

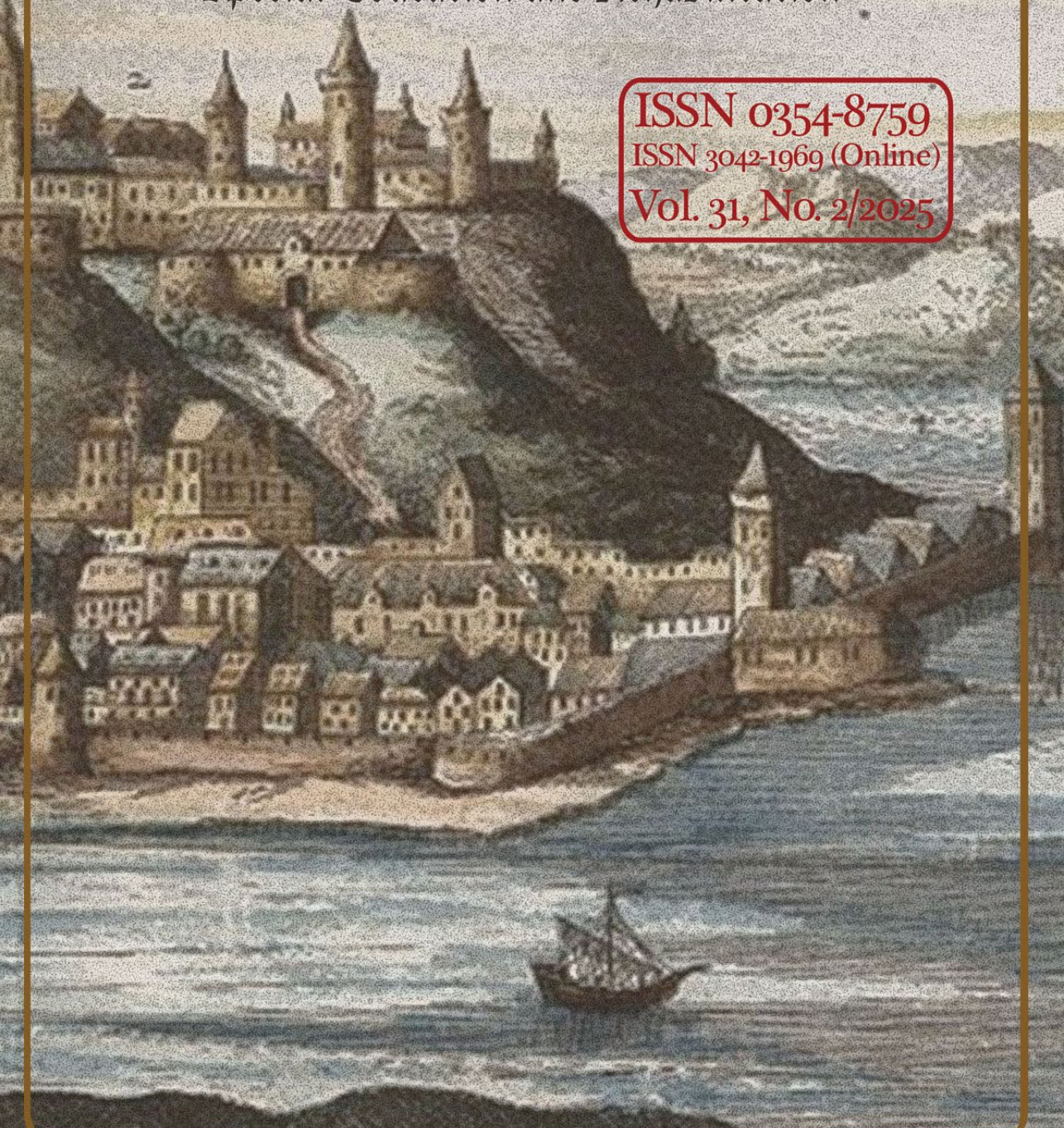
# Beogradska defektološka škola

Belgrade School of  
Special Education and Rehabilitation

ISSN 0354-8759

ISSN 3042-1969 (Online)

Vol. 31, No. 2/2025



2025 / Vol. 31 / Br. 2  
ISSN 0354-8759  
ISSN 3042-1969 (Online)

*Beogradska  
defektološka  
škola*

*Belgrade School of  
Special Education  
and Rehabilitation*

Vol. 31, No. 2 (2025)

Ranije – before: DEFEKTOLOŠKA TEORIJA I PRAKSA (1977-1995)  
Ranije – before: SPECIJALNA ŠKOLA (1952-1977)

## Beogradska defektološka škola

### Izdavači:

Društvo defektologa Srbije & Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

### Za izdavače:

Siniša Ranković, predsednik Upravnog odbora  
prof. dr Sanja Đoković, dekan

### Uređivački odbor:

**prof. dr Nenad Glumbić**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Lelia Kiš-Glavaš**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Špela Golubović**, Univerzitet u Novom Sadu – Medicinski fakultet, Srbija; **prof. dr Goran Ajdinski**, Univerzitet „Sv. Kirili Metodij” – Filozofski fakultet, Makedonija; **prof. dr Rea Fulgosi-Masnjak**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Jasna Bajraktarević**, Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Vladimir Trajkovski**, Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij” – Filozofski fakultet, Makedonija; **prof. dr Mile Vuković**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Srboljub Đorđević**, Univerzitet u Nišu – Učiteljski fakultet u Vranju, Srbija; **prof. dr Fadilj Eminović**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Branka Jablan**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Danijela Ilić-Stošović**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Mirjana Japundža-Milisavljević**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Branislav Brojčin**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Edina Šarić**, Univerzitet u Tuzli – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Janez Drobnič**, Univerzitet na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija; **prof. dr Nataša Dragashević Mišković**, Univerzitet u Beogradu – Medicinski fakultet, Srbija; **prof. dr Renata Pinjatela**, Sveučilište u Zagrebu – Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Hrvatska; **prof. dr Nebojša Macanović**, Univerzitet u Banjoj Luci – Fakultet političkih nauka, Bosna i Hercegovina; **dr Nikoleta Gutvajn, naučni savetnik**, Institut za pedagoška istraživanja, Srbija; **dr Milena Milićević, viši naučni saradnik**, Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Srbija; **prof. dr Gordana Nikolić**, Univerzitet u Novom Sadu – Pedagoški fakultet u Somboru, Srbija; **prof. dr Slavica Pavlović**, Sveučilište u Mostaru – Fakultet prirodoslovnih i odgojnih znanosti, Bosna i Hercegovina; **prof. dr Mirjana Đorđević**, Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija; **prof. dr Haris Memišević**, Univerzitet u Sarajevu – Pedagoški fakultet, Bosna i Hercegovina; **doc. dr Sergej Tihonovič Kohan**, Transbajkalski državni univerzitet, Čita, Rusija; **doc. dr Marija Zulić**, Karlov univerzitet u Pragu – Pedagoški fakultet, Češka; **dr Marina Kovačević-Lepojević, viši naučni saradnik**, Institut za pedagoška istraživanja, Srbija.

### Glavni i odgovorni urednik:

dr Srećko Potić, naučni saradnik Univerziteta u Beogradu – Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

**Tehnički sekretar:** Radomir Leković

**Jezička redakcija teksta i prevod:** Jasmina Stojanović

### Uredništvo:

„Beogradska defektološka škola”, Kosovska 8/1, 11000 Beograd, Srbija

e-adresa: bds.casopis@gmail.com

URL: <https://www.belgradeschool.com/>

Časopis izlazi tri puta godišnje.

*Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*

**Publishers:**

Special Educators and Rehabilitators Association of Serbia  
& University of Belgrade – Faculty of Special Education and  
Rehabilitation

**For Publishers:**

Siniša Ranković – Chairman of the Board  
Sanja Đoković, Professor – Dean

**Editorial Board:**

**Nenad Glumbić, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Lelia Kiš-Glavaš, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Špela Golubović, PhD, Professor**, University of Novi Sad – Medical Faculty, Serbia; **Goran Ajdinski, PhD, Professor**, SS. Cyril and Methodius University in Skopje – Faculty of Philosophy, Macedonia; **Rea Fulgosi-Masnjak, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Jasna Bajraktarević, PhD, Professor**, University of Sarajevo – Faculty of Educational Sciences, Bosnia and Herzegovina; **Vladimir Trajkovski, PhD, Professor**, SS. Cyril and Methodius University in Skopje – Faculty of Philosophy, Macedonia; **Mile Vuković, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Srboljub Đorđević, PhD, Professor**, University of Niš, Teacher-Training Faculty of Vranje; **Fadiļj Eminović, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Branka Jablan, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Danijela Ilić-Stošović, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Mirjana Japundža-Milislavljević, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Branislav Brojčin, PhD, Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Edina Šarić, PhD, Professor**, University of Tuzla – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Bosnia and Herzegovina; **Janez Drobnič, PhD, Associate Professor**, University of Primorska – Faculty of Education, Slovenia; **Nataša Dragašević Mišković, PhD, Professor**, University of Belgrade – School of Medicine, Serbia; **Renata Pinjatela, PhD, Professor**, University of Zagreb – Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, Croatia; **Nebojša Macanović, PhD, Professor**, University of Banja Luka – Faculty of Political Sciences, Bosnia and Herzegovina; **Nikoleta Gutvajn, PhD, Principal Research Fellow**, Institute for Educational Research, Serbia; **Milena Milićević, PhD, Senior Research Associate**, Institute of Criminological and Sociological Research, Serbia; **Gordana Nikolić, PhD, Professor**, University of Novi Sad – Faculty of Education in Sombor, Serbia; **Slavica Pavlović, PhD, Associate Professor**, University of Mostar – Faculty of Science and Education, Bosnia and Herzegovina; **Mirjana Đorđević, PhD, Associate Professor**, University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia; **Haris Memišević, PhD, Professor**, University of Sarajevo – Faculty of Education, Bosnia and Herzegovina; **Sergey Tikhonovich Kokhan, PhD, Associate Professor**, Transbaikal State University in Chita, Russia; **Marija Zulić, PhD, Assistant Professor**, Charles University in Prague – Faculty of Education, Czech Republic; **Marina Kovačević-Lepojević, Senior Research Associate**, Institute for Educational Research, Serbia.

**Editor-in-Chief:**

Srećko Potić, PhD, Research Fellow, University of Belgrade – Faculty of  
Special Education and Rehabilitation

**Technical Secretary:** Radomir Leković

**Proofreading and Translation:** Jasmina Stojanović

**Editorship:**

"Belgrade School of Special Education and Rehabilitation"

Kosovska 8/1, 11000 Belgrade, Serbia

e-mail: bds.casopis@gmail.com

URL: <https://www.belgradeschool.com/>

Published three times a year.

2025 / Vol. 31 / Br. 2  
ISSN 0354-8759  
ISSN 3042-1969 (Online)

*Beogradska  
defektološka  
škola*

*Belgrade School of  
Special Education  
and Rehabilitation*

Vol. 31, No. 2 (2025)

Beograd – Belgrade, 2025



## Sadržaj / Content

Samuel Olufemi ADENIYI, Elizabeth Similoluwa AREMU

*Availability and utilisation of digital information resources for students with special needs in university libraries: A case study of the Federal University of Technology, Owerri* 9

*Dostupnost i korišćenje digitalnih informacionih resursa za studente sa posebnim potrebama u univerzitetskim bibliotekama: Studija slučaja Federalnog univerziteta tehnologije u Overiju* 24

Aleksandra BOKUN, Mirjana KALUĐEROVIĆ, Snežana KOSTIĆ,  
Aleksandra ĐURIĆ ZDRAVKOVIĆ

*Intervencije planirane u okviru programa erasmus+ akreditacije kod učenika s autizmom* 27

*Interventions planned within the framework of the Erasmus+ accreditation program for students with autism* 43

Muhamed ŠEMOSKI

*Resocijalizacija maloljetnih delinkvenata* 45

*Resocialization of juvenile delinquents* 57

Valentina SMOLOVIĆ, Isidora SMOLOVIĆ

*Mentalno zdravlje učenika i nasilje u školama* 59

*Mental health of students and violence in schools* 69

Nebojša MACANOVIĆ, Mitar RADONJIĆ

*Volontiranje i njegov doprinos društvu i profesionalnom razvoju pojedinca* 71

*Volunteering and its contribution to society and professional development of individuals* 80

Kristina IVANOVIĆ & Jovana PAVLOVIĆ

*Prikaz knjige: Motoričko ponašanje učenika sa smetnjama u  
razvoju, Goran Nedović, Ivana Sretenović i Srećko Potić*

81

---

Beogradska defektološka škola –  
Belgrade School of Special Education  
and Rehabilitation  
Vol. 31, No. 2 (2025), str. 9-25

UDK: 376-056.26/.36-057.875(669.1)  
378.091.12:005.963(669.1)  
Originalan naučni rad – Empirical studies  
Primljen – Received: 18.08.2025.  
Prihvaćen – Accepted: 23.09.2025.

---

## *Availability and utilisation of digital information resources for students with special needs in university libraries: A case study of the Federal University of Technology, Owerri*

Samuel Olufemi ADENIYI, Elizabeth Similoluwa AREMU\*  
*University of Lagos – Department of Educational Foundations, Nigeria*

*Students with special needs in Nigerian universities often face barriers in accessing digital information resources, limiting their academic inclusion and success. This study investigated the availability and utilisation of digital information resources among students with special needs at the Federal University of Technology, Owerri. A descriptive survey design was adopted, and a purposive sampling technique was used to select 40 students with special needs, drawn across 7 schools (faculties) and 21 departments. Data were collected using a structured questionnaire and analysed using descriptive and inferential statistics. Findings revealed that only 32.5% of students had access to digital resources, and just 10% reported regular usage. Descriptive data indicated widespread unavailability of assistive tools, inadequate staff support, physical accessibility challenges, and poor digital literacy. Chi-square analysis showed no significant relationship between availability and utilisation ( $\chi^2(4) = 2.89, p = .09$ ), supporting the first null hypothesis. However, there were significant differences in utilisation across disability categories ( $\chi^2(4) = 11.76, p = .02$ ) and significant effects of accessibility challenges on usage ( $\chi^2(3) = 13.32, p = .01$ ), leading to the rejection of the second and third null hypotheses. The study concludes that digital equity remains unmet for students with special needs and recommends the implementation of inclusive infrastructure, staff training, and targeted digital literacy programs. The findings underscore the urgent*

---

\* Elizabeth Similoluwa Aremu, earemu@unilag.edu.ng

*need for systemic improvements in university libraries to support inclusive education and uphold the principles of special education.*

**Key words:** *accessibility, digital literacy, inclusive education, special education*

## *Introduction*

University libraries are central to the academic enterprise of higher education institutions. They serve as repositories of knowledge, providing access to a wealth of print and digital resources that are essential for research, teaching, and learning. The core mission of university libraries includes the acquisition, organisation, preservation, and dissemination of resources to support the educational goals of their institutions. With the rapid global adoption of digital technologies, university libraries have increasingly moved towards digitisation, transforming the nature of resource accessibility and delivery. In this digital age, the capacity to access and utilise information has become more available for many users, including those who might have traditionally been marginalised. However, this ideal is not fully realised for all learners, particularly students with special needs, who often encounter persistent barriers to accessing both physical and digital library services.

Students with special needs which is defined broadly to include individuals with physical, sensory, intellectual, behavioural, and learning differences form a unique segment of the university population. They often face complex and multifaceted challenges in navigating the academic environment. These challenges may stem from the structural design of educational facilities, the limited availability of tailored learning resources, and inadequate staff support, all of which contribute to their marginalisation (Gin et al., 2022). While higher education institutions are increasingly embracing inclusive education, the effectiveness of these efforts' hinges on the extent to which essential academic support services, such as university libraries, are equipped to cater to students with diverse needs (Gin et al., 2022).

Traditionally, university libraries have been designed with able-bodied users in mind. Students without disabilities can readily access library buildings, browse physical collections, use library equipment, and engage in independent research without requiring additional assistance. However, for students with disabilities, such activities may pose significant obstacles

(Goroba et al., 2023). For instance, visually impaired students may find it difficult to navigate print-heavy collections without assistive technologies such as screen readers, while those with physical impairments may be unable to access buildings that lack ramps or elevators. Similarly, students with learning disabilities may require customised information delivery formats, such as audio books or simplified texts, to fully comprehend academic content. These limitations have fuelled global discourse on the need to make university libraries more inclusive and accessible through digital transformation.

Digital information resources, which include e-books, online journals, databases, multimedia content, and assistive technologies hold great promise for enhancing the learning experiences of students with special needs. When properly designed and implemented, digital resources can significantly reduce or eliminate the physical, sensory, and cognitive barriers that often impede access to information. For example, screen magnification software, text-to-speech applications, Braille display systems, and audio books have proven instrumental in enabling students with visually impairments engage in academic activities independently. Similarly, captioned videos and speech-to-text tools support students with hearing impairments and those with learning disabilities. Importantly, while digital resources benefit all students, their significance is even more profound for students with special needs, for whom these resources can serve as a lifeline to educational inclusion and equity.

Despite the increasing global focus on digitisation and inclusive education, the availability and utilisation of digital resources for students with special needs vary significantly across regions and institutions (Fernández-Batanero et al., 2022). In high-income countries, many universities have established comprehensive digital infrastructures and inclusive policies that actively promote the participation of students with disabilities. In contrast, many institutions in low- and middle-income countries, including Nigeria, are still grappling with the implementation of inclusive digital strategies (Eze et al., 2024). Findings from preliminary observations reveal that while some universities in Nigeria, particularly those in the southwest such as the University of Lagos and the University of Ibadan, have made commendable strides in providing digital resources for students with special needs, the level of access and utilisation in other regions, particularly the southeast, remains underexplored (Odonlade, 2009).

Within the Nigerian context, the quest for inclusive education is enshrined in various national policies and frameworks, including the National Policy on Education and the Discrimination Against Persons with Disabilities (Prohibition) Act of 2018. These frameworks advocate for the full inclusion of persons with disabilities in all facets of national life, including education. However, policy declarations often fail to translate into tangible outcomes, especially in the absence of systematic monitoring, resource allocation, and capacity building (Etieyibo & Odirin Omiegbe, 2017). In university libraries, this policy-practice gap is evident in the scarcity of assistive technologies, limited staff training, poor digital literacy among students, and inadequate awareness about the information needs of students with special needs.

Despite the growing emphasis on digital learning, several studies have highlighted significant gaps in the availability and utilisation of assistive digital technologies for students with special needs in Nigerian universities. Abdullahi & Abubakar (2022) reported that only a few university libraries are equipped with such tools, and even fewer are actively used due to obsolescence, lack of staff support, and inadequate training. Ozor et al. (2024) further noted that low utilisation often stems from poor awareness and limited digital competence among students. Similarly, Olibie et al. (2010) found that existing digital policies are rarely inclusive, a trend reflected globally where inclusion is often neglected, particularly in developing contexts (World Bank, 2025).

In response to these concerns, this study investigates the availability and utilisation of digital information resources for students with special needs at FUTO. FUTO was purposively selected due to its role as a leading federal university in the southeast, with a strong emphasis on science and technology. While many studies have focused on universities in the southwest or Abuja, institutions in the southeast remain under-researched, creating a gap in geographically representative data.

Although FUTO reportedly has an e-library and digital tools (Onyeneke, 2019), the accessibility and usability of these resources for students with special needs remain unclear. This study explores not only the extent of availability and usage but also the specific barriers students face and how these vary across disability types. By examining the link between availability, accessibility, and utilisation, the study offers context-specific insights to support inclusive digital education at FUTO and beyond.

## *Literature Review*

Inclusive education has become a core objective of global educational reform, underscoring the importance of ensuring that all learners, including those with special needs, can access quality learning resources. One critical component of inclusive education in the 21st century is access to digital information resources. These resources include digital libraries, screen readers, audio books, captioned videos, adaptive software, and other assistive technologies designed to support diverse learning needs (UNESCO, 2020). However, the effectiveness of these tools hinges not only on their availability but also on their accessibility and the extent to which students can use them independently and meaningfully.

Digital information resources are crucial for students with disabilities as they can help level the academic playing field. For instance, students with visual impairments rely heavily on-screen readers and audio formats, while students with hearing impairments benefit from captioned or sign language-interpreted videos. Similarly, students with physical disabilities often require specialised input devices to navigate digital environments (Rizk & Hillier, 2022). Despite the importance of these tools, many institutions especially in low and middle-income countries like Nigeria struggle with integrating them into mainstream academic support systems. The unavailability or underutilisation of digital resources in such contexts raises questions about the commitment to inclusive education and the digital divide affecting students with special needs (Ozor et al., 2024).

Furthermore, concepts such as digital literacy and inclusive infrastructure are central to understanding the utilisation of digital information resources. Digital literacy goes beyond basic computer use; it encompasses the ability to navigate digital environments, locate credible academic information, and use assistive tools effectively (Fernández-Batanero et al., 2022). For students with disabilities, digital literacy must also include the ability to manipulate or customise technology to suit individual needs and this is a skill often neglected in mainstream education and training.

This study is anchored on the Social Model of Disability. The Social Model of Disability posits that disability is not merely a medical condition but a product of social and environmental barriers that limit an individual's participation in society (Malou, 2024). Applied to this study, the model suggests that students with special needs are not inherently disadvantaged in accessing digital resources; rather, it is the lack of accessible infrastructure,

inclusive policies, and trained personnel that create the barriers (Malou, 2024). In this view, improving availability and usability of digital information resources becomes a question of removing systemic and institutional barriers rather than focusing solely on the individual's impairment.

Several empirical studies have documented the challenges and prospects of using digital resources among students with special needs. For instance, Abdullahi and Abubakar (2022) found that only a small fraction of Nigerian university libraries is equipped with assistive technologies, and even fewer are actively used by students. The authors noted that many of the available tools were either obsolete or inaccessible due to lack of staff support and inadequate user training. Similary (Ozor et al., 2024) revealed that even in institutions where digital resources were present, utilisation remained low because students lacked awareness and the digital competence needed to navigate them independently.

A study by Olibie et al. (2010) on digitisation in South-Eastern Nigerian universities found that while digital policies existed on paper, they were rarely implemented with students with special needs in mind. This finding aligns with global reports that institutional priorities often neglect inclusion, especially in developing countries where funding and awareness are limited (World Bank, 2025).

Summarily, the reviewed literature revealed that while digital resources hold significant potential for enhancing learning among students with special needs, their impact in many universities remain limited by infrastructural gaps, lack of awareness, inadequate training, and poor implementation of inclusive policies.

## *Methodology*

This study adopted a descriptive survey design to investigate the availability and utilisation of digital information resources for students with special needs at the Federal University of Technology, Owerri (FUTO), Imo State, Nigeria. A purposive sampling technique was used to select a total of 40 students with special needs (comprising students with visual, hearing, physical and multiple impairments) across seven schools (Engineering and Engineering Technology, Environmental Science, Basic Medical Sciences, Biological Sciences, Physical Sciences, Computing and Information Technology, Management Technology) in the university.

A self-constructed questionnaire (Digital Inclusion and Accessibility for Special Needs Students Questionnaire (DIASQ)) which covered demographic information, availability and use of digital resources, and challenges experienced was used for data collection. The instruments were subjected to expert review to ensure face and content validity and pilot study conducted at the University of Lagos produced a Cronbach's Alpha reliability coefficient of 0.82, indicating a high level of internal consistency.

Ethical procedures were strictly followed, including informed consent and confidentiality. Data were collected physically on campus, with provisions made to assist students who required support in completing the questionnaire due to their impairments. The data collected were analysed using descriptive statistics (frequencies and percentages) and inferential statistics, specifically the Chi-square test, to evaluate the significance of relationships and differences in digital resource usage. All hypotheses were tested at a 0.05 level of significance.

## Results

**Table 1**

*Demographic information (N = 40)*

Variable	Category	Frequency (f)	Percentage (%)
<b>Gender</b>	Male	23	57.5%
	Female	17	42.5%
<b>Age Range</b>	18–22 years	5	12.5%
	23–27 years	26	65%
	Above 27 years	9	22.5%
<b>Type of Disability</b>	Visual Impairment	18	45%
	Physical Disability	11	27.5%
	Hearing Impairment	3	7.5%
	Multiple Disabilities	8	20%
<b>Level of Study</b>	100 Level (Year 1)	4	10%
	200 Level (Year 2)	5	12.5%
	300 Level (Year 3)	9	22.5%

Variable	Category	Frequency (f)	Percentage (%)
	400 Level (Year 4)	11	27.5%
	500 Level (Year 5)	6	15%
	Postgraduate	5	12.5%

Table 1 reveals that out of 40 participants, 57.5% were male and 42.5% female. The majority (65%) were aged 23–27 years, with only 12.5% between 18–22 years. Students with visual impairments represented the largest disability category (35%), followed by physical disabilities (27.5%). Most were in 400-level (27.5%) and 300-level (22.5%), while 12.5% were postgraduate students.

**Table 2**

*Availability and utilisation of digital information resources*

Item	Response	Frequency (f)	Percentage (%)
Availability of digital resources	Available	13	32.5
	Not Available	27	67.5
Frequency of utilisation	Regularly	4	10.0
	Occasionally	5	12.5
	Rarely/Never	31	77.5

Table 2 shows that only 32.5% of students reported the availability of digital information resources, while 77.5% rarely or never used them, reflecting limited access and possibly other systemic barriers. These findings align with Abosi and Koay (2021) and Abdullahi and Abubakar (2022), who observed that assistive digital technologies remain largely unavailable in Nigerian educational institutions. The low utilisation rate, even among those with some access, supports the position of Ozor et al. (2024) that mere presence of digital tools does not translate into meaningful use, especially when students lack the digital competence or support to engage with them independently. Additionally, regular utilisation by a small subset suggests that even minimal access can support engagement when motivation or need is high (Oni & Bello, 2020).

**Table 3**

*Available digital information resources for students with special needs*

Item	Visual Impairment (n=18)	Physical Disability (n=11)	Hearing Impairment (n=3)	Multiple Disabilities (n=8)	Total Available	Total Not Available
Screen readers (JAWS, NVDA)	6	1	0	1	8	32
Audiobooks and text-to-speech software	4	1	0	1	6	34
Accessible e-books and journals	3	1	0	1	5	35
Video with captioning/sign language	0	0	1	2	3	37
Specialised input devices (adaptive keyboards/mice)	1	1	0	0	2	38
Braille embossers and tactile materials	3	0	0	1	4	36
ICT support staff (assistive tech experts)	3	1	0	2	6	34
Customised accessibility software/platforms	2	1	0	0	3	37

Table 3 show that screen readers, audiobooks, and braille materials were more accessible to students with visual impairments, while students with hearing impairments had limited access only to captioned video content. Students with physical and multiple disabilities reported minimal access to specialised input devices and customised software. These findings reflect Rizk and Hillier’s (2022) argument that assistive technologies are often not equitably distributed or matched to the diverse needs of different disability categories. Moreover, the limited availability of captioned or sign-interpreted content aligns with UNESCO’s (2020) assertion that many digital learning tools still neglect accessibility standards for students with hearing impairments. The study thus confirms that access is both disability-specific and heavily skewed in favour of students with certain impairments. Generally, access was very limited across all categories, with most items unavailable to over 80% of the respondents.

**Table 4***Barriers to digital resource utilisation*

Barrier	Visual Impairment (n=18)		Physical Disability (n=11)		Hearing Impairment (n=3)		Multiple Disabilities (n=8)		Total Yes (f)	Total No (f)
	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No		
Inadequate Assistive Tools	16	2	9	2	3	0	5	3	33	7
Poor Digital Literacy	13	5	6	5	2	1	8	0	29	11
Limited Staff Support	15	3	8	3	2	1	6	2	31	9
Physical Accessibility Issues	10	8	10	1	1	2	7	1	28	12
Unreliable Power Supply	14	4	8	3	2	1	7	1	31	9
High Cost of Devices/Internet	15	3	9	2	2	1	6	2	32	8
Lack of Awareness of Available Tools	10	8	6	5	2	1	5	3	23	17

Table 4 highlights that across the sampled special need groups, the most reported barriers were inadequate assistive tools (82.5%), poor digital literacy (72.5%), limited staff support (77.5%), and high cost of digital devices/internet (80%). These challenges reinforce findings by Fernández-Batanero et al. (2022), who argued that effective use of digital tools requires digital literacy skills that are often lacking among students with special needs. The Social Model of Disability also supports this result, suggesting that the barriers are not the impairments but the lack of enabling environments, such as trained personnel and inclusive infrastructure (Malou, 2024). Students with physical disabilities reported the highest physical accessibility issues, which further confirms that institutional structures and physical environments are still not fully inclusive, even in technologically oriented institutions like FUTO.

### Testing the hypotheses

*H<sub>01</sub>: There is no significant relationship between availability and utilisation of digital information resources by students with special needs at the Federal University of Technology, Owerri.*

**Table 5**

*Chi-square test of impact of availability on utilisation*

Test	$\chi^2$	df	p-value	Decision
Availability × Utilisation	2.89	4	.09	Not Significant

Table 5 reveals that no significant impact was found between availability and utilisation of digital resources ( $\chi^2 = 2.89$ ,  $df = 4$ ,  $p = .09$ ). Thus, the null hypothesis was not rejected. The lack of significant impact suggests that having resources available is not enough to guarantee their use. As Ogunbodede et al. (2023) noted, utilisation depends on multiple factors, such as usability, relevance, individual competence, and institutional support. This aligns with the broader conclusion in the literature that availability is only the first step, and that accessibility, awareness, and training are critical for full utilisation.

*H<sub>02</sub>: There is no significant impact of disability type on the utilisation of digital information resources by students with special needs at the Federal University of Technology, Owerri.*

**Table 6**

*Chi-square test of impact of disability type on utilisation*

Test	$\chi^2$	df	p-value	Decision
Disability Type × Resource Utilisation	11.76	4	.02	Significant

Table 6 shows that there is a significant impact of disability type on resource utilisation ( $\chi^2 = 11.76$ ,  $df = 4$ ,  $p = .02$ ), leading to the rejection of the null hypothesis. This finding supports the argument by Vincent et al. (2024) that different disabilities require different forms of technological support. For example, students with visual impairments benefit from screen readers and braille tools, while those with physical disabilities may rely on adaptive hardware. The significant impact found in this study affirms that a one-size-fits-all approach to assistive technology is ineffective. Institutions

must tailor resources to the specific needs of different categories of students with disabilities.

*H<sub>03</sub>: There is no significant impact of accessibility challenges on the utilisation of the utilisation of digital information resources by students with special needs at the Federal University of Technology, Owerri.*

**Table 7**

*Chi-square Test of impact of Accessibility Challenges on Utilisation*

Test	$\chi^2$	df	p-value	Decision
Accessibility Challenges × Utilisation	13.32	3	.01	Significant

Table 7 shows that accessibility challenges significantly affected utilisation ( $\chi^2 = 13.32$ ,  $df = 3$ ,  $p = .01$ ), resulting in the rejection of the null hypothesis. This result further supports Ozor et al. (2024), who emphasised that barriers such as inadequate tools, digital illiteracy, and poor infrastructure continue to deter students from fully engaging with digital platforms. The findings confirm the need for institution-wide interventions that go beyond simply providing devices or software and instead focus on creating holistic inclusive environments, from physical spaces to policy frameworks and staff readiness.

## Conclusion

### Summary

This study explored the availability, access and utilisation of digital information resources for students with special needs at the Federal University of Technology, Owerri. A significant gap between the availability of digital tools and their actual use by students with disabilities. While the institution has made some provisions for digital access, several factors continue to hinder effective utilisation. These include mismatch between available technologies and students' specific needs, lack of awareness, inadequate digital literacy skills, infrastructural barriers, and insufficient staff support.

The findings suggest that the challenge is not simply the absence of technology but the broader issue of systemic inaccessibility. The study

reinforces the Social Model of Disability by showing that institutional structures and environments, rather than impairments themselves, are the primary obstacles to full participation in digital learning. Addressing these barriers requires targeted institutional reforms and inclusive practices that prioritise accessibility, training, and user-centred design.

### *Recommendations*

1. **Improved Infrastructure and Resource Provision:** The university should prioritise the procurement of diverse assistive digital tools (e.g., Braille devices, screen magnifiers, adaptive hardware) based on students' disability types.
2. **Training and Capacity Building:** Regular digital literacy training for students with special needs and ongoing professional development for staff on inclusive ICT practices should be institutionalised.
3. **Establishment of Disability Support Units:** Every faculty or library should have a designated inclusion officer or ICT staff trained in assistive technologies to guide students in accessing resources.
4. **Policy Development and Implementation:** The university management and relevant agencies such as the National Universities Commission (NUC) should develop policies mandating accessible digital environments across all institutions.
5. **Monitoring and Evaluation Framework:** A periodic review mechanism should be instituted to assess the availability, accessibility, and utilisation of digital resources by students with special needs.

### *Limitations*

This study faced some limitations. First, accessing students with special needs was challenging due to the absence of a centralised database, resulting in reliance on referrals and personal networks. Some participants were hesitant to disclose their disabilities or experiences, affecting the depth of responses. Limited time and funding also constrained the scope of data collection.

### *Suggestions for Further Studies*

Future studies should consider carrying out this study in both public and private universities across different geopolitical zones in Nigeria. This would allow for comparative analysis and provide a more comprehensive understanding of the state of digital inclusivity in higher education. Additionally, longitudinal studies could be conducted to assess how improvements in digital infrastructure and policy affect the academic performance of students with special needs over time.

### *Implications for Special Needs Practitioners*

The findings of this study carry important implications for special needs practitioners. They underscore the need for practitioners to adopt a more proactive role in ensuring that digital resources are both accessible and effectively utilised by students with disabilities. This involves advocating for disability-specific assistive technologies, promoting digital literacy training, and collaborating with university libraries and ICT units to customise and maintain inclusive tools. Practitioners must also support the creation of accessible environments and push for institutional policies that prioritise inclusive education. Continuous monitoring, feedback, and emotional support are essential to empower students and encourage sustained use of digital resources. Ultimately, special needs practitioners are key drivers in bridging the gap between the availability of digital tools and their meaningful application in the academic lives of students with special needs.

### *References*

- Abdullahi, A. S., & Abubakar, S. (2022). Challenges in using assistive technologies for information access by the special needs students. *Middlebelt Journal of Library and Information Science*, 20, 142–151.
- Etieyibo, E., & Odirin Omiegebe. (2017). *Disabilities in Nigeria*. Rowman & Littlefield.
- Eze, T., Agada, C. F., & Lamin, A. (2024). Inclusive education implementation in two universities in the West African sub region. *International Journal of Humanities Social Science and Management*, 4(6), 828–835.

- Fernández-Batanero, J. M., Montenegro-Rueda, M., Fernández-Cerero, J., & García-Martínez, I. (2022). Assistive technology for the inclusion of students with disabilities: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 70(5). <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10127-7>
- Gin, L. E., Pais, D., Cooper, K. M., & Brownell, S. E. (2022). Students with disabilities in life science undergraduate research experiences: Challenges and opportunities. *CBE—Life Sciences Education*, 21(2). <https://doi.org/10.1187/cbe.21-07-0196>
- Goroba, B., Mashokoh, A., & Sithole, S. (2023). Perception of users living with disabilities towards academic library services: A marketing and quality assurance approach. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, VII(IX), 1453–1480. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2023.71021>
- Malou, B. (2024). Empowering vulnerability: The social model of disability and digital government. *Technology and Regulation*, 273–290. <https://doi.org/10.26116/techreg.2024.020>
- Nigeria. (2008). *National policy on education*. Federal Republic of Nigeria.
- Odunlade, R. (2009). Internet use among science undergraduate students: A comparative study of two universities in south west Nigeria. *Information Technologist (The)*, 5(2). <https://doi.org/10.4314/ict.v5i2.32038>
- Ogunbodede, K. F., Atchrimi, I. A., & Agina-Obu, R. (2023). Students' perception and use of digital resources in University of Africa, Bayelsa State, Nigeria. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, 13(2), 75–87. <https://doi.org/10.4314/ijikm.v13i2.6>
- Olibie, E., Akudolu, L-R., & Ofojebe, W. (2010). Digital empowerment of students in universities in the south-eastern zone of Nigeria. *Lwati: A Journal of Contemporary Research*, 7(3). <https://doi.org/10.4314/lwati.v7i3.57614>
- Onyeneke, C. (2019). Awareness and use of e-resources in Federal University of Technology Owerri (FUTO) by staff and students. *International Journal of Applied Technologies in Library & Information Management*, 5(2), 16–22.

- Ozor, S., Dodo, M., & Bana, D. (2024). Digital literacy skills and assistive technology use as enabler for academic performance of visually impaired students at the Nigerian Law School. *Information Impact: Journal of Information and Knowledge Management*, 15(1), 143–152. <https://doi.org/10.4314/ijikm.v15i1.11>
- Rizk, J., & Hillier, C. (2022). Digital technology and increasing engagement among students with disabilities: Interaction rituals and digital capital. *Computers and Education Open*, 3(3), 100099. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100099>
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report, 2020: Inclusion and education: all means all*. Unesco.org. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Vincent, D., Okeowo, R., & Ariyo, S. (2024). The use of assistive technology for students with disabilities in technical colleges in Ondo State. *Journal of Educational Research & Practice* 2024, 14(1), 52–67. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2024.14.1.04>
- World Bank. (2025). *Financial Inclusion*. World Bank. <https://www.worldbank.org/en/topic/financialinclusion/overview>

## DOSTUPNOST I KORIŠĆENJE DIGITALNIH INFORMACIONIH RESURSA ZA STUDENTE SA POSEBNIM POTREBAMA U UNIVERZITETSKIM BIBLIOTEKAMA: STUDIJA SLUČAJA FEDERALNOG UNIVERZITETA TEHNOLOGIJE U OVERIJU

Samuel Olufemi ADENIYI, Elizabeth Similoluwa AREMU  
*Univerzitet u Lagosu – Odeljenje za obrazovne osnove, Nigerija*

### Sažetak

Studenti sa posebnim potrebama na nigerijskim univerzitetima često se suočavaju sa preprekama u pristupu digitalnim informacionim resursima, što ograničava njihovu akademsku uključenost i uspeh. Ova studija je ispitivala dostupnost i korišćenje digitalnih informacionih resursa među studentima sa posebnim potrebama na Federalnom univerzitetu tehnologije u Overiju. Primenjen je deskriptivni istraživački dizajn, a ciljanim uzorkovanjem izabrano je 40 studenata sa posebnim potrebama, raspoređenih u sedam fakulteta i 21

departman. Podaci su prikupljeni pomoću strukturiranog upitnika i analizirani deskriptivnom i inferencijalnom statistikom.

Nalazi pokazuju da je samo 32,5% studenata imalo pristup digitalnim resursima, a svega 10% je prijavilo redovnu upotrebu. Deskriptivni podaci ukazali su na široko rasprostranjenu nedostupnost asistivnih alata, nedovoljnu podršku osoblja, fizičke barijere u pristupačnosti i slab digitalni nivo pismenosti. Analiza hi-kvadrat testom nije pokazala značajnu povezanost između dostupnosti i korišćenja ( $\chi^2(4) = 2.89, p = .09$ ), čime je podržana prva nulta hipoteza. Međutim, utvrđene su značajne razlike u korišćenju u zavisnosti od kategorije invaliditeta ( $\chi^2(4) = 11.76, p = .02$ ) i značajni efekti problema pristupačnosti na korišćenje ( $\chi^2(3) = 13.32, p = .01$ ), što je dovelo do odbacivanja druge i treće nulte hipoteze.

Studija zaključuje da digitalna jednakost i dalje nije ostvarena za studente sa posebnim potrebama i preporučuje unapređenje inkluzivne infrastrukture, obuku osoblja i ciljane programe digitalne pismenosti. Nalazi naglašavaju hitnu potrebu za sistemskim poboljšanjima u univerzitetskim bibliotekama kako bi se podržalo inkluzivno obrazovanje i očuvali principi specijalnog obrazovanja.

**Ključne reči:** pristupačnost, digitalna pismenost, inkluzivno obrazovanje, specijalno obrazovanje



Beogradska defektološka škola –  
Belgrade School of Special Education  
and Rehabilitation  
Vol. 31, No. 2 (2025), str. 27-43

UDK: 376.1-056.36-053.5  
371.335-056.36-053.5  
Pregledni rad – Literature Reviews  
Primljen – Received: 17.06.2025.  
Prihvaćen – Accepted: 17.10.2025.

## Intervencije planirane u okviru programa Erasmus+ akreditacije kod učenika s autizmom\*

Aleksandra BOKUN<sup>1,\*\*</sup>, Mirjana KALUĐEROVIĆ<sup>1</sup>, Snežana KOSTIĆ<sup>1</sup>,  
Aleksandra ĐURIĆ ZDRAVKOVIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Osnovna škola „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun, Srbija

<sup>2</sup>Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

Imajući u vidu značaj sprovođenja stimulativnih intervencija zasnovanih na dokazima u svakodnevnom radu sa decom s poremećajem iz spektra autizma, OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“ iz Zemuna realizuje ciljeve postavljene u okviru Erasmus+ programa akreditacije koji se odnose na usavršavanje znanja defektologa o navedenim intervencijama. Cilj ovog rada jeste da ponudi kratki prikaz intervencija zasnovanih na dokazima koje su planirane da budu favorizovane tokom realizacije programa Erasmus+ akreditacije u Školi. Za realizaciju cilja ovog rada pretražene baze podataka uključivale su CINAHL, ERIC, Medline i APA PsycINFO. U radu su pojašnjene glavne crte vodećih principa efikasnih intervencija. Na prvom mestu je rana intervencija, zatim intervencije koje se sprovode u cilju ublažavanja komunikacijskih, bihevioralnih i socijalnih teškoća, a potom intervencije u domenu obrazovanja i izmenjenog senzornog unosa.

**Ključne reči:** intervencije zasnovane na dokazima, autizam,  
Erasmus+

\* Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/200096), koji finansira Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije i kao rezultat rada Škole na projektu Program ERAZMUS+ akreditacije u oblasti opšteg obrazovanja (broj 2024-1-RS01-KA121-SCH-000218408).

\*\* Aleksandra Bokun, aleksandra.bokun@skolasirogojno.edu.rs

## Uvod

Poremećaj iz spektra autizma (PSA) je neurorazvojni poremećaj definisan socijalnim i komunikacijskim deficitima, kao i ograničenim i ponavljajućim ponašanjem. Obično se može otkriti u ranom detinjstvu i nastavlja se u odraslom dobu (Đurić-Zdravković, 2024). Poslednjih godina došlo je do značajnog povećanja broja dece sa dijagnozom PSA, sa trenutnom prevalencom prijavljenom na jedan od 36 na osnovu podataka Mreže za praćenje autizma i razvojnih poremećaja i to među decom uzrasta od osam godina u Sjedinjenim Američkim Državama (Maenner et al., 2023). Imajući u vidu integrativne komunikacijske deficite ove kliničke slike, procenjeno je da 25% do 30% dece sa PSA ostaje minimalno verbalno u odraslom dobu (Brignell et al., 2018; Posar & Visconti, 2021). Evidentirano je da prevalencija dece sa dijagnozom PSA varira u zavisnosti od regiona i psihosocijalnih karakteristika (Djuric-Zdravkovic et al., 2023).

Savremena praksa podržava timski pristup planiranju intervencija i pružanju usluga koje promovišu aktivno učešće dece sa PSA u zajednici. Kao i kod sve dece sa razvojnim kašnjenjima, intervencija za decu sa PSA treba da bude zasnovana na dokazima i da predstavlja postulate najbolje savremene prakse. Ove prakse uključuju one koje su: (1) timski zasnovane, u kojima je porodica ravnopravni, doprinoseći član tima, (2) sprovedene u prostoru koji se smatra prirodnim okruženjem za učenje željenih veština i (3) zasnovane na interesima deteta (American Psychiatric Association, 2022; Đurić-Zdravković, 2025).

Porodice dobijaju raznorodne informacije u vezi sa efikasnošću intervencija. Defektolozi su svedoci neretke pojave da roditelji, koji se naposljetku i odlučuju za odabir intervencije za svoje dete, češće zasnivaju te odluke na nenaučnim pristupima i laičkim publikacijama (Wilson et al., 2004). Ključno je da defektolozi predstave porodicama izbore intervencija na osnovu objektivnih informacija zasnovanih na dokazima i pomognu im da se snađu u mnoštvu predstavljenih terapijskih ponuda. Ovo je posebno relevantno za intervencije koje se smatraju komplementarnom i alternativnom medicinom (KAM). Procenjuje se da je između 28% i 51% dece sa PSA koristilo komplementarnu i alternativnu medicinu, dok procenat dece sa PSA koja su probala KAM tokom života može biti čak 71%. Defektolozi treba da razgovaraju sa porodicama ukazujući na dokazan značaj efekata različitih vrsta intervencija (Morales-Murillo et al., 2021).

U okviru Erasmus+ programa akreditacije u oblasti opšteg obrazovanja (u daljem tekstu Program) najvažnija intencija OŠ „Sava Jovanović Sirogojno” iz Zemuna (u daljem tekstu Škola) je da u okviru svog rada sprovodi intervencije koje su zasnovane na dokazima, a do sada nisu favorizovane tokom realizacije aktivnosti, kao i da obogati postojeće pristupe, resurse i sredstva i tako doprinese maksimizovanju razvojnog potencijala svakog učenika. Glavni ciljevi ovog Programa odnose se na usavršavanje znanja defektologa za sprovođenje savremene nastave za učenike sa neurozvojnim poremećajima kako bi se olakšalo usvajanje gradiva, ali i unapredilo vođenje i upravljanje odeljenjem heterogene strukture. Ovim ciljem precizirano je usvajanje novih tehnika rada kojima bi se unapredilo znanje defektologa u radu sa učenicima s PSA, kao i osposobljavanje nastavnika za upotrebu asistivne tehnologije. Poslednjih godina izazovi su sve veći, jer deca koja pohađaju Školu imaju razvojne teškoće sa brojnim komorbiditetima (otežano verbalno izražavanje, govor koji nije u funkciji komunikacije, značajna motorička ograničenja, teškoće održavanja i usmeravanja pažnje, uznemirenost, socio-emocionalne teškoće, neadekvatna kontrola nadražaja itd.), te se zahteva kompleksniji pristup u radu, kako u postizanju akademskih postignuća, tako i u rehabilitaciono-korektivnom tretmanu. Škola je opremljena različitim multimedijalnim sredstvima i terapijskim blokom za individualnu nastavu koji čine: Bela soba, Slana pećina, Kabinet za senzomotoričku integraciju i Senzorna soba. Materijalni resursi jesu zadovoljavajući, ali postoji potreba za dodatnom edukacijom nastavnika u oblasti savremenog defektološkog pristupa u nastavnom procesu. Upoznavanjem, prihvatanjem i primenom novih metoda zasnovanih na dokazima, pristupa ili tehnologije obogatio bi se saznajni set učenika, uz obavezno poštovanje didaktičkog principa individualizacije.

Kod dece sa PSA najočiglednije su poteškoće u komunikaciono-socijalnoj razvojnoj sferi što se direktno reflektuje na formiranje mreže pojmova i usvajanje akademskih veština. Kao jedan od tipičnih dijagnostičkih kriterijuma, deca sa PSA imaju izmenjenu modulaciju senzornog ulaza (hiper i hiposenzitivnost u auditivnom, vizuelnom, taktilnom, proprioceptivnom i vestibularnom kanalu) i neadekvatne odgovore na senzorne draži (Đurić-Zdravković, 2024). U Školi jedan broj defektologa već sprovodi tretmane koji su zasnovani na dokazanim intervencijskim pristupima. Za eliminaciju i/ili smanjivanje nepoželjnih obrazaca ponašanja, kao i pospešivanje obrazovnih potencijala učenika primenjuju se raznovrsne tehnike i metode: PESC, video modelovanje, TEACCH, Floor time, senzorna integracija. No,

nova znanja defektologa Škole treba omasoviti u navedenom domenu, proširiti i usavršiti.

U naredne dve godine u Školi se očekuje da će s tehnikama rada s učenicima sa PSA biti upoznat, obučen i uvežban za rad veći broj defektologa i drugih nastavnika. U literaturi se navodi da veliki broj nastavnika-defektologa imaju malo ili nimalo znanja o različitim oblicima asistivne tehnologije (Alsolami, 2022). Nastavnici u svojim učionicama u Školi imaju dostupne interaktivne table, lap topove, tablet računare, kao i mobilne telefone, ali nemaju dovoljno znanja za primenu određenih aplikacija i programa koje bi mogli da primene u radu sa učenicima. Takođe nisu imali priliku da se susretnu sa različitim oblicima asistivne tehnologije (svičeri, tastature, specijalni miševi i džojstici, komunikatori...) koji bi edukativne sadržaje učinili očiglednijim, pristupačnijim i prijemčivijim učenicima.

Realizacijom ciljeva ovog Programa očekuje se da bar 25% nastavnika u svom svakodnevnom radu potpuno usavrši korišćenje različitih oblika asistivne tehnologije i sprovodi savladane intervencije zasnovane na dokazima. Nastavnici će kroz edukaciju razumeti mogućnosti kvalitativnih promena koje ove intervencije unose u obrazovanje učenika sa PSA. Benefiti sprovođenja intervencija u nastavi će se evaluirati kroz liste praćenja postignuća učenika, evaluacije IOP-a, kao i anketiranjem nastavnika u okviru Tima za samovrednovanje rada Škole.

Cilj ovog rada jeste da ponudi kratki prikaz intervencija zasnovanih na dokazima koje su planirane da budu favorizovane tokom realizacije programa Erasmus+ akreditacije u Školi.

### *Metod rada*

Za realizaciju cilja ovog rada uključeni su izvori napisani na engleskom i srpskom jeziku. Nisu primenjena ograničenja uključivanja na datum objavljivanja izvora. Međutim, autori priznaju da starija istraživanja mogu da sa drže koncepte i jezik koji nisu u skladu sa trenutnim standardima vezanim za znanja o neurorazvojnim poremećajima i intervencijama koje se koriste kod ovih stanja. Shodno tome, pri tumačenju nalaza izbeglo se zadržavanje zastarelih perspektiva. Uključeni su nacionalni i međunarodni recenzirani časopisni članci, udžbenici, tematski zbornici i stručni rečnici. Isključeni su zbornici radova sa konferencija i apstrakti, teze/disertacije, kliničke

smernice i drugi izvori kao što su kolumne u časopisima i novinama, objave ili izveštaji na društvenim mrežama, veb stranice, blogovi i informativni listovi. Sveobuhvatna pretraga literature sprovedena je u aprilu i maju 2025. godine, uključujući višestruke strategije u cilju osiguravanja pristupa relevantnim izvorima. Pretraga je obuhvatila i medicinske i pedagoško-psihološke bibliografske baze podataka kako bi se obuhvatio širok spektar relevantnih studija. Pretražene baze podataka uključivale su CINAHL, ERIC, Medline i APA PsycINFO. Korišćeni termini za pretragu bili su: poremećaj iz spektra autizma, autizam, bihevioralne intervencije, edukativne intervencije, komunikacijske intervencije, senzomotoričke intervencije, intelektualna ometenost i kombinacija navedenih termina. Pored toga, literatura je istražena putem Google Scholar-a, a referentne liste relevantnih članaka ručno su pregledane kako bi se identifikovale dodatne studije koje ispunjavaju uslove.

### *Vodeći principi efikasne intervencije*

Postoji mnogo intervencija i programa za decu sa PSA. Iako se pojavljuju istraživanja koja snažno podržavaju neke pristupe, u literaturi se navodi da nijedan pristup ne funkcioniše za svako dete sa PSA (Kasari, 2002). Međutim, treba istaći značajne ključne entitete koji su naglašeni u literaturi (Iovannone et al., 2003; Kasari & Smith, 2013; Odom et al., 2012; Prelock et al., 2025). Na prvom mestu je rana intervencija, zatim intervencije koje se sprovode u cilju ublažavanja komunikacijskih, bihevioralnih i socijalnih teškoća, a potom intervencije u domenu obrazovanja i izmenjenog senzornog unosa.

#### *Rana intervencija*

Istraživanja podržavaju važnost i značaj uspostavljanja što ranije moguće intervencije. Deca koja rano budu podvrgnuta razvojno stimulativnim tretmanima imaju tendenciju da dožive pozitivne promene u svim razvojnim oblastima (Volkmar, 2014; Đurić-Zdravković, 2025).

### *Bihevioralni aspekt – primenjena analiza ponašanja*

Utvrđeno je da intervencije zasnovane na primenjenoj analizi ponašanja (ABA) poboljšavaju širok spektar veština u svim oblastima razvoja. Zadaci se dele na diskriminativne naloge, a zatim se kombinuju sa potkrepljenjem kako bi se izgradilo pozitivno ponašanje. ABA se može se primenjivati kod kuće, u učionici, ili u zajednici. Intervencija je obično intenzivna (25 do 40 sati nedeljno) i sastoji se od individualizovanog ciljanja veština. Roditelji se obučavaju da postanu aktivni saradnici. Postoje jaki dokazi koji podržavaju upotrebu intervencija zasnovanih na ABA kod dece starije od tri godine (Bailey & Burch, 2024; Glumbić & sar, 2018).

### *Diferencijalno potkrepljenje*

Kao oblik ABA, ovaj pristup se koristi za povećanje pojave željenih, funkcionalnih oblika ponašanja korišćenjem nagrada. Ponašanja koja ometaju aktivnost i funkcionisanje se smanjuju, jer se ne potkrepljuju. Postoje dokazi koji podržavaju upotrebu diferencijalnog potkrepljenja kod dece starije od četiri godine (Hedquist & Roscoe, 2020; Petscher et al., 2009).

### *Trening diskriminativnim nalogima*

Trening diskriminativnim nalogima je individualni pristup koji se koristi za podučavanje veština koje se najbolje uče u koracima. Pozitivne pohvale ili nagrade koriste se za pojačavanje ponašanja ili željene veštine. Defektolozi prikupljaju podatke kako bi utvrdili napredak i izazove, sticanje i generalizaciju veština. Dokazi ukazuju na to da je ovaj trening koristan za decu uzrasta između dve i devet godina (Clayton & Headley, 2019).

### *Rasporedi*

Rasporedi mogu pomoći u upravljanju izazovnim ponašanjem pružajući vizuelnu strategiju učenja i čineći rutinu predvidljivijom. Rasporedi se mogu sastojati od fotografija, crteža, trodimenzionalnih objekata ili ikona. Ova metoda je fleksibilna i može se odnositi na raspored za ceo dan ili za određeni događaj. Takođe, rasporedi se mogu koristiti na jednom mestu, kao što je učionica, ili mogu biti prenosivi između mesta unutar zajednice. Rasporedi su ustanovljena intervencija za decu i omladinu uzrasta od tri do 14 godina (Zimmerman et al., 2017).

### *Samousmeravanje*

Intervencije samousmeravanja stimulišu decu sa PSA da regulišu svoje ponašanje, beležeći kada se ciljano ponašanje dogodi ili ne dogodi. Dete sa PSA samostalno traži ili pruža potkrepljenja. Samousmeravanje može uključivati upotrebu kontrolnih lista, vizuelnih podsticaja, tokena i slično. Samousmeravanje je uspostavljena intervencija za decu i omladinu uzrasta od tri do 18 godina. Studije su pokazale poboljšanja u socijalnim veštinama i samoregulaciji (Aljadef-Abergel et al., 2015).

### *Augmentativna i alternativna komunikacija*

Razni pristupi augmentativne i alternativne komunikacije (AAK) koriste se za poboljšanje socijalnih i komunikacijskih veština osoba sa PSA. Augmentativna komunikacija je svaki postupak ili uređaj koji olakšava govor ili usmeni jezik. Alternativna komunikacija se odnosi na metod komunikacije koji koristi osoba bez glasovnih sposobnosti (Accardo et al., 2003). Kada je sposobnost verbalne komunikacije i interakcije ograničena ili odsutna, treba uvesti neki oblik AAK u tretman. Pristupi kao što su upotreba gestova, kontakt očima, znakovnog jezika i izraza lica klasifikuju se kao nepotpomognuta AAK. Upotreba slika, simbola ili pisanih znakova i upotreba alata kao što su uređaji za generisanje govora klasifikuju se kao potpomognuta AAK. Potpomognute tehnike uključuju upotrebu spoljnog uređaja, koji može, ali i ne mora biti elektronski. Komunikacioni list ili sveska (sa slikama, simbolima ili rečima) je primer neelektronskog komunikacionog pomagala. Elektronska komunikaciona pomagala nude mnogo veći spektar mogućnosti i opcija za učenike (White et al., 2021).

Nedavni dokazi pokazali su da uključivanje AAK može poboljšati socijalne i komunikacijske veštine kod dece sa PSA (Savaldi-Harussi & Gabis, 2022). Strategije AAK obuhvataju oblike kao što su gestovi i gestualni znakovi, kao i oblike od niskotehnoških opcija, (npr. knjige i kartice), do visokotehnoških uređaja, (npr. uređaja za generisanje govora sa dinamičkim ekranima i glasovnim izlazom preko računara ili tableta) (Light et al., 2019). Ove strategije se mogu prilagoditi individualnim preferencijama, kognitivnim sposobnostima i motoričkim veštinama, a aplikacije su postale sve dostupnije putem mobilne tehnologije (Light et al., 2019). Utvrđeno je da sistematska primena strategija AAK koje vizuelno podržavaju komunikaciju poboljšava komunikacijske veštine kod osoba sa PSA (Lorah et al., 2022).

AAK se smatra novijom intervencijom za decu uzrasta od tri do devet godina sa PSA (Lorah et al., 2022; Schlosser & Wendt, 2008).

### *Hanen program*

Hanen program za roditelje dece sa PSA mlade od pet godina, poznat je pod nazivom „Više od reči”. Program se fokusira na podučavanje porodica da postanu glavni posrednici u komunikacijskom i jezičkom razvoju svog deteta. Porodice koje koriste ovaj pristup maksimiziraju mogućnosti deteta da razvije komunikacijske veštine kroz svakodnevne situacije. Preliminarne studije su pokazale da program „Više od reči” može poboljšati rane jezičke veštine, pozitivno uticati na interakcije roditelja i deteta i povećati socijalnu interakciju uopšteno (Baxendale et al., 2001, Baxendale & Hesketh, 2003).

### *Sistem razmene slika*

Sistem komunikacije putem razmene slika® (*Picture Exchange Communication System®, PECS®*) je jedna vrsta samostalne AAK. Ovaj pristup se sastoji od korišćenja slika kao sredstava za komunikaciju osoba sa PSA. To je strategija i dobro poznati pristup zasnovan na razmeni usmerenoj na ponašanje, koji počiva na principima ABA. PECS naglašava potkrepljenje i podsticanje kako bi osobe sa PSA koje imaju malo ili nimalo funkcionalnih komunikacijskih veština naučile da ih koriste (Logan et al., 2017). U ovom kontekstu, potkrepljenje se koristi za povećanje verovatnoće određenog vida komunikacije, a podsticanje obuhvata aktivnost putem koje se ukazuje na očekivani odgovor, te se tako povećava verovatnoća njegovog javljanja (Glumbić & sar., 2018). PECS se smatra intervencijom za decu uzrasta od prve do jedanaeste godine (Flippin et al., 2010).

### *Iskustva učenja i alternativni program za predškolce i njihove roditelje*

Iskustva učenja i alternativni program za predškolce i njihove roditelje je inkluzivni obrazovni program u kojem su deca sa PSA uključena u vrtički rad sa vršnjacima tipičnog razvoja. Model uči vršnjake deteta da olakšaju socijalno i komunikacijsko ponašanje dece sa PSA. ABA, vršnjački posredovana nastava, „uzgredna nastava”, obuka za samoodržavanje i strategije obuke roditelja su sve uključene u ovaj model (Green, 2013).

### *Naturalističke nastavne strategije*

Naturalističke nastavne strategije formiraju funkcionalne veštine u okruženju koristeći interakcije usmerene na dete. Intervencije mogu uključivati modeliranje igre, pružanje izbora, podsticanje razgovora ili obezbeđivanje stimulativnog okruženja. Naturalistička nastava je intervencija pogodna za PSA. Pokazalo se da poboljšava komunikaciju, socijalne veštine, spremnost za učenje i veštine igre (Brojčin, 2018; Snyder et al., 2015).

### *Trening ključnog odgovora*

Trening ključnog odgovora je edukativna intervencija osmišljena da cilja „ključne” oblasti ponašanja. Obe oblasti obuhvataju motivaciju za uključivanje u socijalnu komunikaciju, samoupravljanje i reagovanje na višestruke znakove. Ova intervencija se takođe fokusira na uključivanje porodice i intervenciju u prirodnom okruženju i ustanovljena je za decu sa PSA uzrasta od tri do devet godina. Istraživanja pokazuju da poboljšava komunikaciju, socijalne veštine i veštine igre (Suhreinrich, 2015).

### *Tretman i edukacija dece sa PSA i srodnim komunikacijskim teškoćama*

Tretman i edukacija dece sa PSA i srodnim komunikacijskim teškoćama (TEACCH), identifikovan kao najčešće primenjivana intervencija koja se sprovodi kod učenika s PSA u školama u cilju usvajanja ključnih životnih veština koje se koriste za samostalan život. Prvobitni razvoj TEACCH-a zasnovao se na holističkoj perspektivi i razumevanju „autističke kulture”. Ovaj pristup je imao za cilj da razmotri uobičajeno primećene snage i potrebe dece sa PSA kako bi se poboljšalo njihovo adaptivno funkcionisanje. Sastoji se od četiri komponente: strukturirana organizacija okruženja kroz postavljanje vizuelnih barijera i minimiziranje ometanja; dizajn sistema rada koji omogućava detetu sa PSA da prati uputstva; korišćenje vizuelne podrške da bi se detetu sa PSA jasno pokazali koraci i korišćenje vizuelnog vođenja i organizacije za završetak zadatka; i pružanje vizuelne vremenske linije kako bi se razumeli očekivani događaji. TEACCH se može sprovoditi u svim okruženjima, uključujući dom i učionicu (Zhou et al., 2024).

### *Razvojni, individualni, model zasnovan na odnosima (DIR)*

Model DIR Floortime fokusira se na izgradnju temelja za socijalne, emocionalne i intelektualne kapacitete. Roditelji, edukatori i kliničari rade zajedno kako bi sproveli sveobuhvatnu procenu i razvili program intervencije specifičan za snage i izazove deteta sa PSA. Razvojni deo modela fokusira se na šest razvojnih prekretnica (samoregulacija i interesovanje za svet; intimnost, angažovanje i zaljubljanje; dvosmerna komunikacija; složena komunikacija; emocionalne ideje; i emocionalno i logičko razmišljanje) koje su neophodne za emocionalni i intelektualni rast. Odeljak o individualnim razlikama ispituje biološke izazove koji su jedinstveni za dete. Deo DIR modela bavi se usvajanjem strategija razvijanja odnosa sa roditeljima, vršnjacima i terapeutima (Jelvegar et al., 2020).

### *Denverski model sa ranim početkom*

Ovaj model se fokusira na poboljšanje socioemocionalnih, kognitivnih i jezičkih veština deteta. Pristup kombinuje intervenciju zasnovanu na ponašanju i odnosima sa razvojnim pristupom zasnovanim na igri koji je individualizovan i standardizovan. Intervenciju pružaju obučeni terapeuti u kući i odvija se u okviru prirodnih rutina. Roditelji su uključeni u sve aspekte ove intervencije. Može da se koristi tokom perioda ranog tretmana kod dece sa PSA uzrasta od 12 do 60 meseci (Beslać & sar., 2023).

### *Intervencija zajedničke pažnje*

Intervencije zajedničke pažnje stimulišu dete da reaguje na neverbalnu socijalnu komunikaciju drugih ili da pokrene interakcije zajedničke pažnje. To može uključivati pokazivanje predmeta drugoj osobi, praćenje pogleda ili ukazivanje na predmete. Intervencija zajedničke pažnje je ustanovljeni pristup tretmanu kod dece uzrasta od rođenja do pet godina. Studije su pokazale koristi u oblastima komunikacije i socijalnih veština (Murza et al., 2016).

### *Modelovanje*

Modelovanje je vrsta intervencije u kojoj odrasla osoba ili vršnjak demonstrira ciljano ponašanje za osobu sa PSA i podstiče je da ga imitira. Ovaj pristup se često kombinuje sa drugim strategijama kao što su potkrepljenje i

podsticanje. Ova intervencija može uključivati modelovanje uživo ili putem video snimka. Modelovanje je ustanovljena intervencija za decu uzrasta od tri do 18 godina sa PSA. Studije su pokazale poboljšanja u komunikaciji, kognitivnim veštinama, socijalnim veštinama, samoregulaciji i ličnoj odgovornosti. Smanjenje problematičnih ponašanja je takođe evidentirano u istraživanjima (Ayres & Langone, 2007; Nikopoulos & Keenan, 2007).

### *Senzorna dijeta*

Senzorna dijeta je individualizovani plan aktivnosti osmišljen da obezbedi specifičan senzorni unos koji je detetu potreban tokom dana. Cilj senzorne dijete je da pomogne deci da tolerišu različite senzacije, regulišu svoju budnost, povećaju raspon pažnje, ograniče ponašanje traženja senzornih informacija i nose se sa tranzicijama sa manje stresa reorganizacijom nervnog sistema (Pingale et al., 2019).

### *Senzorna integracija*

Intervencija senzorne integracije fokusira se na stvaranje okruženja koje podstiče decu da efikasno koriste sva svoja čula. Cilj terapije senzorne integracije je da se reši prekomerna ili nedovoljna stimulacija iz okruženja. Neke studije sugerišu da intervencija senzorne integracije može poboljšati performanse u igri, poboljšati socijalnu interakciju i smanjiti osetljivost. Senzorna integracija se smatra neutvrđenom intervencijom, jer su nalazi istraživanja bili nedosledni, ili se ne mogu generalizovati kod dece sa PSA (Đurić Zdravković, 2024).

## *Umesto zaključka*

Postoji mnogo mogućnosti za sprovođenje intervencija sa decom s PSA koje su zasnovane na dokazima. Uključivanje odgovarajućih strategija ponašanja i aktuelnih intervencija u tretman neophodno je za postizanje ishoda. Zbog toga je važno da defektolozi Škole stalno budu u prilici da proširuju svoje profesionalne vidike i savladavaju nove intervencijske procese koji se smatraju vodećim u tretmanu učenika s PSA. Jedan od vidova za ovakvu edukaciju defektologa je mogućnost apliciranja za ERAZMUS+ programe i realizacija postavljenih ciljeva u okviru Programa.

*Literatura*

- Accardo, P. J., Whitman, B. Y., Behr, S. K., Farrell, A., Magenis, R. E., Morrow-Gorton, J., & Stubblefield, T. (2003). *Dictionary of developmental disabilities terminology 2nd ed.* Paul H. Brookes Publishing Co Inc.
- Alsolami, A. S. (2022). Teachers of special education and assistive technology: Teachers' perceptions of knowledge, competencies and professional development. *SAGE Open*, 12(1), 21582440221079900. <https://doi.org/10.1177/21582440221079900>
- Aljadef-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E., & Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism – A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 18, 34-50. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2015.07.001>
- American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. 5th ed. text revision (DSM-5-TR)*. American Psychiatric Association.
- Ayres, K. M., & Langone, J. (2007). A comparison of video modeling perspectives for students with autism. *Journal of Special Education Technology*, 22(2), 15-30. <https://doi.org/10.1177/016264340702200202>
- Bailey, J. S., & Burch, M. R. (2024). *Research methods in Applied Behavior Analysis*. Routledge.
- Baxendale, J., & Hesketh, A. (2003). Comparison of the effectiveness of the Hanen Parent Programme and traditional clinic therapy. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 38(4), 397-415. <https://doi.org/10.1080/1368282031000121651>
- Baxendale, J., Frankham, J., & Hesketh, A. (2001). The Hanen Parent Programme: A parent's perspective. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 36(sup1), 511-516. <https://doi.org/10.3109/13682820109177938>
- Beslać, E., Đurić-Zdravković, A., & Čizmar, G. (2023). Rani intervencijski program: Denverski model sa ranim početkom u tretmanu dece s poremećajem iz spektra autizma. *Beogradska defektološka škola*, 29(2), 23-43.

- Brignell, A., Chenausky, K. V., Song, H., Zhu, J., Suo, C., & Morgan, A. T. (2018). Communication interventions for autism spectrum disorder in minimally verbal children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (11), CD012324. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012324.pub2>
- Brojčin, B. (2018). *Naturalistički bihevioralni tretmani*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Clayton, M., & Headley, A. (2019). The use of behavioral skills training to improve staff performance of discrete trial training. *Behavioral Interventions*, 34(1), 136-143. <https://doi.org/10.1002/bin.1656>
- Djuric-Zdravkovic, A., Japundza-Milisavljevic, M., & Perovic, D. (2023). Parental stress of children with autism spectrum disorder during the Coronavirus Pandemic (COVID-19): Experience from Serbia. *Fortschritte der Neurologie. Psychiatrie*, 91(01/02), 10-18. <https://doi.org/10.1055/a-1743-2770>
- Đurić Zdravković, A. (2024). *Pedagogija osoba s poremećajem intelektualnog razvoja*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Đurić Zdravković, A. (2025). *Rani tretman i predškolsko vaspitanje dece s intelektualnom ometenošću*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Flippin, M., Reszka, S., & Watson, L. R. (2010). Effectiveness of the Picture Exchange Communication System (PECS) on communication and speech for children with autism spectrum disorders: A meta-analysis. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19(2), 178-195. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2010/09-0022\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2010/09-0022))
- Glumbić, N., Brojčin, B., & Đorđević, M. (2018). *Specijalna edukacija zasnovana na dokazima: bihevioralne tehnike*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Green, E. (2013). Learning experiences, an alternative program for preschoolers and their parents (LEAP). In F. R. Volkmar (Eds.) *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (pp. 1724-1729). Springer.
- Hedquist, C. B., & Roscoe, E. M. (2020). A comparison of differential reinforcement procedures for treating automatically reinforced behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 53(1), 284-295. <https://doi.org/10.1002/jaba.561>

- Iovannone, R., Dunlap, G., Huber, H., & Kincaid, D. (2003). Effective educational practices for students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 18*(3), 150-165. <https://doi.org/10.1177/10883576030180030301>
- Jelvegar, A., Rezaei, A., & Talepasand, S. (2020). Effectiveness of emotional regulation training based on developmental, individual differences, relationship based model (DIR) on social skills of preschool, s children. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing, 8*(2), 66-75.
- Kasari, C. (2002). Assessing change in early intervention programs for children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 32*, 447-461. <https://doi.org/10.1023/A:1020546006971>
- Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism, 17*(3), 254-267. <https://doi.org/10.1177/1362361312470496>
- Light, J., McNaughton, D., & Caron, J. (2019). New and emerging AAC technology supports for children with complex communication needs and their communication partners: State of the science and future research directions. *Augmentative and Alternative Communication, 35*(1), 26-41. <https://doi.org/10.1080/07434618.2018.1557251>
- Logan, K., Iacono, T., & Trembath, D. (2017). A systematic review of research into aided AAC to increase social-communication functions in children with autism spectrum disorder. *Augmentative and Alternative Communication, 33*(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/07434618.2016.1267795>
- Lorah, E. R., Holyfield, C., Miller, J., Griffen, B., & Lindbloom, C. (2022). A systematic review of research comparing mobile technology speech-generating devices to other AAC modes with individuals with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 34*(2), 187-210. <https://doi.org/10.1007/s10882-021-09803-y>
- Maenner, M. J., Warren, Z., Williams, A. R., et al. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *MMWR Surveillance Summaries, 72*(SS-2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>
- Morales-Murillo, C. P., García-Grau, P., McWilliam, R. A., & Grau Sevilla, M. D. (2021). Rasch analysis of authentic evaluation of young

- children's functioning in classroom routines. *Frontiers in Psychology*, 12, 615489. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.615489>
- Murza, K. A., Schwartz, J. B., Hahs-Vaughn, D. L., & Nye, C. (2016). Joint attention interventions for children with autism spectrum disorder: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(3), 236-251. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12212>
- Nikopoulos, C. K., & Keenan, M. (2007). Using video modeling to teach complex social sequences to children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 678-693. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0195-x>
- Odom, S., Hume, K., Boyd, B., & Stabel, A. (2012). Moving beyond the intensive behavior treatment versus eclectic dichotomy: Evidence-based and individualized programs for learners with ASD. *Behavior Modification*, 36(3), 270-297. <https://doi.org/10.1177/0145445512444595>
- Petscher, E. S., Rey, C., & Bailey, J. S. (2009). A review of empirical support for differential reinforcement of alternative behavior. *Research in Developmental Disabilities*, 30(3), 409-425. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2008.08.008>
- Pingale, V., Fletcher, T., & Candler, C. (2019). The effects of sensory diets on children's classroom behaviors. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 12(2), 225-238. <https://doi.org/10.1080/19411243.2019.1592054>
- Posar, A. & Visconti, P. (2021). Update about "minimally verbal" children with autism spectrum disorder. *Revista Paulista de Pediatria*, 40, e2020158. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2022/40/2020158>
- Prelock, P. A., Brien, A. R., & McCadden, E. R. (2025). Evidence-based treatments in communication for children with autism spectrum disorders. In B. Reichow et al. (Eds.) *Handbook of evidence-based practices in autism spectrum disorder* (pp 123-194). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-78143-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-78143-8_7)
- Savaldi-Harussi, G., & Gabis, L. (2022). Intellectual disability and autism: Cognitive and behavioral change with early intervention and AAC. In M. Al-Yagon & M. Margalit (Eds.), *Intellectual and developmental disabilities: Theory, research, and applied implications* (pp. 579-600). Keren Shalem.

- Schlosser, R. W., & Wendt, O. (2008). Effects of augmentative and alternative communication intervention on speech production in children with autism: A systematic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17(3), 212-230. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2008/021\)](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2008/021))
- Snyder, P. A., Rakap, S., Hemmeter, M. L., McLaughlin, T. W., Sandall, S., & McLean, M. E. (2015). Naturalistic instructional approaches in early learning: A systematic review. *Journal of Early Intervention*, 37(1), 69-97. <https://doi.org/10.1177/1053815115595461>
- Suhrheinrich, J. (2015). A sustainable model for training teachers to use pivotal response training. *Autism*, 19(6), 713-723. <https://doi.org/10.1177/1362361314552200>
- Volkmar, F. R. (2014). The importance of early intervention. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2979-2980. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2265-9>
- White, E. N., Ayres, K. M., Snyder, S. K., Cagliani, R. R., & Ledford, J. R. (2021). Augmentative and alternative communication and speech production for individuals with ASD: A systematic review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(11), 4199-4212. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04868-2>
- Wilson, L. L., Mott, D. W., & Batman, D. (2004). The asset-based context matrix: A tool for assessing children's learning opportunities and participation in natural environments. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24(2), 110-120. <https://doi.org/10.1177/02711214040240020601>
- Zhou, K., Liu, X., Li, S., Zhang, Y., An, R., & Ma, S. (2024). The use of treatment and education of autistic and related communication handicapped children in schools to improve the ability of children with autism to complete tasks independently: A single-case meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 50(2), e13234. <https://doi.org/10.1111/cch.13234>
- Zimmerman, K. N., Ledford, J. R., & Barton, E. E. (2017). Using visual activity schedules for young children with challenging behavior. *Journal of Early Intervention*, 39(4), 339-358. <https://doi.org/10.1177/1053815117725693>

## INTERVENTIONS PLANNED WITHIN THE FRAMEWORK OF THE ERASMUS+ ACCREDITATION PROGRAM FOR STUDENTS WITH AUTISM

Aleksandra Bokun<sup>1</sup>, Mirjana Kaluđerović<sup>1</sup>, Snežana Kostić<sup>1</sup>,  
Aleksandra Đurić Zdravković<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Elementary School "Sava Jovanović Sirogojno", Zemun, Serbia*

<sup>2</sup>*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation, Serbia*

### Abstract

Bearing in mind the importance of implementing evidence-based stimulating interventions in daily work with children with autism spectrum disorders, Elementary School "Sava Jovanović Sirogojno" from Zemun realizes the goals set within the Erasmus+ accreditation program related to improving the knowledge of special education teachers about the aforementioned interventions. The aim of this paper is to offer a brief overview of evidence-based interventions that are planned to be favored during the Erasmus+ accreditation program in the School. To achieve the goal of this paper, the databases searched included CINAHL, ERIC, Medline and APA PsycINFO. The paper explains the main features of the guiding principles of effective interventions. Early intervention comes first, followed by interventions aimed at alleviating communication, behavioral and social difficulties, and then interventions in the field of education and altered sensory input.

**Key words:** evidence-based interventions, autism, Erasmus+



---

Beogradska defektološka škola –  
Belgrade School of Special Education  
and Rehabilitation  
Vol. 31, No. 2 (2025), str. 45-57

UDK: 343.848:343.91-053.6  
364-786:343.91-053.6-058.57  
Pregledni rad – Literature Reviews  
Primljen – Received: 03.02.2025.  
Prihvaćen – Accepted: 27.06.2025.

---

## *Resocijalizacija maloljetnih delinkvenata*

Muhamed ŠEMOSKI\*

*Univerzitet Privredna akademija, Brčko, Bosna i Hercegovina*

*Resocijalizacija je dinamična i složena, ali u potpunosti planska i organizovana aktivnost. Obuhvata niz mjera koje se poduzimaju prema maloljetniku u cilju izgradnje i povratka izgubljenog odnosa prema društvu kao i svim vrijednostima koje svaka zajednica posjeduje. Sama resocijalizacija maloljetnih prestupnika obuhvata niz psiholoških, socijalnih i pedagoških mehanizama, sredstava, mjera i postupaka počev od vaspitno korektivnih razgovora s ciljem promjene kriminogenih stavova i poremećenog sistema vrijednosti koji je prepoznatljiv kod ove populacije, nastavka školovanja i stručnog osposobljavanja, radnih aktivnosti radi sticanja radnih navika, adekvatnog organizovanog vremena za vrijeme vaspitne mjere, saradnje sa porodicom maloljetnika, centrima za socijalni rad. Svi ovi postupci moraju biti sinhronizovani da bi i efekti resocijalizacije bili pozitivni. Upravo i cilj ovoga rada jeste da ukažemo na sve ove mjere i postupke koji utiču na proces resocijalizacije, ali i na brojne prepreke i poteškoće koje utiču na efikasnost samog institucionalnog prevaspitnog tretmana.*

***Ključne riječi:*** *resocijalizacija, prevaspitni tretman, maloljetni delinkvent, kriminal*

### *Uvod*

Kriminal i disfunkcionalnost društva reflektuju se i na mlade, njihov identitet, potrebe, navike, njihove poglede na svijet, njihov izbor vrijednosti, stavove, ponašanje kao i na razvoj i formiranje ličnosti. Proces tranzicije kroz koju još uvijek prolazi Bosna i Hercegovina i brojne neuspješne reforme doveli

---

\* Muhamed Šemoski, dr.semoski@gmail.com

su do niza promjena koji se ogledaju u ekonomskoj i političkoj krizi društva, izmjenama u sistemu vrijednosti, korupciji i nemogućnosti društva da se prilagodi novonastalim uslovima. Migracije stanovništva, nezaposlenost, siromaštvo, nemoć i nesnalaženje pojedinca u društvu dovodi do pojave nasilja i agresivnosti pojedinih članova porodice, alkoholizma, pomanjkanja emocionalne topline prema članovima porodice, diskriminacije i marginalizacije pojedinca i grupa. Ovakve krize porodice, sistema obrazovanja i društva uopšte najviše pogađaju maloljetnike kao najosjetljiviju populaciju u društvu, pri čemu se njihove reakcije na takve krize često ispoljavaju u asocijalnim stavovima i ponašanju. Stoga se postavlja pitanje efikasne reakcije cjelokupnog pravnog sistema kako u pogledu preventivnog reagovanja društva na prestupnička ponašanja mladih tako u pogledu kontrole vođenja postupka prema maloljetnim prestupnicima i sistema krivičnih sankcija i njihovog izvršenja prema maloljetnim počiniocima. Upravo iz tog razloga u ovom radu dajemo fokus procesu resocijalizacije i reintegracije maloljetnih delinkvenata s ciljem da ukažemo na složenost prevaspitnog rada sa maloljetnim delinkventima.

### *Pojam i karakteristike resocijalizacije maloljetnih delinkvenata*

Najintenzivnije promjene kada je ličnost maloljetnika u pitanju dešavaju se u adolescenciji. U ovom razdoblju počinje i potraga maloljetnika za vlastitim identitetom. Socijalizacija se odvija tokom cijelog života, ali je u ranoj fazi taj proces najintenzivniji zbog čega se i smatra osnovom kasnijeg razvoja ličnosti i društvene interakcije. Za razliku od socijalizacije, resocijalizacija je aktivnost pomoću koje se pojedinci ili grupe koji su došli u sukob sa zakonom, ponovo vraćaju u društvo, ali sada sa korigovanim ponašanjem i pogledom na svijet, kao i sistemom vrijednosti koji je društveno prihvatljiv (Macanović, 2020). Resocijalizacija podrazumjeva reaktiviranje faktora socijalizacije u smislu da se aktiviraju i organizovano djeluju u cilju eliminisanja, minimiziranja ili otklanjanja negativnih stavova, vrijednosnih postavki i obrazaca ponašanja kod maloljetnika koji su isto pokazali. Faktori resocijalizacije su nerijetko oni faktori socijalizacije koji su prethodno djelovali na maloljetnika da razvije društveno poželjno ponašanje. Faktori socijalne kontrole i zaštite se i u procesu resocijalizacije angažuju kako bi primjenom odgovarajućih stručnih, naučno objašnjenim i praktično identifikovanih

metoda i tehnika reagovali na pojavu devijantnog ponašanja kod djece te pozitivno ih usmjeravali ka promjeni ponašanja (Lazić, 2017).

Na području Tuzlanskog kantona u periodu 2010-2013. godine obavljeno je istraživanje o tome kako različiti konteksti socijalizacije utiču na pojavu i razvoj maloljetničke delinkvencije u postratnoj Bosni i Hercegovini. Dobijeni rezultati su pokazali da interakcija više faktora socijalizacije ili okolnosti i sistema socijalne zaštite podstiče razvoj maloljetničke delinkvencije, a takođe utiče i na integraciju i resocijalizaciju maloljetnika. Kao prvi faktor izdvojio se odnos djeteta i porodice, roditelja, pri čemu nepovoljne okolnosti vezane za porodicu (nepovoljno materijalno stanje i zadovoljavanje bazičnih potreba, nedostatak roditeljskog nadzora i podrške, zlostavljanje i sl.) nerijetko doprinose pojavi poremećaja u ponašanju. Pored loših vršnjačkih grupa ili odbacivanja od strane vršnjaka, te negativnog uticaja stigmatizirajućeg susjedstva, rezultati su uputili na i postojanje netolerancije na pojavu maloljetničke delinkvencije kao i insuficijentnost sistema socijalne zaštite i uopšte socijalne zajednice u kompletnom procesu resocijalizacije i reintegracije maloljetnih delinkvenata. (Avdibegović, 2015).

Rehabilitacija i resocijalizacija maloljetnih delinkvenata nisu luksuz već neophodnost za društva koja žele prekinuti cikluse devijantnosti. Zahtijevaju holistički pristup: obrazovanje, psihološku podršku, učesće zajednice i društveno prihvatanje. Samo kažnjavanje može zadovoljiti trenutne zahtjeve za pravdom, ali ostavlja dublje probleme nerazriješenim. Rehabilitacija, naprotiv, nudi mladima mogućnost transformacije, ne negirajući njihovu prošlost, već ih opremajući za izgradnju drugačije budućnosti. Zadatak je zahtjevan, traži koordinaciju škola, zajednica, vlada i NVO, ali dokazi su jasni: društva koja ulažu u rehabilitaciju i resocijalizaciju postižu sigurnije, kohezivnije zajednice na duži rok (Lambie & Randell, 2013).

Resocijalizacija traži kompetentne stručnjake, visoko motivisane za svoju profesiju i rad sa ovom kategorijom lica koji je zahtjevan i često traži istrajnost u radu, a efekti takvog rada se vide dosta kasnije, često i nakon nekoliko godina.

Sve ove mjere i postupci ukazuju na kompleksnost procesa resocijalizacije. Resocijalizacija je usko povezana sa prevaspitnim tretmanom koji se sprovodi prema maloljetnim prestupnicima. Od uspješnog realizovanja prevaspitnog tretmana zavisi i uspješnost i same resocijalizacije. Zato je tretman „temelj” i „polazna baza” u radu sa maloljetnim prestupnicima. On najviše liči na jednu piramidu koja se sporo gradi i nailazi na brojne prepreke.

Zapravo jako je teško mjenjati neke kriminogene stavove i ponašanje djeteta koje je svoje prvo krivično djelo počinilo sa 12 godina, a u vaspitno popravni dom došao sa 18 godina. Radi se o licima koja već imaju formiranu ličnost i na koju je jako teško uticati i vratiti na pravi put. Zato je i sam proces resocijalizacije jako mukotrpan, jer se efekti rada prevaspitne službe vide tek nakon više mjeseci rada ili godina (Macanović, 2021).

Zato se izradi individualnog programa rada sa svakim maloljetnikom poklanja velika pažnja kako bi se identifikovali svi uzroci i potrebe, kao i pronašli najefikasniji modeli rada sa maloljetnikom koji će rezultirati i uspješnom resocijalizacijom. Individualni plan ili program rada izrađuje se za svakog maloljetnika u skladu sa dijagnostifikovanim potrebama, a na osnovu opservacije ličnosti maloljetnika.

Društvo se suočava sa devijantnim ponašanjem mladih kroz dva osnovna pristupa. Prvi je kažnjavanje koje nastoji da obeshrabri strahom i isključenjem; drugi je rehabilitacija i ponovno socijalizovanje, koji teže reintegraciji kroz rješavanje uzroka devijantnog ponašanja i vraćanje pojedinca u konstruktivnu društvenu ulogu. Tokom većeg dijela moderne istorije, institucije su se uglavnom držale prvog pristupa, fokusirajući se na kaznene strategije poput zatvaranja, isključenja iz škole i društvenog života. Ipak, dokazi iz psihologije, kriminologije i sociologije dosljedno pokazuju da su čisto kaznene mjere dugoročno neefikasne. One možda privremeno uklone mladu osobu iz zajednice, ali rijetko mijenjaju osnovne stavove, vještine ili okolnosti koji su doveli do devijantnog ponašanja. Sa druge strane, rehabilitacija i resocijalizacija, iako često zahtjevnije i skuplje, dokazano su jedini pristupi koji donose održive promjene. Rehabilitacija u najširem smislu, odnosi se na proces pomoći pojedincima da povrate sposobnosti koje im omogućavaju da funkcionišu produktivno u društvu. Za mlade koji su ispoljavali oblike devijantnog ponašanja, poput zloupotrebe droga, nasilja, krađe ili sajber kriminala, rehabilitacija ne znači samo liječenje ili korekciju, već predstavlja proces koji omogućava njihov povratak u ulogu aktivnih članova zajednice. Resocijalizacija, usko povezana s rehabilitacijom, podrazumijeva ponovno učenje ili usvajanje društvenih normi, vrijednosti i uloga. Nije samo reč o suzdržavanju od devijantnosti već o prihvatanju novog identiteta usklađenog s konstruktivnim društvenim očekivanjima. Tako rehabilitacija i resocijalizacija idu ruku pod ruku: jedna vraća funkcionalne vještine, dok druga oblikuje identitet (Lambie & Randell, 2013).

## *Uloga prevaspitnog tretmana u procesu resocijalizacije maloljetnih delinkvenata*

Proces resocijalizacije je osnovna svrha svake izrečene zavodske vaspitne mjere prilikom upućivanja maloljetnog delinkventa u vaspitno-popravni dom (Škulić, 2011). Sam proces resocijalizacije u vaspitno-popravnim ustanovama spovodi se kroz razne aktivnosti, počev od redovnog pohađanja škole, vaspitno-korektivnog rada sa svakim vaspitanikom, usvajanja pozitivnih društvenih vrijednosti, izgrađivanjem potrebnih radnih, kulturnih i higijenskih navika (Tomić, 2005). Da bi proces resocijalizacije dao određene pozitivne efekte, neophodna je i motivisanost vaspitanika da učestvuje u prevaspitnom tretmanu.

Uspješnost svake resocijalizacije maloljetnog prestupnika zavisi od dobro organizovanog i sprovedenog institucionalnog prevaspitnog tretmana. On mora biti dobro isplaniran i realan u odnosu na kapacitete maloljetnika. Takođe, veoma važna stvar za uspješnu resocijalizaciju jeste odnos vaspitača i štićenika. Vaspitač mora da bude uzor vaspitaniku po ponašanju, odjevanju, ophođenju, stavu, ali isto tako da pokazuje empatiju prema vaspitaniku, njegovim problemima, manjkavostima, i sličnim nedostacima dok se nalazi na izvršenju vaspitne mjere. Vaspitanici se često vežu za svoje vaspitače, jer u njima traže figuru oca ili prijatelja kakvog bi željeli da imaju. Zato je odnos vaspitača i štićenika jako važan za uspješnu resocijalizaciju. Kada se stekne povjerenje između njih svaka prepreka u realizaciji tretmana se brže savladava i rješava (Macanović, 2023).

Jako je bitno kakve kompetencije ima vaspitač, njegov izgled, ophođenje, kulturološke navike, pristup, komunikacija, socijalne vještine, smisao za humor i sl.

Sam tretman na početku, zbog same adaptacije štićenika na novu sredinu, vaspitnu grupu, upoznavanje vaspitača i drugih članova osoblja, nije uvijek pozitivan, jer se često štićenici žele dokazati u novoj sredini najčešće fizičkom dominacijom i tučama u grupi, odbijanjem poslušnosti osoblju, drskim i agresivnim ponašanjem, manipulisanjem, a ponekad i pokušajima bjekstva iz same ustanove. Tek nakon tri mjeseca oni se prilagođavaju sredini u potpunosti, novim pravilima i kućnom redu, svojim obavezama, statusom u grupi, kao i pozicijom u domu koja je sada mnogo drugačija nego na slobodi. Nakon četiri do šest mjeseci, zavisno od sprovođenja prevaspitnog tretmana, vaspitanici stižu mogućnost da im se odobre i vanzavodske pogodnosti pa su

motivisani da se što više uključe u program postupanja, odnosno prevaspitni tretman. Oni pokazuju veću spremnost za obavljanje svojih dužnosti vezanih za školske obaveze, stručno usavršavanje, praksu, obavljanje svakodnevnog redarstva. Razgovori sa vaspitačem su sada otvoreniji, iskreniji, stvara se veća doza povjerenja između njih koja je jako bitna zbog samog odobravanja vanzavodskih pogodnosti, tj. izlaska van ustanove (Macanović, 2021).

Vanzavodske pogodnosti su često jedan od najvažnijih mehanizama kontrole i istrajnosti njihovog pozitivnog trenda u ponašanju i poštovanju svih obaveza i dužnosti u toku izdržavanja vaspitne mjere. Oni jasno znaju šta kršenjem kućnog reda dobijaju, a šta gube, te često su to bitni motivacioni faktori u prevazilaženju brojnih poteškoća i deprivacija u vaspitno-pravnom domu.

Da bi resocijalizacija bila uspješna neophodno je preduzeti niz mjera i postupaka u toku izdržavanja ove vaspitne mjere. Redovno pohađanje osnovne ili srednje škole, stručno osposobljavanje, razvoj radnih, higijenskih i kulturnih navika, mjenjanje kriminogenih stavova i ponašanja kroz razgovor i podršku od strane vaspitača, izgrađivanje novog društveno prihvatljivog sistema vrijednosti, rad na samopouzdanju i vjera u svoje sposobnosti, izgrađivanje socijalnih vještina, kontrola agresivnosti, dobra komunikacija sa roditeljima, redovno korištenje pogodnosti, uključivanje u rad zavodskih sekcija, motivisanost za promjenu ranijih asocijalnih navika su pokazatelji uspješnosti institucionalnog prevaspitnog tretmana, ali i same resocijalizacije uopšte.

Ovi indikatori su pokazatelji da je resocijalizacija završena u okviru same ustanove, ali ona se i dalje mora sprovoditi i kontrolisati kroz vaninstitucionalni tretman prvenstveno uz pomoć centara za socijalni rad i drugih srodnih ustanova kako bi krajnja resocijalizacija bila uspješna. Ako nakon jedne do dve godine maloljetnik ne napravi novo krivično djelo možemo reći da je resocijalizacija okončana i u potpunosti bila uspješna (Macanović, 2021).

### *Poteškoće koje otežavaju i ograničavaju proces resocijalizacije*

Svrha svake izrečene vaspitne mjere jeste resocijalizacija maloljetnih prestupnika. Sama resocijalizacija u toku izvršenja vaspitne mjere se sprovodi uz pomoć institucionalnog prevaspitnog tretmana.

Mnogi domaći autori (Bošković, 2006; Ilić, 2000; Macanović, 2020, 2021; Milić, 2010; Pleh, 2019; Škulić, 2003, 2013; Tomić, 2005, 2008) bavili su se resocijalizacijom maloljetnih prestupnika i uvijek su naglašavali dinamičnost i kompleksnost tog procesa. Rad sa maloljetnim delinkventima je izuzetno težak posao, jer njihova resocijalizacije obuhvata niz složenih aktivnosti i mjera koje trebaju uticati na promjenu njihovih kriminogenih stavova i ponašanja. Njihov sistem vrijednosti je poremećen i rad na njihovoj resocijalizaciji i ponovnoj integraciji u društvenu zajednicu zahtjeva strpljenje i upornost kako vaspitača tako i maloljetnika. Prva faza u njihovom zajedničkom radu na prevaspitanju jeste da maloljetnik prihvati vaspitača i sam tretman. Neophodno je da maloljetnik bude motivisan da promjeni svoje kriminogeno ponašanje, prihvati sugestije i savjete vaspitača, svoje obaveze i dužnosti, kao i nastavi sa svojim obrazovanjem. Sve to ne ide lako, jer ranije ponašanje maloljetnika karakterisalo je asocijalno ponašanje, nasilničko ponašanje, odbacivanje autoriteta, druženje sa starijim maloljetnicima ili licima koji su ranije osuđivani, podložnost uticaju starijih kriminalaca, najčešće prekinuto obrazovanje i sl. (Macanović, 2021)

Često se dešava da maloljetnici svoj dolazak u dom započnu sa sukobom sa drugim štićenima. Dolazak u vaspitno-popravni dom ili maloljetnički zatvor za njih predstavlja novu sredinu u kojoj se opet žele dokazati pred grupom i steći određeni rejting. To najčešće žele postići nasiljem. Razlozi ili povodi za sukob često su mizerni i rezultat su najčešće provokacija. Ponekad tu frustriranost usmjeravaju i na službena lica pružajući pasivan ili aktivan otpor. Upravo iz tog razloga period adaptacije maloljetnika i stalne kontrole ponašanja i postupaka nakon dolaska u vaspitnu grupu je i najvažniji za vaspitača. Ako ga vaspitač u samom početku rada pridobije i pokaže svoju istrajnost i strpljenje u radu efekti tretmana će biti pozitivni. Tretman i vaspitni rad koji provode i koordinišu vaspitači u svojim vaspitnim grupama u jednakoj mjeri mora biti i rehabilitacijski i preventivan, jer se samo na ta način zadovoljava njegov osnovni cilj (Đajić & Šain, 2017).

Efekti tretmana u radu sa maloljetnicima su kao „kula od karata”. Pravite kulu, a ona se ruši na svaki pomak ili trzaj ruke. Tako je i kod prevaspitnog tretmana u radu sa maloljetnicima. Često mjeseci rada na njihovom prevaspitanju i pozitivni efekti u ponašanju vrata vaspitača ponovo na sam početak zbog njihove nepromišljene reakcije ili postupka prema drugom maloljetniku ili službenom licu. Maloljetnici često ne podnose autoritet službenih lica i pružaju pasivan otpor u vidu stalnog negodovanja, odbijanja rada i obaveza, manipulisanjem da nisu zdravstveno sposobni za izvršavanje nekih

radnih obaveza, odbijanja saradnje sa vaspitačem, izbjegavanjem školskih obaveza i sl. Sve to ukazuje na njihovu neadekvatnu socijalizaciju, a posebno na porodične okolnosti u kojoj su odrastali (Macanović, 2021).

Učešće porodice je neizostavno u svakom rehabilitacionom naporu. Porodice su često i dio problema i dio rješenja: disfunkcionalni odnosi, zapostavljanje ili zlostavljanje mogu doprinijeti devijantnosti, ali podržavajuće porodice mogu biti najjači zaštitni faktor protiv ponovnog pada u problematično ponašanje. Evropski programi stoga sve više integrišu porodičnu terapiju i obuke za roditelje u rehabilitacione procese. Ove intervencije uče roditelje kako da postave dosljedne granice, efikasno komuniciraju i podrže obrazovnu reintegraciju. U Srbiji, reforme mladalačkog pravosuđa naglašavaju značaj uključivanja porodica u savjetovanje i planove reintegracije, prepoznajući da se mladi vraćaju ne institucijama već domovima koji ili jačaju ili podrivaju napredak (Ignjatović, 2014).

Često su porodični odnosi kod maloljetnika narušeni i uglavnom se radi o disfunkcionalnim porodicama u kojima su nasilje i narušena komunikacija uvijek bili prisutni u njihovom odrastanju (Jugović, 2009). Zato socijalni radnik i vaspitač nastoje da takve porodične okolnosti i prilike normalizuju, kako bi porodica bila podrška maloljetniku u toku izdržavanja vaspitne mjere ili kazne maloljetničkog zatvora, jer nakon izlaska i sama resocijalizacija zavisi koliko će porodica prihvatiti maloljetnika i koliko će se ranije negativne okolnosti promjeniti i održati. Savjetodavni rad sa porodicom je od izuzetnog značaja za resocijalizaciju maloljetnika, te se ovom aspektu u planiranju i sprovođenju prevaspitnog tretmana poklanja dosta pažnje.

Takođe, nedostatak postpenalnog tretmana i nastavka vaninstitucionalnog tretmana i resocijalizacije na slobodi često „sruše sve napore i rezultate institucionalnog tretmana u vaspitnoj ustanovi” i vraćaju maloljetnike na put kriminala ili bolje rečeno put bez povratka. Priče maloljetnika koji su se vratili kriminalu nakon izlaska iz vaspitno popravnog doma su veoma slične: probali smo ali nije išlo, nisam se mogao otrgnuti od starog društva, nisam imao ni za cigarete, natjerali su me stariji kriminalci, roditelji su me izbacili iz kuće nisam imao kud, bio sam pod dejstvom narkotika kada sam ponovo to uradio i sl. Problem ovisnosti je takođe evidentan kod maloljetnika, jer su veoma rano počeli sa konzumacijom prvo lakih, a kasnije i teških droga. Neki su zbog nabavljanja iste, a drugi i zbog preprodaje često vršili krivična djela kako bi došli do novca odnosno droge. Droga, alkohol, cigarete, markirana garderoba, skupocjeni motori često su obilježja maloljetnika

i njihove subkulture. Oni uzore pronalaze u starijim i iskusnijim kriminalcima koji su često bili i u zatvoru, a čija reputacija i materijalno bogatstvo stečeno na nezakonit način podstiču maloljetnike da budu kao i oni. Takvoj djeci veoma je teško promjeniti percepciju života i gledanja na dalju budućnost u pozitivnijem i drugačijem kontekstu, jer su kriminogeno inficirani upravo od navednih lica. Sve to otežava prevaspitni rad maloljetnika koji se nalaze u vaspitnoj ustanovi (Macanović, 2021).

Vaspitaniku treba vrijednosni uzor, od kojeg će učiti dobro, a ne loše. Zato ne postoji dobar nastavnik ili vaspitač, već dobar vrijednosni model čovjeka koji svoju obrazovanost iskazuje ukazujući vaspitanicima šta je dobro, a šta loše (Omerović, 2016). Zato je jedan od zadataka vaspitača da im ukaže na negativne strane pojedinih osoba koje su mladima često uzori ili modeli ponašanja, a koji su u svijetu kriminala.

Njihov raniji kriminalan način života, pogledi na svijet, nasilničko ponašanje, njihove potrebe i interesovanja, sada dolaskom u vaspitno popravnu ustanovu treba zamjeniti novim, ispravnim sistemom vrijednosti i ukazati na ranije greške koje su pravili u životu i posljedice. Sada vaspitač treba krenuti ispočetka i stvarati dobar temelj kroz prevaspitni tretman koji će kao jednu po jednu ciglu zidati i izgrađivati njegov novi sistem vrijednosti koji je društveno ispravan i prihvatljiv. To je mukotrpan rad, ali ostvarljiv kroz strpljenje i vjeru u maloljetnika da se može promjeniti i doći do krajnjeg cilja, a to je uspješna resocijalizacija. Za vaspitače u vaspitno popravnim ustanovama ili maloljetničkom zatvoru često se kaže da su i „otac i majka maloljetniku”. To je zaista tako, jer za vrijeme sprovođenja vaspitne mjere između vaspitača i maloljetnika često se razvija odnos povjerenja, međusobnog uvažavanja i poštovanja, saradnje, podrške koju maloljetnik nije imao u porodici, te u vaspitaču pronalazi sve ono što mu je bilo na neki način uskraćeno od roditelja tokom odrastanja. Posao vaspitača je jedan od najstresnijih poslova, a ova pomažuća profesija često je izložena sagorijevanju na poslu upravo zbog načina rada i istrajnosti da se maloljetni prestupnici izvedu na pravi put (Macanović, 2021).

Da efekti dosadašnjeg rada i same resocijalizacije ne bi bili kratkoročni jako je bitno pripremiti vaspitanika za izlazak na slobodu i ponovnu integraciju u društvenu zajednicu. Uoči puštanja na slobodu, vaspitanici se nalaze u psihički napetoj situaciji koja je povezana sa njihovim razmišljanjem o danu puštanja i putu ka slobodi koji oni doživljavaju na svoj način. Iskustvo pokazuje da oni različito doživljavaju slobodni život i da ispoljavaju različita

osjećanja i raspoloženja. Jedni pokazuju veliku radost i očekuju sa nestrpljenjem dan otpuštanja iz ustanove. Drugi su čvrsto riješili da vode usklađeni život na slobodi da se ponašaju u duhu pozitivnih društvenih normi, kako se više ne bi vratili u raniji status. Treći su ravnodušni prema svemu što ih čeka, dok mnoge obuzima manji ili veći strah koji je povezan sa neizvjesnošću u budućem životu (Tomić, 2008). Zapravo najveći strah se javlja kako i na koji način će se maloljetnici suočiti sa ranijim problemima i uzrocima koji su ih u doveli da se počnu baviti kriminalnim radnjama.

Sređivanje ličnih i porodičnih prilika, nastavak školovanja, pronalaženje zaposlenja i sređivanje materijalnih prilika, za maloljetnika najčešće predstavlja problem koji on po izlasku iz ustanove sam teško može da riješi na zadovoljavajući način (Soković & Bejatović, 2009). Neformalna kriminalna grupa kojoj su pripadali poslije izlaska iz doma ili maloljetničkog zatvora od njih očekuje da ostanu isti i da se vrate ranijim navikama, a i sam rejting u takvoj grupi će im porasti ako ostanu privreženi kriminalu i kriminalnim radnjama nakon izlaska iz doma. To je za maloljetnike najveći izazov i iskušenje, da se ne vrate starim navikama i društvu. Zato im je pomoć stručnjaka neophodna i nakon izlaska kako bi imali stalnu podršku i bili pod kontrolom od strane organa starateljstva.

Upravo zbog ovih činjenica jako je bitno da se resocijalizacija nastavi i nakon izlaska iz vaspitno – popravnog doma uz pomoć organa starateljstva, te da se vaspitaniku pruži adekvatna pomoć od strane nadležnih institucija, kako bi i kroz postpenalni tretman resocijalizacija bila na kraju uspješna. Postpenalna pomoć je nastavak započetkog procesa resocijalizacije i ima svoj značaj i ulogu kada je u pitanju reintegracija šticećenika. Nedostatak postpenalnog tretmana znači ponovni rizik da dođe do recidiva što poništava sve efekte i napore prevaspitnog rada vaspitača u toku sprovođenja vaspitne mjere.

Ključno je prepoznati ulogu stigme u procesu resocijalizacije. Mladi koji su se bavili devijantnim ponašanjem često se suočavaju sa društvenim odbacivanjem čak i nakon završetka programa. Poslodavci mogu biti neskloni da ih zaposle, vršnjaci ih i dalje mogu etiketirati, a zajednice ih mogu smatrati rizikom, a ne članovima. Bez suočavanja sa stigmatizacijom, rehabilitacija rizikuje da postane vrteška, gdje mladi ciklično prolaze kroz institucije bez postizanja pune reintegracije.

## Zaključak

U Bosni i Hercegovini efikasnost resocijalizacije često je uslovljena i istorijama sukoba, ekonomskom tranzicijom i krhkim povjerenjem u institucije. Mnogi mladi koji upadaju u devijantno ponašanje ne reaguju samo na individualne faktore već na strukturne uslove: siromaštvo, nezaposlenost, raspad porodice i društvenu fragmentaciju. Programi rehabilitacije i resocijalizacije u Bosni i Hercegovini moraju da rade više od rješavanja pojedinačnih problema oni moraju ponovo uspostaviti veze sa zajednicama koje su same oslabljene. NVO organizacije često igraju ključnu ulogu, nudeći mentorstvo, kulturne aktivnosti i mogućnosti stručnog osposobljavanja mladima u riziku. Kao što studije u Bosni i Hercegovini sugerišu, programi koji kombinuju savjetovanje sa konstruktivnim društvenim angažmanom (kao što su pozorišne grupe, sportske aktivnosti i radionice stručnog osposobljavanja) ne samo da smanjuju devijantnost već i povećavaju osjećaj pripadnosti i samovrednovanja učesnika. Ovo naglašava da resocijalizacija i rehabilitacija ne može biti ograničena samo na terapiju ili kaznu već mora uključivati aktivno učešće u društvenom životu. Još jedan ključni element u resocijalizaciji jeste obrazovanje. Za devijantnu omladinu, prekid školovanja je često i uzrok i posljedica njihovog ponašanja. Napuštanje škole zatvara vrata zaposlenju, ograničava društvenu pokretljivost i čini mlade ranjivijim na devijantne vršnjačke grupe. Suprotno tome, ponovni povratak obrazovanju može biti prekretnica, nudeći i praktične veštine i novi društveni identitet. Evropski programi resocijalizacije zato sve više teže reintegraciji devijantne omladine u formalno ili stručno obrazovanje. Dokazi iz Nemačke pokazuju da programi stručnog osposobljavanja za mlade prestupnike značajno smanjuju recidivizam, naročito kada se kombinuju sa mentorstvom i partnerstvima sa poslodavcima koji olakšavaju prelazak na tržište rada.

*Literatura*

- Avdibegović, E. (2015). *Utjecaj različitih konteksta socijalizacije na razvoj maloljetničke delinkvencije u posratnoj Bosni i Hercegovini*. Univerzitet u Tuzli.
- Bošković, M. (2006). *Kriminologija*. Univerzitet u Novom Sadu – Pravni fakultet.
- Đajić, N., & Šain, D. (2017). *Psihosocijalni pristup u prevenciji i resocijalizaciji prestupnika: Mogućnosti, izazovi i rizici primjene u penalnim ustanovama u Republici Srpskoj*. U G. Jovanić & J. Petrović (Ur.), *Anomija društva i posljedice* (str. 380-387). Centar modernih znanja.
- Ignjatović, Đ. (2014). Juvenile delinquency in Serbia: Challenges of prevention and resocialization. *Temida*, 17(2), 47-60.
- Ilić, Z. (2000). *Resocijalizacija mladih prestupnika*. Univerzitet u Beogradu –Defektološki fakultet.
- Jugović, A. (2009). *Teorija društvene devijantnosti*. Službeni glasnik.
- Lambie, I., & Randell, I. (2013). The impact of incarceration on juvenile offenders. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 448–459.
- Lazić, LJ. (2017). Uticaj faktora socijalizacije na pojavu stigmatizacije maloljetnih prestupnika. U G. Jovanić & J. Petrović (Ur.), *Anomija društva i posljedice* (str. 228-238). Centar modernih znanja.
- Macanović, N. (2020). *Socijalno neprilagođeno ponašanje djece i adolescenata*. Centar modernih znanja.
- Macanović, N. (2021). *Resocijalizacija maloljetnih prestupnika*. Centar modernih znanja.
- Macanović, N. (2023). Odnos maloljetnih prestupnika prema vaspitačima. U Lj. Isaković & sar. (Ur.), *Zbornik radova 12. međunarodne konferencije „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“* (str. 507- 519). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
- Macanović, N., & Nadarević, D. (2014). *Penološka andragogija*. Evropski defendologija centar.
- Milić, A. (2010) *Psihosocijalni aspekti maloljetničke delinkvencije*. Centar psiholoških istraživanja i zaštite mentalnog zdravlja.
- Omerović, M. (2016). *Metodika nastavnog rada*. OFF-SET Tuzla.

- Pleh, V. (2019). Alternativni modeli u krivičnom zakonodavstvu za maloljetnike u Bosni i Hercegovini. *Godišnjak Pravnog fakulteta u Sarajevu, LXII*, str. 127–155.
- Soković, S., & Bejatović, S. (2009). *Maloletničko krivično pravo*. Univerzitet u Kragujevcu – Pravni fakultet.
- Škulić, M. (2003). *Maloletnici kao učinioci i kao žrtve krivičnih dela*. Dosije.
- Škulić, M. (2011). *Maloljetničko krivično pravo*. Univerzitet u Beogradu – Pravni fakultet.
- Škulić, M. (2013). Specifičnosti postupanja sa maloletnicima u prekršajnom postupku. U *Postupanje sa maloletnicima u prekršajnom postupku, Program obuke za sudije prekršajnih sudova* (str. 65-68). Pravosudna akademija.

## RESOCIALIZATION OF JUVENILE DELINQUENTS

Muhamed Šemoski

*University of Business Academy, Brčko, Bosnia and Herzegovina*

### Abstract

Resocialization is a dynamic and complex, but fully planned and organized activity. It includes a series of measures that are taken towards the minor in order to build and return the lost relationship to society as well as all the values that each community possesses. The resocialization of juvenile delinquents includes a number of psychological, social and pedagogical mechanisms, means, measures and procedures, starting with educational corrective conversations with the aim of changing criminogenic attitudes and the disturbed value system that is recognizable in this population, continuing education and professional training, work activities to acquire work habits, adequate organized time during educational measures, cooperation with the family of minors, centers for social work. All these procedures must be synchronized in order for the effects of resocialization to be positive. The goal of this work is to point out all these measures and procedures that affect the resocialization process, but also numerous obstacles and difficulties that affect the effectiveness of the institutional re-educational treatment itself.

**Key words:** resocialization, re-educational treatment, juvenile delinquent, crime



## Mentalno zdravlje učenika i nasilje u školama

Valentina SMOLOVIĆ<sup>1,\*</sup>, Isidora SMOLOVIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Viši sud u Podgorici, Podgorica, Crna Gora

<sup>2</sup>Student, Univerzitet u Beogradu – Pravni fakultet, Srbija

Mentalno zdravlje i nasilje u školama su međusobno povezani fenomeni koji značajno utiču na emocionalno blagostanje i akademski uspjeh učenika. Učenici koji pate od problema sa mentalnim zdravljem, poput anksioznosti, depresije ili poremećaja ponašanja, često su u većem riziku da postanu i žrtve i počinioci nasilja. Ovi učenici mogu imati poteškoće u regulaciji emocija i socijalnoj interakciji, što ih čini ranjivijima na vršnjačku agresiju, ali i sklonijima da agresivno reaguju na konflikte. Dugotrajna izloženost nasilju može rezultirati povlačenjem iz društvenih interakcija, socijalnom izolacijom i osećajem beznađa, što u nekim slučajevima dovodi do suicidalnih misli ili pokušaja. Upravo zbog ovakvih okolnosti u radu ćemo ukazati koliko integrirani pristup mentalnom zdravlju u školama predstavlja ključni faktor u smanjenju nasilja.

**Ključne riječi:** mentalno zdravlje, nasilje, škole, učenici

### Uvod

Istorijski gledano, nasilje u školama prisutno je u različitim kulturama i društvima, iako se njegov intenzitet i oblik manifestacije mjenjaju s vremenom. Tokom posljednjih decenija, razvoj tehnologije i rast upotrebe digitalnih medija doveli su do pojave novih oblika nasilja, poput cyber-nasilja i digitalnog zlostavljanja, što dodatno komplikuje problematiku u školskom okruženju. Ove promjene zahtjevaju prilagođene strategije za identifikaciju i intervenciju, uzimajući u obzir savremene izazove i promjene u socijalnoj

\* Valentina Smolović, smolovicvanja68@gmail.com

dinamici mladih. Uzroci nasilja u školama su višestruki i često duboko ukorijenjeni u porodičnim i socijalnim strukturama. Džons (Jones, 2018) ističe da su djeca koja dolaze iz okruženja sa slabom emocionalnom podrškom ili izložena nasilju kod kuće sklonija da razviju agresivno ponašanje u školskom okruženju. Pored porodičnih faktora, uticaj vršnjačkih grupa igra značajnu ulogu u oblikovanju ponašanja učenika, gdje traženje potvrde i statusa može dovesti do manifestacije nasilničkog ponašanja među vršnjacima. Učenici koji se osećaju emocionalno ugroženima ili marginalizovanim često koriste agresiju kao sredstvo za afirmaciju sopstvenog identiteta i postizanje društvene prihvaćenosti (Jones, 2018).

Uzroci nasilja u školama su višestruki i kompleksni. Neki od ključnih faktora uključuju porodične okolnosti, uticaj vršnjačkih grupa, medija i društvenih mreža, kao i individualne karakteristike učenika. Na primjer, deca koja dolaze iz disfunkcionalnih porodica ili su izložena nasilju kod kuće mogu biti sklonija agresivnom ponašanju u školi (Mikanović & Maran, 2016). Posljedice nasilja u školama mogu biti ozbiljne i dugotrajne. Žrtve često pate od fizičkih povreda, ali i od psiholoških problema kao što su anksioznost, depresija i smanjenje samopouzdanja. Takođe, nasilje može negativno uticati na školski uspjeh i dovesti do socijalne izolacije žrtava (Miller, 2018).

Rezultati istraživanja pokazuju da je najčešći oblik nasilja u školi verbalno nasilje (59%), a najrjeđi spolno nasilje (2,24%). U počinjenom nasilju dječaci češće provode fizičko, a djevojčice verbalno nasilje. Razumjevanje različitih vrsta nasilja i njihovih posledica ključno je za razvoj efikasnih strategija prevencije i intervencije u školskom okruženju. To uključuje edukaciju učenika i nastavnika o prepoznavanju i reagovanju na nasilje, kao i implementaciju programa koji promovišu pozitivne vrijednosti i socijalne vještine. Iako ispoljavanje nasilja među vršnjacima u školi nije nova pojava, o njoj se u skorije vrijeme mnogo govori, ali jako malo radi u smislu prevencije istog (Mikanović & Maran, 2016).

U kontekstu dinamike vršnjačkih odnosa, Braun i saradnici (Brown et al., 2019) ukazuju na to da nasilje u školama često služi kao sredstvo za afirmaciju društvenog statusa i identiteta. Učenici koji osećaju pritisak da zadovolje određene socijalne norme ili koji su isključeni iz dominantnih vršnjačkih grupa mogu pribjegavati agresivnim ponašanjima kako bi dokazali svoju vrijednost ili se zaštitili od potencijalnih prijetnji. Takva situacija dodatno komplikuje obrazovni proces, jer stvaranje okruženja koje promoviše dominaciju i isključivanje može značajno narušiti emocionalnu sigurnost učenika.

## *Problem nasilja u školama*

Prema najnovijim statističkim podacima, nasilje u školama predstavlja globalni problem koji se značajno razlikuje u zavisnosti od regiona i lokalnih uslova. U Evropi, istraživanja Evropske komisije (2019) pokazuju da je oko 20% učenika prijavilo da je tokom prethodne školske godine bilo izloženo nekom obliku vršnjačkog nasilja, pri čemu u nekim zemljama taj procenat dostiže čak 30%.

Sličan trend primjećen je i u Sjedinjenim Američkim Državama, gdje istraživanje Smita (Smith, 2020) navodi da je 32% učenika doživelo verbalno ili fizičko nasilje tokom protekle školske godine. UNESCO (2018) izvještava da u nekim azijskim zemljama više od 40% učenika prijavljuje incidente vršnjačkog nasilja, što ukazuje na visoku stopu agresije u obrazovnim sredinama u regionu.

Istovremeno, digitalno nasilje postaje sve izraženiji fenomen – u Evropi se u periodu od 2015. do 2020. godine zabeležio porast incidencije cyber-nasilja od 18%, što predstavlja ozbiljan izazov za škole koje se bore da obezbjede sigurno digitalno okruženje za svoje učenike (Taylor, 2021). Posebno je značajno da su zemlje poput Finske uspjele da implementacijom sveobuhvatnih preventivnih programa smanje stopu nasilja na oko 10%, što predstavlja značajan pad u odnosu na prethodne decenije (Espelage & Swearer, 2003). Dodatno, istraživanja pokazuju da ciklična priroda vršnjačkog nasilja predstavlja ozbiljan izazov – oko 50% učenika koji su postali žrtve nasilja suočavaju se s ponovljenim incidentima tokom narednih godina, što ukazuje na potrebu za kontinuiranim preventivnim mjerama i praćenjem situacije (Jones, 2018).

Prema podacima OECD (2017), socijalne i ekonomske nejednakosti u društvu značajno utiču na pojavu nasilja u školama, pri čemu zemlje sa izraženijim ekonomskim razlikama bilježe do 1,5 puta višu stopu vršnjačkog nasilja u poređenju sa zemljama gde su te razlike manje izražene.

Globalni izvještaji takođe pokazuju da se između 10% i 20% učenika širom sveta suočava sa cyber-nasiljem, što predstavlja alarmantan trend usled sve veće upotrebe digitalnih medija među adolescentima. Ovi podaci naglašavaju potrebu za hitnom implementacijom sveobuhvatnih i integriranih preventivnih strategija kako bi se obezbjedilo sigurnije obrazovno okruženje i smanjio broj nasilničkih incidenata u školama (Smith, 2020).

## *Mentalno zdravlje i socijalno neprilagođeno ponašanje učenika u školama*

Mentalno zdravlje i nasilje u školama su međusobno povezani fenomeni koji značajno utiču na emocionalno blagostanje i akademski uspjeh učenika. Učenici koji pate od problema sa mentalnim zdravljem, poput anksioznosti, depresije ili poremećaja ponašanja, često su u većem riziku da postanu i žrtve i počinioci nasilja. Ovi učenici mogu imati poteškoće u regulaciji emocija i socijalnoj interakciji, što ih čini ranjivijima na vršnjačku agresiju, ali i sklonijima da agresivno reaguju na konflikte (Kim, 2020).

Istraživanja pokazuju da žrtve nasilja često razvijaju dugoročne probleme sa mentalnim zdravljem, uključujući posttraumatski stresni poremećaj (PTSP), depresiju i smanjeno samopouzdanje. Učenici koji su izloženi kontinuiranom zlostavljanju mogu razviti hroničnu anksioznost, što negativno utiče na njihovu sposobnost koncentracije i motivaciju za učenje. Dugotrajna izloženost nasilju može rezultirati povlačenjem iz društvenih interakcija, socijalnom izolacijom i osećajem beznada, što u nekim slučajevima dovodi do suicidalnih misli ili pokušaja (Espelage & Swearer, 2003).

Integrirani pristup mentalnom zdravlju u školama predstavlja ključni faktor u smanjenju nasilja. Mnogi učenici koji pokazuju agresivno ponašanje ili postaju mete nasilja imaju neadresirane emocionalne i psihološke probleme, kao što su anksioznost, depresija ili poremećaji ponašanja. Uključivanje školskih savjetnika, psihologa i socijalnih radnika omogućava pravovremenu identifikaciju i tretman ovih problema, čime se doprinosi smanjenju incidencije nasilničkih incidenata. Studije pokazuju da škole koje su implementirale programe podrške mentalnom zdravlju bilježe znatno niže stope vršnjačkog nasilja, budući da učenici dobiju adekvatnu pomoć u regulaciji svojih emocija i razvijanju zdravijih načina komunikacije (Bradshaw et al., 2014).

Mentalno zdravlje učenika može takođe biti narušeno indirektnim uticajem nasilja u školama. Učenici koji su svedoci nasilničkog ponašanja među vršnjacima često osećaju nesigurnost i strah, što stvara hronični stres i dovodi do problema sa spavanjem, razdražljivosti i smanjenog akademskog postignuća. Ovaj efekat posmatrača nasilja može rezultirati generalizovanim osećajem anksioznosti i smanjenjem poverenja u školu kao sigurnu sredinu (Anderson, 2017).

S druge strane, učenici sa problemima mentalnog zdravlja mogu biti skloniji agresivnom ponašanju zbog nemogućnosti adekvatne kontrole impulsa i regulacije emocija. Nedostatak socijalnih vještina i slabija sposobnost za rješavanje konflikata mogu doprineti razvoju nasilničkog ponašanja kao oblika komunikacije i suočavanja sa stresom. Ovi učenici često imaju smanjenu sposobnost empatije i teškoće u prepoznavanju osećanja drugih, što povećava rizik od učestvovanja u nasilničkim incidentima (Jones, 2018).

### *Intervencija i prevencija nasilja u školama*

Nasilje u školama može se posmatrati kroz više dimenzija, a njegovi oblici variraju od direktnih fizičkih sukoba do suptilnijih oblika verbalnog i psihološkog zlostavljanja. Fizičko nasilje uključuje napade poput udaranja i guranja, dok verbalno zlostavljanje obuhvata vređanje, pretnje i širenje negativnih glasina. Pored toga, cyber-nasilje, kao noviji oblik agresije, koristi digitalne platforme za vređanje i manipulaciju, što može imati jednako štetne posledice kao i tradicionalni oblici nasilja (Brown et al., 2019).

Intervencija i prevencija nasilja u školama predstavljaju ključne aspekte u borbi protiv ovog fenomena. Tejlor (Taylor, 2021) naglašava značaj obuke nastavnika i osposobljavanja školskog osoblja za pravovremeno prepoznavanje i adekvatno reagovanje na nasilničko ponašanje. Implementacija preventivnih programa, kao i razvoj inkluzivnih strategija koje promovišu pozitivne socijalne vrijednosti, doprinosi stvaranju sigurnijeg okruženja za sve učenike. Takav pristup omogućava ranije identifikovanje rizičnih faktora i pružanje odgovarajuće podrške žrtvama, čime se smanjuje učestalost nasilničkih incidenata.

Uzroci nasilja u školama su višestruki i kompleksni, a često proističu iz kombinacije porodičnih, socijalnih i individualnih faktora. Djeca koja dolaze iz okruženja ispunjenih porodičnim konfliktima, nasiljem ili emocionalnom zanemarenošću imaju povećan rizik da razviju agresivne tendencije. Istovremeno, pritisak vršnjačkih grupa, potreba za društvenom potvrdom i želja za afirmacijom ličnog identiteta mogu dodatno podstaći nasilničko ponašanje. Nedostatak adekvatne podrške iz škole i zajednice često pogoršava situaciju, stvarajući plodno tlo za kontinuirani razvoj nasilja među učenicima (Taylor, 2021).

Rješavanje problema nasilja u školama zahtjeva multidisciplinarni pristup u kojem se obrazovne institucije, roditelji, stručnjaci iz oblasti psihologije i društvenih nauka udružuju u zajedničkim naporima. Kim (2020) ističe da saradnja između ovih sektora omogućava kreiranje održivih modela prevencije i intervencije, što je ključno za unapređenje sigurnosti i dobrobiti učenika. Ovaj integrisani pristup omogućava pravovremeno reagovanje na nasilničko ponašanje, dok istovremeno pruža podršku i resurse za razvoj pozitivne školske klime. Posljedice nasilja u školama su dalekosežne i utiču na fizičko, psihološko i socijalno stanje žrtava. Učenici koji su žrtve nasilja često trpe ne samo fizičke povrede, već se suočavaju i sa dugotrajnim psihološkim problemima, kao što su anksioznost, depresija i smanjeno samopouzdanje. Ovi negativni efekti mogu narušiti njihov akademski uspeh, socijalnu integraciju i opštu dobrobit, što u krajnjem slučaju utiče na njihove buduće životne i profesionalne mogućnosti.

Prevencija i intervencija u slučaju nasilja u školama zahtevaju sveobuhvatan pristup koji integriše obrazovne, psihološke i socijalne strategije. Ključni elementi ovog pristupa uključuju redovnu obuku nastavnika i školskog osoblja za prepoznavanje rizičnih ponašanja, kao i implementaciju programa koji promovišu međusobno poštovanje, toleranciju i inkluzivnost. Pored toga, rad na razvoju socijalnih veština kod učenika i pružanje adekvatne psihološke podrške može značajno smanjiti učestalost nasilničkih incidenata, stvarajući sigurnije i podržavajuće obrazovno okruženje (Garcia, 2018).

Uloga zajednice i državnih institucija u sprječavanju nasilja u školama je od presudnog značaja. Kreiranje jasnih politika, procedura i protokola za reagovanje na nasilničko ponašanje, kao i osiguravanje dovoljno resursa za sprovođenje preventivnih programa, predstavljaju osnovu za efikasno upravljanje ovim problemom. Saradnja između obrazovnih institucija, roditelja i lokalnih vlasti omogućava formiranje snažne mreže podrške, koja je ključna za pravovremeno prepoznavanje i rešavanje situacija koje mogu eskalirati u nasilje (Anderson, 2017).

Buduća istraživanja o nasilju u školama moraju se fokusirati na identifikaciju novih oblika agresije i razvoj inovativnih pristupa prevenciji i intervenciji. S obzirom na stalne promjene u tehnologiji i društvenim interakcijama, multidisciplinarni pristup koji integriše saznanja iz psihologije, sociologije, pedagogije i informacione tehnologije biće ključan za razumjevanje i efikasno rješavanje ovog problema. Takva istraživanja ne samo da mogu doprineti

unapređenju postojećih programa, već i omogućiti razvoj novih modela koji će bolje odgovarati dinamičnom okruženju savremenih škola (Li, 2019).

U današnjem dobu digitalne komunikacije, mediji igraju značajnu ulogu u oblikovanju stavova i ponašanja mladih. Izlaganje nasilnom sadržaju putem televizije, interneta i društvenih mreža može doprinjeti desenzibilizaciji učenika prema nasilju i stvaranju negativnih uzora. Digitalno nasilje, poznato kao cyber-nasilje, dodatno komplikuje problematiku, jer omogućava anonimnost počinioca i širenje štetnih poruka brže nego ikada ranije. Ovaj fenomen zahtjeva razvoj specifičnih strategija za medijsku pismenost, koje bi učenike osposobile da kritički procjene primljene informacije i zaštite se od negativnog uticaja (Wilson, 2020).

Digitalna transformacija obrazovnih sredina donosi i nove izazove u kontekstu nasilja u školama. Cyberbullying, kao paralelni oblik vršnjačkog nasilja, sve više se pojavljuje kao ozbiljan problem, s obzirom da učenici putem društvenih mreža doživljavaju uvrede, pretnje i druge oblike digitalnog zlostavljanja. Ovaj fenomen otežava identifikaciju i pravovremenu intervenciju, jer se zlostavljanje često odvija izvan direktnog nadzora školskog osoblja. Uvođenje programa digitalne pismenosti i edukacija o bezbednom korišćenju interneta omogućavaju učenicima da razviju kritičko mišljenje i zaštitne mehanizme, čime se značajno smanjuje rizik od cyber-nasilja (Martin, 2021).

Uticaj pandemije koronavirusa na nasilje u školama predstavlja relativno novu, ali veoma značajnu oblast istraživanja. Zatvaranje škola i prelazak na online nastavu doprinjeli su smanjenju fizičkog nasilja u obrazovnim ustanovama, ali su istovremeno uzrokovali značajan porast cyber-nasilja. Učenici su više vremena provodili na digitalnim platformama, što je dovelo do eskalacije uvreda, pretnji i socijalnog isključivanja putem interneta. Ovaj fenomen naglašava potrebu za razvojem specifičnih preventivnih programa koji će omogućiti učenicima da prepoznaju i adekvatno reaguju na digitalne oblike zlostavljanja (Smith & Jones, 2022).

### *Nasilje nastavnika prema učenicima*

Nasilje nastavnika prema učenicima predstavlja ozbiljan problem koji se često zanemaruje u istraživanjima o nasilju u školama, ali može imati dugoročne posljedice po mentalno zdravlje i akademski uspjeh učenika. Ovaj oblik nasilja može se manifestovati kroz verbalne uvrjede, ponižavanje,

emocionalno zlostavljanje, pa čak i fizičko kažnjavanje. Iako su fizičke kazne zabranjene u većini razvijenih zemalja, emocionalno i verbalno zlostavljanje i dalje je prisutno u mnogim obrazovnim sredinama, često prikriveno pod maskom „disciplinskih mjera” (Smith, 2019).

Verbalno nasilje od strane nastavnika uključuje uvrijede, sarkazam, ismevanje i ponižavanje učenika pred njihovim vršnjacima. Takve situacije mogu imati trajne negativne posljedice na samopouzdanje i emocionalnu stabilnost učenika, što se često odražava na njihov školski uspeh. Učenici izloženi ovom obliku nasilja često razvijaju anksioznost, depresiju i smanjenu motivaciju za učenje, što može rezultirati trajnim obrazovnim zaostatkom i socijalnom izolacijom (Jones, 2020).

Emocionalno nasilje uključuje ignorisanje učenika, favorizovanje određenih učenika na račun drugih, kao i uskraćivanje emocionalne podrške i priznanja za postignuća. Takav pristup ne samo da narušava emocionalno blagostanje učenika, već i doprinosi stvaranju toksične školske klime u kojoj se učenici osećaju nesigurno i nepoželjno. Ove posledice mogu dugoročno uticati na njihov socijalni razvoj i sposobnost uspostavljanja zdravih međuljudskih odnosa (Miller, 2018).

Fizičko nasilje, iako u opadanju u mnogim zemljama, još uvijek je prisutno u određenim obrazovnim sistemima, posebno u regionima gdje se fizičko kažnjavanje smatra legitimnim oblikom disciplinske mere. To uključuje udaranje, šamaranje, guranje ili upotrebu predmeta kao što su lenjiri i šipke. Ovaj oblik nasilja ne samo da ugrožava fizičku sigurnost učenika, već i narušava njihov emocionalni i psihološki razvoj. Učenici izloženi fizičkom zlostavljanju često razvijaju strah od škole, izbjegavanje obrazovnih aktivnosti i narušenu percepciju autoriteta (Garcia, 2019).

Jedan od glavnih razloga za postojanje nasilja nastavnika prema učenicima je nedostatak adekvatne obuke o metodama upravljanja razredom i emocionalnom regulisanju. Nastavnici koji nemaju dovoljno znanja o pozitivnim disciplinarnim tehnikama često pribjegavaju autoritarnim metodama koje uključuju upotrebu straha i nasilja kao alata za održavanje kontrole. Uvođenjem obavezne obuke za nastavnike o konstruktivnim metodama upravljanja razredom i emocionalnom inteligencijom može se značajno smanjiti učestalost nasilja prema učenicima (Perry, 2021).

Nasilje nastavnika prema učenicima takođe ima negativan uticaj na cjelokupnu školsku klimu. Kada učenici posmatraju ili doživljavaju nasilje od strane nastavnika, oni gube povjerenje u obrazovni sistem i razvijaju

negativne stavove prema autoritetu. Ovo može rezultirati smanjenom motivacijom za učenje, povećanom stopom izostanaka i čak napuštanjem škole. Stoga je važno da obrazovne institucije usvoje jasne politike protiv nasilja i da obezbjede transparentne mehanizme za prijavljivanje i rešavanje incidenata (Williams, 2020).

## *Zaključak*

Pravni i institucionalni okviri imaju značajnu ulogu u borbi protiv nasilja u školama. Državni zakoni i školske politike koje jasno definišu neprihvatljive oblike ponašanja i predviđaju stroge sankcije za prekršioce stvaraju atmosferu nulte tolerancije prema nasilju. Institucionalni mehanizmi, poput školskih odbora za sigurnost i radnih grupa koje uključuju predstavnike nastavnika, roditelja i lokalnih vlasti, omogućavaju koordinisanu i brzu intervenciju u slučaju nasilničkih incidenata. Takav pravni i organizacioni pristup osnažuje škole u njihovim naporima da obezbede bezbjedno okruženje, što direktno utiče na smanjenje broja nasilničkih incidenata.

Donošenje zakona o školskom nasilju ima presudnu ulogu u pružanju institucionalne podrške za implementaciju preventivnih i interventnih mjera. Transparentni zakonski okviri omogućavaju obrazovnim institucijama da razviju i sprovedu programe za unapređenje međuljudskih odnosa i prevenciju nasilja, dok jasno definisani sankcioni sistemi osiguravaju da počinioci nasilničkih djela budu odgovorno sankcionisani. Osim toga, ovakvi zakoni podstiču saradnju između obrazovnih institucija, socijalnih službi i pravosudnog sistema, što doprinosi holističkom pristupu rešavanju problema nasilja u školama.

U kontekstu balkanskog prostora, implementacija pravnih mera o školskom nasilju često je suočena sa izazovima usled tradicionalnih obrazovnih praksi i kulturnih normi koje mogu umanjivati ozbiljnost problema. Ipak, studije pokazuju da zemlje koje su usvojile sveobuhvatne zakone i politike za borbu protiv nasilja u školama bilježe značajno smanjenje incidenata, kao i unapređenje ukupne školske klime. Jasno definisani zakonski okviri ne samo da pružaju adekvatnu zaštitu učenicima, već postavljaju i temelje za društvene promjene koje unapređuju obrazovni sistem.

*Literatura*

- Anderson, P. (2017). Community involvement in school safety initiatives. *Journal of Educational Policy*, 36, 150-167.
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 133-148.
- Brown, A., Lee, C., & Garcia, M. (2019). Peer dynamics and aggressive behavior in schools. *Educational Research Review*, 12, 45-62.
- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32(3), 365-383.
- European Commission. (2019). *Bullying in European Schools: A Comparative Study*. European Union Publications.
- Garcia, M. (2018). *Prevention Strategies in Educational Settings: Addressing School Violence*. Springer.
- Jones, R. (2018). Family dynamics and school violence. *Journal of School Psychology*, 45, 123-137.
- Kim, S. (2020). *Creating safe school environments: Multidisciplinary approaches to violence prevention*. Cambridge University Press.
- Li, X. (2019). *Innovative approaches to mitigating school violence in the digital age*. Oxford University Press.
- Martin, L. (2021). *Digital literacy and cyberbullying prevention in schools*. Springer.
- Mikanović, B. R., & Maran, M. M. (2016). Neformalno nasilje u srednjoj školi. *Sinteze - časopis za pedagoške nauke, književnost i kulturu*, 9, 65-81.
- Miller, L. (2018). *Emotional neglect in the classroom: Consequences and interventions*. Cambridge University Press.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017*. OECD Publishing.
- Perry, T. (2021). *Teacher training and violence prevention in educational settings*. Oxford University Press.

- Smith, A., & Jones, M. (2022). *The impact of COVID-19 on school violence: A digital perspective*. Springer.
- Smith, J. (2019). *Teacher-student violence: Hidden dynamics in educational settings*. Routledge.
- Smith, J. (2020). *Understanding school violence: Definitions and contexts*. Academic Press.
- Taylor, L. (2021). *Intervention strategies for school violence: A comprehensive approach*. Routledge.
- UNESCO. (2018). *Global report on school violence and bullying*. UNESCO.
- Williams, R. (2020). *School climate and authority dynamics: Addressing teacher violence*. Sage Publications.
- Wilson, D. (2020). Media influence and cyber violence in schools. *Journal of Media Studies*, 28, 320-335.

## MENTAL HEALTH OF STUDENTS AND VIOLENCE IN SCHOOLS

Valentina Smolović<sup>1</sup>, Isidora Smolović<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Higher Court in Podgorica, Podgorica, Montenegro

<sup>2</sup>Student, University of Belgrade – Faculty of Law, Serbia

### Abstract

Mental health and violence in schools are interconnected phenomena that significantly affect the emotional well-being and academic success of students. Students who suffer from mental health problems, such as anxiety, depression or conduct disorders, are often at greater risk of becoming both victims and perpetrators of violence. These students may have difficulties in regulating emotions and social interaction, which makes them more vulnerable to peer aggression, but also more inclined to react aggressively to conflicts. Long-term exposure to violence can result in withdrawal from social interactions, social isolation and a sense of hopelessness, which in some cases leads to suicidal thoughts or attempts. Precisely because of these circumstances, in this paper we will show how an integrated approach to mental health in schools is a key factor in reducing violence.

**Key words:** mental health, violence, schools, students



## *Volontiranje i njegov doprinos društvu i profesionalnom razvoju pojedinca*

Nebojša MACANOVIĆ<sup>1,\*</sup>, Mitar RADONJIĆ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Univerzitet u Banjoj Luci – Fakultet političkih nauka, Bosna i Hercegovina

<sup>2</sup>Crnogorski bezbjednosni forum, Danilovgrad, Crna Gora

*Ljudi su oduvijek imali potrebu pomagati jedni drugima, što ukazuje na činjenicu da volontiranje ima dugu istoriju i tradiciju. Svaki vid i oblik volontiranja utiče na lični i profesionalni razvoj pojedinca. Kako pojedinac kroz volonterske aktivnosti unaprijeđuje kvalitet života u zajednici tako i volonterske aktivnosti pomažu pojedincu da stekne nova znanja, iskustva i vještine koje mu mogu koristiti kako u ličnom odnosno emocionalnom, duhovnom i psihičkom razvoju tako i u profesionalnom razvoju. Upravo i cilj ovoga rada jeste da ukažemo na ulogu i značaj samog volontiranja, te njegov doprinos društvu i profesionalnom razvoju pojedinca.*

**Ključne riječi:** volontiranje, pojedinac, društvo, lični razvoj

### *Pojam i istorijski razvoj volonterizma*

Oduvijek je postojala potreba da ljudi pomažu jedni drugima posebno u teškim i složenim situacijama. Jedna od osnovnih čovjekovih osobina jeste njegova potreba da pomaže ljudima u nevolji i sličnima. Ljudi su oduvijek imali potrebu pomagati jedni drugima, pa možemo zaključiti da je volonterstvo staro koliko i čovjek. U zapadnim civilizacijama pomaganje drugima možemo povezati sa naukom hršćanske religije gdje je „pomoć blišnjemu” jedna od glavnih vrijednosti (Begović, 2006).

\* Nebojša Macanović, nebojsa.macanovic@fpn.unibl.org

U istoriji volontiranja i njegove institucionalizacije važnu ulogu imaju Serezoli i Paris (Pierre Ceresole & Hubert Parris). Oni su 1920. organizovali prvu međunarodnu grupu volontera koji su obnavljali selo u Francuskoj koje je bilo razrušeno tokom prvog svjetskog rata. Osim obnavljanja sela cilj im je bio izgradnja mira kroz zajednički rad. Iako je volontiranja od kad je i čovjeka dosta dugo vremena je trebalo da ljudi shvate koliko je volontiranje zapravo korisno pogotovo za zajednicu. Neki počeci volontiranja su krenuli nakon velikih ratova kad je u pitanju bilo obnavljanje onog što je u ratu razrušeno. Malo po malo volontiranje je došlo do faze u kojoj su se prepoznale sve koristi koje ono donosi sa sobom, te se tako intenzivnije počelo širiti i razvijati. Ubrzo su nastale tri glavne volonterske organizacije u svijetu koje postoje i danas, a to su: *International Reconciliation Union, Service Civil International, Youth Action for Peace*. Svrha ovih organizacija je održavanje i promovisanje mira, zalaganje za ljudska prava, podsticanje volontiranja i očuvanje okoliša (Russo & sur., 2007).

Volontiranje se je kroz istoriju javljalo u više oblika, od tradicionalnih običaja uzajamne pomoći do organizovanog djelovanja zajednice, posebno u kriznim periodima. Različita humanitarna i dobrotvorna udruženja provodila su organizovane programe pomoći. Danas, kada živimo u svijetu razvijene demokratije nositelji volonterskog aranžmana jesu pojedinci odnosno građani, koji djeluju neformalno kroz inicijative ili formalno kroz organizacije civilnoga društva, te javne ustanove i institucije (Prgić Znika & sur., 2019).

Prema Zakonu o volontiranju Republike Srpske (2013). član 2. tačka 1 i 2. volontiranje je aktivnost od opšteg interesa za Republiku Srpsku kojom se doprinosi poboljšanju kvaliteta života, aktivnom uključivanju građana u društvene procese i razvoju humanijeg i ravnopravnijeg demokratskog društva. Volontiranjem se stiču iskustva i vještine potrebne i korisne za aktivno učešće u društvu, lični razvoj i opšte dobro.

Prema Čulumu (2008) volontiranje je jedan od najsnažnijih elemenata koji pridonose razvoju i formiranju demokratskih promjena u svakom društvu, također ono je i osnova koja omogućuje građanima da se uključe u razvoj zajednice i društva davanjem svog slobodnog vremena, znanja, entuzijazma i energije.

Volonterstvo se može definisati kao dugoročno, planirano, prosocijalno ponašanje za dobrobit stranaca i javlja se u organizovanom okruženju, pri čemu je moguće razlikovati neformalno i formalno volontiranje (Penner, 2002). Neformalno se volontiranje odnosi na sve vrste pomoći,

povremene ili svakodnevne, kao što je pomoć komšijama ili nekome u porodici. Formalno volontiranje ima strukturu, cilj, vrijeme trajanja, vrste aktivnosti te očekivane rezultate, a odvija se unutar organizacije (Begović, 2006). Dobrobiti volontiranja su višestruke: korisnicima volontiranja direktno se pomaže u poboljšanju kvalitete života, a volonteri su intrinzično nagrađeni osjećajem pomaganja drugima te imaju priliku za razvijanje i usavršavanje raznih vještina (Snyder & Omoto, 2009).

Volonterstvo kao dobrovoljna aktivnost jeste sloboda izbora, a sloboda je osnovna težnja ljudske civilizacije. Volonterstvo ima potencijal izgradnje solidarnosti kako bi i oni koji imaju otežane životne okolnosti mogli biti ravnopravni članovi društva. Volontiranjem svi imaju priliku pomoći drugima i ukazati na probleme koji su svuda oko nas. Danas je volontiranje prepoznato kao aktivnost koja donosi niz koristi za Republiku Srpsku kao što su: poboljšanje kvalitete života, izgradnje socijalnog kapitala, ličnog razvoja, aktivnog uključivanja osoba u društvena događanja te razvoja humanijeg i ravnopravnijeg demokratskog društva.

Volontiranje u velikoj mjeri može donijeti mnoge dobrobiti volonterima, organizaciji, ali i zajednici. Volontiranje samim korisnicima omogućuje lični razvoj i uveliko im pomaže smanjiti socijalnu isključenost. Osim volontera koristi odnosno dobrobiti ima i organizacija koja ima priliku osnažiti svoju organizaciju i povećati njen ugled u zajednici. Volontiranje utiče na:

- Povećanje samopouzdanja i samopoštovanja;
- Zadovoljstvo koje proizlazi iz pomaganja drugima;
- Osjećaj korisnosti i pripadnosti;
- Smanjenje lične izolacije i širenje socijalne mreže;
- Razvijanje odgovornosti;
- Poboljšano psihičko i fizičko zdravlje;
- Veća usredotočenost na vlastite kapacitete i mogućnosti;
- Prilika za borbu protiv diskriminacije;
- Pružanje pozitivnog primjera i nadahnuća drugima;
- Smanjenje usamljenosti i isključenosti (Kamenko & sur., 2016).

Kroz volontiranje pojedinci ne pomažu samo zajednici već i samima sebi na način da razvijaju nova znanja i vještine te poboljšavaju postojeće. Volontiranje pozitivno utiče na fizičko i mentalno zdravlje pojedinaca, pojedinac širi svoj krug poznanstva, poboljšava komunikacijske vještine i još puno

toga. Volontiranje ljudima može otvoriti nove vidike. Veliki broj ljudi ulazi u projekte volontiranja jer na taj način stiču određeno iskustvo koje će uticati na njihov život. Osim što volontiranje utiče na osobu također utiče na okolinu u kojoj osoba volontira. Osobe se često uključe u volontiranje, jer neko od njihovih poznanika već volontira te se tako mogu međusobno motivisati i podsticati jedni druge da se uključe u projekte kroz koje kvalitetno i korisno iskorištavaju svoje vrijeme, a to puno znači kako za pojedince tako i za okolinu. Volontiranje osim što gradi preduzetnički duh kod čovjeka on također proširuje vidike osobama na način da vide širu sliku svijeta u kojem žive (<http://volonter-skz.eu/11-cinjenica-zasto-je-dobro-volontirati/>). Ljudi, a pogotovo mladi, zahvaljujući volontiranju postaju ambiciozni te teže nekom većem cilju kako bi promijenili i poboljšali zajednicu u kojoj žive. Vrlo važno je spomenuti da volontiranje osim što stvara kod ljudi određene vještine također pomaže pri osobnom i duhovnom razvoju osobe, u smislu da se osoba osječaj korisno zbog svog doprinosa i mogućnosti da će učiniti nešto dobro i korisno za dobrobit određene zajednice ili udruženja (Begović, 2006).

### *Međunarodne organizacije i zakoni o volonterizmu*

Važno je naglasiti da je 1948. godine, Unesco osnovao *Co-ordinating Committee of International Voluntary Service* koja je postala krovna organizacija svih volonterskih udruženja. Uloga ove organizacije je širenje informacija i iskustava te lobiranje za bolje uslove volontiranja, a odigrala je i veliku ulogu u uspostavljanju volonterskih organizacija u istočnoj Europi i drugim kontinentima. Ujedinjeni Narodi su također imali veliku ulogu u razvoju volontiranja te su tako 2000. godine na Milenijskom sastanku definisali osam mjerljivih ciljeva protiv gladi, bolesti, siromaštva, nepismenosti, diskriminaciji žena i uništavanju okoliša poznatijih kao Milenijski razvojni ciljevi. Svaki pojedini cilj se oslanja na volontere zbog čega su upravo volonteri postali ključni faktor u ostvarivanju tih ciljeva. Prema Begović (2006) postoji osam važnih dokumenata za istoriju volontiranja. Rezolucija o volontiranju usvojena je 1983. godine od strane Evropskog Parlamenta. U njoj se prepoznaje opšta korisnost volonterskog rada te se poziva Evropsku Komisiju da obrati pozornost na volontiranje te da donese Evropski statut za volonterski rad kojim bi se osiguralo pokrivanje troškova volontera, adekvatna zaštita i osiguranje. Dvije godine kasnije, 17.12.1985. godine Generalna Skupština Ujedinjenih Naroda prihvata Rezoluciju 40/212 u kojoj se 5.12. proglašava Međunarodnim danom

volontera za ekonomski i socijalni razvoj. 1994. godine Odbor Ministarstva Vijeća Europe donosi Preporuku o promicanju volonsterskog servisa. Unutar ove preporuke naglašava se važnost i obrazovna uloga volonterstva na intelektualnu razmjenu, društvo i jačanje evropske svijesti za smanjenje prepreka mobilnosti mladih volontera. 1996. je pokrenut program Evropske Volonsterske Službe, od strane Evropske Komisije. Tim programom se podržava dugoročno volontiranje mladih od 18 do 25 godina. 20.11.1997. Generalna skupština Ujedinjenih Naroda prihvata Rezoluciju 52/17 kojom se 2001. godina proglašava Međunarodnom godinom volontera. 11.05.2000. Vijeće Europe donosi Evropsku Konvenciju o promociji međunarodnog dugoročnog volonsterskog rada mladih. Njome su definisani ključni akteri u procesu volontiranja, ugovor o volontiranju, osposobljavanje volontera, prava i obveze te potvrde i certifikati. 2001. godine Vijeće Evrope donosi Preporuku 1496: Unaprijeđenje statusa i uloge volontera u društvu koja kao što i sam njen naziv ukazuje vodi računa o promovisanju uloge volontera u društvu.

Prema Zakonu o volontiranju Republike Srpske (2013). čl.10. korisnik volontiranja može biti fizičko lice, organizator volontiranja čiji osnovni cilj nije sticanje dobiti ili zajednica koja prima usluge volontera. Korisnik volontiranja ne može biti privredno društvo. Takođe prema čl. 10 ovog zakona volonter ima pravo:

- » na evidentiranje volonsterske aktivnosti u volonsterskoj knjižici,
- » da se upozna sa etičkim normama bitnim za pojedini oblik volontiranja,
- » na odgovarajuću obuku sa ciljem poboljšanja kvaliteta obavljenih aktivnosti i
- » pruženih usluga, a naročito ako to zahtijeva priroda volonsterskih aktivnosti i usluga koje se pružaju,
- » na stručnu pomoć i podršku tokom volontiranja,
- » da se u pismenoj formi upozna sa uslovima volontiranja, aktivnostima koje će
- » obavljati, uslugama koje će pružati i pravima koja im pripadaju na osnovu ovog zakona i
- » drugih propisa, kao i opštih akata organizatora volontiranja,
- » na nadoknadu ugovorenih troškova nastalih u vezi sa volontiranjem,
- » na sigurne uslove rada u skladu sa prirodom volonsterskih aktivnosti koje obavlja,

- » na zaštitnu opremu u skladu sa prirodom volonterskih aktivnosti koje obavlja i
- » usluga koje pruža,
- » da se upozna sa opasnostima koje su u vezi sa specifičnim oblikom volontiranja
- » koje obavlja,
- » na dnevni odmor u ugovorenom trajanju,
- » na zaštitu privatnosti i ličnih podataka i
- » da učestvuje u odlučivanju o pitanjima u vezi sa volontiranjem.

Jedan od osnovnih dokumenata na kojima se bazira volonterizam jeste i Etički kodeks volontera koji predstavlja minimalni zajednički sistem vrijednosti koji organizatori volontiranja i volonteri uvažavaju u svom području djelovanja. Cilj mu je podsticati razumijevanje i prihvaćanje propisanih načela i standarda te njihovu primjenu u svakodnevnoj organizaciji i pružanju volonterskih usluga. Ovakav dokument izvrstan je alat za upoznavanje volontera s načelima rada organizacije u koju se uključuje te pridonosi jasnijem definisanju međusobnih odnosa od samog početka volontiranja (<http://www.djecjidompula.hr/eticki-kodeks-volontera>).

### *Uloga i značaj volonterizma za samog pojedinca i društvenu zajednicu*

Postoje šest ličnih i društvenih funkcija koje se ostvaruju kroz volontiranje koji su ujedno motivi i razlozi zbog kojih ljudi volontiraju (Clary & Snyder, 2006), a to su:

- vrijednosti – volontiranje nekim ljudima omogućuje da djeluju u skladu s ličnim uvjerenjem o važnosti pomaganja drugima i brige za dobrobit drugih,
- razumijevanje – volontiranje ima funkciju propitivanja, otvara mogućnost učenja i razvijanja vještina, zadovoljava čovjekovu želju da razumije ljude kojima pomaže, organizaciju za koju volontira ili samoga sebe,
- poštovanje – volontiranje može pomoći osobi da podigne svoje samopoštovanje, da se bolje osjeća sama sa sobom i da se psihološki razvija,
- karijera – nekima volontiranje omogućuje sticanje iskustva vezanog uz karijeru, učenje novih vještina koje im mogu pomoći u pronalaženju zaposlenja ili razvoju karijere,

- društvo – volontiranjem ljudi povećavaju i jačaju svoje društvene veze ili volontiraju zbog društvenog pritiska i prilagodbe,
  - zaštita – volontiranje može poslužiti kao sredstvo za smanjivanje negativnih osjećaja ili pružiti bijeg od ličnih problema i usamljenosti.

Osjećaj empatije je jedan od snažnih i najčešćih motiva za volontiranje. Ljudi suosjećaju s drugima koji su u teškim životnim situacijama i kojima treba pomoć. Empatija je jedan od čestih motiva za volontiranje, jer nakon pomažanja potrebitima za sobom donosi osjećaj ispunjenja i sreće. Neki od drugih motiva za volontiranje mogu biti moralni ili religiozni motivi a osobe koje su vođene tim motivima imaju snažna moralna, etička ili religiozna uvjerenja. Osim navedenih motiva volonteri također mogu biti motivisani promjenom koju će svojim volonterskim aktivnostima pridonositi društvu i zajednici te na taj način poboljšati i društvo i zajednicu (Jeđud Borić & sur., 2015).

Jako je važno održavati kontinuiranu komunikaciju, čak i kada volonter trenutno ne volontira, kako bi volonteri stalno bili uključeni u dešavanja te ako ima nekakvih problema ili nesuglasica da se iste mogu razriješiti. Takođe, važno je omogućiti volonterima edukaciju prema njihovim interesima kako bi što bolje obavljali svoje volonterske aktivnosti. Volonteri se trebaju uključivati u donošenje odluka kako bi se osjećali da pridonose i kako bi dali svoje stavove i mišljenja na određenu situaciju. Podsticanje dobrih međuljudskih odnosa među volonterima i mentorima može pridonijeti zadržavanju volontera, jer su veće šanse da volonter nastavi s volontiranjem u okruženju koje ima dobru radnu atmosferu u kojoj se svi međusobno družu te su podrška jedni drugima. Jedna od najbitnijih stvari je pokazati razumijevanje za volontere i njihove obaveze te im pružiti podršku. Neki volonterski centri imaju organizovanu podršku za volontere na kojoj volonteri mogu doći i reći što ih muči, olakšati dušu i dobiti dobre savjete i podršku. Na taj način volonteri se ne osjećaju usamljeno te znaju da uvijek imaju mjesto na koje mogu doći kako bi dobili podršku ili bili podrška nekom drugom (Jerončić & sur., 2007).

### *Značaj volonterskog rada u obrazovanju studenata*

Polazeći od ovih činjenica i značaja volontiranja ukazaćemo i na pozitivna iskustva studenata, budućih socijalnih radnika sa Univerziteta u Banjoj Luci. Od 2004. godine tj. od samog osnivanja udruženja Mozaik prijateljstva postoji i javna kuhinja „Obrok ljubavi” u kojoj svakodnevno

zaposleni i volonteri pripremaju obroke za sve korisnike i korisnice sa područja Grada Banja Luke. Upravo zbog značaja volonterizma za mlade ljude Fakultet političkih nauka, odnosno studijski program Socijalni rad od 2015. godine organizuje posjete ovoj ustanovi, gdje studenti pomažu zaposlenima u pripremanju obroka za njihove korisnike. Pored pripreme obroka studenti ovog fakulteta su često i inicijatori brojnih humanitarnih akcija i prikupljanja pomoći u garderobe i hrani za korisnike ove ustanove. Studenti ne samo što na ovaj način pokazuju empatiju za siromašne i bolesne građane već i na najbolji način stiču praktična saznanja o socijalnoj problematici brojnih marginalizovanih grupa koje upoznaju u ovoj ustanovi. Prilikom posjete studenata javnoj kuhinji Predsjednik ovog udruženja Miroslav Subašić razgovara sa studentima i prenosi im svoja znanja o samoj organizaciji i funkcionisanju ovakve specifične ustanove, te upoznaje studente i sa socijalnim preduzetništvom koje ovo udruženje podstiče za dobrobit svih korisnika. Ova posjeta sem socijalnog aspekta ima i naglašen obrazovni segment koji je u pogledu volontiranja jako bitan za razvoj profesionalnih kompetencija budućih socijalnih radnika.

Naši student upravo kroz ovakav volonterski rad stiču puno novih znanja, vještina iskustava, ali i poznanstava. Kroz volontiranje pojedinac raste zajedno sa zajednicom i radi na svom emocionalnom, duhovnom i profesionalnom razvoju. Pojedinac osim što tako širi svoje vidike također dobija i priliku biti dio promjene na bolje.

Volonterizam je neophodno razvijati posebno kod djece školskog uzrasta kako bi razvijala empatiju za druge ljude kojima je pomoć potrebna, ali kako bi i sagledala realnost i okolnosti u kojima žive neke ranjive kategorije stanovništva (Macanović, 2015). Škole trebaju podsticati aktivnosti volontiranja. One moraju biti pokretači brojnih akcija gdje djeca mogu pokazati svoju potrebu da pomognu drugima u nevolji (Rijavec & Jurčec, Pavlović, 2019).

## *Zaključak*

Ljudi od kad se rode potrebna im je pomoć drugih kako bi učili i razvijali se. Ljudi su socijalna bića i zavise jedni od drugih. Roditelji pomažu djeci, djeca drugoj djeci i tako u krug. Većini ljudi kojima je potrebna pomoć nađu je kroz roditelje, učitelje, prijatelje, kolege s posla. Ipak, neki ljudi nažalost nisu pronašli pomoć koja im treba. Tu dolaze pojedinci ili neprofitne organizacije koje znaju koliko je važna pomoć drugih za sam rast i razvoj

osobe te će uvijek bit spremne pomoć i volontirati kako bi vratili zajednici i društvu ono što je njima dano. Osim što pomaže zajednici volonter radi i na samome sebi. Volonter se razvija na psihološkoj, duhovnoj i emocionalnoj razini. Širi svoje vidike te otvara svoj um. Razvija nove vještine koje mu mogu pomoći u svakodnevnom životu kako bi mu on bio što lakši ili što ispunjeniji. Volontiranje je jedan od najsnažnijih elemenata koji doprinose razvoju i formiranju demokratskih promjena u svakom društvu, to je osnova koja omogućuje građanima/kama da se uključe kroz različite građanske inicijative te davanjem svog slobodnog vremena, znanja i iskustva te entuzijazma i energije značajno doprinesu razvoju svoje zajednice i društva u cjelini. Zbog specifičnosti načini na koji funkcioniraju, te zbog djelovanja na tri razine (lični razvoj, rješavanje konkretnih problema, društveni razvoj) doprinosi podizanju aktivnosti građana/ki, a posebno mladih ljudi koji se najčešće bave volonterskim radom.

### *Literatura*

- Begović, H. (2006). *O volontiranju i volonterima/kama*. Zagreb: Volonterski centar.
- Ćulum B. (2008). *Zašto i kako vrednovati volontiranje?*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugencijske solidarnosti.
- Etički kodeks volontera. Na sajtu: <http://www.djecjidompula.hr/eticki-kodeks-volontera/>. Očitano: 02.04.2025.
- Jeđud Borić, I., Kordić, I., Prgić Znika, J. (2015). *Menadžment volontera*. Zagreb: Volonterski centar Zagreb.
- Jerončić, R., Milić, R., Raguž, Ž. i Russo, A. (2007). *Volontiranje: ključ uspjeha u svijetu rada*. Split: Udruga Split zdravi grad.
- Kamenko J., M. Kovačević i L. Šehić Relić (2016). *Volontiranje prilika za nove kompetencije: vodič kroz inkluzivno volontiranje za organizatore volontiranja*, Osijek: Volonterski centar Osijek.
- Macanović, N. (2015). *Pedagoške aktuelnosti*. Banja Luka: Centar modernih znanja.
- Penner, L.A. (2002). Dispositional and organizational influences on sustained volunteerism: An interactionist perspective. *Journal of Social Issues*, 58, 447-467.

- Prgić Znika, J., Kordić, I., Medlobi, M. (2019). *Vodič kroz volonterski svijet*. Zagreb: Volonterski centar Zagreb.
- Rijavec, M., Jurčec, L, Pavlović, V. (2019). *Školski volonteri: dobrobiti volontiranja u školama*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
- Snyder, M., Omoto, A.M. (2009). Who gets involved and why? The psychology of volunteerism. U: E.S.C. Liu, M.J. Holosko i T.W. Lo (Ur.), *Youth empowerment and volunteerism: Principles, policies and practices* (str. 3-26). Hong Kong: City University Press of Hong Kong.
- Volonterski centar Pozitiva. (2016). *11 činjenica zašto je dobro volontirati*. Na sajtu: <http://volonter-szk.eu/11-cinjenica-zasto-je-dobro-volontirati/>. Očitano: 03.04.2025.

## VOLUNTEERING AND ITS CONTRIBUTION TO SOCIETY AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF INDIVIDUALS

Nebojša Macanović<sup>1</sup>, Mitar Radonjić

<sup>1</sup>University of Banja Luka – Faculty of Political Sciences, Bosnia and Herzegovina

<sup>2</sup>Montenegrin Security Forum, Danilovgrad, Montenegro

### Abstract

People have always had the need to help each other, which indicates the fact that volunteering has a long history and tradition. Every type and form of volunteering affects the personal and professional development of an individual. As an individual improves the quality of life in the community through volunteer activities, volunteer activities also help the individual to acquire new knowledge, experiences and skills that can be useful both in personal and emotional, spiritual and psychological development as well as in professional development. The goal of this work is to point out the role and significance of volunteering itself, and its contribution to society and the professional development of an individual.

**Keywords:** volunteering, individual, society, personal development

Prikaz knjige:  
*Motoričko ponašanje učenika sa smetnjama u  
razvoju,\**  
Goran Nedović, Ivana Sretenović i Srećko Potić

Kristina IVANOVIĆ\*\* & Jovana PAVLOVIĆ  
*Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija*

Nedović, G., Sretenović, I., i Potić, S. (2025). *Motoričko ponašanje učenika sa smetnjama u razvoju*. Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 24 cm, 275 str. ISBN: 978-86-6203-191-4.

Monografija *Motoričko ponašanje učenika sa smetnjama u razvoju* autora prof. dr Gorana Nedovića, doc. dr Ivane Sretenović i dr Srećka Potića objavljena je 2025. godine, a izdavač je Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Izdavački centar. Recenzenti su prof. dr Gordana Odović, prof. dr Siniša Ristić i prof. dr Srboљub Đorđević. Posvećena je razmatranju motoričkog ponašanja učenika sa senzornim i kognitivnim poremećajima i učenika sa oštećenjem centralnog nervnog sistema. U specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji retke su publikacije čiji je cilj bio usmeren na dubinsku analizu motoričke disfunkcije kao jedne od karakteristika populacije ovih učenika. Monografija, u svojoj strukturi, pored uvoda, literature, rečnika termina, indeksa pojmova i indeksa autora, sadrži još pet poglavlja.

Prvo poglavlje *Razumevanje motoričkog ponašanja* predstavlja početak teorijske elaboracije o motoričkom ponašanju kroz analizu strukture motoričkog ponašanja: motoričku kontrolu, motoričko učenje i motorički razvoj. Autori su kroz ova tri pristupa pokušali da daju odgovore na koji način je organizovana kontrola motoričkog ponašanja, na koji način se motoričko ponašanje stiče kroz praksu ili iskustvo i na koji način se motoričko ponašanje menja tokom godina. Neizostavno je bilo da se analizira uloga kognitivnih funkcija i senzornih informacija u motoričkom ponašanju s obzirom na

\* Ovaj rukopis je podržan sredstvima Ministarstva nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (ugovor broj 451-03-137/2025-03/200096)

\*\* Kristina Ivanović, kristinaivanovic@fasper.bg.ac.rs

povezanost određenih procesa unutar motoričkog ponašanja sa ovim varijablama. Ovo poglavlje se dalje nastavlja kroz prikaz osnovnih paradigmi u tumačenju razvoja deteta. Autori naglašavaju da ne postoji sveobuhvatna i jedinstvena teorija koja bi mogla da objasni celokupni razvoj deteta, već da svaka daje određen doprinos razumevanju i tumačenju brojnih činjenica i otkrića.

*Elementi motoričkog ponašanja* predstavljaju drugo poglavlje monografije. Naglasak ovog poglavlja je na razumevanju pokreta kao osnovnog elementa motoričkog ponašanja, pa autori definišu i analiziraju vrste pokreta, kao i faze u razvoju pokreta. S obzirom na to da proučavanje pokreta ima dugu istoriju i da interesovanje za istraživanjima pokreta potiče još iz perioda pre nove ere, autori su detaljno opisali kako je tekao istorijski pristup u proučavanju pokreta. Poseban akcenat je stavljen na Bernštajnovu teoriju o razvoju pokreta i višeslojnom sistemu za izgradnju pokreta. Kako bi čitaoci bilo jasnije, pored istorijskog prikazani su i naučni, multidisciplinarni i neurofiziološki pristup u proučavanju pokreta. Jasno je da je proučavanje pokreta složen proces koji se ne može posmatrati iz jednog aspekta. Poglavlje se dalje nastavlja opisom motoričkog programiranja, analizom posture i lokomocije, te njihovih elemenata.

U trećem poglavlju, *Motorička disfunkcija*, opisani su neurološki deficiti i posebno su istaknuti razvojni poremećaj koordinacije, dispraksija i apraksija. U populaciji učenika sa motoričkim i kognitivnim smetnjama prevalencija motoričkih poremećaja je visoka. Problem koji se javlja jeste nedostatak istraživanja prirode motoričke disfunkcije. Autori navode da je u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji i dalje malo istraživanja u oblasti motoričkih deficita u odnosu na, recimo, istraživanja kognitivnih deficita.

Četvrto poglavlje, *Profil motoričkog ponašanja kod učenika sa smetnjama u razvoju*, predstavlja poseban doprinos ovoj monografiji. Autori su sublimirali rezultate svojih istraživanja koji se odnose na nivoe motoričkog razvoja, antropometrijske karakteristike i strukturu motoričkog ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju. Sva ova istraživanja duboko se oslanjaju na teorijski koncept koji je opisan u prethodnim poglavljima, baziraju se na holističkom pristupu, primenjuju novu metodologiju i standardizovane testove. Čitaoci su u prilici da kroz dat prikaz, analizu i diskusiju rezultata istraživanja steknu uvid u motoričke performanse učenika sa smetnjama u razvoju. Ujedno, autori naglašavaju da njihovo razumevanje motoričkog ponašanja služi kao osnova

za rad sa onim individuama čija funkcionalna ograničenja motorike proizilaze iz problema u motoričkoj kontroli, motoričkom učenju i motoričkom razvoju.

U zaključku autori navode da su rezultati njihovih studija potvrdili osnovnu paradigmu da senzorni i kognitivni poremećaji, kao i oštećenja centralnog nervnog sistema, određuju profile motoričkog ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju.

Monografija je pisana na sistematičan i razumljiv način i može omogućiti širokoj čitalačkoj publici uvid u složenost i značaj proučavanja motoričkog ponašanja učenika sa smetnjama u razvoju. Svojim sadržajem vodi čitaoca od teorijskog do istraživačkog aspekta motoričkog ponašanja i njegovih elemenata. Kao takva može biti korisna studentima, i široj stručnoj i naučnoj javnosti.



*Beogradska defektološka škola*  
*Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*

Kosovska 8/1, 11000 Beograd  
[bds.casopis@gmail.com](mailto:bds.casopis@gmail.com)

UPUTSTVO ZA AUTORE

*Beogradska defektološka škola* je recenzirani istaknuti nacionalni naučni časopis, otvoren za autore iz svih oblasti specijalne edukacije i tangenčnih naučnih disciplina. U časopisu se objavljuju izvorni naučni i stručni članci koji nisu prethodno publikovani u drugim časopisima, tematskim ili zbornicima radova sa naučnih ili stručnih skupova i u drugim publikacijama, u celini ili delimično, niti su u procesu razmatranja za objavu. U časopisu se objavljuju sledeći prilozi naučnog karaktera: 1) empirijska istraživanja, 2) pregledni radovi, 3) kratka i prethodna saopštenja i 4) naučne kritike, polemike i komentari. Radovi klasifikovani kao naučni moraju imati bar dve pozitivne recenzije. Pored naučnih, u časopisu se objavljuju i stručni članci, odnosno prilozi vannaučnog karaktera: 1) stručni radovi, 2) informativni prilozi i 3) prikazi knjiga. Stručni radovi moraju imati jednu pozitivnu recenziju. Radovi u časopisu *Beogradska defektološka škola* se publikuju na srpskom ili engleskom jeziku. Prijava članaka vrši se elektronskom poštom, na e-mail adresu: [bds.casopis@gmail.com](mailto:bds.casopis@gmail.com).

PROCEDURA PRIJAVE, RECENZIRANJA I OBJAVLJIVANJA ČLANKA

Prilikom prijavljivanja članka, autor za korespondenciju je u obavezi da, pored rukopisa članka, elektronski pošalje i popunjen Obrazac za prijavu članka sa izjavom o autorstvu.

Naknada za autorstvo određuje se samo za naručene članke, o čemu odluku donosi Uredništvo. Autor je ponudom rada časopisu *Beogradska defektološka škola* i slanjem Obrasca za prijavu članka sa izjavom o autorstvu, saglasan, bez naknadnih uslova, sa objavljivanjem rada u spomenutom časopisu te je saglasan sa objavljivanjem rada u celini ili nekih njegovih delova na mrežnoj stranici časopisa, kao i na drugim elektronskim portalima na kojima je časopis zastupljen. Autor je ponudom rada časopisu *Beogradska defektološka škola* i slanjem Obrasca za prijavu članka sa izjavom o autorstvu, saglasan sa prenosom autorskih prava na časopis. Za kasnije publikovanje rada u celini ili nekih njegovih delova, autori su u obavezi da zatraže dozvolu od Uredništva časopisa.

Glavni urednik čita sve pristigle radove i preliminarno analizira rukopise. Glavni urednik može, bez upućivanja rukopisa u recenzentsku proceduru, da odbije rad ukoliko sadržina ne odgovara tematskoj koncepciji časopisa. Ukoliko rukopis nije u potpunosti pripremljen u skladu sa uputstvom za autore biće vraćen autorima na tehničku korekciju i tek nakon ponovnog prijavljivanja, članak se upućuje u anonimnu recenzentsku proceduru.

Anonimnost recenzentskog postupka je neprikosnoven.

Originalni naučni radovi, pregledni radovi, kao i kratka i prethodna saopštenja za objavljivanje moraju da dobiju bar dve pozitivne recenzije, dok je za publikovanje stručnih radova neophodna jedna pozitivna recenzija.

Recenzenti su priznati domaći i međunarodni naučni radnici iz svih oblasti specijalne edukacije i tangentialnih naučnih disciplina. Za recenziranje se ne dobija finansijska naknada, ali časopis vodi evidenciju odrađenih recenzentskih postupaka i u svakom trenutku recenzent može da zatraži potvrdu od Uredništva o sopstvenom recenzentskom angažmanu u časopisu. Takođe, u poslednjem broju časopisa svake kalendarske godine objavljivaće se spisak recenzenata za aktuelnu godinu.

Izbor recenzenata se vrši u odnosu na tematiku koja je obrađivana u radu i u odnosu na naučni ili stručni status prvog autora rada. Recenzentima se šalje rukopis članka bez podataka o autorima, kao i Uputstvo za recenzente i Recenzentska forma. Nakon završenog recenzentskog postupka, rad se može prihvatiti bez izmena, može biti vraćen autorima sa zahtevima recenzenata za korekcijom ili se, u slučaju negativnih recenzija, rad odbija.

U slučaju da su od autora zahtevane korekcije, autori su dužni da u roku koji određuje Uredništvo, izvrše tražene korekcije i dostave korigovanu verziju članka. Uredništvo zatim čita korigovani članak i ako je korektno doraden, u skladu sa zahtevima recenzenata, članak ulazi u izbor za objavu. Ukoliko autori u korigovanoj verziji nisu uzeli u obzir preporuke recenzenata, glavni urednik može zatražiti mišljenje još jednog recenzenta ili može odbiti rad.

Autori pri prijavi članka predlažu kategorizaciju istog, ali konačni sud o kategorizaciji članka prihvaćenog za objavljivanje donosi glavni urednik na preporuku recenzenata.

Članci se ne objavljuju prema redosledu prihvatanja članaka za objavljivanje. Uredništvo određuje prioritete pri objavljivanju članaka, u skladu sa uređivačkom politikom časopisa. Međutim, autori članaka prihvaćenih za objavljivanje mogu se u svakom trenutku obratiti Uredništvu za potvrdu o tome da je članak prihvaćen za objavljivanje.

---

## TEHNIČKA PRIPREMA TEKSTA ČLANKA

Članak koji se prijavljuje za objavljivanje u časopisu *Beogradska defektološka škola* neće biti upućen u recenzentsku proceduru ukoliko nije pripremljen u skladu sa zahtevima časopisa koji se tiču tehničke pripreme teksta članka.

Članak treba da bude napisan latiničkim pismom, na srpskom ili engleskom jeziku, u tekst procesoru Microsoft Word, u formatu A4, fontom Times New Roman, sa proredom 1,5 i svim marginama 2 cm. Naslov članka treba da bude kratak, informativan i ne duži od 250 slovnih mesta. Naslov članka se piše velikim slovima, podebljano, veličine 14 tačaka. Nije prihvatljivo koristiti skraćenice u naslovu članka.

Članci prijavljeni na srpskom jeziku treba da imaju sažetke na srpskom i engleskom jeziku. Nužno je da članci prijavljeni na engleskom jeziku imaju sažetak na engleskom jeziku, dok prevod sažetka na srpski jezik obezbeđuje Uredništvo. *Sažetak* (sažetke) članka treba navesti na početku rukopisa, odmah nakon naslova. Sažetak članka treba da bude obima između 100 i 300 reči, treba da bude napisan kurzivom, veličine 11 tačaka. Na kraju sažetka, pod oznakom *Ključne reči* treba navesti tri do pet ključnih pojmova koji se ne pominju u naslovu članka i koje treba navesti abecednim redosledom, te odvojiti zarezom.

Tekst originalnog naučnog rada i kratkog i prethodnog saopštenja načelno se sastoji od sledećih celina: uvod, metod rada, rezultati, diskusija, zaključci i literatura. Pregledni i stručni radovi mogu imati i drugačiju strukturu.

Tekst rada se piše sa obostranim poravnanjem, s tim što se uvlači početak svakog pasusa (1,27 cm). U tekstu ne treba koristiti automatske postavke dodavanja praznog reda pre, odnosno posle pasusa. Podnaslovi treba da budu odvojeni razmacima od jednog reda u odnosu na ostatak teksta. Podnaslovi prvog reda (npr. Uvod, Zaključak) pišu se malim slovima (osim početnog i slova u podnaslovu koja zahtevaju upotrebu velikog slova), podebljano i centrirano, veličine 12 tačaka. Podnaslovi drugog reda se pišu malim slovima (osim početnog i slova u podnaslovu koja zahtevaju upotrebu velikog slova), veličine 12 tačaka, podebljano i poravnato ulevo. Izbegavati upotrebu podnaslova trećeg reda, a ukoliko to nije moguće pisati ih malim slovima (osim početnog i slova u podnaslovu koja zahtevaju upotrebu velikog slova), kurzivom, veličine 12 tačaka, podebljano i poravnato ulevo.

Grafičke priloge, slike i tabele treba urediti prema APA pravilima – *The Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed.*, 2019. Grafički prilozi i tabele treba da budu napravljeni u Word-u, moraju da budu izraženi u crnim, belim i sivim tonovima i moraju da se nalaze u tekstu na željenom mestu. Svaki grafički prilog i tabela treba da imaju naslov i numeraciju.

Numeracija tabele se vrši arapskim brojevima, po redu pojavljivanja u tekstu, boldovano, sa levim poravnanjem, veličine 12 tačaka (**Tabela 1**), nakon čega se navodi naslov tabele, napisan kurzivom, sa levim poravnanjem, veličine 12 tačaka. Između numeričke oznake i naslova tabele ostaviti prazan red. Grafikoni i slike se numerišu i naslovljavaju na isti način kao tabele.

Referisanje i beleženje bibliografskih izvora u tekstu rukopisa treba da bude u skladu sa APA pravilima – *The Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed.*, 2019. Kada se u tekstu navode podaci drugih autora, njihove sintagme, ideje, pojmovi i slično izvor se daje u tekstu, a ne u fusnotama. Referenca se stavlja u zagrade i treba da sadrži prezime autora, godinu izdanja i, u slučaju doslovnog navoda, stranicu (primer: Astore, 2013, pp. 23; Mihajlović, 2011, str. 24). Ako se u članku citira referenca sa dva autora, treba oba autora navesti na svakom mestu gde se citira njihov rad (primer: Damiano & Abel, 1998). Ako se u radu citira referenca sa tri i više autora, piše se prezime prvog autora, sa dodatkom *et al.* (za reference na engleskom i drugim stranim jezicima), odnosno dodatkom *i sar.* (za reference na srpskom jeziku), uz godinu izdanja, odvojenu zarezom (primeri: Hagberg et al., 2001; Jovanović i sar., 2003). Ukoliko se autor u rukopisu istovremeno poziva na više izvora, reference u zagradi treba da budu navedene abecednim redom, odvojene tačkom i zarezom, a ako ima više referenci istog autora, onda i hronološki, odvojeno zarezom (primer: Botović, 2014; Espinković, 2002, 2013; Marijakić, 2008). U slučaju da se u tekstu pojavljuje više referenci jednog ili više istih autora iz iste godine, neophodno je nakon godine izdanja navesti po jedno malo slovo za svaku od referenci, počevši od slova *a* za izvor koji se prvi pojavljuje u tekstu (primeri: Nastić, 2012a; Nastić, 2012b; Nastić, 2013a,b).

Na kraju članka, u popisu literature treba navesti sve izvore koji se referišu ili navode u tekstu članka. Lista referenci se formira prema APA pravilima – *The Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed.*, 2019. Dakle, abecednim redom po prezimenima autora i hronološkim redom za radove istog (istih) autora. Reference se navode u izvornom obliku, na pismu na kom su objavljene. Za svaku referencu za koju je dostupan DOI broj, nužno je navesti taj podatak u formatu linka (na primer: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.2.225>)

**Primeri navođenja članka sa jednim autorom:**

Grzelka, M. (2020). Attitudes toward vulnerable populations in the time of COVID-19: critical discourse analysis of gazeta.pl online comment sections. *Society Register*, 4(2), 121–132. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.2.09>

**Primeri navođenja članka sa dva autora:**

Haines, K. J., & Berney, S. (2020). Physiotherapists during COVID-19: usual business, in unusual times. *Journal of Physiotherapy*, 66(2), 67–69. <https://doi.org/10.1016/j.jphys.2020.03.012>

**Primeri navođenja članka sa tri do devetnaest autora:**

Hurley, D. S., Sukal-Moulton, T., Msall, M. E., Gaebler-Spira, D., Krosschell, K. J., & Dewald, J. P. (2011). The Cerebral Palsy Research Registry: Development and Progress Toward National collaboration in the United States. *Journal of Child Neurology*, 26(12), 1534–1541. <https://doi.org/10.1177/0883073811408903>

**Primer navođenja članka sa dvadeset i više autora:**

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., ... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 0366(20), 1–14. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

**Primeri navođenja knjiga:**

Magill, R. A. (2007). *Motor learning and control. Concepts and applications*. McGraw-Hill.

Недовић, Г., Одовић, Г., & Рапаић, Д. (2010). *Развој социјалних вештина особа са инвалидитетом*. Друштво дефектолога Србије.

**Primeri navođenja poglavlja knjige:**

Cruse, H., Dean, J., Heuer, H., & Schmidt, R. A. (1990). Utilization of sensory information for motor control. In O. Neumann & W. Prinz (Eds.), *Relationships between perception and action* (pp. 43–73). Springer Verlag.

Jablan, B., & Hanak, N. (2008). Teorija uma dece sa oštećenjem vida. U N. Glumbić (Ur.), *Teorija uma dece sa posebnim potrebama* (str. 96–110).

Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju  
– Izdavački centar (CIDD).

**Primeri navođenja članka iz zbornika radova:**

Matić, M. (2012). Impact of various external feedback in motor learning. In M. Dopsaj et al. (Eds.), *Proceedings of Thematic Conference “Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status with Children, Youth and Adults”* (pp. 272–279). University of Belgrade – Faculty of Sport and Physical Education.

Maćešić-Petrović, D., & Kovačević, J. (2013). Terapija pokretom i plesom – Upporedna analiza bazičnih metodskih koncepata. U M. Gligorović (Ur.), *Zbornik radova „Novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji”* (str. 165–182). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

**Primeri navođenja doktorskih disertacija i magistarskih radova:**

Angeli, E. L. (2012). *Networks of communication in emergency medical services* (Publication No. 3544643) [Doctoral dissertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Samson, J. M. (2016). *Human trafficking and globalization* [Unpublished doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.

**Primer navođenja elektronskih izvora kada je poznat autor teksta:**

Rogač, M. (2020). *Vanredno stanje i osobe sa invaliditetom – rešenja moguća samo kada država „sluša.”* Istinomer. <https://www.istinomer.rs/analize/vanredno-stanje-i-osobe-sa-invaliditetom-resenja-moguca-samo-kada-drzava-slusa/>

**Primer navođenja elektronskih izvora kada nije poznat autor teksta:**

UNICEF (2020, May 30). UNICEF-ov odgovor na pandemiju COVID-19 u Srbiji. <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/unicef-ov-odgovor-na-pandemiju-covid-19-u-srbiji>

---

*Beogradska defektološka škola*  
*Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*

Kosovska 8/1, 11000 Belgrade  
[bds.casopis@gmail.com](mailto:bds.casopis@gmail.com)

---

### INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

The *Belgrade School of Special Education and Rehabilitation* is a peer-reviewed prominent national scientific journal, open to authors from all areas of special education and related scientific disciplines. The journal aims to publish original scientific and professional articles, not previously published elsewhere, totally or partly, including other journals or thematic collections of papers from scientific and professional conferences and other publications, nor are under consideration for publication anywhere else. The following types of articles are considered for publication: 1) empirical studies, 2) literature reviews, 3) brief and preliminary reports, and 4) commentary, critiques and polemics in science. Articles classified as scientific have to receive at least two positive reviews. In addition to scientific, the journal also publishes other types of articles: 1) professional articles, 2) news and events, and 3) book reviews. Professional articles should have one positive review. All articles are published in Serbian or English. Authors should submit their manuscripts via e-mail: [bds.casopis@gmail.com](mailto:bds.casopis@gmail.com).

### SUBMISSION, PEER REVIEW AND PUBLICATION OF ARTICLE

In addition to the manuscript, corresponding author must complete and submit the electronic version of *Article Application and Authorship Statement Form*.

The authorship fee is given only for the ordered articles, as decided on by Editorial Board. By submitting a manuscript and the *Article Application and Authorship Statement Form* to the *Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, authors agree, with no additional conditions, that an article can be published in the journal, totally or partly, and online on the website, as well as on other electronic portals where the journal is available. By submitting a manuscript and the *Article Application and Authorship Statement Form* to the *Belgrade School of Special Education and Rehabilitation*, authors agree to the transfer of copyright to the journal. For any later publication of an article, totally or partly, authors are required to ask for permission from the Editorial Board.

The Editor-in-chief reads all submitted articles and preliminarily analyzes manuscripts. The Editor-in-chief can, without sending out a manuscript for review, reject an article if the content is not generally suitable for the thematic concept of the journal. If a manuscript is not fully prepared in accordance with the instructions for authors, it will be returned to the authors for technical correction. After resubmission, the manuscript will be sent out for anonymous peer-review.

Without exception, all manuscripts are reviewed anonymously.

In order to be published, original research papers, review articles, as well as short and preliminary reports must receive at least two positive reviews, while the publication of professional papers requires one positive review.

Reviewers are respected national and international scholars from all areas of special education and related scientific disciplines. No financial compensation is received for peer review. However, the journal keeps a record of all performed review procedures. Each reviewer may request confirmation of his own reviewing involvement in the journal from the Editorial Office at any time. Moreover, a list of reviewers for the current year will be published in the last issue of each calendar year.

The selection of reviewers is made with respect to the subject matter of the article submitted and in relation to the scientific or professional status of the first author. Reviewers receive a manuscript without the identity of the authors of a manuscript, as well as the Guidelines for Reviewers and Review Form. After completion of the review process, a manuscript can be accepted without modification, it can be returned to authors with the requirements for minor or major revisions or, in the case of negative reviews, a manuscript is rejected.

If corrections are recommended, authors must complete the required corrections and resubmit a revised version of the manuscript within the period determined by the Editorial Office. The Editor-in-chief then reads the resubmitted manuscript. If properly revised, that is in accordance with the requirements of reviewers, the manuscript is shortlisted for publication. If authors did not take into account the recommendations of reviewers in the revised manuscript, the Editor-in-chief can request an opinion of one more reviewer, or may reject the manuscript.

When submitting a manuscript, authors suggest a category or type of article, but the final decision on the categorization of an article accepted for publication is on the Editor-in-chief on the basis of the recommendations of reviewers.

Articles are not published in order of their acceptance for publication. The Editorial Office sets priorities when publishing articles, in accordance with

---

the editorial policy of the journal. However, authors of articles accepted for publication may contact the Editorial Office at any time and ask for written confirmation that the article is accepted for publication.

#### PREPARING THE MANUSCRIPT FOR SUBMISSION

Article submitted for publication in the *Belgrade School of Special Education and Rehabilitation* will not be forwarded to a peer-review procedure unless prepared strictly in accordance with the journal requirements concerning the technical preparation of manuscript.

The article should be written in Latin alphabet, in Serbian or English. Manuscripts should be submitted in Word. Use A4 paper size, Times New Roman font, paragraph spacing of 1.5 lines, and margins of 2 cm on all sides. Article title should be brief, informative and not longer than 250 characters. Use all capital letters for article title, 14 point font, bold. It is not acceptable to use abbreviations in the article title.

Articles submitted in Serbian must include abstracts written in both Serbian and English language. Articles submitted in English only should have an abstract written in English; in that case, translation of abstract into Serbian will be provided by Editorial Office. *Abstract* (abstracts) of article should be stated at the beginning of manuscript, under the article title. Abstract should not exceed 100 to 300 words, 11 point font, italic. Three to five *Keywords* that are not mentioned in the article title, should be indicated after the abstract, in alphabetical order and separated by a comma.

Original Scientific Articles and Brief and Preliminary Reports should be structured with sections entitled and ordered as follows: Introduction, Methods, Results, Discussion, Conclusions and References. Review and Professional Papers may have a different structure.

Manuscript must be written with 1.27 cm indentation and justified alignment. Please do not add space and blank lines between paragraphs. Section headings must be separated by one blank line in relation to the rest of the text. First-level headings (e.g. Introduction, Conclusion) should be written with center alignment, in bold, 12 point font, with an initial capital letter for the first word and any proper nouns. Second-level headings should be written with left alignment, in bold, 12 point font, with an initial capital letter for the first word and any proper nouns. Generally, third-level headings should be avoided whenever possible. When necessary, third-level headings should be written with left alignment, in italics, bold, 12 point font, with an initial capital letter for any proper nouns.

All graphs, figures and tables should be created by the rules of APA – *The Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed., 2019*. Tables and figures should be created using Word functions, in black, white and grayscale, and positioned in the appropriate place within the text. Each figure and table should have a title and numbering. The table numbering should be given in Arabic numerals, in the order in which they appear in the text, in bold, with left alignment, size 12 points (**Table 1**), followed by the title of the table, written in italics, with left alignment, size 12 points. One blank line should be left between the numeric label and the table title. Graphs and figures should be numbered and titled in the same way as tables.

References should follow the rules of APA – *The Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed., 2019*. When other authors' data, syntagms, ideas, terms, etc. are cited in the text, the source should be given in the text and not in the footnotes. References are given in brackets and should contain the author's surname, year of publication and, in the case of a verbatim quotation, the page number (e.g. Astore, 2013, pp. 23; Mihajlović, 2011, str. 24). If the reference cited in the article has two authors, both should be cited each time the reference occurs (e.g. Damiano & Abel, 1998). If the reference cited in the article has three or more authors, only the surname of the first author should be included followed by *et al.* (for references in English and other foreign languages) or *& sar.* (for references in Serbian), and the publication year, separated by a comma (e.g. Hagberg et al., 2001; Jovanović & sar., 2003). If the author of manuscript cites multiple sources at the same time, citations within the same parentheses should be sorted alphabetically according to the author's surname separated by semicolons; the works of the same author should be listed chronologically separated by commas (e.g. Botović, 2014; Espinković, 2002, 2013; Marijakić, 2008). When references by the same author or the group of authors in the same order, with the same year of publication are cited in the text, it is necessary to place one lowercase letter immediately after the year, for each of the reference, starting with the letter *a* for a reference which appears first in the text (e.g. Nastić, 2012a; Nastić, 2012b; Nastić, 2013a,b).

At the end of the article, in the literature, all references should be listed and sources credited. The list of references should follow the rules of APA – *The Publication Manual of the American Psychological Association, 7th ed., 2019*. Reference list entries should be alphabetized by the last names of the first author of each work, while the references of the same author(s) should be sorted chronologically. Reference should be cited in their original form, in the language of the original. For each reference with available DOI number, it is necessary to specify this information in the link format (for example: <https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.2.225>)

**Journal article by one author:**

Grzelka, M. (2020). Attitudes toward vulnerable populations in the time of COVID-19: critical discourse analysis of gazeta.pl online comment sections. *Society Register*, 4(2), 121–132. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.2.09>

**Journal article by two authors:**

Haines, K. J., & Berney, S. (2020). Physiotherapists during COVID-19: usual business, in unusual times. *Journal of Physiotherapy*, 66(2), 67–69. <https://doi.org/10.1016/j.jphys.2020.03.012>

**Journal article by three to nineteen authors:**

Hurley, D. S., Sukal-Moulton, T., Msall, M. E., Gaebler-Spira, D., Krosschell, K. J., & Dewald, J. P. (2011). The Cerebral Palsy Research Registry: Development and Progress Toward National collaboration in the United States. *Journal of Child Neurology*, 26(12), 1534–1541. <https://doi.org/10.1177/0883073811408903>

**Journal article by twenty ore more authors:**

Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Cohen Silver, R., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., ... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: a call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 0366(20), 1–14. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)

**Books:**

Magill, R. A. (2007). *Motor learning and control. Concepts and applications*. McGraw-Hill.

Недовић, Г., Одовић, Г., & Рапайћ, Д. (2010). *Развој социјалних вештина особа са инвалидитетом*. Друштво дефектолога Србије.

**Chapters in books:**

Cruse, H., Dean, J., Heuer, H., & Schmidt, R. A. (1990). Utilization of sensory information for motor control. In O. Neumann & W. Prinz (Eds.), *Relationships between perception and action* (pp. 43–73). Springer Verlag.

Jablan, B., & Hanak, N. (2008). Teorija uma dece sa oštećenjem vida. U N. Glumbić (Ur.), *Teorija uma dece sa posebnim potrebama* (str. 96–110). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Izdavački centar (CIDD).

**Articles published in Conference Proceeding:**

Matić, M. (2012). Impact of various external feedback in motor learning. In M. Dopsaj et al. (Eds.), *Proceedings of Thematic Conference "Effects of Physical Activity Application to Anthropological Status with Children, Youth and Adults"* (pp. 272–279). University of Belgrade – Faculty of Sport and Physical Education.

Maćešić-Petrović, D., & Kovačević, J. (2013). Terapija pokretom i plesom – Upporedna analiza bazičnih metodskih koncepata. U M. Gligorović (Ur.), *Zbornik radova „Novine u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji“* (str. 165–182). Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

**Doctoral disertation or Master’s thesis:**

Angeli, E. L. (2012). *Networks of communication in emergency medical services* (Publication No. 3544643) [Doctoral disertation, Purdue University]. ProQuest Dissertations Publishing.

Samson, J. M. (2016). *Human trafficking and globalization* [Unpublished doctoral disertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.

**Web page with known author:**

Rogač, M. (2020). *Vanredno stanje i osobe sa invaliditetom – rešenja moguća samo kada država „sluša.“* Istinomer. <https://www.istinomer.rs/analize/vanredno-stanje-i-osobe-sa-invaliditetom-remenja-moguca-samo-kada-drzava-slusa/>

**Web page with unknown author:**

UNICEF (2020, May 30). UNICEF-ov odgovor na pandemiju COVID-19 u Srbiji. <https://www.unicef.org/serbia/publikacije/unicef-ov-odgovor-na-pandemiju-covid-19-u-srbiji>