

Strategije suočavanja sa školskim neuspehom učenika s lakom intelektualnom ometenošću u inkluzivnom modelu obrazovanja

Katarina Krstić¹ 

Predškolska ustanova „Čukarica“, Beograd, Srbija

Apstrakt

Akademsko postignuće se odnosi na učenikov stepen ovladavanja znanjima, intelektualnim i praktičnim veštinama, kognitivnim strategijama, i predstavlja značajan pokazatelj stepena prilagođenosti učenika školskom okruženju. Doživljavanje akademskog neuspeha dovodi do gubljenja poverenja u sopstvene snage, slabljenja samopouzdanja, smanjenja motivacije za aktivno učešće u nastavnim aktivnostima. Cilj istraživanja je utvrditi strategije suočavanja sa školskim neuspehom učenika s lakom intelektualnom ometenošću u inkluzivnom modelu obrazovanja. U istraživanju je učestvovao 81 učenik s lakom intelektualnom ometenošću (51-70 IQ), oba pola. Učenici obuhvaćeni istraživanjem pohađaju više razrede osnovne škole mačvanskog okruga. Za samoprocenu suočavanja sa školskim neuspehom učenika korišćena je skala Strategije suočavanja sa školskim neuspehom (Lončarić, 2014a). Dobijeni rezultati istraživanja potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika u korišćenju strategija suočavanja sa školskim neuspehom i to na dve subskele: Maštanje ($F(3,77)=4.02, p<0.01, \eta^2=0.14$) i Ignorisanje problema ($F(3,77)=6.86, p<0.001, \eta^2=0.21$). Detaljnija analiza ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u korišćenju nekih od strategija suočavanja u odnosu na školski uspeh učenika ($F(16,142)=2.45, W\lambda=0.615, p<0.01, \eta^2=0.22$). U radu su iznete preporuke za dalja istraživanja koje se odnose na mogućnosti prevazilaženja školskog neuspeha učenika s lakom intelektualnom ometenošću u inkluzivnom modelu obrazovanja.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, koping strategije (nošenje sa stresom), laka intelektualna ometenost, školski neuspeh.

1 katarina.krstic87@gmail.com

Zahvaljujem se mentorki studija prof. dr Biljani Milanović-Dobroti sa Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, na pruženoj podršci i sugestijama prilikom uređivanja rukopisa.

Uvod

Strategije prevladavanja, suočavanja ili koping strategije su sinonimi koje susrećemo u literaturi, definisane su kao tipovi svesnih adaptivnih odgovora koje je moguće primeniti u najrazličitijim stresnim situacijama (Kohn et al., 1994). Autor Lazarus (Lazarus, 1966, prema: Delić, 2016) definiše pojam *coping* kao tendenciju pojedinca da prevlada stanje boli, izazova, opasnosti kada automatska reakcija nije prisutna. Iako je ispitivanje korišćenja strategija suočavanja dobilo veliku pažnju u literaturi za odrasle, poslednjih godina je primećen trend rasta interesovanja za ispitivanje ovog problema u dečjoj populaciji. Ustanovljeno je da je sposobnost dece da se suočavaju sa stresom u svakodnevnom životnim situacijama umnogome povezana s njihovom psihološkom adaptacijom (Rutter, 1994; Stark et al., 1988, prema: Pincus & Friedman, 2004). Modele strategije suočavanja razvili su Folkman i Lazarus (Folkman & Lazarus, 1990), a suočavanje opisuju kao multidimenzionalni konstrukt koji uključuje kognitivne procene, odgovor na suočavanje i ishod suočavanja. U njihovoj ranijoj studiji dominantna su dva modela suočavanja sa stresom, prvi model se odnosi na proaktivne strategije usmerene na rešavanje problema, dok je drugi model orijentisan na emocionalni način reagovanja (Lazarus & Folkman, 1984).

Deca već u ranom detinjstvu ispoljavaju fizičke i mentalne manifestacije na stres. Tranzicioni period je u tom smislu veoma važan, jer se tada učenici suočavaju s većim nivoom stresa. To može rezultirati povećanom vulnerabilnošću kod učenika koji imaju neprilagođene reakcije na stres. Adekvatne koping strategije se smatraju protektivnim faktorom, učenici koji nemaju dovoljno razvijene strategije suočavanja s razvojnim izazovima u periodu puberteta spadaju u rizičnu grupu kasnijih fizičkih i mentalnih problema. U tom smislu porodično i školsko okruženje imaju poseban preventivni značaj (Stelzig & Sevecke, 2019).

Percepcija školskog neuspeha

Školski uspeh ili školsko postignuće odnosi se na učenikov stepen ovladavanja znanjima, intelektualnim i praktičnim veštinama, kognitivnim strategijama i predstavlja značajan pokazatelj stepena prilagođenosti učenika školskom okruženju, dok školski neuspeh referiše na diskrepancu učenikovih mogućnosti i postavljenih školskih zahteva, odnosno postignuća učenika nisu u skladu s unapred utvrđenim kriterijumima uspešnosti koji proizilaze iz vaspitno-obrazovnog programa (Roksandić, 2016). Doživljavanje školskog neuspeha dovodi do gubljenja poverenja u sopstvene snage, slabljenje samopouzdanja, smanjenje motivacije za aktivno učešće u nastavnim aktivnostima (Krnjajić, 2002), što se može negativno odraziti na ličnost deteta i njegov život uopšte.

U literaturi je identifikovan niz faktora koji su povezani s akademskim uspehom, među kojima se najčešće pominju opšta intelektualna sposobnost (Deary et al., 2007), karakteristike ličnosti (Laidra et al., 2007), različite razvojne sposobnosti, kako bazične (Gligorović, 2010) tako i one složenije (Alloway & Archibald, 2008; Buha i Gligorović, 2015; Gathercole et al., 2006; Gligorović i Buha-Đurović, 2010, prema: Buha i Gligorović, 2015), ali

i uslovi u kojima se odvija učenje, nivo samoefikasnosti, anksioznosti (Baucal, 2012; Lončarić, 2014b), redovnost pohađanja nastave, strategije učenja (Chen et al., 2014; Lončarić, 2014b), samopoimanje (McInerney et al., 2012), ponašanje, socijalni status, obrazovni nivo roditelja i njihova uključenost u obrazovno-vaspitni proces (Baucal, 2012; Dučić i Kaljača, 2015; Janošević i Petrović, 2015; Mirkov i Opačić, 1997) itd.

Dosadašnja istraživanja koping strategija kod učenika

U jednoj longitudinalnoj studiji u kojoj su učestvovali učenici tipičnog razvoja (TR), uzrasta 8-15 godina, ispitivane su starosne razlike i razvojne promene na različitim vrstama koping strategija. Dobijeni rezultati sugerišu da efekat pola nije primećen, dok starosna dob ima značajan efekat. Naime, stariji učenici su imali povoljniji rezultat na dimenziji proaktivne strategije, dok su manje preferirali izbegavajuće strategije suočavanja. Takođe, primećeno je da stariji učenici ređe traže socijalnu podršku u odnosu na mlađe učenike. Longitudinalni podaci takođe ukazuju na to da postoji vremenski efekat na razvojne promene, kao i razlike između starosnih grupa. Uočen je trend rasta proaktivnih strategija tokom vremena i opadanje tendencije ka korišćenju izbegavajućih strategija (Eschenbeck et al., 2018). Ustanovljeno je da deca TR koriste različite strategije regulacije još na ranom uzrastu. Mogu da regulišu svoje emocije skretanjem pažnje od izvora neprijatnosti na nešto drugo, upravljaju svojim frustracijama, suzbijaju društveno neprihvatljive obrasce ponašanja, povlače se, izražavaju emocije govorom, umeju da se sami uteše.

Literatura je deficitarna podacima da li deca s intelektualnom ometenošću (IO) napreduju slično u socioemocionalnom razvoju i da li taj napredak zavisi od životnog iskustva, hronološke dobi ili kognitivnog sazrevanja (Baurain & Nader-Grosbois, 2012). Ipak, otkriveno je da deca sa IO u poređenju s decom TR imaju manje-više slične emocionalne reakcije. Razlike su uočene u izražavanju straha i srama, koje se kod dece sa IO daleko teže identifikuju, dok su, s druge strane, sklonija fantaziji znatno više nego stvarnosti (Gonçalves Pereira & de Matos Faria, 2013). Međutim, nalazi istraživanja dobijeni u populaciji učenika IO sugerišu da imaju nedovoljno efikasne strategije za rešavanje problema (Buha i Gligorović, 2012), nisko samopoštovanje (Garaigordobil & Pérez, 2007; Milanovačić-Dobrota i Radić-Šestić, 2017; Nader-Grosbois, 2014), kod njih preovladava spoljašnja motivacija (Đurić Zdravković i sar., 2012), imaju emocionalne i probleme u ponašanju (Emerson & Hatton, 2007), probleme egzekutivnih funkcija jer se obe baziraju na samokontroli. Egzekutivne funkcije su odgovorne za kognitivnu kontrolu i regulaciju emocija individue. Osim toga, proces rešavanja problema podrazumeva aktivaciju egzekutivnih funkcija u domenu postavljanja ciljeva i donošenja odluka. Učenici s poremećajem iz spektra autizma (*Autistic spectrum disorders – ASD*), s poremećajem pažnje i hiperaktivnosti (*Attention deficit hyperactivity disorder – ADHD*) ili opozicionim prkosnim poremećajem (*Oppositional defiant disorder - ODD*) i učenici sa drugim komorbiditetima mogu da smanje svoje deficite kognitivne kontrole kroz unapređenje veština rešavanja problema (Drigas et al., 2019).

Planiranje i programiranje obrazovno-vaspitanog rada s učenicima s lakom intelektualnom ometenošću u redovnoj školi

Do sada se u domaćoj literaturi govorilo samo o neuspešnim učenicima među TR, jer je formalni proces inkluzije relativno nov, te u našoj sredini nedostaju podaci o efektima inkluzivnog obrazovanja, već su istraživanja bila prevalentno usmerena na ispitivanje stavova. U literaturi je evidentirano da učenici TR imaju duboko ukorenjene predrasude koje otežavaju potpunu socijalizaciju učenika sa IO (Golubović i sar., 2014), kao i da učenici sa smetnjama u razvoju u redovnim školama imaju niži nivo prihvaćenosti (Jablan i sar., 2017). Ovako nepovoljan položaj učenika percipiraju i nastavnici koji predaju višim razredima u inkluzivnoj školi (Karić i sar., 2014) odnosno izražavaju zabrinutost za akademski uspeh odeljenja u koja su uključeni učenici sa IO (Đević, 2009).

Zabrinutost nastavnika je donekle razumljiva jer planiranje i programiranje obrazovno-vaspitanog rada s učenicima koji imaju laku intelektualnu ometenost (LIO) jeste dosta složen postupak koji se najpre odnosi na prilagođavanje nastavnih sadržaja njihovim razvojnim karakteristikama i sposobnostima (Maćešić-Petrović i Japundža-Milisavljević, 2009; Maćešić-Petrović i Žigić, 2009). Sem toga, učenicima sa IO je neophodno pružiti adekvatnu podršku u procesu učenja koja se odnosi na usvajanje optimalnih strategija učenja. Moglo bi se reći da je to jedan od prioritarnih zadataka nastave ako se uzme u obzir podatak da je pokretački motiv u ostvarivanju akademskih ciljeva spoljašnji stimulus, a ne implicitni doživljaj satisfakcije (Agran et al., 2008; Đurić Zdravković i sar., 2012, prema: Kaljača i Dučić, 2016). Tip i frekvencija planirane podrške, koja je neophodna učenicima sa IO, kako bi se prevenirao akademski neuspeh u inkluzivnom okruženju, zavisi mnogo i od nivoa ovladanosti socijalnim veštinama i sposobnosti njihove primene u odgovarajućem kontekstu (Carter & Hughes, 2005; Guralnick et al., 2003; Koster et al., 2010, prema: Dučić i Kaljača, 2015).

Rezultati jedne studije sprovedene u Švajcarskoj govore da uključivanje učenika sa IO u redovni sistem obrazovanja ni na koji način ne remeti akademska postignuća učenika TR i da učenici sa IO mogu da razviju adaptivno ponašanje i postignu veći akademski napredak, ali uz adekvatnu dodatnu podršku (Sermier Dessemontet & Bless, 2013). Dakle, podrška učenicima sa IO naglašava se u svim radovima iz ove oblasti, ali usled deficitarnih istraživanja, samo na osnovu neformalnih ili sporadičnih izveštaja postoje saznanja o prevelikim zahtevima u organizaciji i realizaciji vaspitno-obrazovnog rada koji se postavljaju pred nastavnike, što se, s druge strane, reflektuje na kvalitet inkluzivnog obrazovanja i samim tim na neuspeh učenika sa IO. Imajući u vidu prethodno navedeno, cilj istraživanja je utvrditi strategije suočavanja sa školskim neuspehom učenika sa LIO u inkluzivnom modelu obrazovanja.

Metodološki okvir istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćen 81 učenik sa LIO (51-70 IQ), oba pola, 35 ženskih (43,2%) i 46 muških (56,8%). Učenici obuhvaćeni istraživanjem pohađaju više razrede osnovne škole mačvanskog okruga, oblast zapadne Srbije. Učenici imaju niža školska postignuća. Sa

dobrim opštim školskim uspehom je 28 (34,6%) učenika, sa dovoljnim 18 ili 22,2%, dok nedovoljan uspeh ima 35 (43,2%) učenika sa LIO.

Za proces ispitivanja dece dobijena je dozvola od direktora škole. Podaci o intelektualnom funkcionisanju učenika dobijeni su uvidom u dokumentaciju pedagoško-psihološke službe a opšti školski uspeh učenika uvidom u dnevnik vaspitno-obrazovnog rada. Od roditelja učenika dobijena je saglasnost za učešće u istraživanju njihove dece. Učenici su dobrovoljno prihvatili da učestvuju u istraživanju. Ispitivanje je obavljeno individualno u prostorijama škole, s tim što je pojedinim učenicima pružena pomoć u vidu čitanja, objašnjenja određenih ajtema i popunjavanja korišćenog instrumenta.

Za samoprocenu suočavanja učenika sa školskim neuspehom korišćena je skala *strategije suočavanja sa školskim neuspehom-SUN* (Lončarić, 2014a). Skala se sastoji od 38 ajtema grupisanih u osam subskala koje su organizovane u tri grupe suočavanja sa školskim neuspehom: *Suočavanje usmereno na problem* obuhvataju *Aktivno rešavanje problema* i *Razmišljanje o problemu* (npr. *Učim više da bih dobio bolju ocenu*); *Zaštita emocija udaljavanjem* obuhvata tri subskale: *Izbegavanje*, *Maštanje* i *Skretanje pažnje* (npr. *Udaljim se od ljudi i mesta koja me podsećaju na lošu ocenu*); *Zaštita ega udaljavanjem* predstavlja treću grupu koju čine *Odustajanje i reinterpretacija*, *Ignorisanje problema* i *Ismevanje problema* (npr. *Šalim se na račun loše ocene*). Sve tvrdnje su pozitivno formulisane, a učenici označavaju intenzitet slaganja s određenom tvrdnjom koristeći petostepenu skalu Likertovog tipa, od 1 (tako nikada ne radim) do 5 (uvek tako radim). Bodovanje se vrši sabiranjem odgovora na tvrdnjama koje pripadaju subskalama, a na osnovu uputstva autora prikazanog u bateriji Motivacijske i kognitivne komponente samoregulacije učenja (Lončarić, 2014a). Relijabilnost korišćenog instrumenta proverena je tehnikom interne konzistencije, vrednosti dobijene na pojedinačnim subskalama i celom instrumentu prikazane su u Tabeli 1.

Tabela 1

Metrijske karakteristike korišćenog instrumenta na uzorku učenika sa LIO (N=81)

	Broj ajtema	α
Suočavanje usmereno na problem	8	0.86
Zaštita emocija udaljavanjem	14	0.88
Zaštita ega udaljavanjem	16	0.82
Strategije suočavanja sa školskim neuspehom – SUN	38	0.91

U obradi podataka korišćene su mere centralne tendencije i varijabilnosti. Obrada podataka dobijenih na skali SUN izvršena je jednofaktorskom multivarijacionom analizom varijanse (MANOVA) u statističkom softveru SPSS verzija 25.

Rezultati istraživanja sa diskusijom

Imajući u vidu činjenicu da učenici najviše vremena provode u školi, suočeni s brojnim akademskim i socijalnim izazovima, ne bi se smeo zanemariti uticaj koji ona ima na psihosocijalno stanje učenika. Suočavanje s neuspehom, školski pritisak, ocenjivanje,

socijalne interakcije, kao i očekivanja odraslih neki su od svakodnevnih uzroka stresa (Kalebić-Maglica, 2007) naročito kod učenika sa LIO. Kako bismo došli do preciznijih podataka o modelima strategija suočavanja kojima učenici različitih razreda teže, kao i o dinamici njihovog razvoja, skalu SUN smo podelili na osam varijabli koje smo svrstali u tri grupe.

Detaljnijom analizom ustanovljeno je postojanje statistički značajne razlike u strategijama suočavanja sa školskim neuspehom koje koriste učenici različitih razreda ($F(24,203)=2.35$, $W\lambda=0.492$, $p<0.01$, $\eta^2=0.021$). Posmatrajući zasebno vrednosti dobijene na zavisnim promenljivim, ustanovili smo statističku značajnost samo na dve subskale: *Maštanje* ($F(3,77)=4.02$, $p<0.01$, $\eta^2=0.14$) i *Ignorisanje problema* ($F(3,77)=6.86$, $p<0.001$, $\eta^2=0.21$). Na osnovu dobijenih vrednosti parcijalnog eta kvadrata, u oba slučaja primećujemo veliki efekat (Tabela 2). Dakle, efekat koji postoji na varijabli *Maštanje*, objašnjava 14% varijanse.

Tabela 2

Mere centralne tendencije i varijabilnosti rezultata dobijenih na subskali Maštanje i Ignorisanje problema u odnosu na razred ispitanika (N=81)

Varijabla	Razred	N	M	SD	Min	Max
Maštanje	Peti	22	18.27	3.14	6	20
	Šesti	21	18.10	2.00	15	20
	Sedmi	22	17.14	3.68	8	20
	Osmi	16	14.13	6.63	4	20
Ignorisanje problema	Peti	22	15.45	3.49	8	20
	Šesti	21	13.24	4.01	8	20
	Sedmi	22	10.09	4.96	4	19
	Osmi	16	14.94	4.45	5	20

Napomena. N - uzorak; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Min - minimalna vrednost; Max - maksimalna vrednost.

Naknadnim testiranjem ustanovljene su statistički značajne razlike u srednjim vrednostima dobijenim na varijabli *Maštanje* između učenika petog i osmog razreda ($p<0.01$) i učenika šestog i osmog razreda ($p<0.05$). Ovakvi nalazi pokazuju da učenici nižih razreda imaju tendenciju korišćenja strategije *Maštanje* koja se odnosi na *Zaštitu emocija udaljavanjem*, koja s povećanjem uzrasta ima tendenciju opadanja. Međutim, suprotan zaključak proizilazi iz rezultata na subskali *Ignorisanje problema* koja se odnosi na deo skale *Zaštita ega udaljavanjem*. Značajne razlike su uočene između učenika koji pohađaju peti i sedmi razred ($p<0.01$) i učenika sedmog i osmog razreda ($p<0.01$). Učenici petog i osmog razreda se služe ovom strategijom značajno češće od učenika ostalih razreda. Interesantan podatak uočava se kod učenika udaljenih razreda. Ovakve rezultate možemo posmatrati kroz potrebu učenika da na početku školovanja u višim razredima i kraju osnovnog obrazovanja koriste ovu strategiju kako bi obezbedili bolji školski uspeh, zanemarujući potencijalne neuspehe ignorisanjem.

Nalazi brojnih studija sugerišu da prevladavanje emocija na pojedinca može delovati i pozitivno i negativno (Compas et al., 2001; Sandler et al., 2000). Rezultati nekih istraživanja (Leong et al., 1997; Seiffe-Krenke, 1995) koja su u fokus stavljala odnos između različitih strategija suočavanja i adaptacije adolescenata ukazuju na to da je suočavanje usmereno na emocije u bliskoj korelaciji s bihevioralnim i emocionalnim problemima, za razliku od drugih načina suočavanja. Način suočavanja može biti jak medijator emocionalnog ishoda. Folkman i Lazarus (Folkman & Lazarus, 1990) dele mišljenje da svaka emocija odražava specifičan tip veze pojedinca s okruženjem, pa tako tip, intenzitet i trajanje, kao i uzrok emocionalne reakcije daju povratnu informaciju o slabostima i benefitima određenih strategija suočavanja (Lazarus, 1990). Nalazi nekih istraživanja (Lepore & Smyth, 2002; Zakowski et al., 2001) ukazuju na to da je izražavanje emocija povezano s boljom adaptacijom, psihološkim i telesnim zdravljem. Još jedan važan korelat sa socioemocionalnim statusom učenika jeste njihov položaj u socijalnim interakcijama u okviru redovnog sistema obrazovanja. U jednom domaćem istraživanju uočena je briga roditelja u vezi s potencijalnom socijalnom izolacijom koja bi mogla nepovoljno uticati na emocionalni razvoj njihove dece u inkluzivnom okruženju, te autor predlaže da se u praksi ispita socijalna interakcija tj. ostvarenost očekivanih poželjnih socijalnih ishoda (Banković, 2016). S druge strane, inostrani autori su ustanovili da roditelji percipiraju potencijalne pozitivne socijalne i afektivne ishode kao veliku prednost inkluzivnog obrazovanja za decu sa IO (Leyser & Kirk, 2004).

Istim postupkom ispitane su razlike dobijene na osam dimenzija skale suočavanja sa školskim neuspехom u odnosu na opšti školski uspeh učenika.

Tabela 3

Mere centralne tendencije i varijabilnosti rezultata dobijenih na subskali Ignorisanje problema u odnosu na uspeh ispitnika (N=81)

Varijabla	Uspeh	N	M	SD	Min	Max
Ignorisanje problema	Dobar	28	13.57	4.83	4	20
	Dovoljan	18	15.39	4.09	7	20
	Nedovoljan	35	12.06	4.58	4	20

Napomena. N - uzorak; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Min - minimalna vrednost; Max - maksimalna vrednost.

Nalazi ukazuju na statistički značajne razlike u korišćenju strategija kod učenika s različitim školskim uspehom ($F(16,142)=2.45$, $W\lambda=0.615$, $p<0.01$, $\eta^2=0.22$). Posmatrajući zavisne varijable zasebno zaključujemo da statistički značajne razlike postoje na varijabli *Ignorisanje problema* ($F(2,78)=3.23$, $p<0.05$, $\eta^2=0.08$). Aposteriori testiranjem (*Tukey HSD*) potvrđene su razlike između učenika koji imaju dovoljan i nedovoljan školski uspeh ($p<0.05$). Na osnovu poređenja srednjih vrednosti, izvodi se zaključak da su učenici koji imaju dovoljan uspeh ipak češće skloni *Ignorisanju problema* kao jednoj od strategija suočavanja sa školskim neuspехom, u odnosu na učenike sa nedovoljnim uspehom (Tabela 3).

Ovakvi nalazi nisu u skladu s našim očekivanjima, naročito ako tome pridodamo postavke Lazarusovog transakcionog modela pristupa suočavanja, koji se definiše kao menjanje bihevioralnih i kognitivnih napora u cilju prevazilaženja unutrašnjih ili spoljašnjih uticaja koji se percipiraju prevelikim za pojedinca (Lazarus & Folkman, 1984).

Proaktivne strategije suočavanja koje su orijentisane na preduzimanje akcije u rešavanju nekog problema visoko koreliraju sa razvijenom kompetencijom i pozitivnim funkcionisanjem, dok su pasivne reakcije, kao što su bespomoćnost, udaljavanje i prkos, u bliskoj vezi s nižom kompetencijom i problemima s adaptacijom (Compas et al., 2001). Osobe sa IO u zavisnosti od životnih okolnosti pribegavaju različitim strategijama rešavanja problema. Najčešće koriste strategije aktivnog rešavanja problema, mada u stresnim situacijama koje su izazvane negativnim interpersonalnim odnosima češće koriste strategije izbegavanja, jer u takvim situacijama nemaju kontrolu (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2010). Nalazi istraživanja pokazuju da osobe sa IO mogu da identifikuju i opišu svoje strategije suočavanja (Jahoda et al., 1998; Wayment & Zetlin, 1989), a to se najčešće odnosi na aktivno i izbegavajuće suočavanje (Wayment & Zetlin, 1989). Zbog čega učenici sa dovoljnim uspehom pre od nedovoljnih učenika ulažu spomenute napore, potrebno je dodatno ispitati u narednim sveobuhvatnijim istraživanjima.

U globalu posmatrano, ustanovljeno je da nisu svi načini suočavanja podjednako efikasni u smanjenju stresnih reakcija (Thuen & Bru, 2004), jer određena strategija suočavanja u nekoj situaciji može biti adekvatnija u odnosu na neku drugu, što zavisi od vrste stresne situacije i od toga kako je učenik percipira (Lazarus & Folkman, 1984).

Izbegavanje, kao komponenta potiskivanja, najčešće se definiše kao kontrola nad spontanom aktivnošću, čiji su efekti najčešće jako nepovoljni (King et al., 1992). Ustanovljeno je, ipak, da negativni efekti izbegavanja postoje isključivo kada se analiziraju odloženi ishodi suočavanja, a izbegavanje unutar kraćih vremenskih perioda rezultira boljom telesnom adaptacijom i povoljnim zdravstvenim efektima u odnosu na neizbegavanje (Suls & Fletcher, 1985, prema: Kalebić-Maglica et al., 2001). Istraživanja sugerišu da izbegavanje kao strategija suočavanja ima relativno kratak adaptivni učinak i najčešće ne ostavlja povoljne dugotrajne emocionalne reakcije, odnosno da je suočavanje distanciranjem od problema u negativnoj korelaciji s emocionalnim stanjem radosti i sigurnosti, dok pozitivno korelira s ljutnjom. Suprotno tome, suočavanje usmereno na problem je u pozitivnoj korelaciji s doživljajem radosti i sigurnosti, a u negativnoj s ljutnjom (Folkman & Lazarus, 1990).

Rezultati analize MANOVA pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u korišćenju različitih strategija suočavanja sa školskim neuspehom kod učenika različitog pola ($F(8,72)=0.46$, $W\lambda=0.951$, $p=0.879$, $\eta^2=0.05$). Osrednji efekat objašnjava 5% varijanse. Post-hok testovima nisu otkrivene razlike među grupama. Nalazi do kojih je došao autor skale koju smo primenili (Lončarić, 2010) na populaciji učenika TR znatno se razlikuju. Proaktivne obrasce suočavanja autor nalazi u ženskoj populaciji učenika, dok su dečaci skloni odbrambenim obrascima samoregulacije učenja, s naglašenim uverenjima o uslovljenosti školskog uspeha spoljašnjim faktorima.

Polazeći od pretpostavke da strategije i mehanizmi kao relativno trajni obrasci suočavanja s problemom kod učenika sa LIO umnogome zavise od strukture i tipa porodičnog okruženja, analizom MANOVA smo ispitali razlike suočavanja sa školskim neuspehom.

Tabela 4

Mere centralne tendencije i varijabilnosti rezultata dobijenih na subskali Maštanje u odnosu na tip porodice (N=81)

Varijabla	Porodica	N	M	SD	Min	Max
Maštanje	Potpuna	54	17.37	3.29	4	20
	Proširena	13	17.62	4.35	7	20
	Bez jednog roditelja	9	17.89	5.26	4	20
	Hraniteljska	5	11.40	7.54	4	20

Napomena. N - uzorak; M - aritmetička sredina; SD - standardna devijacija; Min - minimalna vrednost; Max - maksimalna vrednost.

Generalno posmatrano, uočavamo da nema značajnih razlika u korišćenju strategija suočavanja sa školskim neuspehom ($F(24,203)=1.51$, $p=0.067$, $W\lambda=0.622$, $\eta^2=0.15$). Posmatrajući zavisne promenljive izdvojeno, uočavamo da postoje statistički značajne razlike na varijabli *Maštanje* koja je deo strategije *Zaštita emocija udaljavanjem* ($F(3,77)=3.61$, $p<0.01$, $\eta^2=0.12$). Aposteriori testovima (*Tukey HSD*) ustanovljene su statistički značajne razlike u srednjim vrednostima rezultata učenika koji žive u hraniteljskoj porodici i učenika koji žive u potpunoj porodici na nivou značajnosti $p<0.01$. Razlike postoje i u srednjim vrednostima rezultata učenika koji žive u proširenoj porodici na nivou značajnosti $p<0.05$, kao i učenika koji odrastaju sa samohranim roditeljem na nivou značajnosti $p<0.05$. Ovakvi nalazi pokazuju da učenici koji žive u hraniteljskim porodicama ređe koriste strategiju *Maštanje* u odnosu na učenike čija je struktura porodice nešto složenija.

Dosadašnja praksa pokazuje da se hraniteljstvu pristupa sa stanovišta afektivne vezanosti kroz koncept posvećenosti koji opisuje socioemocionalni odnos hranitelja i deteta i smatra se, iako traje privremeno, veoma značajnim. Ovako definisan kvalitet staranja je do sada nedovoljno proučavan, a istraživanja su rađena na uzorku dece tokom ranog razvoja (Ackerman & Dozier, 2005; Dozier & Lindhiem, 2006), što govori da nisu poznati uticaji na emocionalno i bihevioralno funkcionisanje dece tokom detinjstva (Šilić, 2018). Rezultati domaćih istraživanja koje je sproveo Centar za prava deteta i Republički zavod za socijalnu zaštitu, podeljena u tri međusobno povezane dimenzije aktuelnih problema u ponašanju i funkcionisanju adolescenata, pružaju uvid u najzastupljenije smetnje za koje se smatra da ometaju razvoj u punom kapacitetu. Sklonost laganju, snishodljivost, ljubomora, napadi besa i nametljivost, potišenost i tuga su kod malog broja dece označeni kao učestali da bi se sa sigurnošću moglo govoriti o karakterističnom, stabilnom maladaptivnom obrascu ponašanja (Jugović i sar., 2013, prema: Šilić, 2018). Neki autori (Arthur, 2003) otkrivaju visoku učestalost emocionalnih poremećaja kod osoba sa IO bez

obzira na to gde žive. Postoji mogućnost da život u zajednici povoljno utiče na kvalitet života generalno, ali da nema pozitivan uticaj na emocionalni život osoba s ometenošću (Pavlović i Žunić-Pavlović, 2010).

Uopšteno posmatrano, strategije suočavanja, kao i odbrambeni mehanizmi kojima pojedinac raspolaže, bilo da su stečeni ili razvijeni u zavisnosti od iskustva socijalnih interakcija, imaju prvenstveno proaktivnu ulogu u mentalnom zdravlju. Strategije, koje ipak svesno biramo, i odbrambeni mehanizmi, nad kojima postoji snižena kontrola, pomažu da se lakše nosimo s neuspehom, stresnim situacijama, frustracijama, životnim poteškoćama (Kolenović-Đapo i sar., 2015).

Komparacijom strategija suočavanja učenika TR i učenika sa LIO otkriveno je da strategije aktivno rešavanje problema i strategije izbegavanja ukazuju na komorbiditet s različitim psihološkim stanjima (Gonzales et al., 2001; Langrock et al., 2002). Studije sugerišu da su strategije aktivnog rešavanja problema manje povezane sa psihološkim stresom od strategija izbegavanja (Compas et al., 2001). Iako se pokazalo da je aktivno rešavanje problema negativno korelirano s unutrašnjim i spoljašnjim psihološkim problemima (Sandler et al., 1994), utvrđeno je da suočavanje izbegavanjem pozitivno korelira s depresijom, anksioznošću i problemima u ponašanju (Sandler et al., 2000). Međutim, ostali istraživači nisu ustanovili da strategije aktivnog rešavanja problema mogu uvek biti povoljnije od strategija izbegavanja (Gonzales et al., 2001).

Uzorkom našeg istraživanja nisu obuhvaćeni učenici koji imaju vrlo dobar i odličan uspeh. Preporuke za dalja ispitivanja bi mogle ići u tom pravcu. Ostavlja se prostor za razmišljanje o istraživanju kojim bi se izvršila komparacija procene učenika iz redovnog sistema školovanja i učenika koji pohađaju specijalnu školu. Kako je u našem istraživanju korišćen instrument (SUN), koji je namenjen populaciji TR, glavni nedostatak istraživanja je što nisu uzeti introspekcijski podaci vršnjaka TR kako bi se mogla izvršiti komparacija samoprocene suočavanja sa školskim neuspehom učenika TR i učenika sa LIO u sistemu redovnog obrazovanja. Takođe, istraživanjem nisu obuhvaćeni učenici koji imaju druge vrste smetnji kao što su npr. specifične smetnje u učenju ili bihevioralni i emocionalni problemi.

Zaključna razmatranja

Različiti aspekti školskog i porodičnog okruženja, ali i individualne karakteristike učenika, najčešće se dovode u vezu sa neuspehom u školi. Nalazi pokazuju da učenici nižih razreda imaju tendenciju korišćenja strategija *Maštanje* koja se odnosi na *Zaštitu emocija udaljavanjem*, a s razvojem ta tendencija opada. Međutim, suprotan zaključak proističe iz nalaza dobijenih na subskali *Ignorisanje problema* koja se odnosi na deo skale *Zaštita ega udaljavanjem*. Učenici koji imaju dovoljan uspeh su ipak češće koristili strategiju *Izbegavanje* u odnosu na učenike s nedovoljnim uspehom. Razlike u korišćenju strategija suočavanja sa školskim neuspehom su uočene u zavisnosti od strukture porodice. Učenici koji žive u hraniteljskoj porodici retko koriste strategiju *Maštanje* u odnosu na učenike koji žive sa svojim roditeljima, roditeljima i ostalim članovima porodice, pa čak i učenike bez jednog roditelja. Na osnovu svega navedenog, zaključujemo da najveća

statistička značajnost postoji na strategiji *Maštanje*, jer postoje razlike između učenika u odnosu na druge sociodemografske promenljive.

Uzevši u obzir iskustvo autora instrumenta o njegovoj pouzdanosti na uzorku iz populacije učenika TR mlađeg školskog uzrasta, preporuka budućim ispitivanjima bi bila primena skale u populaciji LIO mlađeg školskog uzrasta u inkluzivnom modelu obrazovanja. Ispitivanjem u prvom ciklusu školovanja mogao bi se prevenirati potencijalni školski neuspeh, adekvatno i pravovremeno uticati na razvoj koping strategija, naročito kada govorimo o učenicima iz osetljivih socijalnih grupa. Imajući u vidu činjenicu da akademski (ne)uspeh značajno utiče na celokupan razvoj svakog učenika, smernice za nastavnike u inkluzivnom obrazovanju bi bile razvoj proaktivnog obrasca kauzalnih atribucija koje se odnose na razvoj motivacije za postignućem i samoregulaciju učenja.

Literatura

- Ackerman, J. P., & Dozier, M. (2005). The influence of foster parent investment on children's representations of self and attachment figures. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(5), 507-520. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2005.06.003>
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 25-30. <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2003.00193.x>
- Baucal, A. (2012). Uticaj socio-ekonomskog statusa učenika na obrazovna postignuća: direktni i indirektni uticaji. *Primenjena psihologija*, 5(1), 5-24. <https://doi.org/10.19090/pp.2012.1.5-24>
- Baurain, C., & Nader-Grosbois, N. (2012). Socio-emotional regulation in children with intellectual disability and typically developing children in interactive contexts. *ALTER - European Journal of Disability Research*, 6(2), 75-93. doi.org/10.1016/j.alter.2012.02.001
- Banković, S. (2016). Sociometrijski status učenika sa intelektualnom ometenošću u redovnom obrazovnom okruženju. *Beogradska defektološka škola*, 22(1), 59-74.
- Buha, N. i Gligorović, M. (2012). Sposobnost planiranja kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 11(3), 365-382. <https://doi.org/10.5937/specedreh11-2320>
- Buha, N. i Gligorović, M. (2015). Odnos postignuća na Akadija testu razvojnih sposobnosti i inteligencije kod dece mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 14(3), 265-284. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9271>
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127, 87-127. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87>
- Chen, B. H., Chiu, W., & Wang, C. (2014.). The relationship among academic self-concept, learning strategies and academic achievement: a case study of national vocational college students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24, 419-431. <https://doi.org/10.1007/S40299-014-0194-1>
- Deary, J. I., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001
- Delić, S. (2016). *Sindrom profesionalnog sagorevanja kod stručnjaka u uslovima inkluzije osoba sa intelektualnom ometenošću u Bosni i Hercegovini i Republici Srbiji* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/7915)

- Dozier, M., & Lindhiem, O. (2006). This is my child: Differences among foster parents in commitment to their young children. *Child Maltreatment, 11*(4), 338-345. <https://doi.org/10.1177/1077559506291263>
- Drigas, A., & Karyotaki, M. (2019). Executive Functioning and Problem Solving: A Bidirectional Relation. *International Journal of Engineering Pedagogy, 9*(3), 76-98. <https://doi.org/10.3991/ijep.v9i3.10186>
- Dučić, B. i Kaljača, S. (2015). Odnos nivoa usvojenosti socijalnih veština i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 14*(3), 285-302. <https://doi.org/10.5937/specedreh14-9271>
- Dević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41*(2), 367-382. <https://doi.org/10.2298/ZIPI0902367D>
- Đurić Zdravković, A., Japundža Milisavljević, M. i Mutavdžić, D. (2012). Akademska samoregulacija učenika s lakom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 11*(3), 383-401. <https://doi.org/10.5937/specedreh11-2326>
- Emerson, E., & Hatton, C. (2007). The mental health of children and adolescents with learning disabilities in Britain. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities, 1*(3), 62-63. doi. [org/10.1108/17530180200700033](https://doi.org/10.1108/17530180200700033)
- Eschenbeck, H., Schmid, S., Schröder, I., Wasserfall, N., & Kohlmann, C. W. (2018). Development of Coping Strategies from Childhood to Adolescence. *European Journal of Health Psychology, 25*(1), 18-30. <https://doi.org/10.1027/2512-8442/a000005>
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1990). Coping and emotion. In N. L. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 313-332). Lawrence Erlbaum Associates.
- Garaigordobil, M., & Perez J. I. (2007). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms in persons with intellectual disability. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(1), 141-150. doi. [org/10.1017/S1138741600006405](https://doi.org/10.1017/S1138741600006405)
- Gligorović, M. (2010). Numeričke sposobnosti u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija, 9*(1), 85-109.
- Golubović, S., Milašinović, S. i Brkić-Jovanović, N. (2014). Socijalna distanca i stavovi učenika prema vršnjacima sa invaliditetom. *Nauka, bezbednost, policija, 3*, 47-55. <https://doi.org/10.5937/NBP1403047G>
- Gonçalves Pereira, M. C., & de Matos Faria, M. S. (2013). Emotional Development in Children with Intellectual Disability - A Comparative Approach with "Normal" Children. *Journal of Modern Education Review, 3*(2), 120-135.
- Gonzales, N. A., Tein, J., Sandler, I. N., & Friedman, R. J. (2001). On the limits of coping: Interaction between stress and coping for inner-city adolescents. *Journal of Adolescent Research, 16*(4), 372-395. <https://doi.org/10.1177/0743558401164005>
- Jablan, B., Mirković, A., Stanimirović, D. i Vučinić, V. (2017). Sociometrijski status učenika sa razvojnim smetnjama i učenika sa zdravstvenim teškoćama u redovnoj školi. *Beogradska defektološka škola, 23*(2), 9-21.
- Jahoda, A., Pert, C., Squire, J., & Trower, P. (1998). Facing stress and conflict: A comparison of the predicted responses and self-concepts of aggressive and non-aggressive people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 42*(5), 360-369. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.1998.00143.x>
- Janošević, M. i Petrović, B. (2015). Socijalni status i nasilno ponašanje učenika osnovne škole – efekti na akademsko postignuće. *Primenjena psihologija, 8*(2), 147-165. <https://doi.org/10.19090/pp.2015.2.147-165>

- Kalebić-Maglica, B. (2007). Uloga izražavanja emocija i suočavanja sa stresom vezanim uz školu u percepciji raspoloženja i tjelesnih simptoma adolescenata, *Psihologijske teme*, 16(1), 1-26.
- Kalebić-Maglica, B., Krapić, N. i Lončarić, D. (2001). Suočavanje sa stresom kod djece i adolescenata. *Psihologijske teme*, 10, 3-30.
- Kaljača, S. i Dučić, B. (2016). Odnos veštine samoregulacije i školskog uspeha kod učenika sa lakom i umerenom intelektualnom ometenošću. *Specijalna edukacija i rehabilitacija*, 15(1), 23-42. <https://doi.org/10.5937/specedreh15-9530>
- Karić, T., Mihić, V. i Korda, M. (2014). Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju. *Primenjena psihologija*, 7(4), 531-548.
- King, L. A., Emmons, R. A., & Woodley, S. (1992). The structure of inhibition. *Journal of Research in Personality*, 26(1), 85-102. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(92\)90061-8](https://doi.org/10.1016/0092-6566(92)90061-8)
- Kolenović-Đapo, J., Drače, S. i Hadžiahmetović, N. (2015). *Psihološki mehanizmi odbrane: Teorijski pristupi, klasifikacija i vodič za vježbe*. Filozofski fakultet u Sarajevu.
- Kohn, P. M., Hay, B. D., & Legere, J. J. (1994). Hassles, coping styles, and negative well-being. *Personality and Individual Differences*, 17(2), 169-171. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(94\)90023-X](https://doi.org/10.1016/0191-8869(94)90023-X)
- Krnjajić, S. (2002). *Socijalni odnosi i obrazovanje*. Institut za pedagoška istraživanja.
- Laidra, K., Pullmann, H., & Allik, J. (2007). Personality and intelligence as predictors of academic achievement: A cross-sectional study from elementary to secondary school. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 441-451. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.001>
- Langrock, A. M., Compas, B. E., Keller, G., Merchant, M. J., & Copeland, M. E. (2002). Coping with the stress of parental depression: Parents' reports of children's coping, emotional, and behavioral problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 31(3), 312-324. https://doi.org/10.1207/S15374424JCCP3103_03
- Lazarus, R. S. (1990). Stress, coping and illness. In H. S. Friedman (Ed.), *Personality and disease* (pp. 97-120). Wiley.
- Lazarus, R. S., & Folkman S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Leyser, Y., & Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: an examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. <https://doi.org/10.1080/1034912042000259233>
- Leong, F. T. L., Bonz, M. H., & Zachar, P. (1997). Coping styles as predictors of college adjustment among freshmen. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(2), 211-220. <https://doi.org/10.1080/09515079708254173>
- Lepore, S. J., & Smyth, J. (2002). *The writing cure: How expressive writing influences health and wellbeing*. American Psychological Association.
- Lončarić, D. (2010). Spol i dob kao odrednice samoregularanog učenja za cjeloživotno obrazovanje. U R. Bacalja (Ur.), *Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 104-118). Stručni odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece Sveučilišta u Zadru.
- Lončarić, D. (2014a). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*. Učiteljski fakultet u Rijeci.
- Lončarić, D. (2014b). Testing Mediation with Learning and Coping Strategies: Direct and Mediated Effects of Anxiety and Self-Efficacy on School Performance. In A. Galmonte, & R. Actis-Grosso (Eds.),

- Different Psychological Perspectives on Cognitive Processes: Current Research Trends in Alps-Adria Region* (pp. 371-391). Cambridge Scholars Publishing.
- Maćešić-Petrović, D. i Japundža-Milislavljević, M. (2009). Intelektualna ometenost. *Beogradska defektološka škola, 1*, 149-156.
- Maćešić-Petrović, D. i Žigić, V. (2009). *Laka intelektualna ometenost - razvojne i funkcionalne specifičnosti*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu.
- McInerney, D. M., Cheng, R. W., Mok, M. M. C., & Lam, A K. H. (2012). Academic self-concept and learning strategies: direction of effect on student academic achievement. *Journal of Advanced Academics, 23*(3), 249-269. <https://doi.org/10.1177/1932202X12451020>
- Milanović-Dobrota, B. i Radić-Šestić, M. (2017). Odnos samopoštovanja i sociodemografskih karakteristika učenika sa lakom intelektualnom ometenošću. *Beogradska defektološka škola, 23*(1), 9-25.
- Mirkov, S. i Opačić, G. (1997). Doprinos različitih faktora u ostvarivanju veza između navika i tehnika učenja i školskog postignuća učenika. *Psihologija, 30*(3), 181-196.
- Nader-Grosbois, N. (2014). Self-perception, self-regulation and metacognition in adolescents with intellectual disability. *Research in developmental disabilities, 35*(6), 1334-1348. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.03.033>
- Pavlović, M. i Žunić-Pavlović, V. (2010). Rezilijentnost adolescenata s intelektualnom ometenošću. *Nastava i vaspitanje, 59*(4), 603-617.
- Pincus, B. D., & Friedman, G. A. (2004). Improving children's coping with everyday stress: transporting treatment interventions to the school setting. *Clinical Child and Family Psychology Review, 7*(4), 223-240. <https://doi.org/10.1007/s10567-004-6087-8>
- Roksandić, I. (2016). *Indikatori školskog postignuća gluvi i nagluvi učenika osnovnoškolskog uzrasta* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/11643).
- Sandler, I. N., Tein, J. Y., Mehta, P., Wolchik, S., & Ayers, T. (2000). Coping efficacy and psychological problems of children of divorce. *Child Development, 71*(4), 1099-1118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00212>
- Sandler, I. N., Tein, J. Y., & West, S. G. (1994). Coping, stress, and the psychological symptoms of children of divorce: A cross-sectional and longitudinal study. *Child Development, 65*, 1744-1763. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00846.x>
- Seiffe-Krenke, I. (1995). *Stress, coping, and relationships in adolescence*. Erlbaum.
- Sermier Dessemontet, R., & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average-, and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 38*(1), 23-30. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>
- Stelzig, O., & Sevecke, K. (2019). Coping with Stress During Childhood and Adolescence. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 68*(7), 592-605. <https://doi.org/10.13109/prkk.2019.68.7.592>
- Šilić, V. (2018). *Mentalno zdravlje dece na hraniteljstvu: uloga kvaliteta staranja o detetu od strane hranitelja* (doktorska disertacija). NaRDUS (123456789/10921)
- Thuen, E., & Bru, E. (2004). Coping styles and emotional and behavioural problems among Norwegian grade 9 students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 48*(5), 493-510. <https://doi.org/10.1080/003138042000272140>

Wayment, H. A., & Zetlin, A. G. (1989). Coping responses of adolescents with and without mild learning handicaps. *Mental Retardation*, 27(5), 311-316.

Zakowski, S. G., Valdimarsdottir, H. B., & Bovbjerg, D. H. (2001). Emotional expressivity and intrusive cognitions in women with family histories of breast cancer: Application of a cognitive processing model. *British Journal of Health Psychology*, 6, 151-165. <https://doi.org/10.1348/135910701169124>

Primljeno: 17.04.2023.

Korigovana verzija primljena: 03.03.2024.

Prihvaćeno za štampu: 28.03.2024.

Katarina Krstić

Predškolska ustanova „Čukarica“, Beograd, Srbija

<https://orcid.org/0009-0006-1258-9838>

Strategies of Coping with School Failure in Students with Mild Intellectual Disability in the Inclusive Model of Education

Katarina Krstić

Preschool institution "Čukarica", Belgrade, Serbia

Abstract

Academic achievement refers to the student's degree of mastery of knowledge, intellectual and practical skills, and cognitive strategies and is a significant indicator of the degree of the student's adaptation to the school environment. Experiencing academic failure leads to a loss of confidence in one's own strengths, a weakening of self-confidence, and a decrease in motivation for active participation in teaching activities. The goal of the research is to determine the strategies of coping with school failure in students with mild intellectual disability in an inclusive model of education. Students with mild intellectual disability (51-70 IQ), of both genders, participated in the research (N=81). The students included in the research attend the upper grades (5-8) of a primary school in the Mačva district. The school failure coping strategies scale (Lončarić, 2014) was used for the self-assessment of students' coping with school failure. The obtained research results confirm the existence of statistically significant differences in the use of strategies for coping with school failure on two subscales: Daydreaming ($F(3,77)=4.02, p<0.01, \eta^2=0.14$) and Ignoring the problem ($F(3, 77)=6.86, p<0.001, \eta^2=0.21$). A more detailed analysis indicates the existence of a statistically significant difference in the use of some of the coping strategies in relation to the school success of pupils ($F(16,142)=2.45, W\lambda=0.615, p<0.01, \eta^2=0.22$). The paper presents recommendations for further research related to the possibilities of overcoming school failure in pupils with mild intellectual disability in the inclusive model of education.

Keywords: *inclusive education, coping strategies, mild intellectual disability, school failure.*