

Univerzitet u Beogradu
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju



NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI

Tematski zbornik radova

Godišnja prezentacija rezultata naučno-istraživačkih projekata
Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
koje finansira
Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS
(2011-2014)

Beograd, 2013

NOVINE U SPECIJALNOJ EDUKACIJI I REHABILITACIJI
Tematski zbornik radova

Izdavač:

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
11000 Beograd, Visokog Stevana 2
www.fasper.bg.ac.rs

Za izdavača:

Prof. dr Jasmina Kovačević

Urednik:

Prof. dr Milica Gligorović

Štampa:

Planeta print

Tiraž:

200

ISBN

PROJEKAT 179025



**KREIRANJE PROTOKOLA ZA PROCENU EDUKATIVNIH
POTENCIJALA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU KAO
KRITERIJUMA ZA IZRADU INDIVIDUALNIH OBRAZOVNIH
PROGRAMA**

Rukovodilac projekta: Prof. dr Jasmina Kovačević

SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE I PREPOZNAVANJE EMOCIJA KOD GLUVIH I NAGLUVIH UČENIKA STARIJEG ŠKOLSKOG UZRASTA

Marina Radić Šestić¹⁴, Vesna Radovanović
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

S obzirom da se veoma je mali broj studija bavio istraživanjem socio-emocionalnih kompetencija i prepoznavanja emocija kod gluve i nagluve dece u različitim tipovima školovanja, naš cilj istraživanja bio je utvrditi navedene sposobnosti kod učenika starijeg školskog uzrasta koji pohađaju nastavu u školama za gluvu i nagluvu decu (specijalnim školama) i u redovnim školama.

Uzorak je obuhvatio 60 gluvih i nagluvih ispitanika starijeg osnovnoškolskog uzrasta (po 20 ispitanika VI, VII i VIII razreda) oba pola (35 muškog i 25 ženskog), koji se obrazuju u školama za nagluve učenike i u redovnim školama u Beogradu i Zemunu. U proceni socio-emocionalnih kompetencija korišćena je Skala rezilijentnosti za decu i adolescente (RSCa), a za procenu prepoznavanja emocija primenjen je Ekmanov test prepoznavanja facijalne ekspresije (Ekman faces test). U statističkoj obradi dobijenih podataka korišćeni su metodi deskriptivne statistike, χ^2 test, analiza varijanse (ANOVA), Spirmanov koeficijent korelacije i relijabilna analiza.

Rezultati istraživanja ukazuju da tip školovanja značajno utiče na socio-emocionalne kompetencije ispitanika ($p \leq 0,000$). Ispitanici iz redovnih škola su pokazali veću socio-emocionalnu kompetentnost jer su istrajniji ($p=0,002$), tolerantniji ($p=0,001$) i optimističniji ($p \leq 0,000$) od vršnjaka iz specijalnih škola. Razlike u odnosu na tip školovanja nisu utvrđene u regulaciji emocija kod ispitanika ($p=0,051$), mada numeričke vrednosti ukazuju da su dobijeni rezultati na

¹⁴ E-mail: marinaradicsestic@gmail.com

granici statističke značajnosti. Kod prepoznavanje emocija putem fotografija nisu pronađene bitne razlike između ispitanika iz specijalnih i redovnih škola ($p=0,084$).

Ključne reči: socio-emocionalne kompetencije, prepoznavanje emocija, gluvi i nagluvi učenici, redovna i specijalna škola

UVOD

Socio-emocionalne veštine se kod pojedinca razvijaju tokom detinjstva i omogućavaju da se ostvare različiti odnosi i interakcije sa drugim osobama u različitim situacijama. Počinju da se razvijaju po rođenju i nastavljaju da se razvijaju tokom detinjstva i adolescencije. Socio-emocionalne veštine deteta mogu uticati na socijalne odnose sa užom i širom socijalnom sredinom, akademski uspeh i učešće u vannastavnim aktivnostima (Matsy, 2006).

Od rođenja do trećeg meseca života bebe postaju zainteresovane za druge ljude i nauče da prepoznaju svoje roditelje. Na primer, dete koje plače se obično teši osmehom roditelja koji pokazuje zadovoljstvo u ovoj socijalnoj interakciji. Na oko tri do šest meseci, dete će verovatno krenuti sa nekom vrstom socijalne interakcije sa poznatom osobom. Ovo može da uključi ponašanja kao što su spontani osmeh i kikotanje. Dete od šest do devet meseci počinje da razvija širi spektar ponašanja i jače odnose sa poznatim članovima porodice. Tipično za ovaj uzrast deteta je da ono razlikuje članove porodice od stranaca i da reaguje na glas, gestove i mimiku lica. Od devetog do dvanaestog meseca života dete postaje svesno sebe i svoje sposobnosti da izazove interakciju sa drugim osobama. U ovoj fazi razvoja deca pokazuju intenzivna osećanja za roditelje, negativna osećanja i sklonost ka poznatim ljudima, a koji nisu članovi uže porodice (Silvey, 2010).

U drugoj godini života dete je prohodalo i počinje da razvija svest o sebi. Ovo je veoma važno vreme za socio-emocionalni razvoj kada mala deca

prepoznaju sebe na slici, pokazuju ponos u dostignućima, izražavaju negativna osećanja, imitiraju ponašanje odraslih osoba, samostalno se igraju i sve više istražuju . U ovom periodu deca počinju da shvataju da su nezavisne jedinice i da misli i osećanja drugih ljudi mogu biti drugačija od njihovih. Tada počinju da razvijaju empatiju, da razumeju osećanja koja su veoma važna za socijalne veštine. Treća godina života se ostvaruje kroz igru, razvoj interesovanja i više istraživanja. Tokom ove godine deca pričaju o svojim osećanjima i postaju nezavisna, stiču nova životna iskustva u cilju razvoja socijalnih veština i jezika koji je povezan sa socijalnim situacijama (Silvey, 2010).

Kod dece sa četiri i pet godina postepeno se razvija moralno rasuđivanje, igre postaju složenije jer uključuju sve više mašte, razumeju dobro i loše ponašanje u odnosu na koncept pravičnosti i izražavaju sve više svesti o osećanjima drugih ljudi. Tokom doba srednjeg detinjstva, od šeste do devete godine, dete se pridružuje novim socijalnim grupama, razvija nezavisnost ili osećaj sebe van granica svoje porodične mreže. Deca u ovom uzrastu posvećuju više pažnje izgradnji i održavanju prijateljstva, i počinju da brinu o deci mlađeg uzrasta (DeBord, 1996). Dete ili adolescent od devete do trinaeste godine pokazuje sve više emocija, uključujući ćudljivost i anksioznost. Javlja se povećana svest o spostvenim mislima što im omogućava da donosu svoje odluke i utvrđuju zakonitosti. Adolescenti na ovom uzrastu se pridružuju društvenim mrežama i više se oslanjaju na socijalna pravila koja nameće njihova nova socijalna mreža (DeBord, 1996). Sposobnost dece da prepoznaju emocije poboljšava se s godinama, i to od treće do devete godine života (Boyatzis et al., 1993; Camras & Allison, 1985), a stabilizuje se između devete i dvanaeste (Odom & Lemond, 1972).

Socio-emocionalne kompetencije gluvih i nagluvih osoba

Novija istraživanja ukazuju da, u principu, gluva i nagluva deca imaju više pošteškoća u socio-emocionalnom funkcionisanju od tipičnih vršnjaka (Rieffe,

2012). Emotivne poteškoće mogu biti povezane sa ograničenim socijalnim interakcijama, sa kojima se inače susreće 96 % gluve i nagluve dece koja odrastaju u čujućim porodicama (Mitchell & Karchmer, 2004). Utvrđeno je da tipična deca čiji roditelji redovno razgovaraju o emocijama sa njima, pokazuju bolje razumevanje emocija nego deca čiji roditelji neredovno razgovaraju na tu temu (Denham et al., 1994). U tom smislu, bitan faktor nije samo modalitet komunikacije (znakovna, totalna ili verbalna) nego kvalitet i učestalost razgovora gluve i nagluve dece sa roditeljima (Christiansen & Leigh, 2004; Wallis et al., 2004). To potvrđuje i činjenica koja ukazuje da se razvoj emocija kod gluve dece gluvih roditelja ne razlikuje od čujuće dece čujućih roditelja (Courtin, 2000; Petitto, 2000). Pored prirodne komunikacije između članova porodice i same dece, o emocijama se može učiti “slučajno”, kada se čuje razgovor drugih osoba. Gluve i nagluve osobe nemaju mogućnost da na taj način uče o emocijama zbog oštećenja sluha.

Rezultati koji se ponavljaju u literaturi ukazuju da se gluva deca razlikuju od svojih vršnjaka u socijalnoj zrelosti (Mindel & Vernon, 1987); razumevanju afektivnog vokabulara (Blanton & Nunnally, 1964); sposobnosti razvoja empatičnosti (Bachara, Raphael, & Phelan, 1980; Odum, Blanton, & Laukhut, 1973); egocentrizmu (Levine, 1981); sposobnosti da tumače emocije koje su izražene facijalnom ekspresijom (Gray, Hosie, Russell, & Ormel, 2001; Odum et al., 1973); rešavanju socijalnih problema (Coady, 1984); primena socijalnih pravila u izražavanju emocija (Hosie et al., 2000); predviđanju emotivnog ponašanja kod drugih osoba (teorija uma) (Marschark, Green, Hindmarsh, & Walker, 2000; Peterson & Siegal, 1997; Scott, Russell, Gray, Hosie, & Hunter, 1999); eksternom lokusu kontrole (Blanton & Nunnally, 1964; Dowaliby, Burke, & McKee, 1983); impulsivnosti (Harris, 1978); i moralnom razvoju (DeCaro & Emerton, 1978).

Neke studije potvrđuju da deca od predškolskog do mlađeg školskog uzrasta diskriminiše emocije koje pokazuju sreću, tugu, ljutnju, strah, iznenađenje (Brechet et al., 2007; Picard et al., 2007). Sa razvojne tačke gledišta, istraživači su utvrdili stabilan rast ispravnih odgovora u prepoznavanju emocija na osnovu izraza lica na uzrastu od 6 do 8 godina, a zatim na uzrastu od 8 do 12 godina, što ukazuje na relativno postepen razvoj razumevanja emocija tokom detinjstva. Rezultati istraživanja su pokazali da dete na uzrastu od 6 godina u 90% slučajeva prepozna emociju sreće, na uzrastu od 8 godina 70% dece prepozna emocije tuge i straha, a na uzrastu od 11 godina 40% dece prepozna emociju besa i gađenja (Brechet et al., 2009; Sayil, 2001).

Za decu koja su gluva i nagluva i odrastaju u kući gde se koristi verbalna komunikacija postoje dokazi da nedostatak zvučnih informacija dovodi do redukovanja socijalnih interakcija (Lederberg & Mobley, 1990). Moguće je da su tokom razvoja gluva deca čujućih roditelja manje izložena emocionalnom jeziku od tipičnih vršnjaka. Takođe je verovatno da će dobiti manje kompletnih informacija koje se odnose na emocije od osoba iz neposrednog i šireg okruženja (Marschark, 1993). U tom slučaju gluva i nagluva deca će verovatno kasniti i u prepoznavanju emocija. Istraživanja sa decom koja imaju teškoće u prepoznavanju emocija su pokazala da se one odražavaju i na njihove socijalne kompetencije (Custrini & Feldman, 1989), vršnjačke odnose, popularnost, dopadljivost i školska postignuća (Nowicki & Duke, 1992).

S obzirom da se veoma je mali broj istraživanja bavio istraživanjem socio-emocionalnih kompetencija i prepoznavanja emocija kod gluve i nagluve dece u različitim tipovima školovanja, naš cilj istraživanja je utvrditi navedene sposobnosti kod učenika starijeg školskog uzrasta koji pohađaju nastavu u školama za gluvu i nagluvu decu (specijalnim školama) i u redovnim školama. Pored tipa

školovanja, u radu će se razmatrati uticaj pola, uzrasta i modela komunikacije na navedene dimenzije.

METOD RADA

Uzorak

Uzorak je obuhvatio 60 ispitanika starijeg osnovnoškolskog uzrasta (po 20 ispitanika VI, VII i VIII razreda) oba pola (35 ili 58,3% muškog i 25 ili 41,6% ženskog). Ispitanici se obrazuju u školama za nagluve učenike (30 ili 50%) i u redovnim školama (30 ili 50%) u Beogradu i Zemunu.

Tabela 1 – Model komunikacije i tip školovanja

Tip školovanja	Model komunikacije						Σ	
	govor		gest		govor i gest			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Redovna škola	26	43,3	0	0,00	4	6,7	30	50
Spec. škola	8	13,3	10	16,6	12	20%	30	50
Σ	34	56,6	10	16,7	16	26,7	60	100

Uzorak je ujednačen prema polu ($p=0,197$), uzrastu ($p=1,000$) i tipu školovanja ($p=1,000$).

Instrumenti i procedura

Procena socio-emocionalnih kompetencija

Skalom rezilijentnosti za decu i adolescente (RSCa, Prince-Embury, 2006, 2007) smo procenili istrajnost, optimizam, toleranciju i regulaciju emocija. Skala sadrži 19 tvrdnji sa ponuđenim nivoima slaganja Likertovog formata, koji su pojednostavljeni zbog razumevanja ispitanika (1 – potpuno tačno, 2 – nisam siguran/sigurna, 3 – nije tačno).

Procena prepoznavanja emocija

Ekmanov test prepoznavanja facijalne ekspresije (Ekman faces test, Ekman, 2003) se sastoji iz fotografija ljudskih lica na kojima su prikazane emocije sreće, tuge, ljutnje, straha, iznenađenosti, prkosa/inata i odvratnosti/zgađenosti. Fotografije izraza lica sa navedenim emocijama pripadaju osobama oba pola. Ispod svake fotografije se nalazi spisak ponuđenih odgovora, a ispitanici su trebali da zaokruže onaj odgovor koji prema njihovom mišljenju odgovara zadatoj emociji.

Vrednost Kronbahovog α koeficijenta (Cronbach's α) je 0,802 i predstavlja pouzdan nivo korelacije između seta pitanja unutar ispitivanih dimenzija.

Obrada podataka

U statističkoj obradi dobijenih podataka korišćeni su metodi deskriptivne statistike, χ^2 test, ANOVA, Spirmanov koeficijent korelacije i relijabilna analiza.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja koji su prikazani u narednim poglavljima odnose se na socio-emocionalne kompetencije i prepoznavanje emocija na globalnom nivou i nivou ajtema u odnosu na tip školovanja, pol, uzrast i model komunikacije ispitanika.

Rezultati našeg istraživanja ukazuju da ne postoji statistički značajna korelacija socio-emocionalnih kompetencija i prepoznavanja emocija ($r=0,192$, $p=0,142$) kod ispitanika.

Odnos tipa školovanja i socio-emocionalne kompetencije

Na osnovu analize varijanse utvrđen je značajan uticaj tipa školovanja (redovna, specijalna škola) na socio-emocionalne kompetencije ispitanika ($F=17,913$, $p\leq 0,000$) (detaljnije u Tabeli 2).

Tabela 2 – Socio-emocionalne kompetencije i tip školovanja

Kompetencije	Tip škole	AS	SD	F(1)	p
SOCIO-EMOCIONALNE globalna vrednost	redovna	105,40	8,186	17,913	0,000
	specijalna	95,00	10,684		
Istrajnost	redovna	21,47	2,556	10,646	0,002
	specijalna	19,13	2,968		
Optimizam	redovna	23,27	1,258	23,519	0,000
	specijalna	19,40	4,182		
Tolerancija	redovna	18,13	2,874	12,295	0,001
	specijalna	15,40	3,158		
Regulacija emocija	redovna	20,63	2,906	3,973	0,051
	specijalna	18,93	3,657		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Ispitanici iz redovnih škola su pokazali veću socio-emocionalnu kompetentnost jer su istrajniji ($F=10,646$, $p=0,002$), tolerantniji ($F=12,295$, $p=0,001$) i optimističniji ($F=23,519$, $p\leq 0,000$) od vršnjaka iz specijalnih škola. Razlike u odnosu na tip školovanja nisu utvrđene u regulaciji emocija kod naših ispitanika ($F=3,973$, $p=0,051$), mada numeričke vrednosti ukazuju da su njene vrednosti na samoj granici statističke značajnosti.

Tabela 3 – Istrajnost i tip školovanja na nivou ajtema

Ajtemi	Tip škole	AS	SD	F(1)	p
Ne plašim se problema	redovna	3,60	1,404	0,140	0,710
	specijalna	3,47	1,358		
Snalazim se u teškim trenucima	redovna	4,53	1,137	8,155	0,006
	specijalna	3,67	1,213		
Uvek završavam svoje obaveze	redovna	4,93	0,365	6,731	0,012
	specijalna	4,33	1,213		
Uradim i ono što mi se ne dopada	redovna	4,00	1,554	0,029	0,865
	specijalna	3,93	1,461		
Postižem cilj koji treba da ostvarim	redovna	4,40	0,932	5,598	0,021
	specijalna	3,73	1,230		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Razmatrajući uticaj tipa školovanja na istrajnost ispitanika utvrđeno je da ne postoje razlike u *strahu od problema* ($F=0,140$, $p=0,710$) i *odrađivanju onih*

aktivnosti koje im se ne dopadaju ($F=0,029$, $p=0,865$). Razlike između ispitanika koji se školuju u specijalnim i redovnim školama prisutna je u *snalaženju u teškim situacijama* ($F=8,155$, $p=0,006$), *završavanju svojih obaveza* ($F=6,731$, $p=0,012$) i *postizanju ciljeva* ($F=5,598$, $p=0,021$). Naime, ispitanici iz redovnih škola se bolje *snalaze u teškim situacijama* (83,3%/40%), *češće završavaju svoje obaveze* (96,7%/73,3%) i *postižu cilj* od ispitanika iz specijalnih škola (70%/43,3%).

Tabela 4 – Optimizam i tip školovanja na nivou ajtema

Ajtemi	Tip škole	AS	SD	F(1)	p
Zadovoljan/na sam sobom	redovna	4,87	0,507	10,412	0,002
	specijalna	4,13	1,137		
Ne stidim se sebe	redovna	4,80	0,610	14,205	0,000
	specijalna	3,53	1,737		
Ponosan/na sam na sebe	redovna	4,80	0,610	9,803	0,003
	specijalna	4,00	1,259		
Brzo se oporavljam nakon neuspeha	redovna	4,47	0,900	6,178	0,016
	specijalna	3,67	1,516		
Nadam se dobroj budućnosti	redovna	4,33	0,959	0,853	0,360
	specijalna	4,07	1,258		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Tip školovanja se pokazao kao značajan činilac koji utiče na *zadovoljstvo ispitanika sobom* ($F=10,412$, $p=0,002$), *da li se stide sebe* ($F=14,205$, $p\leq 0,000$), *da li su ponosni na sebe* ($F=9,803$, $p=0,003$) i *da li se brzo oporavljaju od neuspeha* ($F=6,178$, $p=0,016$). Ispitanic iz redovnih škola su zadovoljniji sobom, ne stide se sebe, ponosni su na sebe i brže se oporavljaju od neuspeha od vršnjaka iz specijalnih škola. Tip školovanja se nije pokazao bitnim jedino u *odnosu ispitanika prema budućnosti* ($F=0,853$, $p=0,360$). Bez obzira na tip školovanja najveći broj ispitanika (63,3%) nada se dobroj budućnosti, a 33,3% nije sugurno u to. Samo 2 ili 3,3% ispitanika nema pozitivan odnos prema svojoj budućnosti.

Tabela 5 – Tolerancija i tip školovanja na nivou ajtema

Ajtemi	Tip škole	AS	SD	F(1)	p
Volim da se šalim	redovna	4,93	0,365	0,200	0,656
	specijalna	4,87	0,730		
Nasmejem se kad mi je teško	redovna	4,27	1,337	1,147	0,289
	specijalna	3,87	1,548		
Šalim se i na svoj račun	redovna	4,40	1,303	0,153	0,697
	specijalna	4,27	1,337		
Volim da ismevam druge	redovna	1,311	0,169	33,366	0,000
	specijalna	1,008	0,184		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Prema podacima prikazanim u Tabeli 4, utvrđeno je da ne postoje razlike između ispitanika iz redovnih i specijalnih škola u tome *da li vole da se šale* ($F=0,200$, $p=0,656$), *nasmeju kada im je teško* ($F=1,147$, $p=0,289$) i *našale na svoj račun* ($F=0,153$, $p=0,697$). Tip školovanja se pokazao bitnim samo u slučajevima kada ispitanici *vole da ismevaju druge* ($F=33,366$, $p\leq 0,000$). Odnosno, 56,7% ispitanika iz specialnih škola je navelo da *vole da ismevaju druge*, dok je tu konstataciju potvrdio samo jedan (3,3%) vršnjak iz redovne škole.

Tabela 6 – Regulacija emocija i tip školovanja na nivou ajtema

Ajtemi	Tip škole	AS	SD	df	F	p
Mogu da kontrolišem emocije	redovna	4,13	1,137	1	1,711	0,196
	specijalna	3,73	1,230			
Kada sam srećan, svi to vide	redovna	4,67	0,758	1	0,620	0,434
	specijalna	4,47	1,167			
Kada sam ljut mogu nekog da povredim	redovna	3,27	1,461	1	1,376	0,246
	specijalna	3,73	1,617			
Ostajem pri sebi u teškim situacijama	redovna	4,67	0,758	1	12,520	0,001
	specijalna	3,73	1,230			
Mogu da podnesem neuspeh	redovna	3,27	1,548	1	2,385	0,128
	specijalna	3,57	1,461			

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Rezultati prikazani u Tabeli 5 ukazuju da tip školovanja ne utiče na *kontrolu emocija* ($F=1,711$, $p=0,196$), *iskazivanje sreće* ($F=0,620$, $p=0,434$),

kontrolu ljutnje ($F=1,376$, $p=0,246$) i podnošenje neuspeha ($F=2,385$, $p=0,128$). Jedina razlika između ispitanika u redovnim i specijalnim školama se javlja kod prisebnosti u teškim situacijama ($F=12,520$, $p=0,001$). Naime, ispitanici iz redovnih škola su u 83,3% slučajeva izjavili da *ostaju pri sebi u teškim situacijama*, za razliku od 43,3% ispitanika iz specijalnih škola.

Odnos tipa školovanja i prepoznavanje emocija

Razmatrajući rezultate istraživanja koji se odnose na globalno prepoznavanje emocija u različitim tipovima školovanja utvrđeno je da ne postoje razlike između ispitanika iz specijalnih i redovnih škola ($F=3,087$, $p=0,084$). Međutim, dobijeni rezultati na nivou ajtema u Tabeli 7 ukazuju da ispitanici nisu podjednako uspešni u prepoznavanju svih emocija.

Tabela 7 – Prepoznavanje emocija na nivou ajtema

Ajtemi	Tip škole	AS	SD	F(1)	p
PREPOZNAVANJE EMOCIJA	redovna	29,80	4,475	3,087	0,084
globalna vrednost	specijalna	27,13	7,006		
Sreća	redovna	4,87	0,730	0,341	0,561
	specijalna	4,73	1,015		
Iznenadnost	redovna	5,00	0,000	16,789	0,000
	specijalna	3,53	1,961		
Prkos ili inat	redovna	2,87	2,030	0,000	1,000
	specijalna	2,87	2,030		
Tuga	redovna	4,33	1,516	0,108	0,744
	specijalna	4,20	1,627		
Ljutnja	redovna	4,33	1,516	0,127	0,723
	specijalna	4,47	1,383		
Zgađenost	redovna	4,33	1,516	4,167	0,046
	specijalna	3,40	1,993		
Strah	redovna	4,07	1,721	0,086	0,770
	specijalna	3,93	1,799		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Ispitanici iz redovnih i specijalnih škola podjednako dobro su prepoznavali emociju *sreće* ($F=0,341$, $p=0,561$), *prkosa* ($F=0,000$, $p=1,000$) *tuge* ($F=0,108$,

$p=0,744$), *ljutnje* ($F=0,127$, $p=0,723$) i *straha* ($F=0,086$, $p=0,770$). Ali, ispitanici iz redovnih škola su bolji u prepoznavanju emocije *iznenađenosti* ($F=16,789$, $p\leq 0,000$) i *zgađenosti* ($F=4,167$, $p=0,046$) od vršnjaka iz specijalnih škola. Izraz lica koji prikazuje emociju iznenađenosti prepoznali su svi ispitanici (100%) iz redovnih i 63,3% vršnjaka iz specijalnih škola. Nešto lošiji su bili u prepoznavanju izraza lica koje prikazuje zgađenost, jer je sa uspehom to uspelo 83,3% ispitanika iz redovnih i 60% iz specijalnih škola.

Uticaoj pola na socio-emocionalne kompetencije i prepoznavanje emocija

Rezultati prikazani u Tabeli 8 ukazuju da postoje razlike između ispitanika muškog i ženskog pola u odnosu na njihove socio-emocionalne kompetencije u celini ($F=5,347$, $p=0,024$). Te razlike se ogledaju u stepenu tolerancije ($F=8,655$, $p=0,005$), dok u istrajnosti ($F=1,410$, $p=0,240$), optimizmu ($F=1,642$, $p=0,205$) i regulaciji emocija ($F=2,56$, $p=0,115$) nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika u odnosu na pol.

Tabela 8 – Uticaj pola na socio-emocionalne kompetencije i prepoznavanje emocija

Kompetencije	Pol	AS	SD	F(1)	p
SOCIO-EMOCIONALNE globalna vrednost	Muški	97,57	11,213	5,347	0,024
	Ženski	103,88	9,176		
Istrajnost	Muški	19,91	3,043	1,410	0,240
	Ženski	20,84	2,882		
Optimizam	Muški	20,83	3,981	1,642	0,205
	Ženski	22,04	3,007		
Tolerancija	Muški	15,77	3,655	8,655	0,005
	Ženski	18,16	2,075		
Regulacija emocija	Muški	19,20	3,818	2,560	0,115
	Ženski	20,60	2,517		
PREPOZNAVANJE EMOCIJA globalna vrednost	Muški	28,14	5,621	0,243	0,624
	Ženski	28,92	6,544		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Niži stepen tolerancije se ogleda u tome što je 26,6% dečaka izjavilo da voli da ismejava druge osobe, za razliku od 3,3% devojčica.

Kod prepoznavanja emocija u globalu nije utvrđena razlika između ispitanika muškog i ženskog pola ($F=0,243$, $p=0,624$), te nije bilo potrebno pratiti rezultate na nivou ajtema.

***Uticao uzrasta na socio-emocionalne kompetencije
i prepoznavanje emocija***

*Tabela 9 – Uticaj uzrasta na socio-emocionalne kompetencije
i prepoznavanje emocija*

Kompetencije	Razred	AS	SD	F(1)	p
SOCIO-EMOCIONALNE globalna vrednost	VI	99,30	9,476	0,324	0,725
	VII	99,50	1,275		
	VIII	101,80	10,832		
PREPOZNAVANJE EMOCIJA globalna vrednost	VI	25,40	5,413	4,512	0,015
	VII	29,60	5,698		
	VIII	30,40	5,844		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Uzrast ispitanika se nije pokazao kao značajan činilac koji utiče na socio-emocionalne kompetencije ($F=0,324$, $p=0,725$), ali je veoma bitan kada je u pitanju prepoznavanje emocija ($F=4,512$, $p=0,015$). Naime, statički značajna razlika prema uzrastu ukazuje da su ispitanici iz godine u godinu sve bolji u prepoznavanju emocija

Tabela 10 – Uticaj uzrasta na prepoznavanje emocija na nivou ajtema

Ajtemi	Razred	AS	SD	F(2)	p
Sreća	VI	4,80	0,894	0,000	1,000
	VII	4,80	0,894		
	VIII	4,80	0,894		
Iznenadjenost	VI	3,80	1,881	2,162	0,124
	VII	4,80	0,894		
	VIII	4,20	1,642		
Prkos ili inat	VI	1,80	1,642	5,823	0,005
	VII	3,00	2,052		

	VIII	3,80	1,881		
Tuga	VI	3,60	1,957		
	VII	4,60	1,231	2,914	0,062
	VIII	4,60	1,231		
	VI	4,40	1,465		
Ljutnja	VII	4,40	1,465	0,000	1,000
	VIII	4,40	1,465		
	VI	3,40	2,010		
Zgađenost	VII	3,80	1,881	3,212	0,050
	VIII	4,40	1,465		
	VI	3,60	1,957		
Strah	VII	4,20	1,642	0,781	0,463
	VIII	4,20	1,642		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Razmatrajući rezultate prikazane u Tabeli 10 uočavamo da se razlike prema uzrastu javljaju kod prepoznavanja izraza lica koje predstavlja *prkos ili inat* ($F=5,823$, $p=0,005$) i *zgađenost* ($F=3,212$, $p=0,050$). Kod prepoznavanja izraza lica koje predstavlja *sreću* ($F=0,000$, $p=1,000$), *iznenađenost* ($F=2,162$, $p=0,125$), *tugu* ($F=2,914$, $p=0,062$), *ljutnju* ($F=0,000$, $p=1,000$) i *strah* ($F=0,781$, $p=0,463$) nisu utvrđene razlike u odnosu na uzrast ispitanika.

Uticao modela komunikacije na socio-emocionalne kompetencije i prepoznavanje emocija

Gledano u globalu, modeli komunikacije su značajno uticali na socio-emocionalne kompetencije ($F=5,326$, $p=0,008$), ali ne i za prepoznavanje emocija ($F=1,343$, $p=0,269$) ispitanika.

Tabela 11 – Uticaj modela komunikacije na socio-emocionalne kompetencije i prepoznavanje emocija

Kompetencije	Model komunikacije	AS	SD	F(2)	p
SOCIO-EMOCIONALNE globalna vrednost	govor	103,74	8,888		
	gest	96,50	4,123		
	govor i gest	94,81	12,384	5,326	0,008
Istrajnost	govor	20,94	2,806		

	gest	18,50	4,123	2,021	0,142
	govor i gest	19,67	2,989		
Optimizam	govor	22,59	2,595		
	gest	18,00	2,582	6,379	0,003
	govor i gest	19,86	4,408		
Tolerancija	govor	17,47	3,007		
	gest	17,00	2,582	1,921	0,105
	govor i gest	15,52	3,683		
Regulacija emocija	govor	19,74	3,165		
	gest	21,00	2,828	0,332	0,719
	govor i gest	19,48	3,894		
PREPOZNAVANJE EMOCIJA globalna vrednost	govor	29,12	4,848		
	gest	24,00	9,452	1,343	0,269
	govor i gest	28,14	6,945		

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Uticaj modela komunikacije se odrazio na socio-emocionalne kompetencije koje se odnose na *optimizam* ($F=6,379$, $p=0,003$) i zato ćemo ih razmatrati na nivou ajtema u sledećoj tabeli. U socio-emocionalnim kompetencijama *istrajnosti* ($F=2,021$, $p=0,142$), *tolerancije* ($F=1,921$, $p=0,105$) i *regulaciji emocija* ($F=1,343$, $p=0,269$) nije utvrđen uticaj načina komunikacije ispitanika.

Tabela 12 – Uticaj modela komunikacije na optimizam na nivou ajtema

Ajtemi	Model komunikacije	AS	SD	df	F(2)	p
Zadovoljan/na sam sobom	govor	4,71	0,719			
	gest	4,50	1,000	2	2,370	0,103
	govor i gest	4,14	1,195			
Ne stidim se sebe	govor	4,59	1,076			
	gest	4,00	2,000	2	4,288	0,018
	govor i gest	3,48	1,662			
Ponosan/na sam na sebe	govor	4,65	0,774			
	gest	3,00	1,633	2	5,270	0,008
	govor i gest	4,24	1,179			
Brzo se oporavljam nakon neuspeha	govor	4,29	1,088			
	gest	2,50	1,915	2	3,809	0,028

	govor i gest	3,95	1,359			
Nadam se dobroj budućnosti	govor	4,35	0,950			
	gest	4,00	1,155			
	govor i gest	4,05	1,359	2	0,562	0,573

Statistički značajne vrednosti su označene (bold)

Način komunikacije određuje da li se ispitanici *stide sebe* ($F=4,288$, $p=0,018$), da li su *ponosni na sebe* ($F=5,270$, $p=0,008$) i da li se *brzo oporavljaju od neuspeha* ($F=3,809$, $p=0,028$). Način komunikacije se nije odrazio na *zadovoljstvo sobom* ($F=2,370$, $p=0,103$) i da li se *nadaju dobroj budućnosti* ($F=0,562$, $0,573$).

DISKUSIJA

Istraživanja koja su merila uticaj tipa školovanja na socio-emocionalni razvoj gluvih i nagluvih učenika imala su nekonzistentne rezultate (Edmundson, 2006; Martin & Bat-Chava, 2003; Polat, 2003).

S jedne strane, postoje istraživanja koja sugerišu da postoji razlog za zabrinutost za socio-emocionalno prilagođavanje gluve dece u redovnim školama. Intervju koji je sproveden sa odraslim gluvim osobama o njihovom prethodnom iskustvu tokom školovanja (Mertens, 1989) ukazuju da su gluve odrasle osobe koje su pohađale specijalne škole imale više pozitivnih sećanja i emocija koje su vezane za njihove školske dane od onih koji su se obrazovali u redovnim školama. Učenici koji su imali u iskustvu oba tipa školovanja često navode prednosti specijalnih škola (Gregory, Bishop, & Sheldon, 1995). U pregledu literature koja se bavila ovom tematikom Musselman, Mootilal i MacKay (1996) su zaključili da je u specialnim školama bolji socio-emocionalni razvoj gluvih osoba nego u redovnim školama. Gluvi učenici u redovnim školama se često osećaju izolovano i usamljeno, te zbog toga imaju niže samopouzdanje od učenika u specijalnim školama.

S druge strane, istraživanja koja su sprovedena u USA ukazuju da se gluva i nagluva deca ne osećaju usamljeno ili izolovano, nemaju niže samopoštovanje i ne razlikuju se od njihovih čujućih vršnjaka u uspostavljanju prijateljskih odnosa i u socio-emocionalnim kompetencijama u redovnim uslovima školovanja (Kluwin, 1999; Nunes, Pretzlik, & Olsson, 2001).

Rezultati našeg istraživanja ukazuju na to da su ispitanici u redovnim školama pokazali bolje socio-emocionalne kompetencije ($p \leq 0,000$) od vršnjaka u specijalnim školama. Njihova istrajnost ($p=0,002$) je podrazumevala ambiciju da sopstvenim zalaganjem postiču visoke ciljeve ($p=0,021$), završe zadate obaveze ($p=0,012$) i snađu u teškim situacijama ($p=0,006$). Da bi postigli ciljeve, bila im je neophodna upornost, snažna volja, organizovanost i izdržljivost. Ovaj aspekt ukazuje da ispitanici iz redovnih škola imaju veće ambicije i visoke aspiracije. Bolje su organizovani, ulažu mnogo energije u ono što rade i sposobni su da završe svoje zadatke u mnogim okolnostima. Percepcija sebe kao manje efikasne osobe ometa ispitanike iz specijalnih škola u postavljanju visokih standarda (Smederevac i sar, 2010).

Veći *optimizam* ($p \leq 0,000$) ispitanika iz redovnih škola od vršnjaka iz specijalnih škola se ogledao u tome što su pokazali veću spremnost da slede zadate ciljeve uprkos preprekama i posrtanjima ($p=0,016$), zadovoljniji sobom ($p=0,002$), ponosniji na sebe ($p=0,003$) i ne stide se sebe ($p \leq 0,000$). Ovakvo ponašanje ispitanika iz redovnih škola determiniše njihovu kognitivnu i emocionalnu zrelost i sposobnost da integrišu informacije koje se odnose na različite aspekte njihovog života u celovit pojam o sebi i sopstvenoj vrednosti.

Ispitanici iz redovnih škola su u globalu pokazali veći stepen tolerancije ($p=0,001$) zato što su vršnjaci iz specijalnih škola bili spremniji da ismejavaju drugove i drugarice ($p \leq 0,000$) iz svog okruženja. Nemogućnost da sagledaju situaciju iz ugla druge osobe, nespремnost na saradnju i razumevanje, odsustvo

samokontrole i autoregulacije smanjuje njihovu sposobnost da upravljaju svojim ponašanjem. Van Lieshout et al. (2004) je utvrdio da deca koja pokazuju antipatiju prema nekom pojedincu ili grupi pokazuju veći stepen antisocijalnog ponašanja.

Nadalje, rezultati na nivou ajtema ukazuju da se ispitanici iz redovnih i specijalnih škola podjednako često nasmeju kada im je teško ($p=0,289$), našale na svoj račun ($p=0,697$) i uopšte vole da se šale ($p=0,656$). Emocionalno stabilna deca su pretežno dobro raspoložena, vesela, vedra i tolerantna u odnosima sa vršnjacima (Gifford-Smith & Brownell, 2003).

U regulaciji emocija nije utvrđena razlika između ispitanika iz redovnih i specijalnih škola ($p=0,051$). Zajedničke teškoće se ogledaju u kontroli emocija ($p=0,196$), ljutnji koja ih nagoni da povrede drugu osobu ($p=0,246$) i nemogućnosti da podnesu neuspeh ($p=0,128$). Jedina razlika između ispitanika u uzorku se ogleda u tome što su ispitanici iz redovnih škola pokazali veću prisebnost u teškim situacijama od vršnjaka u specijalnim školama ($p=0,001$).

Veoma mali broj istraživanja se direktno ili indirektno bavilo istraživanjem emocionalne regulacije kod gluve i nagluve dece. Rezultati novijih istraživanja ukazuju da većina dece oštećenog sluha koriste različite strategije regulacije emocija u istoj meri kao i njihovi čujućí vršnjaci. Ipak, deregulacija emocija je češće povezana sa simptomima agresivnosti i izlivi besa (acting out) kod slušno oštećene dece nego kod čujuće dece (Radoman, 1995; Theunissen et al., 2011).

Novija istraživanja ukazuju (Wauters, 2008) da na socio-emocionalne kompetencije u inkluzivnom okruženju ne utiču ni uzrast, ni pol ispitanika. U našem istraživanju pol ($p=0,024$) je determinisan kao značajan faktor socio-emocionalnih kompetencija, posebno u oblasti tolerancije. Naime, ispitanice ženskog pola su tolerantnije u odnosima sa vršnjacima od ispitanika muškog pola. Uzrast se nije pokazao značajnim faktorom koji određuje socio-emocionalne kompetencije naših ispitanika.

Modeli komunikacije su bitno uticali na socio-emocionalne kompetencije ($p=0,008$) ispitanika, posebno na njihov optimizam ($p=0,003$). Ispitanici koji su koristili govornu komunikaciju u interakciji sa okolinom nisu se stidili sebe ($p=0,018$), bili su ponosni na sebe ($p=0,008$) i brzo su se oporavljali nakon neuspeha ($p=0,028$), za razliku od ispitanika koji su koristili govor i gest ili samo gest.

Glupi i nagluvi učenici koji su veštiji u govornom izražavanju doživljavaju bolju socijalnu integraciju u čujućoj sredini, u poređenju sa učenicima koji imaju slabiju govornu percepciju i produkciju (Bat-Chava & Deignan, 2001; Stinson, Whitmore, & Kluwin, 1996). Socijalno integrisana deca koja lako ostvaruju komunikaciju sa okolinom lakše savladavaju, redukuju ili tolerišu sukob između sebe i okoline što dovodi do osećaja koherentnosti. Socijalne interakcije će biti uspešnije kada deca osećaju koherentnost i kompetentnost, spremnija su da iniciraju i eksperimentišu van svojih ličnih granica (Snyder & Mann Pulvers, 2001). Smatra se da je to indikator otpornosti i lične snage da se osoba fokusira na odstranjivanje ili minimiziranje onih okolnosti u kojima stres dovodi do bolesti, usamljenosti, neuspeha, nesreće i sl. (Lindstrom & Eriksson, 2005; Wang & Saudino, 2010). Sklonost da se vidi svet koji je objašnjiv omogućava pojedincu da razvije kognitivnu procenu teškoće koja proističe iz stresora i olakšava aktivno traganje za odgovarajućim strategijama.

Iako u globalu kod prepoznavanja emocija putem fotografija nismo pronašli razlike kod ispitanika iz redovnih i specijalnih škola ($p=0,084$), rezultati na nivou ajtema ukazuju da su ispitanici iz redovnih škola uspešniji jedino u prepoznavanju emocija iznenađenosti ($p\leq 0,000$) i gađenja ($p=0,046$) od vršnjaka u specijalnim školama.

Sreća (neposredno sledi tuga) je emocija koju najtačnije prepoznaju. Utvrđeno je da najviše odstupanja ima kada su u pitanju emocije iznenađenosti i

zgađenosti. Bes i gađenje su negativne emocije koje su predstavljene veoma sličnim izrazima lica, te često stvaraju konfuziju kod dece (Harrigan, 1984; Markham & Adams, 1992; Michalson & Lewis, 1985). Drugi par emocija koji po sličnom principu može dovesti do zabune su strah i iznenađenje (Markham & Adams, 1992).

Golan i saradnici (2006) objašnjavaju da je iznenađenje složena emocija koja obuhvata razumevanje bazične emocije sreće i očekivanja koja se nisu realizovala (Golan, Baron-Cohen, Hill, & Golan, 2006).

Prema tumačenju grupe autora razvojni sled emocija se razvija kod deteta kategoričkom konceptualizacijom emocija, koje postaju sve više i više diferencirana vremenom (Bullock & Russell 1986; Widen & Russell, 2003). Prema njihovom tumačenju deca u početku imaju na raspolaganju emotivne kategorije koje se zasnivaju na principima emocionalne valence (pozitivne-negativne) i uzbuđenja. Ove kategorije vremenom postaju sve preciznije i diferenciraju se u toku kognitivnog razvoja, što omogućava detetu da pravi razliku između složenih emocija kao što su strah, bes, iznenađenost i gađenje.

Istraživanja grupe autora navode da se prepoznavanje izraza lica poboljšava tokom detinjstva, tj. neke emocije se razumeju u ranijem dobu od drugih. Izrazi sreće i tuge se ranije prepoznaju nego ljutnje i straha. Na uzrastu od 8 do 12 godine deca tipičnog razvoja imaju teškoće da razumeju pojmove i izraze lica koji pokazuju gađenje, iznenađenje i prkos (Harrigan, 1984; Markham & Adams, 1992; Michalson & Lewis, 1985), što je potvrđeno i našim istraživanjem.

Pol i način komunikacije se nisu pokazali značajnim u prepoznavanju emocija na našem uzorku.

ZAKLJUČAK

Naše istraživanje ukazuje da ispitanici iz redovnih škola pokazuju bolje socio-emocionalne kompetencije od vršnjaka iz specijalnih škola. Njihova istrajnost se ogledala u većem zalaganju i završavanju školskih obaveza, većoj ambiciji i snalaženju u teškim situacijama ili jednostavno rečeno u većoj odgovornosti i razvijenijim adaptivnim veštinama. Zadovoljstvo sobom, spremnost da prevaziđu prepreke da bi ostvarili cilj ih čini ponosnim, samosvesnim i većim optimistima od vršnjaka iz specijalnih škola.

Bez obzira na tip školovanja naši ispitanici se često nasmeju kada im je teško i našale na svoj račun. Veća tolerantnost ispitanika iz redovnih od onih iz specijalnih škola ogleda se jedino u tome što oni ne ismejavaju druge učenike u školi.

Kontrola emocija, impulsivno ponašanje, rigidnost i teško podnošenje neuspeha su zajednički problemi gluvih i nagluvih ispitanika bez obzira na tip školovanja. Jedina prednost ispitanika iz redovnih škola u odnosu na vršnjake iz specijalnih škola se ogleda u većoj prisebnosti u teškim situacijama.

Za razliku od uzrasta, razlike prema polu su uticale na socio-emocionalne kompetencije ispitanika, gde su se ispitanice ženskog pola bile tolerantnije od vršnjaka muškog pola.

Modeli komunikacije su značajno uticali na socio-emocionalne kompetencije, a posebno na optimizam ispitanika. Oni koji koriste isključivo govornu komunikaciju u interakciji sa okolinom ponosni su na sebe i brže se oporavljaju nakon neuspeha od ispitanika koji koriste gestovnu ili govornu i gestovnu komunikaciju.

Na globalnom nivou ispitanici iz redovnih i specijalnih škola se ne razlikuju u prepoznavanju emocija putem fotografije. Daljom analizom podataka je

utvrđeno da su ispitanici iz redovnih škola uspješnije prepoznavali složenije emocije (iznenađenost i gađenje) od vršnjaka iz specijalnih škola, dok su emocije sreće, tuge, prkosa, ljutnje i straha podjednako prepoznavali. Prepoznavanje emocija bilo je sve uspješnije sa uzrastom ispitanika, dok razlike u polu i načinu komunikacije se nisu pokazali značajnim na našem uzorku.

LITERATURA

- Bachara, G. H., Raphael, J., & Phelan, W. J. (1980). Empathy development in deaf preadolescents. *American Annals of the Deaf*, *125*, 38-41.
- Bat-Chava, Y., & Deignan, E. (2001). Peer relationships of children with cochlear implants. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *6*, 186-199. doi:10.1093/deafed/6.3.186
- Blanton, R. L., & Nunnally, J. C. (1964). Evaluational language processes in the deaf. *Psychological Reports*, *15*, 891-894. doi: 10.2466/pr0.1964.15.3.891
- Boyatzis, C. J., Chazan, E., & Ting, C. Z. (1993). Preschool children's decoding of facial emotions. *Journal of Genetic Psychology*, *154*, 375-382.
- Brechet, C., Picard, D., & Baldy, R. (2007). Expression des émotions dans le dessin d'un homme chez l'enfant de 5 à 11 ans. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, *61*(2), 142-153.
- Brechet, C., Baldy, R., & Picard, D. (2009). How Does Sam Feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, *27*, 587-606. doi:10.1348/026151008X345564
- Bullock, M., & Russell, J. A. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. In C. E. Izard & P. B. Read (Eds.), *Measuring emotions in infants and children*, Vol. II (pp. 203-237). Cambridge: Cambridge University Press.
- Camras, L., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, *9*, 84-94.
- Christiansen, J. B., & Leigh, I. W. (2004). Children with cochlear implants; changing parent and deaf community perspectives. *Archives of Otolaryngology Head and Neck Surgery*, *130*, 673-677.
- Coady, E. A. (1984). *Social problem solving skills and school related social competency of elementary age deaf students: A descriptive study*. University of Washington, Seattle.
- Courtin, C. (2000). The impact of sign language on the cognitive development of deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *5*, 266-276.

doi:10.1093/deafed/5.3.266.

- Custrini, R. J., & Feldman, R. S. (1989). Children's social competence and nonverbal encoding and decoding of emotion. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 336-342.
- DeCaro, P., & Emerton, R. G. (1978). *A cognitive-developmental investigation of moral reasoning in a deaf population*. Rochester, NY: Department of Research and Development, National Technical Institute for the Deaf.
- Denham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.
- DeBord, K. (1996). Childhood years: ages six through twelve. Retrieved from <http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcs465.pdf>
- Dowaliby, F. J., Burke, N. E., & McKee, B. G. (1983). A comparison of hearing-impaired and normally hearing students on locus of control, people orientation, and study habits and attitudes. *American Annals of the Deaf, 128*, 53-59.
- Edmondson, P. (2006). Deaf children's understanding of other people's thought processes. *Educational Psychology in Practice, 22*(2), 159-169.
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times books, Henry Holt and Company, New York.
- Gray, C. D., Hosie, J.A., Russell, P. A., & Ormel, E. A. (2001). Emotional development in deaf children: Facial expressions, display rules, and theory of mind. In M. D. Clark, M. Marschark & M. Karchmer (Eds.), *Context, cognition, and deafness* (pp. 135-160). Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Gifford-Smith, M. E., & Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology, 41*, 235-284.
- Golan, O., Baron-Cohen, S., Hill, J. J., & Golan, Y. (2006). Reading the Mind in Films - testing recognition of complex emotions and mental states in adults with and without autism spectrum conditions. *Social Neuroscience, 1*(2), 111-123.
- Gregory, S., Bishop, J., & Sheldon, L. (1995). *Deaf young people and their families*. Cambridge (UK): Cambridge University Press.
- Harrigan, J. A. (1984). The effect of task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and Emotion, 8*, 157-169.
doi:10.1007/BF00993071
- Harris, R. I. (1978). The relationship of impulse control to parent hearing status, manual communication, and academic achievement in deaf children. *American Annals of the Deaf, 123*, 52-67.

- Hosie, J. A., Russell, P. A., Gray, C. D., Scott, C., Hunter, N., Banks, J. S., et al. (2000). Knowledge of display rules in prelingually deaf and hearing children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*, 389-398.
- Kluwin, T. N. (1999). Coteaching deaf and hearing students: Research on social integration. *American Annals of the Deaf*, *144*, 339-344.
- Lederberg, A. R., & Mobley, C. (1990). The effect of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development*, *61*, 1596-1604.
- Levine, E. (1981). *Ecology of early deafness*. New York: Columbia University Press.
- Lindström B., & Eriksson M. (2005). Professor Aaron Antonovsky (1923-1994): the father of the salutogenesis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, *59*, 506-511.
- Markham, R., & Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, *16*, 21-39. doi:10.1007/BF00986877
- Marschark, M. (1993). *Psychological development of deaf children*. Oxford: Oxford University Press.
- Marschark, M., Green, V., Hindmarsh, G., & Walker, S. (2000). Understanding theory of mind in children who are deaf. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*(8), 1067-1073.
- Mertens, D. M. (1989). Social experiences of hearing-impaired High School youth. *American Annals of the Deaf*, 15-19.
- Martin, D., & Bat-Chava, Y. (2003). Negotiating deaf-hearing friendships: Coping strategies of deaf boys and girls in mainstream schools child. *Care, Health and Development*, *29*(6), 511-521.
- Matsy, J., & Schwab, Y. (2006, January). Ask the expert: social skills. Retrieved from http://www.nyufaces.org/files/articles/january_0.pdf
- Michalson, L., & Lewis, M. (1985). What do children know about emotion and when do they know it? In M. Lewis & C. Saarni (Eds.), *The socialization of emotions* (pp. 117-139). New York, NY: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4613-2421-8_6
- Mindel, E., & Vernon, M. (1987). *They Grow in Silence: Understanding deaf children and adults*. Toronto: College Hill Press, Little, Brown and Co.
- Mitchell, E. R., & Karchmer, M. A. (2008). When parents are deaf versus hard of hearing: patterns of sign use and school placement of deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, *9*(2), 133-152. doi: 10.1093/deafed/enh017

- Musselman, C., Mootilal, A., & MacKay, S. (1996). The social adjustment of deaf adolescents in segregated, partially integrated, and mainstreamed settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1*, 52-63.
- Nowicki, S., & Duke, M. (1992). Helping the child who doesn't fit in. Peachtree publishers.
- Nunes, T., Pretzlik, U., & Olsson, J. (2001). Deaf children's social relationships in mainstream schools. *Deafness and Education International, 3*, 123–136.
- Odom, R. D., & Lemond, C. M. (1972). Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Child Development, 43*, 359-369.
- Odum, P. B., Blanton, R., & Laukhut, C. (1973). Facial expressions and interpretation of emotion-arousing situations in deaf and hearing children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 1*, 139-151.
- Peterson, C. C., & Siegal, M. (1997). Psychological, biological, and physical thinking in normal, autistic, and deaf children. In H. M. Wellman & K. Inagaki (Eds.), *The emergence of core domains of thought* (pp. 55-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- Petitto, L. A. (2000). On the biological foundations of human language. In: Emmorey K, Lane H, editors. *The signs of language revisited: An anthology in honor of Ursula Bellugi and Edward Klima*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 447-471.
- Picard, D., Brechet, C., & Baldy, R. (2007). Expressive strategies in drawing are related to age and topic. *Journal of Nonverbal Behavior, 3*(4), 243–257.
- Polat, F. (2003). Factors affecting psychosocial adjustment of deaf students. *Journal of Deaf Students & Deaf Education, 8*(3), 325-339.
- Prince-Embury, S. (2006). *Resiliency Scales for Adolescents: Profiles of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt assessments.
- Prince-Embury, S. (2007). *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths*. San Antonio, TX: Harcourt assessments.
- Radoman, V. (1995). Empirijsko istraživanje stavova prema različitim hendikepima naročito prema gluvoći i gluvima, *Defektološka teorija i praksa, 1*, 106-114.
- Rieffe, C. (2012). Awareness and regulation of emotions in deaf children. *British Journal of Developmental Psychology, 30*, 4, 477–492. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02057.x
- Sayil, M. (2001). Children's drawings of emotional faces. *British Journal of Developmental Psychology, 19*, 493–505.
- Scott, C.P., Russell, P.A., Gray, C.D., Hosie, J.A., & Hunter, N. (1999). The interpretation of line of regard by prelingually deaf children. *Social Development, 8*, 412-425.

- Silvey, F. M. (2010). *The utility of social behavior rating scales for children who are deaf and hard of hearing*. Master of Science of in Deaf Education, Washington University School of Medicine, Program in Audiology and Communication Sciences .
- Smederevac, S., Mitrović, D., Čolović, P. (2010). *Velikih pet plus dva: primena i interpretacija*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Stinson, M. S., Whitmore, K., & Kluwin, T. N. (1996). Self-perceptions of social relationships in hearing-impaired adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 132-143. doi:10.1037/0022-0663.88.1.132.
- Snyder, C. R., & Pulvers, K. M. (2001). Dr. Seuss, the Coping Machine, and “oh, the places you’ll go.” In C.R. Snyder (Ed.), *Coping with stress: Effective people and processes* (pp. 3-29). New York: Oxford University Press.
- Theunissen, S., Rieffe, C., Kouwenberg, M. et al. (2011). Depression in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75, 1313–1317, doi:10.1016/j.ijporl.2011.07.023
- Wallis, D., Musselman, C., & MacKay, S. (2004). Hearing mothers and their deaf children: The relationship between early, ongoing mode match and subsequent mental health functioning in adolescence. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9, 2-14. doi:10.1093/deafed/enh014.
- Wang, M., & Saudino, K. J. (2010). *Stability and change of sleep problems in toddlerhood behavior genetics*. Paper presented at the 40th annual meetings of the Behavior Genetics Association, Seoul, Korea.
- Wauters, L. N., & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 21-36.
- Widen, S. C. & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers’ freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114-128.

**SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCE AND EMOTION
RECOGNITION OF DEAF AND HARD OF HEARING STUDENTS OF
OLDER PRIMARY SCHOOL AGE**

Marina Radić Šestić, Vesna Radovanović
University of Belgrade – Faculty of special education and rehabilitation

Summary

Given that very few studies have focused on researching socio-emotional competence and recognition of emotions in deaf and hard of hearing children in different types of schooling, our aim was to establish these skills in students of older school-age who attend classes in schools for deaf and hard of hearing children (special schools) and in mainstream schools.

The sample included 60 deaf and hard of hearing participants of older primary school age (20 examinees VI, VII and VIII) of both sexes (35 males and 25 females), who are educated in schools for hearing impaired students (30) and in mainstream schools (30) in Belgrade and Zemun. Resilience Scale for Children and Adolescents (RSCA) was used to assess socio-emotional competence, while Ekman faces test. Statistical analysis of the obtained data, the methods of descriptive statistics, chi-square test, ANOVA, Spearman correlation coefficient and reliability analysis were used to assess emotion recognition.

The results suggest that the type of education significantly affects socio-emotional competence of the participants ($p \leq 0.000$). The participants from mainstream schools showed greater socio-emotional competence because they are more persistent ($p = 0.002$), more tolerant ($p = 0.001$) and more optimistic ($p \leq 0.000$) than their peers in special schools. Differences in the regulation of emotion in the examinees, with regard to the type of education, were not determined ($p = 0.051$), although our numerical values indicate that it is on the verge of statistical significance. In recognition of emotions through images no significant differences

were determined between the participants from special and mainstream schools ($p=0.084$).

Key words: socio-emotional competence, recognition of emotions, deaf and hard of hearing students, mainstream and special schools