



## Karakteristike ponašanja gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja u vaspitno-obrazovnom procesu

Svetlana G. Mijatović<sup>a</sup>, Vesna S. Radovanović<sup>b</sup>

<sup>a</sup> Škola sa domom za učenike oštećenog sluha, Kragujevac, Srbija

<sup>b</sup> Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

*Uvod:* Pored porodice, škola ima nezamenjivu ulogu u razvoju i ponašanju dece jer se u njoj ostvaruje značajan deo socijalnih interakcija između samih učenika, učenika i nastavnika, kao i drugih odraslih osoba, koje se bitno razlikuju od interakcija koje dete ostvaruje u okviru uže i šire porodice. *Cilj:* Cilj istraživanja je bio da se utvrdi i opiše ponašanje gluve i nagluve dece i dece tipičnog razvoja u različitim školskim situacijama. *Metode:* Uzorak je činilo 52 učenika nižih razreda osnovne škole uzrasta od 7 do 11 godina, podeljenih u dve grupe – grupu A, sa 26 gluvih i nagluvih i grupu B, sa 26 učenika tipičnog razvoja. Polnu strukturu uzorka činilo je 34 (65.4%) učenika muškog i 18 (34.6%) učenika ženskog pola. U istraživanju je korišćen Upitnik za procenu ponašanja dece mlađeg školskog uzrasta. *Rezultati:* Rezultati istraživanja pokazali su da postoje statistički značajne razlike između gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja u ponašanju na času: u odnosu na mesto gde sede ( $\chi^2 = 19.57, df = 8, r_c = .52, p = .01$ ) i pažnju na času ( $\chi^2 = 16.70, df = 8, r_c = .49, p = .03$ ); na odmoru – u odnosu na igru ( $\chi^2 = 20.13, df = 8, r_c = .52, p = .01$ ) i u odnosu na autoritet – kada se obraćaju nastavniku ( $\chi^2 = 7.06, df = 8, r_c = .49, p = .03$ ), u odnosu na naloge ( $\chi^2 = 27.58, df = 8, r_c = .58, p = .001$ ) i u odnosu na pohvale ( $\chi^2 = 27.84, df = 8, r_c = .59, p = .001$ ). Uzrast, pol, školski uspeh i tip amplifikacije kod gluvih i nagluvih učenika nisu se pokazali kao faktori koji u značajnoj meri utiču na ponašanje učenika. *Zaključak:* Istraživanje širih razmera, sagledavanje ličnih (stepen oštećenja sluha, jezičke kompetencije), porodičnih (dijada roditelj–dete) i društvenih faktora (inkluzivni i neinkluzivni uslovi obrazovanja) rasvetlilo bi se neke od nepoznanica vezanih za ponašanje gluvih i nagluvih učenika.

*Cljučne reči:* gluvi i nagluvi učenici, osnovnoškolski uzrast, ponašanje

### Uvod

Glava i nagluva deca, u odnosu na decu tipičnog razvoja, imaju poteškoće u usvajanju jezika, pažnji, ponašanju (Barker et al., 2009). Pored problema u usvajanju govora i jezika, nađeno je da imaju probleme i u drugim važnim aspektima razvoja, kao što su vizuelna pažnja i kontrola ponašanja (Quittner et

Korespondencija: Svetlana Mijatović, svetlanamijatovic@hotmail.com

al., 2004). Kašnjenje u jezičkom razvoju gluve dece može imati za posledicu niži nivo socijalnih veština i manjak samopouzdanja, koji se i kasnije u životu veoma teško prevazilaze (Moeller, 2007, prema Radovanović et al., 2020). Rezultati većeg broja istraživanja, kako onih iz prošlog veka, tako i savremenih, sugerišu da su deca sa nižim nivoom govorno-jezičkog razvoja pod povećanim rizikom od ispoljavanja emocionalnih problema i nastanka problema u ponašanju u odnosu na decu tipičnog razvoja (Bigler et al., 2019; Boerrigter et al., 2019; Mitchell & Quittner, 1996; Schlesinger & Meadow, 1972; Stevenson et al., 2015). Ipak, u novijim studijama pronađena je niža prevalencija eksternalizovanih i internalizovanih problema kod dece s oštećenjem sluha (Žunić-Pavlović i Stojanović, 2020). Pažnja istraživača usmerena je i ka utvrđivanju razlika u ponašanju dece s oštećenjem sluha u odnosu na tip amplifikacije, ali rezultati nisu konzistentni. U pojedinim istraživanjima (Boerrigter et al., 2019) pronađena je veća učestalost problema u ponašanju kod dece sa slušnim aparatima, dok se rezultati dece sa kohlearnim implantom nisu razlikovali u poređenju s decom tipične populacije. Nasuprot ovim nalazima, grupa autora (Theunissen et al., 2013), sumirajući rezultate prethodnih istraživanja, navodi da su problemi prisutniji kod dece s oštećenjem sluha bez obzira na tip amplifikacije.

Na ponašanje dece utiču genetske predispozicije i brojni sredinski činioci (porodica, vršnjaci, škola, okruženje). Među navedenim činiocima porodica i škola imaju najznačajniju ulogu kada je reč o ponašanju dece mlađeg školskog uzrasta, tako da je od najvećeg značaja dinamičan odnos između ova dva faktora, porodice i škole, kako ističe autorka Gašić-Pavišić (2003).

Pozitivan nastavnikov odnos prema učenicima i ponašanje nastavnika u interakciji s decom doprinosi razvoju pozitivnih socijalnih odnosa među samim učenicima i formiranju socijalno prihvatljivog ponašanja. Nasuprot tome, ukoliko je nastavnik nedovoljno osetljiv i nedovoljno zainteresovan za dečje potrebe, nedovoljno posvećen deci ili je nefleksibilan u interakciji sa njima (česte neopravdane ili neprimerene kritike, optužbe, zabrane, kazne), negativno će uticati na socio-emocionalni razvoj i ponašanje svojih učenika.

Barker i saradnici (2009) tvrde da problem u ponašanju i reagovanju koji se ispoljava kod gluve i nagluve dece u ranom detinjstvu, a koji se tretira kao normalna razvojna faza, zapravo predstavlja faktor rizika za nastanak ozbiljnih problema u ponašanju koji se ispoljavaju na kasnijem uzrastu, a vrlo često perzistiraju i do zrelog doba. Ova grupa autora navodi da eksternalizujući i internalizujući problemi u ponašanju koje imaju gluva i nagluva deca često budu neprimećeni od roditelja i nastavnika, a s tom tvrdnjom se slažu i drugi autori (Clarke-Stewart et al., 2003). Na taj način gubi se dragoceno vreme za prevazilaženje postojećih problema i stvara se potpora za ozbiljnije poremećaje u ponašanju i učenju (Barker et al., 2009).

Problemi u ponašanju kod dece mogu ograničiti njihove mogućnosti da uče od odraslih i od vršnjaka, izazvati zastoje ili patologiju u razvoju govora

i jezika (Hester & Kaiser, 1998), dovesti do nižih akademskih postignuća i negativnih posledica na razvoj socijalnih odnosa i celokupni razvoj deteta (Masten et al., 2005).

Oštećenje sluha dovodi do zastoja u razvoju govora i jezika, onemogućava spontano usvajanje govora i jezika okoline, što može dovesti do negativnih posledica u razvoju svih bitnih aspekata ličnosti i negativno se odraziti na kvalitet interpersonalnih odnosa između deteta i osoba iz užeg i šireg okruženja. Rezultati istraživanja pokazuju da je procenat eksternalizujućih oblika problema u ponašanju kod dece sa senzorneuralnim oštećenjem sluha između 30 i 38 odsto, dok je kod dece tipičnog razvoja znatno niži, između tri i 18 odsto (Hinshaw & Lee, 2003; Van Eldik et al., 2004; Vostanis et al., 1997). Gašić-Pavišić (2002) navodi da su deca s oštećenjem sluha, u odnosu na decu koji čuju, uprkos želji i trudu manje uspešna u ostvarivanju kvalitetne interakcije s vršnjacima. Do sličnih rezultata došli su i drugi autori, koji su utvrdili da su problemi u ponašanju bili povezani sa školovanjem u specijalnim uslovima, nošenjem slušnih aparata, kao i da se problem većinom ispoljava kod učenika muškog pola (Theunissen et al., 2013). Prema proceni nastavnika, učenici s oštećenjem sluha pokazuju lošije rezultate u svim domenima (pažnja, prihvaćenost u razredu, komunikacija, ponašanje, školsko postignuće) u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja (Van Gurp, 2001).

Sagledavajući rezultate istraživanja o negativnim posledicama oštećenja sluha na ponašanje dece, postavljen je cilj istraživanja da se utvrdi i uporedi ponašanje gluve i nagluve i dece tipičnog razvoja u školskom okruženju (na času, odmoru i u odnosu na autoritet). Posebni ciljevi su bili da se utvrdi uticaj uzrasta, pola, školskog uspeha i primenjenog tipa amplifikacije kod gluve i nagluve dece na ponašanje.

## Metode

### Uzorak istraživanja

Prigodni uzorak činilo je 52 učenika nižih razreda osnovne škole, uzrasta od 7 do 11 godina, podeljenih u dve grupe: grupu A – sa 26 gluvih i nagluvih i grupu B – sa 26 učenika tipičnog razvoja. Uzorak su činila 34 (65.4%) učenika muškog i 18 (34.6%) učenika ženskog pola. Učenici A i B grupe ujednačeni su prema polu ( $\chi^2 = 7.56$ ,  $df = 4$ ,  $r_c = .36$ ,  $p = .11$ ). Uzorak je bio ujednačen i prema uzrastu: 9 (17.3%) učenika uzrasta od 7 do 8 godina u grupi A i u grupi B i 17 (32.7%) učenika uzrasta od 9 do 11 godina u grupi A i u grupi B. U odnosu na tip amplifikacije, strukturu A grupe činilo je 15 (57.7%) učenika sa kohlearnim implantom i 11 (42.3%) učenika sa slušnim aparatom.

### Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja korišćen je Upitnik za procenu ponašanja dece mlađeg školskog uzrasta (Bojanin i Savanović, 1990). Upitnik sadrži dvanaest pitanja

zatvorenog tipa koja se odnose na podatke o ponašanju dece na času, na odmoru i u odnosu na autoritet. Svaka kategorija sadrži četiri pitanja, a svako pitanje po tri odgovora, od kojih je moguće zaokružiti samo jedan. Dobijeni rezultati u potkategorijama, kao i u celini, upoređuju se sa standardima datim na skali, što omogućava procenu da li dete pripada grupi sa skladnim, inhibiranim ili hiperkinetičkim ponašanjem. Upitnik se nikada ne daje nastavniku/vaspitaču da ga sam popunjava, već ispitivač, nakon obavljenog razgovora s nastavnikom ili vaspitačem koji najbolje poznaje dete, popunjava upitnik. Vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta za korišćeni instrument je zadovoljavajuća ( $\alpha = .72$ ).

### **Postupak istraživanja**

Istraživanje je sprovedeno u periodu od aprila do maja 2017. godine u školama za gluvi i nagluvu decu i u redovnim školama na teritoriji Republike Srbije. Upitnik za procenu ponašanja kod dece mlađeg osnovnoškolskog uzrasta popunjava se na osnovu razgovora s nastavnikom u pauzama između časova. Prilikom popunjavanja Upitnika nije bilo neophodno navoditi ime i prezime učenika, već samo školski uzrast, pol i školski uspeh.

### **Obrada podataka**

Prikupljeni podaci obrađivani su pomoću softverskog paketa namenjenog za obradu podataka u društvenim naukama (Statistical Package for the Social Sciences – SPSS, version 23.0). Korišćene su statističke mere deskriptivne statistike: frekvencije i procenti, a za izračunavanje značajnosti povezanosti kategoričkih varijabli korišćen je bivarijantni hi-kvadrat test.

## **Rezultati**

### **Ponašanje gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja na času, na odmoru i u odnosu na autoritet**

Rezultati istraživanja (Tabela 1) pokazali su da gluvi i nagluvi učenici imaju skladnije ponašanje na času u sledećim potkategorijama: u odnosu na mesto gde sede, pažnju na času i ponašanje u odnosu na vršnjake iz razreda. U odnosu na raspoloženje na času rezultati procene bili su približno jednakih vrednosti. Prema proceni nastavnika, veći broj gluvih i nagluvih učenika ima skladno ponašanje u odnosu na mesto gde sedi i pažljivije prati nastavu u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja. Najveće razlike u ponašanju između učenika A i B grupe dobijene su u sledećim potkategorijama: u odnosu na mesto gde sede i u odnosu na pažnju učenika.

**Tabela 1***Ponašanje učenika A i B grupe na času*

Ponašanje učenika	Grupa A		Grupa B		$\chi^2 (df=8)$	$r_c$
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
U odnosu na mesto gde sede:						
Upadljivo miran	4	7.7	7	13.5	19.57	.52***
Skladan	15	28.8	10	19.2		
Vrti se	7	13.5	9	17.3		
Pažnja:						
Odsustvo pažnje	2	3.8	7	13.5	16.70	.49***
Pažljivo prati predavanja	16	30.8	11	21.1		
Rasuta pažnja	8	15.4	7	13.5		
U odnosu na raspoloženje:						
Sniženo	3	5.8	4	7.7	ns	-
Usklađeno	18	34.6	19	36.5		
Povišeno	5	9.6	3	5.8		
U odnosu na vršnjake:						
Ne obraća se nikome	1	1.9	1	1.9	ns	-
Obraća se po potrebi	21	40.4	18	34.6		
Zadirkuje vršnjake	4	7.7	7	13.5		

Napomena: ns – nema značajnih razlika; \*\*\*  $p \leq .001$

**Tabela 2***Ponašanje učenika A i B grupe na odmoru*

Ponašanje učenika	Grupa A		Grupa B		$\chi^2 (df=8)$	$r_c$
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
U dvorištu:						
Sapeto	2	3.8	1	1.9	ns	-
Skladno	17	32.7	17	32.7		
Upadljivo pokretan	7	13.5	8	15.4		
U odnosu na igru:						
Ne uključuje se	2	3.8	/	/	20.13	.52***
Organizovano se igra	24	46.1	22	42.3		
Ometa igru	/	/	4	7.7		
U odnosu na grupu:						
Grupa ga ne primećuje	2	3.8	1	1.9	ns	-
Grupa ga prihvata	24	46.1	25	48.1		
U odnosu na raspoloženje:						
Sniženo	1	1.9	/	/	ns	-
Usklađeno	22	42.3	19	36.5		
Povišeno	3	5.8	7	13.5		

Napomena: ns – nema značajnih razlika; \*\*\*  $p \leq .001$

Prema proceni nastavnika (Tabela 2), najveći broj gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja pokazuje skladno ponašanje u odnosu na igru, čak je i odstupanje od skladnog ponašanja procenjeno kod približno istog broja učenika i jedne i druge grupe, izuzev u domenu ponašanje učenika u odnosu na igru. Naime, dva gluva i nagluva učenika se ne uključuju u igru na odmoru, dok četiri učenika tipičnog razvoja ometaju organizovanu igru.

**Tabela 3**

*Ponašanje učenika A i B grupe u odnosu na autoritet*

Ponašanje učenika	Grupa A		Grupa B		$\chi^2 (df = 8)$	$r_c$
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%		
U odnosu na autoritet:						
Nikad samoinicijativno	1	1.9	6	11.5	17.06	.49***
Prema potrebi	19	36.5	13	25		
Zapitkuje bez potrebe	6	11.5	7	13.5		
U odnosu na naloge:						
Zbunjeno prihvata	2	3.8	10	19.2	27.58	.58***
Skladno prihvata	21	40.4	14	26.9		
Ustaje i bez naloga	3	5.8	/	/		
U odnosu na pohvale:						
Zastide ga, zbune	/	/	8	15.4	27.84	.59***
Prihvata ih skladno	22	42.3	15	28.8		
Nemaju uticaja	4	7.7	3	5.8		
U odnosu na opomene:						
Zastide ga, zbune	12	23.1	13	25	ns	-
Prihvata ih skladno	8	15.4	7	13.5		
Nemaju uticaja	6	11.5	6	11.5		

Napomena: ns – nema značajnih razlika; \*\*\*  $p \leq .001$

Na osnovu prikazanih rezultata u Tabeli 3 može se zaključiti da u ovom domenu postoji najveća razlika u ponašanju između učenika A i B grupe. Dok većina gluvih i nagluvih učenika pokazuje skladno ponašanje u tri potkategorije (kada se obraća nastavniku, u odnosu na naloge i u odnosu na pohvale), samo polovina učenika tipičnog razvoja pokazuje skladno ponašanje u navedenim potkategorijama. Približno isti broj učenika i jedne i druge grupe ponaša se skladno u odnosu na opomene nastavnika. Rezultati hi-kvadrat testa pokazali su da u ponašanju učenika postoje statistički značajne razlike u sledećim potkategorijama: kada se obraća nastavniku, u odnosu na naloge od strane autoriteta i u odnosu na pohvale.

## Ponašanje gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja u odnosu na uzrast, pol, školski uspeh i tip amplifikacije

Pored razlika u ponašanju gluvih i nagluvih (grupa A) i učenika tipičnog razvoja (grupa B), utvrđivane su razlike u ponašanju u odnosu na uzrast, pol, školski uspeh i tip amplifikacije.

**Tabela 4**

*Ponašanje učenika A i B grupe u odnosu na uzrast*

Ponašanje	Grupa A				Grupa B				$\chi^2$ (df) ( $r_c$ )
	mlađi		stariji		mlađi		stariji		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Skladno	8	15.4	14	26.9	7	13.5	11	21.2	9.59 (16) (.39)***
Hiperkinetičko	1	1.9	3	5.8	2	3.6	1	1.9	
Inhibirano	/	/	/	/	/	/	5	9.7	

Napomena: \*\*\*  $p \leq .001$

Rezultati hi-kvadrat testa pokazali su da postoji statistički značajna razlika u ponašanju (skladno, hiperkinetičko i inhibirano) učenika u odnosu na uzrast ( $\chi^2 = 9.59$ ,  $df = 16$ ,  $r_c = .39$ ,  $p = .89$ ) (Tabela 4). Ponašanje učenika na času, odmoru i u odnosu na autoritet većinom je procenjeno kao skladno među učenicima mlađeg (7–8 godina) i među učenicima starijeg uzrasta (9–11 godina), kako u grupi gluvih i nagluvih, tako i u grupi učenika tipičnog razvoja.

Kada je u pitanju pol, nije dobijena statistički značajna razlika u ponašanju učenika ( $\chi^2 = 7.56$ ,  $df = 4$ ,  $r_c = .36$ ,  $p = .11$ ). Rezultati hi-kvadrat testa pokazuju da nema statistički značajne razlike u ponašanju učenika u odnosu na školski uspeh ( $\chi^2 = 10.26$ ,  $df = 8$ ,  $r_c = .41$ ,  $p = .25$ ). Inhibirano ponašanje javlja se kod učenika tipičnog razvoja, i to kod dva učenika s odličnim uspehom, kod dva učenika s vrlo dobrim uspehom i kod jednog učenika s dobrim uspehom. Takođe, ni u ponašanju gluvih i nagluvih učenika u odnosu na tip amplifikacije nije dobijena statistički značajna razlika ( $\chi^2 = 0.58$ ,  $df = 1$ ,  $r_c = .15$ ,  $p = .43$ ).

## Diskusija

Veći broj autora (Barker et al., 2009; Theunissen et al., 2013; Van Gorp, 2001) koji su se bavili poređenjem ponašanja gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja, navodi da gluvi i nagluvi učenici pokazuju niži nivo pažnje, što je u suprotnosti s rezultatima dobijenim u ovom istraživanju. Spomenuti autori procenjivali su pažnju u inkluzivnim uslovima školovanja, dok je u ovom istraživanju procenjivana pažnja u okruženju prilagođenom gluvih i nagluvih učenicima. Uprkos činjenici da su uslovi školovanja prilagođeni gluvih i nagluvih učenicima, prvenstveno fizičke modifikacije u učionici i raspored sedenja, rezultati istraživanja su pokazali da blizu polovine učenika

nema skladno ponašanje u odnosu na mesto na kome sedi (četiri učenika su upadljivo mirna, a sedam se vrti na času). U inkluzivnim uslovima obrazovanja potvrđeno je da organizacija učionice, raspored sedenja, vizuelna stimulacija i kvalitet prijema zvuka utiču na aktivnosti i ponašanje gluvih i nagluvih učenika (Guardino & Antia, 2012).

Kada je reč o ponašanju gluvih i nagluvih učenika na odmoru, dobijeni rezultati pokazuju da je njihovo ponašanje i u ovom domenu skladnije u poređenju sa vršnjacima tipičnog razvoja, što je u suprotnosti s rezultatima istraživanja Edvardsa i Kokera (Edwards & Crocker, 2008), prema kojima gluvi i nagluvi učenici, zbog same prirode oštećenja, imaju teškoće u emotivnom i socijalnom funkcionisanju. Kako se igra zasniva na interakciji između vršnjaka, za njenu realizaciju u ovom uzrastu, a posebno između gluvih i nagluvih učenika, dovoljna je i neverbalna komunikacija putem gesta, pokreta, facijalne ekspresije. Rezultati inostranih istraživanja pokazuju da gluva i nagluva deca u inkluzivnom okruženju radije biraju za igru gluve i nagluve nego vršnjake tipičnog razvoja, a da je način komunikacije odlučujući faktor prilikom izbora (Antia & Kreimeyer, 1996; Kluwin et al., 2002; Wolters et al. 2011). Iako gluvi i nagluvi učenici u inkluzivnom okruženju pretežno ostvaruju socijalne interakcije s vršnjacima istog ili sličnog slušnog statusa, rezultati istraživanja pokazuju da se putem zajedničkog rada nastavnika redovnih škola i nastavnika za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju može uticati na povećanje interakcije između učenika (Antia & Kreimeyer, 1996; Kirchner, 1994, prema Wauters & Knoors, 2007). Deca koja ostvaruju pozitivne odnose s vršnjacima imaju pozitivan stav o školi, bolja školska postignuća i ispoljavaju prosocijalne forme ponašanja (Berndt, 1996; Parker & Asher, 1993).

Najveće razlike u ponašanju gluvih i nagluvih i učenika tipičnog razvoja pronađene su u domenu ponašanja u odnosu na autoritet. Zanimljiv je nalaz prema kome se približno trećina učenika tipičnog razvoja zastidi ili zbuni na pohvale nastavnika, za razliku od gluvih i nagluvih učenika. Manji broj učenika u odeljenjima, stalno podsticanje od nastavnika u školama za gluve i nagluve, individualizovani pristup u radu, mogu biti razlozi takvih dobijenih rezultata. Autorka Gašić-Pavišić (1998) ukazuje da česte promene nastavnika, školski sistem sankcija, kažnjavanje od nastavnika, dovode do negativnih stavova deteta prema školi, školskom sistemu, odnosu sa vršnjacima, do odbijanja saradnje sa nastavnicima i neadekvatnog ponašanja prema vršnjacima. Dobijeni rezultati o ponašanju učenika tipičnog razvoja otvaraju prostor za dalje istraživanje, na većem uzorku, stručnjaka koji se bave problemima u ponašanju.

Razlike u ponašanju učenika u odnosu na uzrast i pol u ovom istraživanju nisu pronađene, što se pripisuje ograničenoj veličini uzorka. Rezultati pojedinih studija potvrđuju postojanje uzrasnih razlika (Van Eldik et al., 2004) ili ih negiraju (Dammeyer, 2010). I dok je stanovište jedne grupe autora (Barker et al., 2009; Clarke-Stewart et al., 2003) da se problemi povećavaju s uzrastom



jer nisu prepoznati na vreme, rezultati meta-analize Stivensona i saradnika (Stevenson et al., 2015, prema Žunić-Pavlović i Stojanović, 2020) pokazuju da sa odrastanjem dolazi do smanjenja internalizovanih problema. U ovom istraživanju hiperkinetičko ponašanje je prisutnije kod gluve i nagluve dece, i to više kod devojčica, dok je inhibirano ponašanje pronađeno samo kod dečaka tipičnog razvoja. Skladno ponašanje prisutnije je kod gluvih i nagluvih dečaka, što je u suprotnosti s rezultatima istraživanja do kojih su došli Tinisen i saradnici (Theunissen et al., 2013). Naime, spomenuti autori pronašli su da je skladnije ponašanje prisutnije kod devojčica tipičnog razvoja, a problemi u ponašanju kod gluvih dečaka. Uvidom u literaturu autori Žunić Pavlović i Stojanović (2020) navode da su rezultati istraživanja oprečni, u pojedinim istraživanjima nisu pronađene polne razlike, dok je u drugima pronađen viši nivo problema kod dečaka ili kod devojčica. Žunić Pavlović i Pavlović (2013) konstatuju da su bez obzira na postojanje izvesnih varijacija u empirijskim nalazima o polnim razlikama u prevalenciji problema u ponašanju, problemi prisutniji kod dečaka.

Iako su u ovom istraživanju gluvi i nagluvi učenici s boljim školskim uspehom pokazali skladnije ponašanje, razlike nisu statistički značajne. Traxler (Traxler, 2000) navodi da je školski uspeh gluvih i nagluvih učenika znatno lošiji u školi u odnosu na njihove čujuće vršnjake, dok su Lakner i Mjuir (Luckner & Muir, 2001), na uzorku od 160 ispitanika, došli do zaključka da su školski uspeh i ponašanje gluve i nagluve dece isti kao i kod njihovih čujućih vršnjaka zahvaljujući velikoj podršci i pomoći kako čujućih vršnjaka, tako i njihovih nastavnika i roditelja. Navedeni rezultati istraživanja potvrđeni su i u jednom kasnijem istraživanju (Karchmer & Mitchell, 2003). Školski uspeh je samo jedan od pokazatelja usvojenog znanja, percepcije ličnosti učenika i faktor dalje obrazovne promocije, socijalnog ponašanja i celokupnog ponašanja deteta (Gadžić i Milivojević, 2009).

Hiperkinetičko ponašanje je prisutno samo kod učenika sa slušnim aparatima, što je u skladu s rezultatima do kojih je došla autorka Škrbić (2018), koja je utvrdila da je prvi domen u kome se ogleda dobrobit kohlearne implantacije upravo domen ponašanja, iako se u literaturi navode i nalazi da deca, bez obzira na vrstu slušnih pomagala, imaju probleme u ponašanju (Theunissen et al., 2014).

### **Zaključak**

U inostranoj literaturi može se naći veliki broj radova koji se bave problemima u ponašanju gluvih i nagluvih učenika, počevši od predškolskog (Barker et al., 2009; Feil & Severson, 1995), preko osnovnoškolskog (Fellinger et al., 2008; Theunissen et al., 2013) i srednjoškolskog (Fellinger, 2011; Fellinger et al., 2008; Hintermair, 2013; Van Gurp, 2001), pa do visokoškolskog uzrasta (VanOrmer et al., 2019). Bez obzira na okolnosti u kojima su vršena istraživanja,

inkluzivno ili neinkluzivno okruženje, istraživači su saglasni da gluvi i nagluvi učenici pokazuju više internalizovanih i eksternalizovanih problema u ponašanju, ali ne i oko toga u kojim okolnostima pokazuju više problema. Pojedini autori naglašavaju da gluvi i nagluvi učenici u neinkluzivnom okruženju pokazuju više problema u ponašanju (Theunissen et al., 2013), dok su drugi suprotnog mišljenja (Harvey & Kentish, 2010). Složenost odnosa – bioloških, porodičnih i društvenih – u okviru kojih se ispoljava ponašanje svakog pojedinca ukazuje da ovoj temi treba posvetiti više pažnje.

Zbog značajnih promena u sazrevanju i osamostaljivanju dece koje se odigrava pri kraju nižeg osnovnoškolskog uzrasta, može doći do promena u ponašanju, posebno prilikom prelaska sa razredne na predmetnu nastavu. Praćenjem tih promena mogli bi se na vreme uočiti ili preduprediti problemi u ponašanju gluvih i naglavih učenika. Istraživanjem širih razmera, sagledavanjem ličnih (stepen oštećenja sluha, jezičke kompetencije), porodičnih (dijada roditelj–dete) i društvenih faktora (inkluzivni i neinkluzivni uslovi obrazovanja), rasvetlile bi se neke od nepoznanica vezanih za ponašanje gluvih i naglavih učenika.

### Literatura

- Antia, S. D., & Kreimeyer, K. H. (1996). Social interaction and acceptance of deaf or hard-of-hearing children and their peers: A comparison of social-skills and familiarity-based interventions. *Volta Review*, 98(4), 157-180.
- Barker, D. H., Quittner, A. L., Fink, N. E., Eisenberg, L. S., Tobey, E. A., & Niparko, J. K. & CDaCI Investigative Team. (2009). Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication. *Development and Psychopathology*, 21(2), 373-392. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000212>
- Berndt, T. J. (1996). Exploring the effects of friendship quality on social development. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 346–365). Cambridge University Press.
- Bigler, D., Burke, K., Laureano, N., Alfonso, K., Jacobs, J., & Bush, M. L. (2019). Assessment and treatment of behavioral disorders in children with hearing loss: A systematic review. *Otolaryngology – Head and Neck Surgery*, 160(1), 36-48. <https://doi.org/10.1177/0194599818797598>
- Boerrigter, M., Vermeulen, A., Marres, H., Mylanus, E., & Langereis, M. (2019). Frequencies of behavioral problems reported by parents and teachers of hearing-impaired children with cochlear implants. *Frontiers in Psychology*, 75(10), Article 1591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01591>
- Clarke-Stewart, K. A., Allhusen, V. D., McDowell, D. J., Thelen, L., & Call, J. D. (2003). Identifying psychological problems in young children: How do mothers compare with child psychiatrists? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23, 589-624. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00006-6](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00006-6)

- Dammeyer, J. (2010). Psychosocial development in a Danish population of children with cochlear implants and deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(1), 50-58. <https://doi.org/10.1093/deafed/enp024>
- Edwards, L., & Crocker, S. (2008). *Psychological processes in deaf children with complex needs: An evidence-based practical guide*. Jessica Kingsley Publishers.
- Feil, E. G., Severson, H. H., & Walker, H. M. (1995). Identification of critical factors in the assessment of preschool behavior problems. *Education & Treatment of Children*, 18(3), 261-271.
- Fellinger, J. (2011). The effect of early confirmation of hearing loss on the behaviour in middle childhood of children with bilateral hearing impairment. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 53(3), 198. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2010.03875.x>
- Fellinger, J., Holzinger, D., Sattel, H., & Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 17(7), 414-423. <https://doi.org/10.1007/s00787-008-0683-y>
- Gadžić, A., i Milivojević, A. (2009). Školski uspeh i status adolescenata u razredu. *Teme*, 33(4), 1379-1389.
- Gašić-Pavišić, S. (1998). Nasilje nad decom u školi i funkcija obrazovnih ustanova u prevenciji i zaštiti dece od nasilja. U M. Milosavljević (Ur.), *Nasilje nad decom* (str. 159-186). Univerzitet u Beogradu – Fakultet političkih nauka.
- Gašić-Pavišić, S. (2002). Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju. *Nastava i vaspitanje*, 51(5), 452-470.
- Gašić-Pavišić, S. (2003). Ponašanje učenika na času koje učiteljima pričinjava najviše teškoća. *Nastava i vaspitanje*, 52(4), 409-431.
- Guardino, C., & Antia, S. D. (2012). Modifying the classroom environment to increase engagement and decrease disruption with students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(4), 518-533. <https://doi.org/10.1093/deafed/ens026>
- Harvey, H., & Kentish, R. (2010). Factors related to emotional and behavioural difficulties in children with hearing impairments. *Educational & Child Psychology*, 27(2), 23-32.
- Hester, P. P., & Kaiser, A. P. (1998). Early intervention for the prevention of conduct disorder: Research issues in early identification, implementation, and interpretation of treatment outcome. *Behavioral Disorders*, 24(1), 57-65. <https://doi.org/10.1177/019874299802400105>
- Hinshaw, S. P., & Lee, S. S. (2003). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash, & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (pp. 144-198). Guilford Press.
- Hintermair, M. (2013). Executive functions and behavioral problems in deaf and hard-of-hearing students at general and special schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(3), 344-359. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent003>
- Karchmer, M. A., & Mitchell, R. E. (2003). *Demographic and achievement characteristics of deaf and hard-of-hearing students*. In M. Marschark, & P. E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education* (pp. 21-37). Oxford University Press.
- Kluwin, T. N., Stinson, M. S., & Colarossi, G. M. (2002). Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 200-213. <https://doi.org/10.1093/deafed/7.3.200>
- Luckner, J. L., & Muir, S. (2001). Successful students who are deaf in general education settings. *American Annals of the Deaf*, 146(5), 435-446. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0202>

- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradovic, J., Riley, J. R., Boelcke-Stennes, K., & Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, *41*(5), 733-746. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.5.733>
- Mitchell, T., & Quittner, A. (1996). Multimethod study of attention and behavior problems in hearing-impaired children. *Journal of Clinical Child Psychology*, *25*(1), 83-96. [https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2501\\_10](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2501_10)
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*(4), 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Quittner, A. L., Leibach, P., & Marciel, K. (2004). The impact of cochlear implants on young deaf children: New methods to assess cognitive and behavioral development. *Archives of Otolaryngology – Head and Neck Surgery*, *130*(5), 547-554. <https://doi.org/10.1001/archotol.130.5.547>
- Radovanović, V., Radić Šestić, M., Kovačević, J., & Dimoski, S. (2020). Factors related to personal resiliency in deaf and hard-of-hearing adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *25*(4), 439-437. <https://doi.org/10.1093/deafed/ena012>
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sound and sign: Childhood deafness and mental health*. University of California Press.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: A systematic review and meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *24*(5), 477-496. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0697-1>
- Škrbić, R. (2018). *Procena egzekutivnih funkcija i aritmetičkih vještina učenika sa kohlearnim implantom* [doktorska disertacija, Univerzitet u Novom Sadu]. NaRDuS. <http://nardus.mpn.gov.rs/bitstream/handle/123456789/9629/Disertacija.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Theunissen, S. C. P.- M., Rieffe, C., Kouwenberg, M., De Raeve, L., Soede, W., Briaire, J. J., & Frijns, J. H. M. (2013). Behavioral problems in school-aged hearing-impaired children: The influence of sociodemographic, linguistic, and medical factors. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *23*(4), 187-196. <https://doi.org/10.1007/s00787-013-0444-4>
- Traxler, C. B. (2000). The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *5*(4), 337-348. <https://doi.org/10.1093/deafed/5.4.337>
- Van Eldik, T., Treffers, P. D. A., Veerman, J. W., & Verhulst, F. C. (2004). Mental health problems of deaf Dutch children as indicated by parents' responses to the Child Behavior Checklist. *American Annals of the Deaf*, *148*(5), 390-395. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0002>
- Van Gurp, S. (2001). Self-concept of deaf secondary school students in different educational settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *6*(1), 54-69. <https://doi.org/10.1093/deafed/6.1.54>
- VanOrmer, J. L., Rossetti, K. G., & Zlomke, K. R. (2019). The development of behavioral difficulties in hard-of-hearing and deaf youth. *Child & Family Behavior Therapy*, *41*(4), 179-200. <https://doi.org/10.1080/07317107.2019.1659537>
- Vostanis, P., Hayes, M., Du Feu, M., & Warren, J. (1997). Detection of behavioral and emotional problems in deaf children and adolescents: Comparison of

- two rating scales. *Child Care, Health and Development*, 23(3), 233-246. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1997.tb00966.x>
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2007). Social integration of deaf children in inclusive settings. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(1), 21-36. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm028>
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A., & Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender, and educational setting. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2553-2565. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.07.003>
- Žunić-Pavlović, V., i Pavlović, M. (2013). *Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Žunić-Pavlović, V., i Stojanović, M. (2020). Eksternalizovani i internalizovani problemi kod dece i adolescenata sa oštećenjem sluha. U M. Nikolić, M. Šešum, i I. Veselinović (Ur.), *Specifičnost oštećenja sluha – nove tendencije* (str. 301-314). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

## Behavioral characteristic of deaf and hard of hearing students and students of typical development in the educational process

Svetlana G. Mijatović<sup>a</sup>, Vesna S. Radovanović<sup>b</sup>

<sup>a</sup> *School for the Deaf, Kragujevac, Serbia*

<sup>b</sup> *University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Belgrade, Serbia*

*Introduction.* In addition to family, school has an irreplaceable role in the development and behavior of children, because it is a place of social interaction between students, students and teachers, as well as other adults, which differs significantly from the interaction within immediate and extended family. *Objectives.* This research aimed to determine and describe the behavior of deaf and hard of hearing children and children of typical development in different school situations. *Methods.* The sample consisted of 52 lower elementary school students, 7 to 11 years of age, divided into two groups – group A with 26 deaf and hard of hearing students, and group B with 26 students of typical development. With regard to gender, the sample consisted of 34 (65.4%) male students and 18 (34.6%) female students. The Questionnaire for assessing the behavior of younger school children was used in this research. *Results.* The results of the research showed that there were statistically significant differences between deaf and hard of hearing students and students of typical development in class behavior: with regard to the place where they sat ( $\chi^2 = 19.57, df = 8, r_c = .52, p = .01$ ), and attention during lessons ( $\chi^2 = 16.70, df = 8, r_c = .49, p = .03$ ); during recess: with regard to playing ( $\chi^2 = 20.13, df = 8, r_c = .52, p = .01$ ); or with regard to authority: when they addressed teachers ( $\chi^2 = 7.06, df = 8, r_c = .49, p = .03$ ), received orders ( $\chi^2 = 27.58, df = 8, r_c = .58, p = .001$ ) and praise ( $\chi^2 = 27.84, df = 8, r_c = .59, p = .001$ ). Age, gender, school success, and the type of amplification in deaf and hard of hearing students did not prove to be factors that significantly affected student behavior. *Conclusion.* More extensive research on personal (degree of hearing loss, language competence), family (parent-child dyad) and social factors (inclusive and

non-inclusive education), would explain some of the unknowns related to the behavior of deaf and hard of hearing students.

*Keywords:* deaf and hard of hearing students, primary school age, behavior

PRIMLJENO: 27.08.2020.

PRIHVAĆENO: 05.10.2020.