

Александра А. Ђурић-Здравковић
Мирјана М. Јапунца-Милисављевић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију
Одељење за олигофренологију

УДК 616.89-008.444.9:616.899.2-053.5
DOI 10.46793/Uzdanica19.2.145DZ

Оригинални научни рад
Примљен: 24. јун 2022.
Прихваћен: 25. новембар 2022.

АГРЕСИВНО ПОНАШАЊЕ КОД УЧЕНИКА С ИНТЕЛЕКТУАЛНОМ ОМЕТЕНОШЋУ¹

Апстракт: Агресивно понашање ученика с интелектуалном ометеношћу повезано је са бројним проблемима у школском и кућном окружењу. Неретко због присуства ове форме понашања ученици имају смањен квалитет живота, ограничене могућности за усвајање правилних формата адаптивног или социјалног понашања, као и отежано напредовање у школи. Циљ овог рада је да утврди повезаност испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу, и то у односу на извештавање родитеља и наставника – дефектолога. Узорак истраживања укључивао је 57 ученика V, VI и VII разреда, који су похађали основне школе за ученике са тешкоћама у менталном развоју. За процену агресивног понашања коришћена је *Дечија скала нејријателсџива и ајресије: реактивне/јроактивне*. Резултатима истраживања евидентирано је непријатељство као доминантан формат при процени агресивног понашања код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу. Родитељи оцењују да њихова деца показују мање непријатељства и малтретирања према другима, него што то процењују наставници – дефектолози. Добијена је значајна конгруенција родитељских и наставничких верзија процене агресивног понашања у бројним сегментима. Налазе треба описати у педагошком профилу, у плану мера индивидуализације и персонализованом програму наставе и учења како би се спровела адекватна интервенција која би поспешила контролу агресивног понашања код ученика с лаком интелектуалном ометеношћу.

Кључне речи: вербална, физичка и прикривена агресија, непријатељство, малтретирање, лака интелектуална ометеност, ученици.

¹ Рад је настао као резултат истраживања на пројектима „Креирање Протокола за процену едукативних потенцијала деце са сметњама у развоју као критеријума за израду индивидуалних образовних програма” (бр. 179025) и „Социјална партиципација особа са интелектуалном ометеношћу” (бр. 179017), број уговора 451-03-68/2022-14, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

УВОД

Интелектуална ометеност (ИО) припада групацији неуроразвојних поремећаја. Ови поремећаји укључују значајне тешкоће интелектуалних, моторичких, језичких и социјалних способности које настају током развојног периода. Најчешће се манифестују и детектују у раном развоју, пре него што дете крене у школу (АРА 2013). ИО се дефинише као значајно исподпросечно интелектуално функционисање, уз истовремени дефицит у адаптивном понашању који негативно утиче на едукативни учинак детета (IDEA 2019). Америчко удружење за интелектуалне и развојне поремећаје дефинише ИО као значајна ограничења у интелектуалном функционисању и адаптивном понашању сагледаном кроз концептуалне, социјалне и практичне адаптивне вештине, која настају пре осамнаесте године (AAIDD 2019). Концептуалне (академске) адаптивне вештине подразумевају вештине меморисања, језик, читање, писање и математичко резонување, решавање проблема, потом усвајање практичног знања и промишљање у новонасталим ситуацијама. Социјалне вештине обухватају квалитет социјалне интеракције, емпатију (саосећање, саживљавање и разумевање туђих осећања), интерперсоналне комуникацијске вештине, стварање пријатељстава, испуњавање социјалних очекивања и сналажење у различитим друштвеним ситуацијама. Практичне вештине мере се степеном личне самосталности и обухватају активности неопходне за свакодневни живот (брига о себи, радне обавезе, управљање новцем, рекреација, припремање хране, коришћење телефона, здравље и безбедност, живот у заједници) (АРА 2013; Ђурић-Здравковић 2020). *Дијагностички и статистички приручник за менталне поремећаје (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5)* дефинише тежину ИО (лака, умерена, тешка и дубока) на основу тежине индивидуалних дефицита адаптивног понашања кроз концептуалне, социјалне и практичне вештине (АРА 2013).

Агресивно понашање (АП) најчешће се дефинише као намеран физички или вербални чин који има за циљ да нанесе штету некоме или нечему (Борса, Хаук-Фило, Дамасио 2019). Поред тога што овакво понашање може бити вербално или физичко (Половина 2014), може бити и прикривено или очигледно (Бабкок и др. 2014). Исто тако, АП може бити реактивно или проактивно, што се односи на мотивисаност ка чињењу агресивног акта, правац и порекло дела (Конор и др. 2019). Проактивна (инструментална) агесија је намерно усмерена на постизање спољашњег циља. То је првенствено оперантно понашање. Верује се да проактивна агесија произлази из неуробиолошке функције која се обично повезује са одржавањем друштвене доминације или са могућношћу да се постигне виши друштвени статус (Вилнер 2015). Реактивна (непријатељска) агесија је мање контролисана и често је дефинисана као изазвана, одбрамбена реакција на циљ који је блокиран. Може се сматрати безусловним (урођеним) или условљеним (наученим) рефлексом као

одговором на уочене претње (Борса, Хаук-Фило, Дамасио 2019). Временом може доћи до замагљивања разлика између рефлексивних и оперантних механизма, што, на пример, може да значи да нечија првобитно рефлексивна агресија може имати функционалне последице, те се посматра као оперант. Разлика између проактивне и реактивне агресије код особа с ИО је важна, јер се ове врсте агресије односе на различите функције, а разумевање функције АП је значајно за успешне школске интервенције (Кемпс и др. 2005).

Према ауторима релевантним за ову област, АП укључује вербалну, прикривену и физичку агресију, као и непријатељство и малтретирање (Фармер, Аман 2009). Чешће се сусреће код ученика с интелектуалним тешкоћама него код њихових вршњака неуротипичног развоја (Емерсон, Ајнфелд 2010; Кат, Лекавалир 2013). Оно може бити веома озбиљан проблем не само за околину која представља потенцијалну мету агресивних напада, већ и за саме ученике који врше агресију. Вербална агресија дефинише се као чин употребе агресивног (увредљивог, опсценог или вулгарног) језика над неким циљем (Хамилтон 2012). Физичка агресија укључује ударање, шутирање, гребање, гурање, уједање, бацање предмета, штипање, сечење и убадање (Војер и др. 2005). Прикривена агресија се често назива нефизичком агресијом која наноси штету другоме и у многим приликама није очигледна нити особи ка којој је усмерена, нити вршњацима и наставницима (Нелсон и др. 2018). Непријатељство постоји у латентном облику и често се дефинише као основа агресије. То је непланиран, импулсиван и емоционално обојен облик понашања (Ермаков и др. 2016). Малтретирање је понављајуће АП, при чему постоји неравнотежа моћи, таква да је жртви тешко да се одбрани (Смит 2016).

Током школског периода, АП је повезано са бројним проблемима као што су тешкоће у учењу и лоше прилагођавање школском окружењу, а може бити и предиктивни фактор за будуће проблеме, као што су неприлагођено понашање, напуштање школе, кршење школских правила, тешкоће у односима са вршњацима и наставницима и слично (Борса, Бандеира 2014).

Појединци с ИО који испољавају често и тешко АП врло вероватно имају смањен квалитет живота, ограничене могућности за усвајање правилних форми адаптивног или социјалног понашања, као и отежано напредовање у школи (Балбони и др. 2020). Претходна студија известила је о инверзној вези између адаптивног и АП код ученика с ИО специјалних школа: присуство адаптивних вештина бољег квалитета повезано је са мање присутним АП (Николс, Хејстингс, Гриндл 2020). Истраживања показују да што је озбиљнија тежина ИО, а самим тим и већа ограничења у адаптивном понашању, већа је вероватноћа присуства АП (Балбони и др. 2020). Дакле, АП доноси већи ризик од стварања проблема у учионици, а такође је значајан извор стреса родитеља и наставника (Хоџетс, Николас, Звајгенбаум 2013). Из ових разлога, проучавање агресије је важно за побољшање квалитета живота ученика с ИО и њихових породица.

Према недавном британском истраживању, преваленција АП код ученика с ИО специјалних школа износила је 30,2% (Николс, Хејстингс, Гриндл 2020). У давнашњој студији на узорку ученика са лаком ИО који похађају специјалне основне школе у Кејп Тауну у Јужној Африци, преваленција ових проблема пронађена је у 31% испитаних случајева (Молтено и др. 2001). Процењује се да је код 20–40% ученика с ИО АП присутно у интензитету и/или облику који га чине неприхватљивим за околину (Алингтон-Смит 2006). Једно старије домаће истраживање утврдило је да се код ученика с лаком ИО старијег основношколског узраста присуство физичке агресије региструје код 48,5% испитаника (Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић 2009). Стопе преваленције ових проблема код ученика с ИО варирају због разлика у начину на који истраживачи дефинишу АП, различитих метода узорковања и других методолошких фактора у истраживањима.

Веома је значајно оценити АП ученика с ИО у различитим окружењима и из различитих извора. Већина студија које су се бавиле овом темом извештава о АП ученика с ИО само у једном окружењу, у кући, или у школи (Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић 2009; Хоџетс, Николас, Звајгенбаум 2013). Тиме се онемогућава прављење разлике у презентацији АП и потребама за подршком у сваком од окружења.

У претходним истраживањима, при упоређивању оцена АП ученика с ИО између наставника и родитеља уочена су бројна неслагања. У неким студијама родитељи су идентификовали значајно израженије АП и захтевали су већи ниво подршке него што је на то указивала оцена наставника (Радик и др. 2015). Родитељи и наставници могу имати различите перцепције АП у зависности од конкретних последица тог понашања. Исто тако, они могу да користе различите ситуације за процену понашања. Разлика у оцени између родитеља и наставника у овом домену може се тражити и у нивоу информисаности везаном за разумевање ученичког понашања повезаног с ИО, као и у нивоима доживљеног стреса који може утицати на уочену озбиљност понашања ученика (Емерсон, Робертсон, Вуд 2005).

Оцену АП било би корисно инкорпорирати у педагошки профил који је саставни део индивидуалног образовног плана ученика с ИО, како би ови подаци били узети у обзир при дефинисању потреба за подршком и одређивању мера индивидуализације (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање 2018).

Циљ овог рада је да утврди повезаност испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства код ученика с лаком ИО, и то у односу на извештавање родитеља и наставника – дефектолога.

МЕТОД

УЗОРАК

Узорак истраживања укључивао је 57 ученика V, VI и VII разреда, узраста од 12 година до 15 година и шест месеци (АС = 13,82; СД = 1,71), који су похађали основне школе за ученике са тешкоћама у менталном развоју на широј територији Београда. Инклузивни критеријуми у истраживању били су: документован поремећај који, према ICD-10, Светска здравствена организација класификује као F70 – лака интелектуална ометеност (одступајућа вредност од две до три стандардне девијације од средње вредности за интелектуално функционисање и адаптивно понашање) (WHO 2016) и редовно присуство ученика у школи у текућој школској години. Ексклузивни критеријуми укључивали су неуролошке, неуромоторичке и неуромишићне болести, сензорна оштећења, остале категорије интелектуалне ометености, поремећај из спектра аутизма, хиперкинетичке поремећаје, друга коморбидна стања, као и фармакотерапију. Узорком је обухваћено 25 ученица (43,86%) и 32 ученика (56,14%) који су били уједначени према полу и узрасту ($\chi^2 = 2,329$; $df = 2$; $p = 0,413$). Свих 57 ученика је мишљењем интересорне комисије о мерама и врсти додатне подршке било упућено ка праћењу и реализацији измењеног програма, тј. ИОП-а 2.

Подаци у вези с АП ученика прикупљали су се од информаната (родитеља и наставника – дефектолога). У групи родитеља било је 53 мајке (или 92,98%) и четири оца (или 7,01%), док су сви информанти – дефектолози били женског пола ($n = 21$).

ИНСТРУМЕНТ И ПРОЦЕДУРА

За процену агресије коришћена је *Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне* (*Children's Scale of Hostility and Aggression – Reactive/Proactive – C-SHARP*; Фармер, Аман 2009) која је посебно креирана за мерење оваквог понашања код деце и адолесцената с ИО. Укупно 58 ајтема обухватају широк спектар агресивног и непријатељског понашања и сврстани су у пет супскала: Вербална агресија (нпр. „Друге назива увредљивим именима”), Малтретирање (нпр. „Гађа предметима”), Прикривена агресија (нпр. „Подсмева се, прави гримасе”), Непријатељство (нпр. „Зловољан, дури се”) и Физичка агресија (нпр. „Штипа”, „Гризе”). Ајтеми су оцењивани на две одвојене скале: (а) Скала проблема, која је процењивала степен до којег је понашање било присутно и ометајуће и (б) Скала провокација, која је процењивала проактивну или реактивну валентност понашања. Сваки ајтем инструмента добија оцену на Скали проблема и на Скали провокација. Оцене

на Скали проблема засноване су на понашању ученика у протеклом месецу и оцењене су на Ликертовој скали од 0 (не дешава се) до 3 (често). Оцене на Скали провокације кретале су се од -2 (провоцирано; реактивно) до +2 (није изазвано; проактивно). Провокација се бодује само ако је ајтем добио оцену најмање 1 на Скали проблема.

У овом истраживању, вредности интерне релијабилне конзистентности за сваку верзију C-SHARP-а изражене Кронбаховим коефицијентом α су прихватљиве. За наставничку верзију вредности за супскале Вербална агресија, Малтретирање, Прикривена агресија, Непријатељство и Физичка агресија износе 0,81, 0,87, 0,82, 0,79 и 0,80 респективно, а за родитељску 0,91, 0,88, 0,84, 0,85 и 0,81 респективно.

Процена за све информанте (родитеље и наставнике – дефектологе) спроведена је по истом протоколу. Управе основних школа у којима је спроведено истраживање, као и наставници – дефектолози и родитељи, дали су своју писмену сагласност за учествовање у истраживању. Информантима у истраживању је објашњено да у сваком тренутку могу да одустану од поступка у студији. Наставници – дефектолози и родитељи давали су одговоре на питања индивидуално и усмено, а истраживачи су бележили одговоре. Од родитеља и наставника – дефектолога затражено је да утврде у којој мери је понашање ученика било присутно у последњих месец дана. Сваки наставник укључен у студију од 1. септембра 2021. године имао је свакодневни контакт са учеником код кога је процењивано АП. Поступак прикупљања података спроведен је у одвојеној просторији школе, и то у периоду од почетка децембра 2021. године до краја јануара 2022. године. Студија је одобрена од стране Етичког одбора Универзитета у Београду Факултета за специјалну едукацију и рехабилитацију (број 65/1).

ОБРАДА ПОДАТАКА

При статистичкој обради коришћене су методе дескриптивне и инференцијалне статистике (аритметичка средина, стандардна девијација, фреквенције, проценти, Кронбахов коефицијент α , χ^2 тест, t-тест, Коеново d, Пирсонова корелација и интервал поузданости од 95%). Анализа и обрада података вршена је у верзији 25.0 програма SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences Inc.*, Чикаго, Илиноис, САД). Интервали поверења и величина ефекта проверавани су коришћењем статистичког система KAL (www.kal.rs).

РЕЗУЛТАТИ

У оквиру Табеле 1 приказане су средње вредности, разлике средњих вредности и величина ефекта за скорове добијене на инструменту C-SHARP. Инспекцијом датог табеларног приказа уочава се да су родитељи најмање проблема детектовали у оквиру вербалне агресије, потом физичке агресије, затим малтретирања и прикривене агресије, док је највише проблема било истакнуто у оквиру супскале која осликава непријатељско понашање. Наставници – дефектолози, респективно, врло слично као и родитељи оцењују појавности у оквиру АП код ученика с лаком ИО, осим што се уочава да је учесталост понашања која доминирају у оквиру супскала Малтретирање и Непријатељство знатно израженија. Дакле, наставници сматрају да се испољавања обухваћена супскалом Непријатељство попут импулсивности, љутње, разбеселости, зловољности, увредљивости, мрзовољности и испољавања обухваћена супскалом Малтретирање као што су отимање и ломљење туђих ствари, гурање других и уношење у њихов лични простор, чупање туђе косе и гађање предметима, значајно чешће дешавају него што то детектују родитељи. Статистички значајне просечне разлике добијене су при родитељској и наставничкој процени ајтема на супскалама Малтретирање ($t_{(76)} = -3,233$; $p < 0,01$; $d = 0,83$) и Непријатељство ($t_{(76)} = -2,350$; $p < 0,01$; $d = 0,61$). На осталим супскалама нису детектоване разлике између наставника – дефектолога и родитеља при оцењивању АП ученика. Дакле, родитељи су проценили да њихова деца испољавају мање непријатељства и малтретирања других него што су то проценили наставници – дефектолози.

Табела 1. Дескриптивне вредности ($AC \pm СД$) и разлика средњих вредности C-SHARP-а са величином ефекта

| C-SHARP | Родитељи | Наставници – дефектолози | t(76) | d |
|---------------------|-------------|--------------------------|---------|------|
| Вербална агресија | 2,32 ± 3,47 | 2,08 ± 2,91 | | |
| Малтретирање | 4,27 ± 3,55 | 7,71 ± 5,60 | -3,233* | 0,83 |
| Прикривена агресија | 4,28 ± 3,23 | 4,52 ± 4,84 | | |
| Непријатељство | 5,86 ± 4,92 | 8,81 ± 5,27 | -2,350* | 0,61 |
| Физичка агресија | 3,54 ± 3,76 | 3,79 ± 4,01 | | |

Легенда: C-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; AC – аритметичка средина; СД – стандардна девијација

* $p < 0,01$

Релација између оцена родитеља и наставника – дефектолога на C-SHARP-у анализирана је уз помоћ Пирсонове корелације и представљена у Табели 2. Податак о прецизности оцена датих параметара добијених на испитаном узорку приказан је кроз интервале поверења (CI). Резултати показују да постоји позитивна и линеарна корелација одговора наставника – дефектолога на супскали Малтретирање и одговора родитеља на свим

супскалама ($p < 0,05$; $p < 0,001$). Иста ситуација уочена је и при корелацији одговора наставника – дефектолога на супскали Непријатељство и одговора родитеља на свим супскалама ($p < 0,05$; $p < 0,001$), осим што је добијена негативна повезаност између родитељских одговора на супскали Пасивна агресија и наставничких одговора на супскали Непријатељство ($r = -0,32$, $p < 0,05$, 95% CI [-0,54-(-0,06)]). Наставнички одговори на супскали Вербална агресија били су у позитивној корелацији са родитељским одговорима на супскалама Малтретирање, Пасивна агресија и Непријатељство ($p < 0,05$). Величина коефицијента која указује на снагу повезаности супскала потврђује да су корелативни односи били у опсегу од ниске до средње високе корелације. Повезаност одговора родитеља на супскали Вербална агресија и одговора наставника – дефектолога на супскали Пасивна агресија показала се као статистички значајна, али негативног смера, са мало заједничке варијансе ($r = -0,29$, $p < 0,05$, 95% CI [-0,51-(-0,03)]). Преостале испитане корелације показале су занемарљив део заједничке варијансе, те се закључује да не постоји релационо слагање између одговора родитеља и наставника – дефектолога на осталим супскалама C-SHARP-а.

Табела 2. Корелације између родитељске и наставничке процене на C-SHARP-у

| Родитељи | Наставници – дефектолози | | | | |
|----------|--------------------------|------------------------|----------------------------|----------------------------|------------------------|
| | ВА/95% CI | М/95% CI | ПА/95% CI | Н/95% CI | ФА/95% CI |
| ВА | 0,09/ [-0,17–0,34] | 0,47**/ [0,24–0,65] | -0,29*/[-0,51– (-0,03)] | 0,36*/ [0,11–0,57] | -0,11/ [-0,36–0,16] |
| М | 0,37*/ [0,12–0,58] | 0,41*/ [0,17–0,61] | 0,16/ [-0,10–0,40] | 0,52**/ [0,30–0,69] | -0,03/ [-0,29–0,23] |
| ПА | 0,35*/ [0,10–0,56] | 0,27*/ [0,10–0,50] | 0,12/ [-0,15–0,37] | -0,32*/[-0,54– (-0,06)] | 0,15/ [-0,12–0,40] |
| Н | 0,42*/ [0,18–0,61] | 0,44**/ [0,20–0,63] | 0,08/ [-0,18–0,33] | 0,34*/ [0,09–0,55] | 0,19/ [-0,07–0,43] |
| ФА | 0,14/ [-0,13–0,39] | 0,31*/ [0,05–0,53] | 0,06/ [-0,20–0,32] | 0,45**/ [0,21–0,64] | 0,13/ [-0,14–0,38] |

Легенда: C-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; CI – Интервал поверења; ВА – Вербална агресија; М – Малтретирање; ПА – Прикривена агресија; Н – Непријатељство, ФА – Физичка агресија
* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

У циљу откривања релација између Скале проблема и Скале провокација примењеног инструмента за сваку супскалу је израчуната Пирсонова корелација. Резултати приказани у Табели 3 дају преглед релација родитељских оцена на поменутих скалама, док су резултати релација оцена наставника – дефектолога у овом домену приказани у Табели 4. У Табели 3 униваријантне корелације кретале су се од 0,04 ($p > 0,05$) на Скали проблема и Скали провокације за вербалну агресију, до 0,56 ($p < 0,001$) на Скали проблема и Скали провокације за супскалу Малтретирање. Биваријантне корелације између

Табела 3. Пирсонова корелациона матрица између Скале проблема и Скале провокација С-SHARP-а (родитељи)

| | ВА (пв) | ФА (пб) | ФА (пв) | Н (пб) | Н (пв) | ПА (пб) | ПА (пв) | М (пб) | М (пв) |
|---------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|--------|--------|
| ВА (пб) | 0,04 | 0,49** | -0,07 | 0,69** | 0,24* | 0,72** | -0,08 | 0,59** | 0,29* |
| ВА (пв) | | 0,28* | 0,61** | 0,09 | 0,68** | 0,03 | 0,06 | 0,11 | 0,45** |
| ФА (пб) | | | 0,39** | 0,52** | 0,34** | 0,41** | 0,14 | 0,61** | 0,47** |
| ФА (пв) | | | | -0,12 | 0,57** | 0,06 | 0,17 | 0,01 | 0,51** |
| Н (пб) | | | | | 0,19 | 0,71** | -0,09 | 0,44** | 0,05 |
| Н (пв) | | | | | | 0,13 | 0,16 | 0,09 | 0,57** |
| ПА (пб) | | | | | | | 0,27* | 0,56** | 0,11 |
| ПА (пв) | | | | | | | | 0,26* | 0,54** |
| М (пб) | | | | | | | | | 0,56** |

Легенда: С-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; ВА – Вербална агресија; М – Малтретирање; ПА – Прикривена агресија; Н – Непријатељство, ФА – Физичка агресија; (пб) – Скала проблема; (пв) – Скала провокација
* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

Табела 4. Пирсонова корелациона матрица између Скале проблема и Скале провокација на С-SHARP-у (наставници – дефектолози)

| | ВА (пв) | ФА (пб) | ФА (пв) | Н (пб) | Н (пв) | ПА (пб) | ПА (пв) | М (пб) | М (пв) |
|---------|---------|---------|---------|--------|--------|---------|---------|--------|--------|
| ВА (пб) | 0,27* | 0,52** | 0,22* | 0,81** | 0,54** | 0,80** | 0,21 | 0,67** | 0,33* |
| ВА (пв) | | 0,31* | 0,77** | 0,20 | 0,75** | 0,35* | 0,31* | 0,26* | 0,58** |
| ФА (пб) | | | 0,48** | 0,60** | 0,43** | 0,66** | 0,29* | 0,77** | 0,66** |
| ФА (пв) | | | | 0,28* | 0,31* | 0,32* | 0,33* | 0,31* | 0,54** |
| Н (пб) | | | | | 0,29* | 0,78** | 0,44** | 0,58** | 0,31* |
| Н (пв) | | | | | | 0,46** | 0,23* | 0,21 | 0,64** |
| ПА (пб) | | | | | | | 0,38* | 0,69** | 0,34* |
| ПА (пв) | | | | | | | | 0,47** | 0,62** |
| М (пб) | | | | | | | | | 0,74** |

Легенда: С-SHARP – Дечија скала непријатељства и агресије: реактивне/проактивне; ВА – Вербална агресија; М – Малтретирање; ПА – Прикривена агресија; Н – Непријатељство, ФА – Физичка агресија; (пб) – Скала проблема; (пв) – Скала провокација
* $p < 0,05$; ** $p < 0,001$

осталих резултата кретале су се од -0,12 ($p > 0,05$) између Скале проблема непријатељског понашања и Скале провокације физичке агресије, до 0,72 ($p < 0,001$) између Скале проблема прикривене агресије и Скале проблема вербалне агресије. У Табели 4 која даје преглед релација наставничких оцена на Скали проблема и Скали провокације уочавају се нешто веће вредности коефицијената корелације, што указује на већу снагу повезаности супскала. Пирсонова матрица приказује да су се униваријантне корелације у случају наставничких процена АП ученика кретале од 0,27 ($p < 0,05$) на Скали про-

блема и Скали провокације за вербалну агресију, до 0,74 на Скали проблема и Скали провокације за супскалу Малтретирање ($p < 0,001$). Биваријантне корелације између осталих супскала кретале су се од 0,20 ($p > 0,05$) између Скале проблема непријатељског понашања и Скале провокације вербалне агресије, до 0,81 ($p < 0,001$) између Скале проблема непријатељског понашања и Скале проблема вербалне агресије.

ДИСКУСИЈА

Ова студија имала је за циљ утврђивање повезаности испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства код ученика с лаком ИО у односу на извештавање родитеља и наставника – дефектолога. При оцењивању конгруенције родитељских и наставничких верзија процене АП утврђено је да су се родитељи изјаснили да њихова деца испољавају мање непријатељства и малтретирања других него што су то проценили наставници – дефектолози. Родитељи и наставници изјаснили су се да су ученици с лаком ИО најмање склони вербалној агресији, потом физичкој агресији, те прикривеној агресији. Малтретирање је облик понашања који је с већим интензитетом присутности уочен од стране наставника – дефектолога него родитеља. Обе групе информаната истичу да је непријатељство доминантан формат при процени АП код ученика с лаком ИО. Неслагања при родитељској и наставничкој процени АП ученика с лаком ИО детектована су и у истраживањима претходних аутора у овој области (Радик и др. 2015). Исти истраживачи сматрају да ова реална разлика у понашању настаје зато што ученици заиста могу да показују другачије понашање у школи када остварују интеракцију са вршњацима и наставницима у односу на кућно окружење. У кућном и школском окружењу постоји различит број потенцијалних покретача АП, као и другачије формирана рутина у оквиру активности. Истиче се и чињеница да родитељи другачије перципирају и доживљавају АП детета с лаком ИО, у односу на наставнике – дефектологе (Радик и др. 2015). Родитељи чешће удовољавају дететовим захтевима током агресивних епизода, суочени са викањем, вриском, уништавањем и/или физичком агресијом детета усмереном према брату, сестри, или родитељима него што је то случај са наставницима – дефектолозима (Алингтон-Смит 2006).

Испитујући повезаност између оцена информаната на С-SHARP-у утврђено је да постоји корелација одговора наставника – дефектолога на супскалама Малтретирање и Непријатељство са одговорима родитеља на свим супскалама. Исто тако, наставнички одговори на супскали Вербална агресија били су у корелацији са родитељским одговорима на супскалама Малтретирање, Пасивна агресија и Непријатељство. Овај резултат указује на то да постоји извесна сличност између оцена ученичког понашања у кућном

и школском окружењу, а тиме је могуће добити више сложивих података који указују на специфичности развојне трајекторије ученика с лаком ИО. Конкретно, за испитивани узорак може да се тврди да супскале Малтретирање и Непријатељство представљају подручја која треба укључити у подршку потребама у оквиру индивидуалног образовног плана. С тим у вези, код ученика с ИО важно је утврдити разлоге јављања АП. Наводе се различите функције АП код ових ученика, као што су: привлачење пажње, преношење емоција, нелагодност, добијање приступа омиљеним активностима или предметима, самостимулација, перципирање школског окружења као непријатељског и слично (Балбони и др. 2020). Детектоване разлоге ове појаве треба евидентирати у педагошки профил, јер ће се на тај начин адекватно реализовати план подршке у оквиру мера индивидуализације и персонализованог програма наставе и учења. Унутар мера индивидуализације могуће је предвидети неке од бројних интервенционих поступака који су се показали ефикасним у циљу регулације АП код ученика с ИО, а то су: когнитивно реструктурирање, вежбе решавања проблема, технике опуштања, стратегије ране интервенције и групне когнитивно-бихевиоралне интервенције за контролу оваквог понашања (Робертс и др. 2020; Синг и др. 2013).

Корелације између Скале проблема и Скале провокација указују на то да готово све вредности наставничких оцена постижу статистички значајне односе, док у случају родитељских оцена вредности коефицијента указују на мању или занемарљиву снагу повезаности. Добијеним резултатима јасно је да су ове две скале повезане, без обзира на њихову теоријску различитост. Овакав резултат нам помаже да разумемо порекло АП, његов контекст и врсту интеракција у којима се таква понашања јављају.

Ова студија има и нека ограничења. Иако је узорак укључивао довољан број испитаника, није био репрезентативан за српску популацију ученика с лаком ИО, што искључује генерализацију. С обзиром на то да су у узорак укључени ученици с лаком ИО, резултати не могу да се односе на остале категорије ИО (умерена, тешка, дубока), као и на окружења која нису школска или кућна. Упркос својим ограничењима, ова студија доприноси литератури о АП ученика с лаком ИО, јер документује сличности и разлике између оцена родитеља и наставника – дефектолога. Практичне импликације студије могу да се односе на превенцију и третман АП у школском и кућном окружењу. Будуће студије треба да обухвате неколико старосних група од најранијег детињства до одраслог доба, како би се боље разумело на који начин се ова понашања развијају током времена. Налази студије о специфичностима АП ученика с ИО могу да се користе за креирање дела индивидуалног образовног плана у школи.

ЗАКЉУЧАК

Резултати ове студије указују на то да је непријатељство доминантан формат при процени АП код ученика с лаком ИО, те би највећу подршку требало планирати у том домену. Родитељи су проценили да њихова деца испољавају мање непријатељства и малтретирања других него што су то проценили наставници – дефектолози. Евидентирана је значајна конгруенција родитељских и наставничких верзија процене АП у бројним сегментима, тј. сличност између оцена ученичког АП у кућном и школском окружењу. Добијене специфичности ученика с лаком ИО у вези са повезаношћу испољавања вербалне, прикривене и физичке агресије, као и малтретирања и непријатељства, треба описати у педагошком профилу, у плану мера индивидуализације и персонализованом програму наставе и учења.

ЛИТЕРАТУРА

Алингтон-Смит (2006): P. Allington-Smith, Psychiatric and behaviour disorders in children and adolescents with intellectual disabilities, In: A. Roy, M. Roy, D. Clarke (Eds.), *The Psychiatry of Intellectual Disability*, Oxon, UK: Radcliffe Publishing Ltd., 95–105.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2019): *Mission*. Retrieved in December 2019 from <http://www.aaidd.org>.

American Psychiatric Association (APA) (2013): *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed., Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Бабкок, Тарп, Шарп, Хепнер, Станфорд (2014): J. C. Babcock, A. L. T. Tharp, C. Sharp, W. Heppner, M. S. Stanford, Similarities and differences in impulsive/premeditated and reactive/proactive bimodal classifications of aggression, *Aggression and Violent Behavior*, 19(3), 251–262, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.04.002>.

Балбони, Ребекини, Елисеј, Тасе (2020): G. Balboni, G. Rebecchini, S. Elisei, M. J. Tassé, Factors affecting the relationship between adaptive behavior and challenging behaviors in individuals with intellectual disability and co-occurring disorders, *Research in Developmental Disabilities*, 104, 103718, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103718>.

Борса, Бандеира (2014): J. C. Borsa, D. R. Bandeira, The Peer Aggressive and Reactive Behaviors Questionnaire (PARB-Q): evidence of validity in the Brazilian context, *Trends in Psychiatry and Psychotherapy*, 36, 89–100, <https://doi.org/10.1590/2237-6089-2013-0051>.

Борса, Хаук-Фило, Дамасио (2019): J. C. Borsa, N. Hauck-Filho, B. F. Damásio, Proactive and reactive aggressive behaviors: Dimensionality of self-report scales, *The Spanish Journal of Psychology*, 22, E47, <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.39>.

Вилнер (2015): P. Willner, The neurobiology of aggression: implications for the pharmacotherapy of aggressive challenging behaviour by people with intellectual disabilities, *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(1), 82–92, <https://doi.org/10.1111/jir.12120>.

Војер, Вероу, Азиза, Деросиер, Шампу, Бедард (2005): P. Voyer, R. Verreault, G. M. Azizah, J. Desrosiers, N. Champoux, A. Bédard, Prevalence of physical and verbal

aggressive behaviours and associated factors among older adults in long-term care facilities, *BMC Geriatrics*, 5(1), 1–13, <https://doi.org/10.1186/1471-2318-5-13>.

Ђурић-Здравковић (2020): А. Ђурић-Здравковић, *Педагошка особа с поремећајем интелектуалног развоја*, Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.

Ђурић-Здравковић, Јапунца-Милисављевић (2009): А. Ђурић-Здравковић, М. Јапунца-Милисављевић, Неки бихејвиорални проблеми деце са лаком интелектуалном ометеношћу, у: Д. Радовановић (ур.), *Истраживања у специјалној педагошкој*, Београд: Универзитет у Београду – Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, 493–504.

Емерсон, Ајнфелд (2010): Е. Emerson, S. Einfeld, Emotional and behavioural difficulties in young children with and without developmental delay: a bi-national perspective, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 583–593, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02179.x>.

Емерсон, Робертсон, Вуд (2005): Е. Emerson, J. Robertson, J. Wood, Emotional and behavioural needs of children and adolescents with intellectual disabilities in an urban conurbation, *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(1), 16–24, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00658.x>.

Ермаков, Абакумова, Федотова, Шатенина (2016): Р. N. Ermakov, I. V. Abakumova, O. Fedotova, D. P. Shchetinina, Hostility as a psychological phenomenon and object of scientific research, *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(18), 10829–10837.

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) (2019): *History of the IDEA*. Retrieved in December 2019 from <https://sites.ed.gov/idea/>.

Кат, Лекавалир (2013): А. J. Kaat, L. Lecavalier, Disruptive behavior disorders in children and adolescents with autism spectrum disorders: A review of the prevalence, presentation, and treatment, *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1579–1594, <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.08.012>.

Кемпс, Матис, Деврис, Ван Ингленд (2005): М. Kempes, W. Matthys, H. de Vries, H. van Engeland, Reactive and proactive aggression in children: A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatry, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 14(1), 11–19, <https://doi.org/10.1007/s00787-005-0432-4>.

Конор, Њукорн, Сејлор, Аман, Скахил, Роб, Џенсен, Витиело, Фајндлинг, Бутелар (2019): D. F. Connor, J. H. Newcorn, K. E. Saylor, B. H. Amann, L. Scahill, A. S. Robb, P. S. Jensen, B. Vitiello, R. L. Findling, J. K. Buitelaar, Maladaptive aggression: with a focus on impulsive aggression in children and adolescents, *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, 29(8), 576–591, <https://doi.org/10.1089/cap.2019.0039>.

Молтено, Молтено, Финчилеску, Доз (2001): G. Molteno, C. D. Molteno, G. Finchilescu, A. R. L. Dawes, Behavioural and emotional problems in children with intellectual disability attending special schools in Cape Town, South Africa, *Journal of Intellectual Disability Research*, 45(6), 515–520, <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2001.00368.x>.

Нелсон, Бернс, Кендл, Шонерт-Рајкл (2018): H. J. Nelson, S. K. Burns, G. E. Kendall, K. A. Schonert-Reichl, The factors that influence and protect against power imbalance in covert bullying among preadolescent children at school: A thematic analysis, *The Journal of School Nursing*, 34(4), 281–291, <https://doi.org/10.1177/1059840517748417>.

Николс, Хејстингс, Гриндл (2020): G. Nicholls, R. P. Hastings, C. Grindle, Prevalence and correlates of challenging behaviour in children and young people in a special school setting, *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 40–54, <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1607659>.

Половина (2014): Н. Половина, Породични фактори повезани са вршњачким насиљем у школи, *Узданица*, XI(1), 63–72.

Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање (2018): *Службени гласник Републике Србије*, бр. 74/18.

Робертс, Вилијамс, Грифит, Џонс, Хејстингс, Крејн, Брајнинг, Хор, Едвардс (2020): J. L. Roberts, J. Williams, G. M. Griffith, R. S. Jones, R. P. Hastings, R. Crane, L. Bryning, Z. Hoare, R. T. Edwards, Soles of the feet meditation intervention for people with intellectual disability and problems with anger and aggression – A feasibility study, *Mindfulness*, 11(10), 2371–2385, <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01454-y>.

Радик, Дејвис, Бакарис-Хамилтон, Оливер (2015): L. Ruddick, L. Davies, M. Bacarese-Hamilton, C. Oliver, Self-injurious, aggressive and destructive behaviour in children with severe intellectual disability: Prevalence, service need and service receipt in the UK, *Research in Developmental Disabilities*, 45–46, 307–315, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.07.019>.

Синг, Ланциони, Караша, Винтон, Мајерс, Синг, Синг, Синг (2013): N. N. Singh, G. E. Lancioni, B. T. Karazsia, A. S. W. Winton, R. E. Myers, A. N. A. Singh, A. D. A. Singh, J. Singh, Mindfulness-based treatment of aggression in individuals with mild intellectual disabilities: A waiting list control study, *Mindfulness*, 4(2), 158–167, <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0180-8>.

Смит (2016): P. K. Smith, Bullying: Definition, types, causes, consequences and intervention, *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532, <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>.

Фармер, Аман (2009): C. A. Farmer, M. G. Aman, Development of the children's scale of hostility and aggression: Reactive/proactive (C-SHARP), *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1155–1167, <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.03.001>.

Хамилтон (2012): M. A. Hamilton, Verbal aggression: Understanding the psychological antecedents and social consequences, *Journal of Language and Social Psychology*, 31(1), 5–12, <https://doi.org/10.1177/0261927X11425032>.

Хоџетс, Николас, Звајгенбаум (2013): S. Hodgetts, D. Nicholas, L. Zwaigenbaum, Home sweet home? Families' experiences with aggression in children with autism spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28(3), 166–174, <https://doi.org/10.1177/1088357612472932>.

World Health Organization (WHO) (2016). *The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems. Tenth Revision, Fifth edition (ICD 10)*, Geneva: WHO.

Aleksandra A. Đurić-Zdravković

Mirjana M. Јапундџа-Milisavljević

University of Belgrade

Faculty of Special Education and Rehabilitation

Department of Oligophrenology

AGGRESSIVE BEHAVIOUR IN STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Summary: Aggressive behavior of students with intellectual disability is associated with numerous problems in school and home environment. Often, due to the presence of this form of behavior, students have a reduced quality of life, limited opportunities to adopt the correct formats of adaptive or social behavior, as well as difficult progress in school. The aim of this research was to determine the correlation between manifestation of verbal, covert and physical aggression, as well as bullying and hostility in students with mild intellectual disability, on one side, and the reports of parents and teachers – special educators on the other. The research sample included 57 students of fifth, sixth and seventh grade, who attended elementary schools for students with mental disabilities. *Children's Scale of Hostility and Aggression – Reactive/Proactive* was used to assess aggressive behavior. The results of the research noted hostility as the dominant format in the assessment of aggressive behavior in students with mild intellectual disability. Parents assess that their children show hostility and abuse towards others less often than teachers – special educators estimate. A significant congruence of parents' and teachers' versions of the assessment of aggressive behavior in numerous segments was obtained. The findings should be incorporated in child's pedagogical profile, in the plan of individualization measures and in the personalized educational program in order to implement an adequate intervention that would improve the control of aggressive behavior in students with mild intellectual disability.

Keywords: verbal, physical and covert aggression, hostility, bullying, mild intellectual disability, students.