

ТМ	Г. 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

Оригиналан научни рад
Примљено: 24. 02. 2013.
Одобрено за штампу: 30. 05.2013.

Мирјана Станковић Ђорђевић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача
Пирот

АНКСИОЗНОСТ НАСТАВНИКА И МАЈКИ КАО ПРЕДИКТОР ДОЖИВЉАЈА ПРИПАДАЊА ШКОЛИ ДЕЦЕ СА РАЗВОЈНИМ СМЕТЊАМА

Апстракт

У подизању детета са развојном сметњом најзначајније место имају родитељи, наставници и вршњаци. Они чине сложену мрежу микросистемских односа и утицаја који могу деловати подстицајно, тиме што дететов развој подижу на виши ниво или рестриктивно, тиме што дете задржавају на спонтано постигнутом ступњу развоја. Проблем овог истраживања је испитивање анксиозности (ситуационе и опште) наставника и мајки и њиховог доприноса доживљају припадања школи деце са развојним сметњама. Истраживање је показало да мајке деце са развојним сметњама имају статистички значајно виши ниво анксиозности, и ситуационе и опште, у односу на наставнике. Скоро сва деца са развојним сметњама, која похађају редовну школу, имају позитиван доживљај припадања школи. Предиктор ситуациона анксиозност мајки деце са развојним сметњама у највећој мери доприноси доживљају припадања школи деце са развојним сметњама. Ниска тренутна анксиозност мајки деце са развојним сметњама доприноси вишем нивоу доживљаја припадања школи деце са развојним сметњама. Ове мајке су сигурније у себе, те и своју децу подижу сходно томе, са вишим нивоом самопоуздања и доживљајем прихваћености од стране других, па и школе и вршњака.

Кључне речи: деца са развојним сметњама, мајке, наставници, анксиозност, доживљај припадања

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

У подизању детета са развојном сметњом најзначајније место имају родитељи, наставници и вршњаци, који чине сложену мрежу микросистемских односа и утицаја који могу деловати подстицајно, тиме што дететов развој подижу на виши ниво или рестриктивно, тиме што дете задржавају на спонтано постигнутом ступњу развоја.

Позив родитеља је одговоран и сложен; подизати дете са развојном сметњом је још озбиљнији изазов. Један број родитеља овакво родитељство чини јачим, храбријим, бољим људима. Нажалост, за већину њих, родитељство је тегобно, пуно препрека и зебњи. Пре дететовог рођења родитељи имају различите конструкте о свом детету и његовој будућности, бројне планове, жеље. Све то, у једном тренутку, руши дијагноза ометености у развоју. Многи снови, планови, идеје и жеље морају да претрпе озбиљне промене. За родитеље и ширу породицу наступа мучан период адаптације на новонастале породичне прилике (или неприлике). Низ чинилаца утиче како ће (и да ли ће) породица пребродити најпре акутну (шок) кризу изазвану ди-

јагнозом детета и како ће се носити са исцрпљујућом кризом дететовог хендикепа током читавог живота.

У породицама са децом са развојним сметњама мајке или не раде или напуштају посао ради неге детета, оне су те које су чешће уз децу, које брину о њиховом целокупном развоју и академском постигнућу. Истраживање Митић (1997) показује да у њеном узорку родитеља деце са развојним сметњама ради само 51,7% родитеља, углавном очева. Динамика брачних односа озбиљно је поремећена и мајка и дете најчешће формирају дијаду, која је у важним стварима и битним одлукама одвојена од оца (Лацковић – Гргин, 2000). У патријархалним срединама, какве су најчешће у нашем окружењу, може доћи до одбацивања детета са развојном сметњом.

Искуства родитеља деце са развојним сметњама везана за институције су углавном неповољна – ауторитарност, игнорисање, сажаљење... само су неки од ставова које професионалци и институције, у складу са медицинским моделом, испољавају према родитељима деце са проблемима у развоју. До поласка у школу и породице и деца су већ оптерећени секундарним последицама хендикепа, што их чини изузетно осетљивим у комуникацији са наставницима. Родитељи деце са развојним сметњама не чине организовану групу и немају дефинисане заједничке циљеве, тако да немају довољно капацитета да свој однос са школом поставе на партнерској основи и као појединци тешко остварују своја права и права своје деце.

Уз родитеље (породицу), вртић и школа су прве институције, представници друштва, са којом се деца срећу и (још увек) су најзначајније васпитно-образовне институције, најсистематичније пројектовани и организовани центри учења и развоја деце и младих. Припремни програм, основно и средње образовање су, уз породицу, од највећег утицаја на васпитање, образовање и целокупан развој личности. Школа представља сложenu социјалну средину, са традиционалним формалним и неформалним обрасцима опажања, конципирања, разумевања и вредновања понашања. Школа омогућава усвајање базичних културних концепата, вредности, норми, модела и образаца понашања и саобраћања.

Посебан положај у образовно-васпитном раду имају наставници који раде са децом са развојним сметњама, а њих је, захваљујући прихватању инклузије, у нашим школама све више. Улоге наставника у раду са децом са развојним сметњама и њиховим родитељима су разноврсне; наставници су у ближем контакту и са децом и са њиховим родитељима, а такође је и одговорност за подстицање развоја ове деце значајно већа.

Истраживања показују (на пример, Al-Abdulwahab et all, према Нишевић, Бркић и Голубовић, 2011) да ставови професионалаца утичу на третман и рехабилитациони потенцијал особа са инвалидите-

том. Негативни ставови могу да успоре прилагођавање и прихватање хендикепа, а код деце да услове развој негативне слике о себи, ниско самопоштовање, научену беспомоћност, односно да доведу до секундарних последица хендикепа.

Поред ставова према деци са развојним сметњама, испитиване су и поједине карактеристике деци најближих особа – наставника и мајки, попут самопоштовања, емпатије, анксиозности. Многи аутори сматрају да је анксиозност нормалан пратилац психичког развоја. Ово је афекат који је често проучаван и у оквиру нормалног развоја и као психопатолошки ентитет.

Родитељска анксиозност је једна од важних детерминанти изражавања забринутости родитеља у вези са развојем њихове деце, што може двојако утицати на понашање родитеља – потребу да се забринутост отклони (одласком лекару, психологу) или стање „статус кво“, уз презаштићавање деце (Гласко, 2002, према Коларић, 2004). Коларић (2004) бавила се испитивањем повезаности анксиозности мајки деце предшколског узраста и њихове забринутости за дететов развој Упитником родитељских процена дечјег развојног статуса – PEDS и Спилбергеровим Инвентаром анксиозности – STAI. Резултати овог истраживања су показали да постоји веза вишег нивоа анксиозности на С-скали (која мери анксиозност као стање) и појаве једне или више значајних забринутости код мајки. Код мајки које имају средњи ниво анксиозности као стања и као црте, забринутост за децу не зависи од степена њихове анксиозности, те оне могу, невезано за свој афективни статус, објективније да процењују своју децу.

Када се ради о подизању детета са развојном сметњом, бити родитељ у таквој ситауцији носи низ непознаница, стресова, страхова од онога што носи будућност. Дијагноза дететове ометености мења родитељске конструкте о себи самима, о родитељству, детету, болести – ниско самопоуздање, несигурност, ограничавање социјалних контаката, сумње у сопствену компетентност, породични, материјални проблеми доводе често до појаве депресије и анксиозности (Дејвис, 1995, Хрњица, 1997; Митић, 2011).

Наставници су по природи свог помагачког позива у опасности да буду жртве пролонгираног професионалног стреса: анксиозност, депресија, фрустрираност, непријатељско понашање према ученицима и колегама, емоционална исцрпљеност, само су неке од манифестација пролонгираног стреса (Крњајић, 2003). Истраживања говоре да су наставници који раде са децом са развојним сметњама у већем ризику од појаве професионалног стреса и професионалног изгарања на послу (Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007; Институт за психологију Филозофског факултета, „Save the children“, УК, канцеларија у Београду, 2004). Истраживање Рајовић и Јовановић (2010) говори о осећању некомпетентности, страху од професио-

налног неуспеха и могућности појаве анксиозности, као реакције на школско окружење које није наклоњено ни детету са развојном сметњом, ни професионалцима који раде са њим.

Истраживање Анђелковић, Стојадиновић и Стојиљковић (2009) имало је за циљ испитивање емпатичности и анксиозности наставника који раде са младима са поремећајима понашања и наставника који раде са децом редовне популације. Испитивање је спроведено Дејвисовим Индексом интерперсоналне реактивности (IRI) и Спилбергеровим Инвентаром анксиозности (STAI – Form Y). Резултати су показали повишен ниво ситуационе анксиозности у односу на норму, док је општа анксиозност била у границама просечних вредности. Ово истраживање је потврдило постојање позитивне корелације емпатичности и анксиозности, као аспекта повишене афективности испитаника, као и присуство повишене анксиозности код млађих особа, што је и тврдња Спилбергера (1972, према Анђелковић, Стојадиновић и Стојиљковић, 2009).

Однос према деци са развојним сметњама у нашој средини традиционално је оптерећен негативним конотацијама – дете са развојним сметњом је различито, недовољно спремно за живот, самим тим мање вредно и пожељно. Средина у први план истиче ограничења ове деце, а не целину њихове личности и њихове потенцијале. Изолација и избегавање контаката су чести пратиоци деце са развојним сметњама и њихових породица. Непознавање од стране редовне популације условљава негативне ставове и предрасуде. Оно што прати децу са развојним сметњама и њихове породице је, још увек, извесна социјална дистанца – од стране просветних радника, вршњака, суседа, рођака, познаника, искљученост из општих друштвених токова, најчешће и материјална угроженост.

Дете са развојном сметњом на свој хендикеп гледа очима родитеља. Поласком у предшколску установу, затим школу, постаје свесно своје различитости, (не)компетентности за академска постигнућа, социјалне некомпетенције, у зависности од очуваности својих интелектуалних потенцијала. Секундарне последице хендикеп се управо огледају у појави несигурности, научене беспомоћности, депресије и анксиозности (Хрњица, 1997).

Осећај припадности групи – школи и друштвеној заједници важан је аспект личног идентитета и неопходан у подстицању развоја деце са развојним сметњама. Фурман (Furman, 1998, према Frederickson et al, 2007) тврди да „осећање заједништва“ није присутно док чланови не искусе осећање припадности, поверења и безбедности у другима. Фокусирање на осећању заједништва као централној карактеристици инклузије је подржано од стране Бут и Ејнскоу (Booth & Ainchow, 2002) који идентификују изградњу припадности заједници „као базичан аспект“, коме се понекад придаје премало пажње.

ПРОБЛЕМ ИСТРАЖИВАЊА И ЦИЉЕВИ

Проблем овог истраживања је испитивање анксиозности (ситуационе и опште) наставника и мајки деце са развојним сметњама и деце редовне популације и доприноса њихове анксиозности доживљају припадања школи деце са развојним сметњама која похађају редовну школу.

Основни циљ истраживања је да се утврди допринос нивоа анксиозности наставника и мајки деце са развојним сметњама и деце редовне популације доживљају припадња школи деце са развојним сметњама, као и међуоднос анксиозности (ситуационе и опште) наставника и мајки деце са развојним сметњама и деце редовне популације, као и доживљај припадања школи деце са развојним сметњама.

У овом истраживању се пошло од Спилбергеровог схватања анксиозности (Spielberger, 1983). Он прави концептуалну разлику између опште и ситуационе анксиозности. Општа анксиозност је диспозиција за одређене облике понашања која је стечена у раном детињству и подразумева да личност опажа као угрожавајуће ситуације које су објективно безбедне и при том су реакције најчешће бурније него што то само ситуација захтева. Ситуациона анксиозност може бити стимулирана споља или изнутра и представља „субјективно, свесно опажено стање страха и зббње које се јавља заједно са повишеном будношћу аутономног нервног система“ (Анђелковић, 2008).

Концепт инклузије укључује као веома значајан аспект осећај припадности деце са развојним сметњама, јер су позитивна осећања неопходна и за успешно учење и за више опште благостање ове деце (Frederickson et al., 2007). Припадање је такође добило снажну подршку, као централна карактеристика инклузије, посебно од заговорника у Америци (Billingsley, Gallucci, Peck, Schwartz & Staub, 1996; Forest & Lusthaus, 1989, према Ainscow, 2005) и у Великој Британији – активности организације Save the children UK (Booth and Ainscow, 2002; Ainscow, 2005; Frederickson et al., 2007).

Инструменти коришћени у истраживању

Као инструменти у истраживању коришћени су Спилбергеров инвентар анксиозности (State – Trait Anxiety Inventory, STAI – Y, Spielberger, 1983), *STAI форма^u* и Скала припадања (The Belonging Scale of Gudenov, 1993, Frederickson et al., 2007).

Спилбергеров инвентар личности је инструмент који садржи две одвојене скале самопроцене за утврђивање две димезије анксиозности: тренутне – ситуационе (STAI-S) и опште или трајне анксиозности (STAI-T). Прва од ове две скале самопроцене (STAI-S) садржи 20 исказа којима се оцењује како се испитаник осећа „сада, у овом тренутку“. Друга скала (STAI-T) такође садржи 20 исказа, али

се њима оцењује како се испитаник „генерално” осећа. На четворостепеној скали испитаник треба да заокружи број (од 1 до 4) који најбоље осликава његов степен слагања са понуђеном тврдњом. Најмањи могући резултат је 20, а највећи 80. Тест-ретест корелација за STAI-T за узорак студената је $r=0,765$, а за узорак средњошколаца $r=0,695$. Интерна конзистентност обе скале је висока (Анђелковић, 2008). Алфа Кромбах коефицијент за подузорок одраслих испитаника у овом истраживању износи – за тренутну анксиозност 0,68, а за општу 0,66.

Скалу припадања је конструисао Гудинов 1993. године (*Psychological Sense of School Membership – PSSM, 1993*). То је упитник осмишљен да процени до које мере дете има осећај припадности у својој школи. Фредериксон и сараднице (2007) у својој студији прилагодиле су скалу у Скалу припадности (*The Belonging Scale of Gudenov, 1993*). Од деце се тражи да процене да ли се слажу или не са тврдњама из скале, да покажу своју тачке гледишта. Да би се спречили механички одговори, једна трећина ставки је формулисана у негативном облику и обрнуто вреднована. Што је виши ниво вредновања на скали припадности, то је и виши ниво припадности школској средини. Ради се о скали двоструког избора, која садржи 12 ајтема. Минималан број поена је 0, а максималан 12. У студији поменутих ауторки скала има високу алфа-релијабилност (Frederickson at all, 2007). Алфа Кромбах коефицијент за Гудиновљево скалу доживљаја припадња школи на подзоруку деце са развојним сметњама у овом истраживању износи 0,80.

Хипотезе истраживања

1. Постоји статистички значајна разлика у анксиозности (као стања и као црте) на подзоруку одраслих испитаника: а) наставника и мајки деце са развојим сметњама; б) наставника и мајки деце редовне популације; в) мајки деце са развојним сметњама и мајки деце редовне популације.
2. Постоји низак ниво доживљаја припадања школи код деце са развојним сметњама.
3. Анксиозност као стање и као црта и наставника и мајки доприноси доживљају припадања школи, с тим што очекујемо да анксиозност мајки деце са развојним сметњама значајније доприноси доживљају припадања школи деце са развојним сметњама.

Опис узорка

Укупан узорак истраживања је чинило 282 испитаника који имају искуство са децом са развојним сметњама или сами припадају

овој категорији. У истраживању је учествовало 55 наставника редовних основних школа који, уз децу редовне популације, раде и са децом са развојним сметњама. Подузорак мајки је чинило 56 мајки деце школског узраста редовне популације и 55 мајки деце са развојним сметњама. Узорак је укључивао и 58 ученика IV разреда и виших разреда основне школе редовне популације у чијим одељењима је бар једно дете са развојном сметњом и 58 ученика IV разреда и виших разреда основне школе са развојним сметњама који похађају редовну школу. Подузорак деце са развојним сметњама се састојао од 31 детета са дијагнозом Лака ментална ретардација и са граничном интелигенцијом и 27 деце са дијагнозом Церебрална парализа. Сва деца су била од почетка школовања ученици редовних основних школа.

Резултати истраживања

Анксиозност наставника и мајки деце са развојним сметњама и деце редовне популације.

У овом делу рада, полазећи од системске оријентације сагледавања микросистемских односа, приказана је анализа међуодноса нивоа анксиозности (као стања и као црте) наставника и мајки деце са развојним сметњама и деце редовне популације.

Табела 1. Разлике између наставника, мајки деце са развојним сметњама и мајки деце редовне популације – ситуациона и општа анксиозност

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

	Ситуациона анксиозност	АС	СД	Т-тест	сиг
a)	наставници	39.93	7.823	4.896	.000
	мајке деце са развојним сметњама	48.02	9.166		
б)	наставници	39.93	7.823	.713	.478
	мајке деце редовне популације	38.75	8.838		
в)	мајке деце са развојним сметњама	48.02	9.166	5.140	.000
	мајке деце редовне популације	38.75	8.838		
	Општа анксиозност				
a)	наставници	33.35	7.324	4.865	.000
	мајке деце са развојним сметњама	41.56	9.331		
б)	наставници	33.35	7.324	-.639	.524
	мајке деце редовне популације	34.33	7.872		
в)	мајке деце са развојним сметњама	41.56	9.331	4.136	.000
	мајке деце редовне популације	34.33	7.872		

Добијене су статистички значајне разлике ($p < 0,01$) између група одраслих испитаника у односу на оба типа анксиозности. Мајке деце са развојним сметњама су статистички значајно анксиозније, значајно је виши ниво анксиозности и ситуационе и опште у односу на просветне раднике.

У овом истраживању анксиозност мајки деце са развојним сметњама се показала као карактеристика која их одваја од наставника и мајки деце редовне популације. Подизање детета са развојном сметњом носи собом неопходност редефинисања низа изграђених конструката – о сопственој личности, сопственој успешности, о браку и односима у браку, о детету. Један број родитеља се адаптира на живот уз дете са развојном сметњом, док други трајно имају ниско самопоуздање, несигурност, ограничене социјалне контакте, што, уз, породичне и материјалне проблеме, доводи до појаве депресије и анксиозности (Дејвис, 1995; Хрњица, 1997; Коларић, 2004; Митић, 2011). Просветни радници немају близак емоционални и лични однос са децом са развојним сметњама са којом раде, као родитељи, те је, очигледно, ова чињеница утицала на разлику у испитиваним карактеристикама. У нашем истраживању оба испитивана типа анксиозности су присутнија код мајки деце са развојним сметњама. Анксиозност као стање је присутна код мајки као забринутост за свакидашње животне изазове, који су за њих озбиљнији, услед честих материјалних, породичних и брачних проблема, проблема везаних за рехабилитацију и образовање детета и сл. Анксиозност као црта је, такође, присутнија код мајки деце са развојним сметњама – поставља се питање је ли њихова анксиозност димензија – црта која их прати кроз живот или их је живот са дететом са развојном сметњом учинио анксиознијим?

Деца са развојним сметњама.

Наредни сегмент истраживања бави се испитивањем доживљаја припадња школи деце са развојним сметњама у складу са тезом социјалног приступа ометености о правима особа – деце са развојним сметњама и значају партнерског односа свих учесника у (образовној) инклузији.

Табела 2. Степен изражености доживљаја припадања школи

Table 2. Degree of the sense of school belonging

	Минимум	Максимум	АС	СД
Доживљај припадања	2	12	10.02	2.252

Теоријска аритметичка средина је 6.0.

Табела 3. Доживљај припадања школи изражен у категоријама

Table 3. Sense of school belonging expressed through categories

	ф	%
Неприпадање	4	6.9
Припадање	54	93.1
Укупно	58	100.0

Скоро сва деца са развојним сметњама – 93,1%, имају позитиван доживљај припадања школи.

Хипотеза овог сегмента истраживања је постављена имајући у виду неопходност да се „и деца са развојним сметњама питају“ и да је неопходно да се чује њихов глас. У литератури скоро да нема истраживања која непосредно испитују децу са развојним сметњама, што и не чуди, имајући у виду хетерогеност ове популације деце, њихов узраст и честе проблеме усменог и писменог изражавања. Истраживања која је аутор консултовао и истраживање која је сам спровео (Frederickson et al. 2007; Станковић-Ђорђевић, 2010) нису давала охрабрујуће резултате. Деца са развојним сметњама (у редовној и специјалној школи) имају низак ниво доживљаја припадања школи и ниско самопоштовање.

Резултати овог истраживања су позитивнији; деца из испитиваног узорка имају висок ниво доживљаја припадања школи; процентуално свега 6,9% ученика има низак ниво доживљаја припадања школи. Овај податак на први поглед можда делује превише оптимистично; међутим, ради се о деци која похађају редовну школу од самог почетка школовања и која су прихваћена од стране учитеља, наставника и вршњака и пре него што је инклузија у школама прокламована законском регулативом. То су деца која су професионално дијагностификована (од стране Комисија за категоризацију, које су функционисале до 2011. године) и која су у време уписа у школу „стекла право“ на редовно школовање. У истраживању су испитивана деца са церебралном парализом, која, у једном броју случајева немају интелектуалне потешкоће и деци са лако менталном ретардацијом и граничном интелигенцијом. Деца са ЦП свој статус у школи и међу вршњацима могу да граде на основу својих когнитивних потенцијала и личних квалитета, док деца са менталном ретардацијом свој статус постижу личним квалитетима, моторичком спретношћу, комуникативним вештинама, а и једни и други, школским оценама. Поставља се још једно значајно питање када говоримо о деци која су дијагностификована као лако ментално заостала, а то је да су ова деца на почетку школовања процењена на основу психометријског критеријума. Може се поставити питање шта је са педагошким и социјалним критеријумом? Некад школске оцене и ниво социјализаци-

је ове деце демантују психометријски критеријум. Нажалост, још увек се и највише цени први – психометријски критеријум, што је у складу са медицинским моделом сагледавања ометености. Још једна околност је утицала да деца из овог узорка имају висок доживљај припадања школи – учитељи и наставници су током година школовања овој деци поклањали пажњу, радили додатно са њима, хвалили, подржавали (да је било другачије, деца би била пребачена у специјалне школе или одустала од школовања), што је утицало на то да се деца осећају прихваћено и добродошло у школи; а вероватно је да су учитељи и наставници били и модел који је утицао на понашање вршњака редовне популације.

*Допринос анксиозности мајки доживљају припадања школи.
Регресиона анализа.*

Даља анализа односила се на анализу доприноса нивоа анксиозности наставника и мајки доживљају припадања школи деце са развојним сметњама. У том циљу примењена је регресиона анализа.

Табела 4. Допринос добијених регресионих модела доживљају припадања (у оквиру ширег истраживања)

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

Модел	R	R ²	Ф	сиг
1 – предиктор: тренутна анксиозност мајки деце са развојним сметњама	.443	.197	6.360	.018

Регресиона анализа је укључивала, поред испитивања доприноса нивоа анксиозности, испитивање доприноса емпатичности, самопоштовања, става према образовној инклузији и социјалне дистанце према деци са развојним сметњама наставника и мајки, доживљају припадња школи деце са развојним сметњама. Сви анализирани предиктори у истраживању објашњавају 67,8% варијансе доживљаја припадања школи.

Предиктор ситуациона анксиозност мајки деце са развојним сметњама се издвојио као најбољи у предвиђању доживљаја припадања школи деце са развојним сметњама. Он објашњава 44,3% варијансе у критеријумској варијабли – доживљају припадања школи. Ниска ситуациона анксиозност мајки деце са развојним сметњама утиче на виши ниво доживљаја припадања школи деце са развојним сметњама. Ове мајке су сигурније у себе, те и своју децу подижу сходно томе, са вишим нивоом самопоуздања и доживљајем прихваћености од стране других, па и школе и вршњака.

Осталих 32% варијабилитета треба тражити, аутор претпоставља, у неким додатним медијацијским варијаблама – попут других карактеристика наставника и мајки, као и стереотипија учесника у процесу инклузије деце са развојним сметњама. Правци даљих истраживања би били управо у испитивању ових карактеристика и њиховог доприноса инклузији у образовању.

ДИСКУСИЈА РЕЗУЛТАТА

Резултати истраживања су донекле очекивани – мајке деце са развојним сметњама су статистички значајно анксиозније у односу на мајке деце редовне популације и наставнике. Ситуациона анксиозност мајки деце са развојним сметњама је значајан предиктор доживљаја припадња деце са развојним сметњама – што је нижи ниво анксиозности мајки, то је доживљај припадња школи позитивнији. Деца са развојним сметњама која похађају редовну школу у испитиваном узорку од самог почетка школовања су охрабривана, подстицана и прихваћена у школи. Ова деца су, захваљујући својим мајкама пре свега, социјално оснажена, имају развијено самопоштовање, комуникацијске вештине, осећај групне припадности и групног идентитета. Такође, а не мање важно, мањи је ризик од појаве секундарних последица хендикепа. Ово даље има утицаја на формирање подстицајних и креативних интеракција међу ученицима са развојним сметњама и ученицима редовне популације.

Анксиозност мајки деце са развојним сметњама утиче на психолошки и здравствени статус мајки, на квалитет њиховог родитељства и односе са дететом, партнером и породицом и начине превазилажења анксиозности. Општа анксиозност у Спилбергеровом концепту подразумева диспозицију стечену у раном детињству кроз однос са родитељима тј. диспозицију за одређене облике понашања; ситуациона анксиозност је, лично, свесно опажено стање страха и збњене које се јавља заједно са повишеном будношћу аутономног нервног система.

Мајке деце са развојним сметњама се од дијагнозе дететове развојне сметње, не ретко од самог дететовог рођења, сусрећу са тешкоћама и проблемима; стресна искуства се акумулирају како деца расту – неизвесност рехабилитације, тешкоће академског образовања, проблеми у интерперсоналној комуникацији, материјални проблеми и сл.

Често су у биткама које бију за своју децу без партнера, што додатно усложњава њихову и дечју животну ситуацију. Иако можда нису изворно биле анксиозне, године подизања детета са развојном сметњом чине мајке деце са развојним сметњама диспозиционо и доследно анксиозним. Мајке деце са развојним сметњама имају и виши

ниво актуелне анксиозности. Битна компонента анксиозности је осећање угрожености вредносног система, без реалне основе, као и предвиђање будућих неодређених догађаја, ситуација или односа које особа доживљава као угрожавајуће и управо ови аспекти анксиозности су присутни код мајки деце са развојним сметњама. Честе непријатне и мучне ситуације у којима се налазе њихова деца и оне саме држе их стално на опрезу, оне стално вагају исходе догађаја и ситуација у којима се налазе или се могу наћи, и често, тас претеже на негативну страну – што их чини додатно осетљивим за нове неизвесне ситуације.

Истраживања показују да је чешћа анксиозност родитеља деце са развојним сметњама, него саме деце (Дејвис, 1995; Денона, 1999; Коларић, 2004; Леутар и Штамбук, 2006; Хрњица, 2011). Осећај кривице и самооптуживање код родитеља се повезују са депресијом, беспомоћношћу, безнадежношћу и ниским самопоштовањем. Осећање кривице, анксиозност и депресија родитеља нарушавају здрав породични живот, међусобне односе родитеља, способност родитеља да брину о својим потребама, што има за последицу нарушавање родитељске везе са дететом и проблеме у подизању и васпитању детета.

Постоје различита схватања у вези прилагођавања породица са децом са развојним сметњама – један број аутора сматра да се породице опорављају, настављају са животом и нормално функционишу, док други теоретичари сматрају да дететова ометеност трајно утиче на породично функционисање (Дејвис, 1995; Дротра, 1995, Олхански, 1962, према Леутар и Штамбук, 2006). Добра прилагођеност подразумева прихватање дијагнозе, разумевање развоја детета, односе у породици који детету пружају топлину и сигурност, подстичу самопоштовање, иницијативу у односу на предузете третмане и добар однос са професионалцима који раде са дететом. Мајке деце са телесним инвалидитетом наводе као најстресније догађаје бригу око могућности за нормалан живот њихове деце, могућих медицинских проблема (за дете и себе), бригу око породичних проблема. Денона (1999) је спровела истраживање са родитељима деце са церебралном парализом и утврдила да је и за очеве и за мајке највеће психичко оптерећење везано за дететово здравље и будућност. Један број родитеља остаје „закуцан“ за дететов проблем, прати их хронична туга, неспособни су да се носе са стресом и током развоја детета негативне емоционалне реакције се циклично враћају.

Испитивање разлика између мајки и очеве деце са церебралном парализом, ризичних и заштитних фактора и начина прилагођавања, показује да је укупан интензитет родитељског стреса за оба родитеља висок, али се родитељи разликују по изворима стреса. За мајке је већи стрес недостатак подршке и ограничења и захтеви родитељске улоге, док очеви доживљавају виши ниво стреса услед опте-

ређења другим, најчешће пословним, животним улогама. Као заштитни фактор код мајки се појављује виши ниво (у односу на очеве) коришћења емоција усмерених на суочавање. Осећање нелагодности и анксиозности је чешће код мајки, него код очева (Мартиновић-Дорчић, 2008). Мајке и очеви се разликују с обзиром на емоционална стања – мајке показују више нивое депресивности и анксиозности, а користе и више као стратегију превладавања избегавања, што се сматра мање ефикасном стратегијом (Денона, 1999).

Резултати овог истраживања говоре о позитивним ефектима образовне инклузије. Деца са развојним сметњама у испитиваном узорку имају висок ниво доживљаја припадања школи. Ова деца су од самог почетка школовања заједно са децом редовне популације, упућени су једни на друге, добро се познају, цене и воле према личним заслугама, а не према ограничењима и ометености. Заједничко школско искуство доприноси осећају припадања и заједништва за сву децу подједнако, што је веома важно за децу са развојним сметњама, јер их чува од секундарних последица хендикепа, али и за децу редовне популације – учи их толеранцији и уважавању различитости као потенцијала и могућности.

ЗАКЉУЧАК

Резултати истраживања говоре о значају породице, пре свега мајки, за доживљај припадања школи деце са развојним сметњама и успех образовне инклузије. Аутор је у истраживању пошао од екосистемског приступа и проучавао међуодnose наставници–мајке деце редовне популације–мајке деце са развојним сметњама–деца са развојним сметњама. Као значајне предикторске варијабле су се наметнуле карактеристике мајки, пре свега ниво ситуационе анксиозности, што наглашава улогу мајке и породице у формирању личности детета. Мајке које су стабилне као личности – које имају ниску ситуациону (и општу анксиозност), своју децу одгајају у духу поштовања и уважавања различитости, те деца са развојним сметњама имају висок ниво доживљаја припадања школи и друштвеној заједници и мање пате од секундарних последица хендикепа. Тас на ваги успеха инклузије у образовању, према овом истраживању, претеже на страну мајки, мајке су важан и значајан ослонац процеса инклузије, мада не треба занемарити ни друштвени и културолошки контекст у коме се инклузија одвија.

Донедавно су деца и родитељи деце са развојним сметњама, у складу са медицинским моделом који је био преовлађујући, били на друштвеним маргинама. Социјална дистанца, изолација, сегрегација, па и виктимизација су били стални пратиоци њихових живота. Породични и материјални проблеми су још више усложњавали њихове животне околности. Са друге стране, просветни радници још увек

немају довољно теоријских знања, а ни искуства у раду са децом са развојним сметњама и њиховим родитељима. Веома често наставници ове тешкоће истичу у први план да би заклонили своје предрасуде и стереотипије према деци са развојним сметњама.

Оно што је заједнички проблем и родитеља и наставника је проблем децентраирања са дејких ограничења и тешкоћа, на њихове потенцијале и могућности, са академског постигнућа на социјално-афективне исходе и стицање животних вештина; што фиксира комуникацију на дететове сметње, доводи до делегирања одговорности, неразумевања и неконструктивности.

Да би образовна инклузија успела, на читавом друштву је, а пре свега на локалним, просветним и државни властима, да утичу на оснаживање непосредних актера инклузије – породица и школе. Нема успешне инклузије, уколико сви који су у питању, не раде заједно и не прихвате инклузију као опште друштвени императив. Кад је у питању образовна инклузија, став да „ако не успе, онда не може бити инклузије“ може бити опасан, уместо тога је важно да се прихвати да у свакој школи треба да се обезбеди да се испуне потребе свих ученика. Различити нивои успеха је вероватно да ће се постићи од стране различитих група деце кроз различите академске, друштвене и афективне исходе, а успех инклузије треба мерити задовољством собом и сопственим животом свих учесника у инклузији.

ЛИТЕРАТУРА

- 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 усмерања. У: Златановић, Ј. (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 дјете с церебралном парализом – успоредаба 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 Слуп.
- 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 дјеце 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 Education*, 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-Đorđević, 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 dis-

abilities 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: uncertainty 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.