

ОШ „НХ Душан Дугалић”

Испит за лиценцу за стручног сарадника – психолога

**АФЕКТИВНА РЕГУЛАЦИЈА КОД УЧЕНИКА СА СЛОЖЕНИМ  
СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ**

**Есеј**

Стручни сарадник:

Зоран Бар, мастер психолог

Београд, јун 2020.

## САДРЖАЈ

Увод.....	3
Појам и функција емоција.....	3
Афективна регулација код ученика са сложеним сметњама.....	5
Афективна регулације код ученика са сложеним сметњама из перспективе модела кружне емоционалне реакције (КЕР модел).....	6
Улога психолога и приступи у стимулисању успостављања адаптивног нивоа афективне регулације код ученика са сложеним сметњама у развоју.....	10
Закључак.....	11
Литература.....	12

## УВОД

У школском и ширем животном контексту, код ученика са сложеним сметњама у развоју, као најчешћи коморбидни чиниоци, истичу се хиперсензитивност, снижени ниво фрустрационе толеранције и изостајање адаптивног нивоа афективне регулације, што често може резултовати склоношћу ка афективно-импулсивном дисбалансу и испадима у понашању, генерисаним на темпераменталној основи, а последично и отежаном адаптацијом на школско окружење.

Оваква понашања су често производ реакције на окидаче у виду свакодневних стимулуса, чија природа и интензитет не одударају од уобичајених надражаја, које већина нормалне популације успешно обрађује или чак хабиитуира и не примећује, али код особа са сложеним сметњама могу довести до високог нивоа узнемирености, праћеног психомоторном напетостју, а у појединим случајевима и до ауто, односно хетероагресивних тенденција.

Претходно наведено се на бихејвиоралном плану углавном манифестује у оним ситуацијама које укључују висок ниво стимулације (примарно гужва и бука), као и када се испред детета поставе структурирани захтеви који су у нескладу са његовим актуелним могућностима, те код њега изазивају фрустрацију.

Пошто наведени стимулуси не иступају из оквира просечне количине надражаја код особа нормалног развоја, док их особе са сложеним сметњама могу доживети као исувише интензивне, за адекватно функционисање у школском контексту, рад на афективној стабилизацији се, у домену индивидуалног и групног психолошког рада стручног сарадника у специјалној основној школи, намеће као један од приоритета, којим се директно подстиче боља интеграција у односу на школско окружење, а последично и глобални развој ученика.

## Појам и функција емоција

Емоције представљају један од основних, сложених психичких процеса, који укључује опажање и тумачење карактеристичног стања повишене активности организма (пријатне и непријатне), као и спремност на реаговање у односу на неки релативно важан стимулус или ситуацију. Адаптивна вредност емоција огледа се у значају за физички опстанак и друштвене односе, што нашем животу даје квалитет и смисао.

Емоционални доживљај се одиграва на три основна различита, али ипак међусобно повезана, плана: 1. субјективном, као лични доживљај који настаје процењивањем емоционалне ситуације и тумачењем властитих органских промена, које се разликују по

квалитету (нпр. радост, туга, пријатност, бес и сл.); 2.физиолошком (убрзани пулс, знојење, ширење зеница итд.); 3.понашајном (нпр. стезање песница, мрштење, осмехивање или бежање). Генерално, функција емоција огледа се у томе да, у складу са околностима, подстиче јединку на одређену адаптивну, биолошки сврсисходну, акцију.

Оне се могу поделити на различите начине. Раније класификације претежно су се ослањале на валенцу и интензитет емоција, док се савремене највише ослањају на профиле мождане активности и последице које имају на понашање (Кејган, 2015). Основна подела емоције сегментира на примарне (страх, гнев, радост, туга, гађење и изненађење) и секундарне (нпр. понос, стид, кривица, дивљење). Према основном афективном тону, емоције могу бити пријатне или непријатне, док, са друге стране, према својој усмерености и садржају могу бити везане за чулне надражаје, друге људе, самооцену, естетику, моралност и многе друге интрапсихичке или интерперсоналне чиниоце.

Интензитет емоција може да варира од сасвим слабог „расположења”, па до снажних „афеката”. Важну компоненту емоција чине органске промене настале активирањем симпатикуса (убрзан пулс, убрзано дисање, појачано лучење адреналина, повећан тонус мишића и сл.), које имају улогу у припреми организма за „емергентну акцију” (бежање или борба).

Типичне промене у понашању и гестовима представљају споља видљиву компоненту афективног доживљаја. Понашање условљено основним емоцијама је урођено и универзално, из разлога што је у прошлости било биолошки сврсисходно. Емоције су другим филогенетским развојем настале као спасоносни одговори на типичне проблеме „окружења еволуционе прилагођености” (угрожавање, губитак, смрт, рођење, успех у лову, покварена храна и др.). У односу на претходно наведено, експресивни покрети, односно емоционално понашање имају важну адаптивну и комуникациону функцију. Код примарних емоција, реч је о еволуцијом обликованој карактеристичној и лако препознатиљивој мимици лица, држању тела, физичкој дистанци, јачини, висини и модулацији гласа, типичним емоционалним гестовима и другим спонтано испољеним невербалним обрасцима понашања и реакцијама на емоционалне стимулусе.

Емоције везане за друге људе чине разнолику групу сложених емоција, уобличених током социјализације, којима је заједничко да се јављају у интерперсоналним односима. Ове емоције су усмерене ка другим људима на позитиван или негативан начин. У позитивна осећања убрајају се љубав, нежност, симпатија, поштовање и дивљење, док се у негативна убрајају мржња, љубомора, завист и антипатија.

Емоције везане за самооцену представљају класу стечених емоција у којима важну улогу има опажање, тачније вредновање властитог понашања у односу на неки унутрашњи, интернализовани друштвени стандард или идеал. Ове емоције се постепено формирају у детињству у току процеса развоја свести о себи и стицања моралних стандарда. У њих се убрајају: понос, стид, осећање кривице, кајање, осећање мање вредности и др. (Требјешанин, 2018).

## **Афективна регулација код ученика са сложеним сметњама**

Појам афекта потиче од латинске речи „affectus” и означава снажно, позитивно или негативно, осећање, најчешће усхићеност, бес, жалост или ужас, које се јавља нагло, има кратак и буран ток, упадљиво се манифестује у понашању и повезано је са физиолошким променама у организму (убрзан рад срца, промене у крвном притиску, појачано лучење адреналина, убрзано дисање и др.). Под утицајем снажног афекта, особа често постаје ирационална, импулсивна, долази до пада рационалног расуђивања, односно сужавања свести, што може резултовати неконтролисаним, неморалним, агресивним или аутоагресивним поступцима. Такође, уколико се афекти дуго потискују, може доћи до поремећаја менталне равнотеже, као и стварања неуротичних, односно психосоматских симптома.

Афективна регулација представља способност управљања, обуздавања и преобликовања властитих емоција у складу са захтевима реалности, усвојеним вредностима и друштвеним нормама. Емоционална контрола је једна од важних одлика емоционалне зрелости. За развој емоционалне регулације, неопходно је да, током развоја, дете у току социјализације и развоја личности научи да препознаје и савлада емоције као што су нпр. гнев, завист или паничан страх. За развој адаптивног нивоа афективне регулације, неопходан је и развој емоционалне стабилности, емоционалне зрелости, превазилажење инфантилног нарцизма, емоционалне зависности, раздражљивости и друштвено прихватљиво емоционално понашање.

Уколико механизми афективне регулације нису изграђени на адекватан начин, понашање појединца ће индиковати неспособност одржавања емоционалне стабилности, склоност ка лакој губљењу емоционалне равнотеже и честој, безразложној и непредвидљивој промени расположења. Емоционална лабилност се јавља како у оквиру функционисања нормалне, неуротичне личности, али и као део многих многих дужевних поремећаја. Генерално, карактерисана је немогућношћу поједина да превазиђе инфантилно емоционално понашање и достигне ниво емоционалног реаговања, који је карактеристичан за највећи део припадника одређене културе.

Такође, у контексту неразвијених капацитета афективне регулације, може се посматрати и појам емоционалне декомпензације, који представља неуспех у савладавању снажних емоција, што за последицу има неконтролосану ерупцију до тада спутаваних емоција.

Као један од фактора који утичу на проблеме са афективном регулацијом код ученика са сложеним сметњама, услед неспособности за бригу о себи, истиче се и емоционална зависност, као облик незреле емоционалне везаности који подразумева претерано ослањање на неку другу особу, а која се доживљава као извор сигурности. Ако дође до прекида ове везе, особа са карактеристикама емоционалне зависности осећа страх, несигурност, интензивну патњу, као и друге емотивне реакције негативног поларитета.

Поред претходно наведеног, код ове популације се често јавља и проблем са општом емоционалном преостљивошћу, која узрокује непримерено снажно емоционално реаговање, односно брзо и лако емоционално узбуђивање без адекватног повода. Особе које реагују на наведени начин често се лако уплаше, наљуте, растуже или заплачу, при чему сама реакција превазилази објективност стимулуса.

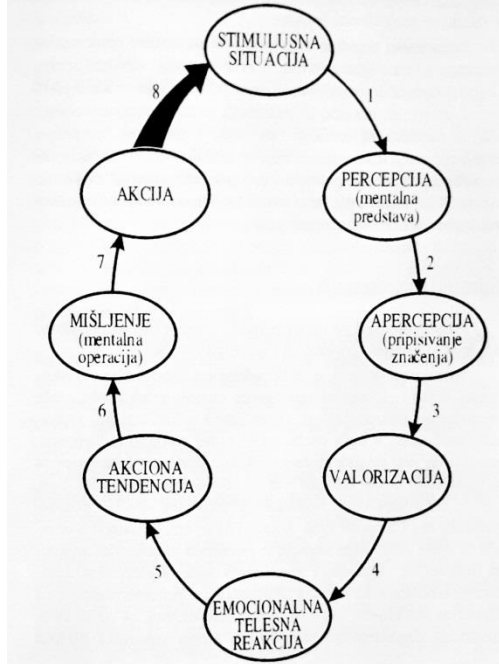
Када је реч о емоционалним поремећајима који укључују и недовољну развијеност механизма афективне регулације, дијагностичка категорија у психијатрији укључује различите видове емоционално неадекватног реаговања: емоционалну тупост, безразложни страх, непримерену еуфорију, неспособност емоционалне самоконтроле карактерисане неконтролисаним манифестацијама беса, плача, раздраганости и сл., као и хроничне патолошке промене у емоционалном понашању (нпр. циклотимни поремећај, депресију, манију, раздражљивост, анксиозност и сл.) (Требјешанин, 2018).

### **Афективна регулације код ученика са сложеним сметњама из перспективе модела кружне емоционалне реакције (КЕР модел)**

Савремене концепције емоција углавном подразумевају когнитивно-физиолошко-бихејвиорални приступ и емоционалне реакције сагледавају као производ интеракције између појединаца и свих аспеката средине која га окружује. Једна од оваквих концепција јесте и модел кружне емоционалне реакције (Миливојевић, 1993), који је приказан на Слици 1 и садржи различите чиниоце генерисања афективитета, на тај начин пружајући свеобухватно објашњење механизма афективне регулације, како код популације нормалног психофизичког развоја, тако и код популације са сложеним сметњама.

**Слика 1.**

*Модел кружне емоционалне реакције*



У контексту КЕР модела, емоција је међусегмент горе приказаног ланца догађаја, који почиње опажањем стимулусне ситуације, а завршава се неком акцијом, усмереном ка истој. У односу на претходно наведено, емоција је реакција на значајну промену у спољашњем свету и мотивише особу на оно понашање које ће значити адаптацију на дату промену. Не би ли кроз употребу овог модела био приказан структурални механизам афективне регулације код ученика са сложеним сметњама, уз фокус ка сваком његовом појединачном чиниоцу, у наставку ће бити истакнути проблеми који се код наведене популације јављају.

Стимулусна ситуација. Из разлога што свака особа на стимулусе који га окружују реагује на индивидуално-специфичан начин, није могуће поставити универзалне критеријуме на основу којих бисмо одредили који то конкретни стимулуси изазивају конкретна осећања, већ се исти, у највећој мери, сматрају субјективним и карактеристичним за особу која осећа, те свака особа на исти стимулус може пружити другачији емотивни одговор.

Перцепција стимулусне ситуације. Из перспективе КЕР модела, није реч о класичном разумевању стимулуса као пуког надражаја, већ о менталној представи која је, у значајној мери, одређена и појединчевом имагинацијом, што представља основни услов који одређује и саму емоционалну реакцију. Ако узмемо у обзир претходно наведено, код ученика са сензорним проблемима или поремећајем опажања, који имају потешкоћа да нпр. интегришу и обраде стимулусну ситуацију на тај начин да се иста структурира у разумљиву целину, или услед базичне хиперсензитивности на одређени тип надражаја, можемо претпоставити да ће, као последица, сама емоционална реакција бити негативног квалитета (анксиозност, страх, паника или недиференцирани психомоторни немир).

Приписивање значења – аперцепција. Ментална репрезентација неке стимулусне ситуације сама по себи ништа не значи, јер је потребно да је субјект схвати, односно да одреди њено значење и смисао. Овај процес подразумева декодирање опаженог стимулуса и довођење истог у везу са особиним претходним знањем и искуством, чиме субјекту постаје јасно шта дати стимулус јесте или значи. Овај процес се дешава веома брзо и готово аутоматски прати саму перцепцију стимулусне ситуације. Код ученика са сложеним сметњама, поред поремећаја у домену перцепције, често се дешавају и проблеми у сфери мнемоничких способности, који онемогућавају да се путем ослањања на базу претходног знања и искуства стимулусу одреди адекватно значење, што услед нераздевања и пропратне фрустрације, често доводи и до повишеног нивоа психомоторне узнемирености, као реакција на стимулусну ситуацију која, поред тога што је неструктурирана, остаје и семантички најасна.

Приписивање важности – валоризација. Одређивање значења појединим стимулусима који сачињавају стимулусну ситуацију само по себи није довољно. Ова значења је потребно хијерархијски организовати, како би се одредила вредност коју имају за субјекта. Тек када се неко значење стимулуса процени као важно, настаје емоција. Као и аперцепција, валоризација се такође одиграва веома брзо и сливена је са претходно наведеним чиниоцима од којих је модел сачињен. У односу на погрешно одређену валоризацију, емоција може бити неадекватна. Нпр. код ученика са сложеним сметњама, перцепција и аперцепција су често компромитоване као последица основне проблематике, што директно доводи и до тога се стимулусне ситуације валоризују на хијерархијски неадекватан начин, који је условљен инстинктом. У односу на претходно наведено, ако узмемо у обзир да је највиша вредност људски живот, у случају неадекватног функционисања прва три чиниоца КЕР модела, појединац ће, вођен нагоном за самоодржањем, а уз ослањање на инстинктивну базу, доживљавати емоционалне реакције које одражавају присуство опасности, па чак и базичне егзистенцијалне угрожености, што ће се најчешће манифестовати као страх, паника, ужас или реакције хетерео или аутоагресивног карактера.

Емоционална телесна реакција. Када значење неког стимулуса буде процењено као важно, активирају се специфични биолошки програми који се доживљавају као осећање у ужем смислу. Региструју се одређене сензације, узбуђења, висцералне и моторне реакције. Основна сврха ових програма је да припреме тело за адаптивно понашање и мобилишу организам на одређену акцију. Код ученика са сложеним сметњама, услед дисфункционалности у претходно описаним сегментима, као најчешће телесне реакције, истичу се амбитенденција и дифузни психомоторни немир.

Спремност за акцију. За разлику од претходног сегмента, акциона тенденција се односи на заузимање специфичног положаја тела, или специфични израз лица, који прати унутрашњи подстицај, односно нагон за акцијом. Код ученика са сложеним сметњама, из разлога изостајања когнитивне обраде, овакве реакције се могу испољавати кроз повлачење или „acting out“ феномене, када се директно из спремности за акцију прелази на саму акцију, као и друге облике хетерео или аутоагресивног понашања.

Мишљење и менталне операције. Основни циљ мишљења из перспективе КЕР модела јесте избор оног понашања које ће бити најбољи одговор на процењену стимулусну ситуацију. У овом процесу, субјект преиспитује себе, друге и свет како би



пронашао и применио најбољу акцију. Из разлога што сложене сметње у развоју најчешће укључују и когнитивни дефицит, односно одсуство апстрактног, а врло често и конкретног мишљења, овај ниво когнитивне обраде последично изостаје, или се показује недовољним за пружење адекватног адаптивног одговора на саму стимулусну ситуацију. У односу на претходно наведено, процес обраде стимулуса и емоционалне реакције остаје у фази спремности за акцију и манифестује се кроз нерегулисаност афекта, што на бихејвиоралном плану доводи или до повлачења или до, узнемирености по, у претходном пасусу, описаном моделу.

Адаптивно понашање. Овај вид понашања представља бихејвиоралну реакцију која је у складу са одлуком донетом путем мишљења. Ако је мисаони процес завршен на тај начин да је донета повољна одлука у односу на дате околности, понашање ће бити адаптивно. Код ученика са сложеним сметњама, адаптивни одговор најчешће изостаје из разлога што се процес, у односу на модел кружне емоционалне реакције, најчешће зауставља у фази спремности за акцију, што утиче на саму функционалност капацитета афективне регулације, а последично и на успостављање бихејвиоралних образаца који би допринели оптималном одговору на само окружење и захтеве које реалност, као и школска свакодневница, са собом подразумевају.

## **УЛОГА ПСИХОЛОГА И ПРИСТУПИ У СТИМУЛИСАЊУ УСПОСТАВЉАЊА АДАПТИВНОГ НИВОА АФЕКТИВНЕ РЕГУЛАЦИЈЕ КОД УЧЕНИКА СА СЛОЖЕНИМ СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ**

Узевши у обзир да се код ученика са сложеним сметњама у развоју у свакодневном функционисању, па и у школском контексту, често појављују реакције у правцу повишене активности организма, односно психомоторне напетости, као неопходност се намеће проналажење адекватних механизма пражњења, који би представљали протективни фактор у суочавању са изазовима које свакодневница са собом доноси, а чиме би се, у оквиру индивидуалног психолошког рада са ученицима, тренутно успоставила контрола емоција и превенирао дистрес, односно ауто или хетероагресивна понашања.

Као базични вид деловања у правцу психорелаксације код деце са сложеним сметњама јесте измештање у одговарајући сетинг, који би последично допринео афективној стабилизацији (сензорна соба, сала за реедукацију психомоторике, балон сала, кабинет психолога или педагога, слана соба и сл). У односу на КЕР модел, овај ниво деловања се може назвати превентивним, из разлога што се самим одсуством опажања стимулусне ситуације спречава даље реаговање у правцу афективно-импулсивног дисбаланса.

Као други механизам, намећу се сублимативне активности, прилагођене дететовим јединственим интересовањима, односно другим развојним и персоналним специфичностима. Поред преусмеравања фокуса пажње од проблематичног стимулуса ка оном који би детету био пријатнији, на овај начин се омогућава и сублимирање унутрашњег импулса у неку корисну, сврсисходну активност – од графомоторних вежби, као што су цртање, бојење, писање, до вежби физичког карактера, којима се омогућава директније психомоторно пражњење.

Као још једна техника у редукцији дистреса код деце са сложеним сметњама у развоју, могу се примењивати било акустичка, било визуелна стимулација, у зависности од тога путем ког конкретног чулног канала, односно типа стимулуса, се код детета изазива позитивна реакција.

Уз горе наведено, у стресогеним ситуацијама, код ученика развијенијих социо-комуникационих способности, могу се примењивати и прилагођене афирмативне поруке усмерене на дететову личност, односно позитивне карактеристике, чија ја примарна сврха јачање његовог самопоуздања, самопоштовања и опште слике о себи, што, такође може доприносити редукцији анксиозности и других негативних емоција, које су међу главним узроцима повишене бихејвиоралне узнемирености.

Коначно, још један од видова стимулисања афективне регулације јесте подстицање развоја емоционалне писмености, такође прилагођено дететовим специфичним капацитетима и каналима комуникације којима се примарно служи. У том правцу, као оптимално решење, могу се навести групни (радионичарски), индивидуални (саветодавни), као и други облици прилагођеног психолошког рада, уз ослањање на

иконички материјал, као најчешће коришћено дидактичко средство за рад са ученицима са сложеним сметњама у развоју.

## **Закључак**

Способност за обраду свакодневних стимулуса је, услед развојних и других специфичности ученика са сложеним сметњама, један од основних предуслова за достизање успешне адаптације на школско окружење, оптимално спровођење образовно-васпитног рада, као и подстицање глобалног развоја ученика.

Из разлога што је код великог броја ученика у специјалном образовању овај сегмент психичког функционисања компромитован основном проблематиком, што последично доводи и до проблема са афективном регулацијом, индивидуални и групни рад у домену емоционалне стабилизације намеће се као један од приоритета у индивидуално прилагођеном приступу стручних сарадника – психолога, који спроводе рад у основним школама за ученике са сметњама у развоју. На тај начин се, поред подстицања напретка у домену социјално-емоционалног функционисања ученика, кроз налажење прилагођених метода за успостављање функционалног нивоа афективне регулације, по горе наведеном моделу, индиректно омогућава и успешнија реализација ширег образовно-васпитног процеса, што додатно учвршћује значај улоге стручног сарадника – психолога у контексту специјалног образовања.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Јерковић, И., Зотовић, М. (2010). *Развојна психологија*. Београд: Центар за примењену психологију.
2. Кејган, Ц. (2015). *Шта је емоција?* Београд: Завод за уџбенике.
3. Миливојевић, З. (1993). *Психотерапија и разумевање емоција*. Нови Сад: Прометеј.
4. Миливојевић, З. (2014). *Емоције*. Нови Сад: Психополис институт.
5. Требјешанин, Ж. (2018). *Речник психологије*. Београд: Агапе књига.
6. Вучић, Л. (2007). *Педагошка психологија*. Београд: Центар за примењену психологију.