (1997). *Дете са развојним сметњама у ОШ*. Београд: Учитељски факултет.

Mirjana Stanković-Dorđević, College of Professional Studies for Preschool Teacher Training in Pirot

ANXIETY OF TEACHERS AND MOTHERS AS AN INDICATOR OF THE SENSE OF SCHOOL BELONGING IN CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Summary

Inclusion in education implies equal rights and opportunities for education of all children, regardless of their race, creed, nationality, or degree of developmental disability. When considering the status of children with developmental disabilities, the author of this paper advocates an ecological and systemic approach. In this paper the author explores the sense of school belonging of children with developmental disabilities through the network of microsystem relationships between the children and the persons most important to them – their mothers and teachers. The parents of children with developmental disabilities face a number of difficulties and afflictions. Stressful experiences accumulate as the children grow older: incertitude about rehabilitation, difficulties of academic education, problems with interpersonal communication, financial issues, etc. The position and role of teachers working with children with developmental disabilities and their parents are very complex. Emotional involvement of teachers is very important but their responsibility for encouraging the children's development is far greater. The attitude towards the children with developmental disabilities in our environment is traditionally burdened with negative connotations: children with developmental disabilities are different and insufficiently prepared to confront everyday life. As a result, they are considered less desirable and worthy and the difficulties of accepting and educating them are far more serious. The main interest of this research was the study of (situational and general) anxiety of teachers and mothers of both children with developmental disabilities and children who develop normally, and of the contribution of their anxiety to the sense of school belonging of children with developmental disabilities who attend regular school. Statistically, the research shows that, in comparison to teachers and mothers of normally developing children, mothers of children with developmental disabilities suffer from significantly higher levels of both situational and general anxiety. The level of situational anxiety of mothers is a significant indicator of the sense of belonging of children with developmental disabilities to the school they attend – the lower the level of their anxiety, the more positive the sense of belonging to their school. The research confirms the positive effects of inclusion. Mothers who are mentally stable persons and whose level of anxiety is low raise their children in such a fashion that they later develop a positive sense of belonging to their school and society in general and run smaller risk of the secondary consequences of disability.

