

UDRUŽENJE ZA PODRŠKU I KREATIVNI RAZVOJ DJECE I MLADIH  
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKI FAKULTET UNIVERZITETA U TUZLI

## **UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH**

Tematski zbornik radova

Tuzla, 2010

## UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

### **Izdavač:**

Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

### **Urednici:**

Doc.dr.sc. Medina Vantić-Tanjić  
Dr.sc. Milena Nikolić  
Dr.sc. Alma Huremović  
Sanela Imamović

### **Organizacioni odbor:**

Doc.dr.sc. Medina Vantić-Tanjić  
Doc.dr.sc. Zamir Mrkonjić  
Dr.sc. Milena Nikolić  
Dr.sc. Alma Huremović  
Sanela Imamović  
Mirela Fazlić

### **Naučni odbor:**

Prof.dr.sc. Fata Ibralić  
Prof.dr.sc. Nenad Glumbić  
Prof.dr.sc. Mira Oberman Babić  
Prof.dr.sc. Zora Jahova  
Prof.dr.sc. Osman Sinanović  
Prof.dr.sc. Stane Košir  
Prof.dr.sc. Jasmina Kovačević  
Prof.dr.sc. Draženka Blaži  
Prof.dr.sc. Farid Ljuca  
Dr.sc. Bego Omerčević, docent  
Prof.dr.sc. Branimir Mikić  
Prof.dr.sc. Ruža Tomić

### **Počasni odbor:**

Prof.dr.sc. Dževdet Sarajlić  
Prof.dr.sc. Behija Čišić  
Mr.sc. Hajrudin Hadžihasanović  
Prof.dr.sc. Obrad Šarenac  
Prof.dr.sc. Ismet Kurtagić  
Prof.dr.sc. Izudin Kapetanović  
Prof.dr.sc. Enver Halilović  
Prof.dr.sc. Nada Mladina  
Prof.dr.sc. Jasmin Imamović

**Štampa:**  
OFF-Set, Tuzla

**Naslovna strana:**

**Godina izdanja:**  
2010

Tiraž:

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 05.11.2010. godine, odobrilo je štampu Tematskog zbornika „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“.

## SADRŽAJ

Predgovor .....	1
-----------------	---

### **Tema I** **UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG** **I ŠKOLSKOG UZRASTA**

Koludrović, M., Reić Ercegovac, I KOMPETENCIJE UČITELJA IZ PERSPEKTIVE KURIKULUMSKOG PRISTUPA: STAVOVI UČENIKA O „IDELANOM UČITELJU“ .....	10
Rogulj N., Papić V., Foretić N. UVOĐENJE PREDMETA DRUŠVENI ODGOJ U OBVEZNI ŠKOLSKI SUSTAV .....	16
Nikolić N., Kranjčec S., Ninković D MENTALNE MANIPULACIJE NAJMLAĐIM ČLANOVIMA U DRUŠTVU – MENTALNO NASILJE I RAZVOJNA PREVENCIJA MANIPULACIJA .....	20
Ljubetić M., Mandarić, A., Zubac, V. USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA – POLJA PRIMARNE PREVENCIJE POREMEĆAJA U PONAŠANJU (NOVE PARADIGME) .....	34
Huseinagić E. OPTIMIZACIJE MREŽE ŠKOLA NA TUZLANSKOM KANTONU .....	42
Krampač Grljušić A., Lisak N., Žic Ralić A. ŠTO UČITELJI MISLE O ULOZI ASITENTA U NASTAVI? .....	50
Junuzović-Žunić L., Ibrahimagić A., Mrkonjić Z. JEZIČKI RAZVOJ KOD DJECE .....	60
Bulić A. KONSTRUKTIVNO RJEŠAVANJE KONFLIKATA KAO FAKTOR KVALITETNIH ODNOSA U ŠKOLI .....	73
Mladina N., Konjić E., Hadžić D. ODGOVORNO RODITELJSTVO I UTJECAJ OBITELJI NA RAZVOJ DJETETA .....	80
Kuzmanović Z., Bašić A. DIDAKTIČKO-METODIČKE OSNOVE I MODELI INDIVIDUALIZACIJE RAZREDNE NASTAVE GRAMATIKE I PRAVOPISA .....	81
Novović T. PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE U CRNOJ GORI .....	89
Odobašić A. KRŠENJE DJEČIJIH PRAVA U MEDIJIMA .....	98

**Tema II**  
**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH**

Noćajević S., Ferhatović Dž., Bojagić A., Ferizović S. MULTIFUNKCIONALNI PRISTUP PORODICE I ŠKOLE U ODGOJU ADOLESCENTNE POPULACIJE U JU OŠ „BAŠIGOVCI“ U BAŠIGOVcima .....	108
Žunić-Pavlović V., Kovačević-Lepojević M., Glumbić N. OSEĆANJE POVEZANOSTI SA DRUGIMA U ADOLESCENCIJI .....	116
Huskić E., Lukavačkić S. PREVENCIJA MALOLJETNIČKE DELINKVENCije USMJERENA NA RIZIČNE I PROTEKTIVNE FAKTORE .....	124

**Tema III**  
**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH SA  
POSEBNIM POTREBAMA**

Slaviček I., Banjanin M. UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE S NEURORAZVOJNIM SMETNjAMA KROZ EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKE PROGRAME ....	131
Kaljača S., Dapčević D. POVEZANOST POREMEĆAJA PONAŠANJA I ETIOLOGIJE KOD DECE SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU .....	134
Dizdarević A., Pepeljak S., Begić A., Delić E. ŠKOLSKA MOTIVACIJA I STRATEGIJE ZA UČENJE UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA I UČENIKA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA .....	141
Teskerežić A., Jablan B. METODA EHOLOKACIJE I POBOLJŠANJE KVALITETA ŽIVOTA SLIJEPIH OSOBA .....	149
Nikolić M., Vantić-Tanjić M., Barukčić M. PROCJENA USAMLJENOSTI I SOCIJALNOG NEZADOVOLJSTVA UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA U ODNOSU NA SPOL .....	155
Milanović-Dobrota B., Radić-Šestić M. SLOBODNO VREME ADOLESCENATA OMETENIH U RAZVOJU .....	163
Gjorgievska A., Markovska B., Petrov R. PREVENTION FROM ABUSING CHILDREN (PERSONS) WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS-KEY ELEMENT FOR THEIR SUCCESSFUL INTEGRATION IN THE SOCIETY .....	171

Ibralić M., Mujić-Ibralić A. SOCIJALNE USLUGE ZA ŽIVOT U ZAJEDNICI OSOBA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA .....	177
Kojić M., Markov Z. UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA SA SMETNJAMA U RAZVOJU .....	184
Joković Oreb I., Ljutić T., Pinjatela R. UTJECAJ RANOG INTEGRACIJSKOG PROGRAMA NA DIJETE S NEURORAZVOJNIM RIZIKOM .....	201
Bratovčić V., Šarić E., Mujanović A. OTKRIVANJE I PRACENJE DJECE SA SMETNJAMA U PSIHO-FIZIČKOM RAZVOJU NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA .....	209
Tulumović Š., Radžo Alibegović Dž. KVALITETA PISANJA PO DIKTATU KOD UČENIKA SA I BEZ OŠTEĆENJA VIDA .....	217
Radić-Šestić M., Gligorović M., Milanović-Dobrota B., UTICAJ VRŠNJAKA NA PONAŠANJE ADOLESCENATA S LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU .....	222
Horvatić S., Dragojević D., Šenjuga V. PRACENJE I VRJEDNOVANJE POSTIGNUĆA – KORAK NA PUTU PREMA KVALITETNIJEM ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE KOJA TREBAJU PODRŠKU .....	231
Glumbić N., Brojčin B., Žunić-Pavlović V. ŽIVOT U ZAJEDNICI OSOBA SA INTELEKTUALNIM POTEŠKOĆAMA .....	240
Vantić-Tanjić M., Nikolić M., Imširović F. UTJECAJ NEKIH ZNAČAJKI STUDENATA NA STAVOVE PREMA INTEGRACIJI UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA .....	246
Dragojević D., Lisak N., Horvatić S. OBRAZOVANJE KAO ČIMBENIK KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA .....	253
Osmančević-Katkić L., Salaj I. NAČIN UTJECAJA DJEČIJE KNJIŽEVNOSTI I ANIMIRANOG FILMA NA OBLIKOVANJE STAVOVA PREMA OSOBAMA S INVALIDITETOM .....	261
Huremović A., Iličković M. KARAKTERISTIKE SAMOSTALNOG PISMENOG IZRAŽAVANJA OSOBA OŠTEĆENA SLUHA .....	269
Tulumović Š., Eškirović B., Vučinić V. PROCJENA KVALITETE PASIVNOG RJEČNIKA KOD UČENIKA SA I BEZ OŠTEĆENJA VIDA .....	275
Delić S. UTICAJ TIPA USTANOVA ZA OSOBE SA MENTALNOM RETARDACIJOM NA POJAVU BURNOUT SINDROMA KOD ZAPOSLENIKA .....	280

Bakić S. ADAPTIVNO PONAŠANJE DJECE S MENTALNOM RETARDACIJOM OSNOVNOŠKOLSKE DOBI .....	287
Omerović M., Tomić R. ULOGA OBITELJI I ŠKOLE U ORGANIZOVANJU SLOBODNOSG VREMENA DJECE I MLADIH SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU .....	295
Musić H., Tufekčić N. ULOGA SAVJETODAVNOG RADA U RADU SA DELINKVENTNOM DJECOM .....	303
Šakotić N., Veljić Č. PRIMJENA INDIVIDUALNOG OBRAZOVNOG RAZVOJNOG PLANA U VOP .....	314
Petrov R., Gjurcinovska L.P., Stanojkovska Trajkovska N., Ramo Akgjun N. EDUCATIONAL WORK IN DORMITORIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REPUBLIC OF MACEDONIA .....	322
Savić-Glamočanin M., Meseldžija S. STRUČNO TIMSKA PODRŠKA U INKLUZIJU .....	327
Švraka E., Šarić E. ZADOVOLJSTVO OPŠTIM KVALITETOM ŽIVOTA OBITELJI ŠKOLSKE DJECE S INTELEKTUALNIM ONESPOSOBLJENJIMA .....	333

#### **Tema IV SLOBODNE TEME**

Milenović Ž., Destani N. OSNOVNO I SREDNJE OBRAZOVANJE U METOHIJSKOJ ŽUPI GORA POSLIJE 1999. GODINE .....	340
Foretić N., Uljević O., Rogulj N. ANTROPOMETRIJSKE KARAKTERISTIKE RUKOMETASA DOBI 12 I 14 GODINA .....	345
Tufekčić A. KRITIČKA ZNANOST O ODGOJU I RAZUMJEVANJE POLOŽAJA DJECE I MLADIH U SAVREMENOJ EDUKACIJSKOJ KRIZI .....	353
Žigić V., Banovački I. PREVREMENO PENZIONISANJE OSOBA SA OŠTEĆENJEM VIDA .....	358
Živković Z. PRIMENA BT-A U LIJEČENJU SPASTIČNE DISFONIJE .....	367
Tončić Z., Šakotić N. BINOKULARNA SARADNJA I KVALITET STEREOSKOPSKOG VIDA KOD ANIZOMETROPA .....	373

## POSTER PREZENTACIJE - SAŽETCI

Bulić D., Joković Oreb I., Nikolić B. ANGAŽMAN MAJKI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U AKTIVNOSTIMA SVAKODNEVNOG ŽIVOTA .....	382
Nikolić N., Plantak J. EDUKATIVNE RADIONICE NAMJENJENJE INTERKULTURALNOM VASPITANJU MLADIH .....	384
Nikolić N., Kolatus C. MODELI POSRŠKE SOCIJALNOJ INTEGRACIJI DECE IMIGRANATA U SKANDINAVSKIM ZEMLJAMA .....	386
Krampač-Grljušić A., Opačak T. OBILJEŽAVANJE DANA OSOBA S INVALIDITETOM U OŠ „LJUDEVITA GAJA“ U OSIJEKU .....	388
Opačak T., Osmančević-Katkić L. VJERODOSTOJNOST PODATAKA O DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REPUBLICI HRVATSKOJ KAO PREDUVJET UNAPREĐENJA KVALITETE ŽIVOTA .....	390
Banovački I., Drinčić N. TAKTILNA BROJANKA .....	392
Krampač-Grljušić A., Mihanović V. MODELI ŠKOLOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITOM ŠKOLSKOM SUSTAVU U REPUBLICI HRVATSKOJ .....	394
Mihanović V., Krampač-Grljušić A. INSTITUCIJA ILI DEINSTITUCIONALIZACIJA – ETIČKE DILEME .....	396
Salaj I., Osmančević-Katkić L. OBRAZOVNA POLITIKA KAO OBJEKTIVNI INDIKATOR KVALITETE ŽIVOTA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I STUDENATA S INVALIDITETOM .....	398
Omerbašić M., Fazlić M., Matić M., M.Ćehajić N., Krdžić S., Begić H. PREVENCIJA ZLOSTAVLJANJA DJECE .....	399
Krdžić S., Omerbašić M., Fazlić M., Matić M., M.Ćehajić N., Mulahusić A., Begić H. KOMPARACIJA NIVOVA SAMOPOŠTOVANJA ROMSKIH I NEROMSKIH UČENIKA U REDOVNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA .....	401
Marković S., Suljić A., Šišić E. PRAKTIČNA PRIMJENA INDIVIDUALIZOVANOG PLANA PODUČAVANJA U PREDŠKOLSKOM ODGOJU .....	403
Koprnicki S., Mujčinović M. SOCIJALNA KOMPETENTNOST INTELEKTUALNO OMETENIH OSOBA (PONAŠANJE PRI UČENJU I RADU, IDENTITET) .....	405



TEMA I

**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG  
UZRASTA**

# KOMPETENCIJE UČITELJA IZ PERSPEKTIVE KURIKULUMSKOG PRISTUPA: STAVOVI UČENIKA O „IDEALNOM UČITELJU“

Koludrović, M., Reić Ercegovac, I.  
Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

## Sažetak

*U kurikulumskom pristupu usmjerenom na razvoj učenikovih kompetencija, ključnu ulogu ima pedagoški, didaktički, metodički, te emocionalno kompetentan učitelj. To potvrđuju brojna istraživanja koja su se bavila kompetencijama učitelja važnima za ostvarivanje kvalitetne nastave i pozitivnog razrednog ozračja. Međutim, stavovi učenika o poželjnim osobinama učitelja rijetko su bili predmetom istraživanja, a važni su za razumijevanje učenikovih očekivanja, te primjereno zadovoljavanje njegovih potreba. S ciljem stjecanja boljeg uvida u učenikova razmišljanja o važnosti intrapersonalnih i interpersonalnih značajki učitelja i njegovog rada, provedeno je istraživanje u kojem je sudjelovalo 272 učenika drugih, trećih i četvrtih razreda osnovne škole. Učenici su anonimno popunili upitnik o poželjnim osobinama učitelja, odnosu prema učenicima te načinu organiziranja rada koji bi najbolje odgovarao potrebama učenika. Učenici su imali zadatak zamisliti idealnog učitelja i procjenjivati stupanj slaganja s tvrdnjama koje su opisivale različite osobine zamišljenog učitelja, njegov odnos s učenicima, te metode rada. Rezultati su pokazali da s obzirom na dob i spol ne postoje razlike u poimanju poželjnih osobina učitelja. Učenici su najvažnijima procijenili didaktičko-metodičke kompetencije učitelja, važnost humora u nastavi te poticanje učenika na međusobnu suradnju. S druge strane, najmanje važnim u radu svog idealnog učitelja učenici smatraju poticanje učeničkog samovrednovanja, te učiteljevu zainteresiranost za život učenika izvan školskog okružja. Razvidno je da učenici prepoznaju važnost učiteljevih nastavnih i komunikacijskih umijeća dok s druge strane nisu prepoznali dvije važne odrednice kurikulumskog pristupa koje se odnose na samovrednovanje, te uključenost učitelja u život učenika izvan škole, što upućuje na potrebu osvjешtavanja i učenika i učitelja o njihovoj važnosti.*

**Ključne riječi:** *suvremena škola, kompetencije učitelja, stavovi učenika*

## Uvod

Suvremeno obrazovanje usmjereno na razvoj društva znanja, u svom kurikulumskom pristupu posebnu pažnju posvećuje sudionicima odgojno – obrazovnog procesa. Štoviše, kurikulumski pristup promiče odgoj i obrazovanje usmjereno na učenika kojem je cilj osigurati obrazovni uspjeh svakog pojedinca<sup>1</sup>. To je moguće prilagođavanjem metoda, oblika i sredstava rada, uvažavanjem stilova učenja svakog učenika, te stvaranjem ugodnog odgojno – obrazovnog ozračja. U tom procesu učitelji se smatraju ključnim osobama koji mogu pomoći učenicima razvijati svoje talente i prepoznati potencijale za osobni i društveni rast i dobrobit. Stoga učitelji imaju najvažniju ulogu u razvoju suvremenih i kvalitetnih obrazovnih sustava<sup>2,3,4</sup>. Suvremeni učitelj kao akcijski istraživač i refleksivni praktičar, organizator stjecanja znanja, otkrivanja, istraživanja, motiviranja, poticanja i vrednovanja<sup>2,3,4,5,6</sup>, mora biti profesionalno, emocionalno i socijalno kompetentan stručnjak. U suvremenoj pedagogiji prevladava mišljenje da emocionalno kompetentni učitelji ostvaruju kvalitetniju nastavu, te potiču razvijanje emocionalne kompetencije učenika<sup>7</sup>. Takvi učitelji kod učenika kvalitetnije potiču vještine prepoznavanja i upravljanja emocijama, kontroliranja vlastitih emocionalnih reakcija, kao i vještine empatije i prosocijalnog ponašanja, što su nužne pretpostavke za ostvarivanje škole kao zajednice koja uči<sup>8</sup>. Unatoč brojnim istraživanjima koja su se bavila proučavanjem kompetencija učitelja, vrlo su rijetka istraživanja koja su ispitivala stavove učenika o poželjnim osobinama učitelja, te načinima poučavanja koji bi njima bili prihvatljivi. S obzirom da suvremena nastava više nije usmjerena samo na stjecanje znanja, već i na zadovoljavanje učenikovih potreba s ciljem razvoja njegove cjelokupne

ličnosti, sve više do izražaja dolaze i poželjne osobine učitelja u nastavi. Stavovi učenika prema učitelju i njegovom radu su važni budući da su neposredno povezani s motivacijom učenika za učenje i održavanjem kvalitetnog razrednog ozračja. Samovrednovanjem kao procesom trajnoga praćenja, analiziranja i procjenjivanja rada odgojno – obrazovne ustanove, koje ima ulogu potaknuti otvorenu raspravu o kvaliteti odgoja i obrazovanja u pojedinoj školi želi se, između ostaloga, uključiti i učenike u postupak (samo)vrednovanja jer i njihovo mišljenje pridonosi stvaranju potpune slike o određenoj ustanovi i omogućava njezin bolji razvoj<sup>1</sup>. Međutim, rijetka su istraživanja koja su se u širem, odnosno znanstvenom kontekstu bavila proučavanjem stavova učenika o radu učitelja. Takvim, sustavnim uvidom u učenikove potrebe u nastavi, i kvalitetnom prosudbom kako nastavnog rada, tako i socijalnih odnosa na relaciji učenik – učitelj može se doprinjeti većoj kvaliteti samog procesa samovrednovanja, te još važnije, shvaćanju učenikovih stavova i potreba o nastavnom radu kako bi se mogući nedostaci i manjkavosti u odnosima ili u radu nadišle. Također, u procesu samovrednovanja na razini odgojno – obrazovne ustanove učenici procjenjuju stvarnog učitelja i većinom se usmjeravaju na nedostatke učitelja koji s njima radi u nastavi. Prema rijetkim starijim istraživanjima uočljivo je da je učenicima najvažnije u radu učitelja održavanje reda u učionici, objašnjavanje zadataka i pomaganje učenicima, te prijateljski odnos učitelja prema učenicima unutar i izvan škole<sup>9</sup>. Brown i McIntyre<sup>9</sup> utvrdili su da učenici najvažnijim u radu učitelja procjenjuju stvaranje ugodnog i opuštenog razrednog ozračja, održavanje discipline, objašnjavanje gradiva na zanimljiv i motivirajući način, iskazivanje vlastitih očekivanja, pomaganje učenicima s posebnim potrebama te poticanje kvalitetnih odnosa među učenicima. Iako učenici nemaju formalna znanja iz područja psihologije i teorije poučavanja, vidljivo je da su dobro prepoznali temeljna nastavna umijeća potrebna za kvalitetan rad u nastavi. S obzirom na važnost problematike i nedostatak empirijskih istraživanja o osobinama učitelja iz perspektive učenika, a u kontekstu suvremenog kurikulumskog pristupa usmjerenog na učenikove potrebe, činilo se važnim i zanimljivim ispitati kako učenici nižih razreda osnovne škole zamišljaju “idealnog” učitelja. Stoga je cilj provedenog istraživanja bio ispitati stavove učenika i učenica o važnosti intrapersonalnih i intepersonalnih značajki učitelja i njegovog nastavnog rada sa svrhom stjecanja boljeg uvida u dječje poimanje idealnog učitelja.

### Metode rada

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 272 učenika, a struktura uzorka prikazana je u tablici 1.

**Tablica 1.** Struktura uzorka s obzirom na spol i dob

	<b>učenici</b>	<b>učenice</b>	<b>ukupno</b>
2. razred	31	32	63
3. razred	52	37	89
4. razred	62	58	120
ukupno	145	127	272

Učenci su anonimno popunili upitnik o poželjnim osobinama učitelja, odnosu prema učenicima te načinu organiziranja rada koji bi najbolje odgovarao potrebama učenika. Učenci su imali zadatak zamisliti idealnog učitelja i procjenjivati stupanj slaganja s tvrdnjama koje su opisivale različite osobine zamišljenog učitelja, njegov odnos s učenicima, te metode rada. Ispitivanje je provedeno u drugom polugodištu školske godine 2009/2010. grupno, tijekom sata razrednika. Popunjavanje upitnika trajalo je 20 minuta, a u razredima za vrijeme ispitivanja nije bio prisutan razredni učitelj. Upitnik se sastojao od dva dijela. U prvom dijelu nalazila su se dva pitanja višestrukog izbora u kojima se od učenika tražilo da od ponuđenih odgovora odaberu onaj koji najbolje opisuje njihovo razmišljanje o tome kako bi željeli da im se učitelj predstavi pri prvom susretu, te kakav bi trebao biti prvi sat s tim učiteljem. Drugi dio upitnika sadržavao je 17 tvrdnji koje su se odnosile na osobine učitelja ("Moj idealan učitelj bi bio raspoložen i veseo na satu"), odnos prema učenicima ("Moj idealan učitelj bi na lijepi način pomagao sporijim učenicima da stignu ostale"), i način rada ("Moj idealan učitelj bi nam ponekad dopustio da sami isplaniramo aktivnosti i zadatke"). Učenci su na priloženoj skali od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (potpuno se slažem) procjenjivali stupanj slaganja sa svakom tvrdnjom.

### **Rezultati i diskusija**

Na pitanje kako bi željeli da im se predstavi idealan učitelj, od ukupno 145 dječaka, njih 8% odgovorilo je da bi idealan učitelj rekao svoje ime, njih 61% je odgovorilo da bi učitelj trebao kazati svoje ime i ispričati nešto o svom iskustvu u radu s učenicima, a 31% učenika je odgovorilo da bi učitelj rekao svoje ime i ispričao nešto o svojim hobijima. Od 127 djevojčica, svega 3% smatra da bi se učitelj trebao predstaviti samo kazujući svoje ime, 67% ih navodi da bi trebao kazati svoje ime i ispričati nešto o svom iskustvu u radu s učenicima, a 30% učenica je odgovorilo da bi učitelj rekao svoje ime i ispričao nešto o svojim hobijima. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da učenici pokazuju interes za boljim upoznavanjem učitelja, njegovim preferencijama u radu te njegovim osobnim značajkama, pri čemu nema razlika s obzirom na spol djece. Izračunati hi-kvadrat test pokazao je da se djevojčice i dječaci ne razlikuju značajno u frekvencijama odgovora na pitanje kako bi im se trebao idealan učitelj predstaviti prvi sat ( $hi\text{-kvadrat}=0,004$ ;  $p>0,05$ ). Na drugo pitanje, kakav bi novi učitelj trebao biti tijekom prvog sata, odgovor *učinkovit, organiziran i poslovan* odabralo je 2% učenika i 6% učenica, odgovor *prijateljski, simpatičan i pun razumijevanja* odabralo je 51% učenika i 58% učenica, dok 10% učenika i 5% učenica smatra da bi novi učitelj na prvom satu trebao biti *ozbiljan i strog, ali pošten*. 37% učenika i 30% učenica je odgovorilo da bi na prvom satu novi učitelj trebao biti *pun razumijevanja, prijateljski i odlučan*. Ponovno se pokazalo da nema razlika između dječaka i djevojčica u načinu na koji vide idealnog učitelja tijekom prvog sata nastave ( $hi\text{-kvadrat}=2,97$ ;  $p>0,05$ ). Prema dobivenim rezultatima uočljivo je da iako ni učenici ni učenice nemaju formalna znanja o kompetencijama učitelja, prepoznaju važnost izgradnje kvalitetne interpersonalne komunikacije usmjerene na uspostavljanje prijateljskog i pozitivnog razrednog ozračja. U drugom

dijelu upitnika učenicima su ponuđene tvrdnje koje se odnose na različite dimenzije profesionalnih, osobnih i interpersonalnih značajki učitelja. Obje skupine su najvažnijima u radu svog idealnog učitelja procijenili da im učitelj zna dobro objasniti gradivo, dok druge didaktičko – metodičke osobitosti kurikulumskog pristupa i suvremene škole kao što su ocjenjivanje zadaća, planiranje i dogovor o radu s učenicima i samovrednovanje ne smatraju izrazito važnima. Dobiveni rezultati mogu ukazivati na to da njihovi stvarni učitelji ne pridaju značajnu pozornost samovrednovanju, samostalnom radu učenika i dogovaranju o zajedničkim aktivnostima, pa učenici ne percipiraju te segmente rada važnima, a oni to dakako jesu. S druge strane, učenici i učenice jako dobro prepoznaju važnost pozitivnog, suradničkog i motivirajućeg razrednog ozračja, kojega je kreator dobro raspoložen učitelj sa razvijenim smislom za humor, te smislom za stvaranje i održavanje grupne kohezije. Najmanje važnim u radu svog idealnog učitelja učenici smatraju poticanje učeničkog samovrednovanja, te učiteljevu zainteresiranost za život učenika izvan školskog okružja, što ne čudi s obzirom da se u našim obrazovnim sustavima ne ostvaruje dovoljno ni jedna od navedenih aktivnosti. Zanimljivo je da među učenicima i učenicama gotovo da i nema razlika u kategorizaciji prioriteta rada zamišljenog učitelja, što potvrđuju i rezultati Mann – Whitneyjev U testa koji je pokazao da se učenici i učenice ne razlikuju značajno u poimanju osobina idealnog učitelja ( $U=121,5$ ;  $z= -0,79$ ;  $p>0,05$ ). Nešto veća razlika u rangovima između dječaka i djevojčica može se primjetiti samo kod pitanja o stavu prema zabavljanju učitelja s učenicima na satu koje su učenici procijenili nešto važnijim od učenica.

S obzirom na dob ispitanika, uočljivo je da ponovno prvo mjesto zauzima kvaliteta objašnjenog gradiva, iza čega učenici svih razreda značajno mjesto pridaju humoru učitelja u nastavi i kvalitetnoj interpersonalnoj komunikaciji. Najmanje važnim u radu svog “idealnog” učitelja učenici procjenjuju važnost samovrednovanja u nastavnom radu. Da statistički značajne razlike između učenika prema dobi ne postoje, potvrđuju i rezultati Kruskal – Wallis testa koji je pokazao da se učenici različitog uzrasta ne razlikuju značajno u poimanju osobina idealnog učitelja ( $H(2,N=51)=0,29$ ;  $p>0,05$ ). Primjetne razlike u rangovima kod tvrdnje “Moj idealan učitelj bi mi dao više vremena za riješiti neki zadatak, ako bih ga to i zamolio” ne iznenađuju s obzirom da su učenici drugog razreda početnici i da im je često potrebno dodatno vrijeme za obavljanje zadataka. S druge strane, učenici drugog razreda ne smatraju važnim pomaganje učitelja na svakom satu za razliku od starijih učenika koji su takvo ponašanje procijenili poželjnijom značajkom idealnog učitelja. To je vjerojatno posljedica većih zahtjeva u višim razredima gdje se povećava obim i kompleksnost gradiva.

**Tablica 2.** Rangovi prema frekvencijama odgovora s obzirom na spol i razred

Moj idealan učitelj (učiteljica) bi:	Učenci	Učenice	2. razred	3. razred	4. razred
... znao dobro objasniti gradivo.	1	1	1	1	1
... uvijek se nasmijao dobroj šali.	2	3	2	3	2
... želio da se učenici međusobno pomažu.	3	2	3	2	5
... bio raspoložen i veseo na satu.	4	4	6	4	3
... dobro znao saslušati učenike.	5	5	5	6	6
... na lijepi način pomogao sporijim učenicima da stignu ostale.	6	8	7	5	8
... uvijek bio ljubazan.	7	7	8	7	4
... dao mi više vremena za riješiti neki zadatak, ako bih ga to i zamolio.	8	6	4	10	7
... me odmah pohvalio kad nešto dobro napravim.	9	9	9	8	9
... se s nama dobro zabavljao na satovima.	10	13	12	14	10
... na vrijeme ocjenjivao zadaće.	11	10	10	9	12
... pitao razred što misli o zadatku koji planira s nama raditi.	12	11	11	13	13
... ponekad nam dopustio da sami isplaniramo aktivnosti i zadatke.	13	12	14	11	14
... mi puno pomogao u učenju na svakom satu.	14	14	16	12	11
...očekivao da završimo sve zadatke do kraja sata.	15	15	13	15	16
... bio zainteresiran za ono što radim i izvan škole.	16	16	15	16	15
... dozvolio nam da sami ocjenjujemo svoje testove.	17	17	17	17	17

### Zaključak

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da učenici prepoznaju važnost profesionalnih, intrapersonalnih i interpersonalnih kompetencija učitelja nužnih za realizaciju kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa. Učenici su tako najvažnijima procijenili didaktičko-metodičke kompetencije učitelja, važnost humora u nastavi te poticanje učenika na međusobnu suradnju. S druge strane, najmanje važnim u radu svog idealnog učitelja učenici smatraju poticanje učeničkog samovrednovanja, te učiteljevu zainteresiranost za život učenika izvan školskog okružja. Pri tome, nisu utvrđene razlike u poimanju idealnog učitelja s obzirom na spol i dob učenika. Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da su učenici prepoznali važnost učiteljevih nastavnih i komunikacijskih umijeća dok, s druge strane, nisu prepoznali dvije važne odrednice kurikulumske pristupa koje se odnose na samovrednovanje, te uključenost učitelja u život učenika izvan škole, što upućuje na potrebu osvještavanja i učenika i učitelja o njihovoj važnosti.

### Literatura

1. Nacionalni okvirni kurikulum 2010. Pristupljeno 1. 10. 2010., [www.mzos.hr](http://www.mzos.hr).
2. Commom European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Retrieved March 30, 2010, from [http://domus.srce.hr/iuoun/images/dokumenti/dokumenti170209/principles\\_en.pdf](http://domus.srce.hr/iuoun/images/dokumenti/dokumenti170209/principles_en.pdf).
3. Improving the Quality of Teacher Education. Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Retrieved March 25, 2010 from [http://ec.europa.eu/education/com392\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/com392_en.pdf).

4. Quality Assurance in Teacher Education in Europe. Retrieved March 30, 2010, from [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/062EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/062EN.pdf).
5. Pivac J. Izazovi školi. Zagreb: Školska knjiga, 2008.
6. Sekulić – Majurec A. Uloga sudionika odgojno – obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu. U: V. Previšić (ur.). Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura. Zagreb: Školska knjiga, 2007: 351 – 380.
7. Davies M., Bryer F. Developing Emotional Competence in Teacher Education Students: The Emotional Intelligence Agenda. *Reimagining Practice: Researching Change* 2003; 1: 136 – 148.
8. Davies M. i Bryer F. Personal Skills for Teachers: Measuring and Developing Their Emotional Competencies. *Educating Weaving Research into Practice* 2004; 1: 246 – 258.
9. Kyriacou C. *Effective teaching in schools. Theory and practice*. UK: Cheltenham: Stanley Thornes Publishers LTD, 1997.

## **TEACHER COMPETENCIES FROM CURRICULUM APPROACH PERSPECTIVE: STUDENTS' ATTITUDES TOWARD "IDEAL TEACHER"**

*In curriculum approach directed at the development of students' competencies, a teacher with pedagogical, didactic, methodological and emotional competencies has a key role. This has been proved by many researches concerned with those teacher competencies important for accomplishing high-quality teaching and a positive classroom atmosphere. However, students' attitudes about desirable characteristics of a teacher have rarely been subject of research, and they are important for understanding students' expectations, as well as for meeting his or her needs in an appropriate way. Having for a goal getting a better insight into student's thinking about the importance of a teacher's intrapersonal and interpersonal characteristics as well as of his work, a research was conducted, in which 272 primary school second, third and fourth grade students took part. The students answered an anonymous questionnaire about desirable characteristics of a teacher, relationship with students and the way work is organized in order to meet their needs the best. The students had an assignment to imagine an ideal teacher and to define the degree of compatibility with the claims describing different characteristics of the imagined teacher, his relationship with students and working methods. The results showed that there were no differences in perceiving desirable characteristics of a teacher in terms of age and sex. The students perceived teacher's didactic-methodological competencies, the importance of humor in the classroom and stimulating students' interaction as the most important. On the other hand, they found stimulating student self assessment and teacher's interest in student life outside the school environment to be least important. It is clear that students recognize the importance of teacher's teaching and communication skills, while on the other side they did not recognize two important determinants of curriculum approach referring to self assessment, as well as teacher's involvement in student life outside of school, which indicates the need for raising students' and teachers' awareness about their importance.*

**Key words:** modern school, teacher's competency, pupils attitudes

# UVODENJE PREDMETA DRUŠVENI ODGOJ U OBVEZNI ŠKOLSKI SUSTAV

Rogulj N.,<sup>1</sup> Papić V.,<sup>2</sup> Foretić N.prof.<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu

<sup>2</sup>Fakultet elektrotehnike, strojarstva i brodogradnje Sveučilišta u Splitu

## Sažetak

*Brojna nesnalaženja oko uvođenja seksualnog odgoja, pozicije vjeronauka u školama, nedefiniranog statusa sata razredne zajednice, dvojbama oko eksperimentalnih programa zdravstvenog odgoja, navode na zaključak da bi ova i slična nastojanja valjalo objediniti u jedinstveni novi nastavni predmet pod nazivom društveni odgoj kojeg bi trebalo najprije uvesti u više razrede osnovne škole, a zatim i u srednjoškolsko obrazovanje. Pokušaje parcijalnog i eksperimentalnog uvođenja pojedinih društvenih aspekata u školski sustav (religija, seksualnost, zdravlje) držimo neprimjerenim aktualnosti trenutka i potrebama tranzicijskih društava. Osnovni programski sadržaji bili bi sljedeći: društveni odnosi i komunikacija, čovjek i ponašanje u društvu, društvo i ideologija, društvene aktivnosti i igre, društvo i priroda, društvo i zdravlje, društvo i znanost, društvo i religija, društvo i psihologija, društvo i politika, dijete, obitelj i odgoj, dijete, škola i učenje te društvo, rad i profesionalna orijentacija. Učenici bi stekli znanja i vještine koje bi im omogućili realno sagledavanje čovjeka u odnosu na društvo i prirodu, pripremili ih za život u društvu, omogućili lakše snalaženje u životnom okruženju, osigurali veću profesionalnu učinkovitost u budućem zanimanju, bolji društveni aktivitet te humanije i civiliziranije ponašanje, što je od nemjerljivog značaja za pojedinca i temeljni preduvjet za razvoj svakog uredenog društva.*

**Ključne riječi:** društvo, društveni odgoj, sustav obrazovanja

## Uvod

Potreba za ovakvim predmetom u višim razredima osnovne škole, a kao svojevrsnom nastavku predmeta Priroda i društvo iz nižih razreda osnovne škole, više je nego prepoznatljiva. Suvremene tendencije modernog društva, posebno u tranzicijskim zemljama nose i negativne posljedice na obiteljsko okruženje koje se prvenstveno manifestira u sljedećem: roditeljska preokupacija poslom i materijalno-financijskim statusom, nedostatak slobodnog vremena, nedostatna komunikacija u obitelji, zaokupljenost djece i roditelja elektronskim medijima, otuđenje u obitelji te između obitelji i rodbine, otuđenje od životnog okruženja, nedostatak vremena za društvene igre i aktivnosti, okupiranost individualizmom i osobnim ambicijama, emocionalna praznina i nestabilnost, porast frustracija, izloženost brojnim društveno nepoželjnim oblicima ponašanja, itd. Ovakvo se stanje posebno negativno manifestira na djecu te ostavlja teške i trajne posljedice, posebno u uzrastu pred-adolescencije i adolescencije. Držim stoga potrebnim i nužnim, uz dodatne napore i edukacijsko djelovanje u obitelji, da i društvo kroz svoje institucije, a posebno škole, porade na prevenciji i ublažavanju ovakvog stanja. Najvažnija je zadaća škole odgojiti emocionalno zdravo i stabilno dijete, koje poštuje sebe i druge, ima izgrađen sustav vrijednosti, čija je razina tolerancije na frustracije suvremenog društva visoka, koji raspoznaje poželjne od nepoželjnih vidova ponašanja, koji zna komunicirati i odnositi se prema osobama oba spola svih uzrasta, koji raspoznaje što je život, religija, ljubav, seksualnost, koji zna uskladiti svoje mogućnosti i ambicije s realnim uvjetima i okruženjem, koji je human i želi pomoći drugima, koji uvažava različitosti i po potrebi se može podrediti zajedničkim interesima itd. Svakako da ovo nije jednostavan zadatak, ali nedvojbeno da je izuzetno važan za normalno funkcioniranje, revitalizaciju i održavanje zdravog ljudskog potencijala u svakom uređenom društvu.



## **Programske osnove**

Osnovni tematski sadržaji koji bi se obrađivali u okviru ovog predmeta mogu se usustaviti u 13 cjelina:

1. društveni odnosi i komunikacija (s osobama oba spola svih uzrasta, s osobama s posebnim potrebama, verbalna, tekstualna, elektronska, u dijalozima, grupi, itd.)
2. čovjek i ponašanje u društvu (objektivno mjesto čovjeka u društvu, društveno prihvatljiva i neprihvatljiva ponašanja)
3. društvo i ideologija
4. društvene aktivnosti i igre
5. društvo i priroda
6. društvo i zdravlje (higijenske navike, seksualnost, antropološke značajke)
7. društvo i znanost (znanstveno poimanje društva i života)
8. društvo i religija (religije i religijsko poimanje života)
9. društvo i psihologija (sustav vrijednosti, pozitivne i negativne emocije, psihologija mase)
10. društvo i politika (demokracija, humanizam)
11. dijete, obitelj i odgoj
12. dijete, škola i učenje
13. društvo, rad i profesionalna orijentacija

Distribucija programskih sadržaja (nastavne teme)

V razred - osnove antropološkog razvoja čovjeka, bio-psiho-sociološke značajke pred-pubertetskog i pubertetskog razdoblja, dijete i škola (što je škola i zašto škola), učenici i nastavnici (relacije, odnos, pristupi), dijete i obitelj (odnos i komunikacija s roditeljima, braćom, sestrama, rodbinom), odnosi i komunikacija sa starijim osobama, odnos čovjeka spram prirode i zaštite okoliša.

VI razred - sustav vrijednosti u društvu, antropološke značajke i sustav vrijednosti osobe, komuniciranje uz pomoć suvremenih tehnologija, vještine i obrasci verbalnog komuniciranja u dijalogu i grupi, društvene aktivnosti i igre, značaj, vrijednost, načini i tehnike učenja, seksualnost.

VII razred - ekstremna i društveno neprihvatljiva ponašanja, obrasci i modeli društveno prihvatljivih ponašanja, religije i religijsko poimanje života, kultura govorenja, emocije i motivi, kako ih kontrolirati i koristiti, uskladiti s umom, okruženjem i biološkim potencijalom, psihologija mase, vođenje i upravljanje (uzori, idoli), odnosi prema osobama s posebnim potrebama.

VIII razred - znanstveno poimanje života i društva, rad, zanimanja i profesionalno usmjeravanje, pojedinac, društvo i politika, ideologije, humanizam, osnove demokracije, psihološka adaptacija u društvenom okruženju.

Prepokrivanja predloženih nastavnih sadržaja s postojećim predmetima su zanemariva (priroda, biologija), s obzirom da navedeni predmeti o evoluciji i spolnosti govore s pozicija prirodnih, a predloženi predmet s pozicija društvenih znanosti.

Raspored nastave - Program se provodi u obimu od jednog sata nastave tjedno, dakle ukupno 35 sati godišnje u svakom razredu. U svakom se razredu obrađuje po 7 nastavnih cjelina koji se realiziraju u obimu od 5 sati (2 sata predavanja i 3 sata praktičnog kreativnog rada učenika u okviru vježbaonica, kružoka, igraonica i sl.).

Provedba nastave - Osnovna metodička specifičnost predloženog predmeta je njegova usmjerenost k učenicima i poticanje njihovog angažmana, kreativnosti, aktiviteta mentalnih potencijala, provociranje kritičnosti i socijalne osjetljivosti, smanjenje anksioznosti te poticanje pozitivnih emocija. Naglasak je na što većem neposrednom angažmanu učenika i pobuđivanju njihovog interesa i kreativnog društvenog aktiviteta. Ove zadaće moguće je ostvariti manjim obimom klasičnih teorijskih predavanja, a većim obimom poticajnih metodičkih formi u vidu radionica, vježbaonica, igraonica, natjecanja, kružoka, verbalnog sučeljavanja, radnih grupa, parlaonica, seminara, terenske nastave i slično. Na isti bi se način pristupilo i vrednovanju znanja i ocjenjivanju ovog predmeta, gdje bi ocjena prvenstveno predstavljala odraz neposrednog angažmana učenika, ostvarenog napretka i logičkog razumijevanja društva i života. Nositelji predmeta bili bi profesori sociologije, pedagogije ili psihologije.

### **Zaključak**

Prezentirana je inicijativa te osnovne programske i metodičke osnove novog predmeta Društveni odgoj u višim razredima osnovne škole. Držimo da je uvođenje predmeta ovakve vrste nedvojbeno i krajnje opravdano. Učenici bi stekli znanja i vještine koje bi im omogućili realno sagledavanje čovjeka u odnosu na društvo i prirodu, pripremili ih za život u društvu, omogućili im bolje spoznavanje sebe i lakše snalaženje u životnom okruženju, osigurali veću profesionalnu učinkovitost u budućem zanimanju, bolji društveni aktivitet, humanije i civiliziranije ponašanje i još mnogo toga. Sve ove vrednote su od nemjerljivog značaja za pojedinca i društvo i jedan od temeljnih preduvjeta njegova razvoja. Uz to, novi predmet ne bi dodatno opterećivao satnicu učenika jer bi zamijenio postojeći sat razredne zajednice. Na taj način sat razredne zajednice čije su programski sadržaji u velikoj mjeri i bili polazištem za predloženi program, stekao bi status „normalnog“ predmeta, a odgojna komponenta koja u postojećem školskom sustavu nije dostatno naglašena, ovim bi putem dobila na značaju.

## **INTRODUCTION OF SOCIAL EDUCATION SUBJECT IN REGULAR SCHOOL SYSTEM**

### **Summary**

*Numerous disorientation about the introduction of sexual education, positioning religion in schools, undefined status of a class community hour, doubts about the experimental program of health education, suggest that these and similar efforts should be consolidated into a single new school subject called social education. That subject should be first introduced in the higher grades of elementary school, and then in the high school education. Attempts of partial and experimental implementation of certain social aspects in the school system (religion, sexuality, health) authors of this article hold inappropriate in regard to needs of transitional societies. The main program content of this subject would be as follows: social relations and communication, behavior of man in society, society and ideology, social activities and games, society and nature, society and health, society and science, society and religion, society and psychology, society and politics, child, family and education, child, school and learning, society, work and career orientation. Students will acquire knowledge and skills that would enable them to understand a real picture of man in relation to society and nature, prepare them for life in society, enable easy orientation in the living environment, ensure greater professional performance in future jobs, better social activity and more humane and civilized behavior, which is of immeasurable importance to the individual and the fundamental condition for the development of any regulated society.*

**Key words:** school system, social education, society,

# MENTALNE MANIPULACIJE NAJMLAĐIM ČLANOVIMA U DRUŠTVU – MENTALNO NASILJE I RAZVOJNA PREVENCIJA MANIPULACIJA –

Nikolić N.<sup>1</sup>, Kranjčec S.<sup>2</sup>, Ninković D.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>ŠOSO „Radivoj Popović“, Sr. Mitrovica, R. Srbija,

<sup>2</sup>Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Zagreb, R. Hrvatska,

<sup>3</sup>Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, R. Srbija

## Sažetak

*Najveći broj televizijskih kanala emituje i uporno obnavlja serijale različitih medijskih sadržaja koji utiču na široku narodnu masu, odnosno, na opštu populaciju u kontekstu njihovog permanentnog mentalnog otupljivanja i svojevrsne psihološko mentalne letargičnosti. Za mentalno zdravlje je izuzetno i od neprikosnovenog značaja rani razvoj deteta, kad ono uči i stiče sposobnost uspešnog podnošenja frustracija, konstruktivnim a ne destruktivnim načinima, što mu obezbeđuje i psihičku stabilnost i sa odrastanjem sve konstruktivnije načine rešavanja intrapsihičkih konflikata. No, ako dete još od malena zatrujete pogrešnim i mentalno violentnim sadržajima ( crtani filmovi ), ono neće kasnije moći na pravi način ni da rezonuje o postojanju problema, a kamoli da mu se konstruktivno suprotstavi. S druge strane, kod mladih koji su bili predmet, ili su i dalje predmet manipulacije propagandom, video igrama, diskutabilnim virtuelnim relacijama i medijskim nastranostima, može nastati i mentalna konfuzija, manifestovana emocionalnom uznemirenošću, destabilizacijom pažnje i distraktibilnošću, kratkotrajnim amnezijama i dezorijentacijom. Medijski sadržaji koji su mentalno destruktivni i u svim svojim elementima mentalno manipulativni, doprineli su razdoru porodičnih relacija na razini roditelja i dece u celom svetu, koje se jedino finesama razvojne prevencije psihomentalnih manipulacija mogu socijalno suspendovati, odnosno, kvalitetno kompenzovati.*

**Ključne reči:** mentalne manipulacije, mladi, razvojna prevencija, mediji, mentalno zdravlje.

## Psihomentalne manipulacije

Pojam manipulacije srodan je pojmovima propagande i reklame. Sam termin izveden je iz latinskog jezika i predstavlja kovanicu od dve reči – manus ili ruka i pulare ili dodirivati, pipati, odnosno, od reči “manipulatio”<sup>1</sup> koja znači rukovanje. U prvobitnom značenju, manipulacija se odnosila na obradu nekog predmeta pomoću veštog korišćenja ruku, da bi kasnije označavala "rukovanje ili upravljanje stvarima ili ljudima da bi se ostvario neki zajednički cilj”<sup>2</sup>. U svakodnevnom govoru, termin manipulacija, u čijem se središtu nalazi kategorija obmanjivanja, koristi se da označi takve odnose među ljudima u okviru kojih jedni vrše uticaj na druge u cilju ostvarenja ličnih ili grupnih interesa. Mentalne manipulacije <sup>3</sup> primenjene od strane sekte ili kuta, obuhvataju čitave nizove tehnika i postupaka, vrlo profesionalizovanih, sa ciljem i posledicama da se stvori ili iskorišćava psihološka ili fizička zavisnost lica koja učestvuju u tim aktivnostima. Ta lica se nazivaju „adeptima“. Mentalnim manipulacijama se narušava psihički, socijalni i fizički integritet ličnosti, njeno dostojanstvo, narušava se sloboda u svakom pogledu, a neretko su materijalna dobra adepta na meti kulta ili sekte. Ukoliko to osmotrimo iz drugog ugla, primetićemo da se ogroman broj krađa događa ljudima koji odlaze u sekte, tamo provode po cele dane, ostavljajući svoju imovinu neobezbeđenu i relativno lako dostupnu „sabraći“, koja će se po obavljenom poslu naći tu da „uteši“ svog novog člana i u svoju kako materijalnu, tako i psihološku korist minimizira značajnost samog događaja i situacije. Uzimajući u obzir da ponašanje ljudi nije determinisano isključivo uslovima u kojima oni žive, kao i zabludu da je čovek samo racionalno biće, možemo uvideti iracionalnu stranu čovekovog socijalnog Ja i osnovu njegove socijalne konekcije sa ostatkom društva. Upravo kroz tu poluiracionalnu komponentu

manipulatori uspevaju da na njega utiču, menjajući mu stavove i ubeđenja, racionalnim i iracionalnim kanalima koje u svoj gunguli invertuju, a da čovek ovakve prevare nije ni svestan, ni trenutno, a ponekad ni na duže staze. Način funkcionisanja humane svesti svako od nas otkriva korak po korak. Čovekova svest, koja je tek u usponu svog razvitka, veoma je podložna promenama i manipulacijama, a ako to još prebacimo na nivo dece koja su identično odraslima postala predmet grubih i “finijih” manipulacija, onda je stanje socijalne egzistencije našeg društva alarmantno. Ko su osobe kojima se može manipulirati? Ako kažem da svako od nas može da postane objekat, da ne kažem žrtva manipulacije, mnogi će se naljutiti. Ali, primera radi, da li nam ne godi da nam neko kaže nešto lepo o nama, istinito pri tom, a da potom nešto pita, traži, uzme? Pa čak ni to, nego da samo zadovolji svoju potrebu da nešto uradi. Sučeljavajući se sa ovakvom konstelacijom odnosa, i promatrajući bezazleno detinjstvo, puno čistote i nevinosti u svim dimenzijama sa jedne, i izazova sa druge strane, psihomentalne manipulacije koje se plasiraju crtanim filmovima i drugim sadržajima za najmlađe, predstavljaju okosnicu manipulacija u dobu adolescencije i dalje u životu. Otuda i razmišljanje da su u najvećem broju slučajeva za nastanak i razvoj, odnosno, učvršćivanje zavisnosti o sektama ili kultovima ( meditativnim, satanističkim ) odgovorni direktno roditelji, tako da je neophodno investirati na poljima razvojne prevencije manipulacija. To se može postizati vrlo jednostavno i konstruktivno, uz malo više truda u ranom detinjstvu i predškolskoj i školskoj dobi, za bezbrižnu budućnost deteta u adolescenciji i odrasloj dobi. Primerima koji mogu biti univerzalni i odnositi se i na ostale oblike zavisnosti u smislu razvojnog preventivnog delovanja, roditelji mogu obuhvatiti i staviti pod nadzor i konkretnu, a za dete naizgled blagu kontrolu, kompletan njegov intelektualni i socijalni razvoj i postepeno socijalno otvaranje i eksponiranje, odnosno, mentalnu socijalizaciju.

### **Manipulacije i mentalno nasilje**

Termin propaganda, potiče od latinskog glagola propagare, čije je osnovno značenje širiti, odnosno proširiti. Fenomen propagande predstavlja planski organizovano i smišljeno širenje raznovrsnih religioznih, političkih, privrednih i drugih ideja, kako bi se uticalo na javno mnjenje. Propaganda utiče na javno mnjenje različitim sredstvima kao što su govor, predavanja, kongresi, masovni skupovi, manifestacije, reklame. Najveći broj televizijskih kanala emituje i uporno obnavlja serijale različitih medijskih sadržaja koji utiču na široku narodnu masu, odnosno, na opštu populaciju u kontekstu njihovog permanentnog mentalnog otupljivanja i svojevrsne psihološko mentalne letargičnosti. U čemu je zapravo stvar, ljudi su skloni gledanju različitih medijskih prezentacija u kojima se glorifikuju niski sadržaji ili pak sadržaji kvalitativno posrnulog karaktera. U okviru ovih sadržaja pojedinci u prvom, ali i mase ljudi u drugom planu, pronalaze utočište za svoje svakodnevne probleme sa kojima ne žele da se suoče baš u tim trenucima, čineći njihovo odlaganje i samim tim gomilanje, a danonoćno se uljuškavajući u konstelaciji drugih siromašnih i običnih građana. Međutim, materijalno siromaštvo ovih članova opšte populacije narašće sa osiromašenjem u mentalnoj sferi funkcionisanja njihove ličnosti, kada ne budu imali načina i sposobnosti da iznađu realna rešenja za njihove probleme, a da

prethodno nisu preneli ništa intelektualno korisno ni na svoje potomke. Mentalitet, koji po definiciji<sup>4</sup> predstavlja karakterističan funkcionalni (ili manje funkcionalan) sklop načina mišljenja, verovanja i emocionalnog reagovanja određenog pojedinca, odnosno, naroda ili društva uopšte, postao je u poslednje dve decenije izuzetno specifičan, a da ne budem grub i prilično deformisan u pogledu prihvatanja i socijalnog uzdizanja određenih vrednosnih orijentacija. Postalo je pravilo da je dobro ono što je loše, pa se došlo i do neprihvatljive medijske inverzije vrednosti. Sa ulaskom u novi milenijum, počelo se i sa invertovanjem vrlina i mana u okviru vrednosnih sistema dece i mladih u Srbiji i okruženju, a najlakše je bilo započeti ovakav vid psihološke revolucije putem masovnih medija. Mass – mediji oduvek su predstavljali pogodno tlo da se izraze pojedinci i grupe, pa makar one bile i krajnje negativne i mentalno destruktivne. Tako su godinama medijski prostor zauzele raznovrsne ličnosti koje su nazivane i zvedama, a da to nisu zasluživale svojom intelektualnom deficitarnošću, a nadasve sklonosti manipulisanju narodom. Povrh svega, mediji su ih forsirali u sve udarnijim terminima ne bi li ostvarivali veću gledanost i na njihovim manipulacijama profitirali i zgrtali ogromne svote novca. Danas postoje i dalje idu u ekspanziju ovakvi i slični sadržaji (tarot karte, numerologija, astrologija), proširujući i medijsko polje sa onog u prethodnim decenijama čisto televizijskog, na druga polja poput radija, štampe i telekomunikacionih sistema. Ovakvim postupcima na duže staze, ugroženo je i mentalno zdravlje naše populacije. Pođemo li od operativne definicije da mentalno zdravlje predstavlja stanje dobrog i skladnog psihičkog funkcionisanja koje podrazumeva odsustvo duševnih poremećaja<sup>4</sup>, neće biti preteško da se složimo sa činjenicom da je naša populacija (sparam velikog broja duševno obolelih i građana sa različitim oblicima psihološko psihijatrijskih poremećaja) izložena jakom psiho mentalnom nasilju. Za mentalno zdravlje je izuzetno i od neprikosnovenog značaja rani razvoj deteta, kad ono uči i stiče sposobnost uspešnog podnošenja frustracija, konstruktivnim a ne destruktivnim načinima, što mu obezbeđuje i psihičku stabilnost i sa odrastanjem sve konstruktivnije načine rešavanja intrapsihičkih konflikata. No, ako dete još od malena zatrujete pogrešnim i mentalno violentnim sadržajima, ono neće kasnije moći na pravi način ni da rezonuje o postojanju problema, a kamoli da mu se konstruktivno suprotstavi. U narednim segmentima osvrnuću se i na kategoriju dece kao najmlađih članova društva koji nisu izuzeti od mentalnog nasilja i destruktivnih sadržaja, koje vešti manipulatori prilagođavaju njihovom uzrastu i interesovanjima. S' druge strane, kod odraslih koji su bili predmet, ili su i dalje predmet manipulacije propagandom i medijskim nastranostima, može nastati i mentalna konfuzija, manifestovana emocionalnom uznemirenošću, destabilizacijom pažnje i distraktibilnošću, kratkotrajnim amnezijama i dezorijentacijom. Ovako posmatrano, mentalno nasilje je svako nametanje, instruiranje (direktno ili indirektno) i prekomerno prezentovanje medijskih sadržaja koji mogu i koji iznad svega utiču negativno i destruktivno na pojedinca (od najmlađih do najstarijih), čineći da vremenom se kod pojedinca razvije određena vrsta zavisnosti (obaveze, opsesivnosti) za određenim sadržajima, koje ako ne dobije u željenom trenutku postaje socijalno agresivna ili autoagresivna, što može imati i dublje posledice u prosocijalnom funkcionisanju.

## **Crtani filmovi za novo doba – mentalno nasilje nad najmlađim članovima u društvu**

Mediji imaju veliki uticaj na formiranje određenih oblika ponašanja kod dece, jer svojim programskim sadržajima nude raznovrsne modele ponašanja koje mladi i deca usvajaju tokom svog razvoja ili služe kao podloga razvoju nekih devijantnih oblika ponašanja. Po rečima raznih kritičara, mass-mediji podstiču, sugerišu i inspirišu oponašanje negativnih uzora i oblika ponašanja. To se dešava u slučajevima kada mladi gledajući izvesne izveštaje, serije, reportaže, dokumentarne, dramske i filmske programe, za uzor uzimaju pretežno negativne junake i teže da se identifikuju sa njima, tako što će u realnom svetu i okruženju ispoljiti određene negativne radnje. Najbitnija posledica uticaja masovnih medija i permanentne prezentacije devijantnih sadržaja je navikavanje medijskih konzumenata, populacije koja nije devijantna, na takve pojave kao na društvenu normalnost, a samim tim se postepeno gubi i instinkt društvene reakcije. Nastup pseudoverskih organizacija je umiven i našminkan, a "naivne" poruke koje emituju kroz razne vrste delovanja usmerene su na najosetljivije grupe ljudi sa komplikovanom životnom problematikom, a neretko i na najmlađi uzrast. Deca se vezuju za ono što vide i čuju i to oponašaju. Deca oponašaju i roditelje, ali im je nekad zanimljivije da imitiraju ono što nije svakidašnje. U narednom razmatranju osvrnuću se na načine kojima moderator Novog doba šire i inkorporiraju moral i ideje pokreta "Nju Ejdz" munjevitim brzinama, a cilj im je osvajanje i dalje perfidno indoktriniranje najmlađe populacije. U poslednjih dvadesetak godina<sup>1</sup> crtani filmovi postali su prave "propovedi" okultnog pogleda na svet. Počev od "Vanzemaljca" u režiji Spilberga, pa "Ratova zvezda", pa demona i đavola u različitim crtanim filmovima. Jednostavno, crtači su postali i ostali podijum ili bolje reći tle za podsvesno, ali i direktno svesno širenje ideje paganizma, što se može i dokazati kroz tumačenja pojedinih dugometražnih crtanih filmova današnjice. S' druge strane, pojedini crtani filmovi koje ću kasnije razmatrati, imali su preterano destruktivne sadržaje kojima su kod dece i mladih bili deklanširani određeni psihički poremećaji. Analizirajući dugometražni crtani film "Pokahontas" moguće je opaziti mnogobrojne ideje paganizma. Realna istorija govori o mladoj, indijanskoj princezi udatoj za belca, koja se, mireći svoje pleme sa belcima preselila u Englesku, a njeno pleme se inače krstilo i ostalo u Hrišćanstvu. No, ideja Nju Ejdža, plasirana kroz crtani film je sasvim druge prirode. U diznjevskoj verziji priče Pokahontas, princeza prilazi svom spiritualnom vodiču ( duhu dvestogodišnje vrbe ) koji joj pomaže u odlučivanju o važnim pitanjima u životu, tako što je uči da priziva duhove savetodavce. Dalje, poučavajući belca Džona o paganizmu kao veri u oduhovljenost i oduhotvorenost prirode, Pokahontas govori da belac misli da je zemlja mrtva, a da Indijanci znaju da je sve od zemlje do vazduha, vode i kamena ustvari živo, odnosno, da "svaka stena i drvo imaju duh i ime"<sup>2</sup>. Pandan ovoj priči jeste izjava u kojoj jedna od predstavnica veštičijeg kulta govori na potpuno isti način o gotovo identičnim stvarima. Poznata veštica Nju Ejdz pokreta, Mirijam Starhok, kaže da sve veštice znaju da su kamen i zvezde živi, a donekle i svesni". Pokahontas govori o reci i oluji kao svojim sestrama. Kad belac Džon prihvati

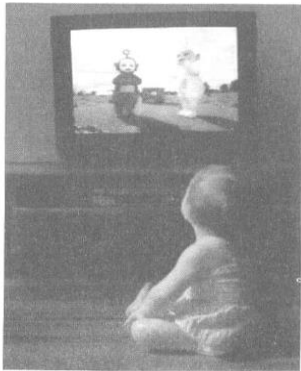
---

<sup>1</sup> Pravoslavni svetionik, 2007., 38

<sup>2</sup> Pravoslavni svetionik, 2007., 39

religiju “Pukahontas”, tada dobija duha vodiča u vidu orla, postajući iniciran u jednu od tajni neznaboštva.

Drugi crtani film sa porukama i eko-paganskim misticizmom pripada isto Diznijevoj produkciji. “Kralj Lav” je, prema američkom istraživaču Nju Ejdž pokreta Viliju Petersonu priča<sup>5</sup> sa određenim simboličkim potencijalom kroz koji se propagira paganizam predstavljen kao pozitivna međuzavisnost svih živih bića, hrišćanski totalitarizam u funkciji razaranja prirode, a na kraju se pobeda oživelog pagansta odlikava kroz lik mladog lava Simbe i njegovu pobeđu i otkrivanje sebe tek sa odagnavanjem “užasnog” “hrišćanskog” osećanja krivice za smrt njegovog oca, koja mu je nametnuta.



Niz objašnjenja o delovanju i upućivanju pojedinih manipulativnih sadržaja kroz crtani film završavam jednim crtačem kolumbijske produkcijske kuće. Reč je o crtaču “Balto II deo”. Prvo i osnovno, što bi se bilo koji čitalac ovakvog teksta zapitao, zašto drugi deo crtanog filma ? Pa odgovor leži u faktu da je prvi deo filma izuzetno urađen, prebukiran plemenitim porukama koje su pogodne za razvoj osećanja požrtvovanja i želje da se pomogne drugom i slabijem. No, u drugom delu pas Balto upada u krizu identiteta, susrećući se stalno sa indijanskim totemima koji ga kroz košmar teraju da pođe u potragu za samim sobom, što i čini, krećući u potragu za vukovima. Međutim, važno je u ovoj diskusiji ukazati da u toj potrazi nailazi na prepreke u vidu demona i drugih sila, te na glodara – šamana u nekakvoj pećini koji mu gata pomoću kristala (što je jedna od favorizovanijih i kulturnih tehnika u Nju Ejdž pokretu). Uočićemo, ako se malo zadubimo u srž, esenciju ideja koje se crtačima šalju mladim naraštajima, da se sublimisane poruke prenose na vrlo suptilan način. Jedno potpunije objašnjenje suptilne indoktrinacije dao je Džejms Le Bar<sup>3</sup> koji ukazuje da je čvrstina vere ljudi pre mnogo godina bila veća i jača, pošto su pažljivo izučavali svoju istoriju religije, te bili okrenuti moralnim zapovestima i samim tim imali utemeljenje u odbrani od sporednih stvari koje navode na odstupanje u prosocijalnom ponašanju. Mogli su pojedinačno, ali i kao narod odoleti pritisku, suprotstavljanju i progonu. Prema Le Bar-u posmatrajmo mozak kao jedno spremište puno motivacije i znanja, uokvirenog informacijama prosocijalnog karaktera. Kad bi strani sadržaj pokušavao da uđe

---

<sup>3</sup> Pravoslavni Svetionik, 2007., 41



unutra, bivao bi odbijen, na ovaj ili onaj način, ali ne bi ostajao dugo ni u podsvesti kao predmet interesovanja pojedinca. Međutim, danas je, bez čvrstog utemeljenja u sopstvenoj veri (hrišćanstvu, islamu, ili drugoj živoj religiji ili veri) prosocijalnih dimenzija, mozak pojedinca, i to naročito mladog člana društva, u prilici da “satansku” poruku razmatra da li da je odbije ili prihvati, a pošto nema suprotstavljanja u prethodno uskladištenoj memoriji, zadržava je sa ostalim uskladištenim informacijama, bez obaveze da je kasnije i prihvati. No, kad neki drugi stimulans počne da donosi poruku sa sličnim ili još destruktivnijim i prodornijim “satanskim” sadržajem, mozak neće pružiti otpor, pošto se priseća poruke koju je ranije uskladištio, a koja je slične konotacije sa novim, pa sad počinje da usvaja nove poruke iz razloga dodatne akumulacije sličnih sadržaja. Prema Le Bar-u, posle izvesnog vremena, poruke i sadržaji sličnog sadržaja koji se prihvataju učiniće da mozak počne da se suprotstavlja onome što je bilo normalno. Možemo zaključivati logikom da su deca koja gledaju crtaće sa simbolikom Nju Ejdz pokreta, lišena donekle verskog obrazovanja u Crkvi, njihov rani razvoj u svetu religioznih simbola kreće se u pravcu tolerisanja i prihvatanja paganskih znamenja i vrednosti. Mozak ove dece ne odbacuje, nego skladišti ovakve sadržaje, pa kasnije kad deca odrastu i sretnu se sa okultizmom, sektama, magijom i drugim mentalno destruktivnim pokretima, njima je to već poznato i oni u taj svet ulaze svesno, glavom, pošto im je sve to poznato manje ili više, na ovaj ili onaj način, od najranijih dana detinjstva. Ilustracije radi, “Pukahontas” decu uči animističkom konceptu života, “Kralj Lav” im govori da bez pravog gurua koji meditira sa nogama prekrštenim u daleko-istočnom stilu nema spoznaje samog sebe, a “Balto II deo” može doprineti podsvesnom verovanju u moć šamanskih inicijacija. Kasnije kad deca odrastu, u biblioteci mogu pronaći raznovrsne materijale (od Kastanede do Kroulija), pa produbiti svoje veštine i na polju praktičnog iskustva. Onda roditeljima preostaje samo da se pitaju u čemu su napravili propust ili pogrešili, a na pamet im neće pasti da su ovakve sublimisane poruke u crtanim filmovima mogle dovesti do kasnijeg odstupanja u mentalnom i socijalnom diskursu ponašanja njihovog deteta. Čovek nije rob subliminalnog, i podsvesnog, bilo ličnog, bilo kolektivnog. Najvažnije je izvući pouku roditeljima, da nije dobro površno pristupati sadržajima koje žele da prenesu i plasiraju svojoj deci, makar to bilo i kroz crtane filmove. U crtanim filmovima često su plasirane sublimisane poruke sa niskim sadržajima, ali kroz frejmove i u mili delovima sekundi, tako da se ponavljanjem gledanja istog crtaća one dublje usađuju u podsvest dece, što se opet može karakterisati jednim oblikom mentalnog nasilja ili makar mentalno destruktivnog sadržaja spram uzrasta auditorijuma, ili populacije kojoj je osnovni sadržaj upućen.

### **Crtani filmovi sa izrazito mentalno destruktivnim sadržajima**

Još jedno sredstvo za paganizaciju i udaljavanje dece od standarda u ponašanju su istočnjački crtaći pod nazivom “Pokemoni”. Pokemon mitologija je paganska u fundamentu, a Pokemi demoni kojima su se u drevnim vremenima ljudi klanjali kao bogovima. Deca se uče da hvataju i dresiraju demone metodama vrlo sličnim onima koje se upotrebljavaju u magiji i okultizmu. Naredni korak u razvoju zavisnosti od Pokemona bio je potez Nintendo industrije koja je stalno proizvodila nove vrste

Pokemon demona, od kojih su neki bili strahovito retki i skupi, ali je time dečje ludilo uz parolu da treba skupiti sve modele, postalo još ekspresivnije. Ako ste se nekad pozabavili u dubljem smislu problematikom makar u domaćim okultnim sektama i udruženjima Vike (veštičiji kult, evropske veštice) praktikuje se prizivanje duhova i njihovo zarobljavanje radi ostvarivanja ciljeva veštice. Lice i naličje crtanoj filma "Pokemon" je vrlo blisko ovim magijskim i okultnim ritualima manifestovanim u stvarnosti. Naime, deca moraju zarobiti u igri jednog Pokemona, pa dalje razvijati tehnike njegove dresure, a krajnji cilj jeste inicijacija u gospodara ili "MC – master of ceremony" (što je želja velikom broju društveno neprilagođene dece). Pokemoni su u Japanu 1996. godine prezentovani najpre kroz crtani film, pa album i sličice, da bi vrhunac pražnjenja džepova i osmišljavanja profitabilnog, latentno manipulativnog marketinga Nintendo<sup>4</sup> (Pravoslavni svetionik, 2007)<sup>5</sup> bila pojava video igrice, a još dalji koraci bili su u trodimenzionalnim varijetetima video igrice Pokemon. Posebna zanimljivost vezana za maniju, odnosno, sakupljanje i kolekcioniranje džepnih monstruma (pocket monster) Pokemona je u tome da je svet Pokemona sasvim izmišljen, sa svojim jezikom, pravilima i svim drugim, koje odrasli uopšte ne razumeju, čime je osećaj elitističke superiornosti kod dece još više razvijen, pojačan i ojačan u odnosu na roditelje. Pokemoni su bili zabranjeni u Japanu i u Australijskim školama, uglavnom zbog izazivanja antisocijalnog ponašanja prezentovanog kroz krađe sličica, novca, a išlo je i do tuča i otimanja. U jednom istraživanju realizovanom u Japanu, uočena je pojava epipotencijala u određenim regijama u mozgu kod više od 200 mališana, a zajedničko za sve te mališane jeste da su redovno gledali crtani film "Pokemoni". Nakon Pokemona, pojavljuju se „Jugio“ karte, novi način demonizacije detinjstva i indoktrinacije neprirodnih i socijalno devijantnih sadržaja za decu. Pojavila se i crtana serija, doduše bez ikakvog konkretnijeg sadržaja, uz neprestane borbe i prikazivanja načina useljavanja demona u drugo biće. Ali, sa kartama je drugačije. Na njima su bili prikazani crno-magijski simboli poput obrnutih pentagrama ili su prikazivane magijske veštine. Likovi karata<sup>5</sup> nose imena poput „crni mag“, „majstor crne magije“, „đavo lakrdijaš“, „tajni ubica“ i slično. Svi ovi medijski sadržaji koji su definitivno bili mentalno destruktivni i u svim svojim elementima mentalno manipulativni, doprineli su razdoru porodičnih relacija na razini roditelja i dece u celom svetu, koje se sa povremenim prestankom ovakvih medijskih sadržaja ne mogu tako lako i kvalitetno kompenzovati.

### **Manipulativni trikovi i subliminalni podsticaji u crtanim filmovima i njihova povezanost sa globalnim poretkom**

Mnogi crtani filmovi su odviše interesantni i zaslepljujući za decu na prvo gledanje, da bi deca trenutno i kasnije u detinjstvu mogla spoznati nešto više od običnih crtanih likova. Međutim, analizom pojedinih crtanih filmova ustanovljene su neke konstelacije koje nisu nimalo naivne, a koje odraslom svetu upadaju u mentalno polje. Posmatrajući crtaće poput „Tom i Džeri“ ili „Pera Kojot i Ptica

---

<sup>4</sup> Pravoslavni Svetionik, 2007.

<sup>5</sup> Pravoslavni Svetionik, 2007., 57

Trkačica“, uočićemo odnos i red stvari pomalo neprirodan, a krajnje apsurdan. Ovakve „igrarije“ praktično inferiornih nad evolutivno superiornima jesu sa jedne strane „kobajagi, za decu“, ali sa druge strane prema stavovima stručnjaka, ukazuju nedvosmisleno na poigravanje određenih zemalja sa svetskim integritetom, odnosno, pokazivanje navodne nadmoći i superiornosti jedne zemlje nad celim svetskim poretom. U pojedinim crtanim filmovima (Crvenkapa i zli vuk) možemo demaskirati pojedine likove i označiti ih krajnje nehumanim (crvenkapina bakica), što deci opet nije moguće i nije ni potrebno obrazlagati na uzrastu na kome je gledaju, ali u razvoju i intelektualnoj nadgradnji kroz adolescenciju nije manje važno podstaći ih i na ovakve poglede na svet. Što se tiče subliminalnih podsticaja u crtaćima, uglavnom su okrenuti seksualnosti, tako da ih neću preterano ni komentarisati, pošto nemam ni korektnih mogućnosti da prikažem pojedine frejmove u kojima se u pozadini, kroz listove suncokreta ili na nebu u različitim nijansama ispisuju asocijacije upravljene na ovakve podsticaje. Postoji veliki broj načina da se deci kroz crtani film plasiraju i prosocijalne vrednosti, ali bi trebalo voditi računa o mogućim podvalama, koje deluju podsvesno i kasnije mogu imati pogubno i destruktivno dejstvo po mentalni sklop mladih u razvoju.

### **Zastupljenost i otvoreno propagiranje satanizma u medijima – noć Veštica, „Halloween“**

Godine ratovanja i tranzicije nisu u Srbiju donele ništa društveno korisno, ali jesu onu drugu, tamniju stranu ojačale. U noći između 31. oktobra i 1. novembra proslavlja se praznik nastao iz druidskog običaja „praznovanja dana mrtvih“, poznatiji pod nazivom „Helouvin“ ili „Noć veštica“. Pošto tema rada nije fokusirana na sekte i satansku organizaciju, već prvenstveno na manipulacije, onda se neću previše baviti doktrinom i dubljim analiziranjem pozadine ovog „praznovanja“, iako bi posve bilo pregršt zanimljivosti. „Noć veštica“ predstavlja na američkom tlu, a sa razvojem društava i u Evropi i drugim delovima sveta, praznik kad deca maskirana u veštice, vukodlake, pa i vampire idu od kuće do kuće i traže slatkiše, predstavljajući sobom duše mrtvih. Kao što sam ukazao, ovo „praznovanje“ vezano je za druidski „praznik mrtvih“ kada su se Kelti klanjali bogu zla Samainu (Samhajn, anđeo smrti, Satana), prinostili ljudske žrtve i gatali o predstojećoj godini. Početkom ovog milenijuma beogradski klubovi poput onih u Evropi, postali su stecište novih običaja, pa sa njima je i „Noć veštica“ našla svoje mesto u garnituri za satanizaciju Srbije. U godinama koje su usledile, elitni beogradski klubovi, pa i Elington klub u hotelu „Hajat“ je organizovao na najvišem nivou proslavu ove satanske maskarade, što implicira da je na naše prostore ovaj običaj donela elita, koju će u svakoj prilici mladi podržati, jer teže da se identifikuju sa njima. Tako je i bilo, pa je ova moda prenetna na mlade, koji se sad pripremaju i po mesec dana ranije za proslavu „Helouvin“-a (prave kostime, osmišljavaju koreografije, šminku). Na radost opšte populacije sadržaji iz klubova opremljenih kosturima, sablasnim bićima i duhovima nisu javno prezentovani na tadašnjim medijskim servisima. Ali, to ne menja i dalju konfuziju oko medijskog eksponiranja satanizma. Okolnosti su se naštimovale, pa je frontmen jedne stare beogradske pop grupe (koji je deklarisan kao satanista) koji je obelodanio svoju antihrišćansku nastrojenost još krajem sedamdesetih godina prošlog stoleća, nastupajući sa

tetovažom obrnutog krsta na levom ramenu, postao urednik filmskog programa jedne domaće televizije. Kasnije, filmski program koji je uglavnom bio izvrstan, postao je čudan i našoj samosvesnoj populaciji sa još uvek zdravim razumom nasilan i vrlo negativan. Svake godine u noćima pred najveće srpske i uopšte pravoslavne (ali često i muslimanske, odnosno, islamske) praznike na ovoj televiziji su emitovani filmovi o Noći veštica, pa serije filmova poput „Scary movie“ i „Scarface“, zatim drugi filmovi kojima dominiraju i preovlađuju horor sadržaji i satanistički motivi. Dugi niz godina tekao je i razvijao se taj sistem prezentovanja satanističkih sadržaja opštoj populaciji u duhovnim momentima u kojima ne bismo smeli pomisliti, a kamoli delati u ovom diskutovanom smeru. Praznici poput „Helouvin“-a postojali su pod drugim nazivima i u pre-hrišćanskom dobu kad se i ovaj običaj počeo praznovati, a najzastupljenije praznovanje odvijalo se u Velikoj Britaniji, Irskoj i severnoj Francuskoj. U prošlom veku, SSSR je uspeo da jedan sličan praznik nekako pripoji drugom prazničnom bloku, pa je njegov publicitet vremenom sveden u nivo minornog.



Veštičiji sabat



Kostim za bebu



Američki san ili deca prerušena u Noći veštica

Glavni problem medijskog eksponiranja satanizma i manipulacije da je sve to bezazleno i da ostaje na nivou spoljašnjeg, ne i internalizovanog praznovanja, je i taj što se sve više ova kultura praznovanja prenosi sa odrasle populacije na mlade i decu, a u praznovanje u često uključene i bebe što se može videti na slikama praktikanata ovog satanskog običaja. Mediji su postali beskrupulozno tržište, bez cenzure o duhovno moralnim vrednosnim sistemima. Tako je izbor filmova u kojima se detaljno opisuju zaposedanja đavola i veštičarski magijski rituali postali svakodnevnica. Recimo, „Hari Poter“ je proslavljeno delo i film u nekoliko delova, koji se temelji na čvrstoj veštičarskoj doktrini, koja je

razumski očuvanim bićima po definiciji praznoverje, ali deci kojoj se ideje o takvim stvarima prezentuju nije, pa za decu postoji opravdana mogućnost da u kasnije dobu pokušaju neke slične sadržaje da realizuju u stvarnosti ili što je još pogubnije, da putem interneta pristupe nekoj od mnogobrojnih veštičijih organizacija (najbliže organizacije ovog profila nalaze se u Mađarskoj i Rumuniji). U medijima satanizam je u svakoj formi predstavljen grandiozno, ali realno sa elementima nasilnog, spiritualnog, često povezan i sa parapsihološkim i veštičarskim doktrinama i veštinama, te tako mami i privlači mladu populaciju željnu novog iskustva punog adrenalina, koji nažalost, većinu njih koji uđu u ovaj „circulus vitiosus“ košta glave, a njihove porodice satire u psihološkom diskursu življenja.

### **Manipulacije kroz video igrice i internet relacije**

Posle jednog masovnog ubistva u Kentakiju, američkoj državi, kad je učenik izrešetao svoj razred i ranio desetak drugova, od kojih je troje ubijeno, podigla se prašina i uzvisila pažnja medija i naučne elite prema novijim popularnim video igrama. Potpukovnik D. Grosman<sup>6</sup> navodi određene korelate ovog akta u kome dečak izvršilac dela nikada pre nije pucao niti držao oružje u rukama, ali je u enormnoj meri bio zavisn od video igrice profilisanih ubistvima, pucanjem i ratnom problematikom. Najpopularnije video igrice naprosto vrve od nasilja, identifikacije sa kriminalcima, zla i zločina. Uz osvrtnje na to da se savremene video igrice produkuju u trodimenzionalnim, praktično stvarnim gabaritima, one postaju na kućnim računarima i pravi poligoni za obuku simulacijom. Ne trebamo prenebregnuti i činjenicu da je u američkoj armiji povećana efikasnost od kad su počeli masovno da koriste video igrice sa simulacijama živih meta u obliku ljudskih silueta. Prema Grosmanu nasilne video igrice uvode igrača u oblast u kojoj umesto da bude pasivni posmatrač ljudske smrti i patnje, igrač postaje glavni moderator koji pritiskom na taster utiče direktno na smrt drugog ljudskog bića, a da igra bude zanimljivija, što više ubijanja, više je i nagrađivanja. Od šezdesetih godina prošlog veka pa na ovamo, urađeno je na hiljade studija koje su dokazale vezu nasilja prikazanog u medijima sa agresivnim tendencijama u ponašanju kod dece. Na Medicinskom fakultetu Stanfordskog Univerziteta<sup>7</sup> 2001. godine sprovedeno je istraživanje čiji rezultati ukazuju da redukcijom video igara na sedam sati nedeljno, umanjuje verbalnu dimenziju agresivnosti za 50%, odnosno, fizičku i socijalnu dimenziju agresivnog disocijalnog ponašanja ispitanika za 40%, što je signifikantno bez obzira na uzorak populacije. Uz nasilje, video igrice i interner proklamuju i okultizam, pa i čist satanizam. Postoje video igrice u kojima je igrač i njegov mentalni konstrukt na udaru tako što se poeni sakupljaju vršenjem obreda na vrlo morbidan, a prilično trodimenzionalno stvaran i živopisan način. S druge strane popularni „web site“ „Facebook“ kreat je pozivima da se samostalno satanizujete, pretvorite u đavola ili vešticu, podržite sataninu crkvu ili druge grupacije pseudoverskog karaktera i orijentacije, sve do računanja datuma i načina smrti i drugih morbidnih i mentalno violentnih i destruktivnih

---

<sup>6</sup> Pravoslavni Svetionik, 2007., 59

<sup>7</sup> Pravoslavni Svetionik, 2007., 59

sadržaja, pored kojih današnji mladi naraštaji definitivno i očigledno ne mogu odrastati kao zdravi i normalni članovi društva. Satanistima su pripadali i režiser Roman Polanski i njegova supruga Šeron Tejt. Njih dvoje su snimili film "Rozmarina beba", koja govori o ženi koja rađa satanino dete. Glumica je kasnije ubijena u trudnoći, u svojoj kući, a ubica Čarls Menson je ni manje ni više satanista. Po sopstvenom priznanju, satanistima pripada i vrlo popularna glumica u raznim horor filmovima Sigorni Viver, koja je, dok je bila fotomodel, služila satanistima u crnim misama kao gola devojka na oltaru, a sada se bavi veštičarenjem. U Americi se nalazi i jedini proglašen grad veštica, Salem ("Veštice iz Salema"), u kojem je gradonačelnica veštica, a šerif veštac ili vorlok. Satanisti se koriste i Internetom i to veoma umešno i na visokom profesionalnom nivou. Mrežu Interneta u ovom trenutku čini preko 16 miliona računara, koji su za pristup otvoreni stalno. Samim tim mreža stalno pruža neslućene mogućnosti za reklamu. Poznavanje i slušanje novih muzičkih grupa jeste neka vrsta potvrđivanja modernog čoveka u društvu. Najkonkretnije informacije o ovim i drugim sličnim grupama svako može pronaći upravo na virtuelnoj mreži. Tu naslove svojih pesama nude grupe muzičkih pravaca "Black Metal" i "Metal Power", koje su najčešće članice satanističkih sekti. Da od početka ne bi bilo zabune, Web strana elitne "Black metal" grupe "Emperor" daje njihov naziv sa slovima u obliku rogova, ističući da je grupa sastavljena od loših momaka. Navedeni naslovi njihovih pesama ne ostavljaju nikakvu dilemu o tome šta je u pitanju, a naslovi su "Oda satani", "Noć nesahranjenih duša", "Goruće senke tišine", "Gospodar oluja", "Kosmički ključ moga stvaranja", "Veštičji sabat", "Opus u slavu satane". Muzička grupa "Električni klub paklene vatre" još je neposrednija u pozivu na slušanje demonskih trupa i đavoljih trombona koji prizivaju slike prokletstva i "uzvišene" dekadencije. Ona će vam omogućiti da vidite vizije raspevanih đavola koji trozupcima guraju duše prokletnika u paklenu vatru. Iza navedenog poziva stoje i Sabrina Satana i Gregor Mephisto, članovi grupe Thomas Thorn (70), koji su obučeni u crno, na glavi imaju rogove i stoje ispod naopako okrenutog pentagrama sa ucrtanim likom đavola. Naravno, takva grupa peva i odgovarajuće pesme "Prizivanje", "Doba vatre", "Psihodelično žrtvovanje", "Otpali od blagoslova", "Tamo gde je nasilje zlato", "Poziv na vaše prokletstvo", "Večita giljotina", "Inkubus", "Terazije zla", "Mali satanini pomoćnici", "Kršteni u krvi", ili "Autoput za pakao". Rečita su i imena, odnosno pseudonimi, članova muzičkih satanističkih grupa. Tako grupu "Metal Power" čine Mickey Stilleto, što označava bodež, dr Franken Smith, Carlos Satana, Snake, kojeg na Veb portalima ističu zato što je jednom ubio čoveka zbog preglasnog hrkanja, i Damian Champagne, a Demijan je zemaljsko ime kojim se označava antihrist (koristi se u umetnosti i filmu; u popularnoj seriji "Mučke" postoji prikladno poređenje kroz prinovu). Svi do sada navedeni primeri predstavljaju naivne pokušaje propagande satanizma u odnosu na sadržaj Veb strane pod naslovom "Grobnica vampiruše". Tu vam odmah na početku nude da prodate svoju dušu Sataninoj sestri u njenom delu pakla. Jeziva iskežena lobanja sa šiljatim rogovima izražava srdačnu dobrodošlicu pažljivo odabranim rečima: "Dobrodošao u moje skromno stanište", nastavljajući "mnogi su dolazili k meni da potraže savet ili samo da pretraže moje linkove i Veb strane, ali ih je tek smrt dovela ovde, smrt koja je nešto što upražnjavaju samo vampiri, kao ponekad i ja". Đavo koji se obraća vrlo je

društven i želi da se lepo zabavi sa posetiocem, a posetilac će najbrže postići zabavu sa đavolima kompjuterskim igrama. No, pošto je on zadužen za resor straha, ucene, laži i prevare, njegova ponuda je tome saglasna i promovisana kroz igre sa mogućnostima varanja, koje su krvoločne, kao "Sile mraka", "Silazak", "Zla kob uništenja", kao i "Kveker", ili "Uspion trijada". Onima koji su zainteresovani za vampire, na raspolaganju su sledeće igre: "Kafe vampira", "Tamna strana neba", "Savetnik vampira", "Mračna staza", "Galerija prokletih", "Strana internacionalnih vampira", "Udruženje vampira", "Samo za vampire", "Vampirski Internet", "Biblioteka krvoločnih", "Krv predstavlja život", "Kapija u tami", "Vampiri i mračni pokloni", "Vrt divljaštva", "Mračna strana Inerneta", "Vampiri i vampirke", "Nepojmljiva glavna strana. Sve ove igre nalaze se ispod plafona sa kojeg neprekidno kaplje krv. Za one koje interesuje sama smrt, naravno - sa šaljive strane, nalaze se naslovi poput "Nađi svoj grob", "Kalendar smrti", "Smisli na vreme svoj epitaf", "Groblje smešnih nadgrobnih spomenika", "Kompanija električnih stolica", "Soba smrti", "Grad mrtvih", "Dani smrti", "Strana čitulja", "Planiraj rizik da budeš ubijen". A oni kojima sve ovo nije bilo dovoljno za upoznavanje satane, mogu da se dodatno obaveste pomoću igara "Satanski stil", "Satanina mreža na Internetu", "Opis satanine crkve". Ovi naslovi nalaze se između dveju mrtvačkih glava koje se povremeno okreću.

Na kraju prezentacije, umesto zaključka, sledi vrlo oštra i upečatljiva naredba da okrenete stražnjicu Bogu, uz pretnju da će oni koji to ne učine biti okruženi vampirima, i neka sami zaključe šta će im se tada dogoditi. To je školski primer vrbovanja uz prisilu, odnosno, prvi nivo prisilne indoktrinacije. Satanističke sekte, dakle, razaraju društvo i fizički, preko alkohola, droge i seksa, i moralno i duhovno, odnosno, uništenjem tradicionalnih vrednosti i odvrćanjem od Boga. Pri tome raspolazu ogromnim novcem, odlično su organizovane i sistematski deluju preko svih postojećih medija. S obzirom na to da one deluju u velikom broju zemalja u svetu, moglo bi se postaviti pitanje odakle one dolaze, zašto dolaze i ko ih organizovano šalje i finansira. Ali najpreče je pitanje šta, sagledavši njihovu razornu snagu, činiti da se ona obuzda i stavi pod kontrolu socijalnog sistema.

### **Razvojna prevencija psihomentalnih manipulacija**

Govoreći o jednom drugačijem, ne toliko diskutovanom, ali izuzetno korisnom i svrsishodnom konceptu razvojne prevencije, napravili smo više osvrtanja prema određenim kvalitativnim dispozicijama koje mogu biti od prelomnog značaja u razvoju deteta i koje usmeravaju njegov put odrastanja. Razvojna prevencija manipulacija podrazumeva sveobuhvatni koncept odgoja i socijalizovanja deteta istančanim kriterijima unutar primarne porodice ako govorimo o uglavnom funkcionalnoj, odnosno, u okviru referentnog sistema socijalne zaštite ukoliko govorimo o mladima poreklom iz disfunkcionalnih i/ili deficijentnih porodica i onih sa narušenim porodičnim odnosima. Polazište dinamične razvojne prevencije manipulacija prvenstveno je utemeljeno na potrebi adaptacije svih sadržaja prema što nižim uzrastima, zatim početak njihove primene prema ciljnoj populaciji, nakon toga bi usledilo inkorporiranje u svest i razvoj same svesti kod deteta o opasnostima

koje ga nesebično vrebaju u njegovom širem, ali i bližem i susjedskom socijalnom prostoru, te unapređenjem protektivnih faktora (škole, vrtića, crkve, sportskih aktivnosti, kulturno umetničkih programa, mogućnosti za učenje i razvoj zdravog stila života u grupi vršnjaka sa identičnim intencijama), finalizirati i formulisati strukturne elemente razvojne prevencije mentalnih manipulacija. Razvojna prevencija manipulacija (psihomentalnih ili samo mentalnih, etičkih, socijalnih, političkih, susedskih) na nižem ili lokalnom nivou može dati dalekosežne rezultate, ali je za takvo ostvarenje potrebno strateško razmišljanje na vremensku distancu najmanje dvadeset ili više godina u kojima bi se razvojna prevencija manipulacija permanentno aplicirala kroz mnogobrojne edukativno razvojne i korektivne programe i projekte razvoja i stabilizacije zdravih socijalnih veština. Ranom edukacijom, počev od 3 godine života deteta, ili na uzrastu pogodnom za razumevanje suštine prevara u društvu kroz informacije koje mu se plasiraju kroz adaptirane i slikovite sadržaje slikovnica, stripova ili bajki i knjiga, postižu se signifikantni i realno održivi rezultati oslikani u bihevioralnim sistemima ovih mladih, koji sa usvajanjem formalnih operacija i kasnije razvojem u adolescenciji, bivaju ne samo zaštićeni od manipulacija, već postaju i okosnica dalje razvojne prevencije manipulacija prema kategorijama mladih na nižem uzrasnom nivou od njih. Razvojem samostalnosti, sigurnosti u sebe i svoje vrline, interiorizovanom etičkom dimenzijom i socijalno prihvatljivim odgovorom na destruktivnu draž, a na osnovu njih i u svoje odluke (da kaže ne ili da se odupre manipulatomnom pritisku), razvija kroz svaku novu socijalnu priliku i situaciju manipulativnog i ponekad degutantnog karaktera svoje samopouzdanje, čime upotpunjuje okvir dometa razvojne prevencije manipulacija.

## Literatura

1. Trebješanin Ž. Rečnik psihologije. Stubovi kulture, Beograd, 2001; 258.
2. Šušnjić Đ. Ribari ljudskih duša. Velika edicija ideja, Beograd, 1976.
3. Luković Z. Verske sekte i pravoslavlje- priručnik za odbranu od vesrkih sekti. Izdavački fond Arhiepiskopije beogradske – karlovačke, Draganić, Zemun, 2003
4. Trebješanin Ž. Rečnik psihologije. Stubovi kulture, Beograd, 2001; 265-267.
5. Pravoslavni svetionik. Bratstvo Svetog Vladike Nikolaja ohridskog i žičkog, Kosjerić, 2007; (15/16): 40-41.
6. Baget M., Lee R. Elikvir i kamen – tradicija magije i alhemije. Mono i Manjana, Beograd; 1999,
7. Brooks A. From Ancient Paganism to Neo – Witchcraft. Spiritual Counterfiets Projekt, Berkley, California, 1991.
8. Cavendish, R. Istorija magije. Zagreb: Mladost, 1979.
9. Dimitrijević, V. U lavirintima tame. Cetinje: Svetigora, 1998a.
10. Dogan, S., Betelheim, S. Psihijatrija. Zagreb: Medicinska knjiga, 1961.
11. Frejzer, Dž. Dž. Zlatna grana. Beograd: IP „Ivanišević“, 2003.
12. Janković, M. Zamke. Beograd: Print, 2000.
13. Kršić, V. Leksikon mitologije, religije i sekti. Beograd: VIZ, 2002.
14. Luković, Z. Verske sekte i pravoslavlje- priručnik za odbranu od vesrkih sekti. Izdavački fond Arhiepiskopije beogradske – karlovačke. Zemun: Draganić, 2003.
15. Milošević, Z. Religija novog svetskog poretka. Šabac: Beli Anđeo, 1995.
16. Porot, A. Manuel alphabetique de psychiatrie. 6<sup>e</sup> edition. Paris: Presses Universitaires de France, 1984.
17. „Pravoslavni svetionik“. Bratstvo Svetog Vladike Nikolaja ohridskog i žičkog. Kosjerić, broj 15/16, 2007.



18. Rosenberg, M. Spiritual Basis of Nonviolent Communications. Center for Nonviolent Communications, a PuddleDancer Press Book, 2005.
19. Schlafly, Phyllis McAlpen Stewart. Child Abuse in the Classroom. Crossway book, 1984.
20. Šušnjić, Đ. Ribari ljudskih duša. Beograd: Velika edicija ideja, 1976.
21. Trebješanin, Ž. Rečnik psihologije. Beograd: Stubovi kulture, 2001.
22. Vidanović, I., Kolar, D. Mentalna higijena. Beograd: Autorsko izdanje, 2005.

## **MENTAL MANIPULATION OF THE YOUNGEST MEMBERS OF SOCIETY - MENTAL VIOLENCE AND DEVELOPMENTAL PREVENTION OF MANIPULATION**

### **Summary**

*The largest number of television channels broadcast repeatedly renewed serials of various media that influence to the broad mass, ie, the general population in the context of their continuing mental blunting and a kind of psychological and mental lethargy. Mental health is extremely important sacrosanct and early child development, when it learns and acquires the ability of the successful submission of frustration, constructive rather than destructive ways, as it provides mental stability and growing up with more constructive ways of dealing with intrapsychic conflicts. However, if the child is of little poison abusive and mentally violent content (cartoons), it will later be able to properly nor reasoner of the problem, let alone confront it constructively. On the other hand, the youth who were subject, or are still subject to manipulation, video games, virtual dubious relations and media oddity, may occur and mental confusion, manifest emotional distress, destabilization and distractibility attention, short-term amnesia and disorientation. Media that are mentally destructive in all its elements mentally manipulative, contributed to the divergence of family relationships at the level of parents and children throughout the world, that can only nuances of developmental prevention psychomental social manipulation may suspend or, well compensated.*

**Key words:** *mental manipulation, young, developmental prevention, media, mental health*

# USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA – POLJA PRIMARNE PREVENCIJE POREMEĆAJA U PONAŠANJU (NOVE PARADIGME)

Ljubetić, M., Mandarić, A., Zubac, V.  
Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Split

## Sažetak

*Nova znanstvena istraživanja u području pedagogije, psihologije, neuroznanosti, medicine, prava, i sl., rezultirala su promjenom paradigmi o ranom razvoju i odgoju djece te percepcije ustanova ranog i predškolskog odgoja. Primarna uloga ovih ustanova jest osigurati: kvalitetnu skrb, odgoj i obrazovanje djece u dobi od šest mjeseci do polaska u školu; kvalitetne uvjete za optimalno zadovoljenje potreba djece; poticajan odgojno-obrazovni kontekst za razvoj potencijala sve djece te razvijati i unaprjeđivati partnerski odnos s njihovim roditeljima i lokalnom zajednicom na dobrobit djece. Posebna pozornost posvećuje se kulturi ustanove, kvaliteti komunikacije na svim razinama, vođenju, slobodi izbora, suradnji te osvješćivanju vlastite odgovornosti. Ustanove koje funkcioniraju prema ovim načelima, postaju tako polja primarne prevencije poremećaja u ponašanju djece rane i predškolske dobi te poligoni za stjecanje i unaprjeđivanje pedagoške kompetencije roditelja. Kompetentni stručnjaci u ustanovama ranog i predškolskog odgoja (stručni suradnici, odgojitelji, ravnatelji) senzibilizirani su za prepoznavanje djece i obitelji u riziku te osposobljeni za izradu i provedbu preventivnih programa koji taj rizik mogu umanjiti i/ili otkloniti. Preventivni programi usmjereni prema djeci i njihovim roditeljima, samo su jedan od značajnih čimbenika tvorbe kurikuluma ustanova ranog i predškolskog odgoja. Kompetentni roditelji i odgojitelji te kvalitetno i poticajno okruženje i ozračje preduvjeti su zdravog razvoja djece rane i predškolske dobi.*

**Ključne riječi:** djeca, odgojitelji, prevencija, roditelji, ustanove

## Uvod

Pojedinac je jedinstvena bio-psiho-socijalna struktura čiji razvoj ovisi o nizu subjektivnih (genetika, temperament, psiho-fizičko zdravlje) i objektivnih (okruženje, ozračje, roditeljski stil odgoja i sl.) čimbenika. O njihovoj kvaliteti i intenzitetu umnogome ovisi zdrav i cjelovit razvoj pojedinca. Osvješćivanje važnosti ovih čimbenika, kao i njihova kauzaliteta izuzetno je važno u ranoj i predškolskoj dobi kada je djetetov razvoj najintenzivniji i kada se formira i oblikuje djetetova osobnost, stavovi, navike i ponašanja koja će mu o(ne)mogućiti kvalitetno uključivanje u društvo i produktivno sudjelovanje u njemu. Izravnim djelovanjem na objektivne čimbenike utjecaja na dječji razvoj kao što su primjerice, obiteljsko okruženje, kvaliteta življenja djece i njihovih roditelja, obiteljsko ozračje, kvaliteta odgojno obrazovnog konteksta i partnerskih odnosa obitelji, ustanove i lokalne zajednice itd., moguće je posredno djelovati na unaprjeđivanje djetetova razvoja te umanjivanje, ili otklanjanje nepovoljnih bioloških i psiholoških činitelja. Najznačajniju ulogu u razvoju i učenju djeteta rane i predškolske dobi imaju njegovi roditelji, ostali članovi obiteljske zajednice, ali i odgojitelji (i stručni suradnici) u ustanovama koje su (ili bi to trebale biti) nadopuna obiteljskom odgoju. Takvo što moguće je jedino u ustanovama koje funkcioniraju prema načelima zajednica koje uče<sup>1</sup> i u kojima su djeca, njihovi roditelji i odgojitelji ravnopravni partneri u odgojno-obrazovnom procesu, a visoka razina kvalitete života u njima je imperativ svih čimbenika tog procesa. Samo one ustanove koje su usmjerene na stalno unaprjeđivanje kvalitete omogućuju razvoj

potencijala, uspješno zadovoljavanje potreba, cjelovit razvoj djeteta te stjecanje kompetencija za trenutno i buduće uspješno djelovanje na djetetovu dobrobit i dobrobit društva. Takve ustanove imaju materijalne, organizacijske i primarno, kadrovske pretpostavke za rano otkrivanje poremećaja u ponašanju djece, ali i svojom cjelokupnom organizacijom i djelovanjem one preveniraju nastanak mogućih poremećaja. Kvalitetno educirani i senzibilizirani odgojitelji kao nositelji procesa, osposobljeni su za prepoznavanje nepovoljnih obiteljskih utjecaja (roditeljski odgojni stil, narušeni odnosi, siromaštvo, itd.) koje kvalitetnim preventivnim programima namijenjenim roditeljima mogu ublažiti, ako ne i otkloniti. Gradeći i razvijajući jedinstveni kurikulum ustanove, gradi se i kurikulum partnerstva s roditeljima primjeren njihovim aktualnim potrebama, željama i očekivanjima. Centralno mjesto u tom kurikulumu ima zadaća podizanja razine pedagoške kompetencije roditelja kao preduvjeta kvalitetnog roditeljstva. Pitanje kompetencije, kako one roditeljske tako i odgojiteljske te pitanje kvalitete ustanove u cijelosti, postaju posljednjih godina najznačajnija pitanja kojima se intenzivno bave teoretičari i praktičari u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Suvremene spoznaje u području pedagogije, psihologije, prava, i sl., rezultirale su promjenom paradigmi o ranom razvoju i odgoju djece te percepcije ustanova ranog i predškolskog odgoja kao mjesta primarne prevencije poremećaja u ponašanju.

### **Poremećaji u ponašanju djece rane i predškolske dobi**

Svako ponašanje koje odstupa od društveno prihvatljivog moguće je nazvati poremećajem u ponašanju. Uzelać<sup>2</sup> ga definira kao „ponašanje koje se znatnije razlikuje od uobičajenog ponašanja većine mladih određene sredine, a koje je štetno i/ili opasno kako za osobu koja se tako ponaša, tako i za njenu širu okolinu te ponašanje, koje zbog toga iziskuje dodatnu stručnu i/ili širu društvenu pomoć radi uspješne socijalne integracije takve osobe“. Prema Bašić i sur.,<sup>3</sup> termin *poremećaji u ponašanju* skupni je naziv za razne forme neprimjerenog i društveno neprihvatljivog ponašanja djece i mladih. Brojni autori<sup>3,4</sup> ponudili su klasifikacije poremećaja u ponašanju djece i mladih, a jedna od najučestalijih je podjela na dvije osnovne skupine: a) *eksternaliziran-pretežito aktivni poremećaji u ponašanju*: nedovoljno kontrolirana i na druge usmjerena ponašanja (nametljivost, hiperaktivnost, laganje, prkos, neposlušnost) i b) *internalizirani-pretežito pasivni poremećaji u ponašanju*: ponašanja koja su pretjerano kontrolirana i usmjerena prema sebi (plašljivost, povučенost, nemarnost)<sup>2</sup>. Kad je riječ o djeci rane i predškolske dobi, potrebno je s velikim oprezom rabiti termin „poremećaji u ponašanju“<sup>5</sup> kako zbog izbjegavanja stigme, tako i zbog činjenice da je neke probleme u ponašanju djece (npr. plačljivost, agresivnost, povučенost) moguće relativno lako ukloniti uobičajenim pedagoškim postupcima (uvjeravanje, osobni primjer, nagrada-kazna, navikavanje itd.), ali i prilagođavanjem odgojnog konteksta stvarnim potrebama djece. Stoga, primjerenije je govoriti o manama u ponašanju. Ako se takva ponašanja počnu češće i intenzivnije događati te predstavljati opasnost za djecu i okolinu, tada je riječ o „simptomu dubljih teškoća“ koje je moguće nazvati poremećajima. Autorice Bašić, Koller-Trbović i Žižak<sup>6</sup> poremećaje u ponašanju predškolske djece

svrstavaju u tri kategorije: a) *Poremećaji u socijalnom razvoju*: agresivnost, nametljivost, prkos, laž, lijenost, povučenost; b) *Poremećaji u emocionalnom razvoju*: strah, plašljivost, plačljivost, depresija, ljutnja te c) *Poremećaji navika* (manifestiraju se na tjelesnom planu): poremećaji eliminacije, prehrane, spavanja, govora, motorike, stereotipne radnje i neobična ponašanja. U praksi ustanova ranog i predškolskog odgoja nailazi se relativno često na djecu koja povremeno/učestalo pokazuju jedno i/ili više poremećaja u socio-emocionalnom ponašanju ili na planu navika, što ne iznenađuje ima li se u vidu dob i aktualni razvoj djece. Često se događa da odrasli neka djetetova ponašanja doživljavaju i interpretiraju kao asocijalna i antisocijalna, a ona su u stvari samo očajnički pokušaj djeteta da uspostavi kontrolu, uspostavi i održi socijalne kontakte ili dođe u posjed (npr. igračke), a nema razvijene socijalne kompetencije kojima bi to napravilo na društveno prihvatljiv način. Rezultati akcijskih i empirijskih istraživanja<sup>7-10</sup> u pedagoškoj praksi ustanova implicite pokazuju kako je veliki dio tih ponašanja moguće dovesti u izravnu vezu s kvalitetom pedagoškog konteksta odnosno, otkloniti pedagoškim intervencijama u taj isti kontekst. Primjerice, agresivnost je, kako naglašava Haug-Schnabel<sup>11</sup>, dio ponašanja pojedinca i kao takva spada u dječju svakodnevicu kao i pjevanje, igranje i sl., a najčešće je opisivani i istraživani poremećaj u ponašanju djece. Autorice Žižak i Jeđud<sup>12</sup> ističu kako je agresivno ponašanje „svako ono ponašanje koje je utemeljeno na namjeri da se nekome ili nečemu nanese šteta, neugoda, povreda ili nametnu vlastite ideje, rješenja ili aktivnosti“. Prva agresivna ponašanja se zamjećuju već kod malih beba u obliku provala bijesa, dok poslije četvrte godine nakon agresivnih ispada raste broj reakcija poput nepopuštanja, mrgođenja ili plakanja. Kod male djece agresivno ponašanje uvijek predstavlja ili obranu (sebe, drugih, predmeta koji su mu važni) ili borbu za nešto<sup>11</sup>. Mackonochie<sup>13</sup> ističe da djeca u mlađoj dobi koriste agresiju kako bi dobila ono što žele, dok kao stariji to ponašanje mogu preuzeti od vršnjaka u vrtiću ili odraslih u svom okruženju<sup>14</sup>. U najranijoj dobi, djeca agresijom reagiraju na nezadovoljene primarne nagone (hrana, toplina) i u tom je razdoblju jako važan roditeljski primjer, postavljanje normi i pravila u obitelji, poticanje djece i njihovih aktivnosti, postavljanje granica-vođenje, pomaganje, primjereno zahtijevanje i davanje primjera. Rumpf<sup>15</sup> razlikuje tri oblika agresije: *dobročudnu* - čovjeku urođenu agresivnost, „koja je u službi života“, *reaktivno-obrambenu* koja sadrži neprijateljske dijelove, a služi obrani od straha i *aktivno-destruktivnu* s jasnim, svjesnim neprijateljskim i rušilačkim težnjama koja nije urođena i koju čovjek stječe tijekom života. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja najčešće, nailazi se na dobroćudnu te povremeno na aktivno-destruktivnu agresivnost koje su u funkciji zadovoljenja djetetovih potreba, a do njih dolazi u pomanjkanju i nerazvijenosti socijalnih kompetencija. Kompetentni odgojitelji osposobljeni su za prepoznavanje izvora dječje agresivnosti te pravodobno i primjereno odgovaranje na njih. Oni će pozornim promatranjem djetetova ponašanja i situacija u kojima se ono ponavlja te praćenjem interakcija i komunikacije djece međusobno, zaključivati radi li se o obrascima ponašanja koje je dijete preuzelo od odraslih i/ili vršnjaka u obiteljskom/vrtićkom okruženju, djetetovoj nezrelosti i nedostatku socijalne kompetencije, nekvalitetnom vrtićkom okruženju s manjkom materijalnih poticaja ili pak, ponašanjima koja već

postaju dio djetetove osobnosti. Ovisno o „postavljenoj dijagnozi“ kao rezultatu dugotrajnijeg promatranja i analize u suradnji sa stručnim suradnicima, oni će primjereno djelovati (razgovor, preusmjerenje, obogaćivanje materijalnih poticaja, redizajniranje okruženja i sl.).

### **Ustanove rane i predškolske dobi – nove paradigme**

U procesu poticanja cjelokupnog djetetovog razvoja osim obitelji, značajnu ulogu imaju i odgojno-obrazovne ustanove, čija je temeljna zadaća osigurati primjerenu skrb, odgoj i obrazovanje djece od rođenja do polaska u školu, a svrha im je podupirati i nadopunjavati obiteljski odgoj<sup>16</sup>. Osnovni cilj im je stvaranje optimalnih uvjeta za uspješan i cjeloviti rani razvoj djeteta u kontekstu odgojno – obrazovne ustanove. Tradicionalna uvjerenja o djetetovu razvoju i učenju (djetetova nesposobnost, nemoć i ovisnost o odraslima, značaj izvanjske kontrole, ekstrinzična motivacija, nemogućnost dječjeg samoorganiziranja i sl.) odražavala su se i na oblikovanje odgojno-obrazovnog okruženja i cjelokupnog procesa, ponašanje i ulogu odgojitelja kao prenositelja znanja („svemogućí odrasli“) te na percepciju roditelja kao „korisnika usluga“. Takva uvjerenja ostavljala su prostor za ignoriranje i/ili manipuliranje dječjim željama i interesima, u čijoj su pozadini djetetove potrebe (preživljavanje, ljubav/pripadanje, moć/kompetencija, sloboda i zabava)<sup>17</sup>. Nezadovoljene i/ili ugrožene potrebe poticale su dijete na traganje za novim/kreativnim, često neprihvatljivim ponašanjima (destrukcija, fizički obračun, povlačenje, plač, odbijanje ili prekomjerno konzumiranje hrane itd.) kako bi ih dijete barem donekle zadovoljilo. Takva ponašanja djeteta kvalificirana su kao neprimjerena i upućivala su na zaključak da je riječ o pojavi poremećaja u ponašanju te je dijete najčešće bilo stigmatizirano i etiketirano. Nerijetko, stigmatu su imali i djetetovi roditelji što je dodatno opterećivalo odnos roditelja i odgojitelja. Dijete koje u ranoj i predškolskoj dobi u obitelji i ustanovi razvija destruktivna i autodestruktivna, antisocijalna i asocijalna ponašanja i/ili je tomu svjedok u velikom je riziku da će takva ponašanja postati uobičajeni obrazac za zadovoljavanje potreba te s vremenom sastavni dio njegove osobnosti. Na sreću, danas se dijete rane i predškolske dobi shvaća kao: cjelovito biće koje se tako razvija i uči; subjekt svog vlastitog odgoja, obrazovanja i učenja; kreativna, aktivna i znatiželjna osoba, sposobna testirati vlastite teorije i sukonstruirati vlastito znanje; društveno biće, sposobno graditi, održavati i njegovati odnose s vršnjacima i odraslima; osoba koja ima vlastitu kulturu, potrebe i prava; osoba spremna i sposobna samoorganizirati se i uspješno zadovoljavati svoje potrebe; osoba spremna činiti izbore, u skladu sa svojom dobi i sposobnostima te preuzimati odgovornost<sup>1,7,8,18,19,20,21</sup>. Nove spoznaje i uvjerenja o djeci determiniraju suvremenu odgojno – obrazovnu praksu te su razlog redizajniranja odgojno – obrazovnog konteksta koji omogućava razvoj i učenje „po mjeri djeteta“. Predškolska ustanova je institucija u kojoj djeca, između ostaloga, razvijaju stavove i načela, odnose s vršnjacima, uče socijalne i komunikacijske vještine, razvijaju svoju osobnost, odnos prema društvu i sl. To je „mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja“<sup>7</sup> u kojem je koncentrirano znanje i emocije koje djetetu pružaju optimalne mogućnosti zdravog i prirodnog razvoja. U takvoj ustanovi - zajednici koja uči, odgojitelji djeci i njihovom učenju pristupaju s uvjerenjem da djeca uče čineći i surađujući s

drugom djecom i odraslima, u bogato opremljenom i raznovrsnom okruženju, uz mnoštvo zanimljivih i neoblikovanih materijala koji potiču na aktivnosti i promoviraju istraživanje, suradnju i samostalnost djece. No, u dječjem vrtiću djeca uče i promatrajući i oponašajući svoje vršnjake, preuzimajući tako različite obrasce ponašanja<sup>22</sup> od kojih su neki društveno neprihvatljivi. Miljak<sup>8</sup> smatra kako stupanjem u odnose s vršnjacima djeca upoznaju i neprihvatljivo ponašanje svojih vršnjaka te u skladu sa svojom dobi, stavovima i osobinama ličnosti neka se i sama počinjtu tako ponašati. Shapiro<sup>23</sup> naglašava kako je tad iznimno važna uloga odgojitelja kao moderatora i njegovo ustrajanje na dogovorenom ponašanju, jer ako djeca u toj razvojnoj fazi ne usvoje osnovne navike, s vremenom neprimjereno ponašanje može prerasti u poremećaj. U zajednici koja uči svakom djetetu pristupa se kao individui, s uvažavanjem i poštivanjem i s ciljem podupiranja njena razvoja. Posebna pozornost posvećuje se razvoju djetetove samostalnosti, jer tek samostalno dijete je i slobodno i samoaktualizirano. Svrhovite aktivnosti koje djeca sama odabiru omogućuju istraživanje, otkrivanje i učenje prilagođeno vlastitom tempu i interesima. Pozornim promatranjem i aktivnim slušanjem djece otkrivaju se njihovi interesi koji najčešće znače aktualni stupanj djetetova razvoja. U zajednicama koje uče, djecu se ne potiče samo na planiranje vlastitih aktivnosti, već i na samoprocjenu i zajedničku procjenu uspješnosti u tim aktivnostima čime im se omogućuje razvoj odgovornosti<sup>7,18</sup>. Također, podržava se i potiče „samoregulirano učenje“<sup>20</sup> koje djetetu omogućava otkrivanje najdjelotvornijih načina vlastita učenja i razvoja. Ovakvo shvaćanje i pristup odraslih dijete stavlja u aktivnu ulogu te ga dovodi u situaciju da osvještuje svoje potrebe i traži najefikasnije putove njihova uspješnog zadovoljavanja, a preduvjet tomu je svjesnost o pojedinačnoj odgovornosti za ponašanje u zajednici. Stoga, zadaća je odraslih osigurati uvjete za razvoj i pomoći djetetu u stjecanju kompetencija koje omogućavaju održivi razvoj kolektiva. Ako se uvažavaju sva navedena načela te se isključi prisila u odgoju, velika je vjerojatnost kako će se dijete ponašati asertivno i tolerantno, te će uspješno zadovoljavati svoje temeljne potrebe bez želje da ugrožava tuđe. Transformacija ustanova iz tradicionalnih u zajednice koje uče, najbolji je put za unapređivanje kvalitete života djece i odraslih u njima te tako one postaju vrlo djelotvorna polja primarne prevencije poremećaja u ponašanju djece rane i predškolske dobi.

### **Partnerstvo kao prevencija – programi osnaživanja roditelja**

„Prevencija podrazumijeva učinkovitu provedbu preventivnih aktivnosti odnosno primjenu metoda, tehnika i postupaka kojima će biti uspostavljeni uvjeti u kojima neće uopće doći do pojave, jačanja i napredovanja činitelja rizika, njihova eliminacija, onemogućavanje djelovanja ili omogućavanje učinkovitog suočavanja s posljedicama njihovog djelovanja“<sup>24</sup>. Bašić<sup>25</sup> navodi tri razine prevencije: 1. razina - *primarna prevencija*: ulaganje u kvalitetu življenja, djecu, mlade i odrasle, ulaganje u mentalno zdravlje, odrastanje, roditeljstvo i sl., (pokušaj smanjivanja broja novih slučajeva poremećaja ili bolesti); 2. razina - *sekundarna prevencija*: ulaganje u specifične programe – akcije – obuhvat rizičnih populacija (pokušaj smanjivanja stope utvrđenih slučajeva s poremećajima ili bolestima u populaciji te 3. razina - *tercijarna prevencija*: ulaganje u specifične tretmane – obuhvat

bolesnih (pokušaj smanjivanja nestabilnosti povezane s postojećim poremećajima ili bolestima). U kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja, primarna prevencija odnosi se posebice, na podizanje razine kvalitete življenja (djece i odraslih u ustanovi). Visoka razina kvalitete življenja u ustanovi postiže se stalnim ulaganjem u humanizaciju prostora, obogaćivanje materijalnih uvjeta, izgradnju kulture ustanove, omogućavanje vršnjačke interakcije, odsustvo prisile te percipiranjem roditelja kao ravnopravnih partnera u odgojno – obrazovnom procesu. Razvoj i unapređivanje partnerskih odnosa na relaciji ustanova – obitelj - roditelji omogućuje praćenje djetetova razvoja i ponašanja u okruženju bitno drugačijem od obiteljskog, usporedbu s ponašanjem djece iste ili slične kronološke dobi, posredno učenje od kompetentnih stručnjaka (odgojitelja) te razgovor o aktualnim temama u svezi djeteta i roditeljstva s drugim roditeljima i stručnjacima u ustanovi. Sve te spoznaje mogu značajno unaprijediti roditeljsko odgojno djelovanje te pozitivno djelovati na razvoj njegove pedagoške kompetencije. Roditelji koji se osjećaju dobrodošlima i prihvaćenima u ustanovi, spremni su na izgradnju partnerskih odnosa s odgojiteljima i stručnim suradnicima te najčešće, prihvaćaju i djelatno sudjelovanje u različitim programima namijenjenim roditeljima, a koji za cilj imaju podizanje razine njihove pedagoške kompetencije. Ti programi su skup mjera i aktivnosti usmjerenih na „populaciju... odraslih s ciljem podupiranja pozitivnog razvoja djece i mladih i smanjivanja utjecaja čimbenika rizika na razvoj rizičnih ponašanja i poremećaja u ponašanju prije njihova pojavljivanja“<sup>25</sup>. Provedba ciljanih programa usmjerenih roditeljima predstavlja suptilnu i nenasilnu intervenciju stručnjaka ustanove u roditeljsko odgojno djelovanje. Pod pojmom intervencije, autorica Ferić<sup>26</sup> podrazumijeva „programe i aktivnosti usmjerene prema djeci i/ili obiteljima na području primarne prevencije i ranih intervencija te intervencije namijenjene visoko rizičnoj djeci i mladima odnosno njihovim obiteljima“. Programi „osnaživanja“ roditelja u njihovoj roditeljskoj ulozi, a koji se, nažalost, samo povremeno susreću u pedagoškoj praksi ustanova ranog i predškolskog odgoja, namijenjeni su ciljanim skupinama roditelja (razvedeni roditelji, samohrani roditelji, roditelji djece s teškoćama u razvoju itd.), omogućavaju roditeljima stjecanje specifičnih znanja (i vještina) u roditeljstvu te zadovoljavaju njihove aktualne potrebe. Stalna evaluacija programa omogućava njihovo unapređivanje i ključni je dio svake prevencije, jer „daje okvir za planiranje i implementiranje, kao i procjenu kratkoročnih i dugoročnih rezultata i utjecaja“<sup>25</sup>. Tako, kvalitetno osmišljeni, stručno vođeni i sustavno evaluirani programi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja podižu razinu roditeljske pedagoške kompetencije koja je najdjelotvornija prevencija poremećaja u ponašanju djece.

## **Zaključak**

S primarnom prevencijom poremećaja u ponašanju djece rane i predškolske dobi potrebno je započeti od njihova rođenja, osposobljavanjem roditelja za kvalitetno roditeljstvo te stvaranjem uvjeta za kvalitetan razvoj i učenje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja.

Visoka razina kvalitete života u obitelji i ustanovama temelj je zdravog i cjelovitog razvoja djeteta, ali i preduvjet za rano otkrivanje i stručan tretman poremećaja/mana u ponašanju djece rane i predškolske dobi.

## Literatura

1. Cagliari P., Giudici C. School as a Place of Group Learning for Parents. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (ed.): Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners, Reggio children, 2002: 136 – 147.
2. Bouillet D., Uzelac S. Osnove socijalne pedagogije. Zagreb: Školska knjiga, 2007
3. Bašić J., Koller-Trbović N., Uzelac, S. Poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja: pristupi i pojmovna određenja. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2004.
4. Koller-Trbović N., Žižak A. i Bašić J. Određenje, prevencija i tretman poremećaja u ponašanju djece i mladih. *Dijete i društvo*, 2001; 3(3): 319-342.
5. Wakschlag L.S., Tolan P.H., Leventhal B.L. Research Review: 'Ain't misbehavin': Towards a developmentally-specified nosology for preschool disruptive behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 2010; 51(1): 3-22.
6. Bašić J., Koller-Trbović N., Žižak A. Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima. Zagreb: Alinea, 1993: str.37.
7. Slunjski E. Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media, 2008: str.2.
8. Miljak A. Življenje djece u vrtiću – Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima. Zagreb: SM Naklada d.o.o., 2009.
9. Ljubetić M. Važno je znati kako živjeti. Zagreb: Alinea, 2001.
10. Brajša – Žganec A. Roditeljske metaemocije i socijalno-emocionalni razvoj djece (disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, 2002.
11. Haug-Schnabel G. Agresivnost u dječjem vrtiću: razumijevanje i svladavanje problema. Zagreb: Educa, 1997.
12. Žižak A., Jeđud I. Agresivnost djece i mladih. *Dijete i društvo*, 2005; 7(1): 60-75: str. 62.
13. Mackonochie A. Dječji ispadi bijesa i ružno ponašanje. Zagreb: Mozaik knjiga, 2006.
14. Ramani G.B., Brownell C.A., Campbell S.B. Positive and Negative Peer Interaction in 3- and 4-Year-Olds in Relation to Regulation and Dysregulation. *The Journal of Genetic Psychology*, 2010; 171(3): 218-250.
15. Rumpf J. Vikati, udarati, uništavati: Kako postupati s agresivnom djecom. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2006.
16. Lenzen D. Vodič za studij znanosti o odgoju: što može, što želi. Zagreb: Educa, 2002.
17. Glasser W. Teorija izbora: nova psihologija osobne slobode. Zagreb: Alinea, 2000.
18. Ljubetić M. Vrtić po mjeri djeteta. Priručnik za odgojitelje i roditelje. Zagreb: Školske novine, 2009.
19. Goouch K. Supporting Children's Development and Learning. In: Early Childhood – A Guide for Students, Bruce. T. (Ed.). London, UK: SAGE Publications Ltd., 2006.
20. Benson L. Leading and Managing Others. In: Early Childhood – A Guide for Students, Bruce.T. (Ed.) London, UK: SAGE Publications Ltd., 2006.
21. Moylett H. Supporting Children's Development and learning. In: Early Childhood – A Guide for Students, Bruce. T. (Ed.) London, UK: SAGE Publications Ltd., 2006.
22. Cambell S. B. Behavior problems in preschool children: clinical and developmental issues. London, New York: The Guilford Press, 2006.
23. Shapiro L. E. Malo prevencije: kako roditelji mogu spriječiti probleme u ponašanju i emocionalne probleme djece. Zagreb: Mozaik knjiga, 2002.
24. <http://www.mobms.hr/media/881/poremecaj-u-ponasanju2008-2010.pdf>(str.5., preuzeto 10. rujan 2010.
25. Bašić J. Teorije prevencije: prevencija poremećaja u ponašanju i rizičnih ponašanja djece i mladih. Zagreb: Školska knjiga, 2009
26. Ferić M. Preventivne intervencije usmjerene prema obitelji. *Kriminologija i socijalna integracija*, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2002; 10(1): 1-12



## **EARLY CHILDHOOD AND PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS-THE AREA OF PRIMARY PREVENTION OF BEHAVIOURAL DISORDERS (NEW PARADIGMS)**

### **Summary**

*New scientific research in the areas of pedagogy, psychology, neuroscience, medicine, law and so on have resulted in changing paradigms in the early development and upbringing of children and in the perception of early childhood and preschool educational institutions.*

*The primary role of these institutions is to ensure: the quality care, upbringing and education of children from the age of six months until going to school; quality conditions for optimally satisfying children's needs; an encouraging upbringing - educational context for the development of all children's potential, and the development and advancement of a partnership-like relationship with their parents and the local community in the interests of the children's welfare. Particular attention is paid to the institution's culture, quality communication at all levels, leadership, freedom of choice, co-operation and self –awareness of one's own responsibility.*

*Institutions which function according to these principles become both areas of the primary prevention of behavioural disorders in early and preschool aged children and polygons for acquiring and advancing the pedagogical competences of parents. Competent experts in early childhood and preschool education (professional associates, preschool educators, and principals) are sensitive to recognising children and families at risk and are equipped to formulate and implement prevention programmes which can decrease or remove that risk. Prevention programmes aimed at children and their parents are only one of the significant factors of the curriculum of early childhood and preschool educational institutions. Competent parents and preschool educators and a quality and encouraging environment and atmosphere are the pre-conditions for the healthy development of children of an early or preschool age.*

**Key words:** children, preschool educator

# OPTIMIZACIJE MREŽE ŠKOLA NA TUZLANSKOM KANTONU

Huseinagić E.  
OŠ „Jala“, Tuzla

## Sažetak

Misija OSCE-a u Bosni Hercegovini je još 2007. godine pokrenula kampanju pod nazivom „Bolje planiranje – bočiji budžeti – bolje škole“ sa uvijek, vrlo aktualnim ciljem „informiranja nadležnih organa vlasti i javnosti o trenutnom stanju kao i viziju o finansiranju i upravljanju obrazovanjem u Bosni i Hercegovini. Jedan od načina da se unaprijedi naš obrazovni sistem je sigurno u optimizaciji školskih uvjeta po uzoru na obrazovne sisteme u okruženju. Prema postavkama i preporukama OECD-a od 2002. godine koji tretiraju kvalitet ljudskog kapitala kroz optimalno unapređenje obrazovanja stoji da je potrebno: podizati prosječnu kvalitetu postignuća učenika kao i aktivnog stanovništva i što veću prosječnu obrazovnu kvalitetu realizirati uz što manje razlike u postignućima učenika koji pripadaju različitim socijalnim grupama a koji se školuju u različitim dijelovima zemlje. S obzirom da su obrazovna postignuća u direktnoj vezi sa vanjskim uvjetima škole, proces optimizacije školske mreže se smatra jednim od najvažnijih elemenata obrazovne reforme. Kad se govori o uvjetima škole u okviru racionalizacije (optimizacije), misli se na vanjske uvjete učenja koji su u funkciji učeničkih postignuća. To su materijalni i ljudski. Poštujući sva načela optimiziranja i uzimajući u obzir optimizacijske parametre moguća su i kvalitetna optimizacijska rješenja u Tuzlanskom kantonu. Mogući modeli optimiziranja na osnovu relevantne literature iz područja ekonomike obrazovanja su: održanje postojeće mreže škola, zatvaranje pojedinih škola, prijevoz učenika do najbliže susjedne škole, mobilni nastavnici, produžetak razredne nastave do VI razreda, osnovna škola – internat, proširivanje obrazovne funkcije teritorijalne škole, osnovno + predškolsko obrazovanje, lokalna škola kao lokalni kulturni centar, lokalna škola kao centar komunalnog razvoja i kombinacija različitih modela.

**Ključne riječi:** racionalizacija, kvalitet obrazovanja, modeli optimizacije.

## Uvod

U prošlom stoljeću Bosna i Hercegovina je imala razvijenu mrežu osnovnih škola. S obzirom da ta mreža poslije rata nije analizirana sa aspekta demografskih, ekonomskih, socijalnih i kulturnih stajališta, javila se potreba sa njenim usaglašavanjem sa realnošću. U Tuzlanskom kantonu taj problem je još više izražen, jer nije postojala ni stručna ni politička volja da se takvo stanje donekle harmonizira. Trenutno, u Tuzlanskom kantonu egzistira 89 osnovnih i 130 područnih škola sa kreiranom finansijskom projekcijom od prije deset godina koja ne daje pretpostavku za samoneodrživost (u budžetu TK za prethodne godine). Tabela 1. ilustrira finansijsku projekciju.

**Tabela 1.** Finansijska projekcija škola po općinama u Tuzlanskom kantonu  
Školska 2006/2007. godina

Opština	Ukupno odjeljenja	Ukupno učenika	Srednja ocjena	Broj nastavnika	Br.učenika po jednom nastavniku	Školski budžet	KM/učenik
Tuzla	508	11354	4,11	832,3	13,641	12.644.900,00	1113,695
Kalesija	206	4893	3,87	267	18,325	4.005.900,00	818,700
Lukavac	205	4754	3,84	317,5	14,973	5.206.000,00	1095,077
Kladanj	74	1669	3,76	109	15,311	1.849.100,00	1107,908
Živinice	296	7371	3,79	435,2	16,937	7.720.000,00	1047,347

Školska 2007/2008. godina

Opština	Ukupno odjeljenja	Ukupno učenika	Srednja ocjena	Broj nastavnika	Br.učenika po jednom nastavniku	Školski budžet	KM/učenik
Tuzla	510	11022	4,04	840,25	13,117	15.562.461,37	1411,945
Kalesija	186	4289	3,65	273	15,710	5.718.051,00	1333,189

Lukavac	197	4506	3,76	320,7	14,050	6.867.317,55	1524,038
Kladanj	74	1622	3,67	104	15,596	2.664.058,00	1642,452
Živinice	295	7087	3,73	445	15,925	8.982.136,00	1267,410

Školska 2008/2009. godina

Opština	Ukupno odjeljenja	Ukupno učenika	Srednja ocjena	Broj nastavnika	Br.učenika po jednom nastavniku	Školski budžet	KM/učenik
Tuzla	509	10909	4,04	855,15	12,756	17.390.715,00	1594,162
Kalesija	183	4216	3,68	265,24	15,895	6.795.600,00	1611,859
Lukavac	192	4472	3,70	305,85	14,621	7.454.150,00	1666,849
Kladanj	70	1541	3,62	103	14,961	3.034.296,00	1969,043
Živinice	292	6930	3,69	452	15,331	10.222.198,00	1475,064

Školska 2009/2010. godina

Opština	Ukupno odjeljenja	Ukupno učenika	Srednja ocjena	Broj nastavnika	Br.učenika po jednom nastavniku	Školski budžet	KM/učenik
Tuzla	477	10611	4,07	866,25	12,249	17.087.698,94	1610,375
Kalesija	174	4142	3,66	265,07	15,626	6.294.042	1519,565
Lukavac	185	4344	3,77	306,5	14,172	7.295.767,79	1679,504
Kladanj	67	1433	3,79	103	13,912	2.871.877,00	2004,101
Živinice	278	6789	3,75	462	14,694	10.054.205,00	1480,955

Reakcije na ove ekonomske pokazatelje (Budžeta TK) su dosta različite. U više stručnih radova, organiziranih okruglih stolova u organizaciji OSCE-a, reakcijama direktora osnovnih škola na sastancima aktiva, izlaganjima skupštinskih zastupnika TK, Izvještaja Svjetske banke 2006. godine i Međunarodnog monetarnog fonda 2005. godine, artikulirani su problemi organizacije škole, ravnopravnosti učenika u obrazovanju i kvaliteta učeničkih postignuća. Ovakva multidimenzionalna projekcija postojećih problema, nije obavezala prosvjetne i stručne vlasti Tuzlanskog kantona na obezbjeđivanje kvalitetnog obrazovanja za sve i to sa akcentom na dostupnost kvalitetnom obrazovanju za svu djecu. Upravo, dobro distribuirana mreža škola je osnovni sistem za obezbjeđivanje univerzalne dostupnosti obrazovanju. Sve ove činjenice mogu se inkorporirati u interakciju dimenzija optimizacije i racionalizacije.

### Racionalizacija mreže škola

Pod racionalizacijom mreže škola se podrazumijeva stvaranje mreže škola na jednom dijelu zemlje koja je ekonomski, odnosno finansijski maksimalno racionalna sa stanovišta analize troškova i dobiti. Kao ekonomski pojam, takva racionalizacija je legitimni zahtjev u svakoj zemlji pa prema tome i u zemljama u tranziciji (Bosna i Hercegovina), odnosno Tuzlanskom kantonu koji egzistira u ekonomskoj krizi i finansijskoj oskudici. Racionalizacija u obrazovanju nije samo finansijska ušteda u mreži i kapacitetima odgojno-obrazovnih ustanova, ukidanje postojećih škola, korekcija nastavnih planova i programa, već je to skup sistemskih promjena koje treba da omoguće da odgojno-obrazovni sistem bude efikasniji u smislu smanjenja neracionalnih troškova. Ovaj problem ekonomske racionalizacije u djelatnosti obrazovanja u Tuzlanskom kantonu, različito se prikazuje u kratkoročnoj i dugoročnoj perspektivi. Racionalizacija je ekonomska dimenzija i u obrazovanju nije „popularna“, jer

ne obuhvata socijalne elemente u kontekstu „prava na obrazovanje svih“ i „socijalne inkluzije“, niti obrazovne elemente i to kroz „dostupnost obrazovanja“, „kvalitet obrazovanja“, „obrazovanje za život u zajednici“ itd. Iz ovakvog shvatanja racionalizacije mreže škola, evaluirao je pedagoški pojam „proces optimizacije mreže škola“ i to na nacionalnom, regionalnom i lokalnom nivou.

### **Optimizacija mreže škola**

Optimizacija mreže škola kao pedagoški pojam u odnosu na racionalizaciju, uzima u obzir rekonstrukciju mreže škola na jednom prostoru u dugoročnoj perspektivi kako bi se učinkovito garantiralo kvalitetno i relevantno obrazovanje za svu djecu bez obzira na njihovo geografsko, socijalno, nacionalno i kulturno porijeklo i nacionalnu pripadnost, uz maksimalno uvažavanje ekonomske racionalnosti i ekonomskih mogućnosti zemlje ili regije. Izjednačavanjem učeničkih postignuća sprečava se podjela građana na više ili manje kompetentne i osigurava njihovo aktivno učestvovanje u različitim područjima u društvu znanja. Ovako kreirani ciljevi optimizacije mreže škola, omogućavaju veću stopu prosječne obrazovanosti stanovništva i smanjuju one razlike u obrazovnim postignućima koje zavise od škole. Uglavnom se procesi optimizacije mreže škola provode u osnovnom obrazovanju koje je temeljni preduslov svakog ekonomskog i socijalnog razvoja društva i „pravo na obrazovanje“ kao jednu od osnovnih ljudskih prava koje je danas definirano na globalnom nivou (Konvencija UN o pravima djeteta). Problemi koji se danas pojavljuju u Tuzlanskom kantonu su „relikti“ starog sistema i poslijeratne krize upravljanja obrazovanjem na svim nivoima. Naime, ako se komparira postojeća mreža škola sa budžetom za obrazovanje u zadnjih deset godina, dolazi se do zaključka da su ove dimenzije u krajnjoj disharminiji. Preispitivanjem postojeće mreže škola može se iznaći rješenje kada su u pitanju uštede, kako u finansijskom segmentu kroz ukidanje nekih škola, prodajom školskih zgrada (naročito područnih škola), iznalaženjem ekonomičnijih rješenja za školovanje djece iz manjih naselja i metodologijom povezivanja osnovnog obrazovanja sa drugim sektorima, tako i povećanjem učinkovitosti obrazovanja kroz veća učenička postignuća, povećanje relevantnosti stečenih znanja i umijeća te veći doprinos škole lokalnoj zajednici. Sve ovo je moguće realizirati i ako troškovi održavanja malih škola ostanu na istom nivou.

### **Strategije optimizacije**

U vremenu finansijske oskudice veoma je bitno iznalaženje mogućnosti finansijskih ušteda u obrazovanju. Pristup ekonomskoj racionalizaciji omogućava znatne finansijske uštede, a ne omogućava poboljšavanje kvalitete obrazovanja. Ako sve ovo posmatramo za duži vremenski period, finansijske uštede bivaju anulirane opadanjem koristi od obrazovanja zbog smanjivanja kvalitete obrazovnih postignuća učenika. Cilj optimizacije školske mreže je poboljšati dostupnost i kvalitetu obrazovanja na nacionalnom nivou uz minimiziranje razlika među školama. Iz ovakvih ciljeva proističu i različite strategije optimiziranja mreže škola. Strategije optimizacije podrazumijevaju različite pristupe pri rješavanju problema konstrukcije mreže škola. To se odnosi na:

1. Rješavanje problema mreže škola u srednjoročnoj i dugoročnoj perspektivi;
2. Sistemsko rješavanje problema mreže škola na nivou cijelog obrazovnog sistema ili određenog entiteta;
3. Rješavanje problema na način na koji se integiraju demografski, ekonomski i obrazovni elementi pomoću kojih se donose konačna rješenja o mreži škola.

Najčešće provedene strategije optimizacije mreže škola u tranzicijskim zemljama su „Harmonizacija“, „Vertikalna“ i „Horizontalna prostorna koordinacija donošenja optimizacionih odluka“. Pod „Harmonizacijom“ se podrazumijeva mreža škola usklađena sa demografskim, ekonomskim, socijalnim, kulturnim i obrazovnim realnostima. Vertikalna koordinacija donošenja optimizacionih odluka se sastoji u sveukupnoj decentralizaciji svih elemenata u obrazovanju, što u Tuzlanskom kantonu, gdje je visok stepen centralizacije, nije prihvatljivo rješenje. Vertikalna koordinacija podrazumijeva usaglašavanje hijerarhijskih nivoa obrazovnog sistema, a u BiH obrazovanje je u nadležnosti kantona. Znači, strategiju „vertikalne koordinacije“ na općinskom nivou nije moguće realizirati. Razlog više za to je što sve općine koje pomažu školstvo, a nije im to obaveza, nisu u istom materijalnom položaju. Depopulirane općine sa slabom razvojnom infrastrukturom, imale bi uskraćeno demokratsko pravo na obrazovanje. Na postojeći odgojno-obrazovni sistem, odnosno finansijsku projekciju, ugradnja elemenata decentralizacije ne bi imala efekta. Horizontalna koordinacija se sastoji u prevazilaženju sektorske zatvorenosti i izolacije obrazovanja, te u prevazilaženju sektorskih barijera i povezivanju različitih sektora kao što je obrazovanje, kultura, privreda itd. Koja će se strategija primijeniti zavisi od kvalitete parametara relevantnih za donošenje odluka o optimizaciji mreže škola. Najučinkovitiji su slijedeći parametri prikazani u tabeli 2:

**Tabela 2.** Relevantni parametri za donošenje odluka o optimizaciji mreže škola

<b>Demografski podaci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- broj stanovnika u općini, naselju...</li> <li>- starosna struktura stanovništva,</li> <li>- stopa nataliteta,</li> <li>- demografske promjene kao što su migracije, izbjegli-raseljeni itd..</li> </ul>	<b>Podaci o obrazovanju</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- obrazovni nivo stanovništva,</li> <li>- podaci o dostupnosti škola,</li> <li>- procenat završavanja škole,</li> <li>- obrazovna infrastruktura - zgrade i druge institucije,</li> <li>- karakteristike škola,</li> <li>- raspoloživi školski prostor,</li> <li>- stanje svake škole pojedinačno i njezina tržišna vrijednost,</li> <li>- oprema,</li> <li>- broj nastavnika,</li> <li>- broj učenika,</li> <li>- broj ostalog osoblja u školi,</li> <li>- kvalificiranost nastavnog kadra.</li> </ul>
<b>Geografski podaci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- tip reljefa,</li> <li>- veličina teritorije,</li> <li>- veličina naselja,</li> <li>- blizina naselja,</li> <li>- stanje putne infrastrukture,</li> <li>- klimatski uvjeti,</li> <li>- razdaljina između susjednih škola.</li> </ul>		
<b>Ekonomski podaci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- stepen ekonomske razvitka općina, mjesnih zajednica - mjeren prihod. po glavi stanovnika,</li> <li>- broj uposlenih,</li> <li>- broj nezaposlenih,</li> <li>- budžetska potrošnja za obrazovanje</li> <li>- planovi ekonomskog razvoja</li> </ul>	<b>Podaci o kulturi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- razvijenost infrastrukture kulture,</li> <li>- stepen razvoja kulture,</li> <li>- broj kulturnih institucija,</li> <li>- kulturna tradicija</li> </ul>

Iz svega nabrojanog može se zaključiti da starija optimizacije mreže škola počiva na sublimaciji raspoloživih podataka koji su relevantni za donošenje odluka. Kreacija „dobrih“ i „loših“ rješenja zavisi od kvalitete integracije parametara koji su u funkciji optimizacije. Da bi se ovakav projekat realizirao u Tuzlanskom kantonu, nužno je posjedovanje kvalitetnog informacionog sistema (EMIS koji je pokazao slabosti i bilo ga je potrebno još prije pet godina inovirati), koji bi omogućavao informacije o demografskim i drugim promjenama na lokalnom nivou. Smanjenjem budžetskih sredstava za održavanje mreže škola u Tuzlanskom kantonu, došlo je do erozije mreže škola jer nisu pronađena alternativna rješenja. Svaka područna škola u lokalnoj sredini, bez obzira na razvijenost, djelovala je kao entitet centraliziranog kantonalnog sistema obrazovanja, a ne kao škola te sredine. Još pogubnije je da i danas dominiraju birokratske projekcije koje ne uzimaju u obzir interese učenika, roditelja i uposlenika, niti poreskih obveznika. U strategiji optimiziranja u Tuzlanskom kantonu, potrebno je preispitati mrežu škola koja bi bila kompatibilna sa sadašnjim nivoom ekonomskog razvitka, pri tome garantirajući ustavno pravo na obrazovanje svih građana. Naravno, na tom području se mora obezbijediti pravilna geografska distribucija mreže škola uzimajući u obzir i umjetničke, specijalne, i druge škole.

### **Mogući modeli optimizacije**

Na osnovu iskustava zemalja koje su bile u tranziciji a i na osnovu relevantne literature iz područja ekonomike obrazovanja, definirani su mogući modeli optimizacije mreže škola. Svi modeli su kreirani na osnovu liste relevantnih parametara, potrebnih za dimenzioniranje učinkovite strategije. „Održanje postojeće mreže škola“ je primjenjiv model optimizacije u onim područjima gdje ne postoje opravdani razlozi da se postojeća mreža škola na jednom području mijenja jer za to ne postoje demografski i organizacioni razlozi. Ovaj model optimiziranja bi koristio strategiju modernizacije obrazovnog procesa u cilju unapređenja efikasnosti i kvaliteta obrazovanja. Modernizacija obrazovanja, u smislu promjene u obrazovanju, kreira se u pravcu modernizacije školskih programa, efikasnije organizacije škola, profesionalnog razvoja nastavnika, povećanjem autonomije škola i izmjenom neučinkovitih metoda nastave i učenja. Iz ovako provedene strategije proizilaze i podstrategije kao što su: strategija cjeloživotnog obrazovanja, kvalitetno obrazovanje za sve, stvaranje višefunkcionalne škole i stvaranje škole kao komunalnog razvojnog centra. Spajanjem svih ovih dimenzija pri optimiziranju mreže škola, realizira se cilj pronalaska rješenja koja će biti prilagođena stanju obrazovnog sistema harmoniziranog u specifičnosti sredine na koju se odnose odluke optimiziranja. „Zatvaranje pojedinih škola“ je model koji je bio primijenjen i u Tuzlanskom kantonu početkom ovog vijeka. Ova metodologija ekonomske racionalizacije nije bila osmišljena i provedena na sistematski način. Ovaj model je primjenjiv samo kada nije moguće provesti optimizaciju kao pedagošku dimenziju u funkciji kvaliteta. Elementi za realizaciju ovog modela bili bi isključivo demografski parametri ako je broj upisane ili djece koja pohađaju nastavu izuzetno mali. Naravno i za ovakve slučajeve može se pronaći prihvatljivije rješenje. Najčešće se pristupa privremenim zatvaranju

školskih objekata što je u funkciji finansijske uštede (plaća nastavnika, materijalni troškovi, održavanje školske zgrade). Problemi koji proizilaze artikuliranjem ovog modela, su rješenja za učenike koji pohađaju ovakve škole i problem tehnološkog viška nastavnika koji ostaju bez posla, i negativan uticaj „gašenja“ škola kao jedinog mjesta kulturnih događanja u naselju. „Prevoz učenika do najbliže susjedne škole“ se primjenjuje ako je putna infrastruktura harmonizirana i ima za pretpostavku mogućnost adekvatnog prevoza do najbliže razvijene škole, što je finansijski isplativije od održavanja postojeće škole. Prednost ovog modela je finansijska dobit (plaće nastavnika, materijalni troškovi...), a osnovni problem je prevoz učenika na duži vremenski rok, napor kojim su učenici izloženi, a kroz to i kvaliteta postignuća učenika. „Mobilni nastavnici“ je model koji je primjenjiv za manja mjesta i pokazao se jako učinkovitim u Skandinavskim zemljama gdje je riješen problem prevoza nastavnika i njihove naknade za prevoz. Najčešće primjenljiva kombinacija je prevoz nastavnika i fleksibilnog plana rada u smislu promjene strukture radne sedmice ili godišnjeg školskog kalendara i formiranje mobilnog tima nastavnika koji naizmjenično rade u nekoliko lokalnih škola zavisno od njihovih profesionalnih kompetencija. Prednosti ovog modela su u tome što se osigurava pravo na obrazovanje svakog djeteta i povećava se kvalitet nastave zbog boljeg korištenja profesionalnih kompetencija nastavnika. Glavni problem ovog modela je organiziranje kvalitetnog prevoza i gubici radnog vremena nastavnika koji realiziraju nastavu primjenom ove strategije optimizacije mreže škola (umor, odvajanje nastavnika od porodice). „Produžetak razredne nastave do VI razreda“ je veoma prihvatljivo rješenje u devetogodišnjoj osnovnoj školi. Ovim modelom bi se postigle određene finansijske uštede koje ne bi bile u disharmoniji sa kvalitetom s obzirom na odgojnu komponentu, jer bi učenici imali kontinuitet sa nastavnikom razredne nastave. Osnovni problem koji se javlja primjenom ovog modela su kompetencije nastavnika pri realizaciji nastave stranih jezika. Ovaj problem je rješiv uz dodatnu obuku nastavnika. „Osnovna škola – internat“ kao rješenje je prihvatljivo samo za učenike viših razreda osnovnih škola kada postoje uvjeti za internatski smještaj, kada su finansijski efekti isplativiji od održavanja škole, prevoza učenika ili mobilnih nastavnika. Osnovni problem kod ovog modela je u odvajanju učenika od porodice i eventualno visoka cijena smještaja što se odražava na porodični i budžet osnivača. „Proširivanje obrazovne funkcije tretirane škole“ je rješenje koje se sastoji u tome da škola proširi svoju obrazovnu funkciju na druge uzrasne grupe i to prvenstveno na predškolsku djecu i na polaznike starijeg uzrasta koji imaju identificirane obrazovne potrebe. „Osnovno + predškolsko obrazovanje“ je rješenje koje je u većini zemalja EU ima svoju primjenu kroz različite varijante. Najčešća varijanta je da osnovna škola preuzme obrazovanje predškolske djece (kombinacija nastavnika razredne nastave i odgajatelja) i time prostorno objedini i djecu i učenike. Takođe objedinjuje se menadžment, administracija i pomoćno osoblje. Glavna dobit je finansijske prirode kroz uštede u plaćama, ušteda na prostoru i opremi, kao i prelazak djece iz predškolskog u osnovno obrazovanje bez neuralgičnih tačaka. Teškoće koje proizilaze iz primjene ovog modela su socijalne prirode. Javljaju se tehnološki viškovi uposlenika u predškolskim i školskim ustanovama. „Osnovno obrazovanje + obrazovanje odraslih“ je rješenje koje je proširilo svoje

obrazovanje sa osnovnog i na obrazovanje odraslih koji imaju obrazovne potrebe. To je osnovno obrazovanje odraslih koji nisu završili osnovnu školu ili su je završili ali im je potrebno dodatno obrazovanje zbog informatičke pismenosti, znanje stranih jezika U zemljama EU ovo je tzv. obrazovanje za „treće doba“ odnosno obrazovanje za uloge građana. Prednosti u primjeni ovog načina su povećanje doprinosa škole obrazovnom, kulturnom i privrednom razvoju lokalne sredine, povećanju prihoda nastavnika, jer se ovakvo obrazovanje finansira iz posebnih, programa, iz lične participacije konzumenta, racionalno se koristi školski prostor i resursi škole. Nedostatak ovog rješenja je angažiranje kompetentnih nastavnika koji bi realizirali ovakve programe. „Lokalna škola kao lokalni kulturni centar“ je rješenje u kojem je osnovna škola multifunkcionalna institucija koja ima kulturnu misiju. Prostorno, organizaciono i kadrovsko objedinjavanje škole i kulturnih institucija (dom kulture, biblioteka, KUD,...) je jedna od efikasnijih mogućnosti optimizacije. Dobiti od primjene ovog modela su višestruke, od finansijske uštede osnivača do pozitivnih socijalnih dimenzija uposlenika i lokalne zajednice. „Lokalna škola kao centar komunalnog razvoja“ počiva na razgranatim odnosima škole u svim segmentima života u lokalnoj zajednici. Ovo rješenje je rasprostranjeno u zemljama jugoistočne Europe. U ovom modelu se mijenja obrazovna funkcija škole i škola postaje mjesto gdje se izlazi u susret obrazovnim potrebama cjelokupnog lokalnog stanovništva i u kojoj se koriste svi lokalni obrazovni resursi (finansijski, materijalni, prirodni, kadrovski.). Dobiti od primjene ovog modela na duži rok su velike. Škola daje veliki doprinos ekonomskom, socijalnom i kulturnom razvoju lokalne sredine. Takođe, unapređivanje efikasnosti i kvaliteta obrazovanja odnosno motivacije za učenje je smisleno i dobiva svoju pravu dimenziju. Glavne barijere za primjenu ovog modela u praksi su velike teškoće u prevazilaženju tradicionalnih shvatanja o tome šta je škola i nerazumijevanje lokalnih vlasti o značaju obrazovanja za lokalni razvoj, kao i otpor ljudi prema promjenama profesionalnih obrazaca. „Kombinacija različitih modela“ kao rješenje daje veće mogućnosti da se za svaku općinu ili njen dio pronađe odgovarajuće rješenje koje će uzeti u obzir sve ranije opisane parametre koji su relevantni za selekciju modela optimizacije. Bosna i Hercegovina je prije rata imala precizne podatke o parametrima relevantnim za optimizaciju mreže škola za svaku općinu. Optimizacija školske mreže u principu se uvijek odnosila na osnovno obrazovanje jer je osnovna škola obavezna i neselektivna, pa je država činila sve što je u njezinoj moći da osigura uvjete za potpuni obuhvat djece i uspješno završavanje osnovnog obrazovanja. Kako su u današnje vrijeme novčana ulaganja u obrazovanje skromna, odnosno nedovoljna, za visoki nivo obrazovnih ishoda na nacionalnom nivou, nužno je provesti optimizaciju osnovnoškolske mreže koja bi bila u funkciji omogućavanja dostupnosti kvalitetnog obrazovanja svima.

## **Zaključak**

Kako se optimizacija ne sastoji samo u građenju novih i zatvaranju pojedinih škola, već je to proces osiguravanja kvalitetnog obrazovanja za sve, za kvalitetno donošenje optimizacijskih odluka potrebno je raspolagati podacima o svim dimenzijama odgojno-obrazovnog sistema od kojih zavisi dostupnost i



kvaliteta obrazovanja. Uspjeh optimizacije u prvom redu zavisi od kompetencija obrazovnih vlasti i stavova lokalnih interesnih grupa od kojih zavisi prihvaćanje i na kraju i uspjeh optimizacijskih rješenja. To podrazumijeva da Ministarstvo obrazovanja, općinske vlasti (lokalna zajednica) i svi konzumenti obrazovanja, sinergično prihvate proces donošenja konkretnih optimizacijskih rješenja. Ovakva metodologija realizacije optimizacije mreže škola pored unapređenja kvaliteta obrazovanja, nužna je i nudi napredak naročito u ambijentu finansijske oskudice kakva je u Bosni i Hercegovini, odnosno Tuzlanskom kantonu. Treba naglasiti da i pored mogućnosti izbora velikog broja rješenja optimizacije mreže škola, jasno je da ne postoji univerzalni „recept“ za optimizaciju na bilo kojem nivou. Potrebno je da kantonalne i stručne vlasti u cjelini „nauče“ da posmatraju mrežu škola kao značajan resurs i da ukažu na negativan aspekt obrazovne politike koja je projicirana na funkcioniranje mreže škola dugoročno.

## Literatura

1. Antić S. i sar. Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski i pedagoško-književni zbor, 1999.
2. Badelt M. Kaj mora šola izdelovati. Koper: Fakulteta za management, 1997.
3. Huseinagić E. Racionalizacija-optimizacija mreže škola. Sarajevo: Naša škola, 2008; 46:79-88.
4. Materijali Pedagoškog zavoda Tuzla.
5. Potkonjak N., Šimleša P. Pedagoška enciklopedija 2. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.
6. UNESCO/OECD. World Education Indicators. Paris: OECD, 2002.
7. Vrgoč H. Europska iskustva u finansiranju obrazovanja, u Europska orijentacija hrvatskog školstva. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 1995.
8. World Bank. World Development Report. Washington: World Bank. 2000.
9. World Bank. World Development Report. Washington: World Bank. 2002.
10. World Bank. World Development Report. Washington: World Bank. 2006.
11. World Bank. World Development Report. Washington: World Bank. 2008.

## SCHOOL NET OPTIMIZATION IN TUZLA COUNTY

### Summary

*OSCE mission in Bosnia and Herzegovina in 2007. has started a campaign called “Better planning – better budgets – better schools” with a long - term, very actual aim of “informing leading authorities and public of on going condition as well as vision of financing and managing education in Bosnia and Herzegovina”. One of ways of improving our educational system is for sure optimizing school conditions by educational systems in the area. By sets and recommendations of OECD since 2002, that treats quality of human capital trough optimal education improving, stands that it is needed: to raise average quality of student’s achievements as active citizens and, to realize larger average educational quality with least differences in student’s achievements who belong to different social groups but educate in different parts of the country. Concerning that educational achievements are directly related to external school conditions, the process of school net optimization is considered one of the most important elements of education reform. When spoken of school conditions in domains of rationality (optimization), it is meant of external learning conditions which are in function of student’s achievements They are material and human. Respecting all optimization principles and considering optimizing parameters there are also possible quality optimization solutions in Tuzla County.*

**Key words:** rationalization, education quality, optimization models.

## ŠTO UČITELJI MISLE O ULOZI ASISTENTA U NASTAVI?

Krampač Grljušić A.<sup>1</sup>, Lisak N.<sup>2</sup>, Žic Ralić A.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Osnovna škola "Ljudevit Gaj", Osijek, R. Hrvatska

<sup>2</sup>Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, R. Hrvatska

### Sažetak

*Edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja predstavlja važan indikator kvalitete života ove skupine djece<sup>8</sup>. Prethodna istraživanja ukazala su kako je za sustavnu podršku potrebna aktivna uloga učitelja, pozitivni stavovi prema integraciji<sup>1</sup>, stručno usavršavanje učitelja (Stančić, Kiš-Glavaš, Igrić, 2001), te njegova dobra suradnja sa stručnim suradnikom, roditeljima i samim djetetom (Hirsto, 2010). U evaluaciji modela podrške edukacijskom uključivanju - mobilni stručni tim i asistent u nastavi, koji je prisutan u Hrvatskoj, pokazalo se kako je neophodna dobra suradnja učitelja i asistenta<sup>8</sup>. Cilj ovog kvalitativnog istraživanja bio je ispitati mišljenje učitelja o iskustvu rada s asistentima u Osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Osijeku o ulozi asistenta, suradnji i radu s asistentom te prijedlozima i očekivanjima od buduće suradnje. Sudionici ovog istraživanja su učitelji Osnovne škole Ljudevita Gaja u Osijeku koji imaju iskustvo rada s asistentom u nastavi. Sudionika je 12, svi su ženskog spola s podjednakim radnim stažom i podjednakim iskustvom rada s djecom s teškoćama. Istraživanje je provedeno polustrukturiranim intervjuom, konstruiranim za potrebe ovog kvalitativnog istraživanja. Analiza odgovora u skladu s unaprijed postavljenim kategorijama: uloga asistenta, suradnja i rad s asistentom, prijedlozi i očekivanja od buduće suradnje, s obzirom da se radi o inkluzivnoj školi, daje smjernice o poželjnom odnosu učitelja i asistenata u nastavi i o uvjetima koji pogoduju takvom odnosu.*

**Ključne riječi:** učitelji, asistent u nastavi, djeca s teškoćama, kvalitativno istraživanje

### Uvod

Edukacijsko uključivanje djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj provodi se od 1980. godine. U početku implementacije istraživači su upozoravali na pretežno negativne stavove prema integraciji<sup>1</sup>, a u ranim 90-tim, na učinkovitost različitih edukacijsko-rehabilitacijskih programa za djecu s teškoćama i njihove roditelje koji doprinose socijalizaciji djece<sup>2,3,4</sup>. U drugoj polovici 90-tih pažnja istraživača usmjerena je na učitelje koji iako smatrani glavnim nosiocima procesa integracije, nisu tijekom svog studija, kao niti u svojoj školskoj praksi, dobivali dovoljno informacija o značajkama djece s teškoćama, o načinu rada u uvjetima integracije, kao niti o prednostima edukacijske integracije. Isto tako, u devedesetim godinama prošlog stoljeća učitelji su se vrlo često nosili s zahtjevima integracije bez podrške stručnog suradnika edukacijskog rehabilitatora u školi, bez priručnika za rad učitelja i bez kontinuiranog stručnog usavršavanja školskih djelatnika. Unatoč tome, od učitelja se očekivalo da prihvate djecu s teškoćama, izvrše potrebnu individualizaciju programa, pripreme ostale učenike za prihvata djece s teškoćama i surađuju s roditeljima. Takvi zahtjevi bili su u neskladu sa znanjem i podrškom koju učitelji imaju, te ne treba čuditi njihov otpor prema integraciji<sup>5</sup>. U cilju poboljšanja odnosa redovnih učitelja prema integraciji, te povećanja zadovoljstva i uspješnosti u radu s učenicima s teškoćama, od 1996. godine provodi se «Edukacija učitelja za prihvaćanje djece s teškoćama» koja je započela kao znanstveno istraživački projekt na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, pod vodstvom prof.dr.sc. Ljiljane Igrić. Kiš-Glavaš<sup>1</sup> je utvrdila neke pozitivne učinke ove edukacije učitelja na promjenu stavova prema integraciji. Nakon edukacije, učitelji eksperimentalne skupine više uočavaju negativnosti segregacijskog školovanja djece s teškoćama, smatraju da se redovne škole mogu prilagoditi djeci s teškoćama, te sebe doživljavaju kompetentnijima za rad s ovom

djecom. Indirektni učinci "Edukacije učitelja za integraciju djece s teškoćama" očituju se u pozitivnim promjenama kod učenika s teškoćama. Tako je Žic<sup>5</sup> utvrdila da su djeca s teškoćama, čiji su učitelji sudjelovali u edukaciji, procijenila svoje odnose s vršnjacima statistički značajno bolje nego djeca s teškoćama čiji učitelji nisu bili na edukaciji. Osim toga, očita je tendencija pozitivnog učinka edukacije učitelja na samoprocjenu ponašanja djece s teškoćama u školi. Za razliku od opisane situacije iz 90-tih godina, danas mnoge škole imaju stručnog suradnika (edukacijskog rehabilitatora, logopeda, socijalnog pedagoga) čija je zadaća pružiti podršku djeci s teškoćama, njihovim učiteljima i roditeljima. U nedavnom istraživanju<sup>6</sup> učitelji izražavaju da su kompetentni za poučavanje djece s teškoćama, ali i potrebu za daljnjom edukacijom, a suradnju sa stručnim suradnikom u školi pozitivno vrednuju. Učitelji imaju priliku sudjelovati na stručnom usavršavanju od predavanja i radionica koje im se nude u njihovoj školi, preko usavršavanja koje organizira Agencija za odgoj i obrazovanje, do Edukacije učitelja za integraciju djece s teškoćama koje nakon znanstvene evaluacije provodi udruga Idem, posljednjih godina uz podršku pretpripravnih fondova Europske unije. Pored toga, Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja<sup>7</sup> predviđa nove oblike podrške redovnim školama i člankom 15. uvodi nove djelatnike u škole, poput pomoćnika u nastavi i mobilnih polivalentnih timova. Model podrške koji uključuje mobilni stručni tim i asistenta u nastavi nastao je prilagodbom engleskog modela podrške<sup>8</sup>. Prema tom modelu uloga asistenta u nastavi je pomaganje učeniku s teškoćama tako što potiče njegovo sudjelovanje u socijalnim i odgojno-obrazovnim procesima u školi, nastoji poticati neovisnost u učenju, te pomaže podići standarde dostignuća učenika s teškoćama<sup>9</sup>. Modificirani hrvatski model, dodaje kako se u okviru poticanja učenika na sudjelovanje podrazumijeva omogućavanje i ohrabrivanje učenika da se uključi u socijalne i odgojno-obrazovne aktivnosti koliko god je to moguće te ohrabrivanje drugih učenika da uključe svojeg vršnjaka s teškoćama u školski život<sup>10</sup>. Važno je naglasiti da uz svu zakonsku regulativu koja jamči edukacijsko uključivanje djece s teškoćama postoji veliki raskorak između kreiranja i stvarne implementacije u društvu<sup>11</sup>. Posebnu ulogu u edukacijskom uključivanju djece s teškoćama imaju neformalni akteri kao što su interesne skupine, dakle nevladin sektor. Model asistenta u nastavi kao oblika podrške edukacijskom uključivanju razvijen je na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u okviru međunarodnog projekta norveške vlade Cooperation programme with the Western Balkans - Development towards the inclusive school: practice-research-capacity building 2006-2009, a provođenje i unapređivanje odvija se u Hrvatskoj udruzi za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama „IDEM“. Evaluacija podrške mobilnog stručnog tima i asistenta u nastavi ukazuju na pozitivne promjene u smislu povećavanja učestalosti poželjnih oblika ponašanja, te smanjenja učestalosti nepoželjnih oblika kod djece s teškoćama. Detaljna kvalitativna analiza nalazi jasnu poveznicu između provođenja modela podrške mobilnog stručnog tima i asistenta u nastavi i pozitivnih promjena u ponašanju učenika<sup>8</sup>. Svjetska istraživanja o modelu podrške edukacijskom uključivanju djece s teškoćama u vidu asistenta u nastavi ukazuju na značajke ovog modela i na evaluirane prednosti i nedostatke koje moramo uzeti u razmatranje kod daljnje implementacije ovog

modela podrške kod nas. Uloga asistenta u nastavi uključuje pružanje uputa u nastavnim sadržajima; podrška djeci s teškoćama; provođenje osobne skrbi; poticanje socijalnih interakcija i prikupljanje podataka o učenicima<sup>12</sup>. Istraživanja ukazuju na neke nedostatke ovog modela podrške. Uloga asistenta koja se razvija i nije jasno definirana unosi zbunjenost u suradnju između učitelja i asistenta i ulogu jednog i drugog<sup>12</sup>. Učenici koji imaju asistenta u nastavi bivaju često izolirani od odnosa s učiteljima, jer uloga asistenta postaje dominantna i na taj način se unutar procesa inkluzije događa ponovno separacija<sup>13</sup>. Mišljenje djece s teškoćama o podršci koju dobivaju od asistenta u nastavi istražile su Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak<sup>14</sup>. Zadovoljstvo djece s teškoćama podrškom koju dobivaju od asistenta u nastavi uočljivo je kroz prihvaćanje asistenta, naglašavanje njegove uloge pomoći u izvršavanju nastavnih sadržaja, aktivnosti izvan nastavnog sata, zaštite od vršnjaka i pozitivnih očekivanja generalno. Isto tako pozitivna percepcija izražena je i u crtežu kroz doživljaj odnosa. Ove smjernice u skladu su sa svjetskim istraživanjima o ulogama asistenta u nastavi<sup>12</sup> i upućuju na činjenicu da asistent postaje sve više usmjeren na dijete, a ne na administrativne poslove i da u skladu s tim ima i veću odgovornost<sup>12</sup>. Nepovoljan aspekt prisustva asistenta u nastavi prema istraživanju Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak<sup>14</sup> odražava se u dvije dječje izjave: da dijete treba asistenta, jer nije u stanju raditi stvari sam i očekuje da ga asistent zaštiti od neprimjerenog ponašanja vršnjaka i od ozljeda; te izjava djeteta o nezadovoljstvu jer ne želi da mu asistent pomaže kad on neke stvari može napraviti sam. Ove izjave djece smjernica su za tumačenje zaštitničke uloge asistenta, koji svojim aktivnostima ne potiče dijete na razvoj samostalnosti u obavljanju zadataka, kao što su potvrdila i svjetska istraživanja<sup>12,13</sup>. Interpretacijom crteža kroz doživljaj okruženja također je vidljivo da je prisustvo asistenta moguća prepreka za interakciju s drugima u školskom okruženju što Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak<sup>14</sup> povezuju s prethodnim istraživanjima koja su upozorila na to da zaštitnički i prijateljski odnos asistenta i djeteta mogu doprinjeti gubitku slike o sebi djeteta, stvaranju osjećaja da su dijete i asistent jedno, nevidljivosti ove djece od strane vršnjaka i učitelja u inkluzivnom ozračju, pa i smanjenju interesa za vršnjake i učitelje od strane same djece<sup>15</sup>. Istraživanje mišljenja učitelja o učinkovitosti asistenta u nastavi<sup>16</sup> govori kako učitelji vode asistente na način da oni pozitivno utječu na vrijeme koje je na raspolaganju učitelju i organizaciju razreda. Unatoč generalno pozitivnom mišljenju o ulozi asistenta u nastavi, mnoge škole izvješćuju o nedostatku raspoloživog vremena u kojem bi učitelj i asistent planirali zajedničke aktivnosti. Bez planiranja, dobrobit „još jednog para ruku“ u razredu je ograničena<sup>16</sup>. Ofstedova<sup>16</sup> evaluacija asistenata u nastavi sugerira da je kvaliteta nastave s asistentom bolja nego što je kvaliteta nastave bez njega, te ističe da učitelji visoko cijene podršku asistenata i da pozitivno ocjenjuju dobrobiti još jedne izučene odrasle osobe u razredu. Asistenti u nastavi tijekom zadnjih godina u Hrvatskoj bili su različitog stupnja znanja u društveno humanističkom području, najčešće studenti. Edukaciju asistenata provodila je udruga IDEM, a kasnije su se u provođenje edukacije uključili i uredi lokalnih vlasti. Radili su najčešće 4 sata dnevno u razredu s djetetom s teškoćom, a jednom mjesečno imali su superviziju prilikom koje su mogli izraziti svoje nedoumice. Kako asistentima u nastavi ovaj posao nije bio dugoročno profesionalno rješenje,

već nešto privremeno, fluktuacija asistenata bila je česta, najčešće jer su negdje drugdje dobili atraktivniji posao vezan uz njihovu bazičnu struku. O profesionalno nezahvalnom statusu asistenta u nastavi piše Takala<sup>17</sup> ističući nesigurnu poslovnu poziciju, nisku plaću i kratko trajanje radnog ugovora – jednu školsku godinu. Vezano uz ulogu asistenta u nastavi, u literaturi se još uvijek ističu nejasnoće. U Velikoj Britaniji asistent je najprije bio zamišljen kao pomoć učitelju u situaciji kad je u razredu učenik s teškoćama, a zadnjih desetak godina naglašava se da je asistent također usmjeren na podršku učenicima s teškoćama<sup>18</sup>. Britanski Odjel za obrazovanje i zapošljavanje 2000 sugerira da uloga asistenta u nastavi ima četiri aspekta<sup>18</sup>: podrška učenicima; podrška učitelju; podrška kurikulumu; podrška školi. Podrška učenicima uključuje individualan rad s učenicima koji imaju teškoće u ponašanju ili u svladavanju gradiva, rad s malim grupama i supervizija ostatka razreda za vrijeme dok učitelj nešto radi s manjom grupom. Podrška učitelju opisuje se kao priprema nastavnog materijala za pojedine aktivnosti, slušanje dječjeg čitanja, priprema materijala za prezentaciju. Asistent se bez obzira na broj sati koje provodi u školi, smatra članom školskog tima i stoga se od njega očekuje da provodi politiku škole i unapređuje školski etos<sup>18</sup>. Lorenz<sup>18</sup> predlaže nadopunu ovog koncepta suradničkim odnosom između učitelja i asistenta koji podrazumjeva međusobno uvažavanje uloge i područja rada u razredu, a se ogleđa u sljedeća četiri aspekta: asistent treba uvijek imati na umu da je učitelj odgovoran za sve učenike u razredu; asistent treba pružati podršku učitelju kad god su učenici prisutni; asistent treba pitati učitelja za smjernice u radu kada god se učenik ne može nositi sa zadatkom; asistent treba naučiti da učitelju daje povratnu informaciju što je učestalije moguće. Mistry i sur.<sup>18</sup> ističu važnost podrške asistentu u školi u smislu uključivanja u timski rad i suradnju, bez čega je učinkovitost rada asistenta nedovoljna. Mortimore i sur.<sup>18</sup> identificiraju način na koji bi menadžment asistenata bio učinkovitiji: jasan opis poslova koji obuhvaćaju različita zaduženja specifična za pojedinu dobnu grupu djece; unapređenje komunikacije redovitim izvješćivanjem i timskim planiranjem; povećanje uključenosti asistenta u školske sastanke; povećanje mogućnosti sudjelovanja u relevantnim edukacijama; neki oblik procjene rada asistenta. Cilj ovog kvalitativnog istraživanja bio je ispitati mišljenje učitelja o iskustvu rada s asistentima u Osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Osijeku kroz ulogu asistenta u nastavi, suradnju i rad s asistentom te prijedlozima i očekivanjima od buduće suradnje u svrhu dobivanja uvida odnosa učitelja i asistenta kao iznimno važnog čimbenika u edukacijskom uključivanju djece s teškoćama i stvaranju inkluzivnih uvjeta u razrednom i školskom okružju. Istraživačka pitanja: Što učitelji misle o ulozi asistenta u nastavi? Na koji način učitelji doživljavaju osobnost asistenta u nastavi? Kakvo iskustvo imaju učitelji u suradnji s asistentima u nastavi? Na koji način učitelji komuniciraju s asistentom u nastavi? Što učitelji misle o potrebi za asistentom u nastavi u budućnosti i što predlažu za unapređenje suradnje?

### **Metode rada**

Sudionici u ovom istraživanju su učitelji predmetne i razredne nastave u osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Osijeku. Kod izbora sudionika u istraživanje bitno obilježje, s obzirom na cilj istraživanja, bilo je

iskustvo rada s asistentom. Sudionici istraživanja temeljem svog bogatog neposrednog iskustva mogu pridonijeti dubljem i specifičnom razumijevanju s obzirom na cilj kvalitativnog istraživanja i istraživačka pitanja. U ovom istraživanju sudjelovalo je 12 učitelja osnovne škole, 6 učitelja razredne i 6 učitelja predmetne nastave. Sve sudionice su ženskog spola i imaju 1-4 godine iskustva rada s asistentom. Asistenti su apsolvanti fakulteta društvenog i humanističkog područja i završavaju hrvatski jezik, povijest, psihologiju, te učiteljsku akademiju. U provođenju ispitivanja slijediti će se načela etičkog kodeksa Odbora za etiku u znanosti i visokom obrazovanju. Prema etičkom kodeksu istraživanja od istraživača i ustanova u kojima se istraživanja provode zahtijeva se pridržavanje odgovarajućih međunarodnih i nacionalnih zakona i pravilnika o zaštiti ispitanika. Pri tome je potrebno jamčiti dragovoljno sudjelovanje svih ispitanika, povjerljivost, tajnost i anonimnost podataka o ispitanicima te povoljan omjer boljitka/rizika za ispitanike. Prije početka samog ispitivanja, ispitanicima je naglašeno da će istraživanje biti u potpunoj tajnosti i da njihovo sudjelovanje nije obavezno. Ispitanici su dali informirani pristanak prije pristupanja istraživanju. U informiranom pristanku pojašnjen im je cilj istraživanja, da je njihovo sudjelovanje dobrovoljno te da mogu odustati u bilo kojem trenutku. U ovom istraživanju težilo se zadovoljavanju četiri opća načela: dobrobiti sudionika i asistenata, uvažavanje ljudskih prava i dostojanstva osobe, odgovornost, te zaštiti integriteta znanosti i znanstvenika. U svrhu prikupljanja podataka za kvalitativnu analizu koristio se polustrukturirani intervju. Pitanja u intervjuu slijedila su cilj istraživanja i istraživačka pitanja koje nam osvjetljaju relevantne teme za ispitivanje. Intervju je s obzirom na cilj koji se njime želi postići informativan, s obzirom na način tretiranja ispitanika individualan, a s obzirom na formu intervju polustrukturirani intervju<sup>19</sup>. S obzirom na osnovni cilj koji intervju ima, a to je prikupljanje informacija o subjektivnom odnosu pojedinca prema nekoj pojavi, u skladu s postavljenim istraživačkim pitanjima, strukturiran je intervju, kako bi se dobili odgovori o iskustvu učitelja u radu s asistentom u nastavi. Pitanja u intervjuu usmjerena su na ispitivanje mišljenja učitelja o ulozi asistenta u nastavi i doživljaju osobnosti asistenta, o iskustvu dosadašnje suradnje i komunikacije s asistentom u nastavi, o nastavku suradnje i prijedlozima za buduću suradnju. Primjena kvalitativne metodologije prikupljanja i obrade podataka koristi će se jer se istraživanjem žele ispitati potrebne fleksibilne informacije i razumijevati kompleksnost, detalje, kontekst<sup>20</sup>. Ispitivanje je provedeno u Osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Osijeku. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno. Ispitanici su dali pristanak prije pristupanja istraživanju. Za provođenje istraživanja osigurano je mjesto prikladno ispitaniku koje je bilo mirno i bez ometajućih utjecaja na ispitanika, te je osigurana dobra atmosfera i opuštenost ispitanika. Razgovor je sniman na audio zapis putem diktafona. Ispitivanje je bilo vođeno od strane intervjuera putem individualnog intervju. Istraživanje je provedeno u trajanju od 60 minuta po intervjuu. Korištene su kvalitativne analize teksta, odnosno načela i postupci kao što su opisali Mesec<sup>19</sup> i Jeđud<sup>21</sup>. Kodiranje je napravljeno putem analize sadržaja. Pomoću otvorenog kodiranja je interpretiran sadržaj intervju, te su zaključci doneseni na temelju interpretacija. U ovom istraživanju vodilo se računa o ulozi istraživanja za valjanost i pouzdanost podataka koji se prikupljaju i obrađuju.

Koristila se triangulacija istraživačima, kao tehnika za smanjivanje pristranosti u kvalitativnoj metodologiji. Pri postavljanju pitanja posebno se vodilo računa da istraživač ne utječe na odgovore učitelja pitanjima koja sugeriraju odgovor. Kvalitativno istraživanje je dinamično<sup>22</sup> i omogućuje ispitanicima da opširno razgovaraju sa istraživačem o određenoj temi, umjesto da odgovaraju na niz pripremljenih pitanja. Pretpostavlja se da će dobiveni materijal biti u većoj mjeri bliži stvarnom životu ispitanika. Postupak pripreme prikupljene građe za analizu sastojao se od prepisivanja intervjua u parafraziranom obliku, minimalnog jezičnog uređivanja, te podjele parafraziranih zapisa na tri tematske jedinice: uloga asistenta, suradnja i komunikacija s asistentom, potreba za daljnjom suradnjom i prijedlozi za unapređenje buduće suradnje. Pitanja koja su bila postavljena u okviru polustrukturiranog intervjua su slijedeća: Opći podaci (dob, spol, godine rada s asistentom, učitelj razredne ili predmetne nastave), Jeste sudjelovali u izboru asistenta?, Koja je uloga asistenta u nastavi prema Vašem mišljenju?, Smatrate li da su asistenti educirani za rad s djecom s teškoćama?, Kako bi opisali (komunikativnosti, kompetentnosti, emocionalne pristupačnosti) asistenta svoga učenika (3-5 riječi)? Pod pitanja po potrebi: *Kao osobu?*; *Kao pomagača učeniku?*; *Kao člana razreda na Vašem satu? (Ili kao sudionika na vašoj nastavi?)*, Oko čega najčešće komunicirate s asistentom?, Dajete li asistentu upute kako raditi ukoliko vidite da je učeniku teško ili se ne može nositi sa zadatkom?, Dobivate li povratne informacije od asistenta vezano uz rad učenika? Ako da, koliko često?, Na koji način asistent pomaže vama u realizaciji nastave? Pod pitanja po potrebi: *Omogućuje li vam da se više bavite drugim učenicima? Imate li bolju radnu atmosferu u razredu? Priprema li asistent neke materijale za učenika s teškoćama umjesto vas?*, Jeste li imali nesporazume s asistentom? Ako jeste, oko čega?, Jeste li vi nadležni za asistenta u vašem razredu?, Kome pomaže Vaš asistent (učeniku s teškoćama i/ili drugim učenicima, učitelju) i u kojim aktivnostima?, Smatrate li da je asistent doprinosi napretku učenika s teškoćama? Kako i u kojim područjima?, Je li asistent i na koji način utjecao na povećanje razine uključenosti učenika s teškoćama u vršnjačku skupinu?, Koliko dugo imate asistenta?, Imate li istog asistenta ili su se oni mijenjali? Zašto?, U koje aktivnosti je uključen asistent Vašeg učenika – u školi, pri pripremi za nastavu (izrada listića, prilagodba teksta..), pri evaluaciji učeničkih uradaka ili nekim drugim aktivnostima i kojim?, Kakva je komunikacija s asistentom i na koji način komunicirate (pismeno, usmeno, u školi, izvan, meilom...)?, Želite li u budućnosti imati asistenta u nastavi? Zašto?, Imate li neke prijedloge koji bi poboljšali daljnju suradnju s asistentom? Koja su vaša očekivanja od buduće suradnje s asistentom?, Smatrate li da smo nešto značajno izostavili tijekom razgovora?, Imate li potrebu još nešto reći? Prikupljeni su podaci obrađeni kvalitativnom analizom koja je sadržavala sedam koraka<sup>20</sup>: uređivanje empirijske građe, parafraziranje zapisa svih odgovora ispitanika koji se odnose na suradnju između asistenta djeteta s teškoćama i učitelja, podcrtavanje odgovora koji se odnose na aspekte suradnje između asistenta djeteta s teškoćama i učitelj, ispis podcrtanih izjava o aspektima suradnje između asistenta djeteta s teškoćama i učitelja, otvoreno kodiranje izdvojenih izjava s obzirom na slijedeće aspekte suradnje između roditelja djeteta s teškoćama i učitelja:

- a) uloga asistenta
  - b) suradnja i komunikacija s asistentom
  - c) nastavak suradnje i prijedlozi za buduću suradnju
1. kodiranje razvrstanih izjava o suradnji između učitelja djeteta s teškoćama i asistenta
  2. izrada modela odnosa među kategorijama

## **Rezultati i diskusija**

Analizom intervjua izdvojilo se nekoliko glavnih tema za interpretaciju s obzirom na istraživačka pitanja: *uloga asistenta; suradnja i komunikacija s asistentom; nastavak suradnje i očekivanja od buduće suradnje*. Prva tema *Uloga asistenta* prikazuje mišljenje učitelja o ulozi asistenta u nastavi. Odgovori učitelja o ulozi asistenta uglavnom navode njihovu ulogu kao: *pomagača djetetu s teškoćama; njihov zadatak je da isključivo rade s djetetom s teškoćama, dijete s teškoćama je samostalnije, asistent doprinosi kvaliteti nastave (jer se posveti djetetu s teškoćama); asistent doprinosi sigurnosti djeteta, dijete ima nekoga samo za sebe, tko mu je 100% posvećen; asistent olakšava učitelju u radu, jer se učitelj uz prisustvo asistenta može usredotočiti na rad s ostalim učenicima; objašnjavaju ulogu asistenta vezom između učitelja i učenika s teškoćama; naglašavaju kako je njegova pomoć učeniku s teškoćama vidljiva kroz usvajanje gradiva i socijalne vještine*. Također vide ulogu asistenta u komunikaciji s roditeljima, ali naglašavaju i da je *asistent nedovoljno educiran* s obzirom na ulogu koju ima i da mu treba znanja. Samo par učitelja objašnjava kako je uloga asistenta i da *pomaže ostalim učenicima u razredu*. Dva učitelja navode kako je *nejasna uloga asistenta*, jer se ponekad nameće učitelju, u situacijama kada je dijete s teškoćama odsutno učitelj postavlja pitanje koja je u toj situaciji uloga asistenta u nastavi. Svi učitelji smatraju kako *asistent ima pozitivne osobine* (strpljiv, dobar, vrijedan, komunikativan, suosjećajan, pristupačan, staložen, željan znanja). Učitelji su podijeljeni u mišljenju o *uključenosti asistenta u razredno okruženje*, jer jedni naglašavaju kako je usmjeren na učenika s teškoćama i slabo je dio razreda, a drugi smatraju da se asistent uklopio i da sudjeluje u radu s drugom djecom.

Druga tema *Suradnja i komunikacija s asistentom*. Ova tema se odnosi na učiteljevo iskustvo suradnje s asistentom i na način komunikacije između učitelja i asistenta. Učitelji se uglavnom izjašnjavaju da je *suradnja dobra*, da je *obostrana*, ali kako je *asistent onaj koji najčešće postavlja pitanja*. Naglašavaju kako *suradnju s asistentom vide kroz pomaganje asistenta na satu, u izradi materijala, umirivanju djeteta i rasterećenju učitelja*. Prema odgovorima učitelja *suradnja se uglavnom odvija na nastavi i neposredno poslije nastave*. *Komunikacija je za učitelje dobra*, a ona se *najviše veže uz povratne informacije o djetetu s teškoćama* i odvija se *na satu*, ali naglašavaju kako *nije sustavna*. Treća tema *potreba za daljnjom suradnjom i prijedlozi za unapređenje suradnje*. Ova tema prikazuje mišljenje o potrebi za daljnjom suradnjom i prijedlozima za unapređenje suradnje. Svi učitelji izražavaju *potrebu za daljnjom suradnjom s asistentom*, naglašavaju kako je to *iznimno važno za dijete*, jer se netko može baviti s djetetom s teškoćama, ali isto tako i *za učitelja*, jer se može posvetiti



drugoj djeci u razredu. Učitelji *predlažu* za buduću suradnju *kontinuirano sastajanje učitelja i asistenta* i  *donošenje zajedničkih odluka*. Smatraju da je važno da učitelj i asistent *zajedno planiraju* i da budu *uključeni u zajedničku edukaciju*, te da *asistent bude uključen u rad učitelja i stručnog suradnika*. Učitelji *smatraju* kako je važno *da isti asistent ostane što duže s djetetom, da se asistenti ne mijenjaju stalno*, jer to ne pogoduje djetetu, a isto tako učitelj i asistent kroz dužu suradnju mogu bolje surađivati. Temeljem prikaza relevantnih tema s obzirom na istraživačka pitanja iz ovog kvalitativnog istraživanja uočavaju se smjernice za unapređenje odnosa učitelja i asistenta u nastavi. Iz odgovora učitelja *o ulozi asistenta* u nastavi vidljivo je kako učitelji stavljaju naglasak na rad asistenta s učenikom s teškoćama, kako bi učitelj mogao kvalitetnije provoditi nastavu i biti usmjeren na drugu djecu. Ove izjave u skladu su svjetskim istraživanjima autora<sup>9,12,16</sup> o ulozi asistenta u nastavi. Učitelji također izjavljaju kako je uloga asistenta i da rade s drugim učenicima, što je u skladu s nalazima istraživanja autora Mistry i sur.<sup>18</sup> o ulozi asistenta. Učitelji naglašavaju i nejasnu ulogu asistenta u nastavi na što su ukazala i druga istraživanja autora Mistry i sur.<sup>18</sup> i Lamont, Hill; prema Tews, Lupart<sup>12</sup> koja upućuju na nejasnu suradnju. Iz odgovora učitelja *o suradnji i komunikaciji* uočava se kako su zadovoljni komunikacijom i kako je ona obostrana, ali je asistent onaj koji inicira komunikaciju i kako se ona odnosi na povratne informacije o djetetu s teškoćama i nije sustavna. Važnost sustavne suradnje i timskog rada i podjednake uključenosti učitelja i asistenta za kvalitetu podrške naglašava autor Lorenz prema Mistry i sur.<sup>18</sup>. Odgovori učitelja *o nastavku suradnje i prijedlozima za unapređenje suradnje* iznimno su važan dio ovog istraživanja. Učitelji navode kako bi željeli buduću suradnju, jer je važna za dijete zbog posvećenosti asistenta djetetu, ali i za njih jer se mogu posvetiti drugoj djeci. Iz istraživanja Krampač-Grljušić, Žic Ralić i Lisak<sup>14</sup> o mišljenju učenika s teškoćama o ulozi asistenta u nastavi ukazalo se kako djeca ističu povezanost s asistentom u vidu prijatelja, majke i učitelja, kako se uz njega osjećaju zaštićeno od vršnjaka i kako žele asistenta i u budućnosti. Nalazi istraživanja ovih autora u skladu su s nalazima svjetskih istraživanja koja govore kako uloga asistenta ne smije biti prezaštititička, jer se na taj način izolira dijete iz odnosa s vršnjacima i učiteljem, što nije cilj inkluzije. *Učitelji predlažu* i *zajedničku edukaciju s asistentima*, *uključenost asistenta u rad učitelja i stručnog suradnika* i *važnost sustavne suradnje i zajedničkog odlučivanja*. O važnosti prethodno navedenog, a posebno o potrebi jasnog opisa uloga asistenta i učitelja, uključenosti asistenta u školske sastanke i relevantne edukacije govore i druga istraživanja autora Mortimore i sur., prema Mistry i sur.<sup>18</sup>. Učitelji ističu kako je veliki problem u čestom mijenjanju asistenata, koji su aposlventi, zbog inetresa asistenta za dobivanje stalnog radnog mjesta, nesigurnosti u dugoročnost ovog posla i isplatu naknada. Na nezahvalan status asistenata ukazuju i istraživanja autora Woolfson & Truswell<sup>16</sup> i Takala<sup>17</sup>.

## **Zaključak**

Iz svega navedenog proizlaze smjernice za unapređenje odnosa učitelja i asistenta kroz potrebu jasnog definiranja uloge asistenta i učitelja, sustavne suradnje i kontinuirane obostrane komunikacije vezane

ne samo uz dijete s teškoćama nego i uz ostale učenike u razredu. Usmjerenost asistenta samo na dijete s teškoćama i obrnuto, u skladu s navedenim istraživanjima, nije dobra za samo dijete, razred u koji je dijete uključeno, niti za učitelja. Ovakav pristup vodi segregaciji u uvjetima inkluzije iz čega proizlazi nužnost da se učitelje osvjesti o ispravnom konceptu podrške. Potreba je i za sustavnom edukacijom asistenata, ali i učitelja, te timskim radom uz suradnju sa stručnim suradnikom škole. Nedostatak za kvalitetu podrške koji ističu učitelji nalazi se u nepovoljnom statusu asistentata, koji su studenti ili absolventi, pa u ovom poslu ne osjećaju sigurnost zbog kratkog trajanja ugovora i niske naknade, što je razlog da se asistenti često mijenjaju. Financiranje edukacija asistenta i njihovih naknada nije jasno definirano u Hrvatskoj, provodi ga nevladin sektor i lokalne vlasti, ali ne sustavno i dugoročno. Predlaže se sustavan pristup formalnih aktera u osiguravanju dugoročne podrške ovog modela edukacijskog uključivanja.

## Literatura

1. Kiš-Glavaš L. Effects of the teacher-training programme: «Education of teachers for the acceptance of pupils with special needs», rad prezentiran na 11svjetskom kongresu IASSID-a New Millennium, Research to Practice, 1.- 6.8.2000., Seattle, Washington, USA.
2. Stančić Z. Analiza učinaka rehabilitacijskih programa na području socijalne kompetencije i spremnosti za učenje učenika usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1996.
3. Žic A., Nikolić B., Igrić Lj. The Influence Of Integrative Gestalt Therapy On Acquisition Of Daily Life Skills And Habits, Utjecaj integrativne gestalt terapije na usvojenost vještina i navika svakodnevnog života, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 1997, 33 (2): 143-152.
4. Igrić, Lj, Žic, A., Nikolić, B. Integrative treatment of undesirable behaviour in children with learning disabilities, Integrativni tretman nepoželjnih oblika ponašanja kod djece s teškoćama u učenju, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 1999, 35 (1): 29-36.
5. Žic, A. Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja, Zbornik radova 4. međunarodnog seminara Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama, održanog u Varaždinu od 16. do 18. svibnja 2002. godine, str. 81-94
6. Žic Ralić A., Krampač-Grljušić A., Lisak N. How do teachers evaluate support and collaboration in accordance to children with disabilities ? 3rd IASSID European Regional Congress “Integrating biomedical and psycho-social-educational aspects”, Rim, 20.-22.10. 2010
7. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. Narodne novine 2008, 63/08
8. Igrić Lj., Kobetić D., Lisak N. Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama. Dijete u društvo. 2008., 10, br.1/2
9. Halliwell, M. Supporting Children with Special Educational Needs, A Guide for Assistants in Schools and Pre-Schools. David Fulton Publishers, London 2003.
10. Kobetić D. Podrška edukacijskom uključivanju učenika s teškoćama u razvoju putem mobilnog stručnog tima i asistenta u nastavi. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2008.
11. Petak, Z., Kekez, A., Petek, A. Politika prema mladima u Republici Hrvatskoj: primjena analize javnih politika u radovima studenata Fakulteta političkih znanosti. Zagreb: DIM, 2006.
12. Tews, L., Lupart, J. Students With Disabilities’ Perspectives of the Role and Impact of Paraprofessionals in Inclusive Education Settings. Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities 2008, 5 (1): 39–46.
13. Giangreco, M.F., Doyle, M.B. Students with disabilities and paraprofessional support: Benefits, balance and band-aids. Exceptional Children 2002, 34 (7): 2-17.
14. Krampač-Grljušić, A; Žic Ralić, A; Lisak, N. Što djeca s teškoćama misle o podršci asistenta u nastavi, Zbornik radova Uključivanje i podrška u zajednici, 8. kongresa s međunarodnim sudjelovanjem Saveza defektologa Hrvatske, Varaždin od 22. do 24. travnja 2010. godine, str.181-194.
15. Broer S.M., Giangreco M.F., Edelman W.S. Paraprofessional support of students with disabilities:Literature from the past decade. Exceptional children, 2001, 68 (1): 45-63.

16. Woolfson R.C., Truswell E. Do classroom assistants work? *Educational Research*, March 2005, 47 (1): 63 – 75.
17. Takala M. The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education* 2007; 34 (1):50-57.
18. Mistry M., Burton N., Brundrett M. Managing LSAs an evaluation of the use of learning support assistant in an urban primary school. *School leadership & Management* 2004; 24 (2): 125-137.
19. Mesec, B. Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnom delu. Dopunjeno izdanje. Ljubljana: Visoka škola za socialno delo.
20. Novak, T., Koller-Trbović, N. Kvalitativna metodologija i kvalitativna analiza. U: Koller-Trbović, N., Žižak, A. (ur.). *Participacija korisnika u procesu procjene potreba planiranja intervencija-Socijalnopedagoški pristup*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
21. Jeđud, I. Alisa u zemlji čuda - kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2008; 43(2): 83-101.
22. Knosa, K. Kvalitativni intervju. Metodološki esej. Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Odsjek za sociologiju, 2008.

## **WHAT DO TEACHERS THINK ABOUT THE ROLE OF TEACHING ASSISTANT?**

### **Summary**

*Educational inclusion of children with disabilities in regular education system is an important indicator of life quality for this group of children<sup>8</sup>. Previous studies have shown that it is very important for systematic support to insure the active role of teachers, positive attitudes toward integration<sup>1</sup>, professional development of teachers (Stančić, Kiš-Glavaš, Igrić, 2001), and teachers good cooperation with special need consultant, parents and the child itself (Hirsto, 2010). The evaluation of one model of support for educational inclusion - a mobile expert team and teaching assistants, which is present in Croatia, it was shown that the good cooperation of teachers and assistants is required<sup>8</sup>. The aim of this qualitative study was to examine primary teachers' thinking about the role of assistants, collaboration and working with assistants, suggestions and expectations of future cooperation. Participants in this study were primary school teachers, 12 of them, all women with equal years of work experience and equal experience working with children with disabilities in school "Ljudevit Gaj" in city Osijek. The semi-structured interview was designed for the purpose of this qualitative research. Analysis of the transcribed material was based on predefined categories: the role of assistants, collaboration and working with assistants, suggestions and expectations of future cooperation. This study provides the guidelines for the desirable relationship between teachers and assistants and conditions that favour such relationship.*

**Key words:** teachers, teaching assistant, children with disabilities, qualitative study

# JEZIČKI RAZVOJ KOD DJECE

Junuzović-Žunić L, Ibrahimagić A, Mrkonjić Z  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli

## Sažetak

*Jezički razvoj djeteta je jedan od ključnih faktora za akademski uspjeh. Stoga je neophodno poznavati kako se jezičke sposobnosti razvijaju kod djece. Cilj ovog rada je predstaviti rezultate istraživanja jezičkih sposobnosti kod djece uredanog jezičkog razvoja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 61 ispitanika, hronološke dobi od sedam do jedanaest godina. Rezultati istraživanja pokazuju veliku homegenost uzorka. Utvrđene su statistički značajne srednje i jake veze među analiziranim varijablama, što ukazuje na međusobnu ovisnost svih jezičkih sastavnica. Bolje vladanje određenim jezičkim aspektima vodi generalno boljim jezičkim sposobnostima ispitanika. Rezultati pružaju smjernice logopedima, ali i drugim stručnjacima koji se bave ovom problematikom o normalnom jezičkom razvoju u djece u ranoj školskoj dobi.*

**Ključne riječi:** jezički razvoj, smjernice

## Uvod

Komunikacija se odnosi na slanje i primanje poruka, informacija, ideja ili osjećanja<sup>1</sup>. Individualni govorni znakovi su bez značenja dok im se ne dodaju neke pravilnosti<sup>2</sup>. Jezik je sistem u kojem pravila ili regularnosti upravljaju onime što kodirani sistem može kombinovati sa ostalim simbolima i sa kojim redom i kako simboli mogu biti korišteni i u kojim situacijama. Ova pravila su predvidiva i mogu se koristiti da identificiraju šta jeste i šta nije prihvatljivo za jezik<sup>1</sup>. Jezik se može definisati kao socijalno rasprostranjeni kod ili konvencionalni sistem za predstavljanje koncepta kroz uporebu dogovorenih simbola i pravilima rukovođenih kombinacija ovih simbola<sup>2</sup>. Jezik može podijeliti na tri glavne komponente: formu, sadržaj i upotrebu. Jezičku formu oblikuju sintaksa, morfologija i fonologija, sastavnice koje povezuju glasove ili simbole sa značenjem<sup>2</sup>. Sadržaj se odnosi na značenje ili semantiku, a upotreba se odnosi na praktičnu primjenu<sup>3</sup>. Smatra se da dijete ima oštećenje jezika kada pokazana komunikacija omogućava da kliničar predvidi deficit jezičkog razvoja, kao i socijalnog, kognitivnog, edukacijskog ili emocionalnog razvoja koji se značajno oslanjaju na jezičke sposobnosti<sup>4</sup>. Jezik u male djece obično javlja kao posljedica lingvističkog iskustva (izloženosti govornom ili znakovnom jeziku) i urođenih sposobnosti, npr., sposobnosti da se usvajaju određeni tipovi jezičkih obrazaca<sup>5</sup>. Kako djeca rastu, njihove se jezičke vještine i kompetencije normalno razvijaju kroz određene stadije<sup>6</sup>. Jezički razvoj je naročito značajan u prvih pet godina<sup>2</sup>. Dopolaska u školu djeca kontrolišu većinu, ako ne i sve glavne odlike (fonologiju, fluentnost, semantiku i pragmatiku) govora i jezika<sup>7</sup>. Jezički sistem djeteta je ključni faktor za njegov edukacijski uspjeh ili neuspjeh<sup>6</sup>. Za vrijeme školskog doba i adolescencije, dolazi do povećanja u veličini i kompleksnosti djetovog lingvističkog repertoara i u upotrebi repertoara unutar konteksta u razgovoru i pripovijedanju. U ovoj dobi znanje o upotrebi jezika raste. Dijete sada prelazi na to kako upotrijebiti jezik<sup>2</sup>. Za djecu koja su pošla u osnovnu školu, u pogledu kapaciteta, se ističe da su im u tom periodu jezičke vještine dobro razvijene. Općenito se može reći da mogu koristiti gotovo kao i odrasli, sintaktičke i fonološke strukture, njihov rječnik se brzo širi i djeca počinju da koriste jednu ili više

odgovornosti za komunikaciju<sup>8</sup>. Cilj ovog rada je predstaviti rezultate istraživanja jezičkih sposobnosti kod djece koja imaju uredan jezički razvoj.

### **Metode rada**

Uzorak ispitanika činio je 61 ispitanik (19 ispitanika ženskog spola i 42 ispitanika muškog spola), hronološke dobi od sedam do jedanaest godina, urednog jezičkog razvoja.

Za ispitivanje razvijenosti jezičkih sposobnosti korišten je „Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja“<sup>9</sup> iz kojeg su izdvojene sljedeće jezičke varijable koje su se procjenjivale: *fonematska percepcija* (slušno uočavanje i ispravljanje grešaka u rečenicama-SUIGREC); *svjesnost fonematske komponente jezika* (ponavljanje slogova u opozicijskim glasovima-PSLOGOGL); *ispitivanje funkcije fonematske analize i sinteze* (uočavanje riječi sa zadanim glasom unutar rečenice-URZGREC); *varijable rječnika imenica* (samostalno imenovanje predmeta iz djetetovog okruženja bez vizualnog oslonca-SIPRBVO, imenovanje naslikanih predmeta-INPR, prepoznavanje predmeta prema opisu- PRPRO, poznavanje i upotreba zbirnih pojmova bez vizualnog oslonca-PUZPBVO, imenovanje zbirnih pojmova prema slikama-IZPPSL, poznavanje i upotreba riječi koje označavaju oruđa i radne materijale za različita zanimanja- PURORMZ, poznavanje i imenovanje dijelova predmeta-PIDP, poznavanje i upotreba imenica sa suprotnim značenjem-PUISZ; *varijable rječnika pridjeva* (imenovanje predmeta određene boje-IPOB; imenovanje predmeta iste boje-IPIB, upoređivanje predmeta prema boji-UPPB, razlikovanje oblika bez vizualnog oslonca-RPVO, razlikovanje oblika naslikanih predmeta-RONP, *razumijevanje i upotreba pridjeva koji označavaju prostorne kvalitete* (veličina predmeta-VP, dužina predmeta-DP, visina predmeta-VISP, dubina predmeta- DUBP, širina predmeta-ŠP, tvrdoća predmeta-TP, debljina predmeta-DEBP, razlikovanje predmeta prema okusu-RPO, rječnik građivnih pridjeva-RJGP, odabir pridjeva za zadane imenice-OPZIM, odabir pridjeva sa suprotnim značenjem-OPSZ, razumijevanje pridjeva sa bliskim značenjem-RPBZ; *varijable rječnika glagola* (imenovanje glagola koji označavaju djelovanje-IGLD, razumijevanje glagola-RAZG, poznavanje i upotreba glagola sa suprotnim značenjem-PUGLSZ; *varijable rječnika priloga* (imenovanje priloga koji označavaju kvalitet i način djelovanja-IPKVND, razumijevanje priloga koji označavaju kvalitet i način djelovanja-RPKVND, imenovanje priloga s prostornim značenjem-IPPZ, poznavanje priloga sa suprotnim značenjem-PPSZ; *varijable rječnika prijedloga (RPRIJEDI)*; *varijabla razumijevanja i ispravne upotrebe zamjenica (RUIZAM)*; *morfološke varijable* (tvorba riječi- TVRIJEC, oblici riječi-OBRIJEC; *varijable sintakse* (sastavljanje smislenog teksta od rečenica-SSTR, određivanje sintaktičkih veza unutar rečenica-OSVUR; *varijable koje opisuju povezani govor* (ponavljanje rečenica za logopedom-PONAV, prepričavanje (pročitano) teksta, omiljene bajke, gledanog filma-PREP, sastavljanje rečenica (prema slikama, ključnim riječima, naslikanoj situaciji-SREC, sastavljanje priče (prema seriji logički povezanih slika, prema vlastitom doživljaju, prema zadanim ključnim riječima-SPRIČ). Testiranje ovim testom obavljeno je u skladu sa propozicijama korištenog testa. Odgovori ispitanika su bilježeni u poseban obrazac konstruisan za

potrebe ovog istraživanja. U obrascu su navedeni osnovni podaci o ispitaniku (ime i prezime ispitanika, hronološka dob ispitanika, datum procjene, naziv osnovne škole u kojoj je izvršena procjena i dodatni komentari) i rezultati koje je ispitanik ostvario na ispitivanim varijablama. Za određene zadatke korišten je određeni slikovni material koji je priložen u „Dijagnostičkom kompletu za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja“<sup>9</sup>. Za sve varijable izračunati su osnovni statistički parametri: aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultat, raspon rezultata. Za ispitivanje povezanosti između analiziranih varijabli primijenjena je korelacijska analiza.

### Rezultati i diskusija

Osnovni statistički pokazatelji varijabli koje opisuju rječnik imenica mogu se uočiti u tabeli 1. Ispitanici sa urednim jezičkim razvojem su na varijablama koje opisuju fonematske karakteristike i varijabli koje opisuju rječnik imenica su pokazali raznoliko znanje. Naime, na varijablama koje opisuju slušno uočavanje i ispravljanje grešaka u rečenicama (SUIGREC), ponavljanje slogova u opozicijskim glasovima (PSLOGOGL) i uočavanje riječi sa zadanim glasom unutar rečenice (URZGREC), poznavanje i upotreba imenica sa suprotnim značenjem (PUISZ) neki ispitanici nisu pokazali znanje ili su postigli veoma nizak rezultat (prepoznavanje predmeta prema opisu-PRPRO). Na pojedinim varijablama ispitanici su imali veoma raspršeno znanje kao na varijablama imenovanje naslikanih predmeta (INPR) (SD=17,1), samostalno imenovanje predmeta iz djetetovog okruženja bez vizualnog oslonca SIPRBVO (SD=7,23), poznavanje i upotreba riječi koje označavaju oruđa i radne materijale za različita zanimanja (PURORMZ) (SD=5,89) i poznavanje i imenovanje dijelova predmeta (PIDP) (SD=6,42).

**Tabela 1.** Osnovni statistički pokazatelji varijabli koje opisuju fonematske karakteristike i varijabli koje opisuju rječnik imenica

Varijabla	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Raspon
SUIGREC	3,96	1,15	0	5	5
PSLOGOGL	3,95	1,56	0	5	5
URZGREC	5,55	1,16	0	6	6
SIPRBVO	29,34	7,23	10	46	36
INPR	112,96	17,10	61	141	80
PRPRO	5,27	1,12	1	6	5
PUZPBVO	5,70	0,58	4	6	2
IZPPSL	13,40	1,24	8	14	6
PURORMZ	24,32	5,89	6	42	36
PIDP	26,13	6,42	8	41	33
PUISZ	3,00	1,31	0	4	4

U varijablama koje opisuju rječnik pridjeva ispitanici čak na deset varijabli nisu pokazali znanje (minimalni rezultat je 0 bodova). Na varijabli koja opisuje imenovanje predmeta iste boje (IPIB) ispitanici su pokazali veliki raspon znanja (raspon=62). Na varijabli odabir pridjeva za zadane imenice (OPZIM) također su ispitanici pokazali raspršenje svog znanja (SD=5,06). Na ostalim varijablama, uvidom u SD može se uočiti mala raspršenost rezultata (tabela 2.).

**Tabela 2.** Osnovni statistički pokazatelji varijabli koje opisuju rječnik pridjeva

Varijabla	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Raspon
IPOB	7,47	1,36	2	8	6
IPIB	49,59	16,28	16	78	62
UPPB	7,67	1,15	2	8	6
RPVO	7,42	1,51	1	8	7
RONP	13,81	2,72	3	15	12
VP	5,88	0,63	2	6	4
DP	5,73	1,81	0	6	6
VISP	5,73	1,81	0	6	6
DUBP	5,73	1,81	0	6	6
ŠP	5,73	1,81	0	6	6
TP	5,73	1,81	0	6	6
DEBP	5,73	1,81	0	6	6
RPO	11,11	1,85	4	12	8
RJGP	4,45	1,25	0	5	5
OPZIM	12,67	5,06	0	22	22
OPSZ	4,52	1,20	0	5	5
RPBZ	2,29	1,37	0	5	5

Na zadacima koji ispituju rječnik glagola, ispitanici su pokazali, kao i na prethodnim zadacima, veće raspršenje rezultata na nekim varijablama (imenovanje glagola koji označavaju djelovanje-IGLD) (SD=3,14), dok na drugim varijablama koje ispituju rječnik glagola nije pokazano takvo raspršenje znanja u poznavanju glagola, ali je bilo ispitanika koji nisu pokazali nikakvo znanje (tabela 3.).

**Tabela 3.** Osnovni statistički pokazatelji rječnika glagola

Varijable	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Raspon
IGLD	10,75	3,14	2	16	14
RAZG	4,34	1,07	2	5	3
PUGLSZ	3,88	1,71	0	5	5

Na varijablama koje ispituju rječnik priloga ispitanici su pokazali prilično loše znanje. Nešto bolje rezultate su postigli na varijablama koje ispituju rječnik prijedloga i rječnik zamjenica (tabela 4.).

**Tabela 4.** Osnovni statistički pokazatelji varijabli koje opisuju rječnik priloga, prijedloga i zamjenica

Varijable	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Raspon
IPKVND	7,77	3,29	0	15	15
RPKVND	3,63	1,57	0	5	5
IPPZ	4,29	1,2	0	5	5
PPSZ	4,49	1,31	0	5	5
RPRIJED	6,57	1,04	3	7	4
RUIZAM	7,9	0,39	6	8	2

Na zadacima koji ispituju morfološke karakteristike, tvorbu i oblike riječi, ispitanici su postigli solidne rezultate, iako na zadacima koji ispituju sintaktičke karakteristika pojedini ispitanici nisu uspjeli riješiti postavljene zadatke (tabela 5.).

**Tabela 5.** Osnovni statistički pokazatelji ispitivanih morfoloških i sintaktičkih karakteristika

Varijable	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Raspon
TVRIJEC	9,59	1,14	5	10	5
OBRIJEC	7,34	1,6	1	8	7
SSTR	2,29	1,14	0	3	3
OSVUR	2,31	1,16	0	4	4

Iz tabele 6. se može uočiti da su ispitanici na zadacima koji ispituju povezani govor ostvarili zadovoljavajuće rezultate.

**Tabela 6.** Osnovni statistički pokazatelji varijabli koje ispituju povezani govor ispitanika

Varijable	$\bar{x}$	SD	Minimum	Maksimum	Raspon
PONAV	3,22	0,8	2	5	3
PREP	2,73	0,47	1	3	2
SREC	2,77	0,49	1	3	2
SPRIČ	2,86	0,34	2	3	1

Analizom rezultata korelacijske analize može se uočiti da su analizirane varijable ostvarile statistički značajnu povezanost (srednje i jake veze) u odnosu na prostor koji opisuju i povezanost sa varijablama koje opisuju različite jezičke aspekte. Ovakvi rezultati pokazuju da je poznavanje određene kategorije riječi i/ili određenog jezičkog aspekta ključno i usko vezano za sve ispitne zadatke koji ispituju upravo određenu kategoriju riječi, odnosno određeni jezički aspekt. S druge strane, rezultati pokazuju da bolje poznavanje i vladanje određenim jezičkim aspektima (fonologija, morfologija, sintaksa, semantika, pragmatika) vodi generalno boljim jezičkim sposobnostima ispitanika.



**Tabela 7.** Korelacijska analiza artikulacijskih varijabli i varijabli koje opisuju rječnik imenica

Varijable	SUIGREC	PSLOGOGL	URZGREC	SIPRBVO	INPR	PRPRO	PUZPBVO	IZPPSL	PURORMZ	PIDP	PUISZ
SUIGREC	1										
PSLOGOGL	,27*	1									
URZGREC	,32*	,21	1								
SIPRBVO	,31*	,38*	,24	1							
INPR	,28*	,35*	,15	,48*	1						
PRPRO	,43*	,23	,32*	,36*	,51*	1					
PUZPBVO	,20	-,01	-,14	,16	,22	,30*	1				
IZPPSL	,28*	,18	-,10	,40*	,46*	,42*	,80*	1			
PURORMZ	,09	,47*	,08	,47*	,39*	,14	-,11	,04	1		
PIDP	,19	,35*	,06	,50*	,28*	,20	,21	,35*	,34*	1	
PUISZ	,27*	,53*	,25	,47*	,41*	,48*	,15	,36*	,18	,33*	1

**Tabela 8.** Korelacijska analiza artikulacijskih varijabli i varijabli koje opisuju rječnik pridjeva

Varijable	IGLD	RAZG	PUGL		IPK		RPK		RPRI		RIU		TV		OB		OS		PO	
			SZ	VND	VND	IPPZ	PPSZ	JED	ZAM	RIJEC	RIJEC	SSTR	VUR	NAV	PREP	SREC	SPRIČ			
SUIGREC	0,32*	0,33*	0,15	0,15	0,45*	0,23	0,33*	0,12	0,10	0,33*	0,17	0,26*	0,24	0,27*	0,28*	0,01	0,11			
PSLOGOGL	0,28*	0,23	0,27*	0,32*	0,41*	0,38*	0,36*	0,31*	0,26*	0,29*	0,46*	0,30*	0,31*	0,26*	0,11	0,11	0,17			
URZGREC	0,13	0,20	0,13	0,03	0,13	0,34*	0,32*	0,25*	-0,06	0,38*	0,16	0,15	0,15	0,30*	0,26*	0,05	0,18			
SIPRBVO	0,16	0,26*	0,21	0,41*	0,47*	0,30*	0,44*	0,38*	0,38*	0,37*	0,36*	0,46*	0,46*	0,40*	0,19	0,36*	0,36*			
INPR	0,34*	0,35*	0,38*	0,28*	0,50*	0,53*	0,56*	0,53*	0,26*	0,60*	0,51*	0,40*	0,39*	0,33*	0,37*	0,47*	0,45*			
PRPRO	0,10	0,44*	0,44*	0,32*	0,49*	0,67*	0,48*	0,33*	0,36*	0,51*	0,25	0,28*	0,28*	0,11	0,41*	0,35*	0,31*			
PUZPBVO	0,06	0,24	0,16	0,29*	0,31*	0,36*	0,34*	0,11	0,16	0,28*	0,19	0,20	0,21	0,0	0,19	0,16	0,05			
IZPPSL	0,17	0,27*	0,30*	0,34*	0,46*	0,43*	0,46*	0,24	0,32*	0,49*	0,28*	0,35*	0,35*	0,20	0,18	0,31*	0,09			
PURORMZ	0,12	0,15	0,23	0,32*	0,35*	0,22	0,20	0,47*	0,30*	0,09	0,39*	0,16	0,16	0,25*	0,07	0,3*	0,33*			
PIDP	0,16	0,26	0,18	0,10	0,38*	0,17	0,19	0,27*	0,19	0,26*	0,19	0,23	0,24	0,22	-0,06	0,14	0,06			
PUISZ	0,36*	0,46*	0,52*	0,49*	0,41*	0,59*	0,60*	0,32*	0,47*	0,59*	0,23	0,59*	0,58*	0,17	0,31*	0,56*	0,52*			

**Tabela 9.** Korelacijska analiza varijabli koje opisuju rječnik pridjeva

Varijable	IPOB	IPIB	UPPB	RPVO	RONP	VP	DP	VISP	DUBP	ŠP	TP	DEBP	RPO	RJGP	OPZIM	OPSZ	RPBZ
IPOB	1																
IPIB	0,47*	1															
UPPB	0,87*	0,35*	1														
RPVO	0,60*	0,36*	0,75*	1													
RONP	0,65*	0,41*	0,76*	0,98*	1												
VP	0,16	0,33*	0,13	0,55*	0,53*	1											
DP	0,35*	0,39*	0,10	0,19	0,20	0,31*	1										
VISP	0,22	0,36*	0,03	0,19	0,20	0,31*	0,57*	1									
DUBP	0,22	0,42*	0,03	0,41*	0,45*	0,71*	0,57*	0,57*	1								
ŠP	0,22	0,42*	0,03	0,41*	0,45*	0,71*	0,57*	0,57*	1*	1							
TP	0,22	0,42*	0,03	0,41*	0,45*	0,71*	0,57*	0,57*	1*	1*	1						
DEBP	0,22	0,42*	0,03	0,41*	0,45*	0,71*	0,57*	0,57*	1*	1*	1*	1					
RPO	0,38*	0,28*	0,4*	0,37*	0,37*	0,25	0,16	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07	1				
RJGP	0,60*	0,37*	0,79*	0,75*	0,73*	0,33*	0,12	0,26*	0,12	0,12	0,12	0,12	0,60*	1			
OPZIM	0,50*	0,49*	0,55*	0,54*	0,56*	0,38*	0,13	0,23	0,29*	0,29*	0,29*	0,29*	0,38*	0,60*	1		
OPSZ	0,71*	0,43*	0,76*	0,81*	0,84*	0,55	0,28*	0,28*	0,49*	0,49*	0,49*	0,49*	0,46*	0,73*	0,59*	1	
RPBZ	0,26*	0,41*	0,32*	0,30*	0,30*	0,23	0,15	0,15	0,21	0,21	0,21	0,21	0,16	0,42*	0,38*	0,41*	1

**Tabela 10.** Korelacijska analiza varijabli koje opisuju rječnik pridjeva, glagola, priloga, prijedloga, zamjenica, varijabli koje opisuju morfologiju, sintaksu i povezani govor

Varijable			PUG	IPK	RPK	RPRI		RIU	TV	OB		SSTR	OSVUR	PONAV	PREP	SREC	SPRIČ
	IGLD	RAZG	LSZ	VND	VND	IPPZ	PPSZ	JED	ZAM	RIJEC	RIJEC						
IPOB	0,52*	0,37*	0,41*	0,4*	0,37*	0,51*	0,65*	0,52*	0,09	0,82*	0,46*	0,55*	0,55*	0,26*	0,53*	0,34*	0,42*
IPIB	0,33*	0,33*	0,37*	0,34*	0,47*	0,26*	0,41*	0,38*	0,14	0,40*	0,41*	0,34*	0,35*	0,29*	0,13	0,30*	0,18
UPPB	0,42*	0,44*	0,51*	0,43*	0,43*	0,65*	0,76*	0,57*	0,25*	0,88*	0,42*	0,53*	0,52*	0,24	0,59*	0,39*	0,48*
RPVO	0,35*	0,48*	0,48*	0,45*	0,50*	0,73*	0,75*	0,72*	0,23	0,79*	0,54*	0,41*	0,41*	0,26*	0,47*	0,42*	0,5*
RONP	0,41*	0,47*	0,48*	0,44*	0,50*	0,70*	0,76*	0,71*	0,19	0,79*	0,55*	0,41*	0,41*	0,27*	0,47*	0,38*	0,45*
VP	0,11	0,08	0,15	0,36*	0,24	0,28*	0,42*	0,45*	-0,04	0,30*	0,53*	0,16	0,16	0,15	0,11	0,12	0,23
DP	0,10	0,12	-0,04	0,09	0,23	0,14	0,21	0,23	0,15	0,19	0,25*	0,45*	0,44*	0,17	-0,01	0,18	0,07
VISP	0,02	0,20	0,19	0,07	0,28*	0,14	0,21	0,07	-0,05	0,19	0,04	0,23	0,23	0,17	-0,01	0,18	0,07
DUBP	0,18	0,12	0,05	0,22	0,28*	0,29*	0,40*	0,31*	-0,05	0,19	0,41*	0,23	0,23	0,27*	-0,01	0,18	0,07
ŠP	0,18	0,12	0,05	0,22	0,28*	0,29*	0,40*	0,31*	-0,05	0,19	0,41*	0,23	0,23	0,27*	-0,01	0,18	0,07
TP	0,18	0,12	0,05	0,22	0,28*	0,29*	0,40*	0,31*	-0,05	0,19	0,41*	0,23	0,23	0,27*	-0,01	0,18	0,07
DEBP	0,18	0,12	0,05	0,22	0,28*	0,29*	0,40*	0,31*	-0,05	0,19	0,41*	0,23	0,23	0,27*	-0,01	0,18	0,07
RPO	0,09	0,38*	0,31*	0,44*	0,42*	0,38*	0,49*	0,19	0,33*	0,49*	0,22	0,40*	0,40*	0,04	0,31*	0,17	0,20
RJGP	0,20	0,55*	0,48*	0,48*	0,54*	0,62*	0,76*	0,48*	0,39*	0,77*	0,28*	0,55*	0,54*	0,25*	0,45*	0,41*	0,49*
OPZIM	0,32*	0,35*	0,32*	0,49*	0,41*	0,50*	0,64*	0,46*	0,26*	0,56*	0,40*	0,39*	0,38*	0,36*	0,41*	0,35*	0,53*
OPSZ	0,48*	0,43*	0,49*	0,47*	0,48*	0,66*	0,86*	0,5*	0,11	0,77*	0,56*	0,51*	0,51*	0,33*	0,44*	0,37*	0,41*
RPBZ	0,17	0,21	0,32*	0,32*	0,51*	0,3*	0,38*	0,24	0,23	0,30*	0,30*	0,41*	0,40*	0,34*	0,14	0,32*	0,22

**Tabela 11.** Korelacijska analiza varijabli koje opisuju rječnik, glagola, priloga, prijedloga, zamjenica, varijabli koje opisuju morfologiju, sintaksu i povezani govor

Varijable	IGLD	RAZG	PUG LSZ	IPK VND	RPK VND	IPPZ	PPSZ	RPRI JED	RIU ZAM	TV RIJEC	OB RIJEC	SSTR	OSVUR	PONAV	PREP	SREC	SPRIČ
IGLD	1																
RAZG	0,30*	1															
PUGLSZ	0,39*	0,49*	1														
IPKVND	0,47*	0,35*	0,46*	1													
RPKVND	0,23	0,43*	0,43*	0,41*	1												
IPPZ	0,34*	0,55*	0,50*	0,56*	0,53*	1											
PPSZ	0,37*	0,45*	0,44*	0,48*	0,41*	0,62*	1										
RPRIJED	0,29*	0,23	0,35*	0,40*	0,40*	0,47*	0,48*	1									
RIUZAM	-0,05	0,31*	0,05	0,25	0,23	0,30*	0,41*	0,22	1								
TVRIJEC	0,42*	0,45*	0,50*	0,41*	0,44*	0,65*	0,73*	0,55*	0,20	1							
OBRIJEC	0,45*	0,15	0,50*	0,46*	0,40*	0,36*	0,45*	0,53*	0,00	0,39*	1						
SSTR	0,25*	0,45*	0,44*	0,46*	0,48*	0,46*	0,51*	0,37*	0,35*	0,48*	0,28*	1					
OSVUR	0,24	0,45*	0,44*	0,46*	0,49*	0,47*	0,51*	0,37*	0,35*	0,48*	0,27*	0,99*	1				
PONAV	0,21	0,19	0,15	0,17	0,22	0,17	0,38*	0,11	0,02	0,24	0,27*	0,23	0,24	1			
PREP	0,33*	0,30*	0,34*	0,52*	0,42*	0,57*	0,44*	0,47*	0,12	0,52*	0,22	0,44*	0,44*	0,11	1		
SREC	0,08	0,30*	0,47*	0,33*	0,23	0,42*	0,45*	0,42*	0,39*	0,41*	0,05	0,59*	0,58*	0,09	0,30*	1	
SPRIČ	0,12	0,30*	0,28*	0,34*	0,19	0,42*	0,55*	0,49*	0,39*	0,50*	0,14	0,4*	0,39*	0,17	0,5*	0,70*	1

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju homogeniziranost ispitanika na većini ispitivanih zadataka, iako se na nekim zadacima koji ispituju jezik uočava veliko raspršenje znanja među ispitanicima. U pogledu kapaciteta, na školskom uzrastu djetetove jezičke vještine su dobro razvijene. Općenito, djeca mogu koristiti gotovo sve sintaktičke i fonološke strukture kao i odrasli, njihov rječnik se brzo širi i djeca počinju preuzimati sve više i više odgovornosti za komunikaciju. U ovoj dobi djeca imaju dobru motornu kontrolu njihove govorne muskulature i mogu izgovoriti/artikulirati normalnom brzinom<sup>8</sup>. Za vrijeme školskog perioda, povećava znanje o upotrebi jezika i presudna je upotreba koja počinje uticati na formu. Dijete ima usvojeno mnogo od toga “šta” je jezička forma koje je steklo u predškolskom dobu i sada se okreće ka tome “kako” koristiti jezik<sup>2</sup>. Osjetljivost na foneme u riječima se može razviti kod djeteta sa 5 ili 6 godina, ali više zavisi od zadataka kao što su manipulacija fonemima koja se razvija nakon što je dijete izloženo opismenjavanju<sup>10</sup>. Mnogi faktori utiču na postojanje velikih varijacije u razvoju fonološke svjesnosti, koja predhodi formalnim instrukcijama opismenjavanja. Ovi faktori između ostalih uključuju i razvoj rječnika<sup>10</sup>, a Elbro, Borstrom i Petersen, Swan i Goswami, navode i kvalitet djetetove fonološke reprezentacije izgovorene riječi<sup>10</sup>, socioekonomski faktori<sup>11</sup>, te kako navode Cossu i sar., Holm i Dodd, iskustvo u maternjem jeziku<sup>10</sup>. Baddeley, Gathercole i Papagno, Gathercole i sar., ističu da postoji kognitivna/semantička komponenta učenja novih riječi ili struktura, ali također postoje dokazi za odvojeni sistem poznat kao fonološka petlja. Pretpostavlja se da djeca koriste fonološku petlju za čuvanje formi riječi i da koriste njeno trenutno poznavanje rječnika kada uče nove riječi<sup>12</sup>. U srži jezičke formulacije je sposobnost da se iz verbalnog rječnika odabere riječ koja nosi značenje date riječi<sup>13</sup>. Sveukupni proces semantičkog razvoja počinje u ranom školskom dobu i može biti povezan sa općim promjenama u kognitivnom procesiranju. U školskom periodu povećava se veličina djetetovog rječnika i specifičnosti definiranja. Više nego ostala područja jezika, razvoj semantike veoma varira, što se može uočiti i u ovom istraživanju, u zavisnosti od edukativnog nivoa, socioekonomskog statusa, spola, uzrasta i kulturne pozadine. Između 7 i 11 godine dolazi do značajnog povećanja u razumijevanju prostornih, vremenskih, sličnih, rastavnih i logičnih odnosa. Brzina ovog rasta usporava i stabilizuje se negdje oko 10 godine<sup>2</sup>. Broj riječi se povećava sa dodavanjem morfoloških prefiksa i sufiksa, što mijenja značenje riječi. Jezički razvoj za vrijeme školskog perioda sastoji se od simultane ekspanzije postojećih sintaktičkih formi i usvajanja novih formi. Općenito se može reći da se razumijevanje lingvističkih odnosa ispoljenih kroz rečenice poboljšava u školskom periodu<sup>2</sup>. Djetetove jezičke vještine napreduju što dijete ima veći broj leksičkih itema i više semantičkih polja iz kojih može napraviti selekciju<sup>8</sup>. Područje veoma važnog lingvističkog rasta za vrijeme školskog doba i adolescencije je upotreba jezika ili pragmatika. Struktura rečenice kod djeteta školskog uzrasta lagano postaje sve detaljnija kako dijete sazrijeva. Kod djeteta školskog uzrasta povećava se i razumijevanje figurativnog jezika. Dijete je u ovom periodu postavljeno kao visoko odgovorno za odgovore i od njega se zahtjeva da koristi precizno značenje riječi<sup>2</sup>. Prepričavanje je opći dio jezičke upotrebe i nije ograničen u odnosu na informacije o filmovima ili pričama. Prepričavanje je monolog koji postavlja veoma težak zahtjev za

logičkim struktuiranjem, vremenskim i uzročnim poretom i unaprijed pretpostavljenim sposobnostima. Kao takve, uspješne narativne sposobnosti su jezičke vještine koje se kasnije razvijaju kod djece. Djeca općenito nisu uspješna u produkciji punog prepričavanja do rane školske dobi<sup>1</sup>. Priprema riječi za govornu produkciju je normalan brz i tečan proces. Generiramo dvije do tri riječi u sekundi u fluentnom govoru. Nakon prvog stadija konceptualne pripreme, generacija riječi počinje kroz leksički odabir, morfološko i fonološko šifrovanje, fonetičko šifrovanje i samu artikulaciju<sup>14</sup>. U skladu s ovim su i rezultati ovog istraživanja gdje je utvrđena međusobna statistički značajna povezanost većine jezičkih varijabli, što se moglo i očekivati, jer opisuju isti prostor i zavise jedna od druge. Rezultati ovog rada mogu pružiti smjernice o jezičkom razvoju djece koja imaju uredan jezički razvoj. Naime, u Bosni i Hercegovini ne postoji standardizirani test za ispitivanje jezičkih sposobnosti u djece. Međutim, rađene su neformalne procjene jezičkih sposobnosti uz korištenje dostupnih nstandardiziranih mjernih instrumenata, kako djece sa urednim jezičkim razvojem, tako i djece sa različitim jezičkim smetnjama. U dosadašnjim istraživanjima na ovim prostorima u kojima su se radila ispitivanja jezičkog razvoja kod djece uglavnom su se poredili međusobno rezultati koje su ostvarila djeca urednog jezičkog razvoja i djeca sa kašnjenjem u jezičkom razvoju, s obzirom da norme još uvijek nisu utvrđene. Tako se u rezultatima istraživanja Junuzović-Žunić<sup>15</sup>, navodi postojanje razlika u govornim i jezičkim varijablama između skupina ispitanika sa mucanjem i fluentnih ispitanika gdje su utvrđene statistički značajne razlike u cijelom sistemu varijabli. Statistički značajne razlike međutim, nisu utvrđene u svim analiziranim varijablama, ali su djeca koja mucaju pokazala nešto slabije rezultate na većini ispitivanih varijabli, iako su na nekim varijablama imali približno jednake rezultate kao i njihovi fluentni vršnjaci, a na nekim varijablama čak i bolje rezultate. U istom istraživanju rezultati pokazuju da ispitanici sa koji mucaju i fluentni ispitanici imaju približno jednake rezultate na mjerenjima sintaktičkih i morfoloških sposobnosti. Također, izuzev u varijabli ponavljanje rečenica za logopedom, gdje su ispitanici koji mucaju imali lošije rezultate, u ostalim varijablama koje ispituju povezani govor (prepričavanje, sastavljanje rečenica i sastavljanje priča) rezultati su približno jednaki u dvije analizirane skupine ispitanika<sup>15</sup>. Morfološki razvoj se poboljšava sa povećanjem dobi djeteta, te da je morfologija usko povezana sa fonologijom i semantikom<sup>16</sup>. Bock, Bock i Loebell, Pickering i Branigan, Smith i Wheeldon, navode da kada govorimo o sintaksi, važan rezultat empirijskog istraživanja iz područja sintakse općenito sugerise da sintaktička istrajnost ne može biti pripisana leksičkoj (tipovi riječi), tematskoj (tipovi događaja) ili metričkoj/prozodijskoj (oblici izgovora glasova) sličnosti između osnove i cilja, već bi se moglo prije reći da je sintaktička istrajnost povezana sa određenim aspektima sintaktičke reprezentacije (pozivanje i sastavljanje rečeničkih komponentnih strukturnih okvira<sup>17</sup>. Istraživanja jezičkog razvoja djece koja mucaju i fluentne djece provedena na području naše zemlje općenito sugerisu da djeca koja mucaju imaju tendenciju da ostvaruju niže rezultate u odnosu na svoje vršnjake koji ne mucaju, na različitim govorno-jezičkim mjerenjima, ali još uvijek je njihov rezultat unutar prosječnog raspona sposobnosti<sup>18</sup>. Ovi autori koristili su drugi neformalni jezički test za procjenu, ali su dobili iste rezultate kao Junuzović-Žunić<sup>15</sup> kada su se

poredila djeca koja mucaju i fluentna djeca. Ibrahimagić i sar.<sup>5</sup> su u istraživanju karakteristika semantičkog i sintkitičkog razvoja kod djece niže osnovnoškolske dobi, primjenom jednog od nestandardiziranih testova za ispitivanje jezičkih sposobnosti, koji nije primijenjen u ovom istraživanju, dobili rezultate sličnima onima u ovom istraživanju. Dobivene su niske vrijednosti standardnih devijacija na ispitivanim varijablama što ukazuje na homogeniziranost grupe ispitanika. U istraživanju razvijenosti morfologije bosanskog jezika kod djece koja se socioekonomski razlikuju, Ibrahimagić i sar.<sup>19</sup> su utvrdili da se djeca koja žive u domovima bez roditeljskog staranja značajno razlikuju u sposobnostima morfološke analize i sinteze riječi od djece koja žive sa roditeljima. Rezultati sličnog istraživanja Ibrahimagić i Junuzović-Žunić<sup>4</sup> o poznavanju semantike kod djece pokazuju da neke od ispitivanih varijabli mogu biti valjana mjera razvijenosti semantičkih znanja. Salihović i sar.<sup>20</sup>, su u istraživanju izbjegličke djece koja su živjela u kolektivnom smještaju utvrdili slabije rezultate u razvijenosti rječnika svih vrsta riječi. Testiranje neformalnim testovima koje koriste logopedi u Bosni i Hercegovini daju slične rezultate onima u svijetu.

## **Zaključak**

Poznavanje jezičkog razvoja kod djece je neohodno, a posebno poznavanje individualnih varijacija. U Bosni i Hercegovini ne postoji standardizirani test za ispitivanje jezičkih sposobnosti u djece. Međutim, rađene su neformalne procjene jezičkih sposobnosti uz korištenje dostupnih nestandardiziranih mjernih instrumenata, kako djece sa urednim jezičkim razvojem, tako i djece sa različitim jezičkim smetnjama. Imajući u vidu navedeno, rezultati ovakvih i sličnih istraživanja pružaju valjane smjernice logopedima, ali i nastavnicima i drugim stručnjacima koji se bave ovom problematikom. U budućnosti treba težiti standardizaciji jezičkih testova koji se primjenju u Bosni i Hercegovini.

## **Literatura**

1. Reed VA. An Introduction to Children with Language Disorders third edition USA: Pearson Education Inc., 2005.
2. Owens RE Jr. Language Development: An Introduction. State University of New York, Geneseo, New York: Pearson Education, Inc., 2005
3. Zečić S, Mujkanović E i Devoli A. (2010) Logopedija. Sarajevo: Connectum.
4. Ibrahimagić A., Junuzović-Žunić L. Poznavanje semantike djece iz institucionalog smještaja. Defektologija 2009; 15 (2): 137-143.
5. Ibrahimagić A., Salihović N., Duranović M., Junuzović-Žunić L. Karakteristike semantike i sintakse u djece urednog govorno-jezičkog razvoja. Defektologija 2008; 14 (1): 31-38.
6. Chan-Pensley H., Corley G., Paddon T., Penniceard R., Rabinowitz A., Reid A. Article reprinted from Which School? for Special Needs 2000/2001 Classification of Special Needs, (2000/2001), retrieved <http://www.ld-help.com/articles.htm>
7. Caruso AJ, Ritt CA i Sommers RK. Interaction Between Fluency and Phonological Disorders: A Case Study. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders 2002; 29: 146-153.
8. Stewart T i Turnbull J. Working with Disfluent children. Bicester: Winslow Press Limited., 1995.
9. Bjelica J i Posokhova I. Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece. Lekenik: Ostvarenje, 2001.

10. Gillon GT. Phonological Awareness Intervention: A Preventive Framework for Preschool Children. In McCauley RJ i Fey ME (2006) (Eds). Treatment of Language Disorders in Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006: 279-287.
11. McCauley RJ i Fey ME. Treatment of Language Disorders in Children. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2006.
12. Hakim HB i Ratner NB. Nonword repetition abilities of children who stutter: an exploratory study. Journal of Fluency Disorders 2004; 29: 179-199.
13. Zečić S. Afazija I. Tuzla: Defektološki fakultet Univerziteta u Tuzli, 2002.
14. Levelt WJ, Roelofs A i Meyer AS. A theory of lexical access in speech production. Behav Brain Sci. 1999; 22 (1): 1-38.
15. Junuzović-Žunić L. Povezanost jačine mucanja sa jezičkim sposobnostima u djece. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, 2008.
16. Ibrahimagić A, Salihović N, Duranović M i Junuzović-Žunić L. Karakteristike morfologije djece koja žive u institucionalnom smještaju. Defektologija 2006; 9 (2): 173-177.
17. Anderson JD i Conture EG. Sentence-Structure Priming in Young Children Who Do and Do Not Stutter. J Speech Lang Hear Res. 2004; 47(3): 552-571.
18. Salihović N, Junuzović-Žunić L, Duranović M i Fatušić A. Characteristics of vocabulary in school-age stuttering children. The Journal of International Social Research 2010; 12 (3): 399-406.
19. Ibrahimagić A, Salihović N, Duranović M i Junuzović-Žunić L. Development of Bosnian Language Morphology in Socioeconomics Diverse Children. Zbornik referatov 2. Kongres logopedov Slovenije, Kvaliteta slovenske logopedije v evropskem prostoru, 2007; 73-76.
20. Salihović N, Junuzović L, Ibrahimagić A, Mrkonjić, Kabil K i Hamzić S. Utjecaj sociokulturne deprivacije na govorno jezički razvoj djece. Zbornik radova Simpozijuma sa međunarodnim učešćem "Interdisciplinarni aspekti u edukaciji i rehabilitaciji", Tuzla, 2005: 17-21.

## LANGUAGE DEVELOPMENT IN CHILDREN

### Summary

*Child's language development is one of the key factors for academic success. Therefore it is necessary to know development of language abilities of children. The aim of this paper is to present the results of language abilities in children with normal language development. The study was conducted on a sample of 61 subjects, chronological age seven to eleven. The results show a large homogeneity of sample. It was established statistically significant medium and strong correlations between the analyzed variables that indicating the interdependence of all components of language. Better mastering of specific language aspect maintain generally to the better language abilities. The results also provide guidelines for speech therapists, but in other professionals who deal with the problem of normal language development in children at early school age.*

**Key words:** language development, guidelines



# KONSTRUKTIVNO RJEŠAVANJE KONFLIKATA KAO FAKTOR KVALITETNIH ODNOSA U ŠKOLI

Bulić A.

Filozofski fakultet Univerzitet u Tuzli

## Sažetak

*Važan socijalizacijski agens preko koga se može snažno djelovati u cilju preveniranja poremećaja u ponašanju jeste škola. U školi se posebna pažnja treba posvetiti razvijanju konstruktivnog rješavanja konflikata kao posebnom aspektu socijalnih vještina. Uvjet za stjecanje ove socijalne vještine kod učenika jeste posjedovanje iste od strane nastavnika. Na taj način će učenici učeći po modelu moći da usvoje socijalno prihvatljive obrasce ponašanja ali i obratno. Iz ovoga se jasno vidi da je uloga nastavnika od ogromnog značaja za razvoj prihvatljivih obrazaca ponašanja kod učenika. Ovdje imamo na sceni ne samo pedagoški nego i andragoški problem. Jednako je bitno raditi na educiranju nastavnika kao i učenika. Konflikati su sastavni dio svakodnevnih školskih zbivanja. Zbog toga je razvoj vještine konstruktivnog rješavanja konflikata uvjet za stvaranje što boljih odnosa u školi kao i kreiranja kvalitetnijeg okruženja za razvoj učenika.*

**Ključne riječi:** konflikt, škola, socijalne vještine, konstruktivno rješavanje konflikata.

## Uvod

U situaciji kada imamo veliki broj poremećaja u ponašanju kod djece i mladih, poseban problem predstavlja činjenica da se poremećaji javljaju sve više kod djece mlađe kronološke dobi, što opet predstavlja realnu opasnost prerastanja u delinkventno ponašanje. Zbog toga društvo preuzima različite mjere preko agenasa socijalizacije kako bi preveniralo njihov nastanak, a samim time doprinjelo i unaprijeđenju kvalitete života među djecom i mladima. Kao važan agens socijalizacije preko kojega se može snažno djelovati na djecu i mlade treba pomenuti školu. Ona utječe na sve dimenzije razvoja ličnosti učenika: intelektualnu, emocionalnu i socijalnu. Tu dijete usvaja na samo znanja nego razvija i druge sposobnosti i osobine ličnosti. Cilj svake škole jeste da kod svojih učenika formira onaj vrijednosni sustav i sposobnosti, koje kao zadaću posatvlja šira društvena zajednica. Iz razloga što škola predstavlja mjesto brojnih konfliktnih situacija, njihovo konstruktivno rješavanje doprinjeti će boljoj i uspješnijoj socijalizaciji samih učenika. Konstruktivno rješavanje konflikata predstavlja poseban aspekt socijalnih vještina, a u procesu formiranja socijalnih vještina kod učenika, uloga škole, od neprocjenjivog je značaja. Ona je, kako Henting kaže, mjesto gdje se uči, živi i stiču iskustva potrebna za život u zajednici<sup>9</sup>. Shodno tome poticanje razvoja socijalnih vještina, koje su osnova uspješnog uspostavljanja i održavanja odnosa unutar zajednice, jedan je od imperativa škole. Komunikacijske vještine nastavnika od presudne su važnosti za konstruktivno rješavanje konflikata u školi. Od načina njihovog postupanja u konfliktnim situacijama ovisit će i ponašanje učenika, kao i cjelokupna kvaliteta odnosa u školi. Na osobnom planu socijalne vještine pridonose uspostavljanju boljih odnosa sa okolinom<sup>1</sup>. Sve ovo kazuje nam da stilovi rješavanja konflikta kao sastavni dio ljudske komunikacije i kao poseban aspekt socijalnih vještina, direktno utječu na socijaliziranje djece.

## **Osobnosti procesa socijalizacije**

Da bismo mogli bolje shvatiti mogućnosti razvoja nenasilnog rješavanja konflikata kod djece, kao posebnog aspekta ili grupe socijalnih vještina, neophodno je pomenuti i osnovne karakteristike procesa socijalizacije u sklopu koga se i odvija pomenuti razvoj. U literaturi postoje mnogobrojne različite definicije, a nama se kao najprihvatljivija čini ona od Stojakovića gdje se socijalizacija određuje kao „kontinuirano mijenjanje ponašanja pod utjecajem socijalnih faktora kao što su: obitelj, škola, vršnjaci i šira društvena sredina<sup>15</sup>“. Međutim, procesom socijalizacije pojedinac ne usvaja samo socijalno-prihvatljiva ponašanja, nego učeći po modelu, usvaja i ona ponašanja koju su socijalno neprihvatljiva. Pored pozitivnih osobina kao što su društvenost, drugarstvo, odgovornost, moralnost, asertivnost, itd., usvajaju se i ona koja imaju negativan predznak kao: agresivnost, pasivnost, ljenost, neodgovornost itd. Tako Bašić, Koller-Trbović i Žižak navode da ako je dijete u situaciji da se identificira sa socijalno neprilagođenim, neuravnoteženim i kulturno primitivnim osobama posljedice će biti jasne. Ovakav vid socijalnog učenja naziva se identifikacija sa agresorom<sup>3</sup>. Socijalizacija ličnosti je cjeloživotni proces. Prema Pehar, proces socijalizacije se ne može odvijati u vakumu, on se odvija u grupi, u komunikaciji<sup>10</sup>. Konflikti svakako predstavljaju komunikacijski problem, čije uzroke treba tražiti u različitim tumačenjima značenja pojedinih riječi, neprikladnoj emocionalnoj pratnji, neverbalnoj pratnji, neusklađenosti verbalne i neverbalne pratnje itd.<sup>4</sup>. Koliko će osoba biti socijalno vješta ovisi od stupnja na kojem će komunicirati sa okolinom, tako da ostvari svoje potrebe, prava i želje, a da pri tome ne ograniči druge osobe u ostvarivanju sličnih potreba, prava i želja. Bitan agens socijalizacije jeste škola, stoga bi uvjet pravilnog socijaliziranja mladog čovjeka bila adekvatna pedagoška komunikacija između učenika i nastavnika. Tako bi učenici, učeći po modelu, u konfliktnim situacijama mogli usvajati socijalne vještine (nenasilno rješavanje konflikata) od svojih odgajatelja, te iste primjenjivati u konfliktnim situacijama sa vršnjacima. Ukoliko imamo neprimjerenu pedagošku komunikaciju u školi, rezultati će biti suprotni prethodno pomenutim, a učenici će usvojiti negativne obrasce rješavanja konflikata. Samim tim na djelu ćemo imati i drugu stranu procesa socijalizacije, a to je učenje socijalno neprihvatljivih ponašanja, što će voditi narušavanju odnosa u relaciji učenik-nastavnik, a što će se poslije manifestirati i na narušavanje odnosa između samih učenika međusobno.

## **Nastavnik kao model ponašanja**

Od izuzetne važnosti za proces socijalizacije učenika jeste ličnost nastavnika, koji predstavlja model na koga se djeca ugledaju i uče njegove manifestacije ponašanja, i odnos prema radu i drugima<sup>15</sup>. Nastavnik treba poznavati vještine konstruktivnog postupanja s konfliktima i ponašati se u skladu sa tim. Pored ovih vještina nastavnik treba da posjeduje posredničke (medijatorske) sposobnosti kako bi znao posredovati u rješavanju konflikata među učenicima, te i na taj način dati primjer učenicima kako da se ponašaju u konfliktnim situacijama. „Nastavnici bi morali biti

posrednici u rješavanju konflikata u školi. Kako bi taj posao obavljali, oni moraju biti vjerodostojni, imati kredibilitet kod učenika i ostalih nastavnika. Njima se mora vjerovati<sup>4</sup>“. Ukoliko imaju pozitivan model u nastavniku, učenici će učeći pomenuta vještine, usvajati socijalno prihvatljive oblike ponašanja, a samim time pridonositi kvalitetnijim odnosima u školi, kako sa nastavnicima, tako i sa drugim učenicima.

### **Rješavanje konflikata- pedagoški i/ili andragoški problem**

Nenasilno rješavanje konflikata čini poseban aspekt socijalnih vještina<sup>1</sup>. Drugi ih percipiraju kao posebnu grupu socijalnih vještina. Znajući da se pomenute vještine vježbaju i usvajaju tokom cjeloživotnog procesa socijalizacije, proizilazi da se podučavanje ovoj vještini ne može svesti samo na populaciju djece, bez obzira što se većina literature koja tretira ovu problematiku usmjerava upravo prema njima, zaobilazeći odrasle osobe. Djeca koja imaju slabo razvijenu ovu socijalnu vještinu, ili ne posjeduju nikakve tehnike o nenasilnom rješavanju konflikata, rezultat su učenja po modelu unutar socijalne interakcije djeteta sa roditeljima, nastavnicima, vršnjacima itd. „Socijalna interakcija izlaže pojedinca modelima i primjerima sa kojima je moguće identifikovati se i koje je moguće imitirati<sup>13</sup>“. Sagledavajući pomenuto očigledno je da se pored pedagoških trebaju poduzimati i andragoške akcije, kako bi se odrasli (posebno nastavnici) što bolje podučili ovoj socijalnoj vještini. U tom slučaju ne bi djelovali samo na posljedicu tj. slabo razvijene vještine rješavanja konflikata kod učenika, nego bi nastojali otkloniti i uzroke takvog ponašanja, a to su u ovom slučaju postupci njihovih nastavnika. Odgovor na pitanje iz naslova glasio bi da podučavanje vještini nenasilnog rješavanja konflikata predstavlja i pedagoški, a ujedno i andragoški problem.

### **Tradicionalni i suvremeni pristup prema konfliktu**

Postojanje konflikata u svakodnevnom životu tj. obitelji, školi, radnom mjestu isl. predstavlja nešto što je nemoguće negirati. Može se govoriti o njihovim eventualnim prednostima i nedostacima, ali o njihovoj prisutnosti nikako ne može. Imajući ovu činjenicu u vidu, Brajša govori o dva različita pristupa prema konfliktu i to: tradicionalnom i suvremenom pristupu<sup>6</sup>. Od toga koji od ovih pristupa dominira kod odgajatelja, ovisiti će i kvaliteta odgojnog procesa. Pod *tradicionalnim pristupom* on podrazumijeva gledanje na konflikt, kao na nešto nepoželjno, štetno, neprihvatljivo, nepristojno. Konflikt se treba izbjegavati i potiskivati, svi se uvijek moramo slagati. *Suvremeni pristup* podrazumijeva da je konflikt neizbježan i sastavni dio svake promjene. Konflikt je šansa a ne opasnost, nešto korisno a ne štetno. Od njega se ne bježi, niti ga se potiskuje. Možemo povući paralelu i postaviti sebi pitanja: Ako imamo probleme, hoćemo li ih potiskivati i bježati od njih ili ćemo pristupiti njihovom rješavanju? Šta ćemo dobiti jednim, a šta drugim pristupom? Odovor bi nedvojbeno glasio da ćemo ih rješavati, jer ćemo na taj način učiti tj. mijenjati se. U svom modelu uspješnih odnosa Gordon iznosi tezu kako kvalitetan odnos nije

onaj u kojemu nema problema, nego onaj u kojemu se problemi rješavaju uspješno i prihvatljivo za sve sudionike odnosa<sup>3</sup>. Dosta su česti slučajevi kada nam govore da je konflikt nešto loše, nešto što treba izbjeći. Na ovaj način se konflikti potiskuju čak se i negira njihovo postojanje u svakodnevnim odnosima, što nije u suglasju sa stvarnošću. Kao posljedicu imamo sve izraženiji konfliktni potencijal i sve veću količinu latentnih konflikata. To se nadalje manifestira u pojačanoj razdražljivosti, međusobnoj netrpeljivosti i sve slabijoj suradnji među ljudima. Razvijanje apriornog stava prema konfliktu počinje još u periodu najranijeg djetinjstva<sup>1</sup>. Svi smo odgajani u skladu sa tradicionalnim pristupom prema konfliktu, jer takav pristup dominira našim odgojem, bilo u obitelji bilo u školi<sup>6</sup>. Ovo samo potvrđuje prethodno pomenutu tezu da se pored pedagoških, moraju preduzimati i andragoške akcije, kako bi se što uspješnije nosili sa ovim problemom koji neprestano narušava međuljudske odnose i ostavlja mnoge negativne posljedice prilikom kreiranja pozitivnog pedagoškog okruženja za razvoj djece.

### **Prednosti i nedostaci konflikata**

Kako bi upotpunili djelovanje ka promjeni tradicionalnog pristupa konfliktu kao nečemu što je apriori negativno, poželjno je roditeljima i nastavnicima ukazati na sve dobre strane koje konflikti nose sa sobom. Većina autora<sup>1,4,16</sup> određuje konflikt kao neutralnu kategoriju. Međutim, oni pri tome misle na način kako se oni rješavaju, odnosno kako se s njima postupa. Od konstruktivnog i destruktivnog načina rješavanja konflikata ovisiti će hoće li oni predstavljati prednost ili nedostatak, za pojedinca ili grupu, na individualnom ili na interpersonalnom planu. Konflikt sam po sebi nije destruktivan i negativan. Ajduković i Pečnik smatraju da on može dovesti do boljeg sagledavanja problema i poticanja novih, uspješnijih rješenja. Takve konflikte nazivamo konstruktivnim konfliktima. Na subjektivnom planu oni dovode do osjećaja zadovoljstva i samopouzdanja ali i potiču radoznalost i kreativno mišljenje. Na interpersonalnom planu oni dovode do situacije da svi sudionici budu zadovoljni ishodom tj. da ishod predstavlja unapređenje socijalnih odnosa. Pored pomenutih prednosti isti autori ističu i nedostatke i negativnosti ukoliko se konflikti rješavaju destruktivno (agresijom i povlačenjem). Takvim postupanjem se konflikti neće moći biti riješeni, nego samo potisnuti. Nerazriješeni konflikt na individualnom planu može dovesti do dugotrajne frustriranosti koja može varirati od osjećaja tjeskobe, nelagode, zabrinutosti, preko gubitka samopouzdanja i samopoštovanja, pa do neurotskih i psihosomatskih poremećaja. Na interpersonalnom planu u pravilu dolazi do eskalacije, razbuktavanja konflikta<sup>1</sup>.

### **Konflikti u školi**

Konflikti su sastavni dio ljudskih odnosa tako da ni škola ne predstavlja izuzetak. U školi možemo sresti intrapersonalne konflikte i kod učenika i kod nastavnika. I jedni i drugi imaju svoju unutarnju psihodinamiku tj. i donesene i u školi stvorene unutarnje konflikte. Ti intrapersonalni konflikti i te kako utječu na vanjsko ponašanje nastavnika i učenika. Samim tim vidimo i veliki

značaj unutarnjih konflikata na cjelokupan odgojno-obrazovni proces. Intrapersonalni (unutarnji) konflikt djeluje u nama kroz sukob stavova, želja, potreba, htijenja, interesa i motiva. Nastavnici koji su konfliktni u sebi, nisu u stanju da slobodno, kreativno i kvalitetno odgajaju i obrazuju, a također i učenici koji su konfliktni u sebi iskrivljeno doživljavaju učitelje i njihove poruke. Kao rezultat odnosno posljedica javlja se neadekvatno međusobno ponašanje i reagiranje, što predstavlja osnovu za međusobne konfliktne interakcije<sup>4</sup>. Interpersonalni konflikti između samih nastavnika, samih učenika ali i nastavnika i učenika, također su sastavni dio školske stvarnosti. I oni kao i konflikti uopće nisu sami po sebi ni dobri ni loši. Od našeg postupanja sa njima ovisit će i njihov pozitivan ili negativan ishod. Postojanje konflikata u školi ne smijemo apriori vezivati za kvalitetne odnose. Ono što je važno jeste: a) broj neriješenih konflikata; b) metodi koji se koriste pri rješavanju konflikata<sup>7</sup>. Bitno je istaći da konflikti nose ogroman razvojni potencijal. Ukoliko sa njima postupamo na adekvatan način, omogućiti ćemo konstruktivan razvoj i nastavnika i učenika. Oni su prilika i nastavnicima i učenicima da uoče brojne školske probleme koji bi prošli neopaženo da se nisu pojavili u konfliktnom kontekstu. Vidimo da se konflikti mogu i te kako odgojno-obrazovno iskoristiti. Ukoliko se u školi konflikti između nastavnika i učenika rješavaju na destruktivan način, oni neće biti riješeni nego samo potisnuti, produbljeni i odgođeni. Takvi potisnuti konflikti proizvode štetne posljedice za odgojno-obrazovni proces, jer vežu za sebe veliku količinu energije i nastavnika i učenika, a ostaje samo malo kreativne energije za odgojno-obrazovni razvoj i jednih i drugih. Što je broj neriješenih konflikata veći, veći će biti i negativni utjecaj na kvalitetu nastavnog procesa. Škola je mjesto gdje se uče stilovi rješavanja konflikata. U takvim situacijama veliku ulogu zauzima učenje po modelu, posebno kada se radi o rješavanju konflikata u relaciji nastavnik-učenik. Nastavnici su ti koji moraju biti svjesni odgovornosti svoje uloge u odgajanju učenika. Posebnu pažnju moraju obratiti na vlastito ponašanje u konfliktnim situacijama, jer će ono predstavljati model za mnoge učenike. Svojim kvalitetnim ponašanjem u toku konflikta nastavnik može i te kako odgojno-obrazovno djelovati na učenika. Upravo bi konflikt sa učenikom trebalo iskoristiti kao moćno odgojno sredstvo. Jedan od ciljeva suvremenog odgoja i obrazovanja trebalo bi biti osposobljavanje učenika za kvalitetno i uspješno rješavanje konflikata, što se najbolje može učiti na primjeru ponašanja nastavnika u konkretnom konfliktu s učenikom<sup>4</sup>. Važnost uvođenja sadržaja o nenasilnom rješavanju konflikata u obrazovanje ističe i UNESCO (1986) u svojim dokumentima. U novije vrijeme se u pojedinim školskim sistemima uvodi obrazovanje za nenasilno rješavanje konflikata. Radi se prije svega o usvajanju pretpostavki, da se u konflikt uđe i iz njega izađe bez korištenja sile. Određene vještine omogućavaju djetetu da u konflikt uđe te da iz njega izađe bez upotrebe sile. Neke od tih vještina su: samopouzdanje pri suočavanju sa protivnikom, komunikacijske vještine kao i kreativnost pri pronalaženju rješenja<sup>1</sup>. Iz do sada navedenog vidimo da je škola mjesto gdje su konflikti neminovnost. Ako smo već suočeni sa takvom situacijom onda nam je i suočavanje sa njima i njihovo konstruktivno rješavanje, jedini put ostvarivanju kvalitetnih interakcija u školi. Kao neminovnost se nameće i

činjenica da je pored obučavanja učenika za nenasilno rješavanje konflikata, isto potrebno činiti i sa nastavnicima koji predstavljaju modele učenja za učenike. Učenici koji u školi nauče određene vještine za konstruktivno rješavanje konflikata to mogu prenijeti i u obitelj, ali i među vršnjake. Iz ovoga se vidi još veća potreba i širi društveni interes za obučavanje učenika i nastavnika ovoj grupi socijalnih vještina. I ovdje se ne iscrpljuju sve mogućnosti škole, ona također može i treba usmjeriti svoje djelovanje i na poučavanje roditelja pomenutim vještinama, jer su i oni modeli čije ponašanje učenici koriste kao primjer. Djelujući u više pomenutih pravaca škola će ostvariti puno veće efekte na polju izgradnje kvalitetnih interakcija, kao i cjelokupnog školskog ozračja.

## **Zaključak**

Iz prethodno rečenog vidimo da je škola mjesto gdje su konflikti neminovnost, te da nisu unaprijed ni pozitivni a ni negativni. Konstruktivnim pristupom prema konfliktu (vodeći računa o svojim, ali i tuđim potrebama i interesima) pretvoriti ćemo konflikte u nešto što je zaista pozitivno. U protivnom će imati negativan predznak i predstavljati osnovu za razvoj pasivnosti i agresivnosti kod učenika. Možda i najveća opasnost od svega do sada rečenog krije se u mogućnosti učenja negativnih oblika ponašanja i stilova rješavanja konflikata od nastavnika. Bandurina istraživanja pokazala su da se posmatranjem usvajaju agresivni modeli ponašanja, ali i to da se oni primjenjuju u novim situacijama gdje se ranije nisu ispoljavali<sup>14</sup>. Iz ovoga vidimo da će djeca učeći po modelu usvajati i načine rješavanja konflikata od svojih nastavnika, i primjenjivati ih među svojim vršnjacima. Da se vrlo često radi o nekonstruktivnim načinima rješavanja konflikata možemo vidjeti iz svakodnevnih saznanja o porastu agresivnosti i nasilničkog ponašanja među učeničkom populacijom. Radeći sa učenicima i nastavnicima na usvajanju vještina konstruktivnog rješavanja konflikata omogućiti ćemo preventivno djelovanje kako bi se što je moguće više smanjio broj društveno neprihvatljivih ponašanja (npr. agresivnosti), ali i u isto vrijeme unaprijedili odnosi u školi te stvorilo što kvalitetnije ozračje za razvoj samih učenika.

## **Literatura**

1. Ajduković M., Pečnik N. Nenasilno rješavanje sukoba. Zagreb: Alinea, 1998.
2. Bašić J., Kooler-Trbović N., Žižak A. Integralna metoda u radu sa predškolskom djecom i njihovim roditeljima. Zagreb: Alinea, 2005.
3. Bašić J., Kooler-Trbović N., Žižak A. Integralna metoda u primjeni. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Alinea, 2005.
4. Brajša P. Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine, 1994.
5. Brajša P. Sedam tajni uspješne škole. Zagreb: Školske novine, 1995.
6. Brajša P. Umijeće svađanja. Pula: C.A.S.H, 1996.
7. Gordon T. Kako biti uspješan nastavnik. Beograd: Kreativni centar, 2001.
8. Grant W. Kako riješiti sukobe i pretvoriti ih u suradnju. Zagreb: Mozaik knjiga, 2005.
9. Henting H. Humana škola. Zagreb: Educa, 1993.
10. Pehar, L. Psihološke posljedice reforme osnovne škole. Sarajevo: JP NIO Službeni list BIH, 2007.
11. Pehar-Zvačko, L. Oduzeto djetinjstvo. Zenica: Dom štampe, 2000.
12. Plut, D., Marinković, Lj. Konflikti - i šta s njima. Beograd: Kreativni centar, 2002.

13. Popadić, D., Plut, D., Kovač-Cerović, T. Socijalni konflikti. Beograd: Grupa MOST, 1996.
14. Rot, N. Osnovi socijalne psihologije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2003.
15. Stojaković, P. Psihologija za nastavnike. Banja Luka: Prelom, 2003.
16. Suzić, N. Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-Centar, 2005.

## **CONSTRUCTIVE CONFLICT SOLVING AS A FACTOR OF QUALITATIVE SCHOOL RELATIONS**

### **Summary**

*An important agent of socialization through which it can be hard act to prevent disruptions in behavior is the school. At school, special attention should be paid to the development of constructive conflict resolution as a special aspect of social skills. Condition for the acquisition of social skills in students is the possession of it by teachers. In this way, students will be learning the model able to adopt socially acceptable patterns of behavior and vice versa. From this it is clear that the role of teachers is of great importance for the development of acceptable behaviors in students. Here we have on stage is not only an educational but also adult education problem. It is equally important to work on educating teachers and students. Conflicts are an integral part of everyday school events. Therefore, the development of skills of constructive conflict resolution as a condition for the creation of better conditions in schools and creating a better environment for students.*

**Key words:** *conflict, school, social skills, constructive conflict resolution.*

# ODGOVORNO RODITELJSTVO I UTJECAJ OBITELJI NA RAZVOJ DJETETA

Mladina N., Konjić E., Hadžić D.  
UKC Tuzla, Bosna i Hercegovina

*Mali ljudi, koje mi zovemo 'deca', imaju svoje velike bolove i druge patnje, koje posle kao mudri i odrasli ljudi zaboravljaju. Upravo, gube ih iz vida. A kad bismo mogli da se spustimo natrag u detinjstvo, kao u klupu osnovne škole iz koje smo davno izišli, mi bismo ih opet ugledali. Tamo dole, pod tim uglom, ti bolovi i te patnje žive i dalje i postoje kao svaka stvarnost.*  
(Ivo Andrić)

## Sažetak

Roditeljstvo kao i uloga obitelji veoma su bitni za razvoj svakog djeteta. I obitelj je stoga klijent u oblasti zdravstvene njege i zaštite. Zdravlje i bolest, kao i razvoj djeteta usko su povezani sa kulturnom, etničkom, religijskom pripadnošću obitelji. Imamo različite tipove obitelji: nuklearnu, obitelj jednog roditelja, zatvorenu obitelj i druge grupe obitelji. Svaki tip obitelji ima utjecaja na razvoj djeteta. U ovom radu opisali smo razvojne zadatke kao i ciljeve roditelja i obitelji, kao i našu odgovornost za podršku jačanja samopouzdanja roditelja.

**Ključne riječi:** roditeljstvo, razvoj djeteta

## Uvod

Društveni razvoj u svijetu imao je za posljedicu i utjecaj na interes za razvoj i ulogu porodice u kontekstu zaštite djeteta i njegovog psihosomatskog razvoja. U devetnaestom stoljeću djeca su bila prateća briga majkama koje su obrađivale polja tako da je oko 20% djece umiralo prije drugog rođendana, a oko 50 % nije moglo očekivati da će doživjeti dvadesete godine. Obitelji su bile mnogočlane, čime se nastojalo kompenzirati gubitke. Nažalost, danas u 21. stoljeću u mnogim zemljama trećeg svijeta je ovaj podatak i dalje realnost, što jasno govori u prilog činjenici da mnoga djeca danas u svijetu nemaju osnovne uvjete za rast i razvoj. Socijalno raslojavanje i problemi socijalne pozicije obitelji i roditelja determiniraju spremnost za odgovorno roditeljstvo i ostvarivanje prave uloge u vezi sa rastom i razvojem djeteta.

## Motivacija za roditeljstvo

Dominantna karakteristika u svakom društvu i zajednici je da odrasle osobe očekuju da postanu roditelji i budu nagrađeni tim divnim iskustvom. Tradicija, sentiment u vezi sa osjećajem materinstva, kao i religijska shvatanja i opredjeljenja postaju dodatno, uz znake fertiliteta, utjecaj od dubljeg značaja pri donošenju odluke nego konformističko očekivanje u vezi sa socijalnom komponentom vezano za planiranje obitelji. Mada su mnoge trudnoće neplanirane, postoje brojni razlozi zašto se parovi odlučuju na trudnoću. Mnoga djeca su shvaćena kao sastavni dio bračne zajednice, neka kao obećanje nastavka imena porodice i njene sreće, a druga kao ispunjenje želje roditeljima mladih da im daruju unučad. U svakom slučaju najveći broj parova iskreno želi postati roditeljem. Svakako, koliko parovi odgovorno koriste sredstva za kontracepciju utiče značajno na planiranje broja članova obitelji. Činjenica da i u slučaju razvoda i ponovne bračne veze mogu odlučiti imati više djece sa



novim bračnim partnerom čini situaciju vezano za odgovorno roditeljstvo i odnose prema djeci i njihovom razvoju još raznolikijim i počesto složenijim.

### **Priprema za roditeljstvo i planiranje porodice**

Dijete, u cilju potpunog i skladnog razvoja ličnosti treba rasti u prodičnoj sredini, u atmosferi sreće, ljubavi i razumijevanja. Odgovorno roditeljstvo podrazumjeva izgrađenu svijest o ulozi roditelja, o djetetu kao posebnoj ličnosti sa svim specifičnostima uloge odraslih u doprinosu njegovom nesmetanom rastu i razvoju. Zdravlje oboje, majke i djeteta, može se značajno unaprijediti izbjegavanjem trudnoće prije 18. godine, razmakom između poroda od minimalno dvije godine i ograničenjem ukupnog broja trudnoća na četiri. Trudnoća prije 18. godine ili nakon 35. godine povećava zdravstveni rizik i za majku i za bebu. Bebe rođene od majki mlađih od 18 godina češće se rađaju prije vremena, sa malom porođajnom težinom i češće umiru u prvoj godini života. Planiranje porodice – obitelji daje parovima mogućnost izbora, kada će imati dijete, koliko će ih imati, u kom vremenskom periodu i kada će zaključiti da je osta djece. Odgovorno roditeljstvo vodi računa o svim ovim faktorima.

### **Socijalna stimulacija i uticaj na rast i razvoj**

Uz potrebe za tjelesni rast dijete ima i druge potrebe za njegov mentalni i emocionalni razvoj. Pričanje, igranje, izražavanje ljubavi esencijalni su za dječiji tjelesni, mentalni i emocionalni razvoj. Sva djeca imaju potrebu za bliskom, osjećajnom i ljubavljvu ispunjenom vezom sa odraslom osobom ili odraslima koji ga njeguju. Od prvog dana života beba je u stanju primati i odavati afektivne reakcije i tako graditi vezu. Ova veza, osjećaj da je voljena i željena vitalna je za unutarnji razvoj bebe. To je osnova za razvoj djetetovog osjećaja sigurnosti, samopouzdanja i sposobnosti da izgrađuje odnose sa drugim ljudima i svijetom uopće. Riječi i postupci roditelja razvit će djetetov osjećaj sigurnosti, naučit će ga šta da očekuje u vezi sa ljudima i razvit će mu jasan osjećaj za pravo i krivo. Ljutnja i nasilje u djetetovoj obitelji oštetit će unutarnji razvoj djeteta. Svi ovi odnosi, uspostavljeni vrlo rano u životu pomažu osposobljavanju za uspostavljanje odnosa u zreloj životnoj dobi.

### **Kako pomoci djetetovom rastu i razvoju?**

Djetetovom umu, kao i njegovom tijelu treba pomoći da raste. Tri najvažnije „ hranljive tvari za rast uma,, su: govor, igra i ljubav. Od najranije dobi, od prvih dana dijete treba da se „ kupa riječima,, tepa, smije, osluškuje i ohrabruje da reagira na zvukove i kretanja. Sva djeca trebaju intereakciju sa drugim ljudima. Oni imaju potrebu da taknu druge, da im se govori, osmjehuje i reagira na njihovu reakciju. Nedostatak pažnje učinit će dijete nesretnim. Zanemareno dijete gubi interes za zivot, gubi apetit i zaostaje u razvoju i tjelesno i mentalno. Djeca uce tako sto su aktivna i igre. Kako djete raste tako raste i potreba za slobodom izrazavanja. Igra je veoma znacajan segment stimulacije razvoja. Ona je jedan od najesencijalnih dijelova odrastanja. Pomaze mentalnom razvoju, razvoju socijalnih i

tjelesnih vještina, uključujući i govor i hodanje. Igra razija djetetovu radoznalost, sposobnost, samopouzdanje. Djeci treba pomoći da razviju svoju kreativnost. Pjevanje pjesmica, recitiranje, crtanje crteža, čitanje priča potiču djetetov mentalni rast i razvoj i utiru put za kasnije savladavanje čitanja i pisanja. Svakoj bebi je potrebna fizička igra za razvijanje manipulativnih i motoričkih vještina. Kako je igra proces, koji nikad nije završen, odrasli su ti koji moraju na početku razvoja djeteta kreirati uvjete omogućavajući im što više stimulacije, ali sa određenim ciljem. Različite igre pojačavaju i omogućavaju razvoj finih mišica i mišićnih pokreta koji su neophodni za razvoj složenijih pokreta. Sa bebom je neophodno svakodnevno uspostavljati i emotivne kontakte prilikom njege i hranjenja, jer to omogućava nastavak čovjekove bazične odgovornosti da daje i stvara, pomaže i prima pomoć. Igra služi za emocionalno rasterećenje i ima ključnu ulogu u sprečavanju različitih vrsta poremećaja i problema u kasnijim razvojnim periodima. Znamo da su ljudi izrazito socijalna bića. Veza djeteta sa osobama koje ga okružuju i brinu o njemu od rođenja značajno utječe na kasniji razvoj djeteta i njegove ličnosti. Za pravilan odnos odraslih prema djetetu važno je da odnos odraslih i kada su odvojeni bude topao i brižan i da reagiraju na signale djeteta čime pozitivno utiču na djetetov način doživljaja okoline. Cilj saradnje roditelja i stručnjaka je dobrobit djeteta. Taj je cilj najlakše postići ako pomoć i podrška obuhvati cijelu obitelj i to preko roditelja. Uloga roditelja se često zanemaruje, a upravo roditelji preuzimaju odgovornost i u slučaju potrebe liječenje djeteta i najvećim dijelom ga provode, kako u fizičkom tako i psihološkom smislu. Proces suradnje stručnjaka i roditelja odvija se po modelu partnerstva, a podrazumijeva edukativni rad, poželjno ponašanje (motivaciju) znanje, vještine, zdravstvena vjerovanja i socijalnu podršku institucija. Ciljevi pomoći usmjereni su na adekvatnu adaptaciju roditelja i članova obitelji na dijete i na bolest ili poremećaj u razvoju djeteta u psihološkom, socijalnom i fizičkom smislu. Na taj način u njihovom svakodnevnom životu reducira se ili sriječava u najvećoj mjeri pojava poremećaja u razvoju djeteta, a odgovorno roditeljstvo razvija na najbolji mogući način.

## Literatura

1. Mladina N. Vase dijete u prvoj godini života. Tuzla: HUG Zemlja djece, 2003.
2. Mladina N i sar. Zastita razvojnog doba. Tuzla: Bosanska rijec, 2004.
3. Grupa autora: Bolnica prijatelj djeteta u Bosni i Hercegovini. Sarajevo: Health Net Int i UNICEF, Grafo Art, 2004.

## PARENTING AND FUNCTIONS OF THE FAMILY FOR THE CHILD DEVELOPMENT

### Summary

*Parenting and functions of the family are very important for development any child. The family is also the client in the field of health care. Health and illness but also and child's development, are in the connection with the culture, ethnicity, religion. We have different types of families like nuclear family, one-parent family, extended family, and also our responsibilities for supporting parent's self-esteem, blended family and other groups of families. Each types of families has a influence to the development of child. In this paper we describe a developmental tasks and goals of parents and families.*

**Key words:** parenthood, child development

# DIDAKTIČKO-METODIČKE OSNOVE I MODELI INDIVIDUALIZACIJE RAZREDNE NASTAVE GRAMATIKE I PRAVOPISA

Kuzmanović Z., Bašić A.  
Centar „Zaštiti me“, Banja Luka, Bosna i Hercegovina

*Svako dijete je pametno na svoj način*

*Dr Mel Livajn*

## Sažetak

*Svijest o razlikama među djecom jesu polazni podsticaj razmišljanja i praktičnih pokušaja o tome kako da se nastava prilagodi njihovim individualnim sposobnostima. Sve izraženija potreba da se rad sa djecom na bilo kom nivou školovanja u što većem obimu individualizuje, odnosno, prilagodi njihovim osobinama ličnosti, posljednjih decenija je u svijetu još naglašenija, zbog tendencije da se poštovanje ljudskih prava, uvažavanje razlika među ljudima i poštovanje čovjeka, kao osobenog bića, smatraju najvažnijim tekovinama civilizovanog društva, u kojem se ne može zamisliti obrazovan čovjek koji se jezički usmeno i pismeno pogrešno izražava, koji ima siromašan aktivni rječnik, koji ne poznaje osnovne zakonitosti našeg standardnog književnog jezika. Imajući u vidu da je značaj maternjeg jezika fundamentalan, opredijelili smo se da ispitamo efikasnost modela individualizacije nastave gramatike i pravopisa. Cilj empirijskog istraživanja je utvrditi da li se individualizacijom razredne nastave gramatike i pravopisa postižu statistički značajno bolji rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna. U ovom radu prikazaćemo rezultate istraživanja iz kojih se vidi da se individualizacijom razredne nastave gramatike i pravopisa postižu statistički značajno bolji obrazovni rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna. Dobijeni rezultati mogu predstavljati izuzetno značajan prilog rješavanju jednog nadasve aktuelnog i važnog pitanja našeg savremenog obrazovanja i vaspitanja. Prethodna razmatranja, prezentacije i interpretacije mogu podsticati daljnja istraživanja u ovoj oblasti.*

**Ključne riječi:** individualizacija razredne nastave gramatike i pravopis, modeli individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa, didaktičko-metodičke osnove individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa.

## Uvod

Tema ovog rada je didaktičko-metodičke osnove i modeli individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa. Sagledavajući zadanu tematiku ovog rada moramo ispuniti osnovni zadatak koji ona zahtijeva. Taj zadatak je provjeriti efikasnost modela individualizacije nastave gramatike i pravopisa. Da bi postigla svoju efikasnost i funkcionalnost, savremena nastava gramatike i pravopisa mora biti otvorena prema inovacijama. Napuštanje tradicionalnog načina rada i uvođenjem inovativnih oblika, nastavu gramatike i pravopisa ćemo učiniti privlačnijom i zanimljivijom. Ako omogućimo takav rad u kome će svi učenici doživjeti uspjeh i napredovati u skladu sa svojim mogućnostima, onda možemo govoriti o nastavi koja je prilagodjena svakom učeniku. Upravo individualizovana nastava ide u susret tim razlikama među učenicima i na taj način otklanja slabosti ispoljene u tradicionalnoj nastavi. Reformom obrazovanja u našoj zemlji pojačana je tendencija individualizacije nastave. U ovom radu posebnu pažnju ćemo posvetiti individualizaciji razredne nastave gramatike i pravopisa. Prikazaćemo rezultate istraživanja čiji je cilj bio utvrditi da li se individualizacijom razredne nastave gramatike i pravopisa postižu statistički značajno bolji rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna. Dobijeni rezultati mogu inicirati nastavnike da kreiraju i primijene varijante

navedenih modela individualizacije nastave ne samo u nastavi gramatike i pravopisa već i u ostalim predmetima i oblastima vaspitanja i obrazovanja.

### **Metode rada**

Mnogobrojna istraživanja su nedvosmisleno potvrdila da postoje očite potrebe za uvažavanjem, izričito individualnih razlika kod učenika istih razreda. Otuda potreba za postepenom i sve radikalnijom izmjenom koncepta vaspitno-obrazovnog rada, počev od fleksibilnije postavljenih školskih normativa o pohađanju nastave, nastavnih planova i programa, do završnih i u svom bogatstvu i raznovrsnosti, pravilno odmjerenih i svakom učeniku konkretno prilagođenih nastavnih sadržaja, zahtjeva, postupaka i koraka kojima se obezbjeđuje i usmjerava njegovo napredovanje. Te izmjene ne znače ukidanje postojeće organizacije nastave već njenu nadogradnju i modernizaciju u smislu povećanja vaspitno-obrazovnih efekata koji bi na istančan način prezentovali visoko organizovanu i u svojoj osnovi i suštini individualizovanu nastavu. U pedagoškoj literaturi poznato je nekoliko studija u kojima su prezentovani rezultati proučavanja i istraživanja fenomena individualizacije učenja. S toga, predmet našeg istraživanja možemo definisati kao sintezu teorijskog proučavanja i empirijsko-eksperimentalnog ispitivanja. Nisu nam poznata teorijski zasnovana didaktičko metodička istraživanja koja su vezana za individualizaciju razredne nastave gramatike i pravopisa, što u izvjesnom smislu predstavlja izazov za ovaj istraživački rad. Izazov je još veći, uzmemo li u obzir činjenicu da je individualizacija razredne nastave gramatike i pravopisa veoma aktuelna inovacija u nastavi koja podržava izmjenu postojeće nastavne prakse, a naglašeni individualizirani pristup svim učenicima razvija i jača specifične potrebe u podučavanju svih učenika u uslovima optimalnim za njihov razvoj. Poslije teorijskih proučavanja individualnih razlika učenika, a naročito djece sa posebnim potrebama, kao i sagledavanja potreba i mogućnosti individualizacije njihovog učenja, pristupićemo razvijanju ili realizaciji koncepta empirijskog istraživanja. Zato je osnovni problem našeg empirijskog istraživanja utvrditi potrebe i mogućnosti primjene modela individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa, te eksperimentalno utvrđivanje obrazovnih efekata takvih modela. Nakon koncipiranja didaktičko-metodičkih osnova individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa, te na osnovu njih razvijanja modela individualizacije učenja gramatike i pravopisa (primjena nastavnih listića, individualno planirana nastava, nastava različitih nivoa složenosti i interaktivna nastava različitih nivoa složenosti) definisali smo i predmet istraživanja. Predmet našeg empirijskog istraživanja je utvrđivanje obrazovnih efekata tih modela u odnosu na tradicionalnu razrednu nastavu gramatike i pravopisa. U okviru predmeta istraživanja empirijski eksperimentalno smo provjerili primjenu modela individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa, izdvajajući njihov ključni obrazovni efekat: znanje učenika koje je diferencirano na tri nivoa složenosti, koji sublimiraju osnovne didaktičke kvalitete znanja i to:

- 1) poznavanje osnovnih programskih sadržaja,
- 2) razumijevanje i shvatanje činjenica i

3) učenje otkrićem, uz stvaralačku primjenu znanja.

U uslovima kada savremeni način života pred školu postavlja nove civilizacijske izazove, postaje očigledno da tradicionalni formalni obrasci nastave ne obezbjeđuju razvoj ličnosti sposobne da se nosi sa izazovima civilizacije 21. vijeka. Proučavanje i ispitivanje problema iznalaženja najracionalnijeg pristupa učenju gramatike i pravopisa, kao i modela individualizacije nastave gramatike i pravopisa koji omogućavaju afirmaciju i razvoj ličnosti, nije samo od značaja za unapređenje rada svakog nastavnika. Ovaj problem reflektuje se mnogo šire, te kao takav ima višestruk značaj. Ovo istraživanje ima naučnu, društvenu i stručnu opravdanost. Cilj proučavanja teme je identifikacija teorijskih osnova i razvijanje modela individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa, a cilj empirijskog istraživanja je utvrditi da li se individualizacijom razredne nastave gramatike i pravopisa postižu statistički značajno bolji rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna.

Zadaci istraživanja bili su:

1. Proveriti da li se individualizacijom nastave gramatike i pravopisa putem nastavnih listića postižu statistički značajno veći obrazovni rezultati nego u tradicionalnoj nastavi koja nije individualizovana.
2. Utvrditi da li se individualizacijom nastave gramatike i pravopisa u okviru nastave različitih nivoa složenosti (NRNS) postiže statistički značajno veći uspjeh u usvajanju programskih sadržaja nego nastavom koja nije individualizovana.
3. Proveriti da li se individualizacijom nastave gramatike i pravopisa u okviru interaktivne nastave različitih nivoa složenosti (INRNS) postižu statistički značajno bolji obrazovni rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna.

Glavna hipoteza - Pretpostavljamo da se individualizacijom razredne nastave gramatike i pravopisa postižu statistički značajno bolji obrazovni rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna. Pomoćne hipoteze:

1. Pretpostavljamo da se individualizacijom nastave gramatike i pravopisa putem nastavnih listića postižu statistički značajno veći obrazovni rezultati tj. uspjeh na testu znanja iz gramatike i pravopisa nego u tradicionalnoj nastavi koja nije individualizovana.
2. Pretpostavljamo da se individualizacijom nastave gramatike i pravopisa u okviru nastave različitih nivoa složenosti (NRNS) postiže statistički značajno veći uspjeh u usvajanju programskih sadržaja (provjeravan testu znanja iz gramatike i pravopisa) nego nastavom koja nije individualizovana.
3. Pretpostavljamo da se individualizacijom nastave gramatike i pravopisa u okviru interaktivne nastave različitih nivoa složenosti (INRNS) postižu statistički značajno bolji obrazovni rezultati utvrđeni testom znanja iz gramatike i pravopisa nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna.

Svaka karakteristika bilo koje pedagoške pojave kod koje posmatramo kvantitativne i kvalitativne rezultate je varijabla u pedagoškom eksperimentu. Na osnovu postavljenog cilja i zadataka u ovom

eksperimentalnom istraživanju možemo definisati sljedeće varijable: nezavisnu varijablu i zavisnu varijablu. U našem istraživanju nezavisnu varijablu predstavlja organizovanje individualizovane nastave (koja je eksperimentalni faktor), čiju efikasnost smo željeli ispitati s obzirom na određenu grupu vaspitanika. Zavisnu varijablu predstavljaju didaktički efekti koji se ispoljavaju u pozitivnim promjenama, tj. u uspješnijem usvajanju programskih sadržaja iz srpskog jezika (gramatike i pravopisa). Izbor metoda istraživanja zavisi od samog karaktera istraživanja. Uzimajući u obzir karakteristike ovog istraživanja, način prikupljanja podataka, njegovog cilja i zadatke, možemo reći da su u njemu primijenjene sljedeće metode: Metoda teorijske analize i sinteze, Servej- istraživački metod i Eksperimentalna metoda. U toku istraživanja koristili smo sljedeće istraživačke tehnike: Testiranje i Analiza pedagoške dokumentacije. Za istraživanje smo koristili sljedeće instrumente: Test osnovnog znanja gramatike i pravopisa (forma A) i Test osnovnog znanja gramatike i pravopisa (forma B). Prilikom statističke obrade podataka primijenili smo statističke postupke koji su najprimjereniji za kvalitetnu analizu rezultata i provjeravanje postavljenih hipoteza, s obzirom na prirodu istraživačkog problema. Primjenjeni statistički postupci su: procentualni iznos, t-omjer (razlika aritmetičkih sredina) i hi - kvadrat i koeficijent kontingencije. Primjenom ovih statističkih postupaka dobili smo tabelarne i grafičke preglede stanja i činjenica. Polazeći od cilja istraživanja odlučili smo da naš uzorak istraživanja obuhvati učenike petih razreda. Uzorak smo izabrali iz populacije učenika osnovnih škola sa područja Banjaluke. U namjernom uzorku uzećemo 6 odjeljenja petog razreda sa 150 učenika od čega su 3 odjeljenja eksperimentalna (oko 75 učenika) i 3 kontrolna (oko 75 učenika). Podaci o strukturi uzorka dati su u sljedećim tabelama.

**Tabela 1.** Struktura uzorka učenika po grupama

<b>Grupa</b>	<b>Osnovna škola</b>	<b>Odjeljenje</b>	<b>Broj učenika</b>
Eksperimentalna (E)	„Branko Radičević”	V3, V4, V5	80
Kontrolna (K)	„Ivo Andrić”	V2, V3, V4	79

Pregled strukture uzorka po grupama ukazuje da je istraživanje provedeno u dvije osnovne škole. Strukturu kontrolne grupe činilo je 79 učenika iz tri odjeljenja V razreda OŠ „Ivo Andrić“ – Banjaluka. Strukturu eksperimentalne grupe činilo je 80 učenika iz tri odjeljenja V razreda OŠ „Branko Radičević“ – Banjaluka. Tok našeg istraživanja je bio sljedeći:

1. Čitanje literature koja nam je bila dostupna i neophodna za teorijsko zasnivanje i metodološko utemeljenje empirijskog istraživanja (mjesec: maj, juni, juli);
2. Razvijanje detaljnih priprema individualizacije nastave gramatike i pravopisa (mjesec avgust);
3. Pripremanje instrumenata za provjeravanje znanja učenika (mjesec avgust);
4. Sprovođenje eksperimentalnog istraživanja (mjesec: septembar, oktobar, novembar, decembar);
5. Sređivanje, obrada, grafičko predstavljanje, analiza dobijenih podataka i izvođenje zaključka (mjesec januar, februar, mart).

## Zaključak

U ovom radu posebnu pažnju posvetili smo individualizaciji nastave gramatike i pravopisa. Koncipirali smo didaktičko metodičke osnove individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa, te na osnovu njih razvili modele individualizacije učenja gramatike i pravopisa. Zatim su eksperimentalno utvrđeni obrazovni efekti modela individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa u odnosu na tradicionalnu razrednu nastavu gramatike i pravopisa. Nakon obavljenog eksperimenta, statističke obrade podataka i interpretacije rezultata istraživanja, pristupili smo izvodjenju zaključaka. Prikazani modeli učenja i poučavanja teorijski i praktično potvrđuju svaku našu pretpostavku. Ukupni rezultati naših istraživanja potvrdili su sve pomoćne hipoteze, a time i glavnu hipotezu da se individualizacijom razredne nastave gramatike i pravopisa postižu statistički značajno bolji obrazovni rezultati nego nastavom koja nije individualizovana tj. koja je tradicionalna. Shvatanje nastave kao važne i ozbiljne djelatnosti, njeno zasnivanje na uvažavanju individualnih razlika između učenika, njeno utemeljenje na što samostalnijem učenju i modernijim inovativnim modelima učenja i poučavanja, garancija je za pozitivne promjene u stvarnom unapređivanju nastave. Nadamo se da će ovaj rad predstavljati izuzetno značajan prilog rješavanju jednog nadasve aktuelnog i važnog pitanja našeg savremenog obrazovanja i vaspitanja. Prethodna razmatranja, prezentacije i interpretacije mogu podsticati daljnja istraživanja u ovoj oblasti. Kao, na primjer:

1) ispitivanje obrazovnih efekata modela razredne nastave gramatike i pravopisa koji nisu primjenjeni u ovom istraživanju;

2) ispitivanje obrazovnih efekata individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa ne samo u tandemskom već i u ostalim oblicima interakcije;

3) ispitivanje obrazovnih efekata individualizacije razredne nastave gramatike i pravopisa u ostalim razredima (II, III, IV).

Imajući u vidu činjenicu da se organizovanjem individualizacije pozitivno utiče na razvoj i edukaciju učenika, pojačava socijalizacija, razvije empatija, informacije prerađuju na kreativan način, nadamo se da ćemo ovim skromnim istraživanjem dati doprinos razvoju didaktičko metodičke teorije i prakse, posebno u razrednoj nastavi gramatike i pravopisa. *Svako dijete je pametno na svoj originalan način*<sup>17</sup>. Na nama je da tu pamet otkrijemo i iznesemo na svjetlost dana.

## Literatura

1. Bandjur, V. i Potkonjak, N. Pedagoška istraživanja u školi. Beograd: Učiteljski fakultet, CURS, 1996.
2. Branković, D. Metodološki postupci konstrukcije testa znanja. Naša škola, 1999: 3-4.
3. Camoy, M. Technological Change and Education, in Tuijnman, A., Ed. International Encyclopedia of Adult Education and Training. Oxford: Pergamon Press Elsevier Science, 1996.
4. Delors, J. i saradnici. Učenje-bлаго u nama. Zagreb: Educa, 1998.
5. Dixon, N. The organization Learning Cycle. How we can learn collectively. London: Mc Graw- Hill, 1994.
6. Dotran, R. Individualizovana nastava. Sarajevo : Svjetlost, 1962.
7. Đorđević, M. Individualizacija vaspitno-obrazovnog rada u školi. Beograd: IGRO, Nova prosvjeta, 1985.

8. Đukić, M. Didaktičke inovacije kao izazov i izbor. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine, 2003.
9. Howes, V.M.(ed). Individualization of instruction: A teaching strategy. New York: Macmillan, 1970.
10. Ilić, M. Individualizovani rad na književnom tekstu i brzina čitanja. Naša škola, 1983: 9-10: 606-615.
11. Ilić, M. Nastava različitih nivoa složenosti.. Beograd: Učiteljski fakultet, 1998.
12. Ilić, M. Interaktivna nastava različitih nivoa složenosti. U knjizi: Interaktivno učenje (str. 77-108). Banja Luka: Ministarstvo prosvjete Republike Srpske i UNICEF Kancelarija u Banja Luci, 1999.
13. Ilić, M. Metodika nastave početnog čitanja i pisanja. Banja Luka : Filozofski fakultet, 2000.
14. Kyriacou, Ch. Temeljna nastavna umijeća. Zagreb: Educa, 2001.
15. Lekić, Đ. Metodika razredne nastave. Beograd: Prosvetni pregled, 1997.
16. Lerner, A. J. Principi kibernetike. Beograd: ISC, 1975.
17. Livajn, M. Svako dijete je pametno na svoj način. Beograd: Moć knjige, 2003.
18. Mandić, P. Metodologija naučnog rada. Banja Luka: Akademija nauke i umjetnosti Republike Srpske, 2004.
19. Markovac, J. Nastava i individualne razlike učenika. Zagreb: Školska knjiga, 1970.
20. Marsh, C. Kurikulum. Zagreb: Educa, 1994.
21. Mužić, V. Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa, 2000.
22. Nastavni plan i program za osnovnu školu. Srpsko Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2002.
23. Paivi, A. Theoris of curriculum and teaching. (Plan for lecturing), 2002.
24. Stevanović, M. Metodički priručnik za nastavu srpskohrvatskog jezika i književnosti u osnovnoj školi. Gornji Milanovac: Dječije novine, 1982.
25. Stojanović, S. Obrazovno-vaspitni efekti responsibilne i interaktivne razredne nastave. Neobjavljen. Banja Luka: Filozofski fakultet, 2007.
26. Suzić, N. Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-Centar, 2005.
27. Šimić, M. i Prica, A. Nastava gramatike u osnovnoj školi. Beograd: Vuk Karadžić, 1966.
28. Težak, S. Gramatika u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga, 1980.



# PREDŠKOLSKO VASPITANJE I OBRAZOVANJE U CRNOJ GORI

Novović T.  
Filozofski fakultet u Nikšiću

## Sažetak

*Reforma obrazovanja u Crnoj Gori započeta je, zvanično 2000. godine iako su se, u praksi- »odozdo«, uveliko dešavale promjene u obrazovnim institucijama, posebno na početnim nivoima u vertikali-u vrtiću i osnovnoj školi. Savremeni programski modeli oslonjeni na brojne naučne i teorijske postulate o razvojnim potrebama djece, o načinima i putevima saznavanja, o kvalitetu i funkcionalnosti znanja, ukazuju na činjenicu da svijet djece i odraslih nijesu tako udaljeni kako je to prethodni-tradicionalni sistem pretpostavljao, da institucija i porodica nijesu potpuno odvojena mjesta življenja, da vrtić i škola ne predstavljaju potpuno odvojene cjeline te da uspostavljanjem kontinuiteta na svim nivoima izgrađujemo logične prirodne veze između svih segmenata u sistemu-horizentalno i vertikalno, kao i sa životnim kontekstom. U svijetlu tih spoznaja koncipirane su ključne novine u sistemu predškolskog vaspitanja - uspostavljanje fleksibilnije i otvorenije prostorno-vremenske organizacije rada, partnerstvo sa porodicom i zajednicom u uslovima aktivnijeg participiranja i razmjene između svih učesnika u cilju dezinstucionalizacije i približavanja životnom kontekstu, usvajanje »Osnova programa« kao konceptualnog okvira za razvijanje programskih ciljeva po razvojnim područjima.*

**Ključne riječi:** reforma, kontinuitet, dekontekstualizacija, kurikulum, partnerstvo, aktivno učenje

## Uvod

Procesi kontinuiranih i ubrzanih promjena i inovacija, na makroplanu, oslanjaju se na jednu od ključnih okosnica razvoja - sistem obrazovanja. Neophodnost usvajanja novih znanja predstavlja prirodan preduslov za razvoj društva u skladu sa strateškim razvojnim opredjeljenjima i ciljevima reformi u Crnoj Gori, koji, u prvom redu, otvaraju zajednicu »ka vladavini prava, skladnoj međuetničkoj koegzistenciji, razumijevanju i toleranciji«<sup>8</sup>. Ključni obrazovni ciljevi, koji predstavljaju projektovane indikatore reformskih intencija, na makroplanu, su: povećanje stepena obuhvaćenosti predškolske djece društveno organizovanim institucionalnim okvirima, povećanje stepena obuhvata osnovnoškolske populacije školovanjem poslije osnovne škole, povećanje broja učenika i studenata koji će steći, zadržati, razumjeti i koristiti stečena znanja i građanske vrijednosti, visoka prolaznost učenika i studenata uz ostvarivanje kvaliteta znanja, obrazovani i motivisani nastavnici<sup>9</sup>. Dosezanje projektovanih strateških ciljeva zahtijeva izmijenjeni i osavremenjeni koncept demokratizovanog i decentralizovanog obrazovnog sistema, koji će kontinuirano izgrađivati funkcionalne veze sa razuđenim promjenama u društvu, i pratiti efekte postignuća na planu implementacije. U poslednjim decenijama 20. og vijeka, intencije reformatora kreću se u pravcu deinstitucionalizacije vrtića i škole i prevazilaženja dekontekstualizacije vaspitanja i obrazovanja, u najširem smislu, te otvaranja radnog ambijenta, u kojem će biti dovoljno prostora za samoaktivnost i dječje stvaralaštvo, kooperativnu aktivnost djece i nastavnika, partnerski i timski rad uz stalnu saradnju sa društvenim institucijama. U takvom sistemu, nastavnik dobija nova zaduženja i uloge. Imajući u vidu potrebe djece, razvojne zakonitosti, kao i personalne osobenosti učesnika u vaspitno-obrazovnom procesu, vaspitači kreiraju izmijenjeni, okolnostima prilagođeni radni ambijent. Savremeni programi oslonjeni na brojne naučne i

<sup>8</sup> Knjiga promjena, 2001, str. 7

<sup>9</sup> Knjiga promjena, 2001, str. 8

teorijske postulate o razvojnim potrebama djece, o načinima i putevima saznavanja, o kvalitetu i funkcionalnosti znanja, ukazuju na činjenicu da svijet djece i odraslih nijesu tako udaljeni kako je to prethodni-tradicionalni sistem pretpostavljao, da institucija i porodica nijesu potpuno odvojena mjesta življenja, da vrtić i škola ne predstavljaju potpuno odvojene cjeline te da uspostavljanjem kontinuiteta na svim nivoima izgrađujemo logične prirodne veze između svih segmenata u sistemu-horizentalno i vertikalno.

### **Obrazovne promjene i društveni izazovi**

Nijedna oblast društvenog i javnog života nije bila izložena pritisku promjena kao što je obrazovanje. Ovo posebno važi u drugoj polovini dvadesetog vijeka i na početku 21. stoljeća. U cilju rasvjetljavanja reformskih obrazovnih ciljeva neophodno je sagledati dimenzije radnog ambijenta, psihološke, pedagoške i fizičke preduslove za realizovanje anticipiranih ideja i prikupiti povratne informacije o dobrim stranama kao i nedostacima i nedorečenostima aktuelnog obrazovnog modela. Sagledavanje sadašnjeg stanja u vaspitno-obrazovnoj praksi zahtijeva detaljniji »pogled unazad« na obrazovnu tradiciju i društveno-istorijski kontekst kao okvir za teorijska i naučna opredjeljenja naše kulture, period tranzicije, na makro planu kao i na nivou obrazovnog sistema i, konačno definisanje novog-reformisanog koncepta, na planu projekcije, predikcije a, zatim i implementacije. Zahtjevi za reformom su, prirodno, pokazatelj društvene dozrelosti za opštim promjenama na svim nivoima. Složenost i višeslojnost konsekvenci koja proizilazi iz reformskih pokreta, u osnovi ima široku podršku i mnoštvo participatora u njenom kreiranju i izvođenju. Gotovo da nema sfere i društvenog segmenta koji nije »pogođen« reformom obrazovanja kao što su i promjene u obrazovnom sistemu posledica novog društvenog preispitivanja, »generacijskog preuzimanja nadležnosti i odgovornosti« za preuređivanje i unapređivanje postojećeg stanja. Suočavanje sa neželjenim efektima obrazovnog sistema, na različitim nivoima, poput niske stope obuhvata predškolske populacije organizovanim društvenim vaspitanjem, propusta u bazičnom znanju pri kraju školovanja, nefunkcionalnog znanja, napuštanja škole, neinventivne nastave...i dr., neminovno pokreću brojna pitanja o mogućim putevima prevazilaženja uočenih manjkavosti. U knjizi »Obrazovanje i upravljanje«, ruski autor Ananišnev V. M. analizira članak Stevle Pogrova »Reformišući reformatore. Zašto reforme propadaju?« Na postavljeno pitanje autor ističe da je istorija pedagoškog reformatorstva niz neprekidnih neuspjeha i nemogućnosti da se ustale rezultati u praksi. »Najvažnije izmjene vuku za sobom radikalnu transformaciju u bitnoj praksi, tj. nastanak novih paradigmi. Najčešće se koristi, naglašava on, fraza - smjena paradigmi. Obrazovanje više ne može sebi dozvoliti gomilanje rezultata loše promišljenih mjera, nastalih pri odsustvu ideje, koja objedinjuje«. Konačno, obrazovne promjene iziskuju promjene ponašanja, vrijednosti onih koji u manjoj ili većoj mjeri implementiraju nova rješenja. Primjena novih oblika, metoda rada, programskih sadržaja i drugačija pozicija nastavnika i djeteta u procesu nastave, nameće i druge šire perspektive o ukupnoj matrici funkcionisanja na makro planu. Obrazovni sistem integriše različite vrednosne sisteme i očekivanja posebnih životnih zajednica stavljajući ih u

zajedničku institucionalnu ravan. Pri koncipiranju ključnih principa o funkcionisanju obrazovnog sistema javljaju se oprečna mišljenja o tome da li težiti univerzalizaciji obrazovanja ili izoštravati i isprofilisati posebne pravce i osobenosti različitih interesnih zajednica. Savremeni obrazovni sistemi teže prevazilaženju ekstremne parcijalizacije. Jedan od uobičajenih problema kod većine školskih sistema leži u potpunom otuđenju i izopštavanju iz šireg obrazovnog, institucionalnog i društvenog okruženja. Ne postoji jednom zauvijek uspješno urađena reforma. Na kraju, i po učinjenim reformskim izmjenama, razvojne društvene zakonitosti identifikuju slijepe mrlje u obrazovnom sistemskom tkivu. Intencija reforme, uopšte, je poboljšanje obrazovnog sistema, no, putevi ka ciljevima zahtijevaju zdrave debate i nova sagledavanja kroz sistem komunikacije i korespodencije između različitih učesnika čak i po cijenu preoblikovanja početno projektovanih standarda. Rasprave o ciljevima, načinima njihovog doseganja vode ka poboljšanju obrazovanja i rekonstrukciji društva u cjelini.

U svojoj knjizi »Sile promjene«, Fulan<sup>3</sup> izvodi osnovne pouke promjena:

- ukoliko je složenija promjena, manje podliježe utvrđenim i predviđenim intervencijama,
- promjena se ne odvija pravolinijski i u kontinuitetu, prema zacrtanoj šemi, već predstavlja put, proces...
- problemi su izvor novih ideja, inicijativa...
- strateški planovi zahtijevaju promišljanje i iskustvo,
- individualizam i kooperativno ponašanje imaju jednako važnu ulogu,
- angažovanije uključivanje različitih učesnika iz pozicije praktičara, eksperata, političara doprinosi uspješnijoj razmjeni ili stvaranju »zamršenog vezivnog tkiva koje raste«(obije strategije-*odozdo nagore* ili *odozgo nadolje*),
- kontinuitet sa okruženjem;

Konačno, svaki učesnik utiče na promjene putem refleksije vlastite prakse.

### **Kako su počele promjene u predškolskom vaspitanju kod nas?**

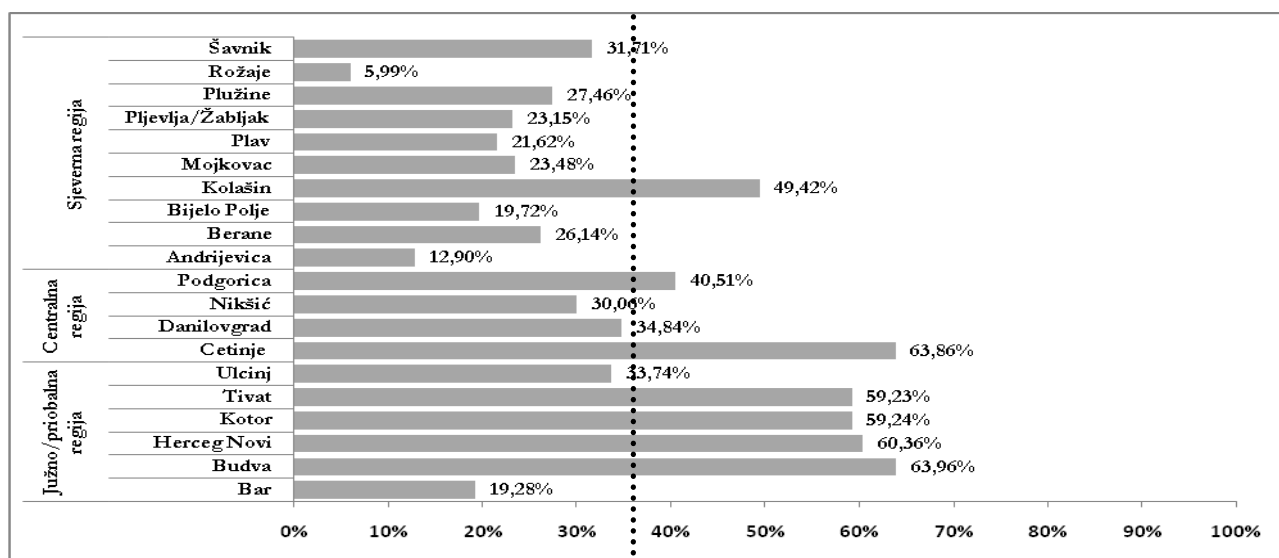
U osnovi svakog predškolskog sistema stoje teorijska polazišta, koja impliciraju uvjerenja o vaspitanju i obrazovanju, o prirodi djeteta o učenju na ranom uzrastu. Od nastanka institucionalnog (pred)školstva pa do danas, dominiraju sadržajno-gradivni - bihejvioristički obrazovni modeli. U našem kontekstu, od 1994. godine počelo se sa realizacijom projekta »Dječji vrtić kao porodični centar«, u okviru šireg međunarodnog programa »Korak po korak«, u predškolskim ustanovama u Crnoj Gori a od 2000. god. u osnovnim školama. Kako se radilo o odabranom uzorku tih vaspitno-obrazovnih institucija i njihovog vaspitačkog kadra, samo su uspostavljeni prvi preduslovi za dalje račvanje pedagoških ideja humanističkog koncepta vaspitanja u ostale obrazovne institucionalne kanale. U našim okvirima, početni koraci u uvođenju promjena u obrazovnom sistemu, dogodili su se u vrtićima-u praksi, te time otvorili put promjena »odozdo nagore«. Od 1994. godine otpočinje obuka vaspitačkog kadra iz dvije predškolske ustanove u Crnoj Gori za primjenu osnovnih vaspitno-

obrazovnih ideja prema operativnom programu projekta »Dječji vrtić kao porodični centar« s intencijom kreiranja i razvijanja individualizovanog predškolskog programa u budućnosti. Program predstavlja integrativni pristup vaspitno-obrazovnom procesu, polazeći od stava da je razvoj svih aspekata ličnosti jednako važan za svukupni napredak djeteta. Vaspitno-obrazovna institucija se ne shvata kao sredina odijeljena od porodičnog života, u kojoj djeca uče, a učenje se ne vezuje samo za te institucije. Djeca uče svuda, a njihovi najuticajni vaspitači su upravo njihovi roditelji. Stoga se zahtjev za saradnjom između predškolske institucije i porodice odnosio na proširivanje i produbljivanje iskustva koje djeca donose iz roditeljskog doma. Segmenti djetetovog okruženja su i vrtićka, lokalna sredina, i šira društvena zajednica. Projekat se oslanja na interaktivizam, razvojnu prilagođenost postupaka uz uvažavanje individualnih osobenih potencijala i otvoreno vaspitanje. Filozofija operativnog programa »Dječji vrtić kao porodični centar« implicira poštovanje dečjih potreba, interesovanja i različitih stilova učenja, što treba imati na umu prilikom oblikovanja sredine za učenje. Boljem razumijevanju autentičnih dječjih potreba doprinosi partnerski odnos vaspitača i roditelja i njihovo međusobno usaglašavanje ciljeva i vaspitne klime, pogodne za razvoj individualnih dječjih potencijala. Između djeteta i sredine postoji interakcija, a ne jednosmjerni uticaj sredine na dijete. U ovom projektu težište je na uvažavanju personalnih stilova i individualnih potreba u širokom kontekstu provizorno definisanih razvojnih stadijuma. Putem razvojno prilagođenih vaspitnih postupaka, vaspitač može da pronađe ravnotežu koja zadovoljava i proširuje samu situaciju učenja. Projekat »Dječji vrtić kao porodični centar« je, pored ukupnih promjena podrazumijevao, izmijenjenu ulogu vaspitača, kao profesionalca a time i drugačiju interakciju na nivou aktiva i drugih stručnih i širih profesionalnih tijela. Implementacija ovog projekta u vrtićima u Crnoj Gori zahtijevala je profesionalni razvoj praktičara, preispitivanje i dopunjavanje njihovih stručnih kompetencija i osposobljavanje za novu ulogu »kreatora sopstvene prakse«, što je rezultiralo postepenim mijenjanjem vaspitno-obrazovnog ambijenta u predškolskoj instituciji. Tako je izmijenjeno stručno djelovanje preraslo u neku vrstu istraživanja prakse gdje su bili uključeni svi akteri vaspitno-obrazovnog konteksta-djeca, roditelji i, naravno- vaspitači. Time je otpočeo proces promjena »odozdo nagore«, kao prirodan uvod u predstojeću reformu vaspitno-obrazovnog sistema.

### **Pozicija predškolskog vaspitanja u obrazovnom i društvenom kontekstu**

Pozicija i uloga predškolskog vaspitanja u kontekstu društvenog uređenja, administrativne, finansijske i stručne nadležnosti se razlikuje od jedne do druge sredine. U nekim zemljama predškolsko vaspitanje i obrazovanje je dio obrazovne vertikale i u nadležnosti je Ministarstva prosvjete, kao kod nas u Crnoj Gori, dok u nekim sredinama, ovaj je segment u nadležnosti Ministarstva zdravlja ili socijalne zaštite. Zatim, negdje se, predškolsko vaspitanje i obrazovanje približava osnovnoj školi dok se, na drugoj strani, ono suprotstavlja konceptu osnovne škole i potpuno su odvojena i u sebe zatvorena i krajnje institucionalizovana ova dva segmenta. Neke alternativne škole, nastale kao rezultat otpora prema tradicionalnom konceptu škole su posebno poentirale potrebu povezivanja ova dva obrazovna

segmenta. Kod nas, u Crnoj Gori, predškolsko vaspitanje i obrazovanje je, do 1958. godine, bilo u nadležnosti institucija socijalne i društvene zaštite. Donošenjem Opšteg zakona o školstvu i Zakona o ustanovama za predškolsko vaspitanje, dječji vrtići postaju dio sistema vaspitanja i obrazovanja. Predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem obuhvaćena su djeca uzrasta do 6 godina (tj. do polaska u školu). U Crnoj Gori postoji 21 predškolska ustanova, sa mrežom od 100 vaspitnih jedinica, u okviru kojih su organizovane 431 vaspitne grupe. Ukupan broj upisane djece u predškolske ustanove na teritoriji Crne Gore u školskoj 2009/10. godini iznosio je 12718. U odnosu na ukupan broj djece uzrasta do 6 godina u Crnoj Gori (47044), predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem obuhvaćeno je 27% djece u školskoj 2009/2010. godini. Jaslice su dio predškolske ustanove namijenjene djeci uzrasta do 3 godine. Najčešće pokrivaju djecu uzrasta od 1 do 3 godine, dok je sve više zahtjeva roditelja/staratelja za upis djece mlađe od godine dana, najčešće iz ekonomskih razloga. Po Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju jaslice obuhvataju dvije vaspitne grupe, međutim, zbog uključivanja djece mlađe od 12 mjeseci u nekim vaspitnim jedinicama organizovane su tri jaslene vaspitne grupe. Jaslicama je u školskoj 2009/2010. godini bilo obuhvaćeno 2.830 djece. Djeca uzrasta od 3 do 6 godina (tj. do polaska u školu) organizovane su u tri vaspitne grupe, djeca uzrasta od 3 do 4 godine (mlađa grupa), djeca od 4 do 5 godina (srednja grupa) i treća (starija grupa) obuhvata djecu uzrasta od 5 godina do polaska u školu.



**Grafikon 1.** Obuhvat djece uzrasta od 3 do 5 godina predškolskim vaspitanjem i obrazovanjem, po opštinama

Prelazni period označava sponu između predškolskog vaspitanja i obrazovanja i osnovnoškolskog obrazovanja. Sa pripremom djece za školu počinje se u predškolskim ustanovama. U školskoj 2008/09. godini obuhvat djece uzrasta od 5 godina do polaska u školu je iznosio 3929 djece. U poređenju sa ukupnim brojem djece ovog uzrasta (ukupan broj 9225 na nivou Crne Gore) obuhvaćeno

je 42,59% djece ovog uzrasta (42,38% dječaka i 42,82% djevojčica)<sup>10</sup>. Prema novousvojenoj *Strategiji ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja za period od 2010-2015. u Crnoj Gori*, jasno je fokusiran cilj: Povećati obuhvat predškolskim sistemom vaspitanja i obrazovanja (40%) putem proširivanja prostornih kapaciteta, obezbjeđivanjem raznovrsnih i proširenih modela usluga ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja, za svu djecu i njihove roditelje/staratelje.

### **Koncept reformisanog predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori**

Prethodno je bilo riječi o društvenim uslovima, pretpostavkama, pedagoškim paradigmama, kontekstualnim determinantama, iskustvenim-tradicionalnim obrazovnim vrijednostima koje čine okvir za koncipiranje promjena, fragmentarno ili cjelovito, na opštem planu. Realizovani su i projekti ili edukativni programi, pilotski izvedeni u odabranim sredinama u Crnoj Gori, koji su, u manjoj ili većoj mjeri predstavljali modele za promišljanje, dooblikovanje i prenošenje stečenih pozitivnih iskustava na druge korisnike u obrazovnim institucijama. Reforma obrazovnog sistema, kao složen i vrlo zahtjevan proces, podrazumijeva promjene u sastavnim djelovima ukupne strukture i njihovo slaganje u manje ili više, logičnu kompoziciju. Postavilo se pitanje realnih očekivanja u pogledu koncipiranja promijenjenog sistema, prioriteta, dobrih strana dosadašnjeg rada, koje treba zadržati, optimalnog i uvremenjenog intervenisanja u praksi. Dok je prethodni sistem bio centralistički i hijerarhijski izgrađen, sa statično pozicioniranim ulogama u institucijama, nosiocima obaveza i moći, nastojanje reformatora je usmjereno ka uvažavanju osobenosti obrazovnog konteksta i autonomije nastavnika. Umjesto tradicionalne normativno-pozitivističke pedagoške paradigme koja je bila u temeljima prethodnog sistema, savremeno obrazovno ustrojstvo počiva na postmodernom pristupu humanoj i kreativnoj nauci o vaspitanju. Brojni projekti, seminari, okrugli stolovi i debate o obrazovanju, sugestije i iskustva stranih eksperata, predstavljaju uvod u proces oblikovanja nove obrazovne koncepcije, polazeći od holističkog pristupa. Ključne promjene na nivou sistema su: izrada novog kurikuluma, individualizacija i diferencijacija vaspitno-obrazovnog procesa, partnerstvo sa porodicom i lokalnom zajednicom, inkluzija djece sa posebnim potrebama, praćenje, procjenjivanje i deskriptivno-analitičko ocjenjivanje, uvođenje novih programa i izbornih predmeta. Od 2000. te godine zvanično su postavljene osnovne konture vaspitno-obrazovnog sistema u Crnoj Gori, počevši sa predškolskim a završno sa srednjoškolskim obrazovanjem. Polazeći od markiranih dobrih rješenja ali i uočenih slabosti u našem tradicionalnom vaspitno- obrazovnom sistemu kao i prikupljenih pozitivnih iskustava, izgrađenih tokom projekatski realizovanih modela u praksi, koncipiran je složaj funkcionalnijih pravaca promjena predškolskog segmenta u kontekstu jedinstvene *Knjige promjena*. Ključne značajke reformisanog sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, su: uspostavljanje fleksibilnije i otvorenije prostorno-vremenske organizacije rada (nema određenih, uniformnih rješenja), partnerstvo sa porodicom i društvenom zajednicom u uslovima aktivnijeg

---

<sup>10</sup> Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja u Crnoj Gori, 2010-2015

participiranja i razmjene između svih učesnika u cilju dezinstitutionalizacije i približavanja životnom kontekstu, usvajanje Osnova programa kao konceptualnog okvira za razvijanje programskih ciljeva po razvojnim oblastima ili područjima, uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne vrtičke grupe i, u cilju uspostavljanja prirodnog kontinuiteta u obrazovnoj vertikali-uključivanje vaspitača u realizaciju programa za prvi razred devetogodišnje osnovne škole. Stimulisanje specijalizovanih programa je jedan od načina da se omogući diversifikacija ponuda djeci i roditeljima i ispoštuju želje, potrebe i interesovanja svih zainteresovanih. Prijedlog da se na osnovu opšte programske koncepcije razviju posebni i specijalizovani programi, zakonom je utvrđen 2003.godine. U Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju se, u nastavku, ističe da na osnovu opšteg obrazovnog okvira- *Osnova programa* sa razrađenim područjima aktivnosti, treba koncipirati primarni, kraći, specijalizovani, posebni i druge programe. Posebni programi obuhvataju kompenzacione i razvojne programe (2003). Podrška privatnoj inicijativi je još jedan kvalitativno značajan iskorak u pravcu razvijanja različitih programskih i organizacionih ideja i opcija.

### **O aktuelnom kurikulumu**

Bilo da su programi decidno propisani, preskriptivno dati ili su, a priori, ciljno ili procesno oblikovani kao djelimično ili u značajnom stepenu -otvoreni, uvijek su jedna strana stvarnog pedagoškog procesa i tek u konkretnim okolnostima dobijaju puni izraz. Razlike između zvaničnih ideja, koncepata i njihove implementacije u praksi su očigledne. U vrtiću više nego u školi. Osim institucionalnog miljea, projekcija zvaničnog vaspitno-obrazovnog programa zavisi i od »implicitne pedagogije« vaspitača. Ako imamo na umu činjenicu da je saznanje proces aktivne razmjene sa spoljnim svijetom, postaje jasno da je u atmosferi uvažavanja svih aspekata, koji prirodno konstituišu vaspitni ambijent, program, u određenoj mjeri (u zavisnosti od prihvaćene kurikularne strategije i ukupnog okvira funkcionisanja) otvoren i oblikuje se prema konturama ukupnog konteksta.» Program se shvata kao skup kompleksnih i dinamičnih interakcija, koje se odvijaju u širim kontekstima i zavise od njih... Proces vaspitanja se ne može shvatiti kao jednostavno spoljašnje dejstvo, kao linearan uzročno-posledični odnos, već pre kao proces razmena i izgrađivanja značenja<sup>9</sup>«. Planiranje i programiranje vaspitno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi u tradicionalnom vrtiću kod nas, vezivalo se za zatvorenu pedagošku koncepciju vaspitanja i obrazovanja, koja je polazila od unaprijed propisanih sadržaja, apstrahujući, pritom, individualne razlike, sredinske i porodične prilike. Polazilo se od odraslog ka djetetu, a ne od djetetovih potreba, interesovanja, porodične pozadine. Savjet za nastavne planove i programe u Crnoj Gori, usvojio je Osnove programa kao programsku orijentaciju za razvijanje kurikuluma na nivou predškolske ustanove kao i za izradu specijalizovanih, kraćih i posebnih programa, zajedno sa *Programima za područja aktivnosti*, koje su uradili predstavnici Komisija za pojedine oblasti iz predškolskog vaspitanja i obrazovanja. Data su temeljna načela, ciljevi, didaktičke preporuke za rad vaspitača, način planiranja i evaluacije. U Osnovama programa dati su ciljevi ali ne i konkretni sadržaji već je zadatak ustanove odnosno vaspitača da ih operacionalizuju

putem odgovarajućih aktivnosti imajući u vidu ukupne i specifične kontekstualne okolnosti. Najpouzdaniji i konačni kriterijum da su sadržaji adekvatno pozicionirani u planovima su djeca. U razradi Osnova programa po područjima aktivnosti identifikovani su tri vrste ciljeva za svaku oblast: *otkrivanje i ovladavanje sobom, razvijanje odnosa i izgrađivanje saznanja o drugima i otkrivanje svijeta i izgrađivanje znanja o njemu*; zatim tri vrste aktivnosti: životno praktične i slobodne aktivnosti, specifične i kompleksne aktivnosti. Slijede metoda uputstva, uloga vaspitača, značaj sredine za učenje i porodice. Sadržaji i aktivnosti nijesu propisani već je vaspitačima data prilika i profesionalna autonomija da razvijaju program prema konkretnom kontekstu, koga čine jedinstveni sastav djece, profesionalaca, roditelja u ambijentu posebno struktuiranom i u lokalnom i društvenom okruženju koje, neminovno daje specifičan pečat kurikulumu. Umjesto tradicionalnog suprotstavljanja svijeta djece i odraslih, u okviru novog programa polazi se sa stanovišta da su potrebe djece i odraslih u osnovi slične i komplementarne. Nova programska koncepcija temelji se na holističkom pristupu djetetu, sakonstrukciji znanja, aktivnom učenju i permanentnom sagledavanju svih razvojnih aspekata kao cjeline a ne kao izdvojenih domena, koje pojedinačno podstičemo. Polazište nove obrazovne filozofije je naglašavanje procesno-ciljnog obrazovnog planiranja, koji, u prvom redu zastupa usmjerenost programa na djecu i učenje, podsticanje svih razvojnih aspekata a ne samo kognitivnog, holistički prilaz procesu u obrazovnom sistemu, obezbjeđivanje kontinuiteta vertikalno i horizontalno. Programi su zamišljeni kao cjelovit sistem isprepletenih pojmova i koncepata, a učenje je sistematsko, kumulativno, kroz stalno povezivanje prethodnog sa novim iskustvenim cjelinama, institucionalnog i životnog konteksta. Insistira se na autonomiji profesionalaca i vaspitno-obrazovnih institucija a, s druge strane jedinstveni ciljevi i ishodi za sve obrazovne institucije obezbjeđuju koheziju i cjelovitost sistema. Osnovne intencije zvaničnog programa prevedene u praksu dobijaju obilježja konkretnog konteksta. Očigledno je da polazna osnova pri kreiranju vaspitne prakse nije samo zvanični program već mnogo činilaca, koji grade jedinstveni institucionalni kontekst. Programiranje i planiranje predstavlja dinamičan proces uslovljen evaluacijom postignutog i kontinuiranim praćenjem i modifikovanjem urađenog u skladu sa razvojnim promjenama. Umjesto orijentacije na produkte i sadržaje težište intervencija je na procesu i vještinama koje djeca stiču.

## **Zaključak**

Savremena škola i otvoreni vrtić polaze od djeteta, kao cjelovite ličnosti. Dugoročne akcije predškolske ustanove teže stvaranju partnera u društvenom kontekstu, vertikalno i horizontalno, stalnom razmatranju kvaliteta življenja djece na ranom uzrastu, ostvarivanju njihovih potreba i prava u pažljivo kreiranom ambijentu pogodnom za razvoj različitih individualnih potencijala, ne samo u vrtiću već i u društvu. Zašto je potrebno ulagati u rano obrazovanje? Nasuprot nekadašnjim naučnim mišljenjima o konstantnosti kapaciteta mozga kao i invarijantnosti intelektualnog potencijala, naučnici danas nedvosmisleno ukazuju na činjenicu da iskustvo koje djeca svakodnevno dobijaju, način na koji primaju i odgovaraju na utiske iz okoline, stimulacije na koje reaguju – oblikuju njihov



mozak, kao i njihovu ličnost u cjelini. Nauke koje se bave uže i suptilnije ovom fazom u odrastanju ukazuju na veliku mogućnost primanja uticaja i sklonost promjenama, prilagođavanju, usavršavanju, napredovanju, čime se artikulišu ozbiljni zahtjevi za osmišljenim i promišljenim intervencijama upućenim djetetu na ranom uzrastu. Djetetu je, prirodno data težnja za razvojem, samoaktualizacijom, stvaranjem. Programi podrške djeci, stoga moraju obuhvatiti različite forme podrške i pomoći potrebne kako bi svako dijete napredovalo u životu, kao i podršku porodici i zajednici koja je potrebna za promovisanje zdravog dječijeg razvoja.

## Literatura

1. Arijes, F. Vekovi detinjstva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989
2. Blum, B. S. Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga 1-kognitivno područje. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, 1981.
3. Fullan, M. Sile promjene. London: The Falmer Press, 2000.
4. Griffin, G. Promjene u obrazovanju nastavnika-pogled u budućnost. Sarajevo: Pedagoški zavod BiH, 2007.
5. Marjanović, A. Dečji vrtić-otvoreni vaspitni sistem. Beograd: Predškolsko dete br. 3-4, 1987.
6. Miljak, A. Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2007.
7. Palekčić, M. Od kurikuluma do obrazovnih standarda. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2007.
8. Pašalić-Kreso, A. Rano učenje ili učenje u funkciji uvećavanja kapaciteta mozga. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative, Step by step, BiH, 2000.
9. Pešić, M. Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa. Beograd: ZUNS, 1987
10. Pešić, M. Otvoreni kurikulum u dečjem vrtiću zajednici učenja. Filozofski fakultet u Beogradu – Odeljenje za pedagogiju i andragogiju, 2009
11. Piršl, E., Hrvatić, N. Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2007.
12. Strategija ranog i predškolskog vaspitanja i obrazovanja, 2010-2015., Ministarstvo prosvjete I nauke Crne Gore.
13. Špoljar, K. Istraživanje i unapređivanje odgojne prakse i koncepcije permanentnog usavršavanja odgojitelja, Zbornik radova Učiteljske akademije u Zagrebu, 1 (1), Izvorni znanstveni članak, 1999.
14. Vonta, T. Organizirana predšolska vzgoja v izzivih družbenih sprememb. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Digitalna knjižnica, 2009.
15. Zakoni iz oblasti obrazovanja Crne Gore. Podgorica: ZUNS, 2002.

## PRESCHOOL EDUCATION IN MONTENEGRO

### Summary

*The educational reform in Montenegro officially started in 2000, although the practical implementation of changes within the educational institutions had already taken place significantly in a 'bottom-up' manner, especially at primary levels – in the kindergarten and elementary school. Contemporary curriculum models supported by numerous scientific and theoretical postulates about developmental needs of children, methods and ways of cognition, quality and functionality of knowledge indicate the fact that the children's world is not so remote from the world of adults as suggested by the previous traditional system, and that neither the institution and family nor the kindergarten and school represent separated existential places or divided units. In that sense, establishing the continuity at all levels, naturally logical links are built between all segments of the system, vertically or horizontally, including the life context. In the light of these perceptions, crucial innovations in the system of education are conceived such as the establishment of more flexible and open organization of work in terms of time and space, the partnership with family and community in terms of more active participation and exchange between all the participants in order to start the deinstitutionalisation process and approach the life context, as well as the adoption of The Programme Fundamentals as the conceptual framework for the development of curricula objectives within the developmental stages.*

**Key words:** reform, continuity, decontextualisation, curriculum, partnership, active learning

## KRŠENJE DJEČIJIH PRAVA U MEDIJIMA

Odobašić A.  
JZU UKC Tuzla

### Sažetak

Privatizacija medija (televizije, radija i štampanih medija) utiče na izbor sadržaja i tema koje plasiraju mediji. Novosti, "udarne" vijesti, naslovnice, ispunjavaju sadržaji koji provociraju auditorij. Zbog tržišne privlačnosti, loše vijesti najčešći su izbor. Pritisak oglašivača ima sve veći uticaj na uređivačku politiku. U takvoj situaciji potrebno je stvoriti medijski sadržaj koji će se istaknuti i privući kupca. To se postiže osjetljivim temama kojima se žele isprovocirati emocije kod građana. Djeca, u tome, postaju idealan objekt izvještavanja jer urednici pretpostavljaju kako ni jedan potencijalni konzument, kupac sadržaja, neće ostati indiferentan na neki tragični događaj koji uključuje djecu. Pored uticaja medija na podizanje svijesti o zaštiti prava djece često se u medijima na najgrublji način krše njihova prava, posebno pravo na privatnost. Razlozi leže u nedovoljnom poznavanju propisa kojima se štite prava djeteta, odnosno Konvencije o pravima djeteta, ali i površnog i nedovoljnog uključivanja novinara u prezentiranje informacija javnosti. Prema različitim istraživanjima ali i kroz analizu tekstova u dnevnoj štampi najizraženije je kršenje prava na zaštitu identiteta i djetetove privatnosti. Najčešća negativna izvještavanja medija vežu se za crnu hroniku, žrtve nasilja u porodici, međuvršnjačkog nasilja ili upotrebe oružja. Roditelji često sami potaknu objavljivanje i otkrivanje identiteta djeteta, želeći tako upozoriti na neki nastali problem i time ugrožavaju njihovo pravo na privatnost. Problem je također, i jezik u medijima. Na primjer, maloljetni prestupnici se u medijima često nazivaju „delinkventima“, što dodatno stigmatizira dijete koje je u sukobu sa zakonom. Nerijetko se prava djeteta krše i kroz neprimjereno reklamiranje i oglašavanje raznih proizvoda neprikladnih za djecu iz raznih razloga, npr. zdravstvenih ili odgojno-obrazovnih. U reklamama, danas ili u velikom broju televizijskih sadržaja eksplicitno se serviraju sadržaji neprimjereni mlađim dobnim skupinama (sadržaji sa eksplicitno izraženim seksualnim porukama, fotografijama, agresivnim ponašanjem i sl.). Djeca su danas putem medija izložena raznim stavovima i ponašanjima, izložena su nasilju, seksualnosti, gender stereotipima, temama vezanim za droge i alkohol. Nasilje u medijima je sve eksplicitnije, sadističko i seksualno orijentisano. Povećava se antisocijalno ponašanje, a nasilje se sve češće prihvaća kao legitiman način rješavanja konflikta. Uticaj medija na formiranje stavova kod djece nije nimalo beznačajan. Mediji su na trećem mjestu kao izvori učenja nasilja, odmah iza porodice i društvenog okruženja. Djeca su od najranije dobi izložena djelovanju nasilja u medijima. Danas televizija dominira životom djece kako u gradskim, tako i seoskim sredinama. Pored televizije, djeca rano dolaze i u kontakt sa kompjuterima, pa su dosta i u kontaktu sa internetom i informacijama koje na njemu mogu dobiti. Više od 50% svog slobodnog vremena djeca provedu u gledanju televizijskih sadržaja i sve učestalijem igranju igrice na kompjuteru, koje su ponekad prepune nasilnog sadržaja i koje nisu prilagođene dječijem uzrastu, pa ih djeca često shvataju i oponašaju bukvalno. To djecu dovodi do toga da ih ona u svakodnevnom životu primjenjuju u istim ili sličnim situacijama. Negativni efekti medijskog nasilja su sljedeći: Djeca postaju tolerantnija prema nasilju i ono im manje smeta, Razvijaju krive stavove i imaju gubitak saosjećanja prema onima koji trpe nasilje, Počinju gledati svijet kao nasilan, plašeći se da će se naći u situaciji da trpe nasilje, Sve više ispoljavaju asocijalno i nasilno ponašanje, Ispoljavaju nasilje u igri, Konfliktne situacije pokušavaju riješiti koristeći se nasiljem kao prihvatljivim i poželjnim, Ne razvijaju optimalno emocionalnu inteligenciju ni samopouzdanje, Manjka im kreativnosti, povećava im se mogućnost razvoja depresije i nesigurnosti, Prisutno je nerazumijevanje pravog značenja nasilja, pa iz toga proizilazi pogrešno zaključivanje, Nasilje vrši konstantan uticaj na navike i način života. Da bi se donekle suzbili efekti nasilja u medijima na djecu, neophodno je da se na televiziji emituju upozorenja za gledaoce, koja se odnose na donju uzrasnu granicu za koju je sadržaj koji slijedi neškodljiv. Prilagoditi tome i termine emitovanja takvih sadržaja. Takođe, potrebno je educirati novinare, prilikom izvještavanja o nasilju nad djecom, da imaju obavezu da zaštite identitet djece uključene u čin nasilja, da vode računa o njihovom dostojanstvu i šansama za rehabilitaciju, koja će biti otežana ukoliko djeca ostanu javno obilježena ovim činom. Ipak, mora se imati u vidu da novinarski kodeksi imaju propise za zaštitu maloljetnika u medijima, i da je od posebne važnosti poštovati te propise kada se izvještava o nasilju. To je važno zbog štete koja se može nanijeti djeci na koju se konkretan slučaj odnosi a može imati i kontraefekte promocije nasilja umjesto borbe. Primjena odgovarajuće terminologije od strane medija značajna je i zbog educiranja javnosti kako bi se prekinuo začarani krug stigmatiziranja i potkrepljivanja rizičnog i delinkventnog ponašanja. U isto vrijeme jako je važno u medije uključiti djecu sa svojim stavovima, mišljenjima ili izjavama koji bi osvijetlili prisutne probleme, sve veću upotrebu alkohola i oružja kod maloljetnika ili uzroka agresivnog ponašanja. U medijima također, nema istraživanja o djeci. Potrebno je u medijima obezbijediti mjesto za interese i stavove maloljetnika i pozitivne

*primjere njihovog djelovanja, kako ne bi bili u žiži interesovanja jedino kada se sukobljavaju sa zakonom. Potrebno je zapitati se koji su to njihovi najveći problemi te šta ih uistinu zaokuplja.*  
**Ključne riječi:** dječija prava, mediji

## **Uvod**

U 21. stoljeću – stoljeću znanja došlo je i do promjena u očekivanjima i zahtjevima od medija. Uz informaciju (obavijest), korisnik poruka sve više traži izvor i profesionalno i etičko objašnjenje informacije i činjenica. Uz to se traži i odmor i opuštanje uz medijsku poruku što utiče na kvalitet života. Mediji danas tako sve više imaju ulogu i u estetici i u eksplikaciji informacija. Ali, ako analiziramo stanje u medijima dolazimo do činjenice da privatizacija medija (televizije, radija i štampanih medija) utiče, također, na izbor sadržaja i tema koje plasiraju mediji. Novosti, “udarne” vijesti, naslovnice, ispunjavaju sadržaji koji provociraju auditorij. Zbog tržišne privlačnosti, loše vijesti najčešći su izbor. Loša vijest je najbolja vijest. Pritisak oglašivača ima sve veći uticaj na uređivačku politiku. Novine postaju sve tanje, donose sve više fotografija na manjem formatu i po nižoj cijeni ili čak besplatno. U takvoj situaciji potrebno je stvoriti medijski sadržaj koji će se istaknuti i privući kupca. To se postiže osjetljivim temama kojima se žele isprovocirati emocije kod građana. Djeca, u tome, postaju idealan objekt izvještavanja jer urednici pretpostavljaju kako ni jedan potencijalni konzument, kupac sadržaja, neće ostati indiferentan na neki tragični događaj koji uključuje djecu. Demokratizacija nosi prepoznavanje ljudskih prava, a to znači i stvaranje pretpostavki za zakonsku zaštitu tih prava. U tom procjepu, između dvije vatre, mediji danas i proteklih godina utiču na mijenjanje mišljenja, izgradnju stavova i podizanju svijesti o dječijim pravima i važnosti zaštite prava djeteta. Svjedoci smo da novinari sve češće i glasnije upozoravaju na kršenje prava djece u mnogim područjima, pa tako i u medijima. Zapravo, mediji sve više pišu o pravima djeteta i donose kritike slabosti različitih sistema, obrazovanja, socijalne politike, zdravstva i upozoravaju da današnje društvo nedovoljno ima razvijenje sisteme zaštite djece, a u isto vrijeme mnogi novinari u velikom broju medija imamo ozbiljna kršenja prava djeteta, posebno prava djeteta na privatnost. Novo vrijeme donosi promjene u medijima kada je senzacionalizam u pitanju, i dešava se sve češće da zbog senzacije djeca u medijima bivaju izložena na neadekvatan način i na način kojim se krše njihova prava. Bez obzira da li se radi o događajima u koje su uključena kao žrtve, akteri ili svjedoci kaznenih djela, i sve prisutnije kao učesnici međuvršnjačkog nasilja. Listajući štampane medije i prateći informativne emisije TV stanica nameće se zaključak da je u Bosni i Hercegovini trenutno vrlo složena situacija kada je u pitanju socijalna slika stanovništva, da je u porastu upotreba alkohola i droga, da je oružje u školama postala svakodnevnica i da je opšta društvena slika nepovoljna i ne ostavlja prostora za osjećaj sigurnosti. Ovoj slici pečat su dali mediji koji skloni senzacionalističkom i simplificiranom izvještavanju, posebno u samim naslovima, gdje se ističu negativne strane, informacije se vade iz konteksta, i problem maloljetničke delikvencije predstavljaju na dramatičan način. Mediji maloljetnike u većini tekstova i izvještaja predstavljaju kao ubice, palikuće, silovatelje, nasilnike, tj. kao ozbiljnu prijetnju za društvo koje mora naći neki način da se bori sa tom 'pošasti'.

Osim toga, događaji se u negativnom ozračju predstavljaju uglavnom kroz crnu hroniku i bombastične naslove, bez istraživačkog i adekvatnog pristupa utvrđivanju u definisanju problema, uzroka za njegov nastanak i otvaranja mogućnosti za njegovo rješavanje. Uticaj medija i kršenje prava djeteta ogleda se i u prezentaciji niza neadekvatnih sadržaja, samo iz razloga podizanja gledanosti ili tiraža medija, senzacionalističkim tekstovima o životu poznatih. U tom smislu djeca su izložena sadržajima koji daju krivu sliku o realnom svijetu i poistovjećujući se sa poznatim glumcima i pjevačima djeca grade stavove o načinu života. Poistovjećuju se s medijski nametnutim javnim osobama među kojima su mnoge „zvijezde“ bez pokrića, dospjele na pozornicu, na naslovnice, oskudno obučene, zbog opijanja na javnim mjestima, plastičnih operacija, učesče u Reality Show-u i iznošenju vlastite intime. Spominjanje imena i prezimena i drugih podataka iz kojih okolina lako može prepoznati identitet maloljetnih prijestupnika od iznimke je postala gotovo pravilo, i tako ih se ostavlja s druge strane zakona bez mogućnosti povratka i nade za drugu životnu priliku. Novinari svoje ponašanje opravdavaju interesom javnosti, ali, pri tome zaboravljaju da pravo javnosti na informacije ne može biti iznad prava djeteta na zaštitu privatnosti. Neprimjereno izlaganje u medijima može dodatno traumatizirati djecu i negativno uticati na njihov razvoj, potaknuti na negativne reakcije i izložiti osudama okruženja. U medijima u BiH, prema podacima različitih istraživanja, problem predstavljaju mali budžeti u medijima i obrazovanje novinara.. Međutim, trenutna medijska slika ih ne opravdava, niti oslobađa od obaveze poštovanja etičkih načela struke.

### **Konvencija o pravima djeteta**

Donošenje "Povelje o pravima djeteta", 20. novembra 1959. godine predstavljalo je prvi korak u naporima da se počnu rješavati sve izraženiji problemi kršenja prava djece u cijelom svijetu. Otada je 20. novembar proglašen Danom prava djeteta. U preambuli te povelje stoji rečenica koja ukazuje na njen smjer: **"Čovječanstvo duguje djeci najbolje što ima."** Dvadeset godina kasnije, 1979. godine - u "godini djeteta"- predloženo je da se ta povelja, koja je kao preporuka imala manji značaj, proširi tako da bude međunarodno pravno obvezujuća. Deset godina kasnije - nakon napornih pregovora - Generalna skupština Ujedinjenih naroda usvojila je "Konvenciju o pravima djeteta" sa 54 člana. Konvenciju, koju je dosad potpisalo više od 180 zemalja. "Konvencija o pravima djeteta" je u svijetu najviše puta ratificiran dokument o ljudskim pravima, ali i uprkos tome njeno provođenje je još uvijek u "dječjim cipelama". Bosna i Hercegovina je potpisnica *UN Konvencije o pravima djeteta*, što obavezuje i medije da je poštuju. Konvencijom su djeca po prvi put izdvojena kao poseban subjekt međunarodnog prava i zaštite. Konvencija daje cjelovito viđenje prava djeteta kojem se priznaje dostojanstvo, jednaka i neotuđiva prava, bez obzira na rasu, boju kože, spol, jezik, vjeru, političko i drugo uvjerenje, nacionalno, etničko ili socijalno porijeklo i imovnsko stanje i rođenje.. Četiri temeljna principa Konvencije su vrlo bitna za sve koji se bave pitanjem ili problemom prava djeteta. O njima i novinari moraju voditi računa kada se bave temama o djeci i u vezi sa djecom. To su: najbolji interes djeteta; pravo svakog djeteta da ne bude diskriminirano; pravo svakog djeteta da se

njegovo/njezino mišljenje čuje u vezi sa svim pitanjima koja ih se tiču, i pravo svakog djeteta na opstanak i razvoj. Najbolji interes djeteta je prioritetan. U članu 3. Konvencije o pravima djeteta se navodi da, bez obzira na to da li neku aktivnost u vezi sa pravima djeteta provode javne ili privatne institucije za socijalnu zaštitu, sudovi, administrativni organi ili zakonodavna tijela, moraju prioritetno utvrditi najbolji interes djeteta. U okviru građanskih prava i sloboda djeteta, u članu 13. Konvencija definiše medijska prava djeteta. I konačno, u članu 17. Konvencije definiše se pravo djeteta na pristup informacijama i obaveza države da prepozna važnost medija za pravilan psihički, fizički i društveni razvoj djeteta. Mediji moraju biti izvor korisnih sadržaja za razvoj djeteta. Djeci se garantuju sloboda izražavanja i učešća u medijima, kao i pravo na zaštitu u medijima. Konvencija garantuje pravo djeteta na privatnost, što je također izuzetno važno kod medijskog izvještavanja. Medije, osim Konvencije na zaštitu prava djeteta obvezuju i drugi zakoni i akti. To su:

Etički kodeks istraživanja o djeci (Vijeće ministara BiH (Službeni glasnik BiH, broj 26, od 10.04.2006.).

Kodeks za štampu BiH usvojen 29.04.1999. od svih udruženja novinara u BiH, a dopunjen 25.02.2005 i 24.08.2006.

Zakon o komunikacijama BiH, koji je donijela Parlamentarna skupština BiH (Službeni glasnik 31/03).

Kodeks za emitiranje radio televizijskog programa je na temelju ovlasti iz *Zakona o komunikacijama* donijela Regulatorna agencija za komunikacije ("Službeni glasnik BiH", broj 31/03).

Kodeks o oglašavanju i sponzorstvu za radio i televiziju je donijelo Vijeće Regulatorne agencije za komunikacije ("Službeni glasnik BiH", broj 31/03).

Zakon o krivičnom postupku BH (i entiteta)

### **Kako djeci osigurati zaštitu privatnosti u medijima?**

Pored uticaja medija na podizanje svijesti o zaštiti prava djece često se u medijima na najgrublji način krše njihova prava, posebno pravo na privatnost. Razlozi leže u nedovoljnom poznavanju propisa kojima se štite prava djeteta, odnosno Konvencije o pravima djeteta, ali i površnog i nedovoljnog uključivanja novinara u prezentiranje informacija javnosti. Prema različitim istraživanjima ali i praćenju tekstova u dnevnoj štampi najizraženije je kršenje prava na zaštitu identiteta i djetetove privatnosti. Najčešća negativna izvještavanja medija vežu se za crnu hroniku, žrtve nasilja u porodici, međuvršnjačkog nasilja ili upotrebe oružja. Vrlo se često događa da novinar u tekstu direktno ili indirektno otkrije identitet djeteta koje je žrtva ili počinitelj nasilja, osumnjičenik za kazneno djelo, svjedok nasilja, član porodice, počinitelja ili žrtve kaznenog djela ili je žrtva spolnog zlostavljanja. Bez pristanka djetetovih roditelja ili staratelja objavljuje se njegovo ime i fotografija. Također se fotografije djeteta objavljuju izvan konteksta u kojem su snimljene, koriste se kao ilustracije neke negativne teme. Često se bez prikriivanja identiteta snimaju djeca u različitim situacijama, npr. na mjestu nesreće. Upotreba privatnih detalja, fotografija, oprostajnih pisama radi izazivanja emocija. U novinarskim pričama se donose se pune informacije o identitetu djeteta, porodici, dijagnozi ako je u

pitanju povreda ili bolest, naziv škole u koju ide ili adresa stanovanja i neadekvatne i površne ocjene o ponašanju, karakteru ili uzrocima devijantnog ponašanja kod djeteta, kao i niz ocjena koje mogu štetiti razvoju djeteta i definisati ga u budućnosti. Novinari i urednici prečesto zaboravljaju obavezu prema zaštite identiteta djeteta. Prilikom izvještavanja o događajima u kojima su akteri djeca prečesto se zaboravlja na zakonske okvire i obavezu zaštite indentiteta maloljetnika (Zakon o medijima i Kodeks časti novinara ). Posebno je zabrinjavajuće to što povjerljive informacije o djetetu, kojima mogu raspolagati samo policija, zdravstveni profesionalci i zaposlenici socijalne službe koji su ih dužni čuvati kao službenu i profesionalnu tajnu, ipak dospijevaju do novinara i bivaju objavljeni. Novinari svoje ponašanje opravdavaju interesom javnosti, međutim, pritom zaboravljaju da pravo javnosti na informacije ne može biti iznad prava djeteta na zaštitu privatnosti. Dakle, na pitanje o čemu je toačno riječ kad govorimo o privatnosti, možemo odgovoriti da je riječ o djetetovu privatnom životu, njegovu identitetu, duševnom integritetu, slici u javnosti, sudjelovanju u stvaranju slike o njemu, razumijevanju interpretacije i tumačenja njegova života i njega samog. Identitet se otkriva objavom fotografije, imena, inicijala, podataka o obiteljskim prilikama, osobnoj povijesti ili razvoju, prikazivanjem roditelja, citiranjem djetetovih riječi, prikazivanjem djeteta, govorenjem o njemu. To se može činiti direktno, no i indirektno, baveći se drugima koji su na razne načine povezani s djetetom. Neće svaki medijski prikaz naštetiti djetetu. Naprotiv, želimo da djeca budu vidljiva u društvu, da se njihov glas čuje i tu su mediji dragocjeno sredstvo i put. No, problem nastaje kad medijski prikaz nije u interesu djeteta. Obaveza novinara je da jasno i precizno utvrde što je to dobrobit djeteta i koji je najbolji interes djetata. Dalje, neophodno je na moralno prihvatljiv način objavljivati slike (maloljetnih lica u specifičnim i delikatnim situacijama ). Posebo izražen problem, primjetan u dnevnim listovima kada je u pitanju prosjačenje i teme o rasprostranjenosti prosjačenja na ulicama bosanskohercegovačkih gradova. Nije rijedak slučaj objavljivanja djece romske populacije na slikama uz naslove koji diskriminiraju položaj te djece, koja sigurno nisu svojom voljom na ulicama.

### **Odgovornost za otkrivanje identiteta djeteta u medijima snose i roditelji**

Roditelji često sami potaknu objavljivanje i otkrivanje identiteta djeteta, želeći tako upozoriti na neki nastali problem i time ugrožavaju njihovo pravo na privatnost. Objavljivanje djetetovih fotografija u novinama i na televiziji predstavlja također oblik manipulacije djecom, tokom ili nakon razvoda roditelja, kad majka ili otac medijskim izlaganjem djeteta nastoje izvršiti pritisak na bivšeg bračnog druga ili partnera, ocrniti ga u javnosti ili ostvariti neki svoj interes. Za te oblike kršenja djetetova prava na privatnost odgovorni su i mediji, dakle novinari i urednici ali i roditelji koji za to daju saglasnost, a nerijetko i sami iniciraju objavljivanje djetetove intime. Posebno su u medijima česte takve zloupotrebe djece poznatih roditelja. Da li je kršenje dječijih prava i pojavljivanje maloljetnica na izborima za miss? Ovogodišnja miss BiH je 16-to godišnja djevojka čije su učešće u izboru ljepote podržali roditelji. Ona je vrlo oskudno obučena, u bikiniju, bila izložena ocjenjivanju komisije čiji su članovi u dobi između 40 i 60 godina. Da li ima smisla govoriti o pronografiji? Pedofiliji ? u situaciji



kada se u svim medijskim sadržajima pojavljuje slika maloljetnice, kao predstavnice BiH na izboru ljepote. Otkrivanje identiteta djeteta u pojedinim slučajevima može biti u djetetovu interesu. Na primjer, kad se nastoji prikupiti pomoć za skupu operaciju ili lijekove koji su djetetu potrebni, a sistem zdravstva ih ne finansira. Tu se krije i druga zamka a to je ugrožavanje dostojanstva djeteta. Takve novinarske priče moraju biti detaljno istražene i prezentirane javnosti na vrlo poseban način. U kampanjama i populariziranju vrijednih humanitarnih aktivnosti dijete treba prikazivati s empatijom, a ne sa sažaljenjem, dakle ne kao bespomoćnu žrtvu, već kao osobu koja ima svoja prava i treba ih ostvariti. Mediji imaju moć promocije, ne samo u zaštiti dječjih prava nego u svemu. Ono što predstavlja problem je nastojanje medija da istinito prenose sve relevantne informacije. S druge strane, interes Konvencije je najbolji interes djeteta. Ova dva interesa moraju ići zajedno i moraju naći zajednički jezik. Mediji treba da izvještavaju istinito, ali u najboljem mogućem interesu djeteta. Medijska udruženja moraju raditi na tome da budu izgrađena određena pravila i da se dođe do nekih opštih standarda kada je u pitanju izvještavanje o djeci. Problem je također i jezik u medijima. Na primjer, maloljetni prestupnici se u medijima često nazivaju „delinkventima“, što dodatno stigmatizira dijete koje je u sukobu sa zakonom. Izlaganje djece neadekvatnim medijskim sadržajima je danas vrlo rasprostranjeno. Nerijetko se prava djeteta krše i kroz neprimjereno reklamiranje i oglašavanje raznih proizvoda neprikladnih za djecu iz raznih razloga, npr. zdravstvenih ili odgojno- obrazovnih. U reklamama, danas ili u velikom broju televizijskih sadržaja eksplicitno se serviraju sadržaji neprimjereni mlađim dobnim skupinama (sadržaji sa eksplicitno izraženim seksualnim porukama, fotografijama, agresivnim ponašanjem i sl.). Reklamne poruke na bilbordima poput Mediji, a posebno televizija, imaju veliku ulogu u edukaciji. Djeca izgrađuju sopstvene vrijednosti na osnovu viđenog na televiziji i uče kako da komuniciraju, a mala djeca često misle da je sve što vide na TV prihvatljivo. Djeca su danas putem medija izložena raznim stavovima i ponašanjima, izložena su nasilju, seksualnosti, gender stereotipima, temama vezanim za droge i alkohol.

Nasilje u medijima je sve eksplicitnije, sadističko i seksualno orijentirano. Povećava se antisocijalno ponašanje, a nasilje se sve češće prihvaća kao legitiman način rješenja konflikta. Mediji imaju odgovornost da zaštite integritet djece i da ih zaštite od nasilja i pornografije. Djeca već od prve godine života percipiraju sadržaje koji se emituju na televiziji. Sadržaji se trebaju prikazivati uz prethodno upozorenje. Djeci treba pojasniti na primjeren način ono što vidi na televiziji, a nikako ih ne treba držati pod staklenim zvonom jer kad kroče na ulicu njih dočeka surov život. S djecom treba jednostavno razgovarati, objasniti im zbog čega je nešto dobro, a zbog čega nije. Djeca su svakodnevno izložena štetim medijskim sadržajima na malim ekranima. Pretjerana izloženost medijima bez nadzora roditelja može se smatrati novim oblikom zanemarivanja. Djeca se lako daju impresionirati, teže razlikuju realnost od mašte, ne mogu jednostavno razabrati motive nasilju, te uče promatranjem i podražavanjem (imitacijom). Djeca koja gledaju nasilje u medijima imaju veću mogućnost iskazivanja agresivnog ponašanja kasnije u životu od one djece koja nisu gledala nasilje u medijima. Nasilne video igrice pojačavaju agresivnost u djece, njihovim mislima, osjećajima, te

povećavaju neosjetljivost za probleme drugih. Kod djeca koja češće gledaju televiziju te igraju video-igrice vjerojatnije je agresivno ponašanje prema vršnjacima. Agresivno ponašanje na ekranu kojemu nedostaju posljedice ocrtava ga opravdanim te će imati veći učinak na djecu. Kada nasilje vrši atraktivni, karizmatički junak s kojim se dijete poistovjećuje, učinak toga nasilja bit će još i veći. Scene nasilja koje izgleda da najviše oblikuju njihovo ponašanje nakon gledanja su one u kojima se oni poistovjećuju s počiniteljem nasilja. Nameće se zaključak da BH društvo nije dovoljno senzibilirano na povrede prava djeteta u medijima jer niti roditelji/staratelji, niti nadležni državni organi, kada za to imaju mandat, uglavnom ne pokreću postupke za zaštitu prava djeteta i pred nadležnim sudovima, za što ima osnova. Nove rizike i odgovornosti u zaštiti privatnosti djece donosi i internet. I internetske stranice, forumi, blogovi i drugi oblici javno dostupne elektronske komunikacije sve češće se pojavljuju kao novi načini ugrožavanja privatnosti i drugih prava djece. Oni postaju novi mediji putem kojih se iznose osobni podaci, objavljuju fotografije i otkriva intima djece, a često ih se na taj način izlaže riziku od elektronskog i drugog zlostavljanja. Činjenica je da su djeca vrlo tiha, da u medijima ima malo ili nikako sadržaja u kojima iznose svoje stavove, mišljenja ili učestvuju u kreiranju stavova o djeci. U isto vrijeme jako je izraženo odsustvo pojavljivanja djece sa svojim stavovima, mišljenjima ili izjavama koji bi osvijetlili prisutne probleme, sve veću upotrebu alkohola i oružja kod maloljetnika ili uzroka agresivnog ponašanja. I medijima također, nema istraživanja o djeci.

### **Nasilje među djecom školske dobi – velik interes medija**

Sve češće pojedinačni slučajevi vršnjačkoga nasilja u školi dobivaju velik prostor u medijima, tretiraju se kao “vijesti dana”, o njima se izvještava uz iznošenje mnogobrojnih detalja, pretpostavki i nagađanja o mogućim motivima, “krivcima”. Nasilje i zlostavljanje među djecom zaslužuju pažnju javnosti, ali kao pojave, a ne kao medijski događaji. Posebno zabrinjava to što informacije medijima najčešće daju roditelji žrtve nasilja, koji smatraju da škola nije dovoljno zaštitila njihovu djecu. Čini se da su medijima posebno zanimljiva djeca koja pokazuju probleme u ponašanju odnosno čije ponašanje odstupa od norme. Medijska industrija prodaje nasilje, pornografiju i reklame kao unosnu robu, a sudbine i tragedije ljudi kao „dobre priče“. U nastojanjima da se ukaže na taj problem te da se problem komunikacijskih prava djece i zaštite privatnosti djece u medijima društveno regulira, UNESCO je Deklaracijom o medijskom odgoju 1982. godine inicirao projekt medijskog odgoja. Pornografija na filmu, televiziji ili internetu, ozbiljan je problem savremenog svijeta. Djeca su izložena različitim sadržajima koji utiču na izgradnju stavova, promjena u percepciji svijesti ali i razvoha određenih matrica ponašanja. Roditelji, obrazovne institucije i medijski stručnjaci s pravom svakoga dana postavljaju pitanje kakav je taj medijski sadržaj koji svi percipiramo–konzumiramo, te na koji način medijski sadržaj može uticati na mlade. Bonfadelli je još 1988. došao do nalaza koji pokazuju kako konzumiranje medija može dovesti do lošijih ocjena u školi, pada čitanja knjiga i povećanja razine apatije u gotovo svakoj generaciji adolescenata. Kako je maloljetnička delikvencija stvarni i veliki društveni problem s kojim se susreću kako školska djeca, tako i njihovi učitelji i roditelji, jednom



riječu cijela zajednica, postavlja se pitanje načina izvještavanja o ovom problemu, jer slika koju mediji plasiraju o ovim slučajevima može uticati na mišljenje javnosti o rasprostranjenosti ove pojave, te njihovog karaktera i značaja. Mediji bi svakako trebali maksimalno poštivati privatnost i ne kršiti prava maloljetnika na način koji bi mogao uticati na njihovu psihu ili čak njihove živote. O tome govori i Član 11 Kodeksa za štampu koje je sastavilo Vijeće za štampu BiH. Analizirajući medijske natpise dolazi se do podataka da je najveći broj tekstova vezan za Crnu Hroniku i površno prezentiranih informacija o maloljetničkoj delinkvenciji, a vidno odsustvo serioznih novinskih tekstova na pomenutu temu. Primjena odgovarajuće terminologije od strane medija značajna je i zbog educiranja javnosti kako bi se prekinuo začarani krug stigmatiziranja i potkrepljivanja rizičnog i delinkventnog ponašanja. U interesu je svakog društva da poticajnim djelovanjem na maloljetne osobe unaprijedi njihovo ponašanje i mogućnost reintegracije te umanjí rizik od recidiva, odnosno povratka delinkventnom ponašanju. Jedino uz pomoć zajednice i saradnju institucija, maloljetni počinitelji kaznenih djela mogu postati zdravi i aktivni članovi društva. Izvještavanje o maloljetničkoj delinkvenciji trebalo bi doprinositi razumijevanju tog problema, a ne zastrašivati javnosti. Međutim, mediji rijetko govore o uzrocima i rizičnom ponašanju koje mu prethodi. Nedostatak informacija o kontekstu, uzrocima, trendovima i mogućim rješenjima problema maloljetničke delinkvencije vodi ka osjećaju nesigurnosti, nemoći i apatije. Umjesto da ukazuju na faktore rizika, mediji su skloniji izvještavanju o "devijantnosti" maloljetnika, kao da je riječ o osobama koje su "prirodno" predodređene za vršenje kaznenih djela. Devijantnost je sociološki pojam koji ukazuje na odstupanje od društvenih normi, vrijednosti i prihvaćenih modela ponašanja određene društvene zajednice. Označavanje neke osobe kao "devijantne" predstavlja prvi korak društvene kontrole. Porazno je da u medijima često nema mjesta za interese i stavove maloljetnika i pozitivne primjere njihovog djelovanja. Kako ne bi bili u žiži interesovanja jedino kada se sukobljavaju sa zakonom, potrebno je zapitati se koji su to njihovi najveći problemi te šta ih uistinu zaokuplja.

### **Mediji i nasilje**

Pod "medijima" podrazumijevamo novine, magazine, radio i televizijske stanice, te internet.

Uticaj medija na formiranje stavova kod djece nije nimalo beznačajan. Mediji su na trećem mjestu kao izvori učenja nasilja, odmah iza porodice i društvenog okruženja. Djeca su od najranije dobi izložena djelovanju nasilja u medijima. Danas televizija dominira životom djece kako u gradskim, tako i seoskim sredinama. Pored televizije, djeca rano dolaze i u kontakt sa kompjuterima, pa su dosta i u kontaktu sa internetom i informacijama koje na njemu mogu dobiti. Više od 50% svog slobodnog vremena djeca provedu u gledanju filmova i sve učestalijem igranju igrice na kompjuteru, koje su ponekad prepune nasilnog sadržaja i koje nisu prilagodjene dječijem uzrastu, pa ih djeca često shvataju i oponašaju bukvalno. To djecu dovodi do toga da ih ona u svakodnevnom životu primjenjuju u istim ili sličnim situacijama. Nasilni junaci postaju uzori djeci širom svijeta.

Negativni efekti medijskog nasilja su sljedeći:

- Djeca postaju tolerantnija prema nasilju i ono im manje smeta.
- Razvijaju krive stavove o nasilju i imaju gubitak saosjećanja prema onima koji trpe nasilje.
- Počinju gledati svijet kao nasilan, plašeći se da će se naći u situaciji da trpe nasilje.
- Sve više ispoljavaju asocijalno i nasilno ponašanje.
- Više su izložena nasilju i imaju potrebu za više nasilja u igri.
- Konfliktne situacije pokušavaju riješiti koristeći se nasiljem kao prihvatljivim i poželjnim.
- Žive u virtuelnom svijetu, ne razvijaju optimalno emocionalnu inteligenciju ni samopouzdanje.
- Manjka im kreativnosti, povećava im se mogućnost razvoja depresije i nesigurnosti.
- Prisutno je nerazumijevanje pravog značenja nasilja, pa iz toga proizilazi pogrešno zaključivanje.
- Nasilje vrši konstantan uticaj na navike i način života.

Da bi se donekle suzbili efekti nasilja u medijima na djecu, postaje praksa da se na televiziji emituju upozorenja za gledaoce, koja se odnose na donju uzrasnu granicu za koju je sadržaj koji slijedi neškodljiv. Takođe, potrebno je skretati pažnju novinarima, prilikom izvještavanja o nasilju nad djecom, da imaju obavezu da zaštite identitet djece uključene u čin nasilja, da vode računa o njihovom dostojanstvu i šansama za rehabilitaciju, koja će biti otežana ukoliko djeca ostanu javno obilježena ovim činom. Ovo ponekad nije lako, jer je u stalnoj borbi za gledanost i tiraž, senzacionalizam veoma zastupljena novinarska praksa, kod nas, ali u svijetu. Ipak, mora se imati u vidu da novinarski kodeksi imaju propise za zaštitu maloljetnika u medijima, i da je od posebne važnosti poštovati te propise kada se izvještava o nasilju. To je važno zbog štete koja se može nanijeti djeci na koju se konkretan slučaj odnosi a može imati i kontraefekte promocije nasilja umjesto borbe protiv njega.

### ***Literatura***

1. Zaštita privatnosti djece u medijima. Zbornik priopćenja s tribine, Zagreb 2009.
2. MC Online [www.media.ba](http://www.media.ba) (mediji-u-bih-i-prava-djeteta-pravni-osnov.htm, maloljetnik-predator-drustvo-abolirano.htm).
3. Mandić A. Nasilje u medijima, Seminarski rad.
4. Zgrabljic Rotar N. Mediji–medijska pismenost, medijski sadržaji i medijski utjecaji, [www.mediaonline.ba](http://www.mediaonline.ba)
5. Ilišin V., Marinović Bobinac A. i Radin, F. Djeca i mediji. DZZOMM i IDIZ . Zagreb, 2001
6. <http://www.zastitimodjecuodnasilja.org>

**Tema II**  
**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH**

# MULTIFUNKCIONALNI PRISTUP PORODICE I ŠKOLE U ODGOJU ADOLESCENTNE POPULACIJE U JU OŠ „BAŠIGOVCI“ U BAŠIGOVcima

Noćajević S.<sup>1</sup>, Ferhatović Dž.<sup>2</sup>, Bojagić A.<sup>1</sup>, Ferizović, S.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>JU OŠ „Bašigovci“ Bašigovci, Živinice

<sup>2</sup>Prirodno-matematički fakultet Univerzitet u Tuzli

<sup>3</sup>NO „DUGA“, Sarajevo

## Sažetak

*Uloga porodice u odgoju adolescenata se ogleda u podsticanju, usmjeravanju razvoja mlade ličnosti, te formiranje slobodne, humanizovane, svestrane i kreativne ličnosti, u cilju da se doprinose zdravom i vedrijem djetinstvu u skladu sa zakonitostima i osobenostima psihičkog razvoja djece – adolescenata. Sve navedene aktivnosti realizovane su uz pomoć menadžemnta i stručno osposobljenih uposlenika škole (koordinacija). Istraživanje je urađeno na uzoraku 157 učenika (sedmih i osmih razreda, iz šest odjeljenja). Istraživanje je rađeno u školskoj 2009./2010.godini. Uključenost roditelja je 71 (sedmih razreda) i 69 (osmih razreda), ukupno 140 roditelja. Akcent je dat na nekoliko aktuelnih ključnih problem situacija (nasilje među vršnjacima, neopravdano odsustvo sa nastave, prisutnost tabakizma). Uz primjenu odgovarajućih instrumenata, tehnika (opservacija, tema koje govore o neprimjerenim oblicima ponašanja kao i angažovanje stručnih lica). Rezultati su bili vidni, posebno se popravio odnos saradnje porodice i škole kroz uključivanje roditelja u vijeće roditelja, vijeće učenika, sa nadležnim organima i institucijama ove škole, kao i pozitivan pristup u odgoju, a što najbolje pokazuje septembar 2010.godine u odnosu na septembar prošle školske godine, a očituju se kroz rapidno smanjeni broj neopravdanih izostanaka, smanjeno nasilje među vršnjacima i smanjeno korištenje duhanskih proizvoda.*

**Ključne riječi:** porodica, škola, adolescenti, nasilje

## Uvod

Adolescencija je vrijeme odrastanja prelaz iz nezrelosti djetinstva u zrelost odrasle dobi. Adolescencije obuhvata biolosko, psihološko socijalne promjene te za posljedici imaju emocionalnu razdaljinu prema roditeljima, a raste važnost pripadanja grupi vršnjaka. Čovjek kao ljudsko biće u pojedinim fazama ili godinama ima poteškoće u prilagođavanju samome načinu života, koje od tih teškoća uzrokuju „problem“ nije lahko definisati. U posljednje vrijeme sve veći broj djece i omladine su okarakterisani kao osobe sa poremećajem u ponašanju. Ovaj problem je toliko došao do izražaja da se može jasno reći da je poprimio oblik „epidemije“. Problem poremećaja u ponašanju predstavlja planetaran problem istovremano i kod nas a naročito je došao do izražaja poslije rata. Činjenica koja zabrinjava jeste da poremećaj u ponašanju zahvata sve češće djecu mlađe hronološke dobi, javlja se u različitom obliku i pretstavlja činilac koji sve više prijeti njegovom prerastanju u delikventno ponašanje, pa i u kriminalitet odraslih. U današnjem vremenu imamo čitav niz nepovoljnih okolnosti u kojima se promijenio koncept samoga načina življenja od moralnih, ekonomskih, socijalnih i društvenih faktora predstavlja jasne korake ka nastajanju neprihvatljivog oblika ponašanje. Ovim radom ćemo pokušati dati odgovore na slijedeća krucijalna pitanja:

- Uloga porodice u odgoju adolescenata
- Uloga škole u odgoju adolescenata

## **Teorijsko naučno razmatranje problema**

### *Poremećaj u ponašanju (pojam, uzroci)*

Pod pojmom osobe sa poremećajem u ponašanju podrazumjevaju se osobe u kojih su odstupanja od prosječne populacije tolika da im je zbog toga potreban odgoj, obrazovanje i osposobljavanje za život i rad posebnim uslovima. Takvo ponašanje je socijalno neprihvatljivo opasno za pojedinca i društvo. Kao djecu sa poremećajem u ponašanju označavamo onu djecu čije ponašanje uzrokuje konfliktne situacije. U tom slučaju govorimo o emocionalnom oštećenju ili o socijalno neprilagođenoj djeci. Ako ponašanja ličnosti u određenoj okolnosti dobije prekršaj onda se govori o delikventnom ponašanju. Cilj ovog istraživanja je ustanoviti koji se najčešće poremećaji u ponašanju javljaju kod adolescentne populacije u JU OŠ „Bašigovci“ i koji su uzroci tih poremećaja. Istraživanjem je ustanovljeno da u JU OŠ „Bašigovci“ adolescentnoj populaciji preovladavaju tri najčešća oblika poremećaja u ponašanju, a to su: bježanje i neopravdano odsustvo sa nastave, konzumiranje duhanski prerađevina i nasilje među vršnjacima. Istraživanjem su bili obuhvaćeni učenici i roditelji, 71 učenik sedmih razreda i 69 učenika osmih razreda u starosnoj dobi od 14-15 godina što ukupno iznosi 157 učenika te 149 roditelja. Govoreći o hronološkoj dobi ispitanika (učenika) treba napomenuti da se radi o završnoj fazi rane adolescencije i početnoj fazi srednje adolescencije.

## **Metode rada**

Metode korištene u ovom istraživanju su: servey-metoda i analitičko deskriptivna metoda. Navedene metode u istraživanju smo koristili kroz različite upitnike u kojima smo ispitali stavove, vjerovanja i mišljenja ljudi. Tehnika korištena u ovom istraživanju jeste tehnika anketiranja gdje smo ispitali stavove i mišljenja učenika i roditelje te njihova očekivanja, želje i potrebe.

## **Rezultati i diskusija**

Tokom istraživanja indentifikovani su najučestaliji nepoželjni oblici ponašanja među adolescentima JU OŠ „Bašigovci“, a to su: bježanje i neopravdano odsustvo sa nastave, konzumiranje duhanski prerađevina i nasilje među vršnjacima.

### *Bježanje i neopravdano odsustvo sa nastave*

Bijegom se smatra nedozvoljeno i neprkladno udaljavanje iz odgojne sredine na kraće ili duže vrijeme. Prema rezultatima anketiranja učenika OŠ „Bašigovci“ glavni uzroci bježanja i izostajanja sa nastave su: bježanje zbog nemogućnosti uklapanja u razrednu zajednicu, nepostojanja radnih navika, razdora u porodici, negativnih stavova prema školi, negativnih uticaja okoline itd. Opservacijom učeničke populacije primjetili smo da učenici sedmih i osmih razreda imaju naglašeniji afinitet prema bježanju i izostajanju sa nastave nego učenici mlađih razreda. Primjetili smo da je jedan od glavnih razloga neopravdanog izostajanja sa nastave takozvani strah od škole gdje adolescenti nisu u stanju da se nose sa školskim obavezama. Školske 2009/2010 godine broj izostanaka učenika sedmih i osmih razreda

sveukupno iznosi 2478, od toga 2142 opravdana i 336 neopravdanih časova. Broj učenika sedmih i osmih razreda školske 2009/2010 je iznosio 165 gdje je broj izostanaka po učeniku bio 15,018 ili 0,15%. Broj opravdanih časova po učeniku iznosi 12,98 ili 0,12% a broj neopravdanih časova po učeniku iznosi 2,036 ili 0,02%. Treba napomenuti da se nesmije izvršiti generalizacija svih učenika već navesti da je određeni broj učenika bio nosioce neopravdanog izostajanja sa nastave. Odnos između učenika i učenica u izostavljanju sa nastave je 85% neopravdano izostaju učenici a 15% neopravdano izostaju djevojčice.

#### *Konzumiranje duhanskih prerađevinja*

Konzumiranje duhanskih prerađevinja je izrazitološa i rasprostranjena osobina kod odraslih, mladih, a sve češće i kod djece. Konzumiranje duhanskih prerađevina kod odraslih se smatra normalnom pojavom iako štetnom ali kada do konzumiranja istih dođe kod djece smatra se lošom i negativnom navikom. Upotrebom duhanskih prerađevina kod djece izaziva veću i bržu ovisnost nego kod odraslih. Najčešći razlog konzumiranja duhanskih prerađevinja je želja da se izjednače ili identifikuju sa odraslima. Konzumiranje duhanskih prerađevina često za sobom povlači i druge loše navike kao npr. druženje sa pojedincima asocijalnog ponašanja dovodi do konflikta sa roditeljima i nastavnicima, javljaju se veće potrebe za novcem, a često se javlja krađa i laž.

#### *Nasilje među vršnjacima*

Sljedeći oblik poremećaj u ponašanju koji je predstavljen u ovom radu je nasilje među vršnjacima. To je jedan od najtežih oblika poremećaja u ponašanju zbog toga što za posljedicu imam nepopravljivu štetu. Problem je kompleksan pa smo prema njemu tako postupili. Postoji više definicija šta je to nasilje. Jedna od najjednostavnijih je da se nasilje među vršnjacima može definisati kao ponašanje između dvoje ili više mladih ljudi s ciljem kontrole, moći i zastrašivanja.

#### *Uzroci nasilja*

Uzroci nasilja su složeni i često isprepleteni. Nasilje u školi je relativno kasno postalo predmet interesovanja znanstvenika. Naša zapažanja su sljedeća:

- sve je više učenika koji svojim ponašanjem ometaju rad u razredu,
- djeca su više nasilna nego ranije, a nasilju su posebno skloni adolescenti,
- mnogo djece pokazuje manjak bilo kakvog osjećaja brižnosti prema drugima ili osjećaj žaljenja zbog učinjenog,
- nastavnici sve više učenike opisuju kao agresivne i neprijateljski raspoložene mlade osobe.

Nasilje u školi ima sljedeće zajedničke elemente:

- Da se radi o agresivnom činu
- Postoji ne srazmjer u snazi i moći ( žrtvi se je teško braniti )

- Radi se o činu koji se ponavlja
- Može se raditi o fizičkom zlostavljanju (uderanje, guranje, potezanje), verbalnom (nazivanjem ružnim imenima, prijetnje i ismijavanje) ili indirektno zlostavljanje (isključenje iz grupe, ogovaranje).

#### *Tipovi nasilja*

Tipovi nasilja mogu biti sljedeći: Fizičko, Emocionalno ili psihičko, Seksualno, Ekonomsko i Kulturno nasilje. *Fizičko nasilje* manifestira se kroz različite oblike fizičkog zlostavljanja, a za posljedicu ima nanošenje ozlijeda. Uključuje ponašanja kao što su šamaranje, uderanje ekstremitetima, predmetima, guranjem, ugriz i opekotine, zaključavanje i ugrožavanje slobode kretanja. *Psihičko ili emocionalno nasilje* očituje se kroz verbalne i emocionalne prijetnje i ucjene, govorenje pogrđnih riječi, izolaciju od prijatelja i/ili porodice, nazovanjem pogrđnim imenima, kontroliranje kretanja, govorenja i odijevanja. *Seksualno nasilje* odnosi se na spolno uznemiravanje kao što su dobacivanje i uvredljivi komentari, ili bilo koji oblik fizičke seksualne aktivnosti (ljubljenje, dodirivanje, prisilni spolni odnos) bez pristanka druge osobe. *Ekonomsko nasilje* uključuje krađu, uzimanje ili iznuđivanje novca. *Kulturno nasilje* podrazumijeva vrijeđanje na nacionalnoj, religijskoj i rasnoj osnovi.

#### *Uloga porodice u odgoju adolescenata*

Porodica se definira kao osnovna društvena ćelija i kao jedna od najsloženijih, najstarijih i najtrajnijih društvenih grupa. Ona zahvata vrlo različite strane ljudskoga života, pa zbog toga postoji čitavo bogastvo značenja i objašnjenja, od filozofskih, socijoloških, psiholoških, odgojnih, socijalnih pa do ekonomskih i pravnih. Porodica je najvažniji faktor u prvim godinama odgoja mladih ličnosti. Ona udara temelje cjelokupnoj strukturi ličnosti. Odgovorno roditeljstvo vrlo je važna osobina zrelog čovjeka i zato joj pripada ugledno mjesto među odgojnim vrijednostima porodičnog odgoja uopšte. Ima li važnije uloge u društvu od uloge dobre majke ili dobrog oca? Ima li vrijednijeg poziva od poziva roditelja, staratelja i odgajatelja, koji donose na svijet, njeguju i usmjeravaju novi život novog čovjeka? To je ljudski topao, ljubavljivi protkan, poštovanja vrijedan ali i vrlo odgovoran poziv. Uloga porodice u odgoju adolescenata se ogleda u podsticanju, usmjeravanju razvoja mladih ličnosti te formiranje slobodne, humanizovane, svestrane i kreativne ličnosti, a u cilju da se doprinese zdravom i vedrijem djetinstvu u skladu sa zakonitostima i osobenostima psihičkog razvoja adolescenata. Za svaku osobu sa psihičke tačke gledišta nekoliko životnih perioda su posebno značajni. Jedan od tih perioda je i adolescentni period. U njemu se dešavaju mnogobrojne promjene. Jedna od promjena jeste i promjena komunikacije naročito komunikacije na relaciji roditelj – adolescent.

#### *Odnos roditelj – adolescent*

Jedna od velikih promjena u adolescenciji je povećanje emocionalne udaljenosti u odnosu roditelj – dijete. Iako je i dalje prisutna emocionalna toplina u porodici, adolescenti počinju graditi nove odnose

izvan njih. Ti novi intrapersonalni odnosi se stvaraju s vršnjacima. Roditelji moraju postaviti standarde i pravila ponašanja kako bi spriječili da njihova djeca upadnu u probleme. Dobar odnos između roditelja i adolescenta sastoji se u pronalaženju ravnoteže između dozvoljevanja adolescentima da istražuju i zadrže svoju nezavisnost, i njihovog zaštićivanja i postavljanja granica.

Kako razgovarati i komunicirati sa adolescentom:

- Slušati – govorite što manje da bi vaše dijete reklo što više
- Koristite što manje riječi u kratkim rečenicama
- Ne ponavljajte se jer to je jako dosadno
- Govorite normalnim tonom. Što više vičete manje vas čuje
- Organizujte svoje misli prije razgovora
- Pazite na tajming. Nije svako vrijeme dobro za razgovor
- Prekinite razgovor ako se ljutnja ili frustracija pojačavaju
- Dopustite adolescentu da ode, možda je to njegov način na koji kontrolira ljutnju
- Ne postavljajte ultimatum
- Nikada ne ponižavajte
- Prikupite hrabrosti i priznajte kada ste pogriješili
- Pružite im ljubav i nježnost
- Naučite da adolescenti moraju imati svoj kutak intime, u koji nećete ulaziti niti ga kontrolirati

#### *Kako odgojiti nenasilno dijete*

Roditelji imaju važnu ulogu u smanjivanju nasilja, upravo odgajajući svoju djecu u sigurnim domovima. Svakom djetetu je potreban blizak odnos sa roditeljima pun ljubavi kako bi se osjećalo sigurno i zaštićeno te razvilo osjećaj povjerenja. Manja je vjerovatnoća da će se kod djeteta javiti poremećaj u ponašanju ako se roditelj posveti djetetu, puno njime bavi, pogotovo u ranim godinama razvoja. Bez pravilnog nadzora djeca ne dobivaju potrebnu sigurnost. Studije su pokazale da djeca koja nemaju kvalitetan nadzor roditelja, vrlo često razvijaju poremećaj u ponašanju. Osigurajte da znate gdje su vam djeca u svakom trenutku i ko su prijatelji s kojima se druže. Ohrabrite školsku djecu za sudjelovanje u nadgledanim školskim aktivnostima, sportu i rekreaciji. Budite model prihvatljivog ponašanja svojoj djeci. Ne tucite djecu, hvalite dijete, komunicirajte i budite dosljedni. Sve ovo gore navedeno su modeli koji nam mogu koristiti u odgoju ne nasilnog djeteta.

#### *Uloga škole u odgoju adolescenata*

Škola je institucija koja se sastoji od dvije komponente, s jedne strane obrazovne a s druge odgojne. U posljednje vrijeme smo svjedoci kako je odgojna komponenta zanemarena pa možda tu možemo tražiti problem i uzrok poremećaja u ponašanju. Menadžment škole i razrednici su odlučili da se u najozbiljnijoj mjeri pozabave ovim problemom. Bilo je potrebno izraditi program za prevenciju neprihvatljivog ponašanja ( bježanje i neopravdano odsustvo sa nastave, konzumiranje duhanskih



proizvoda i nasilje među vršnjacima). Izradi programa se je pristupilo multidisciplinarno. Pored samih uposlenika škole, direktora, pedagoga, razrednika angažovali su se i vanjski saradnici kao što su: roditelji, defektolog, psiholog, socijalni radnik, nevaldine organizacije. Da bi se došlo do izrade najprihvatljivijeg programa za prevenciju neprihvatljivog oblika ponašanja koristila su se vlastita iskustva te domaći i inostrani modeli programa ovakvoga tipa. Prema navedenim komponentama, iskustvu te domaćim i inostranim modelima za izradu ovakvih programa bilo je potrebno ispuniti sljedeće uslove:

- Osviještenost; odrasli u školi i kod kuće moraju priznati postojanost problema za razvijanjem efikasnog programaprevencije nužno je bilo prikupiti podatke o specifičnim prilikama škole.
- Odluka odraslih ( osoblja škole i roditelja, lokalne zajednice) da će se angažovati u rješavanju ovog problema.
- Mjere na razini škole; ukoliko je škola odlučila nešto učiniti po tom pitanju, morao se organizovati jedan radni sastanak cjelokupnog radnog osoblja, predstavnika roditelja i učenika. Kako bi plan bio konkretan potrebno je ostaviti dovoljno prostora za diskusiji izabrati mjere koje su prilagođene školi
- Mjere na razini razreda; ako se zna da se u razredu pojavljuju neprihvatljivi oblici ponašanja važno je odmah reagovati i razgovarati sa učenicima. Osnovna svrha takvog razgovora je naprosto prekid neprihvatljivog oblika ponašanja kroz postavljanje jasnog i energičnog zahtjeva da se takav oblik ponašanja odmah prekine. Cilje je poslati poruku da se takvo ponašanje prihvata i da ćemo se pobrinuti da ono prestane

Proučavajući inostrane modele prevencije neprihvatljivog oblika ponašanja došli smo do zaključka da se većina stručnjaka za probleme neprihvatljivog ponašanja među učenicima u školi dijele sljedeća uvjerenja o efikasnoj prevenciji. Strategije koje se koriste moraju biti tačne, važno je koliko su efikasne a ne koliko su lake i brze. Ako se ne smanjuje i neprihvatljiv oblik ponašanja ne koristiti ih!

Ključne strategije i intervencije zasnivaju se na vrijednostima, a ne nagradama i kaznama – učenici se moraju naučiti izbjegavanju neprihvatljivog oblika ponašanja i u odsutnosti autoritea. Sva ponašanja za koja želimo da ih učenici biraju i slijede moramo i sami pokazivati kao model i poučavati ih o njima. Svaki učenik je dobrodošao u školu čak i onaj koji se ne ponaša dobro. U školi ne smijem postojati marginalizacija i manje vrijedni učenici, treba ih učiti i pokazivati im da nitko nije manje vrijedan, a prema iskazanom neprihvatljivom obliku ponašanja odnositi se kao brižan roditelj koji to nastoji ispraviti. Svi u školi moraju biti uključeni kako u stvaranjutako i provedbu programa prevencije neprihvatljivog oblika ponašanja bez sudjelovanja svih nećemo dobiti željeni program. Kada smo ispunili sve preduslove ovog programa dobili smo jedan veoma kvalitetan preventivni program neprihvatljivog oblika ponašanja.

U prilogu našeg istraživačkog projekta donosimo ANEKS sprovedenih aktivnosti u školskoj 2010./2011. godini. Tu će biti navedene aktivnosti koje su se poduzele u rješavanju navedenih problema:

- Analiza odgojno – obrazovnog rada u školskoj 2010.godini
- Aktivnosti poduzete na rješavanju postojećih problema
- Edukacija nastavnika
- Edukacija roditelja
- Planska razmjena učenika

Kada je riječ o edukaciji ona je provođena kroz različite radionice, seminare i simpozije. Edukacija je bila usmjerena kako prema nastavnicima tako i prema roditeljima. Proces edukacije su vršile različite vladine i nevladine organizacije ( „DUGA“, EDUCAID“, „SAVE CHILDREN“), stručna lica iz Centra za socijalni rad, uposlenici Doma zdravlja Živinice, defektolozi, socijalni pedagozi itd. Sve učenike sedmih i osmih razreda a naročito učenike koji imaju neprihvatljiv oblik ponašanja smo od početka godine maksimalno uključili u plansko-organizirani i kontrolisani van nastavne aktivnosti ( sportske, kulturne, umjetničke itd.). Formirali smo jedan projekat u kojemu je za cilj bila razmjena učenika, pa smo tako napravili razmjenu naših učenika sa učenicima Srednjo-bosanskog kantona. Naša djeca su išla u posjetu na nekoliko dana svojim vršnjacima u Ustikolinu, gdje su stekli nova prijateljstva, svoju cjelokupnu socijalizaciju podigli na jedan veći nivo, posjećivali kulturne, historijske i ekološke destinacije tog kraja.

### **Zaključak**

Poremećaj u ponašanju u posljednje vrijeme dobijaju karakteristike epidemije. Oni zahtjevaju sve veći broj djece i mladih. Ovaj je problem prisutan u cijelome svijetu, pa tako i kod nas a naročito poslije rata. Činjenica koja zabrinjava jeste da poremećaji u ponašanju zahvataju sve češće djecu mlađe hronološke dobi, da se javljaju u različitim vidovima i da predstavljaju činilac koji sve više prijeti njihovom prerastanju u delikventno ponašanje, pa i u kriminal. Osnovni cilj ovog istraživanja bio je ispitati i utvrditi koji su najčešći poremećaji u ponašanju koji se javljaju kod adolescenata. Ono što zabrinjava jeste da djeca već u ranoj dobi počinju konzumirati stvari koje su štetne za njihov kako fizički tako i psihički razvoj. Potrebno je mnogo više raditi na preventivnom djelovanju kako bi se smanjili neprihvatljivi oblici ponašanja i time pomogli u razvoju djeteta kao cjelokupno zdrave ličnosti. Neophodno je sprovesti što kvalitetniju edukaciju nad roditeljima i osobama koje se bave radom s tom djecom kako bi se dobilo što manje neželjenih oblika ponašanja.

### **Literatura**

1. Tomić, R. Poremećaj u ponašanju kod djece i mladih, Tuzla, 2005.
2. Ćatić, R. Porodična pedagogija, Zenica, 2003.
3. Stojaković, P. Psihologija za nastavnike, III izdanje Banja Luka, 2005.
4. Stanojlović, DB. Porodica i vaspitanje djeteta. Beograd: Naučna knjiga, 1990.
5. Winhel, R . Djeca koju je teško odgajati. Zagreb: EDUCA, 1996.

6. [www.udrugaroditeljia.hr](http://www.udrugaroditeljia.hr)
7. [www.opera.top-forum.net](http://www.opera.top-forum.net)
8. [www.odgoj.com](http://www.odgoj.com)

## **MULTIFUNCTIONAL APPROACH TO FAMILIES AND SCHOOLS FOR THE EDUCATION OF ADOLESCENT POPULATION IN THE PUBLIC INSTITUTION PRIMARY SCHOOL "BASIGOVCI" IN BASIGOVCI**

### **Summary**

*The role of families in the education of adolescents is reflected in encouraging, guiding the development of a young person, and the formation of free, humanized, versatile, creative personality, in order to contribute to a healthy and serene childhood in accordance with the principles and features of the psychological development of children - adolescents. All these activities have been realized with the help of the Management of professionally trained school staff (coordination). The study was carried out on samples of 157 students (7th and 8th graders from six departments). The survey was conducted in the school 2009/2010 year. Involvement of parents is 71 (7th grade) and 69 (8th grade), a total of 140 parents. Emphasis is given to several key current problem situation (violence among peers, unjustified absence from school, the presence of Tabacco). With the application of appropriate tools, techniques (observations, and themes that speak about the inappropriate behaviors and engagement of experts). The results were visual, especially to improve the relationship of cooperation of family and school by involving parents in the parent council, student council, with the competent authorities and institutions of the school, and a positive approach to education, which best shows in September of 2010 compared to September last school year, and reflected the rapidly reduced the number of unexcused absences, reduced violence among peers and reduced use of tobacco products.*

**Key words:** family, school, teens, violence

## OSEĆANJE POVEZANOSTI SA DRUGIMA U ADOLESCENCIJI

Žunić-Pavlović V., Kovačević-Lepojević M., Glumbić N  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

### Sažetak

*Osećanje povezanosti sa drugima odnosi se na individualne percepcije socijalnih odnosa i relaciona iskustva pojedinca. Reč je o složenom konstrukt koji objedinjuje više različitih aspekata, kao što su: osećanje poverenja, opaženi pristup podršci, zadovoljstvo u društvu drugih osoba i tolerancija na različitost. Brojne empirijske studije otkrivaju povezanost između adekvatnih individualnih relacionih kapaciteta i pozitivnih razvojnih ishoda, zbog čega se osećanje povezanosti smatra jednim od najznačajnijih protektivnih faktora. Proučavanje osećanja povezanosti sa drugima kod adolescenata ima poseban značaj. Tokom ovog razvojnog perioda dolazi do restrukturiranja interpersonalnih odnosa, što može uticati na relacione kapacitete i iskustva. Istraživanje je predmetno usmereno na sagledavanje razvijenosti osećanja povezanosti sa drugima u velikom reprezentativnom uzorku srednjoškolaca (N=805, uzrast 14-18 godina). Podaci su prikupljeni Sense of Relatedness Scale (Prince-Embury, 2007). Rezultati istraživanja otkrivaju da oko 20% adolescenata ima deficitarno osećanje povezanosti sa drugima. To se posebno odnosi na stepen zadovoljstva ispitanika u društvu drugih osoba i sposobnost da se doživi i izrazi različitost. Sudeći prema ostvarenim skorovima, osećanje povezanosti sa drugima je razvijenije kod devojčica u odnosu na dečake i kod mlađih u odnosu na starije ispitanike. Na osnovu rezultata istraživanja može se izvesti zaključak o potrebi za unapređivanjem osećanja povezanosti sa drugima kod adolescenata. Shodno tome, date su preporuke za primenu odgovarajućih intervencija.*

**Ključne reči:** adolescenti, osećanje povezanosti, poverenje, socijalna podrška, tolerancija.

### Uvod

Rad je predmetno usmeren ka ispitivanju razvijenosti osećanja povezanosti u adolescenciji. Osećanje povezanosti može se odrediti kao kapacitet za uspostavljanje i održavanje kvalitetnih interpersonalnih odnosa koji bazira na individualnim percepcijama socijalnih odnosa i relacionim iskustvima adolescenta. U klasičnim studijama rezilijentnosti ukazuje se na značaj koji povezanost sa drugim ljudima ima za pozitivan razvoj dece i omladine. Na primer, Werner smatra da su rezilijentna deca, između ostalog, socijalnija, sposobna da uspostave pouzdane odnose sa članovima porodice i drugim osobama, da imaju bliske prijatelje i da dobijaju podršku odraslih i socijalnog okruženja<sup>1</sup>. Garmezi i saradnici, ukazuju na važnost sledećih faktora rezilijentnosti: pozitivna socijalna orijentacija, podržavajuće porodično okruženje, dostupnost eksternih sistema podrške i drugo<sup>2</sup>. Osećanje povezanosti objedinjuje četiri osnovna koncepta: osećanje poverenja, opaženi pristup podršci, zadovoljstvo u društvu drugih osoba i tolerancija na različitost<sup>3</sup>. Prema teoriji afektivnog vezivanja ili atačmenta, mala deca imaju potrebu za zaštitom od strane roditelja koja je izvedena iz biološki baziranih motiva duboko ukorenjenih u evoluciji naše vrste<sup>4</sup>. U zavisnosti od kvaliteta interakcija između deteta i roditelja, razvijaju se različiti obrasci afektivnog vezivanja, odnosno siguran ili nesiguran atačment. Obrazac atačmenta ima važnu ulogu u socijalizaciji deteta, jer određuje bazično osećanje poverenja. Posebno se naglašava uticaj atačmenta na kasnije odnose između deteta i roditelja, jer su deca sa sigurnim atačmentom responsivnija na vaspitne uticaje roditelja. Atačment određuje i kapacitet za bliskost i intimnost, pa time utiče na uspostavljanje odnosa sa drugim odraslim osobama i vršnjacima. Na kraju, na osnovu ranih iskustva u interakcijama sa roditeljima, dete formira mentalne reprezentacije odnosa koje će oblikovati njegove reakcije i iskustva u interpersonalnim odnosima

tokom života. Tako, ovaj rani socio-emocionalni proces između deteta i roditelja ima veliki značaj za razvoj osećanja poverenja u druge, u smislu individualnih očekivanja u odnosu na druge i ocene njihove pouzdanosti. U literaturi se mogu naći različite definicije socijalne podrške koje se uglavnom odnose na osećanje pojedinca da je voljen, poštovan i prihvaćen u svojoj sredini. Tardy<sup>5</sup> predlaže daleko širi model konceptualizacije socijalne podrške koji obuhvata pet sledećih dimenzija: smer podrške, koji se odnosi na to da li je podrška data ili primljena; dispozicija, odnosno da li je podrška samo dostupna ili se aktuelno koristi; deskripcija ili evaluacija, što zavisi od toga da li se od pojedinca traži da podršku opiše ili da je proceni; sadržaj podrške koji može biti emocionalan, instrumentalan, informativan ili procenjivački; mreža, odnosno izvor ili izvori individualne podrške. Dosadašnja istraživanja sugerišu da opažena socijalna podrška stoji u pozitivnoj vezi sa indikatorima socijalne prilagođenosti (socijalne veštine, školski uspeh i dr.) i u negativnoj vezi sa eksternalizovanim i internalizovanim obrascima problematičnog ponašanja<sup>6</sup>. Zadovoljstvo u društvu drugih osoba i tolerancija su, takođe, važni aspekti osećanja povezanosti i povezani su sa prethodno diskutovanim osećanjem poverenja i socijalnom podrškom. Recimo, zadovoljstvo u društvu drugih podrazumeva manji stepen nelagodnosti i anksioznosti u interpersonalnim odnosima, s tim da manjak zadovoljstva ne mora nužno predstavljati problem, ukoliko kod pojedinca postoji razvijeno osećanje bazičnog poverenja i adekvatna percepcija podrške<sup>3</sup>. Prema istoj autorki, tolerancija se odnosi na uverenje pojedinca da se u socijalnim interakcijama može izraziti različitost, a da se pritom održe dobri interpersonalni odnosi. Ostvarivanje autonomije, koja se reflektuje i kroz sposobnost izražavanja sopstvenog mišljenja onda kada ono nije u skladu sa mišljenjem ostalih, predstavlja važan preduslov za uspostavljanje kvalitetnih veza tokom života. Treba napomenuti da stepen zadovoljstva pojedinca u društvu i tolerancija, u velikoj meri, zavise od prethodnog iskustva. Brojna istraživanja otkrivaju da osećanje povezanosti ima uticaj na školsko postignuće, ponašanje i socijalnu prilagođenost adolescenata. Primera radi, DuBois i saradnici<sup>7</sup>, ispitujući uticaj socijalne podrške na prilagođavanje dolaze do sledećih važnih zaključaka: podrška porodice može redukovati psihološke probleme i poremećaje ponašanja i, uprkos tome što veze sa vršnjacima dobijaju na značaju u adolescenciji, jake i suportivne veze sa roditeljima i ostalim članovima porodice ostaju važan izvor sigurnosti i stabilnosti; podrška školskog osoblja je veoma značajna za decu koja odrastaju u nepovoljnim životnim okolnostima i povezana je sa pozitivnim akademskim i socio-emocionalnim ishodima. Drugi primer potiče iz oblasti istraživanja atačmenta i tiče se konstruisanja "internih radnih modela" koji služe kao filter putem koga dete rekonstruiše svoja iskustva iz novoustanovljenih veza u skladu sa ranijim iskustvima<sup>4</sup>. Interni radni modeli utiču na mentalne reprezentacije deteta uključujući način na koji ono razume druge (npr. njihove emocije), interpersonalne odnose (npr. pravila, očekivanja) i sebe. Iako se većina autora slaže da osećanje povezanosti ima važnu protektivnu funkciju, o mehanizima delovanja osećanja povezanosti postoje različita mišljenja, što će biti ilustrovano na primeru socijalne podrške. Prema tzv. hipotezi tamponiranja, socijalna podrška ima ulogu medijatora između stresnih iskustava i poremećaja u razvoju, pa će se teži mentalni poremećaji razviti u stanjima koje odlikuju visok stres i

slaba socijalna podrška nego u stanjima visokog stresa i snažne podrške<sup>8</sup>. Drugi autori zagovaraju tzv. hipotezu glavnog efekta, prema kojoj socijalna podrška ostvaruje pozitivne efekte nezavisno od izloženosti stresu<sup>9</sup>. Drugim rečima, neki autori smatraju da je socijalna podrška važna za dete koje se nalazi u rizičnim ili stresnim situacijama, dok drugi smatraju da je ona važna za svu decu, jer utiče na njihovo psihičko stanje. U literaturi se mogu naći empirijski dokazi koji podržavaju oba navedena stanovišta, pa su potrebna dalja istraživanja koja bi dala preciznije odgovore. Smisao ovog istraživanja je da omogući uvid u razvijenost osećanja povezanosti u velikom reprezentativnom uzorku adolescenata. Način na koji je istraživanje koncipirano ima prednost nad dosadašnjim istraživanjima koja su uglavnom bila fokusirana na specifične grupe unutar opšte populacije. Zahvaljujući tome, rezultati ovog istraživanja mogu da posluže kao dobra polazna osnova u planiranju preventivnih intervencija koje su usmerene ka unapređivanju interpersonalnih odnosa adolescenata i otklanjanju zapreka koje postoje u tom pogledu.

### **Metode rada**

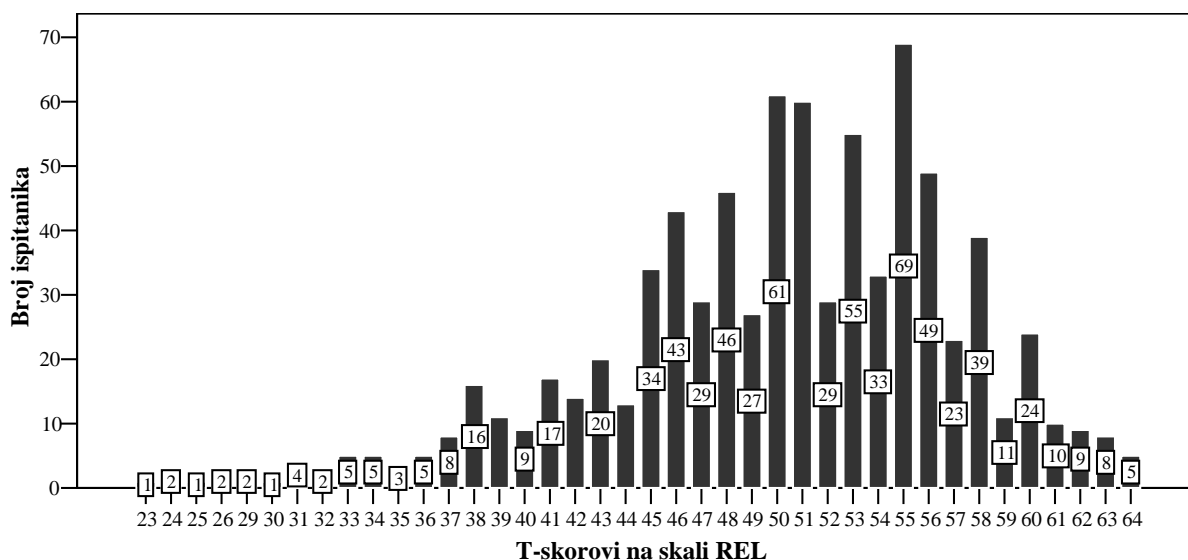
Istraživanje ima dva osnovna cilja, a to su: 1) ispitivanje ključnih dimenzija osećanja povezanosti (poverenje, podrška, zadovoljstvo i tolerancija) i 2) sagledavanje razlika u osećanju povezanosti u odnosu na uzrast i pol ispitanika. Istraživanje je rađeno u kraljevačkim srednjim školama, tokom školske 2009-2010. godine. Uzorak je formiran od učenika svih srednjih škola u Kraljevu, tako što je iz svake škole uključeno po jedno odeljenje I (27,3%), II (23,9%), III (26,3%) i IV (22,5%) razreda. Anketirano je ukupno 805 učenika devet škola, uzrasta 14-18 godina (14 godina 0,6%, 15 godina 15,8%, 16 godina 25,0%, 17 godina 29,7% i 18 godina 28,9%), oba pola (45,2% momaka i 54,8% devojaka). Za prikupljanje podataka upotrebljena je Skala rezilijentnosti za decu i adolescente (*Resiliency Scales for Children and Adolescents*), odnosno jedna skala ovog instrumenta pod nazivom Skala osećanja povezanosti (*Sense of Relatedness Scale – REL*)<sup>3</sup>. Skala REL se sastoji od 24 pitanja koja su raspoređena u četiri podskale, a to su: Poverenje, Podrška, Zadovoljstvo i Tolerancija. Za svako pitanje su ponuđeni odgovori na petostepenoj skali Likertovog tipa: 0 – nikad, 1 – retko, 2 – ponekad, 3 – često i 4 – skoro uvek. Instrument je normiran za uzrast od 9 do 18 godina, za oba pola. Ima dobre metrijske karakteristike: visoku internu konzistenciju (koeficijent alfa za Skalu REL iznosi 0,91 za uzrast 12-14 godina i 0,95 za uzrast 15-18 godina) i adekvatnu test-retest relijabilnost (koeficijent korelacije za Skalu REL je 0,84). Obrada rezultata ispitanika podrazumevala je primenu metoda deskriptivne statistike, frekvencija, procenata, aritmetičkih sredina i standardnih devijacija. Pored toga, za ispitivanje razlika u skorovima na Skali REL i njenim podskalama u zavisnosti od uzrasta i pola ispitanika korišćen je Hi-kvadrat test i Kramerov V-koeficijent asocijacije dve varijable.

### **Rezultati i diskusija**

Skala osećanja povezanosti (REL) meri povezanost sa drugim ljudima i relacionalna iskustva i sastoji od četiri podskale kojima se ispituju ključni aspekti osećanja povezanosti: osećanje poverenja, opaženi

pristup podršci, zadovoljstvo u društvu drugih osoba i tolerancija na različitost. Opseg sirovih skorova za Skalu REL iznosi 0-96, a opseg T-skorova je <1-68, za uzrast 12-14 godina i <1-64 za uzrast 15-18 godina (AS=50; SD=10). Distribucija T-skorova ispitanika na Skali REL prikazana na Grafikonu 1.

Raspon ostvarenih T-skorova na Skali REL iznosi 23 do 64, a srednja vrednost je u granicama proseka (50,14). Više od polovine ispitanika (56,1%) ostvarilo je skorove u kategoriji prosečan (46-55). Na drugom mestu po zastupljenosti su skorovi u kategoriji nadprosečan (56-59) sa 15,2% i kategoriji ispodprosečan (41-45) sa 12,2%. Najmanje su zastupljeni skorovi u kategoriji visok ( $\geq 60$ ) sa 7% i kategoriji nizak ( $\leq 40$ ) sa 9,6%. Najveći broj ispitanika ostvario je skor 55 (69, odnosno 8,6%) koji predstavlja gornju granicu kategorije prosečan. Distribucija ukupnih T-skorova ima negativan skijunes (-0,765; SD=0,086), odnosno pomeren je ulevo ka višim vrednostima i zašiljena je (kurtosis 0,835; SD=0,172).



**Grafikon 1.** Distribucija T-skorova ispitanika na Skali REL

U odnosu na normativni uzorak<sup>3</sup>, ispitanici imaju nešto bolje razvijeno osećanje povezanosti sa drugima. Tome u prilog govori nešto veća srednja vrednost skorova ispitanika i veće učešće ispitanika u kategorijama prosečan i nadprosečan, a manje u kategorijama ispodprosečan i nizak. Iako je velika većina adolescenata iskusila čvrste i pouzdane veze sa drugima, kod više od 20% ispitanika identifikovano je deficijentno osećanje povezanosti sa drugima. U Tabeli 1. prikazana je distribucija ispitanika prema ostvarenim T-skorovima na podskalama Skale REL u sledeće kategorije: nizak ( $\leq 4$ ), ispodprosečan (5-7), prosečan (8-12) i nadprosečan (13-15).

**Tabela 1.** Distribucija T-skorova na podskalama Skale REL

T-skorovi	Poverenje		Podrška		Zadovoljstvo		Tolerancija	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Nizak	22	2,7	20	2,5	33	4,1	20	2,5
Ispodprosečan	96	11,9	75	9,3	103	12,8	107	13,3
Prosečan	605	75,2	546	67,8	463	57,5	539	67,0
Nadprosečan	82	10,2	164	20,4	206	25,6	139	17,3
<b>Ukupno</b>	805	100,0	805	100,0	805	100,0	805	100,0

Podskala poverenja ispituje bazično osećanje poverenja, odnosno iskustvo intimnosti, osećanje prihvaćenosti od strane drugih i sposobnost autentičnog povezivanja sa drugima. Na ovoj Podskali najveći broj ispitanika ostvario je rezultate u kategoriji prosečan (75,2%), a zatim u kategorijama ispodprosečan (11,9), nadprosečan (10,2) i nizak (2,7%). Srednja vrednost skorova ispitanika na podskalama Poverenje (9,70) je nešto niža u odnosu na normativni uzorak i znatno je veće učešće ispitanika u kategoriji prosečan, a znatno manje u kategoriji nadprosečan. Podskala podrške meri opaženu dostupnost podrške, odnosno percepcije da postoje osobe od kojih se može tražiti i dobiti pomoć u nevolji. U odnosu na ostvarene skorove na Podskali podrške, većina ispitanika je svrstana u kategorije prosečan (67,8%) i nadprosečan (20,4%), dok je znatno manje ispitanika u kategorijama ispodprosečan (9,3%) i nizak (2,5%). U odnosu na normativni uzorak, nešto je veća srednja vrednost skorova (10,60) i manja je zastupljenost ispitanika u nepovoljnijim kategorijama. Podskala zadovoljstva je dizajnirana da izmeri stepen lagodnosti koju pojedinac oseća prilikom interakcija sa drugima, odnosno lakoću kojom uspostavlja i održava prijateljstva. I u ovom slučaju većina ispitanika je ostvarila skorove u kategoriji prosečan (57,5%) i nadprosečan (25,6%), a manji broj je razvrstan u kategorije ispodprosečan (12,8%) i nizak (2,5%). U poređenju sa normativnim uzorkom, srednja vrednost skorova je neznatno viša (10,06) i znatno je veća zastupljenost kategorije prosečan, dok je zastupljenost svih ostalih kategorija manja. Uverenje da se različitost u odnosu na druge može spokojno ispoljiti i očekivanje da će se drugi odnositi na fer način uprkos razlikama spadaju u domen merenja Podskale tolerancija. Skorovi ispitanika na ovoj podskali su uglavnom u kategoriji prosečan (67%), dok je proporcionalno učešće u ostalim kategorijama znatno manje: 17,3% nadprosečan, 13,3% ispodprosečan i 2,5% nizak. Na osnovu poređenja ovih rezultata sa podacima za normativni uzorak, zapaža se da ispitanici imaju neznatno nižu srednju vrednost skorova (9,97), kao i da je učestalost individualnih skorova u kategoriji prosečan veća, a u svim ostalim kategorijama manja. Podaci prikazani u Tabeli 2. ukazuju na postojanje izvesnih razlika u skorovima na Skali REL, odnosno pripadnosti ogovarajućim kategorijama i školskog uzrasta ispitanika. Ova veza je statistički značajna i umereno izražena ( $\chi^2=30,365$ ;  $df=12$ ;  $p=0,002$ ;  $V=0,112$ ). Dodatno, otkrivene su statistički značajne veze između školskog uzrasta i rezultata na podskalama Poverenje ( $\chi^2=30,694$ ;  $df=9$ ;  $p=0,000$ ;  $V=0,113$ ) i Zadovoljstvo ( $\chi^2=19,083$ ;  $df=9$ ;  $p=0,024$ ;  $V=0,089$ ). Na podskalama Podrška ( $\chi^2=4,596$ ;  $df=9$ ;  $p=0,868$ ) i Tolerancija ( $\chi^2=6,997$ ;  $df=9$ ;  $p=0,637$ ) nisu postojale razlike između učenika različitog školskog uzrasta. Konstatovane razlike idu u pravcu razvijenijeg osećanja povezanosti kod učenika mlađih razreda. Mada ovaj rezultat odstupa od zapažanja autora primenjenog instrumenta o



minimalnim uzrasnim razlikama u normativnom uzorku, drugi autori nalaze da je osećanje povezanosti razvijenije na mlađem uzrastu i da sa godinama opada<sup>10</sup>.

**Tabela 2.** Razlike u rezultatima na Skali REL u odnosu na školski uzrast

T-skorovi na Skali REL	I razred		II razred		III razred		IV razred		Ukupno	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Nizak	18	8,2	20	10,4	23	10,8	16	8,8	77	9,6
Ispodprosečan	21	9,5	22	11,5	35	16,5	20	11,0	98	12,2
Prosečan	110	50,0	107	55,7	126	59,4	109	60,2	452	56,1
Nadprosečan	44	20,0	33	17,2	21	9,9	24	13,3	122	15,2
Visok	27	12,3	10	5,2	7	3,3	12	6,6	56	7,0
<b>Ukupno</b>	<b>220</b>	<b>100</b>	<b>192</b>	<b>100</b>	<b>212</b>	<b>100</b>	<b>181</b>	<b>100</b>	<b>805</b>	<b>100</b>

U Tabeli 3. prikazani su rezultati ispitivanja razlika u ostvarenim rezultatima na Skali REL između momaka i devojaka. Otkrivene su statistički značajne umereno izražene veze između pola i pripadnosti ispitanika određenoj kategoriji na osnovu ostvarenih rezultata na Skali REL ( $\chi^2=20,561$ ;  $df=4$ ;  $p=0,000$ ;  $V=0,160$ ). Detaljnija analiza je pokazala da su prisutne statistički značajne visoko izražene razlike između ispitanika i ispitanica u pogledu skorova na Podskali podrške ( $\chi^2=42,413$ ;  $df=3$ ;  $p=0,000$ ;  $V=0,230$ ) i statistički značajne umereno izražene razlike u pogledu skorova na Podskali tolerancije ( $\chi^2=18,350$ ;  $df=3$ ;  $p=0,000$ ;  $V=0,151$ ). Sve otkrivene razlike idu u pravcu većih skorova kod ispitanica u odnosu na ispitanike. Među ispitanicima različitog pola nisu otkrivene statistički značajne razlike u skorovima na podskalama Poverenje ( $\chi^2=5,160$ ;  $df=3$ ;  $p=0,160$ ) i Zadovoljstvo ( $\chi^2=3,602$ ;  $df=3$ ;  $p=0,308$ ).

**Tabela 3.** Razlike u rezultatima na Skali REL u odnosu na pol

T-skorovi na Skali REL	Muški		Ženski		Ukupno	
	Broj	%	Broj	%	Broj	%
Nizak	50	13,7	27	6,1	77	9,6
Ispodprosečan	54	14,8	44	10,0	98	12,2
Prosečan	188	51,6	264	59,9	452	56,1
Nadprosečan	47	12,9	75	17,0	122	15,2
Visok	25	6,9	31	7,0	56	7,0
<b>Ukupno</b>	<b>364</b>	<b>100,0</b>	<b>441</b>	<b>100,0</b>	<b>805</b>	<b>100,0</b>

Prikazani rezultati su u skladu sa nalazima drugih autora. Burke i Weir<sup>11</sup> u svom istraživanju nisu našli značajnije razlike između adolescenata različitog pola u percepcijama roditelja kao resursa pomoći, ali su devojke imale pozitivnija iskustva neformalne podrške prijatelja, odnosno češće su razgovarale sa prijateljima o svojim problemima i bile su zadovoljnije podrškom koju su dobile od njih. I drugi istraživači nalaze da je osećanje povezanosti bolje razvijeno kod devojaka, što se posebno odnosi na opaženu socijalnu podršku čiji su izvori nastavnici, drugi učenici iz odeljenja i prijatelji<sup>6</sup>. Sa druge strane, Burke i Weir<sup>11</sup> otkrivaju da su devojke češće izložene stresu koji je povezan sa prihvatanjem od strane vršnjaka, odnosima sa suprotnim polom, osećanjem izolovanosti i usamljenosti, kao i neslaganjem sa roditeljima. Ovakvu, pomalo kofuznu sliku o devojka, navedeni

autori objašnjavaju razvijenijom socijalnom kompetencijom, manjim očekivanjima u odnosu na druge i tendencijom ka davanju socijalno poželjnih odgovora. Neki autori smatraju da devojke drugačije vide odnose sa drugima i da oni imaju centralnu ulogu u njihovom životu, što potvrđuju rezultati istraživanja da one imaju širu socijalnu mrežu i bolje odnose sa odraslima koji im nisu roditelji i vršnjacima<sup>9</sup>. Međutim, ovi autori nisu sigurni da li ovakvu snažniju i širu uključenost u socijalne odnose treba shvatiti kao prednost, jer su devojke daleko osetljivije na interpersonalne stresore.

## **Zaključak**

Postoje brojni empirijski dokazi koji govore u prilog tome da razvijeno osećanje povezanosti doprinosi pozitivnom socijalnom razvoju i da osećanje poverenja u druge, socijalna podrška, pozitivna orijentacija ka drugima i asertivnost imaju protektivne efekte. Iz dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da osećanje povezanosti sa drugima čini važan deo procesa suočavanja sa životnim nedaćama. Rezultati ovog istraživanja otkrivaju da 20% adolescenata ima nedovoljno razvijeno osećanje povezanosti. Generalno, više od 80% ispitanika ostvarilo je prosečne i nadprosečne skorove na svim podskalama koje mere ključne konstrukte osećanja povezanosti (Poverenje, Podrška, Zadovoljstvo i Tolerancija). Među adolescentima koji su ostvarili niže skorove od prosečnih, nešto su učestaliji problemi nesigurnosti i anksioznosti koje se javljaju u interpersonalnim odnosima uopšte ili prilikom iznošenja sopstvenog mišljenja, dok su oni ređe izveštavali o nedostatku poverenja i podrške. Osećanje povezanosti je razvijenije kod učenika mlađih razreda u odnosu na starije učenike i kod devojaka u odnosu na momke. Ovi rezultati su u skladu sa nalazima istraživanja drugih autora. Sudeći prema rezultatima ovog istraživanja, kod adolescenata iz opšte populacije postoji potreba za primenom odgovarajućih intervencija sa ciljem unapređivanja osećanja povezanosti. Imajući u vidu da osećanje povezanosti ima veoma važnu ulogu u psihosocijalnom razvoju i funkcionisanju, delovanje ne treba ograničiti samo na adolescente kod kojih su identifikovani deficiti, već je opravdano raditi na daljem razvoju ovih potencijala i kod adolescenata koji su ostvarili prosečne i nadprosečne rezultate. Prilikom izbora intervencija koje će se primeniti, prednost treba da imaju grupni oblici rada koji omogućavaju uspostavljanje bliskih odnosa sa vršnjacima i stručnjakom koji vodi grupu. Diskusije o pojmu poverenja, kao i iskustvima poverenja i izdaje mogu da doprinesu revidiranju očekivanja adolescenta od strane drugih i sagledavanju realnih mogućnosti da drugi odgovore na njihove potrebe u određenim situacijama. S tim je povezana i tema prihvatanja od strane drugih, pa se kroz razgovore o prijateljstvu i razočaranjima mogu se reinterpretirati prošli događaji i tačnije proceniti aktuelni socijalni odnosi. Dosadašnja iskustva pokazuju da su kod osoba koje imaju probleme smanjene sposobnosti da vide druge kao izvor pomoći i da aktiviraju mrežu podrške kada je to potrebno. Zbog toga je važno da se u okviru rada na promeni percepcija podrške realno sagleda njena dostupnost i unaprede sposobnosti da se traži pomoć. Prevažilaženje osećanja nelagodnosti i anksioznosti u društvu može se ostvariti unapređivanjem socijalne kompetencije putem treninga socijalnih veština. Unapređivanje tolerancije podrazumeva razvijanje veština koje će pomoći adolescentu da lakše izađe na kraj sa izazovima koje

im postavljaju odrasli i vršnjaci, a efektivan način za ostvarivanje takvih pozitivnih promena su trening asertivnosti i trening rešavanja konflikata. Preporučene intervencije variraju prema sadržaju i zahtevanom nivu stručnosti realizatora, ali većinu njih mogu realizovati nastavnici i stručni saradnici u srednjim školama u okviru uobičajenih obrazovno-vaspitni aktivnosti.

## Literatura

1. Werner E.E. Protective factors and individual resilience. In S. Meisels J, Shonkoff (Eds.), Handbook of early childhood intervention (pp. 115-132). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1990.
2. Garnezy N., Masten A.S., Tellegen A. The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology, Child Development, 1984; 55 (1): 97-111.
3. Prince-Embury S. Resiliency scales for children and adolescents: A profile of personal Strengths. San Antonio, TX, USA: Harcourt Assessment Inc, 2007.
4. Laible D., Thopson R.A. Early socialization: A relationship perspective. In J. E. Grusec, P. D. Hastings (Eds.), Handbook of socialization: Theory and Research (pp. 181-207). New York, NY: Guilford Publications Inc, 2006.
5. Tardy C. Social support measurement. American Journal of Community Psychology, 1985; 13 (2): 187-202.
6. Demaray M.K., Malecki C.K. Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. School Psychology Quarterly, 2002; 17 (3): 213-241.
7. DuBois D.L., Felner R.D., Meares H., Krier M. Prospective investigation of the effects of socioeconomic disadvantage, life stress, and social support on early adolescent adjustment. Journal of Abnormal Psychology, 1994; 103 (3): 511-522.
8. Compas B.E., Slavin L.A., Wagner B.M., Vannatta K. Relationship of life events and social support with psychological dysfunction among adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 1986; 15 (3): 205-221.
9. Ystgaard M., Tambs K., Dalgard O.S. Life stress, social support and psychological distress in late adolescence: A longitudinal study. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 1999; 34 (1): 12-19.
10. Malecki C.K., Demaray M.K. Measuring perceived social support: Development of the Child and adolescent social support scale (CASSS). Psychology in the Schools, 2002; 39 (1): 1-18.
11. Burke R.J., Weir T. Sex differences in adolescent life stress, social support and well-being. The Journal of Psychology, 1978; 98 (2): 277-288.

## SENSE OF RELATEDNESS IN ADOLESCENCE

### Summary

*Sense of relatedness to others refers to individual perceptions of social relations and relational experience of the individual. It is a complex construct that encompasses many different aspects, such as feelings of trust, perceived access to support, satisfaction in the company of others and tolerance of diversity. Numerous empirical studies reveal a correlation between adequate individual relational capacities and positive developmental outcomes, and that is why the feeling of relatedness is considered as one of the most important protective factors. Investigation of the sense of relatedness to others among adolescents is of particular importance. During this developmental period interpersonal relations are being restructured, which can certainly affect the relational capacities and experience. The objective of this research was to determine sense of relatedness to others in a large representative sample of high school students (N=805, age 14-18 years). Data were collected using the Sense of relatedness Scale (Prince-Embury, 2007). The research results reveal that about 20% of adolescents have deficient sense of relatedness to others. This especially applies to the degree of satisfaction of respondents in the company of others and their ability to experience and express diversity. Judging by the achieved scores, the sense of relatedness to others is more developed in girls than in boys and in younger compared to older respondents. Results of this research point out to necessities of improving the sense of relatedness to others in adolescents. Accordingly, recommendations are given for the implementation of appropriate interventions.*

**Keywords:** adolescents, sense of relatedness, trust, social support, tolerance

# PREVENCIJA MALOLJETNIČKE DELINKVENCije USMJERENA NA RIZIČNE I PROTEKTIVNE FAKTORE

Huskić E.<sup>1</sup>, Lukavačkić S.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>JU Disciplinski centar za maloljtnike TK Tuzla BiH

<sup>2</sup>Kazneno-popravni zavod Tuzla BiH

## Sažetak

*S obzirom da se delinkventno ponašanje djece i mladih javlja kao posljedica niza uzroka, prevencija daje najbolje rezultate kada se uzroci identifikuju i daljnje aktivnosti usmjere ka njihovom potpunom otklanjanju ili ublažavanju. Osnovni cilj prevencije jeste da se otklone uzroci i da se osigura da djeca i mladi ne dođu u sukob sa zakonom. Rad na prevenciji veoma je kompleksan i multidisciplinaran, jer su i uzroci koji dovode do delinkventnog ponašanja takođe vrlo složeni i različiti. Maloljetničku delinkvenciju ne možemo potpuno razumjeti samo iz tijesnog socio-kulturološkog ili psihoanalitičkog ugla. Treba procijeniti recipročnu dinamiku različitih faktora, rizičnih i protektivnih. Smjernice za preventivno djelovanje proističu iz koncepta rizičnih i protektivnih faktora i njihove interakcije. Na taj način se obezbjeđuju programske opcije koje optimalno odgovaraju potrebama i potencijalima ciljne populacije.*

**Ključne riječi:** *prevencije, rizični i protektivni faktori*

## Uvod

Prevencija, kao osnovno područje suprotstavljanja prestupništvu djece i omladine, dugi niz godina je predmet razmatranja velikog broja naučnika i stručnjaka različitih naučnih disciplina i područja<sup>1</sup>. Prve misli o prevenciji kriminaliteta javljaju se dosta rano još u vremenu poznatih antičkih mislilaca Platona i Aristotela, koji pokreću pitanje prevencije kriminaliteta. Tako, prema Platonu, zakone treba stvarati tako da oni odvrćaju od izvršenja krivičnog djela. Platonovu ideju ozakonio je rimski državnik Seneka. Zapravo, Seneka je smatrao da će kazna koja se izrekne učinitelju krivičnog djela imati dvostruko preventivno djelovanje, prvo će djelovati da učinitelji krivičnog djela više ne čine ista ili slična djela, i drugo, djelovat će preventivno na ostale građane da ne čine krivična djela kako ne bi bili kažnjeni<sup>1</sup>. Istina, ova se shvatanja o prevenciji značajno razlikuju od društvene prevencije savremenog doba, ali su ona interesantna u objašnjenju razvoja prevencije, odnosno njenim značajnim promjenama. Za razliku od ovih prvih misli, shvatanja o prevenciji znatno su drugačija u 18., 19. i 20. vijeku. Tako po Bentamu koji je prevenciju podijelio na direktnu i indirektnu, u prevenciji kriminaliteta neophodna je energična borba protiv građanske nesavjesnosti, a za podizanje moralnog nivoa građana potrebno je da se vodi briga o napuštenoj djeci i djeci čiji su roditelji skloni kriminalnom ili socio-patološkom ponašanju. Međutim, ideja o značaju prevencije maloljetničke delinkvencije i kriminaliteta uopšte, posebno je došlo do izražaja u 19. i 20. vijeku. Velika pažnja je posvećena značaju borbe protiv različitih socijalnih problema i nevolja koje su dovodile do delinkventnog ponašanja, ukazujući na značaj uvođenja određenih socijalnih mjera. Od druge polovine 20. vijeka prevenciji kriminaliteta poklanja se posebna pažnja. S obzirom da se delinkventno ponašanje djece i mladih javlja kao posljedica niza uzroka, prevencija daje najbolje rezultate kada se uzroci identifikuju i daljnje aktivnosti usmjere ka njihovom potpunom otklanjanju ili ublažavanju. Osnovni cilj prevencije jeste da se otklone koji mogu dovesti djecu i mlade do aktivnosti koje su u

suprotnosti s pozitivnim zakonskim propisima, ili drugačije rečeno, cilj prevencije jeste da osigura da djeca i mladi ne dođu u sukob sa zakonom. Prevencija se najčešće određivala kao sistem raznovrsnih mjera i aktivnosti koju preduzimaju državni i društveni subjekti radi sprečavanja javljanja i ponavljanja prestupništva. Jednostavno rečeno, prevencija se dovodila u vezu sa čitavim nizom mjera i aktivnosti koje treba da omoguće da ne dođe do ispoljavanja prestupništva<sup>2,3</sup>. Proces prevencije za svoj krajnji cilj ima stvaranje uslova koji će omogućiti i podstaći pravilan socijalni razvoj individue praćen formiranjem i učvršćivanjem prosocijalnih oblika ponašanja, čime se posredno djeluje na sprečavanje ispoljavanja i ponavljanja onih oblika ponašanja koji nose elemente prestupništva. Savremena nauka prevenciju određuje kao proces sadržan u djelovanju na razvoj individue, pri čemu je razvoj shvaćen kao složeni process postupnog progresivnog mijenjenja i usloznavanja ličnosti koji se odvija od prvih dana po rođenju, pa do zrelosti ili kraja života, sa krajnjim ciljem formiranja cjelovite, dobro integrisane, socijalizovane i zrele ličnosti<sup>4</sup>. Rad na prevenciji je veoma kompleksan i multidisciplinaran, jer su uzroci koji dovode do delinkventnog ponašanja također vrlo složeni i različiti. Dakle, pristup u prevenciji prošao je kroz tri različite faze, i to od represivne, preko reformističke do savremene faze. Najsavremeniji pristupi u prvi plan stavljaju podizanje kvaliteta življenja cjelokupne populacije. Tako se unutar tog pristupa prevencija prvenstveno određuje kao očuvanje i unapređenje zdravog, adaptiranog načina života mladih ljudi, a tek nakon toga i kao sprečavanje razvoja nastanka neadaptiranih, bolesnih načina života i ponašanja djece i mladih, ali i zajednice u cjelini. Postoje različite podjele prevencije, a uobičajena je ona koja je preuzeta iz medicine: primarna, sekundarna i tercijarna. Pored ove susreće se i podjela koja polazi od neposrednosti uticaja pojedinih uzroka, i onda se govori o opštoj ili indirektnoj i posebnoj i pojedinačnoj, odnosno direktnoj prevenciji<sup>2</sup>. *Primarna prevencija* ima za cilj da se različitim aktivnostima unaprijed djeluje na moguće uzroke maloljetničke delinkvencije. Najčešće mjere primarne prevencije se izjednačavaju sa socijalno-političkim mjerama, koje su usmjerene na poboljšanje životnih i radnih uslova svih građana, a posebno djece. Među ovim mjerama od posebnoig značaja su određena materijalna davanja i različite vrste pomoći u cilju stvaranja socijalne sigurnosti porodice. *Sekundarna prevencija* usmjerena je na identifikaciju i kontrolu simptoma, zaustavljanja daljnjeg napredovanja problema, te pomoći u rješavanju nekog problema koji se već ispoljio. U suštini sekundarna prevencija je usmjerena na porodice koje nisu u stanju da svokju funkciju obavljaju na društveno poželjan i prihvatljiv način. Najčešće su to porodice sa niskim novčanim primanjima, porodice s poremećenim odnosima i strukturom, odnosno porodice koje se u literaturu nazivaju rizične porodice. U ovim porodicama djeca imaju nepovoljne uslove za socijalni razvoj i zato postoji povećana mogućnost pojave maloljetničke delinkvencije. Sekundarna prevencija podrazumijeva i djelovanje na identifikovane neposredne uzroke maloljetničke delinkvencije u konkretnoj sredini, grupi i u odnosu na konkretne pojedince. *Tercijarna prevencija* usmjerena je na tretiranje maloljetnika kod kojih se već ispoljilo delinkventno ponašanje, a u cilju sprečavanja recidivizma. U literaturu postoje neslaganja među autorima, zbog činjenice da se ova vrsta prevencije izjednačava s mjerama

zaštite maloljetnika i društvene zajednice. Uprkos različitim mišljenjima, za maloljetnike i društvenu zajednicu važno je da se organizovanim mjerama i akcijama otklone uzroci koji su doveli do delinkventnog ponašanja, jer se na taj način vrši prevencija recidivizma, odnosno ponovnog vršenja krivičnih djela. Prema savremenom sistemu klasifikacije, sve preventivne aktivnosti se mogu razvrstati u tri osnovne kategorije :

- *univerzalna prevencija*, koja obuhvata aktivnosti namjenjene opštoj populaciji bez obzira na prisustvo rizičnih faktora;
- *selektivna prevencija*, koja sadrži aktivnosti usmjerene ka pojedincima i grupama koji su izloženi djelovanju većeg broja rizičnih faktora i
- *indikovana prevencija*, koja je usmjerena ka individuumama kod kojih je došlo do ispoljavanja predznaka ili samog prestupničkog ponašanja (IOM,1994).

### **Rizični i protektivni faktori**

Koncept faktora rizika i protektivnih faktora predstavlja jednu od savremenih teorija u oblasti prevencije prestupništva koja pruža naučno zasnovano objašnjenje vjerovatnoće nastanka i razvoja prestupničkih oblika ponašanja. Suštinska postavka koncepta faktora rizika i faktora zaštite sadržana je u tezi da je stepen vjerovatnoće javljanja i ponavljanja prestupničkog ponašanja determinisan interakcijom većeg broja raznovrsnih faktora koji svojim djelovanjem ostvaruju uticaj na socijalni razvoj i oblikovanje socijalnog ponašanja. Povećanje ili smanjenje vjerovatnoće ispoljavanja prestupništva uslovljeno je postojanjem većeg broja faktora i njihovih interakcija. Ujedno, time su određeni obim i mogući pravci preventivnog djelovanja. Faktori socijalnog razvoja, za koje je naučno utvrđeno da su u vezi s ispoljavanjem prestupništva, na taj način što djeluju u pravcu povećavanja stepena vjerovatnoće formiranja i razvijanja prestupničkih ponašanja, neovisno da li su oni biloške, psihološke ili sociološke prirode, niti da li njihovo djelovanje ima odlike uzroka, uslova ili povoda, nazvani su rizičnim faktorima ili faktorima rizika<sup>5</sup>. Pored rizičnih faktora postoje i neki drugi faktori socijalnog razvoja koji, kao protivteža postojećim rizicima, djeluju u pravcu stvaranju uslova koji podstiču pravilan socijalni razvoj i time doprinose smanjenju vjerovatnoće javljanja, razvijanja i ponavljanja prestupništva. Ti faktori socijalnog razvoja nazvani su protektivnim faktorima ili faktorima zaštite<sup>6,7</sup>. Smjernice za preventivno djelovanje koje proističu iz postavki koncepta rizičnih i protektivnih faktora su :

- uvažavanje postojanja dvije grupe faktora koji svojim djelovanjem određuju razvoj prosocijalnog ili prestupničkog ponašanja;
- otkrivanje i opis faktora rizika;
- utvrđivanje stepena prisustva protektivnih faktora;
- razumijevanje dinamičkog međuodnosa i interakcije rizičnih i protektivnih faktora.

### **Rizični faktori**

Rizični faktori ili faktori rizika, najčešće se dovode u vezu sa svim onim činiocima koji svojim prisustvom u životu mladih ljudi povećavaju vjerovatnoću formiranja i ispoljavanja prestupničkih oblika ponašanja. To su faktori koji svojim djelovanjem ometaju pravilan socijalni razvoj i onemogućavaju formiranje prosocijalnih oblika ponašanja, odnosno stvaraju individualne stavove i uvjerenja, kao i stanja, uslove i okolnosti koji pogoduju javljanju, razvijanju i ponavljanju prestupništva. Naučnim istraživanjima je utvrđeno da su rizični faktori češće prisutni među mladim ljudima koji ispoljavaju prestupničke oblike ponašanja i da su povezani sa javljanjem, razvijanjem ili održavanjem prestupničkih oblika ponašanja. Prisustvo rizičnih faktora u životu mladih ljudi ne znači nužno da će se prestupnički oblici ponašanja ispoljiti, već samo ukazuje na veći stepen rizika i vjerovatnoće njihovog formiranja i razvijanja<sup>8</sup>.

### **Protektivni faktori**

Pojmovno određenje protektivnih faktora ili faktora zaštite mnogo je složenije budući da se vjerovalo da protektivni faktori nisu ništa drugo do odsustvo rizičnih faktora u životu mladih ljudi. Takvo uvjerenje uslovljeno je pogrešnim usmjerenjem ranijih istraživanja u kojima su proučavani pojedinci i grupe koji se prestupnički ponašaju, te se na taj način, posrednim putem, na osnovu identifikovanja elemenata i faktora rizika koji izostaju u životu prestupnika, zaključivalo o mogućim protektivnim faktorima. Empirijska istraživanja novijeg datuma, koncentrisana na izučavanja djece koja, uprkos činjenici da odrastaju u visokorizičnim sredinama u kojima su izloženi djelovanju velikog broja rizičnih faktora, ne postaju prestupnici, ukazala se da postojanje protektivnih faktora nije uslovljeno odsustvom faktora rizika<sup>7</sup>. Danas je opće prihvaćeno stanovište da protektivni faktori ne podrazumijevaju odsustvo rizičnih faktora, već da oni sami po sebi predstavljaju izdvojenu specifičnu grupu faktora, nezavisno određenu od istraživanja rizičnih faktora. Prisustvo protektivnih faktora predstavlja snažnu prepreku razvijanju i učvršćivanju različitih oblika prestupničkog ponašanja. Drugim riječima, protektivni faktori čine protivtežu rizičnim faktorima i doprinose stvaranju uslova koji podstiču pravilan socijalni razvoj i omogućavaju formiranje prosocijalnih oblika ponašanja. Protektivni faktori inhibiraju ili smanjuju negativne efekte izloženosti mladih ljudi faktorima rizika, podstiču razvoj prosocijalnog ponašanja djece i omladine i time djeluju u pravcu smanjenja vjerovatnoće javljanja i ponavljanja prestupničkog oblika ponašanja.

### **Interakcija rizičnih i protektivnih faktora**

Rizični i protektivni faktori imaju kumulativno dejstvo. Prisustvo većeg broja rizičnih faktora u razvojnom okruženju mladih ljudi neminovno povećava i stepen vjerovatnoće javljanja i ponavljanja prestupničkih oblika ponašanja. Suprotno tome, prisustvo većeg broja protektivnih faktora, koji štite mlade ljude od negativnih efekata izloženosti faktorima rizika, djeluje u pravcu smanjenja te

vjerovatnoće. U nauci su se definirala tri konceptualna modela koja opisuju moguće načine dinamičkih relacija između rizičnih i protektivnih faktora:

- model kompenzacije,
- model izazova i
- protektivni model.

Model kompenzacije ističe da protektivni faktori svojim djelovanjem jednostavno netrališu negativne uticaje rizičnih faktora<sup>6</sup>. Drugi model, model izazova, ukazuje na to da rizični faktori svojim prisustvom predstavljaju neku vrstu izazova za razvijanje i jačanje protektivnih faktora koji bi poslužili kao sredstvo suprotstavljanja negativnim efektima rizika<sup>6</sup>. I treći konceptualni model objašnjenja interakcije između faktora rizika i faktora zaštite jeste protektivni model, koji svojevrsnom sintezom, modifikacijom i proširivanjem postavki kompenzatornog modela izazova nudi cjelovito objašnjenje postojećih oblika interakcije faktora koji ostvaruju uticaj na oblikovanje socijalnog ponašanja.

### **Izbori programskih opcija**

Izbor nivoa preventivnog djelovanja podrazumijeva određivanje obuhvatnosti programa, odnosno ciljne populacije za koju će preventivni program biti kreiran. Određivanje ciljne populacije za preventivne programe zasniva se na procjeni potreba i potencijala sredine. Potrebno je obezbjediti programske opcije koje optimalno odgovaraju potrebama i potencijalima populacije i sredine.

U izboru nivoa preventivnog djelovanja treba se pridržavati opštih preporuka:

- Univerzalni preventivni program se pokazuju uspješnim u razvijanju i jačanju protektivnih faktora, kao i u redukovanju rizičnih faktora koji nisu u velikoj mjeri zastupljeni u populaciji,
- Selektivni preventivni program se primjenjuju u situacijama kada postoji mogućnost selekcije grupe djece kod koje su prisutni specifični rizični faktori koji ukazuju na viši nivo rizika,
- Indikovane preventivne programe je opravdano primjeniti kada postoji veći broj djece koji pokazuju znake prestupničkog ponašanja ili visok nivo individualnog rizika<sup>9</sup>.

### **Zaključak**

Prevenција kao proces usmjeren ka stvaranju uslova koji omogućavaju i podstiču pravilan socijalni razvoj mladih ljudi, obuhvata sve one aktivnosti koje djeluju u pravcu suzbijanja, smanjenja, neutralisanja i eliminacije dejstva rizičnih a razvijanju, jačanju i unapređivanju protektivnih faktora. Može se zaključiti da prevenција prestupničkog ponašanja podrazumijeva djelovanje radi omogućavanja formiranja i učvršćivanja prosocijalnih oblika ponašanja i sprečavanja ispoljavanja prestupničkih oblika ponašanja. Za provođenje uspješne prevencije neophodna je izrada programa prevencije. Potrebno je pružiti stručnu podršku maloljetnim prestupnicima i njihovim roditeljima, kao i djeci u riziku od ispoljavanja a/anti-socijalnog ponašanja, kroz različite aktivnosti, od osnivanja



socio-terapijskog kluba za maloljetnike, psihološke radionice, socioedukative programe za roditelje, tribine za adolescente u riziku, pomoć u profesionalnom osposobljavanju, uključivanje u sportske aktivnosti itd. Dakle, neophodno je postojanje specifičnih programa koji su povezani u jednu cjelinu usmjerenu ka istom cilju – prevenciji maloljetničke delinkvencije.

## Literatura

1. Krivokapić, V. Prevencija kriminaliteta. Beograd: Policijska akademija, 2002.
2. Milosavljević, M. Devijacije i društvo. Beograd: Draganić, 2003.
3. Milutinović, M., Aleksić, Ž. Maloletnička delinkvencija. Beograd: Naučna knjiga, 1989.
4. Berk, L.E. Child Development. Boston. Allyn and Bacon. 2000.
5. Loeber, R. Child delinquency: Early intervention and prevention. Child Delinquency Bulletin. Washington, DC: DOJ, OJP, OJJDP, 2003.
6. Benard, B., Marshall, K. Protective factors in individuals, families, and school: National longitudinal study of adolescent health findings. Minneapolis, MN: National Resilience Resource Center, University of Minnesota, College of Continuing Education. 2001.
7. Henderson, N. Resiliency in action: Practical for overcoming risks and building strengths in youth, families and communities. Gorham, ME: Resiliency in Action, Inc. 1999.
8. Hawkins, J.D., Herrenkohl, T.I. Predictors of youth violence. Bulletin. Washington, DC: DOJ, OJP; OJJDP. 2000.
9. Popović- Ćitić B., Žunić-Pavlović V. Prevencija prestupništva dece i mladih. Beograd: Ministarstvo prosvete, kultura i sporta Republike Srbije, 2005.

## PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY DIRECTED TO RISK AND PROTECTIVE FACTORS

### Summary

*With regard to the fact that delinquent behavior of children and young people is the consequence of number of causes, prevention could give the best results when causes are identified and further activities are directed to their elimination or mitigation. The basic goal of prevention is to eliminate causes and to provide children and youth not to go against the law. Work on prevention is very complex and multidisciplinary approach, because the causes of delinquent behavior are also very complex and diverse. Juvenile delinquency could not be understood completely only from socio-cultural or psychoanalytic point of view. It is necessary to assess reciprocal dynamics of multiple factors, risk and protective ones. Suggestions for prevention performance come from the concept of risk and protective factors and their interaction. This way it is possible to provide program options which would optimally correspond to the needs and potentials of the target population.*

**Key words:** *preventions, risk and protective factors*

**Tema III**  
**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH SA POSEBNIM**  
**POTREBAMA**

# UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE S NEURORAZVOJNIM SMETNJAMA KROZ EDUKACIJSKO - REHABILITACIJSKE PROGRAME

Slaviček I., Banjanin M.  
Centar "Goljak", Zagreb, Hrvatska

## Sažetak

*Hospitalizacija i odvajanje od obiteljske sredine vrlo često dovode do znatnih promjena bio-psiho-socijalne strukture djeteta s neurorazvojnim smetnjama. Edukacija i psihosocijalna rehabilitacija koje provodi edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak (defektolog), kao član stručnog tima u hospitalnim uvjetima, predstavlja složen praktičan model koji je uvjetovan raznolikošću psihofizičkih karakteristika djeteta s teškoćama u razvoju. Edukacija i psihosocijalna rehabilitacija obuhvaćaju širok spektar aktivnosti i zadaća, uključuju preventivne, kurativne i terapijske oblike rada te socijalizaciju i inkluziju u svakodnevnu životnu sredinu. U ovom radu interpretirani su neki modeli rada edukacijsko-rehabilitacijskog stručnjaka (defektologa) koji se realiziraju u skupini hospitalizirane djece sa sindromom neurorazvojnih smetnji. Program koji je artikuliran kroz faze edukativnog procesa, kreativnog izražavanja i glazbenog ozračja, pokazao se djelotvornim u preveniranju i ublažavanju emocionalnih smetnji i nepoželjnih oblika ponašanja te razvoju samopouzdanja i preostalih očuvanih sposobnosti djece.*

**Ključne riječi:** kvaliteta života, edukacijsko-rehabilitacijski programi

## Uvod

Neurorazvojna oštećenja predstavljaju najtipičniji primjer oštećenja središnjeg živčanog sustava te su najčešći uzrok psihomotoričkog invaliditeta u dječjoj dobi. Poteškoće koje proizlaze iz abnormalnosti funkcije mozga protežu se preko čitavog niza neuroloških, ortopedskih i psiholoških poteškoća i problema u svezi sa socijalnim i profesionalnim prilagođavanjem<sup>1</sup>. Djeca s neurorazvojnim smetnjama vrlo često su, zbog prirode svojeg oštećenja, smještena u bolnicu pri kojoj djeluje i škola. Dugotrajna, višegodišnja hospitalizacija reducira kontakt djeteta s obitelji kao primarnim odgojnim čimbenikom. Komuniciranje s vršnjacima odvija se u užem krugu sebi slične djece, u bolničkom okruženju, pa je i razmjena iskustava ograničena<sup>2</sup>. Hospitalizacija djeteta i odvajanje od obiteljske sredine, vrlo često dovode do znatnih promjena bio-psiho-socijalne strukture individue. Kako će dijete reagirati na bolesno stanje i hospitalizaciju ovisi o sposobnostima djeteta, obiteljskom odgoju te o bolničkom okruženju. Ako je hospitalna sredina organizirana tako da zadovolji potrebe i interese djeteta, ono će lakše prebroditi svoje stanje, efekti liječenja bit će veći, a sve to rezultirat će emocionalnim zadovoljstvom djeteta, obitelji i stručnog kadra<sup>3</sup>. Edukacija i rehabilitacija kao transdisciplinarno znanstveno područje, upravo su usmjerene na proučavanje bio-psiho-socijalnih struktura osobe s takvim teškoćama socijalne integracije koje su povezane s trajnim ili relativno trajnim oštećenjima, odnosno poremećajima određenog stupnja, kao i djelotvornošću transformacije takvih struktura pod utjecajem posebno programiranih terapijskih postupaka<sup>4</sup>. Edukacija i rehabilitacija obuhvaćaju širok spektar aktivnosti i zadaća, uključuju preventivne i terapijske oblike rada te inkluziju u primarnu sredinu. Tretman djece s neurorazvojnim smetnjama iziskuje edukacijsko-rehabilitacijski program koji će osloboditi potencijale ove djece te ublažiti i otkloniti emocionalne poteškoće i poremećaje koji se manifestiraju nepoželjnim oblicima ponašanja<sup>2</sup>. Povećanjem pozornosti na osobnost djeteta i njegov razvoj te prenošenjem pozitivnog ozračja na dijete može se ciljano utjecati na preveniranje smetnji u

ponašanju i emocionalnom doživljavanju. Uporabom različitih medija u tretmanu djetetu se pruža prilika da doživi ona iskustva koja će mu pomoći da upozna svoje neotkrivene mogućnosti u izražavanju, osjećanju i djelovanju te na taj način potaknut osjećajem sigurnosti, povjerenja i pripadnosti koje se razvija u skupini, ostvari bolji kontakt sa sobom i drugima, za njega važnim osobama u društvenoj sredini<sup>4</sup>. Edukacijsko-rehabilitacijski stručnjak (defektolog) značajan je čimbenik stručnog tima u hospitalnim uvjetima. Edukacijsko-rehabilitacijski postupci defektologa predstavljaju složen praktičan model koji je uvjetovan raznolikošću djetetovih psihofizičkih karakteristika narušenih bolesnim stanjem. U radu su interpretirani modeli rada defektologa koji se realiziraju u skupini hospitalizirane djece sa neurorazvojnim smetnjama u Centru "Goljak" u Zagrebu.

### **Metode rada**

Edukacijsko-rehabilitacijski rad artikuliran je kroz faze kreativnog izražavanja (origami tehnika) i glazbenog ozračja. Origami tehnika - Papir je čudesno sredstvo: Prenosi zamisli, znanje, misli i poruke. U rukama djece od najranije dobi papir je sredstvo igre i zadovoljstva. Jedna od tehnika presavijanja papira vezana je uz pojam origami. Origami je rad papirom, specifična tehnika presavijanja papira, sredstvo manipulativne ekspresije, psihomotorička aktivnost<sup>5</sup>. Uporabom origamija ostvaruje se niz integrativnih zadataka, prije svega vježbanje koordinacije rada i očiju. Presavijanje papira, uza sve navedeno, dovodi do opuštanja, okupiranosti, zaposlenosti i rasterećenja. Presavijanje papira smiruje djecu, omogućuje im da u taj rad unesu svoje osjećaje, izraze brige i probleme na specifičan način. Glazboterapija - U rad je uvedena i glazbena kulisa koja ima funkciju glazboterapije. Licul i sur. (1974) te Liebman i McLoren (1991) ističu značajan utjecaj glazbe na ublažavanje emocionalnih poremećaja i opuštanje mišićne mase u djece s cerebralnom paralizom, kao jednim od oblika neuroloških oštećenja (6,7). Težnja psihologije da analitički kvantificira određeno psihičko stanje i mogućnost objektivnih mjerenja autonomnih i svjesno reguliranih tjelesnih funkcija izdigli su glazboterapiju iz sfere filozofskih rasprava i neznanstvenih spekulacija, osiguravši joj da postane u liječenju i rehabilitaciji ravnopravni čimbenik među ostalim terapijskim modelima. Naznačeni program provodio se u skupini djece s neurorazvojnim smetnjama. U rad je bilo uključeno 15-ero djece očuvanih motoričkih sposobnosti gornjih ekstremiteta, kronološke dobi od šest do devet godina. Intelektualne sposobnosti djece bile su u široj granici tolerancije za dob. Prije početka skupnog rada bile su uočene neke emocionalne teškoće i smetnje ponašanja koje su opazili defektolozi tijekom provođenja školskog i predškolskog programa. Naznačene smetnje manifestirale su se u obliku emocionalne razdražljivosti, verbalne agresivnosti, plašljivosti, introvertiranosti i psihičkog nemira. Jedan dio edukacijsko-rehabilitacijskog programa provodio se kroz aktivnosti predškolskog programa (3 puta tjedno po 30 min.), a drugi dio u okviru PPDP-a (posebni pedagoško defektološki postupci) u okviru nastavnog programa u školi (3 puta tjedno po 40 min.) kroz period od 8 mjeseci. Djeca tijekom rada, uz demonstraciju svih oblika sadržaja od strane defektologa, upoznaju vrste papira, postupak rada i oblikovanja modela, način rezanja škarama, dobivaju smjernice za rad prema

predloženom modelu, a razvijaju i slobodne kreacije. Cjelokupan praktičan rad praćen je glazbenim predloškom relaksirajuće melodije. Tiha glazbena kulisa djeluje vrlo stimulirajuće na radni potencijal, a istovremeno psihički opušta dijete.

### **Rezultati i diskusija**

Već tijekom drugog mjeseca rada uočene su pozitivne promjene u ponašanju djece. Naznačene promjene bile su evidentne tijekom nastavnog procesa (usvajanje školskog programa na nastavnim satovima) te u aktivnostima predškolskog programa. Djeca su manifestirala dužu koncentraciju pažnje, veću motiviranost za rad, samostalnost, psihički su bila smirenija, povjerljivija, što je rezultiralo i boljim školskim uspjehom i vladanjem u drugom polugodištu, a evidentirano je opisnim i brojčanim ocjenjivanjem. Primijenjeni program rada djelovao je preventivno i terapijski.

### **Zaključak**

Edukacijsko-rehabilitacijski rad proveden na skupini djece sa neurorazvojnim smetnjama u hospitalnim uvjetima pokazao se djelotvornim u preveniranju i ublažavanju emocionalnih smetnji i nepoželjnih oblika ponašanja te razvoju samopouzdanja i preostalih očuvanih sposobnosti. Intencija je da rezultati ovog rada budu u funkciji praktičnih edukativnih i rehabilitacijskih programa u radu s djecom s posebnim potrebama u hospitalnim uvjetima.

### **Literatura**

1. Geralis E, Ritter DI. Children with cerebral palsy. Bethesda: Woodbine House, 1991: 10 – 11.
2. Gruden Z. Dječja psihoterapija. Zagreb. Mladinska knjiga, 1991.
3. Kocijan – Hercigonja D. Moje dijete se mijenja – u čemu je problem. Zagreb: Školska knjiga, 1996.
4. Stančić V, Mešovsek M. Rehabilitacija kao defektološka praksa. Defektologija 1990; 2: 303 – 314
5. Golac S. Oblikovanje papira. Zagreb. Školska knjiga, 1991.
6. Licul F, Breintelfeld D, Sabol R, Stojčević M, Novak Z. Liječenje glazbom djece s cerebralnom paralizom. Anali Kliničke bolnice “Dr.M.Stojanović” 1974; 3: 287 – 300.
7. Liebman SS, McLoren A. The effects of music and relaxation on third trimester anxiety in adolescent pregnancy. The Journal of Music Therapy 1991; 28: 89 – 100.

## **PROMOTION QUALITY OF LIVES CHILDRENS WITH NEURODEVELOPMENT DEMAGES THROUGH EDUCATIONAL – REHABILITATIONAL PROGRAMMES**

### **Summary**

*Hospitalization and extraction from its own family often lead to huge changes in bio-psycho-social structure of children with neurodevelopment damages. Psychosocial rehabilitation which lead an expert (defectologist) as a member of expert team in the hospital conditions is a complex practical model which is caused by many different psychosocial characteristics of the child with damages in development. Education and psychosocial rehabilitation includes preventive, curative and therapeutic kind of works, socialization and inclusion in normal environment. In this work there are interpreted models of work of experts which are realized in the group of children with syndrome neurodevelopment damages who are hospitalized. Programme which is articulated through the phases of education, creative expression and musical environment shown as successful in prevention of emotional damages and some unconventional kinds of behaviours and it shown as successful in development of self confidence on children and in development of other good capability of children.*

**Key words:** *Life quality, programs of education and rehabilitation*

# POVEZANOST POREMEĆAJA PONAŠANJA I ETIOLOGIJE KOD DECE SA INTELKTUALNOM OMETENOŠĆU

Kaljača S.<sup>1</sup>, Dapčević D.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu

<sup>2</sup>Škola za osnovno i srednje obrazovanje „Milan Petrović“ - Novi Sad

## Sažetak

*Procena kvaliteta adaptivnog ponašanja predstavlja neophodanu etapu u proceduri definisanja i dijagnostikovanja stanja i potreba dece sa intelektualnom ometenošću. Adaptivno ponašanje podrazumeva konceptualne, socijalne i praktične veštine koje su potrebne za svakodnevno funkcionisanje individue. Smatra se, da je deficit u ovim sposobnostima tesno povezan sa problemima u ponašanju, kao što su agresija i samopovređivanje. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje prisustva korelacije između različitih etioloških stanja i nivoa ispoljenog agresivnog ponašanja kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću (UIO). Istraživanje je vršeno u deset osnovnih škola za decu sa intelektualnom ometenošću. Uzorkom je obuhvaćeno 75-oro dece sa umerenom intelektualnom ometenošću, uzrasta od 7 do 15 godina, oba pola, podeljenih u dva poduzorka (deca sa Daunovim sindromom i deca sa umerenom intelektualnom ometenošću bez poznate etiologije). Poremećaji ponašanja procenjeni su Skalom za ispitivanje pojavnih formi i funkcija agresivnosti i neprijateljstva - The Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/ Proactive (C- SHARP). Ova Skala sadrži 58 ajtema koji su svrstani u dve subskale. Prva subskala (problem skala) meri stepen prisustva određene forme agresivnog ponašanja, dok se drugom (provokaciona skala) utvrđuje funkcija agresije (reaktivna ili proaktivna agresija). Rezultati istraživanja pokazuju da deca sa Daunovim sindromom ispoljavaju delimično veći stepen prisustva agresivnosti na primenjenoj C-SHARP skali u odnosu na vršnjake čija etiologija umerene intelektualne ometenosti nije utvrđena. Značajna razlika u oblasti agresivnosti iskazala se samo na nivou problem skale, ali ne i na provokacionoj skali agresivnosti.*

**Ključne reči:** umerena intelektualna ometenost, Daunov sindrom, poremećaj ponašanja, agresivnos

## Uvod

Empirijska istraživanja koja se bave opisom fenomena intelektualne ometenosti, kao i procenom kvaliteta saznanog razvoja, ponašanja i života osoba koje funkcionišu na nekom od ispodprosečnih nivoa intelektualnog razvoja, nedvosmisleno ukazuju na prisustvo značajnog stepena heterogenosti između onih, koji se svrstavaju u istu kategoriju intelektualnih poremećaja. Individualne razlike koje se uočavaju, zasnovane su upravo u odnosu na pomenute aspekte procene, kao i na sposobnostima ovih osoba da adekvatno odgovore na određene socijalne situacije ili zahteve. Zbog toga se danas zagovara multidimenzionalan pristup u definisanju ovog stanja, koji uzima u obzir različite dimenzije, kao što su: karakteristike ličnosti, faktori sredine, potreba za podrškom i sl., ne zanemarujući pri tom i intelektualna ograničenja<sup>1,2</sup>. U tom smislu, smatra se, da je mogućnost i kvalitet socijalne inkluzije i aktivnog socijalnog učešća svake osobe, određena interakcijom između personalnih i socijalnih faktora<sup>3</sup>. Nivo ostvarene socijalne participacije temelji se na usvojenim socijalnim znanjima i veštinama, potrebnim za učešće u nekom društvenom procesu, razvoju sposobnosti da se donose lične odluke, bitne za vlastiti život i život zajednice, kao i za preuzimanje odgovornosti, kako u samom procesu realizacije, tako i u odnosu na postignute rezultate<sup>4</sup>. Da bi ovo bilo moguće, potrebna su socijalna, praktična i konceptualna znanja i veštine, sadržana u pojmu koji označavamo kao adaptivno ponašanje. Ove veštine su od ključnog značaja za normalno funkcionisanje i prilagođavanje<sup>5</sup>, a deficit u ovim sposobnostima je tesno povezan sa različitim problemima u ponašanju, koji se mogu ispoljiti i

kao agresija ili samopovređivanje<sup>6</sup>. Korektna procena adaptivnih veština je veoma bitna, jer omogućava definisanje programa obuke, prilagođenog posebnim potrebama osoba sa specifičnim dijagnozama, koje mogu podrazumevati i prisustvo maladaptivnog ponašanja. Jedan od razloga zbog koga se osobe sa intelektualnom ometenošću (u daljem tekstu IO) isključuju iz mnogih društvenih i obrazovnih aktivnosti je upravo prisustvo poremećaja u ponašanju, pre svega, agresivnog ponašanja<sup>7</sup>. Komparativna studija koja se bavila analizom ovog problema<sup>6</sup>, ističe da osobe sa IO, kod kojih je utvrđeno prisustvo agresivnog i samopovređujućeg ponašanja, imaju niži nivo socijalnih veština u odnosu na kontrolnu grupu, kod koje nisu prisutni navedeni poremećaji u ponašanju. Autori u svom istraživanju izvode zaključak da prisustvo maladaptivnog ponašanja negativno utiče na razvoj socijalnih veština, jer otežava obuku pojedinca u određenim oblastima socijalnog razvoja<sup>6</sup>. Deca koja imaju problem u ponašanju (pre svega agresivno ponašanje), imaju sklonost da u socijalnim odnosima učitavaju pretnju ili neprijateljske namere drugih, iako one objektivno ne postoje<sup>8</sup>. Agresivno ponašanje se dovodi u vezu sa nedostatkom sposobnosti da se realno procene socijalni signali kao što su: izrazi lica, gestovi, govor tela ili verbalni pokazatelji, koji su bitni za racionalno tumačenje značenja socijalne interakcije<sup>8</sup>. Prema modelu "antisocijalnih sklonosti", kojim se definiše fenomen antisocijalnog ponašanja neke osobe<sup>8</sup>, navodi se nekoliko ključnih faktora koji mogu uticati na prisustvo antisocijalnih manifestacija u ponašanju: temperament, okolina, neurokognitivni faktori i karakteristike roditelja. Temperament kao mogući uzročnik obuhvata sklonosti ka verbalnim i fizičkim konfliktima, provokativnom ponašanju ka drugima sa ciljem da se izazove njihova neprikladna reakcija, prkos, nedostatak empatije za druge i sl. Neurokognitivni uzročnici obuhvataju visok nivo impulzivnosti ili hiperaktivnosti u ponašanju, kao i nižu verbalnu inteligenciju. Smatra se, da bi osobine roditelja kao što su preterana krutost ili nedoslednost u vaspitanju, kao i nedovoljana kontrola i usmeravanje deteta, mogle biti riziko faktori za pojavu problema u ponašanju kod dece<sup>8</sup>. Pored navedenih faktora, u literaturi nalazimo podatke koji potvrđuju stav, da se i priroda različitih etioloških činilaca, koji uzrokuju stanje intelektualne ometenost, može dovesti u vezu sa nekim tipičnim obeležjima ponašanja. U tom smislu, navode se istraživanja, koja ukazuju da određeni genetski poremećaji uslovljavaju specifičan fenotip ponašanja<sup>9</sup>. Individue sa određenim sindromom mogu se izdvojiti po jednoj ili više karakteristika u ponašanju u odnosu na druge osobe sa poremećajima u razvoju, ali generalna karakteristika nekog sindroma, ne podrazumeva nužnu prisutnost određene karakteristike kod svakog pojedinačnog deteta<sup>9</sup>. Autori komparativne studije, koja je imala za cilj utvrđivanje eventualne fenotipske specifičnosti osoba sa Daunovim sindromom, u odnosu na druge grupe razvojnih poremećaja ili sindroma, su došli do podataka da, osobe sa Daunovim sindromom pokazuju veću socijalnu sposobnost u odnosu na poduzorak dece sa razvojnim poremećajima, dok su njihove ekspresivne jezičke sposobnosti kao i motorna koordinacija deficitarne u odnosu na kontrolne grupe<sup>9</sup>. Procenom adaptivnih sposobnosti u okviru četiri oblasti (socijalizacija, komunikacija, svakodnevne životne veštine i motorika) u ovom istraživanju, došlo se do podataka, da se osobe sa Daunovim sindromom statistički značajno razlikuju od osoba koje pripadaju kontrolnoj grupi

ispitanika u oblasti socijalizacije, dok se u ostalim područjima sposobnosti nisu iskazale značajne razlike između ove dve grupe. S obzirom da su uzorkom ovog istraživanja obuhvaćena deca uzrasta od druge do treće godine starosti, autori smatraju da je specifičan fenotip ponašanja osoba sa Daunovim sindromom (u daljem tekstu DS), prisutan od najranijih godina života<sup>9</sup>. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje prisustva korelacije između različitih etioloških stanja (DS i nepoznata etiologija) i nivoa ispoljenog agresivnog ponašanja kod dece sa UIO.

### **Metode rada**

Uzorkom je obuhvaćeno sedamdeset petoro dece sa UIO, oba pola, uzrasta od 7 do 15 godina. U skladu sa definisanim ciljem i zadacima istraživanja, uzorak je podeljen na dva poduzorka. Prvi poduzorak obuhvata 37 ispitanika sa Daunovim sindromom, a drugi 38 ispitanika sa umerenom intelektualnom ometenošću bez poznate etiologije. Svi ispitanici pohađaju osnovne škole za decu sa poremećajima u mentalnom razvoju, na teritoriji Vojvodine i Beograda. Istraživanje je realizovano tokom školske 2009/10. godine.

Podaci o spolu i uzrastu ispitanika utvrđeni su na osnovu školskih dosijea, dok su nalazi koji se odnose na etiologiju i nivo intelektualne ometenosti ispitanika preuzeti iz anamnestičkih lista, koje sadrže nalaz i mišljenje komisije za procenu dece ometene u razvoju. Za ispitivanje poremećaja u ponašanju, forme i funkcije agresivnosti, korišćen je instrument pod nazivom *The Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/ Proactive (C- SHARP)*<sup>10</sup>. Ova skala sadrži 58 ajtema, koji su svrstani u dve subskale. Prva subskala, *problem skala*, meri prisustvo i stepen određene forme agresivnog ponašanja, kroz sledeće nivoe:

- 0 - nikada se nije desilo (ukoliko navedeno ponašanje nije prisutno kod ispitanika ne vrši se procena na drugoj, provokacionoj skali)
- 1 - retko se dešava
- 2 - često se dešava
- 3 - veoma često i burno

Druga subskala, *provokaciona skala*, utvrđuje funkciju agresije (reaktivna ili proaktivna agresija), odnosno zašto se određeno ponašanje desilo (da li kao provokacija ili kao odgovor na provokaciju).

Procena obuhvata sledeće nivoe:

- 2 - uvek je od drugog isprovociran (reaktivan)
- 1 - često je od drugog izprovociran
- 0 - nisam siguran
- 1 - često druge provocira
- 2 - uvek druge provocira (proaktivan)

C- SHARP skala obuhvata pet kategorija agresivnog ponašanja: verbalnu agresiju, siledžijstvo, otvorenu agresiju, neprijateljstvo i fizičku agresiju.



U proceduri statističke obrade podataka korišćena je metod deskriptivne statistike, odnosno mere centralne tendencije (aritmetička sredina, standardna devijacija), u cilju opisa osnovnih rezultata. Za testiranje hipoteza korišćen je t-test za male, nezavisne uzorke.

## Rezultati i diskusija

*Forma, učestalost i funkcija agresivnog i neprijateljskog ponašanja ispitanika sa Daunovim sindromom.* Na osnovu pregleda Tabele 1. uočavamo da je prosečni skor ispitanika sa DS na problem skali agresivnosti 32.19 (AS = 32. 19), pri čemu se raspon dobijenih rezultata na ovoj skali kreće od min. 0 do max. 84 poena. Prosečan skor na provokacionoj skali je 3.17, dok se rezultati kreću u rasponu od -39 do max. 62 poena. Dobijeni rezultati su u skladu sa nalazima drugih autora koji su, baveći se sličnom procenom, došli do zaključka, da se problem u ponašanju kod mlađih osoba sa DS javlja u rasponu od 13 do 50 % slučajeva, a da je kod odraslih pripadnika ovog dela populacije navedeni problem još izraženiji (van Allen, i sar., 1999)<sup>11</sup>. Slične navode uočavamo i u drugim istraživanjima, prema kojima su poremećaji u ponašanju najčešća psihijatrijska dijagnoza koja se postavlja kod osoba sa DS mlađih od 20 godina. Ona potvrđuju da je u 6,1% slučajeva prisutan poremećaj pažnje, 5,4% poremećaj ponašanja (inaćenje), dok se agresivno ponašanje javlja u 6,5% slučajeva. Ovi oblici poremećaja u ponašanju su učestaliji od anksioznih i stereotipnih poremećaja. Međutim, na uzorku odraslih osoba, preko 20 godina, utvrđeni su najčešće depresivni poremećaji (6,1%) i agresivno ponašanje (6,1%)<sup>9</sup>.

**Tabela 1.** Deca sa Daunovim sindromom - forma i funkcija agresivnosti

agresivnost	AS	SD	Minimum	Maximum
problem skala	32.19	26.76	0	84
provokaciona skala	3.17	22.97	-39	62

*Forma, učestalost i funkcija agresivnog i neprijateljskog ponašanja ispitanika sa UIO bez poznate etiologije*

Rezultati prikazani u Tabele 2 ukazuju da je prosečan skor koji se odnosi na prisustvo i učestalost ispoljavanja ispitanih tipova agresivnog ponašanja kod ispitanika sa UIO bez poznate etiologije 19.68 (AS = 19.68), a da se raspon dobijenih rezultata na ovoj subskali kreće od min. 0 do max. 77 poena. Ove vrednosti su nešto više u odnosu na rezultate dobijene u sličnom istraživanju realizovanom ranije u našoj sredini, prema kome se kod dece sa UIO agresivno ponašanje javlja kod 9,7% ispitanika, dok se autoagresivne manifestacije ispoljavaju u 2,2% slučajeva<sup>12</sup>. Na provokacionoj skali ispitanici ovog poduzorka imaju prosečnu vrednost AS = -0.74, dok se rezultati kreću u rasponu od -26 do max. 50 poena. Ovi rezultati navode na zaključak da je, kod ispitanika sa UIO bez poznate etiologije, češće prisutna reaktivna u odnosu na proaktivnu formu agresije.

**Tabela 2.** Deca sa UIO bez poznate etiologije - forma i funkcija agresivnosti

agresivnost	AS	SD	Minimum	Maximum
problem skala	19.68	19.41	0	77
provokaciona skala	-0.74	15.99	-26	50

*Analiza statističke značajnosti razlika između dobijenih prosečnih skorova u ispoljavanju forme i funkcije agresivnog i neprijateljskog ponašanja između dve podgrupa ispitanika*

Analizom skorova izraženih aritmetičkim sredinama prisutna razlika između dva poduzorka je odmah primetna na problem skali, koja meri prisustvo i učestalost neke od formi agresivnog ponašanja. Statističkom obradom dobija se podatak da poduzorak dece sa DS izražava veći stepen agresivnosti u odnosu na poduzorak dece sa UIO bez poznate etiologije. Rezultati dobijeni na provokacionj subskali ne prikazuju statistički značajnu razliku između dva poduzorka, što znači da je prisustvo reaktivne i proaktivne agresije podjednako zastupljeno kod svih ispitanika, nezavisno od etioloških činilaca koji su u osnovi ovog nivoa intelektualnog funkcionisanja.

**Tabela 3.** Razlike u ispoljavanju i funkciji agresivnosti između dece sa Daunovim sindromom i dece sa UIO bez poznate etiologije

agresivnost	t	df	p
problem skala	2.31	72	<b>.02</b>
provokaciona skala	.85	72	.40

Prisustvo veze između etioloških faktora i specifičnih obeležja ponašanja, dokazano je i istraživanjem Farmera i Amana<sup>13</sup>. Ovi istraživači su uzorkom obuhvatili 365 ispitanika koje su zatim podelili u četiri grupe, prema kriterijum različite kliničke etiologije: poremećaj pažnje- ADHD, poremećaj ponašanja (poremećaj sa prkošenjem i suprotstavljanjem), autizam i Daunov sindrom. Grupa ispitanika sa poremećajem u ponašanju je imala značajno više skorove na svim ajtemima problem skale. Najviši skor se iskazao u oblasti verbalne agresije, dok je najmanji bio u oblasti fizičke agresije. Nešto niži nivo agresivnosti je ispoljila grupa ispitanika sa poremećajem pažnje, najviše na nivou otvorene agresije, dok su najmanji nivo iskazali na polju verbalne agresije. Deca sa autizmom najviši skor iskazuju u oblastima fizičke agresije, a najmanji u oblastima gde se ispitivala otvorena agresija. Deca sa Daunovim sindrom su ocenjena sa znatno nižim skorom u odnosu na sve prethodno navedene podgrupe ispitanika, ali se njihov nivo agresivnosti na problem skali najviše ispoljio u oblasti hostilnost, a najmanje u oblasti bulinga. Deca sa poremećajem u ponašanju pokazuju znatno drugačije rezultate u odnosu na druge ispitanike i na provokacionoj subskali agresivnosti. Oni su znatno aktivniji (viši nivo proaktivne agresije) u oblastima verbalne agresije, bulinga, otvorene i fizičke agresije, dok je reaktivno usmerena agresija prisutnija u oblasti procenjene hostilnosti, za razliku od ispitanika sa DS koji reaktivnost najmanje ispoljavaju upravo u ovoj oblasti. Na drugom mestu po nivou ispoljavanja proaktivne agresivnosti su deca sa poremećajem pažnje. Deca sa autizmom su znatno manje

proaktivna u oblasti otvorene agresivnosti<sup>13</sup>. Pored navedenog, ima i drugih istraživanja čiji rezultati ukazuju da osobe sa DS ispoljavaju niži nivo psihopatoloških poremećaja u odnosu na druge osobe sa poremećajima u razvoju (Stores et al. 1998)<sup>9</sup>. Iako rezultati našeg istraživanja ukazuju da ispitanici sa DS ispoljavaju viši nivo agresivnosti u odnosu na ispitanike sa UIO bez poznate etiologije, činjenica da oni istovremeno postižu i viši nivo postignuća u oblasti interpersonalnih odnosa, kako u ovom, tako i u većini drugih istraživanja (Fidler, Hepburn, Rogers, 2006)<sup>9</sup>, mogla bi se tumačiti pretpostavkom da deca sa DS socijalno prikladne ciljeve rešavaju i ostvaruju na manje socijalno kompetentan način, nekim formama agresivnog ponašanja. Čini se da njima ovi tipovi ponašanja ponekad služe za ostvarivanje određene vrste interakcije sa svojom okolinom, pre svega sa vršnjacima, što primenjena skala i procenjuje. Simetrični odnosi, u kojima su svi jednaki po moći, mogu da izazovu potrebu ka ispoljavanju socijalno manipulativnog i agresivnog ponašanja, koje bi bilo u funkciji ostvarivanja statusa u grupi vršnjaka, radi osnaživanja sopstvenog uticaja i realizacije individualnih ciljeva i potreba.

## Literatura

1. AAMR. Mental Retardation: Definition, Classification and Systems of Supports (10th ed.). Washington DC Author. 2002.
2. Svetska Zdravstvena Organizacija. ICD-10 Klasifikacija mentalnih premećaja i poremećaja ponašanja. ZUNS. Beograd. 1992.
3. Glumbić N. Kvalitet socijalne participacije dece sa umerenom mentalnom retardacijom. Socijalna misao. 2005, (2-3): 143-154.
4. Vidanović I. Rečnik socijalnog rada. Društvo socijalnih radnika Srbije. Beograd.2006.
5. Marchetti A. G., Campbell V. A. in: Matson J. L. (ed.). Handbook of Behavior Modification with the Mentally Retarded. Social Skills. 2nd. eds. plenum, New York. 1990, 333–350.
6. Duncan D., Matson J.L., Bamburg J.W., Cherry K.E., Buckley T. The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disabilities. Research Development Disabilities. 1999; (20): 441–448.
7. Tsiouris J. A. Pharmacotherapy for aggressive behavior in persons with intellectual disabilities: treatment or mistreatment? Journal of Intellectual Disability Research. 2010; 54 (1): 1–16.
8. Essau C. A., Conradt J. Agresivnost u djece i mladeži. Naklada Slap. Zagreb.2006.
9. Fidler D. J., Most D. E., Booth-LaForce C., Kelly J. F. Temperament and behavior problems in young children with Down syndrome at 12, 30, and 45 months. Down Syndrome Research and Practice. 2006; 10 (1): 23-29.
10. Farmer C. A., Aman M. G. Development of the Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive (C-SHARP), Research in Developmental Disabilities.2009; (30): 1155-1167.
11. Clark D, Wilson GW. Behavioral Assessment of Children With Down Syndrome Using the Reiss Psychopathology Scale, American Journal of Medical Genetics.2003; 118. A.: 210–216.
12. Kaljača S. Umerena intelektualna ometenost. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Izdavački centar (CIDD), Beograd.2008
13. Farmer C. A., Aman M. G. Psychometric properties of the Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive (C-SHARP) Research in Developmental Disabilities.2010; 31 (1): 270-280.

## THE CONNECTION BETWEEN BEHAVIOR DISORDER AND ETIOLOGY IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITY

### Summary

*Assessing the quality of adaptive behavior is a necessary stage in the procedure of defining and diagnosing conditions and needs of children with intellectual disability. Adaptive behavior involves conceptual, social and practical skills needed for the day-to-day functioning of an individual. The deficit in these abilities is considered to be closely connected with behavior problems such as aggression and self-injury. The aim of this research is to determine the presence of correlation between the different etiological states and levels of aggressive behavior in children with moderate intellectual disability. The research was conducted in ten primary schools for children with intellectual disability. The sample comprised 75 children with moderate intellectual disabilities, aged 7 to 15, both sexes, divided into two samples (children with Down's syndrome and children with moderate intellectual disability without known etiology). Behavior disorders were assessed using the scale for examination of exhibited forms and functions of aggressiveness and hostility - The Children's Scale of Hostility and Aggression: Reactive/Proactive (C-SHARP). This scale contains 58 items divided into two subscales. The first subscale (problem scale) measures the degree of the presence of a certain form of aggressive behavior, while the other scale (provocation scale) determines the function of aggression (reactive or proactive aggression). The results of this research show that the children with Down's syndrome exhibit partly higher degree of aggressiveness presence on the applied C-SHARP scale compared to the children of the same age whose etiology of moderate intellectual disability has not been determined. A significant difference in the aggressiveness area only showed on the problem-scale level, but not on the provocation scale of aggressiveness. **Key words:** moderate intellectual disability, Down's syndrome, behavior disorder, aggressiveness.*

# ŠKOLSKA MOTIVACIJA I STRATEGIJE ZA UČENJE UČENIKA TIPIČNOG RAZVOJA I UČENIKA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Dizdarević, A.<sup>1</sup>, Pepeljak, S.<sup>2</sup>, Begić, A.<sup>3</sup>, Delić, E.<sup>1</sup>  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerzitet u Tuzli, Tuzla<sup>1</sup>  
OŠ Simin Han Tuzla<sup>2</sup>

Zavod za odgoj i obrazovanje učenika sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju Tuzla,<sup>3</sup>

## Sažetak

*Jedan od najvećih i najznačajnijih izazova sa kojima se suočavaju učenici u svom akademskom ostvarenju je svakako učenje kako da uče i dok ovo može da izgleda kao jednostavan zadatak na prvi pogled, multidimenzionalna priroda učenja zahtjeva koordinaciju i izvođenje mnogih različitih vještina i strategija. Cilj ovog istraživanja je bio da se procjeni školska motivacija i korištene strategije za učenje učenika tipičnog razvoja i učenika sa intelektualnim teškoćama osnovne škole Simin Han. Uzorak ispitanika se sastojao od 170 učenika. Za procjenu školske motivacije i korištenih strategija učenja učenika primjenjen je Inventar za procjenu školske motivacije i strategija učenja. Ispitivanje je provedeno tokom školske 2008./2009. godine. Nalazi istraživanja ukazuju da učenici tipičnog razvoja redovne škole imaju adekvatno razvijenu školski motivaciju i strategije za učenje, dok učenici sa intelektualnim teškoćama imaju izražene teškoće na području razvoja i korištenja strategija za učenje, dok na području akademske motivacije i pažnje pokazuju prosječan razvoj. Ovo istraživanje nas navodi na nužnost kreiranja programa koji će u fokus podučavanje staviti učenika sa teškoćama u primjeni efikasnih strategija za učenje, čime bi se ovim učenicima osiguralo aktivno učenje u razredu i samim time unaprijedio akademski uspjeh i njihovo uključivanje, kako u socijalni život razreda tako i u svakodnevne aktivnosti u školi i zajednici.*

**Ključne riječi:** školska motivacija, strategije za učenje

## Uvod

Kao što je poznato dojenčad i malu djecu pokreće znatiželja, vođena intenzivnom potrebom za istraživanjem, interakcijom i shvatanjem njihova okruženja. Rijetko se čuje da se roditelj žali da je njihov predškolac nemotiviran<sup>1</sup>. Nažalost, kako djeca rastu, njihova strast za učenjem često se smanjuje. Učenje često postaje povezano s naporom umjesto užitkom. Velik broj učenika napušta školu prije nego je završi, više su fizički prisutni u učionici, psihički su odsutni i ne mogu da se u potpunosti investiraju u iskustvo učenja. Učenička motivacija je povezana sa učeničkom željom da sudjeluje u procesu učenja, ali isto tako se odnosi na razloge ili ciljeve koji poživaju na njihovoj uključenosti ili neuključenosti u akademske aktivnosti. Koncept učenička motivacija koristi se da bi se objasnio stepen u kome učenik ulaže pažnju i napor u različitim težnjama, koje mogu ili ne moraju da budu željene od njihovih učitelja<sup>2</sup>. Iako učenici mogu biti jednako motivirani za obavljanje zadatka, izvori njihove motivacije mogu se razlikovati. Učenička motivacija je usađena u učenikovo iskustvo, posebno ono koje je povezano sa spremnosti da se angažuje u podučavanju i učenju i svojim razlozima da to uradi. Učenik koji je intrinzično motiviran poduzima akciju "zbog svoje vlastite koristi ili zadovoljstva koje mu učenje pruža, dok učenik koji je ekstrinzično motiviran poduzima akciju kako bi dobio neku nagradu ili kako bi izbjegao kaznu<sup>3</sup>. Pojam motivacija za učenje ili školska motivacija ima nešto drugačiji smisao. Motivacija za učenje okarakterisana je dugoročnom, kvalitetnom uključenošću u učenju i predanost procesu učenja<sup>4</sup> i predstavlja sistem značajnih vrijednosti od kojih učenik ima koristi, bez obzira da li je ili nije intrinzički zainteresiran<sup>5</sup>. Prema tome motivacija je ono što potiče učenike da usvajaju, transformiraju i koriste znanja<sup>6</sup>. Možda je jedan

od najvećih i najznačajnijih izazova sa kojima se suočavaju učenici u svom akademskom ostvarenju svakako učenje kako da uče i dok ovo može da izgleda kao jednostavan zadatak na prvi pogled, multidimenzionalna priroda učenja zahtjeva koordinaciju i izvođenje mnogih različitih vještina i strategija. Poznavanje i vještina korištenja ovih strategija je razvijana kao i učenikov napredak u školi. Još uvijek je malo poznato o ovom razvojnom procesu, velikim djelom zbog toga što ne postoje mjere koje pokrivaju širok rang faktora koji su udruženi sa korištenjem strategija za učenje od osnovne do srednje škole. Strategije za učenja se definiraju kao "tehnike, principe ili pravila koja pomažu sticanje, manipulaciju, integraciju, pohranjivanje i prisjećanje informacija kroz situacije i okolnosti"<sup>7</sup>. Različite osobe zahtjevaju različite tehnike učenja za njihov vlastiti razvoj i upućuje na individualne strategije fokusiranja pažnje, rješavanja problema, memoriranja i praćenja procesa učenja i rješavanja problema<sup>8</sup>. Učenici koji imaju dobro razvijene strategije postižu bolji uspjeh od ostalih učenika u akademskim zadacima i isto tako podučavanje kako da koriste strategije za učenje unapređuje uspjeh učenika, koji, prije svega nisu koristili odgovarajuće strategije ili su ih koristili neefikasno. Učenici koji nemaju dobro razvijene strategije kontinuirano doživljavaju teškoće u akademskom uspjehu, kao što je doživljavanje anksioznosti ili nedostatak uspjeha u korištenju strategija za učenje ili razumjevanje pročitanog. Cilj ovog istraživanja je bio da se procjeni školska motivacija i korištene strategije za učenje učenika tipičnog razvoja i učenika sa intelektualnim teškoćama osnovne škole Simin Han. Polazimo od pretpostavke da učenici tipičnog razvoja redovne škole imaju adekvatno razvijenu školsku motivaciju i strategije za učenje, te da učenici sa intelektualnim teškoćama imaju niži nivo školske motivacije i korištenih strategija za učenje.

### **Metode rada**

Uzorak ispitanika se sastojao od 170 učenika podjeljenih na dva poduzorka:

1. Uzorak učenika tipičnog razvoja 150-ero
2. Uzorak učenika sa intelektualnim teškoćama 10-ero.

Ispitivanje je provedeno u redovnoj osnovnoj školi Simin Han Tuzla. Istraživanjem je obuhvaćeno 80 dječaka (53,3%) i 70 djevojčica (46,7%) tipičnog razvoja, te 4 dječaka (40%) i 6 djevojčica (60%) sa intelektualnim teškoćama. Za procjenu školske motivacije i korištenih strategija učenja učenika primjenjen je *Inventar za procjenu školske motivacije i strategija učenja* (School Motivation and Learning Strategies Inventory- SMALSI)<sup>9</sup>. Za procjenu školske motivacije i strategija za učenje korištene su sljedeće varijable: Strategije za učenje, Zabilješka/vještine slušanja, Čitanje/strategije razumjevanja, Pisanje /vještine istraživanja, Strategije kod radjenja testa i Organizacija vremena/tehnike organizacije, Niska akademska motivacija, Test anksioznosti i Koncentracija/teškoće pažnje. Zavisno od sposobnosti čitanja ispitaniku je potrebno oko 20-30 minuta, mada mlađji učenici su trebali više vremena. Učenici su na svaki ajtem koristili izbor 4 odgovora: N-nikada, P-ponekad, Č-često i U-uvijek. SMALSI rezultat je standardni rezultat poznat kao T-rezultat sa srednjom vrijednosti od 50 i standardnom devijacijom 10. Ispitivanje je provedeno tokom školske 2008./2009. godine.

Dogovor je ostvaren sa direktorom i pedagogom škole gdje je provedeno ispitivanje. Inventar za procjenu školske motivacije i strategija za učenje dat je svakom trećem odličnom, vrlodborom i dobrom učeniku tipičnog razvoja u razredu, te je dat svim učenicima sa intelektualnim teškoćama. Sa ciljem utvrđivanja nivoa školske motivacije i strategija za učenje učenika tipičnog razvoja i sa intelektualnim teškoćama izračunate su mjere centralne tendencije-aritmetička sredina za sve posmatrane varijable i mjere disperzije-standardna devijacija. Za testiranje značajnosti razlika aritmetičkih sredina posmatranih varijabli korišten je t-test na razini značajnosti od 5%.

### **Rezultati i diskusija**

Dobiveni rezultat na Inventaru za procjenu školske motivacije i strategija za učenje koji se kreće u rasponu od 40-60 ukazuje na prosječan razvoj strategija za učenje i školske motivacije. Rezultati procjene školske motivacije i strategija za učenje učenika tipičnog razvoja i učenika sa intelektualnim teškoćama prikazan je u tabeli 1. Učenici tipičnog razvoja osnovne škole postigli iznadprosječan rezultat na varijablama Zabilješka/vještine slušanja i Čitanje/strategije razumjevanja, sa aritmetičkom sredinom od 62,75 sa standardnom devijacijom 9,09 i 61,52 sa standardnom devijacijom 9,34. Ovi učenici obično imaju plan za učenje, uvježbavaju materijal za učenje, čine materijal interesantnim za učenje, te ih nije strah da traže pomoć sa materijalom koji im predstavlja teškoću za učenje. Oni obično planiraju uzimanje zabilješki i dobri su u slušanju nastave. Učenici tipičnog razvoja postigli su prosječan razvoj na varijablama Strategije za učenje, Pisanje /vještine istraživanja, Strategije kod radjenja testa, Organizacija vremena/tehnike organizacije. Ovakav rezultat ukazuje da učenici tipičnog razvoja su prosječni u razvijanju i primjeni strategija za razumjevanje, ponekad koriste napredne tehnike za učenje, prosječni su u istraživanju i navođenju literetaure, znaju kako da koriste pisani materijal, zatim su prosječni u razvijanju i korištenju strategija za rađenje testa, te pokazuju prosječne vještine u organiziranju i upravljanju materijala za učenje. Na varijablama Niska akademska motivacija, Test anksioznosti i Koncentracija i teškoće pažnje učenici tipičnog razvoja također su ostvarili prosječan rezultat. Ovi učenici pokazuju prosječnu motivaciju za svoj akademski uspjeh, zatim pokazuju prosječan doživljaj anksioznosti koji je udružen sa testiranjem i ispitivanje, te su prosječni u slušanju i vještinama usmjeravanja pažnje u učionici.

**Tabela 1.** Rezultati procjene školske motivacije i strategija za učenje učenika tipičnog razvoja

Varijable	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija...
Strategije za učenje	150	34,00	80,00	60,01	9,88
Zabilješka/vještine slušanja	150	32,00	80,00	62,75	9,09
Čitanje/strategije razumjevanja	150	32,00	80,00	61,52	9,34
Pisanje /vještine istraživanja	150	27,00	80,00	54,94	10,60
Strategije kod radjenja testa	150	29,00	77,00	56,02	9,83
Organizacija vremena/tehnike organizacije	150	29,00	74,00	56,13	9,31
Niska akademska motivacija	150	15,00	78,00	57,90	7,61
Test anksioznosti	150	31,00	75,00	52,60	8,63
Koncentracija/teškoće pažnje	150	20,00	62,00	41,42	9,74

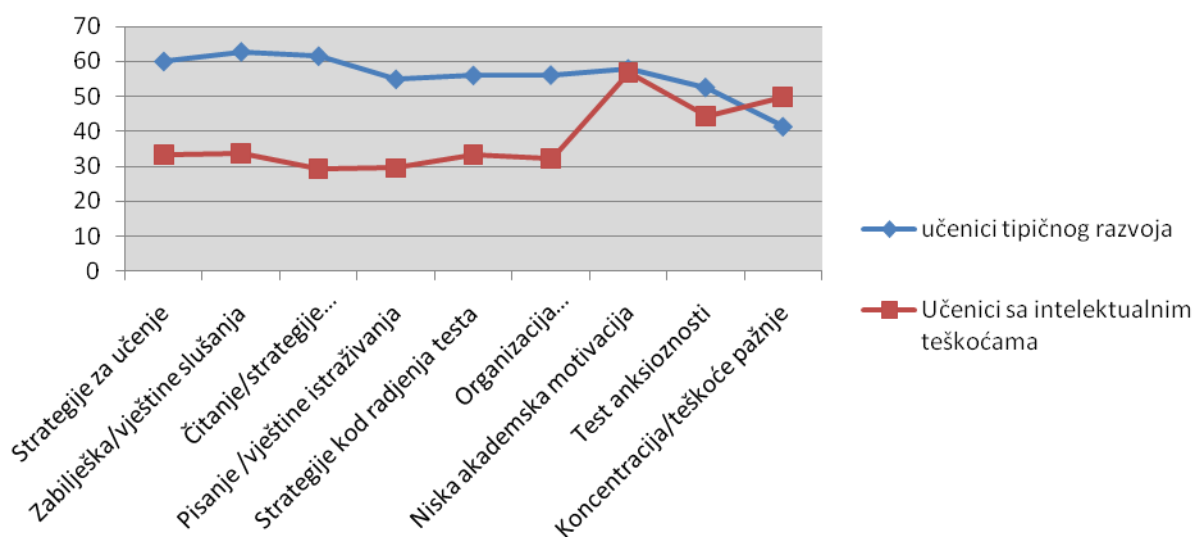
Iz tabele 2. možemo uočiti da su učenici sa intelektualnim teškoćama ostvarili ispodprosječan razvoj na varijablama Strategije za učenje, Zabilješka/vještine slušanja, Strategije kod radjenja testa i Organizacija vremena/tehnike organizacije. Ovi učenici rijetko imaju plan za učenje, nisu uspješni u razvijanju efikasnih strategija za učenje, slabo su organizirani u uzimanju zabilješki, imaju teškoće u razlikovanju bitnih informacija, rijetko primjenjuju strategije prilikom rađenja testa, i imaju teškoće u njihovoj primjeni, te nisu uspješni u organiziranju materijala za učenje i u organiziranju vremena za učenje. Neadekvatan razvoj ostvarili su na varijablama Čitanje/strategije razumjevanja i Pisanje /vještine istraživanja, gdje većina učenika sa intelektualnim teškoćama gotovo nikada ne koriste strategije prilikom čitanja, ne može reći ključne dijelove priče, obično imaju veće teškoće prilikom čitanja, te izražene teškoće u pretraživanju literature, slabu organizaciju prilikom pisanja. Na varijablama Niska akademska motivacija, Test anksioznosti i Koncentracija i teškoće pažnje učenici sa teškoćama intelektualnog razvoja ostvarili su prosječan rezultat. Oni pokazuju prosječnu motivaciju za svoj akademski uspjeh, prosječan doživljaj anksioznosti koji je udružen sa testiranjem i ispitivanjem, te su prosječni u slušanju i vještinama usmjeravanja pažnje u učionici.

**Tabela 2.** Rezultati procjene školske motivacije i strategija za učenje učenika sa teškoćama intelektualnog razvoja

Varijable	N	Min	Max	Aritmetička sredina	Standardna devijacija...
Strategije za učenje	10	20,00	47,00	33,40	8,28
Zabilješka/vještine slušanja	10	23,00	43,00	33,80	7,37
Čitanje/strategije razumjevanja	10	20,00	41,00	29,30	7,88
Pisanje /vještine istraživanja	10	20,00	45,00	29,60	9,86
Strategije kod radjenja testa	10	20,00	54,00	33,40	11,43
Organizacija remena/tehnike organizacije	10	20,00	50,00	32,30	10,67
Niska akademska motivacija	10	44,00	69,00	56,80	9,13
Test anksioznosti	10	22,00	59,00	44,40	10,82
Koncentracija/teškoće pažnje	10	38,00	62,00	49,70	7,86



Razlika u strategijama za učenje i školskoj motivaciji učenika tipičnog razvoja i učenika sa intelektualnim teškoćama prikazani su grafikonu 1.



**Grafikon 1.** Razlike u školskoj motivaciji i strategijama za učenje učenika tipičnog razvoja i učenika sa intelektualnim teškoćama

Iz grafikona je uočljivo da učenici tipičnog razvoja u odnosu na učenike sa intelektualnim teškoćama pokazuju napredniji razvoj na svih 6 strategija za učenje. Na varijabli niska akademska motivacija između ove dvije skupine učenika nema razlike, dok na varijabli test anksioznosti učenici sa intelektualnim teškoćama pokazuju niži nivo anksioznosti koji je udružen sa testnim procedurama. Na varijabli Koncentracija, teškoće pažnje učenici sa intelektualnim teškoćama pokazuju veći nivo teškoća koje su udružene sa teškoćama sjedenja na časovima, praćenja nastave i prisustvom nekih unutarnjih distrakcija. Na osnovu prezentiranih rezultata možemo reći da učenici tipičnog razvoja pokazuju zadovoljavajući razvoj strategija za učenje i zadovoljavajući nivo školske motivacije. Učenici sa intelektualnim teškoćama pokazuju znatno zaostajanje u razvoju i primjeni različitih strategija za učenje, uprkos tome oni na području školske motivacije i teškoća koncentracije ne pokazuju znatniji zaostatak. Ovo potvrđuje i rezultat t-testa za nezavisni uzorak prikazan u tabeli 3. Možemo uočiti da su učenici tipičnog razvoja uspješniji u primjeni strategija za učenje u odnosu na učenike sa intelektualnim teškoćama, gdje na razini značajnosti  $p < 0,05$  je pronađena statistički značajna razlika između ove dvije skupine ispitanika na 7 varijabli. Na razini značajnosti  $p < 0,05$  nije pronađena statistički značajna razlika na dvije varijable za procjenu školske motivacije. Ovaj rezultat nam ukazuje da se učenici tipičnog razvoja i učenici sa intelektualnim teškoćama ne razlikuju u nivou akademske motivacije i nivou koncentracije i teškoćama pažnje. Ovakav rezultat je jako bitan ako ga posmatramo sa aspekta organiziranja nastave tipičnim učenicima u redovnoj školi, jer nam ukazuje da su zahtjevi koji se postavljaju pred ove učenike u skladu sa njihovim sposobnostima. S obzirom na izražene teškoće na području razvoja i strategija za učenje kod učenika sa intelektualnim teškoćama,

poznato je da ovi učenici usljed nižeg nivoa intelektualnog funkcioniranja imaju i niži nivo usvojenosti akademskih vještina, što se neposredno odražava na sposobnost razvoja i upotrebe strategija za učenje. Ovi učenici jednostavno imaju teškoće prilikom usvajanja ovih strategija, te je jako važno podučavati djecu sa intelektualnim teškoćama različitim strategijama za učenje, jer kako Gersten (1998) navodi mnogi učenici sa intelektualnim teškoćama ne znaju “trikove učenja” koje koriste akademsko kompetentni učenici<sup>10</sup>. Učenici sa niskim akademskim postignućima često pokazuju nedjelotvorne vještine učenja. Oni imaju sklonost da preuzmu pasivnu ulogu u učenju i da se oslone na druge (npr. učitelje, roditelje) kako bi unaprijedili svoje učenje. Oni često pokazuju manje sposobnosti korištenja iskustva i naučenih strategija, i često nisu svjesni svrhe učenja.

**Tabela 3.** Razlika procjene školske motivacije i strategija za učenje učenika tipičnog razvoja i učenika sa teškoćama intelektualnog razvoja

Varijable	t	df	Sig.
Strategije za učenje	8,317	158	,000
Zabilješka/vještine slušanja	9,849	158	,000
Čitanje/strategije razumjevanja	10,644	158	,000
Pisanje /vještine istraživanja	7,345	158	,000
Strategije kod radjenja testa	6,969	158	,000
Organizacija vremena/tehnike organizacije	7,768	158	,000
Niska akademska motivacija	,440	158	,661
Test anksioznosti	2,860	158	,005
Koncentracija/teškoće pažnje	-2,628	158	,009

Ovo istraživanje potvrđuje i istraživanje Georgieva i Cholakova<sup>11</sup>, koje navode važnost kreiranja učinkovitog tretmana za učenike sa intelektualnim teškoćama i kreiranje adekvatnih strategija poučavanja. Mi smo svjedoci da se posljednjih godina poseban naglasak stavlja na to kako uključiti djecu s posebnim edukacijskim potrebama u socijalni život razreda, pri čemu se daje premalo pažnje tome kako tu djecu uključiti u proces aktivnog učenja u razredu što je podjednako bitno<sup>12</sup>. “Iako su najvažniji zadaci školovanja bazirani na transferu znanja, uloga škole u korištenju efikasnih strategija za učenje, u odgoju, i socijalizaciji djece je podjednako važna”<sup>13</sup>. Učenici koji su bili uključeni u strukturirane aktivnosti i koji su bili podučavani u manjim grupama, su pokazali da su strukturirane grupe imale mnogo više uputa i pomoći jedni drugima i zabilježen je značajno veći uspjeh u poređenju sa nestrukturiranim grupama<sup>14</sup>. Napredak se zabilježio i kod učenika sa teškoćama kao i kod onih bez teškoća.

### Zaključak

S obzirom na prikazane rezultate možemo zaključiti da učenici tipičnog razvoja redovne škole imaju adekvatno razvijenu školski motivaciju i strategije za učenje. Učenici sa intelektualnim teškoćama imaju izražene teškoće na području razvoja i korištenja strategija za učenje, dok na području

akademske motivacije i pažnje pokazuju prosječan razvoj, te nisu utvrđene statistički značajne razlike između učenika tipičnog razvoja i učenika sa intelektualnim teškoćama. Ovo istraživanje nas navodi na nužnost kreiranja programa koji će u fokus podučavanje staviti učenika sa teškoćama u primjeni efikasnih strategija za učenje, čime bi se ovim učenicima osiguralo aktivno učenje u razredu i samim time unaprijedio akademski uspjeh i njihovo uključivanje, kako u socijalni život razreda tako i u svakodnevne aktivnosti u školi i zajednici.

## Literatura

1. Raffini J. *Winners Without Losers: Structures And Strategies For Increasing Student Motivation To Learn*. Boston: Allyn and Bacon, 1993.
2. Brophy J.E. *Motivating Students to Learn*. Edition: 2, revised. Routledge, 2004.
3. Lepper M.R. Motivational Considerations in the Study of Instruction. *Cognition and Instruction* 1988; 5(4): 289-309.
4. Ames C.A. Motivation: What Teachers Need to Know. *TEACHERS COLLEGE RECORD* 1990; 91, 3: 409-421.
5. Marshall H. Motivational Strategies of Three Fifth-Grade Teachers. *THE ELEMENTARY SCHOOL JOURNAL* 1987; 88(2): 135-150.
6. Groccia J.E. *The college success book: A whole-student approach to academic excellence*. Lakewood, CO: Glenbridge Publishing Ltd, 1992.
7. Smajić M. *Adjusting the curriculum to individual needs. A single case study and innovation project*. Master thesis. Department of Special Needs Education. University of Oslo, 2004.
8. Taba H. *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York. Harcourt, Brace & World, Inc., 1962.
9. Stroud K. i Reynolds C. *School Motivation and Learning Strategies Inventory- SMALSI*. Western Psychological Services, Los Angeles, USA, 2006.
10. Gersten R. Recent advances in instructional research for students with learning disabilities: An overview. *Learning Disabilities Research and Practice*, 1998; 13(3).
11. Georgieva D., Cholakova M. *Speech and Language Disorders in Children with intellectual disability*. Annual World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual Disabilities 10<sup>th</sup>. Helsinki, Finland, 1996.
12. Lypsky D.K. i Gartner A. *Beyond Separate Education. Quality Education for All*. Baltimore. Paul H. Brookes Publishing Co., 1989.
13. Johnsen B.H. *Curricula for the Plurality of Individual Learning Needs*. In Johnsen, B. H. and Skjørten, M.D. (eds). *Education-Special Needs Education. An Introduction*. Oslo. Unipub, 2001.
14. Mitchell D.R. *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-based Teaching Strategies*. Published by Routledge; 2007.

## **SCHOOL MOTIVATION AND LEARNING STRATEGIES OF STUDENTS WITH TYPICAL DEVELOPMENT AND STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES**

### **Summary**

*One of the largest and most significant challenges faced by students in their academic achievement is certainly learning how to learn and while this may seem like an easy task at first glance, the multidimensional nature of learning requires the coordination and performance of many different skills and strategies.*

*The aim of this study was to assess the school motivation and used learning strategies of students with typical development and children with intellectual disabilities in primary school Simin Han. The sample consisted of 170 students. To assess academic motivation and learning strategies of students was used the School motivation and learning strategies Inventory. The survey was conducted during the 2008/2009 school year. The findings indicate that students with typical development mainstream schools have a properly developed educational strategies and motivation for learning, while students with intellectual disabilities have increased difficulties in the development and use of learning strategies, while in the field of academic motivation and attention show the average development. This research leads us to the necessity of creating a program that will put the focus of teaching students with disabilities in the implementation of effective learning strategies, which would ensure the students actively learning in the classroom and thus improve academic performance and their involvement, both in the social life of the class so and everyday activities in school and community.*

**Keywords:** *school motivation, learning strategies*

# METODA EHOLOKACIJE I POBOLJŠANJE KVALITETA ŽIVOTA SLIJEPIH OSOBA

Teskeredžić A<sup>1</sup>., Jablan B.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerzitet u Tuzli, BiH

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

## Sažetak

*U ovom radu smo željeli da ukažemo na značaj novih metoda, koje se koriste u rehabilitaciji slepih osoba u cilju poboljšanje kvaliteta njihovog života. Zbog jedinstvenih karakteristika koje poseduje, zvuk ima veliki značaj u svakodnevnim aktivnostima. Činjenica da se zvuk može prepoznati i da se može identificirati njegov izvor je za slijepu osobu izuzetno važna. Odrediti karakteristike zvuka koje potiču od različitih izvora, je presudno umijeće koje slijepi osobe koriste redovno, ali je veoma malo pažnje usmjereno na usavršavanje ove sposobnosti i na istraživanja u području ehlokacije. Ehlokacija ili Flash sonar program se zasniva na energiji valova, odnosno procesu zvuka koji od izvora putuju kroz zrak i odbijaju se od prepreke te dolaze do čula sluha. Na osnovu ovih informacija slijepi osobe dobijaju informacije o preprekama na koje nailaze. U radu su objašnjene vrste ehlokacija, kao i pripremne vježbe ehlokacije i mobilneta.*

**Ključne riječi:** ehlokacija, flash sonar, mobilneta

## Uvod

Odrediti karakteristike zvuka koji potiču od različitih izvora, es una habilidad crucial que utilizamos regularmente, aunque ha recibido poca atención pje presudno umijeće koje koristimo redovno, ali je veoma malo pažnje usmjereno na ovu problematiku od strane istraživača. Zbog jedinstvenih karakteristika zvuka, pojedinac može pronaći, prepoznati i identificirati izvor zvuka. Postoje mnogobrojne studije od tradicionalnih perspektiva do nove paradigme, koje se odnose na direktnu percepciju zvuka, a koje nisu pod kontrolom subjekta. Dvije osnovne karakteristike zvuka su da osoba manipulira i kontroliše zvuk koji dolazi i proizvoljno ga generira. localizar, reconocer e identificar la fuente que lo produce.El estudio de la audición, por otra parte, tanto desde la perspectiva tradicional cPojam ehlokacije prvi je upotrebio Donald Griffin, koji je 1938. godine, utvrdio da šišmiši imaju navigaciju uz pomoć visokih frekvencija koje se odbijaju od prepreke u njihovom okruženju<sup>1</sup>. Sličnu sposobnost imaju i delfini prilikom kretanja kroz vodu. Naime ehlokacija je uočena kod većine glodavaca, a posebno noćnih ptica. Životinje koriste ehlokacije za lov i navigaciju, ali kada je uočeno da se isto može koristiti i kod slabovidnih i slijepih osoba kao dio receptorskog aparata za orijentaciju, počela su značajnija istraživanja. Od 1944. do 1947. godine, Odbor za senzorske uređaje Nacionalne Akademije za razvoj nauke razvio je oko osamdeset različitih vrsta pomoći slijepim osobama, od kojih ni jedan nije bio potpuno uspješan<sup>1</sup>. U novije vrijeme je preciznije definisana upotreba ehlokacije kod slijepih osoba, na osnovu udaljenosti predmeta<sup>2</sup>. Proces počinje u mozgu, odnosno u neuronima koji djeluju kao prenosioci informacija koje dolaze do oba uha<sup>3</sup>. Mozak čovjeka ima mogućnost da registruje i klasifikuje jačinu, vrstu, boju tona ili neke druge promjene u složenim zvukovima. Ova sposobnost omogućava čovjeku da koristi ehlokaciju za mobilnost. Neki istraživači idu toliko daleko da istražuju efikasnost ehlokacije za percepciju dubine<sup>4</sup>. Duen<sup>5</sup>, ističe da je vještina upotrebe ehlokacije kod slijepih osoba zavisna od pojedinca, odnosno njegove izoštrene percepcije. U polju

izvora zvuka (u sredini u kojoj zvuk dolazi sa više strana do uha), njegovo kretanje od tačke A do tačke B stvara globalne promjene u samom zvuku koji dolazi do uha tj. zvuku koji stvara zvučni tok<sup>4</sup>. U principu, akustički protok nosi informacije koje su dovoljne da se omogući percepcija i njena kontrola djelovanja te da se na osnovu toga zauzme stav. Dakle, moguće je predvidjeti način upotrebe dobijene informacije iz akustičkog protoka i imati vlastiti osjećaj iste<sup>4</sup>. Korištenje ehlokacije otežavaju predrasude, nedostatak razumjevanja i generalizovanje problema, nedovoljno poznavanje od strane videćih osoba, a sa druge strane, i odbojnost samih slijepih da koriste ehlokaciju. Stroffregen i Pittenger su ispitivali sposobnost osnovne percepcije akustičkih impulsa i njihovo djelovanje na slijepe i osobe bez oštećenja vida<sup>4</sup>. Došli su do saznanja da su i slijepe i videće osobe sposobne da na osnovu upotrebe akustičkih impulsa i specifikacije vremenskog pojavljivanja precizno percipiraju objekte koji se nalaze oko njih, zatim njihovu udaljenost, veličinu, oblik, sadržaj i relativno pomjeranje u prostoru. U studijama većine istraživača zaključeno je da su slijepe osobe sklone subjektivnim osjećajima od kojih zavisi primjena ehlokacije<sup>6,7,8</sup>. Problem koji se često pojavljivao kod slijepih je oslanjanje na ranije negativno iskustvo sa percepcijom objekata iz okoline<sup>9,2,10,11,12</sup>. U brojnim studijama je također dokazano da je perceptivna tačnost ehlokacijom veća kada se ona direktno koristi. Ovaj predmet proučavanja usko je povezan con la localización de sonidos reflejados y se inscribe en el área tan escasamente estudiadas lokacijom zvukova i oblika u prostoru, što podrazumjeva perceptivno-kognitivne procese svakodnevnog slušanja i utilización de sonidos autoproducidos para detectar, localizar y reconocer objetos que no skorištenje koncepta za otkrivanje, pronazjenje i prepoznavanje objekata koje nisu u mogućnosti da vide<sup>13</sup>. Osnovna uloga ppercepción y guían la acción o cuál es el patrón que lleva la información relevante (Stoffregeerceptije je da usmjeri aktivnost i ova Ovasposobnost je ključna za postizanje pokretljivosti i nezavisnosti slijepe osobe<sup>4</sup>. Ehlokacija ili Flash sonar program se zasniva na energiji valova odnosno procesu valova zvuka koji od izvora putuju kroz zrak i odbijaju se od prepreke te dolaze do čula sluha. Na osnovu ovih informacija slijepe osobe dobijaju informacije o preprekama na koje nailaze. Znači, rade po principu valova odjeka, a specijalizirane zvukove odnosno odjeke zvukova nazivamo eho ili sonar signal. Program još nije potpun, još uvijek se razvija, ali pruža čvrsti temelj u olakšavanju percepcijske adaptacije procesa te omogućava sigurno i brzo kretanje. Znači možemo reći da je ehlokacija pomoćna metoda kretanja slijepih koja se zasniva na dobijanju informacije o preprekama uz primjenu zvuka koji se odbija od nailazeće prepreke te daje povratnu informaciju o mjestu gdje se prepreka nalazi njenom obliku, materijalu i veličini i kao takva utiče na poboljšanje kvaliteta života slijepih osoba. Primjenljiva je kod osoba koje se kreću pomoću bijelog štapa. Na osnovu toga možemo zaključiti da ehlokaciju možemo koristiti i početi sa vježbanjem onda, kada osoba ima već usvojenu spacijalnu šemu i mogućnost orijentacije u prostoru. Thurlow i Smali bili su prvi koji su opisali fenomen percepcije kod ljudi bez oštećenja vida<sup>14</sup>. Slijep čovjek na taj način može ispuniti tamu s dinamičnim slikama izvedenim, ne od svjetlosti, nego od zvuka, kojim može percipirati višedimenzionalne informacije iz udaljenosti i više od desetak metara, zavisno od okolnosti. Odjeci će učiniti dostupne informacije o prirodi, okolini

(zidovi, vrata, stubovi, stepenice, pješaci...). Odjeci mogu dati detaljnije informacije o: lokaciji (gdje su objekti), njihovim dimenzijama (veličini i obliku) te o gustoći, odnosno tvrdoći predmeta i objekata koji se nalaze oko njih.

### **Vrste ehlokacije**

U dostupnoj literaturi su opisana dva komplementarna oblika ljudske ehlokacije: duga i kratka udaljenost. Ehlokacije veće udaljenosti (2m - 5m između subjekta i objekta), sudjeluju u procesu detekcije i lokacije objekta. Ehlokacije udaljenosti manje od 2m, pripadaju ehlokacijama kratke udaljenosti i sudjeluju u lociranju, diskriminaciji i identifikaciji objekta.

Ehlokacija se može podijeliti na pasivnu i aktivnu ehlokaciju. Pasivna ehlokacija je detektovanje prepreke na osnovu odbijanja statičnog zvuka koji je lokalizovan, na nekoj tački u prostoru koja je bitna za orijentaciju. Šum vode, udarci štapa, koraka, zvuk motora auta...Aktivna ehlokacija je detektovanje prepreke na osnovu odbijanja zvuka kojeg slijepa osoba proizvede, odnosno korištenje signala u produkciji slušatelja. Slijepa osoba zvuk koji proizvodi u ehlokaciji može dobiti na nekoliko načina. To može da bude udarac bijelog štapa, pucketanje prstima ili klikom. Udarac bijelog štapa ili povlačenje štapa po tlu je osnova kretanja slijepih osoba, ali pucketanje prstima tada nije praktično jer su ruke zauzete. Pucketanje prstima također nije praktično ni za jako malu djecu, koja ne znaju pucketati. Zbog toga se u aktivnoj ehlokaciji najčešće koristi "klik" jer ne zahtjeva dodatan napor ruku kao kod pucketanja prstima i zvuk je lokalizovan najbliže uhu, te je zbog toga povoljniji način proizvodnje aktivnog zvuka od udarca bijelim štapom. Klik je poseban zvuk dobijen prelaskom jezika preko nepca. Klik se treba izvježbati kako bi se dobio jasan zvuk, odnosno zvuk koji će dati prave informacije o prepreci. Često se dešava da slijepa osoba proizvodi tzv. dvostruki klik koji može da je navede na pogrešno zaključivanje o preprekama.

### **Pripremne vježbe ehlokacije**

U vježbanju i podučavanju slijepa osobe ehlokaciji krećemo sa vježbama klika, zatim pripremnim vježbama ehlokacije, da bi na kraju vježbali mobilitet pomoću ehlokacije<sup>15</sup>. Veliku ulogu u vježbama ima motiviranost, odlučnost i želja za novim spoznajama, izazovima, pri čemu se razvija samopouzdanje i koncentracija. Prilikom prvih vježbi radi se u mikro pa onda u makro sredini, jer je u većem i otvorenom prostoru više buke. Ukoliko klijent koristi bijeli štap sa upotrebom klika, dobija se kompletna tehnika. Bez obzira, i u slučajevima postojanja izuzetno dobre ehlokacije, ona se ne može zamisliti bez kretanja pomoću štapa. Prilikom vježbanja radi se kretanje sa ili bez štapa za prepoznavanje lokacije predmeta i na kraju, ako je moguće koristiti i taktilnu percepciju koja je dopuna u raspoznavanju<sup>16</sup>. Npr. dimenzija se odnosi na visinu objekta (visok ili kratak) i širinu (širok ili uzak). Gustoća se odnosi na to koliko su čvrsti ili rastresiti predmeti tj. kako objekti reflektuju ili upijaju zvukove. Objekt koji je visok, uzak i uniforman od dna do vrha, može se prepoznati brzo kao stub. Za razliku od objekta koji je visok, uzak i čvrst pri dnu, dok se širi ili postaje sve više prorijeđen

na vrhu i prepoznaje se kao stablo. Nešto široko sa još oskudnijim zvukom bi registrovali kao ogradu; nešto kratko, malo šire, s oskudnim ehom, može biti grm...Zvuk pri blizini prepreke pravi interferenciju zvuka i zbog toga se preporučuje u prostoru prvo uraditi klik, da bi se procijenila veličina prostora i eventualne prepreke. Veoma je važno da nikakve posebne fizičke sposobnosti nisu potrebne kako bi slijepa osoba razvila ovu vještinu. Pripremne vježbe ehlokacije imaju za cilj da osoba postane sposobna da prima informacije koje dobija koristeći se klikom. Pripremne vježbe ehlokacije se izvode tako što instruktor stoji iza slijepa osobe i spušta blizu njezinog lica predmet od čvrstog materijala, a slijepa osoba koristeći „klik“ treba da detektuje kada je predmet spušten<sup>17</sup>. Nakon što osoba detektuje predmet ponavlja se vježba, ali se predmet stavlja dalje od lica. Na početku se koriste veći predmeti od čvrstog materijala da bi se kasnije koristili sve manji. Ova vježba se može izvoditi i tako što instruktor stoji iza slijepa osobe i spušta predmet sa strane, a zadatak slijepa osobe je da pomera glavu levo-desno i koristeći klik otkrije s koje je strane predmet. Vježbe modaliteta u početku traju 3-4 minute i ide se od jednostavnijih ka složenijim vježbama (tacna, veliki papir... mali papir, mobitel..). Vježba se radi u trajanju od 3-4 minute kako bi se dozvolilo da mozak percipira razliku pravljenih klikova na blizinu i na daljinu. Tokom izvođenja pripremnih vježbi možemo da koristimo metodu „prečišćavanja informacija“. U slučaju kada slijepa osoba ne može da detektuje prepreku, koristimo prepreku veće površine ili čvršćeg materijala koju ćemo spuštati na isto mjesto na kome se nalazi prepreka koju osoba nije mogla detektovati te tražiti od slijepa osobe da je pokuša sada detektovati. Ako uspe, onda ponavljamo isti postupak sa predmetom kao preprekom koju osoba nije mogla detektovati.

### **Vježbe mobiliteta**

Vježbe mobiliteta se izvode nakon provedenih pripremnih vježbi ehlokacije u kojima je slijepa osoba postala svjesna na koji način proizvodi zvuk, kako se on odbija od prepreke i daje povratnu informaciju o njoj. Slijepa osoba se postepeno uključuje u vježbe mobiliteta. U početnim vježbama mobiliteta slijepa osoba treba da nauči da detektuje prepreke na različitim udaljenostima i da uoči različitost u veličini prepreka i materijalu od kojeg je ta prepreka napravljena. Početne vježbe mobiliteta izvodimo tako što osobu dovodimo do različitih objekata iz okruženja i zahtjevamo od nje da pomoću klika odredi o kojim je objektima riječ. Slijepa osoba treba da uoči razliku u povratnoj informaciji koju dobija detektujući prepreke različitog materijala. Kada detektuje veće površine od čvrstog materijala kao što su zidovi ili različiti stubovi, zvuk klika se odbija od njih. Kada detektuje površine koje nisu od čvrstog materijala imaće povratnu informaciju prolazećeg zvuka kroz njih. Nakon što osoba postane sposobna da uočava prepreke na različitim udaljenostima i da detektuje tačno o kojim je objektima riječ instruktor treba da odredi tačku, odnosno objekt do kojeg osoba treba da dođe izbjegavajući prepreke koje se nalaze na putu i nezamjenjujući ih sa objektom kao zadatim ciljem kretanja. Korišćenje belog štapa podrazumeva i poštovanje sledećih principa :

1. Princip visine



2. Princip težine
3. Provodljivosti interferencija (kraći štapovi i tanji štapovi bolje provode interferenciju do djeteta)
4. Štap koristi kao produžetak ruke
5. Princip rane upotrebe štapa (u SAD, Australiji, Novom Zelandu sa obukom korišćenja bijelog štapa se počinje od 3. godine)

Vježbe mobiliteta pojačavaju auditivnu svjesnost i usmjerenost kod osobe. Uz eho lokaciju klijent može da trči, vozi biciklo, igra fudbal..., radi mnoge brze stvari i pokrete kao i osobe bez oštećenja vida. Naravno, ovakvo kretanje ne podrazumeva upotrebu samo flesh sonara nego i predhodno iskustvo, auditivnu percepciju, koja je neophodna radi sistematične diferencijacije podražaja. Ovaj program i aktivnosti se moraju prilagoditi ili modificirati prema potrebama klijenta i njegove okoline. Što se tiče edukacije ona je varijabilna i u velikoj meri zavisi od same osobe, i okoline u kojoj se kreće. Mlađe osobe brže savladavaju program vježbi nego starije. Kada je u pitanju vreme potrebno za obuku kreće se od 5 do 15 sati. Flash Sonar trening se može primeniti kod mnogih slijepih osoba koje ga želi naučiti, i ko ima priliku za redovnu praksu pod određenim okolnostima. Kod osoba niske verbalne i kognitivne sposobnosti, preporuka je koristiti više iskustveni pristup, sa više verbalnih objašnjenja. Prilikom vježbanja ne treba oblačiti šuške jakne, isključiti mobilni telefon, jer takvi zvuci dekoncentrišu osobu. Uložen je veoma veliki napor od strane istraživača i pronalazača za elektronska pomagala, kako bi se prevazišli problemi mobilnosti slijepih, ali su rezultati još uvijek daleko od optimalnih. Zbog toga je istraživački rad na ljudskim eholokacijama i uvid u stvarne perceptivne mogućnosti i razvoj ostalih neiskorištenih osjetila.

## Literatura

1. Uy C. "Seeing" Sounds: Echolocation by Blind (1994) Humans. <http://hcs.harvard.edu/~husn/BRIAN/voll/echo.html>
2. Rosenblum L. D., Gordon M. S., Jarquin L. Echolocating distance by moving and stationary observers. *Ecological Psychology* 2000; 12:181-206.
3. Hoshino O., Kuroiwa K. Echo sound detection in the inferior colliculus for human echolocation. *Neural: An International Journal* 2001; Special Issue 38-40:1289-1296.
4. Stroffregen T.A., Pittenger J. B. Human Echolocation as a Basic Form of Perception and Action. *Ecological Psychology* 1995; 7, (3):181 – 216.
5. Duen H.Y. On Electronic Travel Aid Design. 1996 Retrieved Marth 29 2010, [www.noogenesis.com/eta/design.html](http://www.noogenesis.com/eta/design.html)
6. Lackner, J. R. Induction of nystagmus in stationary subjects with a rotating sound field. *Aviation, Space and Environmental Medicine*, 1977; 48:129-131.
7. Rice, C. E. Human echo perception. *Science*, 1967;155:656-664.
8. Rice, C. E. Perceptual enhancement in the early blind. *Psychological Record*, 1969;19:1-14.
9. Ashmead, D. H., Wall, R. S., Eaton, S. B., Ebinger, K. A., Snook-Hill, M., Guth, D. A., Yang, X. Echolocation reconsidered: Using spatial variations in the ambient sound field to guide locomotion. *Journal of Visual Impairment & Blindness* 1998; 92:615-632.
10. Schenkman, Bo N., Jansson, Gunnar. The detection and localization of objects by the blind with the aid of long cane tapping sounds. *Human Factors* 1986; 28(5): 607-618.
11. Strelow, E. R., & Brabyn, J. A. Locomotion of the blind controlled by natural sound cues. *Perception* 1982; 11:635-640.
12. Supa, M., Cotzin, M., & Dallenbach, K. M. "Facial vision": The perception of obstacles by the blind. *American Journal of Psychology* 1944; 57:133-183.

13. Arias, C. "Investigaciones argentinas en Ecolocación Humana". Simp. Plasticidad cerebral en déficit sensoriales y transplante. Revista Argentina Neuropsicología, Núm. Especial X Congreso Latinoamericano de Neuropsicología 2007; ISSN: 1668-5415, (10):15.
14. Turlow, WR; Small Jr.AM. Pitch perception for certain periodic auditory stimuli. Journal of the Acoustical Society of America 1955;27:132-137.
15. Kish, D. & Bleier, H. Echolocation: What it is and how it can be taught and learned. 2000. Retrieved December 3, 2007. from [http://www.worldaccessfortheblind.org/docs/echolocation\\_training\\_guide.txt](http://www.worldaccessfortheblind.org/docs/echolocation_training_guide.txt)
16. Kish D. Flash sonar program: Helping blind people learn. Copyright 2009, April Revision By World Access for the Blind
17. Kish, D. Echolocation: How humans can "see" without sight. 2002. Retrieved December 3, 2007. from <http://www.worldaccessfortheblind.org/echolocationreview.rtf>

## **METHOD ECHOLOCATION AND QUALITY OF LIFE OF BLIND PERSONS**

### **Summary**

*In this paper we would like to decree the importance of new methods, which are used in the rehabilitation of blind persons in order to improve the quality of their lives. Because of the unique characteristics that have, the sound is of great importance in daily activities. The fact that sounds can be recognized and that its source can be identified is extremely important for a blind persons. Identify the characteristics of sound originating from different sources, it is crucial skills that blind people use regularly, but very little attention has been focused on improving these skills and research in echolocation. Echolocation or sonar Flash program is based on energy waves or sound process from the source travel though the air and bounce off of obstacles and reach the sense of hearing. Based on this information, blind people can obtain information about the obstacles they encounter. The paper explains the types of echolocation, as well as preparation exercises of echolocation and mobility.*

**Keywords:** *echolocation, flash sonar, mobility*

# PROCJENA USAMLJENOSTI I SOCIJALNOG NEZADOVOLJSTVA UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA U ODNOSU NA SPOL

Nikolić M., Vantić-Tanjić M., Barukčić M.  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli

## Sažetak

*Cilj ovoga rada bio je ispitati uticaj spola na procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva kod učenika usporenog kognitivnog razvoja u uslovima integracije. Istraživanjem su obuhvaćeni učenici usporenog kognitivnog razvoja, njih 150, od čega je 92 učenika muškog spola i 58 učenika ženskog spola. Usamljenost i socijalno nezadovoljstvo procijenjeno je primjenom „Upitnika za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva“. Rezultati istraživanja pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u procjeni osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spol, odnosno učenici usporenog kognitivnog razvoja muškog i ženskog spola podjednako ispoljavaju osjećanje usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školi.*

***Ključne riječi:** usamljenost i socijalno nezadovoljstvo, spol, učenici usporenog kognitivnog razvoja, integracija*

## Uvod

Usamljenost je emocija koja je pod velikim uticajem socijalnog života osobe<sup>1</sup>. Usamljenost sama po sebi nije patološka pojava. To je sasvim prirodna pojava i većina osoba se u nekoj životnoj fazi osjeća usamljeno. Zapravo, usamljenost se može posmatrati kao neizbježna posljedica uspostavljanja odnosa i vezivanja za ljude. Ukoliko dijete ne bi težilo da uspostavlja veze sa ljudima i da ima određene potrebe, u tom slučaju nebi bilo osjetljivo na usamljenost. Drugim riječima, sasvim je normalno da djeca povremeno iskuse usamljenost u situacijama kada nemaju druga za igru ili se odvoje od nekoga koga vole<sup>2</sup>. Autori ukazuju na činjenicu da je usamljenost nerazdvojiv dio ljudskog iskustva, te da stoga ne bi trebalo previše se brinuti zbog kratkotrajne, situacione, usamljenosti, dok sa druge strane hronična usamljenost je razlog za brigu jer može imati ozbiljne emocionalne posljedice. Istraživanja Cassidy i Ashe<sup>3</sup> pokazuju da «odbijana» djeca koja pohađaju razrednu nastavu (3-6 razred) osjećaju se usamljenije u odnosu na svoje prihvaćene vršnjake. Asher i Paquette<sup>1</sup> ističu da je moguće imati puno prijatelja a osjećati se usamljeno, kao i biti loše prihvaćen od strane vršnjaka a ne osjećati se usamljeno. Međutim, Yu i sar.,<sup>3</sup> ističu da dobre veze sa vršnjacima doprinose smanjenu osjećanja usamljenosti s obzirom da te veze pružaju socijalnu podršku i osjećaj sigurnosti. Smatralo se da djeca mogu osjećati pravu usamljenost tek u ranoj adolescenciji. Međutim, istraživanja Cassidy i Asher<sup>1</sup> ukazuje da djeca uzrasta 5 do 6 godina imaju barem rudimentarno razumjevanje koncepta usamljenosti. Zapravo, djeca shvataju da usamljenost podrazumjeva nemanje nikoga za igranje i osjećanje tuge, što je u potpunosti u skladu sa definiranjem samog pojma «usamljenost». Istraživanje Asher i sur.<sup>1</sup> pokazalo je da čak 10% djece osnovnoškolske dobi osjeća gotovo stalnu ili povremenu usamljenost<sup>1</sup>. Također, djeca su sposobna da identificiraju situacije koje izazivaju usamljenost. Tako Hayden i sur., 1988. ukazuju da djeca jasno shvataju da usamljenost nastaje kao rezultat konflikta i iznevjerenog povjerenja<sup>2</sup>. Veću usamljenost ispoljavaju djeca koja nemaju prijatelja, bez obzira na spol<sup>4</sup>. Istraživanja Brendgen, Vitaro i Bukowski<sup>2</sup> pokazuju da djeca sa devijantnim prijateljima (prijateljima koji ispoljavaju devijantna ponašanja) su manje usamljena u odnosu na vršnjake koji

nemaju prijatelja<sup>2</sup>. Parker i Asher<sup>1</sup> utvrdili su da sposobnost formiranja i održavanja prijateljstva je povezana sa usamljenošću. Djeca koja često upoznaju nove prijatelje, ali koja teško održavaju prijateljstvo ispoljavaju veći nivo usamljenosti u odnosu na vršnjake koji imaju stabilna prijateljstva. Sa usamljenošću često se povezuju stidljivost i povučena. Stidljiva i povučena djeca znatno manje učestvuju u verbalnoj komunikaciji sa vršnjacima te stoga imaju slabiju komunikacijsku kompetenciju, manje su pričljiva, mirna su, vršnjaci ih često procjenjuju kao nepristupačne, lošije su socijalno kompetentna i manje su poželjna kao partneri<sup>5</sup>. Na osjećanje usamljenosti kod djece veliki uticaj ima i kvalitet prijateljstva sa vršnjacima. Djeca koja svoja prijateljstva procjenjuju kao visoko kvalitetna ispoljavaju manji stepen usamljenosti u odnosu na vršnjake koji nemaju kvalitetna prijateljstva<sup>4</sup>. Istraživanje Asher i Gazelle<sup>2</sup> ukazuje da osjećanje usamljenosti kod djece je pod uticajem posebnih dimenzija prilagođavanja u skupinu vršnjaka: prihvatanja od strane vršnjaka, participiranja u prijateljstvu, kvalitete prijateljstva i činjenice da li je dijete otvoreno zlostavljano od strane vršnjaka. Hoza, Bukowski, Beery<sup>6</sup> smatraju da postoje različiti tipovi usamljenosti u odnosu na veze sa vršnjacima. Autori nastoje povezati specifične tipove teškoća u upostavljanju veza sa vršnjacima (teškoće vezane za ulazak u grupu vršnjaka nasuprot teškoćama između dvije osobe u prijateljskoj vezi) sa specifičnim tipovima usamljenosti. Zapravo autori razlikuju dva tipa usamljenosti u odnosu na veze među vršnjacima: *usamljenost vezana za vršnjačku grupu* (usamljenost vezana za izoliranost iz skupine vršnjaka) i *usamljenost vezana za prijateljstva u paru* (usamljenost povezana sa neposjedovanjem bliskog, stalnog, emocionalno intimnog prijateljstva sa određenim vršnjakom). Kada je u pitanju osjećanje usamljenosti i spol, istraživanja pokazuju da djevojčice obično pokazuju manju zastupljenost usamljenosti u obostranim prijateljskim vezama<sup>6</sup>. Autori ove razlike objašnjavaju činjenicom da su veze djevojčica puno intenzivnije i ekskluzivnije nego li veze dječaka. Do istih rezultata došli su Negel i sur.,<sup>7</sup> koji navode da razlog tome može biti i činjenica što dječaci više teže globalnim i grupnim prijateljstvima, dok djevojčice više teže druženju u paru, odnosno u manjim grupama. Već je ranije istaknuto da djeca koja su socijalno neprihvaćena od strane vršnjaka su znatno usamljenija u odnosu na vršnjake koji su bolje prihvaćeni<sup>2</sup>. Kada su u pitanju djeca usporenog kognitivnog razvoja poznato je da su ona u skupini odbačenih u redovnim razredima, te istraživanja ukazuju da u poređenju sa vršnjacima tipičnog razvoja učenici usporenog kognitivnog razvoja ispoljavaju veći stepen usamljenosti i niži stepen prihvatanja od strane vršnjaka<sup>8,3</sup>. Studija koju su proveli Tur-Kaspa, Margalit, Most<sup>9</sup> takođe potvrđuje činjenicu da djeca usporenog kognitivnog razvoja na svim uzrastima pokazuju viši nivo usamljenosti, niži nivo koherentnosti i različite odlike kvalitete prijateljstva u odnosu na prosječne vršnjake. Istraživanje je provedeno u dvije vremenske tačke, na početku i na kraju školske godine. U njihovom istraživanju dječaci usporenog kognitivnog razvoja pokazuju porast usamljenosti na kraju školske godine u odnosu na vršnjake tipičnog razvoja. Djevojčice obje skupine pak pokazuju opadanje u osjećanju usamljenosti na kraju školske godine u odnosu na početak školske godine. Cilj ovoga rada bio je ispitati uticaj spola na procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva kod učenika usporenog kognitivnog razvoja u uslovima integracije.

## Metode rada

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici usporenog kognitivnog razvoja, njih 150, od čega je 92 učenika muškog spola i 58 učenika ženskog spola. Uzorak učenika usporenog kognitivnog razvoja čine učenici od III do VIII razreda, iz osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona. Osnovni kriterij odabira ispitanika usporenog kognitivnog razvoja je da su od strane nastavnika i Tima za identifikaciju i detekciju djece s posebnim potrebama sa Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli identifikovani kao djeca usporenog kognitivnog razvoja<sup>10</sup>. Prisutnost osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva procjenjen je primjenom „Upitnika za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva“ (Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire<sup>11</sup>). Upitnik je namijenjen za procjenu usamljenosti djece osnovnoškolskog uzrasta. Sastoji se od 24 ajtema od kojih 16 procjenjuje osjećaj usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školi, a preostalih 8 ajtema su umetnuti kao dopuna. Djeca odgovaraju na sve ajteme zaokružujući jedan od 5 ponuđenih odgovora ukazujući time u kojoj mjeri je određen ajtem istinit za njih. Ajtemi procjenjuju (a) osjećaj usamljenosti kod djece (ajtem „U školi sam usamljen“), (b) procjenu djece o trenutnim prijateljstvima sa vršnjacima (ajtem „U školi nemam prijatelja“), (c) percepciju stupnja zadovoljenja potreba u odnosu sa vršnjacima (ajtem „U školi nema djeteta kojem se mogu obratiti kada mi je potreban pomoć“), i (d) percepcija vlastite socijalne kompetencije (ajtem „Dobar sam u radu sa drugom djecom u razredu“). Ukupan rezultat se kreće u rasponu od 16 do 80 bodova, gdje veći broj bodova ukazuje i na veću usamljenost i socijalno nezadovoljstvo. Upitnik je primjenjen u nekoliko studija i pokazuje dobru unutarnju konzistentnost (Cronbach  $\alpha \geq 0,90$ ). Istraživanje je provedeno tokom školske 2007/08. i 2008/09. godine u redovnim osnovnim školama koje se nalaze na teritoriji Tuzlanskog kantona. Učenici usporenog kognitivnog razvoja testirani su individualno u posebnoj prostoriji škole. Statistička obrada podataka obuhvatila je primjenu metoda deskriptivne statistike, a razlike među spolovima utvrđene su t-testom. Statistička obrada je rađena u softverskom paketu SPSS 14. for Windows.

## Rezultati i diskusija

Rezultati procjene usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva ispitanika usporenog kognitivnog razvoja prikazani su u Tabelama 1. i 2. U Tabeli 1. prikazane su frekvencije i postoci odgovor ispitanika na varijablama Upitnika, a u Tabeli 2. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora ispitanika po varijablama. Analizom Tabele 1. možemo vidjeti da ispitanici usporenog kognitivnog razvoja u većem procentu negiraju varijable „U razredu neman niti jednog prijatelja“ (130 ispitanika odnosno 86,7%), „Ne slažem se dobro sa djecom u školi“ (118 ispitanika odnosno 78,7%), „U školi se nemam s kim igrati“ (116 ispitanika odnosno 77,3%), „U školi nemam djeteta kojoj se mogu obratiti kada mi je potrebna pomoć“ (108 ispitanika odnosno 72,0%), te na varijabli „U razredu nemam nikoga sa kime bi mogao razgovarati“ (96 ispitanika 64,0%). Takođe većina ispitanika (82/54,7%) negira i varijablu „Osjećam se isključenim iz aktivnosti u školi“. Sa varijablom „Mogu pronaći prijatelja u razredu kada mi je potreban“ slaže se 101 ispitanika odnosno 67,3%, dok 14 (9,3%) se uglavnom

slaže. Takođe, većina ispitanika (87 odnosno 58,0%) slaže se i sa varijablom „Dobar/a sam u radu sa drugom djecom u razredu“. Većina učenika UKR smatra da „Imam puno prijatelja u razredu“ (82/54,7% odabralo je odgovor stvarno istina, a 22/14,7% ispitanika odabralo je odgovor uglavnom istina). Međutim, sa druge strane isti broj ispitanika (82/54,7%) smatra da im je „jako teško sklopiti novo prijateljstvo u školi“, odnosno 53 (35,3%) stvarno misli da lako sklapa nova prijateljstva u školi, a 28 (18,7%) da uglavnom lako sklapa nova prijateljstva u školi. 91 (60,75%) ispitanik UKR stvarno se slaže sa varijablom „Dobro se slažem sa svojim drugarima u razredu“, a 27 (18,0%) ispitanika uglavnom se slaže. Međutim, varijabliu „Djeca u školi teško me prihvataju“ negira 77 (51,3%) ispitanika, te nešto manje od polovine ispitanika osjeća da ih djeca u školi teško prihvata. Takođe, 57,3% ispitanika smatra da ih djeca u školi baš i ne vole. Kada je u pitanju procjena osjećaja usamljenosti u školi 83 (55,3%), odnosno 87 (58,0%) ispitanika negira da se u školi osjeća usamljeno. Dakle, nešto manje od polovine ispitanika osjeća određeni stupanj usamljenosti u školi.

**Tabela 1.** Frekvencije i postotci odgovora ispitanika usporenog kognitivnog razvoja na varijablama Upitnika

Varijable	uopšte nije istina		jako malo istina		djelimično istina		uglavnom istina		stvarno istina	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Lako sklapam nova prijateljstva u školi	37	24,7	6	4,0	26	17,3	28	18,7	53	35,3
U razredu nemam nikoga sa kime bi mogao/la razgovarati	96	64,0	12	8,0	18	12,0	8	5,3	16	10,7
Dobar/a sam u radu sa drugom djecom u razredu	9	6,0	10	6,7	20	13,3	24	16,0	87	58,0
Jako teško mi je sklopiti prijateljstvo u školi	82	54,7	5	3,3	19	12,7	8	5,3	36	24,0
Imam puno prijatelja u razredu	22	14,7	11	7,3	13	8,7	22	14,7	82	54,7
Osjećam se usamljeno u školi	83	55,3	11	7,3	20	13,3	6	4,0	30	20,0
Mogu pronaći prijatelja u razredu kada mi je potreban	14	9,3	10	6,7	11	7,3	14	9,3	101	67,3
Djeca u školi teško me prihvataju	77	51,3	6	4,0	32	21,3	7	4,7	28	18,7
U školi se nemam s kim igrati	116	77,3	9	6,0	10	6,7	3	2,0	12	8,0
Dobro se slažem sa svojim drugarima u razredu	7	4,7	8	5,3	17	11,3	27	18,0	91	60,7
Osjećam se isključenim iz aktivnosti u školi	82	54,7	6	4,0	17	11,3	6	4,0	39	26,0
U školi nemam djeteta kojoj se mogu obratiti kada mi je potrebna pomoć	108	72,0	10	6,7	11	7,3	5	3,3	16	10,7
Ne slažem se dobro sa djecom u školi	118	78,7	3	2,0	12	8,0	7	4,7	10	6,7
Ja sam usamljen u školi	87	58,0	5	3,3	18	12,0	8	5,3	32	21,3
Djeca u školi me veoma vole	14	9,3	14	9,3	58	38,7	22	14,7	42	28,0
U razredu neman niti jednog prijatelja	130	86,7	3	2,0	9	6,0	4	2,7	4	2,7

U Tabeli 2. navedene su aritmetičke sredine i standardne devijacije odgovora ispitanika na varijablama Upitnika za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva. Aritmetička sredina odgovora ispitanika na varijabli „U razredu nemam niti jednog prijatelja“ iznosi 1.32 i odgovara odgovoru *uopšte nije istina* bodovanim sa jednim bodom. Aritmetičke sredine odgovora na varijablama „U školi

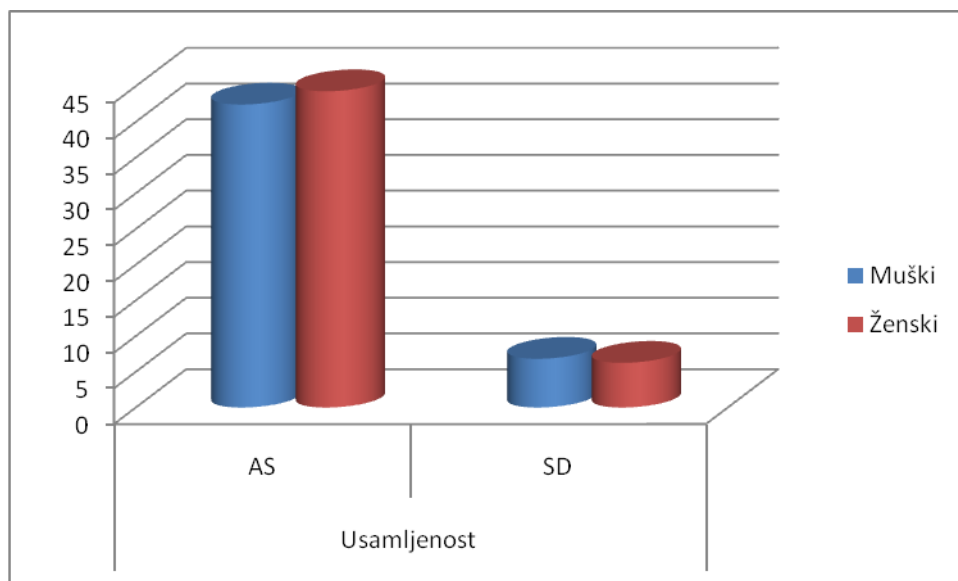
se nemam s kim igrati“, „Ne slažem se dobro sa djecom u školi“, „U školi nemam djeteta kojoj se mogu obratiti kada mi je potrebna pomoć“, „U razredu nemam nikoga sa kime bi mogao/la razgovarati“, „Osjećam se usamljeno u školi“, „Ja sam usamljen u školi“, „Djeca u školi teško me prihvataju“, „Jako teško mi je sklopiti prijateljstvo u školi“ kreću se u rasponu od 1.57 do 2.40 i u skladu su sa odgovornim bodovanjem sa 2 boda, tj. *jako malo istina*. Učenici UKR su na varijabli „Lako sklapam nova prijateljstva u školi“ postigli aritmetičku sredinu 3.36, a na varijabli „Djeca u školi me veoma vole“ 3.42 što odgovara odgovoru bodovanjem sa tri boda *djelimično istina*. Na varijablama „Imam puno prijatelja u razredu“, „Dobar/a sam u radu sa drugom djecom u razredu“, „Mogu pronaći prijatelja u razredu kada mi je potreban“, te varijabli „Dobro se slažem sa svojim drugarima u razredu“ ispitanici su dali odgovore čije aritmetičke sredine se kreću u rasponu od 3.87 do 4.24 i odgovaraju odgovoru *uglavnom istina* bodovanom sa 4 boda.

**Tabela 2.** Procjena usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja

Varijable	AS	SD
Lako sklapam nova prijateljstva u školi	3.36	1.58
U razredu nemam nikoga sa kime bi mogao/la razgovarati	1.90	1.39
Dobar/a sam u radu sa drugom djecom u razredu	4.13	1.22
Jako teško mi je sklopiti prijateljstvo u školi	2.40	1.70
Imam puno prijatelja u razredu	3.87	1.49
Osjećam se usamljeno u školi	2.26	1.61
Mogu pronaći prijatelja u razredu kada mi je potreban	4.18	1.35
Djeca u školi teško me prihvataju	2.35	1.57
U školi se nemam s kim igrati	1.57	1.21
Dobro se slažem sa svojim drugarima u razredu	4.24	1.14
Osjećam se isključenim iz aktivnosti u školi	2.42	1.73
U školi nemam djeteta kojoj se mogu obratiti kada mi je potrebna pomoć	1.74	1.35
Ne slažem se dobro sa djecom u školi	1.58	1.22
Ja sam usamljen u školi	2.28	1.66
Djeca u školi me veoma vole	3.42	1.24
U razredu neman niti jednog prijatelja	1.32	0.90

Na temelju iznesenog može se zaključiti da učenici usporenog kognitivnog razvoja procjenjuju da u razredu imaju barem jednog prijatelja, te da se veoma rijetko osjećaju usamljeno u školi. Također, procjenjuju da im nije teško sklopiti novo prijateljstvo u školi, da se imaju sa kime igrati, da se dosta dobro se slažu sa vršnjacima u razredu i školi. Smatraju da imaju puno prijatelja u razredu i da mogu pronaći prijatelja u razredu kada im je potreban, te da s dobro slažu sa drugarima u razredu. Međutim, u procjeni učenika usporenog kognitivnog razvoja postoji određena kontradiktornost. Iako navode da imaju prijatelja u školi, da se sa njima dobro slažu, da se ne osjećaju usamljeno u školi, ipak smatraju da ih njihovi drugari iz razreda baš i ne vole. Ovaj rezultat upućuje na potrebu detaljnijeg analiziranja položaja učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim razredima, kao i odnosa vršnjaka tipičnog razvoja prema njima. U radu je ispitan uticaj varijable spol i procjenu osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva kod učenika usporenog kognitivnog razvoja. Na Grafikonu 1. prikazana su

postignuća učenika usporenog kognitivnog razvoja na sumarnoj varijabli Upitnika za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u odnosu na spol.



**Grafikon 1.** Procjena usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spol

Na Grafikonu 1. može se vidjeti da učenici usporenog kognitivnog razvoja oba spola dosta ujednačeno procjenjuju osjećanje usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školskom okruženju. Učenici usporenog kognitivnog razvoja ženskog spola ispoljavaju nešto veću zastupljenost osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školi nego učenici usporenog kognitivnog razvoja muškog spola. Moguće je da djevojčice, kao osjetljiviji i nježniji spol, teže doživljavaju odbijanje od strane vršnjaka, dok učenici usporenog kognitivnog razvoja muškog spola, poštujući društvenu stereotipiju da su jači spol, nastoje prikriti stvarne emocije, ili ih slabije prepoznaju. Razlike u procjeni usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spol ispitane su t-testom (Tabela 3.). U Tabeli 3. može se vidjeti da su učenici usporenog kognitivnog razvoja muškog spola postigli prosječan rezultat 42,43, a da su učenici usporenog kognitivnog razvoja ženskog spola postigli prosječan rezultat 44,29. Rezultati t-testa pokazuju da ne postoje statistički značajne razlike u procjeni osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spol, odnosno učenici usporenog kognitivnog razvoja muškog i ženskog spola podjednako ispoljavaju osjećanje usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školi. Međutim, istraživanja drugih autora<sup>6,7</sup>, te Lacković-Grgin<sup>12</sup> i Klarin<sup>12</sup> pokazuju da djevojčice obično pokazuju manju zastupljenost osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školi, dok dječaci ispoljavaju nešto veći stepen usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva.



**Tabela 3.** Razlike u procjeni usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spol

Spol	AS	SD	t	p
Muški	42,4348	6,81998	-1,677	0,096
Ženski	44,2931	6,25485		

### Zaključak

Na temelju iznesenog može se zaključiti da učenici usporenog kognitivnog razvoja procjenjuju da u razredu imaju barem jednog prijatelja, te da se veoma rijetko osjećaju usamljeno u školi. Učenici usporenog kognitivnog razvoja procjenjuju da im nije teško sklopiti novo prijateljstvo u školi, da se imaju u školi sa kime igrati, te da se dosta dobro slažu sa vršnjacima u razredu i školi. Međutim, u procjeni učenika usporenog kognitivnog razvoja postoje određene kontradiktornosti. Naime, smatraju da ih djeca u školi baš i ne vole, dok sa druge strane smatraju da imaju puno prijatelja u razredu i da mogu pronaći prijatelja u razredu kada im je potreban, te da s dobro slažu sa drugarima u razredu. Ovaj rezultat upućuje na potrebu detaljnijeg analiziranja položaja učenika usporenog kognitivnog razvoja u redovnim razredima, kao i odnosa vršnjaka tipičnog razvoja prema njima. Rezultati istraživanja su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u procjeni osjećanja usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na spol, odnosno učenici usporenog kognitivnog razvoja muškog i ženskog spola podjednako ispoljavaju osjećanje usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva u školi.

### Literatura

1. Asher S.R., Paquette J.A. Loneliness and peer relations in childhood. *Current directions in psychological science*, 12 (3): 75-78. 2003.
2. Asher S.R., Gazelle H. Peer Relations, and Language Disorder in Childhood. *Top Lang Disord*, 19(2): 16-33. 1999.
3. Yu G., Zhang Y., Yan R. Loneliness, peer acceptance, and family functioning of chinese children with learning disabilities: characteristics and relationships. *Psychology in the Schools*, 42 (3): 325-331. 2005.
4. Parker J.G., Asher S.R. Friendship and Friendship Quality in Middle Childhood: Links With Peer Group Acceptance and Feeling of Loneliness and Social Dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29 (4): 611-621. 1993.
5. Fordham K., Stevenson-Hinde J. Shyness, Friendship Quality, and Adjustment During Middle Childhood. *J. Child Psychol. Psychiat*, 40 (5): 757-768. 1999.
6. Hoza B., Bukowski W.M. Beery, S. Assessing Peer Network and Dyadic Loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (1): 119-128. 2000.
7. Nagle D.W., Erdley C.A., Newman J.E., Mason, C.A., Carpenter, E.M. Popularity, Friendship Quantity, and Friendship Quality: Interactive Influence on Children's Loneliness and Depression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32 (4): 546-555. 2003.
8. Margalit M., Meira E. Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorder. *Educational Psychology*, 16 (1): 69-80. 1996.
9. Tur-Kaspa H., Margalit M., Most T. Reciproca friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: the social experience of children with learning disorder over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14 (1): 37-48. 1999.
10. Salihović N., Duranović M., Mešalić, Š. Osmić, H. Detekcija i identifikacija djece s posebnim potrebama u redovnim osnovnim školama na Tuzlanskom kantonu. *Defektologija*, 13 (1): 1-9. 2007.
11. Asher S.R., Wheeler V.A. Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53: 502. 1985.
12. Klarin M. Osjećaj usamljenosti i socijalno ponašanje djece školske dobi u kontekstu socijalne interakcije. *Ljetopis socijalnog rada*, 9 (2): 1-13. 2002.

## **LONELINESS AND SOCIAL DISSATISFACTION ASSESSMENT OF PUPILS WITH DELAY COGNITIVE DEVELOPMENT BY COMPARISON WITH GENDER**

### **Summary**

*The aim of this research was to exam the influence of gender to assessment of loneliness and social dissatisfaction of pupil's with delay cognitive development in integration conditions. Sample of the research were pupils with delay cognitive development, 150 of them, whereof 92 are males and 58 are females. Loneliness and social dissatisfaction were assessing with applying „Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire“. Research results shows that there is no significant differences in assessment of loneliness and social dissatisfaction of pupils with delay cognitive development by comparison with gender. Pupils with delay cognitive development both genders, male and female, equally reveal feeling of loneliness and social dissatisfaction in the school.*

**Key words:** *loneliness and social dissatisfaction, gender, pupils with delay cognitive development*

## SLOBODNO VREME ADOLESCENATA OMETENIH U RAZVOJU

Milanović-Dobrota B., Radić-Šestić M.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

### Sažetak

*Slobodno vreme se posmatra kao društveno uslovljen integralni deo čovekovog vremena tokom kojeg ne obavlja obavezne aktivnosti kao što su školske ili profesionalne obaveze, već samostalno vrši izbor sadržaja aktivnosti kako bi zadovoljio svoje unutrašnje potrebe i podsticaje. Način organizovanja i korišćenja slobodnog vremena adolescenata ometenih u razvoju korelira sa socio-ekonomskim uslovima, interesovanjima, životnim stilom, bogatstvom ponuda aktivnosti, informisanošću, vremenskom organizacijom nastave i vannastavnih aktivnosti itd. Kroz prostor slobodnog vremena može se najbezbolnije delovati u cilju razvitka i samoostvarivanja mladih osoba, ali ukoliko je slobodno vreme bez sadržaja i neosmišljeno može se pretvoriti u dosadu i postati podložno različitim vidovima manipulacije. Cilj našeg istraživanja je sticanje bazičnog uvida u prostor interesovanja adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću (N=60) i gluvih i nagluvih adolescenata (N=60) za slobodnim aktivnostima, kako bi se mogle utvrditi preferencije i razlike u istim. Upitnikom, „Slobodno vreme - interesovanja” (Arbunić, 1998) procenili smo njihova opšta interesovanja, angažovanja u kućnim, društvenim i školskim aktivnostima, i ispitivali da li su prisutni nepoželjni oblici društvenog ponašanja. Rezultati istraživanja pokazuju da su lako intelektualno ometeni ispitanici okrenuti konzumiranju televizijskog sadržaja i slušanju muzike, a gluvi i nagluvi ispitanici korišćenju mobilnog telefona i kompjutera. Utvrdili smo da su dečaci aktivniji od devojčica tokom slobodnog vremena, a da angažovanje svih ispitanika u društvenim aktivnostima korelira sa angažovanjem u kućnim ( $p=0,000$ ) i školskim aktivnostima ( $p=0,000$ ).*

**Ključne reči:** slobodno vreme, aktivnosti u slobodnom vremenu, gluvi i nagluvi adolescenti, adolescenti sa lakom intelektualnom ometenošću

### Uvod

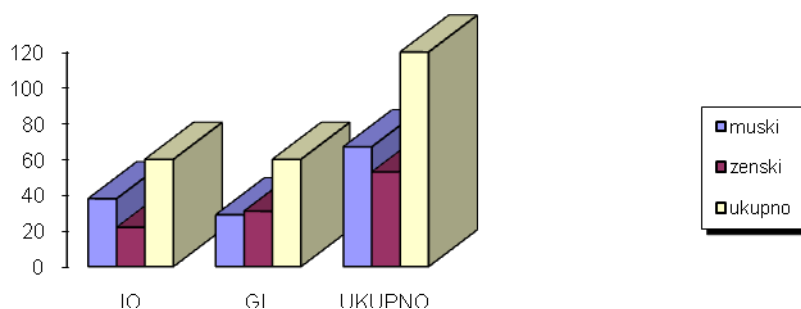
Većina savremenih društava prepoznala je značaj slobodnog vremena koji poslednjih godina postaje predmet interesovanja mnogih naučnih disciplina u kojima je u središtu proučavanja čovek. Problem slobodnog vremena povezuje se sa pojavom industrijskog društva kada se tretiralo kao vreme odmora koje je potrebno za reprodukciju radne snage. Jedan od prvih mislioca koji se bavio proučavanjem slobodnog vremena bio je Karl Marks, dok se interesovanje za pojavu slobodnog vremena u Evropi pojačava 50-tih i 60-tih godina prošlog veka i potiče iz francuske sociološke škole. Dimazdijeje definisao slobodno vreme kao skup aktivnosti kojima se pojedinac po svojoj volji može potpuno predati, bilo da se odmara ili zabavlja, bilo da povećava svoje obaveštenosti ili svoje obrazovanje, bilo da se dobrovoljno društveno angažuje, ili da ostvaruje svoju slobodnu stvaralačku sposobnost pošto se oslobodi svojih profesionalnih, porodičnih i društvenih obaveza<sup>1</sup>. Pešordanavodi da se obično slobodno vreme definiše kao vreme izvan radnih obaveza, porodičnih dužnosti i fizioloških potreba, kojim pojedinac samostalno raspolaze po vlastitom nahođenju i preferencijama<sup>2</sup>. Prema zaključcima 4. Svetskog foruma mladih Ujedinjenih naroda (2001) svi mladi ljudi imaju pravo i mogućnosti učestvovanja u socijalnim, kulturnim i sportskim aktivnostima bez obzira na pol, rasu, religiju, socioekonomski status ili mesto gde žive. Prema tome, slobodno vreme treba da omogući mladima da se opuste, izraze svoju ličnost i interesovanja, bilo individualno ili timski kroz različite vidove zadovoljstva svojih potreba, kao što su igra, zabava, sticanje novih znanja i veština, izgradnja novih odnosa, osnaživanje i mnoge druge. Ilišin<sup>3</sup> smatra da je način korišćenja slobodnog vremena usko povezan s interesima, koji imaju veliku ulogu u oblikovanju identiteta i u samoaktualizaciji pojedinca.

Zajednički interesi utiču na formiranje neformalnih grupa, kao što su vršnjačke grupe u kojoj su članovi emocionalno povezani, a koje se smatraju bitnim činiocem socijalizacije. Najvažnijim vršnjačkim grupama Rot smatra adolescentne (12 do 18 godina) vršnjačke grupe u kojima dominiraju osećaj simpatije u međusobnim odnosima članova, te zajednička iskustva na temelju zajedničkih aktivnosti<sup>4</sup>. Te se aktivnosti uglavnom ubrajaju u sferu slobodnog vremena. Inače, period adolecencije sam po sebi nosi problem odrastanja i sukoba sa autoritetom. S jedne strane su očekivanja roditelja i njihovo nametanje obaveza u kući, dok su sa druge strane vršnjaci i želja da se sopstvena interesovanja prilagode vršnjačkoj grupi kojoj se pripada. Ova činjenica pojačana je i saznanjem da su mladi iz našeg istraživanja pripadnici različitih socijalno-kulturnih skupina koji imaju različite doživljaje slobodnog vremena. U tom kontekstu, uloga i značaj slobodnog vremena, kao civilizacijskog fenomena, postaje sve aktuelnije, jer se pojavljuju tipični obrasci ponašanja koji su relevantni za pojedine potkulturne grupe mladih. Takođe, učenici veliki deo dana provode u školi i njihova participacija u slobodnim aktivnostima zavisi, ne samo od njihovih aspiracija, već i od ponuda nastavničkih aktivnosti. Kao vaspitno-obrazovna institucija, škola vrši uticaj na učenike: s jedne strane realizuje obavezne i izborne nastavne predmete, a s druge strane ostvaruje svoju vaspitnu ulogu, koja se posle porodice, smatra najvažnijom determinantom procesa socijalizacije. Dosadašnje reforme školstva bile su koncentrisane na izmene nastavnih planova i programa, obim programskih sadržaja, broj obaveznih i izbornih predmeta, broj učenika u odeljenju, a vrlo malo pažnje je posvećeno vaspitnim aspektima i organizovanim sadržajima nakon završetka obaveznih aktivnosti, odnosno tokom slobodnog vremena učenika. Iz dosadašnje prakse naše škole i iskustva razvijenih zemalja može se zaključiti da je slobodno vreme, prema Đorđeviću: a) faktor emancipacije učenikove ličnosti, b) uslov za rekreaciju i aktivan odmor, c) mogućnost za socijalizaciju i humanizaciju učenikove ličnosti, d) slobodno vreme u funkciji samovrednovanja i samoidentifikacije učenika<sup>5</sup>. Irby i Tolman prema Jeđud, Novak<sup>6</sup> o slobodnom vremenu govore kao prilici za samoizražavanje, relaksaciju i vežbanje samokontrole te razvoj i učenje u drugačijim uslovima- manje kritizerskim nego u školskom okruženju. Pozitivni rezultati aktivnosti slobodnog vremena na decu i mlade prema njima su: 1) socioemocionalni razvoj i angažman- uključujući i održavanje prijateljstva, druženja i sposobnost da se nose sa različitim situacijama; 2) profesionalni razvoj / orijentacija i angažman- veštine nužne za zapošljavanje, razumevanje profesionalne karijere i načina ostvarivanja iste; 3) fizički razvoj i angažman- podrazumeva biološku maturaciju i zdravlje; 4) kognitivni razvoj i angažman- uključuje kritičko mišljenje, kreativnost, rešavanje problema; 5) civilni razvoj i angažman- vlastiti uticaj na socijalnu okolinu te odgovornost prema drugima uz priliku da se zajednički radi na postizanju nekog cilja. Kroskulturalna istraživanja slobodnog vremena dece i mladih širom sveta (Larsom i Verma, prema Irby i Torman<sup>7</sup>) kao značajan faktor provođenja slobodnog vremena pominju *media use* ( gledanje televizije i slusanje muzike). Međutim, istraživanja u Danskoj<sup>8</sup> pokazala su da je glavna aktivnost u slobodnom vremenu bavljenje sportom, ističući pri tom da su aktivnosti i interesovanja uslovljena i ograničena njihovom cenom. Istraživanja u našoj zemlji govore da 47%

srednjoškolaca provodi slobodno vreme u nestrukturiranom druženju sa vršnjacima, 45, 8% u gledanju televizije, 32,8% uz mobilni telefon, a 28,6% uz kompjuter, dok se vrlo mali broj bavi sportom, a još manji broj nekom stvaralačkom aktivnošću <sup>9</sup>. Pitanjem proučavanja slobodnog vremena bavili su se mnogi naučnici i stručni saradnici i svako je iz svog ugla nudio različite definicije. Međutim, slobodno vreme kao pojava još uvek nema jasno određene i definisane granice. Kao tri važne funkcije slobodnog vremena smatraju se odmor (rekuperacija), zabava i razonoda i razvoj ličnosti, što pruža mnogo mogućnosti i izbora raznovrnih sadržaja. Bez obzira što neke aktivnosti iziskuju dodatno fizičko i mentalno angažovanje porodice, nastavnog kadra, i šire javnosti, kao i finansijske izdatke, trebalo bi uvek imati na umu činjenicu da se adolescenti nalaze u periodu kada više nisu deca, ali još uvek nisu ni odrasli ljudi, te da im nedovoljno osmišljen prostor slobodnog vremena vrlo lako može ostaviti mesta da „upadnu“ u zamke asocijalnog ponašanja. Na osnovu navedenog nikako ne smemo umanjiti ulogu slobodnog vremena, već naprotiv, moramo joj posvetiti dublju i sveobuhvatniju analizu. Zbog toga je za celokupan razvoj mladih osoba važno kako, gde i sa kime provode svoje slobodno vreme. Istraživanja o slobodnom vremenu mladih uglavnom obuhvataju populaciju učenika tipičnih osnovnih i srednjih škola, dok je opšti cilj našeg istraživanja je da ispitamo kako adolescenti sa lakom intelektualnom ometenošću i gluvi i nagluvi provode svoje slobodno vreme, odnosno kako i koliko su angažovani u društvenim aktivnostima, aktivnostima u kući i školi, kao i da li su primećeni oblici društveno neprihvatljivog ponašanja. Kao posebne ciljeve želeli smo da ispitamo a) da li postoje razlike u interesovanjima gluvih i nagluvih adolescenata i adolescenata sa lakom intelektualom ometenošću b) da li postoje razlike u načinima korišćenja slobodnog vremena v) da li postoje razlike prema polu u odnosu na zastupljenost aktivnosti tokom slobodnog vremena.

### Metode rada

Uzorak istraživanja čini ukupno 120 ispitanika, od kojih 60 sa lakom intelektualnom ometenošću koji pohađaju prvi i drugi razred „Srednje zanatske škole“ u Beogradu i 60 gluvih i nagluvih ispitanika, koji pohađaju Školu za oštećene sluhom „Stefan Dečanski“ u Beogradu, Školu za decu oštećenog sluha i govora „Radivoj Popović“ u Zemunu i Školu za decu oštećenog sluha sa internatskim smeštajem u Kragujevcu.

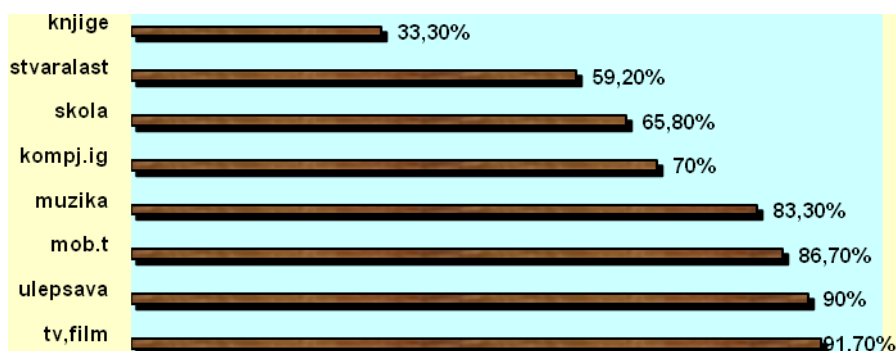


**Grafikon 1.**Distribucija podataka po polu i ometenosti

Od ukupnog broja ispitanika, 67 ili 55,8% su dečaci, a 53 ili 44,2% su devojčice. Distribucija pola po ometenosti je 38 (31,66%) dečaka lako IO, 29 ili 24,17% gluvih i nagluvih dečaka, dok su 22 ili 18,33% devojčice lako IO i 31 tj. 25,8 % gluvih i nagluvih devojčica. Kako bi uzorak po vrsti ometenosti bio ujednačen, a zbog nedovoljnog broja gluvih i nagluvih učenika u srednjoj školi, za potrebe istraživanja anketirali smo i učenike VII i VIII razreda. Distribucija podataka po razredima je sledeća: Obuhvaćeno je 13 učenika (10,8%) VII razreda, 16 ili 13,3% učenika VIII razreda, 61 tj. 50,8% prvog razreda i 30 ili 25% učenika drugog razreda. Učenici prvog i drugog razreda osposobljavaju se za različita zanimanja : frizer, pekar, pripremač namirnica, knjigovezac, krojač, tapetar, autolimar, koja u našem istraživanju nisu bila od značaja i nisu uticala na dobijene rezultate. Upitnikom „ Slobodno vreme-interesovanja” (Arbunić, 1998)<sup>17</sup> prikupili smo opšte podatke (bez mogućnosti uvida u socio-ekonomski status ispitanika) i na osnovu 120 struktuisanih pitanja procenili njihova opšta interesovanja, angažovanja u kućnim, društvenim i školskim aktivnostima, i ispitivali da li su prisutni nepoželjni oblici društvenog ponašanja. U statističkoj obradi podataka korištena je metoda deskriptivne statistike (frekventnost) i neparametrijski metodi ( Chi-square, Spearman’s test, Kruskal-Wallis Test).

## Rezultati i diskusija

Zavisno od interesovanja, volje, kreativnosti, od podrške porodice i škole, kao i od materijalnih sredstava zavise i mogućnosti izbora sadržaja tokom slobodnog vremena.



**Grafikon 2-** opšta interesovanja

Ispitanici obe kategorije ometenosti svoja žarišna interesovanja usmerili su na konzumiranje televizijskog sadržaja i gledanje filmova (91, 70%), što se slaže sa istraživanjima tipične populacije u našoj zemlji, regionu i kroskulturalnim istraživanjima slobodnog vremena mladih širom sveta. Zatim sledi okupacija oko ličnog izgleda (90%) kojoj više preferiraju lako IO, kao i slušanju muzike, dok gluvi i nagluvi više koriste mobilne telefone i kompjutere kao multifunkcionalno multimedijalno sredstvo, ne samo za zabavu tokom slobodnog vremena već i kao vid asistivne tehnologije.

**Tabela 1.** Odnos ometenosti i aktivnosti u slobodnom vremenu

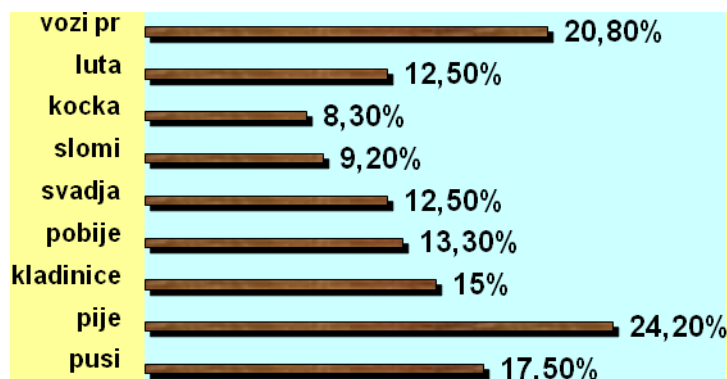
	biosk	karte	Sprem hrane	Brat-sestra igra	Brat-sestru-čuva	Brat-sestru-TV	Brat, sest-svađ	Rod-priča	Rod-šetnj	Rod izlet	Kom grad	Odm-priča	Odm-sport
H	4,250	4,846	9,885	7,696	8,476	4,846	5,667	5,860	6,596	7,011	8,949	7,621	19,435
Df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	,039	,028	,002	,006	,004	,028	,017	,015	,010	,008	,003	,006	,000

Na osnovu rezultata Kruskal-Wallis testa u Tabeli 1. izdvojene su značajne aktivnosti prema vrsti ometenosti. Rezultati pokazuju da su gluvi i nagluvi ispitanici angažovaniji od lako IO ispitanika u aktivnostima koje se obavljaju u kući, školi i široj društvenoj zajednici. Neke od aktivnosti u kojima je uočena značajnija razlika su : gluvi i nagluvi učenici se za vreme odmora više bave sportom (61,4%), češće pripremaju hranu (57,8%), sa roditeljima šetaju (56,3%), čuvaju brata ili sestru (57,6%), ili se igraju sa njima ( 56,9%), itd. Međutim, primećeno je da su skoro sve aktivnosti orijentisane na porodicu, drugove ili drugarice, odnosno, poznato i blisko okruženje, što samo potvrđuje činjenicu da ometeni u razvoju još uvek „funkcionišu” unutar zatvorenih grupa.

**Tabela 2.** Korelacija značajnih aktivnosti tokom slobodnog vremena u odnosu na pol

	Mob sms	Komp igrice	Sport kladion	Društ igre	poker	Sport	Pecanje	Partner Film,ku	Čist Briše	Rodit Priča	Komšije-kladion	Odmor priča	Odmor-gleda
H	4,487	13,215	12,640	5,343	6,169	9,554	7,315	5,555	5,749	5,974	10,075	11,149	6,918
Df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
p	,034	,000	,000	,021	,013	,002	,007	,018	,010	,015	,002	,001	,009

Rezultati poređenja načina korišćenja slobodnog vremena prema polu pokazuju da su muški ispitanici aktivniji. Dečaci svoje slobodno vreme provode ispred zgrade (60,5%), na igralištu (59,4), bave se sportom, igraju društvene igre, više koriste kompjuter itd. To potvrđuje i istraživanje Babića koji kaže da tradicionalni obrasci ponašanja, koji su još uvek uticajni, drugačije statusno pozicioniraju pripadnike dva pola, te se u tom smislu razlikuju zahtevi i očekivanja od dečaka i devojčica, što se bitno reflektuje u sferi slobodnog vremena<sup>10</sup>.

**Grafikon 5.** Distribucija nepoželjnih oblika ponašanja

Kao što se može primetiti na Grafikonu 5., od ukupnog broja, 24,20% naših mladih ispitanika konzumira alkohol, a 17,5% puši cigarete. Veća sklonost ka ispoljavanju nepoželjnog društvenog ponašanja primećena je kod gluvih i nagluvih ispitanika. Ovi podaci se razlikuju od istraživanja Radić-Šestić, Žigić, Vasiljević kada su rezultati o korišćenju alkohola mladih gluvih i nagluvih učenika pokazali da se 3,9% povremeno, a 4,8% često opija<sup>11</sup>. Sagledaćemo podatke o pušenju i piću u okviru norme socijalnog okruženja, prema kojoj se ima pozitivan stav prema alkoholu (uvreženo mišljenje da je lek ili prehrambeni proizvod, slobodno se prodaje, transparentno se konzumira pred decom itd.) i činjenici da su mlade osobe sklone imitiranju odraslih iz neposredne sredine kako bi im se približili i pokazali svoju „zrelost”. U ovim rezultatima je primećeno da se veliki broj mladih (20,8%) bezciljno vozi gradskim prevozom ili luta gradom (12,5%) . Smatramo da nisu nadgledani od strane roditelja i svoje slobodno vreme ispunjavaju na način koji je njima najinteresantniji. Ovakav vid korišćenja slobodnog vremena slobodno možemo nazvati besposličarenjem ili dangubljenjem što ostavlja prostor za svakojake manipulacije. Međutim, neosmišljeno korišćenje slobodnog vremena ovih mladih osoba dovodimo u vezu sa sociološkim problemima našeg društva koji su multifaktorski uzrokovani i zahtevaju dublju i interdisciplinarnu analizu. Kao što se može videti u Tabeli 3. ispitanici koji su aktivni u socijalnom polju, aktivni su i u kućnim i školskim aktivnostima 0,000 (p=0,01). Iz ove tabele primećujemo da interesovanja naših ispitanika vrlo malo koreliraju sa ponudama sadržaja slobodnih aktivnosti u školi, a da su u disproporciji sa manifestacijama društveno neprihvatljivog ponašanja. Činjenicu da se 65,8% naših ispitanika izjasnilo da voli školu trebalo bi iskoristiti i kreativno osmisliti i organizovati sekcije, vannastavne aktivnosti koje bi zadovoljile interesovanja ometenih adolescenata i stimulatивно uticale na sveukupni razvoj ovih mladih osoba.

**Tabela 3.** Korelacije unutar procenjenih aktivnosti u slobodnom vremenu

	interesovanja	Društvo akt	Kućne aktiv	Školske akt	Asocijalno
interesovanja	/	0,007 (p=0,01)	0,051	0,042 (p=0,05)	<b>- 0,017</b> (p=0,05)
Društvene	<b>0,007 (p=0,01)</b>	/	0,000 (p=0,01)	0,000 (p=0,01)	<b>-0,001</b> (p=0,01)
Kućne aktiv	0,051	<b>0,000</b> (p=0,01)	/	0,000 (p=0,01)	0,976
Školske akt	0,042 (p=0,05)	0,000 (p=0,01)	<b>0,000</b> (p=0,01)	/	-0,586
Asocijalno	- 0,017 (p=0,05)	-0,001 (p=0,01)	0,976	-0,586	/

### Zaključak

Dobijeni rezultati o slobodnom vremenu lako IO i gluvih i nagluvih adolescenata pokazali su da se ne razlikuju bitno od načina korišćenja slobodnog vremena tipičnih mladih osoba. Utvrđeno je pojačano interesovanje za „lakim” i siromašnim sadržajima kao što su gledanje televizije i filmova, slušanje muzike, korišćenjem mobilnih telefona ili igranja igrice na kompjuteru. Televizija je jedan od najznačajnijih elektronskih medija. Kao jeftino i svima dostupno sredstvo okupiralo je mlade, ali i



njihove porodice, budući da rezultati pokazuju da ispitanici sa roditeljima i braćom-sestrama provode zajedničke trenutke u kući, prateći televizijski program. Ovakav pasivan, otudjen način provodjenja slobodnog vremena zajednički je za obe kategorije ometenosti. Gluvi i nagluvi ispitanici pokazali su veće angažovanje u društvenim, školskim i kućnim aktivnostima, ali su sve aktivnosti bile orijentisane na porodicu i poznato okruženje. Muški ispitanici su pokazali bolje rezultate u realizaciji aktivnosti tokom slobodnog vremena, što objašnjavamo socio kulturnim modelom ophođenja prema deci različitog pola. Prisustvo društveno nepoželjnih oblika ponašanja među ometenim adolescentima, po našem mišljenju, refleksija je globalne socio-ekonomske situacije i krize sistema vrednosti u kojima mediji promoviraju negativne uzore. Kao integrisani deo života mladih, slobodno vreme doprinosi emocionalnom i socijalnom razvoju, a naročito mladima ometenim u razvoju. Iako se smatra da je slobodno vreme, vreme koje svaka osoba svojom slobodnom voljom koristi da bude ono što jeste i da sama vrši izbor aktivnosti, mišljenja smo da učenike ometene u razvoju treba usmeriti i pomoći im u organizovanju i struktuiranju slobodnog vremena, vodeći računa o njihovim istinskim potrebama i karakteristikama društva u kome žive.

## Literatura

1. Sociološki leksikon. Savremena administracija. Beograd, 599-600.
2. Pešorda S. Kurikulum povijesti i slobodno vrijeme učenika. *Povijest u nastavi*, 2007, 5 (9): 37-50.
3. Ilišin V. Promjene u slobodnom vremenu mladih. *Napredak* 141, 2000; (4): 419-429.
4. Rot N. Psihologija grupa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1983.
5. Đorđević D. Pedagoški smisao slobodnog vremena. *Pedagogija*. Beograd: 2003; 41(2): 42-46.
6. Jeđud I., Novak T. Provođenje slobodnog vremena djece i mladih s poremećajima u ponašanju-kvalitativna metoda. *Revija za sociologiju*, 2006; 37,(1-2): 77-90.
7. Irby I, Tolman J. Rethinking Leisure Time: Expanding Opportunities for Young People and Communities. Washington: The Forum for Youth Investment, 2002.
8. Mehlbye J, Jensen U. Children and Young People's Leisure Time Activities in the Municipality of Frederiksberg 2003; from [www.akf.dk](http://www.akf.dk).
9. Grandić R, Letić M. Životni stilovi slobodnog vremena mladih u Srbiji. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, 2009; 5-6.
10. Babić D. Slobodno vrijeme mladih stanovnika otočnih lokalnih zajednica - primjer zadarskih otoka (Iž, Dugi otok, Ugljan). *Migracijske i etičke teme* 19, 2003; (4): 391-411.
11. Radić-Šestić M, Žigić V, Vasiljević T. Obrazovanje i slobodno vreme mladih oštećenog sluha, *Beogradska defektološka škola* 2006; (1): 59-68.
12. Jaksimović S. Učešće adolescenata u aktivnostima klubova za mlade. *Pedagogija* 2008; 63 (4): 638-651.
13. Komar Z. Slobodno vrijeme kao vrijednost istinskog obrazovanja. *Filozofska istraživanja*, 2009; (114): 297-302.
14. Polić M, Polić R. Vrijeme, slobodno od čega i za što?, *Filozofska istraživanja*, 2009; (2): 255-270.
15. Polić R. Odgoj i dokolica. *Metodički ogledi* 2003; (19): 25-37.
16. Bjarnadóttir R. Modern adolescents' leisure activities: A new field for education? *Young*, (2004); 12 (4): 299-315.
17. Arbunić A. Interesi djece za slobodne aktivnosti. *Zagreb: Napredak HPKZ*, 1998; 139 (2); 186-192.
18. Artić M. Prema novom iskustvu slobodnog vremena - slobodno vrijeme kao izvorište kritičke svijesti. *Filozofska istraživanja*, 2009; (2): 281-295.

## LEISURE TIME OF ADOLESCENTS WITH DISABILITY

### Summary

*Leisure time is viewed as socially conditioned integral part of man's time that during which he does not perform the required activities such as academic or professional commitments, but independently selects the content of activities to satisfy his inner needs and impulses. The way of organizing and using leisure time of adolescents with mental disability correlates with socio-economic conditions, interests, lifestyle, variety of activities, informing, temporal organization of classes and extracurricular activities, etc.. Through the area of free time, there can be painless acting in order of development and self-realization of young people, but if the leisure time is meaningless and without content it can be converted into boredom and become subject to various forms of manipulation. Taim of our research is to gain basic insight into the area of interest of adolescents with mild intellectual disability (N = 60) and deaf adolescents (N = 60) for leisure activities, to be able to identify differences in preferences and the same. Questionnaire, Leisure time- interests" (Arbunic, 1998), we estimated their general interests, engaging in home, community and school activities, and examined whether there are undesirable forms of social behavior. The results show that respondents with mild intellectual disability are oriented to watching television content and listening to music, and deaf and hard of hearing subjects using mobile phones and computers. We have found that boys are more active than girls during free time, and that engagement of all participants in social activities correlates with engagement in the household ( $p = 0.000$ ) and school activities ( $p = 0.000$ ).*

**Key words:** *leisure time, leisure activities, deaf and hard of hearing adolescents, adolescents with mild intellectual disability*

## **PREVENTION FROM ABUSING CHILDREN (PERSONS) WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS-KEY ELEMENT FOR THEIR SUCCESSFUL INTEGRATION IN THE SOCIETY**

Gjorgievska A.<sup>1</sup>, Markovska B.<sup>2</sup>, Petrov R.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Primary school „Gjorgi Sugarev“, Bitola, R. Macedonia

<sup>2</sup> institution for rehabilitation of children with hearing impairment „Kočo Racin“, Bitola, R. Macedonia

<sup>3</sup>Faculty of Philosophy, Institute for defectologia, Skopje, R. Macedonia

*No one made bigger mistake  
than the person who did nothing  
and still could have done more*  
**Edmund Burke**

Maltreating children in any one of us evokes strong and deep emotions that cannot be easily described. What is maltreatment? There is not a universal definition of maltreatment. We can come across different definitions of this term. On one hand, maltreatment (harassment) means inappropriate, immoral, inadequate behaviour in favour of hurting personal dignity, encouraging intimidation, repulsiveness, degradation, humiliation. On the other hand, the definition of maltreatment is strongly related to the child. Namely, maltreating children is defined as psychological or physical abuse of children under the age of 18, caused by grown person, a parent or a close relative. Sometimes, a child who is maltreated is such a child whose parents or their legal guardians<sup>1</sup>:

- let the child be seriously physically abused
- create conditions for risk of serious injuries
- let the child be object of sexual abuse

### **Kinds of maltreatment**

According WHO there are five sub-kinds of maltreatment and abuse<sup>2</sup>:

- physical abuse and maltreatment;
- sexual abuse and maltreatment;
- emotional abuse and maltreatment;
- neglecting and neglecting treatment;
- commercial and other kind of exploitation.

Some other authors classify maltreatment in four basic categories<sup>1</sup>:

- physical maltreatment- each not accidentally caused injury to a child from a parent or other adult;
- sexual maltreatment-abuse of an adolescent by another person for sexual satisfaction;
- neglect-chronic inability of the parent or the guardian to provide basic subsistence conditions for food, clothes, housing, medical care, education, supervision;
- psychic maltreatment-which can be observed as sub-kind of the previous (neglecting), when parents are unable to provide the child with love and concern.

In practical work, we rarely find excluded cases of children suffering from only one kind of abuse. Usually, children who have been maltreated in any kind, suffered great emotional abuse, manifested through lost of trust toward the adults and low self-esteem. In other words, diagnosing of maltreatment, abuse or violence are frequently recognized as:

- physical indicators (evident on the child)
- behavioral indicators of the child and
- indicators evident in the behavior of the child's parents.

Ever since 1990, numerous cases of research of maltreatment have been conducted in Europe. Most of them focus on the sexual abuse, sexual harassment, parents abusing their children and teachers abusing students. There has been classification of countries where each kind of maltreatment occurs no matter if it is sexual, physical or mental abuse. Having this in mind, we can conclude that sexual abuse is most frequently found in Austria, Finland, France, Germany, Norway, Spain, Romania, Switzerland, Great Britain.<sup>11</sup> Today, in the 21<sup>st</sup> century the number of abused children (no matter if they are children with special needs or not) is even greater, almost frightening. In one conducted research over a specific group of representatives, we have concluded that every 3 of 4 girls, and every 7 of 8 boys are sexually abused by the time they finish 18. We strongly believe that the number is even higher than the one stated here.<sup>12</sup> For example, in Great Britain in 2009 there have been 21000 evidenced cases of sexually molested children, which means 60 children of total population<sup>4</sup>.

### **Maltreatment and children with special educational needs**

The literature describes the term children with special educational needs differently. Since the middle of 2004, the latest term suggested in Macedonia has been- *children with developmental needs and special educational needs* and the term-*persons with invalidity*, for the adults. These terms have already been used in the international documents of OUN.

Related to the categorization, and for the purposes of this research paper, we have chosen to discuss the classification by the World Health Organization (WHO) which classifies the children with special educational needs in this way:

- visually impaired persons (poor vision and blindness)
- hearing impaired persons (slightly deaf and deaf)
- persons with difficulties in the voice, speech and language;
- physically disabled persons;
- mentally disabled persons (slight, medium, hard and deep retardation);
- autistic persons;
- chronically ill persons;

---

<sup>11</sup> This report is made with the coordination action on Human Rights Violations (AHRV) financed by the European Commission project ref. 506348.

<sup>12</sup> In the last UNICEF report, states that millions of children in the world are victims of sexual harassment or take the role of sexual slaves.

- persons with multiply difficulties (combined difficulties)<sup>13</sup>

*(Classification of children/persons with special educational needs in R. of Macedonia is based on the above-mentioned classification)*

Each of these categories of children/persons with specific needs has its own specifics on morphologic, biologic, physiologic and psychological level. This demonstrates that the primary difficulty influences the mental development of persons with special needs responsible for person's development. Unlike other population, children (persons) with special needs are in high risk to be maltreated. The relation between maltreatment and disability of children (persons) with special needs complicate the kinds of maltreatment of these vulnerable categories of children. Frequently, they cannot state that they have been molested or they cannot understand that the things that happen to them are wrong. The symptoms of maltreatment of these children (persons) are easily mistaken or ignored by the society. There are also certain cases when these children are maltreated in the family unconsciously. The high rate of protection by the parents and the inability to accept their child's condition is in a way maltreatment and child abuse. There is much information pointing to the fact that maltreatment by the family is one of the most frequent kinds of maltreatment of children with special needs. Family violence is a serious problem of modern society. It seriously influences the development of children who have not been victims but have been witnesses of violent conduct of their parents. Thus, the immediate victims of family violence are not only those who are under the risk, but also other members of the family. Each member of a family in which there is violence is in a way, a victim of violent acts. The problem of family violence at the beginning did not attract the attention to the wider community, a part from the situations when some family member committed murder to another family member and people gained insight in the process by consulting the media. Some of the characteristics of this inhuman phenomenon are<sup>5</sup>:

- problem marginalization (the country pays no greater interest in the case);
- insufficient knowledge for the condition;
- absence of official data;
- absence of empirical information;
- absence of knowledge of the laws;
- absence of formal reaction;
- approach segmentation;
- absence of transparency of the work of NGOs

Apart from other kinds of violence on women, violence over women with disabilities is manifested in a different way, specific only to them. For instance, sexual violation on women with disabilities means forced sterilization and abortion. The physical violence could be manifested as deprivation of walking aids or rearrangement of the environment increasing the risk of free access. Failing to undertake

---

<sup>13</sup> Rule book for determination of specific needs of children mentally and physically challenged, R. Macedonia, Official Gazette of R.M. ref. 30,1776/2000

certain activities in such cases is another way of causing violence. Even though the number of women with disabilities, victims of violence, is very high, the institutions still are unable to cope with the needs of these women. The research demonstrates that some women with disabilities are unable to recognize symptoms of violence over them. Many of them have very limited or poor access to the information necessary to recognize and report violence. It is worth mentioning that the violence over women with disabilities is not only performed by their partners but also by their guardians. In Macedonia, there are not official figures related to maltreatment of intellectually challenged persons, who are victims of physical, mental and sexual violence. These persons did not share their negative experiences and live in a deep trauma. They are frequently neglected by their families or the institutions. Unofficially, it is believed that large percent of 20 thousand persons with physical and mental disabilities are object to violence in or outside the family. Lack of training of professionals engaged in the treatment of these categories of people could only increase the risk on not hearing the cry for help. In practice, professionals frequently use the term “impaired behavior”, which could be interpreted as kind of suffering of children (persons) with special educational needs. Lack of cooperation of organizations that offer help and support of victims of family violence and organizations that work in the area of protecting the rights of people with disabilities could additionally worse the situation of women with mental disabilities-victims of family violence. Because of these problems and obstacles the women with disabilities face, we need to create adequate and efficient system of protection that will provide the possibility for respect of their dignity and independence.

### **Prevention of maltreatment of children (persons) with special educational needs**

In its natural sense prevention, means protection from an illness, impaired behavior. It is an occurrence which provokes consequences on a person or a group, according the period of intervention, target group and main objectives. We could talk about three levels of prevention:

- Primary prevention- that tries to stop the violence;
- Secondary prevention- protection of specific groups
- Tertiary prevention- intervention after each event with the purpose of avoiding similar violent situation

The prevention of protection form maltreating of persons (children) with special needs should be directed toward the kind of maltreatment<sup>3</sup>.

### **Family prevention**

- Primary family prevention - change of style and practice of parenting and improving inner family relationships, avoiding of protection mechanism of the parent of a child with special educational needs;
- Secondary family prevention- promotion of good family practices;

- Tertiary family prevention - re-socialization of parents in favour of protection from other case of family violence.

### **Social prevention**

- Primary social prevention-adequate legal system, efficient institutional service, activities for improving the public consciousness;
- Secondary social prevention-activities for nonviolent behavior;
- Tertiary social prevention-early diagnosis of violent situation.

### **Prevention of maltreatment on the part of professionals**

- Primary prevention-professionals should always be compassionate with the children the parents and their needs;
- Secondary prevention-professionals should be flexible, have high quality interaction and not to violate privacy of children;
- Tertiary prevention-early diagnosis of violent situation and re-socialization.

By the end of 2009, the campaign called *Life as meaningless adventure*, related to the prevention from violence over intellectually impaired persons and the improvement of their social status has been promoted in Macedonia. The main objective of the campaign has been increasing awareness for the importance of issues related to the family violence over children with special needs and improving the situation of the organizations of mentally impaired persons. We, in Macedonia have also had Action plan (2009-2012) related to the emergence of many cases of sexual abuse of children (with or without disabilities). The plan goes in favour of providing mechanisms for conducting help and protection of children from sexual abuse and pedophilia and implementing and promoting coordinated system of cooperation between the government and non-government institutions treating the same problem. The prevention form all kinds of maltreatment will inexorably lead to long term contributions of different nature for the potential victims and the society in general.

### **Conclusion**

Children (persons) with special needs are population that seeks for extraordinary care from the family, professionals and the wider community. Any kind of activities and interventions would raise the level of understanding the needs of this population which is important factor for their successful integration, The education in this area should result in raising the level of understanding the needs of these people with special needs, change of attitude toward them and promoting skills for personal safety and child's safety as well as reporting on possible cases of violence.

### **Bibliography**

1. Проблемът с насилието над деца (малтретиране на деца) - видове, причини [http://www.puls.bg/illnes/issue\\_435/part\\_3.html](http://www.puls.bg/illnes/issue_435/part_3.html).

2. Димовска В. Кампања за превенција од малтретирање на деца и лица со интелектуална попреченост, Животот како безбедна авантура, <http://www.poraka.org.mk/pdf/Izlaganje%20d-r%20Dimoska.pdf>, 2009.
3. Стамов В. Специјална педагогика, Благоевград: 1994.
4. [http://daily.mk/Dnevnik/zastrashuvachko\\_seksualno\\_maltretiranje\\_deca\\_vobritanija/103400](http://daily.mk/Dnevnik/zastrashuvachko_seksualno_maltretiranje_deca_vobritanija/103400).
5. Децата како жртва на семејно насилство, Извештаи изработени од Волонтерите во Хелсиншкиот комитет, [http://www.mhc.org.mk/?ItemID=B037A8EAE43E1948B3A880F60DA\\_BB\\_112](http://www.mhc.org.mk/?ItemID=B037A8EAE43E1948B3A880F60DA_BB_112), 2008.

## **PREVENCIJA OD MALTRETIRANJA LICA (DECE) SA POSEBNIM OBRAZOVNIM POTREBAMA, KLJUČAN FAKTOR ZA NJIHOVU USPEŠNU INTEGRACIJU U DRUŠTVENOM ŽIVOTU**

### **Sažetak**

*Lica (dece) sa posebnim obrazovnim potrebama nalaze se u većem riziku da iskuse neki oblik maltretiranja, nego lica (deca) bez posebnim obrazovnim potrebama. Razlozi za to proizlaze primarno od njihove poprečenosti, a sekundarno od neadekvatnog tretmana i diskriminacionog odnosa koji oni imaju u društvenoj sredini. Prevencija od maltretiranja lica (dece) sa posebnim obrazovnim potrebama treba da bude samo jedan segment od prevencije cele populacije. To nam ukazuje da prevencija traži uključivanje većeg broja činilaca za njezinu uspešnu realizaciju. Ta složenost proizilazi od interakcije između činilaca – porodica, profesionalna lica – institucije, kako i od percepcije, stavova i očekivanja koji utiču na način na koj oni grade i održavaju medjusebne odnose. Uspešna prevencija pretstavlja ključan faktor za uspešnu integraciju lica (dece) sa posebnim obrazovnim potrebama u društvenom životu.*

**Ključne reči:** lica (deca) sa posebnim obrazovnim potrebama, maltretiranje, prevencija od maltretiranja.



# SOCIJALNE USLUGE ZA ŽIVOT U ZAJEDNICI OSOBA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

Ibralić M.<sup>1</sup>, Mujić-Ibralić A.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Udruženje za socijalno uključivanje osoba sa intelektualnim teškoćama

<sup>2</sup>Dom zdravlja Živinice

## Sažetak

*U Bosni i Hercegovini većina osoba sa intelektualnim invaliditetom živi segregisana u ustanovama za trajni smještaj ili su izolovani u svojim domovima zbog nedostatka usluga zasnovanih u zajednici. Kao odgovor na stanje njihove socijalne isključenosti NVO već 15-ak godina razvijaju model učenja produktivnog života, unapređenja socijalne kompetencije i kvaliteta života ovih osoba. To podrazumijeva zaštitu od socijalnog isključivanja i smještaja u institucije azilnog tipa što je još uvijek jedini i prevladavajući način rješavanja problema ovih osoba u BiH nakon smrti njihovih roditelja. Pravo na život u zajednici je osnovno pravo za sve osobe sa invaliditetom. Ovo je jasno naglašeno u Konvenciji UN o pravima osoba sa invaliditetom, koja prepoznaje pravo svih osoba sa invaliditetom, bez obzira na vrstu ili stepen njihovog fizičkog, mentalnog, intelektualnog ili senzornog oštećenja, da žive u zajednici. U radu su prikazane inovativne usluge NVO za pružanje podrške osobama sa intelektualnim invaliditetom u FBiH kako bi one mogle da žive u svojim zajednicama kao jednaki građani. Obuhvataju mjere koje se poduzimaju s ciljem socijalnog uključivanja ovih osoba u sve aktivnosti lokalne zajednice koje su primjerene njihovoj dobi i u najmanje restriktivnoj okolini: deinstitucionalizacija, prevencija institucionalizacije, rad i zapošljavanje, radna okupacija, stanovanje, organizacija slobodnog vremena, brak i zasnivanje porodice, podrška porodici. Zaključeno je da je to ujedno i najveći resurs uspostave mješovitog modela socijalnih usluga u FBiH koji podrazumijeva partnerstvo vladinog i nevladinog sektora u zadovoljavanju potreba i zaštiti i ostvarivanju prava osoba sa intelektualnim teškoćama.*

**Cljučne riječi:** intelektualne teškoće, pravo, život u zajednici

## Uvod

Historija usluga za osobe s mentalnom retardacijom u Bosni i Hercegovini je segregirajuća jer je još uvijek preovladavajuća metoda pomoći ovim osobama uspostavljanje programa koji odvajaju ove osobe iz zajednice u globalnom pogledu. I danas, većina osoba s mentalnom retardacijom nastavlja primati usluge u segregiranim sredinama, iako je filozofija pružanja usluga prošla kroz kompleksnu transformaciju. U takvoj sredini, osoba s onesposobljenjem bilo koje vrste nije u mogućnosti da ostvari normalan život odrasle osobe, npr. kroz rad, stanovanje, slobodno vrijeme i sl. te se najčešće nakon smrti roditelja smještaju u institucije, iako ukidanje klasičnih institucija postaje zahtjevom niza UN-ovih deklaracija i ulazi u područje poštovanja ljudskih prava, jer institucija predstavlja oblik segregacije i getoizacije koji u savremenom svijetu nije prihvaćen. Teorija i praksa koja se bavila rehabilitacijom osoba s mentalnom retardacijom u posljednjih trideset godina, pokazuje pozitivan trend koji se kretao od isključivanja, tj. segregacije tih osoba, ka njihovom uključivanju u životnu zajednicu<sup>1,2</sup>. Ovo se razdoblje može, uvjetno, podijeliti na tri osnovna pristupa koja su slijedila jedan za drugim, nadopunjavajući se i čiji su elementi danas vidljivi u našoj praksi: medicinski model, model deficita i socijalni model<sup>1,3</sup>. Socijalni model je tokom devedesetih godina zamijenio model deficita i kao osnovni problem naglašava odnos društva prema osobama s teškoćama u razvoju. Socijalni model naglašava prava pojedinca, a rješenje vidi u restrukturiranju društva. Škrinjar i Teodorović<sup>4</sup> navode da se socijalni model ostvaruje kroz dva procesa. Prvi se ogleda kroz neizolaciju djece s teškoćama u razvoju iz obitelji, i to tako da roditelji dobijaju potrebnu stručnu i finansijsku

podršku, a dijete pohađa institucije odgoja i obrazovanja sa svom ostalom djecom. Tako dijete, bez obzira na vrstu i stepen oštećenja, raste u svojoj prirodnoj sredini kojoj se prilagođava, dok, istovremeno utiče na sredinu koja spoznaje pozitivnosti međusobnog druženja i života. U takvoj sredini, osoba s teškoćama, čiji je član oduvijek bila, u mogućnosti je da ostvari normalan život odrasle osobe, npr. kroz rad, stanovanje, slobodno vrijeme i sl. Drugi proces karakterišu nastojanja da se zatečeno stanje u tretmanu osoba s mentalnom retardacijom postupno promijeni putem deinstitucionalizacije. Ukidanje klasičnih institucija postaje zahtjevom niza UN-ovih deklaracija i ulazi u područje poštovanja ljudskih prava, jer institucija predstavlja oblik segregacije i getoizacije, koji u savremenom svijetu nije prihvaćen. U Bosni i Hercegovini u Monitoring poštivanja ekonomskih i socijalnih prava u BiH navodi se da iako ne postoji jedinstvena politika zaštite prava osoba sa onesposobljenjima, ova prava se nastoje unaprijediti u oba entiteta uglavnom kroz ciljeve koji su postavljeni na modernizaciji postojećih sistema socijalne zaštite. Obzirom da su ovi ciljevi definisani u Srednjoročnoj razvojnoj strategiji koja je završena krajem 2007. godine, ne postoje novi/modifikovani ciljevi kako entitetskih tako i državnih institucija vlasti na polju zaštite prava osoba sa onesposobljenjima<sup>5</sup>. Većina osoba sa intelektualnim invaliditetom živi segregisana u ustanovama za trajni smještaj ili su izolovani u svojim domovima zbog nedostatka usluga zasnovanih u zajednici. Kao odgovor na stanje njihove socijalne isključenosti NVO već 15-ak godina razvijaju model učenja produktivnog života, unapređenja socijalne kompetencije i kvaliteta života ovih osoba. U odnosu na to glavni cilj rada je prikaz socijalnih usluga za život u zajednici osoba sa intelektualnim teškoćama koje se pružaju u Udruženju za socijalno uključivanje osoba sa mentalnom retardacijom u Tuzli i njihov doprinos unapredjenu socijalne kompetentnosti osoba sa intelektualnim teškoćama.

### **Metode rada**

Istraživanjem je obuhvaćeno 11 odraslih osoba sa intelektualnim teškoćama oba spola dobi od 25 do 55 godina, kategorisanih kao umjerena mentalna retardacija, korisnika Dnevnog Centra u Tuzli. Podaci o kompetentosti osoba pri prijemu i nakon godinu dana prikupljeni su opservacijom u svakodnevnim situacijama i kontaktom sa porodicama, prema Skali procjene kompetentnosti – SPK za osobe s umjerenom i težom mentalnom retardacijom<sup>6</sup>.

Skala sadrži slijedeća područja kompetentnosti/zbirne varijable: 1. Praktična kompetentnost; 2. Kognitivna ompetentnost; 3. Socijalna kompetentnost. Svaka varijabla ima po 8 pojedinačnih čestica koje se odnose na vještinu svakodnevnog života, te u odnosu na usvojenost vještine boduje se od 0 – 3 boda. Sakala sadrži i 2 podpodručja: 1. Osobna higijena i 2. Organizacija slobodnog vremena. Evaluacija programa za unapredjenje kompetentnosti osoba sa intelektualnim teškoćama i vještina svakodnevnog života izvršena je na osnovu razlika u rezultatima inicijalne procjene i procjene nakon godinu dana.

## Rezultati i diskusija

Početak socijalne inkluzije osoba sa intelektualnim teškoćama u Bosni i Hercegovini vezan je za ciljeve rada i aktivnosti Udruženja za socijalno uključivanje osoba sa mentalnom retardacijom<sup>7</sup> koje je formirano na osnovu inicijative grupe građana zainteresiranih za poboljšanje uslova života osoba sa mentalnom retardacijom i njihovo uključivanje u društvenu sredinu. Osnovano je 22.7.1998.godine kao neprofitabilna nevladina organizacija. Osnovni cilj rada Udruženja je unapređenje kvalitete života osoba sa mentalnom retardacijom. 1998. u Tuzli je otvoren Dnevni centar "Centar za samozastupanje" za odrasle osobe s mentalnom retardacijom koji je jedini ove vrste na području Bosne i Hercegovine. Osnovni cilj rada u Dnevnom centru je da za osobe koje žive u vlastitim porodicama i za osobe koje su izašle iz zavoda omogući osposobljavanje za:

- a) Obavljanje poslova u domaćinstvu (priprema jednostavnih jela, briga o vlastitoj odjeći i izgledu, uredjenje stana, upotreba kućanskih aparata i sl.).
- b) Snalaženje u socijalnoj okolini (korištenje javnog saobraćaja, orijentacija u gradu, korištenje javnih ustanova).
- c) Svrshodno korištenje slobodnog vremena (sticanje vještina samostalnog izvođenja kreativnih aktivnosti, korištenje kulturnih i zabavnih manifestacija organizovanih u Tuzli i uključivanje u sportska i rekreativna udruženja)
- d) Pronalaženje radnih aktivnosti koje su u skladu sa željama i potrebama korisnika.

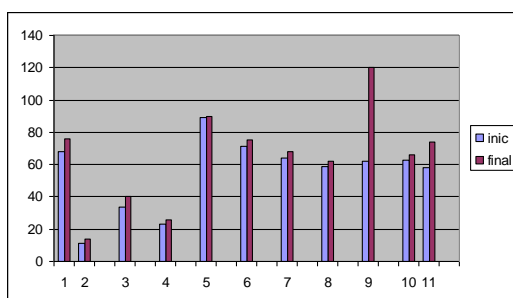
Da bi se korisnici radno angažovali nabavljeno je materijala za izradu predmeta koji se prodaju (svilene marame, kravate, lančići, vazne, slike na staklu itd). Provodio se program samozastupanja osoba u toku jedne godine, dva puta sedmično po dva sata. Osnovni cilj seminara je razvijanje vještine potrebne za samozastupanje. Pri provođenju programa samozastupanja omogućava se da osobe predlažu moguća rješenja, da se oslobode osjećaja zabrinutosti i uznemirenosti govoreći o svom problemu pri čemu se u grupi javlja osjećaj rješenja problema.<sup>8</sup> Aktivnost, inicijativu i kooperativnost sudionici postižu pružajući pomoć i podršku kroz razgovor, igru i u životnim situacijama. Važne teme za razvoj osjećaja vlastite vrijednosti i pozitivne slike o sebi: 1. Što smo mi? 2. Kako sam se promijenio? 3. Prijatelji. 4. Izmišljena priča. 5. Što je dobro kod mene? Izražavanje potisnutih osjećanja omogućeno je kroz igre uloga. Pružena je podrška formiranju bračne zajednice. U radu sa roditeljima dosadašnja iskustva su pokazala da roditelji imaju velikih poteškoća u prihvatanju svoje djece kao odraslih osoba i pokazala se potreba za intenzivnijim radom sa roditeljima i boljoj informisanosti roditelja. Pozitivna iskustva stečena tokom rada na socijalnoj inkluziji osoba sa mentalnom retardacijom ohrabruju i uče da ukoliko želimo da sredina promijeni stavove prema ovim osobama, moramo stvarati uslove u kojima će ta sredina biti u interakciji s osobama s mentalnom retardacijom i sticati pozitivna iskustva. Rezultati procjene kompetentnosti osoba sa intelektualnim teškoćama u inicijalnom i finalnom istraživanju predstavljeni su u odnosu na maksimalno mogući broj bodova po područjima (PK-96; KK-216; SK-144; OSV-27-27; OH-21), Tabela 1.

**Tabela 1. Nivo kompetentnosti u inicijalnom i finalnom ispitivanju**

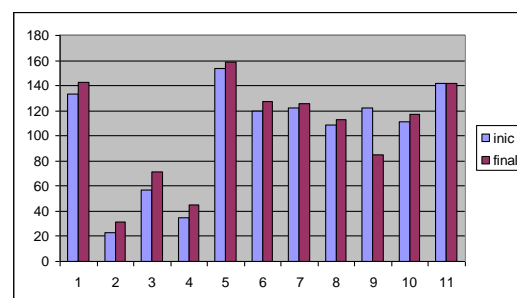
R.br.	Inic	Dob	PK		KK		SK		OSV		OH	
			inic	final	inic	final	inic	final	inic	final	inic	final
1	M.N.	45	68	76	133	143	94	102	11	12	14	15
2	O.A.	30	11	14	23	31	30	35	3	4	3	4
3	K.A.	50	34	40	57	71	102	114	11	11	12	12
4	M.M	52	23	26	35	45	74	79	2	2	3	6
5	R.N	25	89	90	154	159	127	131	18	18	10	11
6	H.Ž.	31	71	75	120	127	101	106	13	14	15	16
7	M.T	50	64	68	122	126	92	94	15	16	15	16
8	M.A	26	59	62	109	113	79	81	8	9	12	13
9	S.J	41	62	120	122	85	89	13	13	14	14	15
10	B.A.	32	63	66	111	117	85	89	10	10	12	13
11	Dž. S	29	58	74	142	142	110	110	20	24	21	21

Legenda: PK – Praktična kompetentnost; KK – Kognitivna kompetentnost; SK - Socijalna kompetentnost; OSV- Organizacija slobodnog vremena; OH – Osobna higijena

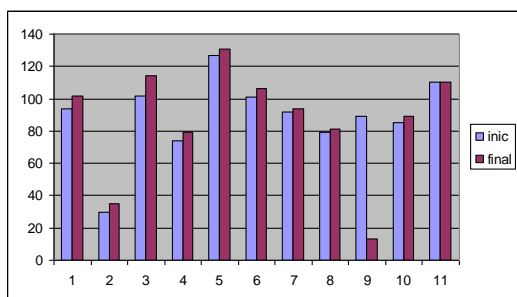
Rezultati upućuju da su osobe sa intelektualnim teškoćama praktično nesamostalne u najjednostavnijim svakodnevnim aktivnostima koje nisu povezane sa dobi i mentalnim statusom. Postignuti nivo kompetentnosti moguće je obrazložiti u relaciji sa djelotvornošću podrške koju su ove osobe imale tokom svog života. Mogućnosti razvoja praktične i socijalne kompetencije samoodređenje i autonomija su vrlo ograničeni. Očit je nedostatak prilike za prirodno učenje i sticanje iskustva. Između inicijalnog i finalnog ispitivanja provedeni su individualni programi osposobljavanja vještinama svakodnevnog života. Izbor područja za izradu programa vršen je u zavisnosti od sposobnosti i interesa osoba kao i od značaja pojedine vještine za svakodnevni život (kuhanje, održavanje lične higijene, održavanje odjeće i obuće, održavanje higijene stana, upotreba kućanskih aparata, snalaženje u socijalnoj sredini itd). Dobijeni rezultati inicijalne procjene poslužili su za izradu individualnih programa rada pri čemu su konsultovani i roditelji pri izboru onih aktivnosti koje su prioritetnije i koje značajnije doprinose osamostaljivanju i socijalnoj kompetenciji korisnika. Razlike u nivou kompetentnosti koje su rezultat provedenih individualnih programa prikazane su grafički po pojedinim područjima, Grafikoni 1, 2, 3, 4 i 5.



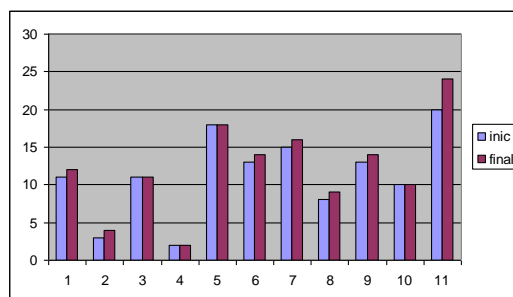
**Grafikon 1.** Razlike u nivou praktične kompetentnosti



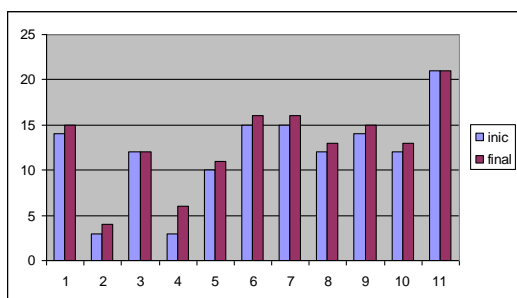
**Grafikon 2.** Razlike u nivou kognitivne kompetentnosti



**Grafikon 3.** Razlike u nivou socijalne kompetentnosti



**Grafikon 4.** Razlike u nivou organizacije slobodnog vremena



**Grafikon 5.** Razlike u nivou osobne higijene

Moguće je uočiti da je primjena individualnih programa najviše doprinijela unapređivanju praktične kompetencije, zatim socijalne, a najmanje u području kognitivne kompetencije obzirom na stepen intelektualne teškoće. Istraživanjem socijalne kompetencije osoba sa mentalnom retardacijom u Bosni i Hercegovini, na uzorku od 80 osoba oba spola, u dobi iznad 20 godina, sa umjerenom i težom mentalnom retardacijom, od kojih su 27 osoba smještene u institucijama, a 53 osobe žive u obiteljima utvrđen je nizak nivo opće kompetentnosti osoba sa mentalnom retardacijom<sup>9</sup>. U radu se zaključuje da osobe sa mentalnom retardacijom u obitelji nemaju podršku koja bi omogućila razvoj njihovih vještina u skladu sa njihovim sposobnostima, jer nisu uključene ni u kakve rehabilitacijske programe i najčešće su socijalno izolovane u krugu svoje uže porodice. Spomenutom istraživanju u prilog govore i rezultati koje je dobila Bratković<sup>10</sup>, a koja je, kritički se osvrćući na podatke dobijene opservacijom uslova svakodnevnog života i dnevnog programa u instituciji, upozorila da je "za sve korisnike, bez obzira na individualne razlike i potrebe, organizovan jedinstven sistem svakodnevnog življenja koji je čvrsto definisan objektivnim okvirima i prostornim uslovima, odnosno, ustaljenim rasporedom dnevnih aktivnosti kojem se korisnici trebaju prilagoditi. Nedostatak individualizacije u stručnom pristupu potvrđuje nepostojanje individualnih programa za korisnike i sve se, uglavnom, odvija u zatvorenom krugu institucije"<sup>10</sup>. Polazeći od navedenih rezultata istraživanja socijalne kompetencije osoba sa mentalnom retardacijom smještenih u instituciji i onih koji žive u obitelji, zaključeno je da postojeći sistem zbrinjavanja ovih osoba u Bosni i Hercegovini ne zadovoljava<sup>9</sup>.

## Zaključak

Osobe sa intelektualnim teškoćama su različite u sposobnostima, ali jednake u pravima. Iako prisutnost intelektualnih teškoća ne opravdava ni jedan oblik diskriminacije, smještaj u ustanove i socijalna izolacija u krugu porodice učinilo ih je nevidljivim stanovnicima, i osudilo ih na grubu diskriminaciju. Rezultati istraživanja upućuju da je uz primjerene programe podrške i usluge u zajednici moguće unaprijediti njihovu socijalnu kompetenciju a time i socijalnu inkluziju šte će rezultirati pozitivnijim stavovima okoline. Partnerstvo vladinog i nevladinog sektora kao i uključenost svih drugih aktera put je za uspostavu mješovitog sistema usluga za život u zajednicama osoba sa intelektualnim teškoćama.

## Literatura

1. Teodorović B. Suvremeno poimanje društvenog položaja osoba s mentalnom retardacijom. Naš prijatelj-Časopis za pitanja mentalne retardacije, 24 (1/2): 4-10. 1997.
2. Teodorović B. Zadovoljavanje potreba odraslih osoba s težom mentalnom retardacijom. Naš prijatelj-Časopis za pitanja mentalne retardacije, 24 (3/4): 8-10. 1997.
3. Teodorović B. Kvaliteta življenja odraslih osoba s težom mentalnom retardacijom. Naš prijatelj-Časopis za pitanja mentalne retardacije, 24 (3/4): 12-16. 1997
4. Škrinjar J., Teodorović B. Promicanje inkluzije, 2 . međunarodni seminar "Mentalno zdravlje osoba s teškoćama socijalne integracije"(zbornik radova), Savez defektologa Hrvatske, Trakošćan. 1998,
5. Agencija za lokalne razvojne inicijative: Monitoring poštivanja ekonomskih i socijalnih prava u BiH. Ko krši naša prava? Izvještaj o napretku Bosne i Hercegovine u poštivanju i razvoju ekonomskih i socijalnih prava u 2007. godini u okviru procesa EU integracija. 2008.
6. Holtz K.L., Eberle G., Hilling A., Marker K.P. Heilderberger-Kompetenz-Inventar für geistig Behinderte; Skale procjene kompetentnosti – S P K za osobe s umjerenom i težom mentalnom retardacijom (priredile: Teodorović B., Levandovski D. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. 1986.
7. Ibralić F., Poljić A. Početak inkluzije osoba s mentalnom retardacijom u Bosni i Hercegovini, Zbornik radova Međunarodnog seminara "Dobra integrativna praksa", Univerzitet Tuzla, 101-113. 2000.
8. Ibralić F. Samozastupanje osoba s mentalnom retardacijom, Defektologija, 6: 37-41. 2001.
9. Ibralić F. Adaptivno ponašanje osoba sa mnetalnom retardacijom. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, 2002.
10. Bratković D. Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života. Doktorska disertacija, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2002.

## SOCIAL SERVICES FOR LIFE IN THE COMMUNITY OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

### Summary

*In Bosnia and Herzegovina, the majority people with intellectual disabilities living in segregated institutions for permanent housing or are isolated in their homes due to lack of community-based services. In response of the condition of their social exclusion, NGOs 15 years were developing a model of learning, productive lives, were improving social competence and quality of life of these people. This includes protection against social exclusion and accommodation in asylum-type institutions that are still prevalent and the only way to solve the problems of these persons in B&H after the death of their parents. The right to life in the community is a fundamental right for all persons with disabilities. This is clearly outlined in the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which recognizes the right of all persons with disabilities, regardless of the type or extent of their physical, mental, intellectual or sensory impairment, to live in the community. The paper presents the innovative services of NGOs to support persons with intellectual disabilities in the Federation so that they could live in their communities as equal citizens. Include measures to be undertaken with the aim of social inclusion of these persons in any activities in the community that are appropriate for their age in the least restrictive environment:*

*institutionalization, prevention of institutionalization, labor and employment, occupational therapy, housing, organization of leisure time, marriage, and their families, support family. It was concluded that this is the greatest resource for establishment of a mixed model of social services in the FB&H, which involves a partnership between governmental and nongovernmental sectors, in satisfying needs and the protection and realization of the rights of persons with intellectual disabilities.*

**Key words:** *intellectual disabilities, law, life in the community*

# UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Kojić M., Markov Z.

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi

## Sažetak

*Jedna od osnovnih pretpostavki za inkluzivno obrazovanje u predškolskoj ustanovi jeste adekvatna osposobljenost odgajatelja i stručnih suradnika za rad sa djecom sa smetnjama u razvoju. Pri ovome se misli na transformiranje vaspitačkih visokih škola i fakulteta. Transformiranje škola odnosi se, prije svega, na uvođenje novih studijskih predmeta koji bi svojim sadržajima obuhvatali problematiku inkluzivnog obrazovanja. Pored uvođenja specijalno edukacijske i rehabilitacijske grupe predmeta, u teorijskim okvirima, misli se i na transformiranje metodičke prakse prilikom realiziranja usmjerenih aktivnosti u vrtiću. U okviru ove prakse djetetu bi se pristupalo na individualiziran način. Autorica daje primjere iz pedagoške prakse koji idu u prilog ostvarivanju unapređenja kvalitete života djece predškolskog uzrasta sa smetnjama u razvoju, u kontekstu preplitanja teorije i prakse. Apostrofira metodičku praksu iz metodike likovnog odgoja kao doprinos razvoju pedagoškog modela pomoći djeci sa smetnjama u razvoju. Naime, ona smatra da pored već afirmiranog i tradicionalnog medicinskog i specijalno-edukacijskog modela treba komparativno i kompatibilno razvijati i pedagoški program pomoći i podrške djeci sa smetnjama u razvoju, i to u okviru redovnog vrtića.*

**Ključne riječi:** djeca sa smetnjama u razvoju, inkluzivno obrazovanje, inkluzivna praksa,

## Uvod

Od najranijeg uzrasta dete sa smetnjama u razvoju može da bude stigmatizovano od strane svoje okoline. Svojom različitosti izaziva podozrenje, pa čak i opresivan stav svog prirodnog okruženja. Inhibirano i deprivirano svojim nedostatkom, dete, bez trunke sopstvene krivice, nailazi na netolerantno ponašanje društva koje ga sputava da svoje biološke potencijale ostvari do maksimuma. Prema Rajoviću<sup>1</sup> deca veoma rano pokazuju sposobnost prepoznavanja složenih apstraktnih simbola, ali ih većina roditelja i vaspitača ne stimuliše. U tom najranijem periodu brzina stvaranja veza i broj stvorenih veza između neurona su najveći. Naime, do sedme godine života unutar mozga odigrava se borba za dominaciju među neuronima. Tada se stvaraju nove veze između aktivnih neurona i novi komandni putevi. Potencira se razvoj važnih centara u mozgu. U ovom periodu neaktivni neuroni odumiru, a neaktivni putevi nestaju. Logična je pretpostavka da je i za dete sa smetnjama u razvoju ovaj period najbitniji. I tada društvo, umesto da se svim svojim resursima posveti detetu sa smetnjom u razvoju, uglavnom to ne čini. Prepušta ga porodici, a pri tom sistemski ne pomaže roditeljima da u zavisnosti od posebnosti razvojne smetnje odaberu najadekvatniji program podrške za svoje dete. Praksa pokazuje da su mnoga deca sa smetnjama u razvoju izrasla u kvalitetne osobe i ostvarila se u ličnom i profesionalnom životu. Ali, predrasude prema njima su ostale. Prevaziđu hendikep, ali im se kao problem često javljaju reakcije drugih ljudi i njihovi negativni stavovi o vrednostima života uopšte. Ovo praktično znači da osobe sa hendikepom prevaziđu pre ili kasnije problem svoje različitosti, ali često tokom celog života nailaze na nerazumevanje okoline. Ne zaboravimo da je inkluzivno društvo ono u kome je svaka osoba poštovana i prihvaćena kao ljudsko biće<sup>2</sup>. U ovom radu autorke će pokušati da predstavje jedan prosocijalni pristup deci sa smetnjama u razvoju koji se zasniva na permanentnom preplitanju teorije i prakse u kontekstu inkluzije. Osnovna pretpostavka za inkluzivo



vaspitanje i obrazovanje u predškolskoj ustanovi jeste adekvatna osposobljenost vaspitača za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. U radu je prikazano kako sprovođenje inkluzije u predškolskoj ustanovi može da utiče na promene u inicijalnom obrazovanju vaspitača u Kikindi. Promene na nivou Visoke škole za obrazovanje vaspitača podrazumevaju uvođenje studijskih predmeta koji svojim sadržajima obuhvataju problematiku inkluzivnog obrazovanja. Osim stručnih izučavanja u okviru predmeta, Škola organizuje i raznovrsne aktivnosti kroz predavanja i tribine, koje uključuju stručnjake različitih profila, roditelje dece sa smetnjama, kao i predstavnike lokalne zajednice.

### **Inkluzivno obrazovanje**

Kada govorimo o inkluziji u vaspitno-obrazovnoj praksi, naša prva pomisao odnosi se na dete sa smetnjama u razvoju. Takođe, ne smemo zanemariti ni sledeće entitete: vaspitače i nastavnike, decu tipičnog razvoja, roditelje dece sa smetnjama u razvoju i tipičnog razvoja, stručne saradnike, stručnjake različitih profila, širu društvenu zajednicu i dr. U svetu i kod nas vršena su mnogobrojna istraživanja kojima se ispituju stavovi ostalih činilaca inkluzije, odnosno prihvaćenost dece sa smetnjama u razvoju. Đević<sup>3</sup> je predstavila rezultate sprovedenog istraživanja u kojem je ispitala spremnost nastavnika osnovnih škola da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. Učestvovalo je 205 nastavnika iz deset osnovnih škola. Cilj je realizovan kroz: (a) ispitivanje stavova prema zajedničkom školovanju učenika sa teškoćama u razvoju i njihovih vršnjaka, (b) ispitivanje iskustava nastavnika u radu sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju i (v) ispitivanje spremnosti nastavnika da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju, u zavisnosti od uključenosti/neuključenosti u projekte inkluzivnog obrazovanja. Nastavnici svojim stavovima pružaju podršku zajedničkom školovanju, s tim što više od polovine njih smatra da je u tom procesu neophodan selektivni pristup prema vrsti i stepenu razvojne teškoće. Oni sa humanističkog stanovišta podržavaju inkluzivno obrazovanje, ali su zabrinuti za akademski uspeh odeljenja u koja su uključeni učenici sa teškoćama u razvoju. Većina je imala iskustva u radu sa učenicima sa teškoćama u razvoju i, na osnovu toga, dali su zanimljive predloge za unapređivanje zajedničkog školovanja. Veću spremnost da prihvate učenike sa smetnjama u razvoju pokazali su nastavnici u školama koje učestvuju u inkluzivnom obrazovanju. To implicira potrebu za uključivanjem škola u slične projekte i omogućavanje neposrednog kontakta nastavnika sa učenicima koji imaju teškoće u razvoju. Vujačić<sup>4</sup> razmatra probleme dece sa smetnjama u razvoju i perspektivu za njihov napredak. Autorka ispituje uslove u kojima ona žive i analizira u kojoj meri sredina može da obezbedi njihovo kvalitetno vaspitanje i obrazovanje. Nažalost, brojne prepreke inhibiraju razvoj deteta koje ima smetnje, jer sredinski uslovi nisu podsticajni. Često predrasude i stereotipi deluju kao ometajući faktor i uzrok su negativnih stavova. Međutim, istraživanja pokazuju da organizovane aktivnosti u procesu inkluzivnog obrazovanja značajno doprinose promenama stavova i odnosa prema deci sa smetnjama u razvoju. Na ovaj način i deca sa smetnjama u razvoju dobijaju mogućnost da se kvalitetno obrazuju i, uopšte, razvijaju. Promena stavova i predstava, uz stvaranje uslova da se, u interakciji sa vršnjačkom populacijom, otkriju njihovi postojeći potencijali, predstavlja osnovu za dalji

razvoj ove dece. Ovo bi doprinelo da se, u granicama sopstvenih potencijala, osposobe za samostalan život, a samim tim uključe u redovne životne tokove. Cilj ovog rada je da istakne pragmatične mogućnosti inkluzivnog obrazovanja i da ga predstavi kao sasvim moguće rešenje za decu sa smetnjama u razvoju. Takođe, da ukaže na probleme sa kojima se suočavaju deca sa smetnjama u razvoju, kao i da prikaže humani način da se njihov razvoj u društvu permanentno stimuliše i unapređuje. Nikolić i Katarina –Mitrović<sup>5</sup> obavili su istraživanje, kojim su obuhvaćena 52 roditelja (26 supružnika) dece koja zaostaju u mentalnom razvoju i pohađaju specijalna odeljenja u trima osnovnim školama, na području opštine Loznica. Na osnovu upitnika zatvorenog tipa, kojima se identifikuju stavovi roditelja, autori su potražili odgovore na pitanja:

1. neophodnost organizovanja posebne službe koja bi se bavila decom sa smetnjama u razvoju,
2. motivacija roditelja da sarađuju i uključe se u rad službe i
3. utvrđivanje prioriternih problema kod dece sa intelektualnom ometenošću.

Takođe, cilj ispitivanja bio je i da se utvrdi da li postoje značajne razlike u pogledu očeva i majki. Dobijeni rezultati pokazuju da se stav roditelja ogleda u tome da je opravdano raditi na otvaranju posebne službe za decu sa intelektualnom ometenošću. Visoka motivisanost za uključivanje u rad službe ovakvog tipa, saradnja i dovođenje deteta u institucije primećuje se kod majki. Najveće probleme kod ove dece roditelji vide u njihovom osamostaljivanju i strukturiranju slobodnog vremena. Dobijeni rezultati imaju značaj u kontekstu planiranja aktivnosti službe i uključivanja roditelja u rad, a u skladu sa iznetim razlikama u stavovima. Služba bi svojim multidisciplinarnim pristupom mogla da osnaži decu sa smetnjama u razvoju i njihove roditelje, i da u saradnji sa školom i lokalnom zajednicom bude jedan od značajnih faktora u procesu inkluzije obrazovanja. Jedan od prvih pokušaja integracije dece usporenog razvoja u redovne škole u Bosni i Hercegovini, kao deo sveobuhvatnijeg planiranja, organizovao je Ured Ujedinjenih nacija za projektne usluge, pod nazivom „Integracija – jedan mogući eksperiment u Bosni i Hercegovini”. Ovim konceptom, uz podršku odgovarajućih ministarstava, obuhvaćena je provera obrazovnih i socijalnih modela podrške kojima bi se deci usporenog kognitivnog razvoja omogućilo najkvalitetnije uključivanje u redovnu školu<sup>6</sup>. U ekonomski razvijenim evropskim zemljama, poslednje godine donele su značajne promene u odnosu prema deci sa smetnjama u razvoju. Nove metode, tehnike i tehnologije omogućavaju da se pronađu načini za rešavanje problema u tretmanu, edukaciji i rehabilitaciji osoba sa posebnim potrebama, koje čine oko 10 odsto svetskog stanovništva. Ideje, sugestije i iskustva stručnjaka bave se zajedničkim programima koji su u vezi sa prevencijom, dijagnostikom, rehabilitacijom i zaštitom dece sa smetnjama u razvoju<sup>7</sup>. Od 2005. godine, u hrvatskom vaspitno-obrazovnom sistemu dolazi do promena. Nova hrvatska škola omogućuje i podstiče integraciju učenika s lakim teškoćama u razvoju u redovne tokove obrazovanja. Postoje određene razlike koje se odnose na oblike školovanja kada poredimo decu sa smetnjama i onu tipičnog razvoja. Deca sa smetnjama u razvoju mogu da se edukuju prema određenim rehabilitacijskim planovima koji mogu biti:

1. redovni nastavni plan i program za osnovne škole sa određenim korekcijama, prilagođen učeničkim mogućnostima, ili bez njih, odnosno sa rehabilitacijskim postupcima, kao i posebnim dodatnim pomoćima, ili bez njih;
2. posebni nastavni plan i program osnovne škole za učenike s većim teškoćama u razvoju<sup>8</sup>.

Vukajlović<sup>9</sup> navodi da u svetu postoji tendencija davanja novih osobina inicijativama u obrazovanju. One su povezane sa snažnim uticajem mnogih vladinih i nevladinih organizacija i pokreta, a zasnivaju se na postavci iskazanoj sintagmom: obrazovanje za sve. U okviru ovakvog pristupa, posebno mesto zauzimaju deca sa smetnjama u razvoju, a u kontekstu različitih aspekata redovne nastave. Hrnjica i sar.<sup>10</sup> sa aspekta korisnosti inkluzivnog obrazovanja, a na osnovu iskustava u vezi sa istraživanjima koja su sprovedena u Srbiji i Crnoj Gori, navode da je vaspitačima i roditeljima dece koja idu u vrtić potrebno ukazati na vrednosti inkluzivnog pristupa i, tom prilikom, treba ublažavati postojeće strahove. Kada su u pitanju vaspitači i stručni saradnici, strepnje i bojazni su se pre svega odnosile na mogućnost da neće biti u stanju da odgovore na profesionalne zahteve pristupa deci sa smetnjama u razvoju. Iskustvo govori da se njihovo profesionalno samopoštovanje i samopouzdanje osnažilo, dok su ispunjavali svoju dužnost u grupi u kojoj su i deca sa smetnjama u razvoju. Sistematski seminari za vaspitače i stručne saradnike i programske metodičke izmene doprineli su da se ovi stručnjaci obučavaju za rad sa decom sa smetnjama u razvoju u okviru redovnih vrtića. Đević, Đerić i Stanišić<sup>11</sup> ispitivale su koliko su razvijanje pozitivnih stavova vršnjaka prema deci s teškoćama u razvoju značajni kao preduslov njihovog uspešnog učenja i razvoja u redovnoj školi. U radu su predstavljeni rezultati istraživanja čiji je osnovni cilj bio da se ispita spremnost učenika osnovne škole da prihvate decu s teškoćama u razvoju. Učestvovao je 471 učenik petog razreda, iz deset osnovnih škola sa teritorije Srbije. Osnovni zadaci su realizovani kroz: (a) ispitivanje stavova učenika prema zajedničkom školovanju s decom s teškoćama u razvoju, mogućnostima druženja i pružanja pomoći, kao i kroz ispitivanje odnosa koji učenici zauzimaju prema vršnjacima s teškoćama u razvoju, (b) ispitivanje učenika o prihvatanju dece s teškoćama u razvoju, zavisno od uključenosti/neuključenosti u projekte inkluzivnog obrazovanja, i (c) ispitivanje mišljenja nastavnika o spremnosti ostalih učenika da prihvate decu s teškoćama u razvoju. Analiza rezultata ukazuje da kod učenika postoji spremnost da prihvate decu s teškoćama u razvoju. Pozitivniji lični odnos prema vršnjacima s teškoćama imali su oni učenici čije su škole bile uključene u projekte inkluzivnog obrazovanja. To implicira da je neophodno uključiti škole u slične projekte i omogućiti neposredni kontakt između jedne i druge grupe učenika. Autor pojmovno određuje inkluzivnu nastavu kao novi didaktički model u savremenim školama, uz ekspliciranje njenih teorijskih osnova. Potom, obrazlaže metodološki koncept eksperimentalnog empirijskog istraživanja koje se odvija u dve faze, a kojim pokušava, između ostalog, da utvrdi ukoliko interaktivna inkluzivna nastava može uticati na poboljšanje profesionalnog kvaliteta nastavnika koji je izvode. Istraživanje je pokazalo da su nastavnici razredne nastave tokom polugodišnje interaktivne obuke značajno unapredili profesionalne (pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke) kompetencije za izvođenje inkluzivne nastave u odnosu na kontrolnu grupu

nastavnika u kojoj je realizovan program tradicionalnog stručnog usavršavanja<sup>12</sup>. Ilić<sup>13</sup> u svom istraživanju, u vezi sa inkluzivnom nastavom kao inovativnim didaktičkim modelom u savremenoj školi, dolazi do rezultata koji idu u prilog inkluziji. Pokazano je da pod uticajem ovakve nastave učenici eksperimentalne grupe postižu značajno bolji uspeh u odnosu na kontrolnu grupu, u kojoj je bio zastupljen tradicionalni način rada. Inkluzivno obrazovanje kao eksperimentalni faktor uvedeno je u eksperimentalnu grupu, dok je u kontrolnoj grupi zastupljen klasičan način, a u okviru nastave srpskog jezika. Ispitivanjem su bili obuhvaćeni učenici petog razreda osnovne škole. Efekti inkluzivne nastave ogledaju se u značajno boljim postignućima, pre svega u brzini čitanja, razumevanju pročitane teksta i pismenom izražavanju ispitanika eksperimentalne grupe. Učenici ove grupe takođe su imali bolju motivaciju za rad i izraženu verbalnu kreativnost. Hrnjica i grupa autora<sup>14</sup> navode da su saradnici u eksperimentalnim vrtićima i školama, u kojima se sprovodi inkluzija, često postavljali pitanja iz kojih se jasno vidi da postoji potreba za saradnjom sa specijalnim vrtićima i školama i sa razvojnim savetovalištim, kako bi model psihosocijalne podrške imao efekte. Najčešća pitanja bila su:

1. da li je moguće izbeći regresiju prilikom uključivanja dece sa smetnjama u razvoju u vršnjačku grupu tipičnog razvoja i
2. koje je aspekte moguće razviti do određene granice, a za koje postoje ograničenja.

U Srbiji su do 2005. godine uglavnom nevladine organizacije pokretale nekoliko inicijativa kojima su pokušale da dokažu da je inkluzivno obrazovanje moguće ostvariti. Inače, termin inkluzija u Srbiji je ušao u širu upotrebu pre desetak godina. Inkluzivno obrazovanje znači mogućnost škole da obezbedi kvalitetno školovanje svoj deci, bez obzira na njihove različitosti. Ovaj proces se povezuje i sa demokratizacijom u društvu i obrazovanju. Kada se govori o društvenoj inkluziji u širem značenju i obrazovnoj inkluziji, onda se misli i na uključivanje u redovan školski sistem učenika iz marginalizovanih grupa<sup>15</sup>. Kojić i Markov<sup>16</sup>, polazeći od inkluzivnog obrazovanja kao tekovine demokratskog društva, apostrofiraju svako dete kao jedinstvenost u svojoj biopsihosocijalnoj sferi. Da bismo uspeli da ostvarimo biološke potencijale deteta, moramo pre svega da poznajemo njegovu jedinstvenost u psihosomatskom smislu. Kroz dugogodišnji pedagoški rad autorke su uočile da su deca u svom razvoju i rastu više različita nego slična, pre pokazatelji mnogih osobina, te im treba prići individualizovano. Ove razlike podjednako važe za decu tipičnog razvoja i za njihove vršnjake sa smetnjama u razvoju. Hozićeva<sup>17</sup> smatra da inkluzija treba da zauzima značajno mesto i ulogu u sadašnjem i budućem vaspitno-obrazovnom sistemu Bosne i Hercegovine. Isto mišljenje ima i kada su u pitanju sve druge zemalje koje još do danas nisu stvorile adekvatne uslove za razvoj ovog procesa. Razredna nastava kao deo školskog sistema treba da bude temelj inkluzivnom obrazovanju i prihvatanju različitosti među decom u svakom pogledu. Važno je uključiti dete sa smetnjama u redovno odjeljenje, a da pri tome ne zapostavite ostalu decu. Učitelj je taj koji treba, uz adekvatnu motivaciju, stručnu osposobljenost i podršku, da pokrene pozitivne promene kod dece tipičnog razvoja, radi prihvatanja različitosti i stvaranja osećaja jednakosti između sve dece. U tom kontekstu,

autorka smatra da studije razredne nastave treba da budu osnova za osposobljavanje učitelja da vaspitaju i obrazuju decu sa smetnjama u razvoju. Mešalić<sup>18</sup> navodi da se u svetu integracija/inkluzija dece i omladine s posebnim potrebama u redovni školski sistem sprovodi više od pola veka. Aktuelnost problema dece i omladine s teškoćama u razvoju, u novije vreme, prisutna je u zemljama bivše Jugoslavije, kao i zemljama bivšeg Istočnog bloka. Bosna i Hercegovina, uz uvažavanje međunarodnih dokumenata, uvodi proces inkluzije na svoje prostore. No, autorka navodi da se edukacijska integracija sprovodi samo u nekim redovnim osnovnim školama na području Bosne i Hercegovine, a potom daje smernice koje bi mogle doprineti inkluziji. Da bi ovaj proces bio što uspešniji, potrebno je ostvariti neke osnovne pretpostavke. Istaći ćemo njihovu sadržinu:

1. ukazivanje na aktuelnost promena u sistemu vaspitanja i obrazovanja;
2. uticaj i doprinos međunarodnih projekata pod čijim se pokroviteljstvom uglavnom i sprovodi inkluzija i
3. doprinos koji su do sada dale neke inostrane vladine i nevladine humanitarne organizacije.

Dosadašnji pokušaji sistemskog uvođenja inkluzije u škole gotovo su nemogući. Naime, ne postoji organizovan pristup ovom problemu kojim bi rukovala nadležna ministarstva u većem delu Bosne i Hercegovine. Rezultati koji su dobijeni ispitivanjem subjektivnih i objektivnih pretpostavki za uspešno uvođenje inkluzivnog školovanja, uz primenu sopstvenih modela koji su dali vrlo uspešne rezultate u okviru sprovođenja školske integracije u Bosni i Hercegovini, dobijeni su uz podršku međunarodnih projekata.

Permanentno praćenje i analiziranje odnosa prema deci sa smetnjama u razvoju u pojedinim društveno političkim formacijama pruža osnovu demokratizaciji porodičnih odnosa i školskog sistema. Odnos prema deci sa smetnjama u razvoju od prvobitne zajednice, preko robovlasničke društveno-ekonomske formacije do danas značajno se menjao. Ovaj odnos je svakako bio uslovljen promenama u društveno-političkim sistemima, razvojem proizvodnih snaga i proizvodnih odnosa, a pre svega demokratizacijom međuljudskih odnosa. Od krajnje nehumanog ponašanja prema osobama sa hendikepom, koje se moglo manifestovati kao fizičko kažnjavanje (čak lišavanje života!), preko izazivanja samilosti i filantropije, danas smo svedoci potpune integracije, odnosno inkluzije u obrazovanju u mnogim evropskim zemljama<sup>19</sup>. Inkluzija, dakle, podrazumeva mogućnost da ometene osobe ravnopravno i u punoj meri učestvuju u svim aktivnostima koje su tipične za svakodnevni život u društvu. Ona znači i potpuno učešće u društvenom životu svih pojedinaca, bez obzira na njihove različitosti. Inkluzija je filozofija koja počiva na uverenju da svaka osoba, bez obzira na individualne razlike, ima jednaka prava i mogućnosti<sup>2</sup>.

### **Primer dobre inkluzivne prakse**

Pored svih teškoća koje su u vezi sa uvođenjem inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja, vaspitači Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki”, iz Kikinde, prihvatili su decu sa razvojnim smetnjama pre više decenija, kada se o inkluziji još nije ni govorilo, niti o njenom značenjskom smislu. Prilikom

upisa u vrtić, nije zabeležen ni jedan slučaj da je odbijeno dete sa razvojnim teškoćama. Takođe, ono nije bilo samo formalni pripadnik grupe već su vaspitači ovoj deci posvećivali posebnu pažnju. Deca sa teškoćama u razvoju mogla su da rastu i razvijaju se u društvu svojih vršnjaka. Vaspitači su se oslanjali na svoje iskustvo i cilj im je bio da se ova deca socijalizuju. Ovakav način rada predstavlja jednu od najranijih faza u razvoju spontanog inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja u pojedinim kikirindskim vrtićima. Međutim, teško je utvrditi tačne vremenske periode usavršavanja spontanog inkluzivnog procesa u ovoj ustanovi, jer se proces integracije nije ravnomerno razvijao u svim vrtićima, i nisu ga podjednako prihvatili svi vaspitači. Vremenom su deca sa posebnim potrebama postala profesionalni i ljudski izazov za vaspitače. U početku su posmatrali i zauzimali zaštitnički stav u odnosu na decu sa posebnim potrebama. Ovakav model ponašanja uticao je na to da ostala deca prihvate svoje vršnjake sa teškoćama u razvoju. Međutim, dug vremenski period proveden uz decu sa razvojnim smetnjama učinio je da empatija i ljubav prema ovakvoj deci prerastu u ozbiljan profesionalni izazov. Vaspitači su pratili i beležili: ponašanje, navike, porodičnu situaciju, razvoj i sve ostalo što je predstavljalo relevantne faktore koji su u vezi sa vaspitanjem i obrazovanjem. Takođe su, u skladu sa mogućnostima, a u zavisnosti od vrste razvojnih smetnji, stupali u kontakt sa stručnjacima koji su se bavili određenim razvojnim poremećajima. Cilj ovih kontakata, a kasnije i saradnje, bio je sadržan u istrajnosti vaspitača da se posebnim pristupom detetu boravak u vrtiću učini što korisnijim i prijatnijim. Ovo je bila nešto složenija faza razvoja spontanog inkluzivnog procesa u predškolskoj ustanovi. Vaspitači su se, u međuvremenu, i samostalno edukovali, proučavajući savremenu literaturu. Takođe, pohađali su seminare posvećene deci sa invaliditetom. Nove generacije predstavljale su izazove, jer su se neki poremećaji ponavljali. Vaspitač je, u pojedinim slučajevima, mogao da primeni u vaspitno-obrazovnom procesu tretman već potvrđen u praksi. Bilo je, takođe, situacija kada se za isti razvojni poremećaj kod različite dece nije mogao primeniti tretman koji je u praksi bio potvrđen. Razlike u biopsihosocijalnom statusu koje su postojale među decom masovne populacije bile su evidentne i među njihovim vršnjacima sa posebnim potrebama. Upravo su te razlike iziskivale od vaspitača da svakom detetu u grupi pristupa individualno. S obzirom na to da je predškolski uzrast period najburnijeg razvoja, vaspitači su shvatili da moraju da se oslone na sopstveno empirijsko i teorijsko znanje, i da pomognu deci sa razvojnim teškoćama. Ovaj segment vaspitanja i obrazovanja nije bio regulisan zakonskim normama. Međutim, poznato je da socijalne, prosocijalne i emocionalne deprivacije tokom predškolskog uzrasta kasnije mogu negativno da se odraze na čitav život pojedinca. Zbog toga je vaspitač na prvom mestu vođen svojom savešću i profesionalnošću volonterski prihvatio da edukuje i decu sa razvojnim teškoćama. U predškolskom periodu počinje osnovna socijalizacija, učenje, odnosno sakupljanje kognitivnih iskustava, u kome se stvaraju uslovi za razvoj viših mentalnih funkcija. Neadekvatan pristup roditelja, vaspitača i šire društvene zajednice mogao bi da dovede do drastičnih posledica, koje bi se odrazile na psihosomatski razvoj i kod potpuno zdravog deteta predškolskog uzrasta. Nije potrebno naglašavati kakve bi tek posledice ovakav pristup ostavio na decu sa invaliditetom. Vaspitači su blagovremeno razumeli suštinu problema i preuzeli odgovornost, kada

je reč o edukaciji i rehabilitaciji dece sa posebnim potrebama. Shvatili su da puki fizički boravak deteta sa posebnim potrebama u uglu radne sobe, bez minimuma socijalnih kontakata sa drugom decom i uključivanja u aktivnosti, predstavlja razvojnu inhibiciju. Istovremeno, za same vaspitače to je profesionalni i moralni neuspeh. Smeštanje deteta u redovni vrtić bez odgovarajućeg tretmana može da pogorša njegovo stanje. Najvažniji zadatak, istovremeno i najkomplikovaniji, jeste naučiti dete da doživljava sebe kao kvalitetnu osobu i da razvije svoje potencijale do maksimuma. Vaspitač je, pre svega, podsticao, motivisao i stvarao istinski osećaj da je dete sa posebnim potrebama željeno u vaspitnoj grupi. Takođe je kod ostale dece stimulisao prosocijalno ponašanje. U zavisnosti od vrste i stepena posebnih potreba, vaspitači su postizali različite rezultate. Uglavnom se višegodišnje iskustvo u radu sa decom sa posebnim potrebama reflektovalo vrlo pozitivno na njihov biopsihosocijalni razvoj. U ovom periodu, pristup inkluzivnom procesu je sasvim ozbiljan, ali i dalje nije imao podršku šire društvene zajednice već je zavisio isključivo od stava vaspitača i pedagoško-psihološke službe određene ustanove. Ovakav pristup vaspitača prema deci sa razvojnim smetnjama doprineo je da Predškolska ustanova „Dragoljub Udicki” postane sinonim za vrtić po meri deteta. Roditelji su u sve većem broju svoju hendikepiranu decu upisivali u vrtić. Vaspitači se, tokom ovog perioda, a nakon sopstvenog iskustva i edukativnih seminara, opredeljuju da:

- bez rezerve prihvate dete sa posebnim potrebama u svoju grupu;
- prihvataju i cene različitost dece sa posebnim potrebama;
- u skladu sa svojim stručnim znanjem i tehničkim mogućnostima, pruže što kvalitetniju edukaciju;
- decu sa posebnim potrebama, u skladu sa njihovim mogućnostima, uključuju u sve vidove vaspitno-obrazovnog procesa;
- decu sa posebnim potrebama ravnopravno, a u skladu sa njihovim mogućnostima, uključuju u priredbe povodom obeležavanja praznika;
- pruže podršku koja bi im omogućila da svoje potencijale razviju do maksimuma;
- ostvaruju što kvalitetniju saradnju sa roditeljima;
- pokušaju da razbiju predrasude kod roditelja dece masovne populacije, kada su u pitanju deca sa posebnim potrebama;
- kod ostale dece razvijaju empatiju prema deci sa posebnim potrebama i dr.

Iskustvo stečeno nakon pet godina od uvođenja inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja u Predškolskoj ustanovi „Dragoljub Udicki”, u Kikindi, potvrđuje činjenicu da vaspitači, uz kvalitetnu obuku i visoke intelektualne i socijalne sposobnosti, kreativnost, emocionalnu stabilnost, kao i uz podršku stručnih službi, mogu da „iznesu“ teret inkluzije na vrlo profesionalan način. Integracija, pored značajno većih profesionalnih obaveza, za vaspitača ove ustanove predstavlja i profesionalni izazov, radost i priyatnost.

## **Inkluzivno obrazovanje – primeri iz prakse**

Pre više od trideset godina, u vreme kada se na našim prostorima još nije govorilo o inkluziji sa aspekta o kome se danas govori, profesori likovnog vaspitanja su u tadašnjoj Pedagoškoj akademiji u Kikindi sprovodili ovaj proces. Predškolska ustanova „Dragoljub Udicki” bila je vežbaonica za usmerene aktivnosti Pedagoškoj akademiji u Kikindi. Aksiom njihovog pedagoškog rada bio je da likovna deprivacija ostavlja nesagledive posledice po razvoj deteta, da nema deteta koje nije kreativno i da svako dete individualnim pristupom može da se podstakne na likovno izražavanje. Oni takođe smatraju da usmerenu aktivnost treba posmatrati kao alfu i omegu u kontekstu korelacije i interdisciplinarnosti ostalih pojedinačnih aktivnosti. Dete pre nauči da crta nego što govori i piše. Njegova likovna ekspresija može da ukaže na vanserijsku darovitost, može da ima dijagnostičku ulogu u identifikovanju nekih problema, ili da se primenjuje u terapeutske svrhe. Likovno vaspitanje, čak i posredno, može da utiče na to da dete koje ne voli neku usmerenu aktivnost započne, uz adekvatan rad metodičara likovnog vaspitanja, da je voli. Takođe, ispoljavajući sopstveni trud i rad, ako nema dovoljno samopouzdanja i samopoštovanja, počinje da veruje u sebe. Početkom 2004. godine, na inicijativu profesorke metodike likovnog vaspitanja i specijalne pedagogije, organizuju se vannastavne aktivnosti, kako bi studenti tadašnje Više škole za obrazovanje vaspitača uspostavile kontakt sa osobama sa invaliditetom, radi suzbijanja predrasuda koje su bile prisutne. U periodu od 2004. do 2007. godine održano je niz vannastavnih aktivnosti čiji su učesnici bili: osobe sa invaliditetom, njihovi roditelji, inkluzivni vaspitači, stručnjaci različitih profila koji su se bavili sprovođenjem inkluzije i dr. Spontano druženje dobilo je vrlo kvalitetne profesionalne prefikse, jer su osobe koje su bile pozivane da održe tribinu studentima dolazile na druženja izuzetno pripremljene, samouverene, spremne da odgovaraju i na tzv. osetljiva pitanja. Gotovo svi studenti su, pored ogromnog broja obaveza, bili uključeni i u vannastavne aktivnosti koje su se bavile inkluzijom. Jedno vreme, studenti su čak pokrenuli i list „Inkluzija”. Pored ovoga, organizovane su posete i pedagoška praksa u inkluzivnim vrtićima i igraonicama. Takođe, studenti su se povezali sa različitim udruženjima osoba sa invaliditetom. Školske 2007/08, Viša škola za obrazovanje vaspitača prerasta u Visoku školu za obrazovanje vaspitača strukovnih studija. Tom prilikom, kao prvi studijski predmet iz oblasti specijalno-edukacijske i rehabilitacijske gupe nastavnih predmeta uvedena je specijalna pedagogija, kao obavezni i inkluzivno obrazovanje, kao izborni predmet. Studenti su se prilikom odabira tema za diplomski rad opredeljivali i za teme iz specijalne pedagogije. Školske 2009/10. godine, na Visokoj školi za obrazovanje vaspitača, u okviru specijalsitičkih studija, Komisija za akreditaciju odobrila je da se u Nastavni plan i program uključi Inkluzivni smer, u okviru ovih studija. Takođe, uveden je još jedan smer - Metodika likovnog vaspitanja, koja je u okviru svojih obaveznih i izbornih predmeta, kao i u ostalim segmentima, podjednako izučavala decu tipičnog i onu sa smetnjama u razvoju. Između ovih grupa dece, u okviru smera Metodika likovnog vaspitanja, barijere nije bilo. Najpreciznije rečeno, iz svega izloženog možemo zaključiti da se u Vaspitačkoj školi u Kikindi više od tri decenije



razvija inkluzivni sistem vaspitanja obrazovanja. Njegovi inicijatori bili su metodičari likovnog vaspitanja sa vaspitačima Predškolske ustanove „Dragoljub Udicki” iz Kikinde. Individualni pristup svakom detetu podrazumeva plansko i sistematsko traženje najkvalitetnijeg rešenja da dete koje u početku nije želelo likovno da se izrazi to ipak sa velikom radošću učini. Zatim, metodika likovnog vaspitanja koristi se kao okosnica za interdisciplinarni pristup realizaciji svih ostalih metodika. Svakako, navedene su samo neke od tekovina spontane inkluzije koja danas počiva na savremenim teorijskim i empirijskim osnovama, koje su rezultat rada naučnika i stručnjaka iz celog sveta. Decu sa smetnjama u razvoju podstiču studenti, vaspitači i profesori da učestvuju u svim usmerenim aktivnostima, a u skladu sa svojim mogućnostima. S obzirom na to da se u Predškolskoj ustanovi „Dragoljub Udicki” od školske 2005/06. odvija proces integracije, susret profesora metodičara i dece sa smetnjama u razvoju bio je svakodnevno, kako se metodička praksa odvijala u vrtićima ove ustanove. Klasične pripreme za usmerene aktivnosti studenti su prilagođavali i upotpunjavali individualnim pristupom deci sa smetnjama u razvoju. Da bi ravnopravno sa vršnjačkom populacijom učestvovalo u usmerenim aktivnostima, student je morao od vaspitača da sazna što više o osobinama deteta i da ga vrlo pažljivo posmatra. Za to vreme, drugi studenti izvode usmerenu aktivnost, kako bi se dete uključilo i anticipirao njegov učinak u konkretnom radu. Individualnim pristupom i podrškom studenata, vaspitača, profesora i vršnjačke populacije, dete bi bilo podsticano da bude aktivan učesnik. Samopouzdanje i samopoštovanje, pod takvim okolnostima, kod ovakvog deteta bi se razvijali i ono bi iskazivalo prijatna osećanja. Primere dobre inkluzivne prakse koje izdvajamo kao posebne, uz napomenu da je ovakvih slučajeva znatno više, u kontekstu razvijanja pedagoškog modela podrške deci sa posebnim potrebama.

*Primer 1. Uključivanje dece sa Daunovim sindromom i autizmom u inkluzivni vrtić*

Interdisciplinarni timovi za podršku ovoj deci delovali su kompatibilno. Medicinski i specijalno edukacijski i rehabilitacijski modeli podrške, koji su do tada bili primenjivani kao tradicionalni u rehabilitaciji ove dece, dopunjeni su pedagoškom podrškom koja je pružana u okviru vrtića. Deca su redovno odlazila na kontrolne preglede u medicinske ustanove i na specijalno edukacijske i rehabilitacijske tretmane, ali su bez prestanka pohađala i vrtić. Dete sa Daunovim sindromom bilo je u celodnevnom boravku, a autistično dete je, nakon postepenog uključivanja u vrtić počev od 30 minuta na dan, boravilo i do tri sata u vrtiću. Oba deteta su muškog pola. Deca su bila uzrasta 6 godina, u vreme kada je počela primena vaspitno-obrazovnih programa prilagođenih njihovim potrebama. Na osnovu težine intelektualnog deficita, deca su kategorisana kao lako mentalno retardirana sa IQ oko 70. Pre primene programa podrške u redovnom vrtiću, dete sa Daunovim sindromom je dve školske godine boravilo u redovnom vrtiću. Međutim, za njega u to vreme nije bio obezbeđen individualni plan i program podrške, koji su definisani i realizovani prilikom i tokom pripreme za polazak u školu. Dete sa autizmom je pre upisa u redovni vrtić dve godine pohađalo specijalnu predškolsku ustanovu.

Pre polaska u redovni vrtić, za dete je sačinjen individualni plan i program podrške. Program podrške ovoj deci se sprovodio u različitim vrtićima, ali oba deteta su bila u vaspitno-obrazovnim grupama koje su bile obuhvaćene obaveznim programom pripreme za polazak u školu. Grupe su činila deca tipične populacije sa po 25 polaznika. Početne osnove inkluzije ove dece u vrtić činili su sledeći faktori: obučeni vaspitač koji je uspostavio kvalitetan odnos sa porodicom, zatim sa oligofrenologom, logopedom i psihologom. Koordinatori između vaspitača i medicinskog tima koji su sprovodili tretman bili su roditelji. Oni su nakon svake medicinske kontrole dece obavestavali vaspitače o mišljenju medicinskih stručnjaka i o preporukama, koje bi trebalo realizovati u okviru programa pedagoške podrške. Nakon prikupljenih podataka o ovoj deci i procene nivoa fizičkog, kognitivnog, socijalnog i emocionalnog statusa, timski se pristupilo izradi individualnih planova i programa rada sa decom u vrtiću, a koji su prilagođeni planu i programu predškolske ustanove. Članove tima činili su: vaspitač, roditelji, oligofrenolog, logoped, psiholog i pedagog. Individualni plan i program rada u inkluzivnom vrtiću sastojao se od: ličnih podataka deteta, trenutnog nivoa razvoja deteta, ciljeva i zadataka IPP, prilagođavanja prostornih uslova i evaluacije efikasnosti programa. Predviđeno je da se plan sprovede tokom cele školske godine, i da se, u zavisnosti od potreba, programi mogu menjati. Posle primenjenog individualnog programa podrške deci sa posebnim potrebama, a na osnovu prikupljenih podataka i izvršenih merenja, urađena je evaluacija efikasnosti individualnih planova i programa podrške. Efekti primene IPP mereni su prema definisanoj listi varijabli korišćenih pre primene programa podrške. Dobijeni rezultati su svakako predmet razmatranja stručnih timova, a u cilju unapređivanja inkluzivne prakse. Ovim radom u taj segment ne zalazimo. Na ovom mestu iznosimo samo najbitnije pokazatelje napredovanja dece, koju su kontinuirano pratili vaspitači, nakon pohađanja redovnog vrtića. Dete sa Daunovim sindromom je, nakon primene individualnog programa podrške, pokazalo napredak:

- u govoru na sintaksičkom i semantičkom nivou;
- u motoričkim sposobnostima;
- emocionalnoj zrelosti i
- socijalizaciji ( koja je i pre primene individualnog plana i programa podrške bila ostvarena), ali sada je dobila kvalitetniju dimenziju.
- Vršnjačka grupa je u potpunosti prihvatila i podržala dete sa Daunovim sindromom.
- Autistično dete je, nakon primene individualnog programa podrške, pokazalo napredak:
- nakon dva meseca boravka u vrtiću, dete se bez agresivnih reakcija odvajalo od majke;
- hiperaktivnost je znatno smanjena;
- dete je povremeno uspostavljalo kontakt očima sa vaspitačicom, uz ispoljavanje gestovne komunikacije kada je htelo da ostvari neki novi cilj;
- gestovna komunikacija je u nekim zahtevima zamenjivana govorom. Smanjena je upotreba stereotipnih fraza. Dete je češće upotrebljavalo i po tri reči koje do tada nije koristilo, a da je vaspitačica znala šta ono hoće;

- dete je burno reagovalo ukoliko bi vaspitačica napustila radnu sobu, ali ne i ako mu ne bi posvećivala pažnju, kako je bilo u početku;
- vreme boravka deteta u vrtiću postepeno se produžavalo;
- na usmerenim aktivnostima muzičkog vaspitanja (vrtić je vežbaonica za studente Vaspitačke škole za ovu oblast), nakon prvog slušanja melodije, odmah je ponavljalo melodiju, što je izazivalo simpatije kod vršnjačke grupe. Sticao se utisak da dete želi socijalnu interakciju, ali ne zna kako da je ostvari;
- na izmene u dnevnom ritmu dana dete je reagovalo pozitivno – izlazak u dvorište i odlazak u šetnju. Procena vaspitačice je da se socijalna udaljenost deteta od druge dece smanjila.

Vršnjačka grupa je u potpunosti prihvatila autistično dete. Roditelji su, nakon primene ovih programa, upisali decu u Specijalnu školu, u Kikindi.

*Primer 2. Slučaj deteta koje potiče iz izrazito siromašne porodice*

Dečak uzrasta 6 godina, školske 2000/01, prvi put je upisan u vrtić, što znači da je tek nekoliko meseci boravio u vrtiću. Potiče iz izrazito siromašne porodice, tiho je, nenametljivo i povučeno dete. Vršnjaci iz grupe uglavnom ga izbegavaju. Deca se pripremaju za usmerenu aktivnost – likovno vaspitanje, kojoj prisustvuju studenti i profesor metodike likovnog vaspitanja. Vaspitačica konstatuje da je neko iz grupe ošteti novu igračku. Ona traži da joj saopšte ime krivca. Svi pogledi su upereni ka detetu iz marginalizovane grupe, pomenutog na početku studije slučaja. Na kraju, jedno po jedno dete naglas izgovara ime siromašnog dečaka. On ne negira krivicu. Prihvata je. Profesor likovnog sumnja da je dete zaista oštetilo igračku. Vaspitač smiruje grupu, a nakon toga profesor likovnog vaspitanja paradigmom o poštenju, posledicama laži, drugarstvu, saosećanju, humanosti i istini podstiče decu na razmišljanje. Postavlja im različita pitanja. Na jedno od pitanja, deca daju odgovor da je bolje slagati nego biti kažnjen. Profesor ih dalje navodi na razgovor, da bi se na kraju sva deca složila da je bolje biti iskren i pošten, a da je loše ne saopštavati istinu i odbacivati drugu decu samo zbog toga što su siromašna. Nakon nepunih desetak minuta, identifikuju dete koje je zaista oštetilo igračku, a koje je u isto vreme i omiljeno u grupi. Ono počinje da plače i da vrši pritisak na ostalu decu da pokažu ko je oštetio igračku. Nekoliko sekundi traje tajac. Deca ostaju pri svojoj tvrdnji da je omiljeni dečak oštetio igračku. Na kraju, dete priznaje da je oštetilo igračku slučajno, jer je želelo da se našali, ali je, sticajem okolnosti, siromašno dete snosilo posledice. Ovaj primer potkrepljuje mišljenje autorke Jevtić<sup>20</sup> da savremena pedagoška misao dete, odnosno vaspitanika, aktivira. I ono se stavlja u položaj subjekta. Deci se dozvoljava da u neposrednim moralnim situacijama biraju ponašanje, potencira se jednakopravnost svih učesnika vaspitno-obrazovnog procesa. Zbog toga je potrebno intenziviranje interaktivnog odnosa vaspitanika sa sredinom, a u cilju razvoja interaktivne, emancipatorne i komunikativne pedagogije. Ove tendencije smatraju se snažim i neophodnim i u sadašnjim društvenim prilikama. Profesorka likovne kulture podstakla je decu da, u određenoj situaciji, između stereotipa i predrasuda, izaberu moralno ponašanje.

*Primer 3. Slučaj vaspitačice sa dvadeset godina radnog iskustva*

Vaspitačica je primetila da devojčica uzrasta 6 godina ima problema sa vidom. Saopštila je svoju pretpostavku majci. Nakon nekoliko dana, roditelji traže da se devojčica premesti u drugu vaspitno-obrazovnu grupu, jer nisu zadovoljni radom vaspitačice. Dete su, navodno, vodili kod oftalmologa, ali je nalaz uredan. Uprava ustanove premešta dete u drugu grupu, koja se nalazi u istom vrtiću. Vaspitačica se svakodnevno sreće sa roditeljima koji sa njom ne žele da razmene ni konvencionalne fraze. Oseća se profesionalno deprivirano, ali joj sujeta nije povređena. Prihvata činjenicu da je pogrešno procenila status deteta. Iskreno se izvinjava majci zbog pogrešne procene i diskretno prati rast i razvoj devojčice koja se nalazi u drugoj grupi. Koleginicu u čiju je grupu dete prebačeno korektno je izvestila o nivou psihosomatskog statusa deteta i razmenjuje iskustva sa njom, a za dobrobit devojčice. Vaspitačica ni u jednom momentu svoju povređenost nije postavila iznad profesionalnosti i moralnog ponašanja. Nakon nekoliko meseci, majka dolazi kod vaspitačice i saopštava joj da je kod devojčice dijagnostikivano teško oštećenje vida i da će morati da pohađa specijalnu školu za slepe i slabovide. Majka se javno izvinjava vaspitačici, pred koleginicama i saradnicima, a kao razlog navodi činjenicu da otac nije želeo da prihvati realno stanje svog deteta. Iskrenost koju je majka izrazila zbog činjenice da nije prihvatila mišljenje iskusnog i savesnog profesionalca izazivaju kod vaspitačice osećanje razumevanja i empatije za takvo ponašanje.

*Primer 4. Vaspitačica koja je bila protiv uvođenja pilot programa inkluzivnog vaspitanja i obrazovanja*

Svi vaspitači jedne predškolske ustanove prihvatili su deklarativno program inkluzije, osim jednog. Vaspitačica je navela niz razloga zbog kojih smatra da je nemoguće sprovesti program inkluzije, i otvoreno je bila protiv ovog procesa. Sticajem okolnosti, u vaspitno-obrazovnoj grupi imala je dete koje se razlikovalo od ostalih. Zainteresovala se za problem, a u isto vreme i emotivno vezala za dete. Kod njega je dijagnostikovano autizam. Vrlo brzo, vaspitačica se uključila u rad interdisciplinarnog tima za pružanje podrške detetu sa autizmom. Ovaj vaspitač danas je najveći zagovornik inkluzije u svojoj ustanovi, i rado prihvata profesionalne izazove, kad su u pitanju deca sa smetnjama u razvoju. Takođe, nikad ne poriče da su je neiskustvo i nedostatak informacija naveli da se usprotivi inkluziji. Kod dece podstiče razvoj za pravednost, moralnost, empatiju, toleranciju... Istraživanje sprovedeno na nivou predškolske ustanove, u njoj vaspitno-obrazovnoj grupi potvrđuje njeno moralno opredeljenje prema različitostima i rezultate njenog pedagoškog rada.

*Primer 5. Vaspitačica koja je doprinela humanijem odnosu prema detetu sa smetnjama u razvoju prilikom testiranja za upis u školu*

Dečak uzrasta 7 godina ima autistični poremećaj. Komisija za kategorizaciju treba da proceni da li će dete početi da pohađa specijalnu ili redovnu školu. Majka je uzbuđena i to saopštava vaspitačici. Ona odlučuje da, pored majke, i sama prisustvuje proveru detetovih sposobnosti pred komisijom. Prilikom

provere, koriste se uobičajeni zadaci, na isti način kao što se to čini i kod dece tipične populacije. Između ostalog, dete sa autizmom nedopustivno dugo čeka red, da bi bila izvršena provera spremnosti za njegov polazak u školu. Zatim, prilikom zahteva da nacрта neki predmet, detetu se daje vrlo mali papir. Članovi komisije mu se obraćaju komplikovanim i dugim pitanjima, glasno komentarišu detetovu nemogućnost da izvrši neki nalog i sl. Dete na pokazuje emocije, ali jasno se primećuje da majka postaje nervozna, a na osnovu izraza na licu vidi se da je vrlo uznemirena. Vaspitačica se kulturno obraća komisiji i objašnjava da je ona godinama član multidisciplinarnog tima koji prati rast i razvoj deteta. Objašnjava da su oligofrenolozi, logopedi, klinički psihijatri i klinički psiholozi uložili mnogo rada i truda u toku rehabilitacije deteta, te da prilikom testiranja treba biti strpljiv i taktičan. Zatim saopštava da je dete godinu dana u okviru inkluzivnog procesa bilo obuhvaćeno posebnim pedagoškim programom podrške i pomoći, i da ne funkcioniše na uobičajen način, odnosno da mu je potreban poseban pristup. Posle kraće rasprave sa komisijom, vaspitačica dobija dozvolu da pitanja i zadatke preformuliše i saopšti ih na način prihvatljiv detetu, a u cilju dobijanja realnog psihosomatskog statusa deteta. Nakon izvršene provere, komisija predlaže da se dete upiše u specijalnu školu. Majka je zadovoljna, jer je multidisciplinarni tim i pripremio za takvu činjenicu. Međutim, stereotipan stav komisije prilikom testiranja deteta ju je uznemirio, jer je u jednom momentu bila sigurna da dete neće biti predloženo ni za upis u specijalnu školu. Vaspitačica je pored prosocijalnog i altruističnog ponašanja prikazala sebe i svoj poziv kroz prizmu moralnosti. Ona je svoje profesionalne kvalitete u radu sa autističnim detetom dokazala, ali oni bez moralnog epiloga nisu kompletni. Njena anticipacija da dete u određenim okolnostima neće prikazati komisiji svoje prave vrednosti i da će majka biti uznemirena i tužna pokazale su se kao tačne. Ona je zbog toga, probijajući pravne i profesionalne barijere, iskoristila moralni aspekt situacije kako bi pomogla osobama sa kojima nije mogla da napravi emocionalnu distancu.

*Primer 6. Odnos roditelja deteta opšte populacije prema detetu sa razvojnom disfazijom*

Dečak sa razvojnom disfazijom bio je socijalno odbačen od vršnjaka u vaspitno-obrazovnoj grupi. U početku je bilo pokušaja da mu se deca približe, ali ono ih je zbog govornog poremećaja izbegavalo. Vaspitno-obrazovna grupa brojala je više od tridesetoro, pa vaspitač nije mogao adekvatno da reaguje kako bi pomogao da se dete sa razvojnom disfazijom socijalizuje. Vršnjaci su se, u zavisnosti od svojih interesovanja, delili u grupe, a dete sa razvojnom smetnjom bilo je samo. Po izrazu lica videlo se i da je tužno. Prilikom usmerenih aktivnosti, kada je trebalo da rešava zadatke putem grafomotorike (radne sveske i listovi), pokazivalo je visok nivo kognitivne efikasnosti i činilo se da je jedino tada zadovoljan što je u vrtiću. Roditelji jednog deteta iz grupe su primetili usamljenog dečaka i pitali su vaspitača šta se sa detetom događa i zašto je socijalno odbačen. Nakon obrazloženja, predložili su svom detetu da pozove dečaka sa razvojnom disfazijom u posetu svojoj porodici. Njihovo dete se opiralo takvom predlogu, jer nije želelo da bude izuzetak i da se druži sa onim koga su svi odbacili. Roditelji su mu objasnili da takvo ponašanje nije moralno i da nije humano da dečaka odbace samo

zbog toga što ima govorni poremećaj. Dete je posle razgovora i podrške roditelja počelo da se približava dečaku sa razvojnom disfazijom i na kraju su počeli intenzivno da se druže i van vrtića. Posle nekoliko meseci, dete je polako počela grupa da prihvata i vršnjaci su ga pozivali na rođendane. Dete je polakao sticalo samopouzdanje i samopoštovanje, i uspelo je da uspostavi verbalnu komunikaciju sa vršnjacima i okolinom. Svi oni koji su želeli, u relativno kratkom roku, mogli su da razumeju govor deteta. Pitanje uspostavljanja govorne komunikacije ležalo je samo u želji, altruizmu, prosocijalnom ponašanju i moralnom stavu sagovornika da razume različitost. Deca predškolskog uzrasta u različitim pedagoško-psihološkim situacijama u vrtiću spontano iskazuju svoju empatiju, prosocijalnost, altruizam, toleranciju i etičnost. Ipak, ponekad je potrebno da ih na to podstaknu autoriteti, kao što je to slučaj u ovom primeru. Rezultati navedenih ispitivanja pokazuju da postoje pozitivni efekti primene individualnih programa podrške deci sa posebnim potrebama. Ovo upućuje na mogućnost pedagoškog modela pomoći deci sa posebnim potrebama u vrtiću. Činjenica da je vršnjačka populacija u potpunosti prihvatila decu sa smetnjama u razvoju predstavlja značajan napredak u razvijanju njihovog tolerantnog, humanog i prosocijalnog ponašanja. Potvrdu o ovakvom stavu možemo naći i u istraživanju Kostelnika i sar.<sup>21</sup> da pozitivan model ponašanja odraslih prema različitostima može da utiče na prihvaćenost dece sa posebnim potrebama u grupi. Danas gotovi svi profesori ove Škole, u manjoj ili većoj meri, pokušavaju da daju svoj doprinos inkluzivnom obrazovanju.

### **Zaključak**

Inkluzija je, po mišljenju autora, elementarno pravo svakog čoveka i zbog toga smatra da vaspitanju i obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, posmatrano iz teorijske i praktične perspektive, u našim uslovima treba posvetiti veću pažnju. Na prvom mestu, potrebno je uvesti odgovarajuću studijsku grupu predmeta, koja bi ispunjavala sve uslove da budući vaspitač bude osposobljen da radi sa decom sa smetnjama u razvoju. Program specijalno-edukacijske i rehabilitacijske grupe predmeta ispunjavao bi međunarodne zahteve koji se odnose na kvalitet, savremenost, primenjivost i fleksibilnost, u kontekstu izvođenja teorijske i praktične nastave u vrtićima. Uloga vaspitača bi, sa aspekta inkluzije, bila još značajnija u odnosu na već dovoljno zahtevan i važan dosadašnji redovni sistem obrazovanja. U tom smislu, prilikom upisa studenata na vaspitačke fakultete i visoke škole treba praviti kvalitetan odabir kandidata. Oni koji žele da odaberu ovakvu vrstu škole, pored iznadprosečnih intelektualnih sposobnosti i kreativnosti, trebalo bi da budu socijalno sposobne i emocionalno stabilne ličnosti. Jedino sa takvim osobinama mogli bi da savladaju teorijske i pragmatične zahteve studijskih programa i da ih kvalitetno primenjuju u svom budućem profesionalnom radu. Ovo bi praktično značilo da bi se detetu sa smetnjama u razvoju pored medicinskog, specijalno-edukacijskog i rehabilitacijskog, psihosocijalnog i drugih modela pomoći, pružio i pedagoški program podrške, koji bi kompatibilno delovao i pružio detetu veću mogućnost za kvalitetan život. Važno je da u svesti prosečnog građanina jednog demokratskog društva zaživi ideja integracije kao kvalitetnog sistema vaspitanja i obrazovanja,

od kojeg korist ima celo društvo. Inkluzija, pored dece sa smetnjama u razvoju, obuhvata i decu tipičnog razvoja, roditelje dece, vaspitače, učitelje, pedagoško-psihološko službu, sve ostale zaposlene u vrtiću i školi u užem smislu, takođe, i širu društvenu zajednicu u sistemski i moralno rešenom smislu. Inkluzija treba da bude sinonim za humanost, toleranciju, prosocijalnost, altruizam... ali da ima snažnu podršku i pomoć države.

## Literatura

1. Rajović R. IQ deteta – briga roditelja. Novi Sad: Mensa – NTC sistem učenja. 2009.
2. Došen Lj., Gačić-Bradić D. Vrtić po meri deteta – priručnik za primenu inkluzivnog modela rada u predškolskim ustanovama. Beograd: Beograd: Save the Children UK, Program za Srbiju.
3. Đević R. Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 41 (2), 367-382. 2009.
4. Vujačić, M. Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, 38 (1), 190-204. 2006.
5. Nikolić, M., Katarina-Mitrović V. Korak ka inkluziji obrazovanja. Pedagoška stvarnost, 55 (5-6) 479-491. 2009.
6. Mešalić Š., Mahmutagić A., Hadžihasanović H. Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja. Tuzla: Defektološki fakultet. 2004.
7. Andrejević D. Rana intervencija u Evropi. Beograd: Zadužbina Andrejević. 2005.
8. Guberina-Abramović. D. Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi. Zagreb: Školska knjiga. 2008.
9. Vukajlović B. Inkluzivno obrazovanje – stavovi roditelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju. Banja Luka: Naučna knjiga. 2004.
10. Hrnjica S. i sar. Škola po meri deteta 2 – priručnik za primenu inkluzivnog modela prelaska sa razredne na predmetnu nastavu za učenike sa teškoćama u razvoju. Beograd: Save the Children UK – Program za Srbiju. 2009.
11. Đević R., Đerić I., Stanišić J. Spremnost učenika redovne škole da prihvate decu sa teškoćama u razvoju. Nastava i vaspitanje, 58 (4), 561-578. 2009.
12. Ilić M. Obrazovno-vaspitni efekti inkluzivne nastave. Pedagogija, 64 (1), 97-111. 2009a.
13. Ilić M. Odgojno-obrazovni efekti inkluzivne nastave. Odgojne znanosti, 11, 2, 111-128. 2009b.
14. Popadić R. Od netolerantnog do inkluzivnog vaspitanja dece sa posebnim potrebama. Zbornik radova Učiteljskog fakulteta, Užice, (5) 341-352. 2004.
15. Radivojević D. i sar. Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse. Beograd: Fond za otvoreno društvo. 2007.
16. Kojić M., Markov Z. Pedagoški model podrške i hiperaktivna deca kroz prizmu metodike likovnog vaspitanja. Nastava i vaspitanje, 3, 436-453. 2010.
17. Hozić I. Inkluzija za sve. Pedagoška stvarnost, 55 (3-4), 440-445. 2010.
18. Mešalić Š. Značaj međunarodnih projekata za uvođenje inkluzije u školski sistem u Bosni i Hercegovini. Beogradska defektološka škola, (3), 207-219. 2006.
19. Hrnjica i sar. Škola na kvadrat – model povezivanja specijalnih i redovnih škola. Beograd: Save the Children UK – Program za Srbiju. 2009.
20. Jevtić, B. (2008). Savremena shvatanja o metodama podsticanja i sprečavanja u moralnom vaspitanju. Pedagogija, 63(4), 580-588.
21. Kostelnik M.J., Onaga E., Rohde B. & Whiren A. Djeca sa posebnim potrebama – priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb: Educa. 2004.

## IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISORDERS

### Summary

*One of the basic conditions for inclusive education in a preschool institution is adequate competence of educators and expert associates for their work with children who have developmental disorders. This means the transformation of higher schools for preschool teaching and of faculties. The transformation of higher schools relates primarily to the implementation of new courses with contents dealing with issues of inclusive education. In addition to introducing special educational and rehabilitation group of subjects in the theoretical framework; methodological practice will change during the realization of special subjects in a kindergarten. During this practice, the approach to a child will be individualized. The authors provide examples from pedagogical work which show the improvement of quality of life of preschool children with developmental disorders in the context of the interweaving of theory and practice. They emphasize methodological practice from methodology of art education which contributes to the development of pedagogical model which helps children with developmental disorders. In fact, in their opinion, in regular kindergartens, pedagogical program that helps and supports children with developmental disorders should be developed comparatively and appropriately together with the already established traditional medical and special-educational model.*

**Key words:** *the children with developmental disorders*



# UTJECAJ RANOG INTEGRACIJSKOG PROGRAMA NA DIJETE S NEURORAZVOJNIM RIZIKOM

Joković Oreb I.<sup>1</sup>, Ljutić T.<sup>2</sup>, Pinjatela R.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Kabinet za ranu psihomotoričku stimulaciju, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu

<sup>2</sup> Dječji vrtić „Potočnica“, Zagreb, R. Hrvatska

## Sažetak

*Rane godine života djeteta izuzetno su važne za njegov motorički, kognitivni, emocionalni i socijalni razvoj, što dijete čini jedinstvenom bio-psiho-socijalnom strukturom. Zbog nepredvidivosti psihomotoričkog razvoja djeteta s neurorazvojnim rizikom, važna je rana detekcija, dijagnostika neurorazvojnih odstupanja, multidisciplinarno praćenje i rana re/habilitacija. Dok su prvobitni programi rane intervencije u Hrvatskoj bili pretežno usmjereni na dijete i njegove poteškoće, danas se veliki naglasak stavlja i na podršku obitelji. Plastičnost nezrelog novorođenačkog mozga omogućuje nam da ranim uključivanjem ugrožene novorođenčadi u neurorazvojne i rehabilitacijske programe preveniramo ili umanjimo neka psihomotorička oštećenja. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi utjecaj Ranog razvojnog integracijskog programa na dijete s neurorazvojnim rizikom. Program se provodio u obitelji, a roditelji su educirani o načinu poticanja djeteta kroz svakodnevne aktivnosti. Re/habilitacijski program sadržavao je komponente usmjerene na normalizaciju mišićnog tonusa, senzornu integraciju, poticanje orofacijalne muskulature (komponente govora), te poticanje kognitivnog razvoja, za jedno dijete kroz prvu godinu života. U procjeni psihomotoričkog razvoja korišteni su Denver Developmental Screening II Test (DDST) i Gross Motor Function Measure (GMFM-66). Evaluacija rezultata izvršena je komponentnom analizom promjena stanja djeteta opisanog nad skupinom kvantitativnih varijabli, registriranih kroz određeno vremensko razdoblje. Ovakav način obrade podataka omogućen je primjenom algoritma INDIFF. Glavna komponenta promjena prikazuje napredak u cjelokupnom psihomotoričkom razvoju djeteta. Dobiveni rezultati pokazuju da pravovremena intervencija (bazirana na programu koji prati svakodnevne aktivnosti u dojenačkoj dobi) te bliska suradnja stručnjaka i obitelji imaju pozitivan utjecaj na razvoj djeteta rođenog s neurorazvojnim rizicima, kao i na kvalitetnije relacije unutar same obitelji.*

**Ključne riječi:** dijete s neurorazvojnim rizicima, obitelj, rani integracijski program

## Uvod

Suvremena istraživanja pokazuju trend povećanja broja novorođenčadi rođene s neurorazvojnim rizikom. Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije, 6-7% djece rođeno je s neurorazvojnim rizikom. Važna je njihova što ranija detekcija, kako bi i psihomotorička re/habilitacija započela što ranije<sup>1</sup>. Jakupčević – Grubić<sup>2</sup> navodi da se u Hrvatskoj godišnje rodi oko 6000 djece s neurorazvojnim rizikom, što čini između 10 i 12 % u odnosu na ukupan broj rođene djece. Peter<sup>3</sup>, Švaljug<sup>4</sup> navode podatak o 4500 – 5000 djece rođene s neurorazvojnim rizikom, što čini 11 –12% u odnosu na ukupan broj rođenih u Hrvatskoj. Razvojni procesi mozga u ranom postnatalnom razdoblju, posebice reorganizacija moždane kore su temelj plastičnosti mozga te pružaju izvanredne mogućnosti oporavka nakon oštećenja središnjeg živčanog sustava nastalog prije, za vrijeme ili odmah nakon poroda. Neophodno je važno pravovremeno otkrivanje i prepoznavanje odstupanja od tipičnog razvoja, jer uspjeh rehabilitacije ovisi o dobi djeteta u kojoj je ono uključeno u tretman, a tek potom o težini oštećenja. Iskustva u programima rane razvojne re/habilitacije pokazala su da se na procese plastičnosti može djelovati adekvatnim, sustavno provedenim stimulacijama<sup>5</sup>. Osnovni cilj ovog istraživanja je ispitivanje utjecaja ranog integracijskog programa na dijete s neurorazvojnim rizikom, koji se temelji na poznavanju transdisciplinarnog pristupa za ranu intervenciju, poznavanjem osnovnih terapijskih koncepata; neurorazvojnog tretmana i programa senzoričke integracije te primjena bazičnih elemenata navedenih koncepata prilagođenih individualnim potrebama djeteta s neurorazvojnim

rizikom<sup>6</sup>. Koncept istraživanja sastojao se od: a) strukturiranja ranog re/habilitacijskog programa za dijete s neurorazvojnim rizikom i b) istraživanja nekih aspekata dijagnostike u ranoj intervenciji (Denver Developmental Screening II Test, Gross Motor Function Measure). Klinička iskustva su pokazala da se ranom intenzivnom primjenom stimulacije oštećenog područja psihomotorike mogu postići veliki rezultati zbog tzv. plastičnosti živčanog sustava tj. mogućnosti moždanog tkiva djece da se održi funkcionalni kapacitet zamjenom oštećenog tkiva nekim drugim tkivom. Posebno je važno naglasiti da se procesi neuroplastičnosti mogu izazvati preko osjetila, što se mora iskoristiti u rehabilitaciji i edukaciji djece s oštećenjem središnjeg živčanog sustava<sup>5</sup>.

### **Metode rada**

U rani integracijski program uključena je djevojčica dojenačke dobi s dijagnozom visoko neurorizičnog djeteta. Rođena je s 30 tjedana, porođajne mase 1060 grama. Djevojčica je rođena iz prve kontrolirane trudnoće. Trudnoća je bila uredna do 30 tjedna, kada je zbog izrazitog povećanja tlaka majke (preeklampsija) dovršena hitnim carskim rezom. Pri prvom posjetu djevojčica je kronološke dobi 4 mjeseca i 14 dana, tonus mišićne fluktuirajući, ali prema hiper, prsti čvrsto u šaci, stopala u plantarnoj fleksiji majka navodi guranje glave u podlogu i izvijanje, glava je asimetričnog držanja u laterofleksiji desno (posljedica tromjesečnog boravka u inkubatoru), pri podizanju tijela glava visi bez kontrole, prati igračku do 30° lijevo i 45° desno u položaju na leđima, ali ju ne hvata, u položaju na trbuhu okreće glavu uvijek u desnu stranu kratko ju odižući od podloge. Rehabilitacijski program provodio se u okviru projekta «Razvojni integracijski programi za rane intervencije i provedba pilot projekta rane intervencije u obitelji» Centra za rehabilitaciju Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta, podržanog od Ministarstva obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti.

U svrhu istraživanja definirane su kvantitativne i kvalitativne varijable. Kvantitativne varijable čine varijable po uzoru na Denver II test, Gross Motor Function Measure (GMFM – 66). Denver Developmental Screening Test omogućuju rano prepoznavanje različitih teškoća u razvoju, a obuhvaća područja grube motorike (GruMot), jezika, (RazGov) fine motorike (FinMot) i socijalnog razvoja (SocRaz). On spada u grupu screening testova budući da se njegovom primjenom ne dobiva kvocijent razvoja već se okvirno procjenjuje da li dijete zaostaje u razvoju u odnosu na svoje vršnjake. Koristi se kod djece u dobi od 1 mjeseca do 6 godina<sup>7</sup>. Gross Motor Function Measure test koristi se u svrhu prepoznavanja određenih odstupanja u dječjem razvoju. Obuhvaća područja ležanje/rolanje (LezRol), sjedenje (Sjeden), puzanje (Puzanj), stajanje (Stajan), hodanje (Hodanj), motorički razvoj (MotRaz). Primjenjuje se u dobi od 3 mjeseca do 6 godina<sup>8</sup>. Za komponentnu analizu stanja djeteta opisanog nad skupinom kvantitativnih varijabli registriranih kroz određeni vremenski period (14-20 vremenskih točaka) primjenjena je modifikacija algoritma INDIFF<sup>9</sup>. Za ocjenu efikasnosti tretmana, u svakoj vremenskoj točki izvršeno je mjerenje na navedenim varijablama. Ova metoda na temelju analize prve glavne komponente izračunava komponentu promjena, komunalitete i svojstvene

vrijednosti te korelacije između manifestnih varijabli i funkcija promjena. Na taj način moguć je uvid u analize promjena stanja subjekta, koji je opisan skupinom kvantitativnih varijabli registriranih putem niza vremenskih točaka.

### **Prikaz ranog rehabilitacijskog programa**

Rani razvojni integracijski program uključuje dijete kao i njegove roditelje, obitelj i širu okolinu. Kao posljedica oštećenja mozga javlja se čitav niz smetnji kako na motoričkom, tako i na perceptivno-kognitivnom planu, što zahtjeva pristup stručnjaka različitih specijalnosti, gdje bi roditelji trebali imati aktivnu ulogu, kako bi mogli re/habilitacijski program provoditi kod kuće, i to prilikom obavljanja svakodnevnih aktivnosti. Pri koncipiranju re/habilitacijske metode za djecu sa oštećenjem središnjeg živčanog sustava prvo mjesto zauzimaju motoričke djelatnosti, jer je poznato da poremećaj motoričkog razvoja nema za posljedicu samo nesposobnost izvođenja pokreta već i znatno ograničenje spoznajnog procesa, kao prilog ovoj tvrdnji služi teorija Piageta u kojoj se polazi od stajališta da su korijeni osobnosti i inteligencije upravo u motoričkoj djelatnosti<sup>10</sup>. Razvojna rehabilitacija bitno se oslanja na razvoj socijalnog ponašanja malog dojenčeta i to posebno na razvoj samostalnosti i uspostavljanja kontakta s okolinom. Bitan element razvojne rehabilitacije je obitelj, a gdje to nije moguće onda obitelj koja adaptira ili čuva dijete<sup>11</sup>. Re/habilitacijski program u ovom istraživanju sastojao se od: a) komponenti neurorazvojnog tretmana, b) senzoričke integracije, c) postupaka za stimulaciju orofacijalne muskulature (govor i jezik), d) poticanja kognitivnog razvoja.

### **Rezultati i diskusija**

#### **Rezultati primjene re/habilitacijskog programa**

Iz pojedinačnih rezultata ispitаницe, dobivenih poslije obrade podataka programom INDIFF, dobiven je uvid u osnovne statističke podatke za definirane varijable na GMFM testu (Tablica 1).

**Tablica 1.** Osnovni statistički parametri

Redni broj	Naziv varijable	Aritmetičke sredine	Standardne devijacije	Rezultati minimalni	Rezultati maksimalni
1	LezRol	36.75	18.03	10.00	65.00
2	Sjeden	20.75	18.74	3.00	53.00
3	Puzanj	7.38	10.44	.00	31.00
4	Stajan	1.00	2.65	.00	8.00
6	MotRaz	13.25	9.30	3.00	31.00

Korelacijska matrica prikazana je u tablici 2. Korelacije varijabli su izračunate na osnovi sumarnog vektora prosječnih vrijednosti za svaku varijablu. Inspekcijom korelacijske matrice uočljivo je da većina koeficijentata korelacije ima statističku značajnost, odnosno vrlo visoke korelacije. Najviše korelacije postignute su između varijabli Sjeden i MotRaz .98 i Puzanj i MotRaz .94, a najmanje između varijabli LezRol i Stajan .59 i Sjeden i Stajan .65.

**Tablica 2.** Korelacijska matrica

Redni broj	Varijable	LezRol	Sjeden	Puzanj	Stajan	MotRaz
1	LezRol	1.00	.87	.79	.59	.93
2	Sjeden	.87	1.00	.93	.65	.98
3	Puzanj	.79	.93	1.00	.86	.94
4	Stajan	.59	.65	.86	1.00	.72
6	MotRaz	.93	.98	.94	.72	1.00

Za ekstrakciju faktora u prostoru promatranih varijabli korišten je GK kriterij. Iz tablice 3. vidljivo je da je prostor od 5 varijabli sveden na jednu glavnu komponentu promjena koja objašnjava 86% ukupne varijance sustava. Ova glavna komponenta sadrži suštinu promjena koje su se dogodile u vremenskim točkama u sustavu promatranih varijabli.

**Tablica 3.** Karakteristični korjenovi

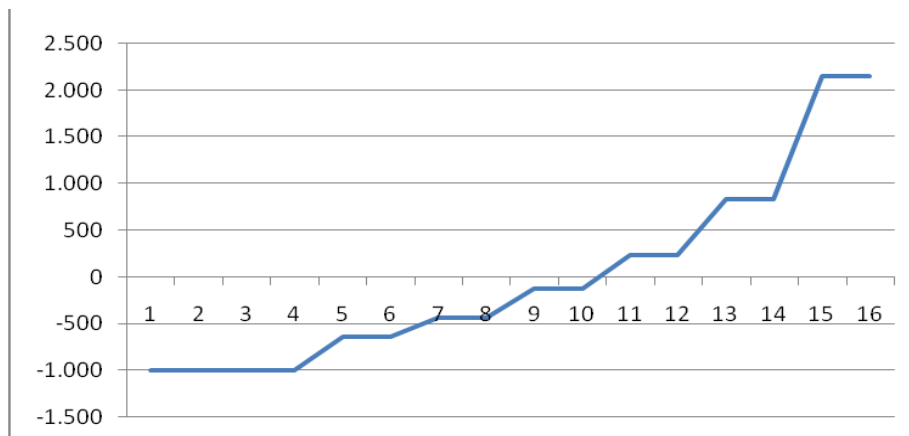
Redni broj	Svojtvene vrijednosti	Kumulativna varijanca	% zajedničke varijance
1	4.32	4.32	<b>86.49</b>
2	.50	4.82	96.47
3	.17	4.99	99.83
4	.01	5.00	100.00
6	.00	5.00	100.00

Raspon komunaliteta pojedinih varijabli izračunati u prostoru jedne glavne komponente je relativno mali i kreće se od .81 do .99. Varijable MotRaz (.99), Puzanj (.97) i Sjeden (.96) imaju najviše komunalitete što znači da će imati bitnog utjecaja na strukturiranje glavne komponente. Testirana je značajnost komponente promjena i značajnost promjena na varijablama (Tablica 4). Vidljiva je statistički značajna promjena na komponenti promjena, dok na pojedinačnim varijablama nisu dobivene značajne promjene.

**Tablica 4.** Značajnost promjena na varijablama

Redni broj	Aritmetičke sredine razlika	Standardne pogreške razlike	t-test	Stupnjevi slobode	Značajnost
1	3.67	1.69	2.16	14	.346
2	3.33	1.50	2.22	14	.338
3	2.07	1.11	1.85	14	.396
4	.53	.53	1.00	14	.646
6	1.87	.69	2.71	14	.284

Kod trajektorija promjena generalnog faktora napretka u motoričkom razvoju (Grafikon 1), vidljivo je da se u prvom dijelu tretmana, do 5. točke procjene uočavaju niži rezultati, da bi nakon toga bio vidljiv stalni porast rezultata, a najveći napredak je između 14. i 15. točke procjene.



**Grafikon 1.** Trajektorij promjena u generalnom faktoru napretka motoričkog razvoja

Iz pojedinačnih rezultata ispitanice dobivenih poslije obrade podataka programom INDIFF, dobiven je uvid u osnovne statističke podatke za definirane varijable na Denver II testu (Tablica 5).

**Tablica 5.** Osnovni statistički parametri

Redni broj	Naziv varijable	Aritmetičke sredine	Standardne devijacije	Rezultati minimalni	Rezultati maksimalni
1	GruMot	1.25	.97	.00	3.00
2	RazGov	1.00	.50	.00	2.00
3	FinMot	.38	.48	.00	1.00
4	SocRaz	2.25	.83	1.00	3.00

Korelacijska matrica za ispitanicu prikazana je u tablici 6. Korelacije varijabli su izračunate na osnovi sumarnog vektora prosječnih vrijednosti za svaku varijablu. Iz korelacijske matrice je uočljivo da većina koeficijenta korelacije ima statističku značajnost. Najviše korelacije postignute su između varijabli GruMot i FinMot .87 i SocRaz i GruMot .86, a najmanje između varijabli RazGov i FinMot .52 i RazGov i SocRaz .60.

**Tablica 6.** Korelacijska matrica

Redni broj	Varijable	GruMot	RazGov	FinMot	SocRaz
1	GruMot	1.00	.77	.87	.86
2	RazGov	.77	1.00	.52	.60
3	FinMot	.87	.53	1.00	.70
4	SocRaz	.86	.60	.70	1.00

Za ekstrakciju faktora u prostoru promatranih varijabli korišten je GK kriterij. Iz tablice 7 uočljivo je da je prostor od 4 varijable sveden na jednu glavnu komponentu promjena koja objašnjava 79% ukupne varijance sustava. Ova glavna komponenta sadrži suštinu promjena koje su se dogodile u vremenskim točkama u sustavu promatranih varijabli.

**Tablica 7. Karakteristični korjenovi**

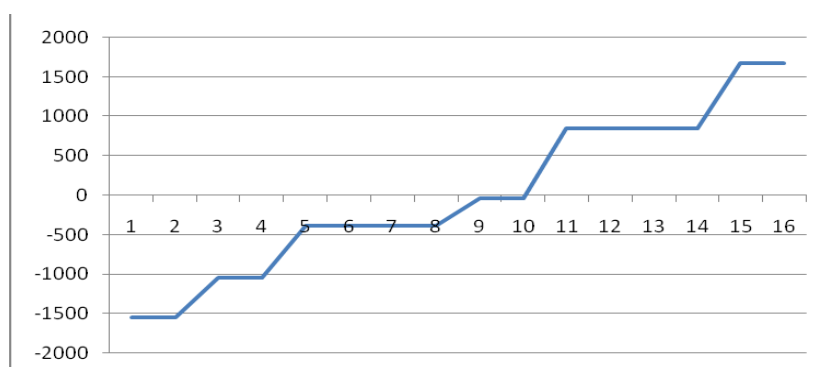
Redni broj	Svojtvene vrijednosti	Kumulativna varijanca	% zajedničke varijance
1	3.17	3.17	<b>79.37</b>
2	.50	3.67	91.83
3	.29	3.96	99.02
4	.04	4.00	100.00

Raspon komunaliteta varijabli izračunati u prostoru jedne glavne komponente je relativno mali i kreće se od .81 do .99. Varijable GruMot (.99), SocRaz (.89) i FinMot (.87) imaju najviše komunalitete i njihov utjecaj će biti najveći kod strukturiranje glavne komponente. Testirana je značajnost komponente promjena i značajnost promjena na varijablama (Tablica 8). Vidljiva je statistički značajna promjena na komponentama promjena, dok na pojedinačnim varijablama nisu dobivene značajne promjene.

**Tablica 8. Značajnost promjena na varijablama**

Redni broj	Aritmetičke sredine razlika	Standardne pogreške razlike	t-test	Stupnjevi slobode	Značajnost
1	.20	.11	1.87	14	.393
2	.13	.09	1.47	14	.487
3	.07	.07	1.00	14	.646
4	.13	.09	1.47	14	.487

Gledajući komponentu promjena po vremenskim točkama možemo zaključiti da je kod ispitanice došlo do postepenih promjena u trajektoriju manifestnih promjena kod faktora napretka u gruboj motorici (Grafikon 2). Najveće promjene su zabilježene između 10. i 11. točke procjene, te 14. i 15. točke procjene.

**Grafikon 2. Trajektorij promjena u faktoru napretka u gruboj motorici**

Iz rezultata je vidljivo da je za ispitanicu prostor od 5 varijabli GFMF testa sveden na jednu glavnu komponentu promjena koja objašnjava 86% ukupne varijance sustava i kvalitetu promjena koje su se dogodile u vremenskim točkama u sustavu promatranih varijabli. Iz strukture komponente promjene (Grafikon 1) vidljivo je da ta komponenta sadrži prikaz ukupnog motoričkog razvoja i imenovana je kao generalni faktor napretka motoričkog razvoja. Prostor od 4 varijable Denver testa sveden je na

jednu glavnu komponentu promjena koja objašnjava 79% ukupne varijance susutava. Iz strukture komponente promjena (Grafikon 2) vidljivo je da najveći doprinos u njenom definiranju ima varijabla koja opisuje razvoj grubih mototričkih sposobnosti, a imenovana je kao generalni faktor napretka u gruboj motorici. Odabir adekvatnih oblika stimulacije psihomotoričkog razvoja rezultirao je pozitivnim rezultatom na svim varijablama te pokazao napredak u motoričkom razvoju djevojčice.

## **Zaključak**

Razvojni procesi mozga u ranom postnatalnom razvoju, sposobnost reorganizacije moždane kore, osnova su plastičnosti mozga te pružaju temelje za rane intervencije u svrhu re/habilitacije djece kod koje je došlo do oštećenja središnjeg živčanog sustava prije, za vrijeme ili neposredno nakon poroda. Primjena ranih integracijskih programa može pospješiti procese plastičnosti mozga i dovesti do oporavka oštećene funkcije. U ovom radu prikazana je primjena individualnog re/habilitacijskog programa koji se sastojao od komponenti neurorazvojnog tretmana, senzoričke integracije, postupaka za stimulaciju orofacijalne muskulature, govora i jezika te poticanja kognitivnog razvoja kod djeteta rođenog s više čimbenika i simptoma rizika za nastanak trajnijeg oštećenja središnjeg živčanog sustava. Rezultati ovog istraživanja pokazuju napredak u varijablama procjene motoričkog razvoja djeteta, nakon primjene ranog re/habilitacijskog programa. Napredak djeteta pokazuje važnost uloge rehabilitatora kao člana re/habilitacijskog tima i potrebu edukacije roditelja kao članova tima, jer je dijete s terapeutom samo ograničeno vrijeme, a najveći dio vremena provodi s roditeljima.

## **Literatura**

1. Seme-Ciglenečki, P. Predictive Value of Assessment of General Movements for Neurological Development of High-Risk Preterm Infants: Comparative Study. *Croatian Medical Journal* 2003; 44(6): 721-727.
2. Jakupčević – Grubić D. Neurorizična djeca. *Fizikalna medicina* 2000; 10.
3. Peter B. Klinička svojstva novorođenčadi začetih postupkom izvantjelesne oplodnje. Magistarski rad. Medicinski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2000.
4. Švaljug D. Prematuritet i neuromotorički ishod. Diplomski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2004.
5. Joković-Turalija I, Horvat D, Štefanec M. Utjecaj neurorazvojnog tretmana i senzoričke integracije na dijete s oštećenjem središnjeg živčanog sustava. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2003; 39 (2): 203 – 210.
6. Ljutić T. Utjecaj ranog integracijskog programa na dijete s neurorazvojnim rizikom. Magistarski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2010.
7. Frankenburg WK, Dodds JB. *The Denver Developmental Screening Test (DDST)*. Denver: University of Colorado Health Sciences Center, 1967.
8. Russel D. Gross Motor Function Measure (GMFM – 66). CanChild Centre for Childhood Disability Research, McMaster University, Institute for Applied Health Sciences, 2002.
9. Nikolić B. Modeli za analizu promjena nastalih uključivanjem kompjutera u transformatorske procese kod osoba s teškoćama socijalne integracije. *Defektologija* 1991; 28(1): 77 – 89.
10. Piaget J. Psihologija inteligencije. In: I Joković – Turalija. *Selektivne stimulacije u funkciji razvoja posturalnog refleksnog mehanizma kod djeteta s cerebralnom paralizom*. *Defektologija* 1994; 30(1): 47 – 55.
11. Hellbrugge T. Koncept socijalno – pedijatrijske razvojne rehabilitacije. *Defektologija* 1992; 28(1): 189 – 197.

## **INFLUENCE OF THE EARLY INTEGRATION PROGRAM ON A CHILD WITH NEURODEVELOPMENTAL RISK**

### **Summary**

*Early childhood is the most important years for child's motor, cognitive, emotional and social development, which makes child as a unique bio-psycho-social organism. On the account of unexpected psychomotor development of infant with neurodevelopmental risk, the early diagnostic of neurodevelopmental impairments, multidisciplinary follow-up and early re/habilitation is very important. While the first programs of early intervention in Croatia were focused on child and child's difficulties, focus today is on a family support as well. The plasticity of child newborn brain give us opportunity to prevent or reduce the permanently psychomotoric impairments in imperiled child via early neurodevelopmental and re/habilitation programs. The purpose of this study was to examine the influence of early intervention programs on a child with neurodevelopmental risk. The program was carried out in a family, and parents are educated about stimulation during everyday activities. The re/habilitation program was consisted of neurodevelopmental treatment, sensory integration, components of oral-motor stimulation, preverbal skills and speech and stimulation of cognitive development for one child during first year of life. The variables of Denver Developmental Screening II Test (DDST) and Gross Motor Function Measure (GMFM-66) are used in order to evaluate psychomotor development. The evaluation was carried out by using component analysis of the status changes of a child registered through a several equidistant time points. This way of data processing is based on the INDIFF algorithm. The mail component of changes shows progress in psychomotor development of a child with neurodevelopmental risk. Achieved results show that timely intervention (based on program for everyday activities in infant years), and close collaboration between experts and parents have positive influence on development of a child born with neurodevelopmental risks, and also on the quality of relations within the family.*

**Key words:** *child with neurodevelopment risks, family, early integration program*



# OTKRIVANJE I PRAĆENJE DJECE SA SMETNJAMA U PSIHO-FIZIČKOM RAZVOJU NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA

Bratovčić V.<sup>1</sup>, Šarić E.<sup>1</sup>, Mujanović A.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

<sup>2</sup>Centar za djecu sa višestrukim smetnjama „Koraci nade“, Tuzla, Bosna i Hercegovina

## Sažetak

*U sistemu zdravstvene zaštite djece do godinu dana starosti sa faktorima i znacima rizika, ali i djece bez faktora i znaka rizika važan je timski rad stručnjaka različitih profila, edukacija, podrška i aktivno uključivanje porodice u praćenje razvoja njihove djece. Ciljevi ovog rada bili su da se utvrdi je kada je izvršeno otkrivanje djece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju obuhvaćene ovim istraživanjem, ko je primjetio da dijete ima smetnje, kada je dijete uključeno u tretman, da li su i kada roditelji informisani o posljedicama stanja njihovog djeteta na njegov dalji razvoj. Takođe, jedan od ciljeva rada bio je da se utvrdi da djeca iz ispitivanog uzorka spadaju u skupinu rizične djece, a kriteriji za to bili su komplikacije u trudnoći i tokom poroda. Uzorak ispitanika sačinjavao je 46 djece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju sa područja Tuzlanskog kantona i uglavnom su obuhvaćena djeca sa cerebralnom paralizom. Podaci korišteni u ovom istraživanju dobijeni su uz pomoć analize dosijea djeteta, intervjua sa roditeljima i upitnika konstruisanog za potrebe ovog istraživanja. Podaci su obrađeni standardnim postupcima za utvrđivanje osnovnih deskriptivnih statističkih parametara. Za utvrđivanje povezanosti između ispitivanih varijabli korištena je korelaciona analiza (Pearson-ov koeficijent korelacije). Rezultati rada ukazuju na potrebu sistematskog i kontinuiranog praćenja djece koja su rođena iz rizičnih trudnoća i komplikovanih porođaja. S obzirom na jasno izraženu veliku ulogu majke u procesu otkrivanja, potrebno je sprovoditi konkretniju i detaljniju edukaciju majki djece sa rizičnim faktorima i znacima o razvoju njihove djece o eventualnim razvojnim teškoćama.*

**Cljučne riječi:** rano otkrivanje, praćenje, smetnje u psiho-fizičkom razvoju

## Uvod

Jedna od najvažnijih stvari vezanih za otkrivanje djece s smetnjama u razvoju je, bez sumnje, učiniti to što ranije. Važnost ranog otkrivanja ogleda se u činjenici da je rano djetinstvo period jako ubrzanog razvoja, te stoga, ako se propusti optimalno vrijeme za razvoj određene sposobnosti nastaju ozbiljne, često i trajne posljedice. Zatim, ranim otkrivanjem utiče se i na prevenciju sekundarnih smetnji koje se javljaju ukoliko se djetetu ne osigura pravovremeni i odgovarajući program intervencije. Provođenje tretmana dobija posebnu važnost ako se uzmu u obzir osobine djece u ranom razdoblju kao što su: plasticitet mozga-spremnost na učenje i bolje mogućnosti napretka, preveniranje stvaranja patoloških motoričkih obrazaca i prevencija obrazovne zapaštenosti te razvoja sekundarnih psihičkih poteškoća. Slijedeća važna stvar vezana za rano otkrivanje djece s smetnjama u razvoju je pitanje ko ima najveću ulogu u ranom otkrivanju. Prema Hellbrüge za rano otkrivanje razvojnih teškoća vrlo važan dijagnostički oslonac su zapažanja roditelja, a njihovu sumnju nadopunjuje sistem preventivnih pregleda koji obuhvata osam besplatnih pregleda, i to: odmah po rođenju, 3.-10. dan, 4.- 6. tjedan, 3.- 4. mjesec, 6.-7. mjesec, 10.-12. mjesec, 21.-24. mjesec i između 3,5 i 4. godine života.<sup>1</sup> Još prije više od jednog stoljeća utvrđeno je da većina djece sa smetnjama u razvoju pripada skupini neurorizične djece. Polovinom prošlog stoljeća istraživači su utvrdili koja to stanja najviše ugrožavaju dijete tokom trudnoće, poroda i u ranom neonatalnom periodu. Hipoksično-ishemične lezije mozga u perinatalnom periodu, kao i periventrikularno krvarenje, važni su čimbenici novorođenačke smrtnosti i bitni uzorci kasnijeg intelektualnog i motornog deficita. Ostali nepovoljni čimbenici su: niska gestacijska dob,

niska porođajna težina, genetske predispozicije za prijevremeni porod, poremećaji u trudnoći, virusne infekcije, lijekovi, RTG zračenje, intrauterine smetnje rasta, kao i sve tzv. neurološke komplikacije u prvim tjednima života: konvulzije, upala središnjeg živčanog sustava, hiperbilirubinemija, metabolički poremećaji i dr.<sup>2</sup> Modrušan-Mozutić navodi da su oko 10% živorođenih neurorizična djeca („baby at risk“), ne nužno sa smetnjama u razvoju, ali pripadaju kategoriji djece čiji se razvoj mora intenzivno pratiti, osobito tokom dojenačke dobi i dobi malog djeteta.<sup>3</sup> Ista autorica navodi istraživanja koja ukazuju na to da 80% djece sa smetnjama u razvoju pripada skupini neurorizične djece. Simptomi rizika su znakovi odstupanja od normalnog razvoja usljed oštećenja središnjeg živčanog sistema. Oni su znaci upozorenja na koje je nužno reagirati s odgovarajućom terapijom radi sprječavanja razvoja kliničke slike oštećenja središnjeg živčanog sistema koje vodi ka cerebralnoj paralizi.<sup>4</sup> Dijagnoza cerebralne paralize postavlja se obično tek po navršenoj prvoj godini života. Veoma je važno rano prepoznavanje odstupanja od normalnog razvoja u vidu asimetrija, smanjene ili povećane pokretljivosti, promjenjivog posturalnog tonusa, neujednačenog razvoja posturalnih aktivnosti, neuobičajenih mišićnih fenomena i sl. Za abnormalnosti u dojenačkom neurološkom statusu primjenjuju se termini Sy distonije i Sy spastičnosti. Neki autori smatraju da dijagnozu cerebralne paralize treba postavljati poslije druge godine života kako bi se dalo prostora fenomenu plasticiteta.<sup>5</sup> Pojam ranog tretmana uveden je u svakodnevnu praksu uz diferentne stavove o početku istog. Pravovremena rehabilitacija je ona kod koje liječenje započne u prvih devet mjeseci života. U tom periodu razvoja djeteta je najsposobnije primiti informacije jer njegov mozak nije u potpunosti maturirao. Pravovremena rehabilitacija može se podijeliti na: super ranu (počinje na intenzivnoj skrbi u bolnici), vrlo ranu (do trećeg mjeseca života), te ranu rehabilitaciju (od trećeg do devetog mjeseca života).<sup>2</sup> Stojčević-Polovina smatra da tretman djece sa simptomima rizika treba započeti već u prvih 6 tjedana života djeteta. Svrha ovog ranog liječenja je kompenzacija i sprečavanje sekundarnih poremećaja središnjeg živčanog sustava.<sup>5</sup> Cambell, prema Pijagetovoj teoriji o spoznajnom razvoju zasnovanoj na važnosti ranih refleksa i senzomotornih faktora, navodi da tretman rizične djece treba započeti već sa 4 tjedana djetetova života.<sup>5</sup> Iako se na našim prostorima sve ranije počinje sa liječenjem, ono još uvijek nije praćeno organizovanim i stručnim ranim edukacijsko-rehabilitacijskim tretmanom kako djece, tako ni njihovih roditelja. Roditelji su prvi dijagnostičari poremećaja u psihomotoričkom razvoju djeteta, te ih u tom smislu treba educirati da opserviraju i identificiraju određena oštećenja i nepravilnosti u razvoju njihovog djeteta. S obzirom na gore navedeno, ciljevi ovog rada bili su da se utvrdi je kada je izvršeno otkrivanje djece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju obuhvaćene ovim istraživanjem, ko je primjetio da djeteta ima smetnje, kada je djeteta uključeno u tretman, da li su i kada roditelji informisani o posljedicama stanja njihovog djeteta na njegov dalji razvoj. Takođe, cilj rada bio je da se utvrdi da djeca iz ispitivanog uzorka spadaju u skupinu rizične djece, a kriteriji za to bili su navodi majki o komplikacijama u trudnoći i tokom poroda.

## Metode rada

Uzorak ispitanika sačinjavao je 46 djece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju sa područja Tuzlanskog kantona i uglavnom su obuhvaćena djeca sa cerebralnom paralizom. Podaci korišteni u ovom istraživanju dobijeni su uz pomoć analize dosijea djeteta, intervjua sa roditeljima i upitnika konstruisanog za potrebe ovog istraživanja.

Uzorak varijabli ekstrahovan je iz upitnika i činile su ga slijedeće varijable:

- Ko je otkrio da dijete ima smetnje u razvoju? (KOOTK)
- Kad je je otkriveno da dijete ima smetnje u razvoju? (KADOT)
- Kad je dijete uključeno u fizikalni tretman? (KADFI)
- Kad je dijete uključeno u defektološki tretman? (KADDE)
- Problemi u trudnoći (PROTR)
- Komplikacije u toku porođaja (PROPO)
- Da li je porođaj obavljen uz nadzor ljekara? (NADLJE)
- Da li je dijete redovno vođeno na pedijatrijske preglede? (REDPR)
- Informisanost roditelja o tome da bi dijete moglo imati smetnje u razvoju? (INFRP)
- Kada su roditelji informisani? (INFKA)

Podaci su obrađeni standardnim postupcima za utvrđivanje osnovnih deskriptivnih statističkih parametara. Za utvrđivanje povezanosti između ispitivanih varijabli korištena je korelaciona analiza (Pearson-ov koeficijent korelacije).

## Rezultati i diskusija

Analizom dosijea djece koja su redovni korisnici usluga Centra za djecu sa višestrukim smetnjama u razvoju „Koraci nade“ izdvojeno je 41 dijete sa dijagnozom cerebralna paraliza, troje djece s dijagnozom psihomotorna retardacija, jedno dijete sa dijagnozom laka mentalna retardacija, te jedno dijete kod kojeg postoji zaostajanje u motoričkom razvoju, nepoznatog uzroka, sa sumnjom na metabolički poremećaj (tabela 1). U uzorak nisu bila uključena djeca s Down sindromom i kongenitalnim malformacijama koje se mogu vidjeti u toku trudnoće i odmah nakon poroda.

**Tabela 1.** Distribucija ispitanika u odnosu na vrstu poremećaja

Vrsta poremećaja	Učestalost	Procenat
CP	41	88,0
PMR	3	6,5
MR	1	2,2
HB	1	3,3
Ukupno	46	100,0

*CP-cerebralna paraliza, PMR-psihomotorna retardacija, MR-mentalna retardacija, HB- hronična bolest*

Utvrđeno je da su kod 73,1% djece iz ispitivanog uzorka članovi porodice otkrili smetnju u razvoju, od čega u 63% slučajeva majka, a da je ljekar detektovao smetnju u razvoju kod 26,9% djece (tabela 2).

Dobijeni podatak jasno ukazuje na važnost porodice, naročito majke u ranoj detekciji djece sa smetnjama u razvoju i na potrebu pravovremenog educiranja majki o normalnom razvoju djeteta, ali i o simptomima rizika i mogućnosti njihovog pojavljivanja.

**Tabela 2.** Rezultati ispitivanja ko je prvi primjetio da dijete ima smetnje u razvoju

Ko je prvi primjetio da dijete ima smetnje u razvoju	Učestalost	Procenat
Majka	29	63,0
Ljekar	12	26,1
Drugi članovi obitelji	5	10,9
Ukupno	46	100,0

Iz tabele 3. vidi se da je kod 65,2% djece simptom otkriven u prvih 6 mjeseci razvoja, a kod 23,9% u periodu od 6 do 12 mjeseci, što je dovoljna pretpostavka za super ranu, vrlo ranu i ranu rehabilitaciju.

**Tabela 3.** Rezultati ispitivanja kada je otkriveno da dijete ima smetnje u razvoju

Kada je otkriveno da dijete ima smetnje u razvoju	Učestalost	Procenat
0-6 mjeseci	30	65,2
7-12 mjeseci	11	23,9
13-18 mjeseci	1	2,2
19-24 mjeseci	2	4,3
25 mjeseci i više	2	4,3
Ukupno	46	100,0

Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je 28,3% djece uključeno u fizikalni tretman u periodu od rođenja do 6 mjeseci života, a 23,9% djece u periodu od 6-12 mjeseci, tako da možemo reći da je više od polovine djece uključeno u fizikalni tretman u prvoj godini života, što je značajno, ali je takođe, značajan i procenat njih koji su u fizikalni tretman uključeni od 13 mjeseci života (23,9%) što u biti predstavlja kasni rehabilitacijski tretman<sup>2</sup>, a tek od 25 mjeseca čak njih 21,7% (tabela 4).

**Tabela 4.** Rezultati ispitivanja kada je dijete uključeno u fizikalni tretman

Vrijeme početka fizikalnog tretmana	Učestalost	Procenat
0 mjeseci	1	2,2
0-6 mjeseci	13	28,3
7-12 mjeseci	11	23,9
13-18 mjeseci	6	13,0
19-24 mjeseci	5	10,9
25 mjeseci i više	10	21,7
Ukupno	46	100,0

Dodatno zabrinjava i činjenica da je u rani edukacijsko - rehabilitacijski program bilo uključeno samo 37% ispitanika, u kasni 19,5%, a najveći procenat ispitanika (43,5%) defektolog/edukator – rehabilitator pregledao je od 25 mjeseci, od čega najviše tek sa polaskom u školu, što je, s obzirom na specifičnost razvoja i školovanja ove djece, blago rečeno, prekasno (tabela 5).

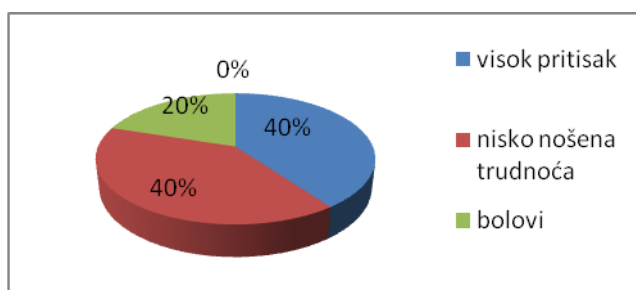
**Tabela 5.** Rezultati ispitivanja kada je dijete uključeno u defektološki tretman

Vrijeme početka defektološkog tretmana	Učestalost	Procenat
0-6 mjeseci	9	19,6
7-12 mjeseci	8	17,4
13-18 mjeseci	2	4,3
19-24 mjeseci	7	15,2
25 mjeseci i vise	20	43,5
Ukupno	46	100,0

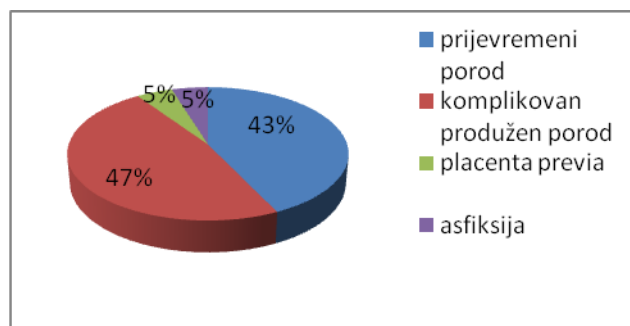
Analizom rezultata iz tabela 6 i 7 vidi se da je 39,1% majki imalo probleme u trudnoći, a 65,2% komplikacije prilikom porođaja, što bi, formiranjem evidencije o djeci sa riziko-faktorima, te preventivnim uključivanjem ove djece u sistematsko praćenje i rehabilitacijski program takođe trebalo osigurati super ranu rehabilitaciju.

**Tabela 6.** Rezultati ispitivanja postojanja problema u trudnoći

Da li su ostojali problemi u trudnoći	Učestalost	Procenat
DA	18	39,1
NE	28	60,9
Ukupno	46	100,0

**Slika 1.** Najčešći problemi u trudnoći**Tabela 7.** Rezultati ispitivanja postojanja komplikacija u toku porođaja

Da li su ostojali problemi u toku porođaja	Učestalost	Procenat
DA	30	65,2
NE	16	34,8
Ukupno	46	100,0

**Slika 2.** Najčešće komplikacije u toku porođaja

Sva djeca iz ispitivanog uzorka rođena su uz nadzor ljekara, a 97,8% djece redovno je vođeno na pedijatrijske preglede (tabele 8 i 9).

**Tabela 8.** Rezultati ispitivanja da li je porođaj obavljen uz nadzor ljekara

Da li je porođaj obavljen uz nadzor ljekara	Učestalost	Procenat
DA	46	100,0
NE	0	0
Ukupno	46	100,0

**Tabela 9.** Rezultati ispitivanja da li je dijete redovno vođeno na pedijatrijske preglede

Da li je dijete redovno vođeno na pedijatrijske preglede	Učestalost	Procenat
DA	45	97,8
NE	1	2,2
Ukupno	46	100,0

56,5% roditelja tvrdi da je informisano o mogućim smetnjama u razvoju njihove djece od strane fizijatra ili fizioterapeuta, i to u prvoj godini života, a 43,5% tvrdi da ih niko nije upozorio da bi njihova djeca mogla imati teškoće u razvoju, (tabele 10 i 11).

**Tabela 10.** Rezultati ispitivanja informisanosti roditelja o tome da bi dijete moglo imati smetnje u razvoju

Da li ste informisani o tome da bi dijete moglo imati smetnje u razvoju	Učestalost	Procenat
DA	27	56,5
NE	19	43,5
Ukupno	46	100,0

**Tabela 11.** Rezultati ispitivanja kada su roditelji informisani o tome da bi dijete moglo imati smetnje u razvoju

Kada ste informisani o tome da bi dijete moglo imati smetnje u razvoju	Učestalost	Procenat
0-6 mjeseci	17	37,0
7-12 mjeseci	6	13,0
13-18 mjeseci	3	6,5
19-24 mjeseci	1	2,2
Ukupno	27	100,0

Iz matrice interkorelacija (tabela 12) vidi se da postoji statistički značajna pozitivna korelacija između varijabli kada je otkriven poremećaj, vrijeme uključivanja u fizikalni tretman i informisanja roditelja o razvojnim teškoćama njihove djece. Stoga se može reći da su roditelji djece koja su uključena u rani fizikalni tretman i informisana o mogućim smetnjama u razvoju njihove djece. Takođe, statistički značajna pozitivna korelacija nađena je i između varijabli problemi u trudnoći i problemi u toku porođaja što znači da je evidencija riziko beba moguća još za vrijeme trudnoće majke.

**Tabela 12. Interkorelacija ispitivanih varijabli**

	KOOTK	KADOT	KADFI	KADDE	PROTR	PROPO	NADLJE	REDPR	INFRP	INFKA
KOOTK	1									
KADOT	-0,06	1								
KADFI	-0,30	<b>0,63</b>	1							
KADDE	-0,23	0,12	0,12	1						
PROTR	0,11	-0,02	-0,04	-0,22	1					
PROPO	-0,06	0,00	-0,05	-0,08	<b>0,33</b>	1				
NADLJE	-0,11	0,19	0,22	0,18	0,10	0,15	1			
REDPR	-0,11	-0,08	0,22	0,11	-0,19	-0,13	-0,02	1		
INFRP	-0,11	<b>0,43</b>	<b>0,42</b>	0,03	-0,10	0,00	0,18	-0,11	1	
INFKA	-0,09	-0,16	-0,05	0,01	0,08	-0,19	-0,13	<b>0,37</b>	-0,72	1

### Zaključak

Rezultati ovog istraživanja još jednom su potvrdili da je većina djece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju rođena iz rizičnih trudnoća i porođaja. Kao najčešće komplikacije u trudnoći pokazale su se nisko nošena trudnoća i visok pritisak, a u toku poroda, produžen, komplikovan i prijevremeni porod. Takođe, ovo istraživanje je još jednom istaklo ulogu porodice, prije svega majke u otkrivanju smetnji u razvoju njihove djece, te potrebu sistematskog uključivanja roditelja u proces rehabilitacije. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da na području Tuzlanskog kantona postoji praksa uključivanja djece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju u rani fizikalni rehabilitacijski tretman, ali da to uključivanje nije sveobuhvatno i da se ne bazira na sistematskom otkrivanju, evidentiranju i praćenju djece sa riziko faktorima. Na osnovu naprijed iznesenog, jasno je istaknuta potreba i mjesto defektologa/edukatora-rehabilitatora u timu za sistematsko praćenje i savjetovanje majki koje imaju rizične trudnoće i probleme u toku porođaja, s obzirom na znanja koja ovaj stručnjak stiče tokom studija, a koje se tiče karakteristika osoba sa smetnjama u psihofizičkom razvoju tokom cijelog hronološkog kontinuuma, specifičnosti njihovog rasta, razvoja, osposobljavanja za svakodnevne aktivnosti, školovanja, socijalnog uključivanja, igre i slobodnog vrijeme, sporta i rekreacije, zatim savjetovanja, edukacije i psihosocijalne podrške roditelja.

### Literatura

1. Hellbrügge, T. Koncept socijalno - pedijatrijske razvojne rehabilitacije. Defektologija 1992; Vol. 28, (1-2):189-197.
2. Švaljug D., Joković Turalija I., Bulić D., Peter B. Prematuritet i neuromotorički ishod. Sestrinski edukacijski magazin 2006; Vol.3 (2).
3. Modrušan-Mozetič, Z. Djeca sa smetnjama u razvoju u sustavu zdravstvene zaštite. Medicina 2005; Vol. 42 (41): 13-24.
4. Stojčević-Polovina M. Mogućnosti sprečavanja razvoja cerebralne paralize u djece s oštećenjem središnjeg živčanog sustava. 30 godina-Hrvatski savez udruga cerebralne i dječje paralize, Zagreb, 1998.
5. Mahmutagić A. Prstačić M. i saradnici. Metode u edukaciji i rehabilitaciji. Tuzla: Harfo-graf, 2006.

## EARLY DETECTION AND MONITORING OF CHILDREN WITH DIFFICULTIES IN PSYCHO-PHYSICAL DEVELOPMENT IN TUZLA CANTON

### Summary

*In the health care system of children under one year of age with risk factors and signs, and children without risk factors and signs a teamwork of expert of various profiles takes an important part, so is education, support and active involvement of families in monitoring the development of their children. The objectives of this study were to determine when the children with difficulties in psychophysical development involved in this research were detected, who noted that the child has a difficulty, when the child was involved in treatment, whether and when parents were informed about the consequences of the condition of their child on its further development. Also, our aim was to establish whether children from the tested sample belonged to a group of children at risk, and the criteria for this were the complications in pregnancy and during labor. The sample consisted of 46 with difficulties in psycho-physical development of the Tuzla Canton and mainly included children with cerebral palsy. The data used in this study were obtained with the help of the files analysis of the child, interviews with parents and a questionnaire designed for the purpose of this study. The data were processed with standard procedures for determining the basic descriptive statistical parameters. To establish the correlation between the investigated variables correlation analysis (Pearson's correlation coefficient) was used. The results of this study indicate the need for systematic and continuous monitoring of children who were born in high-risk pregnancies and complicated deliveries. Given the clearly expressed great role of the mother in the process of discovery, it is necessary to conduct more specific and detailed education of mothers of children with risk factors and signs of development of their children.*

**Keywords:** *early detection, monitoring, difficulties in psycho-physical development*



## KVALITETA PISANJA PO DIKTATU KOD UČENIKA SA I BEZ OŠTEĆENJA VIDA

Tulumović Š., Radžo Alibegović Dž.  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakul Univerziteta u Tuzli

### Sažetak

*Za socijalizaciju učenika oštećena vida i za podizanje njihova duhovnog potencijala pismenost ima presudno značenje. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi greške prilikom pisanja po diktatu teksta. Za ispitivanje pisanja korišten je dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece<sup>1</sup>. Korištenjem metoda deskriptivne statistike dobiveni rezultati su pokazali da prilikom pisanja po diktatu teksta, najveći broj grešaka su napravili slijepi i slabovidni učenici. Utvrđene nedostatke u razvijenosti pismenog izražavanja mogu biti od pomoći u kreiranju rehabilitacijskih programa za poboljšanje razvoja ovih sposobnosti u kojima učenici oštećenog vida pokazuju najslabije rezultate.*

**Ključne riječi:** učenici s oštećenjem vida, učenici bez oštećenja vida, greške, diktat.

### Uvod

Pismo je nastalo kao rezultat potrebe međusobnog komuniciranja među ljudima<sup>2</sup>. Poslije govora najvažnija pojava u kulturnoj povijesti čovječanstva nesumnjivo je pismo. Pisani je govor znatno apstraktniji od glasovnog, jer prije svega on se „zamišlja, a ne izgovara“ i predstavlja formu monologa, jer je lišen sugovornika. Osim toga, „situacija pisanog govora zahtijeva od djeteta dvostruku apstrakciju: od zvučnosti govora i od sugovornika“<sup>3</sup>. U aktu pisanja učestvuje niz različitih sposobnosti: pohranjivanje ideja, formulacija ideja u riječi, plan i konkretnost grafičke forme za svako slovo ili riječ, sintaktičku tačnost, ispravnost manipulisanja pisaćim priborom, dostatnu vizuelnu i motornu memoriju, te integrativne procese u relaciji oko ruka<sup>4</sup>. Pisanje je jedna od najsloženijih ljudskih radnji koja integriše u sebi gotovo sve moždane funkcije. Preciznije rečeno to je najsloženiji oblik jezičke djelatnosti. Kompleksnije je od čitanja, jer uključuje i koordinaciju na relaciji oko-ruka misaono-jezičke poruke. Pisanje ovisi o stupnju intelektualnog, motornog i emocionalnog razvoja i stiče se učenjem. Različite vrste pisanja imaju različit stepen težine u skladu sa zadatkom i ciljem ove aktivnosti. Nižu se od: doslovnog prepisivanja, preko prepisivanja sa dodatnim zadatkom, različitih vrsta diktata, opisa slike ili slika u nizu, pismenog prepričavanja i opisivanja sa ili bez dodatnih zadataka, pisanja na zadatu ili slobodnu temu do originalnog književno-umjetničkog pisanja<sup>5</sup>. Učenici s oštećenjem vida, kao i videći učenici, međusobno se razlikuju osim po stupnju oštećenja vida, i u pogledu perceptivnih funkcija, kognitivnih sposobnost, motorike i oblicima ponašanja. Svoj razvojni put, dijete s vizuelnim oštećenjem započinje pretežno na osnovi taktilnog i auditivnog iskustva. Postoje velike varijacije u biopsihosocijalnim karakteristikama u populaciji osoba s oštećenjem vida, kao što je to slučaj i u populaciji osoba intaktnog vida. Te specifične karakteristike variraju u ovisnosti od: spola, uzrasta, stepena oštećenja vida i vremena kada je vizuelno oštećenje nastalo. Ono što čini osobe s vizuelnim oštećenjem različitim od osoba sa intaktnim vidom jest u najvećoj mjeri smetnja u komunikaciji, pisanju i manjem bogatstvu rječnika u odnosu na videću populaciju<sup>6</sup>. Faktori koji podstiču ili ometaju pravilan vaspitno-obrazovni proces učenika oštećena vida su: nivo inteligencije učenika, razvijenost taktiliteta jagodica prstiju, stepen ostatka vida, uzrast učenika, spol, odgovarajuća

priprema za polazak u školu, višestruka psihofizička oštećenost i drugo<sup>7</sup>. Danas postoji znatan broj slijepih i slabovidnih učenika i studenata koji zaostaju u vještinama čitanja i pisanja u odnosu na svoje mogućnosti, a još više u odnosu na svoje potrebe<sup>8</sup>. Slušanje je jedan od najvažnijih načina učenja za učenike s oštećenjem vida. Ova populacija također ima i neke zajedničke karakteristike koje se kod svakog djeteta ne moraju manifestirati. Karakteristike takve djece su: slijepo dijete ostvaruje neposredni kontakt s okolinom oslanjajući se isključivo na intaktne senzorne organe, upoznaje haptičke predmete i njihove karakteristike putem taktilnih, odnosno taktilno-motornih percepcija, služeći se analitičko-sintetičkim spoznajnim postupkom, komunicira sa socijalnom sredinom uglavnom pomoću sluha i govora. Za spoznaju taktilnom percepcijom potrebno je daleko više vremena nego za vizuelnu percepciju (koja je uvijek cjelovita). Slabovidna djeca za percepciju okoline osim preostalih osjetila koriste i preostali vid, ali im je također potrebno više vremena. S druge strane koncept o potrebi organizacije nastavnih aktivnosti koje će omogućiti ovoj djeci što efikasnije korišćenje i minimalnih kapaciteta vizuelnog sistema utemeljen je primjerima iz korektivne nastave i rezultatima različitih istraživanja<sup>9</sup>. Slabovidni učenici se razlikuju prema stepenu slabovidnosti, koji se, prije svega, odnosi na oštrinu vida i širinu vidnog polja. Razlikuju se i u odnosu na: oštećenje, vid kao uzrok slabovidnosti, obrazovne potrebe i mogućnosti, obuhvaćenost rehabilitacijom, prilagođenost na oštećenje i po drugim parametrima<sup>10</sup>. Dakle oštećenje vida ima značajan uticaj na stanje grafomotornih sposobnosti slabovidnih učenika. Najčešći uzroci teškoća u čitanju i pisanju kod učenika s oštećenjem vida su: poremećaj orijentacije u prostoru, poremećaj slova ili riječi, poremećaj vizuelne percepcije, poremećaj auditivne percepcije i diskriminacije, nedostatak vizuelnog pamćenja i dr.<sup>11</sup>. Izrazito vizuelno perceptivne i grafomotorne teškoće djece sa oštećenjem vida zahtijevaju posebnu pažnju u diferencijalno-dijagnostičkom i rehabilitacijskom pristupu vizuelnih i motornih teškoća u pisanju<sup>12</sup>. Djeca moraju proći kroz systemske vježbe koje sadrže sve elemente pisanja. Svaki elemenat usvajanja slova mora se posebno obrađivati, a ti elementi su: prepoznavanje glasova putem analize i sinteze govora, prepoznavanje slova izolirano i u kontekstu, priprema grafomotorne vježbe i pisanje grafema<sup>3</sup>. Za socijalizaciju slijepih učenika i za podizanje njihova duhovnog potencijala pismenost ima presudno značenje. Treba stvarati takve uvjete da se slijepi učenici mogu više taktilno suočavati s riječi, da mogu više razvijati sposobnosti stvaranja teksta i da imaju odgovarajuću poduku. Slušanje ne može potpuno nadomjestiti pisanu riječ, što upućuje na nezaobilaznost pisma u razvoju slijepih i slabovidnih učenika. Taktilno, kao i vizuelno, rjeđe suočavanje s pisanom riječju i tekstom koje ima za posljedicu nedovoljno ili čak slabo poznavanje pravopisa, nesigurnost u leksiku, slabo izražavanje (pogotovo slabo pismeno izražavanje)<sup>13</sup>. Cilj istraživanja bio je ispitati razlike u pravljenju grešaka prilikom pisanja po diktatu teksta između učenika sa i bez oštećenja vida.

### **Metode rada**

Uzorak ispitanika čine tri grupe učenika: Prvu grupu činili su učenici koji su polaznici redovne osnovne škole i normalne oštrine vida na području Tuzlanskog kantona. Drugu grupu činili su

slabovidni učenici iz institucionalnog smještaja „Centar za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu“ Nedžarići – Sarajevo i „Zavod za slijepe i slabovidne Budućnost“ Derвента, te slabovidni učenici koji su integrirani u redovnim školama na području Tuzlanskog kantona. Treću grupu činili su slijepi učenici također institucionalnog smještaja koji se nalaze na školovanju i rehabilitaciji u „Centru za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu“ Nedžarići – Sarajevo, i „Zavodu za slijepe i slabovidne Budućnost“ Derвента, te slijepi učenici koji su bili integrirani u redovnim školama na području Tuzlanskog kantona. Pripadnost grupi slijepih i slabovidnih učenika određena je na osnovu analize pedagoško-psihološke, defektološke i medicinske dokumentacije. Prilikom poređenja sa ispitanicima bez oštećenja vida svi ispitanici iz druge i treće grupe su izjednačeni prema hronološkoj dobi, spolu, intelektualnom nivou, uspjehu, razredu koji pohađaju sa ispitanicima bez oštećenja vida. Analizirano je ukupno 6 varijabli: TEKST\_PRG\_D- pravopisne greške prilikom pisanja teksta po diktatu; TEKST\_GAS\_D- greške analize i sinteze prilikom pisanja teksta po diktatu; TEKST\_FFG\_D- fonološko-fonemske greške prilikom pisanja teksta po diktatu; TEKST\_KNG\_D- kinetičke greške prilikom pisanja teksta po diktatu; TEKST\_OPG\_D- optičke greške prilikom pisanja teksta po diktatu; TEKST\_ISP\_D- ispravno pisanje teksta prilikom pisanja po diktatu. U analizi pisanja po diktatu ciljanoga teksta različitog stepena složenosti i za utvrđivanje grešaka koristili smo testove «Orah», «Ptice», «Noć u šumi» i «Jesen»<sup>1</sup>. Prvi tekst sadrži 4 jednostavne rečenice, primjeren je učenicima prvih razreda osnovne škole. Drugi tekst je primjeren djeci drugih razreda osnovne škole i sadrži 6 jednostavnih rečenica, dok treći tekst sadrži 7 jednostavnih rečenica i primjeren je učenicima trećih razreda. Četvrti tekst sadrži 5 rečenica i primjeren je učenicima četvrtih razreda osnovne škole. Tekstovni diktat imao je za cilj ispitati sposobnosti slušnog percipiranja i sukcesivnog zapisivanja ciljanog teksta. Ispitivanje je obavljeno tako što je ispitivač diktirao djetetu tekst primjeren razredu koji pohađa, svaku rečenicu je izgovarao dva puta. Prvi puta je pročitao cijelu rečenicu, a dijete je pažljivo slušalo, zatim je ponavljao dio po dio, a dijete je zapisivalo. Analizom je utvrđen broj grešaka za svakog ispitanika u vidu izostavljanja ili dodavanja slova, slogova, riječi, rečenica, pravopisne i gramatičke greške. Zbog specifičnosti populacije koju ispitujeemo (slijepi i slabovidni učenici) ispitivanje je obavljeno individualno. Dobiveni podaci su statistički obrađeni pomoću računarskog programa SPSS 10.0. for Windows. Statistička obrada podataka obuhvatala je primjenu metoda deskriptivne statistike, hi-kvadrat test. Sva istraživanja su sprovedena uz nivo značajnosti 5% (0,05).

## **Rezultati i diskusija**

Diktati se ubrajaju u poluvezane pismene radove, gdje nastavnik učenicima diktira određene sadržaje, a učenici ga pismeno oblikuju<sup>14</sup>. Brojnost i specifičnost grešaka u samostalnom pismenom izražavanju s kvalitetom pisanja diktata i prepisivanjem, te naglo povećanje grešaka u zadacima iz samostalnog pismenog izražavanja ukazuje na nedovoljnu razvijenost samokontrole, samoorganiziranosti tokom pisanja i neautomatiziranost pravopisnih vještina<sup>1</sup>. Na osnovu dobivenih rezultata (Tabela 1) možemo vidjeti da su najviše slijepi učenici pravili pravopisnih grešaka čak 84,31%, a slabovidni učenici

33,33%. Dok su na nivou analize i sinteze u pravljenju grešaka prednjačili slabovidni učenici sa 64,29%, a slijepi učenici 15,69%. U preostalim varijablama su postigli identične rezultate slijepi i slabovidni učenici u odnosu na učenike intaktnog vida.

**Tabela 1.** Razlike u relativnoj (procentualnoj) zastupljenosti pojedinih ocjena na varijabli pisanja po diktatu teksta kod učenika sa i bez oštećenja vida

DIKTEKST	Učenici bez oštećenja	Slabovidni učenici	Slijepi učenici	Hi-kvadrat
TEKST_PRG_D	1,63%	33,33%	84,31%	<b>90,93</b>
TEKST_GAS_D	1,63%	64,29%	15,69%	<b>71,84</b>
TEKST_FFG_D	4,88%	2,38%	0,00%	<b>2,76</b>
TEKST_KNG_D	8,94%	0,00%	0,00%	<b>8,31</b>
TEKST_OPG_D	25,20%	0,00%	0,00%	<b>23,43</b>
TKSTV_ISP_D	57,72%	0,00%	0,00%	<b>53,68</b>
	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	<b>100,00%</b>	

## Zaključak

Na temelju spoznaja prikupljenih tokom izrade rada, kao i na osnovu dobivenih rezultata samog istraživanja može se izvesti sljedeći zaključak: U pisanju teksta po diktatu slijepi i slabovidni učenici nisu bili u mogućnosti da ispravno zapišu diktirani tekst. Skoro podjednak broj pravopisnih grešaka pravili su slijepi i slabovidni učenici, a u pravljenju grešaka na nivou analize i sinteze slova, slogova, riječi i rečenice, znatno veći broj grešaka su imali slabovidni učenici. Na osnovu dobivenih rezultata možemo zaključiti kolika je važnost pravovremene edukacije i rehabilitacije za uspješan odgojno-obrazovni proces slijepih i slabovidnih učenika, primjeren njihovim specifičnim potrebama i mogućnostima, ali i u skladu sa tiflodidaktičkim ciljem. Smatramo da bi se ovakvim pristupom povećala njihova kvaliteta svakodnevnog življenja i uspješnost u odgojno-obrazovnom procesu.

## Literatura

1. Bjelica J i Posokhova I. Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, Jezika, čitanja i pisanja djece. Lekenik: Ostvarenje, 2001.
2. Poljak V. Didaktika. Zagreb: Školska knjiga, 1985.
3. Farago E. Vještina pisanja, procjena nastavnika i uspjeh u školi. Zagreb: Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 1996; 32 (2): 13-22.
4. Farago E. Razlike u verbalno glasovnom izražavanju putem pisanja i čitanja i u nekim psiholingvističkim sposobnostima između djece s teškoćama i bez teškoća u pisanju. Defektologija 1989; 25 (1): 83-93.
5. Vladislavljević S. Disleksija i disgrafija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991.
6. Vučinić V. Oštećenje vida i lingvistička klasifikacija. Istraživanja u defektologiji, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2005.
7. Cvetković Ž. Metodika vaspitno-obrazovnog rada sa slijepim licima. Beograd: Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 1989.
8. Matok D. Integracija učenika s oštećenjem vida. Hrvatski savez slijepih, 2006.
9. Tonković F. Psihopedagoški profil slijepog djeteta. Zagreb: Hrvatski savez slijepih, 2006.
10. Eškirović B. Vizualna efikasnost slabovide dece u nastavi. Beograd: SD Publik, 2002.
11. Vladislavljević S. Poremećaji čitanja i pisanja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva SR Srbije, 1984.
12. Zovko G. Odgoj izuzetne djece. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti, 1996.

13. Runjić T. Korak po korak. Hrvatski savez slijepih, 2006.
14. Vilotijević M. Didaktika. Beograd: Učiteljski fakultet, 1999.

## **THE QUALITY OF WRITING ACCORDING TO THE DICTATES OF PUPILS WITH AND WITHOUT VISUAL IMPAIRMENT**

### **Summary**

*For the socialization of pupils with impaired vision and to rise their spiritual potential of literacy is of crucial importance. The aim of this research he is to establish errors at writing of a dictated text. A diagnostic set for examination of capacities for speech, language, reading, and writing of children was used for examination of the writing<sup>1</sup>. The using the methods of descriptive statistics obtained results have shown that while writing dictated of text, the blind and pupils with low vision have made the most of errors. The established shortages in development of written expression can be helpful for creation of rehabilitation programs for improvement of development of these capacities, in which the pupils with low vision show the weakest results.*

**Key words:** *pupils having sight impairment, pupils without sight impairment, errors, dictation.*

# UTICAJ VRŠNJAKA NA PONAŠANJE ADOLESCENATA S LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

Radić-Šestić M., Gligorović M., Milanović-Dobrota B.,  
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

## Sažetak

*Osobe sa lakom intelektualnom ometenošću se razvijaju u adolescentnom periodu kao i adolescenti tipične populacije, ali to čine na svoj način. Dostižu stadijum konkretnih logičkih operacija, ali u potpunosti ne izgrađuju kognitivne strukture, niži je nivo socijalnih kompetencija, javljaju se poteškoće u oblasti adaptivnih veština, poteškoće u percepciji emocija, oslanjaju se na imitaciju ponašanja drugih ljudi itd. Opšti cilj istraživanja je utvrditi uticaj vršnjaka na ponašanje adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću. Uzorak čini 100 srednjoškolaca s lakom intelektualnom ometenošću oba pola, uzrasta od 16. do 21. godine, koji se profesionalno osposobljavaju za rad u „Srednjoj zanatskoj školi”, u Beogradu. Za procenu vršnjačkog uticaja adolescenata s lakom intelektualnom ometenošću korišćen je upitnik Uticaja vršnjaka iz „Programa edukacije školskih timova o prevenciji prestupničkog ponašanja učenika u školskoj sredini“ (Žunić-Pavlović i sar.), koji je prilagođen srednjoškolcima s lakom intelektualnom ometenošću. U statističkoj obradi podataka korišćeni su neparametrijska analiza varijanse (Kruskal Wallis test) i mere korelacije. Ponašanje vršnjaka utiče na stavove učenika s lakom intelektualnom ometenošću prema socijalno neprihvatljivim oblicima ponašanja ( $p=0.000$ ) i na usvajanje socijalno neprihvatljivih oblika ponašanja ( $p=0.03$ ). Postoji razlika u odnosu pola prema krađi ( $p=0.02$ ) i pušenju marihuane ( $p=0.05$ ), i razlika u odnosu uzrasta adolescenta s lakom intelektualnom ometenošću prema namerni da se neko ozbiljno povredi ( $p=0.02$ ), prodaji droge ( $0.05$ ) i učestvovanju u radu sekcija u školi ( $p=0.006$ ).*

**Ključne reči:** adolescenti s lakom intelektualnom ometenošću, uticaj, vršnjaci, ponašanje

## Uvod

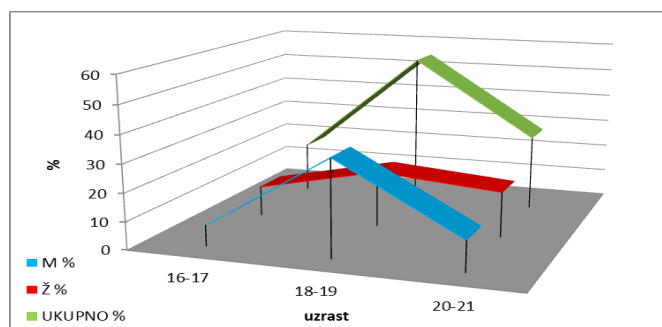
Zavisno od pristupa problemu, različiti autori koji se bave adolescencijom različito definišu pojam adolescencije, njen početak, trajanje i njene karakteristike naglašavajući pri tom da je svaka podela arbitrarna. Tako, možemo govoriti o ranoj adolescenciji (period od 12 do 15. godine života), srednjoj (period od 15. do 21. godine) i poznoj adolescenciji (period od 21. do 25-26. godine). Promene koje se u adolescenciji dešavaju, izuzetno su značajne za dalji razvoj budući da od načina ostvarivanja razvojnih zadataka zavisi uspešno prilagođavanje i dalji razvoj odrasle osobe. To su: a) promene fizičkog izgleda, b) promene moralnog razvoja, c) promene u socioekonomskom razvoju, i d) promene u kognitivnom funkcionisanju, koje imaju veliki uticaj na ponašanje, stavove i način na koji adolescenti doživljavaju svet oko sebe. Jedan od najznačajnijih zadataka u adolescentnom dobu je postizanje zadovoljavajućeg nivoa socijalizacije koji se javlja kao potreba za aktivnim uključivanjem u svet koji ga okružuje, i želja za pripadanjem. Roditelji prestaju da budu jedini izvor sigurnosti, jer adolescent započinje proces odvajanja od porodice i podršku za prihvatanjem traži među vršnjacima koji preuzimaju novu ključnu ulogu u odrastanju. Blos govori o vršnjačkim odnosima kao o jednom od stabilizacionih mehanizama koji po njemu ima adaptivnu, kompenzatornu i restitutivnu funkciju. Adolescent svoje simbiotske potrebe sa roditelja prenosi na grupu, koja mu pomaže da izdrži odvajanje od njih, stapanjem u zajedničko MI-grupnog identiteta, brani se od anksioznosti, napuštenosti i izolovanosti aktivirane separacijom<sup>1</sup>. Svaki uticaj vršnjaka je, ustvari vršnjački pritisak koji može biti direktan ili indirektan<sup>2,3</sup>. Pojam vršnjački pritisak predstavlja direktno vršnjačko podsticanje, nagovaranje ili pretnju za manifestaciju određenog ponašanja<sup>4,5</sup>, dok je sve ostalo

vršnjački uticaj<sup>6</sup>. U tom smislu vršnjački uticaj se može razmatrati<sup>7</sup> kao a) *informacijski* - kada druge osobe služe kao izvor informacija za usmeravanje ponašanja i b) *normativni* - kada se ponašanje prilagođava prilikama radi prihvatanja grupe. Vršnjački uticaj varira u snazi i smeru zavisno od doba u kome se adolescent nalaze, te su neki istraživači<sup>8</sup> želeli da utvrde koji je to period najintenzivnije podložnosti vršnjačkom uticaju, a kao najkritičnije doba,<sup>9</sup> navodi se doba od 15. godine<sup>10</sup>. Smatra se, da je tada kredibilitet, autoritet, moć i uticaj vršnjaka veći nego bilo koji drugi put u životu. Istraživanja su pokazala da mladi vide svoje vršnjake kao najveći izvor podrške u odnosu na sve druge osobe iz svoje socijalne mreže, dok na uzrastu od 15-17 god. najvažniji i najstresniji problemi postaju problemi sa vršnjacima, svađe, razočaravajuća iskustva, kao i pritisci vršnjaka<sup>11</sup>. Osobe sa lakom intelektualnom ometenošću se razvijaju i menjaju u adolescentnom periodu kao i adolescenti tipične populacije, ali to čine na svoj način; dostižu stadijum konkretnih logičkih operacija, ali ne izgrađuju u potpunosti kognitivne strukture; niži je nivo socijalnih kompetencija; javljaju se poteškoće u oblasti adaptivnih veština; poteškoće u percepciji emocija; motivaciju karakteriše spoljašnji lokus kontrole; oslanjaju se na imitaciju ponašanja drugih ljudi itd. Ukoliko su psihički poremećaji bili zastupljeni pre perioda adolescencije, u adolescenciji se intenziviraju što dodatno otežava ovaj tranzicioni period odrastanja. Iako su socijalne interakcije i prijateljstva važna tokom celog života, ona su pogotovo bitna u periodu adolescencije<sup>12</sup>. Adolescenti provode gotovo trećinu vremena u društvu prijatelja<sup>13</sup>. U toku adolescencije, mladi ljudi postaju manje zavisni od svojih roditelja, i sve više okrenuti svojim prijateljima za koje su emocionalno vezani<sup>14</sup>. Tokom adolescencije, prijateljstvo korelira sa većim angažovanjem u školi, veće je socijalno prihvatanje, viši je nivo samopoštovanja<sup>15</sup>. Za adolescente, prijatelji često preuzimaju ulogu savetodavca u vreme emocionalnih stresova<sup>16</sup>. Dakle, prijatelji su izvor podrške i pomažu da se zadovolje emocionalne potrebe. Tokom adolescencije, prijateljstva pružaju mogućnosti za razvijanje socijalnih veština, koje su neophodne u procesu sazrevanja<sup>17</sup>. Međutim, u društvu u kome živimo, osobe sa intelektualnom ometenošću su marginizovane, odbačene, označene kao neuspešne što stvara osećaj nesigurnosti, sumnje u sopstvene mogućnosti i nedostatak aspiracije u pogledu mnogih aktivnosti uključujući i iniciranje i ostvarivanje pozitivnih vršnjačkih relacija, što kao posledicu može rezultovati različitim vidovima antisocijalnog i asocijalnog ponašanja. To potvrđuju i Du Bois i Silverthorn<sup>18</sup>, koji navode kako postoji povezanost između niskog globalnog samopoštovanja i druženja s devijantnim ponašanjem, dok je studija Robins, Trzesniewskog i sar.<sup>19</sup> najbolje pružila dokaze o pozitivnoj korelaciji između niskog samopoštovanja i eksternalizovanih poremećaja u ponašanju. Česta pojava je neprilagođenog i nedruštvenog ponašanja kod osoba sa lakšim oblicima intelektualne ometenosti, zapravo rezultat nemoći, nezadovoljstva i bezizlaznosti iz određenih situacija. Karakteristike ovih adolescenata je da zbog ne posedovanja kritičkog mišljenja, poteškoća u razumevanju uzročno-posledičnih relacija i moralnih normi često prave pogrešne izbore, a reakcije su neprilagođene određenim situacijama. Opšti cilj istraživanja je da se utvrdi uticaj vršnjaka na ponašanje adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću. Posebni ciljevi su utvrđivanje: a) ponašanja najboljih drugova u školi, b) stavova adolescenata s lakom

intelektualnom ometenošću prema različitim oblicima asocijalnog ponašanja, c) u kojoj meri adolescenti s lakom IO (intelektualna ometenost) krše pravila ponašanja u srednjoj školi d) uticaja pola na asocijalno ponašanje, i e) uticaja uzrasta na asocijalno ponašanje adolescenata s lakom IO.

### Metode rada

Uzorak čini 100 srednjoškolaca s lakom IO oba pola, uzrasta od 16. do 21. godine, koji se profesionalno ili radno osposobljavaju u „Srednjoj zanatskoj školi” u Beogradu. U odnosu na razred koji pohađaju, uzorak je sačinjen od 39% učenika prvog razreda, 30% učenika drugog razreda i 31% učenika trećeg razreda.



**Grafikon 1.** Distribucija uzorka prema polu i uzrastu

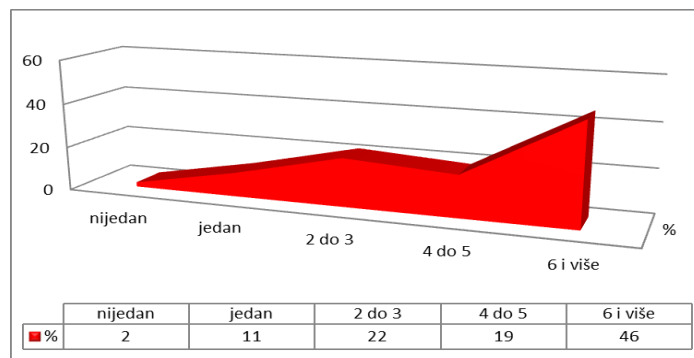
Grafikon 1. ukazuje da se uzorak sastoji od 53% učenika muškog pola i 47% ženskog pola. U odnosu na uzrast, uzorak se sastoji: od 18% učenika starosne dobi od 16 do 17 godina (11% muškog i 7% ženskog pola), 55% učenika starosne dobi od 18 do 19 godina (35% muškog i 20% ženskog pola) i, 27% učenika starosne dobi od 20 do 21 godine (11% muškog i 16% ženskog pola). Za procenu vršnjačkog uticaja adolescenata s lakom IO korišćen je *Upitnik uticaj vršnjaka* iz „Programa edukacije školskih timova o prevenciji prestupničkog ponašanja učenika u školskoj sredini” (Žunić-Pavlović i saradnici), koji smo prilagodili srednjoškolcima s lakom IO. Upitnik se sastoji iz 3 grupe pitanja. Prva grupa pitanja procenjuje ponašanje najboljih drugova i drugarica u školi (učestvovanje u radu sekcija, pušenje, korišćenje droge, nošenje oružja, krađa, zadirkivanje itd.). Druga grupa pitanja procenjuje stavove učenika s lakom IO prema asocijalnom ponašanju (nošenje oružja, krađa, tuča, konzumiranje alkohola itd.). Treća grupa pitanja procenjuje da li i koliko često učenici s lakom IO krše pravila ponašanja u srednjoj školi. Tokom testiranja ispitivač je radio sa svakim ispitanikom ponaosob, da bi ispitanik što bolje shvatio svako pitanje i dao što iskreniji odgovor. U statističkoj obradi podataka korišćeni su neparametrijska analiza varijanse (Kruskal Wallis test) i mere korelacije.

### Rezultati i diskusija

Prethodna istraživanja o druženju i prijateljstvu adolescenata s lakom IO realizovana su indirektnom procenom, preko roditelja, nastavnika i zdravstvenih radnika, jer su istraživači smatrali da mlade

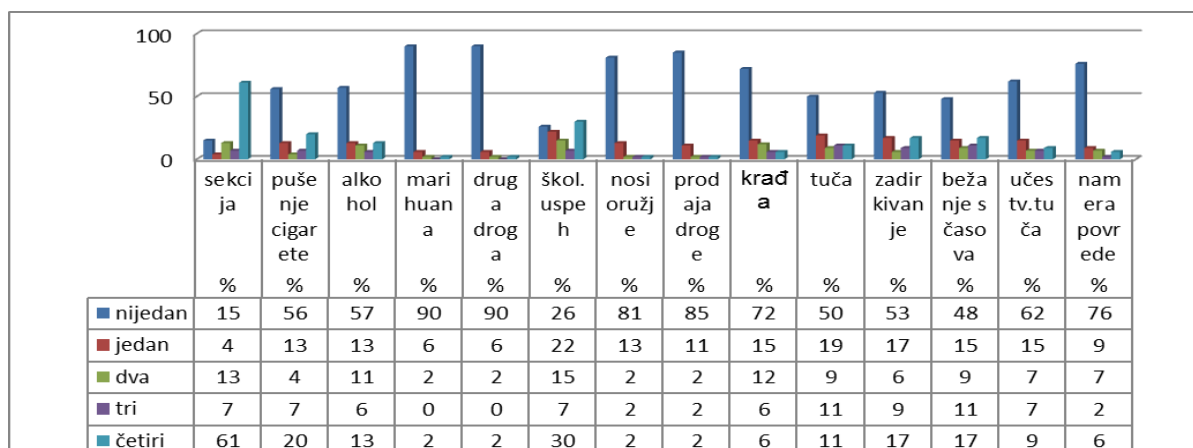


osobe sa IO ne mogu tačno izraziti svoje gledište, da ne razumeju finese, pojam prijateljstva, i sl.<sup>20</sup>. Shvatanje pojma *prijateljstva*, u suštini, stvar je pojedinca i kako je on doživljava<sup>21</sup>. Doživljaj prijateljstva mladih osoba sa IO može se bolje utvrditi samo ako ih slušamo i pokušamo da ih razumemo, a ne da ih isključimo iz komunikacije. Ako ne želimo da se upoznamo sa iskustvima adolescenata sa IO nećemo moći da razumemo njihove socijalne interakcije, prijateljstva i sl. Adolescenti sa IO mogu da govore u svoje ime, oni imaju svoja mišljenja, prava i odgovornosti, i njihova perspektiva je dragocen izvor podataka u procenivanju onih relacija koje se tiču njih samih<sup>22</sup>.



**Grafikon 2.** Broj najboljih drugova adolescenata s lakom IO

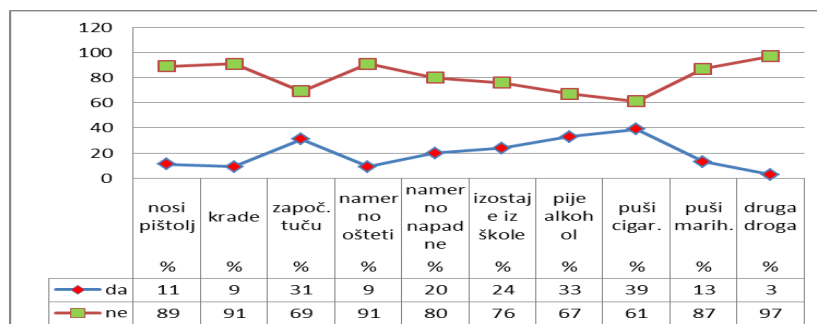
Analizom grafikona 2 uočavamo da najveći procenat (46%) adolescenata s lakom IO ima šest i više najboljih drugova, 22% ima dva do tri najbolja druga, 19% ima četiri do pet najboljih drugova, 11% ima jednog najboljeg druga, i samo 2 % adolescenata nema nijednog najboljeg druga u školi. Možemo zaključiti da 87% adolescenata s lakom IO ima od dva do šest najboljih drugova. U studiji koju su sprovedi Hartup i Stevens<sup>23</sup> utvrđeno je da 80% do 90% adolescenata iz tipične populacije, obično imaju jednog do dva najbolja druga.



**Grafikon 3.** Ponašanje najboljih drugova adolescenata s lakom IO

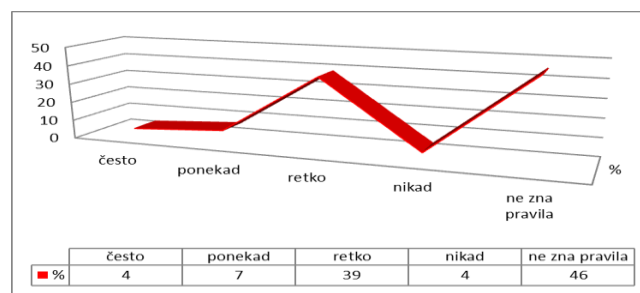
Kao što vidimo na grafikonu 3, najveći broj najboljih drugova adolescenata s lakom IO ne puši marihuanu i ne koristi neku drugu drogu (90%). Većina drugova iz škole (81%) ne nosi oružje, ne

prodaje drogu (85%), ne napada nekoga s namerom da povredi (76%), ne učestvuje u tuči (62%), i ne krade (72%). Nešto više od polovine uzorka ne puši (56%), ne pije alkohol (57%), ne zadirkuje i ne podsmeva se drugim učenicima (53%), ne tuče se s nekim ko ih zadirkuje ili im se podsmeva (50%). Ne beži sa časova 48% drugova adolescenata s lakom IO. Nije zainteresovano za školski uspeh 26%, i učestvovanje u radu sekcija u školi 15% adolescenata s lakom IO. Pušenje cigareta i konzumiranje alkohola je prisutno u približnom broju (43% do 44%). Znan je procenat drugova koji ispoljavaju agresivno ponašanje u vidu učestvovanja u tuči (38%) i fizičkog napadanja s namerom da se neko ozbiljno povredi (24%). Veoma je zastupljeno bežanje sa školskih časova (52%). Prema istraživanjima Stavrakaki i sar.<sup>24</sup>, Emersona i Turnbull<sup>25</sup>, osobe sa intelektualnom ometenošću u manjoj meri puše i koriste alkohol u odnosu na ostatak populacije. Druga istraživanja daju sve više dokaza da neke osobe sa intelektualnom ometenošću koriste alkohol i nelegalnu drogu (tj. kanabis, razređivači, ekstazi i amfetamini), kao i prekomerne doze prepisanih lekova (npr. paracetamol, ibuprofen, benzodiazepini i kodein)<sup>26,27</sup>. Coleman i Hendry<sup>28</sup> smatraju da je pušenje i konzumiranje alkohola kod adolescenata češće predstavlja prihvatanje vrednosti odraslih nego konformiranje vršnjačkom pritisku.



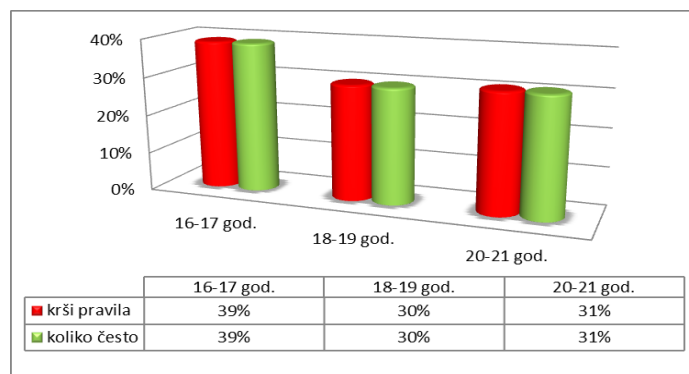
**Grafikon 4.** Stavovi adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju

Adolescenti s lakom IO imaju negativne stavove prema korišćenju težih droga-ekstazi i drugo (97%), namernom uništavanju tuđih stvari (91%), krađi (91%), nošenju pištolja ili noža u školi (89%), pušenju marihuane (87%), napadu sa namerom da se neko ozbiljno povredi (80%) i izostajanju iz škole (76%). Oko 1/3 uzorka ima odobrava započinjanje tuče, konzumiranje alkohola (33%) i pušenju cigareta (39%).



**Grafikon 5.** Kršenje pravila u ponašanju

Najveći broj adolescenata s lakom IO tvrdi da nisu upoznati sa pravilima ponašanja u školi (46%). Retko krši pravila ponašanja u školi 39% učenika, ponekad 7% učenika, često 4% učenika, a nikada ne krši pravila u ponašanju 4% učenika s lakom IO.



**Grafikon 6.** Kršenje pravila ponašanja prema uzrastu

Rezultati u grafikonu 6. ukazuju da najmlađi adolescenti (16 do 17 godina) najčešće krše pravila ponašanja (39%) u Srednjoj zanatskoj školi. Adolescenti starijeg uzrasta (18 do 21 godine) u manjem broju i ređe krše pravila ponašanja u školi (od 30% do 31%).

**Tabela 1.** Uticaj spola na stavove adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju

	nošenje oružja	krađa	započinjanje tuče	namerna šteta	napad s namerom	izostajanje iz škole	konzu. alkohol	pušenje cigareta	pušenje marihuane	korišćenje druge droge
H	.582	5.022	1.612	.144	.222	.632	2.330	1.093	3.626	1.212
df	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
P	.445	.025	.204	.705	.637	.427	.127	.296	.047	.271

Prateći rezultate uticaja pola na stavove adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju, utvrđeno je da se razlika u polu javlja kod krađe ( $p=0.025$ ) i pušenja marihuane ( $p=0.047$ ). Rezultati tabele 2 ukazuju da su kršenju pravila ponašanja podjednako skloni adolescenti muškog i ženskog pola. Mere korelacije prikazane u tabeli 3. potvrđuju da ponašanje najboljih drugova u značajnoj meri utiču na formiranje stavova adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju (0.539).

**Tabela 2.** Uticaj pola na kršenje pravila ponašanja

	krši pravila ponašanja	koliko često
H	.855	1.904
df	1	1
p	.355	.168

**Tabela 3.** Korelacija između ponašanja najboljih drugova i stavova adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju

		ponašanje najboljih drugova	stavovi prema asocijalnom ponašanju
ponašanje najboljih drugova	R	1.000	0.0539
	p	.	0.000
	N	100	100
stavovi prema asocijalnom ponašanju	r	0.539	1.000
	p	0.000	.
	N	100	100

Generalnom analizom tabele 4 primećujemo da ponašanje najboljih drugova utiče na ponašanje adolescenata s lakom IO (0.298).

**Tabela 4.** Korelacija između ponašanja najboljih drugova i kršenja pravila Ponašanja adolescenata s lakom IO

		ponašanje najboljih drugova	kršenje pravila ponašanja
ponašanje najboljih drugova	r	1.000	0.298(*)
	p	.	0.029
	N	100	100
kršenje pravila ponašanja	r	0.298(*)	1.000
	p	0.029	.
	N	100	100

Mere korelacije prikazane u tabeli 5 potvrđuju da stavovi adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju nisu u korelaciji sa kršenjem pravila ponašanja učenika s lakom IO u školi. To nas navodi na zaključak da su stavovi adolescenata s lakom IO nestabilni i da imaju slabiju voljnu kontrolu ponašanja.

**Tabela 5.** Korelacija između stavova adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju i kršenja pravila ponašanja u školi

		stavovi prema asocijalnom ponašanju	kršenje pravila ponašanja
stavovi prema asocijalnom ponašanju	r	1.000	0.117
	p	.	0.398
	N	100	100
kršenje pravila ponašanja	r	0.117	1.000
	p	0.398	.
	N	100	100

## Zaključak

Rezultati istraživanja ukazuju da adolescenti s lakom IO vole da se druže, jer 46% uzorka ima šest i više najboljih drugova, 22% adolescenata s lakom IO ima dva do tri najbolja druga, i 19% adolescenata s lakom IO ima četiri do pet najboljih drugova. Prema mišljenju adolescenata s lakom IO, njihovi najbolji drugovi u većini slučajeva ne puše marihuanu (90%) i ne koriste neku drugu drogu (90%), ne nose oružje u školi (81%), ne prodaju drogu (85%), ne napadaju nekoga s namerom da povrede (76%), ne učestvuju u tuči (62%), i ne krađu (72%). Nije zainteresovano za školski uspeh 26% i učestvovanje u radu sekcija u školi 15% drugova. Pušenje cigareta i konzumiranje alkohola je prisutno u približnom broju (43% do 44%), a znatan je procenat drugova koji ispoljavaju agresivno ponašanje u vidu učestvovanja u tuči (38%) i fizičkog napadanja s namerom da se neko ozbiljno povredi (24%). Veoma je zastupljeno bežanje drugova sa nastave (52%). Skoro svi adolescenti s lakom IO imaju negativne stavove prema korišćenju težih droga (ekstazi i drugo), namernom uništavanju tuđih stvari (91%), krađi (91%), nošenju pištolja ili noža (89%), pušenju marihuane (87%), napadu sa namerom da se neko ozbiljno povredi (80%), izostajanju iz škole (76%).

Adolescenti s lakom IO imaju pozitivne stavove prema započinjanju tuče (31%), konzumiranju alkohola (33%), i pušenju cigareta (39%). Retko krši pravila ponašanja u školi 39%, ponekad 7%, često 4%, a nikada ne krši pravila u ponašanju 4% adolescenata s lakom IO. Skoro polovina uzorka tvrdi da nisu upoznati sa pravilima ponašanja u školi. Dobijeni rezultati nameću potrebu za kontinuiranom i dobro organizovanom edukacijom adolescenata s lakom IO o socijalnim normama i toleranciji kako u školskoj sredini tako i u široj društvenoj zajednici. Uticaj pola nije utvrđen kod kršenja pravila ponašanja u školi, dok je uticaj pola na stavove adolescenata sa lakom IO prema asocijalnom ponašanju evidentan kod krađe ( $p=0.025$ ) i pušenja marihuane ( $p=0.047$ ). Mere korelacije ukazuju da ponašanje najboljih drugova u značajnoj meri utiču na formiranje stavova adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju (0.539) i na njihovo asocijalno ponašanje (0.298). Vršnjački uticaj je najjači kod adolescenata od 16. do 17. godine, dok kod starijih adolescenata ima tendenciju pada za nepunih 10%. Stavovi adolescenata s lakom IO prema asocijalnom ponašanju nisu u korelaciji sa kršenjem pravila ponašanja u školi. To nas navodi na zaključak da stavovi adolescenata s lakom IO nisu stabilni, i da adolescenti sa lakom IO imaju slabiju voljnu kontrolu ponašanja.

## Literatura

1. Dunjić I., Vulević G. Grupa vršnjaka-raskrznica na putu razvoja. Adolescencija-revolucija i evolucija u razvoju. 1997; priredio Vojislav Ćurčić, Kliničko-bolnički centar, „ dr Dragiša Mišović”- Dedinje, Klinika za psihijatriju: „Žarko Albulj” Beograd.
2. Kiran-Esen B. Examining the adolescents' smoking according to their peer pressure levels and gender. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 2003; 3 (1): 179-188.
3. Sim T. N. & Koh, S. F. A domain conceptualization of adolescent susceptibility to peer pressure. *Journal of Research on Adolescence*, 2003; 13, (1): 57-80.
4. McIntosh J., MacDonald F., McKeganey N. The initial use of drugs in a sample of pre-teenage schoolchildren. The role of choice, pressure and influence. *Drugs: education, prevention and policy*, 2003; 10 (2): 147-158.
5. Urberg K. A., Luo Q., Pilgrim C., Degirmencioglu S. M. A two-stage model of peer influence in adolescent substance use: individual and relationship specific differences in susceptibility to influence. *Addictive Behaviors*, 2003; 28: 1243-1256.
6. Lebedina-Manzoni M, Lotar M, Ricijaš N. Podložnost vršnjačkom pritisku kod adolescenata- Izazovi definiranja i mjerenja. *Zagreb, Ljetopis socijalnog rada*, 2008b; 15 (3), 401-419.
7. Unger J. B., Rohrbach L. A., Cruz T. B., Beazconde-Garbanati, L., Howard, K. A., Palmer, P. H., Johnson, C. A. Ethnic variation in peer influences on adolescent smoking. *Nicotine & Tobacco Research*, 2001; 3: 167-176.
8. Steinberg, L., and Silverberg, S. B. The Vicissitudes of Autonomy in Early Adolescence. *Child Development*, 1986; 57:841-851.
9. Berndt T.J. Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 1979; 15: 608-616.
10. Lebedina-Manzoni M., Lotar M., Ricijaš N. Podložnost vršnjačkom pritisku i samopoštovanje kod studenata. *Zagreb, Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 2008a; Vol.44, br.1: 77-92.
11. Compas B., Phares V., Ledoux N. Stress and coping preventive interventions for children and adolescents”, in L. Bond, B. Compas (eds.): *Primary prevention in the schools*. Sage, Newbury Park, CA, 1989.
12. Crosnoe R. Friendships in childhood and adolescence: The life course and new directions. *Social Psychology Quarterly*, 2000; 63: 377-391.
13. Hartup, W. W., Stevens, N. Friendships and adaptation across the life span. *Current Directions in Psychological Science*, 1999; 8: 76-79.
14. Berndt T. J. Children's friendships: Shifts over a half-century in perspectives on their development and their effects. *Merrill-Palmer Quarterly*, 2004; 50: 206-223.

15. Berndt T.J., Keefe K. Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 1995; Vol.66, No.5: 1312-1329.
16. Jobling A., Moni K. B., Nolan A. Understanding friendship: Young adults with Down syndrome exploring relationship. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 2000; 25: 235- 245.
17. Buhrmester D. Need fulfillment, interpersonal competence, and the developmental contexts of early adolescent friendship. In W. M. Bukowski & A. F. Newcomb (eds), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* 1996; pp 158–185, New York, NY: Cambridge University Press.
18. DuBois D.L., Silverthorn N. Natural mentoring relationships and adolescent health: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 2005; 95: 518–524.
19. Robins R.W., Trzesniewski K.H., Tracy J.L., Gosling S.D., Potter J. Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 2002; 17: 423-434.
20. Darlington Y., Scott D. *Qualitative research in practice: Stories from the field*. Buckingham: Open University Press, 2002.
21. Day M., Harry B. Best friends: The construction of a teenage friendship. *Mental Retardation*, 1999; 37: 221-231.
22. Giangreco M. F., Edelman S. W., Broer S. M., Doyle, M. B. Paraprofessional support of students with disabilities: Literature from the past decade. *Exceptional Children*, 2001; 68: 45–64.
23. Hartup W. W., Stevens, N. Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 1997; 121: 355-370.
24. Stavrakaki C. Substance-related disorders in persons with a developmental disability. In: *Dual Diagnosis: An Introduction to the Mental Health Needs of Persons with Developmental Disabilities* (eds D. M. Griffiths, C. Stavrakaki & J. Summers), 2002; pp. 455–509. NADD, New York.
25. Emerson E., Turnbull L. Self-reported smoking and alcohol use among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities* 9, 2002; pp. 58–69.
26. Sturmey P., Reyer H., Lee R., Robek A. *Substance Related Disorders in Persons with Mental Retardation*. NADD, Kingston, NY. 2003.
27. McGillicuddy N. B. A review of substance use research among those with mental retardation. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2006; 12: 41-47.
28. Coleman J., Hendry L.B. *The Nature of Adolescence*. 3rd edn, Routledge, New York, 1999.

## **THE INFLUENCE OF PEERS ON ADOLESCENT BEHAVIOR WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY**

### **Summary**

*People with mild intellectual disability are developing in the adolescent period as well as typical adolescent population, but they do so in their own way. Reach the stage of concrete logical operations, but does not fully build cognitive structures, the lower the level of social competence's, there are difficulties in the field of adaptive skills, difficulties in the perception of emotion, they are relieing on imitation other people`s behavior. The overall aim of this study is to determine the influence of peers on adolescent behavior with mild intellectual disability. The sample comprised 100 high school students with mild intellectual disability of both sexes, aged from 16 to 21 year who are vocational trained to work in "High vocational school", in Belgrade. Questionnaire to assess peer influence adolescents with mild intellectual disability (Zunic-Pavlovic et al, 2009), which is adapted to high school students with mild intellectual disability. For statistical analysis we used nonparametric analysis of variance (Kruskal Wallis test) and measures of correlation. The behavior of peers influences on attitudes of students with mild intellectual disability towards socially unacceptable behaviors ( $p = 0.000$ ) and the adoption of socially unacceptable behavior ( $p = 0.03$ ). There is a difference between sexes towards the theft ( $p = 0.02$ ) and smoking marijuana ( $p = 0.05$ ), and the difference between the age of adolescents with mild intellectual disability who have the attention to hurt somebody very serious ( $p = 0.02$ ), selling drugs ( $0.05$ ) and participation in of school sections ( $p = 0.006$ ).*

**Key words:** *adolescent students with mild intellectual disability, influence, peers, behavior*

# PRAĆENJE I VRJEDNOVANJE POSTIGNUĆA – KORAK NA PUTU PREMA KVALITETNIJEM ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE KOJA TREBAJU PODRŠKU

Horvatić S.<sup>1</sup>, Dragojević D.<sup>2</sup>, Šenjug<sup>3</sup>.

<sup>1</sup>Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, R. Hrvatska

<sup>2</sup>Osnovna škola „Ban Josip Jelačić“, Zagreb, R. Hrvatska

<sup>3</sup>Centar za odgoj i obrazovanje „Prekrižje“, R. Hrvatska

## Sažetak

*Praćenje i vrednovanje postignuća učenika jedan je od ključnih i iznimno zahtjevnih elemenata kvalitete odgojno-obrazovnog rada s djecom kojoj je potrebna podrška. Vanjskim vrjednovanjem postignuća dobiva se informacija kojom je moguće utjecati na unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog rada. Široka paleta potrebne podrške učenicima s teškoćama u redovnoj osnovnoj školi i vanjsko vrednovanje njihovih obrazovnih postignuća zahtijeva prilagodbu ispitne tehnologije, odnosno prilagodbu vrsta i oblika ispita te ispitnog postupka. U radu je prikazana metodologija ispitivanja obrazovnih postignuća učenika s teškoćama, dobiveni rezultati i iskustva sudionika. Ispitivanje je provedeno kao poseban dio Projekta vanjskoga vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika 4. i 8. razreda u školskoj godini 2007./2008. U vezi s ispitivanjem obrazovnih postignuća učenika s teškoćama uvažavane su razlike u odnosu na programe po kojima se učenici školuju te individualne razlike za učenike koji nemaju Rješenje o primjerenom obliku školovanja, ali je tijekom obrazovanja uočena određena teškoća pa su prema nalazu i mišljenju odgovarajućih stručnjaka primjenjivane prilagodbe u odgojno-obrazovnom radu. Ideja je bila da se prilagodbom ispitne tehnologije svakom učeniku s teškoćama u redovnoj nastavi omogući da svoja obrazovna postignuća pokaže u potpunosti kao i ostali učenici poštujući prava svih učenika. Ostvarivanje prava učenika s teškoćama, ravnopravnost među učenicima i primjerenost prema njihovim različitostima, uz izbjegavanje svake mogućnosti narušavanja samopouzdanja i motiviranosti za učenje, bile su nit vodilja osmišljavanja metodologije ovog dijela projekta. Rezultati ispitivanja pružaju osnovu za daljnji istraživački rad, daju smjernice učiteljima i stručnim suradnicima, ali i kreatorima obrazovne politike za rad na unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse u inkluzivnom obrazovanju.*

**Ključne riječi:** unaprjeđenje, podrška, vanjsko vrjednovanje, inkluzija.

*Svako društvo koje djeci, ili bilo kojoj drugoj grupi, uskraćuje prava koja pripadaju ostalim grupama, treba ponuditi jasne održive razloge za to. Teret dokaza uvijek počiva na onima koji žele isključiti druge iz sudjelovanja; od djece se ne smije tražiti da dokazuju da im pripadaju ista prava kao i svima ostalima.*

Bob Franklin (1995 cit. prema Ljudska prava djeteta)

## Uvod

Iako se odnos društva prema djeci s teškoćama promijenio od odnosa skrivanja i odbacivanja do prihvaćanja i integracije, ipak je prihvaćanje djece s teškoćama nažalost još uvijek često samo na razini poštivanja pozitivnih propisa, bez osobne unutarnje motivacije i odlučujućeg stava o tome da je različitost ljudi oko nas naše osobno bogatstvo. Posljednjih dvadesetak godina modeli za shvaćanje invaliditeta pomakli su se od tradicionalnih medicinskih modela usmjerenih na individualna oštećenja, okolnosti i intervencije na društveno-političke modele koji ističu onesposobljeno društvo.<sup>1</sup> Zakoni obrazovne politike u Republici Hrvatskoj doneseni su u skladu s Konvencijom o pravima osoba s invaliditetom<sup>2</sup> te Konvencijom o pravima djeteta<sup>3</sup>. Obrazovanje djece s teškoćama u Hrvatskoj sastavni je dio Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi<sup>4</sup>, Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi<sup>5</sup>, Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe<sup>6</sup>,

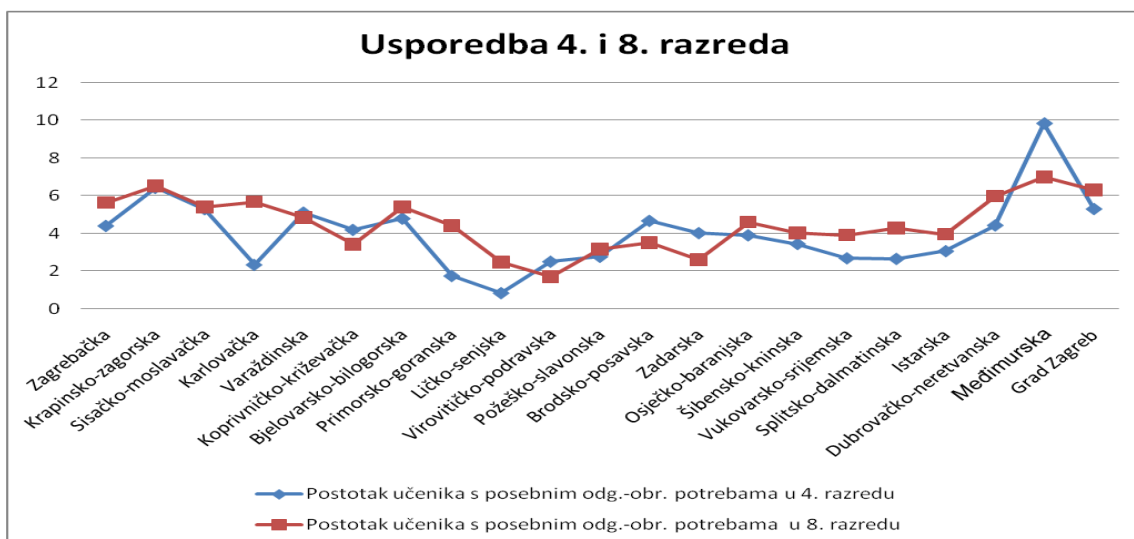
Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja<sup>7</sup>, Državnog pedagoškog standarda srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja<sup>8</sup> i Nacionalnog okvirnog kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje<sup>9</sup>. Međutim, pravilnici koji detaljnije reguliraju obrazovanje učenika s teškoćama, dakle, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju<sup>10</sup> i Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju mladeži s teškoćama u razvoju<sup>11</sup>, s obzirom na svoju „starost“ od gotovo dvadeset godina, više ni terminološki, a niti sadržajno ne zadovoljavaju potrebe djeteta/učenika s teškoćama. Zakon termin „teškoće u razvoju“ prepoznaje kao samo jednu od triju skupina teškoća, a oblike podrške, koje predviđaju navedeni pravilnici, odavno su već nadišli mnogi primjeri dobre prakse u hrvatskim školama. Ambicioznu reformu obrazovnog sustava Republika Hrvatska započela je na temelju dokumenta „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010.“<sup>12</sup>. Prvi od četiriju ključnih razvojnih prioriteta bio je poboljšanje kvalitete i učinkovitosti odgoja i obrazovanja. Planirano je i poduzimanje potrebnih mjera za osiguranje jednakih mogućnosti pristupa visokoškolskom obrazovanju za sve te uvođenje državne mature, čime će se olakšati protočnost pristupnika/pristupnica visokom obrazovanju. U području mjera za poboljšanje praćenja obrazovanja planirano je da se postojeći nadzor (stručno-pedagoški, upravni i inspekcijski) postupno usmjeri i razvija prema vrjednovanju (unutarnjem i vanjskom) odgojno-obrazovnih ustanova i sustava u cjelini. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja ustrojen je na temelju Zakona o Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja<sup>13</sup>. To je javna ustanova koja obavlja poslove vanjskog vrjednovanja u odgojno-obrazovnom sustavu Republike Hrvatske i poslove provođenja ispita temeljenih na nacionalnim standardima. Uvođenjem sustava vanjskog vrjednovanja te samovrjednovanja škola, koje proizlazi iz rezultata postignutih na ispitima temeljenim na standardima, ostvarena su postignuća na trima razinama: makrorazini, mezorazini i mikrorazini. Na makrorazini (razina obrazovnog sustava) postignuto je unaprjeđenje kvalitete rada škola, odnosno promicanje kvalitete učenja i poučavanja, unaprjeđenje kulture provjeravanja i vrjednovanja znanja i kompetencija, podizanje kvalitete ocjenjivanja u školi, reduciranje reproduktivnog znanja i kompetencija, ujednačavanje pripremljenosti učenika različitih škola i bolje definiranje ishoda obrazovanja kao ishodište za reformu kurikulumu. Na mezorazini (razina škole) postignuta je povećana motivacija djelatnika za rad, povećana kompetitivnost među školama, dobivanje važnih podataka za samovrjednovanje škola – uočavanje vlastitih prednosti, slabosti i razvojnih mogućnosti. Na mikrorazini je kod nastavnika pojačan napor, odnosno ulaganje u kvalitetu vlastitog rada, razvija se objektivnije praćenje i ocjenjivanje rada učenika i ulaže se veći trud u bolje motiviranje učenika, što doprinosi kvalitetnijoj komunikaciji s učenicima i razvijanju partnerskoga odnosa na relaciji nastavnik – učenik; učenici usvajaju vrijednosni stav da se samo učenjem, savjesnim radom i zalaganjem može ostvariti uspjeh u školi i u životu, povećana je motivacija za učenje i razvijaju se bolje vještine samostalnog učenja. Ako se prihvati teza da su trajno preispitivanje metoda i pristupa poučavanja i učenja, traženje najprimjerenijih oblika suradnje između svih subjekata edukacije te mjerenje i



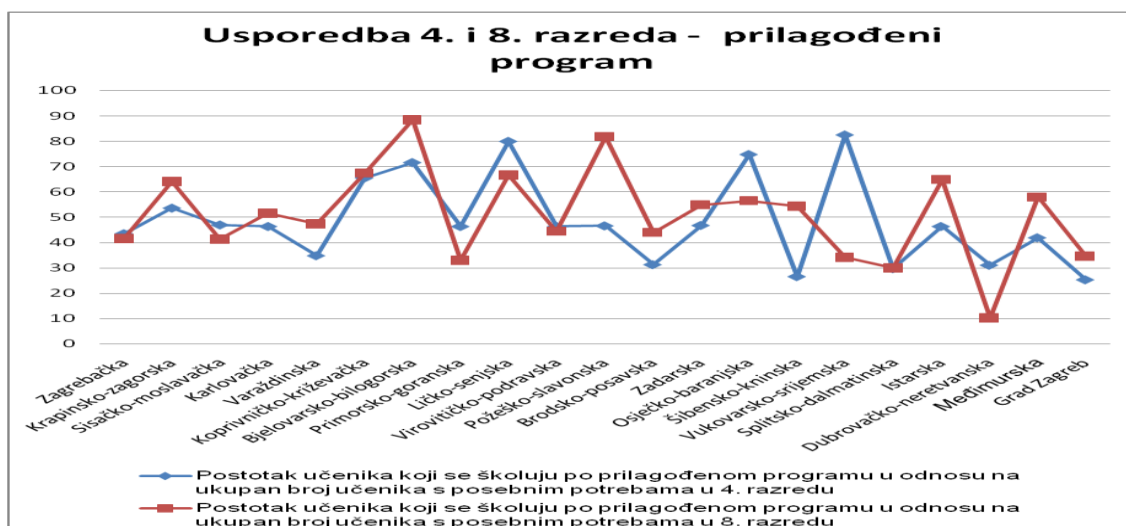
određivanje vrsta postignuća najvažniji za edukacijsku inkluziju<sup>14</sup>, tada prvo vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika s teškoćama u Republici Hrvatskoj predstavlja dobre početne pokazatelje o kvaliteti praćenja napredovanja učenika s teškoćama u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja.

### **Priprema provedbe vanjskog vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika s teškoćama u osnovnim školama**

Projektom vanjskog vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika 4. i 8. razreda osnovnih škola u 2008. godini obuhvaćeni su svi učenici te generacije u cijeloj zemlji. U sklopu navedenoga projekta provedeno je prvo vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika s teškoćama u potpunoj integraciji. Za učenike bez teškoća bilo je provedeno probno ispitivanje, a za učenike s teškoćama to nije učinjeno. Stoga su svi rezultati učenika s teškoćama, dobiveni ovim dijelom projekta, promatrani kao rezultati probnog istraživanja za ukupnu populaciju učenika s teškoćama. Rezultati ispita tih učenika nisu uvršteni u rezultate pojedine škole. U cjelokupnom istraživanju nisu iskazivani pojedinačni rezultati učenika. Prema nama dostupnoj literaturi i podacima ovakav projekt nije proveden niti u zemljama s dugom tradicijom vanjskoga vrjednovanja. Ciljevi su bili omogućiti svakom učeniku, koji nastavu pohađaju u redovnim razrednim odjelima, da svoja obrazovna postignuća pokaže u potpunosti kao i ostali učenici, osigurati ostvarivanje prava učenika koja mu pripadaju prema važećim propisima, osigurati ravnopravnost među učenicima istoga odjela ili škole prihvaćanjem i primjerenim odnosom prema njihovim različitostima, izbjeći svaku mogućnost narušavanja samopouzdanja učenika i motiviranosti za učenje te obrazovnoga neuspjeha kod bilo kojega učenika i dobiti informaciju kojom će se utjecati na unaprjeđivanje odgojno-obrazovnoga rada s učenicima u školi. Tijekom pripremnih aktivnosti posredno je postignuto da je svaka osnovna škola u Republici Hrvatskoj dobila i proučila Upute za vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama<sup>15</sup>. U njima su precizno navedene neke opće potrebe učenika s teškoćama i načini pružanja podrške prilikom vrjednovanja njihova znanja koji mogu i trebaju biti korišteni i u svakodnevnoj nastavi. Baza podataka<sup>16</sup> o učenicima koja je izrađena za cijelu Republiku Hrvatsku omogućila je analizu stanja zastupljenosti učenika s teškoćama u redovnom sustavu odgoja i obrazovanja. (grafički prikaz 1. i 2.)



**Grafikon 1.** Podaci o uključenosti učenika s teškoćama u redovni sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj u 4. i 8. razredima osnovnih škola u školskoj godini 2007./2008.



**Grafikon 2.** Podaci o postotku učenika s prilagođenim programom u odnosu na ukupan broj uključenih učenika s teškoćama u redovni sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj u 4. i 8. razredima osnovnih škola u školskoj godini 2007./2008.

### Metodologija prilagodbe ispitne tehnologije

Na prilagodbu ispitne tehnologije (ispitnoga materijala i/ili ispitnoga postupka) pravo su imali svi učenici koji su u potpunoj integraciji u redovnim osnovnim školama u skladu s odredbama članaka 4. i 6. Pravilnika o osnovnoškolskome odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju<sup>10</sup> te učenici koji nisu imali Rješenje o primjerenom obliku školovanja, ali je tijekom obrazovanja uočena određena teškoća u razvoju i primjenjivane su prilagodbe u odgojno-obrazovnom radu prema nalazu i mišljenju odgovarajućih stručnjaka. Prilagodbe ispitne tehnologije podijeljene su na dvije osnovne skupine: učenici koji se školuju prema redovnome programu, odnosno redovnome programu uz individualizirani pristup

Sve prilagodbe ispitnih materijala koje ne uključuju izmjene ispitnih zadataka ili njihova izuzeća smatraju se jednakovrijednim uradcima učenika. Naime, ako je ispit za slijepoga učenika preveden na Brailleovo pismo ili je uvećan ispis za slabovidnoga učenika te im je zbog brzine pisanja omogućeno produljeno vrijeme trajanja ispita ili pomoć osobnoga pomagača (vrijedi i za dio učenika s motoričkim oštećenjima) koji će zapisivati učenikove odgovore prema njegovu diktatu, ni u čemu se ne narušava valjanost ispitivanja. U ovom su slučaju prilagodbe metodičke i didaktičke i ne mijenjaju očekivane obrazovne ciljeve kao kod učenika sniženoga intelektualnoga razvoja - učenici koji se školuju prema prilagođenome programu. U skladu s propisima, za učenike koji se školuju prema prilagođenome programu ispiti su bili prilagođeni nastavnom planu i programu za svaki ispitivani nastavni predmet.

Unutar prve i druge skupine prilagodba ispitne tehnologije, dakle ispitnoga postupka i/ili ispitnih materijala obuhvaćala je nekoliko različitih kombinacija: sadržajno i formom isti ispit kao za cijelu populaciju, ali pisanje u produljenome vremenu trajanja; sadržajno isti ispit kao za cijelu populaciju, ali obavljena prilagodba tiska i dijelom prilagodba jezične forme, a vrijeme trajanja ispita je kao i kod ostalih učenika; sadržajno isti ispit kao za cijelu populaciju, ali obavljena prilagodba tiska i dijelom prilagodba jezične forme uz produljeno vrijeme trajanja ispita; sadržajno isti ispit uvećanoga tiska (font 22), a vrijeme trajanja ispita je kao i kod ostalih učenika; sadržajno isti ispit uvećanoga tiska (font 22) uz produljeno vrijeme trajanja ispita; sadržajno isti ispit na Brailleovome pismu; sadržajno isti ispit uz osobnoga pomagača; prilagođeni ispit, dakle, ispit prilagođenoga sadržaja i prilagođeni ispit uz pomoć osobnoga pomagača.

### **Rezultati ispitivanja na primjeru ispita iz Povijesti i Geografije u 8. razredima**

Dobra suradnja s roditeljima naglašavana je kao ključna točka projekta te je suglasnost roditelja da njihova djeca pristupe ispitivanju dobivena za 94% integriranih učenika, a u 8. razredima za čak 96% od ukupnog broja učenika s teškoćama. Nakon provedene metrijske analize, zaključci o prilagođenim ispitima<sup>17</sup> donijeli su dobre smjernice za budući rad na poboljšanju kvalitete odgoja i obrazovanja učenika s teškoćama. Zaključeno je da su redovni ispiti iz Geografije i Povijesti uz produljeno trajanje zadovoljavajuće pouzdana i valjana mjera znanja za skupinu učenika s teškoćama koji se školuju prema redovnom programu. Ipak, ispiti su se pokazali težinski neprimjereni, odnosno preteški ovim učenicima. Stoga, prilagodba ispita produljenjem trajanja ispitivanja nije u potpunosti primjerena ovoj skupini učenika.

**Tablica 1.** Metrijske karakteristike ispita iz Povijesti

Rezultat učenika	Na redovitom ispitu uz produljeno trajanje	Na ispitu prilagođenog sadržaja
Ukupan broj učenika	366	869
M	9,73	8,18
Sd	4,67	3,77
Minimum	0	0
Maksimum	28	17
Postotak (%) rješivosti – prosječni rezultat	34,74	48,12

**Tablica 2.** Metrijske karakteristike ispita iz Geografije

Rezultat učenika	Na redovitom ispitu uz produljeno trajanje	Na ispitu prilagođenog sadržaja
Ukupan broj učenika	366	869
M	8,32	7,73
Sd	4,43	2,91
Minimum	0	0
Maksimum	28	17
Postotak (%) rješivosti – prosječni rezultat	29,71	45,47

U vezi s ispitima prilagođenog sadržaja zaključeno je da su ispiti iz Geografije i Povijesti zadovoljavajuće pouzdana i valjana mjera znanja učenika koji se školuju po prilagođenom programu. Čitav ispit, kao i njegovi pojedini dijelovi, pokazali su se težinski primjereni ovoj grupi učenika. Ispit se pokazao diskriminativnim za ove učenike, tj. dobro ih međusobno razlikuje po znanju. Uratke učenika ocjenjivali su ocjenjivači – učitelji pojedinog predmeta u suradnji s edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima. Na taj je način veliki broj učitelja upoznat sa specifičnostima u vrjednovanju postignuća učenika teškoćama. Učitelji su stekli osobno iskustvo suradničkog načina rada prilikom ocjenjivanja te na primjerima uradaka učenika naučili razlikovati pogreške i nedostatke uvjetovane obilježjima teškoće učenika od pogrešaka i nedostataka uvjetovanih nedovoljnom usvojenošću nastavnih sadržaja. Međutim, povezanost rezultata učenika na ispitima i njihovih školskih ocjena upućuje na zaključak kako se učenici u redovnoj nastavi ne ocjenjuju uz jasne standarde.

**Tablica 3.** Povezanost rezultata u dijelu ispita iz Geografije i dosadašnjega školskoga uspjeha iz Geografije te općega uspjeha na kraju 7. razreda

	Ocjena iz Geografije 7. razreda	Opći uspjeh 7. razreda
Redoviti ispit	0,53	0,52
Redoviti ispit uz produljeno trajanje	0,36	0,42
Prilagođeni ispit	0,17	0,14

**Tablica 4.** Povezanost rezultata u dijelu ispita iz Povijesti i dosadašnjega školskoga uspjeha iz Povijesti te općega uspjeha na kraju 7. razreda

	Ocjena iz Povijesti 7. razreda	Opći uspjeh 7. razreda
Redoviti ispit	0,46	0,47
Redoviti ispit uz produljeno trajanje	0,44	0,46
Prilagođeni ispit	0,15	0,14

Tijekom ispitivanja prikupljene su informacije o zapažanjima sudionika. Iz zabilježki osobnih pomagača izdvajamo: „učenik je dobio ispit na Brailleovom pismu uz produljeno vrijeme pisanja. Ispit je protekao u redu i u granicama predviđenog vremena. Učenik je samostalno rješavao ispit i pomoć mu je bila potrebna samo u manipulaciji s ispitnim materijalom.”; „Učenica je u potpunosti samostalno rješavala prilagođeni ispit. Tijekom zadanog vremena uspjela je proći sva pitanja. Učenica piše velikim tiskanim slovima. Ipak, primijetila sam da joj je dio ispita iz Povijesti bio znatno teži te je češće gubila pozornost pa je bilo potrebno usmjeravanje i poticanje.”; „ Zbog kombiniranih kognitivnih i emocionalnih teškoća učenici je bilo potrebno nekoliko puta pročitati pitanja. Dio ispita iz Geografije koji je povezan sa snalaženjem na zemljovidu učenica nije mogla riješiti. Počela se vrpolti na stolici i nefokusirano gledati ispred sebe i lupkala je olovkom o gumicu. Verbalnim uputama poticala sam ju na suradnju i usmjeravala da se opusti. Uvjeravala sam ju da ona to može odraditi sama i da je sve dosada odlično odradila. U jednom trenutku konačno me „čula” i polako se opuštala. Uporabili smo tehniku opuštajućeg disanja. Kad se smirila, ponovno je prionula zadatcima. U konačnici je ispit riješila do kraja.”

### **Zaključak**

Analizom rezultata učeničkih postignuća kao najupečatljiviji problem istaknuto je unutarnje vrjednovanje. Niska povezanost rezultata i školskih ocjena ukazuje na nepostojanje standarda ocjenjivanja, odnosno na činjenicu kako se u školama neki fluidni i subjektivni kriteriji postavljaju kao kriteriji vrjednovanja postignuća učenika s teškoćama. Rezultati ukazuju na to da učenik s dobrim rezultatom na standardiziranom ispitu ima slabe školske ocjene i obrnuto te se postavlja pitanje kompetentnosti učitelja, odnosno mogućeg ocjenjivanja učenikovog ponašanja u razredu i nekih drugih elemenata kao mjere znanja. Stoga je potrebno intenzivirati rad na poboljšanju kvalitete poučavanja i na stvaranju istinski inkluzivnih uvjeta. Ocjenjivanje mora biti holističko/ekološko te mora uvažavati školske, ponašajne, socijalne i emocionalne aspekte učenja i pružati jasne informacije o budućim koracima nastavnog procesa<sup>17</sup>. U vrijeme kada je državna matura postala standard u hrvatskom školstvu i kada postoji mogućnost uvođenja završnih ispita na kraju osnovnoškolskog obrazovanja, a samo uključivanje učenika s teškoćama u redovni obrazovni sustav već je dugi niz godina praksa u Republici Hrvatskoj, ipak ne možemo govoriti o inkluzivnom obrazovnom sustavu niti smijemo nekritički prihvaćati zahtjeve standardizacije. Standardizacija mora biti odgovarajuća svakom pojedinom učeniku, što znači da je potrebno preispitati sva načela odgojno-obrazovnog rada s

učenicima s teškoćama, posebice kategorizaciju teškoća učenika, određivanje obrazovnih programa i vrjednovanje postignuća. Sva nova istraživanja, uz ponovno promišljanje o temeljnim načelima, trebaju dovesti do pristupa koji se usredotočuje na sposobnosti, interese, ambicije i potrebe učenika, ali s ciljem kontinuiranog praćenja napretka učenika i osiguravanja odgovarajućih odgojno-obrazovnih uvjeta. Inkluzivno obrazovanje je proces osnaživanja mogućnosti obrazovnog sustava da dotakne sve učenike. Inkluzivni obrazovni sustav može se ostvariti samo ako redovne škole postanu više inkluzivne, drugim riječima, ako postanu bolje u obrazovanju sve djece u zajednici,<sup>18</sup> a poboljšanju kvalitete odnosno razvoju inkluzivnih škola zasigurno doprinosi i sustav vanjskog vrjednovanja njihova rada.

## Literatura

1. Rioux, H. New Research Directions and Paradigms: Disability is not Measles. In M. Rioux & M. Bach (Eds.). *Disability is Not Measles: New Research Paradigms in Disability* (29. – 65.). North York: The Roeher Institute. 1994
2. Konvencija o pravima osoba s invaliditetom. Fakultativni protokol uz Konvenciju. Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za osobe s invaliditetom (5. rujna 2010). (<http://www.mobms.hr/media/996/mobmskonvencijaun.txt>). Preuzeto 22. listopada 2010. iz: <http://www.mobs.hr>
3. UN. Konvencija o pravima djeteta. 1989; Rezolucija A/44/736
4. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi. 1997; NN 10/97.
5. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. 2008; NN 87/08.
6. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. 2008; NN 63/08.
7. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. 2008; NN 63/08.
8. Državni pedagoški standard srednjoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. 2008; NN 63/08.
9. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. 2010. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. Preuzeto 22. listopada 2010. iz [www.mzos.hr](http://www.mzos.hr).
10. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. 1991; NN 23/91.
11. Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju mladeži s teškoćama u razvoju. 1992; NN 86/92.
12. Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. – 2010. 2005; Vlada Republike Hrvatske
13. Zakon o Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja. 2004; NN 151/04.
14. Stainback S. & Stainback W. *Inclusion: A guide for educators*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. 1996.
15. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. *Upute za vanjsko vrjednovanje obrazovnih postignuća učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama u osnovnim školama*. 2007.
16. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. *Izvješće o provedbi projekta vanjskoga vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika 4. i 8. razreda osnovne škole u Republici Hrvatskoj u školskoj godini 2007./2008.* 2008.
17. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja i Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar”. *Istraživački izvještaj*. 2008.
18. European Agency for Development in Special Needs Education. *Key Principles for Promoting Quality in Inclusive Education. Recommendations for Policy Maker*. (<http://www.europeanagency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-EN.pdf>). Preuzeto 22. rujna 2010. iz: <http://www.european-agency.org>

## MONITORING AND EVALUATION OF ACHIEVEMENTS – A STEP TOWARD QUALITY EDUCATION OF CHILDREN WHO NEED SUPPORT

### Summary

*Monitoring and evaluation of student achievements is one of the most demanding and extremely relevant elements in education of children that need support. External evaluation of the achievements gives important information's that can be used to make influence on improvement of educational work. A wide range of necessary support to students with disabilities in regular elementary school and external evaluation of their educational achievement requires adaptation of technology – types and forms of tests and adaptation of test procedure. This paper will give an overview on testing methodology, obtained results and experiences of subjects that were involved in testing. Testing was conducted as a special part of Project for external evaluation of educational achievements for students in fourth and eighth grade in school year 2007./2008. The evaluation of student achievements took into account the differences in the models of education that student with difficulties are obtaining, as well as individual differences of students that do not have a decision of the appropriate model of education, but do have some difficulties in attending regular curriculum. Those students were monitored from the side of educational experts, whose opinion was necessarily for educational adjustments. This adjustment of test technology gave students with difficulties same chance to show their educational achievements in same way as students without difficulties, with respecting the rights of all students. To exercise the rights of students with disability, equality among students and appropriate relationship with their differences while avoiding any possibility of distortion of self-confidence and motivation for learning were guidelines for designing methodological part of this part project. The test results provide the basis ground for further research work as guidance to teachers and school professionals, as well as policy makers, for working on improvement of educational practices in inclusive education.*

**Key words:** *improvement, support, external evaluation, inclusion.*

# ŽIVOT U ZAJEDNICI OSOBA SA INTELEKTUALNIM POTEŠKOĆAMA

Glumbić, N., Brojčin, B., Žunić-Pavlović V.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Srbija

## Sažetak

*Aktivnosti života u zajednici od suštinske su važnosti za unapređivanje kvaliteta života i za prevenciju institucionalizacije osoba sa intelektualnim poteškoćama. Mogućnosti koje se ovim osobama pružaju u oblasti života u zajednici smatraju se ključnim faktorom za utvrđivanje intenziteta potrebne podrške. Ovo istraživanje je sprovedeno u cilju utvrđivanja intenziteta podrške koju je potrebno pružiti osobama koje provode (ili će tek provoditi) veći deo dana u dnevnim boravcima, kako bi se one uključile u različite aktivnosti unutar zajednice. Uzorak čini 100 ispitanika sa intelektualnim poteškoćama, oba pola (59% muškog i 41% ženskog pola), uzrasta od 5 do 46 godina ( $AS=18,79$ ;  $SD=8,79$ ). Podskala Aktivnosti života u zajednici, koja je sastavni deo Skale za procenu intenziteta podrške (AAMR, 2004) korišćena je u cilju utvrđivanja oblasti i intenziteta potrebne podrške za život u zajednici. Svaka aktivnost je procenjena u odnosu na tri parametra: učestalost pružanja podrške, dnevni utrošak vremena za pružanje podrške i tip podrške. Rezultati pokazuju da je najveća potreba za podrškom ispoljena u oblasti kupovine i plaćanja roba i usluga ( $AS=6,12$ ); u pristupu ustanovama od javnog značaja ( $AS=6,14$ ) i u posećivanju rodbine i prijatelja ( $AS=6,12$ ). U drugim oblastima života u zajednici potreba za podrškom je nešto niža (prosečne vrednosti za pojedince aktivnosti kreću se u rasponu od 5,05 do 5,89). Procena potrebe za podrškom predstavlja prvi korak u obezbeđivanju preduslova za uspešnu socijalnu inkluziju osoba sa intelektualnim poteškoćama.*

**Ključne reči:** intelektualne poteškoće, socijalna inkluzija, potreba za podrškom

## Uvod

Život većine ljudi uključuje serije različitih aktivnosti, koje odražavaju njihova interesovanja i životne izbore. Uobičajena nedelja prosečne osobe tipičnog razvoja podrazumeva rad, brigu o deci, izlaske s prijateljima, provođenje vremena sa partnerom ili porodicom, održavanje domaćinstva, rekreaciju i slobodno vreme. Na sličan način, osobe sa intelektualnom ometenošću (IO) treba da imaju pristup različitim aktivnostima i iste mogućnosti izbora, koje su zasnovane na njihovom načinu života i njihovom razvoju kao osoba. Većina ovih aktivnosti može i treba da se realizuje u zajednici. Život u zajednici podrazumeva da se bude na uobičajenim mestima u uobičajeno vreme – radnim mestima, klubovima, radnjama, sportskim centrima... Ukoliko aktivnosti treba da omoguće osobama da izgrađuju sopstvene živote u zajednici, onda one moraju biti i sprovedene u njoj. Ovo je dvosmeran proces koji je važan i za ljude u zajednici, kako bi razvili puno razumevanje onoga što osobe sa IO mogu da im ponude<sup>1</sup>. Međutim, fizičko prisustvo je samo deo tog procesa. Biti deo zajednice ne podrazumeva samo deliti isti prostor. Radi se i o kontaktu s drugim ljudima – biti viđen, biti poznat, biti uključen. Korišćenje objekata u zajednici ne znači nužno da će osobe kontaktirati sa bilo kim, osim sa onim ljudima koji su plaćeni da provode vreme sa njima. To znači da aktivnosti treba usmeravati na razvijanje kontakata sa drugim ljudima, za šta je potrebna snažna i odogovarajuća podrška. Ipak, ne treba zaboraviti da osobe sa IO vole da provode vreme jedne sa drugima i da visoko vrednuju te odnose – razvijanje kontakata u zajednici ne sme da oduzme priliku za održavanje ranijih i razvoj novih odnosa među osobama sa IO<sup>1</sup>. U prošlosti su osobe sa IO tretirane kao inferiorne osobe koje ne zaslužuju da u potpunosti učestvuju u životu zajednice. Ovakav stav imao je za posledicu različite načine kojima se ograničavao pristup resursima zajednice. Na primer, masovno su smeštane u



institucije i sterilisane su da bi se sprečilo širenje “defektnih” gena<sup>2,3</sup>. Pored toga, osobe sa IO su imale malo prilika za interakciju sa osobama tipičnog razvoja<sup>4</sup>. Generalno, retko su učestvovala u aktivnostima zajednice. U novije vreme menja se način na koji se opažaju osobe sa ometenošću. Dok je ranije fokus bio na prirodi oštećenja osobe i posledičnom deficitu, osobe sa ometenošću se danas vide kao osobe koje imaju život i potrebna im je podrška. Podrška se definiše kao resursi i strategije čiji je cilj da unaprede razvoj, obrazovanje, interese i lično blagostanje osobe, kao i da poboljšaju funkcionisanje osobe. Ta promena od orijentacije ka deficitu, prema modelu zasnovanom na podršci u kojem su potpuno učešće i samoodređenje centralne komponente, ima značajne implikacije u pogledu organizacije usluga namenjenih ovim osobama. U idealnom slučaju, podrška bi trebalo da je usmerena ka osobi, organizovana u skladu sa specifičnim potrebama, kompetencijama i sklonostima osobe sa ometenošću i njene socijalne mreže<sup>5</sup>.

### **Metode rada**

Intenzitet potrebe za podrškom utvrđen je na uzorku od 100 ispitanika (59 muškog i 41 ženskog pola), starosti od 5 do 46 godina (AS=18,79; SD=8,79). Intelektualne sposobnosti ispitanika su u nivou umerene ili teške intelektualne ometenosti. Istraživanje je sprovedeno u cilju utvrđivanja intenziteta podrške koju je potrebno pružiti osobama koje provode (ili će tek provoditi) veći deo dana u dnevnim boravcima, kako bi se one uključile u različite aktivnosti unutar zajednice. U istraživanju je korišćena podskala *Život u zajednici* koja je sastavni deo Skale za procenu intenziteta podrške<sup>6</sup>. Ova Skala se sastoji od osam ajtema kojima se opisuju različite aktivnosti unutar lokalne zajednice. Potreba za podrškom u svakoj životnoj aktivnosti ispituje se u odnosu na tri merila: učestalost, dnevni utrošak vremena za obezbeđivanje podrške i tip podrške. Učestalost se odnosi na pitanje koliko često je potrebno obezbediti dodatnu podršku (tj. podršku koja je izvan granica potrebnih osobama koje nisu ometene) za svaku ciljnu aktivnost. Učestalost je određena opsegom skale od 0 do 4, pri čemu veći brojevi ukazuju na viši nivo potrebe za podrškom:

- 0 - nije potrebna ili je potrebna manje od jednom mesečno
- 1 - najmanje jednom mesečno, ali ne i jednom nedeljno
- 2 - bar jednom nedeljno, ali ne i jednom dnevno
- 3 - bar jednom dnevno, ali ne i svakog sata
- 4 - svakog sata ili češće.

Vremeski period u toku dana potreban za obezbeđivanje podrške takođe je rangiran u rasponu od 0 do 4 i predstavlja vreme koje je potrebno da bi se obezbedila podrška u onim danima u kojima se podrška inače obezbeđuje. Može da se desi da je nekoj osobi specifična podrška u određenoj aktivnosti potrebna prilično retko, ali da obezbeđivanje podrške zahteva puno vremena. U odnosu na vreme potrebno za obezbeđivanje podrške za svaki ajtem se dobija jedan od sledećih poena:

- 0 - nije potrebno bilo kakvo vreme
- 1 - manje od 30 minuta

- 2 - više od 30 minuta, ali manje od 2 sata
- 3 - više od 2, ali manje od 4 sata
- 4 - 4 sata ili više.

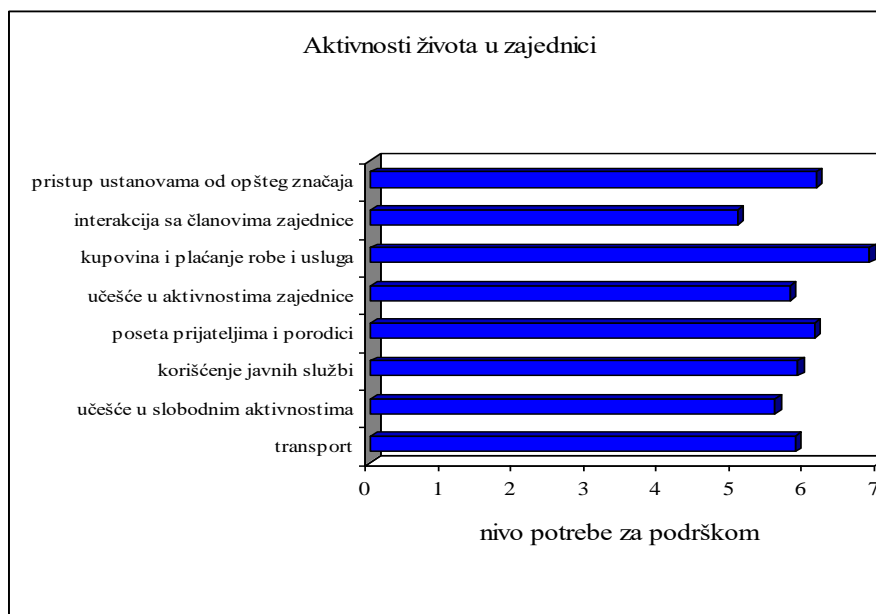
Tip podrke ukazuje na prirodu podrške koju je potrebno ostvariti da bi se ometena osoba uključila u neku aktivnost:

- 0 - nije potrebna podrška
- 1 - kontrola (nadgledanje)
- 2 - verbalno ili gestovno podsticanje
- 3 - delimična fizička pomoć
- 4 - potpuna fizička asistencija

Sirovi skorovi za svaku oblast aktivnosti dobijaju se sabiranjem brojčanih ocene ispitivača koje se odnose na tri dimenzije (učestalost, dnevni utrošak vremena i tip podrške). Informanti u ovom istraživanju bili su roditelji i defektolozi koji dobro poznaju ispitivane osobe sa intelektualnom ometenošću.

### Rezultati i diskusija

Na grafikonu br. 1 prikazane su prosečne vrednosti sirovih skorova u različitim oblastima aktivnosti u zajednici. Veći brojevi ukazuju na viši stepen potrebe za podrškom u određenoj oblasti.



**Grafikon 1.** Aktivnosti života u zajednici osoba sa intelektualnom ometenošću

Najveći stepen potrebe za podrškom ispitanici sa IO imaju u oblasti kupovine i plaćanja roba i usluga (AS=6,88; SD=2,08). Potreba za podrškom u ovoj oblasti u velikoj meri je uslovljena nedovoljno razvijenim konceptualnim veštinama ove populacije. Međutim, i u mnogim drugim oblastima detektovan je visok stepen potrebe za podrškom, a naročito u pristupu ustanovama javnog značaja

(AS=6,14; SD=1,48) i poseti prijateljima i članovima porodice (AS=6,12; SD=2,11). Istraživanja ukazuju da su osobe sa IO često usamljene, osećaju se izolovano, imaju malo socijalnih veza i provode veliki deo vremena u svom domu. Vreme u kući obično provode u društvu drugih osoba sa IO ili sa plaćenim osobljem<sup>7</sup>. Korišćenje javnih ustanova, pa i onih rekreativnih, takođe podrazumeva potrebu za visokim stepenom potrebe za podrškom (AS=5,89; SD=1,40). Jedna studija je ispitala kojim se rekreativnim aktivnostima bave adolescenti sa IO, kao i načine na koji provode slobodno vreme, a dobijene rezultate je uporedila sa onima koji su dobijeni kod adolescenata tipičnog razvoja. Pronađeno je da adolescenti tipičnog razvoja češće nego njihovi vršnjaci sa IO: kupuju u tržnim centrima, supermarketima i drugim prodavnicama; odlaze u bioskope; posećuju sportske događaje, kafeterije i prijatelje – sve aktivnosti koje uključuju druge osobe i odvijaju se u zajednici. Osobe sa IO su češće od vršnjaka tipičnog razvoja igrale video igre – aktivnost koja je primarno usamljenička i vezana za kuću<sup>8</sup>. Gledanje televizije i slušanje radija se inače navode kao načini na koji osobe sa ometenošću (bilo da su u pitanju mentalne ili fizičke ometenosti) najčešće provode slobodno vreme<sup>9</sup>, što su takođe aktivnosti koje ne podrazumevaju uključivanje u zajednicu. Pronalazi se i značajna razlika između osoba sa ometenošću i populacije tipičnog razvoja kada je u pitanju participacija u specifičnim aktivnostima u zajednici. Na primer, 58% osoba sa ometenošću (mentalnom ili fizičkom) tokom godinu dana ne poseti bioskop (nasuprot 29% osoba tipičnog razvoja). U istom periodu, 67% osoba sa ometenošću ne poseti nijedan koncert, dok ih sportskom događaju ne prisustvuje 71% (nasuprot 51% , odnosno 43% osoba tipičnog razvoja). Autori istraživanja ove podatke interpretiraju kao dokaz da su osobe sa ometenošću često socijalno izolovane u zajednici<sup>9</sup>. Nasuprot ovim rezultatima stoje podaci koji pokazuju da osobe sa ometenošću visoko vrednuju aktivnu uključenost u zajednicu. Na primer, u prethodno navedenom istraživanju 64% osoba sa ometenošću izražava želju da budu više uključene u zajednicu<sup>9</sup>. Druga studija, koja je obuhvatila osobe različitog stepena IO pronašla je da je više uključenosti u aktivnosti zajednice na vrhu liste želja ovih osoba (ispred promene smeštaja, želja vezanih za posao, želja vezanih za posedovanje stvari, porasta ličnih aktivnosti, socijalizacije...)<sup>9</sup>. Smanjena uključenost u zajednicu osobama sa IO ograničava i mogućnosti uspostavljanja socijalnih odnosa. Iako ove osobe imaju socijalne odnose sa drugima osobama sa IO, često izostaju odnosi sa osobama tipičnog razvoja, izuzimajući plaćenu pomoć i članove porodice<sup>4</sup>. S druge strane, kontakti sa osobama tipičnog razvoja su izuzetno bitni iz bar dva razloga. Najpre, učešće u uobičajenim socijalnim situacijama je važno kako bi osobe sa IO imale priliku da uče odgovarajuća socijalna ponašanja, dok se, s druge strane, očekuje da se zahvaljujući ovim kontaktima može smanjiti stigma vezana za IO<sup>10</sup>. Jedan od načina na koji društvo može povećati mogućnosti za osobe sa IO je formiranje socijalnih odnosa kroz porast uključenosti u zajednicu. Ne samo da bi to dovelo da rasta merže socijalne podrške ovim osobama, već bi takođe moglo uticati na njihovo osećanje samoodređenja. Samoodređenje se posmatra kao pravljenje izbora i donošenje odluka u pogledu kvaliteta sopstvenog života bez nepotrebnog spoljašnjeg uticaja<sup>11</sup>. Međutim, osobe sa IO retko imaju prilike da prave izbore koji se tiču njihovih života, uključujući i one vezane za socijalne odnose koje

će uspostavljati ili aktivnosti u kojima će učestvovati. Okruženje koje osobama sa IO ne omogućava da donose odluke koje se tiču njihovih života podstiče naučenu bespomoćnost. Ona podrazumeva pasivan stav prema životu, u kojem osoba internalizuje negativnu sliku o sebi – koja je delom kreirana i zbog njenog socijalnog statusa – i oseća se bespomoćnom da promeni sopstveni život<sup>11</sup>. Nasuprot tome, socijalna inkluzija promoviše samoodređenje<sup>11</sup>, što je još jedan razlog zbog koga su aktivnosti u zajednici značajne u životima osoba sa IO. Programi i ustanove koje pružaju usluge osobama sa IO treba da ohrabruju participiranje u zajednici koje će povećati mogućnosti za socijalizaciju, tj. mogućnosti da ove osobe sreću nove ljude, formiraju nove socijalne odnose i uvećavaju mrežu socijalne podrške.

### **Zaključak**

Puna socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću moguća je uz obezbeđivanje adekvatne podrške. Najveći stepen potrebe za podrškom osobe sa intelektualnom ometenošću imaju u oblasti kupovine i plaćanja roba i usluga, pristupu ustanovama od opšteg značaja, kao i oblasti korišćenja javnih službi. Obezbeđivanje adekvatne podrške u navedenim oblastima smanjuje verovatnoću institucionalizacije i, sa druge strane, unapređuje socijalne interakcije i preuzimanje adekvatnih socijalnih uloga.

### **Literatura**

1. Mencap. A life in the day: The modernisation of day services for people with a learning disability. London: Mencap, 2002.
2. Glumbić N. Etičke dileme u prevenciji i tretmanu ometenosti, Nove tendencije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji, Zlatibor, Srbija, 30. maj – 03. jun. 2007; 187–212.
3. Glumbić N, Kaljača S, Milačić-Vidojević I. Mogućnost primene Antonakove „eugeničke“ skale u našoj sredini, Beogradska defektološka škola 2009; 15 (2): 141–152.
4. Griffin C, Sweeney J. Approaching zero exclusion: The role of positive behavioral supports in community employment. *American Rehabilitation* 1994; 20(2): 32–36.
5. Bossaert G, Kuppens S, Buntinx W, Molleman C, Van den Abeele A, Maes B. Usefulness of the Supports Intensity Scale (SIS) for persons with other than intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 2009; 30(6): 1306–1316.
6. AAMR. Supports Intensity Scale, American Association for Mental Retardation, Washington DC, 2004.
7. Pretty G, Rapley M, Bramston, P. Neighbourhood and community experience, and the quality of life of rural adolescents with and without an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* 2002; 27(2): 106–116.
8. Bramston P, Bruggerman K, Pretty G. Community perspectives and subjective quality of life. *International Journal of Disability, Development and Education* 2002; 49(4): 385–397.
9. Kampert AL, Goreczny AJ. Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities* 2007; 28(3): 278–286.
10. Gresham FM, MacMilan DL. Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities, *Review of Educational Research* 1997; 67(4): 377–415.
11. Wehmeyer ML, Bolding N. Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environments. *Journal of Intellectual Disability Research* 2001; 45(5): 371–383.

## COMMUNITY LIVING OF PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

### Summary

*Community living activities are essential for persons with intellectual disabilities in order to enhance their quality of life and to prevent their institutionalization. The opportunities that people have for participating in community living is considered as a key factor in determining the intensity of support needed. The objective of this research was to determine intensity of needed support in different areas of community living activities for persons who spend (or who are going to spend) most of their time in day care centers. The sample consisted of 100 participants with intellectual disabilities, of both sexes (59% males and 41% females), aged from 5 to 46 ( $M=18.79$ ;  $SD=8.79$ ). Community Living Activities subscale of the Supports Intensity Scale (AAMR, 2004) was used in order to determine areas and intensity of needed support in a domain of community living. Each of the activities was examined in regard to three measures: frequency, daily support time and type of support. It was revealed that our participants needed the greatest support in shopping and purchasing goods and services ( $AS=6.88$ ); in accessing public buildings and settings ( $AS=6.14$ ) and in visiting friends and families ( $AS=6.12$ ). In other areas of community living needed support is somewhat lower (ranges from 5.05 to 5.89). Assessment of needed support is an initial step toward social inclusion of persons with intellectual disabilities.*

**Key words:** *intellectual disabilities, social inclusion, support need*

# UTJECAJ NEKIH ZNAČAJKI STUDENATA NA STAVOVE PREMA INTEGRACIJI UČENIKA USPORENOG KOGNITIVNOG RAZVOJA

Vantić-Tanjić M., Nikolić M., Imširović F.  
*Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli*

## Sažetak

*U Bosni i Hercegovini proces odgojno-obrazovne integracije još uvijek nije zvanično započeo, jer ne postoji niti zakonska regulativa kojom bi se to provelo u praksi. Međutim, zadnjih godina aktualizira se ova problematika, i to kako u teorijskom tako i u praktičnom pogledu. Osnovni cilj ovog rada je utvrditi stavove studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Tuzli prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja u redovne osnovne škole, te identificirati varijable koje bi eventualno mogle utjecati na smjer stavova studenata prema integraciji. Uzorak ovog ispitivanja čini 88 studenata prve i završne godine studija Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Kao mjerni instrument primjenjen je Upitnik za ispitivanje stavova studenata prema edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Analiza varijance pokazala je da se stavovi studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja statistički značajno ne razlikuju s obzirom na prethodno završenu srednju školu. Utvrđeno je i to da studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta koji smatraju da su tijekom studija stekli potrebna znanja o učenicima usporenog kognitivnog razvoja i oni koji to ne smatraju, ne pokazuju značajne razlike u odnosu na stavove prema integraciji.*

**Ključne riječi:** *studenti, stavovi, integracija, učenici usporenog kognitivnog razvoja*

## Uvod

U stručnoj literaturi je prisutan veoma ograničen broj istraživanja čiji su predmet proučavanja stavovi defektologa<sup>1</sup> prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s posebnim potrebama, iako upravo oni trebaju osigurati glavnu suradničku pomoć učiteljima u tijeku realizacije ovog procesa. Rad defektologa više nije vezan samo za škole s posebnim programom (specijalne škole) nego se uloga defektologa u uvjetima integriranog školovanja mijenja i zajedno s učiteljem, defektolog je odgovoran za svu djecu kojoj je potrebna pomoć. Prema Bach, 1975 defektolog mora razvijati oblike sudjelovanja-kooperacije na intradisciplinarnoj i interdisciplinarnoj razini<sup>1</sup>. Na profil defektologa postavljaju se konkretni društveni zahtjevi. Defektolog treba biti osposobljen da djecu s posebnim potrebama osposobljava za aktivno sudjelovanje u političkom, profesionalnom, kulturnom i obiteljskom životu<sup>2</sup>. Defektolog u osnovnoj školi mora djelovati na više područja: savjetovanje (roditelja, učitelja, ostalih zaposlenika), određivanje specijalnih pedagoških postupaka i zahvata, konkretna pomoć učeniku (za vrijeme nastave, izvan nastave) i praćenje djetetovog razvoja<sup>3</sup>. Analizirajući zakonske pretpostavke integracije u Bosni i Hercegovini može se zaključiti da ne postoji zakonska regulativa kojom je propisana i osigurana integracija, pa samim time nije ni definirana uloga defektologa u redovnoj školi. Mjesto defektologa, u sadašnjem sustavu odgoja i obrazovanja, još uvijek je u segregacijskim uvjetima, odnosno u specijalnoj školi. Zbog ovih činjenica veoma je važno da defektolog sudjeluje u direktnom radu s učenicima, učiteljima i roditeljima, ali i u kreiranju

---

<sup>1</sup> U radu će se koristiti termin defektolog, jer je on kao takav najsvieobuhvatniji i uključuje sve profile koji su se obrazovali i koji se obrazuju na Defektološkom (danas Edukacijsko-rehabilitacijskom) fakultetu, a citirat će se termini koji su korišteni u izvornim radovima (učitelj podrške, stručnjak za učenike s posebnim potrebama, defektolog-stručni suradnik).

zakonskih propisa, kao i stvaranju uvjeta da se oni u praksi provode<sup>4</sup>. Kada se u razred uključe učenici s posebnim potrebama, veoma je važno unapređivati kvalitetu rada učitelja i uvoditi nove oblike njima potrebne podrške u radu. Bauwens, Hourcade i Friend 1989<sup>5</sup> predlažu tri moguća oblika suradničkog odnosa učitelja i defektologa. Ti oblici suradničkog rada su: a) dodatno učenje (complementary instruction), b) poučavanje u timu (team teaching) i c) aktivnosti podrške u učenju (supportive learning activities). Ova tri oblika suradničkog poučavanja se međusobno ne isključuju već škola odabire onaj oblik za koji ima najbolje organizacijske i kadrovske uvjete rada. Analizirajući ulogu defektologa u uvjetima integracije, ista autorica navodi da se ona ogleda kao uloga animatora, kreatora i realizatora edukacijske integracije učenika s posebnim potrebama, te da ih u tome drugi profili (pedagozi, psiholozi, socijalni radnici) ne mogu zamijeniti. Defektolog u uvjetima integracije, pored brojnih zadataka, još neposredno (dodatno u posebnom prostoru škole) radi s učenicima s posebnim potrebama, savjetuje i pomaže učiteljima i drugim stručnim suradnicima u svezi s postupcima u radu s učenicima s posebnim potrebama te savjetuje i pomaže roditeljima učenika s posebnim potrebama<sup>6</sup>. Turnbull i Schultz 1979<sup>7</sup> također ističu važnost suradnje učitelja i defektologa koji će im pružiti odgovarajuće oblike pomoći: defektolozi koji ostvaruju dodatne programe u individualnom ili grupnom radu s učenicima u posebnim učionicama, u kojoj učenici s posebnim potrebama borave samo dio školskog vremena (resource teachers), mobilni defektolzi (itinerant teachers) koji putuju od škole do škole i rade s učenicima prema utvrđenom programu, defektolozi u posebnom odjelu (self-contained class teachers) rade s učenicima koji se iz različitih razloga ne mogu uključiti u redovne razrede i defektolozi konzultanti (special education consultants) kojima je zadatak da pružaju dodatne potrebne obavijesti redovnim učiteljima, a takvi stručnjaci za posebne potrebe imaju obično završen poslijediplomski studij. I mnogi brojni autori<sup>8,9,10,11,12,13</sup> ističu da je integracija neostvarljiva bez nazočnosti defektologa u redovnim školama. Ključnu ulogu defektologa u provođenju procesa integracije i njihovu neophodnu potporu učiteljima i učenicima s posebnim potrebama<sup>14</sup>. S obzirom na činjenicu da su primjereni ili neprimjereni postupci i ponašanja sudionika procesa integracije većinom rezultat njihovih stavova prema djeci s posebnim potrebama, izrazito je važno upravo njihovo poznavanje. Svrha poznavanja stavova je mogućnost njihovog mijenjanja u pozitivnom smjeru, ukoliko se utvrdi da nisu pozitivni. U ovom istraživanju interes je usmjeren na stavove studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Tuzli, jer se pošlo od činjenice da su ti studenti budući nosioci procesa integracije koju će provoditi u okviru svojeg zanimanja. Čini se važnim ispitati koji su to objektivni činitelji integracije, prije svega značajke studenata, koje utječu na prirodu njihovih stavova. Govorit će se o mogućem utjecaju prethodno završene srednje škole i znanja stečenog tijekom studija, na smjer njihovih stavova prema djeci usporenog kognitivnog razvoja.

## Metode rada

Iz Tablice 1 je vidljivo da uzorak ispitanika čine studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. Ukupan broj studenata koji su činili uzorak ovog ispitivanja je 88, od toga je 52 studenata sa prve godine studija i 36 studenata četvrte godine studija.

**Tablica 1.** Struktura uzorka prema godinama studija koje pohađaju

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet	Broj studenata
I godina studija	52
IV godina studija	36
Ukupno	88

Iz Tablice 2 je vidljiva struktura uzorka prema prethodno završenoj srednjoj školi.

**Tablica 2.** Struktura uzorka prema prethodno završenoj srednjoj školi

Srednja škola	Broj studenata
Gimnazija	20
Medicinska	56
Učiteljska	2
Neka druga škola	10
Ukupno	88

Iz Tablice 2 je vidljivo da su studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta završili sljedeće srednje škole: Gimnazija (N=20), Medicinska škola (N=56), Učiteljska škola (N=2) i neke druge srednje škole (N=10).

Stavovi ispitanika utvrdit će se pomoću **Upitnika za ispitivanje stavova studenata prema edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja**, koji je kreiran u svrhu ovog ispitivanja. Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio se odnosi na opće podatke o studentu i sastoji se od jedanaest pitanja. Sve varijable iz prvog dijela Upitnika nisu tretirane u radu, a one koje jesu su: prethodno završena srednja škola i znanje stečeno tijekom studija. Drugi dio se odnosi na stavove studenata prema edukacijskoj integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja u redovne škole, a sastoji se od tridesetšest tvrdnji. Na prvi dio Upitnika ispitanici odgovaraju na otvoreno pitanje ili zaokružuju broj ispred ponuđenog odgovora. Na drugi dio Upitnika ispitanici daju odgovore na skali Lickertovog tipa, koja se sastoji od pet odgovora za svaku od predloženih tvrdnji. Predloženi odgovori su: potpuno se slažem, uglavnom se slažem, ne mogu se odlučiti, uglavnom se ne slažem i uopće se ne slažem. Odgovor označen slovom "a" ne znači uvijek najpovoljniji stav i odgovor, kao ni što odgovor označen sa slovom "e" ne znači uvijek najnepovoljniji stav prema odgojno-obrazovnoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Upitnik je šifriran tako da odgovor koji izražava najpovoljniji stav prema integraciji nosi jedan bod, dok odgovor koji izražava najnepovoljniji stav prema integraciji nosi pet bodova. To znači, da ispitanici koji ostvare najveći broj bodova na Upitniku za ispitivanje stavova studenata prema edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja imaju



najlošije stavove prema integraciji, dok oni ispitanici koji imaju najmanje bodova, imaju i najpozitivnije stavove prema integraciji.

Istraživanje je provedeno na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Tuzli, grupnim ispitivanjem. Studenti su prethodno bili upoznati s ciljem i svrhom ovog istraživanja i dobili su usmene upute o načinu popunjavanja mjernog instrumenta.

Obrada podataka dobivenih istraživanjem izvršena je pomoću osnovnih statističkih postupaka.

Korištena je deskriptivna statistika i jednosmjerna analiza varijance.

## Rezultati i diskusija

### Analiza varijance stavova studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na varijabli prethodno završena srednja škola

**Tablica 3.** Analiza varijance stavova studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta na varijabli prethodno završena srednja škola

Suma kvadrata između skupina	1163.043
Stupanj slobode između skupina	3
Srednji kvadrat između skupina	387.6811
Suma kvadrata unutar skupina	28614.40
Stupanj slobode unutar skupina	84
Srednji kvadrat unutar skupina	340.6476
F	1.138071
Razina značajnosti	.338506

Iz Tablice 3 je vidljivo da se stavovi studenata statistički značajno ne razlikuju s obzirom na školu koju su prethodno završili.

Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata za varijablu prethodno završena srednja škola vidljive su iz Tablice 4.

**Tablica 4.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata za varijablu prethodno završena srednja škola

Škola	Aritmetička sredina	N	Standardna devijacija
Gimnazija	78.50000	20	18.65053
Medicinska	75.75000	56	17.9577
Učiteljska	97.00000	2	21.21320
Druga	71.90000	10	20.59908
Ukupno	76.42045	88	18.50053

Iz Tablice 4 je vidljivo da studenti koji su prethodno završili učiteljsku školu imaju najmanje povoljne stavove, a studenti koji su završili neke druge škole najpovoljnije. No kako se radi o malenom broju ispitanika, iako i nema statističke značajnosti, ove rezultate možemo smatrati slučajnima. Međutim, kada se uzme u obzir da učenici srednje učiteljske škole po Nastavnom planu i programu izučavaju

psihologiju, pedagogiju, razne metodike nastave, didaktiku i slično, nije opravdano da iskazuju tako loše stavove prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Osim toga, oni su se primarno opredjelili za rad sa djecom u nastavi, bez obzira o kojoj se djeci radi, a učenici usporenog kognitivnog razvoja su djeca kao i sva druga djeca. Studenti koji su završili neke druge škole imaju najpovoljnije stavove prema integraciji. Kada se izanaliziraju te škole (trgovinska, rudarska, mašinska, hemijska itd.) nameće se zaključak da vrsta škole koju su studenti prethodno završili nije presudna u ispoljavanju njihovih stavova prema integraciji.

### **Analiza varijance stavova studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u odnosu na varijablu znanje stečeno tijekom studija**

Izvršena je jednosmjerna analiza varijance stavova studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u sustavu Upitnika za ispitivanje stavova studenata prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja u odnosu na varijablu znanje stečeno tijekom studija, izražene u kategorijama DA (da tijekom studija trebaju dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja) i NE (da tijekom studija ne trebaju dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja), a njezini rezultati prikazani su u Tablici 5.

**Tablica 5.** Analiza varijance stavova studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog na varijabli znanje stečeno tijekom studija

Suma kvadrata između skupina	512.3822
Stupanj slobode između skupina	1
Srednji kvadrat između skupina	512.3822
Suma kvadrata unutar skupina	29265.06
Stupanj slobode unutar skupina	86
Srednji kvadrat unutar skupina	340.2914
F	1.505716
Razina značajnosti	.223143

Iz Tablice 5 je vidljivo da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima studenata koji smatraju da tijekom studija trebaju dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja i onih koji to ne smatraju. Treba pritom uzeti u obzir da studenata koji smatraju da im nije bilo potrebno više informacija ima samo 6 (Tablica 6), te se može zaključiti da skoro svi studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta smatraju da su tijekom studija trebali dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja, što govori o još uvijek neadostatnom Nastavnom planu i programu po kojem se ovi studenti osposobljavaju za buduće zanimanje. Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata ispitanika koji smatraju da su tijekom studija trebali ili nisu trebali dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja vidljive su iz Tablice 6.

**Tablica 6.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata za varijablu znanje stečeno tijekom studija

	Aritmetička sredina	N	Standardna devijacija
Da	77.07317	82	18.20174
Ne	67.50000	6	22.04314
Ukupno	76.42045	88	18.50053

Iz Tablice 6 je vidljivo da studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta koji smatraju da tijekom studija ne trebaju dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja pokazuju nešto povoljnije stavove prema integraciji od studenata koji smatraju da tijekom studija trebaju dobiti više informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja. Ovakvi rezultati su, vjerovatno, posljedica nesigurnosti studenata koji smatraju da trebaju dobiti još dodatnih informacija o učenicima usporenog kognitivnog razvoja.

### Zaključak

Pokazalo se da se stavovi studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta ne razlikuju s obzirom na prethodno završenu srednju školu. Utvrđeno je i to da studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta koji smatraju da su tijekom studija stekli potrebna znanja o učenicima usporenog kognitivnog razvoja i oni koji to ne smatraju, ne pokazuju značajne razlike u odnosu na stavove prema integraciji.

### Literatura

1. Vantić-Tanjić M. Stavovi studenata prema edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Magistarski rad. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu, 2004.
2. Theiner C. Komparativna studija o populaciji osoba s teškoćama u razvoju, školskom sisitemu i obrazovanju defektologa u socijalističkim zemljama. Defektologija 1986; 22 (2): 93-106.
3. Zielke G. In: H Eberwein. Behinderte und Nichtbehinderte. Einsatz von Sonderpädagogen/innen in integrativ arbeitenden Grundschulen. Weinheim/Basel, 1988.
4. Videc K. Osobe s posebnim potrebama u sistemu odgoja, obrazovanja i rehabilitacije u Republici Hrvatskoj. Zbornik referata. Društvena skrb za odgoj, obrazovanje i socijalnu sigurnost osoba s posebnim potrebama. Portorož 2000; 71-72.
5. Stančić Z. Evaluacija programa podrške i pomoći u učenju u uvjetima edukacijske integracije. Zbornik radova 4. međunarodnog seminara Kvaliteta života osoba s posebnim potrebama Varaždin. 2002; 69-79.
6. Stančić Z., Kudek-Mirošević J. Uloga defektologa—stručnog suradnika u redovitoj školi. Zbornik učiteljske akademije u Zagrebu 2001; 3(1): 277-287.
7. Stančić V. Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi. Zagreb: Savez slijepih SR Hrvatske i Savez SIZ-a odgoja i osnovnog obrazovanja SR Hrvatske, 1985.
8. Stančić V. Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju. Teorijski problemi i istraživanja. Zagreb: Fakultet za defektologiju, 1982.
9. Wade B., Moore M. Patterns of Education Integration, International perspectives on mainstreaming children with special educational needs. United Kingdom: Triangle Books Ltd, 1992.
10. Biondić I. Integrativna pedagogija, Odgoj djece s posebnim potrebama, Zagreb: Školske novine, 1993.
11. Lewis, A. Children's Understanding of Disability. Rentledge, London, New York: 1995.
12. Mustać V., Vicić M. Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi. Priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga, 1996.
13. Kiš-Glavaš L. Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu, 1999.
14. Mittler P., Daunt P. Teacher Education for Special Needs in Europe. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books Limited, 1995.

## INFLUENCE OF SOME STUDENTS ATTRIBUTES ON THEY ATTITUDES TOWARS INTEGRATION OF CHILDREN WITH DELAY COGNITIVE DEVELOPMENT

### Summary

*The process of educational integration has not still began in Bosnia and Herzegovina, because there are no larful regulations that world support its implementation. Howerer, in recent years, this theme has been revived, theoretically as well as in practice. The purpose of this paper is to find out the attitudes of students at ERF in Tuzla, toward the integration of children with delayed cognitive development, and to identify the variables which may influence the direction of attitudes of students toward the integration. 88 students ERF examinees are included in this investigation pattern, attending first and last year of study. Measuring instruments used are "Attitudes of students toward integration of children with delayed cognitive development" Questionnaire. Analisyis of the variance has shown that attitudes of students of ERF toward integration of children with delayed cognitive development, from the statistical point of view, differ significantly in relation to secondary school antecedency, while no significant difference was found in relation to level of knowledge obtained during study about children with delayed cognitive development.*

**Key words:** *students, attitudes, integration, children with delayed cognitive development*

# OBRAZOVANJE KAO ČIMBENIK KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S TEŠKOĆAMA

Dragojević D.<sup>1</sup>, Lisak N.<sup>2</sup>, Horvatić S.<sup>3</sup>

<sup>1</sup>OŠ Bana Josipa Jelačića, Zagreb, R. Hrvatska,

<sup>2</sup>Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska,

<sup>3</sup>Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Hrvatska

## Sažetak

*Zajedničko obilježje različitih pristupa u definiranju kvalitete života je da naglašavaju važnost primarnog promatranja na razini pojedinca uz naglasak na okolinu pojedinca koja je obilježena različitim fizičkim, društvenim, ekonomskim, političkim i kulturnim obilježjima<sup>1</sup>. Mogli bismo reći da je gledanje na kvalitetu života u stvari subjektivna procjena, bilo da se radi o kvaliteti s ekonomskog, zdravstvenog ili obrazovnog gledišta. Djeci s teškoćama potrebno je u što ranijoj dobi osigurati svu potrebnu podršku u društvu. Za kvalitetu života djece i mladih s teškoćama posebno je važna njihova integracija u redoviti obrazovan sustav prema načelima inkluzije<sup>2</sup>. Inkluzivno obrazovanje je preduvjet uključenosti djece s teškoćama u društvo, omogućava im pristup otvorenom tržištu rada, a samim tim i neovisan život. Iz tog razloga nužno je osigurati im potrebne uvjete obrazovanja kroz koje bi se mogli afirmirati u skladu sa svojim mogućnostima i u skladu s njima doprinijeti razvoju društvene zajednice u cijelosti. Adekvatnim uvjetima školovanja, vodeći se principima inkluzije, djeca s teškoćama u razvoju imati će mogućnost da kroz odrastanje i učenje uz svoje vršnjake „prosječne populacije“ izgrade samopouzdanje ali i ostvare maksimum svojih potencijala. Njihova postignuća, u skladu s njihovim sposobnostima, na tome će putu ovisiti upravo o adekvatnoj podršci tijekom njihovog obrazovanja. Ovaj rad ukazati će na neke od smjernica koje će učenicima s teškoćama omogućiti kvalitetnu uključenost u obrazovanje u redovitom sustavu odgoja i obrazovanja.*

**Ključne riječi:** kvaliteta života, obrazovanje, djeca i mladi s teškoćama, inkluzija.

## Uvod

Polazišta u definiranju kvalitete života mogu biti vrlo različita s obzirom na to govori li se o kvaliteti življenja općenito u kontekstu “smisla života”, o kvaliteti življenja u određenom društvu, o kvaliteti življenja određene grupacije osoba ili pak pojedinca<sup>1</sup>. Svim definicijama koje određuju kvalitetu života zajedničko je da na kvalitetu života gledaju kao na kompleksnu strukturu, ovisnu o više čimbenika: psihološke stabilnosti, zdravstvenog stanja, socijalnih odnosa, stupnja neovisnosti i nivoa obrazovanja. Prema autorima Schmandt i Bloomberg<sup>1</sup> termin “život” u ovom se kontekstu odnosi na cjelokupnu funkcionalnu aktivnost osobe, uključujući njen razvoj i ponašanje, izvore zadovoljstva i nezadovoljstva te općenito način egzistiranja. Pojam “kvaliteta” definiraju kao razinu dobrobiti koju netko posjeduje i smatraju ga ukupnim zbirom značajki nekog subjekta. Ako pojam kvalitete života sagledamo sa stajališta pojedinca, moglo bi se reći da kvaliteta života predstavlja potrebu pojedinca za zadovoljavanjem osobnih interesa i izbora, a ta težnja ka ispunjavanju različitih potreba u različitim periodima života predstavlja subjektivno poimanje zadovoljstva vlastitim životom<sup>3</sup>. Indikatori kvalitete života prema autoru Lindstromu<sup>1</sup> su: osobni (tjelesne, psihološke, duševne značajke), međuljudski (obiteljske, prijateljske i društvene mreže socijalnih odnosa), okolni ili izvanjski (uvjeti stanovanja, rada, prihodi i sl.) i globalni indikatori (kulturne specifičnosti, stanje ljudskih prava i društvena skrb za pojedinca). Kada govorimo o osobama s invaliditetom, jasno je da postoje razlike u kvaliteti života u odnosu na prosječnu populaciju, s obzirom na gore navedene indikatore. Poznata je činjenica da su osobe s invaliditetom dugi niz

godina bile marginalizirane i segregirane od društva<sup>4</sup>. Svrstavanjem osoba s invaliditetom u kategorije i etiketiranjem kao “manje vrijednih” ograničavao se razvoj njihovog samopouzdanja, mogućnosti napretka svedene su na minimum, što je utjecalo i na njihovu percepciju zadovoljstva vlastitim životom. Posebice se to odnosi na populaciju djece s teškoćama, kojima je bilo uskraćeno jedno od osnovnih ljudskih prava – pravo na obrazovanje.

### **Obrazovanje učenika s teškoćama**

Prema Schalocku kvaliteta života za osobe s invaliditetom sastavljena je od istih faktora i odnosa kao što to vrijedi za cjelokupnu populaciju<sup>5</sup>. Jedno od područja koje osigurava kvalitetu života svakako je obrazovanje, jer izravno utječe na usvajanje znanja, stavova i vrijednosti. Kvalitetno obrazovanje jedan je od uvjeta društvenog života, društvenog razvitka i progresa, te omogućava kvalitetno uključivanje u širu društvenu zajednicu. Prema Konvenciji o pravima djeteta<sup>6</sup> ..., „Svako dijete sa teškoćama u razvoju ima pravo na posebnu brigu/skrb, naobrazbu/obrazovanje i unapređivanje. Na taj način svakom se djetetu sa teškoćama u razvoju treba omogućiti najveća moguća mjera samostalnosti i socijalne integracije“. Obrazovanje djece s teškoćama dugi niz godina odvijalo se u posebnim odgojno-obrazovnim institucijama<sup>4</sup>. U takvim segregacijskim uvjetima školovanja djeca s teškoćama nisu imala mogućnost razviti svoje potencijale i osobnu različitost jer je prevladavalo stajalište da je djecu s teškoćama najbolje odgajati u društvu njima „sličnih“. Na taj su im način uskraćena iskustva koja bi im omogućila kasnije uključivanje u sve dijelove socijalnog života šire društvene zajednice<sup>7</sup>. Obrazovna politika u odnosu na djecu s teškoćama počela se mijenjati u 80-im godinama prošlog stoljeća kada su se učenici s teškoćama počeli uključivati u redovite osnovne škole. Tih se godina u Sjedinjenim Američkim Državama (SAD-u) pojavio termin *mainstreaming*, a odnosio se na uključivanje u „glavnu struju“, tj. u redovni sustav odgoja i obrazovanja<sup>8</sup>. Osobama s invaliditetom tako se postupno pružala mogućnost pristupa jednakom obrazovanju i obuci, a obrazovna izolacija u posebnim ustanovama odgoja i obrazovanja zamjenjuje se modelom inkluzije. Takav model predstavljao je polaznu točku razvoja procesa edukacijske inkluzije koju je Sailor<sup>9</sup> definirao kao: „prisutnost učenika s poteškoćama u istim školama u kojima su i njihovi vršnjaci bez poteškoća, prirodnu zastupljenost učenika s poteškoćama u pojedinim školama, odsutnost odnosa odbacivanja, dobno formirane skupine i razredne zajednice bez posebnih razreda za učenike s poteškoćama te posebnu ili dodatnu obrazovnu podršku osiguranu u općem obrazovnom i ostalim integriranim okružjima za učenje“. Promjenama stavova prema osobama s invaliditetom, odbacivanjem tradicionalnog medicinskog modela, te prihvaćanjem socijalnog modela prema kojemu u zajednici ima mjesta za sve, dovelo je i do promjena u obrazovanju djece s teškoćama. U okviru socijalnog modela, pojavom modela inkluzije, došlo je do promjena u obrazovnoj politici u odnosu na djecu s teškoćama<sup>3</sup>. Inkluzija, nudi novu filozofiju, te za razliku od integracije pretpostavlja višu razinu uvažavanja djece s teškoćama i redefinira stvari kako bi djeca s teškoćama i osobe s invaliditetom bili cijenjeni zbog onog što jesu.

## **Stanje u Hrvatskoj**

Prema članku 65. Ustava Republike Hrvatske (NN, 56/90, 135/97, 8/98) osnovno školovanje je obvezatno i besplatno. Obrazovanje djece s teškoćama nije vezano niti jednim posebnim aktom, već je sastavni dio Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 10/97) i Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08). Pravilnici koji reguliraju obrazovanje učenika s teškoćama, Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (NN 23/91) i Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju mladeži s teškoćama u razvoju (NN 86/92) no oni su gledajući iz perspektive današnje politike obrazovanja zastarjeli. Pravilnikom o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (Ministarstvo kulture i prosvjete, 1991) utvrđeni su oblici integracije učenika s teškoćama u redovite osnovne škole. Prema navedenom Pravilniku (Ministarstvo kulture i prosvjete, 1991), osnovno školovanje učenika s lakšim teškoćama u razvoju provodi se u redovitim osnovnim školama prema organizacijskim oblicima koji osiguravaju njihovu potpunu ili djelomičnu integraciju. Potpuna odgojno-obrazovna integracija pretpostavlja uključivanje učenika s lakšim teškoćama u razvoju u razredne odjele redovite osnovne škole, pri čemu se u razredni odjel mogu uključiti do tri učenika s teškoćama. Na temelju članka 54. stavka 1. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (Narodne novine, broj 87/08 i 86/09) ministar znanosti, obrazovanja i športa donio je Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o broju učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi. Prema njemu u redoviti razredni odjel mogu se uključiti najviše 3 učenika s teškoćama koji rade po prilagođenom programu. Ti odjeli mogu imati najviše 28 učenika, ako je u odjel uključen jedan učenik s teškoćama, 26 učenika ako su u odjel uključena dva učenika s teškoćama, 24 učenika ako su u odjel uključena tri učenika s teškoćama. Ako učenik s teškoćama ima osobnog pomoćnika ili pomoćnika u nastavi, broj učenika u razrednom odjelu se ne smanjuje (čl.3a, stavak 6; MZOŠ, 2010 ). Sve to dovodi do zbrke. Postavlja se pitanje tko su učenici s teškoćama? Jesu li to svi učenici koji imaju rješenje o primjerenom modelu školovanja ili samo oni koji se školuju po modelu potpune odgojno obrazovne integracije i prilagođenom programu. Djelomična integracija za učenike s teškoćama u razvoju odvija se u posebnim i redovitim (matičnim) razrednim odjelima. U posebnim razrednim odjelima učenici svladavaju dijelove nastavnog programa (hrvatski jezik, prirodu i društvo, matematiku), a preostali program u matičnom razrednom odjelu (NN 59/90). Broj učenika u matičnom razrednom odjelu ne smanjuje se iako učenici s teškoćama koji se školuju po modelu djelomične odgojno-obrazovne integracije i posebnom programu svladavaju sadržaje nastavnih predmeta likovne kulture, glazbene kulture, tjelesne i zdravstvene kulture, vjeronauka i tehničke kulture. Hrvatska je potpisnica Konvencije o pravima osoba s invaliditetom (UN, 2006), koju je ratificirala 2007. godine i obvezala se na provođenje sadržaja Konvencije u svim područjima, pa tako i u području obrazovanja. Nacionalna strategija za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom 2007. – 2015. (Vlada Republike Hrvatske, 2007) početkom 2007. godine navodi podatke o broju integriranih učenika. Samo je 11

493 učenika s teškoćama (od ukupno 385 535 učenika osnovnih škola) bilo integrirano u redovan sustav odgoja i obrazovanja. Noviji podatci ukazuju da u Hrvatskoj živi 511 080 osoba s invaliditetom<sup>10</sup>. Invaliditet je prisutan u svim dobnim skupinama, a u 6, 7% prisutan je u dječjoj dobi (0-19 godina). Dostupni podacima o obrazovanju ukazuju da oko 71% osoba s invaliditetom, nema završenu osnovnu školu ili ima samo osnovnoškolsko obrazovanje, 22% srednju školu, a samo približno 3% osoba ima visoku ili višu stručnu spremu. U posebne ustanove uključeno je 3284 osoba s invaliditetom. Uvidom u podatke, vidljivo je da unatoč dobro postavljenoj zakonskoj regulativi i mnogim potpisanim međunarodnim dokumentima, uključivanje učenika s teškoćama u redovite škole u praksi još nije postiglo zadovoljavajuću razinu. Postoje pozitivni primjeri kvalitetne uključenosti učenika s teškoćama u redoviti sustav odgoja i obrazovanja, no to još uvijek predstavlja premali broj uspješno uključenih pojedinaca. Nije dovoljno samo uključiti učenike s teškoćama, već je nužno pružiti im adekvatnu podršku i unaprijediti kvalitetu njihovog obrazovanja. Na žalost, promjene su često još uvijek samo formalne i rijetko u praksi pokazuju željene rezultate<sup>11</sup>.

### **Prepreke uspješnom uključivanju učenika s teškoćama**

Općenito govoreći, niti jedan od zakona ili propisa koji su na snazi u Republici Hrvatskoj ne osigurava ostvarenje ljudskih prava i temeljnih ljudskih sloboda ukoliko nisu osigurani prateći uvjeti u okviru zajednice i društva te ukoliko ne postoji podrška društva u vidu razvoja tolerancije prema osobama s teškoćama<sup>12</sup>. Još uvijek ne govorimo o inkluzivnom obrazovanju, već samo o integraciji<sup>4</sup>. Integracija učenika s teškoćama još uvijek u većini slučajeva, predstavlja samo „fizički smještaj“ u redoviti sustav odgoja i obrazovanja. Učenicima s teškoćama kojima je određen primjereni model školovanja u redovitom školskom sustavu najčešće nije osigurana primjerena podrška. Većina učenika s teškoćama, suočena je s problemima praćenja redovitog nastavnog plana i programa što dovodi do njihovog etiketiranja kao lijenih i neposlušnih, a samim time postaju društveno i socijalno ranjiva skupina. Razlozi takvog negativnog stava okoline, su najčešće nerazumijevanje njihovih specifičnih potreba. Učitelji i nastavnici nisu dovoljno educirani o radu s ovom populacijom, te zbog svojeg „neznanja“ često odbijaju uključiti učenika s teškoćama u svoj razredni odjel. Čak i oni senzibilizirani učitelji, koji i uključe učenika s teškoćama u svoj razredni odjel, često odustaju od ponovnog uključivanja, jer u vrijeme prve integracije nisu imali dovoljnu stručnu podršku. Dosadašnja istraživanja naglašavaju važnost stavova učitelja prema edukacijskom uključivanju djece s teškoćama i istražuju faktore koji mogu utjecati na formiranje tih stavova<sup>13, 14, 15</sup>. Ona ukazuju na nepovoljne stavove učitelja, što se povezuje s negativnim stavovima opće populacije, s neinformiranošću i nedovoljnom edukacijom učitelja<sup>16</sup>. Novija istraživanja ukazuju kako profesionalno usavršavanje učitelja utječe na smanjenje otpora prema inkluzivnoj praksi<sup>17</sup>, kao i sustavna stručna podrška učiteljima u školama<sup>18</sup>. U Hrvatskoj je velik broj učitelja uključen u edukacije i profesionalno usavršavanje, podrška stručnog suradnika edukacijskog-rehabilitatora postoji u školi. Činjenica je kako još uvijek škole nemaju cjelovit stručni tim kojeg čine suradnici:



pedagog, psiholog i edukacijski-rehabilitator, nego je realnost da u školi djeluje jedan stručni suradnik. Istraživanja su ukazala i na činjenicu da uključenost djece s teškoćama ne utječe na uspjeh njihovih vršnjaka u redovnom obrazovanju<sup>19,20</sup>. Edukacijsko uključivanje djece s teškoćama doprinosi razvoju tolerancije i prihvaćanja različitosti kod vršnjaka<sup>21</sup>.

Za uspješno svladavanje redovnog nastavnog plana i programa, učenicima s teškoćama, potrebno je obrazovanje provoditi u skladu s njihovim sposobnostima. Drugim riječima, potreban je individualizirani pristup uz prilagođavanje nastavnih sadržaja uzimajući u obzir potrebe i sposobnosti svakog pojedinog djeteta s teškoćama. Individualizirani pristup u odgoju i obrazovanju za sve učenike proizlazi iz načela inkluzivnog obrazovanja. Jednako tako potrebno je osigurati mogućnosti u okolini za uspješno inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama i učiniti okolinu podržavajućom kako bi se naglasile sposobnosti djeteta, a ne njegovi nedostaci. Planiranje u odgojno obrazovnom sustavu nije doseglo zadovoljavajuću razinu. U proces planiranja ne uključuje ili minimalno uključuje dijete za koje se planiranje provodi. Roditeljima bi navedeni programi trebali biti dostupni, ali se u praksi često događa da roditelji nisu uključeni u samo donošenje i provedbu plana. Promjene u planiranju rada za djecu s teškoćama su nužne.

### **Preporuke**

Potrebno je provesti ljudska prava i temeljne slobode djece s teškoćama u odnosu na obrazovanje kako je navedeno u Ustavu i međunarodnim ugovorima. Potrebno je dosadašnji model integracije zamijeniti modelom inkluzije, jer inkluzivna politika naglašava djetetove individualne potrebe, razvoj partnerstva s djetetom i njegovim roditeljima<sup>22</sup>. Obrazovna inkluzija podrazumijeva aktivno uključivanje odgajatelja i učitelja u razvoj inkluzivnog procesa. Kako bi se inkluzivna politika implementirala u praksu potrebna je kolektivna odgovornost svih aktera (formalnih i neformalnih). Vladini i lokalni organi (formalni akteri) dužni su osigurati inkluzivno obrazovanje djece s teškoćama uzimajući u obzir filozofiju inkluzivne politike. Potrebno je unijeti promjene koje se baziraju na inkluzivnoj politici u zakone, programe i preporuke te prihvatiti razvijanje svih razina obrazovanja djece s teškoćama kao iznimno važan društveni zadatak. Nužna je suradnja formalnih aktera sa neformalnim akterima (udrugama, roditeljima djece s posebnim teškoćama, osobama s teškoćama) u kreiranju uvjeta inkluzivne politike. Također preporuka je poticanje i financiranje projekata i programa od strane formalnih aktera prema neformalnim akterima (poput udruga). Suradnja sa stručnjacima, te bolja međusobna povezanost državne i lokalne vlasti pomaže u otklanjanju prepreka za uključivanje djece s teškoćama (primjerice prostorne prepreke). Na državnom i lokalnom nivou, potrebno je osigurati nužna financijska sredstva i rasporediti ih tako da i djeca sa teškoćama imaju odgovarajuće uvijete za odgoj i obrazovanje. To se odnosi na financiranje dodatnih sadržaja, didaktičke opreme i sl. Nužna je organizacija jedinstvene baze podataka o osobama s teškoćama. Definiranjem, lociranjem i točnim podacima omogućuje se rana intervencija i prevencija. Bitno je podizanje razine svijesti okoline o osobama s invaliditetom.

Okolina mora uvidjeti potrebe za promjenama, kako bi cjelokupni proces zaživio u praksi. Potrebno je osmisлити praktičan način komuniciranja formalnih aktera posredstvom medija (neformalnih aktera) sa cjelokupnom *policy* zajednicom. Zajednica nije samo mjesto u kojim smo okruženi, već je to mjesto kojem pripadamo. Važno je razvijati osjećaj pripadnosti kroz međuljudske odnose. Uključivanje roditelja kao neformalnih aktera u proces odgoja i obrazovanja njihove djece, važno je za kvalitetu odgoja djece s teškoćama. Nužno je poticanje partnerskih odnosa između planova roditelja kao neformalnih aktera, stručnih službi i odgajatelja kao formalnih aktera. Partnerstvo među roditeljima, stručnjacima i odgajateljima podrazumijeva spremnost učenja jedni od drugih. Roditelji najbolje poznaju svoje dijete, zato se veći napredak postigne ukoliko se prepliću znanja stručnjaka, odgajatelja i roditelja. Djeca s teškoćama postižu bolje rezultate i rjeđe napuštaju škole kada učitelji, stručni suradnici i roditelji surađuju. Zbog svega navedenoga potrebno je osigurati dodatna sredstva za edukacije odgajatelja, stručnih suradnika i učitelja. Educiranost stručnjaka rezultirat će uspješnom suradnjom s roditeljima i učenicima s teškoćama i tako doprinijeti kvalitetnom školovanju i stvaranju škole za sve. Moraju se osigurati dodatna sredstva za edukacije odgajatelja, stručnih suradnika i učitelja. Educiranost odgajatelja rezultirat će uspješnošću djeteta s teškoćama i kvalitetu njegovog razvoja. Uključivanje svakog djeteta u postupak donošenja odluka koje se odnose na njega također je iznimno važno za uspješnost inkluzije, posebno u izradi individualiziranih edukacijskih planova i kreiranju sustavne podrške za dijete s teškoćama.

### **Zaključak**

Iz prethodnih istraživanja navedenih u ovom radu i iz pregleda stanja u Hrvatskoj te davanja jasnih smjernica za daljnje edukacijsko uključivanje djece s teškoćama, može se zaključiti kako je od iznimne važnosti za inkluzivno obrazovanje individualan pristup u radu s učenicima kroz izradu individualiziranih edukacijskih planova i holistički pristup u poimanju potrebne podrške. Edukacija učitelja kroz profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje preduvjet je stvaranja inkluzivnih uvjeta. Dobra suradnja učitelja i stručnih suradnika kroz sustavnu podršku učiteljima treba biti osigurana. Suradnja učitelja, stručnjaka i roditelja je neizostavna u odgojno-obrazovnom procesu. Škola, roditelji i zajednica moraju osvijestiti međusobnu povezanost, zajedno stvoriti viziju i razumjeti ulogu svakog sudionika u odnosu na ulogu drugih. Takva suradnja potrebna je kako bi osigurali potporu i pomoć svakom djetetu i omogućili odgovarajući školski uspjeh. Posebno je važno uvažavanje djetetovog mišljenja i izbora, kako bi se postigao napredak djeteta u obrazovnom i odgojnom smislu. Razvijanje tolerancije i prihvatanja različitosti između učenika, polazeći od koncepta ljudskih prava i prava djece, neizostavna je komponenta u ovom cikličkom procesu kojeg zovemo obrazovna inkluzija. Pravo na obrazovanje za svu djecu zajamčeno je konvencijama, ustavima i zakonima i kao takvo ne smije biti diskriminirajuće, a dužnost je društva da osigura mogućnosti kako bi isto bilo bezuvjetno i jednako za sve, kao preduvjet za razvoj kvalitete življenja.

## Literatura

1. Bratković, D., Rozman, B. (2006.). "Čimbenici kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama", Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol. 42, 2, str. 101-102.
2. Igrić, Lj., Kobetić, D., Lisak, N. [Evaluacija nekih oblika podrške edukacijskom uključivanju učenika s posebnim potrebama](#). Dijete i društvo. Časopis za promicanje prava djeteta, 2008; 1/2; 179-197.
3. Gojceta M., Jokovic Oreb I., Pinjatela R. Neki aspekti kvalitete života adolescenata sa i bez cerebralne paralize. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2008; 44 (1): 39-47.
4. OECD, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj. "Obrazovne politike za učenike u riziku i učenike s teškoćama u razvoju u jugoistočnoj Europi, Hrvatska. 2007.
5. Schalock R.L. Application to persons with disabilities. American association on mental retardation. Quality of life. 1997; 2: 11.
6. UN. Konvencija o pravima djeteta. 1989. Rezolucija A/44/736
7. Urbanc K. Medicinski, socijalni ili nemedicinski pristup skrbi za osobe s invaliditetom. Ljetopis studijskog centra socijalnog rada. 2005; 12 (2): 321-331.
8. Bratković D. Inkluzija. Dijete Škola Obitelj. 2004; (14): 2-6.
9. Bratković D. Modeli skrbi u svjetlu ljudskih prava osoba s intelektualnim teškoćama. U Škrabalo M., Miošić-Lisjak N. & Papa J. (Ur.). Mobilizacija i razvoj zajednica. Akcijsko istraživanje u Hrvatskoj. 2006; 198-218.
10. Benjak T. i sur. izvješće o osobama s invaliditetom u republici Hrvatskoj. Hrvatski zavod za javno zdravstvo služba za epidemiologiju kroničnih masovnih bolesti. 2010.
11. Cvitković D. Ispitna ankcioznost u odnosu na adaptivno ponašanje djece s teškoćama učenja.
12. Urbanc K. Mladi njegovatelji – djeca osoba s invaliditetom (stručni rad). Ljetopis socijalnog rada. 2003; 10 (2):187 – 196.
13. Sekušak-Galešev S. Samopoimanje djece s posebnim potrebama u uvjetima edukacijske integracije. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009.
14. Leutar Z., Frantal, M. Stavovi nastavnika o integraciji djece s posebnim potrebama u redovne osnovne škole. Napredak 2006; 147(3): 298 – 312.
15. Dulčić A., Bakota, K. Stavovi učitelja povijesti redovnih osnovnih škola prema integriranim učenicima oštećena sluha, i učenicima s poremećajima govorno-jezične komunikacije te sa specifičnim teškoćama u učenju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 2008; 44(2): 31-50.
16. Kiš-Glavaš L., Nikolić B., Igrić Lj. Stavovi učitelja prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 1997, 33(1): 63-75.
17. Avramidis E., Kalyva E. The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. European Journal of Special Needs Education 2007, 22(4): 367–389.
18. Avramidis E., Norwich B. Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: A review of the literature. European Journal of Special Needs Education 2002; 17(2): 129-147.
19. Tapask R.C., Walther-Thomas C.S. Evaluation of the first-year inclusion programme: student perception and classroom performance. Remedial and Special Education 1999; 20 (4): 216-225.
20. Hunt P. *et al.* Achievement by all students within the context of cooperative learning groups. Journal of the association for persons with severe handicaps 1994; 19 (4): 290–301.
21. Huber K.D., Rosenfeld J.G., Fiorello C.A. The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. Psychology in the school 2001; 38 (6): 497–504
22. NASEN (The National Association for Special Educational Needs). Policy document on inclusion 1999 Revija za rehabilitacijska istraživanja. 2007; 43 (2): 29 – 40.
23. Spajanje u zdravu cjelinu. Djeca s teškoćama u razvoju u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. Narodni zdravstveni list. Retrieved October, 2010. from <http://www.zzjzpgz.hr/nzl/37/spajanje.htm>
24. Ustav Republike Hrvatske. (NN, 56/90; 135/97; 8/98)
25. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi. 1997; NN 10/97.
26. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. 2008; NN 87/08
27. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. 1991; NN 23/ 91.
28. Pravilnik o srednjoškolskom obrazovanju mladeži s teškoćama u razvoju. 1992; NN 86/92.
29. MZOŠ – Ministarstvo Znanosti, obrazovanja i športa. Retrieved October. 2010. <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2197>
30. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju. NN 59/90
31. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007 – 2015. godine. Retrieved October, 2010. from <http://www.nn.hr/clanci/sluzbeno/2007/1962.htm>

## **EDUCATION AS A KEY ELEMENT OF LIFE QUALITY FOR CHILDREN AND YOUTH WITH DIFFICULTIES**

### **Summary**

*Different approaches to defining quality of life emphasize the importance of the primary observation on the individual level, with focus on the environment that is characterized by various physical, social, economic, political and cultural characteristics<sup>1</sup>. We could say that the perception of life quality in fact is a subjective judgment, either if it concern medicine, economical or educational point of view. In life of persons with difficulties, there are boundaries in perception of that subjective aspect, especially when the persons are in fact children with difficulties. For children with difficulties it is relevant to ensure all necessary support from their early age. For life quality of children and youth with difficulties the integration in regular school system, according to the philosophy of inclusion is high important indicator<sup>2</sup>. The inclusive education is a precondition for real inclusion of children with difficulties; it enables them to access the labor market and with that gives them opportunity for independent life. For that reason it is necessary to assure needed conditions for education of children with difficulties. Through quality education, children and youth with difficulties could be affirmed according to their abilities and according to those contribute to development of whole social environment. With adequate education that is guided by the principles of inclusion, children and youth with difficulties will have possibility to achieve maximum of their potential and build up their self esteem through interactions with their peers. Their achievements, according to their possibilities, will depend of that adequate support through their education.*

**Key words:** *live quality, education, children with disabilities, inclusion*

# NAČINI UTJECAJA DJEČJE KNJIŽEVNOSTI I ANIMIRANOG FILMA NA OBLIKOVANJE STAVOVA PREMA OSOBAMA S INVALIDITETOM

Osmančević Katkić L., Salaj I.  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika Hrvatska

## Sažetak

*Ovaj će se rad usmjeriti na prepoznavanje čimbenika koji izravno ili neizravno utječu na oblikovanje stavova djece i mladih, kao posebno osjetljive društvene skupine, prema osobama s invaliditetom. Kontekstualni utjecaji na stavove djece i mladih mogu biti posredovani njihovom percepcijom i interpretacijom o tome koje i kakve socijalne norme reguliraju međugrupne odnose i ponašanja u zajednici u kojoj žive. Pregledom istraživanja uočeno je da djeca oblikuju stavove prema osobama s invaliditetom već od četvrte, odnosno pete godine života, te da su ti stavovi najčešće negativni i odbijajući. Stoga ovaj rad, s aspekta studija invaliditeta, proučava dva medija (priču i animirani film) kao dječji referentni okvir za oblikovanje stavova prema osobama s invaliditetom. Priča je izabrana kao medij s kojim se djeca susreću od najranijih dana, a animirani film kao medij današnjice koji ima značajnu ulogu pri posredovanju društveno poželjnih modela življenja/ponašanja. Književnost i film važni su nosioci predrasuda i diskriminatornog jezika i percepcije osoba s invaliditetom jer se takav jezik i slike ugrađujući u dječju svakodnevicu standardiziraju dodatno pojačavajući stereotipe. Znanstvena praksa pokazuje da se stavovi djece i mladih prema osobama s invaliditetom mogu mijenjati i kroz neizravno iskustvo te je svrha ovoga rada u pružanju smjernica za stvaranje inkluzivne književnosti i animiranih filmova jer su ti mediji upravo zaštitini čimbenici/faktori za razvojni put djeteta.*

**Ključne riječi:** invaliditet, stavovi, inkluzivni mediji

## Uvod

Stav se definira kao stečena, relativno trajna i stabilna tendencija pozitivnog ili negativnog reagiranja u odnosu na neki objekt<sup>1,2</sup>. Stav se stječe kroz interakciju sa socijalnom okolinom, a društveni običaji i kulturne norme igraju važnu ulogu u njihovom određivanju<sup>3</sup>. Kontekstualni utjecaji na stavove djece i mladih mogu biti posredovani njihovom percepcijom i interpretacijom o tome koje i kakve socijalne norme reguliraju odnose i ponašanja u zajednici u kojoj živi<sup>4</sup>. Stavovi nisu urođeni već se oni oblikuju tijekom života. Pojedinaac nije samo pasivan primatelj društvenih instrukcija kao što niti sve društvene činjenice koje on doživljava kao socijalnu zbilju nisu objektivne. One su zapravo produkt objektivizirane stvarnosti jer joj pojedinac, i kao njen aktivni kreator, svojim djelovanjem daje privid objektivnosti<sup>5</sup>. Iako je obitelj jedan od glavnih socijalizacijskih faktora i temeljni prenositelj socijalnih normi<sup>4</sup> ipak dječji, referentni okvir ne čine samo roditelji već i njihovi vršnjaci<sup>4</sup>, drugi značajni odrasli, npr. nastavnici<sup>4</sup>, ali i šire socijalne strukture. Kada govorimo o stavovima prema osobama s invaliditetom brojna istraživanja su pokazala nekoliko zajedničkih elemenata<sup>6</sup> prema kojima se stavovi stječu kroz direktno ili indirektno iskustvo, interakciju i događaje vezane uz osobe s invaliditetom. Upravo su ti elementi rizični čimbenici za nastajanje predrasuda, stereotipa, odnosno stigmati. Haralambos stigmatu definira kao društveni doživljaj, odnosno kao „djelovanja, mišljenja i

osjećanja koja su izvan pojedinca, a posjeduju moć prisile pomoću koje mogu njime upravljati“<sup>7</sup>. Prema Goffmanu stigma je “posebna diskrepanca između virtualnog i stvarnog socijalnog identiteta”<sup>8</sup>, a u današnjim vremenima koncept stigme odnosi se više na diskriminirajući odnos prema stigmatiziranoj osobi nego na neki njegov konkretni atribut<sup>5</sup>. Društveno znanje o stigmama prenosi se socijalizacijom, često kao objektivno i neizbježno bez mogućnosti prevladavanja te uvjetovanosti. Iz objektiviziranja stigme proizlazi i društveni stav da su stigmatizirane osobe prirodno inferiornije te da zaslužuju svoju stigmu jer se ne mogu prilagoditi zahtjevima objektivne stvarnosti te ih je, kao nenormalne i neprirodne, najbolje izbjegavati<sup>5</sup>. Važno je naglasiti da društveno znanje nije objektivno samo po sebi nego mu ljudi svojim djelovanjem daju privid objektivnosti. Stigmatizirajući atributi nisu diskreditirajući sami po sebi već oni takvi postaju tek kad ih grupa koja ima moć u društvu definira takvima. Ni najmlađa populacija u društvu nije imuna na već spomenuto pa se pregledom istraživanja uočava da djeca oblikuju stavove prema osobama s invaliditetom već od četvrte, odnosno pete godine života<sup>6</sup> te da su ti stavovi najčešće negativni i odbijajući<sup>6</sup>. Istraživanja također pokazuju da se stavovi djece osnovnoškolske dobi prema osobama s invaliditetom mogu mijenjati i mogu rezultirati formiranjem pozitivnijih stavova putem izravnog iskustva s djecom s teškoćama u razvoju, kao i kroz neizravno iskustvo, npr. putem knjiga<sup>6</sup>. Tu činjenicu potvrđuje i istraživanje Gorenflo i Gorenflo<sup>6</sup> koje je pokazalo da ispitanici pokazuju pozitivnije stavove prema gluhim osobama s tjelesnim oštećenjima ukoliko im se pruže dodatne informacije o ovoj vrsti invaliditeta. Istraživanje Kamenov, Jokić-Begić i Lauri Korajlija<sup>6</sup> također je pokazalo da su veće iskustvo i znanje o osobama s invaliditetom povezani s pozitivnijim stavovima prema osobama s invaliditetom i njihovim prihvaćanjem. U novije vrijeme se uočava posebice snažni utjecaj medija na stavove. No, na djecu ne utječe samo ono što se prima putem medija, nego i pasivnost okoline u kojoj djeca odrastaju, odnosno pasivna obitelj, vrtić i škola. Današnja mladež živi i odrasta s medijima kao sastavnim dijelom vlastite socijalizacije<sup>9</sup>. Autorica Ilišin (2003)<sup>10</sup> navodi da je nužno nametnuti pitanje o potencijalnom utjecaju medija na djecu, odnosno procesu socijalizacije. Pritom socijalizaciju shvaća kao integriranje pojedinca u društveni život kroz proces prilagođavanja društvenim zahtjevima i normama što podrazumijeva učenje stavova, vrednota i poželjnih oblika ponašanja. Činjenica je da je proces socijalizacije najintenzivniji u doba djetinjstva i rane mladosti kada se pojedinac oblikuje kao osoba. Dob je ona specifična značajka koja djecu čini najranjivijim dijelom populacije, pa tako i kada je u pitanju izloženost mogućem utjecaju medija<sup>10</sup>. Što su djeca mlađa, to su i manje sposobna zaštititi se od različitih utjecaja. Roberts i suradnici<sup>10</sup> u svom istraživanju ističu da od svih ispitivanih medija djeca najčešće gledaju televiziju, zatim se koriste kompjutorima, čitaju knjige, a najmanje slušaju radio i glazbu. Rezultati istraživanja Gunter i McAleer<sup>10</sup> pokazuju da djeca počinju intenzivnije gledati televiziju između 2. i 3. godine života te da prosječno vrijeme posvećeno televiziji (za djecu ono iznosi 2,5–3,5 sata dnevno) gotovo linearno raste s dobi. S druge strane, mnogi autori ističu moć dječje književnosti na informiranje i poimanje djeteta o osobama s invaliditetom<sup>11</sup>. Utjecaj dječje književnosti na formiranje stavova o invaliditetu kod mlade djece u velikoj mjeri proizlazi iz studija društvenih utjecaja<sup>12</sup> ili iz studija

nastavnih metoda i stilova o vizualnoj pismenosti<sup>12</sup>. Nodelman<sup>12</sup> navodi da su slikovnice sredstva putem kojih se djeca integriraju u kulturološku ideologiju te da je njihova snaga u uvođenju recipijenta u kulturološki prihvatljive ideje o tome tko su oni i na koji način zamjećuju pojave oko sebe. Književnost obogaćuje unutarnji život recipijenta, zabavlja ga, govori mu o njemu samom, pomaže mu razviti osobnost – ona obogaćuje djetetovo postojanje! Arizpe i Styles<sup>12</sup> istraživali su kako slikovnice koje kazuju kontrastne priče, omogućujući pritom recipijentu vlastite interpretacije, utječu na formiranje stavova. Rezultati istraživanja pokazali su kako su četverogodišnjaci sposobni pronaći i prepoznati stavove sadržane u slikovnicama. Autorica Rabey<sup>12</sup> je promatrajući crteže kojima su djeca ilustrirala pročitane priče utvrdila da čak i najmlađa djeca mogu protumačiti, razumjeti i komunicirati putem ilustracija daleko iznad onoga što se pretpostavlja da znaju. O dječjem doživljaju književnih djela ili filma govore Baddleley i Eddershaw<sup>13</sup> navodeći da djeca doživljavaju emocije jednako intenzivno kao i odrasli te da se mogu u njih potpuno “uživjeti“ reflektirajući vlastita iskustva i suosjećajući s drugima. Marriot<sup>14</sup> smatra da su slikovnice kao i drugi dječji tekstovi “inherentno ideološki” pozivajući se na vjerovanja, vrijednosti i ponašanja sadržana u tekstu. Ona navodi kako autori stvarajući slikovnice u njih ugrađuju vlastitu percepciju društvenih vrijednosti te na taj način moraliziraju društvenu zbilju. To naziva „moralnim imperativom“ koji, na svjesnoj ili nesvjesnoj razini, otvoreno ili prikriveno kroz kombinaciju slike i riječi, teme i ideje, teksta i podteksta predstavlja ne samo svijet kakav jest, već i kakav bi trebao biti. S aspekta studija invaliditeta, invaliditet se treba promatrati kroz sociološke, političke, povijesne i kulturne perspektive. Polazeći od toga, Saunders<sup>12</sup> naglašava važnost proučavanja često podcijenjene uloge dječje književnosti u stvaranju, očuvanju i odražavanju stavova. Tako autorica predlaže da jedno od polazišta za kritičko promatranje tekstova bude traženje medicinskog ili socijalnog portreta invaliditeta u tekstovima. Morris<sup>15</sup> tvrdi da se s kulturološkog aspekta invaliditet percipira ovisno o osjećajima osoba bez invaliditeta i njihovim reakcijama na invaliditet bilo u književnosti ili filmu te navodi kako invaliditet tako postaje metafora za poruke koje autor bez invaliditeta želi poručiti čitateljima. Također zamjećuje da se autori često oslanjaju na predrasude, neznanje i strah naspram osoba s invaliditetom znajući da će pogrbljeni lik, lik bez noge ili lik s ožiljkom na licu probuditi određene osjećaje kod čitatelja no i da upotreba invaliditeta kao metafore za zlo ili za izazivanje neugode dovodi do potvrđivanja i učvršćivanja ovakvih kulturoloških stereotipa. Tradicionalno, društvo je izdvajalo osobe s invaliditetom od ostatka zajednice identificirajući ih često s magičnim ili mističnim karakteristikama zbog neznanja i/ili nerazumijevanja. Takva je situacija predstavljala plodno tlo za stvaranje priča, mitova, jezičnih izraza, oblika i književnih odgovora kojima se pokušavala objasniti abnormalnost<sup>16</sup>. Tako su osobe s invaliditetom postajale junaci i bogovi s posebnim moćima, demoni i zlikovci<sup>17</sup> ili pak ružne i pogrbljene zle vještice sa štapom u ruci<sup>17</sup>. Ponekad su se osobe s invaliditetom predstavljale u svjetlu *romantiziranja*, poput Helen Keller ili Beethovena, ostvarujući pritom ono naizgled nemoguće. U animiranim filmovima možda je najočitiije predstavljanje osoba s invaliditetom gdje zli likovi često imaju vidljive motoričke, vizualne i druge teškoće te se na taj način razlikuju od dobrih, odnosno

normalnih<sup>18</sup>. Biklen i Bogdan<sup>17</sup> te Barnes<sup>19</sup> navode deset načina medijskog portretiranja osoba s invaliditetom:

1. Osoba s invaliditetom kao "jadna i patetična", objekt žaljenja.
2. Osoba s invaliditetom kao "objekt nasilja". Iako su u stvarnosti mnoge osobe s invaliditetom žrtve nasilja, često pripisivanje bespomoćnosti jača stereotip da su osobe s invaliditetom nemoćne i da si ne mogu pomoći.
3. Osoba s invaliditetom kao "zlobna ili zla" .
4. Osoba s invaliditetom kao "atmosfera". Osobe s invaliditetom su ubačene samo zbog ispunjavanja pozadine ili stvaranja efekta (npr. slijepi čovjek kako ispija kavu ili slijepi glazbenik).
5. Osoba s invaliditetom kao "*super cripp*". Predstavljanje osobe s invaliditetom kao sveca, pobožnog čovjeka ili čovjeka koji je sposoban ispuniti teže zadatke te tako prevladati invaliditet.
6. Osoba s invaliditetom kao "predmet ismijavanja". Ovdje je osoba s invaliditetom predmet ismijavanja zbog svog invaliditeta.
7. Osoba s invaliditetom kao "sebi najgori i jedini neprijatelj". Takvo predstavljanje pojačava ideju da osoba s invaliditetom može ili je mogla uspjeti samo da je pokušala ili dala više od sebe.
8. Osoba s invaliditetom kao "teret". Time se pojačava ideja da se osobe s invaliditetom ne mogu brinuti za sebe te da trebaju stalnu podršku druge osobe u životu.
9. Osoba s invaliditetom kao "aseksualna osoba". Osobe s invaliditetom često se prikazuju kao osobe koje ne mogu ostvariti intimne odnose ili se o tome jednostavno ne govori.
10. Osoba s invaliditetom kao "nesposobna za puno sudjelovanje u svakodnevnim aktivnostima". Ovdje spadaju priče u kojima likovi s invaliditetom ne sudjeluju u svakodnevnim aktivnostima, npr. odlazak na posao, život s obitelji, druženje s prijateljima i slično.

McKee<sup>17</sup> navodi da je kategorija "sebi najgori i jedini neprijatelj" najčešći stereotip, a potom slijedi "*super cripp*". S obzirom na vrste invaliditeta McKee je utvrdio da je najčešći stereotip za likove s oštećenjem vida bio "*super cripp*", a za likove s oštećenjem sluha i motoričkim teškoćama "sebi najgori neprijatelj." Povijesno gledano, predstavljanje osoba s invaliditetom u književnim djelima i filmu često je bilo štetno, restriktivno, stereotipno, pesimistično i netočno<sup>20</sup>. Posljedično tome i danas se javlja potreba za kritičkim promatranjem sadržaja koja se nude djeci i mladima s ciljem praćenja i evidentiranja mogućih negativnih utjecaja na oblikovanje stavova prema osobama s invaliditetom. Brodski<sup>21</sup> navodi devet načina za procjenu književnih djela koja adresiraju invaliditet kao dio raznolikosti:



## **1) Provjeravanje ilustracija**

### Potražite stereotipe;

Književna djela za djecu ne smiju pružati podršku stereotipima posebice ako predstavljaju djecu s teškoćama. Pozitivan primjer su književna djela koje prikazuju djecu s teškoćama koja polaze iste razrede kao i njihovi vršnjaci bez teškoća i koja sudjeluju u istim aktivnostima kao i drugi.

### Potražite tokenizme;

Na primjer, za pronalaženje tokenizama u književnim djelima potrebno je promatrati da li se djeca s teškoćama prikazuju na stereotipan način ili kao pojedinci sa svojim prepoznatljivim značajkama. Prihvatljivo je prikazati dijete s motoričkim teškoćama u invalidskim kolicima dok god se čitatelju pruža mogućnost sagledavanja osobnosti i drugih karakteristika djeteta.

### Tko što radi? ;

Ilustracije trebaju prikazivati djecu s teškoćama u aktivnim ulogama i vodstvu. Djecu s teškoćama ne treba predstavljati isključivo kroz uloge aktivnih promatrača, a djecu bez teškoća kroz uloge izvršitelja.

## **2) Provjeravanje tijeka priče**

### Formula za uspjeh;

Djeca s teškoćama ne trebaju imati neke izvanredne osobine poput iznimne memorije ili razvijenih matematičkih vještina kako bi bila prihvaćena. Dijete ne mora hodati ili trčati uz prijatelje da bi ga oni prihvatili.

### Rješavanje problema;

Pogledajte kako su problemi u književnom djelu prikazani, osmišljeni i riješeni. Djecu s teškoćama ne treba smatrati dijelom problema. Kada je to prikladno, razloge teškoće/invaliditeta treba objasniti djetetu.

### Uloga djeteta s teškoćama;

Postignuća djece s teškoćama trebaju se temeljiti na njihovoj vlastitoj inicijativi i sposobnostima. Priča treba biti takva da se može ispričati na isti način i kada glavni lik nema teškoću.

## **3) Promatranje načina života**

Ako je dijete s teškoćama opisano kao drukčije ne trebaju se odmah tome implicirati i negativni vrijednosni sustavi. Ilustracije i tekst trebaju ponuditi pravi uvid.

## **4) Promatranje odnosa među ljudima**

Djeca bez teškoća ne trebaju posjedovati svu moć, ne trebaju imati leaderske uloge te donositi sve važne odluke. Djeca s teškoćama ne trebaju dobivati samo uloge podržavatelja ili podređenih već je potrebno uspostaviti dobru ravnotežu između likova.

## **5) Uzimanje u obzir učinaka na stvaranje slike o sebi**

Norme ne trebaju biti utemeljene na način da limitiraju aspiracije i samopoimanje djeteta. Kontinuirano bombardiranje djece s teškoćama s predstavljanjem djece bez teškoća kroz ljepotu, čistoću i vrline proizvodi negativne osjećaje te utječe na stvaranje loše slike o sebi. U svakom

književnom djelu treba biti barem jedan ili više likova s kojima će se dijete s teškoćama moći lako identificirati.

#### **6) Upoznavanje autora i ilustratora**

Analizirajte biografski materijal autora. Potražite kvalitete koje autor ili ilustrator imaju, a koje im mogu pomoći da shvate i daju doprinos pri obradi određenog područja ili teme.

#### **7) Provjeravanje autorove perspektive**

Niti jedan autor ne može biti u potpunosti objektivan. Svi autori pišu uzimajući u obzir kulturološki ili osobni kontekst.

#### **8) Traženje jezika diskriminacije**

Još uvijek se u pojedinim književnim djelima mogu pronaći riječi s uvredljivim prizvukom. Primjeri riječi specifičnih za djecu s teškoćama su: *spor, retardiran, lijn, poslušan, zaostao, lud, malouman, bogalj, idiot, gluh, glup* i ponekad *poseban*.

#### **9) Provjeravanje godine izdanja i kojem je uzrastu namijenjeno književno djelo**

Određeni broj književnih djela koristi jezik kojim se naglašava teškoća umjesto osoba/dijete (autistični dječak/dječak s autizmom) ili jezik diskriminacije. Pojedini autori još uvijek nisu upoznati s važnošću upotrebe nestigmatizirajuće terminologije.

Ovim se radom nastojala istaknuti samo jedna dimenzija problematike oblikovanja stavova prema osobama s invaliditetom koja uključuje neke medijske sadržaje kao značajne faktore utjecaja. Stigma i negativni stavovi prema osobama s invaliditetom još uvijek su prisutni u porama društvenog života što ukazuje na dužnost i obvezu društva za djelovanjem u svrhu potpunog uključivanja djece, mladih i odraslih osoba s invaliditetom u život zajednice te poboljšanja kvalitete njihova života. Iako je neposredno iskustvo glavni element izgradnje stavova, dokazano je da se posrednim informacijama i znanjima može utjecati na razvijanje pozitivnijih stavova. Dječja književnost i animirani film dopiru do dječjeg svijeta vrlo rano, onda kada su najprijemljiviji za vanjske utjecaje i najmanje skloni samozaštiti i selekciji pristiglih informacija. Oni mogu biti nosioci predrasuda i diskriminatornog jezika, te se tada *pogrešna* terminologija i *kriva* percepcija ugrađuju u dječju svakodnevicu dodatno pojačavajući stereotipe. Kako brojna istraživanja pokazuju da su stavovi podložni promjenama, autorica Saunders<sup>12</sup> naglašava važnost promišljanja o uvođenju *inkluzivne literature* u vrtiće i škole koja bi pratila i unapređivala proces uključivanja djece i mladih s teškoćama u razvoju u odgojno – obrazovni sustav te stvarala najbolju polaznu točku za uklanjanje stigme i stjecanje pozitivnih stavova prema invaliditetu. Utječući na stavove kao bitnu komponentu interkulturalne kompetencije ujedno se i promiče interkulturalnost s ciljem unapređivanja odnosa, međusobnoga razumijevanje i poštovanja između različitih društvenih skupina. Također se nameće potreba za istraživačkim radom u području utjecaja različitih medija na oblikovanje stavova prema osobama s invaliditetom te nužna suradnja među edukacijsko-rehabilitacijskim stručnjacima, odgajateljima, učiteljima, nastavnicima, profesorima i drugim stručnjacima.

## Literatura

1. Šafranko, E. Stavovi prema osobama s težom mentalnom retardacijom i inkluzija. Zagreb: Naš prijatelj 2001; 28 (1-2):60-68.
2. Petz, B. i sur. Psihologijski rječnik. Zagreb:Prosvjeta, 1992.
3. Prišlin, R. Kada se i kako naše ponašanje slaže s našim stavovima? U Kolesarić, V., Krizmanić, M. I Petz, B. (ur.) Uvod u psihologiju, Zagreb:Grafički zavod hrvatske. 1991: 172-215.
4. Čorkalo Biruški, D. i Ajduković, D. Promjene međuetničke diskriminacije u djece i međuetnički stavovi i ponašanja njihovih roditelja. Ljetopis socijalnog rada 2008; 15(3):377-400.
5. Hromatko, I. i Matić, R. Stigma-teatar kao mjesto prevladavanja stigmatizacije. Sociologija i prostor 2008; 46(179):77-100
6. Najman-Hižman i dr. Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s europskom unijom. Socijalna ekologija 2008; 17 (1):71-93.
7. Haralambos, M. Uvod u sociologiju. Zagreb: Nakladni zavod Globus, 1994.
8. Goffman, E. *Stigma*. Notes on the Management of Spoiled Identity. New York: Jason Aronson, Inc., 1974.
9. Livazović, G. Teorijsko-metodološke značajke utjecaja medija na adolescente. Život i škola 2009; 21 (1):108-115.
10. Išlin, V. Mediji u slobodnom vremenu djece i komunikacija o medijskim sadržajima Medijska istraživanja 2003; 9 (2): 9-34.
11. Quicke, J. Disability in modern children's fiction. London; Cambridge, Mass: Croom Helm; Brookline Books, 1995.
12. Saunders, K. What disability Studies Can Do For Children's Literature, Disability Studies Quarterly 2004; 24(1):7-15.
13. Baddleley, P., Eddershaw, C. „Linking books to develop older children's response to literature“ from Whats in the picture? Responding to illustration in picture books. Janet Evans (ed.) London: Paul Chapman Publishing, 1998:58-79.
14. Marriot, S. „The moral imperative“ in Whats in the picture? Responding to illustration in picture books. Janet Evans (ed.) London: Paul Chapman Publishing, 1998:1-25.
15. Disability in Media. Stirling Media Research Institute. Retrieved October 29, 2010, from [www.mediaed.org.uk](http://www.mediaed.org.uk)
16. Baskin, B. H., Harris, K.H. Notes from a different drummer: a guide to juvenile fiction portraying the handicapped. New York: R.R. Bowker Company, 1977.
17. Portrayal of people with Disabilities in Children's Literature: 1940s to 1980s\*\* Retrieved October 12, 2010, from [www.bpm.slis.indiana.edu](http://www.bpm.slis.indiana.edu)
18. Millett, A. "Other" Fish in the Sea: "Finding Nemo" as an Epic Representation of Disability. Disability Studies Quarterly 2004; 24(1):25-29.
19. Barnes, C. Disabling Imagery And The Media. An Exploration of the Principles for Media Representations of Disabled People, the First in a Series of Reports. The British Council of Organisations of Disabled People, Halifax: Ryburn Publishing, 1992.
20. Safran, S. P. Disability portrayal in film: Reflecting the past, directing the future. Exceptional Children 1998; 64(2):227-238.
21. Children's Books About Disability. Retrieved October 10, 2010, from [www.state.nj.us/humanservices/documents](http://www.state.nj.us/humanservices/documents)

## INFLUENCE OF CHILDREN'S LITERATURE AND ANIMATED FILM ON THE FORMATION OF ATTITUDES TOWARDS PERSONS WITH DISABILITIES

### Summary

*This paper will be focused on identifying factors that directly or indirectly influence the shaping of attitudes of children and youth, as particularly vulnerable social group, towards the people with disabilities. Contextual influences on the attitudes of children and young people can be mediated by their perception and interpretation by which and what kind of the social norms govern behavior and intergroup relations in the communities in which they live. A review of research revealed that children form attitudes towards people with disabilities from the fourth or fifth year of life and that these attitudes are often negative and repellent. Therefore, this work from the point of disability studies, examines the two media (the story and animated film) as a children's frame of*

*reference for the formation of attitudes towards persons with disabilities. The story was chosen as a media, with which the children are faced from the earliest days, and animated film as a media of today, which has a significant role in mediating socially desirable life models/ behaviors. Literature and film are important carriers of prejudice and discriminatory language and perceptions of people with disabilities because such language and images are incorporated into the child's everyday life and have standardized further reinforced stereotypes. Scientific practice shows that attitudes towards children and young people with disabilities can be changed also through the indirect experience, so the purpose of this paper is to provide guidelines for creating an inclusive literature and animated films, since these medias are very protective factors/factors for the development of the child.*

**Key words:** *disability, attitudes, inclusive media*

# KARAKTERISTIKE SAMOSTALNOG PISMENOG IZRAŽAVANJA OSOBA OŠTEĆENA SLUHA

Huremović A., Iličković M  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli

## Sažetak

*Cilj istraživanja je bio ispitati karakteristike samostalnog pismenog izražavanja ispitanika oštećena sluha, te utvrditi faktore koji utiču na te karakteristike. Ispitanici oštećenog sluha, njih 65, su bili razvrstani su u više skupina prema slijedećim kriterijima: uzrast, razred koji pohađaju, spol, stupanj oštećenja sluha, vrijeme nastanka oštećenja sluha, uspjeh iz maternjeg jezika, socioekonomski status, nivo obrazovanja roditelja, slušni status roditelja, te uvjeti školovanja. Zaključili smo da prilikom samostalnog pismenog izražavanja, djeca oštećena sluha u najvećoj mjeri se koriste imenicama i glagolima, a tek u manjoj mjeri ostalim vrstama riječi. Korištenje uzvika nije zabilježeno. Najveći procenat ispitanika (32,3%) je neispravno imenovalo predmete i radnje sa slike, dok je svega 12,3% potpuno ispravno imenovalo predmete i radnje sa slike. Značajan procenat ispitanika, (26,2%), nije bio u stanju sastaviti i zapisati smislenu rečenicu. Kao značajni prediktori nivoa izražavanja, broja korištenih rečenica i broja riječi, pokazali su se: vrijeme nastanka oštećenja sluha, uspjeh iz maternjeg jezika, nivo obrazovanja roditelja i uvjeti obrazovanja djece oštećena sluha.*

**Ključne riječi:** oštećenje sluha, pismeno izražavanje, prediktori

## Uvod

Možemo reći da poznajemo neki jezik ukoliko, osim što se pravilno služimo govornim jezikom, znamo i misli saopštiti pismenim putem na tom jeziku. Činjenica je da je izražavanje pismenim putem daleko teže nego izražavanje usmenim putem. Govornik saopštavajući usmeno svoje misli, koristi se i intenzitetom, mimikom i intonacijom, dok prilikom pismenog izražavanja misli, riječi mora pažljivije birati, riječi u rečenici mora pravilno nizati, te sadržaj mora biti sažetije i preglednije iskazan. Pisani jezik je najbolji indikator jezičkog razvoja uopće<sup>1</sup>. Pisane sposobnosti mnogo su više od rukopisa i sricanja, jer pisanje je jedna od “najčovječnijih” sposobnosti koja zahtijeva integraciju mnogih sposobnosti<sup>2</sup>. Na samom početku postavili smo slijedeće ciljeve istraživanja:

- ispitati karakteristike samostalnog pismenog izražavanja ispitanika oštećena sluha,
- utvrditi faktore koji utiču na dinamiku razvoja istog.

## Metode rada

Nezavisne ili eksperimentalne varijable u ovom istraživanju bile su: slušni status ispitanika, stepen i vrijeme nastanka oštećenja sluha, uzrast, spol, uspjeh ispitanika iz maternjeg jezika, socioekonomski status, nivo obrazovanja roditelja, postojanje oštećenja sluha u roditelja, te uvjeti školovanja. Zavisne ili kriterijske varijable su one varijable koje se odnose na sposobnosti samostalnog pismenog izražavanja.

Kod procjene sposobnosti samostalnog pismenog izražavanja odlučili smo se za metodu sastavljanja priče prema nizu slika (tzv. strip-priča). Slika kao podsticaj je pogodno sredstvo za ispitivanje govorno-jezičkih sposobnosti. Prednost strip-priče ili slike u nizu je što ispitanik može da ih interpretira zasebno i da ih povezuje, te da na taj način njegov govor djeluje kao spontano izlaganje<sup>3</sup>. Pričanje uz pomoć strip-priče zahtijeva samostalnu jezičku formulaciju, za razliku od prepričavanja.

Na osnovu nje se stiče uvid u područje rječnika, usvojenost gramatičkih pravila, mogućnost logičnog povezivanja slika i njihovo tumačenje.

Pri procjeni je analizirano:

- nivo izražavanja (nivo riječi, prosta rečenica, složena rečenica),
- broj upotrijebljenih rečenica,
- broj upotrijebljenih riječi
- vrsta upotrijebljenih riječi i
- procjena prirode grešaka.

Uzorak ispitivanja su činila djeca oštećena sluha osnovnoškolske dobi. Imajući u vidu da djeca oštećenog sluha, tek pri dolasku u školu počinju sistematski savladavati jezik i govor, te je o ispitivanju jezičkih znanja, a pogotovo rječnika u ranijem periodu nemoguće govoriti, kao donju granicu, postavili smo treći razred. Osnovna obilježja ispitanika da bi bili odabrani u uzorak ispitanika oštećenog sluha je dijagnosticirano oštećenje sluha, te da pohađaju osnovnu školu. Eliminatorska kontrolna obilježja ispitanika su bila: dijagnosticirane dodatne teškoće ispitanika, te intelektualni status ispod prosjeka. Ispitivanje je sprovedeno u Banjoj Luci, Brčkom, Tuzli i Sarajevu, i to u slijedećim ustanovama: „Centar za vaspitanje, obrazovanje i rehabilitaciju slušanja i govora Banja Luka“, „II Osnovna škola“ Brčko, „Centar za vaspitanje, obrazovanje i rehabilitaciju slušanja i govora Tuzla“, „SOS Centar Hermang Meiner“ Sarajevo i OŠ „Mejdan“ Tuzla. Ispitivanjem bili obuhvaćeni učenici koji su školske 2007/08 pohađali jednu od ovih škola ili dolazili na individualnu rehabilitaciju u ove ustanove. Kod procjene sposobnosti samostalnog pismenog izražavanja, kao instrument, korišten je niz od četiri slike (tzv. strip-priča). Ispitanicima je pojašnjeno, usmeno i na znakovnom jeziku, da trebaju opisati šta vide na svakoj slici, odnosno da na osnovu datih slika trebaju napisati/sastaviti priču. Ispitanici su sami određivali koliki broj korištenih riječi i rečenica će koristiti prilikom sastavljanja priče. U skladu sa opštim ciljevima, hipotezama, strukturom uzorka ispitanika i analiziranim varijablama, u statističkoj obradi prikupljenih podataka primjenjeni su odgovarajući statistički postupci, te metode univarijantne i multivarijantne analize podataka:

- Metoda deskriptivne statistike, odnosno izračunavanje osnovnih statistikâ: srednje vrijednosti, standardne devijacije, varijance, standardne greške, te minimalnih i maksimalnih vrijednosti, smo koristili kako bismo ispitali varijacije između grupa i unutar grupa,
- Ispitivanje značajnosti varijacija, izvršili smo primjenom metode analize varijance.
- Faktori razlika su utvrđeni metodom diskriminativne analize.
- Ispitivanje značajnosti sistema prediktora, izvršili smo primjenjenom metode regresijske analize.
- Rezultati su interpretirani i analizom pogrešaka ispitanika na zadacima.

Za obradu podataka korišten je statistički paket-program SPSS for Windows Release 14.0.

## Rezultati i diskusija

Prilikom procjene samostalnog pismenog izražavanja ispitanika oštećenog sluha, procjenjivan je nivo izražavanja gdje je ispitanik dobio 3 boda ukoliko ispravno imenuje predmete i radnje sa slike, 2 boda je ispitanik dobio ukoliko ispravno imenuje predmete i radnje ali čini specifične greške, dok bi dobio 1 bod ukoliko neispravno imenuje predmete i radnje. Ispitanik ne bi dobio niti jedan bod ukoliko nije u stanju sastaviti i zapisati smislenu rečenicu. Također, bilježen je broj rečenica i riječi, te vrsta riječi, koje je ispitanik koristio prilikom pisanja strip-priče. Najveći procenat ispitanika, njih 32,3% je neispravno imenovalo predmete i radnje sa slike, 29,2% ispitanika ispravno je imenovalo predmete i radnje, ali je pravilo specifične greške, dok je svega 12,3% potpuno ispravno imenovalo predmete i radnje sa slike. Značajan procenat ispitanika, 26,2%, nije bio u stanju sastaviti i zapisati smislenu rečenicu (tablica 1).

**Tablica 1.** Frekvencije i procenti na varijabli Nivo izražavanja

Broj bodova	Frekvencije	Procenti	Kumulativni procenti
0	17	26,2	26,2
1	38	32,3	58,5
2	19	29,2	87,7
3	8	12,3	100,0
Total	65	100,0	

Prilikom pisanja strip priče, najveći procenat ispitanika 52,3% je koristilo 4 rečenice, što znači da je svaku sliku opisao samo jednom rečenicom. 27,7% ispitanika je pisalo na nivou riječi, taj se rezultat bilježio kao 0 smislenih rečenica. 7,7%, odnosno 9,2% ispitanika je pisalo 5 do 6 rečenica. 3% ispitanika je koristilo 7 do čak 14 rečenica prilikom pisanja strip-priče (tablica 2).

**Tablica 2.** Frekvencije i procenti na varijabli Broj rečenica

Broj rečenica	Frekvencije	Procenti	Kumulativni procenti
0	18	27,7	27,7
4	34	52,3	80,0
5	6	9,2	89,2
6	5	7,7	96,9
7	1	1,5	98,5
14	1	1,5	100,0
Total	65	100,0	

56,9% ispitanika je koristilo od 11 do 20 riječi; 24,6% ispitanika 3 do 10 riječi; po 7,7% ispitanika je koristilo 21 do 30, te 31 do 40 riječi. Svega 3% ispitanika je koristilo više od 40 riječi prilikom pisanja strip priče (tablica 3).

**Tablica 3.** Frekvencije i procenti na varijabli Broj riječi

Broj riječi	Frekvencije	Procenti	Kumulativni procenti
03 – 10	16	24,6	24,6
11 – 20	37	56,9	81,5
21 – 30	5	7,7	89,2
31 – 40	5	7,7	96,9
41 – 60	2	3,1	100,0
Ukupno	65	100,0	

Ispitanici su ukupno napisali 1149 riječi. Od toga najveći broj imenica (51, 61%), zatim glagola (23,32%), prijedloga (8,10%), zatim pridjeva (4,70%), zamjenica (4,18%), te veznika (3,22%), brojeva (1,91%), priloga (1,65%) i rječci (1,31%). Nije zabilježeno korištenje uzvika (tablica 4). DeVilliers<sup>4</sup> također zaključuje da gluhi učenici koriste mali broj veznika, ali ukazuje da gluhi učenici koriste druge leksičke jedinice koje označavaju vezu<sup>5</sup>.

**Tablica 4.** Frekvencije i procenti na varijabli Vrsta riječi

Vrsta riječi	Frekvencije	Procenti	Kumulativni procenti
Imenice	593	51,61	51,61
Glagoli	268	23,32	74,93
Prijedlozi	93	8,10	83,03
Pridjevi	54	4,70	87,73
Zamjenice	48	4,18	91,91
Veznici	37	3,22	95,13
Brojevi	22	1,91	97,04
Prilozi	19	1,65	98,69
Rjecce	15	1,31	100
Uzvici	0	0	100
Ukupno	1149	100	

S ciljem ispitivanja značajnosti korištenja različitih vrsta riječi u ispitanika oštećena sluha koristili smo t-test. S obzirom da su testovne vrijednosti veće od kritičnih vrijednosti za ovaj stupanj slobode, možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u obimu rječnika pojedinih vrsta riječi u ispitanika oštećenog sluha (tablica 5).

**Tablica 5.** Rezultati t-testa u ispitanika oštećena sluha na varijabli Vrsta riječi

	t	df	sig.	Razlika sredina	95% Interval povjerenja	
					donji	gornji
Imenice	29,238	64	,000	9,12308	8,4997	9,7464
Zamjenice	3,123	64	,003	,73846	,2661	1,2108
Pridjevi	9,926	64	,000	,83077	,6636	,9980
Glagoli	8,642	64	,000	4,12308	3,1699	5,0762
Brojevi	5,722	64	,000	,33846	,2203	,4566
Prilozi	2,737	64	,008	,29231	,0790	,5057
Prijedlozi	9,325	64	,000	1,43077	1,1242	1,7373
Veznici	3,748	64	,000	,56923	,2659	,8726
Rjecce	3,207	64	,002	,23077	,0870	,3745
Ukupno	13,425	64	,000	17,67692	15,0465	20,3073



Prilikom procjene jezičkih sposobnosti djece oštećenog sluha školskog uzrasta, gluhi učenici prave jako puno semantičkih i sintaksičkih grešaka, ali manje punktuacijskih i pravopisnih grešaka<sup>6</sup>. Prilikom pisanja priče u gluhih ispitanika nedostajala punoća priče<sup>7,8</sup>.

### Zaključak

- Utvrdili smo da prilikom samostalnog pismenog izražavanja, djeca oštećena sluha u najvećoj mjeri se koriste imenicama i glagolima, a tek u manjoj mjeri ostalim vrstama riječi. Korištenje uzvika nije zabilježeno.
- Kada je u pitanju nivo izražavanja ispitanika oštećenog sluha, najveći procenat ispitanika, njih 32,3% je neispravno imenovalo predmete i radnje sa slike, 29,2% ispitanika ispravno je imenovalo predmete i radnje, ali je pravilo specifične greške, dok je svega 12,3% potpuno ispravno imenovalo predmete i radnje sa slike. Značajan procenat ispitanika, 26,2%, nije bio u stanju sastaviti i zapisati smislenu rečenicu. Specifične greške najčešće su se ogledale u fonološkoj zamjeni zvučnih i bezvučnih glasova, (masa/maca, tamjir/tanjir...), što može biti rezultat nemogućnosti auditivnog zahvatanja fonološke strukture riječi, a uzrokovano samom prirodom oštećenja. Iz ovoga se također može zaključiti da se nemogućnost pravilne ili možda bolje reći cjelovite, akustičke percepcije riječi, direktno odražava na obradu, te produkciju riječi, bilo da se radi o oralno glasovnom govoru ili upotrebu riječi u pisanom obliku.
- Prilikom pisanja strip-priče, najveći procenat ispitanika 52,3% je koristilo 4 rečenice, što znači da je svaku sliku opisao samo jednom rečenicom. 27,7% ispitanika je pisalo na nivou riječi, taj se rezultat bilježio kao 0 smislenih rečenica. 7,7%, odnosno 9,2% ispitanika je pisalo 5 do 6 rečenica. 3% je koristilo 7 do čak 14 rečenica prilikom pisanja strip-priče.

### Literatura

1. Becker, R., Schildhammer, A., Ruoss, M. (1994.) Language performance of deaf children and adolescents in verbal and written retelling of a picture story. *Z Exp Angew Psychol.* 1994;41(3):349-77.
2. Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M., Lang, P. J. (1992.) Re- membering pictures: pleasure and arousal in memory. *Journal of Ex- perimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18: 379-390.
3. Dimić, N. D., (2004.) Problemi u jezičkom izrazu kod gluve i nagluve dece. Društvo defektologa Srbije i Crne Gore. Beograd
4. deVilliers, P. A. (1991.) English literacy development in deaf children: Directions for research and intervention. In J. F. Miller (Ed.), *Research on child language disorders: A decade of progress*. Austin, TX: Pro-Ed.
5. Maxwell, M. M., Falick, T. G. (1992.) Cohesion and quality in deaf and hearing children's written English. *Sign Language Studies*, 77, 345-371.
6. Kelly, L. P. (1988.) Relative automaticity without mastery: The grammatical decision making of deaf students. *Written Communication*, 5, 325-351.
7. Gormley, K. A., Sarachan-Deily, A. B., (1987.) Evaluating hearing-impaired students' writing: A practical approach. *Volta Review*, 89, 157-176.
8. Yoshinaga-Itano, C., Snyder, L. S., Mayberry, R. (1996.) How deaf and normally hearing students convey meaning within and between written sentences. *The Volta Review*, 98, 9-38.

## CHARACTERISTICS OF WRITTEN EXPRESSION IN HEARING IMPAIRED PERSONS

### Summary

*The aim of this study was to examine the characteristics of independent, written expression in hearing impaired persons, and to identify factors that affect on these characteristics. Examiners, 65 of them, were classified into several groups according to the following criteria: age, class, gender, degree of hearing damage, when the hearing loss developed, evaluation of the native language, socioeconomic status, education level of parents, hearing status of parents, and the conditions of education. We concluded that hearing impaired children mostly use nouns and verbs, then other types of words. Using the exclamation mark was not recorded. The largest percentage of respondents (32.3%) were incorrectly appointed objects and actions from the image, while only 12.3% fully appointed properly objects and actions in the image. A significant percentage of respondents (26.2%), was not able to compile and write a meaningful sentence. As significant predictors of levels of expression, the number of used sentences and of words, was: when the hearing loss developed, evaluation of the native language, education level of parents and educational conditions of hearing impaired children.*

**Key words:** hearing impairments, written expression, predictors

# PROCJENA KVALITETE PASIVNOG RJEČNIKA KOD UČENIKA SA I BEZ OŠTEĆENJA VIDA

Tulumović Š.<sup>1</sup>, Eškirović B.<sup>2</sup>, Vučinić V.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli

<sup>2</sup>Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

## Sažetak

*Različita istraživanja su pokazala da siromaštvo rječnika u djece s oštećenjem vida predstavlja dodatni faktor neuspjeha djeteta u školi. Cilj ovog istraživanja je bio ispitati stepen razvijenosti pasivnog rječnika kod slijepih, slabovidnih i učenika bez oštećenja vida. Za ispitivanje pasivnog rječnika korišten je dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece<sup>1</sup>. Korištenjem metoda deskriptivne statistike dobiveni rezultati su pokazali da na varijablama za procjenu pasivnog rječnika, tri ispitivane grupe statistički značajno razlikuju kod svih varijabli. Rehabilitacijski rad sa učenicima oštećena vida može pozitivno djelovati na smanjenje reduciranog razvoja rječnika, čitanja, pisanja kao i na svakodnevno življenje.*

**Ključne riječi:** pasivni rječnik, učenici s oštećenjem vida, učenici bez oštećenja vida.

## Uvod

O govorno-jezičkoj spremnosti djeteta, naročito u semantičkoj i gramatičkoj komponenti, o razvijenosti funkcije govorno-jezičkog poopćavanja, znatno ovisi uspješnost usvajanja školskih znanja koje se nude u verbalnom obliku<sup>1</sup>. Pasivni rječnik sastoji se od riječi koje dijete razumije (kad ih čuje), ali ne može da ih upotrijebi u govoru (potencijalne govorne riječi)<sup>2</sup>. Naučeni rječnik je važan za čitalačke sposobnosti i akademsko postignuće<sup>3</sup>. Kako dijete napreduje, ono sve više teži tome da nove rečenice gradi iz dijelova, pa stoga obično govorimo o učenju nove riječi, a ne o učenju nove rečenice. Međutim, čak i sofisticirano učenje neke nove riječi obično je stvar učenja unutar konteksta, dakle učenja, putem primjera i analogije, upotreba rečenice u kojima se riječ može javiti<sup>4</sup>. Siromaštvo rječnika u djece s oštećenjem vida predstavlja dodatni faktor neuspjeha djeteta u školi, pa i neuspjeha u komunikaciji<sup>5</sup>. Sljepoća redukuje dostupnost podataka iz okoline, te se negativno odražava na razvoj komunikacije na relaciji majka-dijete, zbog nedostatka jezika osmjeha i jezika pogleda<sup>6</sup>. Mnogi naučnici smatraju da usvajanje jezika kod slijepih ne kasni, da nije aberantno, ali da prati različit put koristeći druge resurse za razvoj u odnosu na djecu bez oštećenja vida<sup>7</sup>. Od dobro razvijenih leksičkih i semantičkih sposobnosti ovisi jezički razvoj, odnosno razvoj rječnika<sup>8</sup>. Jezičko iskustvo se smatra veoma važnim kod slijepe djece i ono je uskraćeno ne postojanjem vizuelnog inputa. Upotreba stereotipnog govora, imitacija i repeticije smatraju se korisnim za jezički razvoj slijepe djece<sup>9</sup>. Neki autori smatraju da se slijepa djeca snažno oslanjaju na stereotipni govor i da on nema jasnu ulogu u razvoju govora<sup>10</sup>. Slijepa djeca koriste verbalnu rutinu kontakt sa drugim ljudima, za socijalnu interakciju i učestvovanje u zajedničkim aktivnostima<sup>11</sup>. Dijete sa oštećenjem vida može da koristi mnogo riječi i pravilnu sintaksu, ali ne zna o čemu priča tj. može da koristi „pravilne“ rečenice/riječi koje imaju minimalno značenje za dijete. „Pravilan“, ali govor bez značenja ne obezbjeđuje govornu bazu za rasuđivanje<sup>6</sup>. Cilj istraživanja bio je ispitati stanje fonda pasivnog rječnika učenika sa i bez oštećenja vida.

## **Metode rada**

Uzorak ispitanika činile su tri grupe učenika: slijepi, slabovidni i učenici bez oštećenja vida, dobivenih iz populacije učenika od prvog do četvrtog razreda redovnih osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona i populacije slijepih i slabovidnih učenika internatskog smještaja takođe od prvog do četvrtog razreda u Centrima za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu, kao i populacije slijepih i slabovidnih učenika od prvog do četvrtog razreda koji su integrirani u redovnim osnovnim školama Tuzlanskog kantona.

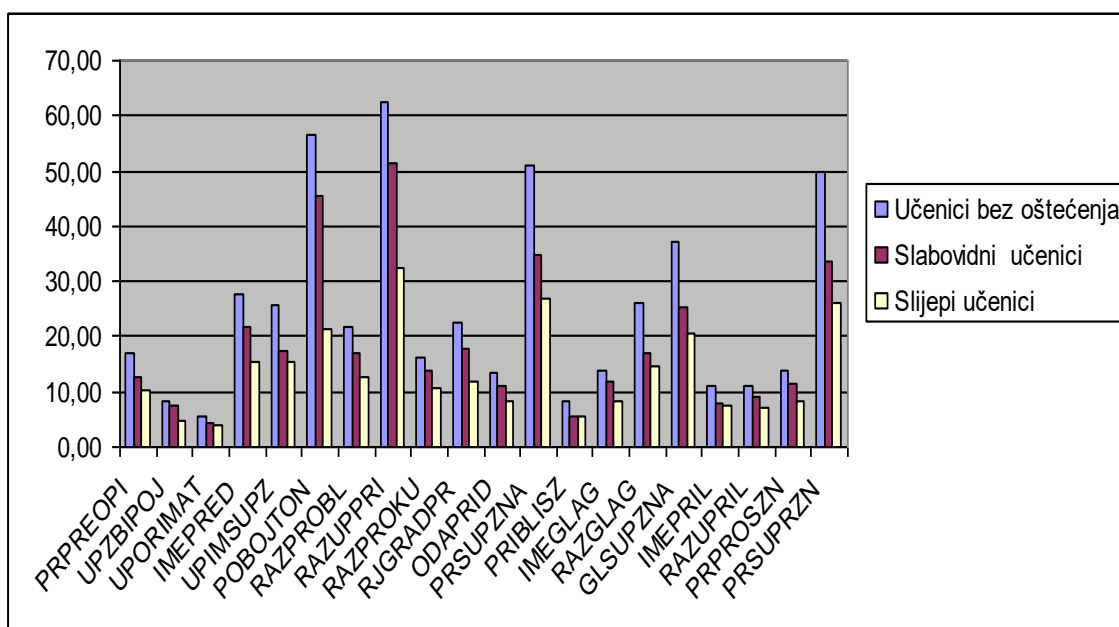
Analizirano je ukupno 20 varijabli: PRPREOPI - Prepoznavanje predmeta prema opisu; UPZBIPOJ - Prepoznavanje i upotreba zbirnih pojmova-imenovanje zbirnih pojmova bez vizuelnog oslonca; UPORIMAT - Poznavanje i upotreba riječi koje označavaju oruđa i radne materijale za različita zanimanja; IMEPRED - Poznavanje i imenovanje dijelova predmeta; UPIMSUPZ - Poznavanje i upotreba imenica sa suprotnim značenjem; POBOJTON - Poznavanje osnovnih boja i njihovih tonova; RAZPROBL - Razlikovanje predmeta prema obliku; RAZUPPRI - Razumijevanje i upotreba pridjeva koji označavaju prostorne kvalitete; RAZPROKU - Razlikovanje predmeta prema okusu; RJGRADPR - Pridjevi koji označavaju materijal od kojeg je predmet napravljen (tječnik gradivnih pridjeva); ODAPRID - Odabir pridjeva za zadane imenice; PRSUPZNA - Pridjevi sa suprotnim značenjem (antonimi); PRIBLISZ-Pridjevi sa bliskim značenjem; IMEGLAG - Imenovanje glagola koje označavaju djelovanja ljudi, životinja i prirodnih pojava, te radnje koje možemo vršiti predmetima; RAZGLAG - Razumijevanje glagola; GLSUPZNA - Poznavanje i upotreba glagola sa suprotnim značenjem; IMEPRIL – Imenovanje priloga; RAZUPRIL - Razumijevanje priloga; PRPROSZN - Prilozi s prostornim značenjem; PRSUPRZN - Poznavanje priloga sa suprotnim značenjem. Istraživanje je provedeno u „Centru za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu“ Nedžarići – Sarajevo, i „Zavodu za slijepu i slabovidne Budućnost“ Derventa, te u redovnim školama na području Tuzlanskog kantona. Prilikom ispitivanja fonda pasivnog rječnika učenika sa i bez oštećenja vida korišten je „Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja djece“<sup>1</sup>. Zadatak ispitanika je bio da pruži odgovore na pitanja postavljena verbalno bez vizuelnog oslonca. Dobiveni podaci su statistički obrađeni pomoću računarskog programa SPSS 10,00 for Windows. Statistička obrada podataka obuhvatala je primjenu metoda deskriptivne statistike, hi-kvadrat test. Istraživanje je sprovedeno uz nivo značajnosti 5% (0,05).

## **Rezultati i diskusija**

Proučavanje jezičkog razvoja kod slijepu i slabovidne djece polazi od stava da se jezički razvoj bazira na kognitivnim sposobnostima, zavisnost kognicije i jezika utiče ne samo na pojavu prve riječi, nego i na izražavanje značenja u prvim jezičkim produkcijama. Smatra se da kasniji razvoj, čak i određeni aspekti gramatičkog razvoja, zavise od specifičnih kognitivnih postignuća<sup>12</sup>. Slijepa djeca su sposobna da nauče značenje određenih riječi (gledaj, vidi) bez direktnog senzornog iskustva<sup>13</sup>. Ispitivanje provedeno na uzorku kongenitalno slijepu djece (N=26) i slijepu djece koja su kasnije izgubila vid

(N=13) uzrasnog nivoa od 8. do 21. godine, gdje su ispitanici imali zadatak da imenuju 40 različitih predmeta i da nabroje neke njihove osobine, rezultati su pokazali da od ukupnog broja svih odgovora 54% su bili termini vezani za vizuelna svojstva, s tim da su kongenitalno slijepa djeca dala 48,2% takvih odgovora, a slijepa djeca koja su kasnije izgubila vid dala su 65% odgovora<sup>14</sup>. Sprovedeno istraživanje opšte verbalne sposobnosti na uzorku slijepice djece i djece bez oštećenja vida uzrasnog nivoa od 6 do 12 godina, pokazalo je da slijepa djeca imaju siromašniji rječnik<sup>15</sup>.

Dobiveni rezultati (Garfikon 1.) predstavljaju izračunate srednje vrijednosti varijabli fonda za skupinu učenika sa i bez oštećenja vida, za svih 20 posmatranih varijabli. Uvidom u rezultate može se zaključiti, na osnovu koeficijenta varijacije, da učenici bez oštećenja vida pokazuju najizraženije varijacije na testu pasivnog rječnika kod varijabli PRIBLISZ (Razumijevanje pridjeva sa bliskim značenjem) čiji koeficijent varijacije iznosi 35,72 % i varijable RAZGLAG (Razumijevanje glagola) gdje koeficijent varijacije iznosi 25,02%. Možemo vidjeti da su najizraženije varijacije na testu pasivnog rječnika kod slabovidnih učenika na varijablama ODAPRID (Odabir pridjeva sa suprotnim značenjem) gdje koeficijent varijacije iznosi 74,39%, zatim varijabla PRIBLISZ (Razumijevanje pridjeva sa bliskim značenjem) gdje koeficijent varijacije iznosi 38,61%. Najveći koeficijent varijacije kod slijepih učenika se pokazao na varijabli PRPREOPI (Prepoznavanje predmeta prema opisu) gdje koeficijent varijacije iznosi 40,77%, te varijabla RJGRADPR (Pridjevi koji označuju materijal od kojeg je predmet napravljen) čiji koeficijent varijacije iznosi 40,48% i varijabla PRIBLISZ (Razumijevanje pridjeva sa bliskim značenjem) čiji koeficijent varijacije iznosi 40,32%.



**Garfikon 1.** Grafički prikaz srednjih vrijednosti bogatstva pasivnog rječnika kod učenika sa i bez oštećenja vida

Polazeći od očekivanih rezultata koji su se mogli postići (Tabela 1) na testu po pojedinim varijablama, pomoću hi-kvadrat testa ispitano je da li postignuti prosječni rezultati značajno odstupaju od očekivanih za sve tri skupine ispitanika (slijepi, slabovidni i učenici bez oštećenja vida). Testiranje je sprovedeno na nivou značajnosti od 0,05 (5%). Tablični hi-kvadrat za rizik od 0,05 od 19 stepeni slobode iznosi 30,143. Izračunati (empirijski) hi-kvadrat za skupine ispitanika, kod varijabli usmenog rječnika iznose: za slijepu učenicu hi-kvadrat = 156,47, a za slabovidne učenike je hi-kvadrat = 69,74 i učenike bez oštećenja vida hi-kvadrat = 10,20. Kako je izračunati hi-kvadrat kod slabovidnih i slijepih učenika veći od tabličnog hi-kvadrata, možemo zaključiti da njihove vrijednosti na testu značajno odstupaju od očekivanih. Sa pouzdanošću od 96-99% možemo zaključiti da je bogatstvo pasivnog rječnika slijepih i slabovidnih učenika značajno manje razvijeno od učenika neoštećenog vida.

**Tabela 1.** Bogatstvo pasivnog rječnika učenika sa i bez oštećenja vida

Skupina ispitanika	Izračunati (empirijski) Hi-kvadrat
Slijepi učenici	156,47
Slabovidni učenici	69,74
Učenici bez oštećenja	10,20

### Zaključak

Na osnovu dobivenih rezultata samog istraživanja mogu se izvesti sljedeći zaključci:

- U populaciji učenika bez oštećenja vida, slabovidnih i slijepih učenika osnovnoškolskog uzrasta utvrđena je statistički značajna razlika u bogatstvu pasivnog rječnika.
- Slijepa i slabovidna djeca zbog potpunog odsustva ili reducirane vizuelne percepcije nemaju nikakvu osnovu za vizuelno predstavljanje okoline što ih u velikoj mjeri ograničava u oblasti razvoja i bogaćenja rječnika u odnosu na njihove vršnjake intaktnog vida.
- Kod učenika s oštećenjem vida bilo bi preporučljivo što ranije početi sa rehabilitacijskim programom na razvijanju i usvajanju znanja kako kako bi se što manje ove teškoće odrazile na odgojno-obrazovni proces kao i vještine bogaćenja rječnika, čitanja i pisanja.

### Literatura

1. Bjelica J i Posokhova I. Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, Jezika, čitanja i pisanja djece. Lekenik: Ostvarenje, 2001.
2. Vučinić V. Analiza aktivnog i pasivnog rečnika učenika oštećenog vida osnovnoškolskog uzrasta. Magistarska teza. Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 1994.
3. Ehry LC and Rosenthal J. Spellings of words: a neglected facilitator of vocabulary learning. Journal of literacy research 2007; 39 (4): 389-409.
4. Willard VO. Riječ i predmet (Quineova filozofska revolucija). Zagreb: Kruzak, 1999.
5. Hrnjica S i sur. Škola po meri deteta: Priručnik za rad sa učenicima redovne škole ometenim u razvoju. Beograd: Institut za psihologiju filofskog fakulteta „Save the children“ UK, Kancelarija u Beogradu, 2004.
6. Vučinić V. Oštećenje vida i lingvistička klasifikacija. Istraživanja u defektologiji, Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2005.
7. Jovanović-Simić N. Jezički razvoj kod slepe dece -istraživanja i dileme. Istraživanja u defektologiji. Beograd: Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 2005.
8. McGregor KK, Sheng L and Ball T. Complexities expressive word learning over time. Language speech and hearing services in schools 2007; 38 (4): 353-364.

9. Perez-Periera M. Imitations, repetitions, routines, and the child's analysis of language: Insights from the blind. *Journal of Child Language* 1994; (21): 317-337.
10. Anderson ES, Dunlea A and Kekelis L. The impact of input: Language acquisition in the visually impaired. *First Language* 1993; (13): 23-49.
11. Perez-Periera M and Castro J. Language acquisition and the compensation of visual deficit: New comparative data on a controversial topic. *British Journal of developmental psychology* 1997; 15 (4): 439-459.
12. Cromer RF. *Language and thought in normal and handicapped children*. Oxford, UK: Blackwell, 1991.
13. Landau B. Language and Experience in blind children: retrospective and perspective. In Lewis V, Collis GM (Eds) *Blindness and psychological development in young children*. Leicester, UK: British Psychological Society 1997; 9-28.
14. Vučinić V, Eškirovići B i Jablan B. Elementi jezičke kompetencije kod dece sa oštećenjem vida-verbalizmi. *Beogradska defektološka škola* 2006; (2): 91-107.
15. Dimčović N. Verbal Competence and Some other Factors in the Development of Piagetian Concepts in Blind Children. *The British Journal of Visual Impairment* 1992; 10 (2): 55-57.

## ASSESSMENTS QUALITY OF PASSIVE VOCABULARY OF PUPILS WITH AND WITHOUT VISUAL

### Summary

*Different research hers have shown that poverty in the vocabulary of children with visual impairments is an additional factor in the failure of the child in school. The aim of this research he is to examine a degree of development of passive vocabulary of blind persons, low vision persons and pupils without sight impairments. A diagnostic set for examination of capacities for speech, language, reading, and writing of children was used for examination of the passive vocabulary<sup>1</sup>. The using the methods of descriptive statistics obtained results have shown that on variables for evaluation of passive vocabulary, that three examined groups are statically significantly different at all variables. Rehabilitation work with pupils having sight impairment can have a positive reaction on decrease od reduced vocabulary, reading, writing, as well as on every day life.*

**Key words:** *passive vocabulary, pupils having sight impairment, pupils without sight impairment*

## UTICAJ TIPA USTANOVA ZA OSOBE SA MENTALNOM RETARDACIJOM NA POJAVU BURNOUT SINDROMA KOD ZAPOSLENIKA

Delić S.

*Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju, Tuzla*

### Sažetak

*Burnout sindrom, odnosno, sindrom sagorijevanja, je oblik profesionalnog stresa koji nastaje kao reakcija na hronične izvore stresa na poslu. Ovim istraživanjem je obuhvaćeno 85 ispitanika, zaposlenika dva zavoda u kojima se re/habilituju osobe sa mentalnom retardacijom. U istraživanju su kao mjerni instrumenti korišteni Opšti upitnik i Skala za procjenu profesionalne opterećenosti (burnout sindroma). Prisustvo burnout sindroma kod zaposlenika ustanova u kojima su smještene osobe sa mentalnom utvrđeni su postupkom analize varijanse. Rezultati koji su dobijeni su potvrdili očekivanja. Naime, burnout sindrom je prisutan kod zaposlenika ustanova u kojima se re/habilituju i zbrinjavaju osobe sa mentalnom retardacijom. Takođe, utvrđene su i razlike u prisustvu burnout sindroma kod zaposlenika ustanova zatvorenog i poluzatvorenog tipa.*

**Ključne riječi:** *burnout sindrom, ustanove zatvorenog i poluzatvorenog tipa, osobe sa mentalnom retardacijom.*

### Uvod

Fenomenu burnouta se u posljednje vrijeme posvećuje sve više pažnje. Burnout je oblik profesionalnog stresa, a možemo ga prevesti kao „sagorijevanje“, „izgaranje“. Ovaj pojam potiče iz američkih društvenih istraživanja, a u SAD ga uvodi psihoanalitičar Freudenberg 1974. godine. Među najpoznatije istraživače ovog fenomena se ubraja Cristina Maslach<sup>1</sup>. Aronson i sar.<sup>2</sup> opisuju burnout kao psihičko stanje koje se često javlja u osoba koje su u svom odnosu prema klijentima, pacijentima i kolegama u ulozi davaoca, a naročito tragično pogađa one osobe koje su jednom bile pune entuzijazma i idealizma prema svojim klijentima<sup>2</sup>. Buchka definiše burnout kao „iscrpljenost u profesionalnom radu, koja nastaje pod uticajem varijabli ličnosti i/ili varijabli uvjeta rada i koja profesionalni angažman znatno ograničuje ili čak onemogućuje<sup>3</sup>“. Sve definicije burnouta, kako ove navedene, tako i druge, se slažu u tome da je burnout negativno, unutrašnje, psihološko iskustvo. Cilj istraživanja je utvrditi razlike u prisustvu burnout sindroma kod zaposlenika ustanova zatvorenog i poluzatvorenog tipa. Na temelju ovako definisanog cilja postavljena je slijedeća hipoteza: H-1. Postoji statistički značajna razlika u pogledu izraženosti burnout sindroma kod zaposlenika ustanova zatvorenog i ustanova poluzatvorenog tipa.

### Metode rada

Uzorak čini ukupno 85 ispitanika. Od ukupnog broja ipitanika, 44 ispitanika su zaposlenici Zavoda za zaštitu djece i omladine u Pazariću (zavod zatvorenog tipa), a ostali ispitanici (N=41) su zaposlenici Zavoda za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju u Tuzli (zavod poluzatvorenog tipa). Kao mjerni instrumenti korišteni su Opšti upitnik i Skala za procjenu profesionalne opterećenosti (burnout sindroma)<sup>1</sup>. Opštim upitnikom se ispituju neke karakteristike i uslovi rada ispitanika. Sadrži 9 varijabli od kojih se jedan dio odnosi na neke karakteristike ispitanika (dob, spol, stepen obrazovanja, zanimanje, završeni smjer na Defektološkom fakultetu, dužina rada sa



osobama sa mentalnom retardacijom), a druga grupa varijabli ispituje neke uslove rada ispitanika (stepen mentalne retardacije osoba sa kojima rade, dobna skupina osoba sa kojima rade, broj osoba sa kojima rade). Izrađen je posebno za potrebe ovog istraživanja. Skala za procjenu profesionalne opterećenosti (burnout sindroma)<sup>3</sup> sadrži 87 čestica kojima su obuhvaćena tri intencionalna područja mjerenja. Prvo područje se odnosi na objektivne organizacijske okolnosti na radnom mjestu kao što su prostorni uslovi, struktura organizacije rada pod kojom se podrazumijevaju međuljudski odnosi, nedostatak vremena, nedostatak osoblja, problemi vezani uz rukovodstvo, hijerarhiju i sadržaj rada. Drugo intencionalno područje mjerenja odnosi se na sindrom burnouta tj. osjećaja preopterećenosti, iscrpljenosti i nezadovoljstva vlastitim radom. Informacije o ovim stanjima ispitanika dobivamo kroz odgovore na pitanja o zadovoljstvu vlastitim radom, o osjećaju kompetentnosti, opterećenosti pritiskom uspjeha, o osjećaju nesigurnosti u odnosu na osobe sa kojima radi i sl. Procjena vlastitog rada i procjena smislenosti tog rada predstavlja treće intencionalno područje mjerenja. Istraživanje je provedeno u Zavodu za zaštitu djece i omladine u Pazariću i Zavodu za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju u Tuzli, grupnim ispitivanjem. Zaposlenici oba zavoda su bili upoznati sa ciljem i svrhom ovog istraživanja i dobili su usmene upute o načinu popunjavanja mjernih instrumenata.

## **Rezultati i diskusija**

Izvršena je jednosmjerna analiza varijanse profesionalne opterećenosti (burnout sindroma) zaposlenika ustanova poluzatvorenog i zatvorenog tipa, a njeni rezultati su prikazani u Tabeli 1. Iz Tabele 1 je vidljivo da, u pogledu profesionalne opterećenosti (burnout sindroma), između zaposlenika ustanova poluzatvorenog i zatvorenog tipa, postoje statistički značajne razlike na 26 čestica Skale: 2. čestica ( $F(1,83)=6.420$ ,  $p=0.013$ ), 6. čestica ( $F(1,83)=4.645$ ,  $p=0.034$ ), 7. čestica ( $F(1,83)=4.021$ ,  $p=0.048$ ), 9. čestica ( $F(1,83)=5.601$ ,  $p=0.020$ ), 10. čestica ( $F(1,83)=11.913$ ,  $p=0.001$ ), 15. čestica ( $F(1,83)=5.483$ ,  $p=0.022$ ), 17. čestica ( $F(1,83)=10.225$ ,  $p=0.002$ ), 18. čestica ( $F(1,83)=5.858$ ,  $p=0.018$ ), 20. čestica ( $F(1,83)=4.355$ ,  $p=0.040$ ), 30. čestica ( $F(1,83)=14.476$ ,  $p=0.000$ ), 32. čestica ( $F(1,83)=9.459$ ,  $p=0.003$ ), 33. čestica ( $F(1,83)=6.859$ ,  $p=0.010$ ), 39. čestica ( $F(1,83)=4.128$ ,  $p=0.045$ ), 40. čestica ( $F(1,83)=4.711$ ,  $p=0.033$ ), 41. čestica ( $F(1,83)=4.583$ ,  $p=0.035$ ), 46. čestica ( $F(1,83)=19.833$ ,  $p=0.000$ ), 47. čestica ( $F(1,83)=8.751$ ,  $p=0.004$ ), 50. čestica ( $F(1,83)=13.414$ ,  $p=0.000$ ), 54. čestica ( $F(1,83)=10.123$ ,  $p=0.002$ ), 59. čestica ( $F(1,83)=8.025$ ,  $p=0.006$ ), 61. čestica ( $F(1,83)=30.303$ ,  $p=0.000$ ), 63. čestica ( $F(1,83)=7.035$ ,  $p=0.010$ ), 64. čestica ( $F(1,83)=5.952$ ,  $p=0.017$ ), 68. čestica ( $F(1,83)=16.381$ ,  $p=0.000$ ), 78. čestica ( $F(1,83)=6.354$ ,  $p=0.014$ ) i 83. čestica ( $F(1,83)=17.822$ ,  $p=0.000$ ). Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata zaposlenika ustanova poluzatvorenog i zatvorenog tipa su vidljive iz Tabele 2.

**Tabela 1.** Analiza varijanse profesionalne opterećenosti  
(burnout sindroma) zaposlenika ustanova poluzatvorenog i zatvorenog tipa

R. br.	Čestica	Izvor varijabiliteta	SS	df	F	p
2.	Zbog nedostatka osoblja, često moram raditi poslove koji nisu moji.	Između grupa	7.977	1	6.420	.013
		Unutar grupa	103.129	83		
		Ukupno	111.106	84		
6.	Svjestan/svjesna sam svoje odgovornosti.	Između grupa	.202	1	4.645	.034
		Unutar grupa	3.610	83		
		Ukupno	3.812	84		
7.	Razgovaramo samo o organizacijskim pitanjima.	Između grupa	3.787	1	4.021	.048
		Unutar grupa	78.166	83		
		Ukupno	81.953	84		
9.	Teško uspostavljam lični kontakt sa svojim učenicima.	Između grupa	.888	1	5.601	.020
		Unutar grupa	13.159	83		
		Ukupno	14.047	84		
10.	Saradnja sa drugim ustanovama je loša.	Između grupa	11.553	1	11.913	.001
		Unutar grupa	80.494	83		
		Ukupno	92.047	84		
15.	Kod nas se premalo raspravlja o pojedinim učenicima.	Između grupa	5.701	1	5.483	.022
		Unutar grupa	86.299	83		
		Ukupno	92.000	84		
17.	Moja saradnja sa roditeljima je vrlo loša, porodičnu situaciju poznajem samo iz pričanja drugih.	Između grupa	8.357	1	10.225	.002
		Unutar grupa	67.831	83		
		Ukupno	76.188	84		
18.	Posebno je naporno svakodnevno raditi sa ljudima.	Između grupa	6.379	1	5.858	.018
		Unutar grupa	90.374	83		
		Ukupno	96.753	84		
20.	Mislim da preteško radim u svojoj profesiji.	Između grupa	4.237	1	4.355	.040
		Unutar grupa	80.752	83		
		Ukupno	84.988	84		
30.	Odluke se donose mimo mene.	Između grupa	13.076	1	14.476	.000
		Unutar grupa	74.971	83		
		Ukupno	88.047	84		
32.	Često govorim brzo i uzbuđeno.	Između grupa	11.501	1	9.459	.003
		Unutar grupa	100.922	83		
		Ukupno	112.424	84		
33.	Postajem nemaran/nemarna, moja aktivnost popušta.	Između grupa	2.655	1	6.859	.010
		Unutar grupa	32.122	83		
		Ukupno	34.776	84		
39.	Vrlo mi je žao zbog mojih izostanaka koji su uzrokovani bolešću.	Između grupa	7.522	1	4.128	.045
		Unutar grupa	151.231	83		
		Ukupno	158.753	84		
40.	Gubim mnogo energije na osobe sa mentalnom retardacijom.	Između grupa	6.379	1	4.711	.033
		Unutar grupa	112.374	83		
		Ukupno	118.753	84		
41.	Kroz ovaj posao sam se otuđio/otuđila u odnosu prema drugim ljudima.	Između grupa	3.857	1	4.583	.035
		Unutar grupa	69.838	83		
		Ukupno	73.694	84		
46.	Postoje problemi sa rukovodstvom ustanove.	Između grupa	8.327	1	19.833	.000
		Unutar grupa	34.849	83		
		Ukupno	43.176	84		
47.	Bojim se da cu učiniti nešto pogrešno.	Između grupa	6.838	1	8.751	.004
		Unutar grupa	64.856	83		
		Ukupno	71.694	84		
50.	Često me zapadne više posla zbog pomanjkanja osoblja.	Između grupa	14.054	1	13.414	.000
		Unutar grupa	86.958	83		

		Ukupno	101.012	84		
54.	Dvije ili tri osobe dominiraju ili odlučuju o svemu.	Između grupa	9.328	1	10.123	.002
		Unutar grupa	76.483	83		
		Ukupno	85.812	84		
59.	Moram obavljati fizički naporan posao.	Između grupa	8.401	1	8.025	.006
		Unutar grupa	86.893	83		
		Ukupno	95.294	84		
61.	Egzistencija učenika je ugrožena.	Između grupa	13.039	1	30.303	.000
		Unutar grupa	35.714	83		
		Ukupno	48.753	84		
63.	Nemam kontakta sa drugim ustanovama.	Između grupa	10.485	1	7.035	.010
		Unutar grupa	123.703	83		
		Ukupno	134.188	84		
64.	Izgubio/izgubila sam osjetljivost kroz rad sa osobama sa mentalnom retardacijom.	Između grupa	2.680	1	5.952	.017
		Unutar grupa	37.368	83		
		Ukupno	40.047	84		
68.	Saradnja između pedagoške i medicinske službe nije dobro organizovana.	Između grupa	13.392	1	16.381	.000
		Unutar grupa	67.855	83		
		Ukupno	81.247	84		
78.	Postavljaju mi se protivrječni zahtjevi od različitih ljudi.	Između grupa	5.259	1	6.354	.014
		Unutar grupa	68.694	83		
		Ukupno	73.953	84		
83.	Saradnja sa ljekarima je dobra.	Između grupa	18.101	1	17.822	.000
		Unutar grupa	84.299	83		
		Ukupno	102.400	84		

Iz Tabele 2 je vidljivo da zaposlenici koji rade u ustanovi zatvorenog tipa pokazuju najveće slaganje sa: 2. česticom-„Zbog nedostatka osoblja, često moram raditi poslove koji nisu moji“ (AS=2.9545), 6. česticom-„Svjestan/svjesna sam svoje odgovornosti“ (AS=4,0000), 7. česticom-„Razgovaramo samo o organizacijskim pitanjima“ (AS=2.2273), 9. česticom-„Teško uspostavljam lični kontakt sa svojim učenicima“ (AS=1.2045), 15. česticom-„Kod nas se premalo raspravlja o pojedinim učenicima“ (AS=2.2500), 17. česticom-„Moja saradnja sa roditeljima je vrlo loša, porodičnu situaciju poznajem samo iz pričanja drugih“ (AS=2.0909), 18. česticom-„Posebno je naporno svakodnevno raditi sa ljudima“ (AS=2.8409), 20. česticom-„Mislim da preteško radim u svojoj profesiji“ (AS=2.2273), 30 česticom-„Odluke se donose mimo mene“ (AS=2.2727), 32. česticom-„Često govorim brzo i uzbuđeno“ (AS=2.2727), 33. česticom-„Postajem nemaran/nemarna, moja aktivnost popušta“ (AS=1.5000), 39. česticom-„Vrlo mi je žao zbog mojih izostanaka koji su uzrokovani bolešću“ (AS=2.8636), 40. česticom-„Gubim mnogo energije na osobe sa mentalnom retardacijom“ (AS=2.8409), 41. česticom-„Kroz ovaj posao sam se otuđio/otuđila u odnosu prema drugim ljudima“ (AS=1.8409), 46. česticom-„Postoje problemi sa rukovodstvom ustanove“ (AS=1.7727), 47. česticom-„Bojim se da cu učiniti nešto pogrešno“ (AS=1.9091), 50. česticom-„Često me zapadne više posla zbog pomanjkanja osoblja“ (AS=2.5455), 54. česticom-„Dvije ili tri osobe dominiraju ili odlučuju o svemu“ (AS=2.2727), 59. česticom-„Moram obavljati fizički naporan posao“ (AS=2.0682), 63. česticom-„Nemam kontakta sa drugim ustanovama“ (AS=2.7273), 64. česticom-„Izgubio/izgubila sam osjetljivost kroz rad sa osobama sa mentalnom retardacijom“ (AS=1.4773), 78. česticom-„Postavljaju

mi se protivrječni zahtjevi od različitih ljudi“ (AS=1.8636) i 83. česticom-„Saradnja sa ljekarima je dobra“ (AS=3.0455). Dakle, ovi ispitanici pokazuju najveće slaganje sa 23 od 26 čestica. Kada su u pitanju 9., 33., 41., 46., 47., 64. i 78. čestica, u prosjeku i najveće vrijednosti slaganja sa ovim česticama idu ispod vrijednosti 2, što znači da ispitanici nemaju jak doživljaj da teško uspostavljaju kontakt sa učenicima, da postaju nemarni, da njihova aktivnost popušta, da su se kroz svoj posao otuđili u odnosu prema drugim ljudima, da postoje problemi sa rukovodstvom ustanove, da se boje da će učiniti nešto pogrešno, da su izgubili osjetljivost kroz rad sa osobama sa mentalnom retardacijom, te da im se postavljaju protivrječni zahtjevi od različitih osoba. Ispitanici koji rade u ustanovi poluzatvorenog tipa pokazuju najveće slaganje sa: 10. česticom-„Saradnja sa drugim ustanovama je loša“ (AS=2.4878), 61. česticom-„Egzistencija učenika je ugrožena“ (AS=1.8293) i 68. česticom-„Saradnja između pedagoške i medicinske službe nije dobro organizovana“ (AS=2.3171). Kada je u pitanju 61. čestica, u prosjeku i najveća vrijednost slaganja sa česticom ide ispod vrijednosti 2, što znači da ispitanici nemaju jak doživljaj da je egzistencija učenika ugrožena. Vidimo da ispitanici koji rade u ustanovi zatvorenog tipa dosljednije pokazuju najveće slaganje sa česticama u kojima se izražava neki od simptoma profesionalne opterećenosti (burnout sindroma), dok ispitanici koji rade u ustanovi poluzatvorenog tipa ne pokazuju toliko simptoma.

**Tabela 2.** Aritmetičke sredine i standardne devijacije rezultata zaposlenika ustanova poluzatvorenog i zatvorenog tipa na varijablama Skale za procjenu profesionalne opterećenosti (burnout sindroma)

R. br.	Čestica	Tip ustanove	N	AS	SD
2.	Zbog nedostatka osoblja, često moram raditi poslove koji nisu moji.	UPT	41	2.3415	1.15347
		UZT	44	2.9545	1.07735
		Ukupno	85	2.6588	1.15008
6.	Svjestan/svjesna sam svoje odgovornosti.	UPT	41	3.9024	.30041
		UZT	44	4.0000	.00000
		Ukupno	85	3.9529	.21302
7.	Razgovaramo samo o organizacijskim pitanjima.	UPT	41	1.8049	.98029
		UZT	44	2.2273	.96119
		Ukupno	85	2.0235	.98774
9.	Teško uspostavljam lični kontakt sa svojim učenicima.	UPT	41	1.0000	.00000
		UZT	44	1.2045	.55320
		Ukupno	85	1.1059	.40893
10.	Saradnja sa drugim ustanovama je loša.	UPT	41	2.4878	1.16452
		UZT	44	1.7500	.78132
		Ukupno	85	2.1059	1.04680
15.	Kod nas se premalo raspravlja o pojedinim učenicima.	UPT	41	1.7317	.83739
		UZT	44	2.2500	1.16389
		Ukupno	85	2.0000	1.04654
17.	Moja saradnja sa roditeljima je vrlo loša, porodičnu situaciju poznajem samo iz pričanja drugih.	UPT	41	1.4634	.83957
		UZT	44	2.0909	.96009
		Ukupno	85	1.7882	.95237
18.	Posebno je naporno svakodnevno raditi sa ljudima	UPT	41	2.2927	1.07805
		UZT	44	2.8409	1.01025
		Ukupno	85	2.5765	1.07323
20.	Mislim da preteško radim u svojoj profesiji.	UPT	41	1.7805	.82195
		UZT	44	2.2273	1.11780
		Ukupno	85	2.0118	1.00587

30.	Odluke se donose mimo mene.	UPT	41	1.4878	.74572
		UZT	44	2.2727	1.10735
		Ukupno	85	1.8941	1.02381
32.	Često govorim brzo i uzbuđeno.	UPT	41	1.5366	.89715
		UZT	44	2.2727	1.26424
		Ukupno	85	1.9176	1.15688
33.	Postajem nemaran/nemarna, moja aktivnost popušta.	UPT	41	1.1463	.42196
		UZT	44	1.5000	.76249
		Ukupno	85	1.3294	.64343
39.	Vrlo mi je žao zbog mojih izostanaka koji su uzrokovani bolešću.	UPT	41	2.2683	1.39686
		UZT	44	2.8636	1.30457
		Ukupno	85	2.5765	1.37474
40.	Gubim mnogo energije na osobe sa mentalnom retardacijom.	UPT	41	2.2927	1.14551
		UZT	44	2.8409	1.18013
		Ukupno	85	2.5765	1.18900
41.	Kroz ovaj posao sam se otuđio/otuđila u odnosu prema drugim ljudima.	UPT	41	1.4146	.66991
		UZT	44	1.8409	1.09848
		Ukupno	85	1.6353	.93665
46.	Postoje problemi sa rukovodstvom ustanove.	UPT	41	1.1463	.42196
		UZT	44	1.7727	.80301
		Ukupno	85	1.4706	.71694
47.	Bojim se da cu učiniti nešto pogrešno.	UPT	41	1.3415	.72835
		UZT	44	1.9091	1.00737
		Ukupno	85	1.6353	.92385
50.	Često me zapadne više posla zbog pomanjkanja osoblja.	UPT	41	1.7317	1.07295
		UZT	44	2.5455	.97538
		Ukupno	85	2.1529	1.09660
54.	Dvije ili tri osobe dominiraju ili odlučuju o svemu.	UPT	41	1.6098	.86250
		UZT	44	2.2727	1.04244
		Ukupno	85	1.9529	1.01073
59.	Moram obavljati fizički naporan posao.	UPT	41	1.4390	.92328
		UZT	44	2.0682	1.10806
		Ukupno	85	1.7647	1.06511
61.	Egzistencija učenika je ugrožena.	UPT	41	1.8293	.91931
		UZT	44	1.0455	.21071
		Ukupno	85	1.4235	.76183
63.	Nemam kontakta sa drugim ustanovama.	UPT	41	2.0244	1.17234
		UZT	44	2.7273	1.26424
		Ukupno	85	2.3882	1.26391
64.	Izgubio/izgubila sam osjetljivost kroz rad sa osobama sa mentalnom retardacijom.	UPT	41	1.1220	.39970
		UZT	44	1.4773	.84876
		Ukupno	85	1.3059	.69047
68.	Saradnja između pedagoške i medicinske službe nije dobro organizovana.	UPT	41	2.3171	1.10542
		UZT	44	1.5227	.66433
		Ukupno	85	1.9059	.98348
78.	Postavljaju mi se protivrječni zahtjevi od različitih ljudi.	UPT	41	1.3659	.66167
		UZT	44	1.8636	1.09100
		Ukupno	85	1.6235	.93829
83.	Saradnja sa ljekarima je dobra.	UPT	41	2.1220	1.02944
		UZT	44	3.0455	.98723
		Ukupno	85	2.6000	1.10410

Legenda: -UPT-ustanova poluzatvorenog tipa

-UZT-ustanova zatvorenog tipa

Čini se da se ovi rezultati mogu objasniti činjenicom da se u ustanovi zatvorenog tipa nalaze teži slučajevi mentalne retardacije, te je samim tim rad znatno teži, složeniji i zahtjevniji. Poznato je da

osobe sa teškom mentalnom retardacijom još nisu obuhvaćene zakonskim propisima i službenom programskim koncepcijom, što dodatno otežava rad. Zaposlenici u ovakvim ustanovama nemaju dovoljno kontakta ili ga nemaju nikako sa drugim ustanovama u okruženju, iz čega se može zaključiti da nije osigurana ili izostaje međusobna pomoć i utjeha drugih ljudi, a što je osnova socijalne podrške. Takođe, u ovakvim ustanovama su češći sukobi sa menadžmentom, što, opet, ukazuje na moguću neosiguranost socijalne podrške. Ovi rezultati se slažu sa rezultatima nekih ranijih istraživanja. Naime, istraživanja su pokazala, da su za stručnjake koji rade u ustanovama, upravo, kontakti sa pretpostavljenima i saradnicima vrlo važan dio profesionalnog života. Kad su ovi odnosi neugodni, nepodržavajući, tada je rizik od burnouta<sup>3</sup>.

### **Zaključak**

Na osnovu provedenog istraživanja može se zaključiti sljedeće:

- Burnout sindrom je prisutan kod zaposlenika ustanova za osobe sa mentalnom retardacijom.
- Burnout sindromu su podložniji zaposlenici ustanova za osobe sa mentalnom retardacijom zatvorenog tipa.

### **Literatura**

1. Škrinjar J., Fulgosi-Masnjak R. Mjerne značajke skala procjene za ispitivanje profesionalne opterećenosti (Burnout). Defektologija, 2: 127-137. 1994.
2. Aronson E., Pines A., Kafry D. Ausgebrannt. Psychologie heute. 10: 21-26. 1983.
3. Škrinjar J. Profesionalna opterećenost i burnout sindrom djelatnika u ustanovama za rehabilitaciju osoba s težom mentalnom retardacijom. Doktorska disertacija. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1994.
4. Petz B. Osnovne statističke metode za nematematičare, III dopunjeno izdanje. Naklada Slap, Jastrebarsko, 1997.

## **INFLUENCE OF INSTITUTIONAL TYPE FOR PERSONS WITH MENTAL RETARDATION ON APPEARANCE OF BURNOUT SYNDROME IN EMPLOYERS**

### **Summary**

*Burnout syndrom, particularly, syndrom of burning, is a form of professional stress that begins as reaction on chronical stress sources at work. With this searching was included 85 examiners, workers in two institutions in that rehabilitates persons with mental retardation. In the researching was using the next measure instruments: General questionnaire and Scale for estimating professional loading (burnout syndrom). The presence of burnout syndrom at workers in institutions where are placed persons with mental retardation and differences in the presence of burnout syndrom at workers in institutions closed and half-closed type defined with the analysis of variance. Results that were became proofed expecting. Namely, burnout syndrom exists at workers in institutions in these have rehabilitation and care persons with mental retardation. Also, they are established and differences in the presence of burnout syndrom at workers in institutions closed and half-closed type.*

**Keywords:** *burnout syndrom, institutions closed type, institution half-closed type, persons with mental retardation.*

# ADAPTIVNO PONAŠANJE DJECE S MENTALNOM RETARDACIJOM OSNOVNO ŠKOLSKE DOBI

Bakić S.

*Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju, Tuzla*

## Sažetak

*Adaptivno ponašanje je skup pojmovnih, socijalnih i praktičnih vještina koje je osoba naučila u svrhu funkcioniranja u svakodnevnom životu. Ograničenja u adaptivnom ponašanju utiču na tipična, uobičajena, a ne najbolja ponašanja u svakodnevnom životu i sposobnosti snalaženja u životnim promjenama i zahtjevima okoline. Ako dijete na svakom razvojnom stupnju zadovolji očekivanja socijalne okoline smatra se da je postiglo odgovarajući nivo socijalne sposobnosti odnosno socijalne kompetencije. Socijalna kompetencija postiže se efikasnom socijalizacijom. Jedna od bitnih značajki socijalne kompetencije je adaptivno ponašanje. Karakteristike tog ponašanja jesu da je ono prihvatljivo i djelotvorno. U istraživanjima koja se bave problemom adaptivnog ponašanja djece s mentalnom retardacijom prisutno je opšte mišljenje da su socijalno prilagođavanje, sticanje pozitivnih radnih navika i osobine ličnosti pojedinca od veće važnosti za napredovanje ove djece od opšte obrazovnih dostignuća ili školskog uspjeha. Cilj istraživanja je bio utvrditi nivo adaptivnog ponašanja učenika s mentalnom retardacijom upoređujući ga sa spolom, dobi i vrstom smještaja. Rezultati ispitivanja pokazuju nizak nivo adaptivnog ponašanja u učenika s mentalnom retardacijom. Na uzorku od 128 učenika oba spola Zavoda za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju u Tuzli ispitano je adaptivno ponašanje primjenom prvog dijela AAMD skale socijalne adaptacije. Prvi dio skale mjeri ponašanja važna za funkcioniranje u svakodnevnom životu. Regresijska analiza podataka upućuje da spol i smještaj kao prediktori nemaju većeg značaja za adaptivno ponašanje dok prediktor dob upućuje na povezanost dobi i nivoa adaptivnog ponašanja.*

***Ključne riječi:** adaptivno ponašanje, djeca s mentalnom retardacijom, osnovno školska dob*

## Uvod

Gledano sa svih aspekata kroz istoriju defektologije jasno se uviđa da je mentalna retardacija izvanredno složen problem. Budući da je ista multidimenzionalni problem (medicinski, pedagoški, socijalni, defektološki) njome su se bavili i bave stručnjaci većeg broja nauka. Preciznim utvrđivanjem stanja i potreba osobe s mentalnom retardacijom može joj se pomoći pri uključenju u širu društvenu zajednicu, procesom adaptacije. Danas se sve više aktuelizira socijalni model, dosad najprihvatljiviji zbog pristupa u radu sa osobama sa psihofizičkim teškoćama, a koji se primjenjuje putem socijalne integracije. Nastao je nakon naučnih stremljenja i eksperimentalnih istraživanja, a kao konačan model u odnosu na sve ranije mnogo je obuhvatniji jer u radu sa osobama s mentalnom retardacijom po ovom modelu isti razvijaju stabilniji identitet i na koncu imaju integritet socijalno integrisane osobe. Integritet djeteta je osnova njegovog društvenog statusa.<sup>1</sup> Po ovom modelu vrlo je važno znati da vlastito mjesto i uloga znači imati vlastiti prostor za egzistenciju i u tome prostoru imati određenu prepoznatljivu ulogu u relaciji sa drugim osobama. Problemi koji su u direktnoj ili indirektnoj vezi sa socijalnom integracijom su svakako oni koji su povezani sa osnovnim primaocima odnosno osobama s mentalnom retardacijom, zatim problemi vezani za stručni kadar posebno učitelji, porodica, uža i šira društvena okolina, odnosno širi društveni problemi. S obzirom na pojavu da je danas globalno gledajući, a naročito u zemljama u tranziciji opšta ekspanzija sociopatoloških pojava što je na određeni način uslovljeno vrlo lošim socijalnim statusom pojedinca u društvu te društva u odnosu na šire okruženje i uslovljeno "trendom" porasta traume i stresnih situacija, to se onda može pretpostaviti

značaj i važnost našeg istraživanja u ovom vremenu i skroman doprinos prevazilaženja defektoloških manjkavosti na području adaptivnog ponašanja djece s mentalnom retardacijom. Od ranije je poznato da se većina stvari i problema sa kojima se susrećemo, a koje bi trebalo da imaju reverzibilno pozitivne reakcije rješavaju i većim dijelom zasnivaju na dobro pripremljenoj adaptibilnosti. Ovim radom htjeli smo ukazati na važnost mikro i makro socijalne sredine svakog djeteta s mentalnom retardacijom, a također i adaptacije na svim područjima njegovog funkcioniranja. Ovim radom smo htjeli pokazati da svi skupa kao grupa možemo uticati svako na svoj način na uspješnije adaptivno ponašanje djece sa retardacijom i inače na razbijanju predrasuda da se djeca s retardacijom teže adaptiraju na pojedinim područjima adaptivnog ponašanja. Pojam adaptivno ponašanje osoba s mentalnom retardacijom uveden je prvi put od strane Američke asocijacije za mentalnu deficijenciju (American Association of Mental Deficiency-AAMD) 1961. godine, kad je i postao jedan od bitnih kriterija za određivanje mentalne retardacije.<sup>2</sup> Adaptivno ponašanje je definirano kao način osobnog zadovoljavanja prirodnih i socijalnih zahtjeva okoline. Američko društvo za mentalnu retardaciju (AAMD) je adaptivno ponašanje uzelo kao važno mjerilo za određivanje mentalne retardacije, koja je definira kao "značajno ispodprosječno intelektualno djelovanje koje je nastalo u razvojnog razdoblju i povezano s poteškoćama u adaptivnom ponašanju". Osobe s mentalnom retardacijom obično imaju poteškoće više ili manje izražene u pogledu jedne ili svih dimenzija adaptivnog ponašanja: nezavisno funkcioniranje, osobna odgovornost i socijalna odgovornost. Vrlo važno za nivo adaptivnog ponašanja je i socijalni razvoj jer je on sama adaptacija u svakoj fazi razvoja pojedinca ali i komponenta adaptivnog potencijala za dalje i buduće napore adaptacije.<sup>3</sup> Stupanj mentalne retardacije utječe na funkcioniranje osobe u pogledu dimenzija adaptivnog ponašanja na svim razvojnim područjima. Općenito govoreći kod osoba s mentalnom retardacijom vrlo je izražena loša samopercepcija, negativno viđenje u relaciji s vršnjacima što je na određeni način opet uvjetovano očekivanjima okoline i socijalnom adaptacijom na mikro i makro planu. Adaptivnim ponašanjem osoba s mentalnom retardacijom smatra se ono ponašanje koje zajednica može prihvatiti. Iako postoje opća mjerila prihvatljivosti nekih ponašanja bez obzira na značajke okoline ili uže skupine, za niz će ponašanja kriterij ovisiti prvenstveno o okolini. Da bi se neko ponašanje kategoriziralo kao neadekvatno odnosno nepoželjno ono bi trebalo da odstupa od uobičajenih ponašanja okoline kojoj pojedinac pripada, da štetno i opasno djeluje na pojedinca kao i na okolinu, da se javlja iz nekih posebnih razloga jer je opće stanovište da svako ponašanje mora imati neku funkcionalnu ili organsku osnovu.<sup>4</sup> Poremećaji u adaptivnom ponašanju djeteta nisu samo posljedica njegovog kognitivnog deficita već je riječ o složenijem poremećaju interakcije između okoline, konteksta u kojem dijete živi i samog djeteta.<sup>5</sup> U slučajevima gdje emocionalni i socijalni razvoj dođu u raskorak s kognitivnim, nastaju najčešće inadekvatne reakcije i problemi u ponašanju djeteta čak i u miljeu koji je naizgled adaptiran kognitivnom nivou djeteta.<sup>6</sup> Nepoželjno ponašanje je shvaćeno kao ono koje odstupa od uobičajenih standarda ponašanja i uglavnom negativno utiče na vlastito funkcioniranje ili funkcioniranje drugih. Prema zvaničnim istraživanjima kod osoba s mentalnom retardacijom neprilagođeno ponašanje je



naglašeno na socijalnom i osobnom području. Prema novoj definiciji Američke asocijacije za mentalnu retardaciju mentalna retardacija se definiše kao značajno ograničenje u intelektualnom funkcionisanju i adaptivnom ponašanju, koje se ispoljava u konceptualnim, socijalnim i praktičnim adaptivnim vještinama, a svi oblici zaostajanja nastaju prije 18 godine života.<sup>7</sup> Doll još 1935. god. upotrebljavajući Vineland skalu socijalne zrelosti ukazuje na socijalnu odgovornost i osobnu nezavisnost, i od tada odnosno od 1941. godine postaje i najuticajniji zagovornik uključivanja socijalne kompetencije u definiciju mentalne retardacije.<sup>7</sup> Osoba s mentalnom retardacijom prema Dollu (1941) pokazuje slijedeće karakteristike: socijalno je nekompetentna, intelektualno je subnormalna, poremećena je u sazrijevanju, stanje je uzrokovano bolešću ili hereditetom, u osnovi je neizliječiva.<sup>7</sup> Socijalna kompetencija osoba s mentalnom retardacijom je spoj socijalnog znanja (socijalne kognicije) i socijalne akcije (socijalnog ponašanja). Stoga je neophodno da se za razumijevanje socijalne kompetencije djece s mentalnom retardacijom istovremeno ispituju i socijalno ponašanje i njihove socijalno-kognitivne sposobnosti. Za socijalnu kompetenciju je važno adaptivno ponašanje, prihvaćenost od vršnjaka i socijalne vještine.<sup>9</sup> Problemi koji su u direktnoj vezi sa adaptivnim potencijalom učenika s mentalnom retardacijom a koji utiču na uspješnu socijalnu adaptaciju su: spol, dob, smještaj, intelektualna razina, tretman, i drugo, što opet ovisi o različitim društvenim i kulturnim zajednicama. Iz ovako objektivno široko postavljenog problema proizlaze i ciljevi koje rad treba da ispuni: utvrditi razinu adaptivnog ponašanja učenika s mentalnom retardacijom osnovno školske dobi i ispitati neke determinante adaptivnog ponašanja u učenika s mentalnom retardacijom kao: spol, dob te porodični i internatski smještaj.

### **Metode rada**

Istraživanje je izvršeno na uzorku od 128 učenika s mentalnom retardacijom oba spola u Zavodu za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju u Tuzli. Ispitani su svi učenici koji redovno pohađaju nastavu od prvog do osmog razreda. Spolna struktura uzorka prikazana je u tabeli 1. Dob ispitanika je od 9–19 godina. Ispitivane varijable su adaptivno ponašanje, spol, dob te smještaj ispitanika. U svrhu procjene odnosno ispitivanja adaptivnog ponašanja učenika s mentalnom retardacijom kao mjerni instrument primjenjena je AAMD skala adaptivnog ponašanja prvi dio, koja je nastala u okviru Adaptive Behavior Project u Americi. Podaci su obrađeni deskriptivnom statistikom te je korištena regresijska analiza (multipla regresija).

### **Rezultati i diskusija**

Ovi rezultati i kod muških i kod ženskih ispitanika nam ukazuju da se u procesu odgoja i obrazovanja ne poklanja dovoljno pažnje postizanju većeg stepena samostalnosti u svakodnevnim aktivnostima odnosno u funkcionalnim vještinama.

**Tabela 1.** Rezultati deskriptivne statistike prvog dijela AAMD skale u odnosu na spol

PODRUČJA	MUŠKI			ŽENSKI			N	
	$\bar{X}$	SD	Var	$\bar{X}$	SD	Var		
SAMOST	62,66	18,79	353,06	59,77	15,33	235,01		
TJELRAZ	20,28	4,80	23,04	19,65	4,39	19,27		
UPONOV	7,36	5,10	26,01	5,88	4,33	18,75		
RAZGOV	21,46	8,81	77,61	20,14	7,30	53,30		
BROJVRI	7,72	3,74	13,99	6,84	3,33	11,09		
AKTDOM	7,35	5,02	25,20	8,63	5,38	28,94		
SAMOINIC	8,79	3,79	14,36	8,23	2,97	8,82		
SOCINT	14,53	5,18	26,83	14,72	3,88	15,05		
UKUPNO	85			43				128

legenda:  $\bar{X}$  –aritmetička sredina; SD-standardna devijacija; Var.-Varijansa; N - ukupan broj ispitanika

Iz tabele 2. koja predstavlja deskriptivnu statistiku prvog dijela AAMD skale adaptivnog ponašanja u odnosu na dob je vidljivo da su stariji ispitanici na području “samostalnost” mnogo bolji. Na području “brojevi i vrijeme” stariji ispitanici postižu prosječno bolje rezultate u odnosu na mlađe ali ako se ima na umu da je to područje u uskoj odnosno visokoj korelaciji sa inteligencijom onda je situacija i prosjek standardnih devijacija neminovan. Obzirom da je broj ispitanika mladih i starijih brojčano i procentualno zanemarljiv isto tako aproksimativno stariji ispitanici su nešto bolji na svim područjima adaptivnog ponašanja.

**Tabela 2.** Rezultati deskriptivne statistike prvog dijela AAMD skale u odnosu na dob

PODRUČJA	MLAĐI			STARIJI			N	
	$\bar{X}$	SD	Var	$\bar{X}$	SD	Var		
SAMOST	58,66	14,23	202,49	64,45	20,06	402,40		
TJELRAZ	20,10	4,65	21,62	20,04	4,70	22,10		
UPONOV	5,15	4,05	16,40	8,43	50,08	25,81		
RAZGOV	20,16	7,90	62,41	21,79	8,69	75,52		
BROJVRI	6,59	3,20	10,24	8,18	3,83	14,67		
AKTDOM	6,41	4,80	23,04	9,03	5,19	26,94		
SAMOINIC	8,07	3,08	9,49	9,09	3,87	14,98		
SOCINT	13,38	4,32	18,66	15,70	4,92	24,21		
UKUPNO	61			67				128

Generalno gledavši na svim područjima adaptivnog ponašanja iz tabele 3. internatski smještaj daje povoljniju sliku unatoč tome što je u internatu i brojčano i procentualno manje ispitanika nego onih koji žive u porodici. Socijalna interakcija je vrlo niska ali statistički pokazatelj da je u internatu nešto povoljnija situacija govori u prilog bolje organizovanom i planiranom režimu dana i slobodnog vremena.

**Tabela 3.** Rezultati deskriptivne statistike prvog dijela AAMD skale u odnosu na smještaj

PODRUČJA	PORODIČNI			INTERNATSKI			N
	$\bar{X}$	SD	Var	$\bar{X}$	SD	Var	
SAMOST	60,59	17,36	301,37	64,38	18,46	340,77	
TJELRAZ	19,71	4,53	20,52	20,95	4,90	24,01	
UPONOV	6,58	4,62	21,34	7,57	5,50	30,25	
RAZGOV	20,57	8,22	67,57	22,11	8,59	73,79	
BROJVRI	7,14	3,53	12,46	8,11	3,78	14,29	
AKTDOM	7,69	4,92	24,21	8,00	5,77	33,29	
SAMOINIC	8,47	3,57	12,74	8,92	3,48	12,11	
SOCINT	14,36	4,54	20,61	15,16	5,32	28,30	
UKUPNO	91			37			

**Tabela 4.** Rezultati deskriptivne statistike prvog dijela AAMD skale

PODRUČJA	$\bar{X}$	SD	Var	Min	Max	N
SAMOST	61,69	17,70	313,21	23	99	128
TJELRAZ	20,07	4,66	21,69	5	24	128
UPONOV	6,87	4,89	23,90	0	17	128
RAZGOV	21,02	8,33	69,34	1	37	128
BROJVRI	7,42	3,62	13,08	0	12	128
AKTDOM	7,78	5,16	26,61	0	18	128
SAMOINIC	8,60	3,54	12,51	0	18	128
SOCINT	14,59	4,77	22,76	0	23	128

legenda:  $\bar{X}$  -aritmetička sredina; SD- standardna devijacija; Var-Varijansa; Min-Minimum; Max-Maximum; N- ukupan broj ispitanika

Iz tabele 4. koja predstavlja distribuciju rezultata adaptivnog ponašanja prvog dijela rezultati ukazuju da prosječna vrijednost postignutih bodova na sumarnom profilu za područje samostalnost nisu zadovoljavajući te da bi se trebalo u postupku odgoja i obrazovanja posvetiti više pažnje izradi prilagođenih programa u cilju većeg osamostaljivanja jer područje “samostalnost” predstavlja bitnu funkcionalnu vještinu. Fazu tjelesni razvoj ne možemo ubrzati jer Pijaže (predstavnik ženevske škole) i na ovu važnu komponentu gleda kao na sazrijevanje koje se odvija autoreglativnom ekvibracijom–uravnoteženjem, a da bi se postigla maksimalizacija na ovom području ono mora biti upotpunjeno učenjem i iskustvom. Niske vrijednosti kod djece – učenika s mentalnom retardacijom na području “upotreba novca”uzrokuju i kvantitativne i kvalitativne promjene jer se javlja odstupanje od očekivanog rezultata zbog izrazito usporenog funkcionalnog sazrijevanja. Područje “brojevi i vrijeme” je u visokoj korelaciji s inteligencijom i za očekivati je s obzirom da učenici s mentalnom retardacijom imaju smanjeno intelektualno funkcionisanje ovako stanje prosječni postignutih bodova. Područje saminicijativnost spada u voljno područje, ovako niski rezultati ukazuju da učenici imaju motivacione probleme ili čak prisustvo nepoželjnih oblika ponašanja.

**Tabela 5.** Regresijska analiza rezultata prvog dijela AAMD skale u odnosu na spol

PODRUČJA	Multiple R	F	Signif F	N
SAMOST	0,08	0,76	0,38	128
TJELRAZ	0,06	0,52	0,47	128
UPONOV	0,14	2,66	0,11	128
RAZGOV	0,08	0,72	0,40	128
BROJVRI	0,12	1,70	0,19	128
AKTDOM	0,12	1,75	0,19	128
SAMONIC	0,07	0,70	0,40	128
SOCINT	0,02	0,05	0,83	128

Legenda: Multiple R- koeficijent multiple korelacije; F omjer-(distribucija); Signif F-značajnost korelacije; N- ukupan broj ispitanika

Iz tabele 5. koja predstavlja regresijsku analizu rezultata prvog dijela AAMD skale u odnosu na spol vidljivo je da se spol pojavljuje kao manje značajna nezavisna prediktorska varijabla. Uvidom u tabelu 8. postupkom regresijske analize nisu zapažene statistički značajne razlike između spolova te je ranije postavljena hipoteza H1 i potvrđena, što se pokazalo i u drugim istraživanjima.

**Tabela 6.** Regresijska analiza rezultat prvog dijela AAMD skale u odnosu na dob

PODRUČJA	Multiple R	F	Signif F	N
SAMOST	0,16	3,49	0,06	128
TJELRAZ	0,01	0,00	0,95	128
UPONOV	0,34	16,14	0,00	128
RAZGOV	0,10	1,22	0,27	128
BROJVRI	0,22	6,43	0,01	128
AKTDOM	0,25	8,74	0,00	128
SAMONIC	1,15	2,71	0,10	128
SOCINT	0,24	8,00	0,00	128

Obzirom da na nekim područjima ima statistička značajnost u odnosu na dob, a na nekima nema, ranije postavljena hipoteza H2 je djelimično prihvaćena i u skladu je sa dosadašnjim istraživanjima koja su ukazivala da je dob kao nezavisna prediktorska varijabla u najvišoj povezanosti sa nivoom adaptivnog ponašanja. Naime, dob ispitanika ima najveći udio u odnosu između prediktora i kriterija.

**Tabela 7.** Regresijska analiza rezultata prvog dijela AAMD skale u odnosu na smještaj

PODRUČJA	Multiple R	F	Signif F	N
SAMOST	0,10	1,21	0,27	128
TJELRAZ	0,12	1,85	0,18	128
UPONOV	0,10	1,07	0,30	128
RAZGOV	0,08	0,90	0,35	128
BROJVRI	0,12	1,89	0,17	128
AKTDOM	0,03	0,09	0,76	128
SAMONIC	0,06	0,42	0,52	128
SOCINT	0,08	0,74	0,39	128

Rezultati regresijske analize prikazani tabelom 7. ukazuju da prediktor smještaj nema suprotno očekivanjima značajnost koja bi ukazivala na prednost jedne vrste smještaja nad drugom. Obzirom na

ranije postavljenu radnu hipotezu H3 dolazimo do zaključka da je i ta hipoteza potvrđena. Ustanove tipa internata u nastojanju da nadoknade učeniku– djetetu porodicu donekle objašnjavaju efekte tipa ustanove na nivo adaptivnog ponašanja i nivo socijalizacije.

### **Zaključak**

U skladu sa problemom istraživanja, naznačenim ciljevima i postavljenim hipotezama mogu se donijeti slijedeći zaključci: Nivo adaptivnog ponašanja učenika s mentalnom retardacijom iako nizak ne zavisi od spola. To zaključujemo na osnovu analize rezultata tj. na osnovu toga što nije nađena statistički značajna razlika u nivou adaptivnog ponašanja ove kategorije učenika i spola. S obzirom da je na pojedinim područjima nađena statistički značajna razlika u nivou adaptivnog ponašanja kod učenika s mentalnom retardacijom u odnosu na dob zaključujemo da nivo adaptivnog ponašanja kod ove populacije učenika zavisi od dobi. Činjenica je da porastom dobi raste i nivo funkcionisanja na svim područjima adaptivnog ponašanja. Takođe nivo adaptivnog ponašanja učenika s mentalnom retardacijom ne zavisi od vrste smještaja s obzirom da u tim odnosima nije nađena statistički značajna razlika.

### **Literatura**

1. Ajdinski Lj. Integralna rehabilitacija mentalno retardiranih lica. Beograd: Jugoslovenska konferencija za socijalnu djelatnost, 1981.
2. Igrić LJ. i Fulgosi-Masnjak R. AAMD skala adaptivnog ponašanja-Priručnik za defektologiju. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1991.
3. Stančić V. Ispitivanje stavova i vrijednosti u djece niže osnovnoškolske dobi-Skala za ispitivanje stavova i vrijednosti. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1991.
4. Fekete R. Mogućnosti transformacije ponašanja u funkciji crtanja ljudske figure u djece s cerebralnom paralizom. Magistarski rad. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1988.
5. Žic A. Osobna i socijalna adaptacija učenika usporenog kognitivnog razvoja u ekološkim sustavima: Dom, škola, vršnjaci. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2000.
6. Došen A. Psihijatrijski poremećaji djece i mladeži s mentalnom retardacijom. Defektologija 1994; 30 (2): 169-185.
7. Jakulić S. Rehabilitacija mentalno retardiranih lica. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1986.
8. Žic A. Socijalna kompetencija i mentalna retardacija. Magistarski rad. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1995.

## **ADAPTIVE BEHAVIOR OF CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND PRIMARY SCHOOL AGE**

### **Summary**

*Adaptive behavior is a set of conceptual, social and practical skills that people have learned to function in everyday life. Limitations in adaptive behavior impact on typical, common, not the best behavior in daily life and ability to cope in life changes and demands of the environment. If a child at each developmental stage meet the expectations of the social environment is considered to have reached an adequate level of social skills or social competence. Social competence can be achieved by effective socialization. One of the essential features of social competence is an adaptive behavior. Characteristics of this behavior are that it is acceptable and effective. In*

*researches that work the problem of adaptive behaviour of children with mental retardation, there is a general opinion that the social adjustment, the acquisition, positive work habits and personality traits of individuals are of greater importance for the progress of these children than the general achievement or school success. The aim of the research was to consolidate level of adaptive behavior of the students with mental retardation in comparison with gender, age and type of accommodation. Research results have showed low level of adaptive behavior of students with mental retardation. On the sample of 128 students of the Bureau of upbringing and education of students with disturbances in psycho and physical development in Tuzla, on both gender I examined adaptive behavior using first part AAMD scales of social adaptation. The first part of the scale measures the behavior important for functioning in every day life. Regression data analysis point out that gender and accommodation, as predictors do not have greater importance for adaptive behavior while age as predictor point out connection between age and the level of adaptive behavior.*

**Key words:** *adaptive behavior, children with mental retardation, primary schoolage.*

# ULOGA OBITELJI I ŠKOLE U ORGANIZOVANJU SLOBODNOG VREMENA DJECE I MLADIH SA TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Omerović M., Tomić R.  
Filozofski fakultet Univerzitet u Tuzli

## Sažetak

*Obitelj predstavlja glavni primarni agens socijalizacije, najvažniju instituciju u kojoj ličnost započinje svoj put u život i u društvo. Ona je prva odgojna institucija u kojoj započinje odgoj i razvoj mlade ličnosti. Uloga obitelji je velika i u organizovanju slobodnog vremena djece i mladih sa teškoćama u razvoju. Drugi značajan faktor odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu predstavlja škola. Da bi škola učenika pripremila za život, ona treba učenicima pružiti mogućnosti za slobodno vrijeme i upoznati ih sa smislom slobodnog vremena. Djeca i mladi sa teškoćama u razvoju često su prepušteni sami sebi kad je u pitanju slobodno vrijeme. U radu su teorijski razrađene uloge i mogućnosti obitelji i škole, te sadržaji koje mogu ponuditi djeci i mladima da bi svoje slobodno vrijeme provodili na društveno poželjan način. Analizirane su i predstavljene njihove uloge u odgoju za slobodno vrijeme i u slobodnom vremenu. Također je razrađena potreba koordiniranog djelovanja i ostalih agenasa socijalizacije na ovom polju s ciljem jedinstvenog odgojnog djelovanja na djecu i mlade sa teškoćama u razvoju.*

**Ključne riječi:** obitelj, škola, slobodno vrijeme, djeca i mladi sa teškoćama u razvoju

## Uvod

"Slobodno vrijeme je po svom postanku, rasprostranjenosti i obilježjima opća univerzalna pojava i kategorija savremenog društva, bez obzira na razlike u društveno-političkom uređenju...Razlike koje postoje u samom smislu i sadržaju slobodnog vremena proizilaze iz specifičnosti društvenih odnosa, kao i iz shvaćanja položaja ljudske ličnosti u pojedinim društvenim sistemima".<sup>1</sup> Napredno savremeno društvo i društvo sa brojnim ograničenjima (nezaposlenost, ekonomska kriza) dovodi do povećanja slobodnog vremena, gdje se ono javlja kao svakidašnja realnost, te se iz tih razloga istražuje od strane različitih znanosti. U vremenu u kome živimo slobodno vrijeme se teži komercijalizirati i usmjeriti u nepovoljnom pravcu za razvoj čovjeka i čovječanstva, teži postati "opijum za mase" zbog čega raste "moć manipulisanja ljudima, njihovom sviješću, stavovima, motivima i ponašanjem".<sup>2</sup> Današnji čovjek je jako frustriran i traumatiziran. Plaši se života i budućnosti. Iz tih razloga on bira zabavu u kojoj nije odgovoran i koja ga ne obavezuje, već ga bar trenutno odvaja od svijeta koji za njega predstavlja opasnost. Ta ga zabava bar trenutno opusti i zaboravi probleme, međutim takav odmor ima hedonistički, a ne kreativan karakter.

## Pojam slobodnog vremena

Slobodno vrijeme se može odrediti kao ukupnost vremena, stanja i aktivnosti koje nisu uvjetovane biološkom, socijalnom niti profesionalnom nužnošću. To je vrijeme aktivnog odmora, razonode i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti. "Slobodno vrijeme označava vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje prema vlastitim željama, bez bilo kakve obaveze ili nužde. To je dio života svakog čovjeka, postoji svakog dana i u svakoj sredini, ali je različito s obzirom na dob, spol, zanimanje, mjesto boravka, razvijenost sredine, stupanj interesa, ciljeve društvenog poretka i njegove mogućnosti. Slobodno vrijeme je sastavni dio čovjekove aktivnosti, vrijeme izvan profesionalnih, porodičnih i

društvenih obaveza, u kojem pojedinac po svojoj volji odabira oblike i sadržaje odmora, razonode i stvaralaštva".<sup>3</sup>

### **Slobodno vrijeme predstavlja važan faktor odgoja i obrazovanja**

Svaki pojedinac može slobodno vrijeme koristiti na jedan od sljedećih načina:

- društveno-pozitivan i kulturni način i
- društveno-negativan, nekulturni način.

"Pravi smisao odgoja u slobodnom vremenu jeste osposobiti sve mlade i odrasle ljude da kulturno i pedagoški svrhovito provode svoje slobodno vrijeme i upoznati ih sa nekontroliranim utjecajima koji djeluju u slobodnom vremenu, utvrditi njihovo odgojno značenje i regulirati ga, tj. potiskivati negativno, a pojačavati pozitivno djelovanje".<sup>1</sup> Slobodno vrijeme s pedagoškog aspekta treba da je osmišljeno, smisleno oblikovano i organizirano i da omogući pojedincu da se bavi kulturnim i vrijednim aktivnostima koje će doprinosti njegovom potvrđivanju. Ukoliko se uspije u ovome, slobodno vrijeme će doprinosti razvijanju i izgrađivanju novih ljudi i obratno. Slobodno vrijeme jako utječe na način čovjekovog života. Svjetska zajednica nalazi se pred problemom na koji način iskoristiti slobodno vrijeme da pruži pojedincima zadovoljstvo, različite aktivnosti i mogućnosti da ispolje stvaralačke sposobnosti, a da doprinosi istovremeno dobrobiti čovječanstva. U tom smislu odgoj treba planirati i organizirati u svjetlu potreba slobodnog vremena, a slobodno vrijeme u svjetlu potreba savremenog odgoja. "Slobodno vrijeme je važan faktor svestranog razvoja čovjeka. Ono proširuje proces stjecanja znanja, širi spoznajne horizonte, obogaćuje emocionalni život, podstiče razvoj psihofizičkih sposobnosti, vještina i navika, postizanje samostalnosti i društvenosti, odnosno tjelesnog, intelektualnog, estetskog, radnog i moralnog formiranja čovjeka".<sup>1</sup> Da bi se ostvarili pozitivni rezultati putem razumnog i kulturnog korištenja slobodnog vremena neophodno je ostvariti dva uvjeta: omogućiti različite i raznovrsne mogućnosti za kulturno, društveno i individualno korištenje slobodnog vremena i osposobiti građane da koriste te mogućnosti sistematski. Prvi preduvjet koji društvo treba ostvariti jeste osnivanje dječijih i sportskih igrališta, zabavišta, izletišta, odmarališta, rekreacionih centara, klubova, čitaonica, domova, ljetovališta, pozorišta, kina i drugih ustanova. Drugi preduvjet zahtjeva da se djeca, mladi i odrasli osposobe da kulturno provode i koriste slobodno vrijeme. Ovdje ih je važno poučiti i motivirati da pravilno koriste slobodno vrijeme, jer ga često troše na sadržaje sumnjive vrijednosti. Posljedice toga su: napadno ponašanje, agresivnost, zapuštenost, seksualna perverznost, neodgovornost i dr., što povećava rizik za asocijalne vidove ponašanja, pa i delinkventno ponašanje. Slobodno vrijeme doprinosi "humanizaciji rada, stvaranju ravnoteže u aktivnostima rada i slobodnog vremena, ono je opća društvena pojava koja pomaže sprečavanju negativnosti mehanizacije i automatizacije, te služi kao dopuna radu i stilu života".<sup>4</sup>

Aktivnosti slobodnog vremena imaju veliki značaj u čuvanju zdravlja i pravilnog fizičkog razvoja mladih. Jako je bitno bavljenje djece i mladih tjelesnim vježbama, sportovima i sportskim igrama, te boravak u prirodi, na čistom zraku itd. Nažalost, djeca i mladi su sve češće pasivni promatrači



utakmica, sportskih priredbi, takmičenja i sl. Putem rada u različitim sekcijama bogate se estetske kvalitete ličnosti. To su najčešće: likovna, dramska, muzička, folklorna sekcija, posjete izložbama, muzejima, predstavama, koncertima i sl. Iz oblasti radno-tehničkog odgoja veliki doprinos u razvijanju odgovornosti, upornosti, discipliniranosti, sistematičnosti, metodičnosti i smisla za rad pružaju: foto-radio-kino amaterstvo, elektrotehnička i elektronska zanimanja, bavljanje cvjećarstvom, vrtlarstvom i sl. Slobodne aktivnosti podstiču i društveno-moralni odgoj odgajnika jer se svaka djelatnost odvija u skladu s osnovnim zahtjevima etičkog shvaćanja. U epohi tehničke civilizacije slobodno vrijeme postaje novo područje odgojno-obrazovnog djelovanja. Sastavni je dio života djece, mladih i odraslih.

### **Značaj slobodnog vremena za život osoba sa teškoćama u razvoju**

Danas, kad se govori o poboljšanju kvaliteta života za ljude u našem društvu, često se pominje slobodno vrijeme kao mogućnost šireg zadovoljstva i punijeg razvoja. Područje slobodnog vremena ne predstavlja izolovano područje, već ga valja gledati u vezi društvenog i individualnog života. Rehabilitacija osoba sa teškoćama u razvoju se skraćuje neopravdano, što često kod njih izaziva subjektivno nezadovoljstvo ako ostaju ograničeni samo na medicinsku brigu i školovanje. Osoba sa teškoćama u razvoju tada ostaje ograničena na socijalno sporedni život. Unapređivanje slobodnog vremena mora se smatrati aspektom socijalnog uključivanja kao integrirani dio svih rehabilitacijskih postupaka. Značaj slobodnog vremena za osobu sa teškoćama u razvoju ne može se gledati samo u odnosu na mogućnost socijalnog sudjelovanja.

Poboljšanje životnih uslova mentalno retardiranih osoba obuhvata:

- stvaranje zadovoljavajućih stambenih prilika,
- zadovoljstvo na radnom mjestu,
- mogućnost sudjelovanja u zajedničkom životu,
- mogućnost za lično dalje obrazovanje i sticanje veće samostalnosti ili nezavisnosti.

Ovom cilju treba težiti na području stanovanja, rada i slobodnog vremena. Zanemarivanje jednog ugrozilo bi postizanje cilja da se osobi ometenoj u razvoju pomogne do veće mjere životnog zadovoljstva, individualnog razvitka i socijalizacije.

### **Osobe sa teškoćama u razvoju i slobodno vrijeme danas**

U naprednim društvima mogu se zapaziti inicijative za oblikovanje slobodnog vremena osoba sa teškoćama u razvoju. Otvaraju se klubovi i organizuju popodnevi slobodnog vremena, studijska putovanja, praznične svečanosti i sportska takmičenja, kao i razne priredbe. Sve ovo organizuje se u razvijenim zemljama i u naprednim društvima. U našem društvu za ove aktivnosti nema mogućnosti. Nedostaju prikladne prostorije, mogućnosti prevoza, kvalifikovani saradnici i volonteri koji bi pomagali provođenje ovih aktivnosti. Zbog svega ovoga je za njihove porodice otežano provođenje godišnjeg odmora i slobodnog vremena u doba praznika. Hoteli i domovi za odmor rijetko su uređeni za prihvatanje osoba sa teškoćama u razvoju, a ni njihovo osoblje nije edukovano da saraduje s njima.

Osobe sa teškoćama u razvoju i njihovi saradnici često nailaze na nerazumijevanje i neprihvatanje, što ih traumatizira. Nema uslova ni da se negdje smjeste djeca sa teškoćama u razvoju da bi roditelji ljetovali sami. Često su uskraćeni i za životna veselja koja bi trebalo da im pruža slobodno vrijeme. Zbog strahovanja roditelja za njih, rijetko ih vode na priredbe, takmičenja i na druženja sa normalno razvijenim osobama. Zato je nužno poduzeti mjere za bolje korištenje slobodnog vremena ove populacije, stalno uključivati roditeljsko savjetovanje i pomagati i obitelji, kao i pružiti mogućnost za izmjenu mišljenja i iskustava među samim roditeljima. Evo nekih primjera na koji način osobe ometene u razvoju mogu koristiti svoje slobodno vrijeme:

- poboljšanje uvjeta razvojno ometenih u životnoj okolini (uređenje stana, prostora, prostor za igru i zabavu, sportska mjesta, klupske prostorije i sl.),
- omogućavanje socijalnih kontakata (susreti sa vršnjacima sa i bez teškoća u razvoju, orijentacija u naselju u kome žive, posjete komšiluku i rodbini, stvaranje grupa itd.),
- pomoći u samostalnom i društvenom obrazovanju (u obitelji i rodbini, organizovanjem seminara i tečajeva, u domovima i sl.),
- oblikovanje slobodnog vremena izvan stana (klubovi, sportske grupe, omladinske grupe, tečajevi, izleti, svečanosti, posjete kulturnim manifestacijama i sl.).

Poželjno je da u planiranju slobodnog vremena učestvuju i osobe sa teškoćama u razvoju. U početku neće moći, ali će se naučiti i dati svoj pravi doprinos. Poželjno je da svaki pojedinac slobodno bira svoju aktivnost u slobodno vrijeme.

### **Faktori odgoja u slobodnom vremenu djece s teškoćama u razvoju**

Aktivnosti u slobodnom vremenu i pedagoško djelovanje su multidisciplinarna koordinirana aktivnost. Nosioци aktivnosti i faktori odgoja u slobodnom vremenu su: obitelj, predškolske ustanove, škole, izvanškolska društva i ustanove i sl. Slobodno vrijeme je važan faktor odgoja i obrazovanja osoba sa teškoćama u razvoju. Faktori odgoja ove kategorije djece i mladih su brojni i različiti. Pravo sve djece na odmor i slobodno vrijeme zagaranovano je članom 23. i 31. Konvencije o pravima djeteta. Osvrnut ćemo se na ulogu obitelji i škole u organiziranju slobodnog vremena djece i mladih s teškoćama u razvoju.

### **Obitelj i slobodno vrijeme mladih**

"Obitelj je nukleus društva i najvažnija institucija u kojoj ličnost započinje svoj put u život, u društvo".<sup>2</sup> Zbog promjena u savremenom društvu mijenja se i savremena obitelj. Obitelj osigurava fizički opstanak i razvija osnovne ljudske osobine kod čovjeka. "Ona uspostavlja fluidnu interakciju sa spoljnim svijetom, selektivno propuštajući spoljašnje utjecaje na njenu unutrašnjost. Mehanizmom selektivnosti porodica štiti svoje članove od negativnih utjecaja, s jedne, i obezbjeđuje uvjete za zajedničko življenje i njen utjecaj na samo društvo, s druge strane".<sup>5</sup> "Obitelj je prvi i najvažniji čimbenik odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu. Ne samo što od malena skrbi i brine o razvoju

djece, nego nas sudbina i toplina njezina socijalnog života prati cijelog života i dovodi u svojevrsnu identifikacijsku i razvojnu ovisnost".<sup>4</sup> Isti autor ističe: "U optimalnoj formi pozitivnog funkcioniranja njezin je odgojni utjecaj nemjerljiv sa ostalima i ona je stvarno vrelo i nositeljica života, kako socijalnog, tako i kulturnog, duhovnog, materijalnog i drugih aspekata čovjekova života. U njoj se javljaju i prva kulturna provođenja slobodnog vremena (i rada, dakako), o čemu može cijelog daljnjeg života, ne samo mladog nego i odraslog čovjeka, ovisiti njegovo uživanje u blagodetima vlastite slobode i osobnosti".<sup>4</sup> Brojna empirijska istraživanja u zemlji i svijetu naglašavaju važnost obitelji u razvoju ličnosti. "Rano usmjeravanje djece na različite mogućnosti bavljenja nekim aktivnostima od strane roditelja potrebno je i poželjno, ali ono ne treba biti trajno tutorstvo koje djecu kasnije više zbunjuje nego usređuje. Dovedi djecu u priliku da saznaju, upoznaju i okušaju razne slobodnovremenske aktivnosti (ispočetka i nekoliko puta) i mogućnost vlastitog uključivanja i uživanja pomoći će im u razvijanju kulture slobodnog vremena. Pri tome će roditelji često puta istodobno utjecati i na svoje slobodno vrijeme i na njegovo sadržajno provođenje".<sup>4</sup> Djeca koja rastu u obiteljskoj sredini u kojoj nije omogućeno ostvarivanje potreba za emocionalnom sigurnošću, relativnom samostalnošću i slobodom često ispoljavaju različite oblike asocijalnog, pa i delinkventnog ponašanja. Društvena sredina dužna je pružiti obitelji pomoć u pravilnom usmjeravanju ambicija roditelja i djece. Posebnu ulogu na ovom polju ima škola. Roditelji bez kulture slobodnog vremena teško će postići kod svoje djece na ovom polju pozitivne efekte. Brojni su slučajevi prepuštanja djece gledanju televizijskih programa namijenjenih odraslima.

### **Škola i slobodno vrijeme mladih**

Drugi značajan faktor odgojnog djelovanja u slobodnom vremenu jeste škola. Školi je osnovni cilj prenijeti na mlade društvene vrijednosti, stavove i norme, tradiciju i znanje i pripremiti ih za buduće zanimanje. Škola se javlja kao instrument razvoja društva. Školstvo pokazuje tendenciju dužeg trajanja i unošenja u nastavu više znanstvenih, tehničkih i općeobrazovnih sadržaja. Škola je mlade okupirala svojim obavezama tako da su oni intelektualno aktivniji od prošlih generacija. Često mladi učenje u školi doživljavaju kao otuđeni rad, kao obavezu nametnutu izvana, kao opterećenje. Istraživanja su pokazala da mladima nakon učenja ostaje malo slobodnog vremena. Škola treba shvatiti da mladima treba slobodno vrijeme. Treba poraditi na ublažavanju negativnog stava prema školi kod mladih ljudi. Zadržavanjem mladih u školskim prostorima da bi vršila obrazovnu ulogu preuzetu od obitelji, izdvojila je mlade iz međugeneracijskih odnosa, radnih i proizvodnih tokova. Polaskom u srednje škole počinje prva službena, od društva sankcionirana socijalna dioba mladih. Mladi se više diferenciraju jer pohađaju različite škole, pa se i različito okupljaju u slobodno vrijeme. Da bi škola učenike pripremila za život ona treba pružiti učenicima mogućnosti za slobodno vrijeme i upoznati ih sa smislom slobodnog vremena. U pogledu načina korištenja slobodnog vremena" odgoj za slobodno vrijeme trebao bi postati opće načelo koje bi prožimalo nastavu svih predmeta".<sup>4</sup> Kada se govori o slobodnom vremenu u školi, obično se misli na slobodne aktivnosti učenika.

## **Slobodne (vannastavne) aktivnosti**

Terminom 'slobodna aktivnost' učenika označava se jedan vid djelatnosti u vremenu slobodnom od nastavnih, obiteljskih i stanarskih obaveza. "Njime se jedino označava rad učenika u sekcijama, drušinama, društvima, zadrugama i kružocima, dakle kolektivna djelatnost, dok se individualni rad učenika ne podrazumijeva pod ovim nazivom. Sam naziv 'slobodna aktivnost' sasvim jasno, bez ikakve dvosmislenosti imenuje svaku djelatnost koja se slobodno odvija bez obzira na oblik djelatnosti".<sup>6</sup> Dakle, to je kolektivni rad. Specifičnosti kolektivnog rada u slobodnom vremenu su:

- "nestrukturirano učenje, zasnovano na opredjeljenjima i interesima učenika,
- fleksibilnost u pogledu izbora sadržaja, sredstava, oblika i metoda djelovanja,
- dobrovoljnost uključivanja, uz obaveznost izvršavanja programskih obaveza nakon uključivanja,
- neformalno organiziranje (heterogene skupine, bez obzira na razred koji pohađaju pojedini učenici),
- rukovođenje u drugom planu – to može biti učenik ili saradnik, a ne uvijek nastavnik".<sup>7</sup>

Značajno mjesto u slobodnom vremenu učenika zauzima i njihov individualni rad. On više djeluje na razvoj stvaralačkih sposobnosti i opće kulture mladih. "Učenički individualni rad u slobodnom vremenu mogao bi se i istim pravom zvati jednostavnim imenom 'slobodna aktivnost' kao što je to slučaj sa radom u okviru učeničkih specijalnih udruženja".<sup>6</sup> Isti autor navodi o samostalnom radu: "Samostalni rad učenika na rješavanju postavljenih zadataka, uvježbavanju, savlađivanju tehnike rada, zadovoljenju unutrašnjih potreba za određenom aktivnošću ima posebnu vrijednost zato što maksimalno aktivira učenika, doprinosi formiranju radnih navika, osposobljavanju za pronalaženje i samostalno izražavanje, izgrađivanju ličnog stila rada, razvijanju upornosti, izdržljivosti, sistematičnosti i dosljednosti u radu, osposobljavanju za praćenje sopstvenog napretka u djelatnosti".<sup>8</sup>

Sve slobodne aktivnosti grupiraju u četiri područja i to:

- "predmetne (naučno-istraživačke),
- kulturno-umjetničke,
- tehničke i radno-proizvodne i
- sportsko-rekreativne".<sup>9</sup>

## **Uloga škole u razvijanju stvaralačkih sposobnosti učenika u slobodno vrijeme**

Aktivnosti učenika u slobodnom vremenu u prednosti su za razvijanje stvaralačkih sposobnosti u odnosu na nastavni rad kako se danas organizira u našim školama. "Kolektivna aktivnost učenika u slobodnom vremenu ima neke prednosti za razvijanje stvaralačkih sposobnosti u odnosu na nastavni rad kakav je danas u našim školama. U kreativnom radu u slobodnom vremenu mnogi elementi i relacije grupne kulture postaju povoljniji za stvaralačke pokušaje, a time i stvaralačke sposobnosti i rezultate".<sup>6</sup> Razvoj stvaralačkih sposobnosti u vannastavnim aktivnostima moguć je zbog slobodne komunikacije, isprobavanja sklonosti i sposobnosti, svestranog sagledavanja uzročno-posljedičnih veza i odnosa, prodiranja u oblast novih znanja i u tehniku rada, doživljaja smisla aktivnosti i

sagledavanja sposobnosti, te pristupanja novim lično odabranim ili postavljenim problemima ili načinima rada. Stalno se javljaju u novoj svjetlosti i razvojnom usponu, te još snažnije mobiliziraju racionalne, iracionalne, fizičke i duhovne potencije svih članova radnih asocijacija, te tako djeluje na razvoj mladih. Rad u slobodnim aktivnostima povoljnije djeluje i na razvoj kritičkog mišljenja nego u redovnom radu.

### **Značaj vođenja dnevnika za odgoj mladih**

Vođenje dnevnika o pročitanim knjigama, gledanim filmovima, pozorišnim predstavama, muzičkim koncertima, sportskim događajima, o školskom i vanškolskom životu jako je značajno za intelektualni, emocionalni i moralni razvoj ličnosti. Dnevnik mogu biti javni i intimni. Dnevnik koji se vode o pročitanim knjigama, gledanim filmovima, predstavama, koncertima, imaju veliku moralno-odgojnu vrijednost. Odrasli, roditelji i nastavnici, trebaju podsticati djecu na vođenje dnevnika. Za vođenje dnevnika potrebna je kritičnost, objektivnost, upornost, dosljednost i disciplina u radu. Vođenje javnih dnevnika usmjerava mladež u pravcu društveno i lično korisnog korištenja raspoloživog slobodnog vremena. Intimni dnevnik koje mladi vode u životnim razvojnim krizama (perpubertetu, pubertetu i adolescenciji) služe kao pogodno sredstvo za oslobađanje od emocionalne napetosti, što ima višestruku vrijednost, a posebno za moralnu sferu učenikove ličnosti.

### **Zaključak**

Slobodno vrijeme djece i mladih s teškoćama u razvoju je važan faktor odgoja i obrazovanja ove djece, relaksacije i opuštanja i lakše i brže socijalne integracije u društvenu zajednicu čiji su i oni aktivni i ravnopravni članovi. U edukaciji osoba s teškoćama u razvoju za pravilno korištenje slobodnog vremena trebaju sudjelovati svi agensi socijalizacije ove djece, odnosno svi odgojni faktori. Jako je bitno obezbijediti adekvatne uvjete, stručne kadrove ili volontere, otkloniti arhitektonske barijere i omogućiti im da u skladu sa željama, sposobnostima i mogućnostima sudjeluju aktivno u provođenju slobodnog vremena i tako ostvaruju maksimalnu samorealizaciju svoje ličnosti.

### **Literatura**

1. Tomić R., Hasanović I. Mladi i slobodno vrijeme. Tuzla: OFF-SET, 2007.
2. Pehar L. Slobodno vrijeme mladih ili... Sarajevo: Filozofski fakultet, 2004.
3. Pedagoška enciklopedija I i II. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1989.
4. Janković V. Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi. Zagreb: Pedagoški književni zbor, 1967.
5. Čatić R. Porodična pedagogija. Zenica: Pedagoški fakultet, 2005.
6. Filipović N. Didaktika 1. Sarajevo: zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1969.
7. Ajanović Dž i Stevanović M. Metodika vannastavnih aktivnosti učenika. Zenica: Pedagoški fakultet, 2004.
8. Filipović N. Didaktika 2. Sarajevo: zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1980.
9. Đorđević J. i Trnovac N. Pedagogija. Beograd: Naučna knjiga nova, 2002.

## **THE ROLE OF SCHOOL AND FAMILY IN ORGANIZING FREE TIME ACTIVITIES OF DISABLED CHILDREN AND ADOLESCENTS**

### ***Summary***

*The family is the primary agens of socializing, the most important institution to help the personality to start its way into life and society. It is the first educational institution for raising and development of the personality. The role of the family is significant in organizing free time activities of disabled children and adolescents as well. The school is another important element of educational work in free time activities. In order to prepare the students for life, the school needs to give them a chance of free time activities and introduce them with the meaning of free time. Disabled children and adolescents are often neglected regarding the way of spending their free time. In this paper we theoretically elaborate the role and ability od family and school, as well as the contents that may be offered to disabled children and adolescents in order to spend their free time on socially acceptable way. We analysed and presented the role of family and school in education for free time activities, as well as performing these activities. We elaborated the need for coordinated activity and other agenses of socialization in this field in order to achieve a proper educational work with disabled children and adolescents*

**Keywords:** family, school, free time, disabled children and adolescents

# ULOGA SAVJETODAVNOG RADA U RADU SA DELINKVENTNOM DJECOM

Musić H., Tufekčić N.

*Filozofski fakultet, Univerzitet uTuzli, Bosna i Hercegovina*

## Sažetak

*Ovim radom želimo ukazati kakva je uloga, koji su vidovi i efekti provođenja savjetodavnog rada sa djecom delinkventnog ponašanja. Analizirat ćemo pojam i razvoj savjetodavnog rada kroz povijest, razloge za njegovo provođenje, pojam i vidove savjetodavnog odgojnog rada, grupni i individualni savjetodavni rad i ulogu nastavnika i pedagoško-psihološke službe u njegovoj realizaciji. Također ćemo ukazati na problem delinkventnog ponašanja djece i mladih i potrebu za iznalaženjem što efikasnijih mjera u njihovoj rehabilitaciji.*

**Ključne riječi:** *obitelj, škola, slobodno vrijeme, djeca i mladi sa teškoćama u razvoju*

## Uvod

U posljednje vrijeme povećan je broj djece sa smetnjama adaptacije u svijetu, pa i u našoj zemlji. Pored toga, sve su složeniji poremećaji koje manifestiraju pojedinci koji se njima bave, a donja granica njihovog javljanja je sve niža, sve češće zahvataju djecu mlađe hronološke dobi. "Poremećaji u ponašanju predstavljaju skupni naziv za sve one pojane biološke, psihološke i socijalne geneze koje manje ili više pogađaju pojedinca i nepovoljno djeluju na njegovu aktivnost, reaktivnost, te neugodno ili dapače štetno i opasno utječu na druge pojedince i društvene organizme (npr. porodicu, školski kolektiv, dječije i omladinske organizacije, te užu i širu zajednicu)." (Dobrenić, Poldrugrač, 1974). Drevišević<sup>1</sup> kao djecu s poremećajima u ponašanju označava onu djecu "čije ponašanje uzrokuje konfliktne situacije. U tom slučaju govorimo o emocionalno oštećenoj ili o socijalno neprilagođenoj djeci. Ako ponašanje ličnosti u određenoj situaciji dobije oblik prekršaja, onda se govori o delinkventnom ponašanju". Pod asocijalnim ponašanjem podrazumijevamo sve vrste ponašanja koja su u suprotnosti sa općeprihvaćenim moralnim normama, ali nisu pravno sankcionirana. Ona su najčešće uvod u prestupničko ponašanje maloljetnika<sup>2</sup>. Ako ponašanje ličnosti u određenoj okolini dobije oblik prekršaja, onda se govori o delinkventnom ponašanju<sup>1</sup>. Postoje šira i uža shvatanja maloljetničke delinkvencije. Prema širem shvatanju "maloljetničku delinkvenciju ili prestupničko ponašanje možemo definisati kao svako ponašanje pojedinca ili grupa mladih koje je protivdruštveno, odnosno društveno neprihvatljivo, tj. kojim se krše pravne ili moralne norme određenog društva i koje, kada je društveno vidljivo, izaziva spontano ili organizovano društveno reagiranje u namjeri da se zaštite društvena dobra i vrijednosti i sami akteri takvog ponašanja. To praktično znači da prestupništvo maloljetnika uzimamo kao opšti pojam, ne samo za sve oblike ponašanja koji su pozitivnim zakonima inkriminirani, već i za druge aktivnosti maloljetnika koje su moralno neprihvatljive i koje stvaraju takve negativne posljedice na društvena dobra i subjekte ponašanja da je nužna primjena socijalno-zaštitnih, vaspitnih i drugim mjera." (Jašović, 1991., str. 56.). Prema užem shvatanju "maloljetnička delinkvencija obuhvata sve aktivnosti djece i omladine koje su sankcionirane po pozitivnim krivičnim zakonima pojedinih zemalja<sup>3</sup>". O delinkventnom ponašanju se govori ako ponašanje ličnosti u određenoj okolini dobije obilježje prekršaja (legalni aspekt)<sup>4</sup>.

## **Etiološki činioci delinkventnog ponašanja**

Na javljanje delinkventnog ponašanja djeluju brojni faktori. Da bi otkrili uzroke delinkventnog ponašanja i na njih pravovremeno djelovali, brojni autori bavili su se istraživanjem tih činilaca. Tako Milutinović<sup>3</sup> sve faktore dijeli na egzogene faktore, a u njih ubraja: industrijalizaciju i urbanizaciju, dezorganizovanu i deficitarnu obitelj, neuspjeh i nedostatke u obrazovanju i odgoju, materijalne uvjete (siromaštvo i bogatstvo), negativne utjecaje sredstava masovne komunikacije, alkoholizam, negativne utjecaje susjedstva i ulice, kulturne i druge sukobe i utjecaj ličnih faktora. Pehar<sup>5</sup> sve faktore maloljetničke delinkvencije dijeli na:

- nasljedne faktore (struktura nervnog sustava, tjelesna konstitucija, žlijezde sa unutarnjim lučenjem),
- utjecaj obitelji (razorene obitelji, one u kojima caruju poroci), neurotična ljubav, odsutnost pažnje i ljubavi prema djeci (odgojno zapušteno dijete), načini kažnjavanja (uskraćena ljubav i pažnja itd.),
- utjecaj okoline (s kim se druži, kakvi su utjecaji, kolika je kazna i kakva kontrola, teror reklame, prekomjerne seksualne želje, erotizacija, kako dijete ili mlad čovjek uspijeva u školi života, kako rješava probleme u životu),
- školska sredina (prethodno znanje, količina inteligencije, organizacija nastave, odnos nastavnika prema učeniku, odnosi između učenika, organizacija života i rada, mogućnost isticanja i potvrđivanja, slika o sebi i sl.),
- vršnjaci (s kim se druži, kakav mu je "položaj u skupini", osnovna orijentacija grupe).

Istraživanjem etioloških činilaca delinkventnog ponašanja bavila se dr. sc. Ruža Tomić. Prema rezultatima istraživanja ti činioci su: "loše obiteljske prilike gdje među faktorima dominiraju nesređeni i neadekvatni odnosi, loša kvaliteta komunikacije s djecom od strane roditelja, zanemareni odgoj od strane jednog ili oba roditelja, loš socioekonomski status i loši uvjeti stanovanja, prisutnost sociopatoloških pojava u obitelji, među roditeljima ili ostalim članovima obitelji, slaba adaptacija na školu i školske aktivnosti, loš uspjeh, bježanje i napuštanje škole, loša sociopedagoška komunikacija između djece i profesora, druženje sa asocijalno orijentiranim vršnjacima ili starijim osobama, neorganizovano provođenje slobodnog vremena, te loša komunikacija među agensima socijalizacije sa djetetom ili usljed nedostatka međusobne komunikacije između njih."

## **Potrebe djeteta i potrebe delinkventne djece**

Potreba je najuopćenije rečeno uvjet od koga zavisi uspješnost funkcioniranja nekog sistema<sup>4</sup>.

Psihologija pod stanjem potrebe podrazumijeva nedostatak nečega od čega zavisi opća dobrobit ili neki aspekt dobrobiti jedinke, odnosno stanje disfunkcije izazvano tim nedostatkom<sup>6</sup>. Organizam teži automatski da nastalu neravnotežu izazvanu viškom ili nedostatkom neke materije okloni i uspostavi ravnotežu. Prema Zvonareviću (1976)<sup>4</sup> i Malow (1943)<sup>4</sup> sve potrebe dijeli na: potrebu za ljubavlju, potrebu za sigurnošću, potrebu za poštovanjem i potrebu za samoaktualizacijom. Glasser navodi



sljedeći model potreba: potreba za preživljavanjem, kombinacija pripadanja, ljubavi i moći, potreba za pripadanjem, potreba za moći i slobodom, potreba za zabavom i druge potrebe koje su ujedinjene u samoostvarenost. Glasser govori da su sve potrebe jednako važne. Maslow i Glasser ističu da zadovoljenjem jednih potreba možemo druge dovesti u pitanje. Velika je umjetnost održavati ravnotežu u zadovoljavanju potreba. Dok se fiziološke potrebe mogu donekle zadovoljiti bez prisustva drugih ljudi, više, psihološke potrebe su uvijek socijalne. Odrasli su se u prošlosti zanimali, a i danas se zanimaju za adekvatno odrastanje djece, urastanje djeteta u kulturu odraslih. Zajedničko svim odgajateljima je vlastita potreba da odgovore na potrebe djeteta. Svi agensi socijalizacije razmišljaju o potrebama djece, a posebno delinkventne djece.

**Tabela 1.** Potrebe normalno razvijene djece i djece koja su ispoljila delinkventno ponašanje u svjetlu Maslovljeve i Glasserove teorije

<b>Maslovljeva hijerarhija potreba</b>	<b>Glasserove teorije potreba</b>	<b>Potrebe normalno razvijene djece</b>	<b>Potrebe djece koja su ispoljila delinkventno ponašanje</b>
Fiziološke potrebe  Potreba za sigurnošću  Potreba za ljubavlju i pripadanjem	Potreba za preživljavanjem  Kombinacija pripadanja, ljubavi i moći  Potreba za pripadanjem	Normalno razvijena djeca su zbrinuta u fiziološkom smislu.  Imaju nepomućenu dnevnu rutinu i obiteljski i školski život koji se smjenjuju.  Djeca koja nemaju probleme u ponašanju zadovoljavaju ovu potrebu kod kuće i među normalno razvijenim vršnjacima	Veliki broj djece koja su ispoljila delinkventno ponašanje uskraćen je za zadovoljenje osnovnih potreba. Potreba za sigurnošću je narušena, jer biti delinkvent znači separaciju od obitelj, škole i dnevne rutine. U mnogim slučajevima ponašanje delinkventne djece služi rasterećenju napetosti povezane sa nemogućnošću zadovoljenja takvih potreba kao što su ljubav, pripadanje, identifikacije.  Ljubav prema njima biva uskraćena od obitelji i redovnih vršnjaka. Pripadanje je povrijeđeno. Pitaju se da li pripadaju obitelji, školi ili delinkventnim vršnjacima, a možda i starijim delinkventima.
Potreba za poštovanjem  Potreba za samoostvarenjem	Potreba za moći, potreba za slobodom  Potreba za zabavom, ali i ne samo to, već sve ostale potrebe o kojima Glasser govori ovdje su ujedinjene u samoostvarenost	Borba za svoje "ja", učešće na takmičenjima, prestiž u društvu vršnjaka zbog izgleda, posjedovanja određenih stvari i sl. U zavisnosti od obiteljskog odgojnog stila postoji i prostor za odlučivanje.  Učenje kroz igru, ali i česta neizbalansiranost zabave i drugih aktivnosti.	Dijete se pita da li je obitelj i društvo redovnih vršnjaka isto kao prije njegovog ispoljenog delinkventnog ponašanja. Bore se za sebe sudjelovanjem u delinkventnim grupama i postižu prestiž među vršnjacima sličnog ponašanja. Taj prestiž se ogrlda u broju, vrsti i načinu izvršenog delikta. Odlučivanje je svedeno na odluke i pravila koja vladaju u delinkventnim skupinama. Slobodu za njih predstavlja nemiješanje nasleđnih institucija ni osoba odgovornih za odgoj u njihove "poslove". Teže za postizanjem dobara na lak način i bez napora, osjećaju dosadu usljed nedostatka određenih obaveza ili nedostatka prilika za konstruktivnu društvenu reakciju. Za društveno negativne vrste igara imaju i previše vremena: kocka, karte i sl. Zanimaju ih društveno negativni sadržaji: dokoličarenje, šund, ljenčarenje i sl.

## **Vidovi delinkventnog ponašanja**

Veliki broj istraživača bavio se istraživanjem vidova delinkventnog ponašanja. Tako Petek (1988) navodi sljedeće vidove delinkventnog ponašanja: bježanje iz škole po nekoliko dana, ponavljanje razreda, napuštanje školovanja, bavljanje skitnjom i besposličarenjem, saobraćajni prekršaji, bježanje od kuće, kockanje za velike svote novca, siledžijsko ponašanje, opijanje u društvu sa drugim osobama, pijenje u prekomjernim količinama i bez društva, posjedovanje vlastite družine koja je radila i loše stvari, neovlaštena posluga tuđim motornim vozilom, biti izazvan i drugoj osobi nanijeti tešku tjelesnu povredu, uzeti tuđe motorno vozilo i zadržati ga za sebe ili prodati, družiti se sa siledžijama, badžama i prevarantima kojih su se svi bojali, posuđivati novac ili druge vrijedne predmete i namjerno ih ne vraćati, u trgovini uzeti neku robu i namjerno je ne platiti, namjerno štetiti ili uništiti tuđu imovinu, uspjeti prevarom doći do novca ili nekih vrijednih predmeta, koristiti se lažnom ispravom koju je neko drugi izradio, sudjelovanje u tučnjavi u kojoj je bilo razbijanja raznih predmeta, iz skladišta, podruma ili nečijeg stana ukrasti hranu, piće ili druge predmete, primiti, koristiti ili preprodavati predmet za kojega je sigurno poznato da je ukraden, uzeti bez dozvole veću ili veliku svotu novca, iskoristiti nepažnju drugih i potajno uzeti novac ili neke druge predmete, iskoristiti neko sredstvo za omamljivanje (LSD, tablete, ljepilo ili slično), prisiljavanje druge osobe na spolni snošaj, u tučnjavi drugu osobu teško tjelesno povrijediti, krađom doći do vrijednih predmeta koje nije bilo moguće kupiti, uzimanje droga kao što su: opijum, morfijum, heroin, kokain, izraditi lažnu ispravu ili u postojeću unijeti lažne podatke, nasilnim putem doći do droge koja je trebala ispitaniku ili nekoj drugoj osobi, sudjelovanje u svađi u kojoj je neko teško tjelesno povrijeđen ili smrtno stradao, silom nekome oduzeti novac ili neki predmet kojeg ispitanik želi, obiti kasu, vrata ili svladati druge prepreke da bi se došlo do novca ili vrijednih predmeta.

## **Prevenција i sprečavanje delinkventnog ponašanja**

Za prevenciju delinkventnog ponašanja neophodna je šira i organizovana, koordinirana akcija svih agenasa socijalizacije djece i mladih. Među agensima socijalizacije posebnu ulogu ima škola. Zadatak škole je da mlade spremi za život, pa je njena uloga važna i u prevenciji i otklanjanju delinkventnog ponašanja:

- "Važan preventivni faktor u kriminalitetu maloljetnika predstavlja intenzivnije i šire djelovanje škole kao institucije. Stoga je veoma važno obratiti pažnju na podizanje odgojnog djelovanja škole.
- Nužno je da škola dijagnosticira obrazovni nivo svakog učenika, te da prema tom nivou prilagodi odgojno-obrazovni program. Važno je da svaki učenik može savladati određeni minimum sadržaja kako bi se svi učenici osjećali vrijednima.
- Nastavne programe rasteretiti preobimnih sadržaja i u osnovnoj i u srednjoj školi.
- Stvoriti mogućnost da učenici budu subjekti odgojno-obrazovnog procesa primjenom aktivnih metoda i tehnika rada.

- Dužnu pažnju posvetiti učenicima prognanicima, povratnicima, učenicima koji žive u teškim okolnostima, a posebno obratiti pažnju na učenike koji pokazuju poremećaje u ponašanju.
- Organizirati slobodno vrijeme učenika zajedničkim učenjem, slobodnim aktivnostima, druženjima, akcijama i manifestacijama.
- Bitno je da se škola kao institucija osposobi da može prikladnim sredstvima, metodama i cjelokupnom organizacijom rada osigurati i pomoći normalno napredovanje mladih u stjecanju školskih kvalifikacija.
- Posebnu pažnju posvetiti djeci koja zaostaju u školskom učenju.
- Odnos stručnjaka prema učenicima koji zaostaju u učenju i pokazuju poremećaje u ponašanju treba da je smišljen i pedagoški vođen.
- Sve konfliktne situacije treba rješavati na taj način da mladi osjete svu težinu greške koju su počinili, ali istovremeno vide i put njenog popravljanja.
- Pri izboru poziva i profesionalnog osposobljavanja voditi računa o sposobnostima i interesima učenika, kao i o mogućnostima zaposlenja.
- Veću pažnju posvetiti pedagoško-psihološkom obrazovanju roditelja učenika, akcenat staviti na roditelje djece sa delinkventnim ponašanjem, roditelje traumatiziranih učenika itd.
- Poželjno je organizirati produženi boravak učenika u školi.
- U srednjoj školi veliku ulogu igra organiziranje smještaja učenika sa strane, posebno onih koji naginju ka delinkventnom ponašanju.
- Svaka škola treba sačiniti vlastiti program prevencije i otklanjanja delinkventnog ponašanja na nivou nastavničkog vijeća i stručnih službi škole u saradnji sa centrom za socijalni rad.
- Poželjno je uključivanje učenika u kreiranje razredne politike i disciplinskih procedura da bi stekli osjećaj kontrole nad svojim životom.
- Proširiti nastavne programe znanjima kao što su: osnovna međuljudska komunikacija, donošenje odluka, pregovaranje i razrješavanje konflikata.
- Podsticanje neformalnih vođa većih učeničkih grupa u cilju pronalaženja načina pružanja pomoći vršnjacima kojima je pomoć potrebna.
- Škola mora saradivati sa učeničkim obiteljima, organima javne sigurnosti sa svog područja, nadležnim centrom za socijalni rad, mjesnom zajednicom, organizacijama za rekreaciju i slobodne aktivnosti, sredstvima javnog informiranja i dr.
- Naši ispitanici, profesori i razredne starješine predlažu da se uvede nastavni predmet Mentalna higijena u starije razrede osnovne i srednje škole<sup>2</sup>."

### **Savjetodavni rad u školi**

Savjetodavni rad kao organizirana djelatnost, koji je imao za cilj obogatiti odgojni rad i proširiti pedagošku funkciju škole, pojavio se u periodu višeg razvoja pedagogije i psihologije. Brojne probleme na koje nailaze mladi u učenju, ponašanju, adaptaciji, probleme razvojne dobi, nije mogao

riješiti sam nastavnik, već je za njega trebalo pripremiti specijalizovane stručnjake. Otvaraju se savjetovališta za djecu i mlade, školuju se školski pedagozi i psiholozi, otvaraju radna mjesta po školama, sve s ciljem da se lakše i brže riješe problemi mladih i da se poboljša odgojni proces. Savjetodavni rad je proces vaspitnog djelovanja u kome se, s jasno postavljenim ciljem i organizirano, raspravlja o vrednosnom sistemu društva i društvenih odnosa, stvara atmosfera u kojoj se vrijednosni sistem pojedinca sučeljava sa opšteprihvaćenim sistemom vrijednosti, kreira pedagoška situacija u kojoj se preispituje individualni vrijednosni sistem, čine opredjeljenja i stiče uvjerenje da su opredjeljenja bila nužna. Ovdje savjetodavni rad ima cilj da kod mladih ljudi formira uvjerenja, stavove i poglede na društvene međuljudske odnose, a to je bitan činilac svestranog društvenog i moralnog razvoja ličnosti<sup>7,2</sup>. U pedagoškoj literaturi se govori o savjetodavnom radu sa pojedincem i o grupnom savjetodavnom radu. Uvijek se primjenjuje onaj način savjetodavnog rada kojim će se uspješnije riješiti određeni pedagoški problemi. Savjetodavni rad predstavlja važan faktor socijalizacije gdje su jako važne i značajne karakteristike ličnosti savjetodavca (pedagoga, socijalnog pedagoga, psihologa, socijalnog radnika i drugih stručnjaka koji se njime bave). Važne su i tehnike i postupci koji se koriste u radu, ali su one samo sredstva kojima se ostvaruju pedagoški ciljevi koje savjetnici moraju dobro poznavati.

### **Pedagoško savjetovanje**

U pedagoškoj enciklopediji II, 1989., a prema Šehović<sup>8</sup> savjetovanje se najčešće primjenjuje za pružanje pomoći u rješavanju različitih teškoća na poslu, problema u školi, pri izboru zanimanja, nesuglasica u braku, poteškoća u razvoju i vaspitanju djece itd. Savjetovanjem se može pružiti pomoć i u rješavanju zdravstvenih i socijalno-emocionalnih problema (nedostatak samopouzdanja, odnosi sa drugim ljudima, razumijevanje i prihvatanje sebe i sl.). Mlađa djeca najčešće usvajaju savjete identificirajući se sa savjetodavcem, a djeca starije hronološke dobi na bazi logičke opravdanosti savjeta. Putem savjetovanja kao pedagoškog procesa osposobljen i iskusan stručnjak teži pomoći drugoj osobi: da razumije sebe i svoje mogućnosti, da bude odgovorna za vlastiti izbor koji čini i da se ponaša u skladu sa izvršenim izborom. Teži se da učenici upoznaju i analiziraju sebe i svoje sposobnosti kako bi lakše riješili tešku kriznu situaciju koja ih je snašla i izašli iz nje. Čatić i Ramić<sup>9</sup> probleme koji se mogu u školi tretirati savjetodavnim radom klasiraju na: odgojne probleme, socijalne probleme, afektivne i objektivne probleme, zdravstvene probleme, profesionalno usmjeravanje i humanizaciju odnosa među polovima. Cilj savjetodavnog rada je da pomogne učeniku da se samorazumije i da se razvija normalno, u skladu sa svojim mogućnostima. Manjim kontaktima rješavaju se neposredni i svakodnevni problemi koji muče pojedine učenike, dok se pri rješavanju kompleksnih problema ličnosti, njenog odgoja i prilagođavanja primjenjuje studiozni savjetodavni rad. Savjetovanje je put da se bolje istraži šta znači ličnost, razvije povjerenje u percepciju ličnosti, nauči poštovati ličnost drugog čovjeka, stekne smisao za razumijevanje drugih ljudi i njihovih problema, razvije sposobnost za snalaženje u socijalnim situacijama, međuljudskim odnosima u kolektivu i za

uspješno komuniciranje sa drugim ljudima<sup>7</sup>. Savjetovanje se može vršiti sa sljedećom namjerom: savjetovanje u svrhu odgojnog djelovanja, savjetovanje u svrhu rješavanja problema ličnosti, da bi se pružila pomoć pri izboru profesije, savjetovanje s ciljem osposobljavanja mladih da postavljaju i ostvaruju dugoročne ciljeve, savjetovanje u svrhu rješavanja razvojnih problema u doba puberteta, savjetovanje u svrhu prevladavanja prelaznih faza školovanja, savjetovanje da se pomogne djeci s teškoćama u razvoju, u učenju, talentiranoj djeci, savjetovanje u svrhu pružanja podrške djeci i mladima u svrhu prevazilaženja negativnih vidova ponašanja, ovisnosti, pa i delinkventnog ponašanja itd.

### **Vidovi savjetodavnog rada**

U praksi odgojnog rada i rješavanja problema najčešće se pominje i upražnjava individualni i grupni savjetodavni rad. Pod savjetodavno-pedagoškim radom ili djelovanjem najčešće se podrazumijeva jedan ili više (čak i niz) savjetodavnih razgovora, intervjua sa sagovornikom, pojedincem-učenikom (eventualno njegovim roditeljem) ili sa grupom učenika<sup>10</sup>. Prema istim autorima u odnosu na cilj, sadržaj i način realizacije razlikuju se sljedeći vidovi intervjua:

- savjetodavno-pedagoški razgovor, koga vodi psiholog, pedagog, socijalni pedagog, nastavnik, odjeljski starješina s ciljem da pokaže sagovorniku (učniku ili roditelju) kako da upozna svoje teškoće i probleme sa svih aspekata, da identifikuje njihove objektivne i subjektivne uzroke, da donese samostalno odluku o prevazilaženju i da ih što samostalnije realizuje,
- nastavni razgovor kao metoda poučavanja u nastavi svih nastavnih predmeta gdje učenik uči, stiče nova znanja kroz razgovor sa instruktorom, nastavnikom,
- istraživački intervju, jedna od istraživačkih tehnika uz pomoć koje se prikupljaju podaci od ispitanika o nekom stanju, pojavi, zapažanjima, iskustvima i mišljenjima o proučavanim pitanjima pedagoške stvarnosti,
- informativni intervju služi kao tehnika ispitivanja javnog pedagoškog mnjenja, odnosno prikupljanja indikativnih pokazatelja koje će prezentovati putem sredstava masovne komunikacije,
- klinički intervju je vid psihoterapeutske tehnike kojom stručnjak specijalno osposobljen (specijalista psihoterapeut) djeluje na ublažavanje (liječenje) psihičkih oboljenja (psihoza),

Savjetovanje koje obavljaju kvalifikovani stručnjaci razlikuje se od savjetovanja u svakodnevnom životu. Stručno savjetovanje se zasniva na provjerenim znanstvenim teorijama i verificiranim empirijskim iskustvima, gdje se koriste pedagoška i psihološka znanja i iskustva pedagoškog vođenja. U školskom savjetodavnom radu koriste se različite metode: metoda direktnog savjetovanja, metoda indirektnog savjetovanja i eklektički način savjetovanja. U direktnom savjetovanju savjetovanje je usmjereno na savjetodavca, on je u nastupu direktan, kontroliše šta ispitanik govori, kako se ponaša, određuje kako će postupati, na sebe preuzima odgovornost za uspjeh ili neuspjeh u rješavanju problema. Kad se radi o indirektnom savjetovanju, u centru pažnje je učenik. Savjetodavac treba poznavati genezu problema, odnos učenika prema njemu i preživljavanje problema, zatim usmjerava

učenika da spozna problem i da iznađe strategiju za njegovo rješavanje. Razgovor se vodi u fleksibilnoj atmosferi. Zbog visoke stručnosti i umješnosti vode ga samo stručna lica. Indirektno savjetovanje obraća pažnju na emocionalnu stranu učenika. Indirektnim savjetovanjem bavio se Karl Rodžers. Prema Rodžersu<sup>13</sup>, oni koji imaju probleme ne snalaze se zato što ne znaju šta bi trebalo da urade ili što nemaju koga pitati za rješenje svoga problema, već zato što nisu u stanju da rade onako kako znaju da bi trebalo. Koncept koji nudi Rodžers usredsređuje pažnju na pacijenta, on se uči da shvata i osjeća sebe i druge bez presije i persuazije. Etape u ovoj metodi savjetovanja prema Rodžersu su: individua se odlučila tražiti pomoć, definirana je terapijska situacija, stvara se atmosfera slobodnog izražavanja, terapeut prihvata, konstatuje na osnovu čega čini jasnim negativne osjećaje klijenta, javljaju se pozitivni osjećaji, terapeut konstatuje i realizuje pozitivne osjećaje, javlja se uvid i sve jasnije odluke i promjene kursa aktivnosti, pojava pozitivnih akcija, podupiranje emocionalnog sazrijevanja, kontinuirano javljanje pozitivne akcije i završna faza terapijskog procesa. Eklektički način savjetovanja podrazumijeva izbor i korištenje različitih tehnika iz oba navedena tipa savjetovanja kako bi se učeniku sa problemima i teškoćama pružila kvalitetna pomoć. Ovom tipu pogoduje timski rad i ovaj tip savjetodavnog rada se u svijetu sve više afirmiše.

### **Programski sadržaji – struktura savjetodavnog rada sa učenicima (pedagoško-psihološke i socijalne službe škole)**

Savjetodavni rad pedagoga sa učenicima obuhvata i identifikovanje učenika sa manama i poremećajima u ponašanju, upoznavanje interesovanja i vrijednosti učenika koji ispoljavaju mane i poremećaje u radu i ponašanju, savjetodavni rad sa učenicima koji ispoljavaju mane i poremećaje u radu i ponašanju, otkrivanje uzroka neuspjeha učenika u vaspitno-obrazovnom radu i tehnike efikasnijeg rada (otklanjanje uzroka neuspjeha), organizovanje savjetodavnog rada na osnovu ispitanih: kriza i teškoća, slike interesa za pojedine kulturne i druge socijalne vrijednosti, stavova prema pionirskoj i omladinskoj organizaciji, nastavnicima, radu, školi i sl., profesionalnih interesovanja. Prema Bajriću i Stevanoviću<sup>11</sup> školski pedagog pomaže u rješavanju sljedećih problema učenika: realizacija zadataka koji proizilaze iz obaveza raznih vrsta nastave i drugih obaveznih odgojno-obrazovnih aktivnosti, neprilike (konfliktne situacije) u obitelji i školi, zdravstveni i psihički problemi, problemi s vršnjacima i nastavnicima, socio-ekonomski problemi, problemi adaptacije (na novu sredinu, na novog nastavnika, novi nastavni predmet, neočekivane obaveze i preteški zahtjevi i sl.), poboljšavanje "slike o sebi" i jačanje povjerenja u vlastite snage, zaostajanje u učenju (dopunska nastava), potrebe bržeg napredovanja u učenju i raznim drugim aktivnostima (dodatna nastava i uključivanje učenika u sadržaje koji imaju znanstveni, umjetnički i sportski karakter, a organiziraju se izvan institucije – balet, dramske grupe, razne sportske aktivnosti), profesionalna orijentacija, problemi učenja i ponašanja, problemi intimne prirode itd. Prema mišljenju većine stručnjaka, školski psiholog u osnovnoj i srednjoj školi ima sljedeće zadatke: praćenje rasta, razvoja i ponašanja mladih u procesu nastave i učenja, rješavanje psiholoških problema nastave, učenika i nastavnika, procjena

stepena razvoja i ispoljavanja sposobnosti i sklonosti djece i omladine u procesu školovanja, proučavanje interesovanja i motivacije mladih u procesu nastave i učenja i prijedlog mjera za razvijanje interesovanja i podsticanje motivacije, praćenje procesa razvoja ličnosti, otkrivanje teškoća i problema u razvoju i preduzimanje mjera da se otklone teškoće i riješe problemi, pružanje stručne pomoći djeci i omladini kako bi se prilagodili školskom načinu života, određenim problemima i aktivnostima, zajedno s pedagogom i liječnikom izrađuje kriterije za prijem djece u školu, formiranje odjeljenja, zajedno s pedagogom radi na izradi programa profesionalne orijentacije, prati njegovu realizaciju i vrednuje rezultate primjenjenog programa, vodi s pedagogom kumulativni dosije o učenicima, analizira slučajeve, u odgojno-obrazovni rad unosi dostignuća savremene psihologije, radi s pedagogom i nastavnicima na otkrivanju talenata, radi na izradi programa edukacije talentiranih i radi na njihovom usmjeravanju, saraduje s roditeljima i pruža im pomoć u rješavanju razvojnih i školskih problema njihove djece, u saradnji sa ostalim stručnjacima i roditeljima radi na otklanjanju poremećaja u ponašanju i delinkventnih oblika ponašanja<sup>4</sup>. Prema Dervišbegoviću<sup>12</sup>, socijalni radnik u školi trebao bi voditi brigu o sljedećem kad su u pitanju učenici: zaštita učenika iz materijalno i socijalno ugroženih porodica (nezaposleni roditelji, porodice sa niskim mjesečnim primanjima, porodice sa više djece, porodice sa teškim stambenim prilikama); zaštita učenika iz zdravstveno ugroženih porodica (učenici, roditelji ili neko boluje od TBC ili drugih zaraznih bolesti, te hroničnih bolesti, psihičkih oboljenja); zaštita učenika iz porodica sa asocijalnim ponašanjem (alkoholizam roditelja, kriminal, prostitucija, skitničenje, prosjačenje i sl.); zaštita učenika iz deficitarnih porodica (djeca iz razvedenih brakova, porodice u kojima je jedan od roditelja umro ili poginuo, koje je jedan od roditelja napustio i sl.); zaštita učenika koji su usljed progona i genocida ostali bez jednog ili oba roditelja, škola o ovim učenicima treba da vodi posebnu brigu; pomoć djeci učenicima s psihosocijalnim teškoćama i traumama kao posljedicom preživjelih trauma u ratu (s ovom djecom organizirati savjetodavni rad); zaštita učenika iz porodica čiji je razvoj ometen porodičnim prilikama (sukobi i svađe u porodici, alkoholizam, asocijalne pojave i dr.); pomoć učenicima koji postižu slab uspjeh (dopunska nastava i dodatna nastava učenicima koji postižu natprosječne rezultate); zaštita učenika s razvojnom ometenošću (slabovidni, nagluhi, s poremećajima u govoru i glasu, tjelesno invalidna, mentalno retardirana – granični slučajevi IQ od 70-90; ovi učenici mogu pohađati normalno odjeljenje ili ih treba uključiti u dopunska odjeljenja); rad s učenicima devijantnog ponašanja (vaspitanje zanemarenom i vaspitanje zapuštenom djecom) – uključivanjem u sekcije slobodnih aktivnosti, individualnim radom itd.; pomoć roditeljima u boljem obavljanju vaspitnih funkcija (predavanja, škola za roditelje, rad u malim grupama, individualno savjetovanje i sl.), pomoć učenicima u pravilnom izboru zanimanja (profesionalno prosvjećivanje i orijentacija). Sve ove probleme, a posebno probleme djece s poremećajima u ponašanju svih vidova, djece ovisnika, zlostavljača, pa i delinkventnog ponašanja, trebali bi rješavati timski i koordinirano školski timovi stručnjaka, gdje bi na čelu tima bio školski pedagog, socijalni radnik ili socijalni pedagog. Samo koordiniranom akcijom putem savjetodavnog rada, te animiranjem pozitivnih aktivnosti u slobodnom

vremenu kojima bi se djeca s poremećajima u ponašanju bavila, poboljšanjem kvalitete komunikacije s njima od strane svih agenasa socijalizacije mogu se očekivati pozitivni efekti u rehabilitaciji, odnosno tretmanu ove djece i prestrukturiranju njihovog ponašanja u društveno tolerantnije okvire.

### **Zaključak**

Savjetodavni rad ima veliku ulogu u prevenciji i rehabilitaciji delinkventne djece. Naša iskustva govore da najbolje efekte daje metoda indirektnog savjetovanja ili eklektička metoda. Jako je važna demokratska i humana komunikacija sa djecom i mladima koji ispoljavaju delinkventno ponašanje od strane savjetodavca, ali i od strane svih agenasa socijalizacije delinkventne djece. U tretmanu ove djece trebaju sudjelovati timovi stručnjaka (pedagog, psiholog, socijalni pedagog, socijalni radnik, nastavnik, profesor, a po potrebi i drugi profili stručnjaka). Jako su važni jedinstveni zahtjevi prema ovoj djeci, pozitivni stavovi prema njima, koordinirana akcija i jedinstveno odgojno djelovanje. Da bi uspješno obavljali savjetodavni rad savjetnici moraju dobro poznavati karakteristike djece i mladih, uzroke teškoća u ponašanju, motivaciju za bavljenje delinkventnom aktivnošću, komunikaciju sa vršnjacima, položaj i atmosferu u obitelji, odnosno historiju života svakog pojedinca. Također, školska služba savjetovanja treba saradivati sa ostalim agensima socijalizacije delinkventne djece.

### **Literatura**

1. Dervišbegović M. Socijalna pedagogija sa andragogijom. Sarajevo, 1997.
2. Tomić R, Šehović M, Karić N, Hasanović I. Delinkventno ponašanje djece i mladih. Tuzla: 2008; 10, 68-69.
3. Milutinović M. Kriminologija, savremena administracija. Beograd, 1990; 241.
4. Tomić R. Komunikacija sa djecom delinkventnog ponašanja. Tuzla, 2005; 27-34.
5. Pehar L. Slobodno vrijeme mladih. Sarajevo, 2004.
6. Pedagoška enciklopedija I, II, 1989.
7. Mandić P. Savjetodavni vaspitni rad. Sarajevo, 1986; 185.
8. Šehović M. Uloga nastavnika razredne nastave u provođenju odgojnog i savjetodavnog rada, Zbornik radova II međunarodnog naučno-stručnog skupa "Studij razredne nastave u funkciji devetogodišnje osnovne škole. Zenica, 2008; 177-190.
9. Ćatić R, Ramić O. Osnovnoškolska pedagogija. Zenica, 1998.
10. Branković D, Ilić M. Pedagogija. Banja Luka, 2003.
11. Bajrić M, Stevanović M. Direktor, pomoćnik, pedagog. Tuzla, 1999.
12. Dervišbegović M. Socijalni rad. Sarajevo, 2003.
13. Rogers B. Kako postati ličnost. Beograd, 1987.
14. Ajanović, Dž., Stevanović, M.: Školska pedagogija. Sarajevo: Prosvjetni list, 1998.
15. Bratanić, M.: Mikropedagogija. Zagreb, 1993.
16. Dervišbegović, M.: Socijalni rad. Sarajevo, 2003.
17. Enciklopedijski rječnik pedagogije. Zagreb: Matica hrvatska, 1963.
18. Rakić, B.: Intervju u vaspitanju. Sarajevo, 1974.
19. Rogers, B.: Kako postati ličnost. Beograd, 1987.
20. Tomić, R., Osmić, I., Karić, E.: Pedagogija. Tuzla, 2005.
21. Tomić, R., Hasanović, I.: Mladi i slobodno vrijeme., Tuzla, 2007.
22. Tomić, R.: Savjetodavni odgojni rad. Tuzla, 2006.



## **THE ROLE OF ADVISORY WORK IN DEALING WITH DELINQUENT CHILDREN**

### **Summary**

*In this paper we wanted to illuminate the role, aspects and effects of performing advisory work with delinquent children. We analysed the meaning and development of advisory work through history, the arguments for performing advisory work, the concept and aspects of educational advisory work, collective and individual advisory work, the role of teachers and pedagogues in performing of advisory work. We emphasized the problem of delinquent behavior of children and adolescents, as well as the need to find the most efficient way to rehabilitate them.*

**Key words:** *advisory work, delinquent behavior, the children and adolescents*

# PRIMJENA INDIVIDUALNOG RAZVOJNOG OBRAZOVNOG PLANA U VOP-u

Šakotić, N., Veljić, Č.  
Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore

## Sažetak

*Novi nastavni planovi i programi za osnovno obrazovanje i vaspitanje, ciljno su orjentisani. Nastavnici su, međutim, često u situaciji da programe modifikuju prilagođavajući ih pojedinoj djeci kako bi postigli ravnotežu u radu sa djecom različitih sposobnosti, interesovanja, znanja, socijalnog iskustva i sl. Kada dijete, zbog tipa i stepena svoje razvojne teškoće, ne može da ovlada čak ni tim, modifikovanim programom koji sadrži minimalne programske zahtjeve nekog predmeta za određeni uzrast, onda se za to dijete radi individualni razvojni obrazovni program. Reforme obrazovanja imaju za cilj uvođenje novih visokokvalitetnih modela. Osnovni principi doveli su do uvođenja indikatora i standarda kvaliteta, uvođenja otvorenog i fleksibilnog kurikuluma i promovisanja pristupa podučavanja fokusiranog na dijete. U ovom radu sprovedeno je kvalitativno istraživanje – terenska analiza, intervju sa nastavnicima Osnovnih i Srednjih škola u Opštini – Nikšić. Nastavnici koji su učestvovali u istraživanju bili su saglasni da za adekvatno implementiranje inkluzivnog obrazovanja, za djecu sa teškoćama u razvoju, je obavezna izrada IROP-a. Nije moguće pratiti postignuće djece kao i planirati individualizirani pristup u radu. Ovaj nedostatak se uočava kod predmetnih nastavnika u starijim razredima osnovne i srednje škole dok kod vaspitača u predškolskim ustanovama i nastavnika u prva četiri razreda osnovne škole za djecu sa teškoćama u razvoju imaju urađene IROP-e.*

**Ključne riječi:** IROP, inicijalno obrazovanje, stručno obrazovanje,

## Uvod

Individualni razvojno-obrazovni plan (IROP) je obrazac sa osnovnim podacima neophodnim za planiranje rada i praćenje napredovanja djeteta sa teškoćama u učenju i učešću. IROP je pisani dokument koji polazi od detaljne procjene aktuelnog nivoa funkcionisanja, znanja i vještina za dijete sa teškoćama u razvoju i učenju. Vrtićki i školski tim, uz konsultacije sa spoljnim stručnjacima, određuje nivo podrške koji je potreban djetetu u učenju i kolektivnom životu. Tim za podršku usaglašava svoje poglede i ciljeve radi oblikovanja što efikasnijeg individualnog plana, koji treba da odgovori na vrlo određen i precizan način na dječje potrebe i mogućnosti. Mišljenje i učešće roditelja je veoma važno. Individualni plan sadrži sugestije o načinu ocjenjivanja djeteta i načinu obrazlaganja date ocjene. Da bi tim za podršku i podsticanje razvoja djeteta sa teškoćama mogao pristupiti izradi individualnog plana, neophodno je da budu prikupljeni svi podaci, od svih relevantnih članova različitih stručnih tijela iz mreže za praćenje i podršku. Vrsta i stepen težine razvojne teškoće predstavlja samo jedan od elemenata koji su neophodni za izradu plana primjerenog djetetu. Očuvane mogućnosti djeteta, njegova interesovanja, posljedice razvojne teškoće, porodična situacija i opšte zdravstveno i mentalno stanje su elementi koje treba uzeti u obzir da bi pomoć djetetu i porodici bila efikasna<sup>1</sup>. Samo izradi IROP-a, predhodi angažovanje članova tima na prikupljanju podataka o djetetu. Neophodno je pribaviti podatke o ranom razvoju djeteta, njegovom boravku i funkcionisanju u preškolskoj ustanovi, kao i rezultate na testovima prilikom upisa deteta u školu. Prilikom izrade IROP-a tim ne obraća pažnju samo na vrstu i stepen razvojne teškoće i posledica koje su nastale usled te teškoće, već se pažnja obraća na djetetove očuvane potencijale, mogućnosti, interesovanja, opšte zdravstveno stanje, kao i odnose u porodici čije je učestvovanje u izradi i realizaciji planova neophodno.

## **IROP**

### ŠTA JE IROP, KADA GA PRAVIMO I ZA KOJU DJECU?

Novi nastavni planovi i programi za osnovno obrazovanje i vaspitanje, ciljno su orjentisani. Operativni ciljevi predmetnih programa i osnovni standardi znanja koji iz njih proizilaze, rađeni su za prosječno dijete određenog uzrasta. Nastavnici su, međutim, često u situaciji da programe modifikuju prilagođavajući ih pojedinoj djeci kako bi postigli ravnotežu u radu sa djecom različitih sposobnosti, interesovanja, znanja, socijalnog iskustva isl. Kada dijete, zbog tipa i stepena svoje razvojne teškoće, ne može da ovlada čak ni tim, modifikovanim programom koji sadrži minimalne programske zahtjeve nekog predmeta za određeni uzrast, onda se za to dijete radi individualni obrazovni program. To je, ustvari, pisani pedagoški dokument koji predstavlja dopunu postojećeg programa odnosno pomoć nastavniku da, u radu sa djecom postigne bolje rezultate. Dakle, kada dijete, iz bilo kog razloga, ne pokazuje napredak u školi (bilo obrazovni ili socijalni), koji bismo na osnovu njegovih sposobnosti očekivali, pristupamo izradi IOP-a<sup>2</sup>.

### ŠTA JE KRAJNJI CILJ IROP-a?

Krajnji cilj inkluzivnog programa jeste da stvori optimalne uslove za učenje i razvoj svih učenika u odjeljenju. Ipak, rijetka su djeca sa teškoćama u razvoju kojoj nije potrebna i dodatna podrška. Ta podrška detaljno se planira i opisuje u IOP-u. Krajnji cilj svakog IOP-a je da se pronađu načini da se podstakne razvoj djeteta na očuvanim potencijalima, zatim da se omogući obrazovno postignuće djeteta u granicama očuvanih sposobnosti i da se stvori atmosfera u odjeljenju u kojoj će dijete biti prihvaćeno i zadovoljno<sup>3</sup>.

### ŠTA SADRŽI IROP?

1. Detaljan opis aktuelnog funkcionisanja deteta (razvojni status deteta u celini, a i po oblastima razvoja - saznajni, emocijoni, socijalni, fizički );
2. Individualne karakteristike djeteta od značaja za procenu očuvanih potencijala (sposobnosti, potrebe, interesovanja);
3. Oblasti zaostajanja u odnosu na vršnjake (primarne i sekundarne posledice razvojnih teškoća, posledice na postizanje obrazovnih rezultata, posledice po socijalni razvoj deteta i odnose sa vršnjacima);
4. Ciljeve (kratkoročne i dugoročne), čije se ostvarenje očekuje u određenom vremenskom periodu;
5. Oblike, tipove, nivoe, sadržaje i učestalost podrške;
6. Strukturu tima i zadatke pojedinih članova tima u realizaciji IOP-a;
7. Načine praćenja postavljenih ciljeva i zadataka;
8. Način vrednovanja postavljenih ciljeva i vremenskih rokova<sup>4</sup>.

## KO PRAVI IROP?

Individualni obrazovni program treba da bude pomoć nastavniku od strane roditelja, stručnih saradnika škole i po potrebi drugih stručnjaka izvan škole. U protivnom, ako je prepušten sam sebi, nastavnik lako može razviti negativne stavove prema djetetu i atmosferu otpora u odjeljenju. Dakle, IOP radi tim koji sačinjavaju: nastavnik razredne nastave koji vodi dijete, (odnosno predmetni nastavnik ako je u pitanju starije dijete), roditelj, stručni saradnik škole i po potrebi drugi stručnjaci izvan škole, ponekad i direktor. Sve zavisi od toga o kakvoj teškoći djeteta se radi i koje se vrste podrške, odnosno pomoći, planiraju<sup>5</sup>.

## IZRADA IROP-a

Kada individualni plan za dijete radi kompletan tim, on najprije određuje prioritetnu oblast u kojoj će se djelovati i to najčešće bude funkcionalna ili vaspitna oblast jer, djetetu koje je npr. konstantno anksiozno, uplašeno, uznemireno, mora se prvo pružiti pomoć u emocionalnoj sferi, pa tek onda raditi na ostvarenju obrazovnih ciljeva. Ili, ako dijete nije prihvaćeno i nema dobre odnose sa vršnjacima u odjeljenju, podsticanje saradničkog odnosa u grupi i pružanje podrške i pomoći djetetu u socijalnoj sferi, biće prioritet u radu tima<sup>6</sup>. Na ostvarivanju ciljeva u funkcionalnoj i vaspitnoj oblasti rade ravnopravno svi članovi tima. U obrazovnoj oblasti, međutim, nastavnik je nezamjenljiv. On ima u glavi kompletan program za predmet (ili više predmeta) koje predaje i sigurno sa lakoćom može da razbija veće nastavne jedinice u sitne korake, shodno mogućnostima pojedine djece. Ipak, biće mu neophodna pomoć adekvatnih stručnjaka kada su u pitanju metode i sredstva za rad sa djecom sa pojedinim smetnjama. Stoga će u svakom pojedinačnom slučaju, timski rad biti preduslov uspješne realizacije individualnog programa<sup>7</sup>. Pri izradi Individualnog obrazovnog plana krećemo od one obrazovne oblasti ili nastavne jedinice u kojoj je dijete neuspješno, gdje postiže slabe rezultate i gdje nam se čini da najviše zaostaje za drugom djecom u razredu. Sve što smo prethodno pokušali nije dalo željene rezultate, pa vjerujemo da će nas konkretno programirati koraka u radu sa djetetom, uz pomoć adekvatnih stručnjaka, dovesti do većeg stepena uspješnosti<sup>8</sup>. U fazi pripreme za timski rad na izradi IOP-ea, prvi zadatak nastavnika je da procijeni i opiše dokle je dijete stiglo, šta je usvojilo, šta može uspješno i samostalno da radi u konkretnoj oblasti, bez obzira na uslove i okolnosti. Ono u čemu je dijete uspješno, u svakoj oblasti, predstavlja dobar osnov za jačanje njegovog samopozdanja i za planiranje podrške djetetu u daljem radu. Sledeći korak nastavnika predstavlja davanje kratkog opisa onoga što dijete može povremeno da uradi uz nečiju pomoć. Ovo predstavlja Trenutni nivo postignuća (TNP) djeteta u određenoj oblasti. TNP se može utvrditi za svaku razvojnu, funkcionalnu i obrazovnu oblast posebno, a najlakše ćemo ga formulisati ako odgovorimo na četiri pitanja:

1. Ko radi?
2. Šta radi?(opisati ponašanje koje se vidi ili čuje, koje se može izbrojati ili izmjeriti)
3. Pod kojim uslovima? (u kojoj situaciji i uz koju vrstu pomoći)
4. Sa kojim stepenom uspjeha? (broj uspješnih od broja pokušaja)

Primjer\_za formulisanje TNP-a u oblasti matematike, mogao bi da izgleda ovako:

Ana imenuje jednocifrene brojeve, kada joj ih nastavnik pokazuje redom, u 8 od 10 pokušaja.

Kada je Trenutni nivo postignuća formulisan, na redu će biti određivanje i formulisanje cilja koji želimo da dijete postigne (i pretpostavljamo da ono to može), u određenom vremenskom periodu. Pri određivanju ciljeva uvijek moramo voditi računa o sledećem:

1. Ciljevi moraju biti realno postavljeni u odnosu na aktuelno funkcionisanje djeteta u oblasti za koju definišemo cilj. Npr. ako dijete poslije pola godine prepoznaje 15 slova, ali ne može da ih povezuje u riječi, nerealno bi bilo postaviti cilj da u naredna tri mjeseca prepoznaje sva slova i nauči da čita višesložne riječi. Ovako nerealno postavljen cilj doveo bi do pada motivacije kod djeteta zbog konstantnog doživljaja neuspješnosti, a to bi dalje vodilo regresiji u razvoju djeteta.
2. Ciljevi moraju biti precizno i jasno napisani. Vidijeli smo kako dolazimo do jednostavne i jasne formulacije TNP-a. Na isti način postupamo i kada postavljamo ciljeve: iskazujemo ih jednom rečenicom iz koje se jasno vidi - ko radi, šta radi, pod kojim uslovima i koliko uspješno. Dobro napisan cilj je onaj koji može razumjeti svako ko ga pročita.
3. Zbog potrebe za evaluacijom postavljenih ciljeva, pri njihovom formulisanju neophodno je koristiti i kvantitativne termine. Npr. ako kažemo da dijete prepoznaje 15 slova u 90% slučajeva, to će biti lako provjerljivo. Ako uz to, navedemo do kog datuma tj. , vremenski oročimo ovaj cilj npr. do 1. maja, evaluacija će biti sasvim jednostavna. Ciljevi dakle, moraju biti oročeni datumima. Ako su postavljeni za jedno polugodište – to su Dugoročni ciljevi, a ako ih oročimo na nedelju dana, dvije nedelje ili mjesec dana onda su to Kratkoročni ciljevi. Vodeći računa o svemu navedenom, dugoročni cilj za Anu iz našeg prethodnog primjera, mogao bi biti formulisan na sledeći način: Ana, bez pomoći, sabira i oduzima do 10, u 8 od 10 pokušaja.

Do ostvarenja dugoročnog cilja, ide se uvijek korak po korak. Postavljeni dugoročni cilj «razbija se» na niz koraka koji predstavljaju kratkoročne ciljeve i povezuju TNP sa dugoročnim ciljem. Ovi koraci treba da budu sastavni elementi nekog postupka, operacije ili vještine koju želimo da dijete nauči. Korake ređamo od lakših ka težim, tako da savladavanje kratkoročnih ciljeva omogućava djetetu da dostigne postavljeni dugoročni cilj. U našem primjeru to bi moglo da izgleda ovako:

TNP: - Ana imenuje jednocifrene brojeve, kada ih nastavnik pokazuje redom, u 8 od 10 pokušaja

I KORAK tj. I KRATKOROČNI CILJ:

- Ana imenuje jednocifrene brojeve, bez pomoći, u 9 od 10 pokušaja

II KORAK tj. II KRATKOROČNI CILJ:

- Ana sabira do 10, uz pomoć štapića, u 7 od 10 pokušaja

III KORAK tj. III KRATKOROČNI CILJ:

- Ana, sabira i oduzima do 10, uz pomoć štapića, u 8 od 10 pokušaja

#### DUGOROČNI CILJ:

- Ana, bez pomoći, sabira i oduzima do 10, u 8 od 10 pokušaja

Pored neophodnosti realnog postavljanja i preciznog i jasnog formulisanja ciljeva, važno je i da vodimo računa o činjenici da ostvarivost postavljenih ciljeva neće zavisiti samo od procijenjenih dječijih sposobnosti i TNP-a. , već ćemo morati da odredimo aktivnosti i zadatke putem kojih će se stvarati uslovi za uvježbavanje i ovladavanje planiranim znanjima i vještinama. (Stančić, V. 1985) Pored toga važno je i neophodno, precizno definisati vrste pomoći i podrške koja će djetetu biti pružana u toku rada na odabranim zadacima. Ukoliko su zadaci koji predstavljaju naše kratkoročne ciljeve, suviše teški za dijete, potrebno je dodati nove korake prilagođavajući ih razvojnim mogućnostima djeteta, kako bi se osiguralo da dijete postiže uspjeh. Naizgled mali koraci mogu biti veliki za dijete, ukoliko ono biva vođeno i podsticano na pravi način. Postoji mnogo načina na koje možemo dalje smanjivati korake. Neke od mogućih tehnika su:

1. **Uvođenje pomoći i podsticaja** pri dostizanju cilja. Ovo je jedna od najčešće korišćenih tehnika, a obuhvata:
  - a. vizuelnu pomoć–dajemo znak djetetu u cilju izazivanja ispravnog ponašanja; npr. ispisujemo tačkice koje će pomoći u pisanju;
  - b. fizičku pomoć–vodimo dijete svojim pokretima, kroz djelove akcija koje su za njega teške;
  - c. verbalnu pomoć–dajemo verbalne instrukcije; npr. izgovaramo prvi glas u riječi kada dijete pokušava da imenuje objekat;
  - d. pomoć pokazivanjem–tako da dijete, imitirajući nas daje željeni odgovor
  - e. Izbor pomoći koja će najviše odgovarati zavisi od trenutnog nivoa razvijenosti vještine kod
  - f. djeteta. Tokom rada sa djetetom postepeno smanjujemo pomoć ili broj podsticaja tako da
  - g. ono, na kraju izvede željeno ponašanje bez ikakve pomoći.
2. **Variranje materijala** (npr. hvatanje velike lopte, pa hvatanje male lopte; držanje debele olovke, pa držanje tanke olovke; crtanje na pijesku, u vazduhu, na velikom papiru, pa u svesci)
3. **Smanjivanje vjerovatnoće tačnog izbora** – postepeno povećavanje težine zadataka; pri tom krećemo od najlakših, kada dijete ne može pogriješiti pri izboru koji treba da napravi; npr. od 4 crvene kocke – treba da da jednu crvenu, zatim od tri crvene i jedne žute – daje jednu crvenu, pa od dvije crvene i dvije žute daje jednu crvenu . . . Vjerovatnoću tačnog izbora smanjujemo i kada povećavamo broj ponuđenih odgovora na zadata pitanja. Npr. pitanja «da», «ne» - vjerovatnoća 50%, pitanja sa četiri ponuđena odgovora – vjerovatnoća 25%.

4. **Variranje kriterijuma uspješnosti** – vrijeme, razdaljina, količina. Npr. ako vježbamo pažnju – povećavaćemo broj minuta; ako vježbamo trčanje ili preskakanje – povećavamo razdaljinu, tj. visinu prepreke u metrima ili centimetrima; za veću količinu naučenog - povećavaćemo broj informacija iz teksta, a možemo povećavati i broj očekivanih tačnih rješenja zadataka u odnosu na broj pokušaja.

Kada na neki od navedenih načina usitnimo zadatke, važno je još i da im odredimo najadekvatniji redosled, imajući pri tom u vidu da se prvo uče lakše vještine pa tek onda teže i da učenje jednog elementa treba da olakšava učenje sledećeg. U većini slučajeva kada pravimo analizu zadataka, nećemo se držati samo jedne određene tehnike za smenjivanje koraka, nego ćemo najvjerovatnije primijeniti čitav dijapazon metoda. Na kraju je važno da napomenemo da se procjena ostvarenih rezultata uz utvrđivanje novih zadataka i procjenjivanje uzroka eventualnog neuspjeha, obavljaju na kraju polugodišta i na početku nove školske godine. Ako dijete postigne planirane ciljeve prije očekivanog roka, odmah se određuju novi ciljevi kako ne bi došlo do «praznog hoda» ili smanjenja odnosno gubljenja motivacije za rad djeteta. Sa druge strane, nekada se mogu desiti promjene u dječijem životu koje zahtijevaju usporavanje rada i revidiranje ciljeva IOP-a (razvod roditelja, smrt u porodici, bolest djeteta ili odlazak u bolnicu, preseljenje i sl. ). Tada je neophodno procijeniti uticaj nove situacije na dijete, pružiti mu emocionalnu podršku i novonastaloj situaciji prilagoditi ciljeve IOP-a<sup>9</sup>. U ostvarivanju postavljenih ciljeva, značajnu podršku djetetu, pored predmetnog nastavnika ili učitelja, pružaju i ostali nastavnici, stručni saradnici, zatim roditelji, a onda i vršnjaci u odjeljenju u kojem treba da se osjeća atmosfera prihvatanja i saradnje. Za redovno praćenje i bilježenje postignuća učenika u toku rada na postavljenom cilju koristimo Tabele dnevnih i sedmičnih zadataka tj. Aktivnosti. U ovom radu sprovedeno je kvalitativno istraživanje –terenska analiza, intervju sa 120 nastavnika (60- predmetne nastave i 60 razredne nastave) osnovnih škola u Nikšiću.

### **Zaključak**

U pogledu izrade i primjene individualnih obrazovnih planova, nastavnici smatraju da je neophodno izdvojiti vrijeme za prepoznavanje i ocjenjivanje karakteristika, sposobnosti, prednosti i slabih tačaka učenika. Ovo će omogućiti istinsko razumijevanje mogućnosti učenika kao osnova za individualne obrazovne planove. Nastavnici imaju slobodu i nezavisnost u izboru metodologije i materijala koji će koristiti u učionici. S druge strane, ova nezavisnost i sloboda znače da iz predloženog okvira sami moraju organizovati način rada sa učenicima. Kod nastavnika razredne nastave urađeni IROP, su bili precizni i jasni dok kod predmetnih nastavnika su bili dosta konfuzni i nejasni. Posljediva ovakvih IROP-a je manji nivo obučenosti primjene IROP-a. Nastavnici smatraju da optimalan broj učenika u učionici ne bi trebalo da bude veći od 25, naročito u svrhu djelotvorne izrade i primjene individualnih obrazovnih planova u praksi. Nastavnici su pokazali da se smatraju kompetentima da prepoznaju individualne potrebe učenika, ali su izdvojili jasan nedostatak kompetencije za rad sa identifikovanim potrebama i kvalitetne izrade IROP-a. Prema mišljenju ispitanika, inkluzivno obrazovanje treba da

omogućiti veći naglasak na individualnom radu i obezbjedjenju pristupa učenika onome što se uči (da ne tretira učenika samo kao dio grupe). Da se zaključiti, iz našeg malog istraživanja, da predmetni nastavnici nisu u potpunosti spremni da prihvate koncept socijalne uključenosti u njegovom najširem smislu tokom dosadašnjeg inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja. Nastavnici su sami ukazali na to da koncept obrazovanja na Filozofskom fakultetu treba preusmjeriti u pravcu novih obrazovnih modela i inovacija u pristupima podučavanju, i dodati nekoliko predmeta iz oblasti metoda rada sa učenicima sa posebnim obrazovnim potrebama kao i uvesti više praktičnog rada, obezbjedjujući na taj način obrazovanije osoblje koje se može nositi sa izazovima savremenih obrazovnih koncepata, koji se baziraju na individualizaciju. Izgleda da postoji svijest o društvenom značaju inkluzivnog obrazovanja među nastavnicima. Ovo prihvatanje, iako nije potpuno, doprinosi potrebi da se izvrši pregled i modernizovanje programa inicijalnog obrazovanja nastavnika na način da postanu senzitivniji na raznovrsnost među učenicima i potrebe pojedinačnih učenika, to jeste za potrebom implementacije IROP-a. Takođe visok nivo saglasnosti je na predlog uvođenja predmeta Inkluzivno obrazovanje i Metodika inkluzivnog obrazovanja na svim studijskim programima na kojima se obrazuju nastavnici. Značajno je za studente koji se pripremaju da postanu nastavnici da razvijaju pozitivne stavove, razumijevanje, znanje i vještine za rad sa djecom sa posebnim obrazovnim potrebama, također je od suštinske važnosti da se proširi koncept inkluzije da bi obuhvatio sve moguće razlike prisutne među učenicima. Ovo bi se, na duži rok, primijenilo na nastavničko obrazovanje. Nastavnici su skloni da zaključite da je učešće nastavnika u stručnom usavršavanju do danas doprinijelo razvoju izvjesnog stepena afirmativnih stavova prema inkluziji učenika sa invaliditetom. Međutim, nastavnicima je još uvijek potrebno više podrške i dodatnih znanja o karakteristikama posebnih vrsta invaliditeta, kao i obuka u pogledu prirode predrasuda, uvjerenja i stavova i o tome kako oni utiču na podučavanje i učenje. Potrebno im je da prihvate princip da svako dijete može da uči, i treba im više praktičnog iskustva u radu u školi kao i direktan kontakt sa djecom iz različitih okruženja i djecom različitih sposobnosti, uz pristup dobrim praktičnim priručnicima itd. Nastavnici vjeruju da su njihovi stavovi o inkluziji i uticaj tih stavova na sprovođenje inkluzije ono što bitno naglašava značaj pojedinačnih nastavnika. U učionici i izvan nje, nastavnici su primjer po kojem djeca mogu u većoj ili manjoj mjeri oblikovati sopstveno ponašanje i stavove prema inkluziji. Centar za stručno obrazovanje treba da pripremi stručno usavršavanje nastavnika, da bi se sa njegovom primjenom moglo početi što prije, da bi se pripremila vertikalna prohodnost programa za djecu sa posebnim obrazovnim potrebama i edukovao kadar za izradu i primjenu IROP.

## Literatura

1. Šakotić N., Mešalić Š., Hrnjica S. Inkluzivno vaspitanje i obrazovanje u osnovnoj školi. Priručnik za nastavnike i stručne saradnike. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2009.
2. Mešalić Š., Šakotić N., Nikolić M. Pristup inkluzivnoj praksi u vaspitanju i obrazovanju. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2007.
3. Hrnjica S., Rajović V., Čolin T., Krstić Tkopunović D. Škola po meri deteta. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta, 2004.



4. Hrnjica S., Sretenov D. Deca sa razvojnim teškoćama u redovnim osnovnim školama u Srbiji. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije, UNICEF i Save the children UK, 2003.
5. Booth T. Progress in inclusive education. Meeting Special and Diverse Educational Needs: Making Inclusive Education a Reality. Helsinki: Ministry for Foreign Affairs of Finland, Department for International Development Cooperation & Niilo Mäki Institute, 2000.
6. Johnsen H.B. Educational Policies and Debate concerning the School for All and Special Needs Education. National Perspective: The Situation in Norway. Education-Special Needs Education an Introduction, 2001.
7. Kovačević V., Stančić V., Mejovšek M. Socijalizacija i socijalni razvoj U: Stančić, V. ur. Osnove teorije defektologije Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1988.
8. Stančić V. Metoda opservacije-dijagnostika u djece, U: Odgoj, obrazovanje i rehabilitacija djece i omladine s teškoćama u razvoju. Zagreb: Zavod za prosvjetno-pedagošku službu SR Hrvatske, Biblioteka unapređivanja odgoja i obrazovanja, 1985.
9. Stančić V. Evaluacija socijalizacijskih i obrazovnih efekata odgoja, obrazovanja i rehabilitacije djece usporenog kognitivnog razvoja, Defektologija, 1985; 4: 23-29.
10. Stančić Z., Kudek Mirošević J. Uloga defektologa-stručnog suradnika u redovitoj školi. Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, 2001; 1: 277-287.
11. Stefanović D.) Rana dijagnostika, evidencija i rehabilitacija djece ometene u razvoju u Srbiji. U: Zdravković, M. ur. Metodologija rane dijagnostike i rehabilitacije djece ometene u psihofizičkom razvoju. Niš: Institut za dokumentaciju zaštite na radu "Edvard Kardelj" Beograd: Redakcija izdavanja za zdravstvenu problematiku, 1980.

## APPLICATION OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT PLAN IN EDUCATION IN VOP

### Summary

*The new curriculum for primary education are the target-oriented. Teachers, however, are often in a position to modify programs adapting them to individual children in order to achieve balance in work with children of different abilities, interests, knowledge, social experience etc. When a child, because of the type and degree of his disability, can not even master this, the modified program that contains the minimum program requirements of an subject in a certain age, then for that child is creating an individual educational program development. Educational reform aimed at introducing new high-quality models.*

*The basic principles have led to the introduction of indicators and quality standards, the introduction of open and flexible curricula and promoting teaching approaches which is focused on child. In this study was conducted a qualitative research - terrain analysis, interviews with teachers of primary and secondary schools in the municipality-Nikšić. Teachers who participated in this research were in agreement that for the proper implementation of an inclusive education for children with disabilities, the development of IROP was mandatory. It is not possible to follow achievement of children and to plan an individualized work approach. This lack is reflected in teachers of higher grades of primary and secondary schools while in pre-school institutions and teachers in the first four years of primary school for children with disabilities have made IROP-e.*

**Key words:** IROP, initial education, professional education

## EDUCATIONAL WORK IN DORMITORIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN REPUBLIC OF MACEDONIA

Petrov R., Gjurginovska L.P., Stanojkovska Trajkovska N., Ramo Akgjun N.  
Institute of Special Education and Rehabilitation, Faculty of Philosophy University "st.Cyril and Methodius"

### Summary

*Children with disabilities are same like everyone else and we sometimes make them feel handicapped. They all feel the same kind of emotions, needs and interests in life, passing through the same problems as all of us. They have equal rights, freedom and responsibilities; they have right to develop and to achieve the highest level according to their abilities and above all, they have right for respect their human dignity. We will try to point the direction in which modern society should continue in order to enable better integration in the open environment for people with disabilities, in our case through the prism of ensuring better conditions for education outside their place of residence. Dormitories in our education systems are occupying an important place in the realization of social educational intentions. With its content, methods, principles and forms, through modern educational processes the dormitories are involving the flow and directions of our system and aim to contribute to the development and establishment of the versatile developed personality. Educational dormitories are not and can not just be a place of pupils residence, that is not an institution in which education is reduced, mainly in strict regime of the day where the prohibition and control, or even punishment are considered as most effective educational tool. Modern dormitories are educational communities which should enable conditions for rich and versatile life for the students, they are open to all streams of life in us, for all positive social values and ideas regardless of the place where they occurred. The dormitories are providing a comfortable stay for the pupils and the possible limits of intimate emotional atmosphere, assistance in learning, resolving personal problems and difficulties, guiding the pupils to rational use of free time and more, performing the function of the family. By organizing the most of the time for learning and other activities, the dormitory is school. But although the dormitory is a family and school, at the same time it is not only just one or the other, it is specific educational organization in which in organized manner the tasks arising from family and school are realized. Dormitories, especially dormitories for children with special educational needs, are formed to provide basic conditions for education and upbringing of pupils out of their place of residence, influencing the improvement of the overall psychophysical development and developing habits for keeping the physical and psychological health of pupils, to develop job skills, to develop a responsible attitude towards labor, and other natural values of the environment, to monitor the progress of pupils in educational work and to direct pupils toward achieving better results.*

**Keywords:** boarding schools, dormitories for children with special educational needs, children with disabilities

### Educational institutions for students with special educational needs

Organization of educational work is set differently, depending on the type of special schools, which according to our system of education can be divided into:

- external schools,
- schools with extended day care,
- boarding schools,
- dormitories.

In the external schools the educational work can be realized in the process of teaching and work through extracurricular activities. For other forms of educational work there aren't opportunities because the pupils are leaving to their homes after finishing the classes. Schools with extended day care are also organized in a way for the pupils to remain in them even after completing the classes, and at night they are leaving into their homes. In this way, with provided extended day care, the parents are not having the obligation of caring their children in this period. This type of school is suitable for

children who live in cities and whose parents are employed. It is important to emphasize that in this case, contact between children and parents are not interrupted. Schools with boarding (Institutional) accommodation, in addition to teaching are providing accommodation and care. These schools are suitable for pupils who don't have special schools in their place of residence, for children without parents, children living in difficult social conditions or in families where the relationships are affected and they are not able to satisfy the most minimal conditions for education of their children. In this case, contacts between parents and children are not every day, but they are also not interrupted because the children are visiting their families during weekends or the family members are visiting the children in the dormitory. Dormitories are independent institutions where children reside at the time when they are not at school. These dormitories are also designed for children who don't have school in their place of residence. Parenting the children with special educational needs in Institutional conditions is one of the hardest and most responsible task of all those who pursue this humane and complex activity. Hence the organization of work in the dormitories is unusually complicated and complex problem and work with these children will be successful only if the organization of work in the dormitories is set by the modern base. The aims and objectives of the organization of educational work in dormitories is not only to provide material care of children but to care for the successful implementation of educational work. Here, children with different disabilities should gain the necessary knowledge and working-cultural and hygienic habits. The dormitory should replace the parents and families for the children and to provide conditions for normal physical and mental development for each child. The dormitory is educational institution, which among social and health protection of children should provide conditions for education, for children to develop love and respect for the right attitude towards work, organized life in the community, to enable these children and youth as useful members of society, and this will be achieved if the organization of training and work is ensuring:

- Organized classes for learning;
- Organization of free time through various forms of work, in the dormitory and outside it, together with the school and youth organization: various games, walks, picnics, vacations, sporting events, organizing parties, making various handmade, organizing exhibitions, visits to exhibitions, work organizations (especially those closely related to their future profession), theater, cinema, concerts etc.

The above tasks can be well organized if the whole work in the dormitory is planned in advance, if the work of youth organization and organization of extra-curricular activities is connected with the work in the school. Most suitable forms of educational work with pupils with special educational needs in dormitories are: working in educational groups, work in sections, work in pupils organizations and organizing the daily regime of the day. In case the organization of work is not modern based, if there is absence of organized work in sections, pupils organizations, and even more, if there are inconsistencies in the organization of the regime of the day and due to improper work of special

educators, teachers and other educational staff in the process of work, can lead to the emergence of certain drawbacks:

- training and work is not programmed;
- occurrence of a bad attitude towards children, indiscipline, lack of cultural and hygienic habits;
- there is no coordination between the work of special educators, tutors, teachers, health personnel;
- poor interpersonal relationships and so on.

For students who show some special interest in some areas, the dormitories can organize additional classes. This form of educational work is organized for pupils who demonstrate good achievement, exemplary behavior and in this way their education can be accelerated. Teachers' Council at the end of the first quarter, with the proposal of the class teacher and after prior agreement with the parents will select these pupils. The application of the additional classes will determine the form, methods and procedures, especially those which will provide the best way of showing creative abilities and interests for the pupils, through optimal use of individual and group forms of work, which will confirm that the additional instruction should be mandatory form of education, training and work. Additional classes may be arranged immediately after receiving first assessments and creating a representation of success and progress of pupils. For all pupils who lag behind in learning the curriculum material extra one-hour classes per week can be arranged, for all the time during regular classes in shifts, after the classes, based on a schedule determined by the subject teachers.

### **Boarding schools for children with special educational needs in Republic of Macedonia**

Pupils with special educational needs, who are studying in other cities outside the place of residence, are covered in boarding homes and dormitories within individual schools through the country. In addition we will give a brief overview of boarding schools accepting pupils with special educational needs.

### **Institute for Rehabilitation of hearing impaired children "Koco Racin", Bitola**

The institute is the only institution of its kind in Republic of Macedonia which includes dormitory for hearing impaired children aged 4 to 16 years. Children of all municipalities in Macedonia are included. The Institution exists 60 years. The goal of rehabilitation and education process in the Institute is to ensure optimal development of pupil's abilities, primarily cognitive, motor, and emotional, through rehabilitation of hearing and speech and the acquisition of basic knowledge about nature, society and man. Developing a system of values of the individual personalities of the pupils and qualification of their knowledge and skills in everyday life for successful integration into society.

### **State high school for Education and Rehabilitation Partenija Zografski Skopje**

The state high school for Education and Rehabilitation Partenija Zografski, Skopje is realizing education activities carried out in secondary vocational education which provides education and professional rehabilitation of hearing impaired children. After several changes with the name, from the school forming, since 1995 the school is named as "Partenija Zografski.

### **State high school for Education and Rehabilitation "Dimitar Vlahov, Skopje**

After several registrations from the date of establishment of the school, by 1979 it is named as "Dimitar Vlahov". It is intended for education and rehabilitation of visual impaired children and youth. The boarding school is accepting students from the territory of Republic of Macedonia.

### **Special elementary school "Maca Ovcarova ", Veles**

From the 1959/60 academic year is established when the first classroom for pupils with special educational needs, the school has several stages in its development path. Since 1995 bears the name today. At the beginning the school was accepting pupils from Povadarie from Veles and Sveti Nikole to Gevgelija. With the lack of boarding at the beginning the children were placed in foster-families, receiving meals from school kitchen.

### **Special Primary School "Sv. Kliment Ohridski ", Novo Selo**

The school is existing since 1975. This is a school for primary education of pupils with mild and moderate intellectual disability. The pupils who come from other towns in the Republic of Macedonia are provided with boarding accommodation. Dormitory exists since 1990. It has 10 bedrooms where up to 80 pupils can be accommodated, also a dining room with capacity for 100 pupils.

### **State high school for education and rehabilitation St. Naum Ohridski, Skopje**

In this school the pupils are educated and professionally trained for independent work operations from perspective occupations. The choice of occupations and training aimed to track changes in the labor market due to numerous employments after completion. Within the school there is a school dormitory as school segment whose purpose is acceptance, care and education of pupils from other municipalities in Republic of Macedonia. Educational work is continuously monitoring the implementation of school activities. Dormitory has rooms for sleeping, kitchen and dining room, TV playroom, computer laboratory, playground, yard area.

### **State high school for education and rehabilitation "Iskra", Stip**

State high school for education and rehabilitation "Iskra" - Stip was founded in 1981 and is the only institution of its kind in the eastern region of the country. It is intended for the care, education and rehabilitation of students with special educational needs. Dormitory has 16 bedrooms and one playroom. The total capacity of the home is 120 beds. The dormitory is working by the Programme of the dormitories, adapted for pupils with special educational needs.

### **Primary school Simce Nastovski, Vratnica**

As part of the school from 1981 the dormitory is functioning, located in ecologically clean and healthy environment, surrounded by sumptuous foliage of Sar Planina, under the beautiful Ljuboten. The pupils with mild intellectual disabilities are staying in this dormitory, which are following the educational process in special classes in the central primary school in Vratnica. The school has, among other teachers, two special educators, and in the afternoon and evening classes teachers are caring for the pupils.

## **Basic programming and content areas of the educational work**

For children and youth with special educational needs the community pays special attention, with a final aim to achieve equal status in the community, as its useful members. The basic goals and tasks of the dormitories, according to their function and purpose are: to include children from the territory of the republic where there are no conditions for their education, to help him overcome the handicap to each pupil, to socialize and integrate in the best possible way into the community according to their abilities and needs. The realization of the goals will be realized through: direct work with pupils, work with families and guardianship bodies, and cooperation with the social environment. Educational areas in the dormitories are: Physical and health education, Intellectual development of pupils, Esthetic education, Professional education and social work and Civic education.

## **ОБРАЗОВНИ РАД У ДОМОВИМА И ИНТЕРНАТИМА ЗА УЧЕНИКЕ СА ПОСЕБНИМ ОБРАЗОВНИМ ПОТРЕБАМА У МАКЕДОНИЈИ**

### **Sažetak**

*Деца са сметњама у развоју су као и сви остали али ми понекад правимо да се осећају хендикепиране. Сви они осећају исту врсту емоција, потреба и интереса у животу, пролазе кроз исте проблеме као и сви ми. Имају једнака права, слободе и одговорности, имају право да се развијају и постигну највиши ниво способности, и имају право на поштовање њиховог људског достојанства. Ми ћемо покушати да укажемо на то у којем правцу модерном друштво треба наставити како би особама са инвалидитетом омогућили бољу интеграцију у отвореном окружењу, у нашем случају кроз призму обезбеђивање бољих услова за школовање ван места пребивалишта. Васпитне домове у нашем васпитно-образовном систему заузимају значајно место у реализацији социјалних образовних намера. Својим садржајем, методе, принципе и облике, домови, путем савремених образовних процеса имају за циљ да допринесе развоју и успостављању свестрано развијене личности. Васпитни дом није и не може бити само место пребивалишта ученика, то није институција у којој је образовање смањен, углавном строг режим дана и најефикасније средство образовања које треба размотрити забрану и контролу, па чак и кажњавања. Савремени домови су образовне заједнице које треба омогућити ученицима услове за богат и разноврстан живот, они су отворени за све токове живота код нас, за све позитивне друштвене вредности и идеје, без обзира на то где су настали. Чинећи домове које ученицима обезбеђују удобан боравак и до могућих граница интимну емотивну атмосферу, помоћ у учењу, решавање личних проблема и тешкоћа, вођење ученика за рационално коришћење слободног времена итд, обављају функцију породице. Већина времена је организован за учење и друге активности, с тим дом је школа. Али, иако дом је и породица и школа, у исто време није само само једно или друго, то је специфична образовна организација у којој на организован начин се остварују задатке који произилазе из породице и школе. Домови, нарочито домови за децу са посебним образовним потребама, подешена су да обезбеде основне услове за образовање и васпитање ученика ван места пребивалишта, утичу на побољшање укупног психофизичког развоја и развијање навике за чување физичко и психичко здравље ученика, да развију вештине за посао, да развијају одговоран однос према раду, и других природних вредности животне средине, да прати напредак студената у образовном раду и да усмери ученике ка постизању бољих резултата.*

**Кључне речи:** домови, домови за децу са посебним образовним потребама, деца са сметњама у развоју.

## STRUCNO TIMSKA PODRŠKA U INKLUZIJI

Savić-Glamočanin M., Meseldžija S.  
Centar "Zastiti me", Banja Luka

### Sažetak

*U ovom radu razmatrali smo značaj i zastupljenost stručno timske podrške u inkluziji koja se sprovodi u našim školama. S obzirom da se primjenjuje već niz godina zanimalo nas je da li je inkluzija u našim školama sprovedena u praksu ili je još uvijek samo teorija, da li su ostvareni uslovi za njeno sprovođenje i prihvatanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole. Cilj ovog rada je istražiti, prikupiti, analizirati i prikazati stanje naših škola u kojima se primjenjuje inkluzija kroz analizu dokumentacije i zastupljenost stručno timske podrške u radu sa djecom sa posebnim potrebama u redovnim školama, te na taj način ukazati na značaj stručno timske podrške u pronalazenju najoptimalnijih modela rada sa ovom djecom i postizanju zajedničkog uspjeha. Nakon primjene metode teorijske analize, servej metoda i deskriptivne metode za prikaz stvarnog stanja dosli smo do sledećih rezultata: većina škola nema stručno timsku podršku koja se realizuje kroz rad u stručnom timu, rad sa učenicima, neposredan rad sa nastavnicima i rad sa roditeljima, nedostaju odgovarajuća nastavna sredstva i pomagala za rad, nastavnici nisu dovoljno obučeni za rad sa djecom sa posebnim potrebama, nedostaje potpuna dokumentacija, roditelji nisu dovoljno uključeni u zajednički rad. Na osnovu uvida, analize i prikaza postojećeg stanja dolazimo do zaključka da u našim školama ne postoji odgovarajuća stručno timska podrška i još uvijek nisu ostvareni svi uslovi za prihvatanje djece sa posebnim potrebama.*

**Ključne riječi:** *stručnotimska podrška, inkluzija, djeca sa posebnim potrebama.*

### Uvod

Bosna i Hercegovina je potpisnica niza svjetskih dokumenata koji je obavezuju na provodjenje reformi u školstvu i obezbjeđivanju jednakih prava na školovanje bez obzira na razlicitost. U skladu s tim Ministarstvo Prosvjete i kulture i Republicki pedagoski zavod praduželi su odredjene aktivnosti i formirali mobilne timove za podršku inkluzivnom obrazovanju. Bez podrške, dodatne stručne pomoći i prilagodjavanja programa učenikovim sposobnostima nije moguće na zadovoljavajući način uključivati djecu sa posebnim potrebama u redovne škole. Potrebna je podrška i nastavnicima jer je na njima najveća odgovornost, a uspjeh inkluzije, u prvom redu, zavisi od njih. Mobilni timovi su sastavljeni od defektologa razlicitih usmjerenja: oligofrenolozi i logopedi.

### Metode rada

Sagledavanjem kroz prizmu reformskih procesa i zakonsku regulativu koja omogućava uključivanje djece sa posebnim potrebama u osnovnu školu, pred sistem obrazovanja postavlja se zadatak da se svojoj djeci omogući zadovoljavanje potreba i pronalaženje najadekvatnijih modela i pristupa za učenje i napredovanje. U skladu s tim postavlja se i problem našeg rada: Koje su kadrovske potrebe osnovne škole neophodne za stvaranje škole na principima inkluzivnog obrazovanja i kako pronaći najoptimalnije modele rada sa učenicima sa posebnim potrebama? U toku rada korištene su sledeće metode: Empirijsko neeksperimentalni metod - Servej metod, Deskriptivna metoda, Metoda teorijske analize.

## Rezultati i diskusija

Mnogobrojne su definicije inkluzivnog obrazovanja u literaturi koja se koristi kod nas, ali po nepisanom pravilu njihovo mjesto je u tzv. 'inkluzivnoj literaturi'. Mi ćemo navesti samu jednu opštu definiciju koja je izvedena iz mnoštva drugih, a koja bi adekvatno opisala inkluzivno obrazovanje. „Inkluzivno obrazovanje je proces koji podrazumijeva pružanje mogućnosti pohađanja redovne škole svoj djeci, bez obzira na razlicitosti, a uz prilagodjavanje individualnim sposobnostima. Ujedno, to je i adekvatan pristup u skladu sa upojedinacnim potrebama svakog pojedinca u savremenom, humanizovanom, nastavnom procesu. To znači da inkluzivno obrazovanje podrazumijeva interaktivni proces nastave u kome se podstiče rad posebno nadarene djece, a istovremeno se pruža i puna pažnja i podrška djeci sa teskocama u razvoju kao i djeci tipičnog razvoja.“<sup>1</sup> Sintagma učenici sa posebnim potrebama uključeni u redovne škole u našem radu se odnosi na učenike koji imaju teskoce u razvoju navedene u Pravilniku o razvrstavanju lica sa smetnjama u fizičkom i psihickom razvoju. Zahvaljujuci propisima koji su doneseni na svim nivoima, u školama je počeo proces inkluzije djece i omladine sa posebnim potrebama. Iako je specijalno obrazovanje i dalje glavna obrazovna politika za većinu djece sa posebnim potrebama, dolazi do mijenjanja prakse i pristupa njihovom obrazovanju, a provedeno je na zakonodavnom nivou u Bosni i Hercegovini. Okvirni zakon BiH o osnovnom i srednjem obrazovanju određuje opšte ciljeve obrazovanja ... „obezbjedjivanje optimalnog razvoja za svko lice, uključujuci i one sa posebnim potrebama u skladu sa njihovim uzrastom, mogućnostima i mentalnim i fizičkim sposobnostima“<sup>2</sup> (Član 3.), a u Članu 19. se navodi da „Djeca i mladi sa posebnim obrazovnim potrebama stiču obrazovanje u redovnim školama i prema programima prilagodjenim njihovim individualnim potrebama. Individualni program, prilagodjen njihovim mogućnostima i sposobnostima, izradit će se za svakog učenika uz obavezno određivanje defektoloskog i logopedskog statusa... Kategorije, postupak identifikacije, planiranje i način rada, profil, obuka i profesionalni razvoj stručnog kadra za rad sa djecom i mladima sa posebnim potrebama i druga pitanja bliže se uređuju propisima entiteta, kantona i Brčko Distrikta Bosne i Hercegovine, u skladu sa principima utvrdjenim ovim zakonom.“<sup>3,14</sup> U reformskim procesima i implementaciji u vaspitno obrazovnim sistemima u Bosni i Hercegovini, značajno mjesto zauzima uloga stručnog tima (defektolog, psiholog, pedagog, socijalni radnik). Prvi organizovani pokušaj uključivanja djece sa teskocama u razvoju u redovan školski sistem predstavlja pilot - projekat PRINT (Urgentne integrisane intervencije u Bosni i Hercegovini za pomoć u ratu ugroženom stanovništvu i za povratak i reintegraciju izbjegica i raseljenih lica). Projekat „Pomoć djeci sa posebnim potrebama u bosni i Hercegovini“ vazan je zbog pružanja direktne stručne defektoloske podrške nastavnicima koji nemaju odgovarajuće specijalpedagogsko obrazovanje. Najznačajniji dio pomoći bila je kontinuirana dvogodišnja podrška supervizijsko-mentorskih parova (oligofrenolog i logoped) koji postaju dio stručnog tima u 16 redovnih osnovnih

---

<sup>14</sup> Colić T. Smisao i sadržaj inkluzivnog obrazovanja u savremenim uslovima kod nas. 2008; 258

<sup>2,3</sup> Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u BiH, “Službeni glasnik Bosne i Hercegovine” br. 18/3



škola u Bosni i Hercegovini. Znaajući koliko je dobro primjenjena sredina važna za prihvatanje djeteta sa posebnim potrebama Republički pedagoški zavod RS je pripremio projekat „Edukacija nastavnika na području inkluzije djece sa posebnim potrebama“, koji je realizovan na području devet opština. Radioničkim programom su bili obuhvaćeni nastavnici djece predškolskog i nižeg osnovnogškolskog uzrasta sa ciljem da se što bolje pripremi sredina u koju dolazi dijete sa posebnim potrebama. Termin stručno timska podrška se često upotrebljava kada se radi o vaspitanju i obrazovanju učenika sa posebnim potrebama. Može se odrediti kao koordinisana pomoć stručnjaka različitih profila učenicima posebnih potreba uključenim u redovne osnovne škole i njihovim roditeljima, a u cilju što uspješnijeg savladavanja programa vaspitno-obrazovnog rada. Za uključivanje djece sa teškoćama u razvoju i njihovo napredovanje potrebno je da redovne škole imaju stručni tim. Stručno timska podrška se realizuje kroz:

- Rad u stručnom timu
- Rad sa učenicima
- Neposredan rad sa nastavnicima
- Rad sa roditeljima

U skladu sa procesima deinstucionalizacije i osiguravanja djeci sa posebnim potrebama pristupačnosti obrazovanju u sredini gdje žive važno je osposobiti edukovane timove stručnjaka za koordinisano provođenje, praćenje i evaluiranje edukacijske integracije. Doslili smo do podataka da u većem broju škola ne postoje kompletni stručni timovi za rad sa djecom. Uprkos dugogodišnjem iskustvu i istancanom umijeću u poučavanju najmlađih, veliki broj nastavnika bio je suočen sa pitanjem kako udovoljiti djeci sa posebnim potrebama, a pri tome ne zanemariti ni drugu djecu i njihove posebne potrebe. Jedan od mogućih odgovora je upravo timski, zajednički rad koji unapređuje razumijevanje potreba, želja i mogućnost drugih ljudi, a usmjerenost prema zajedničkom cilju doprinosi jačanju motivacije u istraivanju na zajedničkom zadatku. Budući da je nastavnik dvostruko opterećen zahtjevima reforme koji mu nameću obavezu temeljnog inoviranja sopstvenog rada sa djecom sa posebnim potrebama neophodna mu je pomoć stručnog tima (pedagog, defektolog, psiholog). Osim toga važna je i edukacija nastavnika koji žele da se dodatno obrazuju i koji vjeruju u napredak i stimulisanje djece sa posebnim potrebama. Objektivno u većini škola u kojima se primjenjuje inkluzija nedostaju odgovarajuća nastavna sredstva i pomagala. Međutim, iako nedostaju odgovarajuća sredstva najbitniji je nastavnik. Ako želi i spreman je da uz neophodnu saradnju sa stručnim timom, radi sa takvim djetetom, ne postoji ni jedno nastavno sredstvo koje ga može zamijeniti. Nastavnik treba naći način da se prilagodi djeci, a ne djeca njemu. Veliki broj nastavnika tvrdi da su nesporno zakoracili u rad sa djecom sa posebnim potrebama, a od njihove vještine zavisi uspjeh svakog učenika. Nastavnik u svom radu mora prilagoditi zadatke djetetovim potrebama. Jedna u nizu poteškoća koje imaju nastavnici ističu formiranje ocjena, što zahtijeva posebnu vrstu obuke za definisanje tj. formiranje ocjene. Ovakav i ostali problemi sa kojima se susreću nastavnici zahtijevaju neophodnu i dragocjenu pomoć stručnog tima. Procjena stručnih lica potrebna je da bi se prepoznali

potencijali djeteta i sfere u kojima se ono najbolje iskazuje, da bi se moglo dalje usmjeriti. U skladu sa sposobnostima djeteta moraju se praviti prilagodjeni programi, a nastavnici jos uvijek nisu osposobljeni za to, zbog cega su potrebni defektolozi u skolama. Oni bi u saradnji sa ostalim dali svoj doprinos i razrijesili veliki broj problema u skolama – uradili anamneze, opservacije, status, preporuke, prilagodjene programe, neposredno radili sa djecom, uspostavili svakodnevnu komunikaciju sa roditeljima, nastavnicima, ostalim ucenicima... U toku pisanja rada nismo dobili podatak o broju djece sa posebnim potrebama koja pohađaju osnovnu i srednju skolu, ali je poznato da od 205 osnovnih skola samo nekoliko njih ima zaposlenog defektologa. Istrazivanje koje je sproveo Ombudsman RS i Pedagoski zavod RS pokazuje da u skolama nema dovoljno strucnjaka koji rade sa djecom sa posebnim potrebama. Rad mobilnih timova nije dao zeljene rezultate. Predstavnici Pedagoskog zavoda RS tvrde da nisu zadovoljni radom mobilnih timova i da su neophodne promjene u radu skola jer ne postoje uslovi za sprovedjene inkluzije. Mobilni timovi predstavljaju veliku pomoc nastavnicima u radu sa djecom sa posebnim ptrebama. Sacinjavaju ih defektolozi – oligofrenolozi i logopedi. Po dogovoru, jedan ili dva puta nedeljno posjecuju skolu i rade sa djecom po 45 minuta, ukupno 20 casova mjesečno. Medjutim, pokazuje se da mobilni timovi jesu korisno prelazno, ali ne i najbolje trajno rjesenje. Samo onda, kada sve skole budu imale zaposlenog defektologa, psihologa, pedagoga, socijalnog radnika moze se govoriti o timskom pristupu i radu koji daje rezultate. Nazalost, došli smo do podatka da je mali broj skola koje imaju kompletan strucni tim ali i da je napredovanje djece evidentno tamo gdje postoji strucni tim i saradnja unutar strucnog tima. Inkluzija nije vezana samo za vaspitno-obrazovni sistem jer podrazumijeva ukljucivanje djeteta u drustveni zivot na svim nivoima od porodicnog okruzenja, obrazovanja, sticanja razlicitih vjestina do samostalnog zivota u zajednici. Dobra saradnja sa roditeljima je od sustinskog znacaja za odgovarajuće obrazovanje djece sa posebnim potrebama. Roditelji najbolje poznaju svoju djecu, oni su sa djecom u razlicitim okolnostima i zato mogu biti najbolji izvor informacija za nastavnike i strucnjake u obrazovanju djece sa posebnim potrebama. Tokom pisanja rada pokazalo se da neki roditelji imaju nerealna ocekivanja, a neki su nezainteresovani za dijete, dok manji broj njih ima pravu sliku relnog stanja. Ipak, potrebno je dosta strpljenja i razumijevanja u radu sa roditeljima jer su oni nezamjenjivi partneri u vaspitno-obrazovnom procesu. Bez obzira o kakvim roditeljima se radi, potrebno ih je ukljuciti u timski rad i navesti na saradnju. Ako se roditelji upute na pravi nacin, pruži im se dovoljno informacija i prilika da budu aktivni clanovi tima, lakse ce shvatiti poteskoce svog djeteta i pruziti mu odgovarajucu podrsku. Roditelje je potrebno ukljuciti u timski rad kako bi zajednicki otkrili na kom nivou je dijete i stvorili odgovarajuci obrazovni program. Kao sto je nastavnicima potrebna pomoc strucnih lica koja im mogu pruziti konkretne savjete i uputiti ih kako da ostvare uspjeh u radu sa djecom sa posebnim potrebama, potrebno je organizovati seminare i razne radionice za roditelje, pozivati ih na sastanke, razgovarati, na pravi nacin usmjeravati kako da pomognu svom djetetu, saopstavati rezultate rada. U skladu sa mogucnostima roditelji su pokazali iteresovanje za razlicite oblike ukljucivanja u zajednicki rad. Rad strucnog tima zavisi od spremnosti roditelja, nastavnika i ostalih clanova tima za saradnju. Dosli smo

do podataka da se timovi, ako postoje, u svom radu susreću sa mnoštvom problema kao što su: veliki obim poslova, relativno kratak boravak članova mobilnog tima i objektivne mogućnosti da odgovore na sve potrebe koje u jednoj školi postoje, nedostatak saradnje među ustanovama. Jedan od problema u radu stručnog tima pokazuje se i nedostatak ili nepotpuna dokumentacija. Za svakog učenika koji je uključen u redovnu školu potrebno je postojanje dokumentacije (podatak o razvrstavanju, izvod iz matične knjige rođenih, test sa upisa u školu, dosje, individualizovani program, Rješenje i nalaz i mišljenje Centra za socijalni rad, nalaz ljekara, psihologa, mišljenje članova stručnog tima i prihvatljivi dokazi za ishode ocenja). Međutim u praksi većina djece ima dokumentaciju, ali je mali broj onih čija je dokumentacija potpuna i sa nalazima novijeg datuma. Zbog posjedovanja potpune dokumentacije o učeniku u direktnoj je vezi sa uspjehom stručno timske podrške u razvijanju individualizovanih programa vaspitno-obrazovnog rada sa učenicima posebnih potreba uključenim u redovne škole.

#### **Prijedlozi kao moguće rješavanje samo nekih od učenih problema:**

- Kontinuirana briga i edukacija od najranijeg uzrasta djeteta što podrazumijeva postojanje razvojnih savjetovalista i adekvatnog tretmana u predškolskim ustanovama, te iznalaženje najefikasnijeg načina povezivanja svih ustanova koje se bave djecom sa posebnim potrebama, a u cilju maksimalnog razvoja njihovih potencijala.
- Edukacija roditelja i nastavnika u čemu bi pomoć mogli pružiti, osim članova mobilnog tima, Ministarstvo prosvjete i kulture, pedagoški zavod i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
- Dio problema bi se mogao riješiti zaposljavanjem defektologa, pedagoga, psihologa i socijalnog radnika u školama.

#### **Zaključak**

Obrazovanje djece sa posebnim potrebama je problem cijelog društva i svi treba da se uključe kako bi ta djeca imala imala ravnopravan položaj sa drugima. Zajedničkim radom roditelja, nastavnika, stručnih saradnika, mobilnih timova uspjeh je neminovan. Čak i ukoliko se ne vidi napredak u konkretnoj sferi kod djeteta, ne smije se zanemariti uspjeh u drugoj sferi, možda u jačanju emotivnog sklopa djeteta. Iako dobra volja postoji, pojedinci ne mogu sami sprovesti ideju. Vazna je povezanost cjelokupnog sistema, od dječijih vrtića, škole, specijalnih škola, medicinskog centra... Na osnovu sprovedene analize, ispitivanja koja su obavljena sa članovima mobilnih timova, predstavnicima Republičkog pedagoškog zavoda, roditeljima, nastavnicima, dolazimo do zaključka da u školama još uvijek nisu stvoreni uslovi za prihvatanje djece sa posebnim potrebama. Trenutno postojanje i djelovanje mobilnih timova samo je dobro prelazno, ali ne i dobro trajno rješenje.

## Literatura

1. Colic T. Smisao i sadrzaj inkluzivnog obrazovanja u savremenim uslovima kod nas. Banja Luka: Art print, 2008.
2. Zbornik radova magistara programa CES – Saradnja Finske i Bosne i Hercegovine u oblasti obrazovanja - Individualizacija i inkluzija u obrazovanju. Sarajevo: CES, 2008.
3. Krampac A. i Marinic I. Prirucnik za ucitelje u radu s djecom s posebnim obrazovnim potrebama- Psebno dijete. Osijek: Grafika, 2007.
4. Okvirni zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Sluzbeni glasnik BiH“, broj18/3).
5. Pravilnik o razvrstavanu lica sa smetnjama u fizickom i psihickom razvoju (Broj: 01-020-101.40 od 24.12.2003. godine)
6. Muzic V. Metodologija pedagogskih istrazivanja. Sarajevo, (1997).
7. Miller B. Prirucnik za nastavnike-Kako ostvariti uspjesan kontakt sa ucenicima. Sarajevo: Sarajevska Tribina, (2001).
8. Miller B. Komunikacija sa djecom. Sarajevo: ABC Fabulas, (2000).

## EXPERT TIM SUPPORT IN INCLUSION

### Summary

*In this paper, we considered the significance and presence of expert team support in inclusion as realized in our schools. As it has been applied for a number of years, we were interested whether inclusion was realized in practice in our schools or it has remained just a theory, whether requirements were met for realization thereof, as well as for acceptance of children with special needs into regular schools. The purpose of this paper was to research, collect, analyze and present the condition of our schools where inclusion is applied through documentation analysis and presence of expert team support in the work with children with special needs in regular schools, and thus point to significance of expert team support in finding the optimal model of working with these children and achieving the common success. Upon application of theoretical analysis method, survey method and descriptive method for presentation of actual condition, we have reached the following results: most schools do not have expert team support realized through expert team work, work with pupils, direct work with teachers and work with parents; appropriate education material and teaching aids are lacking, teachers are not trained enough to work with children with special needs, complete documentation is not available, parents are not included enough in the common work. Based on the insight, analysis and review of the present condition, we come to conclusion that there is no appropriate expert team support in our schools and all requirements for acceptance of children with special needs have not yet been met.*

**Key words:** *expert team support, inclusion, children with special needs.*

# ZADOVOLJSTVO OPŠTIM KVALITETOM ŽIVOTA OBITELJI ŠKOLSKE DJECE S INTELEKTUALNIM ONESPOSOBLJENJIMA

Švraka E.<sup>1</sup>, Šarić E.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Fakultet zdravstvenih studija Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

<sup>2</sup> Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Bosna i Hercegovina

## Sažetak

*Kvalitet života analizira se kao parametar procjene kvaliteta rehabilitacijske usluge i odnosa profesionalaca prema klijentu, a osposobljenost, vršenje izbora i inkluzija kao temeljna mjerila kvaliteta života klijenta. Cilj istraživanja je utvrđivanje zadovoljstva opštim kvalitetom života obitelji školske djece s intelektualnim onesposobljenjima u Kantonu Sarajevo. Studija istraživanja kvaliteta života obitelji školske djece s intelektualnim onesposobljenjima Kantona Sarajevo je empirijska, analitička i prospektivna. U ovoj studiji je korišten Upitnik istraživanja obiteljskog kvaliteta života – Glavni staratelji osoba s intelektualnim onesposobljenjem, 2006, i rezultati psihološkog testiranja s utvrđenim IQ. Uzorak čini 224 obitelji školske djece sa i bez intelektualnih onesposobljenja, dobi od 6-18 godina, u Kantonu Sarajevo; 136 (60.7%) muškog pola i 88 (39.3%) ženskog. Od 112 obitelji s intelektualnim onesposobljenjima, 65 obitelji su sa djecom s lakim intelektualnim onesposobljenjem, 38 obitelji sa djecom s umjerenim intelektualnim onesposobljenjem i 9 obitelji sa djecom s teškim intelektualnim onesposobljenjem. Od 110 obitelji sa djecom s intel. onespos. 12 obitelji se izjasnilo da imaju siromašan kvalitet života, 30 zadovoljavajući, 43 dobar, 17 vrlo dobar i 8 odličan. Istraživanje bi moglo da pomogne razvoju sveobuhvatne strategije poboljšanja kvaliteta života obitelji čije su jedan ili više članovana s intelektualnim onesposobljenjem, na nivou Kantona, entiteta i cijele države.*

**Ključne riječi:** obiteljski kvalitet života, školska djeca, intelektualna onesposobljenja

## Uvod

Kvalitet života obitelji je holistički. Multidimenzionalni koncept koji ima namjeru da predstavi sveukupnost obiteljskog života. Njegova multidimenzionalna priroda je često predstavljena kroz sastavne dijelove, oblasti (domains). Odvojeno posmatranje oblasti kvaliteta života je praktično, dok posmatranje međusobnih relacija ovih oblasti zadržava njegovu holističku prirodu<sup>1</sup>. Kvalitet života analizira se kao parametar procjene kvaliteta rehabilitacijske usluge i odnosa profesionalaca prema klijentu, a osposobljenost, vršenje izbora i inkluzija kao temeljna mjerila kvaliteta života klijenta<sup>2</sup>. Obitelji djece s intelektualnim i razvojnim onesposobljenjima preživljavaju visok stepen psiholoških i socijalnih teškoća. Te teškoće se razlikuju u zavisnosti od prirode oboljenja djeteta, uočljivosti ili težini psihofizičkog stanja, odnosno od stepena onesposobljenja. Sve one izazivaju specifičan stres i nameću posebne zahtjeve pred obitelj. I obitelj i dijete moraju se prilagoditi nizu neželjenih i neugodnih okolnosti. Nivo adaptacije obitelji na dijete s intelektualnim i/ili razvojnim onesposobljenjem je od izuzetnog značaja, jer utiče na cjelokupni psihofizički razvoj djeteta. Zbog toga je veoma važno shvatiti procese koji se događaju u obitelji prilikom prihvatanja i adaptacije na nastalo stanje, kako bismo unaprijed mogli prepoznati one koji su izloženi riziku<sup>3</sup>. Winzer (2002) procjenjuje da širom svijeta ima 290 miliona ljudi s onesposobljenjima. Fondacija za osobe s poteškoćama u učenju u Velikoj Britaniji sakupila je procjene iz Evrope, Sjeverne Amerike i Australije i sugerisala da približno 2 % ovih populacija ima intelektualna onesposobljenja<sup>4</sup>. Leonard i Wen ukazuju da stopa prevalence varira prema korištenoj definiciji, dobi, polu i drugim faktorima. Yu i Atkinson su zapazili da se procenat osoba s intelektualnim onesposobljenjima često u literaturi procjenjuje na približno 1 % ili niže, ali su takođe citirali izvore koji su procijenili da do 3 %

populacije vjerovatno ima intelektualna ili razvojna oneposobljenja. U njihovoj analizi postojeće literature, Yu i Atkinson su izračunali procenat osoba kod kojih bi mogli očekivati intelektualno oneposobljenje i tvrde da je realno očekivati 2,25 % od opšte populacije. Razlike između prevalencije dobijene iz njihovih analiza je najvjerovatnije razlika između toga koliko osoba s intelektualnim i razvojnim oneposobljenjima ima unutar opšte populacije i koliko je od tog broja poznato formalnim sistemima kao što su socijalne, obrazovne i zdravstvene službe, u bilo kom vremenu<sup>5</sup>. Cilj istraživanja je utvrđivanje zadovoljstva opštim kvalitetom života obitelji školske djece s intelektualnim oneposobljenjima u Kantonu Sarajevo.

### **Metode rada**

Studija istraživanja kvaliteta života obitelji školske djece s intelektualnim oneposobljenjima Kantona Sarajevo je empirijska, analitička i prospektivna. U ovoj studiji je korišten Upitnik istraživanja obiteljskog kvaliteta života–Glavni staratelji osoba s intelektualnim oneposobljenjem, 2006, i rezultati psihološkog testiranja s utvrđenim IQ. Upitnik za ispitivanje obiteljskog kvaliteta života (OKŽ) ima nekoliko dijelova. Prvi dio se odnosi na demografske podatke o obitelji. 9 dijelova koji slijede su posvećeni specifičnim poljima obiteljskog života: zdravlje, finansijsko blagostanje, obiteljski odnosi, podrška drugih, podrška službi, uticaj vrijednosti, zanimanja, odmor i rekreacija te integracija u zajednicu. Svaki od ovih 9 dijelova ima 2 odjeljka. Odjeljak A sadrži pitanja koja skupljaju neke opšte informacije i obezbjeđuju kontekst. Odjeljak B sadrži pitanja koja se odnose na 6 koncepta: značaj, mogućnosti, inicijativu, postignuće, stabilnost i zadovoljstvo. Završni kratki dio Upitnika za ispitivanje OKŽ ispituje opšte utiske obiteljskog kvaliteta života. Uzorak čini 224 obitelji školske djece sa i bez intelektualnih oneposobljenja, dobi od 6-18 godina, u Kantonu Sarajevo; 136 (60.7%) muškog pola i 88 (39.3%) ženskog. Statistički dizajn obuhvata deskriptivni prikaz rezultata na tabelama i ocjenu statističke značajnosti. Rezultati studije su prikazani tabelarno i tekstualno.

### **Rezultati i diskusija**

Od 65 obitelji sa djecom s LIO, 32 djece pohađa nastavu u Centru „V. Nazor“, 12 u Zavodu „Mjedenica“ i 21 u Školi za srednje stručnoobrazovanje. Od 38 obitelji sa djecom s UIO, 30 ide u Centar „V. Nazor“ i 8 u Zavod „Mjedenica“. Od 9 obitelji sa djecom s TIO, 5 ide u Centar „V. Nazor“ i 4 u Zavod „Mjedenica“. Među grupama postoji statistički značajna razlika.

**Tabela 1. Inteliktualna onesposobljenja i škole učesnice**

		Škola			Ukupno
		Centar „V. Nazor“	Zavod „Mjedenaica“	Škola za SSO	
LIO	N	32	12	21	65
	%	47,8	50,0	100,0	58,0
UIO	N	30	8	0	38
	%	44,8	33,3	,0	33,9
TIO	N	5	4	0	9
	%	7,5	16,7	,0	8,0
Ukupno	N	67	24	21	112
	%	59,8	21,4	18,8	100,0

$\chi^2=21,249$        $p=0,0001$

LIO = lako intelektualno onesposobljenje; UIO = umjereno intelektualnoonesposobljenje; TIO= teško intelektualno onesposobljenje

**Tabela 2. Dijagnoze i stepen intelektualnog onesposobljenja**

		Inteliktualno onesposobljenje			Ukupno
		LIO	UIO	TIO	
Sy. L. Down	N	10	17	1	28
	%	15,4	44,7	11,1	25,0
DCP	N	9	3	0	12
	%	13,8	7,9	,0	10,7
Autizam	N	3	6	1	10
	%	4,6	15,8	11,1	8,9
Epi	N	7	2	2	11
	%	10,8	5,3	22,2	9,8
Fragilni X Sy.	N	0	1	0	1
	%	,0	2,6	,0	,9
Sy. Corneia de Lange	N	0	1	0	1
	%	,0	2,6	,0	,9
Inteliktualno onesposobljenje	N	34	8	5	47
	%	52,3	21,1	55,6	42,0
Dvojne dijagnoze	N	2	0	0	2
	%	3,1	,0	,0	1,8
Ukupno	N	65	38	9	112
	%	58,0	33,9	8,1	100,0

$\chi^2=27,893$        $p=0,015$

Od 112 djece u eksperimentalnoj grupi, 28 (25 %) ima Sy. L. Down: 10 LIO, 17 UIO i 1 TIO.

12 djece (10,7 %) ima dječiju cerebralnu paralizu: 9 LIO i 3 UIO. 10 djece ima autizam: 3 LIO, 6 UIO i 1 TIO. Epilepsiju ima 11 djece: 7 LIO, 2 UIO i 2 TIO. Fragilni X sy, ima jedno dijete s UIO i Sy. Cornelia de Lange ima jedno dijete s UIO. Inteliktualno onesposobljenje, bez druge dijagnoze ima 47 djece: 34 s LIO, 8 s UIO i 5 s TIO. Dvojne dijagnoze ima 2 djece s LIO. Među grupama postoji statistički značajna razlika.

**Tabela 3.** Uopšteni opis obiteljskog kvaliteta života

		Intelektualno onesposobljenje				Ukupno
		Kontrolna	LIO	UIO	TIO	
<b>Siromašan</b>	N	0	8	3	1	12
	%	0	12,3	8,3	11,1	5,7
<b>Zadovoljavajući</b>	N	13	19	9	2	43
	%	12,7	29,2	25,0	22,2	20,3
<b>Dobar</b>	N	15	22	18	3	58
	%	14,7	33,8	50,0	33,3	27,4
<b>Vrlo dobar</b>	N	49	12	4	1	66
	%	48,0	18,5	11,1	11,1	31,1
<b>Odličan</b>	N	25	4	2	2	33
	%	24,5	6,2	5,6	22,2	15,6
Ukupno	N	102	65	36	9	212
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

 $\chi^2=61,467$ 

p=0,0001

Od 110 obitelji sa djecom s intel. onespos. 12 obitelji se izjasnilo da imaju siromašan kvalitet života, 30 zadovoljavajući, 43 dobar, 17 vrlo dobar i 8 odličan. Od 102 obitelji kontrolne grupe, ni jedna obitelj nema siromašan opšti obiteljski kvalitet života, 13 obitelji smatra da im je kvalitet života zadovoljavajući, 15 dobar, 49 vrlo dobar i 25 odličan. Među grupama postoji statistički značajna razlika.

**Tabela 4.** Zadovoljstvo opštim kvalitetom života

		Intelektualno onesposobljenje				Ukupno
		Kontrolna	LIO	UIO	TIO	
<b>Veoma nezadovoljan</b>	N	0	2	1	0	3
	%	,0	3,1	2,7	,0	1,4
<b>Nezadovoljan</b>	N	2	8	3	0	13
	%	2,0	12,3	8,1	,0	6,1
<b>Ni zadovoljan ni nezadovoljan</b>	N	13	20	11	2	46
	%	12,7	30,8	29,7	25,0	21,7
<b>Zadovoljan</b>	N	55	29	21	4	109
	%	53,9	44,6	56,8	50,0	51,4
<b>Veoma zadovoljan</b>	N	32	6	1	2	41
	%	31,4	9,2	2,7	25,0	19,3
Ukupno	N	102	65	37	8	212
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

 $\chi^2=35,712$ 

p=0,0001

Od 110 obitelji eksperimentalne grupe, u konceptu zadovoljstva opštim kvalitetom života, 3 obitelji su „veoma nezadovoljne“, 11 obitelji su „nezadovoljne“, 33 obitelji „ni zadovoljne, ni nezadovoljne“, 54 obitelji su „zadovoljne“ i 9 obitelji su „veoma zadovoljne“. Od 102 obitelji kontrolne grupe, ni jedna obitelj nije „veoma nezadovoljna“, „nezadovoljne“ su 2 obitelji, 13 obitelji nisu „ni nezadovoljne ni zadovoljne“, 55 obitelji je „zadovoljno“ i 32 obitelji su „veoma zadovoljne“. Među grupama postoji statistički značajna razlika.



**Tabela 5. Zadovoljstvo obitelji uslugama službi za onesposobljenja**

		Intelektualno onesposobljenje				Ukupno
		Kontrolna	LIO	UIO	TIO	
<b>Veoma nezadovoljan</b>	<b>N</b>	4	1	0	0	5
	<b>%</b>	7,7	1,5	,0	,0	3,1
<b>Nezadovoljan</b>	<b>N</b>	5	4	9	0	18
	<b>%</b>	9,6	6,2	25,0	,0	11,2
<b>Ni zadovoljan ni nezadovoljan</b>	<b>N</b>	24	31	13	3	71
	<b>%</b>	46,2	47,7	36,1	37,5	44,1
<b>Zadovoljan</b>	<b>N</b>	17	15	11	4	47
	<b>%</b>	32,7	23,1	30,6	50,0	29,2
<b>Veoma zadovoljan</b>	<b>N</b>	2	14	3	1	20
	<b>%</b>	3,8	21,5	8,3	12,5	12,4
<b>Ukupno</b>	<b>N</b>	52	65	36	8	161
	<b>%</b>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

U studiji istraživanja kvaliteta života obitelji školske djece s intelektualnim onesposobljenjima, u okviru koncepta zadovoljstva članova obitelji dobijanjem usluga servisa, među grupama postoji statistička značajnost:  $\chi^2=25,042$ ,  $p=0,015$ . Kanadska studija, iz Ontarija, imala je uzorak od 504 odrasle osobe s intelektualnim i razvojnim onesposobljenjima, izdvojene od 26 000 stanovnika koji koriste usluge vladinih servisa. 10% žive u velikim ustanovama za njegu, 19% žive u malim stanovima u zajednici, 25% žive nezavisno u zajednici sa ili bez podrške, 46% žive sa obiteljima. Približno 75% živi sa obiteljima u urbanom području. Većina osoba izlaze i obavljaju poslove u zajednici, uključujući zabavne i rekreativne aktivnosti, bar jednom u nedjelji, i mnogi od njih izlaze skoro svaki dan. Na suprot tome. Oko dvije trećine onih koji žive u institucijama izlaze i obavljaju poslove u zajednici manje od jednom nedjeljno<sup>6</sup>. U istraživanju „Kvalitet života obitelji: Kanadski rezultati međunarodne studije“, opšte zadovoljstvo obitelji uslugama servisa u njihovom kraju, bilo je različito. 3 obitelji (8,8 %), od 34, su bile „veoma nezadovoljne“, 14 (41,2 %) „nezadovoljne“, 4 (11,76 %) „ni zadovoljne, ni nezadovoljne“, 10 (29,4 %) su bile „zadovoljne“ i 3 (8,8 %) „veoma zadovoljne“. Činjenica da zadovoljstvo nije bilo u korelaciji ni sa jednim od tri druga mjerenja, ni da su bili u međusobnoj korelaciji, sugerirše složenost u razumjevanju uloge podrške servisa u životu ovih obitelji. Nedostatak podrške, neznanje po tome gdje da nađu servise i kratkoročna usluga servisa su bile stalne primjedbe obitelji i ovo mogu da budu faktori koji mogu da pomognu u objašnjavanju ove složenosti<sup>7</sup>. U studiji istraživanja kvaliteta života obitelji školske djece s intelektualnim onesposobljenjima, u okviru koncepta zadovoljstva članova obitelji dobijanjem usluga servisa, 20 obitelji (12,4 %), od 161, su bile „veoma zadovoljne: 2 iz kontrolne grupe i 18 iz eksperimentalne (14 LIO, 3 UIO i 1 TIO). 47 obitelji (29,2 %) su bile „zadovoljne“ uslugama servisa: 17 iz kontrolne i 30 iz eksperimentalne (15 LIO, 11 UIO, 4 TIO). 71 obitelj (44,1 %) nije bila „ni zadovoljna ni nezadovoljna“: 24 iz kontrolne grupe i 47 iz eksperimentalne (31 LIO, 13 UIO, 3 TIO). 18 (11,2 %) su bile nezadovoljne uslugama servisa: 5 iz kontrolne i 13 iz eksperimentalne grupe (4 LIO, 9 UIO). Samo 5 obitelji je bilo „veoma nezadovoljno“: 4 iz kontrolne grupe i 1 iz grupe obitelji sa djetetom s LIO.

## Zaključak

1. Istraživanje bi moglo da pomogne razvoju sveobuhvatne strategije poboljšanja kvaliteta života obitelji čije su jedan ili više članovana s intelektualnim onesposobljenjem, na nivou Kantona, entiteta i cijele države.
2. Od inkluzije očekujemo pristup pojedincu i njegovoj obitelji od strane društva, koje uzima u obzir sve njegove različitosti, očuvanja i unapređenja njegovog tjelesnog i duševnog zdravlja, za optimalnu moguću funkciju, na svim osobnim i društvenim nivoima.

## Literatura

1. Turnbull A., Poston D., Minnes P. i Summers J. Providing Supports and Services that Enhance a Family's Quality of Life. U: Brown I. & Percy M. A Comprehensive Guide to Intellectual & Developmental Disabilities. Paul H. Baltimore: Brookes Publishing Co., 2007: 561-571.
2. Vragović R. Kvaliteta života osoba s autističnim poremećajem. Autizam, časopis za autizam i razvojne poremećaje 2005; 1/25.
3. Švraka E., Klinić B. Edukacioni program za članove obitelji djece Centra „Vladimir Nazor“ i osnovnih škola Kantona Sarajevo. Norme i standardi u radu sa višestruko ometenim osobama. Zbornik radova sa međunarodnog Okruglog stola Veternik: 2006.
4. Brown I., Percy M., Machalek K. Education for Individuals with Intellectual and Developmental Disabilities. U: Brown I., Percy M. A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities. Paul H. Baltimore: Brookes Publishing Co., 2007: 489- 510.
5. Brown I., Percy M. An Introduction to Assessment, Diagnosis, Intervention and Services. U: Brown I., Percy M. A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007: 335-350.
6. Brown I., Buell M. K., Birkan R., Percy M. Lifestyles of Adults with Intellectual and Developmental Disabilities. U: Brown I., Percy M. A Comprehensive Guide to Intellectual and Developmental Disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007: 545-560.
7. Brown I., Anand S., Fung A., Isaacs B., Baum N. Family quality of life: Canadian Results from an international study. Journal of developmental and Physical disabilities 2003; 15 (3).

## SATISFACTION WITH GENERAL QUALITY OF LIFE IN FAMILIES OF THE SCHOOL AGE CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

### Summary

*Family quality of life was analyzed as parameter for evaluating of quality of rehabilitation services and professionals' relationships to clients, and disability, performance of choice and inclusion as basic measures of clients quality of life. Main goal of this research is to determine satisfaction with general quality of life in families of the school age children with intellectual disabilities in the Canton of Sarajevo. Study of quality of life in families of the school age children with intellectual disabilities is empirical, analytical, prospective and controlled. The Family Quality of Life Survey – Main caregivers of people with intellectual disabilities, 2006, and Family Quality of Life Survey – General version, were administered, and results of psychological IQ tests. The sample comprised 224 families with school children with/without intellectual disabilities, age 6-18 years, in Canton Sarajevo; 136 (60.7%) are boys and 88 (39.3%) girls. Importance of this research is in the fact that it is the first time in Bosnia and Herzegovina that the quality of life in families of the school age children with intellectual disabilities is determined with the scientific method. Experimental group comprised 112 families: 65 children with mild intellectual disability (MID), 38 children with moderate intellectual disability (MOID) and 9 children with severe intellectual disability (SID). Of 110 families with school children with intellectual disabilities, 12 families had poor general quality of life (QOL), 30 had fair QOL, 43 good, 17 very good and 8 excellent. This research could be of considerable help for the development of comprehensive strategies for improvement of quality of life for families whose one or more members have intellectual disability.*

**Key words:** *family quality of life, school children, intellectual disabilities*

Tema IV  
Slobodne teme

# OSNOVNO I SREDNJE OBRAZOVANJE U METOHIJSKOJ ŽUPI GORA POSLIJE 1999. GODINE

Milenović Ž.,<sup>1</sup> Destani, N.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Učiteljski fakultet, Leposavić

<sup>2</sup>Ekonomsko-trgovinska škola, Mlike

## Sažetak

*Gora je područje na obroncima Šar-planine, Koraba i Koritnika sa malo prirodnih sirovina, gde se obrazovanju oduvijek pridavao veliki značaj, što je doprinijelo da veliki broj stanovnika sela Opštine Gora stekne najviša akademska zvanja iz različitih oblasti. Stanovništvo sela Opštine Gora je uvijek imalo pozitivan stav o obrazovanju ali se u prošlosti Goranci uglavnom opredijeljeni za stočarstvo, pečalbarstvo ili nastavljajući porodične tradicije, nису mnogo obrazovali. Njihovo formalno obrazovanje se uglavnom završavali sa osnovnom školom što je posebno slučaj kod žena. U današnjim uslovima društveno-kulturnog života i rada, svjesni potrebe za obrazovanjem, sve veći broj Goranaca se uključuje u obrazovanje u srednjim školama i školama i fakultetima visokog obrazovanja. Problem osnovnog i srednjeg obrazovanja goranske etničke zajednice se dodatno multiplikovao nakon uspostavljanja međunarodnog mirovnog protektorata Ujedinjenih nacija na Kosovu i Metohiji juna 1999. godine. Polazeći od ovih pretpostavki, u ovom radu je dat prikaz osnovnog i srednjeg obrazovanja u metohijskoj župi Gora od 1999. godine do danas.*

**Ključne reči:** obrazovanje, osnovno i srednje obrazovanje, Gora, goranska etnička zajednica,

## Uvod

Goranci su homogeni etnodemografski sistem visoko razvijenog svojstva homeostaze iz koje rezultira posebni etnički identitet kao osnova formiranja goranske etničke grupe. Svojataju ih mnogi, koji bi želeli da su Goranci Bugari<sup>1</sup>, Makedonci<sup>2, 3</sup>, pa čak i Albanci<sup>4,5,6,7</sup> (da ih po drugi put i/ili dodatno islamizaju), iako je islamizacija Goranaca započeta u XVI veku, definitivno izvršena sredinom XX veka<sup>8</sup>, poslije čega se odvijaju kritične faze etnokulturne konsolidacije i integrisanja goranskog slojevitog etničkog entiteta. No bez obzira na to, pa i činjenice (hteli to mnogi u Srbiji da priznaju ili ne) da država Srbija o njima ne vodi računa koliko bi trebalo i koliko oni prema svojoj misiji koju u interesu Srbije sprovode na ovim prostorima zaslužuju (ili to Srbija čini koliko može ili mora) i što ih je svojevremeno Patrijarh Arsenije IV Jovanović Šakabenta pri drugoj seobi Srba od 1737-1739 godine<sup>9</sup>, naprosto zaboravio i/ili (ne)namijerno ostavio, kada je i izvršena masovna islamizacija Goranaca, oni su uvek ostajali pri stavu da su porijeklom Srbi, da je njihov jezik Srpski, a država Srbija, čije su interese nesebično branili što i danas u najtežoj situaciji svog postanka i opstanka čine, braneći Srbiju, Srpski jezik i školstvo Srbije na ovim prostorima. Goranska etnička grupa nastala je dugotrajnim antropogeografsko-etnološkim procesom, „...čiju osnovu čini srednjovjekovna pravoslavna srpsko-slovenska populacija, u simbiozi sa srodnim i drugim etnokulturnim starobalkanskim slojevima i orijentalnim uticajima, koji sa tradicionalnom kulturom i islamizacijom, predstavljaju glavne komponente njene etnogeneze“<sup>8</sup>. Stanovništvo Gore je muslimanske vjeroispovijesti, ali se po svom kulturnom i etnopsihičkom entitetu bitno razlikuje od svih ostalih muslimanskih populacija u zemljama negdašnje Jugoslavije. Oni su uvijek „...u svojoj geografskoj i etnokulturnoj datosti ostali autonoman, samosvojan, jedini...“<sup>8</sup>, ali narod blizak srpskim i srpsko-muslimanskim entitetima Stare Srbije, a u etnokulturnom smislu inkompatibilan rodovskoj

patrijarhalnoj organizaciji arbanaškog etnikuma i njegovim socijalnim i kulturnim institucijama. Svjesni da je Gora regija sa malo prirodnih sirovina, Goranci u Gori su se u prošlosti (a i danas) isključivo bavili stočarstvom, jer za poljoprivredu i druge privredne grane i industriju uslova gotovo i da nema. Veliki broj odraslih radno sposobnih muškaraca odlazio je na rad (gurbet) u druge krajeve Srbije i zemlje u okruženju, uključujući i zemlje EU i Amerike. Goranci koji su ostajali u Gori, imali su pozitivan stav o obrazovanju, mada se u prošlosti, a i sada nijesu mnogo obrazovali, a njihovo formalno obrazovanje uglavnom se završavalo sa osnovnom školom. Razvoj školstva na prostorima današnje Gore vezuje se za period poslije Prvog svjetskog rata. Prve škole radile su u privatnim kućama koje nijesu odgovarale propisima i pedagoško-psihološkim i didaktičko-metodičkim zahtevima. Nije bilo nastavnih sredstava za izvođenje nastave niti biblioteke. Nije bilo ni udžbenika, osim onih koje bi na nastavu donosili sami nastavnici. Infrastruktura i saobraćajne komunikacije su bile slabe, što je dodatno otežavalo rad škola i prosvjetnih radnika.

### **Obrazovanje goranske etničke zajednice u prošlosti**

Početak obrazovanja u Gori vezuje se za 1918. godinu kada je u selu Vraništu osnovana prva osnovna škola. Između dva svjetska rata u Gori su radile 4 osnovne škole: (1) OŠ „Car Dušan“ u Vraništu od 1918. godine, (2) OŠ u Brodu od 1920. godine, (3) OŠ u Restelici od 1922. godine i (4) OŠ u Rapči od 1929. godine<sup>5</sup>. Pomenute osnovne škole radile su u veoma teškim uslovima. Pohađali su ih samo učenici iz ova četiri sela. Takvo stanje, trajalo je sve do završetka Drugog svjetskog rata, nakon čega školstvo u Gori počinje da se razvija uporedo sa promenama u ostalim sferama života i rada. Od školske 1995/96. godine u Gori je bilo 6 osnovnih škola: (1) OŠ „Nebojša Jerković“ u Dragašu, (2) OŠ „25. Maj“ u Vraništu, (3) OŠ „22. Decembar“ u Restelici, (4) OŠ „5. Oktobar“ u Kruševu, (5) OŠ „9. Maj“ u Rapči i (6) OŠ „Zenuni“ u Brodu. Pored navedenih osnovnih škola koje su u svom sastavu obuhvatale i izdvojena odeljenja od 1-4 razreda u svim selima Opštine Gora, u Dragašu je radila i srednja Ekonomsko-trgovinska škola, kao i izdvojeno odeljenje Gimnazije iz Prizrena. Podaci iz 1991. godine<sup>10</sup> o formalnom obrazovanju stanovništva starijeg od 15 godina prema polu, ukazuju da je daleko više muškaraca uključeno u formalno obrazovanje – 62,30%, dok je žena samo 24,70%. Pri tom treba istaći, da je najveći broj žena svoje formalno obrazovanje završavao sa osnovnom školom, dok je mali broj ženske populacije završavao je srednju školu. Prohodnost do višeg i visokog obrazovanja je neznatan. Samo 2,10% muškaraca i 0,09% žena iz Gore završilo je fakultet<sup>10</sup>. Prema podacima iz 1998. godine<sup>11</sup> u Gori su bila 402 intelektualca. Od toga 10 doktora nauka, 3 magistra nauka, 8 specijalista nauke, 231 sa visokom školskom spremom, 142 sa višom školskom spremom i 8 sa petim stepenom stručne spreme<sup>11</sup> U to vreme u Gori su radila 142 prosvetna radnika. Od toga sa fakultetom - 32, sa višom školskom spremom - 72, sa pedagoškom akademijom - 26 i sa srednjom školskom spremom – 12<sup>11</sup>.

## Obrazovanje u gori poslije 1999. godine

Danas na prostoru Gore radi 6 osnovnih škola.

1. OŠ „Nebojša Jerković“ u Dragašu, sa 150 učenika. Ima izdvojena odjeljenja od 1-4 razreda u selima Ljubovište, Kukuljane, Leštane i Radeša. Od 2008. godine, odjeljenja na srpskom jeziku od 1-8 razreda, nastavu izvode u selima Kukuljane i Ljubovište, jer su upravu nad školom preuzeli Albanci poslije jednostranog proglašenja nezavisne države Kosovo.
2. OŠ „Zenuni“ u Brodu sa 100 učenika. Ima izdvojena odjeljenja od 1-4 razreda u selima Bačka i Dikance. Nastava se izvodi na srpskom jeziku, a jedno odjeljenje nastavu izvodi na bošnjačkom jeziku.
3. OŠ „25. Maj“ u Vraništu sa 35 učenika. Ima izdvojena odjeljenja od 1-4 razreda u selima Mlike i Orčuša. Nastava se izvodi na srpskom jeziku.
4. OŠ „9. Maj“ u Rapči (škola se nalazi između sela Gornja i Donja Rapča) sa 60 učenika. Ima izdvojena odjeljenja od 1-4 razreda u Velikom i Malom Krstacu. Nastava se izvodi na srpskom jeziku.
5. OŠ „5. Oktobar“ u Kruševu sa 145 učenika. U selu Kruševu škola nosi naziv OŠ „Svetlost“ sa 46 učenika. Nastava se izvodi na bošnjačkom jeziku. Nastava na srpskom jeziku izvodi se u izdvojenim odjeljenjima ove škole od 1-8 razreda u Globočici i od 1-4 razreda u Zli Potoku. U nastavi na srpskom jeziku ukupno su uključena 99 učenika.
6. OŠ „22. Decembar“ u Restelici. Škola ima 600 učenika i nema izdvojenih odjeljenja. Nastava se izvodi na srpskom jeziku – 90% učenika i na albanskom i bošnjačkom jeziku - 10% učenika.

Odjeljenja koja nastavu izvode na srpskom jeziku, rade po nastavnim planovima i programima Republike Srbije, dok odjeljenja na bošnjačkom i albanskom jeziku nastavu izvode po planovima i programima kosovskih institucija. Nastavu na srpskom jeziku u svim osnovnim školama izvodi kvalifikovani nastavni kadar sa završenom višom odnosno visokom školskom spremom, dok nastavu na bošnjačkom, a posebno na albanskom jeziku, nastavu izvodi nekvalifikovani nastavni kadar sa završenom samo srednjom školom. Ima dosta slučajeva da nastavu izvodi i nastavni kadar sa završenim trećim stepenom školske spreme ili učenici koji još uvek pohađaju srednju školu i paralelno drže nastavu u osnovnoj školi. Na području Gore, ne organizuju se kursevi i seminari u okviru profesionalnog i stručnog usavršavanja nastavnika. Ovu obavezu, nastavnici ili ne ispunjavaju ili kurseve i seminare pohađaju u drugim centrima na Kosovu i Metohiji i u Srbiji.

**Tabela 1.** Pregled učenika srednje ekonomsko-trgovinske škole u selu Mlike na kraju školske 2008/09. godine

Smjer/razred	I	II	III	IV	Ukupno:
ekonomski tehničar	21	19	8	22	70
pravni tehničar	0	13	10	0	23
trgovac	16	17	15	0	48
gimnazija – prirodno-matematički smjer	16	17	15	0	48
Ukupno:	37	49	33	22	141

Pored navedenih osnovnih škola, u Dragašu je radila i srednja ekonomsko-trgovinska škola. Iz već navedenih razloga, od školske 2006/07. godine, ova škola je izmještena u selu Mlike. Ima 4 smjera: (1) ekonomski tehničar, (2) pravni tehničar, (3) trgovac – trogodišnja i (4) odjeljenje gimnazije prirodno-matematičkog smjera. Na kraju školske 2008/09. godine srednju ekonomsko-trgovinsku školu u selu Mlike pohađala su 139 učenika. Od toga, 86 su muškog, a 53 ženskog pola. Struktura učenika po smjerovima prikazana je u tabeli 1. U pomenutoj srednjoj školi, u školskoj 2009/10. godini, upisano je ukupno 38 učenika. Od toga, na smjeru za ekonomske tehničare - 21 i na prirodno-matematičkom smeru gimnazije - 17 učenika. Nije bilo prijavljenih kandidata na smjerovima za pravne tehničare i trgovce, a upravo u Srbiji, interesovanje za ove smjerove, posebno za pravne tehničare je veliko. Prema iznesenim podacima, od školske 2009/10. godine, srednju školu će umesto dosadašnjih 139, pohađati 157 učenika. Nema podataka koliki broj učenika – Goranaca, koji završe srednju školu upisuje visoke škole i fakultete jer više od polovine Goranaca živi van Gore. Kada su u pitanju učenici koji žive u Gori, broj onih koji upisuje visoke škole i fakultete je mali. Prema nezvaničnim podacima, do kraja 2008. godine, u Gori je diplomu fakulteta steklo još 150 Goranaca, a neki od njih, stekli su i više akademske, specijalističke, magistarske i doktorske diplome. Broj visoko-obrazovanih Goranaca danas je nedovoljan.

### **Zaključak**

Početak školstva u Gori vezuje se za period poslije Prvog svetskog rata, za 1918. godinu kada je u Vraništu otvorena prva osnovna škola. Od školske 1995/96. u Gori radi 6 osnovnih škola. Osim osnovne, u selu Mlike, radi i srednja ekonomsko-trgovinska škola sa 4 smjera: 1) ekonomski tehničar, 2) pravni tehničar, 3) trgovac i 4) gimnazija (prirodno-matematički smer). Stanovništvo Gore je oduvek imalo pozitivan stav o obrazovanju, ali se u prošlosti, a i danas, nisu mnogo obrazovali. Njihovo formalno obrazovanje uglavnom se završavalo sa osnovnom školom. Jedan deo završava i srednju školu, ali je nedovoljan broj onih koji završavaju škole i fakultete visokog obrazovanja. Poseban problem koji se u Gori može uskoro javiti je nedostatak nastavnog kadra za izvođenje predmetne nastave u osnovnim i u srednjoj školi. To iskazuje potrebu uključivanja većeg broja svršenih učenika srednje škole u selu Mlike na studije na učiteljskom i drugim nastavničkim fakultetima.

### **Literatura**

1. Kristo V. Albanska geomorfologija. Tirana: Usht. 1956.
2. Nešić P. Islamizovani Makedonci, intervju dat listu Jedinstvo 11.10.1985. godine. Priština: Jedinstvo. 1985.
3. Hodža M. Gora i Goranite, fizički, istoriski i etnokulturen osfrt. Tirana: Gervis. 2005.
4. Krasniqi M. Sovremene drushtveno geografske promene na Kosovu i Metohiji. Prishtina. 1963.
5. Mirdita Z. Dardanski studii. Prishtina. 1979.
6. Anamli S. Od ilirite kaj Arbite. Albancite i nivnite regioni. Tirana: Gervis. 1982.
7. Meleqi H. Opole i Gora, geografski osvrt. Dragash. 1994.

8. Radovanović M. Antropogeografske i etnodemografske osobnosti šarplaninskih župa Gore, Opolja i Sredske, rad u: Šarplaninske župe Gora, Opolje i Sredska, knjiga 40/II, str. 11-75. Beograd: Geografski institut „Jovan Cvijić“ Srpske akademije nauka i umetnosti. 1995.
9. Vuković S. (1996): Srpski jerarski od devetog do dvadeset veka (istorija Srpske pravoslavne crkve). Beograd: Evro.
10. Petovar K. Osobnosti socijalnog prostora Gore i Sredske, rad u: Šarplaninske župe Gora, Opolje i Sredska, knjiga 40/II, str. 427-451. Beograd: Geografski institut „Jovan Cvijić“ Srpske akademije nauka i umetnosti. 1995.
11. Antonijević D. Identitet Goranaca, rad u zborniku radova sa međunarodne konferencije Položaj manjina u Saveznoj Republici Jugoslaviji. Beograd: SANU. 1995.

## **PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION IN METOHIAN ZUPA GORA AFTER 1999 YEAR**

### **Summary**

*Gora is the region on the sides of Sara Mountain, Korab and Koritnik with poor natural resources where the education has always had great importance which have contributed that the great number of citizens of Gora Municipality villages acquire high academic titles from different fields. The citizenship of Gora Municipality villages have always had the positive attitude about the education, but in the past these citizens who are primary oriented to agriculture or continuing of the family tradition have not acquired much of education. Their primary education has dominantly been finished by the primary school, especially with the woman. In the modern circumstances of social-cultural life and work, conscience of the need for the education, more and more of Goranian are participating in the secondary and high education. The problem of primary and secondary education of the Goranian entices community has been additionally multiplicity after establishing of the international protectorate of the United Nations on Kosovo and Metohia in June 1999 Year. Based on these assumptions, in this work we have given the exposition of primary and secondary education in Metohian Zupa Gora since 1999 Year until today.*

**Key words:** education, primary education, secondary education, Gora,



# ANTROPOMETRIJSKE KARAKTERISTIKE RUKOMETAŠA DOBI 12 I 14 GODINA

Foretić N., Uljević O., Rogulj N  
Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu

## Sažetak

*Na uzorku od 44 rukometaša 2 uzrasne kategorije: dječaci dobi do 12 godina (N=20) i dječaci dobi do 14 godina (N=24), izvršena su mjerenja antropometrijskih karakteristika sa ciljem opisa morfološkog statusa mladih rukometaša, utvrđivanja razlika između 2 natjecateljske kategorije i utvrđivanja razlika između igračkih pozicija u svakoj kategoriji zasebno. Sklop mjera sastojao se od 4 mjere longitudinalne dimenzionalnosti skeleta, 9 mjera transverzalne dimenzionalnosti skeleta, 7 mjera tjelesnog volumena i 5 mjera sastava tijela. Dimenzije tijela mjerene su antropometrom, pelvimetrom i kliznim šestarom a sastav tijela Maltron BF-906 bioimpedancom. Analiza razlika izračunata je t-testom za nezavisne uzorke. Rezultati istraživanja pokazali su da se rukometaši dobi 12 i 14 godina značajno razlikuju u svim mjerama dimenzija tijela što je posljedica različitih faza rasta i razvoja (kasno djetinjstvo i pubertet). Razlike između ovih grupa ne postoje u varijablama postotak tjelesne masti i indeks tjelesne mase. Zbog atletskog morfološkog somatotipa obje uzrasne kategorije zaključeno je kako rukometni sport pozitivno djeluje na smanjenje potkožnog masnog tkiva i zdravstveni status mladih rukometaša koji je vidljiv iz njihove morfologije. Zbog faze sportskog razvoja u kojoj se ne dozvoljava rigidna specijalizacija igračkih pozicija, u kategoriji do 12 godina ispitanici se razlikuju samo na pozicijama kružnih napadača koji su nešto većeg volumena tijela od ostalih. U kategoriji do 14 godina uočljiva je selekcija igračkih pozicija tako da su vanjski i kružni napadači slične konstitucije ali značajno većih vrijednosti mjera longitudinalne dimenzionalnosti skeleta u odnosu na krilne igrače. Ukupno gledajući kružni napadači imaju veće vrijednosti svih mjenjenih morfoloških dimenzija, slijede ih vanjski igrači dok krilni igrači imaju najniže vrijednosti mjenjenih morfoloških varijabli.*

**Ključne riječi:** antropometrijske karakteristike, igračke pozicije, morfologija, rukomet

## Uvod

Stariji školski uzrast u cjelini gledano, predstavlja izuzetno senzitivno razdoblje za razvoj motorike djece, a pogotovo kada je riječ o učenju i usvajanju određenih motoričkih sposobnosti. Poznavanje antropoloških osobitosti pojedinih dobnih skupina sportaša i temeljnih pokazatelja njihovog zdravlja preduvjet je sigurnog, kvalitetnog i svrhovitog rada u sportu<sup>1</sup>. Naravno kada govorimo o kineziološkim aktivnostima djece, primarno je da su u toj aktivnosti većinom zastupljeni prirodni oblici kretanja i to prilagođeni sposobnostima uzrasta s ciljem povećavanja njihovih sposobnosti. Također, bilo bi poželjno da ta aktivnost utječe na sve tjelesne aspekte. Rukomet ispunjava većinu spomenutih kriterija, djeluje na skladno razvijanje tijela i zdravstveni status djece<sup>2</sup>. Antropometrijska mjerenja u rukometu služe kako bi se utvrdio zdravstveni status ali i pratio rast i razvoj mladih rukometaša. Svaka sportska igra zahtjeva selekciju i odabir igrača koji bi bili uspješni u toj igri. Proces odabira nedvojbeno je najodgovorniji i najzahtjevniji zadatak koji se postavlja pred rukometnog eksperta. Kod ulazne selekcije najčešće se koristi kriterij razine općih sposobnosti i osobina i to u prostoru motoričkih i morfoloških značajki. Rukomet, kao i većina sportova, zahtjeva mezomorfni tip građe tijela i minimum balastnog masnog tkiva. Djeca ovakvog morfološkog statusa (a uz to proporcionalne građe i s naglašenom longitudinalnom dimenzionalnošću skeleta) imati će bolje izgleda za uspjeh u rukometu<sup>2</sup>. Morfološki kriteriji se temelje na istraživanjima rukometne igre pomoću kojih se definira model igrača za pojedine igračke pozicije a koji mora biti u sprezi sa motoričko-funkcionalnim kriterijima<sup>3,4,5</sup>. Iz svega navedenog ishode glavni ciljevi rada: opisati morfološke karakteristike

rukometaša do 12 i do 14 godina, utvrditi razlike između kategorija, te utvrditi razlike između igračkih pozicija unutar pojedine kategorije.

### **Metode rada**

Uzorak ispitanika predstavljalo je 44 rukometaša 2 uzrasne kategorije: dječaci dobi do 12 godina (N=20) i dječaci dobi do 14 godina (N=24). Ispitanici su članovi Rukometne akademije „Balić-Metličić“ iz Splita, rukometnog staža od 3 godine te se natječu u 1. saveznoj ligi. Skup varijabli se sastojao se od 20 mjera tjelesnih dimenzija i 4 mjere sastava tijela: tjelesna visina (TV), tjelesna masa (TM), dužina ruke (DRUK), dužina šake (DŠAK), raspon šake (RAŠAK), dužina podlaktice (DPOD), širina ramena (ŠIRRAM), širina zdjelice (ŠIRZDJ), dijametar šake (DIJŠAK), dijametar ručnog zgloba (DIJRZ), dijametar lakta (DIJLAK), dijametar koljena (DIJKOLJ), dijametar stopala (DSTOP), širina stopala (ŠIRSTOP), opseg nadlaktice (OPNAD), opseg podlaktice (OPPOD), opseg prsnog koša (OPPRS), opseg abdomena (OPABD), opseg natkoljenice (OPNAT), opseg potkoljenice (OPNAT), postotak tjelesne masti (MAST%), indeks tjelesne mase (BMI), mjera bazalnog metabolizma (BMR), bezmasna masa tijela (LEANKG), količina vode u tijelu (WATER). Dimenzije tijela mjerene su antropometrom, pelvimetrom i kliznim šestarom dok je sastav tijela izmjereno Maltron BF-906 bioimpedancijom. Za potrebe ovog rada izračunati su parametri deskriptivne statistike; aritmetička sredina (AS), standardna devijacija (SD), minimalni i maksimalni rezultat (MIN i MAX) te simetričnost i zakrivljenost distribucije (SKEW i KURT). Varijable su potom testirane Kolmogorov-Smirnovljevim testom (KS) sa ciljem utvrđivanja normaliteta distribucije. T – testom za nezavisne uzorke utvrđena je razlika 2 natjecateljske kategorije kao i razlike među igračkim pozicijama (kružni napadači, vanjski igrači, krilni igrači) unutar pojedine kategorije. Zbog premalog broja vratari su izbačeni iz analiza pozicijskih razlika.

### **Rezultati i diskusija**

U tablici 1. prikazani su rezultati osnovnih deskriptivnih parametara mjenjenih varijabli. Kolmogorov-Smirnovljev test je pokazao da su sve varijable normalno distribuirane i da ne odstupaju značajno od normalne raspodjele (MaxD za N=44 iznosi 0,25,  $p < 0,01$ ) što omogućava daljnju statističku obradu podataka.

**Tablica 1.** Deskriptivna statistika svih ispitanika zajedno

VARIJABLE	N	AS±SD	MIN	MAX	SKEW	KURT	KS
TM	44	53,14±13,00	34,80	85,10	1,07	0,27	0,20
TV	44	161,92±10,88	145,00	186,00	0,51	-0,42	0,09
DRUK	44	70,20±4,71	59,30	79,50	0,20	-0,19	0,09
DŠAK	44	17,28±1,16	15,20	20,00	0,34	-0,44	0,12
RAŠAK	44	21,84±1,48	19,80	25,80	0,90	0,50	0,10
DPOD	44	43,23±3,10	36,80	49,00	0,24	-0,74	0,10
ŠIRRAM	44	34,65±2,77	29,80	40,60	0,56	-0,37	0,14
ŠIRZDJ	44	24,40±2,29	20,60	30,00	0,89	0,24	0,13
DIJŠAK	44	7,59±0,59	6,60	9,00	0,45	-0,65	0,13
DIJRZ	44	5,34±0,42	4,80	6,80	1,34	2,47	0,15
DIJLAK	44	6,27±0,48	5,40	7,30	0,40	-0,18	0,10
DIJKOLJ	44	9,56±0,55	8,80	10,90	0,64	-0,10	0,13
DSTOP	44	25,25±1,70	21,30	28,70	-0,08	-0,31	0,06
ŠIRSTOP	44	9,18±0,61	8,20	10,70	0,46	-0,50	0,11
OPNAD	44	24,66±3,25	19,60	34,00	1,15	1,62	0,16
OPPOD	44	22,70±1,85	19,30	27,80	0,89	1,07	0,13
OPPRS	44	78,26±8,78	66,70	104,80	1,29	1,60	0,16
OPABD	44	70,29±8,19	58,90	96,50	1,67	3,19	0,14
OPNAT	44	50,69±5,75	41,60	66,10	0,79	0,05	0,15
OPPOT	44	33,47±3,43	23,30	41,10	0,26	1,53	0,17
MAST%	44	9,61±2,46	5,20	16,90	0,64	1,05	0,11
BMI	44	20,08±3,48	14,88	32,04	1,89	4,43	0,17
BMR	44	1599,95±214,43	1283,00	2116,00	0,92	-0,05	0,19
LEANKG	44	47,00±10,36	32,60	72,70	1,15	0,48	0,21
WATER	44	34,41±7,58	23,90	53,20	1,15	0,48	0,20

LEGENDA: N-uzorak ispitanika, AS-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, MIN-minimalni rezultat, MAX-maksimalni rezultat, SKEW-koeficijent simetrije, KURT-koeficijent zakrivljenosti, KS-Kolmogorov-Smirnovljevi test

Tablica 2. prikazuje razlike, dobivene t-testom, između dvije kategorije ispitanika. Iz rezultata je vidljivo da se ispitanici statistički značajno razlikuju u svim varijablama osim indeksa tjelesne mase i postotka tjelesne masti. Ispitanici starije dobne kategorije imaju veće vrijednosti svih mjerenih tjelesnih dimenzija.

**Tablica 2.** Razlike između 2 kategorije utvrđene t – testom

VARIJABLE	AS±SD 96	AS±SD 98	t	p
TM	59,75±13,82	45,20±5,46	4,42	0,00*
TV	168,67±9,44	153,82±5,77	6,14	0,00*
DRUK	73,07±4,15	67,18±3,16	5,10	0,00*
DŠAK	17,94±1,07	16,58±0,79	4,61	0,00*
RAŠAK	22,68±1,48	20,95±0,84	4,57	0,00*
DPOD	45,26±2,56	41,10±2,02	5,75	0,00*
ŠIRRAM	36,20±2,73	33,01±1,69	4,47	0,00*
ŠIRZDJ	25,48±2,54	23,27±1,27	3,49	0,00*
DIJŠAK	7,93±0,54	7,22±0,40	4,73	0,00*
DIJRZ	5,56±0,45	5,12±0,22	3,99	0,00*
DIJLAK	6,50±0,51	6,03±0,30	3,61	0,00*
DIJKOLJ	9,81±0,57	9,29±0,38	3,48	0,00*
DSTOP	26,20±1,44	24,24±1,36	4,46	0,00*
ŠIRSTOP	9,55±0,55	8,79±0,39	5,12	0,00*
OPNAD	25,65±3,76	23,58±2,19	2,15	0,04*
OPPOD	23,56±1,98	21,70±1,05	3,76	0,00*
OPPRS	81,96±9,83	74,20±5,14	3,16	0,00*
OPABD	73,07±9,67	67,23±4,77	2,44	0,02*
OPNAT	52,39±6,36	48,82±4,43	2,09	0,04*
OPPOT	34,71±4,17	32,10±1,52	2,64	0,01*
MAST%	10,00±2,79	9,19±2,06	1,02	0,31
BMI	20,91±4,26	19,09±1,88	1,77	0,08
BMR	1718,10±224,56	1469,37±96,50	4,47	0,00*
LEANKG	52,39±11,30	41,04±4,37	4,10	0,00*
WATER	38,35±8,28	30,04±3,20	4,10	0,00*

LEGENDA: N-uzorak ispitanika, AS-aritmetička sredina, SD-standardna devijacija, t-vrijednost t testa, p-statistička značajnost, \*p<0.01

Rezultati razlika, ovisno o igračkim pozicijama, kategorije do 12 godina prikazane su u tablici 3. Krilnih igrača i kružnih napadača bilo je po 5 a vanjskih 10. Kružni napadači se od krilnih igrača razlikuju samo u varijabli DIJKOLJ, a od vanjskih igrača u varijablama TM, DIJRZ, BMI, BMR, LEANKG, WATER, OPNAD, OPPOD, OPPRS i OPABD. U svim spomenutim mjerenim varijablama kružni napadači imaju veće vrijednosti. Krilni i vanjski igrači značajno se razlikuju samo u varijabli OPABD pri čemu krilni imaju veći opseg.

**Tablica 3.** Razlike između igračkih pozicija kategorije do 12 godina utvrđene t – testom

VARIJABLE	AS P	AS K	p	AS P	AS V	p	AS K	AS V	p
TM	50,0	45,3	0,14	50,02	42,76	0,03*	45,28	42,76	0,31
TV	156,3	152,8	0,25	156,30	153,10	0,36	152,76	153,10	0,92
DRUK	68,6	67,3	0,39	68,64	66,41	0,24	67,26	66,41	0,66
DŠAK	16,9	16,4	0,30	16,86	16,54	0,48	16,38	16,54	0,75
RAŠAK	21,4	20,8	0,32	21,40	20,80	0,23	20,80	20,80	1,00
DPOD	41,6	41,0	0,60	41,60	40,91	0,56	41,00	40,91	0,94
ŠIRRAM	33,7	33,1	0,61	33,72	32,60	0,21	33,14	32,60	0,61
ŠIRZDJ	24,0	23,1	0,34	24,00	22,97	0,21	23,14	22,97	0,77
DIJŠAK	7,3	7,2	0,88	7,26	7,21	0,82	7,22	7,21	0,97
DIJRZ	5,3	5,2	0,43	5,26	5,02	0,05*	5,16	5,02	0,24
DIJLAK	6,2	6,0	0,16	6,22	5,95	0,11	6,00	5,95	0,78
DIJKOLJ	9,6	9,1	0,03*	9,62	9,23	0,07	9,08	9,23	0,39
DSTOP	24,7	23,6	0,16	24,70	24,34	0,64	23,60	24,34	0,39
ŠIRSTOP	8,8	8,8	0,81	8,84	8,77	0,71	8,76	8,77	0,97
OPNAD	25,4	23,9	0,26	25,38	22,53	0,03*	23,88	22,53	0,16
OPPOD	22,5	21,9	0,20	22,50	21,20	0,04*	21,90	21,20	0,20
OPPRS	78,6	75,3	0,36	78,56	71,45	0,02*	75,34	71,45	0,06
OPABD	70,1	69,9	0,95	70,08	64,47	0,03*	69,90	64,47	0,02*
OPNAT	50,4	48,4	0,31	50,44	48,23	0,44	48,38	48,23	0,96
OPPOT	33,0	31,9	0,24	33,04	31,75	0,17	31,86	31,75	0,89
MAST%	10,3	9,3	0,57	10,28	8,59	0,14	9,35	8,59	0,52
BMI	20,4	19,5	0,43	20,45	18,22	0,04*	19,47	18,22	0,17
BMR	1545,0	1473,5	0,21	1545,00	1429,90	0,04*	1473,50	1429,90	0,41
LEANKG	44,6	41,5	0,25	44,62	39,07	0,03*	41,50	39,07	0,28
WATER	32,7	30,4	0,25	32,66	28,61	0,03*	30,35	28,61	0,29

LEGENDA: AS P-aritmetička sredina kružni napadači, AS K-aritmetička sredina krilni igrači, AS V-vanjski igrači, p-statistička značajnost, \*p<0.01

Tablica 4. prikazuje razlike, ovisno o igračkim pozicijama, kategorije do 14 godina. Krilnih igrača bilo je 5, kružnih napadača 7 a vanjskih 10. Kružni napadači imaju statistički značajno veće vrijednosti od krilnih u varijablama TV, DRUK, DŠAK, RAŠAK, DPOD, DSTOP i BMR. Vanjski igrači se značajno ne razlikuju od kružnih napadača a od krila postižu značajno veće vrijednosti u varijablama TV, RAŠAK i DRUK.

**Tablica 4.** Razlike između igračkih pozicija kategorije do 14 godina utvrđene t – testom

VARIJABLE	AS P	AS K	p	AS P	AS V	p	AS K	AS V	p
TM	70,38	54,21	0,09	70,38	60,59	0,15	54,21	60,59	0,39
TV	176,70	160,71	0,01*	176,70	172,06	0,32	160,71	172,06	0,01*
DRUK	76,56	69,67	0,00*	76,56	74,33	0,25	69,67	74,33	0,03*
DŠAK	18,86	17,43	0,02*	18,86	18,04	0,15	17,43	18,04	0,29
RAŠAK	23,56	21,68	0,02*	23,56	23,26	0,70	21,68	23,26	0,05*
DPOD	47,26	43,38	0,01*	47,26	46,04	0,32	43,38	46,04	0,06
ŠIRRAM	37,60	34,67	0,08	37,60	37,21	0,79	34,67	37,21	0,08
ŠIRZDJ	27,16	24,18	0,12	27,16	25,64	0,27	24,18	25,64	0,30
DIJŠAK	8,20	7,75	0,20	8,20	8,05	0,60	7,75	8,05	0,30
DIJRZ	5,88	5,43	0,19	5,88	5,53	0,19	5,43	5,53	0,66
DIJLAK	6,88	6,33	0,11	6,88	6,58	0,15	6,33	6,58	0,34
DIJKOLJ	9,90	9,95	0,89	9,90	9,80	0,74	9,95	9,80	0,65
DSTOP	27,40	25,42	0,01*	27,40	26,32	0,17	25,42	26,32	0,26
ŠIRSTOP	9,96	9,58	0,25	9,96	9,44	0,10	9,58	9,44	0,61
OPNAD	28,06	25,01	0,31	28,06	25,21	0,11	25,01	25,21	0,92
OPPOD	24,68	23,09	0,29	24,68	23,71	0,38	23,09	23,71	0,53
OPPRS	87,38	79,06	0,26	87,38	82,96	0,33	79,06	82,96	0,48
OPABD	78,04	72,84	0,49	78,04	71,28	0,19	72,84	71,28	0,76
OPNAT	55,72	51,17	0,33	55,72	52,38	0,26	51,17	52,38	0,75
OPPOT	37,22	33,47	0,24	37,22	34,94	0,15	33,47	34,94	0,55
MAST%	11,40	9,80	0,57	11,40	9,33	0,33	9,80	9,33	0,75
BMI	22,88	20,88	0,56	22,88	20,32	0,26	20,88	20,32	0,80
BMR	1992,67	1617,86	0,04*	1992,67	1745,62	0,05	1617,86	1745,62	0,26
LEANKG	65,40	48,47	0,08	65,40	53,00	0,06	48,47	53,00	0,44
WATER	47,90	35,47	0,08	47,90	38,80	0,06	35,47	38,80	0,44

LEGENDA: AS P-aritmetička sredina kružni napadači, AS K-aritmetička sredina krilni igrači, AS V-vanjski igrači, p-statistička značajnost, \*p<0.01

Obzirom na dvogodišnju razliku u kronološkoj dobi ispitanika razlike u svim varijablama nisu iznenađujuće već očekivane. Radi se o tome da su ispitanici starije grupe ušli u pubertetsko razdoblje koje je povezano sa općim prirastom u dimenzijama tijela dok su mlađi ispitanici još uvijek u fazi kasnog djetinjstva u kojem je rast i razvoj nešto sporiji<sup>6</sup>. Izostanak značajnih razlika u postotku tjelesne masti i indeksu tjelesne mase posljedica je redovitog treninga od najmanje 3 godine, 3 do 5 puta na tjedan. Ispitanici obje kategorije postižu prosječne vrijednosti %MAST između 9% i 10%, a BMI između 19 i 21. Dosadašnja istraživanja govore nam da su ove vrijednosti zadovoljavajuće sa stanovišta zdravstvenog statusa<sup>6,7</sup>. Obzirom na srednje vrijednosti rezultata obje grupe moguće je zaključiti da većina ispitanika pripada mezomorfnom somatotipu fizičke konstitucije što je samo dokaz utjecaja rukometnog treninga na mlade rukometaše. Razlikovanje igrača po pozicijama u kategoriji do 12 godina govori nam kako su krilni igrači i kružni napadači slične konstitucije u ovom uzorku. Krilni igrači slične su konstitucije i sa vanjskim igračima dok kružni imaju značajno veću voluminoznost tijela u donosu na vanjske igrače. Iako to nije potvrdila statistička značajnost kružni napadači prednjače u svim mjeranim varijablama a to je posljedica specifičnosti igračke pozicije koju igraju. Čak i u ovoj dobi treneri će prilikom biranja igračkih pozicija na mjesto kružnog napadača postaviti one najkrupnije zbog lakšeg izdržavanja fizičkog kontakta koji je na ovoj poziciji dominantan. Važno je zamijetiti kako jedna od najvažnijih mjera koja se koristi u selekciji rukometaša

uopće ne razlikuje igračke pozicije – tjelesna visina. Ovo je posljedica prethodno spomenute faze rasta i razvoja u kojoj se nalaze ispitanici ali također i sustava treniranja koji u ovom uzrastu još uvijek strogo ne specijalizira igračke pozicije. Sa fazom specijalizacije u rukometu se kreće tek nakon puberteta pa se može dogoditi da igrač koji je u ovoj dobi igrao jednu poziciju u budućnosti igra neku sasvim suprotnu<sup>8</sup>. Rezultati pozicijskih razlika u kategoriji do 14 godina govore kako je specijalizacija igračkih mjesta u ovoj dobi značajnija u odnosu na prethodno analiziranu kategoriju. Slično kao i u seniorskom rukometu, vanjski igrači i kružni napadači se ne razlikuju u morfološkim mjerama dok se obje grupe od krilnih igrača statistički značajno razlikuju u većini mjera longitudinalne dimenzionalnosti skeleta. Ova pojava je logična obzirom da za uspješnost igre krilne pozicije nije presudna visina već neke motoričke sposobnosti kao što su brzina, agilnost ili eksplozivna snaga<sup>5</sup>. Kod vanjskih igrača i kružnih napadača uspješnost igranja u velikoj je korelaciji sa tjelesnom visinom i ostalim morfološkim parametrima koji o njoj ovise, tako da je i treneri uzimaju kao jedan od eliminacijskih kriterija pri izboru igračke pozicije<sup>4,5</sup>.

### **Zaključak**

U svim sportovima pa tako i u rukometu postupak selekcije igrača izvodi se, između ostalog, na osnovi morfoloških karakteristika sportaša. Osim selekcijske uloge redovito mjerenje spomenutih karakteristika omogućava praćenje rasta i razvoja pojedinca a shodno time određivanje njegovog djelomičnog potencijala i izbor igračke pozicije. Ovisno o zadacima u igri rukometne pozicije zahtijevaju različite morfološke tipove igrača. Rezultati ovog istraživanja upućuju na sljedeće zaključke:

- rukometaši dobi 12 i 14 godina značajno se razlikuju u svim mjerama dimenzija tijela što je posljedica različitih faza rasta i razvoja (kasno djetinjstvo i pubertet),
- grupe se ne razlikuju u međusobno povezanim varijablama postotak tjelesne masti i indeks tjelesne mase, a kako vrijednosti tih varijabli govore o mezomorfnom somatotipu zaključujemo kako rukometni sport pozitivno djeluje na morfološke karakteristike,
- u kategoriji do 12 godina nema rigidne specijalizacije po igračkim pozicijama pa se ispitanici razlikuju samo na pozicijama kružnih napadača koji su nešto većeg volumena tijela,
- u kategoriji do 14 godina dominantna je selekcija igračkih pozicija tako da su vanjski i kružni napadači slične konstitucije ali značajno većih vrijednosti mjera longitudinalne dimenzionalnosti skeleta u odnosu na krilne igrače,
- ukupno gledajući iako ne postoje statistički značajne razlike kružni napadači imaju veće vrijednosti svih mjerenih morfoloških dimenzija, slijede ih vanjski igrači dok krilni igrači imaju najniže vrijednosti mjerenih varijabli,

Na kraju se može zaključiti kako se mladi rukometaši pozicijski više razlikuju što su dobne kategorije višeg ranga što je očekivano obzirom na faze sportskog ali i biološkog razvoja. Svi rezultati ovog

istraživanja odnose se na uzorak na kojem je ono provedeno i obzirom na deficite ovakvih istraživanja spomenute populacije i sporta ostavlja prostora za daljnji istraživački rad.

## Literatura

1. Mišigoj-Duraković Kinantropologija – biološki aspekti tjelesnog vježbanja, Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu. 2008.
2. Rogulj N., Foretić N. Škola rukometa – udžbenik, Znanstveno-sportsko društvo Grifon, Split. 2007.
3. Malić Z. Rukomet – pogled s klupe, Kustoš, Zagreb. 1999.
4. Srhoj V., Marinović M., Rogulj N. Position specific morphological characteristics of top-level male handball players, Collegium Antropologicum, 26/1, 2002.
5. Šibila M., Pori P. Position-related differences in selected morphological body characteristics of top-level handball players, Collegium Antropologicum, 33/4, 2009.
6. Malina R., Bouchard C., Bar-Or O. Growth, Maturation, and Physical Activity-2nd Edition, Human Kinetics. 2004.
7. Nešić N. Odnos koordinacije i indeksa tjelesne mase, 17. ljetna škola kineziologa RH, Rovinj. 2008.
8. Pori P., Kovačić S., Bon M., Dolenc M., Šibila M. Various age category – related differences in the volume and intensity of the large-scale cyclic movements of male players in team handball, Acta Univ. Palacki. Olomuc. 35/2, 2005.

## ANTHROPOMETRIC CHARACTERISTICS OF HANDBALL PLAYERS AGE 12 AND 14

### Summary

*With the aim of the description of the morphological status of young handball players, determining the difference between the two competitive categories and determining the difference between playing positions in each category separately, measurements of anthropometric characteristics were performed in a sample of 44 handball players, 2 age groups: boys aged under 12 years (N = 20) and boys aged under 14 years (N = 24). The complex of measures consisted of 4 measures of longitudinal skeleton dimensionality, 9 measures of transverse skeleton dimensionality, 7 measures of body volume and 5 measures of body composition. The dimensions of the body were measured by anthropometer, pelvimeter, sliding caliper and body composition with Maltron BF-906 bioimpedance. The analysis of differences was calculated by t-test for independent samples. The results showed that the handball players aged 12 and 14 differ significantly in all measures as a result of the different phases of growth and development (late childhood and puberty). The differences between groups do not exist in percentage of body fat and body mass index. It was concluded that handball sport has a positive effect on reducing body fat and health status of young handball players, which is evident from their morphology athletic somatotype. Because of the sports development phase which does not allow a rigid specialization of playing positions in the category up to 12 years, respondents differ only in positions of pivot that have greater body volume than players in other positions. The category of up to 14 years reveals a stronger selection influence on playing positions so that the pivots and backs have a similar constitution, but also significantly higher values of longitudinal dimension of the skeleton measures in relation to the wing players. Generally, pivots have higher values of all measured morphological dimensions, followed by backs as wing players have the lowest value of the measured morphological variables.*

**Key words:** anthropometric characteristics, handball, morphology, playing positions



# KRITIČKA ZNANOST O ODGOJU I RAZUMIJEVANJE POLOŽAJA DJECE I MLADIH U SAVREMENOJ EDUKACIJSKOJ KRIZI

Tufekčić A

Filozofski fakultet Tuzla, Bosna i Hercegovina

## Sažetak

*Kritička znanost o odgoju se šezdesetih godina XX stoljeća javlja kao poseban pravac unutar znanosti o odgoju i to na osnovama kritičke teorije društva. Osnovno polazište u razumijevanju odgojno–obrazovne zbilje unutar ovog pravca predstavljala je kritika ideologije kako bi se objasnio utjecaj društvenih procesa i ideologija na odgoj i obrazovanje. Svrha i cilj odgoja i obrazovanja iz ugla kritičke znanosti o odgoju jeste težnja ka zrelosti i samoodređenju a što vodi do emancipacije i razvoja solidarnosti. Emancipacija i solidarnost kao svrhe odgoja dovode do oslobađanja djece i mladih od različitih oblika podčinjavanja tj. do oslobađanja za zrelost i samoodređenje. Zadatak svih naših promišljanja odgoja i obrazovanja, iz ugla kritičke znanosti o odgoju, jeste istraživanje i oblikovanje pedagoškog djelovanja s ciljem razjašnjavanja problema samoodređenja, demokratizacije i emancipacije. Savremeno društvo je obilježeno velikom edukacijskom krizom. Položaj djece i mladih u ovoj krizi determinisam je i postulatima tzv. “neoliberalne pedagogije” u kojoj počesto odgoj i obrazovanje prerastaju u svoju suprotnost. Tako se iza zvučnih, a počesto ispraznih koncepata poput “slobodni odgoj” ili “obrazovanje usmjereno na učenika” krije prepuštanje djece i mladih samima sebi i njihovo potčinjavanje različitim ideologijama savremenog društva potrošnje. Zbog svega toga nameće se pitanje da li možemo i da li trebamo analizirati postojeću savremenu edukacijsku krizu iz ugla kritičke znanosti o odgoju koja je u zadnjih nekoliko desetljeća bila zanemarivana u našim promišljanjima odgoja i obrazovanja. U radu je, u tom smislu, dat prikaz analize položaja djece i mladih u savremenoj edukacijskoj krizi na osnovama kritičke znanosti o odgoju.*

**Ključne riječi:** kritička znanost o odgoju, djeca i mladi, edukacijska kriza, emancipacija, zrelost i samoodređenje.

## Uvod

Kritička znanost o odgoju javila se u drugoj polovini (šezdesetih godina) XX stoljeća. Njen nastanak predstavlja težnju jednog dijela pedagoga u Njemačkoj da znanost o odgoju strukturiraju na osnovnim polazištima i temeljnim karakteristikama kritičke teorije društva. Najistaknutiji predstavnici ovog pravca unutar znanosti o odgoju su Klaus Mollenhauer, Herwig Blankertz, Wolfgang Klafki, Hermann Giesecke i Wolfgang Lempert. Naslanjajući se, dakle, na najvažnije teze kritičke teorije društva, predstavnici kritičke znanosti o odgoju smatraju da je kritika ideologiji osnovno polazište u razumijevanju odgojno–obrazovne zbilje pa samim tim i temeljna zadaća znanosti o odgoju. Ovim polazištem i temeljnom zadaćom nastoji se objasniti društveni kontekst odgoja i odgajanja tj. utjecaj društvenih procesa i ideologija na odgoj i obrazovanje čime se „odgojna praksa prosvjećuje o samoj sebi čime se, npr. učiteljima, pomaže da spoznaju obično nezapaženu ovisnost odgojno-obrazovnog sustava o vladajućim društvenim strukturama“<sup>1</sup>. Tako se želio ostvariti jedan otklon od empirijske /biheviorističke znanosti o odgoju kao i od duhovnoznanstvene pedagogije koje nisu kritički rasvijetljavale društvene okolnosti u kojima se dešava odgojno zbijanje kao ni društvene zahtjeve koji se postavljaju pred odgoj i obrazovanje. Temeljno pitanje kritičke znanosti o odgoju, s toga, jesu odgoj i obrazovanja koji za cilj i svrhu imaju težnju ka emancipaciji a koja vodi do zrelosti, samoodređenju i razvoja solidarnosti. Emancipacija i solidarnost kao svrhe odgoja dovode do oslobađanja djece i mladih od različitih oblika podčinjavanja tj. do oslobađanja za zrelost i samoodređenje<sup>2</sup> „Emancipacija

znači oslobađanje subjekta – u našem slučaju mladeži u ovom društvu – iz uvjeta koji ograničavaju njihovu racionalnost i s njom povezanu društvenu djelatnost<sup>2</sup>. Iako kritička znanost o odgoju već krajem sedamdesetih godina XX stoljeća gubi svoju kritičko – teorijsku „oštricu“ u seciranju postojećih društvenih i pedagoških odnosa nameće se pitanje da li možemo i da li trebamo analizirati postojeću savremenu edukacijsku krizu, a samim tim i položaj djece i mladih u našoj društvenoj i odgojno – obrazovnoj zbilji iz ugla kritičke znanosti o odgoju koja je u zadnjih nekoliko desetljeća bila zanemarivana u našim promišljanjima odgoja i obrazovanja. Stoga ćemo u nastavku prikazati neke najvažnije odrednice savremene edukacijske krize i njenom utjecaju na život djece i mladih u našoj društvenoj zbilji i to na osnovama najvažnijih teorijskih polazišta kritičke znanosti o odgoju.

### **Neke odlike savremene krize odgoja i obrazovanja**

U odgoju kao „najkraćem putu čovjekovog uzdizanja do humaniteta“<sup>3</sup> se krije *conditio sine qua non* kad je u pitanju čovjekov razvojni put i njegovo postajanje ljudskim bićem. Nezamislivo je i nemoguće pronaći neki oblik ljudskog društva u bilo kom historijskom razdoblju, a niti neku ljudsku individuu, koji u svojim osnovama postojanja ne sadrže postupke i načine osvajanja i prenošenja spoznaja, u najširem značenju ove riječi, nužnih za njihov opstanak, mijenjanje i transformiranje. Zbog toga odgoj u sebi uvijek nosi „društveno“ i „individualno“ ne kao suprotnosti ili isključivosti već kao dvije odrednice koje se međusobno prožimaju i pojačavaju. Na razini „društvenog“ govorimo o utjecaju starijih na mlađe, uvođenju mladih u društveni svijet i osvojeni sistem društvenih znanja i vrijednosti, a na razini „individualnog“ govorimo o odgojivosti koja i omogućava ovaj utjecaj i uvođenje. „Među svim svojstvima po kojima se čovjek bitno razlikuje od drugih bića posebno mjesto svakako pripada odgojivosti. Upravo ga odgojivost čini jedinim istinskim društvenim bićem – bićem koje svoju bit, kulturu i svrhu vlastite egzistencije, ne zadovoljava već samim rođenjem, već tek životom i odgojem u zajednici“<sup>4</sup>. Suočavamo se danas sa mnogim problemima koji su direktno ili indirektno povezani sa odgojem i obrazovanjem. „Današnji svijet nije samo slika novih otkrića i napretka nego (i) svojevrsna predstava nasilja i drama čovjekovog moralnog djelovanja i življenja. I pored suvremenog znanstvenog i tehnološkog napretka čovječanstva, naše vrijeme registrira čitav niz nasrtaja i napada na ljudski život (alkoholizam, narkomanija, različiti oblici eutanazije, genetičke manipulacije, koristoljubivo presađivanje organa, mučenja, smaknuća, ubijanja, terorizam, ratovi, zločini, genocidi)... Očito je da moralni napredak ljudskog roda danas ne ide u korak s njegovim intelektualnim napretkom“<sup>5</sup>. Osim ovih problema u današnjem globalnom i informatičkom dobu posebna pažnja je usmjerena prema interkulturalnom odgoju koji za cilj ima zajednički i miran život ljudi koji dolaze iz različitih kultura sa svim raznolikostima koje u svojoj ukupnosti čine jedinstvenost svijeta. „U pokušajima da se odgovori na ove probleme i izazove, kao i da se na njih nađu „pedagoška rješenja“, često posežemo za danas tako frekventnim terminom koji ponekad postaje svrha sam sebi, a on je „reforma odgojno-obrazovnog sustava“<sup>6</sup>. Za fenomen odgoja, uz koji se neraskidivo veže i fenomen obrazovanja, je svojstveno to da je on uvijek u reformi zbog toga što su odgoj i obrazovanje sami po sebi reforma i promjena. Nesreća je

počesto u tome što svaki put kad se pristupi njihovom reformiranju dolazi do takvih pojava da mislimo da je sve ono što je iza nas zaostalo, a da smo mi ti koji će izgraditi „savremeni, moderni, efikasni“ sistem odgoja i obrazovanje. Takva mišljenja se nerijetko uzdižu i na nivo velikih „znanstvenih“ i „stručnih“ dostignuća i proglašavaju se „najboljim“ rješenjima. U biti, do toga dolazi uglavnom zato što se najveći dio pažnje usmjeri uvijek na formu, a da suština ostane „netaknuta.“ Ovo se itekako može primijeti u reformskim vratolomijama kod nas u kojima se između ostalog dešava i to da se jedan puki pedocentrizam formulisan u sljedećim sintagmama „dijete u centru pažnje“ ili „škola prijatelj djeteta“, prikazuje kao jedan od najboljih rješenja za organizaciju školskog rada. Koliko god se ove ideje kod nas prikazivale kao nove, iznijecemo lično zapažanje da su one potrošene i prevaziđene ideje jer u svojoj biti su ustvari „proizvodnja“ ograničene radne snage za „savremeno doba“. Pored brojnih reformi i dalje se suočavamo sa velikim nedaćama u savremenom svijetu (ratovi, stradanja ljudi, glad i nepismenost u XXI stoljeću) koje su uglavnom „kreacija“ onih koji su školovani i koji posjeduju ogroman broj znanstvenih informacija kojima se ne čuva, nego na razne načine uništava čovjek<sup>6</sup>. Nužno se nameće i tako jednostavno a nadasve složeno pitanje: zbog čega je to tako? U pokušaju odgovora na ovo pitanje evidentno je i to da je u razvoju pojedinih pedagoških oblasti i njihovoj primjeni u pedagoškom radu, pogotovu onom koji se odnosi na školu i nastavni rad, došlo do zanemarivanja ili svojevrsnog (neobičnog) udaljavanja od temeljnih antropoloških odrednica i polazišta odgoja i obrazovanja. Ovaj problem pojašnjava profesor Mujo Slatina<sup>3</sup> kroz analizu škole s obzirom na odgoj kao ljudsku i odgoj kao društvenu potrebu: „U našoj nastavnoj praksi dominira kognitivni model škole...Škola koja je samo sredstvo snadbijevanja društva upotrebljivim radnicima počiva na pogrešnim antropološkim pretpostavkama.“ Sve ovo leži u osnovama savremene edukacijske krize. Smatramo zanimljivim zapažanje profesora Nikole Pastuovića<sup>7</sup> da „edukacijska kriza nije samo obrazovna nego je i odgojna. Zanimljivo je kako je odgojna kriza detektirana kasnije nego obrazovna, iako je, sudeći prema najnovijim analizama, opasnija za održivi razvoj od obrazovne. Odgojna kriza je složenija i manje transparentna od obrazovne. To se vidi već iz popisa nekih važnijih uzroka odgojne neučinkovitosti škole.“ Sljedeće pitanje je: Kakav je položaj djece i mladih u recentnoj edukacijskoj krizi? Mogući odgovor na ovo pitanje jeste i da su djeca i mladi najčešće prepušteni sami sebi. Počesto se iza tako zvučnih termina kao što su „slobodni odgoj“, „demokratsko obrazovanje“, „škola prijatelj djeteta“, „dijete u centru pažnje“ i sl. krije nezainteresovanost odraslih za suštinske potrebe i probleme djece i mladih. Drugim riječima kazano djecu i mlade oslobađamo onih aktivnosti i „napora“ koje oni prirodno i sa aspekta razvoja vlastite ličnosti nužno trebaju doživljavati i proživljavati, dok s druge strane pred njih postavljamo određene forme ponašanja i djelovanja koje pripadaju svijetu odraslih. U školama je evidentno da pod izgovorom razvijanja „slobodnih i kreativnih ljudi“ ostavljamo djecu bez optimalnog razvoja njihovih životnih snaga i specifičnih ljudskih obilježja. To se dešava kroz permanentno razvijanje „kulture nerada“ u školama s jedne strane i razvijanje „ideologije uspjeha“ s druge strane. Nerazvijanje svih potrebnih kompetencija kod djece i mladih u procesima formalne edukacije na čudan i opasan način kompeziramo lažnom slikom uspješnosti. Ilustraciju za ovu tvrdnju

možemo pronaći u činjenici da su rijetki slučajevi da neka naša osnovna škola ima prosječnu ocjenu na kraju školske godine ispod 4,30. I bez samog analiziranja nelogičnosti i problematičnosti koncepta prosječne ocjene na nivou škole razvija se prostor ozbiljnih sumnji u ovakav uspjeh. Osim toga nužno se javlja i propitivanje kakve posljedice ova pojava ima na sam društveni položaj djece i mladih. Dok ih na svojevrsni način „opčinjavamo školskim uspjehom“ i nepomišljamo da sagledamo na kojoj razini se kod djece i mladih razvijaju personalne kompetencije važne za slobodan i samosvjestan život u XXI stoljeću. U samom procesu edukacije djecu i mlade lišavamo ovih kompetencija a za uzvrat razvijamo „prezaštitnički“ odnos prema njima koji se želi prikazati kao „briga o djetetu“. Primjer onoga što u kolokvijalnom svakodnevnom govoru označavamo kao „štela“ na najzorniji način pokazuje apsurdnost ovakvog načina uplitanja u rast i razvoj mladih ljudi. Pored toga počesto se djeca i mladi nađu u brisanom prostoru između porodice i škole koje jedna drugoj prebacuju odgovornost za situacije u kojima djeca i mladi stavljaju do znanja da se nalaze u stanju zanemarenosti i nebrige dok istovremeno tu nezainteresovanost za razvoj djece i mladih kao slobodnih, samoaktualiziranih ličnosti, ličnosti koje su spremne na kritičko promišljanje životnih realiteta objašnjavaju time da djeci jednostavno žele omogućiti „slobodni“ i „nesmetan“ razvoj. Prisjetimo se riječi Hannah Arendt izrečenih još sredinom XX stoljeća: „Proizlazi da dijete oslobođeno autoriteta odraslih nije oslobođeno, već podvrgnuto još gore i doista tiranskom autoritetu, tiraniji većine... Reakcija djece na ovaj pritisak je ili konformizam ili maloljetnička delikvencija, ili, što je dosta često, mješavina oboje<sup>8</sup>. Dodajmo ovome i to da su rezultati pedagoških istraživanja na polju porodičnog odgoja pokazali da prezaštićena djeca u konačnici pokazuju slične osobine ličnosti kao i tzv. odbačena djeca. Nadalje, duboko ideologizirane obrazovne institucije, veoma izraženi negativni aspekti skrivenog kurikuluma (konformizam, potčinjavanje, nesposobnost svjesnog nepristajanja na stanja poniženosti, razvijanje pasivnih crta volje i karaktera i sl.) a koji su vjerna slika naših savremenih društvenih procesa ne omogućavaju emancipaciju, zrelost i samoodređenje pojedinca i razvijaju nekritičko prhvatanje ideologije društva potrošnje gdje se sve pretvara u potrošnu robu. „Jednostavno rečeno, umjesto da roditelji (*a i škole* – opaska A.T.) uče djecu društveno prihvatljivom ponašanju, oni se trude što više i što brže ispunjavati želje svoje djece. Ta transformacija jednog od ključnih procesa u društvu povezana je s prijelazom iz društva rada u društvo potrošnje, te s procesima individualizacije i subjektivizacije“<sup>9</sup>. Nastojanja tzv. neoliberalne pedagogije koji su zaista, sloterdijanski kazano, previše lijepa da bi bila istinita direktno su upravljena ka podčinjavanju djece nepotrebnim oblicima vladavine čovjeka nad čovjekom ili skupine ljudi nad drugim skupinama. S toga, položaj djece i mladih, kvaliteta njihovog života u procesima edukacije u današnjim vremenima i društvenim zbiljama svakako traže i aktuelizaciju programa kritičke znanosti o odgoju, jer „pokušaj utemeljene kritike postojećih pedagoških odnosa je bez sumnje opravdan“<sup>2</sup>. Emancipatorska edukacija podrazumijeva razvijanje mogućnosti kod djece i mladih da učestvuju u sadašnjem i nekom novom svijetu na paradigmi kritičkog promišljanja, jer „obrazovanje je i polje na kojem pokazujemo volimo li svoju djecu dovoljno da ih ne tjeramo iz svog svijeta i ne prepuštamo

njima samima, da im ne oduzimamo priliku da pokušaju nešto novo, već da ih unaprijed pripremimo na zadaću obnavljanja tog našeg svijeta“<sup>8</sup>. Za ovo smo uvijek svi odgovorni.

### **Zaključak**

Kritička znanost o odgoju pruža ako ne cjelovit i do kraja razvijen koncept, onda bar jedan vrlo važan segment u lepezi različitih teorijskih i empirijskih pristupa sagledavanja savremene edukacijske krize kao i fenomena odgoja i obrazovanja uopće. U svim vremenima i na svim prostorima ljudskoga življenja moguće su i javljaju se različite ideologije koje na svojevrsne načine zarobljavaju različite društvene institucije pa tako i sferu edukacije. Uvijek je nastojanje da se odgoj i obrazovanje razriješe brojnih stega i problema sa sobom donosilo i nove oblike ideološkog podčinjavanja. Teorijski koncepti kritičke znanosti o odgoju pomažu da u svemu tome jasnije i pedagoški izraženije promišljamo i osmišljavamo situaciju i položaj djece i mladih, i to poradi njih samih.

### **Literatura**

1. Gudjons H. Pedagogija – temeljna znanja. Zagreb: Educa, 1994; 37.
2. König E., Zedler P. Teorije znanosti o odgoju – uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu. Zagreb: Educa, 2001; 137.
3. Slatina M. Škola između odgoja kao ljudske i odgoja kao društvene pojave, u: Seljubac, S. (ur.) Zbornik radova sa okruglog stola 3 – 4, Tuzla: Behram-begova medresa, 2001; 365.
4. Polić M. Čovjek – Odgoj – Svijet – mala filozofijsko-odgojna razložba. Zagreb: Kruzak, 1997; 150.
5. Slatina M. Od individue do ličnosti – uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe, 2005; 11.
6. Tufekčić A. Etnopedagogija kao znanstvena disciplina, u: Pilić, Š. (ur.) Školski vjesnik – Časopis za pedagoška i školska pitanja, Vol. 58, broj 3, srpanj – rujun 2009., str. 265 – 279, Split: Hrvatski pedagoško – književni zbor Ogranak Split, Filozofski fakultet sveučilita u Splitu, Fakultet prirodoslovno – matematičkih znanosti u Splitu, 2009; 266.
7. Pastuović N. Edukologija – Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen, 1999; 23-24 .
8. Arendt H. Kriza u obrazovanju, u: „Up&underground“ – Časopis za umjetnost, teoriju i aktivizam, br. 9/10. [http://www.upunderground.com/pdf/0910/0910hannah\\_arendtkriza\\_u\\_obrazovanju.pdf](http://www.upunderground.com/pdf/0910/0910hannah_arendtkriza_u_obrazovanju.pdf), 1954; (preuzeto 7. feb-ruara 2008).
9. Nikodem K. Religija i obitelj, u: Socijalna ekologija: [časopis za ekološku misao i sociološki istraživanja okoline](#), Vol. 19, No. 2, Zagreb: Hrvatsko sociološko društvo, Zavod za sociologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, 2010; 174 .

# PREVREMENO PENZIONISANJE OSOBA SA OŠTEĆENJEM VIDA

Žigić V., Banovački I.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu

## Sažetak

*Ovaj rad predstavlja deo šireg istraživačkog projekta koji je u toku i tretira problem prevremenog penzionisanja osoba sa oštećenjem vida u radno produktivnoj dobi. Osnovni cilj istraživanja se odnosi na utvrđivanje uzroka ovog stanja u cilju prevazilaženja postojeće situacije. U početnoj fazi istraživanja je učestvovalo 10 ispitanika različitog pola, stepena oštećenja i etiologije vida, starosti, obrazovanja i profesije. Korišćen je intervju kao metoda prikupljanja podataka. Rezultati istraživanja ukazuju na osnovne parametre koji uzrokuju prevremeno penzionisanje, a odnose se na oblast profesionalne orijentacije, zdravstvenog stanja (pogoršanje stanja vida i druga oboljenja), loša ekonomska situacija u državi i zatvaranje firmi i nedovoljna motivacija za rad. Zaključak ima praktične implikacije i ukazuje na primenu odgovarajućih mera koje služe kao osnova za prevenciju prevremenog penzionisanja osoba sa oštećenjem vida.*

**Ključne reči:** *prevremeno penzionisanje, osobe oštećenog vida, radno produktivna dob.*

## Uvod

Prevremeno penzionisanje je česta pojava kada su u pitanju osobe sa oštećenjem vida. Od svih kategorija penzionera najčešća je kategorija invalidskih penzionera. Pravo na invalidsku penziju imaju osobe koje su trajno nesposobne za rad počev od onog koji ne zahteva bilo kakvu stručnu spremu pa do veoma složenih poslova<sup>1</sup>. Potpuna radna nesposobnost tj. invalidnost je nastala usled promene u zdravstvenom stanju uzrokovane povredom na radu ili van rada, profesionalnom bolešću ili bolešću koju nije moguće otkloniti medicinskom rehabilitacijom. Pod profesionalnom bolešću se podrazumeva bolest koja je nastala kao rezultat dugog i neposrednog štetnog uticaja procesa i uslova rada na radnom mestu ili radnih zadataka koje zaposleni obavlja. Neprofesionalne ili bolesti stečene van rada su one koje su nastale pod uticajem štetnih faktora iz opšte životne sredine ili njihova pojava nije neposredno povezana sa profesijom i radnim zadacima osobe. Kao posledica navedenih povreda ili oboljenja može se pojaviti invalidnost<sup>2</sup>. čl. 21 Procena invalidnosti zaposlenog se ne vrši prema njegovoj kvalifikaciji ili profesiji kojom se bavio<sup>1</sup>. Pod kojim uslovima se može ostvariti invalidska penzija? Invalidska penzija se može ostvariti ukoliko je do povrede ili bolesti na radu ili van rada došlo pre navršenih godina života potrebnih za starosnu penziju. Zakon o penzijskom i invalidskom osiguranju omogućava prevremenu penziju osobama do 20 godina ako imaju najmanje 1 godinu staža osiguranja, osobama do 25 godina ako imaju najmanje 2 godine staža, do 30 godina ako imaju najmanje 3 godine staža i osobama starijim od 30 godina ako imaju najmanje 5 i više godina staža osiguranja. 2. čl. 25 Predhodnim zakonom o penzijskom i invalidskom osiguranju iz 1997. god. ovim osobama je bila omogućena prekvalifikacija, dokvalifikacija ili raspoređivanje na drugo radno mesto ako su u III kategoriji invalidnosti. 1 Ovaj proces bismo mogli ukratko nazvati profesionalnom rehabilitacijom. Da bismo bolje razumeli ovaj pojam reći ćemo da prema Žigić V. , Lipovac profesionalnu rehabilitaciju definiše kao: "Niz mera i postupaka koji treba da omoguće invalidu uključivanje ili povratak u aktivan profesionalni život. Aktivan profesionalni život znači da je invalid adaptiran na starom ili novom radnom mestu i da postiže odgovarajući nivo produktivnosti koji

postizu ostali radnici u toj delatnosti uz adekvatan ili maksimalan stepen zadovoljstva<sup>3</sup>.“ Dodajemo da je novim zakonom o penzijskom i invalidskom osiguranju ukinuta ova mogućnost. Opcija profesionalne rehabilitacije tj. prekvalifikacije i dokvalifikacije je retko izbor osoba sa oštećenjem vida. Uglavnom se odlučuju za prevremeno penzionisanje. Upravo ovo nas je navelo da se obuhvatnije bavimo ovom tematikom. Pojavila su se neka pitanja na koja nismo imali odgovore. Zašto veliki broj osoba sa oštećenjem vida odlučuje da ode u prevremenu penziju u radno najproduktivnijem dobu? Šta ih je nateralo da se penzionišu nakon samo nekoliko godina rada? Zašto im je to privlačnije nego da su u radnom odnosu i da odu u penziju kada dospeju u zakonom propisane godine za opštu populaciju? Da bismo dobili odgovore na ova pitanja odlučili smo da izvršimo istraživanje kojim ćemo ispitati problem prevremenog penzionisanja osoba sa oštećenjem vida.

### **Metode rada**

Podaci koje iznosimo u ovom radu su deo šireg istraživanja. Ovde ćemo se osvrnuti na onaj deo istraživanja koji obuhvata podatke o osobama oštećenog vida sa teritorije Beograda. Analizom statističkih podataka saveza slepih došli smo do značajnih informacija. Na teritoriji Beograda prema podacima iz statističkog obrasca od 31. 12. 2009. god. ima ukupno 1885 osoba sa oštećenjem vida. Od toga je 1701 slepih, i 184 slabovidih osoba. Od ovog broja je 1567 slepih i 169 slabovidih osoba koje nisu školskog uzrasta. Zaposlenih u zaštitnim radionicama, ustanovama za slepe i slabovide, savezu, poljoprivrednom domaćinstvu, otvorenoj privredi i u samostalnoj delatnosti ima svega 186 slepih i slabovidih. Nezaposlenih osoba ima 121, a penzionera ukupno 1211. Ovu grupu čine osobe različitog penzionerskog statusa i to starosnih 320, invalidskih 749 i porodičnih 142. 4 Jasno je da kategoriji invalidskih penzionera pripada najviše ljudi. Cilj istraživanja bio je utvrditi razloge za prevremeno penzionisanje osoba sa oštećenjem vida. Istraživanje je izvršeno u Beogradu u septembru i oktobru 2010. god. Učestvovalo je 10 ispitanika koji su članovi saveza slepih i slabovidih Beograda i svi su ispunjavali uslov da su prevremeno penzionisani. Istraživanje smo počeli sa analizom statističkih podataka iz statističkog obrasca Gradske organizacije slepih Beograda. Zatim smo se obratili Republičkom savezu slepih od kog smo dobili podatke o najčešćim profesijama i razlozima prevremenog penzionisanja. Ključni podaci su prikupljeni metodom intervjua. Za prikupljanje potrebnih informacija od ispitanika korišćen je upitnik koji je sadržavao pitanja iz više oblasti. Time smo želeli da dobijemo odgovore na pitanja koja će nam ukazati na razloge prevremenog penzionisanja. Pitanja su bila iz oblasti biografije i etiologije, obrazovanje i edukacija, zapošljavanje i penzionisanje i socijalizacija. Oblast biografija i etiologija je sadržala pitanja koja su zahtevala odgovore o godini i mestu rođenja osobe, porodičnoj situaciji (sa kim živi, da li je porodica potpuna ili nepotpuna, kakvi su odnosi u porodici itd.), dijagnoza oštećenja vida i kada je postavljena, tok lečenja i informacije o stanju vida sve do trenutka penzionisanja. Oblast koja se odnosi na obrazovanje i edukaciju je sadržala pitanja kojima smo želeli saznati stepen obrazovanja ispitanika i koju je osnovnu i srednju školu završio tj. Da li se obrazovao u specijalnoj ili redovnoj školi i na kom pismu. Takođe

smo težili ka tome da saznamo i da li je ispitanik išao na neke obuke. Naredna oblast upitnika, zapošljavanje i edukacija su bili usmereni na to da dobijemo podatke o tome kada,gde, kako se zaposlio ispitanik kakvi su bili odnosi sa kolegama, da li je samostalno odlazio na posao i zašto i kada se penzionisao. U okviru ove oblasti važna su nam bila i pitanja kojima smo od ispitanika želeli da saznamo da li je bilo moguće sprečiti penzionisanje i ko i kako je to mogao uraditi. Oblast socijalizacije je sadržala pitanja koja su nam dala više informacija o društvenom životu ispitanika kako u instituciji u kojoj je radio tako i u privatnom životu. Bili smo usmereni na saznanja o kontaktima sa vršnjacima tokom perioda obrazovanja, međuljudskim odnosima sa kolegama u i van ustanove u kojoj su radili i ostvarivanju prijateljstva sa ljudima kako sa oštećenjem vida tako i bez oštećenja. Sve ovo je trebalo direktno ili indirektno da nam ukaže na to šta bi mogli biti razlozi prevremenog penzionisanja. Upitnik je imao cilj da proveriti tačnost pretpostavki o tome koji bi to razlozi mogli biti. Neke od tih pretpostavki su:

- I. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog dodatnih oštećenja ili oboljenja
- II. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog pogoršanja stanja vida ili je pak isto nastupilo tokom života i/ ili rada
- III. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zato što nije izvršena potrebna adaptacija radnog mesta i prostora
- IV. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog prikrivenog ili otvorenog odbacivanja od strane kolektiva ili poslodavca i loše socijalizacije i integracije u ustanovi
- V. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog nesamostalnosti u orijentaciji i kretanju
- VI. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog zatvaranja ustanove ili zbog ukidanja tog radnog mesta
- VII. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog vršenja pritiska da se to učini, od strane rukovodećih osoba u firmi u kojoj je osoba zaposlena
- VIII. Prevremeno penzionisanje je bilo krajnji cilj osobi sa oštećenjem vida prilikom zapošljavanja što uključuje i nedovoljnu motivisanost za rad

### **Rezultati i diskusija**

Ispitanici su se razlikovali po polu, starosti kao i godinama kada su se penzionisali, etiologiji i stepenu oštećenja vida, obrazovanju i zanimanju kojim su se bavili. U istraživanju je učestvovalo 10 ispitanika, 4 osobe muškog i 6 ženskog pola. Starost ispitanika se kretala od 37 do 61 godine, prosečna starost je 48, 9. Po mestu rođenja i gde su živeli pre nego što su se preselili na teritoriju Beograda zbog školovanja, grupi rođenih na ovoj teritoriji pripada više njih nego grupi onih iz unutrašnjosti. Govoreći o etiologiji i stepenu oštećenja vida možemo reći da su bili zastupljeni oštećenje n. Optici, glaukom,



oštećenje očnog dna, katarakta, microftalmus conunctivitis sa miopia, ablatio retinae i katarakta. Između ispitanika su prisutne razlike i kada je u pitanju vreme nastanka oštećenja vida ali i stepena. Važno je istaći da se kod većine ispitanika procenat vida menjao tokom života, opadajući kontinuirano ili periodično. Kada je reč o obrazovanju, možemo reći da je redovnu osnovnu školu završilo najmanje ispitanika, dok je škole za decu sa oštećenjem vida Škola za decu oštećenog vida „Veljko Ramadanović“ i Osnovna škola za zaštitu vida „Dragan Kovačević“. Srednje škole koje su završili su za TT manipulanta, fizioterapeuta, srednju trgovačku, gimnaziju i Filozofski fakultet- psiholog. Prvo zaposlenje je usledilo u dobi od 23, 5 godina u proseku za sve ispitanike. Opseg je od 18 do 30 godina. Važno je znati da je za ukupan broj ispitanika prosek čekanja na prvi posao 3, 3 godina a interesantno je da je opseg od 3 meseca do 11 godina. Zanimljiv je i podatak da se većina ispitanika penzionisala a da nisu menjali ustanovu u kojoj su se prvi put zaposlili. Od njih je samo nekolicina menjala radno mesto u okviru iste ustanove. Oni koji su menjali ustanovu u kojoj su se prvi put zaposlili, to su činili isključivo iz razloga što je to preduzeće zatvoreno ili više nije bilo potrebe za tim radnim mestom te je ukinuto. Prosečan broj godina radnog staža je 17, 3 a opseg se kreće od 9 do 28 godina. Svi koji su po obrazovanju fizioterapeuti i tt manipulanti kao i jedan trgovac radili su na tom radnom mestu. Jedan ispitanik koji je bio psiholog radio je na radnom mestu telefoniste i sekretara saveza slepih i slabovidih. Mali broj ispitanika radio je van struke. Niko od ispitanika nije radio na nekom od rukovodećih mesta u nekoj ustanovi ili na bilo kom radnom mestu intelektualca. Prosečna starost ispitanika u vreme penzionisanja je bila 40, 7 godina a opseg je od 31 do 55 godina. Informacije koje smo dobili od Republičkog saveza slepih i slabovidih, ukazuju na to da su najčešće profesije telefonista, fizioterapeuta, psihologa, defektologa, pomoćnih radnika kao što su plastičar i metalostrugar i rad u tzv. Zaštitnim radionicama tj. preduzećima za profesionalnu rehabilitaciju i osposobljavanje. Ovaj savez iznosi da se slepi i slabovidni uglavnom odlučuju na invalidsku penziju. Ipak ovde ističu da treba razlikovati dve grupe ljudi i to one koji su bili slepi ili slabovidni i radili na određenom radnom mestu u skladu sa svojim vizuelnim sposobnostima i kao takvi se penzionisali. Drugu grupu čine osobe koje nisu imale oštećenje vida ali je do oštećenja došlo kasnije tokom života. Ovo oštećenje je moglo nastupiti usled povrede na radu ili iz drugih razloga te su stoga postali invalidski penzioneri. Ove osobe nisu znale, mogle ili želele da obave prekvalifikaciju ili su bile u starosnoj dobi kada su smatrali da to nije adekvatno rešenje za njih.

Prema informacijama kojima savez raspolaže, neki od razloga za invalidsku penziju su:

- Zdravstveni problemi (dodatna oštećenja ili oboljenja);
- Neadekvatan tretman na poslu tj. neobezbeđenost radnog mesta koje je bilo u skladu sa njihovim potrebama i sposobnostima. Ovome se može priključiti i neaktivnost na poslu tj. nepostojanje radnih zadataka;
- Skromne zarade koje su ih navodile da teže ka tome da ostvare sigurne prihode kao što je penzija;
- Porodična penzija iz istih razloga, pogotovu ako su roditelji imali visoka primanja;

- Fiktivno zapošljavanje tj. zapošljavanje najčešće u zaštitnim radionicama. Ovde nije retkost da se osobe oštećenog vida samo vode u evidenciji kao zaposlene ali defakto ne rade. U tom slučaju su težili ka tome da ostvare onoliko godina radnog staža koliko je po zakonu potrebno da bi dobili penziju;
- Situacije kada pretili opasnost od zatvaranja firme, ukidanja tog radnog mesta ili se pak to već dogodilo i došlo je do otpuštanja, retkost je da se slepi i slabovidni odluče na prekvalifikaciju ili dokvalifikaciju. Češće je da rešenje ovog problema predstavlja invalidska penzija;
- Nesamostalnost u orijentaciji i kretanju. Naime, postoje slepe i visokoslabovide osobe koje ne mogu samostalno da se kreću jer nisu osposobljeni, ili imaju višestruki hendikep što im onemogućava ovu samostalnost. Problem je naravno, ne samo u osobama oštećenog vida već i u njihovim porodicama i društvu koji ne pružaju slobodu i potrebne uslove za samostalno kretanje osoba oštećenog vida ili mogućnost personalne asistencije. Pozitivnu stranu ovog problema čini postojanje službe prevoza članova saveza slepih na teritoriji Beograda. Ipak ova usluga nije zastupljena u onoj meri koliko je potrebno;
- Porodica, koja smatra da je bolje rešenje prevremeno penzionisanje nego da je osoba oštećenog vida u radnom odnosu i da je uvek neko vodi na posao i s posla. Ovo posebno važi za neretke situacije kada je zarada skromna;
- Diskriminacija, neprihvatanje od strane kolektiva ili naprosto loša integracija samih slepih i slabovidnih;
- Pritisak od strane poslodavca u privatnim preduzećima kada su iskorištene pogodnosti koje država daje onome ko primi u radni odnos osobu sa hendikepom.

Republički savez slepih i slabovidnih nam daje još jednu interesantnu informaciju koja se odnosi na to da postoji još jedna mogućnost za podnošenje zahteva za invalidsku penziju a to je da sama osoba oštećenog vida uplaćuje sebi penzijsko invalidsko osiguranje potreban broj godina kako bi na taj način mogla da podnese zahtev za prevremenu penziju. U daljem tekstu ćemo izneti obrazloženja o tome da li su naše pretpostavke o razlozima prevremenog penzionisanja tačne ili ne. Do ovih saznanja smo došli na osnovu rezultata istraživanja.

#### I. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog dodatnih oštećenja ili oboljenja

Većina ispitanika je upravo ovo navela kao razlog penzionisanja. Interesantan je podatak da su svi fizioterapeuti upravo iz ovog razloga doneli odluku o prevremenom penzionisanju. Iako je razlog svima problem zdravstvene prirode ipak postoje razlike. Naime, ispitanici su navodili različita oboljenja koja su ih na to naterala kao što je npr. poremećaj u radu bubrega koji je doveo do dijalize a ona pak do osećaja slabosti i gubitka snage, zamora koji su svakako otežavajući faktor kada je u pitanju rad fizioterapeuta koji mora da radi masaže. Isto tako kao posledica neretko teškog fizičkog rada fizioterapeuti su dolazili u situaciju da se kod njih javljaju problemi sa srcem i kičmom. Poremećen rad srca i bolovi u kičmi onemogućavaju im da obave kvalitetnu masažu a dovode i do

daljeg pogoršanja njihovog zdravlja. Takođe, i primarno oboljenje koje je dovelo do oštećenja vida može da prouzrokuje probleme koji otežavaju rad. Tako npr. glaukom uzrokuje glavobolje i bolove u oku.

- II. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog pogoršanja stanja vida ili je pak oštećenje vida nastupilo tokom života i rada

Kod osoba kod kojih se oštećenje vida pojavilo tokom života, nakon završenog obrazovnog procesa i zapošljavanja, upravo ono predstavlja povod za invalidsku penziju. Ukoliko to oštećenje sve vreme napreduje, a ako je nastalo kao posledica povrede može doći do dodatnih oštećenja i da ta osoba postane radno nesposobna. Upravo ovo je bio slučaj i u našem istraživanju. Kod ispitanika je oštećenje vida nastalo kao posledica dva uzastopna udara u predelu glave. Ovaj udarac je doveo do nastanka katarakte a kasnije je došlo i do moždanog udara koji je stvorio dodatne teškoće u funkcionisanju. Zanimljivo je da smo u uzorku ispitanika imali i slabovide osobe koje su i pored toga što je njihovo oboljenje progresivno, čega su oni bili svesni i znali da mogu ostati bez najmanjeg procenta vida, odabirali profesije koje zahtevaju vizuelne sposobnosti. Stoga i ne čudi da invalidska penzija predstavlja jedino rešenje za nekoga ko je izgubio sposobnost čitanja i pisanja a smatra da u godinama posle 40- te prekvalifikacija nije rešenje.

- III. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje iz razloga što nije izvršena potrebna adaptacija radnog mesta i prostora

Navodi ispitanika koji su radili kao fizioterapeuti, tt manipulanti ili knjigovođe ističu da im nije bila potrebna adaptacija radnog mesta i prostora u bilo kom obliku. Slepili ili visokoslabovidi su mogli da obavljaju svoj posao i bez ili sa minimalnim vizuelnim sposobnostima. Nasuprot tome za niskoslabovide ili osobe opšte populacije koje su tokom života izgubile znatan procenat vida adaptacija ne bi imala značaja.

- IV. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog prikrivenog ili otvorenog odbacivanja od strane kolektiva ili poslodavca i loše socijalizacije i integracije u ustanovi

Najveći broj ispitanika nije imao problema u komunikaciji i odnosu sa kolegama. Kažu da nije bilo problema ni sa jedne ni druge strane. Kada su počeli da rade u ustanovi ostvarili su dobar odnos i iako je svako imao svoj posao, nekada su pomagali jedni drugima ili samo razgovarali o tome i sličnim situacijama. Čak i ako nije dolazilo do toga svakako niko nije mogao da kaže da je bilo kada u bilo kojoj situaciji primetio da neko od kolega ima neko loše mišljenje o njemu. Ipak ni od strane samih ispitanika nije primetno da su pomislili na to da bi neko od kolega mogao da im postane prijatelj i da ostvare bliži kontakt. Evidentno je da su razgraničavali posao od privatnog života ali ipak ne možemo reći da se nisu uklopili u kolektiv i da je to mogao biti uzrok penzionisanja. Nasuprot ovoj grupi ispitanika ima i onih koji su ostvarili izuzetno dobre odnose sa kolegama. Neki od njih su i sada čak posle više godina u penziji u kontaktu sa nekim od kolega i posećuju se. Iako su ispitanici razvrstani u ove dve grupe i niko ne navodi da je bilo problema u komunikaciji smatramo da postoji objašnjenje za

to. Kako i sami ispitanici kažu a verovatno da i jeste tačno, doba u kome su oni proveli najveći deo svog radnog staža je bio period kada među ljudima nije vladala ljubomorai pohlepa. Oni sami ističu da je svako imao dovoljno dobre prihode da je mogao biti zadovoljan. Takođe su bili zastupljeni izleti, putovanja i sportske igre i sl. Što je omogućavalo da se radnici bolje upoznaju i zbliže. Tek kasnije sa pogoršanjem ekonomske situacije u državi i učestalim otkazima ljudi su postajali zavidni.

V. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog nesamostalnosti u orijentaciji i kretanju

Kada govorimo o samostalnom kretanju možemo reći da je samo jedan ispitanik bio koji je slep i nema razvijenu ovu sposobnost. Ipak ovo nije predstavljalo uzrok prevremenog penzionisanja kada je u pitanju konkretno ova osoba. Prema njegovim navodima razlog je bio osećaj nelagodnosti u kolektivu po povratku nakon višegodišnjeg odsustva. Ovome dodaje i želju da provodi više vremena sa svojom porodicom kako je upravo u tom periodu odsustva postala majka. Pretpostavka je da pored ovoga što ispitanik navodi, razlog može biti i nedostatak motivacije za rad. Kada su u pitanju ostali ispitanici pomenućemo da su se slepi kretali koristeći beli štap dok su slabovidikoristili svoj vid. Oni koji nisu bili potpuno sigurni u svoje vizuelne mogućnosti i zbog bezbednosti nosili su sklopljen štap.

VI. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog zatvaranja ustanove ili zbog ukidanja tog radnog mesta

Ovo predstavlja još jedan od čestih uzroka prevremenog penzionisanja. Naime, najveći broj ispitanika je zbog zatvaranja preduzeća u kome je radilo ili ukidanja radnog mesta odlučilo da se penzioniše. Ovaj isti razlog je doveo do toga da su neki od njih prinuđeni da promene stanovu i radno mesto što je nešto kasnije rezultiralo takođe penzionisanjem. Ispitanik koji je bio u ovoj situaciji zaposlio se u zaštitnoj radionici i duboko razočaran svojim položajem i osećajući se beskorisnim na poslu na koji čak nije morao ni da odlazi svakodnevno, penzionisanje je video kao bolje rešenje. Kaže da mu je nedostajala dinamičnost koju je do tada imao u drugoj ustanovi i na drugom radnom mestu koja je činila da se oseća korisnim i zato bude zadovoljan svojim poslom. Ovo je bila suprotnost koja mu nije odgovarala. Važno je naglasiti da oni koji su bili prinuđeni da se penzionišu iz ovih razloga tvrde da bi ostali i dalje na tom radnom mestu u istoj ustanovi da su mogli i da nisu bili prinuđeni da odu. Neki od njih su shvatali da sve lošije poslovanje ustanove može dovesti do toga da izgube posao dok su neki već ostali bez posla tako da su nakon određenog vremena provedenog na tržištu rada ili bolovanju podneli zahtev za invalidsku penziju.

VII. Osobe sa oštećenjem vida se odlučuju za prevremeno penzionisanje zbog vršenja pritiska da se to učini, od strane rukovodećih osoba u firmi u kojoj je osoba zaposlena

Niko od ispitanika nije naveo da je postojala neka situacija koju bi ovako okarakterisao. Nikada nisu приметili bilo kakav znak koji bi ukazivao na to da neko u ustanovi u kojoj rade vrši na njih pritisak da odu iz iste.

## VIII. Prevremeno penzionisanje je bilo krajnji cilj osobi sa oštećenjem vida prilikom zapošljavanja što uključuje i nedovoljnu motivisanost za rad

Od svih ispitanika niko nije dao podatke koji bi išli u prilog prevremenom penzionisanju kao cilju pri zapošljavanju. Svaki ispitanik je imao želju da se zaposli da bi imao sigurne prihode od kojih bimogao da se izdržava ali i da bi bio uključen u društveni život. Nedovoljna motivisanost se pojavljuje u situacijama kada sama osoba sa oštećenjem vida shvati da su okolnosti u državi ili ustanovitakve da je izvesno da će ostati bez posla a nije moguće da se zaposli na drugom mestu. Ovo posebno važi za telefoniste koji su imali izrazito velik problem kada je masovno započeto sa primenom digitalnih centrala. Međutim i fizioterapeuti su kao prepreku zapošljavanju osoba sa oštećenjem vida ili promeni radnog mesta navodili samo oštećenje vida. Ovaj problem je bio prisutan i u situacijama kada su neki od njih hteli da nastave školovanje na višoj školi. Kroz razgovor sa ispitanicima na ovu temu primetna je nezainteresovanost za borbu i osećanje bespomoćnosti.

### **Zaključak**

Uzevši u obzir rezultate istraživanja koje se odnosi samo na ispitanike na teritoriji Beograda koje je deo šireg istraživanja možemo izneti neke zaključke ali koje stoga nije moguće generalizovati. Prevremeno penzionisanje je često posledica narušenog zdravstvenog stanja. Ovo je slučaj sa osobama koje su se bavile napornim fizičkim radom više godina kontinuirano ili je u pitanju progresivno oboljenje koje je uzrok oštećenja vida. Drugi razlog koji je bio uzrok prevremenog penzionisanja je zatvaranje ustanove u kojoj je ispitanik bio zaposlen. Uz ovo možemo pomenuti ukidanje radnog mesta na kome je osoba radila. Da bi se sprečilo da ova dva razloga i u budućnosti dovode do invalidskog penzionisanja potrebno je obaviti adekvatnu profesionalnu orijentaciju. Ovo bi bilo rešenje mnogih problema jer bi se učenicima preporučivala zanimanja u skladu sa njihovim sposobnostima. Naravno da za uspeh ovog procesa treba uzeti u obzir i potrebe tržišta rada tj. Odabirati zanimanja koja ne „izumiru“ i koje je traženo. Važno je uvek imati na umu vizuelne mogućnosti kao i prognozu za određene dijagnoze. Ukoliko je u pitanju progresivno oboljenje, učenika treba uputiti na zanimanje koje će moći da obavlja i ako dođe do potpunog gubitka vida. Razlog, koji se istina nije često javljao ali se ipak javio jeste nedovoljna motivisanost. Govoreći o tome ali i o predhodno pomenutim razlozima ponovili bismo da u svemu izrazito važnu ulogu ima profesionalna orijentacija. Ovim treba mladim ljudima pomoći da odaberu profesiju koja je u skladu sa njihovim zdravstvenim sposobnostima i interesovanjima. Samo tako je moguće izbeći pojavu prevremenog penzionisanja osoba sa oštećenjem vida u radno produktivnom dobu. Tako se povoljno utiče na njihovu finansijsku situaciju, socijalizaciju a svakako i ekonomsku situaciju u državi.

### **Literatura**

1. Vuković D. Socijalna sigurnost. Drugi deo Sistem penzijskog i invalidskog osiguranja. Beograd, 2009: 85- 125.
2. Zakon o penzijskom i invalidskom osiguranju, "Službeni glasnik RS", 2003.

3. Žigić V., Radić-Šestić M. Zapošljavanje osoba oštećenog vida i oštećenog sluha. Beograd: 5- 8.
4. Statistički obrazac. Beograd: Gradska organizacija slepih, 2009.

## **EARLY RETIREMENT OF VISUALLY IMPAIRED PEOPLE**

### **Summary**

*This paper is a part of a wider research project which is in progress and it deals with the problem of **early** retirement of persons with visual impairment in productive working age. The main aim of the research relates to the identification of the causes of this condition in order to overcome existing situations. The initial phase of the research included 10 patients of different sex, degree of impairment and vision etiology, age, education and profession. We used interview as a method of data collection. The results indicate the main parameters that cause early retirement, and refer to the field of vocational guidance, health status (deterioration of eyesight and other diseases), poor economic situation in the country and the closure of companies and the lack of motivation to work. Conclusion has practical implications and points to the application of appropriate measures that serve as the basis for the prevention of early retirement of persons with visual impairment.*

**Key words:** *early retirement, the visually impaired, productive working age.*

# PRIMENA BT-A U LEČENJU SPASTIČNE DISFONIJE

Živković Z.

*Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju, Beograd*

## Sažetak

*Spastična disfonija je bolest još uvek nepoznate etiologije, dosta je retka i javlja se kod ljudi u različitim životnim dobima. Karakteriše je distonijska hiperaktivnost mišića larinksa. Njihovim nevoljnim pokretima znatno se pogoršava fonacija, a zanimljivo je da se javlja samo tokom govora. Ranije se tretirala najčešće medikamentno (sedativi i neuroplegici) i putem različitih fonijatrijskih vežbi. Kasnije su primenjivani i određeni hirurški zahvati. Svojim odličnim rezultatima BT terapija se nametnula kao najbolji i najčešći način tretiranja ovog poremećaja. Prvi put je BT terapiju u lečenju spastične disfonije primenio Blitzer 1984. godine. Nakon toga je ova procedura stekla veliku popularnost. Uobičajeno BT terapija za faringolaringealnu distoniju se izvodi bez bolničkog lečenja<sup>1</sup>. Kako za pacijente, tako i za medicinske radnike BT terapija spastične disfonije predstavlja vrlo zadovoljavajući način lečenja<sup>4</sup>. Praktično svi pacijenti imaju korist od BT terapije, a stepen poboljšanja je ponekad začuđujući. U mnogim slučajevima je moguće povratiti skoro normalan govor. Kod pacijenata sa abduktorskim oblikom spastične disfonije rezultati lečenja su nepovoljniji. Ali u tim slučajevima kod većine pacijenata se stanje приметно poboljša. Terapeutski efekti BT terapije spastične disfonije se obično javljaju nakon 2-3 dana, maksimum dostižu posle 4-5 dana, a zatim traju od 2 do 9 meseci, sa prosečnim trajanjem od oko 4 meseca. Primena BT terapije u lečenju spastične disfonije je sasvim realna i prihvatljiva. Njene osnovne prednosti su jednostavnost (bolničko lečenje je uglavnom nepotrebno), neinvazivnost i, pre svega, odlični rezultati lečenja, kao i mali sporedni efekti. Njeni nedostaci su relativno visoka cena, posebno za naše uslove, ograničeno vreme trajanja (mora se ponavljati svakih nekoliko meseci), i, možda, kratak period primene usled čega eventualni štetni efekti nisu još sasvim poznati.*

**Ključne riječi:** BT-a, liječenje, spastična disfonija

## Uvod

Cilj ovog kratkog rada je da ukaže na jedan, u svetu prilično rašireni, a kod nas još uvek redak način lečenja spastične disfonije. Radi se o primeni BT-a ili botulinum toksina, supstance koju proizvodi bakterija *Clostridium botulinum*. Iako visoko toksično, ovo kompleksno jedinjenje u vrlo malim dozama pokazuje izvanredne rezultate u lečenju spastične disfonije. Ovi rezultati značajno prevazilaze rezultate drugih oblika lečenja. Pri tome sporedni efekti su skoro zanemarljivi. Spastična disfonija je bolest još uvek nepoznate etiologije, dosta je retka i javlja se kod ljudi u različitim životnim dobima. Karakteriše je distonijska hiperaktivnost mišića larinksa. Njihovim nevoljnim pokretima znatno se pogoršava fonacija, a zanimljivo je da se javlja samo tokom govora. Ranije se tretirala najčešće medikamentno (sedativi i neuroplegici) i putem različitih fonijatrijskih vežbi. Kasnije su primenjivani i određeni hirurški zahvati. Svojim odličnim rezultatima BT terapija se nametnula kao najbolji i najčešći način tretiranja ovog poremećaja. Ovde će biti reči upravo o načinu primene BT-a u lečenju spastične disfonije.

## Šta je BT-botulinum toksin?

BT-botulinum toksin je supstanca sa najvećim toksičnim potencijalom od svih prirodnih i sintetizovanih jedinjenja. On je izazivač botulizma, bolesti koja se klinički karakteriše pogoršanjem vida, pojavom dvostrukih ili nejasnih slika, produžavanjem i neosetljivošću zenica, zatim gastrointestinalnim simptomima, mučninom, otežanim gutanjem, suvim ustima i, na kraju, paralizom

respiratornih mišića, kao i drugim lokalnim ili opštim parezama. Botulizam je poznat još od perioda srednjeg veka, a javljao se kao posledica trovanja hranom. Kliničku sliku botulizma je prvi opisao nemački lekar Justinus Kerner 1822.god, a ovu bolest sa njenim uzročnikom bakterijom *Clostridium botulinum* prvi je povezao belgijski naučnik Van Ermengem 1895<sup>1</sup>. *Clostridium botulinum* je anaerobna, gram-pozitivna, štapičasta bakterija. Njene spore se u odsustvu vazduha i izložene specifičnim pH-vrednostima transformišu u vegetativnu formu i proizvode BT. Zbog ekstremno visokog toksičnog potencijala, BT je istraživao kao potencijalno biološko oružje u brojnim vojnim laboratorijama. Na sreću, do danas još uvek nije korišćen u vojnim sukobima. BT je jedna od najsmrtonosnijih poznatih supstanci. Ubija izazivajući akutnu mišićnu paralizu. Period inkubacije i prognoza ishoda zavise od unete doze. Pri jakim dozama simptomi se javljaju u roku od četiri sata, nakon čega ubrzo nastupa smrt. Ideja o korišćenju BT-a u terapijske svrhe potiče još od gore navedenog Justinusa Knera. Međutim, tek 1950.g kanadski neurofiziolog Vernon Brooks ukazuje na moguće korišćenje BT-a u smanjenju mišićne hiperaktivnosti<sup>1</sup>. Prvu kliničku primenu BT nalazi u oftalmologiji za lečenje strabizma. Dugo godina su oftalmolozi tražili način da izbegnu operacije kod strabizma, pokušavajući da blokiraju spoljne očne mišiće. Testirane su brojne supstance, ali zbog značajnih sporednih efekata od njih se odustalo. Dr. Alan Scott iz San Franciska je prvi primenio BT u lečenju strabizma krajem 70-ih godina XX veka<sup>1</sup>. Nakon toga BT terapija je brzo prihvaćena od strane neurologa i korišćena je za tretiranje raznih oblika distonije. BT se sada uspešno koristi u lečenju brojnih poremećaja koje karakterišu preterana ili neodgovarajuća mišićna kontrakcija. Tu spadaju sve fokalne distonije, spastične disfonije, analni spazam, vaginizam, tikovi, tremori itd. U poslednje vreme BT se koristi i u kontroli bola kod visokog pritiska ili migrene.

### **Način delovanja BT-a**

S hemijskog aspekta, BT je mešavina različitih proteina. Biološki aktivna komponenta BT-a je BT neurotoksin, koji se sastoji iz dva polipeptidna lanca, lakšeg i težeg, koji su povezani jednom disulfidnom vezom<sup>1</sup>. Ovaj neurotoksin je kompleksan i vrlo nestabilan makromolekul. Promene pH vrednosti i izlaganje svetlosti ili toploti izazivaju njegovo razaranje i gubitak biološke aktivnosti. Dosad je poznato sedam različitih tipova BT-a, koji su označeni kao A, B, C, D, E, F i G. Terapijsku primenu za sada ima, uglavnom, BT tipa A. U kontaktu sa mišićnim tkivom BT izaziva njegovu parazu. Stepenu ove paraze se dobro kontroliše količinom ubrizganog BT-a. Takođe, ovako indukovana paraza je skoro isključivo ograničena na ciljani mišić. U mišićnom tkivu BT-neurotoksin se svojim teškim lancem vezuje za holinergične nervne završetke, dok njegov laki lanac u nervnom završetku protolitički blokira proteine, koji transportuju acetilholin u ćelijski zid. Trajanje jedne BT terapije je oko tri meseca, nakon čega dolazi do re-inervacije tretiranog tkiva. Višestrukom uzastopnom primenom BT terapija ne izaziva nikakvu trajnu denervaciju tretiranog tkiva<sup>1</sup>. Osnovna prednost BT-a je u tome što u normalnim, terapijskim dozama ne izaziva skoro nikakve štetne sporedne efekte.



Lokalne iritacije tkiva ili mišićne nekroze nisu primećene. Takođe, nisu primećene ni alergijske komplikacije.

### **Faringolaringealna distonija**

Termin distonija opisuje specifičan oblik nevoljne mišićne hiperaktivnosti<sup>1</sup>. Može biti uzrokovana brojnim i različitim bolestima ili stanjima. Jedan od oblika distonije je faringolaringealna distonija. Ubedljivo najčešći oblik faringolaringealne distonije je spastična disfonija. Znatno ređa je faringealna distonija, koja se uglavnom dešava u kombinaciji sa lobanjskom (kranijalnom) distonijom. Jednako retka je i kombinacija faringealne distonije i laringealne distonije. Još jedan vrlo redak oblik laringealne distonije je laringealna spastična dispneja. Iako se faringolaringealna distonija može pojaviti u sklopu široko raširene distonije, faringolaringealna distonija ne predstavlja početnu lokalizaciju raširene distonije<sup>1</sup>.

### **Spastična disfonija**

Termin spastična disfonija opisuje distonijsku hiperaktivnost mišića larinksa što uzrokuje pogoršanu fonaciju<sup>1</sup>. Budući da se distonijska mišićna hiperaktivnost dešava skoro isključivo tokom govora, a nikako spontano, spastična disfonija je tipična govorom izazvana distonija. Fonacije koje nisu povezane sa govorom, kao na primer pevanje, često nisu narušene. Za spastičnu disfoniju se smatra da je psihogene etiologije, ali se sa sigurnošću ne može isključiti neurogena komponenta<sup>2</sup>. Prema najnovijim shvatanjima izgleda da je spastičnoj disfoniji osnova organski poremećaj centralnog nervnog sistema, koji se komplikuje psihogenim faktorima i oni kasnije dominiraju kliničkom slikom bolesti. Za ovo oboljenje je karakteristično da je normalan tok fonacije i govora prekidano pojavom sakadirajućeg (jecajućeg) spazmodičnog glasa<sup>2</sup>. Ovi simptomi su toliko upadljivi i karakteristični da se dijagnoza često postavlja samo slušanjem pacijenta. U slučaju spastične disfonije, pacijenti se žale na deformisan i prigušen glas, koji se povremeno prekida. Tok govora je spor i oklevajući. Kao i kod drugih oblika distonije, simptomi su jače izraženi u uslovima fiziološkog i fizičkog stresa. Dispneja nije karakteristika spastične disfonije, iako pacijenti mogu imati ograničen protok vazduha, zbog oklevajućeg toka govora. Spastičnu disfoniju je prvi opisao Traube (1871)<sup>3</sup>. Ranije se smatralo da je to vrlo redak poremećaj, ali noviji izveštaji govore o tome da često ostaje nedijagnostifikovan. Zanimljivo je da se mnogo češće javlja kod žena nego kod muškaraca i to u odnosu od čak 8:1<sup>3</sup>. Srednja starost pacijenata sa spastičnom disfonijom iznosi 48-50 godina, mada se vrlo retko može javiti u drugoj deceniji života, pa sve do devete decenije. Iako još nije sasvim utvrđena nasledna osnova za spastičnu disfoniju, kod oko 12% pacijenata bilo je sličnih distoničnih poremećaja u porodici<sup>4</sup>.

### **Oblici spastične disfonije**

Ubedljivo najčešći oblik spastične disfonije je aduktorski oblik, u kome se distonijska mišićna hiperaktivnost dešava kod aduktora (mišića primicača) glasnih žica, kod krikotiroidnog mišića, lateralnog krikoaritenoidnog mišića i kod interaritenoidnog mišića. Na ovaj oblik otpada oko 80-95% svih slučajeva spastične disfonije<sup>5</sup>. Znatno ređi je abduktorski oblik, kod koga se distonijska mišićna hiperaktivnost dešava kod abduktora (mišića odmicača) glasnih žica i kod zadnjeg krikoaritenoidnog mišića. Ovaj oblik karakteriše tipična hipofonija. Mešavina aduktorskog i abduktorskog oblika je moguća, ali je ekstremno retka<sup>1</sup>. Spastična disfonija pripada grupi fokalnih distonija. To su distonije koje pogađaju svega nekoliko mišića. Spastična disfonija, kao i ostali neuromotorni poremećaji je često povezana sa tremorom. Tremor najčešće pogađa šake, glavu i glas i osnovna frekvencija mu je 6-8 Hz. Kod spastične disfonije tremor pogađa larinks, a ponekad uključuje farinks, glavu, pa čak i šake.

### **BT terapija faringolaringealne distonije**

Prvi put je BT terapiju u lečenju spastične disfonije primenio Blitzer 1984.godine. Nakon toga je ova procedura stekla veliku popularnost. Uobičajeno BT terapija za faringolaringealnu distoniju se izvodi bez bolničkog lečenja<sup>1</sup>. Nakon potpune anestezije faringolaringealne mukoze, ciljani mišići se pregledaju laringoskopski. Oprema za primenu BT-a se sastoji od leptir kanile sa savitljivom cevčicom u okviru specijalno dizajniranog instrumenta. Prednost peroralne tehnike je optimalna kontrola mesta ubrizgavanja. U anatomski nepovoljnim uslovima faringolaringealna BT terapija se može obaviti i pod opštom anestezijom, pri čemu je neophodna kratka hospitalizacija pacijenta. Kao alternativa peroralnom pristupu, za aduktorski oblik spastične disfonije se može koristiti transkutani prilaz. U ovom slučaju kombinovana EMG injekcija se uvodi u ciljani mišić kroz krikotiroidnu membranu. Tačno pozicioniranje igle se kontroliše simultanim EMG snimanjem ciljanog mišića. Transkutani prilaz je jednostavan, brz i manje neprijatan za pacijenta i obavlja se opremom koja je lako dostupna. Njegov nedostatak je u tome što se distonijski faringolaringealni pokreti ne mogu kontrolisati, pa su moguće određene dijagnostičke greške. Posebno, moguće je uključivanje nekih ne-laringealnih mišića što se ovom metodom ne može utvrditi. Otuda je peroralni pristup sa vizuelizacijom za BT terapiju faringolaringealne distonije znatno bolji<sup>1</sup>.

### **Ciljani mišići i preporučene doze**

Kod aduktorskog oblika spastične disfonije BT se ubrizgava u tiroaritenoidni mišić ili vokalis. Injekcije se mogu dati sa obe ili samo sa jedne strane. Izgleda da unilateralne injekcije izazivaju manje sporednih efekata nego bilateralne<sup>1</sup>. Kod abduktorskog oblika spastične disfonije BT se ubrizgava u zadnji krikoaritenoidni mišić i to jednostrano da bi se izbegla dispneja. Kod laringealne spastične dispneje i faringealne distonije izbor ciljanog mišića zavisi od lokalizacije distonijske mišićne hiperaktivnosti. U BT terapiji spastične disfonije do sada je korišćen širok opseg mogućih doza. Zbog različite osetljivosti na BT, način terapije i korišćene doze se posebno određuju za svakog

pojedinačnog pacijenta. Na početku se najčešće koriste manje doze u kraćim vremenskim intervalima, i sa više uzastopnih injekcija se postiže odgovarajuće dejstvo, tj optimalna pareza tretiranog mišića. Nakon toga se može utvrditi odgovarajuća doza za buduće injekcije<sup>4</sup>. Kod aduktorskog oblika i unilateralne primene doze se kreću od 0,625 do 25 jedinica botoksa. Najčešće doze kod aduktorskog oblika su od 2,5 do 10 jedinica botoksa kod unilateralne primene i od 1,25 do 5 jedinica botoksa kod bilateralne primene. Kod abduktorskog oblika spastične disfonije isključivo se koristi unilateralni pristup.

### **Rezultati lečenja**

Kako za pacijente, tako i za medicinske radnike BT terapija spastične disfonije predstavlja vrlo zadovoljavajući način lečenja<sup>4</sup>. Praktično svi pacijenti imaju korist od BT terapije, a stepen poboljšanja je ponekad začuđujući. U mnogim slučajevima je moguće povratiti skoro normalan govor. Kod pacijenata sa abduktorskim oblikom spastične disfonije rezultati lečenja su nepovoljniji. Ali u tim slučajevima kod većine pacijenata se stanje primetno poboljša. Terapeutski efekti BT terapije spastične disfonije se obično javljaju nakon 2-3 dana, maksimum dostižu posle 4-5 dana, a zatim traju od 2 do 9 meseci, sa prosečnim trajanjem od oko 4 meseca.

### **Mogući sporedni efekti BT terapije spastične disfonije**

BT terapija spastične disfonije može izazvati teškoće sa gutanjem tečnosti i čvrste hrane. Takođe, može indukovati slabost prilikom kašljanja i izvestan bol na strani gde je botoks ubrizgan<sup>1</sup>. Kod lečenja aduktorskog oblika mogu se pojaviti promuklost, zadihanost prilikom govora ili hipofonija. Izveštaji o učestalosti ovih sporednih efekata su kontradiktorni. Većina pacijenata može očekivati blage forme promuklosti i hipofonije tokom perioda od 1-3 sedmice nakon tretmana. Međutim, zbog dramatičnog opšteg poboljšanja pacijenti spremno prihvataju ove privremene sporedne efekte. Kod aduktorskog oblika spastične disfonije primenom BT terapije ne mogu se očekivati nikakvi ozbiljniji sporedni efekti. U tretmanu abduktorskog oblika spastične disfonije može doći do dispneje<sup>1</sup>. Zbog toga se BT terapija za abduktorski oblik može izvoditi samo od strane kvalifikovanog personala u odgovarajućim ustanovama.

### **Zaključak**

S obzirom na sve navedeno, primena BT terapije u lečenju spastične disfonije je sasvim realna i prihvatljiva. Njene osnovne prednosti su jednostavnost (bolničko lečenje je uglavnom nepotrebno), neinvazivnost i, pre svega, odlični rezultati lečenja, kao i mali sporedni efekti. Njeni nedostaci su relativno visoka cena, posebno za naše uslove, ograničeno vreme trajanja (mora se ponavljati svakih nekoliko meseci), i, možda, kratak period primene usled čega eventualni štetni efekti nisu još sasvim poznati.

## Literatura

1. Dressler, D. Botulinum toxin therapy. New York, 2000
2. Cvejić, D., Kosanović, M. Fonijatrija, I deo. Beograd, 1982.
3. [www.emedicine.com/ENT/topic349.htm](http://www.emedicine.com/ENT/topic349.htm)
4. Blitzer, A., & Brin, M. F. Laryngeal dystonia: A series of botulinum toxin therapy Bidus, 1991.
5. [www.voicedoctor.net/therapy/dystonia.html#adsd](http://www.voicedoctor.net/therapy/dystonia.html#adsd)
6. KA, Thomas GR, Ludlow CL: Effects of adductor muscle stimulation on speech in abductor spasmodic dysphonia. Laryngoscope 2000.
7. <http://hubpp.mef.hr/index.htm>
8. [www.dystonia-europe.org/europe/index.htm](http://www.dystonia-europe.org/europe/index.htm)
9. [www.dysphonia.org/treatment/](http://www.dysphonia.org/treatment/)
10. [www.voiceproblem.org/disorders/spasmodicdysphonia/index.asp](http://www.voiceproblem.org/disorders/spasmodicdysphonia/index.asp)

## **BINOKULARNA SARADNJA I KVALITET STEREOSKOPSKOG VIDA KOD ANIZOMETROPA**

Tončić Z.<sup>1</sup>, Šakotić N.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Klinički centar Podgorica u Podgorici, Crna Gora

<sup>2</sup>Filozofski fakultet u Nikšiću, Crna Gora

### **Sažetak**

*Cilj istraživanja je bio da se analizira uspješnost primjene kontaktnih sočiva kod visoke anizotropije eliminišući u cjelini anizeikoniju, i upoređujući rezultate postignute kontaktnim sočivima. Uzorak je obuhvatio 144 ispitanika iz eksperimentalne i kontrolne grupe. Eksperimentalnu grupu su činila 72 ispitanika sa Instituta za očne bolesti "Dr Đorđe Nešić" iz Beograda, a kontrolnu 72 ispitanika iz Instituta za bolesti djece – Dječja očna ambulanta Kliničko-bolničkog centra Crne Gore iz Podgorice. Ni kod jednog od ispitanika nije bilo manifestne devijacije (strabizma). Procjena sva tri stepena binokularne saradnje i stereo vida kod anizometropa ispitivana je sinoptoforom i Randot testom. Vidna oština ispitivana je pomoću optotipa (Landotovim prstenom), a korekcija je vršena naočarima i kontaktnim sočivima. Utvrđivan je korelativni odnos između vidne oštine i kvaliteta binokularne saradnje, kao i između veličine vidne disparacije i binokularne saradnje. Utvrđeno je da se kod niskih vrijednosti anizotropije korekcijom naočarima postiže dobra vidna oština (takvi ispitanici su postigli 100 % vidnu oštinu). Međutim, kod ispitanika koji su imali srednje i visoke vrijednosti anizotropije primjena kontaktnih sočiva bila je jedini i najbolji izbor. Najlošiju oštinu vida bez korekcije imali su ispitanici uzrasta od 7 do 9 i od 10 do 12 godina, ali je upravo kod njih, nakon korekcije kontaktnim sočivima, došlo do najznačajnijeg poboljšanja oštine vida. Kontaktna sočiva su bolji izbor od naočara i zbog postizanja poboljšanja veličine i kvaliteta retinalne slike, normalizovanja širine vidnog polja i aktiviranja akomodacije, što je sve potvrđeno u ovom istraživanju jer je više od polovine ispitanika bilo kratkovidno.*

**Ključne riječi:** anizotropija, binokularna saradnja.

### **Uvod**

Anizotropija je stanje u kojem postoji razlika u refrakcijskoj grešci oba oka. To može biti neznatno, kada je jedno oko miopsko -0.25 D a drugo hiperopsko + 0.50 D, ili može biti značajno, gdje je jedno oko hiperopsko +2.0 D, a drugo miopsko - 2.0 D<sup>1</sup>. Stanja koja se pojavljuju sa anizotropijom su: razlika u vidnoj oštini oka; anizeikonija ili razlika u veličini retinalne slike; anizoforija ili razlika u stepenu heteroforije u različitim smjerovima pogleda<sup>1</sup>. Visoka anizotropija, posebno monokularna refrakciona anomalija, je u uskom indikacijskom području primjene kontaktnih sočiva, zbog poznate činjenice da, ukoliko je anizotropija veća od 3D, korekcija naočarima nije podnošljiva. Cilj našeg istraživanja bio je da analiziramo uspješnost primjene kontaktnih sočiva kod visoke anizotropije eliminišući u cjelini anizeikoniju, i upoređujući rezultate postignute kontaktnim sočivima. Vidna disparacija je utvrđivana na osnovu podataka dobijenih ispitivanjem vidne oštine i notirana u sva tri slučaja bez i sa korekcijom naočarima i kontaktnim sočivima. Utvrđivan je korelativni odnos između vidne oštine i kvaliteta binokularne saradnje, kao i između veličine vidne disparacije i binokularne saradnje. Nakon korekcije naočarima, a posebno kontaktim sočivima kod visoke anizotropije je došlo do poboljšanja vidne oštine, vidne disparacije, kao i smanjenja anizeikonije kod gotovo svih ispitanika.

## Metode rada

Pregled vidne oštine vršen je prema uzrastu i to Landotovim prstenom. Za uspostavljanje poremećaja okulomotorne ravnoteže korišćena je metoda ispitivanja primarnog položaja očiju, testom se utvrđuje ili procjenjuje refleksija svijetla na objema rožnjačama istovremeno. Za ispitivanje heteroforija, da bi se utvrdilo odsustvo manifestne devijacije, tj strabizma (kod kontrolne grupe) ispitivanje je vršeno Madoks krilom i mjerenjem ugla alfa (kappa) pomoću sinoptofora. Motorna binokularna saradnja ispitivana je pomoću Cover-uncover testa, uobičajena dijagnostička procedura, njenom primjenom može se utvrditi forija i tropija. Verzije i dukcije korišćene su kod ispitivanja motiliteta da bi se utvrdilo da li su vidne osovine paralelne. Senzorna binokularna saradnja ispitivana je pomoću sinoptofora uz odgovarajuće parove sličica za simultanu percepciju i fuziju. Refrakcija oka i refrakcione anomalije analizirane su na osnovu medicinske dokumentacije iz Kabineta za strabizam i kontaktna sočiva a odnose se na pacijente na kojima je primjenjivana terapija-okluzija, naočari, kontaktna sočiva.

## Rezultati i diskusija

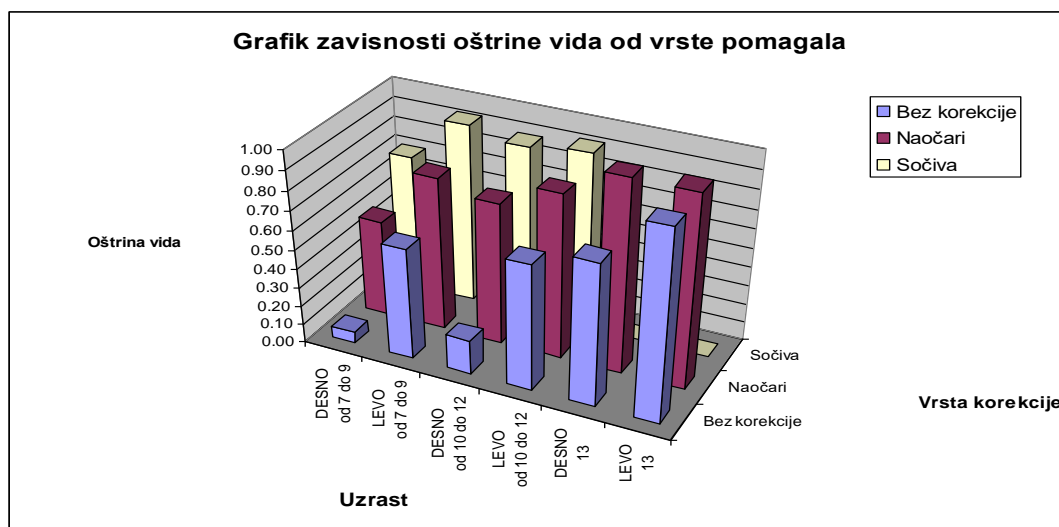
Iz podataka u Tabeli 1. vidimo da je anizometropija zastupljena kod svih ispitanika. Kod svih uzrasnih grupa vrijednosti anizometrije od 0,0 do - 2,75 i od 0,0 do + 2,75 su najzastupljenije, i to u prvom slučaju 42 (58,33%), a u drugom 16 (22,22%) ispitanika. Vrijednost od - 5,75 D imaju dva (2,8%) ispitanika, a + 5,75 D osam (11,11%). Dva ispitanika (2,8%) imaju vrijednost od - 9,0 D, jedan + 9,0 D (1,4%), manje od - 9,0 D jedan. Podaci o izvršenoj korekciji kod 72 ispitanika od kojih je 45 bilo sa monokularnom, a 27 sa binokularnom korekcijom.

**Tabela 1.** Vrijednosti anizometrije za različite uzrasne grupe

Anizometropija	UZRAST				
		7-9	10-12	13	Ukupno
0 -	-2.75	17	16	9	42
	2.75	7	4	5	16
0 -	-5.75	2	0	0	2
	5.75	5	3	0	8
0 -	-9.00	2	0	0	2
	9.00	1	0	0	1
0 -	< -9.00	1	0	0	1
	> 9.00	0	0	0	0
		35	23	14	72

Na desnom oku je miopiju sa rasponom kratkovidosti od 0,0 do - 10 D imalo 47, a hipermetropiju na desnom oku sa rasponom od 0,0 do + 6,25 D 25 ispitanika. Svi ispitanici su na desnom oku bili ametropi (sa prisustvom refrakcione anomalije). Na lijevom oku 45 ispitanika su bili emetropi (bez prisustva refrakcione anomalije). Osamanaest ispitanika je na lijevom oku imalo miopiju u rasponu

kratkovidosti od 0,0 do - 3,75 D, a devet, takođe na lijevom oku, imalo je hipermetropiju u rasponu od 0,0 do + 5,0 D.



**Grafikon 1.** Oština vida lijevog i desnog oka bez i sa upotrebom odgovarajućeg pomagala za sve tri uzrasne grupe

Oštrinu vida na desnom oku od 0 do 0,1 imalo je 38 ispitanika (52,8%); od 0,2 do 0,4 dvadeset jedan (29,2%); od 0,5 do 0,7 pet (6,9%); od 0,8 do 1,0 osam ispitanika (11,1%). Vidnu oštrinu za lijevo oko u prvoj graničnoj vrijednosti imalo je deset ispitanika (13,9%); u drugoj petnaest (20,8%); u trećoj pet (6,9%) i u četvrtoj 42 ispitanika (58,3%). Trideset ispitanika uzrasta od 7 do 9 godina ima slabiju vidnu oštrinu na desnom oku, a 5 slabiju na oba oka. Dvadeset dječaka ima slabiju vidnu oštrinu na desnom oku, dva na oba oka, deset djevojčica ima slabiju vidnu oštrinu na desnom oku, 3 djevojčice na oba. Četrnaest ispitanika (60,8%) uzrasta od 10 do 12 godina ima slabiju vidnu oštrinu na jednom, a 9 (39%) ispitanika na oba oka. Osm dječaka ovog uzrasta ima slabiju vidnu oštrinu na jednom oku, a 4 na oba, dok 7 djevojčica ima slabiju vidnu oštrinu na jednom, a 4 na oba oka. Na osnovu prikazanih rezultata vidi se da je razlika srednjih vrijednosti statistički značajna, čak na nivou povjerenja  $p < 0.001$ . Srednja vrijednost oštine vida kod ispitanika eksperimentalne grupe kojima je izvršena korekcija vida upotrebom sočiva je 77,93% (28,58%), a kod ispitanika kontrolne 1 (0). Broj ispitanika kod eksperimentalne grupe ovdje je 58 jer za 14 ispitanika uzrasta 13 godina nije bilo potrebe za korekcijom kontaktnim sočivima zato što je poboljšanje postignuto već nakon korekcije naočarima.

### Rezultati oštine vida nakon korekcije naočarima.

Vidnu oštrinu od 0 do 0,1 na desnom oku imalo 2 ispitanika (3,3%), od 0,2 do 0,4 šesnaest (26,2%), od 0,5 do 0,7 sedam (11,5%), a od 0,8 do 1,0 trideset šest ispitanika (59,0%). Što se tiče vidne oštine na lijevom oku kod ispitanika prve i treće granične vrijednosti procenat je nula, u drugoj (od 0,2 do 0,4) je deset ispitanika (16,4%), a u četvrtoj je pedeset jedan ispitanik (83,6%). Na uzrastu od 7 do 9

godina bilo je 35 ispitanika. Kod 24 oštrina vida je korigovana naočarima i do poboljšanja vidne oštrine došlo je u svim graničnim vrijednostima. Značajno poboljšanje vidne oštrine postignuto je naočarima kod ispitanika u drugoj i četvrtoj graničnoj vrijednosti ( od 0,2 do 0,4 i od 0,8 do 1,0). Uzrasta od 10 do 12 godina bila su 23 ispitanika, prikazane su granične vrijednosti vidne oštrine za desno i lijevo oko. Naočarima je korigovana oštrina vida kod 23 ispitanika, a do poboljšanja vidne oštrine je došlo kod svih ispitanika ovog uzrasta. Značajno poboljšanje vidne oštrine postignuto je naočarima kod ispitanika u graničnim vrijednostima od 0,2 do 0,4 i od 0,8 do 1,0. Bilo je 14 ispitanika uzrasta 13 godina. Prikazane su takođe četiri granične vrijednosti vidne oštrine za desno i lijevo oko. Oštrina vida kod svih 14 ispitanika korigovana je naočarima i svi su dobili vidnu oštrinu 100%. Kod 14 ispitanika uzrasta od 7 do 9 godina vidna oštrina na vodećem oku bila je normalna (40%) i skoro normalna na slabijem oku. Kod 10 ispitanika (28,6%) ona nije normalna ni na pratećem oku, a 11 ispitanika (31,43%) nije korigovano naočarima. Kod 19 ispitanika (82,5%) uzrasta od 10 do 12 godina bila je normalna vidna oštrina na vodećem oku i skoro normalna na pratećem, a kod 4 (17,4%) nije bila normalna ni na pratećem oku. Deset dječaka (71,4%) od 13 godina je imalo normalnu vidnu oštrinu na vodećem oku i skoro normalnu na pratećem, jedan dječak (7%) nije imao normalnu vidnu oštrinu ni na pratećem oku, 3 djevojčice (21,4%) su imale normalnu vidnu oštrinu na vodećem i skoro normalnu na pratećem oku.

### **Rezultati oštrine vida nakon korekcije kontaktnim sočivima**

Prikazane su takođe 4 granične vrijednosti vidne oštrine. Vidnu oštrinu prve granične vrijednosti na desnom oku imala su dva ispitanika (3,4%), druge devet (15,5%), treće deset (17,2%) i četvrte 37 ispitanika (63,8%). Što se tiče vidne oštrine na lijevom oku kod ispitanika u prvoj i drugoj graničnoj vrijednosti procenat je nula, kod onih u trećoj osam ispitanika (13,8%), a u četvrtoj 50 (86,2%). Uzrasta od 7 do 9 godina bilo je 35 ispitanika i kod svih je oštrina vida korigovana kontaktnim sočivima. Značajno poboljšanje je bilo kod ispitanika u svim graničnim vrijednostima, osim kod dva gdje nije došlo do poboljšanja vidne oštrine ni korekcijom kontaktnim sočivima. Do većeg poboljšanja je došlo kod ispitanika u trećoj i četvrtoj graničnoj vrijednosti (od 0,5 do 0,7 i od 0,8 do 1,0). Uzrasta od 10 do 12 godina bila su 23 ispitanika i kod svih je oštrina vida korigovana kontaktnim sočivima. Značajno poboljšanje oštrine vida postignuto je kod ispitanika u trećoj i četvrtoj graničnoj vrijednosti. Zbog značajnosti ovdje ističemo podatke za ujednačenu vidnu disparaciju gdje je razlika od 0,1 do 0,2. Prije korekcije, od ukupno 72 ispitanika 6 je imalo ujednačenu vidnu disparaciju, a kod 26 je bila razlika od 0,1 do 0,2. Nakon korekcije naočarima ujednačenu vidnu disparaciju je imalo 34, a sa razlikom od 0,1 do 0,2 ih je bilo 12. Nakon korekcije kontaktnim sočivima ujednačenu vidnu disparaciju su imala 33 ispitanika a sa razlikom od 0,1 do 0,2 ih je bilo 12. Treba istaći i podatak da je prije korekcije razliku veću od 0,6 imalo 27, nakon korekcije naočarima bilo ih je četvero sa ovim stepenom razlike, a nakon korekcije kontaktnim sočivima samo 1 ispitanik. Nakon korekcije naočarima vidna disparacija od 0,1 do 0,4 je znatno smanjena, dakle došlo je do poboljšanja kod 19



ispitanika – vidna disparacija je iznosila 26,32 %, bez korekcije ih je bilo znatno više 34 (47,23%). Za istu ovu grupu, nakon korekcije sočivima procenat iznosi 33,32%. Kvalitet stereo vida ispitanika je Randot stereo testom, a izražen je u sekundama lučnog stepena. Na uzrastu od 7 do 9 godina bez optičkih pomagala 35 ispitanika nije imalo stereo vid. Nakon korekcije naočarima 24 ispitanika i dalje nijesu imala stereo vid, a 11 ih je imalo vrijednosti od 100 sekundi luka. Nakon korekcije kontaktnim sočivima samo jedan ispitanik nije imao stereo vid.

**Tabela 3.** Kvalitet stereo vida izražen sekundama lučnog stepena za sve uzrasne grupe

Uzrast	Kvalitet stereo vida ( " )	Bez korekcije	Korekcija naočarima	Korekcija sočivima
7 do 9	Nema	35	24	1
	400	0	0	7
	200	0	0	0
	100	0	11	27
	Ukupno	35	35	35
10 do 12	Nema	18	4	1
	400	0	0	0
	200	1	0	0
	100	4	19	22
	Ukupno	23	23	23
13	Nema	0	0	0
	400	0	0	0
	200	0	0	0
	100	14	14	0
	Ukupno	14	14	0
SVI	Nema	53	28	2
	400	0	0	7
	200	1	0	0
	100	18	44	63
	Ukupno	72	72	72

**Tabela 4.** Širina motorne fuzije (u stepenima) bez i sa upotrebom odgovarajuće korekcije

	Motorna fuzija	UZRAST			
		7-9	10-12	13	Ukupno
Bez korekcije	Bez fuzije	34	17	0	51
	1 <sup>0</sup> -15 <sup>0</sup>	1	6	13	20
	16 <sup>0</sup> do 25 <sup>0</sup>	0	0	1	1
	>25 <sup>0</sup>	0	0	0	0
		35	23	14	72
Korekcija naočarima	Bez fuzije	24	4	0	28
	1 <sup>0</sup> -15 <sup>0</sup>	11	10	8	29
	16 <sup>0</sup> do 25 <sup>0</sup>	0	9	6	15
	>25 <sup>0</sup>	0	0	0	0
		35	23	14	72
Korekcija sočivima	Bez fuzije	1	1	0	2
	1 <sup>0</sup> -15 <sup>0</sup>	23	9	0	32
	16 <sup>0</sup> do 25 <sup>0</sup>	10	10	11	31
	>25 <sup>0</sup>	1	3	3	7
		35	23	14	72

Nakon korekcije kontaktnim sočivima i dalje imaju simultanu percepciju na 0 stepeni, širina motorne fuzije se znatno popravila, a ista ostala kod svega dva ispitanika (2,77%). Ovdje se mora napomenuti da se korekcijom kontaktnim sočivima smanjuje mogućnost pojave refraktivne anizeikonije. Na osnovu rezultata upoređivanja širine motorne fuzije ispitanika kontrolne grupe nakon korekcije kontaktnim sočivima i eksperimentalne grupe razlika srednjih vrijednosti nije statistički značajna. Kod ispitanika eksperimentalne grupe srednja vrijednost iznosi 40,01% a za kontrolnu 39,69%, pa se može govoriti o skoro ujednačenim vrijednostima širine motorne fuzije. Istraživanjem smo utvrdili da je vidna oštrina na uzrastu od 7 do 9 godina bez upotrebe pomagala bila najlošija, a nakon korekcije sočivima poboljšanje je bilo najznačajnije. Rezultati istraživanja pokazuju značajnu razliku između vidne oštrine desnog oka u odnosu na lijevo u svim slučajevima kada ispitanici nijesu koristili optička pomagala. U slučaju kada su korišćene naočari u uzrastu od 10 do 12 godina razlika je bila značajna, dok u slučaju kada su korišćena kontaktna sočiva razlike nema. Rezultati ukazuju na to da se razlika između vidne oštrine lijevog i desnog oka smanjuje upotrebom odgovarajućeg optičkog pomagala. Kod ispitanika od 10 do 12 godina nije utvrđena značajnija razlika između vidne oštrine desnog i lijevog oka nakon korekcije naočarima. Primjenom adekvatnih kontaktnih sočiva eliminiše se skoro u cjelini anizeikonija, uz znatno poboljšanje oštrine vida ametropnog oka. Ovi podaci korespondiraju sa podacima i zaključcima do kojih su došli Milenković i Stankov<sup>2</sup>. Ovom problematikom bave se, pored ostalog, Stankov i Milenković, analiziraju stanje širine motorne fuzije bez, sa korekcijom naočarima i kontaktnim sočivima. Nakon korekcije naočarima stanje binokularne saradnje se poboljšalo tako da 4% pacijenata ima širinu fuzije veću od 25 stepeni, 16% od 15 do 25 stepeni, 46% od 1 do 15 stepeni, a bez fuzije je 34% pacijenata. Bez korekcije fuziju nema 64%, a 36% ima širinu motorne fuzije do 15 stepeni. Nakon korekcije sočivima uočava se značajno poboljšanje širine motorne fuzije u odnosu na situaciju nakon korekcije naočarima, tako da je sada bez fuzije 8%, od 1 do 15 stepeni je 50% pacijenata, od 16 do 25 je 28%, a više od 25 stepeni 12% pacijenata. Katsumi, Tanino, Hirise<sup>3</sup> naglašavaju da binokularni sistem može kompenzovati do 3% razlike veličine primljene retinalne slike (anizeikonija), ali kod većeg stepena anizeikonije binokularni sistem ne može dalje kompenzovati razliku. Zbog toga se događa binokularna inhibicija<sup>3</sup>. U istraživanju efekata anizeikonije na fuziju<sup>4</sup> navodi se da je na sinoptoforu primijećena tolerancija do 35% anizeikonija u nekim slučajevima. Pod više fiziološkim uslovima na polaroid - disocijacionom stereoprojektoru primijećena je manja bazna linija fuzionih vergencija, ali tolerancijom od oko 70 % slučajeva sa 30 % anizeikonija, dok je 25% moglo tolerisati čak 35 % Posebno su interesantni slučajevi dati u radu Marjanovića, Stankova, Kovača i Bačanca<sup>5</sup>. Od ukupno 35 pacijenata, tokom nošenja kontaktnih sočiva došlo je do poboljšanja vidne oštrine u periodu od 1 –3 godine i to: kod jednog ( 9 g.) koji ima miopiju - 7 D oštrina vida se nakon tri godine sa početne 0,2 poboljšala u rasponu od 0,9 do 1,0; kod drugog (7 g.) koji ima miopiju –5 D nakon jedne godine oštrina vida se sa početne 0,2 poboljšala na 0,7; kod trećeg (7 g.) koji ima miopiju –9 D nakon tri godine oštrina vida se poboljšala sa početnih 5/60 na 0,9; kod četvrtog pacijenta (12 g.) koji ima hipermetropiju + 6 D nakon tri godine se oštrina vida popravila sa

početnih 0,1 na 0,3. Autori napominju da u ovim slučajevima nije primijenjena nikakva terapija osim korekcija kontaktnim sočivom i povremenih okluzija, te preporučuju da u slučaju postojanja dileme: primijeniti korekciju ili ne – treba se odlučiti za primjenu korekcije kontaktnim sočivima. Poboljšanjem vida korigovanog oka, smanjuje se vidna disparacija i time stvaraju preduslovi za dobar kvalitet binokularnog vida. U istraživanju o vidnoj disparaciji pod naslovom "Korekcijom visoke anizotropije kontaktnim sočivom u funkciji prevencije ambliopije" Marjanović i sur.<sup>5</sup>, analiziraju 35 pacijenata prosječne starosti 13,7 godina kod kojih je korigovana visoka anizotropija (monokularna ametropija) kontaktnim sočivom. Kod 26 (74%) pacijenata postignuta je optimalna vidna disparacija, što je uslov za dobar binokularni, posebno stereoskopski vid. Kvalitet stereo vida ispitanika je Randot stereo testom, a izražen je u sekundama lučnog stepena. Na uzrastu od 7 do 9 godina bez optičkih pomagala 35 ispitanika nije imalo stereo vid. Nakon korekcije naočarima 24 ispitanika i dalje nijesu imala stereo vid, a 11 ih je imalo vrijednosti od 100 sekundi luka. Nakon korekcije kontaktnim sočivima samo jedan ispitanik nije imao stereo vid. Randot stereogrami (RDS) su korisni, ali ponekad vode na pogrešnu stranu u određivanju stepena binokularne kooperacije kod postojanja anizeikonija. RDS može dati pozitivne rezultate do 15% anizeikonija, dok fina centralna binokularnost nije moguća sa više od 5% razlike u veličini slike tvrdi Campos<sup>6</sup> razmatrajući pitanje anizeikonije kompatibilne sa finom binokularnom oštrinom. Rezultati istraživanja pokazuju da se korekcijom vidne oštine i vidne disparacije poboljšava kvalitet vidne oštine, a vidna disparacija svodi na minimum ili nestaje, čime su stvoreni uslovi za dobru binokularnu saradnju i kvalitetan stereo vid. Rezultati istraživanja dobijeni upoređivanjem srednjih vrijednosti oštine vida (77,93%), stereo vida (154,1667) i širine motorne fuzije (40,01%) ispitanika eksperimentalne grupe i ovih parametara kod ispitanika kontrolne grupe (za oštrinu vida 1, stereo vid 100, motorna fuzija 39,69%) potvrđuju da se refraktivne anomalije mogu značajno korigovati, ali ne u toj mjeri da se može dobiti kvalitet vida normalnog oka. Kod slučaja gdje se početnom korekcijom ne postiže odmah dobra oštrina vida, treba nastaviti sa nošenjem kontaktnih sočiva, jer se nakon izvjesnog vremena može očekivati poboljšanje. Sa primjenom kontaktnih sočiva treba početi što ranije. Strabološkim pregledom ustanovljeno je da svi ispitanici imaju binokularni vid različitog stepena. Ni kod jednog ispitanika nije bilo manifestne devijacije-strabizma. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da se refraktivne anomalije mogu značajno korigovati, ali ne u toj mjeri da se može dobiti kvalitet normalnog oka. Dobijeni rezultati jasno pokazuju da je blagovremeno otkrivanje i dijagnostika poremećaja vida u najranijem uzrastu, odnosno organizovana i dobra prevencija veoma značajna za očuvanje vidnih funkcija i njihovo poboljšanje.

### **Zaključak**

Ovo istraživanje i rezultati do kojih smo došli osnova su zaključka koji ćemo saopštiti kao preporuku: Blagovremeno otkrivanje i dijagnostika poremećaja vida u najranijem uzrastu, odnosno organizovana i dobra prevencija veoma su značajni za očuvanje vidnih funkcija ili njihovo poboljšanje. Zbog toga je neophodno stvoriti čvrstu i kontinuiranu saradnju u lancu djeteta – roditelji – škola ili vrtić – pedijatar –

oftalmolog – defektolog-tifolog. Ova preporuka u potpunosti je potvrđena našim istraživanjem jer su se ispitanici eksperimentalne grupe nakon korekcije refraktivnih anomalija po kvalitetu oštine vida, stereo vida i širini motorne fuzije približili ispitanicima kontrolne grupe koji su imali kvalitetan binokularni vid.

## Literatura

1. Birch E. Random dot stereo acuity following surgical correction of infantile esotropia. *J. Pediatr* 5, *Ophthalmol Strabismus* 1995; (32): 231- 235.
2. Milenković L., Stankov B. Medicinske indikacije za primjenu mekih kontaktnih sočiva u najranijem uzrastu. Klinički centar Srbije, Institut za oftalmologiju. Beograd: 1996.
3. Katsumi, O., Tanino, T., Hirise, T. Effect of aniseikonia on binocular function, *Invest Ophthalmol Vis Sci*, 1986; (27): 601-604.
4. Sharma, P., Prakash, P. Effect of aniseikonia on fusion, *Indian J Ophthalmol*, 1991; (39): 170-173.
5. Marjanović S., Stankov B., Kovač Lj., Bačanac M. Korekcija visoke anizometrije kontaktnim sočivima u funkciji prevencije ambliopije. Klinički centar Srbije, Institut za oftalmologiju. Beograd: 1995.
6. Campos, E.C. Binocularity in comitant strabismus Binocular vision field studies, *Doc. Ophthalmol*, 1981; (1) 53: 249.
7. Biga S., Blagojević M., Cvetković D., Litričanin O., Parunović A., Savićević M., Tomašević M. *Oftalmologija*. Beograd: Medicinska knjiga, 1992.
8. Kushner B., Fisher M. Is alignment within 8 prism diopters of orthotropia a successful outcome for infantile esotropia surgery. *Arch Ophthalmol* 1996; (114): 176-180.
9. Parunović A., Cvetković D. Korekcija refrakcionih anomalija oka – naočare, kontaktna sočiva, operacije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1995.
10. Stefanović B., Pišteljić D., Krtsić S. *Klinička neurooftalmologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1986.
11. von Noorden G.K., Crawford MLJ. The effects of total unilateral occlusion vs. lid suture on the visual system of infant monkeys. *Invest Ophthalmol Vis Sci* 1981; (21): 142-146.
12. Tončić Z. Tifološka procjena binokularne saradnje kod pacijenata sa anizometrijom. Magistarska teza. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Beograd: 2006.

## BINOCULAR COOPERATION AND STEREO VISION OF ANISOMETROPS

### Summary

*The objective of research was to analyse success in use of contact lenses in cases of high anisometropia by eliminating aniseikonia completely, and by comparing results achieved by use of contact lenses. The sample included 144 examinees from the experimental and the control group. The experimental group was consisted of 72 examinees from the Eye Institute "Dr Djordje Nesic" in Belgrade, and the control group of 72 examinees from the Institute for Childhood Diseases – Ambulance for Children's Ophthalmology of the Clinical - Hospital Centre of Montenegro in Podgorica. There was no manifest deviation (strabismus) present in any of the examinees. The estimation of all three levels of binocular cooperation and stereo vision of anisometrops was done by synoptophore and by Randot test. The visual acuity was examined with an optotype (a Landolt ring), and the correction was done with spectacles and contact lenses. Correlative relation between visual acuity and quality of binocular cooperation, as well as between level of visual disparity and binocular cooperation was examined. It was established that at the low levels of anisometropia, good visual acuity was achieved by correction with spectacles (these examinees achieved visual acuity of 100%). However, the use of contact lenses in the examinees with middle and high values of anisometropia was the only and best choice. The worst visual acuity, without correction, had the examinees from 7 to 9 and from 10 to 12 years old, but they exactly showed the most significant improvement in visual acuity after correction with contact lenses. Contact lenses are better choice than spectacles because of achieving an improvement of size and quality of retinal image, normalizing of visual field extent and activating of accommodation that is all confirmed in this research because more than half of examinees were shortsighted.*

**Key words:** anisometropia, binocular cooperation.

**POSTER PREZENTACIJE**

## ANGAŽMAN MAJKI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U AKTIVNOSTIMA SVAKODNEVNOG ŽIVOTA

Bulić D.<sup>1</sup>, Joković Oreb I.<sup>2</sup>, Nikolić B.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Centar za rehabilitaciju Zagreb

<sup>2</sup>Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

### Sažetak

Cilj istraživanja odnosio se na utvrđivanje vremenskog angažmana majke djeteta s teškoćama u razvoju u aktivnostima svakodnevnog života. Polazna hipoteza definirana je na način da se majke djece s teškoćama u razvoju znatno više vremenski angažiraju u aktivnostima svakodnevnog života u odnosu na majke djeteta tipičnog razvoja. Te su pretpostavke provjerene na uzorku od 60 ispitanika (15 majki djece s višestrukim teškoćama, 15 majki djece s Downovim sindromom, 30 majki djece tipičnog razvoja). Instrument kojim su se ispitivale aktivnosti svakodnevnog života konstruiran je za potrebe ovog istraživanja. Za sve su varijable izračunati osnovni statistički parametri, primijenjena je faktorska analiza, a razlike među ispitanicima proučavane su pomoću robusne diskriminacijske analize. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na zanimljiv podatak vremenskog angažmana majki djece s višestrukim teškoćama (u aktivnostima svakodnevnog života), gdje je vidljivo da su majke u aktivnostima oko djeteta kronološke dobi od 6-12 mjeseci, provodile 85,1 sati tjedno; od 1-3 godine – 83,4 sata; od 3-5 godina 88,4 sati. Potvrđeno je da majka djeteta s teškoćama u razvoju statistički više vremena provodi u aktivnostima svakodnevnog života u odnosu na majke djeteta tipičnog razvoja. U obitelji djeteta tipičnog razvoja rast i razvoj djeteta odvija se spontano bez teškoća, te veći angažman roditelja nije potreban. Model istraživanja i dobiveni rezultati potvrdili su polaznu pretpostavku, te omogućuju daljnju konceptualizaciju istraživanja na području edukacijsko-rehabilitacijske djelatnosti.

**Ključne riječi:** djeca s teškoćama u razvoju, aktivnosti svakodnevnog života, obitelj djeteta s teškoćama u razvoju

## INVOLVING MOTHERS OF CHILDRENS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN DAILY LIVING ACTIVITIES

### Summary

This research focused on studying the time involvement of the mothers of children with difficulties in their daily activities. The starting point of the research is the assumption that a child with multiple difficulties requires more time and assistance in daily activities. The starting hypothesis is that the mothers of children with difficulties are more involved in daily activities than the mothers of children with typical development. These assumptions were examined on a sample of 60 test subjects (15 mothers of children with multiple difficulties, 15 mothers of children with Down Syndrome, 30 mothers of children with typical development). The instrument applied to examine daily activities was designed for the needs of this research. Basic statistical parameters were calculated for all variables.

The factor analysis was applied and the differences between test subjects were studied by means of robust discrimination analysis. The results of the research point to an interesting fact about the time involvement of mothers of children with multiple difficulties (in daily activities): 6-12 months - 85.1 hours a week; 1-3 years – 83.4 hours; 3-5 years – 88.4 hours. It has been confirmed that a mother of a child with difficulties spends more time in daily activities with her child, than a mother of a child of typical development. In the families with children of typical development, the child grows spontaneously and without difficulties, and therefore additional parental engagement is not required. The research models and the results obtained have confirmed the initial assumption, and allow for further conceptualisation of the research in the field of special education.

**Key words:** children with developmental disabilities, daily living activities, familie of children with developmental disabilities

## **EDUKATIVNE RADIONICE NAMJENJENE INTERKULTURALNOM VASPITANJU MLADIH**

Nikolić N.<sup>1</sup>, Plantak J.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ŠOSO "Radivoj Popović", Sremska Mitrovica

<sup>2</sup>Udruga mladih "Krik", Slatina, Republika Hrvatska

### **Sažetak**

Razvojem svesti o potrebi prevazilaženja kulturnih različitosti na globalnoj razini, potaknuta je i potreba stvaranja i unapređenja samosvesti i empatskih potencijala kod dece i mladih, neophodnih za potpuno razumjevanje i dinamički odnos sa drugim kulturnim miljeima. Jedna od radionica "Prihvatimo jedni druge", ima za cilj da motivira decu i mlade na što veću i dinamičniju interakciju sa drugim kulturama, razvoj vlastitog odnosa prema različitostima i sposobnost da kroz samostalno i samosvjesno promatranje i prihvaćanje interkulturalnih socijalnih vrednosti prevaziđu razinu puke tolerancije različitosti, a sa njom i sve disonancije interkulturalnog karaktera. Radionica se provodi u školama, fokusirana je na redukciju diskriminatornih dispozicija mladih, a podržana idejom da što ranije počnemo graditi prosocijalne eksterne bihevioralne obrasce i interkulturalne socijalne veštine, to ćemo pre omogućiti polaganje svih ispita humanosti onima na kojima svet ostaje. Interkulturalno odgojena osoba sposobna je vidjeti i doživjeti odnos između različitih kultura, te poseduje sposobnost medijacije, interpretacije, kritičkog i analitičkog razumijevanja svoje i tuđe kulture, a inkorporira u sebi kognitivnu, emocionalnu i bihevioralnu dimenziju. Osveščivanjem socijalno psiholoških diskursa interkulturalne konverzacije, gradimo i podstičemo usvajanje važnih socijalnih veština poput povećanja širine i dubine viđenja međuljudskih relacija, sposobnosti većeg samorazumjevanja, te veće otvorenosti, fleksibilnosti i kreativnosti prema novim izazovima interkulturalizma. Na ovaj način mladi postepeno stiču i "interkulturalnu kompetentnost", odnosno, sposobnost da samoinicijativno krenu istraživati kulturne i druge različitosti, pokušavajući da ih razumeju i prihvate kao imanentne čovjeku. U prilog ovome ide i činjenica da kontaminiranost predrasudama iščezava, a stvaraju se praktični uvjeti za koraćanje svim socio kulturnim prostorima sa snagom i voljom dostojnom za ostvarivanje kvalitetnih međuljudskih odnosa.

**Ključne reči:** interkulturalizam, mladi, različitost, diskriminacija, tolerancije

## **EDUCATIONAL WORKSHOPS INTENDED FOR INTERCULTURAL YOUTH EDUCATION**

### **Summary**

Awareness of the need to overcome cultural differences on a global scale, fueled by the need to create and improve awareness and empatical potentials in children and young people, necessary for full understanding and dynamic relationship with other cultural milieus. One of the workshops "Accept



one another," aims to motivate children and youth to the larger and more dynamic interaction with other cultures, developing their own relationship to diversity and ability to independently and confidently through observation and inter-cultural acceptance of social values to overcome the level of tolerance of differences and with it, all the dissonance of intercultural character. The workshop took place in schools, focused on the reduction of discriminatory provisions of youth, and supported the idea that the earlier we start to build pro-social behavioral patterns of external and inter-cultural social skills, it will allow before taking the exam for all of humanity to those to whom the world remains. Intercultural brought up person is able to see and experience the relationship between different cultures and possess the ability of mediation, interpretation, critical and analytical understanding of their own and others' cultures, and incorporates in itself a cognitive, emotional and behavioral dimension. Awareness of social psychological discourse of intercultural conversations, build and encourage the adoption of important social skills such as increasing breadth and depth of perception of interpersonal relationships, greater ability self-perception, and greater openness, flexibility and creativity to new challenges of interculturalism. In this way, young people gradually acquire and "intercultural competence", the ability to independently set out to explore the cultural and other differences, trying to understand them and accept them as immanent to man. In addition, there is the fact that the contamination bias disappears and create the practical conditions for stepping all socio cultural spaces with the strength and will to achieve a dignified quality of interpersonal relations.

**Key words:** interculturalism, youth, diversity, discrimination, tolerance

## MODELI PODRŠKE SOCIJALNOJ INTEGRACIJI DECE IMIGRANATA U SKANDINAVSKIM ZEMLJAMA

Nikolić N.<sup>1</sup>, Kolatus C.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>ŠOSO "Radivoj Popović", Sremska Mitrovica

<sup>2</sup>TBWA, Dusseldorf, Germany

### Sažetak

Socijalno konektovanje dece imigranata predstavlja jedan od osnovnih elemenata zajednice koja stremi konkretnom socijalnom uzdizanju i razvoju. Imigranti u skandinavskim zemljama nisu retkost, ali nisu, sa druge strane, prihvaćeni od strane zvanične zajednice uvek i na pravi način. Deca imigranata mogu se razlikovati na više načina, ovisno od toga da li su od samog rođenja imigranti ili su proživeli u najranijem razdoblju korak imigracije i sve psihamentalne traume koje ona nosi. Ne manje važno, jeste i pitanje odnosa roditelja prema sopstvenom socijalnom statusu, odnosno, njihova determinacija socijalnog okruženja prezentovana u socijalnoj percepciji iste kod njihove dece. Tu leži razlog povremenih disocijalnih odstupanja, te su potrebe za prevencijom i prosocijalnim sadržajima aktivnosti ove dece veće ali i zahtevnije za realizaciju. Psiho socijalna obeležja dece imigranata pomalo su konfuzna, s' obzirom da se radi o specifičnom vaspitanju u okviru islamskog religijskog duha, te su usađene navike i prvi stavovi uglavnom određeni i usmereni prema okolini visokom socijalnom distancom. Cilj rada sa ovom decom, uzrasta 9 – 16 godina, jeste pronalaženje adekvatnih načina za buđenje emocionalne rezonance i razvoj empatije prema deci iz drugih kulturnih miljea, te podsticanje interakcije sa konkretnim socijalnim sistemom, koja predstavlja jedini put i okosnicu razvoja i obostranog usvajanja socijalnih veština interkulturalnog karaktera neophodnih za pravilnu i praktičnu edukaciju. Primenom edukativnih radionica i igara sa intelektualno oplemenjenim sadržajima, umanjuju se diskriminatorne dispozicije ove dece prema socijalnom okruženju, ali je i zajednici data jedna izuzetna osnova za dalje unapređivanje socijalnog položaja ovih mališana.

**Ključne reči:** prevencija, imigranti, socijalno konektovanje

## MODELS SUPPORT SOCIAL INTEGRATION OF CHILDREN OF IMMIGRANTS IN THE SCANDINAVIAN COUNTRIES

### Summary

Social reconnect children of immigrants is one of the basic elements of a community that strives to elevate and specific social development. Immigrants in the Scandinavian countries are not rare, but not on the other hand, accepted by the official community is always the right way. Children of immigrants may differ in several ways, depending on whether the immigrants from birth or had gone through in the early period of immigration and step all psychomental trauma that she wears. No less important is the issue of parents to their own social status, that is, their determination of social environment

presented in the social perception of the same in their children. Here in lies the reason criminal occasional deviations, and the need for prevention and pro-social content of activities of these children more and more demanding to implement. Psycho social characteristics of children of immigrants are somewhat confusing, since he or she is a specific education in the Islamic religious spirit, and have set habits and attitudes of the first mainly directed towards the environment and high social distance. The goal of working with these children, aged 9-16 years, is to find adequate ways of awakening the emotional resonance and the development of empathy for children from other cultural areas, and encouraging interaction with specific social system, which is the only way and the backbone of development and mutual adoption of social skills intercultural character necessary for the proper and practical education. Application of educational workshops and games with intellectually enriched content, reducing the discriminatory disposition of these children to social environment, but the community provided an excellent basis for further improving the social status of these children.

**Keywords:** prevention, immigration, social connection

## OBILJEŽAVANJE DANA OSOBA S INVALIDITETOM U OŠ LJUDEVITA GAJA U OSIJEKU

Krampač-Grljušić A.<sup>1</sup>, Opačak T.<sup>2</sup>

<sup>1</sup>OŠ "Ljudevita Gaja", Osijek, Hrvatska

<sup>2</sup>Ured pravobranitelja za djecu, Zagreb, Hrvatska

### Sažetak

Opća skupština UN-a proglasila je 1992. godine 3. prosinca Međunarodnim danom osoba s invaliditetom. Ciljevi obilježavanja ovog datuma su povećanje svijesti i razumijevanja pitanja invaliditeta, s naglaskom na prava osoba s invaliditetom, ukazivanje na trendove i mobilizacija za podršku i praktično djelovanje na svim razinama. Upravo zato se u osnovnoj školi Ljudevita Gaja u Osijeku, tradicionalno obilježava ovaj datum, pod nazivom „Pokušaj hodati u mojim cipelama“. Sudionici toga dana nose bedževe s ispisanim dječjim pravima, a da bi sve bilo još vjerodostojnije, oni „hrabri“ međusobno zamjene tenisicu ili cipelu. Ciljevi integriranog dana su „razbijanje“ predrasuda i neznanja o djeci s teškoćama, poticanje integracije djece s teškoćama u redoviti odgojno-obrazovni sustav, osnaživanje učenika, roditelja i učitelja te senzibilizacija lokalna zajednice. Djelatnici škole, učenici, roditelji, učitelji drugih škola, studenti i udruge osoba s invaliditetom kroz različite radionice na teme: djeca s teškoćama, tolerancija, dječja prava, mirno rješavanje sukoba, medijacija, znakovni jezik i sl., dijele iskustva te uče nova znanja i vještine koja potom prenose drugima. Organizira se i tribina na kojoj sudionici prezentiraju svoj rad te prodajna izložba. Podržavajući dobru praksu i promovirajući njihov status inkluzivne škole, na tribini je 2008. sudjelovala dječja pravobraniteljica ističući nužnost stvaranja brojnih preduvjeta za ostvarivanje stvarne inkluzije. Tu zadaću sve uspješnije ostvaruju u OŠ Ljudevita Gaja gdje je svaki dan inkluzivan, a obilježavanje Međunarodnog dana osoba s invaliditetom na ovako prepoznatljiv način zasigurno pridonosi uklanjanju predrasuda i neznanja, podjela na „njih“ i „nas“ te pridonosi kvaliteti života i školovanja djece s teškoćama u razvoju.

**Ključne riječi:** integracija, Međunarodnim danom osoba s invaliditetom

## CELEBRATING OF THE INTERNATIONAL DAY OF PERSONS WITH DISABILITIES IN ELEMENTARY SCHOOL "LJUDEVIT GAJ" OSIJEK

### Summary

UN General Assembly declared in 1992. 3rd December International Day of Persons with Disabilities. The Day aims to increase awareness and promote a better understanding of disability issues with a focus on the rights of persons with disabilities, pointing out the trends and mobilize support for practical action at all levels. That is why Elementary School "Ljudevit Gaj" in Osijek, traditionally celebrated this date, entitled "Try walking in my shoes." Participants on that day wear badges inscribed with children's rights. To make event more authentic, "brave" ones exchange their shoes.

The goals of this integrated day are to reduce prejudice and ignorance of children with disabilities, to promote the integration of children with disabilities into the regular educational system, to empower students, parents and teachers and to raise sensitivity for disability issues of local communities. School employees, pupils, parents, teachers from other schools, students and NGOs of persons with disabilities, through a variety of workshops on the theme such as children with disabilities, tolerance, children's rights, peaceful conflict resolution, mediation, sign language, etc., share experiences and gain new knowledge and skills, and then spread them to others. Panels where participants presented their work have been also organized in school along with selling exhibitions. With aim to support the good practice and to promote school's status of inclusive school, at the panel in 2008 participated Ombudsperson for Children who stressed out the necessity of creating a number of preconditions for achieving real inclusion. This task is quite successfully achieved in the Elementary School "Ljudevit Gaj" where every day is inclusive, but marking the International Day of Persons with Disabilities in such an identifiable manner certainly contributes to eliminate prejudice and ignorance, a division on "them" and "us" and contributes to the quality of life and education of children with disabilities.

**Key words:** Integration, International Day of Persons with Disabilities

# VJERODOSTOJNOST PODATAKA O DJECI S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REPUBLICI HRVATSKOJ KAO PREDUVJET UNAPREĐENJA KVALITETE ŽIVOTA

Opačak T., Osmančević Katkić L.  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska

## Sažetak

Prema procjenama UN-a bar jedan od deset stanovnika svake zemlje u izvjesnoj mjeri ima neki invaliditet. Dostupnost i kontinuirano praćenje statistike o osobama s invaliditetom većina zemalja Europe smatra ključnim za provođenje boljih javnih politika i programa razvoja za osobe s invaliditetom. UN-ov Odbor za prava djeteta u svojim Zaključcima za Hrvatsku iz 2004. ističe nužnost objedinjavanja sustava praćenja i registracije podataka o djeci s teškoćama u razvoju, s ciljem dobivanja stvarnih i vjerodostojnih podataka, koji bi omogućili evaluaciju i praćenje postignutog napretka te poteškoća koje ometaju realizaciju njihovih prava. Da bi se došlo do podataka o broju i vrsti invaliditeta te potrebama osoba s invaliditetom u Hrvatskoj je 2001.godine donesen Zakon o Hrvatskom registru o osobama s invaliditetom. Prema podacima iz ožujka 2010. u Registru je zabilježeno 31.832 djece do navršene 18 godine života što je 6,1% od ukupnog broja osoba s invaliditetom. Predviđeni podaci koji se u Registru prikupljaju o osobama s invaliditetom su mnogobrojni te se prikupljaju iz više različitih izvora. Iz propisanog načina prikupljanja i objedinjavanja podataka uočavaju se teškoće, kako zbog različitosti kriterija po kojima se prikupljaju, tako i zbog određenog broja djece koja prolaze kroz sustave neevidentirana. U ovom radu ćemo razmotriti nedostatke prikupljanja podataka o broju djece s teškoćama u razvoju u Republici Hrvatskoj koji dovode do nepostojećih ili nepreciznih statistika. Posljedično se javljaju problemi u stvaranju i implementaciji javnih politika s ciljem unapređivanja kvalitete života djece s teškoćama u razvoju te izostanak odgovora na potrebe ove djece i ostvarivanje njihovih prava.

**Ključne riječi:** statistika, djeca, teškoće u razvoju, javne politike

## DATA AUTHENTICITY ON CHILDREN WITH DISABILITIES IN CROATIA AS A PREREQUISITE FOR IMPROVING THE QUALITY OF LIFE

### Summary

According to UN estimates, at least one out of ten citizens of every country is disabled to some extent. Availability and continuous monitoring of statistics on persons with disabilities, in most countries in Europe is the key to better implementation of policy and program development for persons with disabilities. The UN CRC Committee/Conclusions for Croatia from 2004. has emphasized the necessity of unifying the system of monitoring and registering of data for children with disabilities, in order to obtain real and reliable data that would facilitate evaluation and monitoring of progress and difficulties that hinder the realization of their rights. To obtain the data on the number and type of

disabilities and the needs of persons with disabilities in Croatia, the Law on Croatian Register of Persons with Disabilities was passed in 2001. According to data from March 2010, the Register has recorded 31 832 children under the age of 18, which is 6.1% of the total number of persons with disabilities. The predicted data which is being collected in the Register about persons with disabilities are many and they are collected from the multiple sources. The difficulties have been observed from the stipulated methods of collecting and integrating data, because of the incoherence of criteria by which is collected, but also because of number of children who have passed unrecorded through the systems. In this paper we will consider the disadvantages of collecting data about the number of children with disabilities in Croatia, which has led to unknown or inaccurate statistics. Consequently, the problems have arisen in creation and implementation of policies which are aimed at improving the quality of life of children with disabilities. As a result, lack of response to the needs of these children and obstruct in exercising of their rights have been occurred.

**Key words:** statistic, children, disabilities, policy

## TAKTILNA BROJANKA

Banovački I., Drinčić N.

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beograd

### Sažetak

U radu će biti opisana taktilna knjiga koju su osmislili, studenti završne godine Fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju u Beogradu, smera Specijalna edukacija i rehabilitacija osoba sa oštećenjem vida. Knjiga je, u skladu sa sadržajem i sveukupnom strukturom nazvana „Taktilna brojanka“. Namijenjena je deci sa oštećenjem vida i deci sa višestrukim smetnjama predškolskog uzrasta, a može se koristiti za usvajanje osnovnih matematičkih pojmova, Brajevog pisma kao i u procesu prostorne orijentacije. Mogućnosti Taktilne brojanke, kao nastavnog i igrovnog sredstva su praktično neograničene (igre memorije, upoznavanje sa Brajevom ćelijom, vežba fine motorike, vežbe koordinacije oko-ruka i koordinacije gornjih ekstremiteta itd). Izabrani oblici su dobro poznati deci (dvodimenzionalni i trodimenzionalni modeli životinja ili objekata iz svakodnevnog života: riba, kućica, jelkica, mesec, srce) u kombinaciji sa geometrijskim oblicima (trougao, kvadrat, pravougaonik). Napravljeni su od sundera presvučenog tkaninom, prijatnom na dodir. Na njihovoj poleđini nalazi se čičak traka pomoću koje se lepe na podlogu napravljenu na isti način kao i oblici ali od druge vrste materijala. Na stranicama knjige se nalaze džepići koji služe kao skladišni prostor, brojevi napisani na Brajevom pismu i brojevi videćeg pisma od plastike. U skladu sa specifičnim potrebama slabovidih, knjiga je urađena u crno-belom tehničkom stilu, bela figura - crna pozadina. Na ovaj način su slabovidnoj deci obezbeđeni optimalni uslovi za rad i razvoj vizuelne percepcije i vizuelne efikasnosti.

**Ključne reči:** taktilna knjiga, didaktičko-igrovnog sredstva, početni matematički pojmovi.

## TACTILE „NUMBERBOOK“

### Summary

The paper describes the tactile books they had created, final year students of the Faculty of Special Education and Rehabilitation in Belgrade, Department of Special Education and rehabilitation of people with visual impairment. The book is, in accordance with the content and overall structure is called "tactile numberbook". Is designed for children with visual impairment and children with multiple disabilities of preschool age, and can be used for acquiring basic mathematical concepts, Braille and in the process of spatial orientation. Tactile „numberbook“ options as teaching and playing funds are virtually limitless (memory games, introduction to the Braille cell, exercise fine motor skills, coordination exercise eye-hand coordination and upper extremities, etc.). The selected forms are well known to children (two-dimensional and three-dimensional models of animals and objects from everyday life: fish, house, refresher, moon, heart) in combination with geometric shapes (triangle, square, rectangle). They are made of sponge coated fabric, pleasant to the touch. On their back is a



Velcro belt through which stick to the surface created in the same way as the forms but of other types of materials. On the pages of the book there are pockets that serve as storage space, the numbers written in Braille letters and visual numbers signs in plastic. In accordance with the specific needs of low vision, the book is done in black and white, white figure - black background. In this way the visually impaired children provided optimal conditions for the operation and development of visual perception and visual efficiency.

**Keywords:** tactile book, didactical – playing tools, initial mathematical concepts

# MODELI ŠKOLOVANJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA U REDOVITOM ŠKOLSKOM SUSTAVU U REPUBLICI HRVATSKOJ

Krampač-Grljušić A., Mihanović V.  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

## Sažetak

Škole su doživjele brojne promjene. Jedna od značajnih promjena jest integracija učenika s teškoćama u redoviti školski sustav. Republika Hrvatska u državno-pravnim dokumentima zagovara integraciju. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 87/08, 86/09, 92/10 i 105/10) prihvaća da djeca s teškoćama trebaju „u potpunosti uživati sva ljudska prava i temeljne slobode ravnopravno s drugom djecom“ (članak 7. Konvencije o pravima osoba s invaliditetom, 2006: 14 ), ali unatoč tome mjerilo za određivanje primjerenog modela školovanja, oblika i razine podrške jest vrsta i stupanj teškoća. Individualne posebnosti svakog djeteta i prepreke koje proizlaze iz okoline se zanemaruju. Metode, sredstva i primjeren program školovanja planira se temeljem utvrđene vrste i stupnja teškoća. Temeljem donesenog mišljenja stručnjaci donose rješenje o primjerenom modelu školovanja za svako pojedino dijete. Odgoj i obrazovanje učenika s teškoćama provodi se po modelu potpune ili djelomične odgojno-obrazovne integracije, redovitim programom uz individualizirani pristup, prilagođenim ili posebnim programom u ovisnosti o vrsti i stupnju teškoća. Svako dijete ima drukčije potrebe. Odgovoriti na potrebe sve djece ne znači odgovoriti na potrebe pojedinog djeteta. Potrebno je poštovati različitosti i raznovrsna iskustva djece. Mišljenja smo da su raznolike skupine mjesto u kojem se može mnogo toga bolje i produktivnije naučiti. Djeca s teškoćama jedino će tako imati uporište, saveznike i podršku na putu do ostvarenja svog sna koji podrazumijeva kvalitetno obrazovanje za svakog od njih.

**Ključne riječi:** integracija, modeli školovanja, kvalitetno obrazovanje

## EDUCATIONAL MODELS FOR PUPILS WITH DISABILITIES IN THE REGULAR SCHOOL SYSTEM IN THE REPUBLIC OF CROATIA

### Summary

Schools have undergone many changes. One of the most important changes is the integration of pupils with disabilities into the regular school system. The Republic of Croatia advocates integration in its legislation. The Primary and Secondary School Education Act (Official Gazette of the Republic of Croatia, Narodne novine, Nos. 87/08, 86/09, 92/10 and 105/10) accepts that children with disabilities should be ensured "the full enjoyment by children with disabilities of all human rights and fundamental freedoms on an equal basis with other children" (Article 7 of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006: 14). However, in spite of that, the criterion for determination of an appropriate model of education, as well as of the form and level of assistance is

the type and degree of disability. Individual features of each child and the obstacles arising from the environment are ignored. Methods, resources and an adequate educational program are planned on the basis of the established type and degree of disability. Based on the opinion given, the experts decide on the appropriate model of education for each child. Education of pupils with disabilities is carried out according to the model of total or partial integration into the educational process, by the regular program with an individualised approach or by a special program depending on the type and degree of disabilities. Each child has different needs. To meet the needs of all children does not mean to meet the needs of an individual child. It is necessary to respect the diversities and different experience of children. We are of the opinion that diversified groups are the place in which many things may be learned much better and more productively. It is the only way to provide the children with disabilities with required strongholds, allies and support on their way to make their dreams come true, i.e. that each and every one of them receives good education.

**Keywords:** integration, educational models, good education

## INSTITUCIJA ILI DEINSTITUCIONALIZACIJA – ETIČKE DILEME

Mihanović V., Krampač-Grljušić A.  
Edukacijsko – rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu

### Sažetak

Kroz povijest u različitim društvima osnovni obrasci institucionalne skrbi ostali su isti. Određenje 'institucija' opisuje se približno podjednako bilo da je riječ o vremenu kojeg opisuje Erving Goffman i Michel Foucault, bilo da se radi o autorima novijeg datuma. Društvo, bez obzira koliko bilo 'naklonjeno' osobama s invaliditetom u uvažavanju njihovih potreba, mora promijeniti stavove doživljavajući 'invaliditet' u duhu poštivanja ljudskog dostojanstva. Promjene u životima svijeta 'stanara' još uvijek nisu vidljive unatoč novim znanstvenim spoznajama. Ulaskom u neke institucije možemo vidjeti odrasle osobe, obilježene i diskreditirane, izolirane ne samo od socijalnih kontakata već i od urbane sredine. Postavlja se pitanje 'kakav je to svijet osoblja, a kakva se budućnost sprema osobama zvanim stanarima te institucije?! Možda je to samo naslijeđe koje se prenosi povijesno i generacijski ili je to pitanje atributa koji osobe - 'stanare' određuje u svijesti 'pojedince' - 'pružatelja usluga' - 'osoblja' unatoč njihovom izboru vlastitog zvanja i zanimanja. Ukoliko se suočimo s vlastitim poimanjem 'normalnosti' i 'nenormalnosti' koje je društveno konstruirano i duboko ukorijenjeno predrasudama, postajemo svjesni činjenice da „institucije repliciraju same sebe putem institucionalnog ponašanja (Foucault), stvaraju institucionalne neuroze (Barton), ponižavaju self (Goffman) i uzimaju živote (Millet)“. (Zaviršek, 2003: 3). U tom slučaju nestaju etičke dileme i postavljaju se čvrsti temelji procesu deinstitutionalizacije. To pruža novu nadu u bolju i svjetliju budućnost za osobe s invaliditetom.

**Ključne riječi:** institucionalna skrb, deinstitutionalizacija, ljudsko dostojanstvo

## INSTITUTION OR DEINSTITUTIONALISATION – ETHICAL DILEMMAS

### Summary

Throughout the history, the basic patterns of institutional care in different societies have remained the same. The definition of 'institution' has been roughly the same, both in the times described by Erving Goffman and Michel Foucault and in more recent authors. The society, regardless of the extent of 'benevolence' toward persons with disabilities and their needs, must change its attitude in perceiving 'disability' with due respect for human dignity. Changes in the lives of the 'occupants' of the world have still not been visible, despite new scientific knowledge. Entering into some institutions, we can see adult persons, stigmatised and discredited, isolated not only from social contacts but also from the urban environment. A question can be raised, what kind of world is that of the staff, and what future is

in store for the persons called occupants of that institution?! Maybe it is just the legacy transferred through the history and generations or it is a question of attributes which determine the persons – 'occupants' in the consciousness of an 'individual' – 'the service provider' – 'the staff', despite of their selection of their own profession and occupation. If we face our own concept of 'normality' and 'abnormality', which has been socially constructed and deeply rooted in prejudice, we become aware of the fact that "institutions replicate themselves through institutional behaviour (Foucault), create institutional neuroses (Barton), humiliate the self (Goffman) and take lives (Millet)". (Zaviršek, 2003: 3). In that case, ethical dilemmas disappear and solid foundations are laid for the process of deinstitutionalisation. This gives a new hope in a better and more prosperous future for the persons with disabilities.

**Keywords:** institutional care, deinstitutionalisation, human dignity

# **OBRAZOVNA POLITIKA KAO OBJEKTIVNI INDIKATOR KVALITETE ŽIVOTA DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU I STUDENATA S INVALIDITETOM**

Salaj I., Osmančević Katkić L.

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika Hrvatska

## **Sažetak**

Cilj je ovoga rada prikazati policy prostor, proces i glavne aktere obrazovne politike u Republici Hrvatskoj. Hrvatska politika prema osobama s invaliditetom može se svrstati u složenu ili klaster politiku koja se provlači kroz različite sektore poput socijalnog uključivanja, politike poticanja zapošljavanja, kulturne politike, zdravstvenog, obrazovnog i mirovinskog sustava te sustava socijalne skrbi. Prikazani rezultati diskurzivne analize šest hrvatskih dokumenata od kojih su tri dio jezgre današnje politike prema osobama s invaliditetom, a tri dio jezgre obrazovne politike prema djeci s teškoćama u razvoju i studentima s invaliditetom pružaju politološku perspektivu analize ciljeva spomenutih politika. Ove rezultate nadopunjuje korisnička perspektiva horizontalnih aktera uključenih u procese formulacije i implementacije ovih politika. Svrha je ovoga rada ukazati na nesrazmjer između zacrtanih ciljeva i provedbe obrazovne politike kao izrazito važnoga indikatora kvalitete života djece s teškoćama u razvoju i studenata s invaliditetom.

**Ključne riječi:** obrazovna politika, kvaliteta života.

## **EDUCATIONAL POLICY AS AN OBJECTIVE INDICATOR OF QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AND STUDENTS WITH DISABILITIES**

### **Summary**

The aim of this paper is to present the policy space, process and the main actors in the educational policy in the Republic of Croatia. Croatian policy towards people with disabilities can be classified as complex or cluster policy that runs through the various sectors such as social inclusion, policies to encourage employment, cultural policies, health, education and pension systems and social welfare system. The presented results of discursive analysis of six Croatian documents, three of which are part of the core of today's policy towards persons with disabilities, and three of the core policies for children and students with disabilities, provide a political science perspective of an analysis of goals of mentioned policies. These results are complemented by user perspective of horizontal actors involved in the process of formulation and implementation of these policies. The purpose of this study is to point disparity between the underlined objectives and implementation of educational policies as an extremely important indicator of quality of life of children and students with disabilities.

**Keywords:** educational policy, quality of life

## **PREVENCIJA ZLOSTAVLJANJA DJECE**

Omerbašić M., Fazlić M., Matić M., M.Ćehajić N., Krdžić S., Begić H.  
Studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli

### **Sažetak**

Pod pojmom zlostavljanje djece podrazumjevamo postupke kojima se djetetu nanosi tjelesna i/ili emocionalna bol ili ga se zanemaruje u toj mjeri da je ugroženo njegovo emocionalno zdravlje i razvoj. To je vrlo težak problem koji uzrokuje brojne teške posljedice na njihov razvoj. Izloženost djeteta fizičkom, emocionalnom ili seksualnom zlostavljanju predstavlja traumatsko iskustvo koje ostavlja duboke ožiljke. Statistika pokazuje da je jedna od 4 djevojčice i jedan od 5-7 dječaka prije svoje 18-te godine iskuse neki oblik seksualnog zlostavljanja, a među zlostavljanom djecom preko 80% njih zlostavljale su osobe koje ona poznaju i vjeruju im. Uobičajeno upozoravanje djece o tome šta ne smiju činiti i kojih se mjesta moraju kloniti, te sudsko gonjenje počinitelja, premda potrebno, ipak ne predstavlja istinsku prevenciju jer ih ne čini niti sigurnijom niti manje ranjivom. Djeca moraju znati koje stvari mogu učiniti ako se nađu u opasnoj situaciji i s kim o tome mogu razgovarati. Sve navedeno odnosi se na cjelokupnu populaciju djece, a djeca kojom ćemo se mi baviti su posebno ranjiva kategorija jer se radi o djeci s mentalnom retardacijom. Prema anketama koje smo već radili sa učenicima nižih razreda „Zavoda za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju“ Tuzla može se zaključiti da gotovo niti jedan učenik nije pošteđen neke vrste zlostavljanja (od strane vršnjaka, porodice, nastavnika, drugova iz razreda...).

**Ključne riječi:** prevencija, zlostavljanje djece

## **PREVENTION OF ABUSING CHILDREN**

### **Summary**

Under the concept of the word “Abuse” we consider actions by which child is physically and/or emotionally caused pain or he/she is being neglected in the way that his/her emotional health and development are endangered. It is a very difficult problem which causes severe consequences on their development. A child’s exposure to physical, emotional or sexual harrasment presents traumatic experience which leaves deep scars. Statistics show that one out of four girls and one out of five to seven boys experience some kind of sexual abuse before they reach eighteen years of age, and among abused children over 80 per cent of them have been abused by persons they know and trust! Even though needed, the usual ways of warning children about what they should not do and which places they should avoid, also the prosecution of the commitor, it still does not give the true prevention because it does not make them safer or less vulnerable. Children must know what to do if found in dangerous situation and to whom to talk about it. All the things mentioned above are concerning the

whole children's population, but the children we are going to work with here belong to especially vulnerable category because we are dealing with the children with mental retardation. According to the survey we have already done with the pupils of the lower grades of "The Institute for Education and Upbringing of the Persons with Developmental Handicaps" Tuzla ("Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihickom i tjelesnom razvoju" Tuzla) it can be concluded that almost every pupil is a victim of some kind of abuse (from their peers, family, teachers, friends from the class, etc.).

**Key words:** prevention, abusing children



## **KOMPARACIJA NIVOVA SAMOPOŠTOVANJA ROMSKIH I NEROMSKIH UČENIKA U REDOVNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA**

Krdžić, S., Omerbašić M., Fazlić M., Matić M., M.Čehajić N., Mulahusić A., Begić H.  
Studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli

### **Sažetak**

Samopoštovanje je odraz slike o sebi. Svako je dijete vrijedno i jedinstveno i ima svoje potencijale koje će moći razviti tek ako se osjeća prihvaćeno i voljeno takvo kakvo jest. Sliku o sebi stvaramo cijelog života. Između ranog djetinjstva i adolescencije djeca počinju postavljati pitanja kakva su ona zapravo i razmišljati o sebi, što čine i kako to čine. Postavljajući ta i druga pitanja te tražeći odgovore na njih, djeca nastoje bolje razumjeti sama sebe. Stvarajući sliku o sebi stvaraju okvir za način doživljavanja svijeta oko njih i način komuniciranja s njim. Ulaskom u srednje djetinjstvo (od 6. do 12. godine) mijenjaju se osjećaji djece prema njima samima. Slika o sebi postaje sve složenija i rafiniranija. Počinju shvaćati da imaju jedinstvene kvalitete. Samopoštovanje se razvija cijelog života, ali je srednje djetinjstvo razdoblje u kojem djeca prvi put stvaraju složene procjene o tome koliko vrijede u odnosu na to tko su i što su. Naš cilj je bio da ispitamo samopoštovanje romske i neromske djece pomoću testa Index samopoštovanja. Istraživanje je provedeno na uzorku od 52 učenika, od kojih je 26 romske, a 26 neromske populacije. Na osnovu tog istraživanja napravili smo komparaciju nivoa samopoštovanja ispitanika. Škole koje su bile obuhvaćene su O.Š. „Kreka“, Tuzla, O.Š. „Ivan Goran Kovačić“, Gradačac, II O.Š. „Zavidovići“, Zavidovići.

**Ključne riječi:** samopoštovanje, slika o sebi, romski učenici

## **COMPARATION SELFRESPECT LEVEL OF ROMA AND NONROMA PUPILS IN THE REGULAR PRIMARY SCHOOLS**

### **Summary**

Self-respect is a reflect of a picture of oneself. Every child is unique and has his/her own potentials which could be developed only if he/she feels accepted and loved the way they are. We create the picture of ourselves the entire life. Between early childhood and adolescence, children start asking questions about themselves, about the way they truly are and they start thinking about themselves, about what they do and how they do it. Children try to understand oneself better by asking those and other questions and by demanding answers. While they create pictures of themselves they create basis for the way they would experience the world around them and how they would communicate with it. Children's feelings towards themselves are changed by entering the middle childhood (from 6. to 12. years of age). The picture of oneself becomes more complicated and refined. They begin to realize that they have their own unique qualities. Self-respect is developed the entire life, but middle childhood is the period during which children create for the first time their complicated assessments of how worthy

they are when considered who they are and what they are. Our goal was to examine the self-respect of Romany and non-Romany children with the help of the tests called "Index of Self-Respect". The research was conducted on 52 pupils, 26 of which were Romany and 26 non-Romany population. On the basis of that research we created comparison of the level of self-respect of the tested pupils. The tested schools were Elementary School "Kreka" Tuzla, Elementary School "Ivan Goran Kovacic" Gradacac and the Second Elementary School "Zavidovici" Zavidovici.

**Key words:** self-respect, self figure, Roma pupils

## PRIJEDLOG INDIVIDUALIZOVANOG PLANA PODUČAVANJA

Marković S., Suljić A., Šišić E.  
Studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli

### Sažetak

Individualizovani plan podučavanja je formalan pisani dokument koji detaljno opisuje obrazovne i ostale usluge koje će određeno dijete dobijati. On također, predstavlja prikaz trenutnog nivoa razvoja potencijala djeteta koji je dobijen na osnovu podataka sakupljenih tokom procesa procjenjivanja.

Cilj naše procjene bio je prikupljanje podataka iz različitih razvojnih područja u svrhu kreiranja individualizovanog plana podučavanja za djevojčicu sa Down-ovim sindromom uzrasta 6 godina i četiri mjeseca koja pohađa obdanište. Područja koja smo obuhvatili procjenom su: kognitivno područje, komunikacija, socio-emocionalni razvoj, fizički razvoj i adaptivno ponašanje. Procjena je izvršena u martu 2010.godine, a kao instrument procjene je korišten razvojni test DayC. Kao jedno od najvažnijih područja izdvajamo adaptivno ponašanje koje ćemo predstaviti na poster prezentaciji. Nakon izvršene procjene ustanovili smo oblasti u kojima je djevojčica već uspješna („snage“) i oblasti u kojima je potrebno poboljšanje („slabosti“). U okviru individualizovanog plana podučavanja smo definisali godišnje ciljeve za svako pojedino područje, tj. ono što se planira postići samom realizacijom ovoga plana u trajanju od godinu dana. Unutar godišnjih ciljeva odredili smo kratkoročne zadatke koji predstavljaju konkretne praktične korake ka ostvarivanju godišnjih ciljeva. Praćenje napretka realizacije kratkoročnih zadataka će se vršiti putem uzoraka posmatranog ponašanja i anegdotskih zapisa. Za što bolje postizanje postavljenih ciljeva i zadataka, potrebno je izvršiti određene modifikacije u radu sa djevojčicom. To se odnosi na: okruženje (rad u manjoj grupi); način davanja uputstava (kooperativne grupe/parovi za učenje, neposredne povratne informacije); direkcije na razne načine (usmeno, putem demonstracije/modela); ponašanje (pozitivno potkrepljenje, jasno definisana očekivanja); materijal (manipulativni). Nakon provedenog programa izvršit će se retestiranje istim mjernim instrumentom (razvojni test DayC).

**Ključne riječi:** individualizovani plan podučavanja, razvojna područja.

## INDIVIDUALIZED PLAN OF TUITION RECOMMENDATION

### Summary

The Individualized teaching plan is a formal written document that describes in detail the educational and other services which the particular child will receive. It also presents the current level of development potential of the child that was obtained based on data collected during the evaluation process. The aim of our evaluation was to gather data from different development areas in order to

create individualized teaching plan for a girl with Down's syndrome, aged 6 years and four months, attending day care. Areas that we covered with the assessment were: cognitive, communication, socio-emotional development, physical development and adaptive behavior. The estimation was made in March of 2010, as the assessment instrument we used developmental test DayC. As one of the most important sphere is adaptive behavior which will be presented at the poster presentation. After the assessment, we found areas where the girl was already successful ("strength") and the areas that need improvement ("weaknesses"). In the individualized plan of instruction are defined annual goals for each area, what will be achieved through the implementation of this plan for a period of one year. Within the annual targets we set short-term tasks which represent the practical steps toward achieving annual goals. Monitoring progress of implementation of short-term assignments will be made through the observed patterns of behavior, and anecdotal records. For better achieving the objectives previously set, it is necessary to make certain modifications in working with the girl. This applies to: environment (work in small groups); ways of giving instructions (cooperative groups / couples learning, immediate feedback); directorates in various ways (orally, through demonstration / model); behavior (positive reinforcement, clearly defined expectations); materials (manipulative). After completion of the program, a retest will be made with the same measuring instrument (development test DayC).

**Key words:** individualized plan of tuition, developmental area

# **SOCIJALNA KOMPETENTNOST INTELEKTUALNO OMETENIH UČENIKA**

Koprnicki S., Mujčinović M.  
Studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli

## **Sažetak**

Termin socijalna kompetencija odnosi se na socijalne, emocionalne i kognitivne vještine i ponašanja neophodna za uspješno snalaženje u socijalnim situacijama. Cilj istraživanja bio je procjena ponašanja (pri učenju i radu), kao i vlastitog identiteta intelektualno ometenih osoba. Za potrebe ovog istraživanja koristili smo Skala procjene kompetentnosti (SPK). Skala je primijenjena na uzorku od 30 učenika (8 djevojčica i 22 dječaka) osnovnoškolskog uzrasta koji su smješteni u internatu. Učenici su testirani metodom neposrednog ispitivanja. Istraživanje se baziralo na dva subpodručja: ponašanje pri učenju i radu, i identitet. Rezultati istraživanja su pokazali da intelektualno ometeni učenici imaju teškoće u ponašanju tokom učenja i rada, te da imaju otežano pronalaženje identiteta (pojam o sebi). Intelektualno ometena djeca pored autonomnog ponašanja trebali bi imati i iskustvo socijalne povezanosti kako bi se osjećali kompetentnim. Najveća odstupanja se javljaju u okviru nemogućnosti prepoznavanja značajki koje su se promijenile ili su ostale nepromijenjene tokom godina. Takođe se pokazalo neuspješnim i procjenjivanje realnih sposobnosti učenika, kao i nemogućnost davanja poticaja za oblikovanje rada i učenja. Mogućnost razvoja socijalne kompetencije intelektualno ometenih osoba vrlo je ograničena. Očit je nedostatak prilike za prirodno učenje i sticanje iskustva.

**Ključne riječi:** socijalna kompetencija, intelektualna ometenost

## **SOACIAL COMPETNCE OF PUPILS WITH INTELECTUAL DISABILITIES**

### **Summary**

Term social competence refers to the social, emotional and cognitive skills and behaviour essential for the successful managing in the social situations. The aim of this research was to assess behaviour (during learning and working) and own identity of person with intellectual disabilities. For propose of this research we used Social Competence Scale (SCS). Scale was applied on the 30 school age persons with intellectual disabilities; both sexes (8 girls and 22 boys) perched in the internat. Pupils are tested with method of directly analysing. Research was based on the two subscales: behaviour during learning and identity. Result shows that persons with intellectual disabilities have difficulties in behaviour during learning and working. They also have difficulties in finding of identity (self concept). Children with intellectual disabilities among autonomous behaviour should have experience of social bonding to fell competent. Most significant deviation is occurred in the frame of inability to recognition features that have been changed or stayed unchanged during years. Also it was shown inefficient assessment of real pupil abilities, as well as inability to given encouragement for shaping work and learning. Social competence developmental opportunities for persons with intellectual

disabilities are very restricted. It is obvious absence of opportunities for natural learning and experience acquiring.

**Key words:** social competence, intellectual disabilities