

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

**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA
DJECE I MLADIH**

Tuzla, 2011.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Izdavač:

Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Urednici:

Doc.dr. sc. Milena Nikolić
Doc.dr. sc. Alma Huremović
Doc.dr. sc. Alma Dizdarević

Organizacioni odbor:

Doc.dr. sc. Medina Vantić-Tanjić, predsjednik
Doc.dr. sc. Milena Nikolić, potpredsjednik
Doc.dr. sc. Alma Huremović
Doc.dr. sc. Alma Dizdarević
Mirela Fazlić
Mirza Pepić

Naučni odbor:

Doc. dr. Zamir Mrkonjić,
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i
Hercegovina

Doc.dr. sc. Medina Vantić-Tanjić,
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i
Hercegovina

Prof.dr. Ines Joković Oreb
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Republika
Hrvatska

Prof.dr. Zoran Ilić,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Doc. dr. Natasha Stanojkovska-Trajkovska,
Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy-
University „Ss. Cyril and Methodius“, Skopje, Republic of Macedonia

Dr. Čedo Veljić,
Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet Nikšić, Crna Gora

Prof.dr.Branka Eškirović,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Recenzenti:

Prof.dr. Jachova Zora,
Institute of Special Education and Rehabilitation, Faculty of Philosophy,
University "Ss. Cyril and Methodius", Skopje, Republic of Macedonia.

Prof.dr. Berit H. Johnsen,
Department of Special Needs Education, University of Oslo

Martine F. Delfos,
Psychological Institute for Consultation, Education and Scientific Research

Majda Bečirević,
Open University UK

Prof.dr. Fata Ibralić,
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i
Hercegovina

Prof.dr. Nenad Glumbić,
Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu,
Srbija

Prof.dr. Risto Petrov,
Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy-
University „Ss. Cyril and Methodius“, Skopje, Republic of Macedonia

Prof. dr. Nada Mladina,
Klinika za dječije bolesti UKC Tuzla, Bosna i Hercegovina

**UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA
DJECE I MLADIH**

Štampa:
OFF-Set, Tuzla

Naslovna strana:
OFF-Set, Tuzla

Godina izdanja:
2011.

Tiraž:

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 06.05.2011. godine, odobrilo je štampu zbornika „Unapređenje kvaliteta života djece i mladih“.

SADRŽAJ

Predgovor	15
-----------------	----

PLENARNA IZLAGANJA

Fata I. DRUŠTVENA BRIGA ZA DJECU SA RAZVOJNIM POREMEĆAJIMA U BOSNI I HERCEGOVINI: NE/ISKORIŠTENOST RESURSA	19
Fadil I, Medina VT, Milena N UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH SA POSEBNIM POTREBAMA	31
Isailović N, Vidojević M HIPOREHABILITACIJOM DO KVALITETNIJEG ŽIVOTA	37

TEMA I

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Janković J, Begić A, Krišto I ZNAČAJ I ULOGA RANIH RODITELJSKIH PORUKA U RAZVOJU DJECE	45
Selimović H, Dizdarević D, Avdić-Tomić A EKOPEDAGOŠKE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA	63
Omerović M, Tomić R, Malešević Z. EKOLOŠKI ODGOJ – NEMINOVNOST ŠKOLE SADAŠNJOSTI I BUDUĆNOSTI	71
Džaferagić Franca A, Alomerović I. ZDRAVSTVENI ODGOJ DJECE–PREDUVJET PRAVILNOG FIZIČKOG I MENTALNOG RAZVOJA	81
Borić E, Škugor A. UČENJE KROZ IGRU U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA	89
Lugavić A, Suljević Dropić V. OČUVANJE I UNAPREĐENJE ZDRAVLJA U PREDŠKOLSKOM I ŠKOLSKOM UZRASTU ULOGA MEDICINSKE SESTRE U EDUKACIJI RODITELJA DJECE SA ADHD-OM U „CENTRU ZA RANI RAST I RAZVOJ“ ..	99

Relja R, Ljubetić M, Subotić G. SUVREMENE USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA KAO OBLIK ORGANIZACIJE KOJA UČI	109
Markovinović A, Maleš D. PRAVO DJETETA NA SUDJELOVANJE U PROCESU SURADNJE OBITELJI I ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE	123
Lapat G, Martinčević J. TJELESNO KRETANJE KAO KVALITETA ŽIVOTA KOD UČENIKA PRIMARNOG OBRAZOVANJA	135
Stanić S, Bakić A. DJECA U OKRUŽENJU POTROŠAČKOG DRUŠTVA	143
Petani R, Bošnjak M. NOVA GENERACIJA ODNOSA: RODITELJI I DJECA	155
Čukić R, Pacić S, Eminović F, Stanisavljević M, Tadić V. NIVO PRENUMERIČKIH SPOSOBNOSTI KOD UČENIKA PRVOG RAZREDA	165
Pajić E, Hadžihafizbegović I, Čimpo S. DJEČIJI KLUBOVI KAO DIO SVEOBUHVAATNOG PRISTUPA OSNAŽIVANJU PORODICE	177
Janković J, Krišto I, Begić A, Bahmajer S. POTEŠKOĆE U KORIŠTENJU PROCJENA MAJKI O STANJU I PONAŠANJU DJECE	187
Stojankovska V, Koteva-Mojsovska T. COOPERATION OF THE PRESCHOOL PEDAGOGUE WITH PARENTS IN FUNCTION OF IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN	205
Želeskov Đorić, Borisavljević Ž. REZILIJENTNOST I KVALITET ŽIVOTA DECE	213
Džaferagić Franca A, Ferković V, Mulić M, Alomerović I, Kurtić A, Nurkić B. EPIDEMIOLOŠKE KARAKTERISTIKE MIŠIĆNO-KOŠTANIH BOLESTI NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA I UTICAJ NA TJELESNI RAZVOJ DJECE	219
Dizdarević D. STAVOVI NASTAVNIKA O KOOPERATIVNOM UČENJU U NASTAVI MOJE OKOLINE	231

TEMA II

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Tomić R, Tomić B.
ODGOJNA ULOGA ŠAHA U SLOBODNOM VREMENU MLADIH243

Mladina N, Hadžić D, Konjić E.
OBITELJ I SOCIJALNI KONTEKST DJETINJSTVA251

Milenović Ž.
OBRAZOVANJE U FUNKCIJI UNAPREĐENJA KVALITETA ŽIVOTA
STANOVNIŠTVA VLAŠKE REGIJE HOMOLJE257

Tahirović S.
AGRESIVNOST KOD DJECE, RAZVOJNA PERSPEKTIVA271

Topolovčan T.
POVEZANOST PRIMANJA I SLANJA PRIJETEĆEG, UVREDLJIVOG ILI
PONIŽAVAJUĆEG SADRŽAJA MOBILNIM TELEFONOM U
CYBERBULLYINGU283

Mlinarević V, Rastovski D, Bogut I.
AKTIVNOSTI IZVIĐAČA U SLOBODNOVREMENSKOM PROSTORU
MLADIH.....293

Mlinarević V, Rastovski D, Bogut I.
ANGAŽIRANOST STUDENATA U IZVANNASTAVNIM
AKTIVNOSTIMA.....303

TEMA III

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA

Vukojević M, Galić A, Varunek V.
PROCIJENA KVALITETE ŽIVOTA DJECE S CEREBRALNOM
PARALIZOM.....315

Radoš-Bučma M, Vuković M, Šimeg R.
IMPLEMENTACIJA TEACCH METODE U RAD S UČENICIMA S
AUTIZMOM325

Sunko E, Lujan M.
INKLUZIJA UČENIKA S HIPERAKTIVNOSTI I POREMEĆAJEM PAŽNJE - U
NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE335

Dizdarević A, Ibralić F, Delić E, Nikolić M, Vantić-Tanjić M. RANA DETEKCIJA I INTERVENCIJA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA NA PODRUČJU TUZLE	347
Vantić-Tanjić M, Nikolić M, Imširović F, Dizdarević A, Fazlić M. UTICAJ STAVOVA NASTAVNIKA PREMA POUČAVANJU NA FORMIRANJE STAVOVA PREMA INTEGRACIJI ROMSKE DJECE	361
Milenović Ž. VASPITANJE I OBRAZOVANJE UČENIKA SA TELESNIM SMETNJAMA U INKLUZIVNOJ NASTAVI	371
Veljić Č, Đečević M. PRISTUPAČNOST UNIVERZITETSKE INFRASTRUKTURE STUDENTIMA SA FIZIČKIM INVALIDITETOM U CRNOJ GORI	381
Stojković S, Muzur A, Herega D. STUDIRATI S INVALIDITETOM- MODEL MEDICINSKOG FAKULTETA RIJEKA	391
Vučinić V, Gligorović M, Jablan B, Eškirović B. NEVERBALNE SPOSOBNOSTI SLABOVIDE DECE	397
Gligorović M, Radić Šestić M. KONCEPTUALNI OKVIR PROCENE RADNIH SPOSOBNOSTI I VEŠTINA OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU	405
Markovska B, Stanojkovska-Trajkovska N, Petrov R. PROCESSES OF DEINSTITUTIONALIZATION AND INCLUSION OF THE PERSONS WITH DISABILITIES IN REPUBLIC OF MACEDONIA	415
Milanović Dobrota B, Radić Šestić M. ODNOS MLADIH SA OMETENOŠĆU PREMA TRAŽENJU POSLA	423
Đorđević M, Banković S, Bojan D. SAMOPOŠTOVANJE I SLIKA O SEBI ODRASLIH OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU	433
Huremović A, Tulumović Š. STRUKTURA RJEČNIKA OSOBA OŠTEĆENOG SLUHA U ODNOSU NA VRSTU RIJEČI	441
Radić Šestić M, Milanović Dorota B. ŠTA MLADI ZNAJU O ISTORIJI UMETNOSTI GLUVIH UMETNIKA?	449

Brajković M, Brkan F, Komadina don A. RAZVIJANJE MODELA PODRŠKE U PODRUČJU RADA S BRAĆOM I SESTRAMA DJECE S POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU	459
Rashikj O, Lukanovska J, Stojkova M. VIOLENT BEHAVIOUR AND AGGRESSION IN PUPILS IN SPECIAL PRIMARY SCHOOLS.....	471
Milošević N, Zelić M, Čaušević D. PSIHO-SOCIJALNI ASPEKT KOD MLADIH SA ARTIKULACIONO- FONOLOŠKIM POREMEĆAJIMA	481
Glumbić N, Milačić Vidojević I, Kaljača S. ATTITUDES OF HELPING PROFESSIONS TOWARDS SOCIAL INTEGRATION OF THE PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES..	489
Radovanović Z. POKAŽI MI PA ĆU ZNATI (STUDIJA SLUČAJA)	495
Sretenović I, Šarac G, Marić L. SAMOPOSLUŽIVANJE KOD DECE OMETENE U RAZVOJU	503
Todorović V, Adamović M, Stošljević M. CRTANJE KVADRATA I TROUGLA KOD DECE OMETENE U RAZVOJU ŠKOLSKOG UZRASTA	511
Stojanovska-Trajkovska N, Markovska B, Arnaudova S, Stojanovska-Dzingovska D, Petrov R. OPPORTUNITIES AND DIFFICULTIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION	517
Ibralić M, Mujić Ibralić A. PRIMJENA KONCEPTA „INTERVENCIJA U RANOM DJETINJSTVU“ U BOSNI I HERCEGOVINI	525
Kaljača S, Žunić-Pavlović V, Dučić B. UNAPREĐENJE PROCESA ZAPOŠLJAVANJA OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU	533

Mehmedović J, Fazlić M, Matić M, Omerbašić M.
DIJETE SA KOMBINOVANIM SMETNJAMA U PROCESU INKLUZIJE541

Duranović M, Salihović N, Ibrahimagić A, Mrkonjić Z, Toromanović N.
SEMENTIČKE SPOSOBNOSTI KOD DJECE SA DISLEKSIJOM547

SLOBODNE TEME

Bakić S.
KAZNA KAO ODGOJNO SREDSTVO559

Relja R, Despotović M, Prižmić M.
RADNE I OBITELJSKE ULOGE: OČEKIVANJA STUDENATA I ISKUSTVA
ZAPOSLENIH ŽENA565

Muratović D, Muratović L.
KONCEPCIJA PERMANENTNOG OBRAZOVANJA I NJEGOVE
DRUŠTVENE DETERMINANTE577

Grešić I, Herhe I.
PERSONALNA KOMUNIKACIJA NA PRIMJERU KOSOVA585

Stošljević M, Adamović M, Todorović V.
PSIHOLOŠKE REAKCIJE ENURETIČNE DECE595

Bogoevska N, Dimitrijoska S.
JUVENILE JUSTICE SYSTEM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA601

Matić Zbiljski J, Šprljan D, Marković M.
PRIKAZ PROGRAMA „KVART KLUB SUNCE“611

Salihović R.
PROBLEMI PORODIČNOG ODGOJA I MALOLJETNIČKA
DELINKVENCIJA619

Nikolić S.
REFLEKSIJA TRADICIJE U VASPITANJU DECE U NEPOTPUNOJ
PORODICI631

Mujić Ibralić A, Ibralić M.
UČESTALOST DJECE NISKE PORODJAJNE MASE641

Dimitrijoska S.
MENTORING PROGRAM FOR JUVENILES IN CONFLICT
WITH THE LAW651

POSTERI

- Seser K, Seser D, Galić M.
NASILJE MEĐU DJECOM I POTEŠKOĆE U
PSIHOLOŠKOJ PRILAGODBI661
- Kolčaković M.
PROJEKAT „PODRŠKA FORMALNOM OBRAZOVANJU“673
Rukavina Fazlić T.
„DRUŠTVENI CENTAR NA TOČKOVIMA” SUPERBUS–SVI IMAJU PRAVO
NA IGRU679
- Jemeršić R.
VANJSKO VREDNOVANJE I KVALITETA OBRAZOVANJA OSNOVNIH
ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ687
- Brkić N, Golubović Š, Jerković I.
USAMLJENOST KAO MERA KVALITETA SOCIJALNOG ŽIVOTA KOD
ŠKOLSKE DECE SA HIPERKINETSKIM SINDROMOM689
- Milačić Vodojević I, Gligorović M, Dragojević N
ODNOS IZMEĐU TENDENCIJE KA STIGMATIZACIJI ČLANOVA
PORODICE OSOBA SA AUTIZMOM I NIVOVA KONTAKTA SA
OSOBA MA SA MENTALNIM OBOLJENJIMA697

PREDGOVOR

Zbornik Unapređenje kvalitete života djece i mladih publikovan je kao rezultat II Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“, a posvećena je problemima djece i mladih. I ove godine smo željeli podsjetiti na značaj stručne posvećenosti i društvenog angažmana ovoj problematici. Cilj nam je bio uputiti poticaj i izazov stručnjacima svih struka koji su na bilo koji način vezani za rad sa ovom populacijom, da u svojoj praksi i naučnom radu učine dodatni napor, te ovom problemu poklone dužnu pažnju.

Kao i prethodne godine, u radu konferencije učešća su uzeli defektolozi svih specijalnosti, pedagozi, psiholozi, profesori razredne i predmetne nastave, ljekari, medicinske sestre, odgajatelji, pravnici, novinari, socijalni radnici, sociolozi, filozofi, radni terapeuti, kao i profesionalci ostalih struka, koji se u svom svakodnevnom radu bave ovom problematikom. Ovakva struktura osigurala je bogatstvo tematskih sadržaja i zanimljivost programa kroz korisnu razmjenu dragocjenih stručnih i naučnih iskustava.

Prvi dio Zbornika sadrži plenarna izlaganja koja tretiraju pitanja društvene brige za djecu s teškoćama u razvoju u Bosni i Hercegovini: ne/iskorištenost resursa, unapređenja kvalitete života djece i mladih s posebnim potrebama i hiporehabilitacijom do kvalitetnijeg života.

Drugi dio Zbornika sadrži radove koji tretiraju pitanja unapređenja kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta. U radovima koji tretiraju ovu problematiku, imamo priliku upoznati se sa značajem i ulogom ranih roditeljskih poruka u razvoju djece, ekopedagoškim kompetencijama odgajatelja, zdravstvenim odgojem djece – kao preduvjetom pravilnog fizičkog i mentalnog zdravlja, potrebama nastavnika u osnovnim školama vezanih uz probleme u ponašanju djece, dječijim klubovima kao dijelu sveobuhvatnog pristupa osnaživanju porodice.

Treći dio Zbornika sadrži radove koji tretiraju unapređenje kvalitete života mladih. U radovima koji tretiraju ovu problematiku, imamo priliku upoznati se sa odgojnom ulogom šaha u slobodnom vremenu mladih, obitelji i socijalnom kontekstu djetinjstva, agresivnom ponašanju djece, angažiranosti studenata u izvannastavnim aktivnostima.

Četvrti dio Zbornika tretira probleme koji se bave implementacijom TECCH metode u radu sa učenicima sa autizmom, inkluzijom učenika s ADHD-om u nižim razredima osnovne škole, vaspitanjem i obrazovanjem učenika sa tjelesnim oštećenjima u inkluzivnoj nastavi, pristupačnosti univerzitetske infrastrukture studentima sa invaliditetom u Crnoj Gori, neverbalnim sposobnostima slabovide djece, hiporehabilitacijom do kvalitetnijeg života, učeničkim parlamentom kao platformom za unaprijeđenje kvalitete života učenika sa intelektualnom ometenošću, pomoćnicima u nastavi za učenike s tjelesnim invaliditetom, unapređenjem procesa zapošljavanja osoba s intelektualnom ometenošću.

Peti dio Zbornika je rezerviran za slobodne teme, kao što su: faktori nastanka retinopatije prematuriteta, djeca i mladi između porodičnog i institucionalnog odgoja, psihološke reakcije enuretične, problemi porodičnog odgoja i maloljetnička delikvencija, ocjena stanja uhranjenosti stanovništva na području Brčkog.

U nadi da ćemo zajedno ostvariti polazni cilj Konferencije, te formirati nove kontakte, želimo da Vam boravak u Tuzli ostane u ugodnom sjećanju.

PLENARNA IZLAGANJA

DRUŠTVENA BRIGA ZA DJECU SA RAZVOJNIM POREMEĆAJIMA U BOSNI I HERCEGOVINI: NE/ISKORIŠTENOST RESURSA

SOCIETY CARE FOR CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA: NON/EMPLOYED RESURSE

Fata IBRALIĆ

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i
Hercegovina

APSTRAKT

Intervencija u ranom djetinjstvu je *pravo* svakog djeteta od rođenja i porodice koje imaju potrebu za podrškom, te kao pravo treba da je sadržana u legislativama i politikama koje jedna država određuje u oblasti društvene brige o djeci. Savremeni koncept vezan je za aktivnosti osnaživanja djeteta, njegove porodice i službi koje su obuhvaćene, i predstavlja međudejstvo i koordinaciju usluga u različitim sektorima: zdravstvenom, obrazovnom i socijalnom, čime se posebno ističe podjela odgovornosti kao jedan od ključnih segmenata kvaliteta intervencije u ranom djetinjstvu. U Bosni i Hercegovini kao zemlji koja se priprema za uključivanje u Evropsku uniju ovaj koncept još uvijek nije uspostavljen te se pokušalo prikazati stanje u odnosu na pozitivna dosadašnja iskustva i potrebu bolje iskorištenosti postojećih resursa u zajednici i u pravcu unapređenja kvalitete života djece s teškoćama u razvoju i njihovih porodica kroz ostvarivanje prava.

Ključne riječi: društvena briga, djeca sa razvojnim poremećajima, resursi

ABSTRACT

Intervention in early childhood is a right of every child from birth and family who has needs for support, so as the right should be included in legislative and politics which one state determines in area of social care for children. Contemporary concept is bound for empowerment activities of child, his family and services that are comprised and represents interaction and coordination of services in different sectors: health, education and social. It is specially point to split responsibility as one of key segments of quality intervention in early childhood. In Bosnia and Herzegovina as country which are preparing for including in European Union this concept still didn't establish. This work is trying to present state in relation to positive former experiences and needs for better using of actual resources in community. The aim is to improving the quality of life in children with developmental disabilities and they families throughout actualization of the rights.

Key words: social care, children with developmental disabilities, resource

UVOD

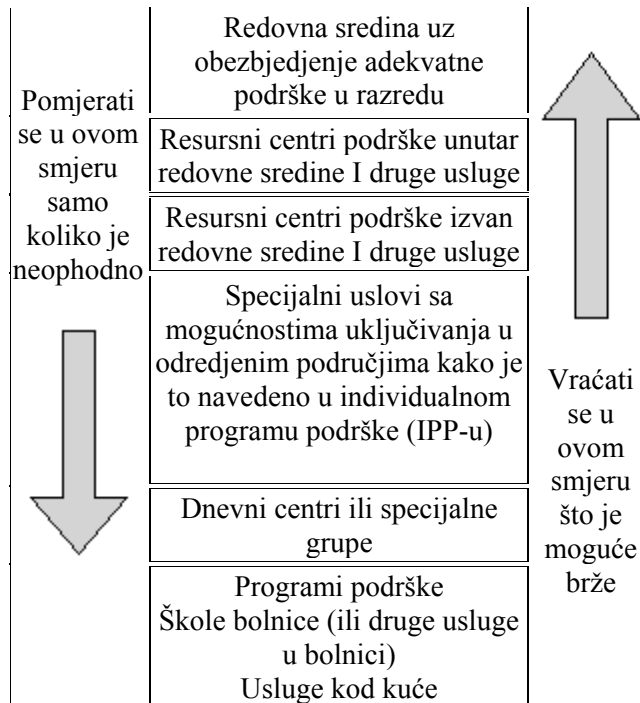
Život djeteta ne počinje aktom rođenja, već znatno ranije, od momenta začeća i nerijetko ima određene rizike razvoja. Pojam rizično dijete »at risk baby« pojavio se u medicinskoj literaturi 60-tih godina 20. stoljeća u Velikoj Britaniji sa ciljem da se na osnovu određenih kriterija što ranije otkriju djecu sa fizičkim, mentalnim i socijalnim hendikepom, a koja su u prenatalnom, perinatalnom ili postnatalnom periodu bila izložena rizičnim faktorima ireverzibilnog oštećenja mozga. Danas smatra da 10-15% živorođene djece pripada grupi neurorizičnih, a u 50% njih je očekivati blaža ili teža neurorazvojna odstupanja¹. Djeca niske porođajne mase su najrizičnija skupina za različita neurorazvojna odstupanja. U gotovo svim razvijenim zemljama u 1998 godini povećava se učestalost niske porođajne mase u odnosu na 1980. godinu (U SAD došlo je do porasta od 6,8% u 1980 godini do 7,4% u 1998. godini; U Japanu od 5,2 % na 8,1 %; U Evropi u Finskoj od 3,9% na 4,4%; u Grčkoj od 5,9% na 7,4%; u Bugarskoj od 6,1% do 9%)².

Istražujući istraživanja drugih autora ³ o međusobnoj poveznosti rizikofaktora intrakranijalno krvarenje je porođajna trauma s najvećim stepenom rizika I u izdvojenoj grupi od 42 djece sa intrakranijalnim krvarenjem, kod 71,42% nalaze rane neurološke poremećaje, a kod 28,5% teže neurološke poremećaje sa trajnim poremećajem motorike. Pojava konvulzija u prvim danima života je gotovo uvijek manifestacija teškog oboljenja ili stanja koje može ugroziti život ili može da dovede do opsežnih i trajnijih oštećenja. Od 94 analizirana novorođenčeta sa konvulzivnim sindromom 30,85% potiču iz trudnoća visokog rizika i to: EPH gestoze 13,83%, dijabetes 5,32%, infekcije u trudnoći 4,25%, epilepsije i psihoze 4,25% i narkomanije 3,20%. Među značajnim rizičnim faktorima koji mogu prouzrokovati psihomotorna oštećenja navode se hipotermija, hipoglikemija i acidoza. Visina rizika od oštećenja zavisi i od perinatalnih komplikacija (asfiksije, hipoglikemije, policitemije) koje su uvijek udružene sa hendikepom. Stepenn kasnijih oštećenja u korelaciji sa brojem i težinom simptoma u neonatalnom periodu. Broj djece rođene sa nekim od faktora rizika kreće se po raznim autorima od 10 do 15%, te prema podacima Razvojnog savjetovaništa Doma zdravlja "Zvezdara" za period 1979. do 1989. prosječan broj djece rođene pod rizikom je 14,52%, a u Razvojnog savjetovaništu Opštine Bitolj za period 1986. do 1993. 22,1%. Registriranje i praćenje neurorizične djece najduže je primjenjivana strategija ranog otkrivanja neurorazvojnih odstupanja djece, koju je prije 40 godina uvela Sheridanova u V. Britaniji, od 1972. godine Registar je uveden u Sloveniji, a od 1981. godine. kontinuirano se primjenjuje u Klinici KBC Rijeka i tri okolne županije. Prepoznavanje i praćenje neurorizične djece važno je za rano otkrivanje neurorazvojnih odstupanja kao i za ranu primjenu terapijskih postupaka koji mogu pospješiti proces plastičnosti mozga i dovesti do oporavka oštećene funkcije. Trajni poremećaj razvoja može biti u blažem ili težem obliku. 10 od 100 neurorizične djece imaju kasnije znakove malih nedostataka što nazivamo minimalnom neurološkom disfunkcijom (engl. minor neurological dysfunction,

MND). Uz blaže, poznajemo i teške oblike trajnih poremećaja odnosno kronične neurološke bolesti: cerebralna paraliza (sa svojim oblicima i pridruženim poremećajima), mentalna retardacija, epilepsija, hidrocefalus. Ovakva stanja nalazimo kod manje od petoro djece od sto rođenih pod neurološkim rizikom. Rana dijagnoza i pravovremeno liječenje bilo koje bolesti ili oštećenja, osnovni je uslov za uspješno liječenje ili smanjenje posljedica. Iako se dugo vremena smatralo da je otkrivanje smetnji u razvoju kod djece od tri ili četiri godine rana dijagnoza, sada se teži za tim da se ugroženo dijete otkrije već u prvoj godini, po mogućnosti neposredno poslije rođenja. Svu djecu nemoguće je često i detaljno ispitati, pregledati i procijeniti, ali je potrebno svu djecu u određenom roku pregledati metodom scrininga, a visokorizičnu djece registrovati već pri rođenju i nakon toga dopunski nadzirati. Pri tome je važno, da rizično dijete još ne znači da je psihofizički oštećeno. U razvijenim zemljama registriranje i praćenje neurorizične djece se već više od 40 godina primjenjuje kroz strategiju ranog otkrivanja neurorazvojnih odstupanja djece. U susjednim zemljama koje su nastale raspadom bivše Jugoslavije npr u Sloveniji i Srbiji je uveden još 1972. godine, a od 1981. godine. kontinuirano se primjenjuje u Klinici KBC Rijeka i tri okolne županije u Hrvatskoj. Prepoznavanje i praćenje neurorizične djece važno je za rano otkrivanje neurorazvojnih odstupanja kao i za ranu primjenu terapijskih postupaka koji mogu pospješiti proces plastičnosti mozga i dovesti do oporavka oštećene funkcije. Djeca s rano prisutnim razvojnim poremećajima i ona rođena s neurološkim faktorima rizika oduvijek su zauzimala posebno mjesto u pedijatrijskoj skrbi, a četrdesetak godina unatrag u brigu o njihovu razvoju od najranije dobi uključuju se sve više i stručnjaci iz drugih profila. Cjelokupni rehabilitacijski tretman provodi se timski. U timu se nalaze liječnici različitih specijalnosti, fizioterapeut, radni terapeut, defektolog-rehabilitator, logoped, psiholog, medicinska sestra i svi drugi koji dolaze u kontakt s neurorizičnim djetetom. Posebno su važni članovi tima roditelji.

Principi normalizacije

Veliki broj autora smatra da je osnovni preduslov osiguranju uspješnog uključivanja kreiranje najmanje restriktivne okoline. Koncept najmanje restriktivne okoline definiran je kao jedan od šest principa koji određuju edukaciju djece s teškoćama. To bi značilo da dijete sa teškoćama ima podjednaku šansu da se educira sa djecom bez teškoća do najvećeg mogućeg stepena. Djeca s teškoćama bi trebala imati pristup redovnom nastavnom planu i programu, vannastavnim aktivnostima ili bilo kojem drugom programu kojem pristup imaju sva druga djeca. Ovoj bi djeci u takvim uslovima trebalo obezbjediti i dodatnu pomoć i usluge koje su mu neophodne da bi postigao edukacijske i druge ciljeve skupa sa svojim tipičnim vršnjacima. Da bi odredili odgovarajuće uslove za obrazovanje učenika s teškoćama, tim za kreiranje individualnih edukacijskih programa procjenjuje učenikove sposobnosti, interese i potrebe. S tim u vezi možemo reći da će edukacijska sredina varirati sa djecom s teškoćama u skladu sa razlikama u njihovim sposobnostima, interesima i potrebama.



Slika 1. Najmanje restriktivna sredina na kontinuumu usluga podrške (Iz ‘Steps to Integration’, Utah Parent Center, Utah).

Figure 1. The last restrictive environment on the continuum of service support (From “Step to Integration”, Utah Parent Center, Utah)

Podržana inkluzivna edukacija podrazumjeva mogućnost uključivanja za sve učenike, **bez obzira na njihove teškoće**, obrazovanje **u grupi vršnjaka** u redovnim razredima, **u susjednim školama u prirodnim proporcijama**¹. Neophodna **podrška** se obezbjedjuje nastavnicima i učenicima s ciljem osiguranja smislenog učešća u generalnoj školskoj i cjelokupnoj zajednici.

To znači:

- **Bez obzira na teškoće:** uključivanje ima drugačije karakteristike za svakog pojedinog učenika, ovisno o njegovim/njenim potrebama, strategijama i resursima koji su potrebni za zadovoljavanje potreba tog učenika.
- **U grupi vršnjaka:** učenici s posebnim potrebama moraju pohađati razrede koje pohađaju ostala djeca njihove dobi.
- **U susjednoj školi:** odnosi se na školu koja graavitira djetetovim mjestom stanovanja, odnosno školu koju bi dijete pohađalo da nema posebne potrebe.

- **Podrška:** podrška može uključivati ali ne mora biti ograničena na: Programske ili instrukcijske strategije; Podršku vršnjaka; Strategije timskog poučavanja ; Pomoćne tehnologije; Prilagodbe okoline; Posebne instrukcijske strategije; Dodatne odrasle osobe u razredu; Konsultativne usluge.

Inkluzivna edukacija je bitna zbog:

- **Pripreme za život u odrasloj dobi:** cilj edukacije je priprema mladih generacija za aktivnu i korisnu ulogu u njihovoj zajednici. Segregirajuća sredina najčešće ne može pripremiti osobe da funkcioniraju efikasno u integriranoj i radnoj sredini jer takva sredina ne daje mogućnosti ovim osobama za razvoj stavova, vrijednosti i vještina koje se smatraju neophodnim za funkcionisanje u zajednici kao zajednici ‘medjusobno ovisnih’ ljudi. Pohadjanjem redovnih predškolskih i osnovnoškolskih ustanova zajedno sa svojim tipičnim vršnjacima, učenici s posebnim potrebama prakticiraju u realnoj sredini sve navedene vještine i razvijaju osjećaj pripadanja zajednici.
- **Unaprijedjenje učenja kroz kontakte s vršnjacima i veće izlaganje stimulusima:** učenici s posebnim potrebama koji pohađaju redovne razrede imaju mogućnost da se razvijaju socijalno i akademski kroz kopiranje ‘modela vršnjaka’ te izlaganje većem broju raznolikih iskustava.
- **Koristi za vršnjake:** kroz svakodnevno učenje i boravak sa učenicima s razvojnim teškoćama tipični učenici razvijaju toleranciju i vještine kontakta sa učenicima i ljudima koji su drugačiji od njih. Ova iskustva često vode razvoju njihovog osjećaja vlastite vrijednosti i interpersonalnog ponašanja, uz formiranje kontakata za budućnost sa različitim ljudima u zajednici, kod kuće i na radnom mjestu.
- **Efektivno korištenje strategija:**
- **Razvoj prijateljskih odnosa:** Inkluzivna edukacija dozvoljava djeci sa i bez teškoća da kreiraju i održavaju prijateljske veze. Prijatelji koje učenici s posebnim potrebama steknu u školi su njihovi budući radni kolege, prijatelji, susjedi i članovi zajednice u kojoj svi zajedno žive.
- **Prihvatanje različitosti:** kako učenici sa i bez teškoća medjusobno komuniciraju i kontaktiraju kao vršnjaci i prijatelji rastu i mogućnosti za rušenje barijera i bolje medjusobno razumjevanje. Inkluzija nam pomaže da prihvatamo i osobe sa i bez teškoća kao osobe koje u skladu sa svojim mogućnostima doprinose dobrobiti zajednice u kojoj žive.
- **Timska izgradnja:** uspješna inkluzija učenika sa posebnim potrebama zahtjeva značajnu saradnju između redovnih učitelja i edukatora-rehabilitatora. Takav timski rad može rezultirati poboljšanjem instrukcija za učenike ali i većom motivacijom radnog osoblja. Takođe roditelji postaju dobrodošli članovi tima, i imaju mogućnosti da sa drugima u timu dijele svoje snove i aspiracije u vezi sa budućnošću njihovog djeteta.

- **Fokus na potencijalima:** inkluzivni edukacijski programi se karakterišu fokusiranjem na učenikove potencijale radije nego na njegove slabe strane. Ovaj naglasak pomaže edukatorima da sagledaju strane u kojima je učenik s teškoćama najbliži svojim tipičnim vršnjacima, putem čega nastavnik može da facilitira pozitivne interakcije sa ostalim učenicima u razredu.
- **Podrška ljudskim pravima/pravima građana:**

Postepeni proces uvođenja promjena može se posmatrati sa različitih aspekata/nivoa:

1. Na **individualnom nivou**, za osobu invaliditetom, razvoj u ovom smislu bi značio prebacivanje sa institucionalnog života na pojačano učešće u zajednici u kojoj ta osoba živi, zajedno sa osobama bez teškoća. Naravno da bi ovakva participacija u zajednici imala uticaj i na druge. Za rodbinu bi na primjer značilo da ne moraju više njihovog sina, kćer, rodjaka posjećivati u instituciji, nego će ići u posjetu u njihov dom u lokalnoj zajednici. Za susjede i one koje lokalno obezbjeđuju usluge to bi značilo da možda po prvi put imaju priliku intenzivnije stupati u kontakte sa osobama za koje su do tada mislili da su 'drugačije'.
2. Na **organizacijskom nivou** promjene su se desile u vrstama usluga koje se obezbjeđuju. Razvoj usluga koji potenciraju uključivanje i učestvovanje ovih osoba u zajednici dolazi do izražaja. Jedan od primjera je edukacija, koja se u ovom slučaju obezbjeđuje u zajednici i to uglavnom u školama koje pohađaju djeca bez teškoća u razvoju. Novi vidovi usluga se također obezbjeđuju i za odrasle omogućavajući im da provode vrijeme na mjestima na kojima i drugi odrasli provode svoje slobodno ili radno vrijeme.
3. Promjena na **kulturalnom nivou**, kao dio procesa normalizacije, odnosila se na način na koji zajednica posmatra osobe s teškoćama, te na koji način obezbjeđuje usluge za ove osobe. Institucionalna tradicija sa dvije vrste formacija (školske institucije i azili), rezultirala je sa dva načina odnosa prema ovim osobama kao i dvije vrste socijalnih uloga koje su im se pripisivale. Oni sa lakšim teškoćama smatrali su se sposobnim za obrazovanje - "educable" i njima je data mogućnost školovanja, dok su ostali, oni sa većim teškoćama bili upućivani u azile i velike institucije za smještaj, smatrali su se nesposobnim za bilo kakvu edukaciju - "trainable", i posmatrani su kao pacijenti u stanju potrebe.
4. **Perspektiva kompetencije** sumira relacije između ovih osoba i uloge edukacije i brige, naglasak se stavlja na potrebu za povećanjem kompetencije ovih osoba kroz edukaciju i brigu.
5. **Građanska perspektiva**, na drugoj strani, više je vezana za process normalizacije i pružanja usluga u zajednici, bazirana je na motivima za socio-političke promjene, i smatra se građanskim pravom.

Na zajednici baziran pristup – fokus na problemu

Ideja o obezbjedjivanju podrške, koju sve osobe s teškoćama bez sumnje trebaju, unutar njihovih zajednica radije nego u segregiranim uvjetima je prihvaćeno na internacionalnom nivou kao visoko prihvatljiva. Na primjer Švedska je dugi niz godina prakticirala ovaj vid pružanja podrške osobama s teškoćama stičući na taj način znanja i iskustva koja su od iznimne važnosti za cjelokupnu internacionalnu perspektivu. Na internacionalnom nivou ili radije globalnom nivou, jedno od opravdanja za prihvaćanje ovakvog pristupa jeste činjenica da barem 50 miliona osoba u svjetskoj populaciji čine osobe s mentalnom retardacijom. Ukoliko na taj broj dodamo osobe sa ostalim vrstama teškoća i djecu i odrasle, cjelokupna brojka biće puno veća (oko 500 miliona). Stoga ne zvuči logično niti ekonomično graditi i opremiti institucije za tako veliki broj ljudi. Dakle sa čisto praktičnog, i finansijskog gledišta, podrška, usluge i briga za ove osobe mora biti obezbjedjena kroz redovne tokove života unutar zajednice. Takvi 'tokovi normalnog života' će u svakoj zajednici varirati, no ipak će biti u stanju obezbjediti odgovarajuće vrste podrške prihvatljive za svoje građane. Nadalje razlike će biti i u kulturološkom pristupu. Dakle, rehabilitacija bazirana na zajednici; usluge bazirane na zajednici ili podrška bazirana na zajednici upravo zbog tih varijacija u različitim kontekstima neće i ne može biti vezana za neki specifičan model, tehnike koje vode njegovom provodjenju ili direktnom radu/podrsci osobama s teškoćama, o tim aspektima će svaka zajednica saznati tek kroz direktan kontakt sa osobama kojima je potrebna podrška od strane zajednice.

Posljedice u zajednici baziranih usluga

Iskustva iz velikog broja zemalja koje praktikuju u zajednici bazirane rehabilitacijske usluge, pokazalo se da ista ima izrazito pozitivne uticaje na osobe s teškoćama, njihove porodice, zajednicu u kojoj se osoba nalazi i društvo u cjelini.

1. Ovaj pristup podiže **optimizam** na zavidnu razinu, kako kod zajednice u njihovom pogledu i shvatanju osoba s teškoćama, tako i u šansama same osobe za individualni razvoj (Ukoliko je dijete ili osoba sa posebnim potrebama prihvaćeno kao punovrijedan član zajednice, kao i svaki drugi građanin, samo njegovo prihvaćanje postaje izvor neophodan za dalji razvoj, što drugima daje bolju sliku o samoj osobi.)
2. Ovaj pristup podiže i **poštovanje** osoba s mentalnom retardacijom, njihovih porodica i zajednice u kojoj žive (Poštovanje treba biti vezano za to kako se ove osobe, na personalnom nivou i nivou zajednice, osjećaju i šta očekuju i zahtjevaju od života. Ove želje i očekivanja se moraju poštovati u uzeti u obzir kada se kreiraju usluge i podrška u zajednici.)
3. Ovakav pristup omogućava pronalaženje **regularnih rješenja** za korištenje redovnih uslova u kojima će ove osobe dobiti adekvatnu podršku. (Fundamentalna osnova ovog pristupa nije samo u tome da se kao osnov pružanja podrške posmatraju fizička sredstva i zgrade, nego je potrebno angažirati dodatno znanje, alternativne metode i dodatnu podršku koja može

- biti u vidu posebno kvalifikovanih stručnjaka ili dodatnim asistentima u dnevnom centru, školama i obdaništima.)
4. Postaje moguće formulirati ciljeve i zadatke obezbjeđivanja i pružanja adekvatne podrške u vidu **normalnih životnih procedura**, te dobrog života u domu/lokalnoj zajednici (S ove perspektive jasno je da je osnovni cilj ovog pristupa da se osobi s teškoćama omogući što je moguće u većoj mjeri 'normalan' život unutar njihove prirodne zajednice. Ako za primjer uzmemo Švedsku vidjećemo da se vožnja bicikla može smatrati očitim primjerom kulturološkog faktora vezanog za ovu zemlju, gdje većina osoba koristi bicikle u svakodnevnom životu. Isti slučaj je i sa plivanjem, jer se ono u ovoj kulturi smatra dobrim pokazateljem uključenosti u 'normalan' i svakodnevni život posebice ukoliko osobe žive u ruralnim predjelima Švedske. Ipak ovi ciljevi za neke druge kulture mogu biti dosta irelevantni. Na primjer, navike ishrane su jako dobar pokazatelj kulturoloških različitosti o kojima moramo voditi računa kada planiramo u zajednici utemeljenu podršku. Dakle, koja vrsta pribora za jelo će biti korištena? Kašike, noževi i viljuške, štapići ili prsti? U institucionalnim vidovima pružanja podrške obraćanje pažnje na kulturološke različitosti, navike i potrebe nije zastupljeno, a od iznimne je važnosti u adresiranju pristupa za obezbjeđenje 'normalnog' života).
 5. U zajednici bazirani pristupi pružanju podrške zahtijevaju ali takodje i povećavaju **svijest** o osobama s posebnim potrebama, oni postaju 'vidljivi', i zajednica ne sagledava samo njihove potrebe nego i potencijale/mogućnost (Podizanje svijesti uključuje prije svega **informiranje** da osobe s posebnim potrebama postoje u svim zemljama i svim društvima! Nadalje, od poznavanja činjenica neophodno je **razumjevanje** potreba ovih osoba. Obično **prihvatanje** slijedi razumjevanje (ukoliko je do njega došlo). Prihvatanje ovih osoba kao dijela zajednice i prepoznavanje njihovih potreba doprinosi kreiranju **svijesti** neophodne za iniciranje procesa **obezbjeđenja podrške**.)

Stanje u Bosni i Hercegovini

Socijalno uključivanje je jedan od ugaonih kamena socio-ekonomskog razvoja, strategija i politika EU. Istovremeno, ona je, obzirom na procenat socijalno isključenog stanovništva jedan od najvećih problema BiH. Procijenjeno je da je u BiH 2006. godine, 50,32% stanovništva bilo socijalno isključeno.⁷ Na nivou Bosne i Hercegovine još uvijek ne postoji jedinstveni registar za registraciju djece sa rizikofaktorima za poremećaj razvoja. Pravilnici za rad komisija za razvrstavanje i ocjenu stepena invaliditeta kod djece sa fizičkim i psihičkim smetnjama u najvećoj mjeri se ne razlikuju, a rješenja u ovim pravilnicima preuzeta su iz Pravilnika o otkrivanju, razvrstavanju, osnivanju i načinu rada Komisija za razvrstavanje Socijalističke Republike Bosne i Hercegovine iz 1984. godine. Procjenu vrše stručne komisije koje sačinjavaju ljekari određene specijalnosti, (a u zavisnosti od oštećenja), socijalni radnici, defektolozi (specijalni pedagozi) određenih usmjerenja i psiholozi. Pravilnikom o radu opštinskih komisija za razvrstavanje i ocjenu

stepena invaliditeta su definisane kategorije djece sa invaliditetom koja se mogu procjenjivati i razvrstati: djeca sa oštećenjem vida; djeca sa oštećenjem sluha; djeca sa smetnjama u glasu, govoru i jeziku; djeca sa tjelesnim oštećenjima; djeca sa psihičkom zaostalošću; djeca sa višestrukim smetnjama; djeca sa autizmom; djeca sa drugim smetnjama u skladu sa MKB-10. Za svaku nabrojenu grupu djece sa invaliditetom utvrđuje se nekoliko stepena ili kategorija koje po pravilu predstavljaju i težinu stepena oštećenja. Nalaz nužno sadrži i prijedlog mjera, a to je: Šta u konkretnom slučaju treba raditi da bi se otklonio, umanjio, prevazišao ili saživio postojeći invaliditet uz korištenje postojećih programa.

Proces razvrstavanja i procjene stepena invaliditeta djece sa invaliditetom ima značajnih nedostataka; **Zakonski okvir** za razvrstavanje i procjenu stepena invaliditeta i potrebni podzakonski akti su u neskladu (kantonalni Zakoni o osnovama socijalne zaštite, zaštite civilnih žrtava rata i zaštite porodice sa djecom nisu usvojeni u svim kantonima), a podzakonski akti koji se koriste kao osnova za formiranje i rad komisija su u najvećoj mjeri preuzeti iz Pravilnika SR BIH iz 1984; Na ovaj se način u procesu procjene stepena invaliditeta u značajnoj mjeri kao osnova koristi **stručno medicinski model** u pristupu fenomenu invalidnosti, a što je najilustrativnije vidljivo u sastavu komisija u kojima dominiraju ljekari specijalisti; U Federaciji Bosne i Hercegovine je davanje nadležnosti u ovoj oblasti kantonima dovelo do neujednačenog institucionalnog ustroja tijela nadležnih za procjenu, a što ide tako daleko da u pojedinim kantonima i komisije za procjenu nisu formirane;

Način razvrstavanja i ocjene djece sa invaliditetom u Republici Srpskoj je zbog centralizovanog ustrojstva entiteta ujednačeniji, mada komisije za ocjenu i razvrstavanje nisu popunjene u svim centrima u kojima rade; Vaspitanje i obrazovanje je glavni preduslov za puno uključivanje osoba sa invaliditetom u sve segmente društvenog života. Međutim, programi vaspitanja i obrazovanja osoba sa invaliditetom u Bosni i Hercegovini predstavljaju jednu od najslabijih karika u sistemu oblika podrške koje je neophodno osigurati. I pored toga što je invalidnost sve češće na „dnevnom redu“, ocijenjeno je da odgovorne institucije vlasti još uvijek **nemaju jasnu viziju** svog budućeg djelovanja u oblasti invaliditeta, a s druge strane organizacije osoba sa invaliditetom nemaju dovoljno uticaja i kapaciteta da trenutno stanje u odnosu društva prema osobama sa invaliditetom promijene na bolje.

Najčešće i najgrublje kršena prava su upravo ona koja su u fokusu politika vezanih za osobe sa invaliditetom u EU:

- Oblast socijalne zaštite (novčana i druga materijalna pomoć, usluge socijalnog i drugog stručnog rada, programi osposobljavanja za život i rad, smještaj u ustanove socijalne zaštite, kućna njega i sl),
- Oblast zdravstva (pravo na zdravstvenu zaštitu, naknada za tuđu njegu i pomoć, ortopedska pomagala, pravo na liječenje, nepokrivenost zdravstvenim osiguranjem djece i lica u stanju nedovoljne mentalne razvijenosti),
- Oblast obrazovanja (pravo na obrazovanje i obrazovna pomagala, inkluzivnu nastavu, manjak izbora zanimanja u specijalnim školama, nepostojanje uslova

- za školovanje invalidnih osoba u redovnim školama, neodgovarajući nivo obrazovanja nastavnika, pravo na visoko obrazovanje),
- Oblast prava na primanje i širenje informacija (nedostatak pomagala za transfer i primanje informacija za sve vrste invaliditeta, mali broj glasila za invalidne osobe),
 - Oblast zapošljavanja i primjerene radne aktivnosti (nepostojanje nacionalne strategije za stimulisanje privrednika za zapošljavanje osoba sa invaliditetom, uzak ili nikakav izbor zanimanja, nepostojanje sistemaza prekvalifikaciju osoba sa invaliditetom) i
 - Oblast koja pokriva status i finansiranje organizacija sa invaliditetom (nepostojanje nacionalne strategije razvoja organizacija, nedovoljno i neredovno sufinansiranje od strane države).

Resursi u Bosni I Hercegovini

U toku rata u Bosni i Hercegovini otvoren je Defektološki –dana Edukacijsko rehabilitacijski fakultet gdje je kroz magistarske i doktorske disertacije i druge oblike naučnoistraživačkog rada većinom istražena problematika osoba sa invaliditetom i djece sa razvojnim teškoćama kao posebne kategorije. Rezultati pomenutih istraživanja se vrlo malo ili nikako ,koriste u pravcu izgradnje socijalnog modela odnosno reorganizacije društvene zajednice. U poslijeratnom periodu je u nizu gradova u cijeloj Bosni i Hercegovini uspostavljen značajan broj dnevnih centara za rad sa djecom i omladinom sa višestrukim smetnjama. Ovi centri predstavljaju dobru praksu deinstitucionalizovanog oblika zbrinjavanja djece i mladih sa višestrukim invaliditetom.

Za skoro sve dnevne centre za djecu sa višestrukim smetnjama karakteristično je da su se razvili kao programi u koje su aktivno uključeni roditelji, da podrazumijevaju multidisciplinarni pristup u radu sa djecom korisnicima usluga, da u manjoj ili većoj mjeri imaju razvijene oblike saradnje sa obrazovno-vaspitnim institucijama u zajednici u kojoj djeluju, ali da usprkos značaju djelatnosti koju obavljaju, u najvećoj mjeri nisu nikako ili su veoma slabo podržani od strane institucija vlasti. Ovakav oblik vaspitno-obrazovnog rada sa djecom sa višestrukim i najtežim stepenom invaliditeta zacijelo je humanizovao i unaprijedio podršku i djeci i porodicama ove djece, ali je neophodno u narednom periodu osigurati izradu standarda, uspostaviti procedure za certificiranje i licenciranje za rad ovih centara, a čime bi se stvorili preduslovi za osiguravanje podrške za rad ovih centara iz budžetskih sredstava za podršku procesu vaspitanja i obrazovanja, socijalnog zbrinjavanja i zdravstvene zaštite i djece i porodica sa djecom sa invaliditetom. Novost i dobru praksu u djelovanju organizacija osoba sa invaliditetom u poslijeratnom periodu predstavlja organizacioni razvoj udruženja roditelja djece sa mentalnim i višestrukim smetnjama. Ova udruženja su uspostavljena u velikom broju gradova i u Federaciji Bosne i Hercegovine i u Republici Srpskoj. Ova su udruženja organizovana u SUMERO Savez Udruženja osoba sa mentalnom retardacijom u Federaciji Bosne i Hercegovine i Savez mentalno nedovoljno razvijenih lica Republike Srpske. Razvoj ovih udruženja je doprinio promjeni

odnosa društva prema načinima osiguravanja podrške društva za djecu koja su prije rata u najvećem broju slučajeva bila smještena u specijalizovane institucije za brigu o djeci sa najtežim i višestrukim invaliditetom⁸.

ZAKLJUČAK

Iskustva upućuju na potrebu multidisciplinarnog pristupa u unapređenju razvoja djece s teškoćama u razvoju kroz intervenciju u ranom djetinjstvu s *ciljem da prevenira ili umanjí fizičko, kognitivno, emocionalno i socijalno ograničenje kod male djece sa biološkim ili ekološkim riziko-faktorima* pri čemu je ključna uloga porodice kao uspješnog faktora intervencije. Intervencija u ranom djetinjstvu je pravo svakog djeteta od rođenja i porodice koje imaju potrebu za podrškom, te kao pravo treba da je sadržana u legislativama i politikama koje jedna država određuje u oblasti društvene brige o djeci. Pri izradi Pravilnik o posebnim obrazovnim potrebama ili podršci djeci sa razvojnim teškoćama treba počí od novih saznanja da sadašnja kategorizacija ustupi mjesto kompletnom dijagnostičkom postupku koji obuhvata sve faktore koji su prouzrokovali, koji karakterišu stanje djeteta s poremećajima razvoja, ispituju njegove sposobnosti putem dinamične dijagnostike, definišu posebne potrebe, definišu obim i kvalitet podrške i omogućavaju njihovo zadovoljavanje bez etiketiranja i segregiranja. Aktivnosti usmjerene na uspostavu socijalnog /inkluzivnog modela u rehabilitaciji osoba sa invaliditetom/onesposobljenjem/razvojnim teškoćama u Bosni i Hercegovini potrebno je evaluirati kroz monitoring i vanjsku stručnu evaluaciju od strane stručnih timova Edukacijsko rehabilitacijskog fakulteta kao i u saradnji sa drugim fakultetima ili univerziteskim jedinicama.

LITERATURA

1. Mustafić N, Trnovčević J. Neurorizično dijete. Pedijatrija danas 2006; 2 (1): 54-60.
2. Hideko M. The health consequences of low birth weight: literature review and critique; Institut de démographie, 2005.
3. Ibralić F. Rano otkrivanje mentalne retardacije. Magistraski rad. Medicinski fakultet Univerziteta u Tuzli, 1998.
4. Modrušan-Mozetić Z, Križ M, Paučić-Kirinčić E, Sasso A, Prpić, Vlašić-Cicvarić I. Registar rizičnog novorođenčeta: Paediatr Croat 2002; 46 (Supl 1): 143-50.
5. Bošnjak Nad K, Popović-Miočinović Lj, Bošnjak-Maješki V, Kapitanović Vidak H, Grubišić Z, Sremić Š. Dugoročni ishod neurorizične novorođenčadi- novi pristup prepoznavanju i praćenju. Gynaecol Perinatol 2004;13 (Suppl. 2): 56.
6. Hadders-Algra M. Assessment of General Movements: a valuable technique for detecting brain dysfunction in young infants. Acta Paediatrica. 1996, 416 (Suppl):39-43.
7. UNDP/IBHI "NHDR 2007-Socijalna uključenost u Bosni i Hercegovini. Sarajevo, 2007.
8. Studija politike, Istraživački tim projekta «Podrška razvoju Politike u oblasti invalidnosti Bosne i Hercegovine» 2006-2009; Vodja tima: Dr. Žarko Papić; Direkcija za ekonomsko planiranje Bosne i Hercegovine; Federalno ministarstvo rada i socijalne politike; Ministarstvo zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske; Nezavisni biro za humanitarna pitanja (IBHI). Sarajevo: DES, 2007.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH SA POSEBNIM POTREBAMA

LIFE QUALITY IMPROVING OF CHILDREN AND YOUTH WITH SPECIAL NEEDS

Fadil IMŠIROVIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Kvalitet je latinska imenica koja označava mjeru poželjnih, standardiziranih vrijednosti da se nešto svojim svojstvima razlikuje i ističe u odnosu na drugo. Kvaliteta je pojam koji se rabi u najvećoj mjeri i u najširem smislu te riječi u svakodnevnom i u stručnom govoru, drugim riječima gotovo da nema pojma, imenice, ili radnje uz koju ne bi mogla stajati „kvaliteta“. Zbog svoje široke upotrebe postoji i velika vjerojatnost pogrešne interpretacije. Stoga će se u radu diskutovati o samom definiranju pojma kvalitet sa posebnim osvrtom na definiranje kvalitete života osoba s posebnim potrebama.

Ključne riječi: kvaliteta života, posebne potrebe

ABSTRACT

Quality is Latin noun which indicates measures of wanted, standardise value that something is different by his characteristics and that is excel in compare to another. Quality is the concept which is used to the maximum extent possible in every day and professional speech, in other words, there aren't almost any concept, nouns and action in which beside could not stand „quality“. Because of his wide use there is huge possibility for mistakes in interpretation. Therefore, in this work it will be discuss about definition of quality concept itself with special overview on the definition life quality of children with special needs.

Key words: life quality, special needs

UVOD

Kvaliteta je pojam koji se rabi u najvećoj mjeri i u najširem smislu te riječi u svakodnevnom i u stručnom govoru: kvaliteta prirodnih materijala, kvaliteta industrijskih proizvoda, kvaliteta trgovačke robe, tehničkih i umjetničkih radova, zatim kvaliteta usluga, zraka, vode, hrane, odjeće, obuće, kvaliteta igre, istraživanja, politike, ekonomije, stanovanja, spavanja, govora, itd. pa sve do kvalitete življenja. Drugim riječima gotovo da nema pojma, imenice, ili radnje uz koju ne bi mogla stajati „kvaliteta“. Zbog svoje široke upotrebe postoji i velika vjerojatnost pogrešne interpretacije, te pozitivnog ili negativnog transfera njenog značenja s obzirom da se rabi gotovo u svim područjima ljudskog djelovanja. Ipak prirodno svojstvo i asocijacija koju izaziva „kvaliteta“ upućuje na pozitivna svojstva, iako se uz nju može dodati i negacija ne/kvalitetan.

Općenito o kvaliteti života

Kvalitet (im.m.r.) je latinska imenica koja označava mjeru poželjnih, standardiziranih vrijednosti da se nešto svojim svojstvima razlikuje i ističe u odnosu na drugo; kakvoća, vrsnoća¹. Tako je u 1998. godine u Parizu potpisana 1. Europska konvencija o kvaliteti koja je od interesa za svaku funkciju i svakog pojedinca, za sve sektore od industrije do društvenih i javnih usluga. Analize kvalitete života u Europi, u okviru ekonomskih znanosti 50-tih i 60-tih godina usmjeravane su na ekonomske pokazatelje, od visine prihoda po članu u obitelji, zaposlenja do ekonomskog rasta i razvoja pojedine sredine, itd. rvo sustavno razmatranje kvalitete života nastalo je u području ekonomskih znanosti u pokušaju nalaženja boljeg indikatora društvenog razvoja pojedine sredine, kao što je npr. nacionalni dohodak². Primjerice Engleska ima dugu tradiciju ekonomskih i socijalnih istraživanja koja su zabilježena još u prvoj polovici XX stoljeća (Dann, 1984.; Rowntree, 1901)³. To je rezultiralo standardnim procjenjivanjem socijalnog i ekonomskog blagostanja stanovništva u formi Generalnog proučavanja domaćinstva (GPD) i Istraživanja obiteljskih troškova. Na dobivenim rezultatima temeljila se državna politika Engleske. Krajem XX stoljeća proces globalizacije neminovno nameće usuglašavanje standarda u gotovo svim područjima komunikacije i razmjene dobara. Tako nastaje Međunarodna organizacija za standardizaciju (ISO International Organization for Standardization) kao svjetska federacija koju čini 130 nacionalnih institucija za standardizaciju. Članice delegiraju svoje predstavnike u različite tehničke komitete za koje su zainteresovane.

ISO usko surađuje sa Međunarodnom komisijom za elektrotehniku (IEC) po svim pitanjima standardizacije u elektrotehnici, te brojnim vladinim i nevladinim organizacijama koje dotiče navedena problematika. ISO putem tehničkih komiteta priprema i razvija standarde za čitav skup tehnologija, sustavima upravljanja, procesima, zaštitom, itd. Tako su nastali brojni standardi:

- ISO 9000:2000 sustav upravljanja kvalitetom – temeljni rječnik;
- ISO 9001:2000 sustav upravljanja kvalitetom - zahtjevi;
- ISO 9004:2000 sustavi upravljanja kvalitetom – upute za poboljšavanje djelotvornosti;
- ISO 19011:2002 upute za neovisno ocjenjivanje sustava upravljanja kvalitetom i okolišem;
- ISO 10012:2003 kvaliteta mjerne opreme;
- ISO 10015:1999 upravljanje kvalitetom školovanja stručnjaka;
- ISO/IEC 17025 kvaliteta za akreditirane laboratorije;
- ISO 14001:2004 sistemi okolinskog upravljanja je međunarodni standard koji ima za cilj zaštitu okoline i prevenciju zagađivanja⁴

U području proizvodnje i prerade hrane usuglašeno je niz standarda uokvirenih u HACCAP i HALAL sustava koji reguliraju različite norme, tehnike, tehnologije, procese, itd. U području proizvodnje hrane naročita pažnja se posvećuje kontroliranoj upotrebi zaštitnih sredstava, pesticida, konzervansa i sl. Standardizacija u području kvalitete pružanja usluga i opremljenosti hotela

iskazana je brojem zvjezdica. Subjekti koji zadovoljavaju usuglašene i usvojene norme dobijaju Certifikat koji im omogućava pristup u krug članica i relativno jasan rang ili kvalitetu kvalitete datog pojma.

Kvaliteta života u društvenim i humanističkim znanostima

Kvantifikacija kvalitete nečega pridonosi jasnijoj komunikaciji i određenosti tamo gdje ju je moguće kvantitativno (brojčano) iskazati. Kvalitetna voda je ona koja ima ili može imati dozvoljene količine hlora, minerala... koji su izraženi u miligramima. Kvalitetna goriva su ona koja imaju traženu kaloričnu vrijednost. Kvalitetna je ona rasvjeta koja zadovoljava traženi broj Luksa, itd. Međutim, pojam kvalitete, u području društveno humanističkim znanostima je vrlo teško kvantificirati ili rangirati. Kada je to i moguće ono ide uz neophodan kvalitativan opis datog ranga ili broja, razreda-klase, itd. Npr. šta znači određeni razred u školi, godina studija na fakultetu, ocjena? Šta znači kvalitetno znanstveno djelo, kvalitetan nastavnik, kvalitetno izveden školski sat? Takođe imamo i primjera kada određeni postupak pojašnjava pojam kvalitete kao što Hudolin⁵ navodi prvi pozitivan primjer kvalitetnog tretmana duševnih bolesnika još u srednjem stoljeću dolaskom arapa u Španiju. Nešto kasnije, Francuska Republika istakla se oslobađanjem duševnih bolesnika iz okova u vrijeme svog postojanja. Kao upravitelj azila Philippe Pinel 1793. godine nameće human odnos prema korisnicima u povijesti psihijatrije nazvano razdoblje moralnog postupanja. Humani odnos stanovnika belgijskog grada Gella prema duševnim bolesnicima nerijetko je dovodio do izlječenja. Krušelj-Gača⁶ navodi pozitivne utjecaje organiziranih aktivnosti na zdravstveno stanje još u Egipatskim zapisima, primjerima liječenja pjesmom i glazbom u zapisima grčke mitologije, te je i sam Hipokrat savjetovao da se terapijske vježbe izvode u cilju razvedravanja. Navedeni primjeri ukazuju na pisane tragove početaka poboljšanja kvalitete življenja i njen značaj u društvu i njeno uvođenje u sistem vrijednosti. Naravno, kvaliteta življenja osoba s intelektualnim teškoćama i invaliditeta uopće u sistemu državne skrbi došla je tek mnogo desetljeća kasnije. Pored poteškoća oko mjerenja i definiranja kvalitete življenja uopšte, njene subjektivne dimenzije, dodatnu poteškoću čine i stavovi prema osobama s intelektualnim teškoćama, njihovom odnosu i prihvatanju. Odnos društva prema osobama s intelektualnim teškoćama kroz povijest tekao je različito u različitim vremenskim, nacionalnim, kulturološkim, ekonomskim, političkim i drugim okvirima. Proces prihvatanja prema Teodorović⁷ "odvija se u različitim zemljama različitim tempom, ovisno o ekonomskoj moći, dostignućima znanosti na relevantnim područjima, ali prije svega o prevladavajućoj filozofiji društava prema značaju pojedinca i poštivanju ljudskih prava". Deklaracija o ljudskim pravima bila je generator promjene društvene svijesti na međunarodnom nivou i povod brojnim deklaracijama, poveljama, zaključcima i drugim međunarodnim aktima za pojedine skupine i grupe, koje su rezultirale poboljšanju odnosa prema osobama s invaliditetom uopšte kao i osobama s intelektualnim teškoćama. Za kvalitetnu podršku znači da je ona kvalitetna ako implementira načela: Usmjerenja na osobu, Podršku osobi, Aktivnog učešća osobe, Fleksibilnosti podrške, Sustavnosti

pristupa, Monitoringa, Supervizije i Kontinuiranog poboljšavanja. Uvođenje pojma ili atributa kvalitete podrške osoba s invaliditetom i njene standardizacije kao kvantitativnog determiniranja ima kako pristalice tako i one koji sa skepticizmom gledaju na datu tendenciju. Hankiss (1983)³ s puno skepticizma ukazuje da je "doista iznenađujuće, nekada i dosađujuće, kako su odbojni mnogi istraživači u eksplicitnom iskazivanju što smatraju pod konativnim značenjem kvalitete življenja". U prilog navodi i mišljenje Liu (1976)³ koji smatra da "postoji onoliko definicija kvalitete življenja koliko ima ljudi". Nadalje, Lehman (1983)³ za "kvalitetu" smatra da se odnosi na "standard" dobrobiti ili odličnosti posjedovane od strane nekoga ili nečega, a "život obuhvaća čitavo stanje funkcionalne aktivnosti osobe", uključujući njeno ponašanje, razvoj, izvore zadovoljstva, nezadovoljstva i sveukupan način bivanja. Nakon najopsežnijeg istraživanja kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama u Hrvatskoj autorica Bratković⁸ tvrdi da kvaliteta življenja nije nešto što osoba posjeduje ili dobija već kreira zajedno sa drugima. To ukazuje na potrebu sticanja socijalnih vještina koje su prema Ibralić⁸ viđene kao slobodna ponašanja koja su naučena i izvode se u interaktivnim situacijama. Posjedovanje određenih kompetencija su preduvjet i za druga područja ljudskog postojanja kao što je rad. Mašović¹⁰ smatra da radom pojedinac dokazuje svoju socijalnu i radnu kompetenciju te se može skrbiti o obitelji i drugima. S druge strane Oliver i sur.³ sumnjaju da je odgovornost za kvalitetu življenja unutar pojedinca kroz njegove napore, u razini tržišne ekonomije ili u intervenciji službi podrške. Prema Teodorović¹¹ kvaliteta življenja, naročito osoba s težim intelektualnim teškoćama, je stvar ljudskih prava. Henderson i sur.³ smatraju da početak neuroza prije asocira sa crtama ličnosti pojedinca nego sa objektivnim nedostatkom zadovoljstva i podrške u socijalnom polju. Pitajući se je li izjava "Kvaliteta života je siromašna" analogna izjavi "Osjećam se užasno" ili "Svijet je u užasnom stanju"? Brojni istraživači¹² nalaze da pripadnost zajednici daleko više određuju socijalne i emocionalne veze s pojedinim grupama od samog mjesta boravka. Tako Walker¹² navodi niz istraživanja koja ukazuju da ljudima jako puno znači identifikacija sa susjedstvom¹². Njegova kvalitativna studija slučaja ulazi u strukturu i sadržaj socijalne mreže, navodeći da osobe s teškoćama uglavnom izlaze na velika javna mjesta u zajednici (trgovački centri, kina, kazališta itd.) koja im nisu pružala adekvatnu priliku uspostavljanja socijalnih interakcija i povezivanja. Gotovo da nisu provodili vrijeme u malim grupama koje povezuju bliski socijalni odnosi, zasnovani na zajedničkim interesima, sličnim identitetom. Njihovo društveno kretanje u najvećoj mjeri određivali su drugi a ne oni sami, i to u uglavnom od strane obitelji ili stručnih službi. Značajno smanjenje prilika za interakciju, prema Rotu¹³, izaziva osjećaj nelagode a jako ograničen i prekinut kontakt s ljudima može izazvati depresiju. Interpersonalni odnosi imaju znatan učinak na duševno zdravlje i psihičku aktivnost. Na to su davno ukazivali i grčki filozofii, prije svega Aristotel (384-322.godine p.n.e.) definirajući čovjeka kao društveno biće. S druge strane interpersonalni odnosi mogu biti izvor nevolja i poremećaja koji mogu izazvati destabilizaciju psihičkog stanja. Takvo stanje osobe može imati negativan uticaj na procjenu osobnog zadovoljstva kvalitetom života.

Svjetska zdravstvena organizacija (1993)⁸ definira kvalitetu življenja kao shvaćanje pojedinca o njegovom položaju u životu u kontekstu kulturnih i vrijednosnih sustava u kojima žive, i u vezi sa njihovim ciljevima, očekivanjima, standardima i brigama. To je široko rasprostranjeni koncept koji uključuje na kompleksan način psihičko zdravlje osobe, psihološko stanje, stupanj neovisnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnos sa sredinom. Neupitno je da kvaliteta življenja nastaje, kreira se i ovisi o interakciji s okolinom. Pripadanje okolini ne svodi se samo na dijeljenje zajedničkog prostora već na istinski osjećaj osobne pripadnosti obitelji, užoj i široj društvenoj sredini.

ZAKLJUČAK

Očito je da je pojam kvalitete življenja široko rasprostranjeni koncept koji na kompleksan način uključuje psihičko zdravlje osobe, psihološko stanje, stupanj neovisnosti, socijalne odnose, osobna uvjerenja i odnose sa sredinom. Ulaskom različitih država u Evropsku uniju, kao i opća globalizacija, neminovno nameće i bolan proces standardizacije kvalitete usluga u području podrške osobama s invaliditetom, kao i njihovo uvođenje u komisije i radna tijela koja će vrednovati pružanje usluga od strane kako državnih institucija tako i drugih ne vladinih organizacija. Jedinствен prostor življenja traži i jedinstvena mjerila što nameće neminovno pitanje samog mjerenja i determiniranja. Kako i kojim standardiziranim, objektiviziranim mjerilima izmjeriti ono što se uglavnom osjeća? Lako je odrediti i usuglasiti kvalitetu smještaja, kapacitete u domovima, broj kreveta, izbor jela, odjeće, slobodnih aktivnosti, mjesečna ili sedmična davanja, itd. Daleko teže je formirati socijalnu mrežu i održavati socijalnu interakciju koja je, prema prethodnim mišljenjima daleko važnija od objektivne stvarnosti. Naravno, objektivna stvarnost je preduslov svih uslova, ali cjelokupan čovjekov život se gleda kroz osobnu prizmu dobro/loše.

LITERATURA

1. Čedić I, Hajdarević K, Kadić S, Kršo A, Valjevac N. Rječnik bosanskog jezika. Sarajevo: Institut za jezik u Sarajevu, 2007.
2. Kugler S. Kvaliteta života i norme za kvalitetu, 2006. Retrieved Jun 15, 2008, from <http://kvaliteta.inet.hr/equality>.
3. Oliver J, Huxley P, Bridges K, Mohamad H. Quality of Life and Mental Health Services. London and New York: Routledge, 1997.
4. International Organization for Standardization (ISO). Retrieved March 3, 2008 from www.iso.ch.
5. Hudolin, V. Psihijatrija. Zagreb: Školska knjiga, 1987.
6. Krušelj-Gača N. Percepcija kvaliteta života kod institucionaliziranih osoba s dijagnozom duševne bolesti. Magistarski rad. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2009.
7. Teodorović B. Zadovoljavanje potreba odraslih osoba s težom mentalnom retardacijom. Naš prijatelj-Časopis za pitanja mentalne retardacije 1997, 3-4: 26-40.
8. Bratković D. Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2002.

9. Ibralić F. Adaptivno ponašanje osoba s mentalnom retardacijom. Doktorska disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, 2002.
10. Mašović S. Radne mogućnosti osoba s mentalnim hendikepom. Naš prijatelj-Časopis za pitanja mentalne retardacije 1993, 4: 26-31.
11. Teodorović B. Kvaliteta življenja odraslih osoba s težom mentalnom retardacijom. Naš prijatelj-Časopis za pitanja mentalne retardacije 1997, 3-4: 4-12.
12. Walker P. Community Based Is Not Community: The Social Geography of Disability. U: Taylor, S.J., Bogdan, R., Lutfiyya, Z.M. (Ed.): The Variety of Community Experience. Qualitative Studies of Family and Community Life (175-192). London: Brookes, 1995.
13. Rot N. Opšta psihologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1990.

HIPOREHABILITACIJOM DO KVALITETNIJEG ZIVOTA

USE HIPOREHABILITATION TO BETTER LIFE

Nada ISAILOVIĆ, Marina VIDOJEVIĆ

Beogradski Centar za hiporehabilitaciju, Beograd, Srbija

APSTRAKT

Hiporehabilitacija (hipoterapija, terapisko jahanje) je dopuna postojećim programima rehabilitacije i predstavlja specifičnu integraciju psihoterapije, socioterapije, fizijatrijskih vežbi, defektološkog i logopedskog tretmana kao i senzorne stimulacije. Cilj ove prezentacije je predstavljanje ovog, inovativnog programa kroz dokumentarni film u kome je prikazan terapijski rada u okviru BCH i rada na Beogradskom hipodromu. Na ovaj način želimo da predstavimo stručnoj javnosti benefite hiporehabilitacije kao i jedinstven spoj konjičkog sporta, logopedije, defektologije i medicine. Program po kome se sprovede tretmani u okviru BCH oformljen je na osnovu stručnog znanja i iskustva u radu sa populacijom koja najčešće koristi ovaj vid usluge, a koju su stručnjaci stekli u dugogodišnjem radu u institucijama sistema socijalne zaštite. Na osnovu dosadašnjeg iskustva u radu i b ljeć razumevanja i izvršavanja svih verbalnih naloga u sa osobama kojima je ovaj vid rehabilitacije namenjen možemo zaključiti da su maladaptivni oblici ponasanja zamenjeni konstruktivnim adaptivnim ponasanjem, da je došlo do usavršavanja već postojećih veština i usvajanja novih, te da je došlo do razvijanja grube i fine motorike, produžavanja pažnje i koncentracije kao i relaksacije mišića, bolje sociološke interakcije.

Ključne reči: hiporehabilitacija, integracija, smetnje u razvoju, socijalna interakcija, hipoterapija, terapisko jahanje.

ABSTRACT

Hiporehabilitation (hipotherapy, therapeutic riding) is a supplement to existing rehabilitation programs and the integration of psychotherapy, sociotherapy exercises defectologist and speech therapy and sensory stimulation. The aim of this presentation is to present this, an innovative program through a documentary film showing the therapeutic work in the BCH and the work of the Belgrade hippodrome. In this way, we want to introduce professional public benefits hiporehabilitation and unique blend of equestrian sports, speech pathology, special education and medicine. Program in which treatments are carried out within the BCH was established on the basis of expertise and experience in working with populations most likely to use this service, and by the experts gained in many years of work in the institutions of social protection systems. Based on previous experience and a better understanding and execution of all verbal orders from persons in this type of rehabilitation meant for, we can conclude that the maladaptive behaviors replaced constructive adaptive behavior, there has been a development of existing skills and acquire new, and there has been to develop

grossand fine motor skills, prolonging the attention and concentration and relaxation of muscles and better sociological interaction.

Key words: hiporehabilitation, integration, developmental disabilities, social interaction, hipotherapy, therapeutic riding.

UVOD

Beogradski centar za hiporehabilitaciju–BCH osnovan je 12. 05. 2010. godine od strane licenciranih voditelja hiporehabilitacije sa završenom skolom jahanja, sci. Nade Isailović, defektologa, trenutno na specijalizaciji iz opšte i posebne reedukacija psihomotorike, spec. Marine Vidojević, logopeda trenutno na specijalizaciji iz opšte i specifične reedukacije psihomotorike. Licence za voditelje hiporehabilitacije izdate su od strane Republičkog zavoda za socijalnu zaštitu. U okviru svog programa hiporehabilitacije tim BCH sprovodi tretmane hipoterapije i terapijskog jahanja u okviru prostora JP Hipodrom Beograd. U letnjem periodu tretmani se odvijaju u terapijskom manježu na otvorenom, a u zimskom periodu u zatvorenoj hali. Tretman se sprovodi na konjima rase haflinger koji su dobijni od strane Beogradskog vrta dobre nade i obučavani od strane trenera konjičkog sporta Rajka Mihajlovića. Podršku ovom inovativnom programu dale su i institucije. Sa Centarom za smeštaj i dnevni boravak dece i omladine ometene u razvoju BCH ima potpisan protokol o saradnji. Takođe, održana je prezentacija ovog programa u Skupštini grada Beograda, 03.12.2010. na dan invalida, koju su otvorili gospodin Šapić Aleksandar, pomoćnik gradonačelnika, i gospođa Jasminka Veselinovic, ispred Sekretarijata za socijalnu zaštitu, ako zamenik sekretara ukazujući na važnost da sekretarijat podržava uvođenje i izvođenje inovativnih programa od strane stručnjaka. Institut za mentalno zdravlje u Palmotićevoj je organizovao posebno predavanje na kome je promovisan ovaj vid rehabilitacije kao značajan dodatak programima zdravstvene zaštite. Program je prezentovan i stručnoj javnosti na Kongresu defektologa u Subotici gde je dobio značajan publicitet u stručnim krugovima.

Hiporehabilitacija

Hiporehabilitacija predstavlja specifičnu integraciju fizikalne terapije, psihoterapije, socioterapije uz dopunu defektološkim, logopedskim tretmanima kao i reedukacije psihomotorike, senzorne stimulacije kod osoba kod kojih je to indikovano. To je terapija koja se izvodi pomoću konja gde se konj koristi kao terapeutsko sredstvo. Konj je jedina životinja koja se trodimenzionalno kreće napred, nazad i u stranu, sa konjskih ledja se prenosi od 90 – 110 impulsa u minuti maksimalno se koriste trodimenzionalni pokreti konja koji stimulatивно deluju na sva čula u organizmu. Ovaj vid rehabilitacije je namenjen osobama sa intelektualnim poteškoćama, cerebralnom paralizom, multiplom sklerozom, pervazivnim razvojnim poremećajima, mišićnom distrofijom, disfazijom, hiperkinetičkom sindromom, psihoemocionalnim oštećenjima i reumatskim

bolestima. Hiporehabilitacijom se obuhvaćene tri grane rehabilitacije hipoterapija, terapijsko jahanje i sporsko rekreativno jahanje.

Hipoterapija je fizioterapija uz pomoć konja. Konj ovde služi kao terapijsko sredstvo za prenos kretanja u koraku. Kroz hipoterapiju osoba se dovodi u stanje duboke mišićne relaksacije kroz vežbe koje se uz pomoć terapeuta izvode na samom konju, gde se maksimalno koriste trodimenzionalni pokreti konja, njegova energija i toplota. Direktno se utiče na stimulaciju malog mozga, centra za ravnotežu, mobilišu se karlični i vratni mišići, uspostavlja se kontrola glava – telo i maksimalno se aktiviraju mišići šake koji pod uticajem nervnih impulsa formiraju i stimulišu govorne zone u mozgu, a samim tim se pospešuje emocionalni i intelektualni razvoj. Pokretom otkrivamo svet i sebe u njemu. Otkrivamo postojanje nas samih. Mišić i pokret svojom aktivnošću ostvaruju kretanje i komunikaciju. S toga je aktivan rad na samoj aktivnosti mišića i prioritet u izvođenju programa hiporehabilitacije. Jednostavni pokreti prstiju kao i fizikalne vežbe se ne doživljavaju kao vežbe pod moranjem. Osećaj da se ovakva aktivnost ne izvodi u zatvorenom prostoru i na strunjači, već u prijatnoj sredini, na otvorenom u osobi proizvodi osećaj prijatnosti i rasterećenosti. Kada se osoba dovede u stanje duboke mišićne relaksacije logopedski tretman ima najviše efekta. Osoba brže i bolje usvaja sve verbalne zahteve, sve što se radi u toku terapije se verbalizuje traži se povratna komunikacija feedback gde se stimuliše ekspresivni govor, širi neverbalna komunikacija, javlja se mimika lica koja iznosi sadržaj misli, emocija, razumevanja. Grade se pokreti gestikulacije pri govoru i komunikaciji. Formiranje važnih govornih zona u mozgu ostvaruje se pod uticajem nervnih impulsa prstiju ruku, što su prsti aktivniji to se bolje ostvaruje njegov govorni, emocionalni i intelektualni razvoj. Jednostavni pokreti prstiju pomažu uklanjanju napetosti ne samo u rukama već i u govornim organima u usnama i jeziku.

Terapijsko jahanje je usvajanje osnovnih veština jahanja shodno mogućnostima samih korisnika a time se postižu određeni terapijski ciljevi. Za osobe sa problemima mentalnog zdravlja od velike je važnosti uvođenje novih sadržaja koji će stimulirati kognitivni razvoj, treba težiti da se usvojene veštine do maksimuma usavrše i postepeno usvajati nove. Usredsređenje na bilo koju aktivnost je veoma tesko, tako da defektološki i logopedski tretman koji se sprovodi u toku terapijskog jahanja je sistematičan i bukvalno vuče individuu da fokusira pažnju na datu aktivnost. U adaptacionom periodu od velike je važnosti omogućavanje osobi vreme da istraži, oseti kako samu sredinu, opremu, konja pa i nas terapeute. Osoba se treba dovesti u stanje da radi ono što bi inače radila ali smisleno, da se ni jednog trenutka ne oseti da se od nje nešto zahteva i da se od nje nešto mora. Od izuzetne važnosti je usmeriti konverzaciju prema onome šta se trenutno dešava kako se osoba trenutno oseća, šta joj se sviđa, a šta ne, treba dozvoliti kreativnost i spontanost. Nama, kao stručnjacima, ove polazne osnove su od velikog značaja za pravljenje individualnih planova i programa koji zajedno sa medicinskom dokumentacijom sačinjavaju dosije svakog korisnika ovog programa.

Sportsko rekreativno jahanje je resocijalizacija i namenjena je osobama sa smetnjama u razvoju koji su savladali osnovne veštine jahanja a imaju mogućnosti

da se bave sportom. Cilj ovog programa je da osobe pripreme za takmičenje u konjičkom sportu. Radi se na savladavanju standardizovanih dresurnih testova propisanih od strane FEI shodno tipu invaliditeta. Možemo računati na pozitivne efekte boljoj resocijalizaciji efikasnije postizanje određenih terapijskih ciljeva i kvalitetno strukturiranje slobodnog vremena što doprinosi poboljšanju kvaliteta života osoba uključenih u program hiporehabilitacije. Program po kome se sprovode tretmani u okviru BCH oformljen je na osnovu stručnog znanja i iskustva u radu sa populacijom koja najčešće koristi ovaj vid usluge, a koju su terapeuti stekli u dugogodišnjem radu u institucijama sistema socijalne zaštite.

Korisnici koji se uključuju u program hiporehabilitacije prolaze obaveznu dijagnostiku stručnog tima. Potrebno je uraditi kompletnu dijagnostiku kako bi se videlo da li kod potencijalnog korisnika programa postoje eventualne kontraindikacije za uključivanje. Veoma je važno striktno se držati pravila i ne odstupati od njih. Na osnovu postojeće medicinske dokumentacije koja se obvezno donosi na uvid, procena i planova, prave se individualni programi, koji će obuhvatati defektološke i logopedске tretmane kao i fizikalne terapije. U sklopu hiporehabilitacije predviđen je i savetodavni rad sa roditeljima-staraocima. Osoba se dovodi u stanje duboke mišićne relaksacije putem, fizioterapeutskih vežbi, autosugestijom i prateći sugestiju terapeuta. Omogućava se da shvate svoja ograničenja, fokusiraju se na sopstvene mišiće, razvijaju pozitivnu sliku o sebi, razvijaju nezavisnost i socijalno prihvatljive obrasce ponašanja. Cilj je, ne samo da se potisnu maladaptivni oblici ponašanja već i da se oni zamene konstruktivnim adaptivnim ponašanjem i veštinama. Ovakvim tretmanima utiče se na direktno razvijanje grube i fine motorike, produžava se period pažnje i koncentracije, bolje se uočavaju prostorni odnosi, razvija se šema tela i lateralizacija. Podiže se nivo samokontrole, nivo anksioznosti, nivo samopoštovanja, podstiče se generalizacija ponašanja na nove situacije. Utiče se na to da osoba doživi efekte aktivnosti sopstvenim čulima. Uče se nove socijalne veštine i usavršavaju već stečene. Osim samog kontakta sa konjem neophodno je stimulisati i motivisati verbalnu i neverbalnu komunikaciju. Podstiče se sam razvoj govora i jezika uz bogaćenje rečnika, podizanje ekspresivnog govora na viši nivo. Kontinuitet u radu i sistematičnost su bazične osnove u programima rehabilitacije od izuzetne je važnosti uspostaviti jedan odredjen ritam da ne bi doslo do stagniranja ili regresije. Uspesnost tretmana najviše zavisi od procene stručnog tima i prilagođavanja programa svakom korisniku. Individualni planovi i prgrami su od neprocenjivog značaja. Oni se usklađuju kako sa individualnim sklonostima i sposobnostima svakog pojedinačnog korisnika, uz asistenciju roditelja i angažovanih saradnika.

Kako bi se adekvatno sprovodile sve aktivnosti neophodno je pristupiti sledećim radnjama: dijagnostika stručnog tima, konsultacije sa roditeljima, adekvatna adaptacija, analiza postojećeg stanja, određivanje specifičnih ciljeva i zadataka, detaljno planiranje, realizacija, stručno i sigurno vođenje svakog dela aktivnosti, postovanje satnice i evaluacija. Kod osoba sa intelektualnim poteškoćama i zaostajanjem u psihomotornom razvoju ovako isplanirane aktivnosti deluju u više segmenata: prihvatanje terapeuta, usmeravanje pažnje, poboljšanje koncentracije,

poboljšanje raspoloženja, usvajanje naloga, izvršavanje naloga, delovanje da se nevoljne aktivnosti zamene voljnim, podsticanje motornog pražnjenja, smanjenje stereotipija, razvoj govora i jezika, bogaćenje rečnika, razvoj psimotornih aktivnosti, uočavanje prostornih odnosa, poboljšanje držanja, izazivanje fiziološkog zamora, podsticanje relaksacije, razvoj motivacije i samopouzdanja, negovanje istrajnosti i upornost. U dosadašnjoj praksi BCH usluge je koristilo tridesetoro dece sa smetnjama u razvoju (kašnjenje u psihomotornom razvoju u odnosu na normativni uzorak). Efekti ovog vida terapijskog tretmana vidljivi su već nakon jednog ciklusa tretmana, a o njima na osnovu opservacije mogu svedočiti stručnjaci i roditelji dok je u toku naučno istraživanje koje će verifikovati ovako dobijene podatke. Sva deca u procesu terapije su zaštićena posebnom opremom i osigurana od strane Uniqa osiguranja. U radu koji je visoko rizičan kao što je hiporehabilitacija važna je koordinacija tima, kako bi se izbegle eventualne neprijatnosti. Kontrola nad čitavom situacijom mora da postoji u svakom trenutku. Pored terapijskog rada, bezbednost i sigurnost dece je na prvom mestu. S toga sa sigurnošću možemo tvrditi da je u ovakvom radu multidisciplinarni pristup jedini koji može dovesti do brže i kvalitetnije rehabilitacije, poboljšanja i kvaliteta života i kvalitetnije socijalizacije. Konji koji se koriste u programu hiporehabilitacije moraju biti savršeni, školovani, mirni, istrenirani, izolirani, nesmeju da reaguju na zvukove, njihova kretanja treba da bude mekana. Građa i veličina konja se odabira tako da on odgovara osobi sa invaliditetom i njenim potrebama. Potrebno je imati uskog i širokog konja. U program se ne koriste premladi konji koji nisu usvojili potrebna znanja. Terapija je izuzetno težak posao za konja, ne samo da u startu treba odabrati konja koji će se u nju uklopiti, nego treba osigurati uslove u kojima će konj zadržati te svoje kvalitete i nakon što provede duže vreme u programu. Prostor u kome se izvodi terapija mora da bude ograđen, uslovi strogo kontrolisani. Ograda mora da ima označen ulaz, čija vrata imaju mogućnost potpunog otvaranja a za vreme terapije moraju biti zatvorena. O konjima, njihovoj kondiciji, zdravlju, treningu, raspoloženju i spremnosti za rad neophodno je da brine stručno lice, veterinar, trener konjičkog sporta i ljudi koji su zaposleni u štali. Kako je briga o konjima veoma složen i zahtevan posao u planu je radno angažovanje osoba sa intelektualnim poteškoćama, koje su savlade osnovne veštine jahanja i kod kojih je procenjeno da će do maksimalnih svojih mogućnosti dati doprinos, upravo na poslovima pomoći i brige o konjima. Od neprocenjivog značaja je razvoj samosvesti, samopouzdanja i uvida u sopstvene sposobnosti kao i korišćenje istih upravo kod ove populacije. Obzirom da je Dnevni boravak za decu i omladinu ometenu u razvoju, ogranak Čukarica, prvi boravak koji je organizovano, ciljano, sistematično počeo sa pripremom za adaptaciju na program hiporehabilitacije, potrebno je pomenuti dokle se stigo u aktivnostima. Korisnici DB za decu i omladinu ometenu u razvoju u Beogradu „Čukarica“ već dve godine kontinuirano odlaze na prostor hipodroma Beograd. U pratnji defektologa Nade Isailović, logopeda Marine Vidojević a sve u cilju što uspešnije socijalizacije i adaptacije na sam prostor, konje, osoblje kako bi se što uspešnije i kvalitetnije počelo sa sprovođenjem programa hiporehabilitacije. Osnovni problem osoba

ometenih u razvoju je snižen kognitivni, emocionalni, socijalni i fizički kapacitet te stoga u okruženju u kome nivo svesti i senzibilitet prema socijalno marginalizovanim grupama nije dovoljno razvijen oni nailaze na različite prepreke i otpore.

Institucionalizacija, pa samim tim i socijalna izolacija su česte posledice koje rezultuju nemogućnošću angažovanja osoba ometenih u razvoju u radnim aktivnostima. Zbog toga je njihov nivo samostalnog funkcionisanja, veština, znanja i komunikacije ograničen. U neposrednom radu sa korisnicima dnevnog boravka Čukarica su uočeni problemi fine motorike, praksije i gnozije. Kvalitet govora i jezika je različit i kreće se od nivoa razumevanja do nivoa razvijene govorne produkcije. Očekujemo da kroz vanninstitucionalne aktivnosti, kroz adaptaciju, socijalizaciju i program hiporehabilitacije bude povećan fizički, kognitivni emocionalni i socijalni kapacitet korisnika. Od velike je važnosti da korisnici usvoje konkretna znanja i veštine vezane za rad oko konja, za same tehnike. Ovim programima i aktivnostima očekujemo da društvo i lokalna zajednica prihvate osobe ometene u razvoju kao korisne članove društva i samim time podignu nivo njihove socijalne integracije. Do sada su korisnici DB Čukarica obilazili prostor trkališta kontinuirano u periodu od dve godine, upoznali se sa osobljem i kućnim redom Hipodroma, adaptirali se na prostor. Kada je prvi stepen adaptacije postignut sa korisnicima se odlazilo u štalu, gde su se korisnici upoznali sa životom konja, mestom gde jedu, spavaju, treniraju, gde se maksimalno insistiralo na adaptaciji na blizinu konja. Obzirom da se u štali sprovodi tretman konja koji podrazumeva njihovo čišćenje, timarenje, hranjenje, pojenje, treniranje, insistiralo se na maksimalnom uključivanju korisnika u sve te aktivnosti, što je najvažnije korisnici su uspešno adaptirani, čime je prvi stepen kao i drugi adaptacije završen, te se sa ovim korisnicima može početi sa sprovođenjem terapijskog jahanja. Ovim vidom tretmana korisnici će biti uključeni u defektološki, logopedski tretman, reedukaciju psihomotorike, radiće se na razvijanju grube i fine motorike, bogaćenju rečnika, socijalizaciji korisnika i njihovoj integraciji. Opšti cilj terapijskog jahanja sa osobama iz DB Čukarica je socijalna integracija, poboljšanje njihovog psihofizičkog stanja, sticanje novih znanja i veština kao i senzibilizacija javnosti za probleme osoba sa invaliditetom. Od svog osnivanja BCH se bavio senzibilizacijom javnosti o efektima hiporehabilitacije na različite vrste invaliditeta i korisnosti u smislu socijalne rehabilitacije i integracije. Takođe, promovisan je značaj timskog rada stručnjaka različitih profila u ostvarenju pozitivnih rezultata i efikasnosti tretmana. U tom cilju BCH je snimio film „Ima neka tajna veza“ koji govori o procesu hiporehabilitacije. Mnoge medijske kuće su podržale nastojanja te je BCH bio u prilici da gostuje u emisijama na TV Studio B, Košava, Avala, RTS1. Podršku su pružile i novinske agencije BETA, Press, Politika ROJTERS, Blic, Novosti, Lepota i zdravlje, 24 sata.

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

ZNAČAJ I ULOGA RANIH RODITELJSKIH PORUKA U RAZVOJU DJECE

THE IMPORTANCE AND ROLE OF PARENTAL MESSAGES IN CHILD DEVELOPMENT

Josip JANKOVIĆ¹, Anita BEGIĆ², Ilija KRIŠTO²

¹Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada u Zagrebu, u mirovini, Republika Hrvatska

²Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, Studij socijalnog rada, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U radu se analizira uloga obitelji, te primarne ljudske skupine čiji je utjecaj izuzetno snažan i raznolik u cjelokupnom razvoju djece a osobito se težište stavlja na roditelje i njihov odnos prema svome potomstvu. Kako pokazuju brojna istraživanja taj je odnos presudan ne samo u procesu socijalizacije, nego u cjelokupnom rastu i razvoju svakog djeteta u psihološkom, socijalnom ali ništa manje i u somatskom smislu. Težište se stoga stavlja na roditeljske odgojne stilove kojima se danas bavi više autora ali se tu ne zaustavlja nego se ide dalje prema dubljoj analizi roditeljskog ponašanja u odnosu prema djeci. U tom kontekstu nudi se i koncept ranih roditeljskih poruka koji je u teoriju i praksu uveo tvorac Transakcijske analize E. Berne a kod nas ga dalje razvijao i istraživao J.Janković sa svojim suradnicima. U prilog ovog koncepta prezentiraju se i rezultati više istraživanja posvećenih povezanosti ranih roditeljskih poruka s različitim osobinama ličnosti i oblicima ponašanja djece i mladih.

Ključne riječi: djeca, rane roditeljske poruke, oblici ponašanja,

ABSTRACT

The paper analyses the role of the family, as well as primary human community that has a very strong and various influence in the overall child development. A special emphasis is put on parents and their relationship towards their descendants. As the numerous researches show, this relationship is of crucial importance, not only in the process of socialization, but also in the overall psychological, social and, nothing less, in somatic growth and development of a child. Therefore the emphasis is put on parental child-rearing practices, that many authors deal with today, and this is not the end, they go even further towards deeper analysis of parental behavior in their relationship with children. In this notion the concept of early parental messages is offered, and this was introduced in theory and practice by the founder of Transaction Analysis E. Berne, and in our society it was further developed and researched by J. Janković and his associates. In favor of this concept, the results of many researches that pay attention to bounding early parental messages with different personality traits and types of behavior on children and youth are being presented.

Key words: children, early parental messages, types of behavior.

UVOD

Dijete je u najvećem dijelu svojih osobina, sposobnosti, bazične sigurnosti, slike o sebi (self koncept), emocionalne ekspresije, kao i prilagodbe na svim poljima (emocionalne, obiteljske, socijalne...), sustava vrijednosti, ponašanja, uvjetovano roditeljskim utjecajima još od prenatalne faze razvoja pa nadalje. Taj utjecaj se dijelom pripisuje nasljeđu a dijelom roditeljskom odnosu prema djeci tijekom njihovog rasta i razvoja i roditeljskom djelovanju kroz odgoj i proces socijalizacije. Odnos roditelja prema djeci i njihove odgojne stilove potkraj prošlog stoljeća proučavali su brojni autori tako Maccoby i Martin¹ na temelju svojih spoznaja razlikuju četiri tipa roditeljskog odgojnog stila: autoritaran (autokratski), autoritativan (demokratski-dosljedan), permisivan (prepopustljiv) i zanemarujući (zapuštajući). Autoritaran (autokratski, kruti-strogi) odgojni roditeljski stil karakterizira stalan odnos roditelja u kojemu oni pred dijete stavljaju visoka očekivanja i strogo ga nadziru, ali mu ne daju dovoljno topline ni potpore. Autoritativan (demokratski-dosljedan) stil karakteriziran je velikim zahtjevima roditelja koji postavljaju granice i provode nadzor ali djetetu pružaju veliku toplinu i potporu. Kod permisivnog (prepopustljivog) roditeljskog odgoja roditelji od djece traže malo i provode slabu kontrolu, ali im daju veliku toplinu i potporu. Zanemarujući (zapuštajući) roditeljski odgojni stil unutar u kojemu se na dijete postavljaju mali zahtjevi, nema nadzora, ali ni topline niti potpore². Autoritativni roditelji imaju najveće izgleda da odgoje samopouzdanu, neovisnu, maštovitu, prilagodljivo i omiljeno dijete s visokim stupnjem emocionalne inteligencije. Rezultati istraživanja se uglavnom podudaraju u tome da su djeca i mlađi adolescenti autoritativnih roditelja nezavisna, sposobna regulirati vlastito ponašanje, emocionalno prilagođena, zadovoljna i društveno odgovorna³. Djeca svih kultura imaju snažnu potrebu da od roditelja budu prihvaćena i voljena. Ako to roditelji ne zadovolje, djeca postaju agresivna, pretjerano ovisna ili buntovnička, emocionalno hladna, niskog samopoštovanja, emocionalno nestabilna i sklona problematičnom ponašanju². Posljedice različitog odnosa između roditelja i djeteta može se ispitati i u skladu s postavkama Rohnerove teorije roditeljskog prihvaćanja – odbijanja. Teorija roditeljskog prihvaćanja - odbijanja, Ronald P. Rohnera (*Parental acceptance/rejection theory-PARTheory*)⁴ odnosi se na proces socijalizacije te pokušava predvidjeti i objasniti glavne uzroke, posljedice i korelate roditeljskog prihvaćanja i odbijanja na bihevioralni, kognitivni i emocionalni razvoj djeteta te na njihovo funkcioniranje u odrasloj dobi. Roditelji se mogu tako odnositi prema djeci, zanemarivati ju pa i zlostavljati iz različitih razloga koji nisu uvijek povezani s indiferentnošću. Može se raditi i o nemogućnosti roditelja da primjereno odgovore na socijalne i emocionalne potrebe djeteta⁴. Roditeljsko prihvaćanje - odbijanje može se proučavati iz najmanje dvije perspektive: fenomenološka perspektiva (subjektivno iskustvo pojedinca) i bihevioralna perspektiva (izvještaj promatrača). Često obje perspektive vode do istih zaključaka, no to ne mora uvijek biti tako. Ukoliko su ta opažanja jako različita, teorija sugerira priklanjanje fenomenološkoj perspektivi⁴. Naime, dijete se može osjećati nevoljenim iako izvana nije moguće detektirati jasne pokazatelje roditeljskog

zapoostavljanja, odbijanja ili odbacivanja. S druge strane, promatrači mogu izvještavati o značajnoj dozi agresije i zanemarivanja u roditeljskom ponašanju, a da se dijete ne osjeća odbijenim. Mnoga međukulturalna istraživanja potvrđuju da pojam prihvaćenosti ili odbačenosti od roditelja ima iste utjecaje u svim kulturama, za razliku od pojma roditeljskog stila^{5,6}. Iako prihvaćanje/odbacivanje od roditelja ne objašnjava potpuno razvojne ishode djeteta, ono je odgovorno za 26% varijabilneta dječje psihološke prilagodbe⁴.

Rane poruke roditelja

Proučavanje ranih roditeljskih poruka proizlazi iz zapažanja tijekom rada s korisnicima i njihovi rezultati su ugrađeni u teoriju Transakcijske Analize Erica Bernea. Transakcijom se smatra poruka jedne osobe iz određene pozicije (ego stanja) drugoj osobi koja odgovara iz svoje pozicije (ego stanja). Poticaj (stroke) je pozitivan odgovor na neku akciju druge osobe predstavlja jednu transakciju, a ona je osnovna jedinica komunikacije. Razmjena transakcija je komunikacija. Svaka osoba pa i roditelji imaju tri ego stanja (roditelj, odrasli i dijete) i iz svakog od njih oni šalju verbalne i neverbalne poruke svojoj djeci⁷. Ovisno prvenstveno o ranim, a onda i kasnijim porukama, koje dolaze od prvih autoriteta i ideala, roditelja, značajnih drugih iz primarne obitelji i socijalne mreže, gradi se ličnost sa specifičnim definicijama organizacije osjećaja, mišljenja i socijalnog funkcioniranja⁸. Na temelju ranih odluka koje dijete donosi na temelju iskustva sa svojim roditeljima, njihovih ranih poruka koje su omeđile djetetov prostor na svim bitnim područjima (osjećanja, mišljenja i ponašanja), nastaje djetetov „životni skript“ ili scenarij. On, taj ranim roditeljskim porukama uspostavljeni životni skript, je najčešće nesvjesni životni plan i osoba smatra da ga mora slijediti. Odrasle osobe koje se nalaze u skriptu, ponašaju se, osjećaju i misle u skladu s tim ranim odlukama koje su usvojile u djetinjstvu⁸. Na temelju verbalnih i neverbalnih poruka koje roditelji i ostali značajni drugi upućuju djeci, ona ne stvaraju samo svoj skript nego donose odluke na temelju kojih stvaraju definicije sebe, drugih i svijeta u cjelini. To su tzv. životne pozicije⁸. Kombinacije pozitivnog i negativnog odnosa prema sebi i drugima daju četiri osnovne životne pozicije („ja sam Ok, ti si Ok“, „ja sam OK, ti nisi OK“, „ja nisam OK, ti si OK“ i „ja nisam OK, ti nisi OK“). U dobi do treće godine donose se najvažnije odluke i one imaju najdalekosežniji utjecaj na osobu, njezin stav prema sebi, bližnjima i svijetu uopće. Najveći broj odluka se donosi u dobi do šest, odnosno sedam godina, a neke se utvrđuju ili korigiraju u doba adolescencije⁸. Kakve će odluke donijeti pojedina djeca, teško je reći, ali koji će roditelji vjerojatno više negativno utjecati na donošenje „skriptnih“ odluka lakše je odgonetnuti. To su roditelji koji otežavaju ili onemogućuju rast i razvitak autonomije djeteta⁷. U skupinu roditelja koji otežavaju ili onemogućuju rast i razvitak autonomije djeteta ubrajamo sljedeće tipove: prekritički, prezaštitički, nedosljedni, svađalački, neuključeni, preorganizirani i prezahtjevni roditelj. Prekritički roditelj šalje takozvane otpisujuće direktne i indirektno negativne poruke (discount) („Glup si“ „Ništa nemožeš dobro uraditi!“). Prezaštitički roditelj će isto tako poslati poruke koje su otpisujuće ali u podtekstu („Daj da to ja napravim umjesto tebe“). Nedosljedan roditelj izrazi o

istoj stvari jedan dan jedan stav, a drugi dan nešto sasvim drugo. Primjerice, u subotu može reći: „Brinem za tebe, moraš doći kući na vrijeme“, a u nedjelju kaže: „Baš me briga što radiš, samo me ostavi na miru“. Svađalački roditelj raspravlja, prepire se i pobija mnoge ishode. Argumenti mogu biti glasni ili tihi, racionalni ili šaljivi, ili pak gorki, okrutni, podsmješljivi. Neuključeni roditelji su oni koji dugo ostaju izvan kuće, ne vraćaju se na vrijeme, a kada su u kući, ne slušaju ukućane, ne dijele s njima osjećaje, zamisli, brige. Znaju reći: „Ne smetaj mi, zaposlen sam!“. Preorganizirani roditelji stalno barataju podacima, obrađuju ih, ne pokazuju često toplinu i impulzivnost niti kritičko ili njegujuće roditeljsko ponašanje. Prezahtjevni roditelji neprestano očekuju da im se ukazuje pažnja, da se o njima vodi računa, očekuju da ih se razveseljava i da ih se usreći ili očekuju da će biti kritizirani, ali da im se oprost. Takvi roditelji često „natjeraju“ svoju djecu da ona preuzmu roditeljske uloge u kući kako bi od njih dobili ono što im treba i tako potpuno obrću uloge. Povezanost ranih roditeljskih poruka i strukture ličnosti, ponašanja i drugih osobina djece i odraslih istraživana je u okviru projekta odobrenog i podržavanog od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske te su u više područja obavljena istraživanja na reprezentativnim uzorcima djece, mladih i odraslih. Ovdje donosimo dio rezultata koji su dobiveni istraživanjima i okviru navedenog projekta u pogledu povezanosti ranih roditeljskih poruka i različitih aspekata funkcioniranja djece. U istraživanju su korištene procedure u skladu s etičkim standardima u Republici Hrvatskoj.

Upitnik "Rane roditeljske poruke" (RRP-1) konstruiran je i ispitan 2006. godine, a publiciran 2008.⁹ Sam instrument polazi od postavki trasakcijske analize. Konstruktna validacija provedena je iste godine na studentskoj populaciji¹⁰. Pri tome su ekstrahirana tri bitna faktora: „Emocionalno i fizičko nasilje“ (Cronbach alpha = 0,92), „Poruke ljubavi i potvrđivanja“ (Cronbach alpha = 0,89) te Osnajivanje i poticanje (Cronbach alpha = 0,86). Upitnik se sastoji od 44 čestice, a zadatak ispitanika je među predloženima identificirati one poruke koje su mu roditelji slali riječima i ponašanjem, posebno za majku i posebno za oca. Pri tome 0 znači nikada, 1 ponekad, 2 često, a 3 uvijek. Ukupan rezultat određuje se zbrajanjem procjena, u rasponu od 0 do 3, na svakoj pojedinoj skali. Primjeri čestica faktora emocionalnog i fizičkog zlostavljanja su sljedeći: „Govorili su da sam ja kriv/a za njihove probleme“, „Svojim ponašanjem prema meni pokazivali su da sa mnom nešto ne valja“, „Za greške su me pljuskali ili na neki drugi način fizički maltretirali“. Primjeri čestica koje pripadaju faktoru poruka ljubavi i potvrđivanja su sljedeći: „Grljenjem, ljubljenjem, milovanjem davali su mi do znanja da me vole“, „Bez ustezanja ili rezerve davali su mi obavljati i vrlo složene zadatke“, „Govorili su mi da sam najbolji/a upravo ovakav/a kakav/a jesam“. Samopoštovanje je ispitivano pomoću Rosenbergove skale samopoštovanja¹¹. Rosenberg je smatrao da je navedena skala čista mjera samopoštovanja jer mjeri globalnu vrijednosnu orijentaciju prema sebi, a ne neke specifične aspekte samopoimanja¹². Rosenbergova skala godinama je upotrebljavana u istraživanjima te tretirana kao jednodimenzionalna skala. Kasnija istraživanja su ipak pokazala dvofaktorsku strukturu ove skale, ali to se objašnjava artefaktom metode, odnosno posljedicom načina odgovaranja s obzirom na smjer skale procjene, a ne nekim

drugim činiteljima. Kratkoća skale i dobra internalna konzistencija koja na uzorcima studenata i mladih odraslih iznosi 0.74 do 0.89, čine je prikladnom za ispitivanja i u praktične i u znanstvene svrhe. U provedenom istraživanju korištena je adaptacija originalne skale koja se sastojala od deset tvrdnji, pet u pozitivnom i pet u negativnom smjeru. Ispitanici su davali odgovore na ljestvici od pet stupnjeva. Zadatak je bio procijeniti u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na ispitanika, odnosno u kojoj su mjeri one za njega točne. Pri tome 0 znači „u potpunosti netočno”, a 4 „u potpunosti točno”. Sustav ocjenjivanja je bio obrnut za čestice 2, 3, 4, 6 i 9 jer su one formulirane u negativnom smjeru. Ukupan rezultat određuje se zbrajanjem procjena na skali Likertova tipa od pet stupnjeva. Rezultati ovog istraživanja pokazali su da je faktorska struktura Skala ranih roditeljskih poruka dobivena na uzorku 7. i 8. razreda osnovne škole gotovo u potpunosti jednaka onoj dobivenoj na uzorku studenata i da su pokazatelju unutarnje konzistencije zadovoljavajući te da se rezultate na njoj dobivene može prihvatiti kao vjerodostojne.

REZULTATI I DISKUSIJA

Cilj jednog od segmenta Projekta koji su vodili Janković J. i Avi P. 2009. bio je ispitati postoji li povezanost između percipiranih ranih roditeljskih poruka prihvaćanja/odbacivanja i samopoštovanja djece. Istraživanje je provedeno na uzorku učenika-ca sedmih i osmih razreda četiriju osnovnih škola u Osijeku u Republici Hrvatskoj (OŠ Vijenac, OŠ Jagoda Truhelka, OŠ Franje Krežme i OŠ Svete Ane). Ukupan broj ispitanika bio je 241 ali konačni uzorak čini ukupno 223 ispitanika jer dio upitnika nije bio adekvatno popunjen. Među ispitanicima bilo je 126 djevojčica (56.5 %) i 97 (43.5 %) dječaka u dobi od 13 do 15 godina. Da bi se utvrdilo eventualno postojanje povezanosti između ranih roditeljskih poruka i samopoštovanja djeteta, korišten je Pearsonov koeficijent korelacije.

Tabela 1. Koeficijenti interkorelacija percipiranih očevih i majčinih poruka i samopoštovanja djece²

Table 1. Intercorrelation coefficient percept Father's and Mather's messages and self-respect of the children

	MP	OP	MO	OO	SP
MP	1	.765**	-.284**	-.130	.352**
OP	.765**	1	-.158*	-.395**	.445**
MO	-.284**	-.158.*	1	.500**	-.274**
OO	-.130	-.395**	.500**	1	-.406**
SP	.352	.445**	-.274**	-.406**	1

² Ovi podaci dobiveni su u okviru projekta «FUNKCIONIRANJE I OSNAŽIVANJE OBITELJI U RIZIČNIM UVJETIMA U REPUBLICI HRVATSKOJ» podržanog od Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske i prvi puta se ovdje objavljuju.

LEGENDA: MP-majčine poruke prihvaćanja, OP-očeve poruke prihvaćanja, MO-majčine poruke odbacivanja, OO-očeve poruke odbacivanja, SP-samopoštovanje djeteta

Prema rezultatima iz tablice 1. moguće je zaključiti da je nađena pozitivna povezanost percipiranih majčinih poruka prihvaćanja i samopoštovanja ($r = .352$, $p < .01$) kao i percipiranih očevih poruka prihvaćanja i samopoštovanja ($r = .445$, $p < .01$) i to na vrlo visokoj razini značajnosti. Isto tako je nađena i značajna negativna povezanost između majčinih ranih poruka odbacivanja i samopoštovanja ($r = -.274$, $p < .01$) te percipiranih očevih poruka odbacivanja i samopoštovanja ($r = -.406$, $p < .01$). Navedeni podaci potvrđuju teorijske postavke Transakcijske analize i hipoteze koje su postavljene kod planiranja i provedbe ovog istraživanja. Ono je omogućilo dobivanje i rezultata koji pokazuju da ne postoji statistički značajan efekt spola u razini samopoštovanja ($F = .028$, $p > .05$) bez obzira na neke razlike u doživljavanju poruka majki u odnosu na spol djeteta (dječaci češće percipiraju negativno obojene majčine poruke od djevojčica). Djevojčice i dječaci imaju podjednako razvijeno visoko samopoštovanje ($M_{dječ} = 30.19$; $M_{djev} = 30.37$) pa se može zaključiti da su dobiveni rezultati u skladu s općenito željenim očekivanjima.

U jednom drugom segmentu istog Projekta provedeno je istraživanje koje su vodili Janković J. i Poljak S. a cilj je bio ispitati postoji li povezanost između ranih roditeljskih poruka i poremećaja u ponašanju djece osnovnoškolske dobi provedeno je u Slavanskom Brodu (OŠ „Đuro Pilar“ i OŠ „Bogoslav Šulek“). U istraživanje su uključeni svi učenici osmih razreda ovih škola čiji su roditelji dali pristanak tako da je na kraju uzorak činilo ukupno 179 učenika od čega je bilo 91 učenica i 85 učenika prosječne dobi od 14 godina. U istraživanju je korištena već predstavljena Skala rane roditeljske poruke s tim da se kod obrade podataka pokazalo da ima smisla u obzir uzeti i četiri faktora. Na osnovu faktorske analize, prema zadanom kriteriju da je karakterističan korijen 1, ekstrahirana su sljedeća četiri faktora:

- F1. Iskazivanje ljubavi i prihvaćanja prema djetetu (subskala sadrži 5 čestica)
- F2. Iskazivanje povjerenja i zadovoljstva djetetom (subskala sadrži 6 čestica)
- F3. Odbacivanje, optuživanje i zlostavljanje djeteta (subskala sadrži 7 čestica)
- F4. Poticanje na rad, upornost i pomaganje drugima (subskala sadrži 9 čestica)

Prva dva faktora - subskale imaju karakteristične korijene 6,1 i 1,3 te objašnjava 53,3% ukupne varijance subskale. Treći faktor - subskala ima karakterističan korijen 6,1 te objašnjava 43,7% ukupne varijance subskale. Četvrti faktor ima karakterističan korijen 6,8 te objašnjava 40,1% ukupne varijance subskale.

Tabela 2. Korelacijska matrica – Vrijednost Personovog koeficijenta korelacije među subskalama (r)

Table 2. Correlation matrix – Value of Pearson's correlation coefficient between subscales (r)

Korelacijska matrica	FAKTOR - SUPSKALA 1	FAKTOR - SUPSKALA 2	FAKTOR - SUPSKALA 3	FAKTOR - SUPSKALA 4
FAKTOR - SUPSKALA 1	1	0,581**	-0,254**	0,424**
FAKTOR - SUPSKALA 2	0,581**	1	-0,368**	0,502**
FAKTOR - SUPSKALA 3	-0,254**	-0,368**	1	-0,285**
FAKTOR - SUPSKALA 4	0,424**	0,502**	-0,285**	1

Iz tabele 2. vidljiva je značajnost povezanosti između svih subskala je na razini 0,01. Visina korelacije između različitih subskala se kreće od - 0,254 do 0,581. Pouzdanost subskala je visoka i zadovoljava i najstrože kriterije – Crombachov alpha koeficijent za pojedine subskale iznosi $F1 = 0,760$; $F2 = 0,840$; $F3 = 0,896$; $F4 = 0,861$. Uz ovu skalu korišten je i Upitnik prisutnosti rizičnog ponašanja djece¹³. Na osnovi prikupljenih podataka dobiveni su rezultati prikazani na sljedećim tablicama.

Tabela 3. Koeficijenti korelacije između ranih majčinih poruka i osjećaja i rizičnih ponašanja djece

Table 3. Correlation coefficient's between early Mather messages and emotion and riskily behaviours of children

RANE PORUKE	Prkošenje i suprotnost	Osjećaj nesretnosti o depresije	Samodestruktivno ponašanje
O snaživanje i poticanje	.001	-.019	-.086
Emocionalno i fizičko nasilje	.025	.020	.037
Poruke ljubavi i potvrđivanja	-.200**	-.290**	-.081
Potvrda djetetove kompetencije	-.037	-.052	-.039

LEGENDA: ** - Statistička tnačanost na razini 0,01.

Kao što se može vidjeti iz gornje tablice, kod ispitanika su nađene značajne negativne povezanosti između poruka ljubavi i prkošenja i suprotstavljanja te osjećaja nesretnosti i depresije. U drugim relacijama nisu nađene značajne povezanosti što se može pripisati veličini uzorka.

Tabela 4. Koeficijenti korelacije između ranih očevih poruka i osjećaja i rizičnih ponašanja djece

Table 4. The correlation coefficients between early father's messages and feelings and risky behaviors of children

RANE PORUKE	Prkošenje i suprotnost	Osjećaj nesretnosti o depresije	Samodestruktivno ponašanje
-------------	------------------------	---------------------------------	----------------------------

Oснаživanje i poticanje	-.306**	-.228**	-.139
Emocionalno i fizičko nasilje	.160*	.075	-0.18
Poruke ljubavi i potvrđivanja	-.276**	-.238**	-.242**
Potvrda djetetove kompetencije	-.115	.008	-.016

LEGENDA ** Statistički značajno na razini od 0,01. ; * Statistički značajno na razini od 0,05.

Iz tabele 4 je vidljivo da su očeve rane poruke statistički značajno povezane s rizičnim ponašanjem djece. Očeve poruke emocionalnog i fizičkog nasilja su pozitivno, a poruke ljubavi i potvrđivanja te osnaživanja i poticanja negativno povezana s rizičnim ponašanjem djece kako se i očekuje. Ono što je ovdje zanimljivo to je veći stupanj povezanosti očevih poruka s ponašanjem i osjećajem nesretnosti i depresije nego što je to nađeno kod poruka majki. U slučaju da je uzorak veći vjerojatno bi ove povezanosti bile još značajnije. Iz dobivenih rezultata moguće je zaključiti da postoji značajna povezanost između ranih roditeljskih poruka i ponašanja i emocionalnog stanja djece te da očeve poruke imaju nešto veći utjecaj na djecu čime se potvrđuju rezultati dobiveni u istraživanju posvećenom alkoholizmu¹⁴ gdje je djelovanje očevih poruka na potomstvo nađeno kao značajan čimbenik prijenosa ovisničkog ponašanja, odnosno stila života. U istraživanju povezanosti Ranih roditeljskih poruka i poteškoća u ponašanju koje su vodili Janković J. i Hernaut sudjelovalo je u konačnom uzorku ostalo 215 učenika osmih razreda osam osnovnih škola u Zagrebu¹⁵. Među njima je bilo 117 ili 54,4% učenica i 98 ili 45,6% učenika.

Tabela 5. Korelacijska matrica svih uključenih varijabli

Table 5. Correlation matrix of all included variables

	PM	OM	IM	PO	OO	IO	O	NS	UV
P	1								
M		1							
O			1						
M				1					
IM					1				
PO						1			
O							1		
O								1	
IO									1
O									
NS									
U									
V									

LEGENDA: PM-poticanje majka; OM-odbacivanje majka; IM-iskazivanje majka; PO-poticanje otac; OO-odbacivanje otac; IO-iskazivanje otac; O-omalovažavanje; NS-narušeno samopouzdanje; UV-ugrožavanje vršnjaka; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Iz rezultata u gornjoj tablici može se vidjeti da što više majke daju djetetu poruke poticanja, to više daje i poruke iskazivanja ljubavi, a veća je i vjerojatnost da će i otac davati djetetu poruke poticanja i ljubavi. Ako majka daje više poruka poticanja svom djetetu, ono će imati manje narušeno samopouzdanje, dakle bit će sigurnije u sebe. Za očeve je također nađena povezanost poruka poticanja i poruka iskazivanja ljubavi, ali očevo poticanje nije povezano sa samopouzdanjem djeteta. Za samopouzdanje djeteta, značajnije je majčino poticanje. Što majka više daje poruke odbacivanja, to će manje iskazivati ljubav prema svom djetetu, a visoka je i povezanost s očevim odbacivanjem, što se može tumačiti kao usklađenost negativnih roditeljskih poruka oba roditelja. Na žalost djeca koja nisu poticana od jednog roditelja nisu ni od drugog dok ona koja su poticana od jednog poticana su i od drugog. Sve tri varijable poteškoća u ponašanju su značajno povezane s majčinim odbacivanjem i očevim, a to će rezultirati omalovažavanjem vršnjaka i pravila, ugrožavat će svoje zdravlje, a imat će i znatno narušeno samopouzdanje. Za očevo iskazivanje ljubavi dobivena je značajna negativna povezanost što znači da takav očev odnos ima značajno preventivno djelovanje. Iste godine provedena je i sekvenca istraživanja koju su vodili Janković J. i Bon S. posvećena ispitivanju povezanosti ranih roditeljskih poruka i poremećaja u ponašanju¹⁶ učenika završnih razreda srednjih škola u Virovitici. Ukupan broj ispitanika u istraživanju čini 402 učenika srednjih škola u Virovitici i to:

- Industrijsko - obrtnička škola Virovitica (N=83), 45 sudionika muškog i 38 ženskog spola;
- Tehnička škola Virovitica (N=88), 34 sudionika muškog i 54 sudionice ženskog spola;
- Strukovna škola Virovitica (N=137) 91 sudionik muškog i 46 sudionica ženskog spola;
- Gimnazija Petra Preradovića Virovitica (N=94), 62 sudionika muškog i 32 sudionice ženskog spola. Ukupno je bilo 232 ili 57,7% sudionika muškog spola i 170 ili 42,3% sudionica ženskog spola.

Za ispitivanje ranih roditeljskih poruka korišten je skraćeni Upitnik o ranim roditeljskim porukama (Janković 2006) koji sadrži 31 tvrdnju s tri ekstrahirana faktora. F1 Osnaživanje i poticanje (Cronbach $\alpha = 0,8671$); F2 - Optuživanje i emocionalno i fizičko kažnjavanje – zlostavljanje (Cronbach $\alpha = 0,9269$); F3 - Poruke ljubavi i potvrđivanja (Cronbach $\alpha = 0,8998$);

Za ispitivanje rizičnog i delinkventnog ponašanja korišten je Upitnik samoiskaza rizičnog i delinkventnog ponašanja mladih (SRD-A-2006)¹⁵, koji se sastoji od sedam subskala: F1 - prekršajna i lakša delinkventna ponašanja (Cronbach $\alpha = 0,81$); F2 - nepoželjna normativna ponašanja (Cronbach $\alpha = 0,79$); F3 - rizična spolna ponašanja (Cronbach $\alpha = 0,80$); F4 - korištenje ili zlouporaba psihoaktivnih tvari (Cronbach $\alpha = 0,72$); F5 - nasilničko ponašanje u bliskim odnosima (Cronbach

$\alpha = 0,68$); F6 - teške krađe, provale i razbojništva (Cronbach $\alpha = 0,67$); F7 - suicidalna i autoagresivna ponašanja (Cronbach $\alpha = 0,53$); Cronbach α koeficijenti korelacije između pojedinih subskala pokazuju različitu razinu pouzdanosti na ovom uzorku. Prva četiri pokazala su se dovoljno visokim dok je Cronbach alpha za ostala tri sporan.

Obradom podataka dobiveni su sljedeći pokazatelji povezanosti.

Tabela 6. Pearsonov koeficijent korelacije između ranih roditeljskih poruka (za oba roditelja) i poremećaja u ponašanju

Table 6. Pearson's correlation coefficient between early parent's messages (for both parents) and behaviour disorder

	Rane roditeljske poruke	Osnaživanje i poticanje	Optuživanje i emocionalno i fizičko kažnjavanje - zlostavljanje	Poruke ljubavi i potvrđivanja
Poremećaji u ponašanju	-.01	-.07	.30**	-.22**
Prekrš. i lakša delinkv. ponaš.	-.06	-.10*	.17**	-.16**
Nepoželjna normat. ponašanja	.03	.03	.17**	-.11*
Rizična spolna ponašanja	.05	.06	.11*	-.04
Korišt/zlouporeba psihoaktivnih tvari	-.05	-.06	.13*	-.14**
Nasil. ponašanje u bliskim odnosima	.04	-.05	.38**	-.21**
Teške krađe, provale i razbojništva	-.13*	-.20**	.15**	-.20**
Suicidal/autoagresiv. ponašanja	.01	-.01	.22**	-.14**

LEGENDA ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Prema rezultatima prikazanim u Tablici 6. poremećaji u ponašanju nisu statistički značajno povezani s ranim roditeljskim porukama u cjelini što je i razumljivo jer je i njihova kvaliteta različita pa se efekti međusobno pobijaju. No oni pozitivno na statistički značajnoj razini koreliraju s onim ranim roditeljskim porukama koje se odnose na optuživanje i emocionalno i fizičko kažnjavanje – zlostavljanje, a negativno, isto tako statistički značajno, koreliraju s porukama ljubavi i potvrđivanja. To bi značilo da su sudionici koji su češće primali negativne rane roditeljske poruke – poruke optuživanja i emocionalnog i fizičkog kažnjavanja – zlostavljanja bili značajno više opterećeni poremećajima u ponašanju od svojih vršnjaka koji nisu dobivali takve rane roditeljske poruke. Sudionici koji su primali statistički značajno više pozitivnih ranih roditeljskih poruka – poruka ljubavi i potvrđivanja, iskazuju manje poremećaja u ponašanju, odnosno oni koji su primali statistički značajno manje poruka ljubavi i potvrđivanja, iskazuju statistički

značajno više poremećaja u ponašanju. Slične mjere povezanosti, u pozitivnom odnosno negativnom smjeru, ovisno o predznaku poruka i vrsti ponašanja, kako to jasno pokazuju dobiveni rezultati nađene su i za ostala rizična, autoagresivna, suicidalna, ovisnička, delinkventna i kriminalna ponašanja. Kao i u prethodnom istraživanju i u ovome se pokazalo kako očeve rane roditeljske poruke imaju značajno veću povezanost s kvalitetom ponašanja djece. Negativne poruke pozitivnu povezanost s poremećajima u ponašanju a pozitivne negativnu. Ovime se ponovo potvrđuje veliki značaj sudjelovanja oca u odgojnom i socijalizacijskom procesu, ako su sudionici dobivali statistički značajno više negativnih očevih poruka. U istraživanju usmjerenom ispitivanju povezanost ranih roditeljskih poruka i strategija rješavanja sukoba u partnerskim odnosima u okviru istog znanstvenog projekta koji su vodili J. Janković J. i Džebić A, 2009., sudjelovali su parovi koji su pohađali tečaj pripreme za brak u župama Sv. Petra i Pavla (Osijek) i Sv. Vinka Pallotija (Vinkovci). Upitnike je ispunilo ukupno 276 sudionika (138 parova) od čega je 248 ispitanika (124 para) uvršteno u analizu, dok ostali nisu zadovoljavali postavljene kriterije. Raspon godina se kreće od 17 do 47, pri čemu je prosječna dob $M = 26,17$, $SD = 4,061$. Prosječna dob za ispitanice je $M = 24,90$, $SD = 3,364$, dok je za ispitanike $M = 27,44$, $SD = 4,308$. U istraživanju je korišten Upitnik ranih roditeljskih poruka¹⁰ uz primjenu tri glavna ekstrahirana faktora - subskale. U ovom istraživanju dobivene vrijednosti unutarnje povezanosti Crombachov alpha koeficijent za pojedine subskale iznosi: $F1 = 0,899$; $F2 = 0,867$; $F3 = 0,926$. Za ispitivanje stilova rješavanja sukoba u partnerskim odnosima korištena je skraćena verzija „Conflict and problem-solving scales“¹⁶. Upitnik se sastoji od 2 dijela. Prvi dio ispituje učestalost sukoba (manjih prepirki i većih svađa) u trenutnom partnerskom odnosu, te zadovoljstvo njihovim rješavanjem. Upitnik sadrži 4 subskale – faktora i to: F1-fizička agresija, F2-verbalna agresija, F3-aktivno suočavanje, F4-popuštanje/povlačenje. Dobiveni Crombach alpha koeficijent za pojedine skale iznosi: $F1 = 0,52$; $F2 = 0,59$; $F3 = 0,73$; $F4 = 0,58$ što i nisu osobite vrijednosti ali u ovom istraživanju su prihvaćene kao moguće jer su korišteni podaci strategija rješavanja sukoba za svakog sudionika. Rezultati ovog istraživanja višestruko su zanimljivi pa ovdje nudimo i one koji nisu vezani direktno i samo za rane roditeljske poruke.

Tabela 7. Značajnost razlike između sudionika i sudionica u strategijama rješavanja sukoba u partnerskom odnosu

Table 7. Significance of differences' between male and female participants in strategies of problem solving in partner relationship

Stil rješ. sukoba	Spol ispitanika	N	M	SD	t	df	p
Fizička agresija	muškarci	120	3,325	0,637	-,943	241	,346
	žene	123	3,431	1,056			
Verbalna agresija	muškarci	120	5,083	1,504	-3,356	241	,001**
	žene	123	5,805	1,827			
Aktivno suočavanje	muškarci	120	15,375	2,942	-4,151	241	,000**
	žene	123	16,837	2,539			

Popuštanje/ povlačenje	muškarci žene	120 123	10,208 9,008	2,180 1,831	4,651	241	,000**
---------------------------	------------------	------------	-----------------	----------------	-------	-----	--------

LEGENDA: ** p < 0.01

Rezultati u gornjoj tablici pokazuje da sudionice pokazuju više rezultate na strategijama verbalne agresije i aktivnog suočavanja, a sudionici u strategiji popuštanja/povlačenja. Muškarci i žene se statistički značajno ne razlikuju po zastupljenosti fizičke agresije kao strategije. Ovakvi rezultati se slažu s nalazima novijih istraživanja¹⁷.

Tabela 8. Pearsonov koeficijent korelacije između ranih roditeljskih poruka oba roditelja i strategija rješavanja sukoba u partnerskim odnosima – podaci za sudionike

Table 8. Pearson's correlation coefficient between early parents messages both parents and strategies for solving conflict in partner relationships – data for participants

	Majka			Otac		
	OP	EFN	PLJP	OP	EFN	PLJP
Fizička agresija	,101	-,126	-,117	,025	-,263**	-,116
Verbalna agresija	-,070	,024	,000	,048	-,097	-,002
Aktivno suočavanje	,248 **	-,129	,150	,173	,011	,162
Popuštanje/povlačenje	-,008	-,126	-,020	-,095	-,216 *	-,061

LEGENDA: OP-osnaživanje i poticanje, EFN-emocionalno i fizičko nasilje; PLJP-poruke ljubavi i potvrđivanje; ** p < 0.01; *p < 0.05

Prema rezultatima koji su prikazani u tablici 8. povezanosti strategija rješavanja sukoba među partnerima i ranih roditeljskih poruka utvrđene su u ovom uzorku u vidu negativne korelacije između fizičke agresije u rješavanju sukoba s partnerom/icom i emocionalnog i fizičkog nasilja oca ($r = -.263, p < .01$). Na temelju brojnih istraživanja očekivana je pozitivna povezanost između ove dvije dimenzije^{16, 18, 19, 2}. Prema teoriji socijalnog učenja roditelji svojoj djeci modeliraju agresivno ponašanje, a ona oponašaju ono što vide¹⁹. Iako je očeva uključenost u odgoj djeteta manja nego majčina, čini se da je njihova uloga za socijalni i emocionalni razvoj djeteta puno veća²⁰. Čudina-Obradović i Obradović² navode brojne autore koji su potvrdili da očevo odbacivanje negativno djeluje na emocionalni razvoj djece i da je prema tome jedan od najčešćih uzroka agresivnog ponašanja u odrasloj dobi. Nadalje, navode da očevi izrazi ljubavi i prijateljstva sprečavaju agresiju. Moguće je da je rezultat ovog istraživanja posljedica retrospektivnog samoiskaza, kao i iskripljivanja odgovora zbog socijalne nepoželjnosti ponašanja. Također, uzrok može biti prigodan uzorak, osobe koje sklapaju brak. Emocionalno i fizičko nasilje oca negativno je povezano i sa strategijom popuštanja/povlačenja ($r = -.216, p < .05$). I ovdje je očekivana pozitivna korelacija između uspoređivanih dimenzija jer emocionalno i fizičko nasilje uzrokuje nisko samopoštovanje² koje je karakteristično za strategiju popuštanja/povlačenja. Osnaživanje i poticanje majke pozitivno korelira s aktivnim

suočavanjem u sukobima partnera ($r = .248, p < .01$). Osnaživanje i poticanje djeteta u aktivnostima kojima se bavi potiče razvoj njegova samopouzdanja što mu omogućava da se suoči s problemima i konstruktivno rješava sukobe. Dobiveni rezultati mogli bi se objasniti sredinom u kojoj je istraživanje provedeno gdje prevladavaju patrijarhalni odnosi u kojem su očevi zaduženi za kažnjavanje djece.

Tabela 9. Pearsonov koeficijent korelacije između ranih roditeljskih poruka oba roditelja i strategija rješavanja sukoba u partnerskim odnosima – podaci za sudionice

Table 9. Pearson's correlation coefficient between early parents messages of both parents and strategies for solving conflict in partner relationship – data for participants'

Strategije rješavanja sukoba	Majka			Otac		
	OP	EFN	PLJP	OP	EFN	PLJP
Fizička agresija	-,103	-,040	-,013	-,087	-,140	-,086
Verbalna agresija	-,127	-,121	,002	-,042	-,237*	-,016
Aktivno suočavanje	,074	,066	,060	,166	,137	,150
Popuštanje/povlačenje	,036	-,057	,051	,131	,086	,134

LEGENDA: OP-osnaživanje i poticanje, EFN-emocionalno i fizičko nasilje; PLJP-poruke ljubavi i potvrđivanje; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Rezultati za sudionice pokazuju tek jednu statistički značajnu povezanost i to negativnu, onu između emocionalnog i fizičkog nasilja oca i verbalne agresije ($r = -.237, p < .05$) njihovih kćerki. Za očekivati je bila pozitivna korelacija između ove dvije dimenzije za sudionice. Fizičko kažnjavanje, prema već spominjanim istraživanjima, ima negativne efekte na djecu i mlade koji se izražavaju kroz agresiju i nastavljaju tijekom cijelog života¹³. Bliskost oca s djetetom u ranom djetinjstvu utječe na prilagođenost djeteta u odrasloj dobi uopće pa i vlastitom partnerskom odnosu. Očeva uključenost u odgoj djeteta osobito je važna za djevojčice²¹ Nije iznenađujuće što se kod ispitanica značajnom dimenzijom pojavila verbalna agresija, jer je to vrlo česta strategija rješavanja sukoba kod žena¹⁶. Spolne razlike u agresiji su čvrsto dokazane još od ranog djetinjstva kada su dječaci agresivniji od djevojčica. U kasnom djetinjstvu muška agresija postaje izrazito tjelesna, dok agresija djevojčica postaje sve više socijalna u smislu tračanja i nazivanja druge djece pogrdnim imenima¹⁹. Konačno je moguće iz ovih podataka zaključiti da je nađena značajna povezanost između ranih roditeljskih poruka budućih bračnih partnera i njihovih strategija rješavanja sukoba. Posebno se pokazalo koliko je važna fizička agresija oca u smislu korištenja strategije popuštanja/povlačenja za ženike kao i izostankom verbalne agresije kod nevjesta, a osnaživanje i poticanje majki sa strategijom aktivnog suočavanja za ženike.

ZAKLJUČAK

Iz svih gore navedenih rezultata moguće je zaključiti da postoji visoka razina povezanosti između kvalitete ranih roditeljskih poruka i brojnih čimbenika koji

određuju kvalitetu funkcioniranja djece, mladih pa i odraslih presudnih za život sudionika i njihovih bližnjih.

Prema izloženim rezultatima moguće je zaključiti da je nađena pozitivna povezanost percipiranih majčinih poruka prihvatanja i samopoštovanja djece osnovnoškolske dobi ($r = .352, p < .01$) kao i percipiranih očevih poruka prihvatanja i samopoštovanja potomaka ($r = .445, p < .01$) i to na vrlo visokoj razini značajnosti. Isto tako je nađena i značajna negativna povezanost između majčinih ranih poruka odbacivanja i samopoštovanja ($r = - .274, p < .01$) te percipiranih očevih poruka odbacivanja i samopoštovanja ($r = - .406, p < .01$). Nadalje, u drugom dijelu cjelokupnog istraživačkog projekta kod ispitanika su nađene značajne negativne povezanosti između poruka ljubavi i prkošenja i suprotstavljanja ($r = -0,200$) te osjećaja nesretnosti i depresije ($r = -0,290$). Iz tablice 4 je vidljivo da su očeve rane poruke statistički značajno povezane s rizičnim ponašanjem djece osnovnoškolske dobi. U istom dijelu istraživanja očeve poruke emocionalnog i fizičkog nasilja pokazale su se pozitivno povezane s prkošenjem i suprotstavljanjem ($r = 0,160$), a poruke ljubavi i potvrđivanja negativno povezane s prkošenjem i suprotstavljanjem ($r = -0,276$), raspoloženjem nesretnosti i depresije ($r = -0,238$), te autodestruktivnim ponašanjem ($r = -0,242$) te isto tako negativna povezanost osnaživanja i poticanja s prkošenjem i suprotstavljanjem ($r = -0,306$) i nesretnim raspoloženjem i depresijom ($r = -0,228$). U sljedećem dijelu istog projekta kod ispitanika je kod majki nađena povezanost slanja poruka poticanja i poruka iskazivanja ljubavi, a veća je i vjerojatnost da će i otac davati djetetu poruke poticanja i ljubavi. Ako majke daju više poruka poticanja svom djetetu, ono će imati manje narušeno samopouzdanje ($r = -0,248$), dakle bit će sigurnije u sebe. Majčino odbacivanje značajno je povezano s omalovažavanjem drugih ($r = 0,360$), narušenim samopouzdanjem ($r = 0,239$) i ugrožavanjem vršnjaka ($r = 0,298$). Za očeve je također nađena povezanost poruka poticanja i poruka iskazivanja ljubavi ($r = 0,546$). No, nađena je isto tako i povezanost očevog odbacivanja s omalovažavanjem drugih ($r = 0,466$), narušenim samopouzdanjem ($r = 0,177$) i ugrožavanjem vršnjaka ($r = 0,312$). Sve ove povezanosti su na razini statističke značnosti od 0,01. U sljedećem istraživanju provedenom na srednjoškolcima nađena je povezanost ranih roditeljskih poruka s različitim razinama poremećaja u ponašanju tako poruke optuživanja, emocionalnog i fizičkog kažnjavanja – zlostavljanja s poremećajima u ponašanju ($r = 0,300$), prekršajnim i lakšim delinkventnim ponašanjem ($r = 0,170$), nepoželjnim normativnim ponašanjem ($r = 0,170$), nasilnim ponašanjim u bliskim odnosima ($r = 0,380$), teškim krađama, provalama i razbojništvom ($r = 0,150$), suicidalnim/autoagresivnim ponašanjem ($r = 0,220$) na razini od 0,01, dok su povezanosti s rizičnim spolnim ponašanjem ($r = 0,110$), korištenjem i zlorabom psihoaktivnih tvari ($r = 0,130$) nađene na razini od 0,05. Negativne povezanosti nađene su između roditeljskih poruka osnaživanja i prekršajnih i lakših delinkventnih ponašanja ($r = -0,100$) na razini od 0,05 a s teškim krađama, provalama i razbojništava ($r = -0,200$) na razini od 0,01. Isto tako negativne povezanosti nađene su između ranih roditeljskih poruka ljubavi i potvrđivanja i poremećaja u ponašanju ($r = -0,220$), prekršaja i lakših delinkventnih

ponašanja ($r = - 0,16$), nasilnim ponašanjem u bliskim odnosima ($r = - 0,210$), teškim krađama ($r = - 0,200$) i suicidalnog ponašanja ($r = - 0,140$) i zlouporabom psihoaktivnih tvari ($r = - 0,14$) na razini od 0,01. Dok su iste te poruke povezane i s nepoželjnim normativnim ponašanjem ($r = - 0,110$). Svi ovi rezultati govore o izuzetno raširenoj povezanosti ranih roditeljskim poruka s različitim oblicima i razinama nepoželjn ih oblika ponašanja kod mladih srednjoškolske dobi tako da su značajan činitelj rizika (one negativne) ili zaštite (pozitivne poruke). Kao jedno od važnih područja života s drugima, osobito bliskim osobama, strategija je načina rješavanja sukoba. Ispitivanje koje je provedeno s partnerima pred zaključenje braka pokazalo je da korištenje fizičke agresije korespondira s ranim porukama emocionalnog i fizičkog nasilja a poruke osnaživanja i poticanja s aktivnim suočavanjem s problemima na razini od 0,01. Na razini od 0,05 nađena je negativna povezanost između roditeljskih poruka emocionalnog i fizičkog nasilja i popuštanja/povlačenja ($r = - 0,216$). Rezultati dobiveni t - testom pokazuju značajno češće korištenje verbalne agresivnosti i aktivnog suočavanja žena i popuštanja i povlačenja kod muškaraca na razini od 0,01, što značajno odstupa od općeg stava prema strategijama u odnosu na spol. I ovi segmenti cjelokupnog istraživanja povezanosti ranih roditeljskih poruka i različitih čimbenika funkcioniranja djece, mladih i odraslih pokazuju kolika je njihova važnost i kako još dalje i dublje treba istraživati odnose roditelja s djecom ne zaustavivši se samo na roditeljskim odgojnim stilovima. Isto tako oni pokazuju i kolike su potrebe za pripremom budućih roditelja za taj za svaku osobu, koja je imala sreću postati roditeljem, najvažniji poziv u životu, upravo u području savladavanja brojnih roditeljskih vještina a osobito komunikacijskih jer njihove poruke umnogome predestiniraju sreću ili nesreću čitavih budućih naraštaja.

LITERATURA

1. Maccoby E. E. Social development, Psychological growth and the parent-child interaction. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1980.
2. Čudina-Obradović M, Obradović J. Psihologija braka i obitelji. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga. 2006.
3. Bašić J., Janković J. (ur). Rizični i zaštitni čimbenici u razvoju poremećaja u ponašanju djece i mladeži. Zagreb: Povjerenstvo Vlade Republike Hrvatske za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladeži i zaštitu djece s poremećajima u ponašanju, 2000.
4. Rohner R. P., Khaleque A., Cournoyer D. E. Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications, 2003. <http://vm.uconn.edu/~rohrner>. (15.4.2011.)
5. Rohner R. P. The „acceptance-rejection syndrome“. Universal correlates of parental acceptance-rejection. *American Psychologist*. 2004; 58: 830-840
6. Rohner R. P. i Britner P.A. Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intercultural evidence. U: Čudina-Obradović M. i Obradović J. Psihologija Braka i obitelji. Zagreb: Golden marketing, 2006: 234
7. Žanko N. Osnove transakcijske analize. Zagreb: Alinea, 1999.
8. Janković J. Savjetovanje u psihosocijalnom radu. Zagreb: Etcetera, 2004.
9. Janković J., Laklija M. i Blažeka Kokorić S. Kvaliteta ranih roditeljskih poruka i dobrobit djeteta. U: Socijalni rad u promicanju ljudskih prava-III. Konferencija socijalnih radnika Republike Hrvatske / Hrvatska udruga socijalnih radnika (ur.). Zagreb: Hrvatska udruga socijalnih radnika, 2008: 69-69
10. Janković J. i Fridrih S. Povezanost ranih roditeljskih poruka i dimenzija ličnosti. U: Zbornik radova sa skupa Nasilje nad djecom i među djecom, Sveučilište J. J. Strossmayera, Osijek: Filozofski fakultet, 2008: 37 - 43
11. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.

12. Lacković-Grgin K. Samopoimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1994.
13. Maroević S., Janković J. Procjene oblika ponašanja djece predškolske dobi u vrtiću i obiteljskoj sredini. *Primjenjena psihologija* 1991; 12 (1-2) 27-33.
14. Janković J. Evaluacija liječenja alkoholičara u psihijatrijskoj bolnici „Dr. Ivan Barbot“ u Popovači. Magistarski rad. Stomatološki fakultet u Zagrebu, 1984.
15. Ručević S., Ajduković M., Šincek D. Razvoj upitnika samoiskaza rizičnog i delinkventnog ponašanja mladih (srđp-2007). *Kriminologija i socijalna integracija*. 2009; (17) 1; 1-11
16. Kerig P. K. Assessing the links between interparental conflict and child adjustment: the conflict and problem-solving scales. *Journal of family psychology* 1996; 10, (4): 454-473
17. Blažeka Kokorić S. Povezanost iskustava u primarnoj obitelji s obilježjima partnerskih odnosa. Doktorska disertacija. Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu -studijski centar socijalnog rada, 2005.
18. Keresteš G. Spol roditelja te dob i spol djeteta kao odrednice roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija* 2001; (4):1-2, 7-24
19. Vasta R., Heith M., Miller S. A. Dječja psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1998.
20. Rohner R.P. i Veneziano R.A. The importance of father love: History and contemporary evidence. U: Čudina-Obradović M. i Obradović J. *Psihologija Braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing, 2006: 226
21. Flouri E. i Buchanan A. What predict good relationships with parents in adolescence and partner in adult life. U: Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. *Psihologija Braka i obitelji*. Zagreb:Golden marketing, 2006: 226

PRILOG

Instrumentarij

1. Rosenbergova skala samopoštovanja

Šifra: _____ Razred: _____

Molimo Vas da pažljivo pročitate ove tvrdnje. Među tim tvrdnjama nema dvije jednake i zato prije odgovaranja razmotrite svaku tvrdnju. Vaš je zadatak odrediti u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na Vas, odnosno u kojoj je mjeri ona točna za Vas. To ćete učiniti tako što ćete zaokružiti jedan od brojeva na skali, a značenje brojeva je sljedeće:

0	1	2	3	4
U potpunosti netočno	Djelomično netočno	Ni točno ni netočno	Djelomično točno	U potpunosti točno

Molimo Vas da odgovorite na sve tvrdnje, i to što iskrenije možete.

1.	Općenito govoreći zadovoljan/zadovoljna sam samim/samom sobom.	0 1 2 3 4
2.	Želio/željela bih da imam više poštovanja prema samom/samoj sebi.	0 1 2 3 4
3.	Osjećam da nema puno toga čime bih se mogao/mogla ponositi.	0 1 2 3 4
4.	Ponekad se osjećam potpuno beskorisnim/beskorisnom.	0 1 2 3 4
5.	Sposoban/sposobna sam raditi i izvršavati zadatke podjednako uspješno kao i većina drugih ljudi	0 1 2 3 4
6.	S vremena na vrijeme osjećam da ništa ne vrijedim.	0 1 2 3 4
7.	Osjećam da sam isto toliko sposoban/sposobna koliko i drugi ljudi.	0 1 2 3 4
8.	Osjećam da posjedujem niz vrijednih osobina.	0 1 2 3 4
9.	Sve više dolazim do saznanja da jako malo vrijedim.	0 1 2 3 4
10.	Mislim da vrijedim barem koliko i drugi ljudi.	0 1 2 3 4

Hvala! Molimo Vas, provjerite jeste li upisali odgovor na svako pitanje

2. Skala Ranih roditeljskih poruka

Tijekom djetinjstva roditelji su Ti slali različite poruke riječima i ponašanjem. Prisjeti se, molimo Te, kako često su ti slali sljedeće poruke i križićem u odgovarajućem kvadratiću to označi za majku (**lijevo**) i oca (**desno**) tako da **0** znači **nikada**, **1** ponekad, **2** često, a **3** uvijek !

MAJKA				TVRDNJE	OTAC			
0	1	2	3		0	1	2	3
				Govorili su mi da me vole.				
				Grljenjem, ljubljenjem, milovanjem davali su mi do znanja da me vole.				
				Govorili su da dobro radim ono čega se prihvatim.				
				Ponašanjem, mimikom, pokazivali su zadovoljstvo onim što činim.				
				Govorili su mi da imaju povjerenja u mene.				
				Bez ustezanja ili rezerve davali su mi obavljati i vrlo složene zadatke.				
				Govorili su da sam ja kriv za njihove probleme.				
				Svojim ponašanjem su pokazivali da sam ja kriv za njihove probleme.				
				Govorili su mi koliko im je važno da sam njihovo dijete.				
				Svojom brigom i pažnjom pokazivali su koliko sam im važan/na.				
				Govorili su mi kako samnom nešto nije u redu.				
				Svojim ponašanjem prema meni pokazivali su da samnom nešto ne valja.				

				Govorili su mi da se prvenstveno oslanjam na sebe.				
				Dozvoljavali su da samostalno nađem izlaze iz različitih situacija.				
				Govorili su mi da sam najbolji/a upravo ovakav/kva kakav/kva jesam.				
				Pokazivali su ponašanjem kako su zadovoljni samnom.				
				Govorili su mi da ako želim uvijek mogu u svemu napredovati.				
				Davali su mi priliku da obavljam sve složenije poslove.				
				Držali su mi „predavanja“ koja mi samo idu na živce.				
				Odgurivali i udarali su me gdje stignu zbog sitnica ili posve bez razloga.				
				Govorili su mi da treba biti zdrav i ne dopustiti da nas bolest savlada.				
				Svojim su mi primjerom pokazivali kako se ne treba prepustiti bolesti.				
				Govorili su mi da treba biti jak u svim situacijama.				
				Uvijek su imali dovoljno snage suočiti se sa svim poteškoćama.				
				Govorili su mi da budem uporan/na.				
				Svojom upomošću pokazivali su kako se nosi s poteškoćama.				
				Govorili su mi kako treba vrijedno raditi.				
				Vrijedno radeći pokazivali su mi kako je rad važan u životu čovjeka.				
				Govorili su mi kako si ne treba postavljati previsoke ciljeve.				
				Bili su svjesni svojih mogućnosti i nisu se upuštali u ono što ne mogu.				
				Govorili su mi da treba pomagati drugima u onome u čemu se može.				
				Pomagali su drugima u svemu u čemu su mogli.				
				Govorili su mi da čovjek treba naći vremena i za sebe.				
				Uz sve poslove znali su naći vremena i za sebe.				
				Govorili su mi da sam im teret.				
				Ponašanjem, mimikom, grimasama pokazivali su mi kako sam im teret.				
				Bez kraja i konca govorili su o mojim greškama.				
				Za greške su me pljuskali ili na neki drugi način fizički maltretirali.				
				Istovremeno su me riječima i/ili ponašanjem hvalili i kudili-odbacivali.				
				Govorili su ružno o meni predamnom i/ili pred drugima.				
				Govorili su da samnom nemaju što razgovarati.				
				Nisu me uopće primjećivali				
				Govorili su mi da nastojim imati mjere u svemu.				
				U svemu su bili umjereni.				

Molimo Vas, provjerite jeste li upisali odgovor na svako pitanje. Hvala!

EKOPEDAGOŠKE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

ECO-PEDAGOGIC COMPETENCIES OF THE EDUCATORS

Hazim SELIMOVIĆ¹, Daria DIZDAREVIĆ², Amela AVDIĆ-TOMIĆ³

¹Edukacijski fakultet, Travnik, Bosna i Hercegovina

²JUOŠ Tušanj, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³PMF, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U radu su predstavljena najnovija teoretska razmatranja kompetencija odgajatelja (roditelja, predškolskog odgajatelja, učitelja, nastavnika, profesora) za rad u školi budućnosti. Posebno je naglašen značaj i potreba posjedovanja izgrađenih ekopedagoških kompetencija kako bi se unaprijedio ekološki odgoj djece i mladih u našem društvu i poboljšao kvalitet života istih u školi i društvu budućnosti.

Ključne riječi: kompetencije, ekopedagoške kompetencije, odgajatelj, škola

APSTRACT

In this work we presented the newest theoretical elaborations about the competencies of the educators (parents, preschool educators, teachers, upper grade teachers, professors) for work in the school of the future. We especially emphasized the significance and the need of having a formed eco-pedagogic competencies in order to improve ecologic education of the children and young people in our society, as well as the quality of their lives in the school and society in general, in the future.

Key words: competencies, eco-pedagogic competencies, educators, school

UVOD

Značaj i ciljevi obrazovanja

Period učenja djeteta mora biti dugačak. Čovjek ima najduže djetinjstvo od svih živih bića i ono se nikada ne prekida sa porastom godina. Period obrazovanja čovjeka se stalno povećava. "Čovjek je jedna životinja koja se ne može ni na koji način snaći bez obrazovanja... Ljudski život i svet čoveka postali su tako kompleksni i ispunjeni opasnošću da više nema kraja obrazovanju, osim do smrti jedinke... Čovek je čovek samo kada prihvata da oblikuje i nanovo sebe kreira. Obrazovanje je životni sadrug postojanja. Tiče se celog čoveka i humanosti u celini. Ono je zakonski neizbežno i apsolutno obavezuje¹". Procjene pokazuju da je broj ljudi na Zemlji početkom XXI stoljeća veći od broja svih ljudi koji su je ikad nastanjivali, od momenta kada se na planeti pojavio prvi čovjek. Promjene u toku

čovjekovog života su nagle i brojne, često ugrožavaju ekonomiju, društvene sisteme i politički život. Pored toga što je pokazatelj neprestanog stvaranja i konstruktivni element, promjena je takođe i jedan posrednik destrukcije, jer podrija strukture koje utječu na ljudsku sigurnost i stabilnost. Povećava se broj neadaptiranih i dezorijentiranih ljudi koji se teško snalaze u ovom haosu. Tu su i brojni problemi današnjice kao:

- pretjerana eksploatacija izvora planete Zemlje,
- zagađenje prirode i ubrzanje opustošenja,
- glad i smrt od gladi velikog broja ljudi i djece, posebno u zemljama Afrike,
- nepoštivanje, odnosno kršenje ljudskih prava i sve češća eksploatacija ljudi,
- česti ratni sukobi, gdje se ulažu ogromna materijalna sredstva u oružje kojim se vode,
- sve češća nezaposlenost mladih, ali i ostalih kategorija stanovništva,
- velika entropija.

Svijet je sve više u krizi koja znači suđenje. "Čovjek je blizu posljednjeg suda. On će ili pronaći zoru spasa ili biti izgubljen u sjenkama apsurd²". Govoreći o ciljevima odgoja i kompetencijama učitelja i odgajatelja, akademik Gojkov² navodi da škola budućnosti treba pružiti dobro opće obrazovanje u kome je lični razvoj sagledan iz ugla evropske dimenzije prvenstveno u funkciji:

- "pružanja mladima znanja, kompetencija i stavova koji su im potrebni da bi bili spremni za glavne izazove evropskog društva,
- pripreme mladih za mobilnost, rad i svakodnevni život u multikulturalnoj i multilingvalnoj Evropi,
- osposobljavanja mladih da sačuvaju svoje zajedničko kulturno nasljeđe i da ispune svoje odgovornosti kao građani Evrope²".

Iz istog dokumenta, iz navedenih stavova navode se ciljevi obrazovanja koji se na njih oslanjaju, a to su:

- "obrazovanje za život,
- za učešće u demokratskom društvu,
- za saradnju u Evropi,
- za promociju svih talenata, kreativnost,
- lični razvoj,
- kritičko mišljenje, samostalan rad,
- poštovanje vrednosti kao što su demokratija i ljudska prava, hrišćanske i humanističke vrednosti,
- široko opšte obrazovanje,
- poštovanje evropskog zajedničkog kulturnog nasljeđa i istorije²".

Definisani novi ili redefinisani ciljevi trebali bi obezbijediti:

- pripremu mladih ljudi za sticanje pozitivne i realistične slike o sebi, koju će ostvariti u ličnim, društvenim i zajedničkim prilikama,
- pripremu za život u demokratskom društvu (poštovanje prava, osnovnih sloboda, dužnosti i odgovornosti), kao i pomoć mladima da se uključe u javni život,

- pripremiti ih za rad, formirati širok pogled na rad, bogata teorijska znanja da se uvedu u prirodu i oblike rada i radnog iskustva,
- pripremiti ih za kulturni život, kako bi bogatili svoju ličnost i pripremali se za život u multikulturalnom društvu.

Govoreći o konstituentima vrijednosti obrazovnih ciljeva, Grandić¹ kaže: "Važno je da konačni cilj stalno podržava obrazovnu aktivnost čoveka u svojoj cjelovitosti. Ovaj cilj, koji je deo živog jezgra univerzuma, prostire se duž svih grana obrazovanja i, ukoliko pravilno funkcioniše, trebalo bi da udahnuje vrednost svim njegovim delovima. Te vrednosti nisu ništa drugo već ono što čini znanje, tehniku ili izvesno poželjno ponašanje korisno za individuu ili društvo, ili postaje pravi put kojim se promoviše snaga, vitalne sile ili vrednosti unutar jedinke i društva. Šta god da zaslužuje pažnju i napor jeste vrednost; trebalo bi da bude sve ono što podstiče entuzijazam¹". Kao konstituente vrijednosti obrazovnih ciljeva isti autor navodi: podučavanje, identitet znanja, kulturu, ekologiju, autonomiju, jednostavnost i dostojanstvo. Kad je u pitanju ekologija, važno je napomenuti da ona zauzima važno mjesto u obrazovanju u budućnosti. Čovjek ima ulogu da čuva život, da ga opskrbljuje i vodi, a da bi to uspio mora znati na koji način to činiti. Mlade treba učiti kako da poštuju život i način opstanka, reprodukcije i rađanja. "Vaspitanje za zaštitu životne sredine predstavlja jedan vid formiranja svesti, čiji je krajnji cilj uspostavljanje harmonije između ljudskog društva i prirodne sredine, da bi se očuvala Plava planeta za naše potomke³". Pojam odgoja za zaštitu životne sredine definiran je na nivou Međunarodne unije zaštite prirode (IUCN), 1979. godine. Prema ovoj definiciji, odgoj i obrazovanje za zaštitu životne sredine je "takav proces u kome se kontinuirano prepoznaju vrednosti sredine i razjašnjavanje pojmova koji se odnose na životnu sredinu³".

Kompetencije nastavnika i odgajatelja

Kompetentnost je pojam koji se različito definira. "Kompetentnost bi se najjednostavnije mogla odrediti kao kapacitet za uspešno ostvarenje pojedinca u socijalnom životu. Ovaj kapacitet zasniva se na setu dispozicionih svojstava, jezičkih i socijalno konstruisanih značenja, predstavljajući time cjelinu koja je nešto više od njihovog prostog zbira. Stepent i kvalitet u kome će se pomenuta svojstva razviti uslovljeni su dinamičkim delovanjem individualno-socijalnih interakcija i povratnim uticajem ovih svojstava na njih²". Riječ "kompetencija" znači priznatu stručnost, odnosno sposobnost kojom osoba raspolaže. Riječ kompetencija (lat. *competentia*) ima značenje "mjerodavnosti, sposobnosti, takmičenja više lica za neko mjesto. Kompetencija se definira i kao zadovoljenje nekog standarda postignuća⁴". Na engleskom jeziku, riječ *competence* označava sposobnost, imućnost, mjerodavnost, nadležnost, čovjekovu potrebu da ovladava okolinom. Kompetentnost se određuje i kao sposobnost za uspješno afirmiranje pojedinca u socijalnom životu, u čijoj su osnovi dispoziciona svojstva čiji je razvoj uvjetovan dinamičkim djelovanjem individualno-socijalnih interakcija i povratnim uticajem ovih svojstava na njih, tako da je kompetentnost individualno, interpersonalno i socijalno svojstvo. 'Memorandum doživotnog učenja' sa

Konferencije u Lisabonu daje prednost sljedećim kompetencijama: informacione tehnologije, strani jezici, tehnološka kultura, preduzetništvo, socijalne vještine i građansko društvo.²

Pred pedagozima je zadatak da koncipiraju kurikulum orijentiran ka budućnosti, koji se odnosi na: pristup informacijama, jasno rezonovanje, efikasnu komunikaciju, razumijevanje okoline, razumijevanje socijalnih vještina i demokratsko građanstvo.² U knjizi 'Pedagogija za XXI vijek', Suzić govori o modelu 28 kompetencija za XXI stoljeće koje će mladima trebati da bi mogli živjeti i funkcionisati u društvu budućnosti. Kompetencije su svstane u četiri područja: kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione, a autor ih sve posmatra kroz prizmu njihove moralne i estetske dimenzije. Te kompetencije su:

- *Kognitivne kompetencije*: 1) izdvajanje bitnog od nebitnog, vještina odabira informacija, 2) postavljanje pitanja o gradivu kao i vlastitoj kogniciji, 3) razumijevanje materije ili problema, 4) pamćenje, odabir informacija koje je nužno zapamtiti, 5) rukovanje informacijama, menadžment u korišćenju informacija brzo pronalaženje i korišćenje informacija kao i skladištenje, 6) konvergentna i divergentna produkcija, fabrikovanje novih ideja, rješenja ili produkata, 7) evaluacija, vrednovanje efikasnosti učenja i rada kao i ostvarene koristi.
- *Emocionalne kompetencije*: 1) emocionalna svijest, prepoznavanje svojih i tuđih emocija, 2) samopouzdanje, jasan osjećaj vlastith moći i limita, 3) samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, 4) empatija i altruizam, 5) istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta, 6) adaptabilnost, fleksibilnost u prihvatanju promjena, 7) inovacija, otvorenost za nove ideje, pristupe i informacije.
- *Socijalne kompetencije*: 1) razumijevanje drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa, 2) saglasnost, usaglašenost sa ciljevima grupe ili organizacije, kolaboracija, 3) grupni menadžment: biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacione sposobnosti, timske sposobnosti, podjela rada, 4) komunikacija: slušati otvoreno i slati uvjerljive poruke, komunikacija „oči u oči“, nenasilna komunikacija, 5) podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti, 6) uvažavanje različitosti, tolerancija, demokratija, 7) osjećaj pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji.
- *Radno-akcione kompetencije*: 1) poznavanje struke ili profesionalnost, 2) opšta informatička i komunikacijska pismenost, poznavanje engleskog ili svjetskih jezika, 3) savjesnost, preuzimanje odgovornosti za lična ostvarenja, 4) perzistencija, istrajavanje na ciljevima, uprkos preprekama ili neuspjesima, 5) motiv postignuća, težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, 6) inicijativa, spremnost da se iskoriste ukazane mogućnosti, 7) optimizam, unutrašnja motivisanost, volja za rad.

"Ekopedagoška kompetencija pretpostavlja potrebu drugačijeg promišljanja osnovnih pedagoških kategorija, inovativni pristup samom procesu vaspitanja, obrazovanja,

učenja, znanja, sposobnosti i stavove neophodne za individualnu i društvenu reprodukciju⁵".

U tradicionalnoj nastavi su rijetke situacije otvorene za nove međusobne odnose, drugačiji način njihovog promatranja, modele orijentacije. U uvjetima tranzicije smanjena je odgojna kompetencija prema djeci. Sve je manje sluha odraslih za potrebe djece, izmijenjena je emocionalna klima prema djeci, a često im predstavljaju i negativne uzore ponašanja. Ekopedagoška kompetencija djelovanja uvodi nove pristupe ekologiji odrastanja. Stjecati ove kompetencije znači biti otvoren za nove modele i rješenja, podsticanje originalnih ideja i za oblikovanje boljeg i kvalitetnijeg budućeg života. "Ekopedagoška kompetencija podrazumijeva razumijevanje, prihvatanje i djelovanje u skladu sa ekopedagoškom interakcijom (novi i drugačiji odnos između učenika i nastavnika), a koji se temelji na ekokomunikaciji¹³". U svojoj knjizi 'Zemlja u ravnoteži', razmišljajući o pojmu promjena, Al Gore kaže: "Ja duboko vjerujem da je prava promjena moguća samo kad počinje u onome ko je i zagovara". Abadžić⁶ u knjizi 'Doba ekologije' navodi inserte iz teksta 'Senzibilna pedagogija', Zehre Hubijar, u kojima pored ostalog piše: "Proces edukacije je u samoj osnovi poimanja vrijednosti koje traju u vremenima i prostorima i to rane edukacije, koja podrazumijeva prve utiske i prva saznanja o sebi i okolini. Dijete otvorena oka gleda, analizira i pita. Tada su podsticaji veoma važni, ali ne samo za govor i razvoj motornih aktivnosti, nego za ukupan razvoj i intelektualno, socijalno, estetsko i etičko funkcionisanje. Ako roditelj umije primijetiti ljepotu u detalju, u cvjetiću koji se oteo kaldrmi i cvjeta tu između kamenja, u grani pod beharom, vodi koja se smiješi na mjesečini, šapatu vode – sigurno će taj senzibilitet prenositi i na dijete. Vlastitim primjerom, koji je najjače odgojno sredstvo, govorit će se više od bilo čega drugog. Ako osjeti da se odrasli ljudi prema prirodi odnose s poštovanjem, i dijete će usvojiti takav odnos. Gleda li svakodnevno prizore destrukcije, uništavanja okoline, i samo će to prihvatiti kao model ponašanja⁶ⁿ". Umjesto tradicionalne potrebe za autoritetom i ispoljavanjem moći u nastavnom procesu, ekopedagoška interakcija podrazumijeva konstruktivni pristup u rješavanju konflikata u odnosima nastavnika i učenika. Nastavnik treba graditi odnose poštovanja, tolerancije, ravnopravnosti, odgovornosti i sl. Ekokomunikacija podrazumijeva mogućnost ličnog razvoja, razumijevanje i doživljavanje sebe i drugih u okruženju. "Ekološki komunicirati znači uvažavati sebe i druge, boriti se za sebe i svoje potrebe, ali tako da ne povređujemo druge. Ona je 'saosećajna', ogleda se u empatiji, saučestvovanju emocionalnom doživljaju koji nam sagovornik saopštava. U odnosima između odraslih i dece, ekološka komunikacija isključuje svaku uvredu, strah od posledica ili osećanje krivice, pretpostavlja proces nenasilnog vaspitanja, temelji se na izazovima uzajamnog razumevanja i uvažavanja⁵".

Ekološku komunikaciju treba razvijati i njegovati u svim životni situacijama. Zahtjevi koji se postavljaju svim učesnicima odgojnog procesa, kada je u pitanju ekološka komunikacija, su: promjena samorazumijevanja, poštovanje, tolerancija, odgovornost, ravnopravnost, empatija pri rješavanju konflikata i sukoba, partnerstvo, pluralizam i suočavanje sa realnošću. Vodeći računa o navedenim načelima

ekopedagogije, uz napor i trud ekopedagoški kompetentnih nastavnika, trebalo bi djelovati na cilj ekološkog obrazovanja (razvoj ekološke svijesti i ekološkog ponašanja). Ekološka kriza u svijetu navodi nas na razmišljanje i postavljanje pitanja o životu, o mogućnosti kvalitetnijeg, zdravijeg i sretnijeg života. "Teži se ka praktičnoj strani mogućih odgovora, ka izgradnji veština i kompetencija oživljavanja projekta ekološke životne umetnosti kao odgovora na internetizaciju egzistencije⁵". Svoja promišljanja i sugestije o ekološkim sadržajima, ekološkom odgoju i obrazovanju, uvažavajući iskustva zapadnih zemalja, kad je u pitanju sistem odgoja i obrazovanja u Vojvodini, odnosno Srbiji, Andevski je iznijela da se odnose na:

- "Unapređenje razvoja dece i mladih na osnovu sistema vrednosti proizašlog iz novog (etičnog) određenja čoveka i prirode, zasnovanog na uspostavljanju unutrašnjeg odnosa sa ekološkim temeljima života, na novom odnosu čoveka i prirode, na novom razumevanju prirode.
- Unapređenje učenja orijentisanog na budućnost, kao jednu od temeljnih pedagoških kategorija – inovativno i situaciono učenje koje će pripremiti pojedinca za delovanje u novim situacijama. Učenje treba razvijati od forme nesvesne adaptacije (reaktivno prilagođavanje na neki spoljni pritisak) ka formi svesne anticipacije (spremnost na buduće događaje sa razvojem alternativa);
- Predmet ekološkog obrazovanja ne posmatrati samo u okvirima, doduše uvek aktuelne teme ugroženosti i zagađenja čovekove okoline, nego i interakcije čoveka i okoline, pitanje koristi koju jedno od drugoga imaju;
- Ekološko obrazovanje treba da proizilazi iz okoline u svojoj celovitosti, dakle iz prirodnih, kao i od čoveka oblikovanih ekoloških, političkih, privrednih, tehnoloških, socijalnih, kulturnih i estetskih uslova; da se ostvaruje kao kontinuirani proces unutar i izvan škole; primenjuje interdisciplinarnе metode; podstiče na aktivno sudelovanje u širenju i rešavanju problematičnih situacija i tendencija;
- Ekološko vaspitanje i obrazovanje označavaju personalnu celovitost, samospoznaju, promenu stavova, razvoj ekološke svesti, promenu spoljašnjeg ponašanja, osvešćenje osobe uz adekvatno ekološko ponašanje;
- Promena vrednosnih orijentacija pod uticajem delovanja ekološkog vaspitanja i obrazovanje ne može se posmatrati instrumentalizovano samo pomoću samo pomoću pragmatističkih postupaka: npr. otklanjanje otpada, uređenje okoline, kompostiranje, akcije sakupljanja smeća itd.. Uz racionalnu i kognitivnu, neophodno je razvijati emocionalnu, voljnu, humanu orijentaciju prema životnoj sredini;
- Pedagoški radnici trebaju, radi pronalaženja novih šansi, perspektiva, mogućnosti djelovanja, ekološkog učenja da se, pre svega, povežu međusobno (institucionalno), ali da prate i uvažavaju i sva dostignuća iz ove oblasti nastala izvan škole, iz formi učenja organizovanog obrazovnog rada unutar ekološkog pokreta (građanskog pokreta, rada odraslih), ali i iz temeljnih ekopedagoških refleksija;

- Pratiti didaktički koncept ekološkog obrazovanja koji se u razvijenim zemljama Zapada orijentiše na saznanja sistemske teorije i između ostalih upotrebljava metode kompjuterske simulacije;
- Analitičari i empiristi sa Zapada nude ove koncepte ekološkog učenja koje bi eventualno valjalo promisliti u sopstvenim didaktičkim prostorima. Reč je o razvoju vlastite inicijative i vlastite kompetencije kroz samoorganizovane grupe za učenje, za unapređenje autonomije i kritičku distancu prema postojećem društvu. Ovo učenje vezuje se za svakodnevne životne okolnosti i oblasti primene onih koji uče. To je akciono učenje koje se vlastitom obrazovnom praksom, političkom i pedagoškom alternativom suprotstavlja etabliranom sistemu obrazovanja. Ono je praćeno zahtevom za samoodređenjem, ali i za kooperacijom učesnika u procesu učenja;
- Oblikovanje nove ekopedagoške kompetencije nastavnika veoma je razvijeno na Zapadu i obuhvata osposobljenost nastavnika za traganje ka snagama ličnosti okrenute ka budućnosti, otkrivanju sasvim otvorene ili prikrivene pedagoške zamke, pedagoške zavisnosti po kojoj je odrastao odgovoran za emancipaciju mladih;
- Ekološko učenje neguje odnos interakcije u procesu učenja, dijaloški odnos u kojem nastavnik postaje učesnik i učenik postaje nastavnik, tako da su oboje odgovorni za proces u kojem se svi oplemenjuju;
- Poenta se stavlja na aktivnu orijentaciju ekološkog učenja, kao i na rad putem radionica, koji je povezan sa emocionalno-afektivnom dimenzijom ličnosti, kako se delovanje učenika ne bi degenerisalo u puki aktivizam. Teži se dijalektičkom odnosu teorije i prakse, jedinstvu akcije i refleksije i to je ono odlučujuće u odnosu na kontekst povezanosti i konkretne akcije i perspektive. Izgradnji ovakve povezanosti doprinosi posredovanje i činjeničkog znanja i teorijskih koncepata;
- Ekološka pedagogija koja počinje da radi na našoj zajedničkoj osećajnosti i delotvornoj solidarnosti i sama predstavlja projekat koji ostvaruju učenici i nastavnici u dijalogu;
- Ekološko učenje zahteva od pedagoga promenu samorazumevanja, on je inicijator učenja, i u ovoj koncepciji mogu se opisati četiri različite ravni njegovih funkcija: specijalista, modelator, organizator, savetnik;
- Kada se radi o ekopedagoškom radu, bilo da se on odvija u školi, predškolskoj ustanovi, u obrazovanju odraslih, nastavniku kao inicijatoru učenja pripadaju mnogobrojni zadaci savetovanja. Umesto tradicionalnih 'uputstava za učenje' zahvata u proces učenja ne kao onaj koji određuje ili naređuje. On je savetnik u smislu ravnopravnog člana grupe koji svoje predloge unosi u grupu koja uči. Odluka o toku procesa učenja i rada prepušta se pri tome svim članovima grupe. Inicijator učenja je savetnik, a ne rukovodilac, kakva je tradicionalna uloga nastavnika;
- Potpora ovim promišljanjima vidi se u konceptu celovitog učenja i to kako na sadržajnoj, tako i na ravni različitih oblasti učenja. S obzirom na sadržaj, celovitost znači prevazilaženje parcijalnosti nastavnog gradiva, interdisciplinarno

povezano učenje nasuprot pružanju znanja u često parcijalnim i nepovezanim delovima. Na ravni učenja, celovitost je usmerena na povezano razmatranje kognitivnog i emocionalnog učenja sa konkretnim delovanjem tako da pretpostavlja očuvanje pluraliteta pristupa. Različite dimenzije pristupa ne možemo bezuslovno ugrađivati u zajedničku celinu. Optimalna forma kojom bismo se približili celovitosti odgovara slobodnim aktivnostima učenika, delatnosti učenika u slobodnom vremenu, organizovanje i realizovanje rada u edukativnim radionicama;

- Novi momenti u ekološkom obrazovanju ogledaju se u usvajanju nove forme učenja, koje se sada usmerava na 'projektanu nastavu' kao idealnu formu aktivnog, delatno orijentisanog ekološkog učenja. Javljaju se dva ključna pojma koja i danas imaju izuzetnu važnost: orijentacija na doživljaj i delatna orijentacija;
- Ekološka pedagogija, orijentisana na doživljaj, prihvaćena i realizovana u zemljama Zapadne Evrope i USA, nije imala većeg uticaja na programe našeg ekološkog obrazovanja ni u školi, ni u izvanškolskom radu. Metodicka proširenja postala su merodavna tek pod uticajem ekoloških pokreta. To dovodi približavanju školskog (institucionalizovanog) ekološkog obrazovanja-obrazovanju odraslih".⁵

Ekološkim obrazovanjem nastoji se oblikovati novi senzibilitet, novi aktivni građanin. Ono izlazi iz okvira ekologije i dotiče se globalnih dilema čovječanstva: društvenog razvoja, mira ljudskih prava, ravnopravnosti, pravednosti, što upućuje na elemente globalnog obrazovanja. Briga o socijalnim i društvenim dimenzijama povezuje ove sadržaje sa zdravstvenim odgojem, odgojem za mir, prevencijom protiv sociopatoloških manifestacija: kriminala, ovisnosti i sl. Primarni cilj odgoja je razvoj empatije, solidarnosti, socijalne i ekološke odgovornosti, zrelosti i autonomije, kompetencije, sposobnosti samooblikovanja i jačanja ličnosti.

LITERATURA

1. Grandić R.. Kompetencije učitelja i vaspitača. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Vršac: 2008.
2. Gojkova G. Ciljevi vaspitanja – kompetencije učitelja i vaspitača. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Vršac: 2008.
3. Grandić R. Kompetencije učitelja i vaspitača. Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača. Vršac: 2008.
4. Cekuš G. Elementi zaštite, obnove i unapređenja životne sredine u vaspitno-obrazovnom sistemu zemlje u tranziciji. Novi Sad: Filozofski fakultet: 2004).
5. Vujaklija M. 1997: 429.
6. Andevski M. Ekopedagoške kompetencije nastavnika: Strategija razvoja sistema vaspitanja. Novi Sad: Filozofski fakultet: 2004.
7. Abadžić N. Doba ekologije. Sarajevo: 2001.

EKOLOŠKI ODGOJ – NEMINOVNOST ŠKOLE SADAŠNJOSTI I BUDUĆNOSTI

ENVIRONMENTAL EDUCATION – THE SCHOOL'S INEVITABILITY IN THE PRESENT AND THE FUTURE

Muhamed OMEROVIĆ¹, Ruža TOMIĆ¹, Zora MALEŠEVIĆ²,

¹Filozofski fakultet Univerzitet u Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Osnovna škola Gradiška, Republika Srpska

APSTRAKT

U radu su predstavljena teoretska razmatranja uloge i značaja ekološkog odgoja u odgoju djece i mladih u školi sadašnjosti i budućnosti. Ekološki odgoj sagledan je sa aspekta razvoja cjelokupne odgajaničke ličnosti, ali i kao neophodan preduvjet uspješnog odgoja mladih naraštaja za život u budućnosti. Jedan od zadataka ekološkog odgoja jeste i poboljšanje kvalitete života na Zemlji.

Ključne riječi: odgoj, ekološki odgoj, škola

ABSTRACT

In this work we presented theoretical elaborations of the role and the significance of environmental education within the education of children and young people in the school of present and future. Environmental education has been presented from the point of development of personality as a whole, as a necessary precondition of successful education of young people for living in the future. One of the aims of environmental education is to improve a quality of life on Earth.

Key words: education, environmental education, school

UVOD

Pojam i potreba ekološkog odgoja i obrazovanja

Pod ekološkim odgojem podrazumijevamo "stjecanje savremenih znanja, vještina, navika i stavova o ekološkim osobenostima, procesima i zakonima u životnoj sredini; upoznavanje o djelovanju čovjeka na životnu sredinu u različitim formama i dimenzijama; razumijevanje savremenih težnji i mogućnosti nauke, tehnologije, društvenih nauka i umjetnosti za cjelovitu zaštitu i unapređenje životne sredine; navikavanje učenika u održavanju lične higijene, higijene i estetskog uređenja školskih sredina, kao i navikavanje za i pravilan odnos prema objektima u prirodi, kulturnim vrijednostima, radom stvorenim vrijednostima, posebno prema sveukupnim međuljudskim odnosima"¹. Razvoj baziran na paradigmi stalnog materijalnog rasta i podsticanja potrošnje prirodnih resursa ostavlja po

čovječanstvo brojne posljedice. Neki od tih ekoloških problema su: "oštećenje biosfere i njenih ekosistema, globalne klimatske promjene, neracionalna eksploatacija i iscrpljenost prirodnih resursa, onečišćenje vodotoka i nestašica pitke vode, onečišćenje zraka, izražen gubitak i dezertifikacija tla, ugrožavanje i smanjenje biodiverziteta, produkcija otpada u velikim količinama, genetsko inženjerstvo, oštećenje zdravlja ljudi itd".² U posljednje vrijeme ovi problemi su sve ozbiljniji, što je pospješilo akciju ekoloških pokreta u svijetu za zaštitu Zemlje. Godine 1992. donesen je Program o Zemlji (Agenda 21) na Konferenciji o okolišu i razvoju održanoj u Rio de Žaneiru. Ovaj program i okolinski propisi, međunarodni i domaći, zbog sve ugroženijeg okoliša traže promjenu čovjekove svijesti prema okolini i pristup održivom razvoju. Okoliš (eng. Environment) je pojam koji označava cjelokupnost prirodne i čovjekovim radom stvorene (antropogene) okoline, odnosno skup biotičkih faktora (živa priroda) i abiotičkih faktora (neživa priroda: stijene, tlo, voda, zrak) i njihov odnos. Ideja o održivom razvoju razvija se i koristi u Svjetskoj strategiji zaštite prirode osamdesetih godina. Ovu strategiju usvojila je Međunarodna unija za zaštitu prirode (World Conservation Union – IUCN). Komisija UN za okoliš i razvoj pod nazivom "Naša zajednička budućnost"(Our Common Future) u izvještaju 1987. godine ukazala je na opasnost po ljude i planetu od politike ekonomskog razvoja, ne vodeći računa o regeneraciji Zemlje, ustvari njenih prirodnih resursa. Održivim razvojem se ispunjavaju potrebe sadašnjih, ali ne i budućih generacija. Iz tih razloga je, pored Agende 21, u Rio de Žaneiru 1992. godine doneseno još nekoliko dokumenata, kao što su:

- Deklaracija o okolišu i razvoju – Rio deklaracija,
- Konvencija o klimatskim promjenama,
- Konvencija o biološkoj raznolikosti (biodiverzitetu).

Održivi razvoj zahtijeva od sadašnjih i budućih generacija da racionalno upravljaju prirodnim resursima, da vode računa o očuvanju neobnovljivih prirodnih resursa, putem reciklaže i tzv. čistih tehnologija, što podrazumijeva visoku ekološku svijest, ekološku kulturu i moralni odgoj. Uvjet toga je poznavanje ekoloških zakonitosti i pojava u prirodi, što omogućuje ekološko obrazovanje, odnosno obrazovanje o okolišu i održivom razvoju. "Pod obrazovanjem o okolišu podrazumijeva se proces razvoja znanja, vještina i odnosa ljudi svih uzrasta, zanimanja i prethodnog obrazovanja, prema prirodi i okolišu, te skup programa i oblika obrazovanja u oblasti zaštite prirode i okoliša, a isto tako oblast djelatnosti institucija za formalno i neformalno obrazovanje". Na konferenciji o održivom razvoju u Johaneshburgu 2002. godine naglašeno je da se održivi razvoj integrira u obrazovne sisteme na svim stupnjevima obrazovanja, jer je obrazovanje najbitniji preduvjet njegovog ostvarenja. Neophodni preduvjeti za izgradnju pozitivnog odnosa prema okolini su: kvalitetno i temeljno obrazovanje o okolišu i održivom razvoju, poznavanje problematike onečišćenja i zaštite okoliša i održivog razvoja, kvalitetno informirati sve odgajanike, odnosno stanovnike Zemlje, o okolišu i održivom razvoju, formirati i prihvatiti pozitivne stavove prema okolišu, raditi na izgradnji ekološke svijesti, kulturnih i etičkih navika, podsticati ponašanje u skladu sa ekološkim,

moralnim i etičkim normama, uključivati se u lokalne i regionalne rasprave i odlučivanja o pitanjima iz oblasti zaštite okoliša itd. "Da bi čovjek bio sposoban boriti se protiv uništavanja prirode i okruženja i spriječiti vlastito samouništenje, neophodno je da se od malih nogu obrazuje i odgaja u ekološkom smislu, da stekne znanja koja će podstaći razvoj njegove ekološke svijesti. Ovo se počinje još u predškolskoj dobi, u obitelji, predškolskoj ustanovi, zatim u osnovnoj školi. Čovjek koji posjeduje ekološku svijest shvaća i prihvaća biosferu kao jedinstven sistem sa podsistemima, u koje spada i čovjek. On poznaje načine i puteve bar djelimičnog rješavanja nagomilanih ekoloških problema"³. Da bi se ovo postiglo neophodno je educirati roditelje i profesionalne odgajatelje, a nastavne planove i programe na svim nivoima odgoja i obrazovanja obogatiti sadržajima ekološkog karaktera. Govoreći o kompetencijama za XXI vijek, Suzić govori o empatiji i altruizmu kao kompetenciji koja se bazira prvenstveno na ljubavi kao emociji, ali i na drugim emocijama. Kaliopuska navodi da edukacija nastavnika treba sadržavati i edukaciju za empatiju. Prema njoj, "empatija ima glavnu ulogu u emotivnoj edukaciji, ona obezbjeđuje osnovu za razvoj pozitivnih stavova, pošto je emotivna komponenta obično vezana uz stavove".⁴ Zdrava empatija ne može bez altruizma. Kaliopuska za altruizam koristi pojam "poštovanje života", te u okviru ove sintagme razlikuje sljedeće pojmove: poimanje svijeta, poimanje ljudskog bića, poimanje prirode i predstavu o sebi. Prema Kaliopuski, hijerarhija poštovanja života izgleda ovako:

Tabela 1.

<p>Poimanje svijeta:</p> <ul style="list-style-type: none"> • načelo poštovanja života nadilazi ideološke i političke prepreke, • očuvanje života, • načelo jednakosti i pravde u stavovima prema drugim rasama i narodima, • podržavanje mira u svijetu, • isticanje edukacije u oblasti međunarodnog razumijevanja, • unapređivanje edukacije za mir
<p>Poimanje ljudskog bića:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aktivni naponi da se poštuje druga osoba, • razumijevanje jedinstvenosti ljudskog bića, bez obzira na rasu, pol, status, obrazovanje itd. • empatičko tolerisanje različitosti, • tolerisanje dvosmislenosti, • razvoj ličnih umijeća tolerancije i fleksibilnosti
<p>Poimanje prirode:</p> <ul style="list-style-type: none"> • poštovanje prirode uporedo s poštovanjem ljudskog života, • zaštita prirode kao preventivnog metoda brige o prirodi, • razumijevanje značenja prirode kao pogodne prilike za mentalnu rekreaciju, • isticanje odgovornosti ljudi u prevenciji zagađivanja.
<p>Predstava o sebi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pozitivno viđenje sebe i samopoštovanje, • prihvatanje sebe sa svim manama i vrlinama koje imamo,

- razumijevanje sopstvenog mentalnog rasta i sposobnosti, kao i sopstvene jedinstvenosti,
- usklađenost sopstvenog ponosa i smjernosti,
- poštovanje nacionalnog identiteta.

Oblici obrazovanja o okolišu i održivom razvoju

Obrazovanje o okolišu i održivom razvoju treba postati obavezna komponenta sistema obrazovanja na svim nivoima i uzrastima. Program treba biti kontinuiran i progresivan, sa ugrađenim idejama filozofije ekocentrizma kao suštinskog preduvjeta za suštinsku promjenu odnosa prema prirodi i okolini. Ovo obrazovanje treba biti cjeloživotno (Lifelong Learning).

Realizira se kroz tri oblika organiziranog učenja:

- Formalno obrazovanje ili školovanje realizira se u različitim nivoima obrazovnih ustanova (putem nastave, vannastavnih aktivnosti, rada učeničkih organizacija i dr.);
- Neformalno obrazovanje – realizira se nezavisno od formalnog obrazovanja putem radionica, debata, simpozija, seminara i sl;
- Samoobrazovanje – realizira se u vrijeme slobodnog vremena korištenjem interneta, literature, javnih medija ili drugih sadržaja u slobodnom vremenu.

Razlozi za primjenu koncepta cjeloživotnog obrazovanja o okolišu i održivom razvoju su brojni. Navest ćemo neke od njih: "nagli rast stanovništva i porast potrošnje, brži privredni i društveni razvoj, sve intenzivnije iskorištavanje prirodnih resursa, povećanje zagađenja okoliša na lokalnom, regionalnom i globalnom planu, ugrožavanje zdravlja ljudi, ugrožavanje biodiverziteta, potrebe postizanja održivog razvoja i racionalnog iskorištavanja prirodnih resursa, obezbjeđenje zdravog okoliša, zaštita zdravlja ljudi, očuvanje biodiverziteta itd"².

Ekološki odgoj predškolske djece

Sa ekološkim odgojem djece treba početi još u predškolskoj dobi. "Na ekološkom odgojnom planu prisutna su deskripcija, prigodnost i fenomenologizam, zasnovani na pozitivizmu, afekciji i manuelizaciji, imaju mogućnost da se primjenom teorije modela transformiraju u kritičke znanstveno-istraživačke i alternativno-pluralističke odgojne aktivnosti. To ima posebnu legitimnost kod djece predškolske dobi"⁵. Istraživanja su pokazala da dijete promatrajući i slušajući otkriva bogatstva okoline, razvija psihičke funkcije: pažnju, pamćenje, mišljenje, govor i usvaja nove pojmove. Na taj način dijete stječe i prva eko-iskustva. U ovim aktivnostima dijete uživa. Djeca su u kontaktu s prirodom spontana i ispunjena pozitivnim emocijama. Veoma je bitno da djeca izlete, posjete, šetnje u prirodi i slično, ispune određenim aktivnostima, a ne da prirodu samo promatraju. "Od 'divljenja' manuelizacije i prirodnjačkog izlaska djece u okoliš, ide se na višu kognitivnu, afektivnu, psihomotoričku razinu. Dijete nije 'pridodato' zemlji (vodi, zraku, hrani, odjeći, obući i drugo) u smislu da može hodati, živjeti, kretati se i slično (animalno-biološke potrebe), već se taj odnos shvaća kao interakcijski proces u kome je djetetu pružena šansa da utječe na zemlju (okoliš, na sve što ga okružuje, mrtva i živa priroda.

Time dolazimo do povratne sprege: dijete utječe svojim aktivnostima na okoliš (čuvajmo zemlju svi zajedno), ali i okoliš svojim uređenjem (izgledom, ljepotom) utječe na dijete/čovjeka da se ugodno osjeća i radosno živi, radi i stvara. Ova uzajamnost djelovanja nedvojbeno odražava bit suvremenog ekološkog odgoja, i to na svim razinama ne samo kod djece predškolske dobi⁵. Najpotpunija znanja o prirodi i biljnom i životinjskom svijetu u njoj, djeci pruža prirodna sredina. Raniji pojmovi koji su nepovezani se povezuju, stvaraju se nove relacije među promatranim predmetima, pojavama i bićima. Djeca imaju priliku postavljati originalna pitanja i proizvoditi nove ideje. Ispitujući okoliš dijete uživa, kod njega se u aktivnostima u prirodi javlja prijatno raspoloženje (radost, sreća, zadovoljstvo). Radeći u prirodi kod djeteta se "rad pretvara u radost, a radost u rad"⁵. Kad je u pitanju ekološki odgoj djece, jako je značajna ekološka kompetencija odgajatelja. Ona se zasniva na profesionalnoj paradigmi odgajatelja, nivou informiranosti, motiviranosti, eko-osjetljivosti. Veoma je bitan nivo odgajateljevih znanja o djetetu, o odgojnim ciljevima i vrijednostima koje pružaju ekološki sadržaji, ekološka znanja, znanja o strategijama ekoloških aktivnosti i slično. Potpunije ekološko znanje doprinijet će višoj razini ekološkog odgoja. Zadovoljavanja dječijih potreba takođe je odraz ekološke kompetencije odgajatelja. Stevanović⁵ govori o sljedećim potrebama djece: stjecanje znanja i navika, rješavanje dječijih egzistencijalnih pitanja, zadovoljavanje dječijih ekoloških potreba i izgrađivanje istraživačke, otvorene i slobodne mlade ličnosti".

Ekološka znanja i navike su djeci neophodne u suvremenom načinu života. Djeca znanja stiču putem informacija i promatranja i istraživanja. Nivo znanja zavisi od dobi djeteta, motiviranosti za rad i od odgajateljeve kreativnosti za ekosadržaje. Dječija egzistencijalna pitanja podrazumijevaju učešće djece u samostalnim aktivnostima (davanje prijedloga, inicijativa, provođenje slobodnog vremena u prirodi, učešće u procesu stvaranja navika, socijalizacija i integracija u društvo vršnjaka i sl.). Dječije ekološke potrebe i njihovo zadovoljavanje je značajno za ostvarivanje ekološkog odgoja. Interes djece bit će jači ukoliko će određeni sadržaji doprinijeti zadovoljenju neke dječije potrebe, kao što su: radoznalost, želja za raznolikošću, ljubav, afirmacija i potreba za stvaralaštvom. Ekološki odgoj putem različitih sadržaja treba doprinijeti izgrađivanju istraživačke otvorene i slobodne mlade ličnosti. Dječiju želju i interes za istraživanjem treba podsticati i zadovoljavati organiziranim ekološkim i drugim odgojnim i obrazovnim sadržajima. Djecu treba podsticati da pitaju, raspravljaju, zapažaju, promatraju, komentiraju, uređuju, mjere i sl. Odgajatelji koji imaju izgrađene pozitivne kreativne stavove i razvijen smisao za stvaralaštvo i estetsko-higijenske vrijednosti, imat će veći uspjeh u kreativno-istraživačkom radu s djecom. Stevanović⁵ govori o pedagoško-ekološkom modelu kojim je moguće istražiti temu "Čuvajmo zemlju zajedno". Modelom se dolazi do novih saznanja o realnom svijetu (okolini), te se njime mogu istraživati i ekološke pojave. Elementi modela su: otkrivanje i utvrđivanje ekoloških potreba; programiranje odgojnih potreba; planiranje aktivnosti; organizacija i realizacija; izvještaj o rezultatima i praćenje i vrijednovanje eko-aktivnosti.

Pri *otkrivanju i utvrđivanju potreba* za temu "Čuvajmo zemlju zajedno" važno je poznavati :

- ● eko ciljeve i zadatke koji se mogu ostvariti u navedenoj temi
- ● subjekte ekološkog odgoja (dob djece, motivaciju odgajatelja i iskustvo)
- ● mjesto i stanje i nivo zagađenosti okoline.

Programiranje odgojnih potreba obavlja se nakon prethodno utvrđenog stanja problema u okolini koji se odnose na saobraćaj, sabirne akcije i sl. Eko sadržaji se programiraju na osnovu stvarnog stanja okoline. Programiranje se provodi na makro (vrtić) i mikro razini (odgojne grupe posebno).

Na osnovu prethodne faze, *planiraju* se eko-aktivnosti: oblici i forme (u radnoj sobi, posjete terenu i objektima, direktne aktivnosti na zemljištu), vremenska dimenzija (odnosi se na trajanje), prostorna lokacija, planiranje odgojnih grupa, planiranje neophodnog materijala.

Organizacija i realizacija aktivnosti treba biti pravovremena i praktična. U organizaciji i pri realizaciji su bitne odgajateljeve kompetencije za organizaciju i ekološke kompetencije. Aktivnosti treba uskladiti sa sposobnostima, interesom i potrebama djece.

Izveštaje o rezultatima rada mogu davati odgojne grupe i na nivou vrtića i obitelji. Neophodno je inicirati djecu da pričaju o obavljenim eko aktivnostima. Roditelje takođe treba animirati da govore o realizaciji eko-sadržaja.

Dječiji ekološki napredak treba *pratiti i vrednovati*. Neophodno je pratiti kvalitet i efekat ostvarenih akcija i projekciju buduće primjene ekoloških odgojnih učinaka, u novim životnim situacijama.

Neophodno je pratiti kako djeca čuvaju okolinu od drugih i za sebe, interakcijsku povezanost djece i okoline i sl. Praćenje i vrednovanje dječijeg ekološkog napretka podrazumijeva kontinuirano praćenje ostvarenja eko-programa i krajnje rezultate na nivou svakog pojedinca, odgojne grupe, vrtića, odgajatelja i drugih stručnih saradnika. Ekološki odgoj počinje kod djece predškolske dobi i vrlo je složen, kompleksan i permanentan proces. Predstavlja najmlađi podsistem odgoja, a treba ga realizirati na znanstvenoj i praktičnoj razini.

Ekološki odgoj djece školske dobi

Sadržaji o okolišu i održivom razvoju realiziraju se na nivou obaveznog devetogodišnjeg obrazovanja kroz različite nastavne predmete i predmetne oblasti.

Da bi se unaprijedilo obrazovanje o okolišu i održivom razvoju, neophodno je definirati i planirati sljedeće:

- programe i sadržaje koji će se prožimati kroz osnovne nastavne predmete o okolišu (biologija, geografija, kao i sve ostale sadržaje, predmete, oblasti, kroz kurikularni pristup, koji se oslanja na ciljeve i ishode),
- organizaciju rada obrazovnih ustanova koje će doprinijeti unapređenju obrazovanja o okolišu i održivom razvoju,
- oslanjanje na princip cjeloživotnog obrazovanja i strategiju permanentnog obrazovanja nastavnika (uvoditi inovacije).

Tokom izrade programa sadržaja nastavnih predmeta vezanih za obrazovanje o okolišu i održivom razvoju, neophodno je prvenstveno uvažavati sljedeća načela:

- Obrazovanje o okolišu i održivom razvoju treba biti proces koji traje cijeli život, gdje na nižim stupnjevima razvoja odgajnika treba postupati holistički, vodeći računa o sistematičnosti i postupnosti tokom cjeloživotnog obrazovanja o okolišu i održivom razvoju, a program treba biti kontinuiran i progresivan;
- Obrazovanje o okolišu i održivom razvoju je po suštini multidisciplinarno i intersektorsko, što omogućava integralni pristup u obrazovanju i odgoju. Treba obezbijediti korelaciju sadržaja svih nastavnih predmeta (biologije, geografije, kemije, fizike) i drugih (maternjeg jezika, muzičke kulture, likovne kulture, matematike, tjelesnog i zdravstvenog odgoja, moje okoline i dr.);
- Nastavni program treba sadržavati lokalne, regionalne i globalne ekološke probleme i specifičnosti;
- Nastavne sadržaje treba realizirati aktivnim metodama i tehnikama rada, gdje će učenik biti u centru aktivnosti, te svjesnom aktivnošću stjecati znanja i razvijati svoj stav kroz lično iskustvo;
- Kvalitet i uspjeh nastavnog rada zavisi od kompetencija nastavnika, pa ih treba stalno bogatiti i usavršavati putem različitih vidova permanentnog obrazovanja.

Ključni značaj za uspješno obrazovanje o okolišu i održivom razvoju imaju sljedeća načela: permanentnosti, sistematičnosti, interaktivnosti i jedinstva, teorije i prakse, odnosno povezanosti teorije s praksom i nastave sa životom. I ostali didaktički principi, odnosno načela, imaju važnu ulogu u realizaciji ovih sadržaja.

Ciljevi savremenih programa obrazovanja o okolišu i održivom razvoju su:

- "razvijanje svijesti o međuzavisnosti tehničko-tehnološkog, ekonomskog, ekološkog, socijalnog i kulturnog aspekta u ljudskom životu,
- sticanje znanja, vještina i sposobnosti za kvalifikovano učešće u rješavanju i donošenju odluka u realizaciji održivog upravljanja okolišem i prirodnim resursima,
- izgradnja i podizanje ekološke svijesti i formiranje ekološkog ponašanja pojedinaca i zajednice za aktivno učešće u rješavanju i odlučivanju različitih okolinskih problema i aspekata vezanih za zaštitu i unapređenje okoliša,
- izgradnja i razvoj ekološke kulture s ciljem formiranja odgovornosti za zaštitu i očuvanje okoliša i prihvatanja ekološke etike kao integralnog dijela ljudskog ponašanja i odlučivanja,
- unapređenje 'ekološke pismenosti' pojedinca i zajednice radi odgovarajućeg odnosa prema okolišu,
- institucionalno jačanje nadležnih državnih, entitetskih i kantonalnih institucija radi efikasnije implementacije obrazovanja i odgoja u pogledu zaštite i unapređenja okoline itd"².

S obzirom da je u posljednje vrijeme sve važnije pitanje odgoja i obrazovanja za okoliš kao načelo cjelokupnog odgoja i obrazovanja, često se ekološki sadržaji uvrštavaju u program vannastavnih i vanškolskih aktivnosti učenika. Rad u ovim aktivnostima omogućuje cjelovit (interdisciplinarni) pristup u kome se isprepliću sadržaji različitih znanstvenih područja, što omogućava učenicima upoznavanje

mreže uzročno-posljedičnih veza u okruženju i položajem i utjecajem čovjeka na zbivanja u njemu. Učenike treba osposobiti na stvaralački pristup problemima okoliša putem znanstvenog istraživanja, učenja otkrivanjem, istraživački usmjerenom nastavom, konstruktivističkim modelima. "Doživljaj prirode je emocionalna jezgra iz koje se – preko etape opisa, objašnjavanja i razumijevanja prirode – razvija svijest o okolišu i spremnost za djelovanje. U obrnutom redosljedu djeluju sva akcionalna i racionalna područja na emotivne sposobnosti, na kvalitetu i spontanost doživljaja, na bogatstvo doživljaja"⁶.

Odgaj za okoliš je najuspješniji ako se realizira kroz četiri etape:

- "razina emocija,
- razina činjenica,
- razina svijesti,
- razina djelovanja"⁷.

Na osnovu uvida, spoznaje i razumijevanja istraživanog problema okoliša, kod učenika se oblikuje ekološka svijest, zauzima određeni vrijednosni stav koji dovodi do promjene ponašanja i omogućuje poželjno ponašanje za život u skladu sa okolišem.

ZAKLJUČAK

Često se mladi pitaju šta se dešava sa našom planetom, gdje je međugeneracijska solidarnost, tko su krivci za ekološke katastrofe, za siromaštvo, glad, stradanja, zagađenost okoliša i sl.

U Agendi 21, akcionog programa za održivi razvoj u XXI vijeku, naglašena je uloga djece i mladih kao važnog faktora koji dolazi do izražaja u Lokal Agendi 21. Vrlo je bitno da mladi u 'stoljeću ekologije' shvate cilj stvaranja društva koje neće štetiti okolišu, jer održivi razvoj nema alternativu. Učesnici Međunarodne dječije konferencije o okolišu, održane 2004. godine u SAD-u, zaključili su i donijeli sljedeće preporuke: da se formiraju lokalna skloništa za životinje, domaće i ugrožene vrste, da se podigne svijest o važnosti biološke raznolikosti, da se voda, energija i ostali prirodni resursi koriste pametno i štedljivo, da se ne oštete i ne povrijede nijedna biljka ili životinja, posebno ne ugrožene vrste, da obrazujemo sebe i druge o vrijednosti vode i o problemu zagađenja, da sadimo drveće, biljke našeg podneblja i rijetke vrste u našim zemljama, da jedemo hranu koja nije uzgojena korištenjem zagađujućih hemikalija, da pišemo pisma i peticije našim vladama i predstavnicima zajednica da preduzmu određene konkretne akcije, podržavati lokalna udruženja za zaštitu okoline. Na Svjetskom dječijem samitu održanom 2005. godine u Japanu, mladi su istakli vlastitu odgovornost za zaštitu prirodnih resursa: "Mi se obavezujemo da sami moramo štediti energiju i uobičajiti upotrebu obnovljive energije". "Prihvatanje ideje održivog razvoja i uključivanje mladih trebalo bi da rezultira poboljšanjem standarda i kvaliteta života u zdravom okolišu i ostvarivanjem međugeneracijske solidarnosti"⁸.

LITERATURA

1. Pedagoška enciklopedija I. U redakciji: dr Nikola Potkonjak i dr Petar Šimleša, 1989.
2. Goletić, Š. Obrazovanje o okolišu i održivom razvoju. Sarajevo: Fondeko, 2006.
3. Tomić, R. Metodika nastave prirode i društva (Moje okoline). Tuzla: Off-set, 2009.
4. Kaliopuska, M. Učenje poštovanju života, empatiji i samokontroli. U zborniku: Moralnost i društvena kriza. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 1995.
5. Stevanović, M. Predškolska pedagogija I. Tuzla: Denfas, 2001.
6. Janssen, W. Zaštita prirode u obrazovanju nastavnika. Socijalna ekologija 1993; 2: 184.
7. De Zan, I. Metodika nastave prirode i društva. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
8. Avdić, J. Uključivanje mladih u održivi razvoj. Sarajevo: Fondeko, 2006.

ZDRAVSTVENI ODGOJ DJECE–PREDUVJET PRAVILNOG FIZIČKOG I MENTALNOG RAZVOJA

HEALTH EDUCATION OF CHILDREN–A PRECONDITION OF THEIR PHYSICAL AND MENTAL DEVELOPMENT

Azra DŽAFERAGIĆ FRANCA¹, Ivanka ALOMEROVIĆ²

¹Zavod za javno zdravstvo TK, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Odjeljenje za prvostepeni postupak medicinskog vještačenja u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U radu su predstavljena teorijska razmatranja o potrebi i značaju provođenja zdravstvenog odgoja učenika osnovne škole kao preduvjeta pravilnog fizičkog i mentalnog razvoja. Poznato je da je zdravlje temeljna i trajna ljudska vrijednost i da u njegovom održavanju i čuvanju veliki značaj imaju svi odgojni faktori (obitelj, predškolska ustanova, osnovne i srednje škole, mediji, slobodno vrijeme i dr.). Zdravstveni odgoj je jedan od temeljnih zadataka fizičkog odgoja, ali i svih drugih komponenti odgoja koji se provodi od najranije dobi djetetovog života kroz različite aktivnosti i sadržaje u obitelji, predškolskim ustanovama, školi i dr. Cilj ovog rada je da sagleda ulogu navedenih faktora u njegovoj implementaciji i ostvarivanju i pruži smjernice za njegovu reafirmaciju u školi budućnosti u cilju poboljšanja kvaliteta života na Zemlji.

Ključne riječi: zdravstveni odgoj, obitelj, predškolske ustanove, škola, fizički i mentalni razvoj

ABSTRACT

In this work we presented a theoretical elaborations of the need and the significance of performing a health education of the elementary school students, as a precondition of their proper physical and mental development. It is known that health is a basic and permanent human value. Therefore, all educational factors have a great role in its maintenance (family, preschool institutions, elementary and secondary schools, media, free time etc.). Health education is one of the basic aims of physical education and all other components of education performed from the early age of child's life through different activities in the family, preschool institutions, school etc. The aim of this work is to comprehend the role of these factors in its implementation and to offer guidance for its reaffirmation in the school of the future, in order to improve the quality of life on Earth.

Keywords: health education, family, preschool institutions, school, physical and mental developmen

UVOD

Jedna od temeljnih vrijednosti čovjekova života je zdravlje. Zdravlje predstavlja osnovu i opći uvjet života¹. Primarni cilj tjelesnog odgoja je očuvanje zdravlja. Zbog toga ima obilježje primarnosti, fundamentalnosti i univerzalnosti². Od zdravlja i fizičke kondicije zavisi svaki dalji razvitak (intelektualni, estetski i radni) i može se reći da su pretpostavka za ostala odgojna područja. Tjelesni odgoj se samo sjedinjuje sa ostalim vidovima odgoja i, kao takav, vodi svestranom razvoju ličnosti. Odgojni ideal, kome je čovječanstvo težilo od postanka čovjeka do danas, ističe potrebu svestranog i harmonijskog razvoja ličnosti. Odgojni ideal pretpostavlja i zahtijeva tjelesni odgoj kao temeljno odgojno područje baš zbog toga što se njime njeguju, razvijaju i unapređuju tjelesna konstitucija, psihofizičke sposobnosti i zdravlje kao bitne odlike ljudskog bića³. Značaj tjelesnog odgoja i njegov doprinos jačanju zdravlja i sveukupnom jačanju ličnosti, uočen je još u antičko doba. Njegov značaj su naglašavali Platon i Aristotel. Odgojni ideal u Ateni sastojao se u skladnom razvoju tjelesnih i intelektualnih sposobnosti, estetskih svojstava, u skladnosti ljepote i dobrote, što izražava termin kalokagatija. U srednjem vijeku se tjelesni odgoj njegovao kao sastavni dio viteškog odgoja, a u doba humanizma i renesanse mu se, također, pridavao veliki značaj.

Mjesto tjelesnog i zdravstvenog odgoja u osnovnoj školi

Značaj tjelesnog i zdravstvenog odgoja naglašavali su i V. da Feltre, F. Rabelais, M. De Montaigne i drugi humanisti. Rable pridaje veliku ulogu fizičkom odgoju, u svrhu razvijanja okretnosti i tjelesne sposobnosti omladine, gdje kao sredstva primjenjuje skakanje, plivanje, veslanje i klackanje. Montenj se zalaže za usklađenost umnog, tjelesnog i zdravstvenog odgoja. On kaže: „ Ne uzgajamo dušu, ne uzgajamo tijelo, već čovjeka“. Tjelesnim vježbanjem treba postići tjelesnu otpornost, nije dovoljno samo učvrstiti duh, već se moraju ojačati mišići i tijelo. Ulogu tjelesnog i zdravstvenog odgoja u odgojnom procesu izuzetno su cijenili pedagoški klasici. Komenski je tjelesno vježbanje uvrstio u odgojni sistem. U djelu „ Orbis pictus“ on ističe značaj igre za vježbanje tijela i duha. Engleski filozof i pedagog J. Locke svoju knjigu „ Misli o odgoju“ počinje riječima: „ Zdrav duh u zdravom tijelu“. Ulogu tjelesnog odgoja isticali su i J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi i A. Diesterweg. Značaj tjelesnog i zdravstvenog odgoja za razvoj ličnosti isticali su i socijalisti utopisti: T. Morus, T. Campanella, Saint-Simon, Ch. Fouriere, R. Owen i E. Cabeta. U našem stoljeću sve je češća upotreba skladnijih oblika tjelesnog odgoja-igara i sportova. Tjelesni odgoj se ima-organizira na otvorenom prostoru, povećava se broj časova u školi, osposobljavaju se stručnjaci za njegovo provođenje. U savremenom odgoju djece, tjelesni i zdravstveni odgoj je bitan sastavni dio odgoja svestrane ličnosti. „ Zbog svojih specifičnosti tjelesni i zdravstveni odgoj se razlikuju od drugih vidova odgoja po tome što su orijentirani na formiranje motornih navika i razvoj fizičkih kvaliteta koji opredjeljuju čovjekove fizičke potencijale koristeći se fizičkim vježbama“³. Fizički odgoj je

stvaralački proces koji koristi fizičke vježbe da bi se razvile čovjekova snaga i sposobnosti. Prema Američkoj asocijaciji za zdravlje, tjelesni odgoj i rekreacija se određuje kao način odgoja putem fizičke aktivnosti, koja se odabira i koristi u skladu sa njenim uticajem na rast, razvoj i ponašanje čovjeka. Prema Američkim specijalistima M. Kaelu (Cowwel, M) i D. Švenu (Schwen, D) specijalni ciljevi tjelesnog i zdravstvenog odgoja su: Razvijanje sposobnosti za prevladavanje zahtjeva koje pred ljudski organizam postavlja okružujuća sredina, Nervno-mišićni razvoj organizma, Razvijanje sposobnosti vezanih za razvijanje međuljudskih odnosa i socijalno prilagođavanje, Integralni intelektualni značaj, razvoj emocija⁴. U našem okruženju i u našoj zemlji na tjelesni i zdravstveni odgoj se gleda kao na dio općeg odgoja. To je:

- „Pedagoški proces u kojemu se tjelesnim vježbanjem, kao i ostalim sredstvima i metodama fizičke kulture i odgoja, planski i sistematski utiče na prirodu čovjeka, njegovu fizičku i psihičku stranu,
- Pedagoški proces izgrađivanja i oblikovanja cjelovite ličnosti primjenom odgovarajućih kreativnih djelatnosti,
- Smišljeni, sistematski i trajni proces uticanja na čovjeka preko naročito organizovane motorne aktivnosti, radi rješavanja određenih odgojnih zadataka,
- To je rad na fizičkom razvoju, jačanju zdravlja, razumijevanju psihofizičkih osobina i oblikovanju moralnog lika čovjeka,
- To je rad na fiziološkom prilagođavanju, školovanju pokreta i kretanja i rad na stvaralačkom korišćenju fizičkih vježbi radi što boljeg razvoja čovjekovih sposobnosti, kako tjelesnih, tako i umnih, moralnih, društvenih, radnih, estetskih itd⁴.“

Zbog povoljnog društvenog statusa i interesa društva za ostvarivanje fizičke kulture i zbog rezultata koji se u njoj ostvaruju, doprinijela je mogućem obliku fizičke kulture, pa i školskog tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Poslije Drugog svjetskog rata, tjelesni i zdravstveni odgoj zastupljen je na svim nivoima odgoja i obrazovanja, od predškolskih ustanova do visokih škola i fakulteta. U školama se ostvaruje putem redovne nastave, slobodnih aktivnosti (sportske i rekreativno-zabavne aktivnosti), korektivne gimnastike i drugih formi rada.

Uloga, ciljevi i zadaci tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja

Tjelesno i zdravstveno odgojno-obrazovno područje ima temeljni značaj za skladan psihofizički razvoj djece i mladih. Biološke vrijednosti odgojno-obrazovnog područja, u širem smislu ili tjelesne aktivnosti u užem smislu, ogledaju se u održavanju ravnoteže između pojedinih organa i organizma u cijelosti, kao i između organizma i okoline. U uvjetima tehnizacije rada i života sve su rjeđe fizičke aktivnosti, koje su preduvjet za razvoj svih čovjekovih organa i osobina. Tjelesni odgoj je tijesno povezan sa zdravstvenim, a ogleda se u brizi za zdravlje djece i mladih, kao i zdravlje ljudi općenito. „Zdravstveni zadatak tjelesnog odgoja ogleda se u stjecanju higijenskih znanja i navika i u primjeni sredstava i mjera koje su neophodne za pravilno provođenje tjelesnog odgoja“⁵. Prostorije u kojima se odvija tjelesni odgoj moraju biti čiste, igrališta uredna, sunčana i zračna. O čistoći

treba voditi računa i u plivalištima, kupalištima, izletištima itd. Bitno je paziti na higijenu uređaja, svlačionica, sanitarija, odjeće, obuće, sprava itd. Važne su tjelesne vježbe, kao i pravilno korištenje prirodnih faktora sunca, zraka i vode. Kad je u pitanju tjelesni (fizički) zadatak, tjelesni odgoj unaprijeđuje fizički tast i razvoj mladih. Tjelesnim vježbama utiče se na pravilan rast organizma i jača se njegova otpornost. Fizički odgoj utiče na poboljšanje općih funkcionalnih sposobnosti organa za kretanje, disanje, krvotok i živčanog sistema. „Ekonomske vrijednosti tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja, odnosno tjelesnog vježbanja, očituju se u mogućnosti njegovog uticaja na povećanje ljudskih sposobnosti. Budući da se sa povećanjem opće sposobnosti organizma čovjeka povećava i njegova sposobnost za rad, treba pretpostaviti da ljudi sa povećanim radnim sposobnostima mogu postizati bolje rezultate u djelatnostima kojima se bave,„⁶. Pedagoški značaj tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja ogleda se u uticaju tjelesnog vježbanja na socijalizaciju ličnosti, jačanje emocionalne strane, razvijanje pozitivnih osobina, volje i karaktera, intelektualnih sposobnosti itd. To podrazumijeva ostvarenje obrazovnog, estetskog i moralnog zadatka tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Obrazovni zadatak se ogleda u razvoju pokretljivosti, motoričke sposobnosti, koordinacije i ekonomičnosti pokreta, brzine, snage i izdržljivosti, kao i sticanje znanja o mjestu i ulozi tjelesnog i zdravstvenog odgoja u ljudskom životu. Tjelesni odgoj potiče razvoj smisla za lijepo i skladno putem tjelesnih pokreta i uočavanje, doživljavanje i sticanje estetskih karakteristika.

Estetski zadatak se realizira:

- «Razvijanjem prirodnosti, skladnosti, ritmičnosti i gracioznosti i elastičnosti pokreta,
- razvijanjem smisla za harmoničan razvoj tijela,
- povezivanjem pokreta i muzike tj. prilagođavanjem gibanja tijela sadržaju muzike, kao i izražavanjem glazbenih sadržaja putem pokreta,
- stvaranjem smisla za sklad boja,
- razvijanjem smisla za prirodne ljepote»⁷.

Tjelesni odgoj ostvaruje moralni zadatak razvijanjem moralne, karakterne i voljne strane odgajane ličnosti. Tjelesno vježbanje potiče pozitivne emocije, zadovoljstvo, vedrinu, radost, veselost i dr., dok potiskuje i odstranjuje negativne osjećaje npr. žalost, zavist, ljutnju i mržnju. Ovim se potiče oživljavanje pozitivnih crta temperamenta, karaktera (odlučnost, smjelost, inicijativnost, istrajnost, samostalnost i dr.). Razvija se humanost, kulturno ponašanje i patriotizam. Tjelesno zdravlje i kondicija su važan faktor u odbrambenoj snazi zajednice, jer samo zdravi i snažni ljudi mogu braniti njenu slobodu i neovisnost»¹. Tjelesni i zdravstveni odgoj je važno sredstvo aktivnog odnosa i zdrave saradnje. Takav odnos potreban je djeci, omladini i odraslima. Za to se koriste oblici tjelesnog vježbanja, koji ne traže veće napore organizma kao što su: šetnje u prirodi, kupanje, planinarenje, klizanje, skijanje i dr. Ovaj zadatak ima veliku ulogu u organizaciji slobodnog vremena djece, mladih i odraslih i može biti prevencija protiv sociopatoloških manifestacija kod djece i mladih. «Tjelesno i zdravstveno

odgojno-obrazovno područje ima i kulturne vrijednosti, jer se stiču informacije o značaju zdravlja za život pojedinca, a čuvaju i unaprijeđuju zdravlje, što doprinosi poboljšavanju osobina, sposobnosti, znanja, dostignuća, a to ih poučava kolika je vrijednost i korist od permanentnog vježbanja i koliki je njegov značaj u životu savremenog čovjeka (poboljšava kulturu življenja)»³.

Ciljevi i zadaci tjelesnog i zdravstvenog odgojno obrazovnog područja

O ciljevima i zadacima tjelesnog i zdravstvenog odgojno obrazovnog područja Findak⁶ kaže: «Cilj i zadaci tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja, s jedne strane, proizilaze iz ciljeva i zadataka cjelokupnog odgojno-obrazovnog sistema, a s druge strane, proizilaze iz uloge koju ovo područje ima u pogledu mogućeg i potrebnog uticaja na promjene u strukturi ličnosti učenika. Prvi zadatak se temelji na činjenici da ciljevi i zadaci svakog odgojno obrazovnog područja, pa i tjelesnog i zdravstvenog moraju biti kongrementi sa ciljevima i zadacima svake osnovne škole. Drugi zadatak proizilazi iz spoznaje po kojoj su u savremenom društvu precijenjeni uvjeti života i rada, što praktično znači da treba i ciljeve i zadatke osnovne škole, a analogno tome i ciljeve i zadatke ovog odgojno-obrazovnog područja maksimalno podrediti zahtjevima koji prate život i rad dječuečenika u savremenom društvu. Treći zadatak se očituje u potrebi objektivnog sagledavanja uloge i značenja tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja baziranog na dostignućima apstraktne znanosti, njegovim komparativnim prednostima i, shodno tome, u definisanju tačnih ciljeva i zadataka, koji su posve okrenuti autentičnim potrebama učenika, a na taj način i doprinosu ovog područja i realizaciji ciljeva i zadataka osnovne škole». Ovo odgojno-obrazovno područje podmiruje biopsihosocijalne motive za kretanjem, koji doprinose povećanju čovjekovih sposobnosti adaptacije i stvaralaštva, podstičući razvoj zdravstvene kulture učenika s ciljem čuvanja i unaprijeđivanja zdravlja, kako svoga, tako i okoline. Tjelesni odgoj se orijentira na zdravlje, na poboljšanje motoričke afirmisanosti i motoričkih sposobnosti, na tjelesnu građu i na druge dijelove psihosomatskog statusa pojedinca. Također, doprinosi moralnom oblikovanju učenika, njegovoj socijalizaciji i podstiče intelektualnu, estetsku, radnu i druge sfere odgajaničeve ličnosti. Cilj je razviti, kod djece i mladih, pozitivne stavove prema fizičkoj kulturi, kao i aktivnosti koje će ugraditi u sopstvenu kulturu življenja i u svoj svakodnevni život. Iz ciljeva tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja proizilaze i njegovi zadaci. Navesti ćemo zadatke onako kako ih navode Čatić i Tomić³:

- «Upoznavanje učenika sa zakonitostima u rastu i razvoju čovjekovih biopsihosocijalnih karakteristika,
- Upoznavanje sa uzrocima bolesti i povreda-ozljeda, razvoj pravilnih stavova prema bolestima i zdravlju, proučavanje kako sačuvati zdravlje i kako prevenirati bolesti,
- Sticanje znanja o značaju motoričkih aktivnosti, njihovo upražnjavanje u smislu sadržajnog korištenja slobodnog vremena, u urgentnim situacijama (elementarne nepogode), kao i razvijanje specifičnih radnih sposobnosti,

- Podsticanje humanih međuljudskih odnosa, demokratske komunikacije,
- Podsticanje nadarenih pojedinaca u motoričkom izrazu i omogućavanje njihovog vrhunskog stvaralaštva,
- Razvoj higijenskih i ekoloških navika kod učenika i navika korištenja zdrave prirodne sredine,
- Informisanost učenika o zdravstvenoj zaštiti i zdravstvenoj politici u zemlji, kao i osposobljavanje učenika da adekvatne tjelesne vježbe i vježbanje ugrade u kulturu življenja.»

Ciljevi i zadaci tjelesnog i zdravstvenog odgoja u osnovnoj školi

Iz ciljeva i zadataka tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja, proizilaze ciljevi i zadaci tjelesnog i zdravstvenog odgoja u osnovnoj školi. Cilj nastave tjelesnog odgoja u osnovnoj školi jeste zadovoljavanje biopsihosocijalne potrebe djeteta za kretanjem kao izrazom zadovoljenja određenih potreba, kojima se uvećavaju adaptivne i stvaralačke sposobnosti u savremenim uvjetima rada, kao i razvijanje zdravstvene kulture učenika, radi očuvanja vlastitog zadovoljstva i zdravlja svoje okoline.

Zadaci nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja su:

- Stvaranje uvjeta za aktivno angažovanje učenika u utvrđivanju, izražavanju i zadovoljavanju njegovih potreba i interesa za tjelesnim kretanjem, sportom i raznorodom, saglasno karakteristikama njihovog uzrasta, sa ciljem oplemenjivanja i usavršavanja osobne prirode i humanih odnosa prema drugim ljudima;
- Razvijanje i usavršavanje psihomotornih sposobnosti i sportskog odgoja;
- Podizanje stupnja znanja i navika zdravstveno-higijenskog ponašanja, koji proizilaze iz sadržaja i karaktera tjelesne kulture i sportskog odgoja;
- Stvaranje uvjeta da učenik tjelesno afirmiše lične stvaralačke mogućnosti slobodne ličnosti, koje se ogledaju u zdravom načinu života, svestranom tjelesnom razvoju, usavršavanju kretanja, te u boravku u prirodi, sa ciljem bogaćenja kulture življenja;
- Podizanje stupnja teorijskih znanja iz domena sportskog načina života, uticaja tjelesnog vježbanja na zdravlje i tjelesne sposobnosti, kao i životne i radne sredine»
- (Nastavni plan i program devetogodišnjeg odgoja i obrazovanja).

Metodički principi u nastavi tjelesnog i zdravstvenog odgoja

Ciljevi i zadaci tjelesnog i zdravstvenog odgoja mogu se uspješno realizirati putem odgojno-obrazovnog procesa. U radu sa učenicima osnovne škole, najčešće, se koriste sljedeće organizacijske forme odgojno-obrazovnog rada: čas tjelesnog i zdravstvenog odgoja, čas specijalnog –korektivnog vježbanja, rekreativne pauze, takmičenja i igre, izleti, priredbe, sletovi, zimovanja i ljetovanja. Svaki od ovih oblika rada ima specifičnu ulogu u ostvarivanju pojedinih ciljeva i zadataka tjelesnog i zdravstvenog odgoja, kao i svoje specifične sadržaje, oblike, metode nastavnog rada, uz pomoć kojih se ostvaruje. Da bi uspješno ostvarili ciljeve i zadatke tjelesnog i zdravstvenog odgoja, neophodno je pridržavati se određenih

principa (načela). «Ovi principi kao opšte smjernice obrazovno-nastavnog rada, a posebno u funkcionalnom i dijalektičkom jedinstvu sa sredstvima, metodama i oblicima rada, nezamjenjiva su pretpostavka uspješnog rješavanja zadataka fizičkog vaspitanja»⁸.

Prema njemu metodički principi specifični za tjelesno odgojno-obrazovno područje, odnosno tjelesni i zdravstveni odgoj u užem smislu su:

- Princip odgojnosti i zdravlja,
- Princip jasnoće,
- Princip očiglednosti,
- Princip svjesnosti i aktivnosti,
- Princip sistematičnosti i postupnosti,
- Princip raznovrsnosti,
- Princip svestranosti,
- Princip prijerenosti i praktične primjenjivosti.

Tjelesni i zdravstveni odgoj se bavi djetetovom ličnošću u cjelini, pitanjima odgoja i obrazovanja, zdravlja, zabave i rekreacije. Veoma je bitno uticati na odgoj i zdravlje učenika. Nastavnik potiče motivaciju učenika na rad, razvija osjećaj dužnosti i odgovornosti, pravilan odnos prema pravilima igre, prema odjeljenskom kolektivu i radu, navikava ih na tačnost, discipliniranost, svjesnost u radu, potiče značaj pozitivnih voljnih osobina, svjesne discipline u smislu za saradnju itd. Svi stručnjaci koji se bave ovim radom trebaju voditi računa o zdravstvenom interesu odgajnika, jer samo fizički i psihički zdravi, radni i moralni članovi društva mogu doprinijeti ličnom i društvenom blagostanju i prosperitetu u materijalnom i duhovnom pogledu. Značaj zdravlja za svakog pojedinca (ličnu sreću, radnu sposobnost) i za društvo u cjelini je neprocjenjiva. Stručnjaci koji se bave tjelesnim i zdravstvenim odgojem, trebaju podsticati, poboljšavati i održavati zdravlje djece i mladih, a ne narušavati ga. Ovaj princip obavezuje učitelje i profesore tjelesnog i zdravstvenog odgoja na sljedeće:

- Stalno vršiti uvid u fizičko i psihičko zdravlje svojih učenika, da ih prate i promatraju, razgovaraju sa ljekarima (pedijatrom i specijalistom sportske medicine) i roditeljima učenika, kao i da provode poseban tretman sa učenicima čije je zdravlje narušeno,
- Potrebno je uvažavati individualne specifičnosti tjelesnog rasta, razvijenost motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, motoričke umješnosti i psihičke zrelosti, odmjeriti dužinu trajanja vježbe, broj ponavljanja, veličinu otpora koji treba savladati, visinu prepreke i sl.
- Obezbijediti vježbanje učenika u higijenskim i klimatski povoljnim uvjetima,
- Obezbijediti učenike od povrjeđivanja,
- Izbjegavati tjelesne vježbe i kretanja koja mogu narušiti zdravlje»⁸.

Gledajući vrijednosti odgoja i zdravlja, koje su temelj cjelokupnog rada i učeničkog uspjeha u školi i kasnije u životu, na njih je neophodno uticati u svim prilikama.

ZAKLJUČAK

Tjelesni i zdravstveni odgoj, zajedno sa ostalim odgojno-obrazovnim područjima, doprinosi obogaćivanju emocionalnog i socijalnog života, estetskih vrijednosti, moralnih kvaliteta, pozitivnih crta ličnosti, snažne volje i čvrstoga karaktera, samodiscipline i kulture ponašanja, humanosti, poštovanja ljudskoga dostojanstva svakog čovjeka itd. Također, doprinosi razvoju skromnosti, uljudnosti, srdačnosti, bogaćenju rječnika, kulturi komuniciranja i ophođenja sa drugim ljudima, pozitivnom odnosu prema materijalnim, duhovnim i kulturnim vrijednostima i sl. Unaprjeđuju se ljudske karakteristike-osobine, koje doprinose potpunoj integraciji pojedinca u društveni život. Javlja se i kao sredstvo aktivnog odnosa i zdrave razonode, čime se ostvaruje njegov rekreativni zadatak. Tjelesni i zdravstveni odgoj doprinosi i bogaćenju znanja, razvijanju vještina i navika, psihomotoričkih sposobnosti, zapažanja, percipiranja, predočavanja mišljenja, pozitivnosti mašte, pamćenja i drugih.

LITERATURA

1. Tomić R, Osmić I, Karić E. Pedagogija. Tuzla: Denfas, 2006; 62-63, 64.
2. Vukasović A. Pedagogija, Hrvatski katolički zbornik «MI», 1998; 81.
3. Čatić A, Tomić R. Metodika nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja. Tuzla: Offset, 2009; 8-9, 12.
4. Anonimus. Pedagoška enciklopedija I, 1989; 210.
5. Tomić i Karić. 2006.
6. Findak V. Metodika tjelesne i zdravstvene kulture. Zagreb: Školska knjiga, 1992 (a); 48.
7. Šimleša P. Pedagogija, Zagreb: Školska knjiga, 1983.
8. Kragujević G. Metodika fizičkog vaspitanja. Beograd: Prosveta, 1991; 63,65, 66.

UČENJE KROZ IGRU U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

LEARNING THROUGH GAMES IN SCIENCE AND SOCIETY TEACHING

Edita BORIĆ, Alma ŠKUGOR

Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek, Republika Hrvatska

APSTRAKT

U većini se hrvatskih škola provodi tradicionalna nastava koja je usmjerena učitelju. Uloga je učenika u takvoj nastavi pasivna, on je slušač i promatrač. Jedan je od načina kako usmjeriti nastavu učeniku uvođenje igre u nastavni proces. Igrajući se, učenici otkrivaju svoje mogućnosti, razvijaju sposobnosti i vještine, stječu iskustva, uče i stvaraju. Igra potiče maštu i kreativnost. Učenici uživaju u igri, motivirani su za sudjelovanje, a pozitivno se raspoloženje tako prenosi i na učenje. Igra ima didaktičku vrijednost jer pozitivno utječe na rezultate učenja, a posebno na trajnost znanja, pažnju i aktivnost učenika. Odabirom igre u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja učitelju se pruža mogućnost kreiranja raznih metodičkih scenarija. Time se postiže nova kvaliteta nastave, povećan interes i motivacija, te se razvija istraživačka znatiželja u učenika. Cilj je ovoga rada bio utvrditi koliko često učenici uče kroz igru, na kojem nastavnom predmetu se najčešće igraju, te njihov stav o učenju kroz igru u nastavi Prirode i društva. Istraživanje je provedeno u svibnju 2010., a sudionici su 74 učenika drugih i četvrtih razreda osnovne škole. Za potrebe je istraživanja sastavljen anketni upitnik koji se sastojao od 12 pitanja zatvorenog tipa i 2 pitanja otvorenog tipa. Rezultati su ukazali da igra pozitivno utječe na kvalitetu nastave jer učenike motivira za aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu, pozitivno djeluje na njihovo raspoloženje te brže i lakše uče.

Gljučne riječi: učenje kroz igru, nastava Prirode i društva, učenici

ABSTRACT

In most Croatian schools the teaching is traditional, meaning teacher-oriented. The role of pupils in such a class is passive, they are listeners and observers. One of the ways of redirecting the teaching focus to the pupils is introducing games into the teaching process. Through games pupils reveal their abilities, develop their competencies and skills, acquire experience, learn and create. Game incites imagination and creativity. Pupils enjoy playing games, they are motivated to participate, and the positive mood is thus transferred to learning as well. Game has didactical value because it positively influences learning results, and especially the durability of the pupils' knowledge, attention and activity. By choosing games to reach educational goals the teacher has the possibility to create different didactic scenarios. The result is a new quality of teaching, increased interest and motivation, as well as the development of the pupils' curiosity to explore. The aim of this paper was to determine how often pupils learn through games, in what subject are games used most often, and how pupils feel about learning through games in Science and society teaching.

The research was conducted in May 2010 and the participants were 74 pupils in fourth and second grade of elementary schools. For the purpose of the research a questionnaire was composed containing 12 closed-ended questions and 2 open-ended questions. The results have shown that games positively affect the teaching quality because the pupils are motivated to actively participate in the teaching process, their mood is positively influenced, and therefore they learn faster and easier.

Key words: learning through games, science and society teaching, pupils

UVOD

Iako se igra javlja relativno kasno u evoluciji, sve kulture i civilizacije poznaju igru. Igra i igrovni elementi kulture predmet su proučavanja psihologije, antropologije, sociologije i pedagogije te se svi autori slažu da je igra aktivnost pretežito vezana uz djetinjstvo¹. Promatrajući povijesno igru i djetinjstvo zapaža se da u nerazvijenijim društvima, za razliku od razvijenijih, djetinjstvo kraće traje te je igra nerazvijenija¹. Dijete je od rođenja u kontaktu s predmetima određene kulture te u interakciji s ljudima koji utječu na oblikovanje njegova odrastanja i razvoja. Djelujući kroz igru djeca pronalaze optimalan način vlastitog razvoja i samoorganizacije koja pridonosi obnavljanju energije za ponovnu mogućnost razvoja². U igri odrasli djetetu daju najveću samostalnost. Igra je složena, samostalna, ekspresivna i divergentna aktivnost u kojoj dijete demonstrira svoje kompetencije. Igra nastaje kao unutrašnja potreba djeteta za kretanjem, aktivnošću i djelovanjem, stoga dijete nije potrebno učiti da se igra niti ga poticati na igru¹. Za igru je karakteristično izostajanje cilja stoga je pogodna za divergentno ponašanje, istraživanje, eksperimentiranje i iskušavanje. Tako se dijete okušava u onim aktivnostima i procesima kojima još nije u potpunosti doraslo. Prema izvještaju Američke akademije za pedijatriju nestrukturirana igra je zdrava i predstavlja temelj za pomoć u usvajanju socijalnih, emocionalnih i kognitivnih vještina, ali i kao pomoć u nošenju sa stresom. U igri se svako dijete osjeća sigurno, nesputano i prihvaćeno, upoznaje samo sebe te sve što ga okružuje. Do izražaja dolaze fizička i mentalna aktivnost, suradnja, timski rad te socijalni odnosi. Keat smatra kako suradničke igre³ uključuju sedam aspekata ljudskog iskustva te djeluju na: zdravlje, emocije, učenje, osobne odnose, sliku o sebi i drugima, potrebu za znanjem, ponašanje. Dugo se smatralo kako djeca polaskom u školu trebaju postati ozbiljna te da za aktivnost poput igre nema mjesta u školi. Institucija škole jasno je podijelila razdoblja igre i rada. Tijekom školskog odmora i djelomično u sportskim aktivnostima, poštuje se djetetova potreba za igrom⁴. Međutim, upravo je škola ta koja se treba prilagoditi djeci i njihovim potrebama. I dalje se u većini hrvatskih škola provodi tradicionalna nastava koja je usmjerena učitelju. Uloga je učenika u takvoj nastavi pasivna, on je slušač i promatrač. Prema Glasseru⁵ većina je učitelja usmjerena na bolje rezultate učenika na ispitima znanja, održavanje discipline te praćenje zadanog nastavnog plana i programa. Međutim, učenici nemaju problema u svladavanju nastavnih sadržaja zbog njihove težine, nego im je dosadno, postaju nezainteresirani, nemotivirani i nepažljivi. Jedan je od načina kako usmjeriti

nastavu učeniku uvođenje igre u nastavni proces. Igrajući se, učenici otkrivaju svoje mogućnosti, razvijaju sposobnosti i vještine, stječu iskustva, uče i stvaraju. Igra potiče maštu i kreativnost. Učenici uživaju u igri, motivirani su za sudjelovanje, a pozitivno se raspoloženje tako prenosi i na učenje. Igra ima didaktičku vrijednost jer pozitivno utječe na rezultate učenja, a posebno na trajnost znanja, pažnju i aktivnost učenika. Odabirom igre u ostvarivanju ciljeva odgoja i obrazovanja učitelju se pruža mogućnost kreiranja raznih metodičkih scenarija. Time se postiže nova kvaliteta nastave, povećan interes i motivacija, te se razvija istraživačka znatiželja u učenika. Igrajući se, učenici istražuju svijet oko sebe i postaju svjesniji samih sebe kao i društva u kojem se nalaze. U tom procesu saznavanja, igra sama po sebi ne može učenike uvježbati za kritičko i kreativno mišljenje. No ako je svrstamo unutar cjelokupnog razrađenog sustava, ona može biti jedan od putova koji vode k uvježbavanju promišljanja⁶. Igra u nastavnom procesu mora biti posebno osmišljena, a cilj koji učenici imaju u igri najčešće nije identičan ishodu učenja, koji je za djecu sporedan ili ga čak nisu ni svjesni⁷. Igru treba prilagoditi dobi i intelektualnim sposobnostima učenika. Autori navode različite podjele igara, a za potrebe nastave najprikladnija nam se činila podjela prema Bogнару⁷ koji igre dijeli na: Igre uloga, Igre s pravilima i Konstruktorske igre. U igrama uloga učenici transformiraju stvarne situacije preuzimajući razne uloge koristeći kostime i rekvizite koji simbolično dočaravaju zamišljenu situaciju. Igra uloga ima odgojni, obrazovni i terapijski moment koji promovira socijalizaciju i individualizaciju istodobno u sintezi igrovne situacije, ostvarujući osobnost kao dijalog i samosvijest⁸. Igre s pravilima dijele se na strategijske igre i igre na sreću. U strategijskim je igrama naglasak na odluci igrača koji preuzima odgovornost za svoje postupke. U ovim igrama dolaze do izražaja sljedeće sposobnosti – spretnost, brzina, kombinatorika, rješavanje problema i znanje. Igre s pravilima mogu pripadati i strategiji poučavanja, ako se svode na stjecanje nekih elementarnih znanja na primjer iz matematike, kartografske pismenosti, usustavljanja osnovnih kemijskih pojmova⁹. Igre s pravilima pridonose dječjoj samoregulaciji, odnosno autonomiji, osiguravanjem konteksta u kojem učenici dragovoljno prihvaćaju i slijede pravila¹⁰. U strategiju učenja otkrivanjem pripadaju one igre s pravilima koje omogućuju stjecanje iskustava u zamišljenoj situaciji kao na primjer kretanje planom grada, ekološke igre, igre u kojima se simulira budući obiteljski život, obavljanje životnog poziva. Igre na sreću ovise o slučajnosti, to može biti broj na kocki ili izvučena kartica, ali su vrlo povoljne za realizaciju u nastavnom procesu jer motiviraju učenike, pozitivno djeluju na razredno ozračje, unose veselje i natjecateljski duh. Konstruktorske igre se odnose na različite stvaralačke aktivnosti poput tehničkih, glazbenih i likovnih. Koristeći različite predmete učenici razvijaju motoriku, maštu i kombinatoriku. Razvijaju motoriku, maštu, kombinatoriku, stvaralačke sposobnosti. Ishod u konstruktorskim igrama može imati uporabnu vrijednost, ali još važniji ishod predstavlja zadovoljstvo učenika te samonagrađujuća motivacija.

METODE

Cilj je ovoga istraživanja bio utvrditi stav učenika o učenju Prirode i društva kroz igru. Za ostvarenje cilja bilo je potrebno ispitati: mišljenje učenika o igri u školi, zastupljenost igre u nastavnim predmetima i stav učenika o učenju Prirode i društva kroz igru. Istraživanje je provedeno u svibnju 2010., a sudionici su 74 učenika drugih i četvrtih razreda osnovne škole. Učenici su podijeljeni u kontrolnu i eksperimentalnu skupinu. Eksperimentalna skupina učila je kroz igru tijekom četiri nastavna sata u kojima je igra bila zastupljena u svim etapama dok je u kontrolnoj skupini održana frontalna nastava. Nakon održanih sati učenici kontrolne i eksperimentalne skupine ispunili su anketni upitnik o učenju kroz igru. Upitnik je sastavljen za potrebe istraživanja te se sastojao od 12 pitanja zatvorenog tipa te 2 pitanja otvorenog tipa.

Tabela 1. Sudionici istraživanja

Table 1. Research participants

RAZRED	Eksperimentalna skupina	Kontrolna skupina	Ukupno učenika
2.	20	20	40
4.	18	16	34
Ukupno učenika	38	36	74

REZULTATI I DISKUSIJA

Igra u školi

Analiza dobivenih rezultata pokazala je kako učenici doživljavaju igru u školi. Učenici eksperimentalne skupine (Tablica 2.) značajno više doživljavaju igru u školi kao dio nastavnog procesa tijekom kojega uče kroz igru (70%). Učenici kontrolne skupine igru u školi najviše doživljavaju kao igru tijekom školskog odmora (49%). Ovakav rezultat vjerojatno je posljedica toga što su učenici eksperimentalne skupine tijekom 4 nastavna sata koja su prethodila anketnom upitniku učili isključivo kroz igru.

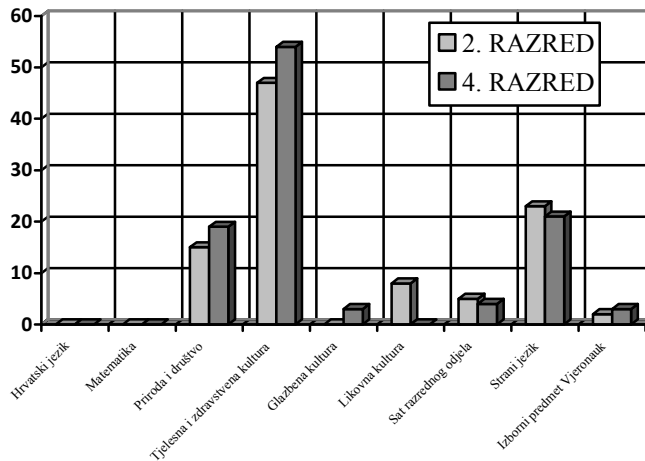
Tablica 2. Igra u školi

Table 2. Play in school

Igra u školi je	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		Ukupno 2. i 4. r. eksperimentalne skupine N (%)	Ukupno 2. i 4. r. kontrolne skupine N (%)
	2. r. N (%)	4.r. N (%)	2. r. N (%)	4.r. N (%)		
međurazredno natjecanje	15	19	34	28	17	31
igranje tijekom odmora	10	14	47	52	12	49
učenje na satu kroz igru	75	67	19	20	71	20

Zastupljenost igre u nastavnim predmetima

Analizom anketnog upitnika utvrdili smo kako učenici zapravo jako malo uče kroz igru. Najčešće to čine tijekom nastave Tjelesne i zdravstvene kulture (50%) što se moglo i očekivati. Nadalje slijede Strani jezik i Priroda i društvo (Slika 1.). Niti jedan učenik drugog i četvrtog razreda nije naveo učenje kroz igru tijekom nastave Matematike i Hrvatskog jezika što je u potpunosti neočekivani rezultat.



Slika 1. Zastupljenost igre u nastavnim predmetima

Figure 1. Representation of play in school subject

Interes učenika za nastavni predmet Priroda i društvo

Rezultati pokazuju kako su učenici eksperimentalne i kontrolne skupine podjednako zainteresirani za nastavni predmet Priroda i društvo. Preko 40% učenika obje skupine (Tablica 3.) izjašnjavaju se kao jako zainteresirani ili zainteresirani za isti dok se 5% učenika izjasnilo da ih nastavni predmet Priroda i društvo uopće ne zanima. Isto tako zaključujemo kako je više od 50% učenika drugih razreda jako zainteresirano za Prirodu i društvo dok je u četvrtom razredu jako zainteresirano 30% učenika.

Tablica 3. Interes učenika za nastavni predmet Priroda i društvo

Table 3. Pupils interest for subject Nature and society

Interes za nastavni predmet Priroda i društvo	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		Ukupno eksperimentalna skupina	Ukupno kontrolna skupina
	2. r. N (%)	4. r. N (%)	2. r. N (%)	4. r. N (%)		
jako zainteresiran	55	27	50	31	41	40
zainteresiran	30	66	30	63	48	47
svejedno mi je	10	2	15	3	6	9
uopće me ne zanima	5	5	5	3	5	4

Emocije učenika tijekom nastave Prirode i društva

Dobiveni rezultati ukazuju da nastava Prirode i društva budi pozitivne emocije kod učenika bez obzira na razred koji pohađaju te na eksperimentalnu i kontrolnu skupinu (Tablica 4.). Oko polovice učenika osjeća se sretno tijekom nastave Prirode i društva dok se svega 3% učenika osjeća ljuto i nesretno.

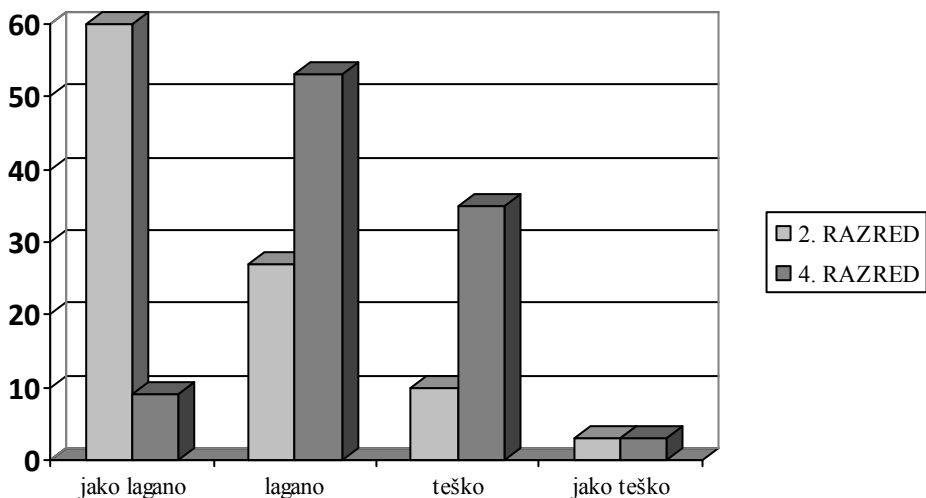
Tablica 4. Emocije učenika tijekom nastave Prirode i društva

Table 4. Pupils emotion during instruction in subject Nature and society

Emocije učenika tijekom nastave Prirode i društva	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		Ukupno eksperimentaln a skupina N (%)	Ukupno kontrolna skupina N (%)
	2. r. N (%)	4. r. N (%)	2. r. N (%)	4. r. N (%)		
sretan	45	44	55	40	45	48
zadovoljan	25	17	35	21	21	28
zainteresiran	20	33	5	21	27	13
zbunjen	-	6	5	6	3	6
ravnodušan	5	-	-	3	2	1
ljut	5	-	-	3	2	1
nesretan	-	-	-	6	-	3

Procjena učenika o usvajanju sadržaja nastavnog predmeta Priroda i društvo

Na temelju dobivenih rezultata zaključili smo kako nema razlike u procjeni učenika o usvajanju nastavnih sadržaja Prirode i društva između eksperimentalne i kontrolne skupine. Razlika se uočava s obzirom na starost učenika, tj. učenici drugog razreda u većem postotku (60%) procjenjuju nastavne sadržaje Prirode i društva jako lagane za usvajanje dok manje od 10 % učenika četvrtog razreda procjenjuje isto (Slika 2.). Kao teške za usvajanje sadržaje Prirode i društva procjenjuje manje od 10% učenika drugih razreda, ali i 35% učenika četvrtih razreda. Ovaj rezultat je očekivan s obzirom da se nastavni sadržaji Prirode i društva u prva dva razreda osnovne škole većinom temelje na učenikovom iskustvo dok se u starijim razredima sadržaji produbljuju i proširuju pa učenicima postaju teži.



Slika 2. Procjena učenika o usvajanju sadržaja nastavnog predmeta Priroda i društvo
Figure 2. Assessment of pupils about acquisition contents of subject Nature and society

Učestalost učenja kroz igru u nastavi Prirode i društva

Analizom anketnog upitnika utvrdili smo kako se učenici u eksperimentalno skupini češće igraju (49%), nego učenici u kontrolnoj skupini (29%) što može biti posljedica prethodnih sati tijekom kojih su učenici učili kroz igru. 71% učenika kontrolne skupine izjasnilo se da samo ponekad uče kroz igru u nastavi Prirode i društva (Tablica 5.). Niti jedan učenik nije se izjasnio da nikada ne uče kroz igru.

Tablica 5. Učestalost učenja kroz igru u nastavi Prirode i društva
Table 5. Prevalence of learning through play in teaching Nature and society

Tijekom nastave Prirode i društva kroz igru učimo	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		Ukupno 2. i 4. r. eksperimentalne skupine N (%)	Ukupno 2. i 4. r. kontrolne skupine N (%)
	2. r. N (%)	4. r. N (%)	2. r. N (%)	4. r. N (%)		
nikad	-	-	-	-	-	-
ponekad	25	23	60	81	24	71
vrlo često	75	77	40	19	76	29

Vrste igara

Dobiveni rezultati ukazuju na razliku između rezultata eksperimentalne i kontrolne skupine. Učenici eksperimentalne skupine u velikom postotku navode igru asocijacija (70%) dok je u kontrolnoj skupini navedena igra zastupljena sa 26% (Tablica 6.). Isto tako u kontrolnoj skupini najzastupljeniji je kviz (42%) dok je ista igra zastupljena u eksperimentalnoj skupini svega 3%. Analizirajući vrste igara koje su najzastupljenije u nastavnom procesu uočili smo kako se ovdje navedeni rezultati ne podudaraju s gore navedenim. Naime, u ovom pitanju čak je 25% učenika kontrolne skupine navelo da se ne igraju tijekom nastave Prirode i društva dok u prijašnjem pitanju nisu odgovorili da se nikad ne igraju.

Tablica 6. Vrste igara

Table 6. Types of play

Vrste igara	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		Ukupno 2. i 4. r. eksperimentalne skupine N (%)	Ukupno 2. i 4. r. kontrolne skupine N (%)
	2. r.	4. r.	2. r.	4. r.		
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		
asocijacije	73	66	-	52	70	26
memory	17	12	-	4	14	2
puzzle	-	14	-	-	7	-
kviz	5	2	50	34	3	42
neke druge igre	5	3	5	5	4	5
ne igramo se	-	3	45	5	2	25

Mišljenje učenika o učenju kroz igru u nastavi Prirode i društva

Analizom dobivenih rezultata utvrdili smo da nema razlike između kontrolne i eksperimentalne skupine u mišljenju učenika o učenju kroz igru. Mišljenje učenika podudara se i s obzirom na razred koji pohađaju. Naime, polovina učenika složila su se da učenjem kroz igru duže i bolje pamte (Tablica 7.) te da učeći kroz igru bolje i lakše uče. Oko 10% učenika misli da je učenje kroz igru zanimljivije te da im tako brže prolazi vrijeme.

Tablica 7. Mišljenje učenika o učenju kroz igru u nastavi Prirode i društva

Table 7. Pupils opinion about learnig trough play in teaching Nature and socity

Učenjem kroz igru	Eksperimentalna skupina		Kontrolna skupina		Ukupno 2. i 4. r. eksperimentalne skupine N (%)	Ukupno 2. i 4. r. kontrolne skupine N (%)
	2. r.	4. r.	2. r.	4. r.		
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		

brže i lakše učim	35	42	20	25	39	22
duže i bolje pamtim	55	44	50	52	49	51
zanimljivije mi je	5	11	10	12	8	11
brže mi prođe vrijeme	5	3	20	7	4	14
teže učim	-	-		4	-	2

ZAKLJUČAK

Suvremena nastava usmjerava se učeniku što čini pomak od tradicionalnog poučavanja. Budući da igra ima značajnu psihološku, sociološku i pedagošku ulogu u razvoju djeteta, trebala bi biti i sastavni dio nastavnog procesa. Učenje kroz igru omogućava individualizaciju, potiče razvoja kreativnosti, a nastava Prirode i društva učenicima postaje privlačnija i lakša dok je sam proces učenja prihvatljiviji i zanimljiviji te bliži učeniku i njegovim potrebama. Ovim smo istraživanjem pokušali prikazati važnost učenja kroz igru u nastavi Prirode i društva. Igra učenike motivira za sudjelovanje u nastavi, djeluje pozitivno na njihovo raspoloženje, a samim time brže i lakše uče što se vidi iz rezultata anketnog upitnika. Kao što smo i pretpostavili 70% učenika eksperimentalne skupine koji su tijekom 4 nastavna sata učili kroz igru, igru u školi shvaćaju kao učenje tijekom nastavnog procesa za razliku od 20% učenika kontrolne skupine. U kontrolnoj skupini 49% učenika igru u školi najčešće shvaćaju kao igranje tijekom odmora. Na temelju rezultata istraživanja zaključujemo kako učenje kroz igru nije uobičajeno u našim školama, a učenici se najčešće igraju tijekom nastave Tjelesne i zdravstvene kulture, Stranog jezika te Prirode i društva. Nešto više od 70% učenika kontrolne skupine izjasnilo se da ponekad uče kroz igru. Najzastupljenije igre u nastavi su igre asocijacija i kvizovi iako smatramo da je nastava prostor koji učenicima može ponuditi puno više. Jedan od najvažnijih zaključaka je da polovina učenika kontrolne i eksperimentalne skupine smatra da učenjem kroz igru duže i bolje pamte te da tako brže i lakše uče. Učenici nam poručuju da su njihova znanja trajnija ukoliko ih stječu kroz igru stoga bi učitelji trebali razmisliti o navedenoj sugestiji tijekom planiranja metodičkih scenarija.

LITERATURA

1. Duran M. *Dijete i igra*. Zagreb: Naklada Slap, 2003.
2. Fullan M. *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*. London: Crown Ppress, Sage publications Company, 2005.
3. Carlson MJ. Cooperative games: a pathway to improving health. *Professional School Counseling* 1999: Vol.2, Issue 3. Pribavljeno 4.4.2011. sa: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=5&hid=125&sid=be5d0f14-c844-4f71-a665-08f658291a4b%40sessionmgr=113&bdata=Jmxhbmc9aHlmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=f5h&AN=1604405>
4. Zagorac I. Igra kao cjeloživotna aktivnost. *Metodički ogledi* 2006; 13 (1/): 69–80
5. Glasser W. *Kvalitetna škola: Škola bez prisile*. Zagreb: Educa, 2005.
6. Ćurko B, Kragić I. Na tragu filozofije za djecu. *Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju. Filozofska istraživanja* 2009; 114 (2): 303–310
7. Bognar L. *Igre. Osijek: vlastito izdanje*, 1991.
8. Juras ZI. Igra uloga i dječja osobnost. *METODIČKI OGLEDI* 2004; 11(2): 21–38
9. Bognar L, Matijević M. *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga, 2005.
10. Babić N, Irović S. Djeca i odrasli u igri. U: N. Babić, S. Irović, Z. Redžeš- Borak. *Rastimo zajedno. Osijek: Centar za predškolski odgoj Osijek, Visoka učiteljska škola u Osijeku, Grafika*, 2004: 15- 24

OČUVANJE I UNAPREĐENJE ZDRAVLJA U PREDŠKOLSKOM I ŠKOLSKOM UZRASTU „ULOGA MEDICINSKE SESTRE U EDUKACIJI RODITELJA DJECE SA ADHD-OM U „CENTRU ZA RANI RAST I RAZVOJ“

PRESERVATION AND PROMOTION OF HEALTH IN PRESCHOOL AND SCHOOL AGE „THE ROLE OF NURSES IN EDUCATION PARENTS OF CHILDREN WITH ADHD IN „THE CENTER FOR EARLY GROWTH AND DEVELOPMENT“

Adnedina LUGAVIĆ, Vesna SULJEVIĆ DROPIĆ

JZU Dom zdravlja sa poliklinikom „Dr. Mustafa Šehović“ Tuzla, Pedijatrija, Centar za rani rast i razvoj, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Od rođenja djeteta, roditelji s nestrpljenjem očekuju prve pokrete djeteta (okretanje, puzanje i hodanje). Za razliku od razvoja jezika i govora, ovi prvi pokreti su vidljivi. Da li se dijete prevrće ili ne, da li puže ili hoda. Postoje i drugi pokazatelji sa kojima roditelji možda nisu upoznati, a koji se vezuju za oblast fizičkog i psihičkog razvoja djeteta i u okviru ovih oblasti posmatranje mogućnosti djetetovog ostvarenja određenih zadataka, može imati veliku ulogu u daljem razvoju djeteta. Kada dijete nauči hodati, potrebno je odgovoriti na pitanje "da li ispravno hoda?". Da li stavlja stopalo ispred stopala? Kakav mu je hod? Da li mu je korak stabilan? Kada dijete nauči crtati sa bojicama, možda bi trebali provjeriti način na koji to radi. Kako drži bojice? Da li ima dovoljno jak stisak? Zašto je previše aktivan? Da li teško steče prijatelje? Da li se teško uklapa u okolinu i da li ima problema oko dužeg koncentrisanja? Kako bi roditelji mogli dobiti odgovore na ova pitanja na jednom mjestu i bolje razumjeti oblast razvoja djeteta JZU Dom zdravlja Tuzla sa poliklinikom "Dr. Mustafa Šehović" Tuzla, Općina Tuzla i UNICEF uz podršku M-tela su u okviru odjela Pedijatrije realizovali projekat „Centra za rani rast i razvoj“ koji predstavlja inovativan pristup brizi o djeci, prilagođen praćenju ranog dječijeg rasta i razvoja. Intervencija u ranom djetinjstvu predstavlja pružanje usluga podrške, te razvojnih aktivnosti za porodice sa bebama i malom djecom koja zaostaju u razvoju, neuhranjena su, imaju razne poremećaje ili netipična ponašanja, a s ciljem promovisanja razvoja djece i kasnijeg uključivanja u školu i zajednicu. Posebna pažnja je posvećena ranjivim i ugroženim porodicama.

Ključne riječi: rast, razvoj, praćenje, intervencija

ABSTRACT

From birth, parents eagerly await the first movements of the Child (turning, crawling and walking). Unlike developing speech and language, these first movements are visible. Whether the child is turning or not, whether crawling or walking. There are other indicators with which parents may not know, who are tied for the division of physical and mental development of children in these areas under observation of the child's opportunities to achieve certain tasks, can have a major role in the further development of the child. When a child learns to walk, it is necessary to answer the question "Does it walk properly?". Does it put foot in front of your feet? How does he walk? Does he step in a stable? When a child learns to draw with crayons, you should check how it works. How to keep crayons? Do you have a strong enough grip? Why is too active? Is it hard to make friends? Is it hard fitting into the environment and whether there are problems with prolonged concentration? So that parents can get answers to these questions in one place and better understand the field of child development Health Center Tuzla with the Polyclinic "Dr. Mustafa Šehović" Tuzla, Tuzla municipality and UNICEF with support of M-tel in the Pediatrics department there was implemented Project "Center for early growth and development" which presents an innovative approach to caring for children, adapted to the monitoring of early child development and growth. Interventions in early childhood are the provision of support services, and developmental activities for families with babies and small children who are lagging behind, are malnourished, have various disabilities or atypical behavior, aimed at promoting children's development and subsequent involvement in school and community. Special attention is given to vulnerable and disadvantaged families.

Key words: growth, development, monitoring, intervention

UVOD

Nije lako biti roditelj. Biti "uspješan" roditelj, "dobar" roditelj još je teže. Svaki roditelj barem jednom je prošao osjećaj sumnje, nesigurnosti, ljutnje, straha i zabrinutosti u želji da njegovo dijete raste kao i ostala djeca, da ne bude neuspješno, drugačije, nesretno. No, jednostavnog recepta nema. Svako je dijete posebno, različito se razvija u svojim sposobnostima i različito reagira na uticaje iz okoline. Međutim, postoje savjeti koji roditeljima mogu olakšati nošenje da problemima ili im barem uliti sigurnost da su na pravom putu u odgajanju svoje djece. "Da li moje dijete ispravno hoda? Kada dijete nauči crtati sa bojicama, možda bi trebali provjeriti način na koji to radi. Kako drži bojice? Da li ima dovoljno jak stisak? Zašto je previše aktivan? Da li teško steče prijatelje? Da li se teško uklapa u okolinu i da li ima problema oko dužeg koncentrisanja? Razvija li se u skladu sa normam? Kada treba uključiti dijete u sport? Koja je hrana zdrava? ..." Kako bi roditelji mogli dobiti odgovore na ova pitanja na jednom mjestu i bolje razumjeti oblast razvoja djeteta JZU Dom zdravlja Tuzla sa poliklinikom "Dr. Mustafa Šehović" Tuzla, Općina Tuzla, UNICEF i M-tel su u okviru odjela Pedijatrije realizovali projekat „Centra za rani rast i razvoj“ koji predstavlja inovativan pristup brizi o djeci, prilagođen praćenju ranog dječijeg rasta i razvoja. Takođe, otvaranjem ovog Centra omogućeno je pružanje podrške u ranom

djetinjstvu porodicama sa bebama i malom djecom koja zaostaju u razvoju, neuhranjena su, imaju razne poremećaje ili netipična ponašanja, a s ciljem promovisanja razvoja djece i kasnijeg uključivanja u školu i zajednicu. Posebna pažnja je posvećena ranjivim i ugroženim porodicama. Cilj projekta je: 1. Unaprijediti podsticajno i odgovorno roditeljstvo; 2. Izvršiti ranu detekciju razvojnih i zdravstvenih smetnji; 3. Uspostaviti veze među sektorima zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite, s jedne strane, te roditelja i djece s druge strane; 4. Unaprijediti razvoj dojenčadi i beba koje zaostaju u razvoju, pate od neuhranjenosti ili poremećaja; 5. Minimizirati mogućnosti zaostajanja u razvoju onih koji imaju taj rizik putem usluga fokusiranih na porodicu i orijentisanih na dijete. U organizaciji i sprovođenju istraživanja korištene su primarne i sekundarne metode istraživanja. Korištene sekundarne metode su: analiza, sinteza, indukcija, deskriptivna metoda i dedukcija, dok su korištene slijedeće primarne metode: posmatranje, anketiranje, grupni i individualni rad. Primarne metode su izvedene u okviru Centra za rani rast i razvoj Tuzla. Izvori podataka koji su korišteni prilikom izrade ovog rada su uglavnom sadržani u dostupnoj Internet literaturi, člancima, časopisima, udžbenicima, zbornicima radova, te metodološki posmatrano, imaju obilježje sekundarnih izvora. Vjerodostojnost ovih izvora je u renomeu njihovih autora, od koji su većina strani autori.

Uloga i značaj centra za rani rast i razvoj

Centar za rani rast i razvoj je započeo sa radom u decembru 2010. godine u okviru odjela Pedijatrije Doma zdravlja u Tuzli. Projekat Centra je realizovan u suradnji sa UNICEF-om, dok su edukaciju osoblja radili dokazani stručnjaci iz SAD-a. Centar za rani rast i razvoj predstavlja inovativan pristup brizi o djeci, prilagođen praćenju ranog dječijeg rasta i razvoja. Intervencija u ranom djetinjstvu predstavlja pružanje usluga podrške, te razvojnih aktivnosti za porodice sa bebama i malom djecom koja zaostaju u razvoju, neuhranjena su, imaju razne poremećaje ili netipična ponašanja, a s ciljem promovisanja razvoja djece i kasnijeg uključivanja u školu i zajednicu. Posebna pažnja je posvećena ranjivim i ugroženim porodicama.

Ciljevi projekta "Centar za rani rast i razvoj" su slijedeći:

1. Unaprijediti podsticajno i odgovorno roditeljstvo kroz edukaciju, savjetodavni i suportivni rad sa roditeljima;
2. Izvršiti ranu detekciju razvojnih i zdravstvenih smetnji, te razviti sistem rane intervencije;
3. Uspostavljanje veze među sektorima zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite, s jedne strane, te roditelja i djece s druge strane;
4. Unaprijediti razvoj dojenčadi i beba koje zaostaju u razvoju, pate od neuhranjenosti ili poremećaja;
5. Minimizirati mogućnosti zaostajanja u razvoju onih koji imaju taj rizik putem usluga fokusiranih na porodicu i orijentisanih na dijete.

Usluge Centra za rani rast i razvoj Tuzla trenutno koristi više od 100 djece i roditelja. Rad sa djecom i roditeljima organizovan je u grupama sa po 6-toro djece, te individualno u ciklusima po 3 mjeseca. Rad sa djecom sa smetnjama u razvoju u Centru je multidisciplinarnan (medicinska sestra, pedijatar, psiholog, pedagog, defektolog). U Centru za rani rast i razvoj: roditelji se druže, izmjenjuju iskustva, razgovaraju sa stručnjacima i uče; djeca se igraju, zbrinjavaju i uče; stručnjaci i volonteri pružaju pomoć onima kojima je najpotrebnija. Ciljna populacija za usluge koje pruža Centar su roditelji sa djecom od rođenja do 6 godina starosti, koji su identificirani i za koje je procenjeno da: im je status za zaostajanje u razvoju rizičan; zaostaju u razvoju u jednoj ili više oblasti; neuhranjeni su po procjeni visine i težine; imaju poremećaj u jednom ili više domena; ili ispoljavaju netipična ponašanja. Usluge Centra se rukovode slijedećim osnovnim principima: usluge intervencije u ranom djetinjstvu (IRD) su dječije i ljudsko pravo; sve usluge Centra moraju dosljedno biti usmjerene na dijete i fokusirane na porodicu; svako dijete je jedinstveno i razvija se drugačije; usluge Centra trebaju biti sveobuhvatne, koordinirane, interdisciplinarne, integrirane, multiagencijske, kulturnokompetentne i potpuno nepristrasne; usluge Centra se trebaju provoditi sa djecom i/ili odgajateljima djece da bi se maksimizirao razvoj djeteta kroz dosljedan odgoj i njegu kod kuće, i, ako se koriste, kroz društvene ustanove za brigu, razvojne centre i predškolske ustanove; usluge Centra se zasnivaju na poštovanju svake porodice, njene kulture, jezika, vrijednosti, stavova, ekonomskog položaja i načina na koji se suočava sa problemima; roditelji se edukuju da donose samostalne odluke vezano za usluge za svoju djecu; uspješno pružene usluge u centru stvaraju partnerstvo između roditelja i stručnjaka u cilju provođenja procjena i pripremanja, implementacije i pregleda individualnih planova porodične usluge.

U okviru Centra se vrši i edukacija roditelja:

- Organizovanjem edukativnih radionica za buduće roditelje i roditelje sa djecom uzrasta od 0 do 6 godina stvorit će se preduслови za zdravo i odgovorno roditeljstvo.
- Posebna pažnja posvetit će se dojenju i prehrani djece.
- Putem grupnog i individualnog rada sa roditeljima djece koja imaju usporen razvoj sa akcentom na uzrast od 0 do 3 godine omogućit će se rano otkrivanje rizika u razvoju, što je ključno za: pravovremenu intervenciju; brži oporavak, i siguran put da dijete dostigne svoje vršnjake.

Dakle, Centar za rani rast i razvoj sa svojim medicinskim sestrama i doktorima kroz rad sa djecom i roditeljima, kroz edukaciju roditelja i djece, psiho-socijalnu podršku (organizovani grupni i individualni rad sa roditeljima i djecom u svrhu razvijanja i poticanja psiho-socijalnih osobina, te uključenja socijalno isključenih kategorija porodica sa djecom u aktivnosti lokalne zajednice, te postojećeg zdravstvenog, obrazovnog i socijalnog sistema), će se fokusirati na ugroženu dojenčad i djecu i saradivati će i nadopunjavati postojeće službe za zdravstvo, ishranu, obrazovanje i socijalnu zaštitu. Namjera nije da Centar zamijeni postojeće službe, nego da im pomogne u unapređenju njihovog rada. Obzirom na veliku zainteresovanost roditelja za usluge koje pruža Centar i na dosadašnji rad sa

roditeljima i djecom čini se da roditeljima uveliko nedostaju usluge praćenja i nadzora nad rastom i razvojem djeteta na jednom mjestu, na jedan neformalan, opušten način, u porodičnoj atmosferi. Takođe, nedostaje im i mjesto na kojem mogu razmijeniti iskustva u odgoju sa drugim roditeljima i imati obezbjeđene stručnjake različitih profila koji im mogu kompletno odgovoriti na njihova pitanja, sumnje, dileme i uputiti ih u odgovarajuće službe i institucije, ako je potrebno. Otvaranjem Centra za rani rast i razvoj u okviru Pedijatrije Doma zdravlja u Tuzli uslovi da se na jednom takvom mjestu, koje pruža usluge djeci i roditeljima od samog rođenja djeteta, na vrijeme identifikuju smetnje u rastu i razvoju, te poduzmu odgovarajuće mjere na istom tom mjestu, od strane jednog tima stručnjaka koji će sveobuhvatno pristupiti djetetu i njegovoj porodici i kontinuirano pratiti dijete.

Pojmovno određenje ADHD-a

Poremećaj hiperaktivnosti i deficita pažnje (engl. Attention Deficit and Hyperactivity Disorder -ADHD) je stanje za koje je karakterističan vrlo visok stepen motoričke aktivnosti kao manifestacija vrlo visoke aktivnosti uma. Iako se ADHD uglavnom smatra poremećajem, on to nije. ADHD ljudi su najčešće vrlo inteligentni i izrazito maštoviti. Neuklapanje u običajena pravila i odredbe društva oko njih ih čini na neki način nepogodnima, te se medicina bavi time u cilju "izlječenja" hiperaktivnosti. Vrlo veliki broj poznatih znanstvenika, umjetnika i glumaca imao je ADHD-a. Albert Einstein, Thomas Edison, Bill Gates, Wolfgang Amadeus Mozart, Leonardo da Vinci, Vincent Van Gogh, Salvador Dali, Alfred Hitchcock, Steven Spielberg, Tom Cruise, Jim Carry i Will Smith samo su neki od njih. Većina ljudi u Bosni i Hercegovini koji imaju ADHD nisu niti svjesni toga što im je, odnosno zašto drugačije funkcioniraju od većine. Tom Cruise, ovako je objasnio svoje osjećaje: "Pitao sam se jesam li normalna osoba ili idiot, pokušavao bi se koncentrirati (na stvari koje me ne zanimaju) ali nisam uspjevao. Osjećao sam nelagodu, frustraciju i dosadu". Tomas Edison ovako se pak izrazio o svojoj inovativnosti: "Da bi nešto izumio moraš imati dobru imaginaciju".

Osobine djece sa ADHD-om

Sva djeca sa navedenim poremećajem ne pokazuju ista ponašanja, a sva ponašanja (simptomi) se ne javljaju na isti način u svim situacijama. Ponašanja se tipično pogoršavaju u situacijama u kojima se traži trajnija pažnja ili mentalni napor. Djeca mogu imati kombinirane teškoće – i sa pažnjom i sa pretjeranom aktivnošću i sa impulsivnim ponašanjem, ali se mogu javljati i samo u jednom području. Neke od osobina su: Počinje raditi prije negoli je dobilo upute i shvatilo ih; Gleda kako rade druga djeca prije negoli što pokuša uraditi samo; Radi prebrzo i čini nepotrebne pogreške, a ne pogreške povezane s neznanjem; Stalno je u pokretu, sve dodiruje i ne može duže vrijeme sjediti na jednome mjestu; Na pitanja odgovara prebrzo i ne daje sebi dovoljno vremena da razmisli; Nije sposobno slijediti upute koje se daju cijeloj grupi; Ne može zapamtiti upute, iako nema teškoća s pamćenjem; Prelazi s jedne aktivnosti na drugu i rijetko kada završava započete zadatke; Ima teškoća u

organiziranju pismenih radova: oni su obično zbrkani; Pogrešno tumači jednostavne izjave, ne razumije mnoge riječi i rečenice; Može ponoviti izjave koje su mu rečene prije dosta vremena, a ne može ponoviti one koje su rečene nedavno; Lako posrne i padne, nespretno baca predmete ili mu oni padaju iz ruku; Lako se povodi za onom djecom koja puno pričaju i prave buku, često potpuno prekine rad da bi im se pridružio; Previše je pričljivo, često prekida razgovor; Često napušta klupu i nešto pretražuje po razredu, dok druga djeca mirno sjede; Ne pazi kada nastavnik nešto objašnjava, gleda nekamo drugdje; Često kaže: "Ne mogu to učiniti" i prije negoli pokuša, lako odustajanje posebno je uočljivo kod novih zadataka; Govori, pjeva i šapće samo sebi; Ne može izraziti misli na logičan i razumljiv način.

Osnovni principi odgoja hiperaktivne djece

Hiperaktivna djeca nemaju poteškoća s nedostatkom vještina ili sa znanjem, pa tako pokazivanje djetetu kako da napravi nešto, neće biti od prevelike pomoći. Umjesto toga efikasnije je dati jasne upute, reorganizirati zadatke tako da budu interesantniji ili da više motiviraju dijete, preusmjeriti dječije ponašanje prema budućim ciljevima umjesto prema neposrednoj gratifikaciji i pružiti neposredne nagrade za izvršene zadatke ili poštivanje pravila.

Neposredna povratna informacija i posljedice: Kada je hiperaktivno dijete suočeno sa zadatkom koji mu je neprivlačan, težak ili dosadan, ono će osjetiti potrebu da radi nešto drugo. Ukoliko želite da dijete nastavi zadanu aktivnost, morate dati pozitivnu povratnu informaciju i posljedice koje će zadatak učiniti privlačnijim ili isplativijim za dijete, kao i blage negativne posljedice ukoliko dijete odustane od zadatka. Slično tome, kada želite promijeniti nepoželjna ponašanja, morate djetetu pružiti nagrade i povratnu informaciju kada se ponaša na poželjan način i brze negativne posljedice za nepoželjno ponašanje.

Pružajte češće povratnu informaciju: Hiperaktivna djeca ne samo da trebaju povratne informacije i posljedice brže nego druga djeca, nego i češće. Neposredne posljedice mogu biti učinkovite čak i kada su povremene, no bolje djeluju na dijete ako su česte.

Koristite veće i snažne posljedice: Vaše hiperaktivno dijete treba snažnije posljedice nego druga djeca, kako bi ga se potaknulo da završi neki zadatak, poštuje pravila ili da se dobro ponaša. Te posljedice mogu uključivati fizičku pažnju, privilegije, posebne slatkiše, bodove, materijalne nagrade poput sitnih igračaka koje djeca skupljaju ili povremeno čak i novca.

Koristite poticaje prije kazne: Roditelji obično pribjegavaju kazni kada se dijete loše ponaša. To je efikasno kod djece koja nisu hiperaktivna, koja se tu i tamo loše ponašaju, pa tako doživljavaju malo kazni. No, hiperaktivna djeca se češće ne ponašaju u skladu s normom i radi toga doživljavaju veliku količinu negativnih posljedica. Kazna, kada se koristi sama za sebe, bez nagrada i pozitivnih povratnih informacija, relativno je neefikasna metoda promjene ponašanja. Obično dovodi do loših osjećaja i neprijateljstva. Važno je da zapamtite da kod hiperaktivne djece vrijedi pravilo pozitivno prije negativnog. Imajte na umu da hiperaktivno dijete

doživi jako puno negativnih reakcija i kazni od osoba koje ne razumiju njegov poremećaj i da će ga samo adekvatni poticaji i nagrade naučiti što Vi očekujete od njega.

Nastojte biti konzistentni: Najteži korak u odgoju djece je konzistentnost. No, da bi se neka ponašanja promijenila ili počela češće javljati, nužno je da koristimo iste strategije svaki puta. Biti konzistentan znači četiri važne stvari; svaki puta reagirati na određenu situaciju, odnosno ponašanje; ne prebrzo odustati kada započnete s promjenom nekog ponašanja; svaki puta reagirati na isti način, bez obzira na promijenjenu okolinu; oba roditelja trebaju koristiti istu metodu.

Imajte na umu prirodu poremećaja: Ponekad, kada su roditelji suočeni s teško odgojivim hiperaktivnim djetetom, mogu izgubiti iz vida stvarni problem. Mogu se razbjesniti, ljutiti, osjećati se nelagodno ili se spustiti na dječju razinu i svadati se s djetetom kao što bi to radilo drugo dijete. Cijelo vrijeme morate imati na umu da ste Vi odrasla osoba, Vi ste učitelj i staratelj djeteta s poremećajem. Ako jedno od vas dvoje treba imati kontrolu nad situacijom, u svakom slučaju ste to Vi. Jedan od načina da ostanete smireni je da se pokušate distancirati od situacije i sagledati je kroz oči stranca - vidjeti roditelja koji pokušava riješiti problem s djetetom koje ima poteškoća u ponašanju. Ukoliko Vam to uspije, moći ćete reagovati pravednije i razumnije, nego ako se uznemirite.

Vježbajte opraštanje: Opraštanje je najvažniji princip u odgoju djeteta, no često ga je jako teško provoditi u svakodnevnom životu. Vježbanje opraštanja znači tri stvari.

- Prvo, svaki dan nakon što stavite hiperaktivno dijete spavati, uzmite nekoliko trenutaka i razmislite o djetetovim "prijestupima" i oprostite mu. Pustite da Vas prođu osjećaji ljutnje, razočaranja, zamjeranja, povrede. Dijete ne može uvijek kontrolirati svoje ponašanje i zavređuje da mu oprostite. To ne znači da nije odgovorno za svoje ponašanje, ali znači da se Vi trebate riješiti gorčine koja se uz to veže.
- Drugo, usmjerite se na opraštanje drugima koji nisu razumjeli poteškoće Vašeg hiperaktivnog djeteta te su radi toga reagovali neadekvatno, ofanzivno ili su jednostavno etiketirali Vaše dijete kao lijeno ili neodgojeno. Vi znate bolje od toga i zauzmite se za svoje dijete, ali ne dopustite da pri tome na Vas djeluje ljutnja ili tuga.
- I, na kraju, naučite sami sebi oprostiti za pogreške koje ste napravili u odgoju tog dana. Hiperaktivna djeca imaju sposobnost da pobude najgore u nama kao roditeljima, što često dovodi do toga da se roditelji osjećaju krivima radi vlastitih grešaka. Bez da sebi dozvolite da ponavljate iste greške bez posljedica, pustite samookrivljivanje, sram, poniženje, tugu ili ljutnju koja prati ovaj aspekt samo-evaluacije. Zamijenite te osjećaje iskrenom procjenom svog roditeljskog funkcionisanja tog dana, identifikujući područja koja su poboljšana.

Savjeti za roditelje

Hiperaktivna djeca moraju vidjeti posljedice svog ponašanja koje su predvidive, konzistentne i jasne te dobijati povratnu informaciju češće i brže nego ostala djeca, ako želite da ostvare kontrolu nad svojim ponašanjem. I sekundarne nagrade (na primjer, pohvale) i primarne nagrade (na primjer, igračke ili privilegije) moraju se davati češće kada su hiperaktivna djeca kooperativna ili uspješna. Roditelji trebaju imati na umu da ovakva djeca vjerovatno rjeđe dobijaju pozitivne reakcije od njihove braće ili sestara, pa se moraju dodatno potruditi da održe balans u pohvalama. Uloga medicinske sestre se ogleda u edukaciji roditelja da budu pozitivni, da promatraju, komentiraju i nagrađuju dobro i poželjno ponašanje. Medicinska sestra u timu sa pedijatrom vrši edukaciju roditelja kako bi se mogli ophoditi prema djeci sa konstatovanim ADHD-om na što bolji način, a što se ogleda kroz edukaciju roditelja po pitanju komuniciranja. Roditelji moraju da ovladaju slijedećim vještinama i znanjima:

Kako to učiniti?

- Pohvala mora neposredno slijediti poželjno ponašanje.
- Pohvala mora biti povezana s konkretnim ponašanjem.
- Pohvala mora biti konkretna i specifična (na primjer, "Sretna sam kad se tako tiho igraš").
- Pohvaljujte dijete smiješkom i pogledom, ali i samim riječima.
- Uz samu frazu, pomilujte, zagrlite ili poljubite dijete.
- Primijetite i pohvalite dijete svaki put kada se dobro ponaša, nemojte čuvati pohvale samo za savršeno ponašanje.
- Koristite se pohvalama konzistentno, svaki put kad uočite ponašanje koje želite potaknuti.
- Pohvaljujte dijete i pred drugima.
- Bilo koje ponašanje postat će učestalije ili snažnije ako dovodi do pozitivnih posljedica.
- Specificirajte s djetetom ponašanje koje očekujete od njega, što tačnije i konkretnije možete.
- Ignorišite nepoželjno ponašanje.
- Pomozite djetetu da ostvari dobro ponašanje tako da unaprijed planirate.
- Razvijte pozitivno samopoštovanje svoga djeteta.
- Pružite djetetu rutinu, strukturu i predvidljivost.
- Jasno komunicirajte s djetetom.
- Jako je bitno da dijete zna pravila i način na koji ih može slijediti.

Medicinska sestra u timu sa pedijatrom pomaže roditeljima i u razvijanju pozitivnih socijalnih vještina.

Kako to učiniti?

- Vježbajte dobre socijalne vještine kod kuće.
- Nekoliko puta svake sedmice odvojite nekoliko minuta da s djetetom uvježbavate odabrana ponašanja.
- Kad god imate priliku, posmatrajte svoje dijete u igri s drugom djecom, braćom ili sestrama.

- Potaknite svoje dijete da poslije škole ili vikendom pozove kod sebe nekog od svojih vršnjaka.
- Kada je kod Vas neki prijatelj Vašeg djeteta, nadgledajte aktivnosti kojima se djeca bave.
- Učinite sve što možete da izbjegnute da Vaše dijete vidi primjer agresivnog ponašanja u kući.
- Pokušajte spriječiti druženje Vašeg djeteta s drugom djecom koja su agresivna.
- Uključite svoje dijete u organizirane aktivnosti u Vašoj zajednici, kao što su izviđači, sportski klubovi, folklor.

Prikaz slučaja:

Majka djevojčice N.N imala je samo 22 godine kada ju je rodila iz izvanbračne veze. Otac nije htio priznati dijete, a majka nije bila zaposlena. Kako majčina obitelj nije htjela prihvatiti dijete, a majka nije htjela pobaciti, nakon poroda majka je djevojčicu smjestila na neko vrijeme u dječju ustanovu.

Trudnoća majke i porod protekli su uredno. Prvu godinu djevojčica je izgledala zdrava. Prve simptome majka primijećuje krajem prve godine kada je dolazila djevojčici u posjet. Djevojčica joj se više nije veselila, bila je zaokupirana igrom vlastitim rukama, nije gledala osobe u oči, gledala je samo vlastite ruke. Često je plakala bez razloga, ljuljala se u krevetiću. Igračke je nisu zanimala, a igrala se končićem kojeg je njihala ispred očiju. Djevojčica je prohodala nedugo nakon prvog rođendana, kada je i progovorila. Govor se međutim nije dalje razvijao kao u druge zdrave djece. Tokom druge i treće godine bilo je očito da s djevojčicom nešto nije u redu. Također su bili izraženi i čudni strahovi npr. strah od kutije šibica. Dijagnoza joj je postavljena u petoj godini kada je djevojčicu preuzela majka nakon što se materijalno sredila, te je djevojčica uključena u Program Centra gdje se nalazi pod stručnim nadzorom osoblja.

U okviru rada su u potpunosti obrazloženi i dokazani definisani ciljevi: Značaj unaprijeđenja podsticajnog i odgovornog roditeljstva; Značaj vršenja rane detekcije razvojnih i zdravstvenih smetnji; Značaj uspostavljanja veze među sektorima zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite, s jedne strane, te roditelja i djece s druge strane; Značaj unaprijeđenja razvoja dojenčadi i beba koje zaostaju u razvoju, pate od neuhranjenosti ili poremećaja; Važnost minimiziranja mogućnosti zaostajanja u razvoju onih koji imaju taj rizik putem usluga fokusiranih na porodicu i orijentisanih na dijete.

ZAKLJUČCI

U tretmanu djece i adolescenata s deficitom pažnje/hiperaktivnim poremećajem nakon dobre opservacije i procjene treba odabrati one vrste terapija koje će biti optimalne i koje će pokrivati raspon od različitih modifikacija ponašanja, treninga učenja do porodične, individualne i medikamentozne terapije. Iz nevedenog proizilazi da samo jedan stručnjak ne može postaviti dijagnozu, odrediti tretman i provoditi ga, nego da je potreban timski pristup. U timu obavezno moraju

sudjelovati: dječiji psihijatar sudjeluje u dijagnostici te u terapiji); klinički psiholog utvrđivanje dognitivnih sposobnosti, provođenje terapije); o pedagog (ima mjesto gdje su prisutni školski problemi, modifikacija ponašanja); socijalni radnik (savjetovanje, pomaže roditeljima, komunikacija porodica-dijete); pedijatar (odgovoran za djetetovo tjelesno zdravlje); psihoterapeut (psihoterapija djeteta i roditelja); medicinska sestra (savjetovanje, rad sa roditeljima i djecom, komunikacija roditelj – dijete, provođenje terapije. Važno je na kraju naglasiti da je problem vrlo kompleksan kako po svojoj simptomatologiji tako i po etiologiji, a posljedice se održavaju kako na djetetov razvoj, njegovu socijalnu integraciju tako i na sveukupnu obiteljsku dinamiku, školovanje i djetetovu širu okolinu. Zbog takve kompleksnosti potrebno je dobro poznavati sve tehnike i nakon dobre procjene poteškoće, koja obavezno uključuje opservaciju, primijeniti one terapijske tehnike koje su najprimjerenije svakom pojedinom djetetu. Osim navedenog važno je apostrofirati ulogu i značaj „Centra za rani rast i razvoj“ koji na jednom mjestu okuplja sve relevantne faktore pomoći djetetu i roditelju (medicinska sestra, pedijatar, psiholog, pedagog, socijalni radnik,...), te na taj način uveliko olakšavaju probleme djece i roditelja.

LITERATURA

1. Birth to five, Your NHS guide to parenting in the early years, [http://www.nhs.uk/Planners/birthtofive/ Pages/Copingwitha ctivechild.aspx](http://www.nhs.uk/Planners/birthtofive/Pages/Copingwitha ctivechild.aspx)
2. Poremećaj pozornosti s hiperaktivnošću (ADHD), http://www.psiho.biz/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=515&Itemid=1040
3. L. Hughes, P. Cooper: Razumijevanje djece s ADHD sindromom i pružanje potpore, Naklada Slap, 2009. godina
4. Da li moje dijete ima ADHD?, <http://kulerica.blogger.hr/post/da-li-moje-dijete-ima-adhd/496198.aspx>
5. UNICEF, Učenje i odrastanje od novorođenčeta do 36 mjeseci, 2001. god. USA
6. UNICEF, Učimo živjeti zajedno u miru od ranog djetinjstva uzrast od 5-7 godina, UNICEF BIH
7. UNICEF, Pravo na igru, UNICEF BIH
8. UNICEF, Igra u ranom djetinjstvu, UNICEF BIH
9. UNICEF, Učimo živjeti zajedno u miru od ranog djetinjstva uzrast od 3-5 godina, UNICEF BIH
10. Stephanie Parks, HELP-pogled iznutra, 1992. god., WORT Corporation

SUVREMENE USTANOVE RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

KAO OBLIK ORGANIZACIJE KOJA UČI

EARLY MODERN INSTITUTIONS AND PRESCHOOL EDUCATION AS A FORM OF LEARNING ORGANIZATION

Renata RELJA¹, Maja LJUBETIĆ², Gorana SUBOTIĆ³

¹Filozofski fakultet, Odsjek za sociologiju, Split, Republika Hrvatska

²Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju, Split, Republika Hrvatska

³Magistra Sociologije, Rovinj, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Autorice u radu predstavljaju dio rezultata empirijskog istraživanja o transformaciji ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz tradicionalne u suvremenu organizaciju koja uči. U istraživanju je korištena metoda ankete, a terenska faza provedena je u lipnju 2010. godine. Uzorak je obuhvatio 20 privatnih i 20 državnih vrtića, te je ukupno anektirano 142 odgojitelja/ice zaposlenih u predškolskim ustanovama na području grada Splita. Temeljni cilj istraživanja bio je istražiti karakteristike i način na koji dječji vrtić kao organizacija koja uči odgovara na stalne promjene u svojoj okolini, te se stoga o odgojno-obrazovnoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja raspravlja u kontekstu suvremenih teorija o organizaciji. U tom smislu, u radu je naglasak na analizi stila upravljanja i organizacijskoj kulturi kao značajnim aspektima organizacije koja uči. Rezultati ukazuju na neprestano podizanje razine ukupnog znanja organizacije, te se na učenje gleda kao na bitan dio organizacijske kulture, način ponašanja i postojanja organizacije. Tako 93,7% odgojitelja/ica potvrđuje svakodnevni napor prema unapređivanju kulture ustanove. Kada je riječ o stilu upravljanja - 75,4% ispitanika/ica se slaže, ili se u potpunosti slaže o postojanju dogovora s ravnateljem oko uvođenja promjena u odgojnu praksu. No, unatoč ovim optimističnim rezultatima, promjene se ipak ne provode sustavno, već su one prije segmentirane i selektivne prirode. Stoga, rezultati ovog istraživanja pridonose naporima u izgradnji organizacije koja uči, shvaćenoj kao kontinuirani i dugotrajni proces.

Ključne riječi: sociologija rada, organizacija, organizacija koja uči, stil upravljanja, vođenje u organizaciji, organizacijska kultura, predškolski odgoj, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pedagogija, odgojitelj/ica

ABSTRACT

The authors of this paper represent the results of empirical research on the transformation of the institution of early and pre-school education from a traditional to a modern learning organization. The method used is survey, and fieldwork phase was conducted in June 2010. The sample included 20 private and 20 public kindergartens, and annexed a total of 142

preschool employed in preschools in the city of Split. The basic aim of this study was to explore the characteristics and the way in which institution of early and pre-school education as a learning organization responds to permanent changes in their environment, and therefore on the education institution of early and preschool education is discussed in the context of modern theories of organization. In this sense, the paper focuses on the analysis of management styles and organizational culture as important aspects of the learning organization. The results point to continually raise the level of overall knowledge of the organization, and on learning seen as an essential part of organizational culture, behavior and existence of the organization. Thus 93.7% of preschool teacher confirmed daily effort toward improving the culture of the institution. When it comes to style of management - 75.4% of respondents agrees, or completely agree about the existence of an agreement with the principal about implementing change in educational practice. However, despite these optimistic results, the changes are still not implemented systematically. Therefore, the results of this research can be added to efforts towards building a learning organization, understood as a continuous and long process.

Key words: sociology of work, organization, learning organization, management style, leadership in organizations, organizational culture, preschool education, institution of early and preschool education, pedagogy, preschool teacher

UVOD

Organizacije država u tranziciji, pa tako i hrvatske organizacije, moraju se adaptirati na promjene u okruženju, a da bi to ostvarile, potrebno je intenzivno ulagati u učenje i razvijanje pojedinaca, odnosno, ulagati u znanje koje je danas glavni izvor konkurentske prednosti i novostvorene vrijednosti¹. Većina ustanova u suvremenom svijetu usmjerena je prema usavršavanju postojećih vještina i stjecanju novih znanja, što je ujedno jedini način opstanka na suvremenom tržištu rada, te je stoga sve prisutnijom temom unutar suvremenih istraživanja sociologije rada. Organizacija koja uči upravo je onaj organizacijski oblik koji stvara poticajno okruženje i potiče organizaciju na učenje i razvijanje vlastitih potencijala². Prijelaz odgojno-obrazovnih ustanova od ustanova koje prenose znanje prema organizacijama koje uče, podrazumijeva velike promjene, ne samo u strukturi i oblicima školovanja već, što je i važnije, u profesionalnom identitetu sudionika, načinu na koji rade i surađuju s okruženjem³. Promjena iz tradicionalne organizacije u organizaciju koja uči predstavlja veliki izazov. Tradicionalni model organizacije zasnovan je na unaprijed definiranim planovima i ciljevima, te nastoji osigurati optimizaciju i efikasnost pri ispunjenju svojih planova i ciljeva. Zbog takvog pristupa zanemaruje se shvaćanje radnika i znanja kao zasebnih konstitutivnih društvenih zajednica sa svojim posebnim sustavima vrijednosti, načinima razmišljanja i pogledima na svijet. Takav način integriranja različitih poslovnih jedinica u jedinstveni dinamički poslovni sustav, zahtijeva uvođenje koncepta organizacije koja uči⁴. Temeljna načela, kako tvrdi Dulčić većine organizacija, pa tako i vrtića kao organizacije su: stvaranje hijerarhijskih razina i radnih grupa; mehanizmi za distribuciju zaduženja; aranžmani za koordinaciju

aktivnosti i provođenje upravljanja i kontrole; uspostavljanje odijela; centralizacija i decentralizacija aktivnosti⁵. Rad predškolske ustanove karakterizira pedagogija u kojoj briga, njega, odgoj i obrazovanje čine cjelinu⁶. Sve ustanove ranog i predškolskog odgoja imaju istu svrhu i cilj - stvoriti optimalne uvjete za cjelovit i zdrav razvoj djeteta, te biti kvalitetna nadopuna obiteljskom odgoju. Međutim, sve se one, međusobno značajno razlikuju. Okvirni plan i programa rada ustanove ne govori na koji način će predškolska ustanova ostvariti cilj, već o tome odlučuje osoblje zajedno s roditeljima i djecom. Kao i ostale organizacije predškolska ustanova ima osnovne funkcije koje mora zadovoljiti i na čijem ispunjenju treba raditi, a to su : osiguranje uvjeta za optimalan razvoj svakog djeteta; pomoć roditeljima u brizi za njegu, zaštitu, razvoj, odgoj i opće blagostanje djeteta; dopunjavanje obiteljskog odgoja; zadovoljavanje potreba djece za igrom i zajedničkim životom, te utjecaj na pozitivan emocionalni i socijalni razvoj djeteta, formiranje moralnih osobina, radnih i kulturnih navika te pripremanje djece za daljnji odgoj i obrazovanje⁷. Pri izradi temeljnih polazišta prakse kojima će se rukovoditi funkcioniranje organizacije, važno je držati se sljedećih odrednica: promišljena i harmonizirana organizacija obrazovnog sustava; jasno formuliranje cilja odgoja; postavljanje trajnih i suvremenih zadataka odgoja i obrazovanja; znanstveno aktualiziranje sadržaja pojedinih nastavnih područja; razrada nastavnog plana i programa i osposobljavanje odgojitelja primjerenom kurikulumskom trenutku⁸. Za dječji vrtić kao organizaciju neophodno je njezino neprestano mijenjanje i nadograđivanje, „u korak s vremenom“, jer svoj krajnji cilj može ispuniti jedino suvremenom praksom rukovođenom suvremenim teorijama. Upravljanje odgojno - obrazovnom ustanovom postaje sve složenije, pa su i kompetencijski standardi za nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti sve zahtjevniji. Ravnatelji su za funkcioniranje dječjeg vrtića najrelevantnija skupina zaposlenika. Njihovi temeljni zadatci su posjedovanje vizionarske sposobnosti, sposobnost stvaranja partnerskih odnosa, komunikacijske i suradničke kompetencije, sposobnost nadziranja rada, održavanje dobrih odnosa sa zaposlenicima i društveno-kulturni angažman⁹. Kako bi se predškolska organizacija što bolje integrirala u razdoblju transformacije u kojem se nalazi i njena okolina i ona sama, javlja se potreba za promjenom tradicionalnih stajališta i obilježja organizacije ka evoluciji u organizaciju koja uči. Transformacija bi se trebala kretati od postojeće tradicionalne, autoritarno kontrolirajuće ustanove, do ustanove - zajednice djece, roditelja, odgajatelja i drugih osoba koje uče, odnosno, potrebno je zalagati se za stvaranje vrtića u skladu s dječjom prirodom, što znači stvaranje zajednice sudionika odgojno-obrazovnog procesa koji će biti spremni svakodnevno učiti i istraživati odgojnu praksu i dijeliti to iskustvo s drugima, i to ne samo u svojoj ustanovi nego i s drugim ustanovama, te tako stvarati mrežu koja će zajednički istraživati svoju odgojnu praksu i dijeliti znanje s drugima¹⁰. Suvremena uloga odgojitelja značajno se udaljuje od odgojitelja-operativca koji u radu s djecom isporučuje gotov, završen i univerzalan program oslanjajući se na svoja „statična“ znanja koja je stekao formalnom izobrazbom, a približava ulozi profesionalnog istraživača vlastite odgojne prakse i cjeloživotnog učenika¹¹. U

sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, s obzirom na raznolikost uvjeta (organizacijskih, financijskih, materijalnih, kadrovskih i dr.) teško je očekivati kvalitetno (samo)vrednovanje koje bi primjereno valoriziralo postojeće stanje, stoga je potrebno osmisliti i ujednačiti kriterije (samo)vrednovanja kako bi se osim uvida u postojeće stanje moglo dati i smjernice za unapređivanje kvalitete pojedine ustanove, ali i podsustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u cijelosti. Imajuću u vidu svrhu i cilj, ali i raznolikost institucionalnih programa ranog i predškolskog odgoja, Ljubetić oblikuje temeljne kriterije za vrednovanje ustanova ranog odgoja, a koji su sastavni čimbenici razumijevanja i ostvarenja predškolske ustanove kao organizacije koja uči: 1. filozofija, uvjerenja, stavovi i vrijednosti ustanove-kvaliteta vrtićke prakse; 2. stil upravljanja u dječjem vrtiću, izgradnja zajedničke vizije te uloge čimbenika odgojno obrazovnog procesa; 3. kvaliteta odnosa (na svim razinama u i izvan dječjeg vrtića) i načini rješavanja problema; 4. prostor, materijalno okruženje i vrijeme kao temeljne pretpostavke za napredovanje pojedinca u zajednici koja uči; 5. vrtićka kultura – kultura ustanove; 6. kurikulum ranog odgoja i učenje djece i odraslih; 7. odnosi/partnerstvo obitelji, vrtića i lokalne zajednice; 8. reflektivni praktičar - (samo)procjena i suradnička procjena u organizaciji koja uči. Ustanove ranog i predškolskog odgoja se stoga moraju stalno mijenjati, prilagođavati, usavršavati i učiti. Suvremeni dječji vrtić predstavlja organizaciju koja se neprestano razvija, obogaćuje i radi na podizanju kvalitete svih organizacijskih aspekata odnosno, transformira se iz tradicionalne ustanove u zajednicu koja uči. Vrlo je bitno da se kroz svakodnevnu praksu procesom (samo)vrednovanja svih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa stječu nove spoznaje i pronalaze novi putovi za što veći razvoj¹². Bezinović navodi kako je valjana evaluacija temelj unapređivanja kvalitete obrazovanja. Ona nam pruža informacije o tome kakvi smo, pomaže nam uočiti koji su problemi prioritetni, ona nudi ideje o tome kako ih učinkovito rješavati¹³. U tom smislu temeljni cilj našeg istraživanja jest analiza značajki organizacije koja uči unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja na području grada Splita s namjerom njihova boljeg razumijevanja i potencijalnog poboljšanja.

METODE

U istraživanju je korišten kvantitativni metodološki pristup, te je tako i osnovna metoda istraživanja bila anketa. Upitnik se je sastojao 23 pitanja zatvorenog tipa uz korištenje Likertove skale. Konstrukcijom upitnika oblikovana je šira mreža istraživačkih varijabli koja se odnosi na sljedeća ispitivana obilježja: socio-demografske varijable (spol, dob, mjesto stanovanja); socio-profesionalne varijable (obrazovanje ispitanika, obrazovanje oca i majke, izvor materijalnih prihoda); prostor, materijalno okruženje, vrijeme- praksa vrtića; stil upravljanja; kvaliteta odnosa s kolegama; kultura ustanove; kurikulum; kvaliteta odnosa s roditeljima; kvaliteta vrtićke prakse- uspješnost zadovoljavanja djetetovih potreba; odgojitelj kao reflektivni praktičar. Za potrebe ovoga rada prikazujemo dio rezultata koji se odnosi na stil upravljanja i kulturu ustanove kao značajne aspekte organizacije koja

uči. Terenska faza istraživanja provedena je u lipnju 2010. godine. Tijekom terenskog istraživanja uključeno je 20 privatnih i 20 državnih vrtića; odnosno anketirane su ukupno 142 odgojitelj/ice zaposlene u dječjim vrtićima na području Grada Splita. Obzirom da u Splitu djeluju četiri ustanove predškolskog odgoja čiji rad u cijelosti financira Grad (DV Marjan, DV Cvit Mediterana, DV Grigor Vitez, DV Radost) u istraživačkom uzorku je bilo obuhvaćeno po pet jedinica koje se nalaze u pojedinoj ustanovi, svaki treći vrtić s popisa predškolskih ustanova sa stranica Grada Splita, dakle ukupno 20 dječjih vrtića. S druge strane, u uzorku je bilo obuhvaćeno 20 vrtića čiji su osnivači fizičke osobe ili vjerske zajednice, čiji rad dijelom sufinancira Grad. Ukupan broj ispitanika je bio 142, od čega 82 otpada na odgojiteljice zaposlene u državnim dječjim vrtićima, a 60 na odgojiteljice zaposlene u privatnim dječjim vrtićima.

REZULTATI I DISKUSIJA

U kontekstu socio-demografskih i socio-profesionalnih obilježja ispitanika/ca među ispitanima, prevladavaju osobe ženskog spola kojih je bilo ukupno 141 (99,3%), te samo jedan (0,7%) muški ispitanik. Najzastupljeniju dobnu skupinu čine osobe od 51-60 godina, slijede dobni razredi od 41-50 godina, potom odgojitelji od 31-40 godina, na četvrtom mjestu je dobna skupina od 20-30 godina, a najmanje (0,7%) je odgojiteljica sa 61-om i više godina. Čak 63,4% zaposlenih pripada dobnoj skupini od 41-60 godina. Prema mjestu rođenja ispitanika, dominiraju ispitanici/ice rođeni u urbanim sredinama, čak 80,3%. Slijede rođeni na selu 14,1%, dok preostali ispitanici potječu iz manjih gradova (5,6%). U kontekstu ostalih individualnih obilježja ispitanika/ica, koja se odnose na uvjete stanovanja, većina ispitanika (54,2%) živi u vlastitom stanu, potom u roditeljskom stanu (22,5%), te vlastitoj kući - 10,6% ispitanika. Manje je onih koji su podstanari (7,7%), zatim onih koji žive u roditeljskoj kući (4,2%), a svega jedan ispitanik živi drugdje (studentski dom). Najveći broj ispitanika živi u četveročlanom kućanstvu (39,4%), slijedi tročlano (26,1%), zatim dvočlano (22,5%), dok su preostala kućanstva zastupljena u znatno manjem broju. Analizirajući bračni status ispitanika/ica 69% odgojitelja/ica je oženjeno/udato, dok 19,7% ispitanika nije oženjeno/udato, niti je imalo bračna iskustva. U analiziranim predškolskim ustanovama rade ponajviše odgojiteljice s većim brojem godina radnog staža i to 33,1% odgojiteljica ima 26 i više godina radnog staža, slijede odgojitelji s 16-25 godina radnog staža (28,9%). Znatno je manje „novozaposlenih“ odgojiteljica (16,9%) tj. onih koje imaju do 5 godina radnog staža. Istraživanjem je bio obuhvaćen svega jedan (0,7%) pripravnik/volonter. Visina materijalnih prihoda za 48,6% ispitanika/ica kreće se između 3001-5000 kn, 47,2% ima prihode od 5001-10.000 kn, a ostalo otpada na primanja od 2001-3000 kn (2,1%) i 1501-2000 (2,1%). U kućanstvima je materijalna situacija nešto bolja jer većina odgojiteljica živi u dvo/tro ili četveročlanom kućanstvu. Tako 45,8% ima prihode kućanstva od 5001-10.000 kn, 32,4% kućanstava raspolaže s 10.001-15.000 kn, te je nešto manje

onih s 3001-5000 kn (18,3%), te najmanje (3,5%) kućanstava s primanjima većim od 15.000 kn. Vođenje ustanova zahtjevan je posao kojeg je potrebno promatrati s različitih stajališta, a koji bi trebao sintetizirati sve ono što je najbolje, aktualno, donekle i provjereno s obzirom na prirodu ustanove ili organizacije, sa svrhom stvaranja novog znanja. Procesi ograničenja razvoja organizacije koja uči mogu biti raznoliki, od odgojiteljevog prihvatanja do djelovanja konzervativnih autoritarnih čimbenika unutar i izvan ustanove. Stoga, zadaća kvalitetnog vođe podrazumijeva razumijevanje procesa koji stvaraju uvjete, okruženje i ozračje u ustanovi u kojoj će se svi osjećati odgovornim za dalji razvoj započetih procesa ili pak za uvođenje novih¹¹. U rukovođenju ustanovom posebna pozornost poklanja se građenju skladnih odnosa između članova izdižući ih iznad trenutnih potreba ili zahtjeva cjelokupne organizacije, što razvoju organizacijske sinergije, kao rezultat takvih odnosa, daje posebnu važnost¹⁴. Samorazvoj i samousavršavanje nitko nikome ne može narediti¹⁵. Kontrolirajuće strategije, stegovne mjere nemaju nikakvu učinkovitost, one nisu primjerene živim sustavima kakve su predškolske ustanove. One samo čine pritisak na ljude, čine ih frustriranim, manje odgovornim za posao i rezistentnim na promjene. Dakle, ako se promjene izričito zahtijevaju - naređuju, one će biti površne, marginalne i umjetne. Stoga, stručne djelatnike u svakoj ustanovi potrebno je osposobiti za samostalno istraživanje, mijenjanje odgojne prakse, za odlučivanje o putovima razvoja ustanove, izgrađivanje vlastite odgojno-obrazovne teorije i prakse i za, podjednako važno - preuzimanje odgovornosti za uspjeh ili neuspjeh¹⁶. Suvremeni voditelj razvija djelotvornu suradnju i dinamički sustav povratnih informacija, omogućava i potiče razvoj zajednice koja uči, te je usmjeren na stvaranje takve ustanove - organizacije u kojoj se djeca i odrasli dobro osjećaju i u koju žele dolaziti i u njoj boraviti. Cilj svakog ravnatelja trebao bi biti stvaranje ustanove koja će biti najvećim mogućim dijelom prilagođena djeci, njihovim interesima, potrebama i pravima¹⁵. Postaje očigledno i nužno umjesto centralnog ili centraliziranog odlučivanja o različitim aspektima odgoja i obrazovanja, pa tako i profesionalnom razvoju stručnih djelatnika, većinu ovlasti „spustiti“ na razinu ustanove¹⁷. Osnovna odlika tradicionalne, strogo hijerarhijski organizirane zajednice jest šefovski stil upravljanja usmjeren od vrha prema dolje, koji se temelji na uvjerenju u šefovu moć upravljanja ljudima i stvarima, dok je odlika organizacije koja uči načelo da su svi uključeni i svi mogu i moraju pridonositi u cjelokupnom vođenju organizacije¹². Međutim, transformacijske promjene u ustanovama odgoja i obrazovanja podrazumijevaju lidera ustanove koji mora znati kako je promjena u njegovu vođenju ključ za dublje promjene u odgojno-obrazovnoj praksi¹⁵. Kako bi se osvijestili stavovi o stilu vođenja ustanova i razumjelo funkcioniranje ustanova u cijelosti, ispitali smo stavove odgojitelja o stilu upravljanja, a koje su ispitanici/ce izražavali na ljestvici od 1 do 5 (1-u potpunosti se ne slažem, 2-ne slažem se, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4-slažem se, 5- u potpunosti se slažem) (tabela 1).

Tabela 1. Stavovi odgojitelja/ica o stilu vođenja unutar ustanove zaposlenja

Table 1. Preschool teacher's attitude about leadership in employer organization

Stavovi	u potpunosti se ne slažem		ne slažem se		niti se slažem, niti se ne slažem		slažem se		u potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	I	8	5,6	47	33,1	44	31,0	31	21,8	12
II	8	19,7	52	36,6	24	16,9	30	21,1	8	5,6
III	5	3,5	11	7,7	19	13,4	71	50	36	25,4
IV	46	32,4	64	45,1	21	14,8	8	5,6	3	2,1
V	2	1,4	29	20,4	41	28,9	51	35,9	19	13,4
VI	19	13,4	55	38,7	38	26,8	27	19,0	3	2,1
VII	12	8,5	34	23,9	38	26,8	47	33,1	11	7,7
UKUPNO:	142	100	142	100	142	100	142	100	142	100

Legenda:

I-U mojem vrtiću ravnatelj ima moć jer posjeduje potrebne kompetencije i mi se dragovoljno prepuštamo njegovom vođenju

II-Ravnatelj samostalno, bez konzultacije s djelatnicima, donosi sve važne odluke

III-Odgojitelji imaju mogućnost dogovora s ravnateljem oko uvođenja promjena u odgojnu praksu

IV-Moj ravnatelj se ne opterećuje s pitanjima unapređivanja struke, uvođenjem inovacija, obrazovanjem djelatnika i sl.

V-Naš vrtić ima viziju razvoja u čijoj smo izgradnji svi sudjelovali

VI-Moja kolegica i ja imamo jasnu viziju razvoja naše grupe, ali ona nije u skladu s vizijom vrtića

VII-Kako bismo izgradili zajedničku viziju razvoja vrtića, potrebna nam je stručna pomoć (izvan vrtića)

S tvrdnjom kako ravnatelj ima moć iz razloga posjedovanja potrebnih kompetencija (znanje, vještine) i stoga se odgojitelji dragovoljno prepuštaju njegovom vođenju, ne slaže se 33,1% ispitanika/ica, a slaže se 21,8%; 31,8% se niti slaže niti ne slaže. U potpunosti s tom tvrdnjom slaže se 8,5% odgojitelja, a 5,6% uopće ne slaže. Moguće je zaključiti da je ipak nešto veći postotak ispitanika (38,7%) koji ne pristaju na dragovoljno prepuštanje ravnateljjevoj moći i vodstvu. Za organizaciju koja uči važno je da su svi istodobno i učitelji i učenici, usmjereni na proizvodnju znanja i distribuciju moći te da je to obveza svih, a ne samo onih na vodećim pozicijama. Što je veća turbulentnost okruženja, veći je zahtjev za decentralizacijom autoriteta. Stoga, važno je da je organizacija „horizontalna“ s malim brojem hijerarhijskih razina, s propusnim internim granicama s niskim stupnjem formalizacije i specijalizacije radnog mjesta. Tako se 26,7% odgojitelja slaže ili u potpunosti slaže da ravnatelj samostalno, bez konzultacije s djelatnicima, donosi sve važne odluke; dok ih se 56,3% ne slaže ili u potpunosti ne slaže s tom tvrdnjom. Većina odgojitelja smatra kako ravnatelji imaju interes za mišljenja svojih zaposlenika i konzultiraju se s njima prije donošenja važnih odluka. Na taj način svi pripadnici organizacije ravnopravno sudjeluju u izgradnji vlastite vizije i vrijednosti vlastite organizacije. Za transformaciju prema organizaciji koja uči neophodan je ravnatelj koji potiče izgradnju zajedničke vizije, koji inicira promjene i kao ključno, motivira svoje zaposlenike prema neprestanom učenju i

usavršavanju. U skladu s tim načelom djeluju i ravnatelji dječjih vrtića na području grada Splita; jer čak 75,4% ispitanika/ica se slaže ili u potpunosti slaže kako odgojitelji imaju mogućnost dogovora s ravnateljem oko uvođenja promjena u odgojnu praksu, te 77,5% smatra kako se ravnatelji bave pitanjima u svezi unapređivanja struke, uvođenja inovacija, obrazovanja djelatnika i sl. Ravnatelji moraju biti dizajneri i učitelji. Trebaju graditi zajedničku viziju, oblikovati horizontalnu organizacijsku strukturu, inicirati promjene i smanjivati otpor promjenama motivacijom i edukacijom². Da su sudjelovali u izgradnji vizije dječjeg vrtića u kojem su zaposleni uopće se ne slaže 1,4%, ne slaže se 20,4%, niti se slažen niti se ne slaže 28,9%, slaže se 35,9%, a u potpunosti se slaže 13,4% odgojitelja. Prema Ljubetić osobna i zajednička vizija, uz angažirani rad svakog pojedinca u zajednici, osnovna su pokretačka snaga koja dječji vrtić vodi prema zajednici koja uči. Vrtići s područja grada Splita još uvijek njeguju hijerarhiju položaja, ali u pojedinim aspektima te granice su se počele polako brisati. Dječji vrtić kao organizacija koja uči morao bi funkcionirati na način da ravnatelji distribuiraju moć, opunomoćuju zaposlenike, potkrjepljuju njihovu unutarnju motivaciju, pribavljaju relevantne informacije nužne za djelovanje i razvoj ustanove, te pomažu u vrjednovanju postignuća. Uloga ravnatelja kao začetnika kulture kolegijalnosti i dijaloga vrlo je važna posebice, u aspektu izgrađivanja zajedničke vizije razvoja organizacije. Kako bi izgradili zajedničku viziju razvoja vrtića, pojedinci u organizaciji trebali bi biti usmjereni na vlastite resurse i zamisli, jer je nemoguće očekivati apliciranje vizije razvoja neke druge ustanove na konkretan vrtićki kontekst. Međutim, organizacije koje nisu vješte ili nemaju tradiciju dijaloga i usuglašavanja stavova oko zajedničke vizije razvoja mogu zatražiti stručnu pomoć izvan ustanove (najčešće od organizacije ili pojedinca koja imaju ulogu „refleksivnog prijatelja“)¹². Na tvrdnju, „Kako bismo izgradili zajedničku viziju razvoja vrtića, potrebna nam je stručna pomoć (izvan vrtića)“, dobivena je sljedeća distribucija odgovora: 8,5% ispitanika se uopće ne slaže, 23,9% se ne slaže, a 26,8% niti se slaže niti se ne slaže s potrebom stručne pomoći izvan dječjeg vrtića pri oblikovanju zajedničke vizije razvoja vrtića. S navedenom tvrdnjom slaže se 33,1%, te se u potpunosti slaže 7,7% ispitanika. Vidljivo je kako se s relativno malom razlikom odgovori distribuiraju između onih koji se slažu i onih koji se ne slažu. Za izgradnju zajedničke vizije neophodno je razumijevanje svih članova zajednice i njihovo dijeljenje pozitivnih stavova o zajedničkoj viziji kako bi ona postala stvarnost. Uz pomoć nje zaposlenici će raditi jer to žele, a ne zato što moraju. No, čini se kako veliki dio ustanova još nije u mogućnosti u stručnom dijalogu odgojitelja i ravnatelja izgraditi zajedničku viziju, pa im je u ovom transformacijskom razdoblju potrebna stručna pomoć i izvan same organizacije. Kada je riječ o analizi organizacijske kulture kao drugog značajnog čimbenika organizacije koja uči, njezine najvažnije funkcije pronalaze se unutar poticanja uspostave skladnih međuljudskih odnosa i timskog rada, omogućavanja zaposlenicima identificiranja s organizacijom, poticanje kreativnosti i inventivnosti, stvaranje pozitivnog imidža poduzeća u očima zaposlenih i potrošača, te mogućnost ujednačavanja ciljeva poduzeća i zaposlenih¹⁸. Definiranje

kulture odgojno-obrazovne ustanove utemeljuje se u Geetzovoj definiciji kulture - kultura odgojno-obrazovne ustanove uključuje dublje obrasce vrijednosti, uvjerenja i tradicije koje su oblikovane tijekom povijesti¹⁹. Heckman naglašava kako je školska kultura izraz zajedničkih uvjerenja odgojitelja, djece i ravnatelja - sustav vjerovanja koji učvršćuje uzroke djelovanja karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove¹⁹. Kvaliteta institucije ima pozadinu u neosvijještenim mentalnim modelima odgojitelja, ravnatelja i stručnog tima, t.j. u pedagoškoj kulturi ustanove. O njoj ovisi način na koji se u ustanovi s djecom živi i radi, kakvi su međusobni odnosi razvijaju, koje aktivnosti, kada i koliko dugo se odvijaju, kako i koliko se uređuje i namjenjuje prostor, materijali, igračke i sredstva²⁰. Boyol o kulturi odgojno-obrazovne ustanove raspravlja kao o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavova, vrijednosti i uvjerenja osoba u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturnih normi ustanove i odnosa između osoba u ustanovi²¹. Kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu se dogoditi promjenom ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što Stoll i Fink nazivaju promjenom kulture ustanove²². Kultura ustanove prenosi se novim članovima organizacije, pa mijenjanje kulture organizacije, tj. kulture odgojno-obrazovne ustanove, znači mijenjanje osnovnih stajališta koja su članovi razvili tijekom godina. Ključnu ulogu u utjecaju na organizacijsku kulturu ima uprava, odnosno, vodstvo organizacije. Voditelji moraju imati jaku volju, želju i sposobnosti utvrđivanja kulturnih temelja u organizaciji te operativno provesti potrebne akcije. Za izgradnju jake organizacijske kulture voditelji moraju biti dosljedni i jasno demonstrirati i poštivati vrijednosti koje žele provesti, odnosno moraju biti autentični. Stavove o pitanjima vezanim uz vrtičku kulturu ispitanici su izražavali na ljestvici od 1 do 5 (1-u potpunosti se ne slažem, 2-ne slažem se, 3- niti se slažem, niti se ne slažem, 4-slažem se, 5- u potpunosti se slažem) (tabela 2).

Tabela 2. Stavovi odgojitelja/ica o kulturi unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja
Table 2. Preschool teacher's attitude about culture within the institution of early and preschool education

Stavovi o kulturi	u potpunosti se ne slažem		ne slažem se		niti se slažem, niti se ne slažem		slažem se		u potpunosti se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	I	20	14,1	77	54,2	28	19,7	11	7,7	6
II	4	2,8	4	2,8	5	3,5	57	4,1	72	50,7
III	4	2,8	2	1,4	4	2,8	65	45,8	67	47,2
IV	4	2,8	2	1,4	7	4,2	80	56,3	49	34,5
V	6	4,2	19	13,4	42	29,6	52	36,6	23	16,2
VI	4	2,8	6	4,2	14	9,9	73	51,4	45	31,7
VII	4	2,8	2	1,4	3	2,1	73	51,4	60	42,3
UKUPNO:	142	100	142	100	142	100	142	100	142	100

Legenda:

I- U mom vrtiću evidentan je nerazmjer između poželjne i stvarne kulture ustanove

- II- I djeca i roditelji primjećuju ugodno ozračje u našem vrtiću i to nam često kažu
- III- Kvalitetni odnosi osoblja i roditelja znatno pridonose kvaliteti kulture ustanove
- IV- Osoblje mog vrtića svjesno i uporno radi na podizanju razine kvalitete kulture ustanove
- V- Stručni suradnici daju kvalitetnu podršku odgojiteljima, djeci i njihovim roditeljima
- VI- Vrtićka kultura rezultat je filozofije, vrijednosti i djelovanja osoblja
- VII- Trudim se svakodnevno pridonositi razvoju kulture moje ustanove

Sve organizacije u sklopu makrokulturnih uvjeta razvijaju svoju specifičnu kulturu, motrišta organizacijskog života i stil ponašanja, pa na taj način raspravljamo i o kulturi odgojno-obrazovnih ustanova. Pri tom, postoji distinkcija na poželjnu i stvarnu kulturu ustanove. Rezultati su pokazali kako se 68,3% ispitanika ne slaže ili u potpunosti ne slaže o postojanju nerazmjera između te dvije dimenzije kulture ustanove (poželjne i stvarne), te ih se samo 7,7% slaže da je nerazmjer evidentan, a 4,2% se u potpunosti slaže. S tvrdnjom kako djeca i roditelji primjećuju ugodno ozračje u vrtiću i to često kažu, slaže se 40,1% ispitanika/ica, a 50,7% u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Jedan od oblika koji pridonosi kvaliteti kulture ustanove jesu kvalitetni odnosi osoblja i roditelja, te se s tom se tvrdnjom slaže 45,8%, a u potpunosti se slaže 47,2% ispitanika u našem istraživanju. Kultura učeće organizacije sadrži vrijednosti promjena, rizika, tolerancije neizvjesnosti i grešaka razvoja, fleksibilnosti itd. Sustavno stručno usavršavanje temeljna je sastavnica prilikom poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Pritom je određeno težište na produblivanju stručnih znanja i na novim sadržajima, metodama i tehnologiji odgoja, odnosno, na poznavanju i razumijevanju znanstvenih i stručnih osnova, te praktične primjene i osposobljenost za praktičnu primjenu metodičkih, pedagoških i psiholoških znanja²³. Predškolske ustanove s područja grada Splita također se razvijaju u tom smjeru, što potvrđuje činjenica od 56,3% ispitanika/ice koji se slažu i 34,5% u potpunosti slažu s time da osoblje njihovog vrtića svjesno i uporno radi na podizanju razine kvalitete kulture ustanove. Učitelji/odgojitelji trebali bi osvješćivati potrebu za promjenama te smatrati promjene korisnim i poželjnim. To je ideja koja predstavlja polazište razvoja kulture odgojno-obrazovne ustanove – kulture usmjerene na istraživanje i učenje²⁴. Stručni suradnici pri tom imaju važnu ulogu, oni daju kvalitetnu podršku odgojiteljima, djeci i njihovim roditeljima s čime se slaže 36,6% ispitanika, 16,9% se u potpunosti slaže, 29,6% nema izgrađen stav, te ih se 13,4% ne slaže s tom mišlju. Na tvrdnju o vrtićkoj kulturi kao rezultatu filozofije, vrijednosti i djelovanja osoblja pozitivno odgovara 83,1% ispitanika. Ovaj sustav značenja često utječe na oblikovanje onoga što ljudi misle i kako postupaju. Svaki od ovih čimbenika mogao bi predstavljati prepreku promjeni ili most prema dugotrajnoj primjeni poboljšanja odgojno-obrazovne ustanove. Međuodnos svih čimbenika najsnažnije utječe na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. Pod kulturom ustanove podrazumijevaju se i temeljne promjene u suradničkim odnosima, unutar odnosa između odgojitelja i djece u vrtiću, što je iznimno težak zadatak i zahtijeva velike individualne napore. Većina odgojitelja, njih 51,4% se slaže, a 42,3% se u potpunosti slaže kako se svakodnevno trude pridonositi razvoju kulture ustanove. Konačno, kultura

odgojno-obrazovne ustanove je „živa stvar“¹⁵ i čini se da joj najsnažniji pečat daju međuodnosi odgojitelja i djece u ustanovi te međuodnosi odgojitelja i djece sa zajednicom. Budući da kulturu stvaraju njezini sudionici, promjene su rezultat njihove akcije.

ZAKLJUČCI

Organizacije u suvremenom svijetu moraju se prilagoditi promjenama koje se događaju u njihovoj okolini, pa tako i ustanove ranog i predškolskog odgoja nužno razvijaju i transformiraju svoje koncepte kako bi se približile konceptu organizacije koja uči. U predškolskim ustanovama odgojitelji bi trebali biti fleksibilni i usmjereni prema uvođenju inovacija, te pripremati i odgajati djecu za život u stvarnom svijetu brzih promjena. Naše istraživanje promatra učeću organizaciju u kontekstu suvremenih organizacijskih teorija kao onu kojoj treba težiti i čije dimenzije funkcioniranja treba uvoditi u tradicionalne predškolske odgojno-obrazovne ustanove. Širi empirijski rezultati ukazuju na neprestano podizanje razine ukupnog znanja organizacije preko odgojitelja uključenih u cjeloživotno obrazovanje. Naime, na učenje se ne gleda kao na izdvojenu djelatnost, ono je bitan dio organizacijske kulture, način ponašanja i postojanja organizacije. Smisao stalnog učenja je stvaranje novih načina mišljenja, promjena ponašanja i primjena naučenog u praksi, što je izuzetno važno pri kreiranju i mijenjanju proizvoda i usluga. Dakle, razvoj organizacije koja uči uvjetovano je i time kakav će kadar zapošljivati, odnosno, kolika je razina njihove unutarnje motiviranosti, osviještenosti i spremnosti na ulaganje napora u cjeloživotnom učenju. Ustanova je dužna osigurati uvjete i pružiti priliku osobama željnim novih znanja, iskustava i napretka. Pojedine dimenzije organizacije koja uči postaju sastavni dio funkcioniranja predškolskih ustanova, što je moguće zaključiti iz stavova anketiranih odgojitelja. Timsko učenje tj. proces usklađivanja, razvoja sposobnosti tima prema funkcioniranju kao cjeline koja misli i djeluje na nov sinergijski način, integrirao se u velikoj mjeri u predškolske ustanove u gradu Splitu. Odgojitelji tako iskazuju kako su im važne dimenzije svakodnevnog učenja od kolega/ica koji su im ujedno najveći poticaj u radu, otvorena komunikacija o problemskim situacijama u svom radnom okruženju te kako ne bi mijenjali svoju radnu sredinu. Također, osoblje neprestano radi na podizanju kvalitete ustanove, pri čemu dobivaju veliku podršku stručnih suradnika, ravnatelja i poticaj od roditelja. No, poneke ustanove potvrđuju potrebu za stručnom pomoći pri izgradnji organizacije koja uči. Nadalje, iz ovog istraživanja razvidno je kako se mentalni modeli koji se odnose na način gledanja na svijet, razmišljanje i ponašanje, postupno mijenjaju i prilagođavaju promjenama okoline, ali ne u cijelosti. Primjerice, pojedinci stručne rasprave i povremene konfliktne situacija doživljavaju osobno, a ne kao pokušaj pokretanja promjena na bolje. Također, neki odgojitelji ponašaju se i odgajaju djecu prema svojim usađenim vrijednostima, te se ne zalažu za uvođenje inovacija i promjenu paradigmi, za što objašnjenje vjerojatno leži u zreloj dobi odgojiteljica i njihovu dugogodišnjem radnom iskustvu. Odgojitelji su svjesni potrebe za transformacijom

ustanove u organizaciju koja uči, no čekaju iskustva dugih, te neki uopće ne podupiru nove ideje, ali o tome ne govore kako ih se ne bi proglasilo staromodnima. Vrtić koji uči prihvaća promjenu kao priliku za unaprjeđenje, a ne kao prijetnju. Iz istraživanja je vidljivo kako se promjene u predškolskim ustanovama u gradu Splitu ne provode cjelovito, već selektivno i segmentirano. Zajednička vizija koja govori o tome koji su ciljevi i temeljne vrijednosti ustanove, a koja je rezultat spoja stavova zaposlenih i stila upravljanja, jedan je od ključnih preduvjeta razvoja organizacije koja uči. Ravnatelji odluke donose prethodno se konzultirajući s odgojiteljima, stoga je vrtićka kultura rezultat filozofije, vrijednosti i djelovanja svog osoblja u ustanovi. Također, odgojitelji se slažu kako je njihova osobna vizija u skladu s vizijom vrtića, iako neki od njih nisu sudjelovali u izgradnji zajedničke vizije. Dakle, unutar istraživanih ustanova vrijede fleksibilna pravila i ponašanja življenja koja nisu nametnuta, već su rezultat konsenzusa. Moguće je zaključiti kako mnogobrojni uvjeti mogu poticati ili sprječavati profesionalni razvoj, odnosno, osobno usavršavanje osoba unutar obrazovnih institucija. Osobama koje analiziraju vlastitu praksu, otvaraju se novi pogledi, načini razmišljanja a odatle i potreba za uvođenjem inovacija. Očigledno i sama organizacija tako uči upravo posredstvom svojih članova. Dakle, vidljivo je kako su pojedine dimenzije organizacije koja uči postale sastavni dio funkcioniranja predškolskih ustanova, ali kao što je već spomenuto, izgradnja organizacije koja uči jest kontinuirani i dugotrajni proces, a ne jednokratni događaj. Neke od ovih konstatacija mogu potaknuti buduća opsežnija istraživanja koja se odnose na organizacije koje se nalaze u tranziciji prema organizaciji koja uči. Nadamo se da će ovaj rad i daljnje bavljenje sličnim temama pridonijeti bogaćenju sociološke discipline koja se bavi predškolskim obrazovanjem kao i poticanju interdisciplinarnosti sociološke i pedagoške misli.

LITERATURA

1. Rupčić N. Poduzeće koje uči- formula za 21. stoljeće. *Ekonomski pregled* 2002; 53 (9-10): 903-920.
2. Senge PM. *Peta disciplina - principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga, 2003.
3. Čepić R. Izazovi i otvorena pitanja koncepta organizacije koja uči. *Pedagogija* 2009; 2 (2): 136-142.
4. Hulenčić D. *Neprekidno poboljšanje i organizacija koja uči*. Zagreb: HAC, 2005.
5. Dulčić Ž. *Organizacija poduzeća*. (2005). <http://www.efst.hr/nastava/90/predavanja/org2.ppt>; preuzeto: 1.9.2010
6. Lipovac M. *Predškolski odgoj u Hrvatskoj*. Zagreb: Narodne novine, 1985.
7. Lesourne J. *Obrazovanje i društvo: izazovi 2000. godine*. Zagreb: Educa, 1993.
8. Previšić V. *Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura*. *Pedagogijska istraživanja* 2005; 2 (2): 165-173.
9. Hall G. et al. *Effects of three principal styles on school improvement*. *Educational leadership* 1984; 41 (5): 22-29.
10. Miljak A, Vujičić L. *Vrtić u skladu s dječjom prirodom – dječja kuća*. Rovinj: Dječji vrtić Neven, 2002.
11. Miljak A. *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada, 2009.
12. Ljubetić M. *Vrtić po mjeri djeteta - priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine, 2009.
13. Bezinović P. *Samovrednovanje u funkciji unapređivanja kvalitete škola* (2003). <http://www.idi.hr/vrednovanje/razno/pdfs/lovran%202003.pdf>; preuzeto: 03.04.2010
14. Srića V. *Biblija modernog vođe*. Zagreb: Educa, 2004.
15. Fullan M. *The moral imperative of school leadership*. London: Sage Publication, 2003.
16. Wittorski R. *De la fabrication des competences*. *Education permanente* 1998; 1(135): 57-71.
17. Previšić V. *Kurikulum teorije, metodologija, sadržaj i struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 2007.

18. Žugaj et al. Organizacijska kultura. Varaždin : TIVA : Fakultet organizacije i informatike, 2004.
19. Vrcelj S. Školska kultura – faktor kvalitete. U: M. Kramar, i M. Duh, (ur.). Didaktični in metodični vidiki prenovne in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta. Maribor: Pedagoški fakultet, 2003: 87-95.
20. Petrović-Sočo B. Mijenjanje konteksta i odgojne prakse dječjih vrtića : akcijsko istraživanje s elementima etnografskog pristupa. Zagreb: Mali profesor, 2009.
21. Boyol V. School context: bridge or barrier to change? (1992)
<http://www.sedl.org/change/school/culture.html>; preuzeto: 01.09.2010
22. Stoll L, Fink D. Mijenjajmo naše škole, Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Educa, 2000.
23. Vidulin-Orbanić S. "Društvo koje uči": Povijesno-društveni aspekti obrazovanja. Metodčki obzori 2007; (2): 57-71.
24. Vujičić L. Mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove- temelj kvalitetnih promjena u predškolskom odgoju. Neobjavljena doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet, 2007.

PRAVO DJETETA NA SUDJELOVANJE U PROCESU SURADNJE OBITELJI I ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

THE RIGHT OF THE CHILD TO PARTICIPATE IN THE PROCESS OF THE COOPERATION BETWEEN FAMILY AND EDUCATIONAL INSTITUTION

Ana MARKOVINOVIĆ, Dubravka MALEŠ
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove od iznimne je važnosti za dijete koje svakodnevno provodi značajan dio svojega vremena u obje sredine. Znanstvena razmatranja suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove uglavnom su usredotočena na pitanja koja uključuju roditelje i profesionalne djelatnike, dok je pitanje uloge djeteta u tom procesu potpuno zanemareno. Takva je situacija u neskladu s *Konvencijom o pravima djeteta* prema kojoj je dijete subjekt s pravima. Prava djeteta na sudjelovanje podrazumijevaju priznavanje prava na iznošenje osobnog mišljenja, pravo da to mišljenje bude saslušano i da se uzme u obzir te pravo djeteta da sudjeluje u donošenju odluka o svim pitanjima koja ga se tiču kadgod je to moguće. Kako suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove ima za cilj dobrobit djeteta, to se nameće kao obveza uključivanje djeteta kao subjekta s pravima u isti taj proces suradnje. U radu se daje pregled teorijskih promišljanja dječje participacije u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, od kritičkog promišljanja samog pojma iz perspektive djeteta i njegovih participativnih prava, pa do mogućih uloga djeteta u tom procesu, a u cilju unapređenja kvalitete života djeteta u i izvan obitelji.

Ključne riječi: suradnja obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, prava djeteta, pravo na sudjelovanje

ABSTRACT

The cooperation between family and educational institution is extremely important for the reason that children spend a significant amount of their time in both environments. Scientific research on the cooperation between family and educational institution has mainly focused on issues involving parents and professionals, while the question of the role of the child in the process has been completely ignored. This situation is inconsistent with the *Convention on the Rights of the Child* which recognizes the child as a subject with rights. Participation rights assure the child the right to express his or her views freely in all matters affecting the child, the views of the child being given due weight whenever possible, and to participate in decision making on all matters affecting the child. Since the aim of the cooperation between family and educational institution is the welfare of the child, it is reasonable to demand the child's participation in the process. The paper provides an overview of the theoretical considerations of child participation in the process of the

cooperation between family and educational institution, as well as a critical examination of the concept of the cooperation from the perspective of the child and his or her participation rights, and examines the possible roles of the child in the process, with the purpose of improving the quality of life of children in and outside the family.

Key words: cooperation between family and educational institution, rights of the child, participation rights

UVOD

Većina djece u suvremenom svijetu svakodnevno značajan dio vremena, osim u obitelji, provodi i u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kako je usklađenost različitih odgojnih čimbenika ključna za dječje uspješno odrastanje i cjelokupni razvoj, posljednjih pedesetak godina intenzivno se razmatraju pitanja odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove: svrha toga odnosa, mogući oblici suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove te doprinos tog odnosa dječjem razvoju i obrazovnom uspjehu. Glavna svrha suradničkog odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove dobiti je djeteta, odnosno učenika.³ Dijete je središte toga odnosa. Ono je član obaju društvenih konteksta i kao takav predstavlja poveznicu između odraslih aktera tih dvaju sredina. Istodobno je opravdano prihvatiti dijete kao subjekta koji može utjecati na uspješnost suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, a ne kao na pasivnog promatrača ili objekta odgojno-obrazovnog djelovanja odraslih. Ovakvo shvaćanje uloge djeteta ima uporište u *Konvenciji o pravima djeteta*², u kojoj se dijete određuje kao subjekt s pravima. Status subjekta s pravima osobito potvrđuju prava djeteta na sudjelovanje, koja djetetu jamče slobodu izražavanja stavova o svim pitanjima koja ga se tiču i na bilo koji način utječu na njegov život te uvažavanje istih u skladu s dobi i zrelošću. Iz toga proizlazi da prava djeteta na sudjelovanje redefinišu ulogu učenika u odgojno-obrazovnom procesu općenito³, pa i u situacijama suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove.

PRAVA DJETETA NA SUDJELOVANJE

Prava sudjelovanja u *Konvenciji o pravima djeteta*

Prava djeteta na sudjelovanje pravno su regulirana *Konvencijom o pravima djeteta*. Jedno od četiriju načela *Konvencije* (pored načela nediskriminacije, načela prava na život i razvoj i načela najboljeg interesa djeteta) jest i načelo sudjelovanja. Upravo to načelo treba biti smjerokaz odnošenja odraslih osoba prema djeci tijekom njihovoga odrastanja. Prava djeteta na sudjelovanje eksplicitno se izriču u nekoliko članaka *Konvencije*, dok se ponegdje ona implicitno podrazumijevaju⁴. U članku 12. ističe se da dijete ima pravo na slobodno izražavanje svojih stavova o

¹ U radu će se pojam *učenik*, ali i ostale imenice ili zamjenice muškoga roda, radi jednostavnosti izričaja, a pod pretpostavkom ravnopravnosti spolova, koristiti na način da obuhvaćaju osobe oba spola, osim ako to nije drugačije naglašeno

svim pitanjima koja se na njega odnose i na bilo koji način utječu na njegov život te uvažavanje istih u skladu s dobi i zrelošću djeteta. Osim članka 12., postoje i drugi članci u kojima se ističu prava djeteta na sudjelovanje. U nekim se dijelovima *Konvencije* participativni zahtjevi mogu naslutiti, iako nisu jasno izraženi. Participacija se implicira već u preambuli *Konvencije o pravima djeteta*, u kojoj se izriče da dijete treba biti u potpunosti pripremljeno za samostalan život u društvu. U tom se smislu u članku 5. navodi da bi odrastanje trebalo biti proces postupnoga ovlašćivanja i preuzimanja odgovornosti za vlastito djelovanje i odlučivanje. S obzirom da je *Konvencija o pravima djeteta* pravni dokument, ona prvenstveno predstavlja politički zahtjev za poštivanjem aktivnog sudjelovanje djeteta u svim procesima njegovoga odrastanja. No, način na koji su odrastanje i razvoj shvaćeni u *Konvenciji* nije samo pravna odredba nego on svoje utemeljenje ima i u nekim psihologijskim teorijama razvoja u kontekstu.

Prava djeteta na sudjelovanje i razvojne teorije

Što sve znači djetetovo sudjelovanje za njegov cjelokupni razvoj govori se u Bronfenbrenner-ovoj teoriji ekoloških sustava i sociokulturnom pristupu dječjem razvoju Lava Vigotskog⁵. Oba pristupa ističu važnost djelovanja društveno-kulturnoga konteksta u kojemu se odvijaju djetetov razvoj i odrastanje. Teorija ekoloških sustava utemeljena je na pretpostavci da dijete i okolina neprekidno utječu jedno na drugo na dvosmjernan ili transakcijski način⁵. Pritom se učenje i razvoj olakšavaju stupanjem djeteta u sve složenije interakcije s odraslom osobom kojoj je dijete emocionalno privrženo, i to na način da raspodjela moći polagano preteže ka djetetu⁵. Ovu teoriju logički nadopunjuje sociokulturni pristup koji, osim što naglašava kulturni kontekst kao odrednicu razvoja pojedinca, spoznajni razvoj promatra kao rezultat dijalektičkog procesa po kojemu dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim, najčešće s roditeljem ili odgajateljem, odnosno učiteljem. Na početku odrasla osoba koja je u interakciji s djetetom preuzima najveći dio odgovornosti za vođenje procesa rješavanja problema, ali postupno se ta odgovornost prenosi na dijete⁵. Ovakav se dijalektički odnos djeteta i odrasle osobe preporučuje i u *Konvenciji*, i to formulacijom razvijajućih sposobnosti djeteta (*evolving capacities of the child*)⁶. Prava sudjelovanja našla su svoje utemeljenje i u pedagoškoj teoriji i praksi. Tako se na primjer prema konstruktivističkoj didaktici nastava shvaća kao proces interakcije, odnosno poticanja ili pružanja potpore učenicima. Učenici aktivno sudjeluju u planiranju nastave i njezinih pojedinih faza te u kritičkoj analizi te nastave⁷, a učitelji ih u tome podržavaju, i to po principu *scaffoldinga*, odnosno indirektnog (pomoću pribavljanja odgovarajućih resursa) podupiranja prijelaza na nove razine spoznaje ili više razine razumijevanja⁸. S obzirom da se dijete razvija i uči u svakome trenutku svojega života, ključno je da odrasle osobe potiču i podupiru dječje aktivno sudjelovanje u tom procesu u svim situacijama, pa tako i u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, a to podrazumijeva zadovoljavanje nekoliko osnovnih pretpostavki:

- davanje glasa djetetu, i to: davanje prilike djetetu da izrazi svoje mišljenje o suradnji svojih roditelja i odgajatelja ili učitelja, te davanje prilike djetetu da izrazi svoje mišljenje o vlastitom sudjelovanju u suradnji obitelji i odgojno-obrazovne ustanove,
- slušanje djeteta,
- uvažavanje djetetovog mišljenja kad god je to moguće i kad je u skladu s djetetovim najboljim interesom,
- davanje prilike djetetu da aktivno sudjeluje i daje svoj doprinos u zajedničkim aktivnostima roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika, poput informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja, te
- davanje prilike djetetu da, u skladu sa svojom dobi i zrelošću, odlučuje zajedno s odraslima o pitanjima koja ga se tiču.

S obzirom da je dijete u središtu interesa suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, no da jednako tako najčešće nema pravo glasa u tom procesu (što je posljedica stava odraslih prema djeci), potrebno je razmotriti što se dosad činilo po pitanju gore navedenih mogućnosti sudjelovanja djeteta u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove.

DIJETE U SURADNJI OBITELJI I ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Određenje suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove

Prije samog razmatranja dosadašnje uloge djeteta u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove važno je odrediti suradnju, s obzirom da su u različitim pedagojskim tradicijama te različitim društveno-kulturnim kontekstima uočene razlike u definiranju pojma i u određenju onih aktivnosti koje ona obuhvaća. Tako se u anglosaksonskom govornom području najčešće govori o uključivanju roditelja ili radu s roditeljima, dok je za njemačku pedagojsku misao karakterističan pojam roditeljske participacije³. Za potrebe ovoga rada koristit će se određenje suradnje kao procesa međusobnog informiranja, savjetovanja, učenja, dogovaranja i druženja roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika, s tendencijom razvijanja partnerskih odnosa temeljenih na jednakosti, obostranoj aktivnosti, odgovornosti i uzajamnom poštovanju³. Jednako tako, pojavni oblici suradnje u praksi raznovrsni su te su i sami određeni tradicijom odnosa obitelji i ustanove u nekom društvu. U Republici Hrvatskoj se najčešće radi o roditeljskim sastancima, informacijama za roditelje, neformalnim razgovorima s roditeljima, vrtičkim ili školskim priredbama u kojima roditelji sudjeluju uglavnom kao gledatelji, s time da intenzitet roditeljskog sudjelovanja opada kako djeca rastu i prelaze u više obrazovne stupnjeve. Tako je međusobno informiranje, savjetovanje, učenje i dogovaranje između roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika bogatije u ustanovama ranoga odgoja, dok je u osnovnoj, a osobito u srednjoj školi, suradnja uglavnom svedena na roditeljske sastanke i formalne ili neformalne razgovore s roditeljima, i to najčešće u cilju informiranja roditelja o školskom uspjehu njihovoga djeteta ili o postojanju nekog problema u ponašanju ili odnosu s učiteljima. Osim ovih vidova suradnje, u zemljama anglosaksonskog govornog

područja roditelji se uključuju i kao volonteri u nastavi ili pripremi različitih događanja u ustanovi, zatim u organizaciji sajмова, izleta, sportskih natjecanja i sličnih druženja u vrtiću ili školi, a komunikacija između roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika odvija se i telefonski, posjetima odgojno-obrazovnih djelatnika obiteljskome domu, izvještajima o napredovanju, dnevnicima koje obitelj i ustanova razmjenjuju i sl.⁹. Ono što je zajedničko gotovo svim definicijama suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove jest činjenica da se ne spominje dijete i njegova uloga u procesu. Inicijalni korak u poboljšanju takvoga stanja trebao bi biti kritičko razmatranje samoga pojma suradnje. Naime, kada govori o povijesnom razvitku prakse suradnje roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika te načinima na koje se suradnja definira, Males³ ističe da se već u samim određenjima suradnje ponekad jasno, a ponekad samo neizravno može naslutiti mjesto koje se dodjeljuje roditeljima u tom odnosu. Slijedimo li istu logiku pri razmatranju uloge djeteta u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, očigledno je da većina određenja suradnje ulogu subjekta dodjeljuje isključivo roditeljima i odgojno-obrazovnim djelatnicima. Djeca se gotovo nikada eksplicitno ne navode, osim u kontekstu svrhe suradnje, čime se njihova uloga objektivizira. Isključivanjem djece iz samoga određenja pojma lišava ih se vidljivosti u suradničkom procesu, a posljedično i mogućnosti njihovog aktivnoga doprinosa tom procesu. Nadalje, takvim se određenjima daje do znanja da se suradnja tiče isključivo roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika, dok se djecu povezuje tek s ishodima zajedničkog djelovanja odraslih osoba. Neki su znanstvenici prepoznali ovaj problem pa stoga naglašavaju razliku između suradnje s *roditeljima* i suradnje s *obitelji*, čime nastoje istaknuti uključenost i ostalih članova obitelji, pa tako i djece^{2,10}. U praksi je situacija bitno drugačija. U praksi vrlo često djeca sudjeluju u zajedničkim aktivnostima s roditeljima. Zanimljivo je da u samome povijesnome razvoju suradnje nailazimo na pokrete koji su uključivali i roditelje i djecu. Ti su pokreti uvelike utjecali na shvaćanje važnosti povezivanja obitelji i ustanove. Radi se o kompenzacijskim pokretima i pokretima odgojne zajednice koji su uspostavljeni kako bi se unaprijedila kvaliteta obrazovnog iskustva djece iz depriviranih sredina. Istraživanja kompenzacijskih programa pokazala su da su najbolje i najtrajnije rezultate postigli oni programi koji su uključivali i djecu i roditelje, dok su se zagovornici pokreta odgojne zajednice zalagali za zbližavanje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove kroz proces učenja (a ne pukog dijeljenja informacija) u kojemu su se kao sudionici javljali djeca, roditelji i odgajatelji, odnosno učitelji³. Iako je sudjelovanje djece u svakom obliku suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove poželjno, u ovom se radu naglasak stavlja na specifični aspekt sudjelovanja djece u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, a odnosi se na one situacije kada se djetetu daje mogućnost da iznosi svoje mišljenje, da to mišljenje bude saslušano i da svojim mišljenjem sudjeluje u rješavanju određenih situacija.

Dječje mišljenje o roditeljskom sudjelovanju u radu škole

Istraživanja dječjeg mišljenja o roditeljskom sudjelovanju u radu škole rijetka su, no ipak se o tome puno više govori nego o mogućnostima aktivnog sudjelovanja djece u suradničkom procesu. Tako su Deslandes i Cloutier¹¹ utvrdili da adolescenti podržavaju suradnju svojih roditelja i učitelja, ali oblike suradnje koji uključuju fizičko prisustvo roditelja u školi nerado prihvaćaju. Utvrđene su značajne razlike u stavovima ispitanika različitoga spola, pri čemu su više podrške suradnji roditelja i učitelja davale adolescentice. Autori su ovu razliku pripisali rodno uvjetovanoj socijalizaciji, odnosno činjenici da su djevojčice općenito podložnije društvenom pritisku, odnosno prihvaćanju preporučenog obrasca ponašanja. Bilo bi zanimljivo ispitati razlike u stavovima djece i mladih prema suradnji roditelja i učitelja s obzirom na dob. Za pretpostaviti je da starija djeca imaju manje razumijevanja za roditeljsko uključivanje u rad škole, s obzirom da djeca s godinama, a osobito u razdoblju puberteta i adolescencije osjećaju potrebu odvojiti se od roditelja te se intenzivno družiti s vršnjacima. U tom su smislu adolescenti u navedenom istraživanju fizičku prisutnost svojih roditelja u školi mogli percipirati kao zadiranje u njihov osobni prostor kojega radije dijele s vršnjacima, a u kojemu roditelji predstavljaju smetnju, pa čak i izvor neugode. S druge strane, Barges i Logesa¹² zanimalo je u kojoj se mjeri percepcije učenika, učitelja i roditelja o roditeljskom uključivanju podudaraju, s obzirom da su istraživanja pokazala da je intrinzična motivacija svih koji su uključeni u proces suradnje ključna za uspješnost samoga procesa¹³. Rezultati istraživanja pokazali su da postoje razlike u percepcijama roditelja, učitelja i djece ovisno na koji se dio djetetova rada i života u školi odnosi roditeljsko sudjelovanje. Tako su svi bili suglasni oko suradnje obitelji i škole vezano za djetetov školski uspjeh, no pokazalo se da učenici, za razliku od roditelja i učitelja, ne podržavaju sudjelovanje svojih roditelja u situacijama koje se odnose na školsku disciplinu i izvannastavne aktivnosti. Istraživanja stavova djece o vlastitom sudjelovanju u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove također su vrlo rijetka, no postoje mnoga istraživanja kojima se željelo utvrditi žele li djeca općenito sudjelovati u svojem neposrednom okruženju i na koji način vrednuju prava sudjelovanja. Istraživanje koje je obuhvatilo preko osamsto novozelandskih učenika srednjih škola¹⁵ pokazalo je da čak svaka dva od tri učenika smatraju da su prava sudjelovanja najvažnija skupina prava, osobito u školama, dok devedeset šest posto učenika vjeruje da djeca i mladi moraju imati prilike izraziti svoje mišljenje o situacijama koje ih se tiču. Do gotovo istih rezultata došlo se i istraživanjem dječje percepcije građanstva¹⁴, u kojemu je gotovo polovica ispitanika u svim dobnim skupinama (od osam do petnaest godina) zaključila su da su prava sudjelovanja izrazito važna u procesu odgoja i obrazovanja. Nadalje, Tapp¹⁵ je istraživanjem pokazala da novozelandska djeca žele sudjelovati u odlučivanju o njima značajnim situacijama u svojim obiteljima i školi, a Taylor, Smith i Nairn¹⁵ da novozelandski tinejdžeri znatno bolje vrednuju prava sudjelovanja nego razvojna i zaštitna prava. Iako se ova istraživanja ne odnose na sudjelovanje učenika u suradnji obitelji i škole, za

pretpostaviti je da bi učenici to rado prihvatili jer suradnja uključuje razgovor, dogovaranje i odlučivanje o situacijama koje ih se tiču.

Dječje sudjelovanje u suradnji obitelji i škole

Iako je malo istraživanja o dječjem sudjelovanju u suradnji obitelji i škole, ona koja postoje najčešće obuhvaćaju roditeljske sastanke^{2,16,9,17}. Tako Hornby⁹ preporučuje sudjelovanje djece u roditeljskim sastancima, no odluku o njihovom sudjelovanju prepušta isključivo odraslima, jednako kao i Olsen i Fuller¹⁷ koji prisustvovanje djece roditeljskim sastancima tek uzgred spominju kao jednu od opcija o čijem provođenju ne odlučuju djeca, već odrasli, ovisno o dobi djeteta i cilju koji se djetetovim prisustvovanjem želi postići. S druge strane, Minke i Anderson² su istraživanjem pokazali da je čak osamdeset posto roditelja sudjelovanje djece procijenilo inovacijom koja im se najviše sviđela tijekom tri godine akcijskog istraživanja u jednoj školi. Naime, oni su razvili poseban model roditeljskih sastanaka u kojemu je djeci dodijeljena središnja uloga: njihovo se mišljenje tražilo i uvažavalo, sudjelovali su kao voditelji roditeljskih sastanaka i zajedno s odraslima odlučivali o načinima rješavanja problema. Većina je roditelja također procijenila da su djeca sudjelovanjem stekla nove vještine, poput komunikacijskih vještina, ali i razvila pojačanu odgovornost za svoje ponašanje i školske obveze. Nadalje, roditelji su procijenili da je sudjelovanje djece doprinijelo većem povjerenju roditelja u učitelje i obratno te većem uvažavanju roditelja u školi. S druge strane, učitelji su prepoznali da je sudjelovanje učenika potaknulo spontano dijeljenje odgovornosti za rješavanje problema u školi zbog čega su se prestali osjećati usamljenima u problemima i preopterećenima radnim zadacima. Također su procijenili da su učenici samoinicijativno preuzimali aktivnu ulogu u sastancima te da su svim procesima pristupali zrelo i odgovorno. Istraživanja su pokazala da je uloga djece ključna i u odnosima s obiteljima koje su različitoga kulturnoga podrijetla od one dominantne. Naime, u jednoj su srednjoj školi u Sjedinjenim Američkim Državama sami učenici pokrenuli programe podrške obiteljima latinoameričkog podrijetla. Radilo se o programima dvojezičnog obrazovanja i prevođenja za obitelji koje nisu znale engleski, a željele su surađivati sa školom. Iskustva iz ove škole pokazala su da se, u svojim nastojanjima za povezivanjem s obiteljima, škole zaista trebaju usmjeriti na davanje glasa djeci koja najbolje poznaju svoje roditelje i njihove potrebe, ali i nedostatke i jake strane¹⁸. Jedinstveno znanje koje o svojim obiteljima posjeduju, ali i njihova izravna uključenost u školsku sredinu, učenicima omogućuje da postanu mostovi između svojih obitelji i škola. Učenici u tom smislu svojim sudjelovanjem mogu prevladati nedostatke koji proizlaze iz smetnji u komunikacijskom kanalu između obitelji i škole, i to ne samo u situacijama kada postoji jezična barijera između te dvije sredine, nego i u mnogima drugima, poput razlika u svjetonazorima, stilovima života i sl. U našim se krajevima na ovaj način mogu uključiti djeca romskog podrijetla, ili djeca pripadnici nekih drugih etničkih, odnosno kulturnih manjina. Iz svega navedenoga može se zaključiti da je pitanje uloge djeteta u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove uglavnom zanemareno^{1,2}. Takva situacija

iznenađuje s obzirom da je to pitanje od djetetova neposrednoga interesa i da se suradnja uspostavlja radi djetetove dobrobiti. Kako je upravo dobrobit djeteta, odnosno učenika, glavna svrha suradničkog odnosa obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, dijete bi trebalo, kao punopravni član obaju društvenih konteksta, predstavljati poveznicu između odraslih aktera tih dvaju društvenih sredina^{1,2}. U tom je smislu potrebno istražiti na koji način djeca mogu sudjelovati i u drugim oblicima suradnje obitelji i škole, no autorice ovoga rada nisu pronašle znanstvene radove toga karaktera. Činjenica da je relativno malo radova koji se bave mogućnošću učeničkog sudjelovanja u različitim oblicima suradnje roditelja i škole pokazatelj je još uvijek tradicionalnog stava da isključivo odrasli (roditelji i učitelji) trebaju donositi sve odluke, pa i onda kada se radi o onima koji već mogu iznositi svoje mišljenje. Naša je namjera stoga ispitati koji sve uvjeti moraju biti ispunjeni kako bi dječje sudjelovanje bilo smisleno i istinsko.

Pretpostavke za sudjelovanje djeteta u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove

Sudjelovanje djeteta uključuje niz aktivnosti – od traženja djetetova mišljenja do zajedničkog odlučivanja s djetetom. Temeljem ovakvog (stupnjevitog) shvaćanja participacije konstruirani su brojni modeli dječjeg sudjelovanja, od kojih je prvi, a ujedno i najšire prihvaćen, Hartov model ljestvica participacije (*the Ladder of Participation*)¹⁹. Njegov se model sastoji od osam participativnih razina, pri čemu prve tri zapravo i nisu razine stvarne participacije. Te su tri razine *manipulacija*, *dekoracija* i *tokenizam*, a svrha im je ukazati na situacije kada odrasli misle da uvažavaju prava djeteta na sudjelovanje, no ustvari iskorištavaju dječje sudjelovanje za ostvarivanje vlastitih ciljeva. U kontekstu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove prividno sudjelovanje djeteta može se dogoditi kada je dijete fizički prisutno roditeljskom sastanku ili individualnom razgovoru roditelja i odgojno-obrazovnog djelatnika, no nije upućeno u razloge svojega sudjelovanja niti ima priliku iznijeti svoje mišljenje. Ostalih pet stupnjeva Hartove ljestvice situacije su stvarnog uključivanja djeteta, od dobrovoljne odluke o sudjelovanju do posve samostalnog domišljanja ideje, planiranja i provedbe neke aktivnosti te odlučivanja o uključivanju odraslih kao podrške. Temeljem Hartove ljestvice mnogi su autori izrađivali svoje modele dječje participacije nadopunjujući ga ili dodatno pojašnjavajući. Tako je Treseder²² izostavio razine prividne participacije te restrukturirao model kako bi izbjegao hijerarhijsku organizaciju participativnih aktivnosti. Slično Tresederu²⁰, i Shier²¹ je iz svojega modela izostavio prve tri Hartove razine, ali je zadržao hijerarhijsku strukturu modela te je na prvom stupnju zamislio davanje prilika djetetu da iznese svoje mišljenje, a na posljednjem međusobno dijeljenje moći i odgovornosti djece i odraslih u procesima donošenja odluka. S druge strane, Franklin²⁰ je prepoznao vrijednost Hartovih razina prividne participacije te je ispod njih nadodao još dvije razine ne-participacije, i to: *odrasli upravljaju* i *odrasli ljubazno upravljaju*. Nadalje, Treseder²⁰ je razine ili stupnjeve participacije zamijenio oblicima ili formama te je

svoj model umjesto u obliku ljestvica zamislio u obliku kružnice. Time je želio naglasiti jednakovrijednost svih oblika sudjelovanja. Takav je model dječjeg sudjelovanja argumentirao time što različiti kulturni konteksti, različita okruženja, situacije, materijalni uvjeti pa i različite osobnosti djece i odraslih osoba zahtijevaju različite načine sudjelovanja, od najjednostavnijih do najsloženijih. Također je naglasio da nije potrebno inzistirati da se prakticiraju svi oblici sudjelovanja djece, nego da način sudjelovanja treba biti određen individualnim potrebama svakoga pojedinca. Iako su modeli dječje participacije konstruirani prvenstveno s namjerom da budu poticaj i predložak za uključivanje djece u rad na projektima, oni mogu poslužiti i za promišljanje mogućih uloga djeteta u različitim oblicima suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove: od poticanja djeteta da iznese svoje mišljenje, preko slušanja i uvažavanja tog mišljenja, do omogućavanja djetetu da odlučuje o stvarima koje ga se tiču, poput načina ispunjavanja obveza, rješavanja različitih problema ili dogovaranja o poželjnom ponašanju. Modeli participacije nikako ne bi trebali biti kriteriji procjenjivanja postojeće prakse, odnosno kvalitete odnosa djece i odraslih osoba²⁰. Osim toga, razine prividne participacije praktičarima mogu ukazati na razlike između stvarne participacije i manipulacije djecom pod krinkom participativnih prava. Kako su mnoge napredne inovacije u svijetu nastale za odrasle osobe, a tek se potom počele odnositi i na djecu (poput uostalom i govora o ljudskim pravima) tako je i Hart¹⁸ svoj model dječje participacije izradio adaptirajući Arnsteinin²⁰ model građanske participacije odraslih osoba. Slijedeći istu logiku u promišljanju djetetove uloge u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, ali i imajući u vidu da model uključivanja djeteta u taj proces, prema saznanjima autorica, još uvijek ne postoji, korisno bi bilo potrebama djece prilagoditi jedan od postojećih modela rada s roditeljima. Za potrebe ovoga rada iskoristili smo Hornbyev model roditeljskog uključivanja⁹. Taj model donosi novost u pristupu suradnji polazeći sa stajališta da roditelji imaju određene potrebe koje kroz proces suradnje trebaju zadovoljiti, kao i resurse koji su učiteljima potrebni. Tako taj model s jedne strane uzima u obzir roditeljske potrebe poput komunikacije i susreta s odgajateljima ili učiteljima te obrazovanja i potpore roditeljstvu, a s druge strane resurse koje roditelji mogu ponuditi odgojno-obrazovnoj ustanovi (informacije, potporu djeci u učenju kod kuće, pomoć odgajateljima i učiteljima, političku uključenost). Na sličan način mogao bi se izraditi model koji bi, osim roditelja i učitelja, uključivao i aktivno sudjelovanje djece, s time da bi se naglasak stavio na potrebe i doprinos djece u procesu suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove. Potrebe djece u suradničkom procesu proizlazile bi iz njihovih razvojnih potreba (potreba za moći, potreba za mogućnošću utjecanja na svoj život, razvijanje komunikacijskih vještina te vještina dogovaranja, pregovaranja i sl.), a njihov doprinos iz činjenice da dobro poznaju obje sredine, svoje roditelje, odgajatelje i učitelje kao i svoje vlastite potrebe i probleme. Osim toga, djeca procesu suradnje mogu doprinijeti i svojom perspektivom ili drugačijim viđenjem neke situacije, te vlastitim prijedlozima i idejama za napredak.

ZAKLJUČAK

Uvažavanje participativnih prava djeteta obveza je koju je pred odrasle osobe stavila *Konvencija o pravima djeteta*. Osim pravne obveze, i neke teorije dječjeg razvoja naglašavaju razvojnu dobrobit djetetovog aktivnog sudjelovanja u njegovome okružju i u odnosima s odraslim osobama. U tom bi smislu svaka interakcija između djeteta i odrasle osobe, pa tako i ona u suradnji obitelji i odgojno-obrazovne ustanove, trebala biti prožeta poštivanjem djetetovog ljudskog dostojanstva. Takav pristup djetetu podrazumijeva davanje glasa djetetu, slušanje djeteta i uvažavanje njegovoga mišljenja te omogućavanje njegovog aktivnog doprinosa sredinama u kojima se kreće. Koliko će dijete imati slobode i prilika sudjelovati u životu zajednice i zajedno s odraslima odlučivati, uvelike ovisi o odraslim osobama koje okružuju dijete i brinu o njegovoj dobrobiti. Odrasla osoba time ne gubi na važnosti, već uvažavanjem djetetovih prava na sudjelovanje osigurava donošenje boljih odluka. Jednako tako, zahtjev za djetetovim sudjelovanjem ne smije se shvatiti bezuvjetno, što je naglašeno i u *Konvenciji o pravima djeteta*. To znači da postoje područja unutar suradnje obitelji i odgojno-obrazovne ustanove gdje će odrasli samostalno donositi odluke, i gdje neće biti nužno, a ponekad ni poželjno, uključivati dijete. Pritom je ključno da se odrasle osobe u svojem djelovanju vode djetetovim najboljim interesom, a ne površnim i često pogrešnim pretpostavkama o djetetovoj nesposobnosti.

LITERATURA

1. Epstein, J. L. *School, Family and Community Partnership*. Colorado: Westview Press, 2001.
2. Minke, K. M., Anderson, K. J. Restructuring Routine Parent-Teacher Conferences: The Family-School Conference Model. *The Elementary School Journal* 2003; 1 (104): 49-69.
3. Maleš, D. Redefiniranje uloge učenika u svjetlu Konvencije o pravima djeteta. In: H Vrgoč. *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 2003: 209-216.
4. Flekkøy, M. G., Kaufman, N. H. *The Participation Rights of the Child*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd., 1997.
5. Vasta, R., Haith, M. M., Miller, S. A. *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2005.
6. *Convention on the Rights of the Child*, 1989. Retrived April 1, 2011, from <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/crc.pdf>.
7. Klafki, W. Didaktika kao teorija obrazovanja u okviru kritičko-konstruktivne znanosti o odgoju. In: H Gudjons, R Teske, R Winkel. *Didaktičke teorije*. Zagreb: Educa, 1994: 15-33.
8. Slunjski, E. *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću-organizaciji koja uči*, Zagreb: Mali profesor, 2006.
9. Hornby, G. *Improving Parental Involvement*. London, New York: CASSELL, 2000.
10. Souto-Manning, M., Swick, K. J. Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal* 2006; 2 (34): 187-193.
11. Deslandes, R., Cloutier, R. Adolescents' Perception of Parental Involvement in Schooling. *School Psychology International* 2002; 23 (2): 220-233.
12. Barge, K. J., Loges, W. E. Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research* 2003; 31 (2): 140-164.
13. Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., Litwack, S. D. The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research* 2007; 77 (3): 373-410.
14. Smith, A. B. Children and Young People's Participation Rights in Education. *The International Journal of Children's Rights* 2007; 15 (1): 147-164.
15. Smith, A. B. Interpreting and supporting participation rights: contributions from sociocultural theory. *The International Journal of Children's Rights* 2002; 10 (1): 73-88.

16. Bailey, J. M, Guskey, T. R. *Implementing Student-led Conferences*. Thousand Oaks: Corwin Press, Inc., 2001.
17. Olsen, G, Fuller, M. L. *Home-School Relations. Working Successfully with Parents and Families*. Third Edition. Boston: Pearson, 2008.
18. Mitra, D. L. Youth as a Bridge Between Home and School: Comparing Student Voice and Parent Involvement as Strategies for Change. *Education & Urban Society* 2006; 38 (4): 455-480.
19. Hart, R. A. *Children's Participation: from Tokenism to Citizenship*. Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992.
20. Thomas, N. Towards a Theory of Children's Participation. *The International Journal of Children's Rights* 2007; 15 (2): 199-218.
21. Shier, H. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society* 2001; 15 (2): 107-117.

TJELESNO KRETANJE KAO KVALITETA ŽIVOTA KOD UČENIKA PRIMARNOG OBRAZOVANJA

PHYSICAL ACTIVITY AS A QUALITY OF LIFE FOR PRIMARY STUDENTS

Goran LAPAT, Jasenka MARTINČEVIĆ

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Suvremeno doba donijelo je mnoge pogodnosti u naš svakodnevni život, od zadovoljavanja osnovnih zdravstvenih i higijenskih potreba u cilju očuvanja našeg fizičkog i mentalnog zdravlja, pa sve do zadovoljavanja naših obrazovnih i svih drugih kulturnih potreba. Tjelesno kretanje je za djecu osnovna potreba, koju ne mogu ostvariti tijekom boravka u školi, ali nažalost ni u roditeljskom domu koji je prepun raznih ekrana, monitora i zaslona. Tome svakako doprinosi preopterećenost učenika obrazovnim sadržajima i izvannastavnim aktivnostima koje se često odvijaju u večernjim satima i prostorno su udaljena od mjesta stanovanja. Briga za racionalizacijom vremena i strah roditelja od opasnosti prometa i samostalnog kretanja noću, vožnjom djeteta nesvjesno zapostavljaju tjelesno kretanje i stvaraju suprotne efekte – nesigurnost i nesamostalnost djeteta u svakodnevnim životnim situacijama. U ovom radu su prikazani rezultati istraživanja u kojoj mjeri je zadovoljena osnovna potreba tjelesnog kretanja kod učenika primarnog obrazovanja u gradskoj, prigradskoj i ruralnoj sredini. Djeca su velikim dijelom zaključana za svoje pravo na kretanje i svoje pravo na spontanu dječju igru. Sve više sadržaja djeca usvajaju posredno, putem raznih medija, pa se tako bitno smanjuje njihova mogućnost iskustvenog učenja. Današnje se društvo nalazi u sveopćoj racionalizaciji vremena koja se zapravo u svakodnevnom životu pretvorila u jedno univerzalno ubrzanje i postaje imperativ života pod svaku cijenu, pa čak i pod cijenu ljudskog zdravlja.

Ključne riječi: Učenici, kretanje, zdravlje

ABSTRACT

The modern era has brought many benefits to our everyday life, such as meeting the basic health and hygiene needs in order to preserve our physical and mental health, and meeting our educational and all other cultural needs. Physically activity is one of the children's basic needs, which they can not accomplish neither during their stay in school, nor in the parental home that is full of various screens and monitors. The other reason is that students are preoccupied with educational contents and extracurricular activities that often take place in the evening and are away from their place of residence. Caring for the rationalization of time and anxiety of the parents of the dangers of traffic and the independent movement at night, they often unconsciously neglect their physical movements by driving the child, and create the opposite effect - insecurity and dependence of children in everyday situations. This paper presents the result of research to what extent are the basic needs of physical movement of pupils in primary education in urban, suburban and rural environments

satisfied. Children are largely deprived of their right to movement and their right to spontaneous activities and play. Children acquire more and more contents indirectly, through various media, and this reduces their ability of experiential learning. Nowadays the society is preoccupied with the general rationalization of time that has actually turned into a universal acceleration of everyday life and becomes the imperative of life at any cost, even at the cost of human health.

Key words: students, physical activity, health

UVOD

Suvremeno doba donijelo je mnoge pogodnosti u naš svakodnevni život, od zadovoljavanja osnovnih zdravstvenih i higijenskih potreba u cilju očuvanja zdravlja i u konačnici produženja životnog vijeka. Razvoj prirodnih znanosti, u prvom redu medicine, te pridavanje sve veće pozornosti pravilnoj prehrani dali su veliki doprinos kvaliteti života. Sve veći broj ljudi bavi se djelatnostima koja ne iziskuju posebnu tjelesnu aktivnost. „Tehnologija je većinom zamijenila rad ljudskih ruku. No naglasak na rezultatima proizvodnje i na brzini rada radi brzine same često odvaja pojedinca od njegova korijena u konkretnom, taktilnom i kinestetičkom svijetu stvarnog vremena i prostora¹. Na posao se odlazi automobilom, bez obzira na činjenicu da nam je potrebno samo petnaest ili dvadeset minuta pješice. Pod izlikom nedostatka vremena i stalne užurbanosti zanemarili smo tu, često jedinu priliku dnevnog tjelesnog kretanja. Današnje se društvo nalazi u sveopćoj ubrzanosti i opće prihvaćeno stajalište da je vrijeme novac² dovelo nas je do jednog paradoksa, da se u ubrzanom svijetu čovjek sve manje kreće. Kad pomislimo da bismo mogli prošetati do radnog mjesta, ipak zaključimo kako je ipak bolje ta vrijeme za nešto važnije iskoristiti. Današnje društvo je u stanju sveopće racionalizacije vremena koja se zapravo u svakodnevnom životu pretvorila u jednu univerzalnu akceleraciju, koja ne poštuje temeljne karakteristike ljudskog bića i postaje imperativ života pod svaku cijenu, pa čak i pod cijenu ljudskog zdravlja i trošenja ljudskog organizma³. Ovakav generalan stav prema problematici tjelesnog kretanja, a i tjelesnosti kao fenomena općenito, prenosi se na različite načine na kvalitetu obiteljskog i školskog života, te tako utječe na mlade naraštaje. Roditelji su opterećeni svojim dnevnim rasporedom u okviru svojih profesionalnih obveza, pa samo uz veliko umijeće mogu doista odigrati svoju osnovnu ulogu – roditeljsku. Uz sve teškoće financijske prirode, kada su prisiljeni raditi cijeli dan da bi osigurali svojoj obitelji pristojan život, mnogi od njih niti ne razmišljaju i temi zdravog života, pa tako ni o potrebi tjelesnog kretanja. Djeca rade ono što vide. Ako roditelj svaki svoj slobodan trenutak provede uz televiziju ili na slične sjedilačke načine, taj stil provođenja slobodnog vremena prenijeti će i na svoje dijete. Međutim, ako se u obiteljsko druženje uvedu izleti, planinarenja, rad u vrtu ili vinogradu, stanje se može bitno popraviti. Vožnja biciklom je vrlo zanimljiva i korisna aktivnost koja bi se trebala više popularizirati kao prilika ne samo za kretanje, nego i za obiteljsko druženje na svježem zraku. Djeca se vole po ljeti rotati, odnosno klizati za vrijeme zimskih

mjeseci. Jedna od najzdravijih vrsta tjelesnog kretanja svakako je plivanje. Sva bi djeca trebala u što ranijoj dobi naučiti plivati, a o tome bi trebali računa voditi u prvom redu njihovi roditelji, u okviru roditeljskog doma. Ako se to ne bi uspjelo, djeca bi trebala proplivati u organizaciji odgojno obrazovnih ustanova, dječjeg vrtića ili škole. Tjelesno kretanje mogu potaknuti i mali kućanski poslovi u koje treba uključiti sve članove obitelji, dakako, u skladu s njihovim godinama. Ne bi se smjelo događati da neki od njih gledaju televiziju ili igraju računalne igre, a da drugi obavljaju kućanske poslove. U tom dijelu bismo zapostavili ne samo tjelesni, nego i radni zadatak odgoja. Ako se radi o običaju da isključivo djevojčice pomažu, može se poticati rodna diskriminacija, bez obzira koliko se deklarativno zalagali za jednakost među spolovima. Za zajedničko obiteljsko druženje biti će dovoljna šetnja koja može prerasti u jedinstven doživljaj. Šećući, roditelji i djeca mogu razgovarati o mnogim temama. Tako na primjer, mogu razgovarati o ljepoti i svojim doživljajima prirode kroz koju prolaze i kroz to njegovati kod djeteta ekološki odgoj i potaknuti čuvanje ove jedine zemlje⁴. Osim toga, uz neobaveznu, relaksirajuću šetnju roditelji mogu potaknuti razgovore o temama koje se odnose na međuljudske odnose. Sama činjenica da smo odvojili vrijeme upravo za neobavezan boravak s djetetom, bez zvonjave mobilnih telefona ili obavljanja nekih poslova, daje djetetu osjećaj važnosti. Time mu dajemo do znanja da nam je dragocjeno biće koje zavređuje da mu poklonimo svoje vrijeme i svoju pozornost. Roditelji su nažalost u velikom dijelu međusobne komunikacije s djetetom posvećeni samo djelomično. Sve manje se ima vremena za prave, duboke razgovore, a komunikacija se svodi na razmjenjivanje informacija o obvezama koje treba izvršiti, na temelju formalnog pitanja „kako je bilo u školi?“, koje se postavlja bez stvarne namjere i odvajanja potrebnog vremena da se dijete zaista sasluša. Slobodno vrijeme je prostor koji treba ispuniti kvalitetnim sadržajima, a tjelesne aktivnosti ovdje trebaju zauzimati vodeće mjesto. Zajedničko druženje kroz kretanje i igru može nam pomoći da izbjegnemo paradoks suvremenog društva koji pod naletom suvremenih tehnologija i novih medija sve više ima argumenata zaključiti da živimo u društvu socijalno izoliranih pojedinaca⁵. Tjelesno kretanje čovjekova je prirodna potreba i svako njegovo sputavanje predstavlja određen rizik za pravilan razvoj. Čovjek nije statično biće, ne može napredovati bez kretanja koje je naš prvi učitelj o svijetu u kojem živimo, te nam pomaže u učenju o ravnoteži. Kroz promjene položaja tijela upoznajemo svijet oko sebe. Od najranije dobi dijete upoznaje svijet i samog sebe upravo kroz pokret. Djeca su se oduvijek igrala, jer je poznato da je igra osnovna djetetova aktivnost, a većina igara uključuje trčanje, skakanje te razne druge oblike tjelesne aktivnosti. Činjenica koju neprestano treba naglašavati jest ta, da pokret jača i našu duhovnu stranu, što je dobro poznato još iz antičkih vremena, što je jasno izraženo u sintagmi „u zdravom tijelu zdrav duh“. Zbog toga se ne bi smjelo događati da učenici koji dobiju lošu ocjenu iz tzv. obrazovnih nastavnih predmeta budu kažnjeni tako da im se zabrani omiljena sportska aktivnost ili pak da im se uvjetuje odlazak na izlet ispravljanjem loših ocjena. Možda svi roditelji nisu dovoljno upućeni u važnost tjelesnog kretanja, osim iz vrela narodne predaje, ali učiteljima

kao profesionalcima takva se nekompetentnost ne bi se nikako smjela tolerirati. Kad razmišljamo o osjetilima koja trebamo pobuditi i razvijati kod djece, pod time najčešće podrazumijevamo pet poznatih osjetila: vid, sluh, njuh, okus i dodir, pritom zaboravljajući na vestibularni sustav, tj. osjetilo kretanja i ravnoteže, koje nam daje informaciju o položaju našeg tijela, osjećaju za gravitaciju, kretanje, te o mišićnim pokretima, pa zato ima izuzetno značajnu ulogu u sposobnosti da razumijemo i učimo. Učenici su u školskim klupama veliki dio dana, od njih se očekuje da mirno sjede i slušaju, prema predlošku razredno-predmetno-satnog sustava koji datira još od Jana Amosa Komenskog. Takva organizacija odgojno obrazovnog rada zasigurno je prije tristotinjak godina predstavljala veliku inovaciju, ali za današnje uvjete to sigurno nije. Danas djeca odlaze u školu u jutarnjim satima, s preteškim školskim torbama, gdje ostaju do kasnih popodnevni sati, pa postaju razdražljiva, nemirna, nekoncentrirana i na koncu čak i agresivna ili depresivna. Od njih se očekuje da prate nastavu, da budu uključena i usredotočena. Da bi ostala aktivna i da bi mogla pratiti nastavu djeca si pomažu pokretima koje učitelji tumače kao nemir i nepoštivanje njihova autoriteta. Kako bi ostala „budna...moraju se kretati, vrpolti i neprestano vrtjeti glavom...učitelji se frustriraju zbog njihovog stalnog komešanja...“⁶. Tjelesno kretanje je za djecu temeljna potreba, koju ne mogu uvijek ostvariti u školi, ali nažalost ni u roditeljskom domu koji je prepun raznih ekrana, monitora, zaslona... Televizija je jedan od centara informiranosti o tome što je „in“, ona također „mijenja odnos između primarnog i sekundarnog iskustva, odnos vlastitog zapažanja i stvarnosti iz druge ruke... ona mijenja odnos između predodžbi i djelovanja.“⁷ Djeca su velikim dijelom zaključana za svoje pravo na kretanje i spontanu dječju igru, koja im omogućuje da opažaju oblik, teksturu, površinu, osjetilne podražaje i međudnose vlastitih obrazaca gibanja dok se ophodi s okolinom¹. Cilj je utvrditi postoji li razlika u izboru TZK kao omiljenog predmeta ovisno o načinu dolaska učenika u školu, utvrditi postoji li razlika u načinu dolaska u školu između učenika trećih i četvrtih razreda i postoji li razlika u načinu dolaska učenika u školu s obzirom na udaljenost od škole. Problem istraživanja je ispitati da li učenici koji dolaze u školu autobusom ili automobilom češće navode TZK kao omiljeni predmet, ispitati da li učenici četvrtih razreda češće dolaze u školu pješice ili biciklom u odnosu na učenike trećih razreda i ispitati da li je udaljenost od škole utječe na način dolaska učenika u školu. Na temelju cilja i problema istraživanja proizašli su zadaci istraživanja i to utvrditi postoji li ili ne statistički značajna razlika u predmetu koji učenici najviše vole zavisno od načina dolaska u školu, u način dolaska učenika četvrtih razreda u školu od učenika trećih razreda i postoji li razlika u načinu dolaženja u školu s obzirom na udaljenost između kuće i škole. Hipoteze istraživanja su: H-1 Učenici koji se aktivno ne kreću na putu do škole češće biraju predmet tjelesne i zdravstvene kulture kao omiljeni predmet; H-2 Učenici četvrtih razreda češće dolaze u školu pješice ili biciklom u usporedbi s učenicima trećih razreda; H-3 Učenici kojima se škola nalazi u mjestu stanovanja samostalno dolaze u školu aktivnim kretanjem.

METODE

Uzorak ispitanika

Populaciju ispitanika čine učenici trećih i četvrtih razreda osnovnih škola u Međimurskoj i Varaždinskoj županiji. Uzorak je slučajni i reprezentativan je. U uzorku je 306 učenika. Struktura uzorka: prema spolu – 52,30% dječaka i 47,70% djevojčica; razred koji pohađaju – 45,40% učenici trećeg i 54,60% učenici četvrtog razreda; načina dolaska u školu – aktivno 58,00% (pješice i biciklom) i pasivno 42,00%. (voze ih roditelji ili školski autobus).

Mjerni instrumenti

Primjenjuje se deskriptivna metoda. Istraživačka tehnika je anketiranje. Instrument korišten u istraživanju je upitnik koji je sastavljen za ovo istraživanje. Nezavisne varijable su: 1) škola u mjestu stanovanja (varijablom su ponuđene mogućnosti: a) da i b) ne) i 2) kronološka dob učenika (varijable – treći ili četvrti razred, 3) način dolaska u školu (varijablom su ponuđene mogućnosti: a) pješice, b) biciklom, c) autobusom i d) dovoze ga roditelji) koje smo kasnije rekodirali u dvije varijable: aktivno i pasivno kretanje. Zavisne varijable su: 1) predmet koji najviše vole (varijablom su ponuđene mogućnosti: a) tjelesno-zdravstvena kultura i b) ostalo.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom mjeseca ožujka 2011. godine u skladu s etičkim kodeksom istraživanja s djecom i maloljetnicima. Istraživanjem su obuhvaćene osnovne škole čiji učenici stanuju u istom mjestu i koje imaju organiziran autobusni prijevoz za učenike iz udaljenijih mjesta.

Način obrade podataka

Podaci istraživanja prikupljeni upitnikom, obrađeni su statističkim programom SPSS 17.0, hi-kvadrat testom nezavisnosti. Osim frekvencije i postotaka računat je: χ^2 -test, stupnjevi slobode (df) i približna statistička značajnost razlike (p). Rezultati istraživanja prikazani su tabelama i objašnjeni kvantitativnom i kvalitativnom analizom podataka.

REZULTATI I DISKUSIJA

Omiljeni predmet učenika

Rezultati istraživanja prikazani su prema zavisnosti od biranja učenika za omiljeni predmet (tjelesno-zdravstvena kultura ili neki drugi), a u zavisnosti od načina dolaska u školu.

Tabela 1. Način dolaska u školu i omiljeni predmet**Table 1.** Way of coming to school and a favorite subject

		Način dolaska u školu			
		Pješice, bicikl	Automobil, autobus	Ukupno	
PREDMET	TZK	Broj	70	54	124
		% od ukupno	22,9%	17,6%	40,5%
	ostalo	Broj	107	75	182
		% od ukupno	35,0%	24,5%	59,5%
	Ukupno	Broj	177	129	306
		% od ukupno	57,8%	42,2%	100,0%

$\chi^2=0,166$ df=1 p=0,684

Podaci pokazuju (Tabela 1), da je vrijednost hi-kvadrat testa $\chi^2=0,166$, uz jedan stupanj slobode df=1, $p>0,05$ ($p=0,684$), što znači da ne postoji statistički značajna razlika između učenika koji dolaze u školu pješice ili biciklom, ili ih netko dovozi, u izboru predmeta tjelesno-zdravstvene kulture kao omiljenog. Većina učenika trećih i četvrtih razreda (57,80%) u školu dolazi pješice ili biciklom što znači aktivnim tjelesnim kretanjem i njih 22,90% je biralo TZK kao omiljeni predmet. 17,60% učenika koji pasivnim prijevozom dolaze u školu (autobusom ili ih voze roditelji) se izjasnilo da im je TZK omiljeni predmet. Odbacujemo hipotezu 1. da učenici koji se aktivno ne kreću na putu do škole češće biraju predmet tjelesne i zdravstvene kulture kao omiljeni predmet.

Način dolaska u školu učenika trećih i četvrtih razreda

Rezultati istraživanja prikazani su prema starosti učenika (treći i četvrti razred), a u zavisnosti od načina dolaska u školu.

Tabela 2. Način dolaska u školu učenika trećih i četvrtih razreda**Table 2.** Way of coming to school students of third and fourth grade

		Način dolaska u školu			
		Pješice, bicikl	Automobil, autobus	Ukupno	
RAZRED	Treći	broj	74	65	139
		% razred	53,2%	46,8%	100,0%
		% način dolaska	41,8%	50,4%	45,4%
		% od ukupnog	24,2%	21,2%	45,4%
	Četvrti	broj	103	64	167
		% razred	61,7%	38,3%	100,0%
		% način dolaska	58,2%	49,6%	54,6%
		% od ukupnog	33,7%	20,9%	54,6%
Ukupno broj		177	129	306	

% razred	57,8%	42,2%	100,0%
% način dolaska	100,0%	100,0%	100,0%
% od ukupnog	57,8%	42,2%	100,0%
$\chi^2=2,216$ df=1		p=0,137	

Podaci pokazuju (Tabela 2), da je vrijednost hi-kvadrat testa $\chi^2=2,216$, uz jedan stupanj slobode df=1, $p>0,05$ ($p=0,137$), što znači da ne postoji statistički značajna razlika između učenika trećih i četvrtih razreda s obzirom na način dolaska u školu. Većina učenika trećih razreda (53,20%) dolazi u školu pješice ili biciklom, a na isti način dolazi 61,70% učenika četvrtih razreda. Za očekivati je da su učenici četvrtih razreda samostalniji i sigurniji u prometu od učenika trećih razreda, no razlika među njima nije statistički značajna. Odbacujemo hipotezu da učenici četvrtih razreda češće dolaze u školu pješice ili biciklom u usporedbi s učenicima trećih razreda.

Način dolaska u školu s obzirom na udaljenost škole

Rezultati istraživanja prikazani su prema zavisnosti od udaljenosti do škole, a u zavisnosti od načina dolaska u školu.

Tabela 3. Način dolaska u školu s obzirom na udaljenost od škole

Table 3. Way of coming to school depending on the distance from school

		Način dolaska u školu			
			Pješice, bicikl	Automobil, autobus	Ukupno
ŠKOLA U MJESTU STANOVANJA	DA	Broj	135	61	196
		% škola u mjestu stanovanja	68,9%	31,1%	100,0%
		% način dolaska u školu	76,3%	47,3%	64,1%
		% ud ukupno	44,1%	19,9%	64,1%
	NE	Broj	42	68	110
		% škola u mjestu stanovanja	38,2%	61,8%	100,0%
		% način dolaska u školu	23,7%	52,7%	35,9%
		% od ukupno	13,7%	22,2%	35,9%
	Total	Broj	177	129	306
		% škola u mjestu stanovanja	57,8%	42,2%	100,0%
		% način dolaska u školu	100,0%	100,0%	100,0%
		% od ukupno	57,8%	42,2%	100,0%
		$\chi^2=27,225$	df=1	p=0,000	

Podaci pokazuju (Tabela 3), da je vrijednost hi-kvadrat testa $\chi^2=27,225$, uz jedan stupanj slobode df=1, $p<0,05$ ($p=0,000$), što znači da postoji statistički značajna razlika između učenika koji žive u mjestu i izvan mjesta u kojem je škola s obzirom na način dolaska u školu. Iako im je škola u mjestu stanovanja, a školski

autobus nije organiziran za prijevoz unutar naselja u kojem je škola, čak 31,10% učenika roditelji dovoze u školu. S druge pak strane učenici (38,20%) koji stanuju u mjestima izvan naselja u kojem je škola ipak dolazi u školu pješice ili pak biciklom. Rezultati su očekivani da će roditelji (školski autobus) voziti učenike koji su udaljeniji od škole, pa prihvaćamo 3. hipotezu da učenici kojima se škola nalazi u mjestu stanovanja češće samostalno dolaze u školu pješice ili biciklom.

ZAKLJUČAK

U današnje vrijeme roditelji i djeca su uglavljani u svoje dnevne rasporede s vrlo malo vremena za igru i druženje, a još manje vremena za aktivnosti na otvorenom. Roditeljski primjer odlaženja na posao automobilom vrlo često slijede i djeca, pa tako ih sve manje pješice dolazi u školu. Time ih se zakida, ne samo za neophodno im tjelesno kretanje, već i za učenje snalaženja u prostoru, orijentacije u najširem smislu te riječi. Tako danas imamo sve više pretile djece, djece s kardiovaskularnim poremećajima i nesnalažljive djece, kojima nedostaje trodimenzionalnog iskustva trčanja, pješčenja, građenja, istraživanja prirode i bavljenja maštovitom igrom. Čovjek je racionalno, ali i tjelesno biće. Stoga se trebamo zalagati za cjelovit, holistički pristup. Samo ćemo tako uspjeti djecu aktivirati i potaknuti ih na kreativna rješenja na svim područjima. Sve izraženiji problem današnje škole je nezainteresiranost i bezvoljnost naših učenika. Rješenje sigurno leži u poštivanju cjelovitosti njihovih bića. Pokretanje učeničke inicijative vjerojatno je povezano s pokretanjem njihovih tijela u doslovnom smislu.

LITERATURA

1. Vuk Pavlović P. Vrednota u svijetu. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, 2007.
2. Weber M. Protestantska etika i duh kapitalizma. Sarajevo: Svjetlost, 1989.
3. Cifrić I. Vrijeme kao integrativni i dezintegrativni čimbenik. Socijalna ekologija 2010, 2: 5-31.
4. Supek R. Ova jedina Zemlja. Zagreb: Globus, 1989.
5. Stoll L, Fink D. Mijenjajmo naše škole:kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Zagreb: Educa, 2000.
6. Hentig H. Humana škola. Zagreb: Educa, 1997.
7. Golemann D. Emocionalna inteligencija. Zagreb: Mozaik knjiga, 1997.
8. Mougnotte A. Odgajati za demokraciju. Zagreb: Educa, 1995.
9. Vuk Pavlović P. Filozofija odgoja. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada, 1996.

DJECA U OKRUŽENJU POTROŠAČKOG DRUŠTVA

CHILDREN IN THE SURROUNDING OF THE CONSUMER SOCIETY

Sanja STANIĆ¹, Antoanela BAKIĆ²

¹Odsjek za sociologiju Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Split, Republika Hrvatska

²Ustanova predškolskog odgoja DV Radost Split, Split, Republika Hrvatska

APSTRAKT

U proteklih petnaestak godina djeca su kod nas postala važan segment potrošačke populacije. Socijalistička potrošačka kultura se u aspektu djece manifestirala kao oskudna ponuda proizvoda namijenjenih ovoj dobnoj skupini, dok djeca nisu bili bitni ni direktni sudionici u kupovini. Roditelji su svojim potrošačkim ponašanjem na djecu prenosili kupovine navike i ponašanja orijentirane prema potrebama. Sukladno transformacijama društva, za relativno kratko vrijeme, u odnosu djece i potrošnje dogodile su se značajne promjene. Kvalitativno i kvantitativno povećanje ponude proizvoda za djecu, pristupačne cijene, novi potrošački prostori i nadasve agresivno oglašavanje orijentirano na ovu skupinu, uvjetovali su bitne pomake potrošnji, te direktno i indirektno utjecali na djecu uključujući ih u svijet potrošnje. Djeca danas znatno utječu na obiteljsku potrošnju, te se pojavljuju i kao samostalni potrošači.

U radu se razmatraju različiti aspekti djece i djetinjstva u okolnostima potrošačkog društva. U potrošačkom društvu djeca i djetinjstvo se komodificiraju, dok njihova potrošnja poprima razmjere konzumerizma. Marketinška istraživanja pokazuju kako su djeca žudljivi kupci, što potvrđuju procjene vrijednosti tržišta za djecu. Djeca se socijaliziraju i educiraju za potrošnju u ranoj dobi, pri čemu su majke primarni agens potrošačke socijalizacije. Unatoč učestaloj percepciji djece kao isključivo potrošača, u potrošačkom društvu djeca se sve više angažiraju u radu, dok su njihovi motivi konzumerističke prirode. Suvremeno potrošačko društvo obilježava promjena u obadi djetinjstva usmjerena na upravljanje duhom.

Zaključuje se kako brze i krupne promjene u smjeru potrošačkog djetinjstva i konstituiranje djece kao punih sudionika potrošačkog društva, nužno zavrjeđuju pozornost znanosti, te nalažu potrebu istraživanja i proučavanja ovog fenomena.

Ključne riječi: potrošačko društvo, djeca, djetinjstvo, konzumerizam, komodifikacija, potrošačka socijalizacija

ABSTRACT

In the past fifteen years the children in our country have become an important segment of the consumer population. In the aspect of children, socialist consumer culture manifested as a poor product offer for this age group, while the children were not essential either direct participants in the purchase. With their consumer behavior, parents passed to their children buying habits and behaviors oriented to needs. In accordance with the transformation of society, for a relatively short period of time, there have been significant changes in the

relation of children and consumption. Qualitatively and quantitatively increased product offer for children, affordable price, new consumer spaces and very aggressive advertising oriented to this group, caused a major shift in family spending, and direct and indirect impact on children by involving them in world of consumption. Children today significantly determine family consumption, and appear as individual consumers. The paper discusses different aspects of children and childhood in the circumstances of the consumer society. In consumer society, children and childhood are commodified, while their consumption assumes proportions of consumerism. Marketing researches shows that children are avid costumers, which is confirmed by the valuation of the market for children. Children are socialized and educated as consumers at an early age, while their mothers are the primary agents of consumer socialization. Despite usual perception of children as exclusively consumers, in the consumer society they are increasingly engaged in the work, while their motives are of consumerist nature. The modern consumer society is marked by change in the processing of the childhood, which is focused on managing childhood spirit. It is concluded that rapid and large changes in the direction of consumer childhood and the constitution of children as full participants in consumer society, necessarily deserve the attention of science, and dictate the need for research and study of this phenomenon.

Keywords: consumer society, children, childhood, consumerism, commodification, consumer socialization

UVOD

Premda je u aspektu potrošnje, zbog promjena i faza liberalizacije, teško generalizirati polustoljetno razdoblje socijalizma, može se kazati kako je ovaj sustav obilježavala specifična potrošačka kultura, koju D. Miller određuje kao *socijalističku kulturu nestaišica*¹. Skromna potrošnja bila je sukladna ideologiji sustava u kojem se priznavala korisnost proizvoda, ponudom su se određivale potrebe i načini njihova zadovoljavanja, a potiskivale želje. Svakodnevni život, a time i potrošnju, obilježavala je diktatura nad potrebama². Oskudnu potrošačku ponudu pratili su malobrojni, neprivlačni prodajni prostori koji nisu imali manipulativne potencijale. Sukladna općenito utilitarnoj ponudi bila je i ona namijenjena djeci. Trendovske igračke, brandirana odjeća i proizvodi za slobodno vrijeme uglavnom su se dobavljali kupovinom u inozemstvu, a djeca koja su ih posjedovala imala su poseban položaj i ugled u grupama vršnjaka. U socijalističkoj potrošačkoj kulturi djeca nisu bitno utjecala na obiteljsku kupovinu, nisu sama kupovala i rijetko su bila direktni sudionici kupovine. Roditelji su svojim potrošačkim ponašanjem prenosili na djecu kupovine navike i ponašanja znakovite za ovu potrošačku kulturu, te ih tako socijalizirali kao skromne potrošače, orijentirane prema potrebama i štednji. Dječji džeparac nije bio obvezatan izdatak u obitelji, a ukoliko i jest, nije se radilo o znatnijim količinama novca. Budući da su neki proizvodi za djecu, danas većini pristupačni, bili za obitelj skupi, djeca su znala štedjeti duže vrijeme kako bi ih kupila od vlastite uštede. Stvari su imale duži vijek korištenja, pa su se tako odjeća i igračke prepravljali ili popravljali, te nasljeđivali od starije na mlađu djecu u obitelji. Većinu potrebnog za djecu kupovali su roditelji, koji su procjenjivali potrebe djece i nastojali im kupiti stvari

koje će trajati. Sredinom 1990-ih godina, sukladno krupnim društvenim promjenama, hrvatsko društvo naglo prelazi iz kulture oskudice i nestašica u kulturu obilja. Za razliku od Zapadnih zemalja, gdje se cjelokupna struktura društva duže od stoljeća pripremala za potrošačko društvo, kod nas potrošačko obilje prodiere u kratkom vremenu i u nepovoljnim uvjetima tranzicije. Demokratizacija potrošnje u Hrvatskoj ogleda se u izobilju i dostupnosti, kao i u slobodi izbora. Promjene u ponudi popratile su transformacije prodajnih prostora, te nastanak novih formi, poput trgovačkog centra gdje potrošnja postaje neodvojivi dio slobodnog vremena. Potrošački prostori postaju moderni i pažljivo dizajnirani, u čijem se uređenju, s ciljem povećanja potrošnje, primjenjuju znanstveni dosezi. Uz navedene i mnoge druge promjene, nastanak nove potrošačke kulture obilježen je i promjenom položaja potrošača koji sada uživa sve povlastice, suverenitet i prava sve do maksimalnog uvažavanja od strane prodavača³. Bitno obilježje nove potrošačke kulture je potrošačka demokratizacija koja se ogleda u tome da niti jedan dio populacije nije isključen ili izostavljen od sudjelovanja. Primjer te demokratizacije su djeca; ona ne trebaju ostati izvan tržišta samo zato što imaju tri godine, što su malena, nemaju prihoda i nije im dozvoljeno prelaziti ulicu bez mame. Oni su ekonomska sila, sada i u budućnosti, i to je ono što se računa⁴. U Zapadnim zemljama djeca se afirmiraju kao potrošači 80-90-ih godina prošlog stoljeća, kada postaju dobni segment za tržište igračaka, igrice i odjeće. Za širenje tržišta ona su važna kao „mjesto potrošnje“ i kao „nezavisni potrošači“, što se sve akumulira u činjenici da trošenje na djecu dolazi od strane roditelja. Premda je teško odrediti početke tog procesa, izvjesno je da se procesi kojima se djetinjstvo rekonstruira kao nešto što treba biti konzumirano sve više ubrzavaju. Danas se autori slažu kako se u kontekstu potrošačkog društva s pravom može govoriti o komercijalizaciji djetinjstva ili dječjeg života. Kapitalističko djetinjstvo na prelasku u 21. stoljeće uklopljeno je u sveobuhvatni univerzum proizvoda kroz kojega se dječji identitet promišlja u terminima potrošačkog izbora⁵. U neospornoj eksploziji potrošaštva kod nas, pojavljuje se u svijetu već prepoznat problem djece u potrošačkom društvu, koji se manifestira u nizu zasebnih fenomena, primjerice u tome da su roditelji prinuđeni sve više trošiti na djecu, da ona postaju sve zahtjevnija u svojim željama, da značajno utječu na obiteljsku kupovinu, da su u ranoj dobi usmjerena na statusne proizvode, da prate trendove, te da su strategije marketinga i oglašavanja sve agresivnije usmjerene na ovu skupinu. U tom se smislu postavlja zahtjev za znanstvenim propitivanjem ovog problema, pri čemu je potreban angažman sociološke, ali i drugih znanosti. Međutim, budući se radi o novim i naglim promjenama, sociološka istraživanja potrošnje općenito, a posebice djece potrošača, u Hrvatskoj još su u začecima. S ciljem ukazivanja na problem i poticaj empirijskih istraživanja, u ovom je radu orijentacija na prikazu određenih, ali bitnih aspekata djece i djetinjstva u potrošačkom društvu. U tom se kontekstu ukazuje na konzumerizam kod djece, komodifikaciju djece i djetinjstva, te na socijalizaciju djece za potrošnju.

Konzumerizam kod djece

Konzumerizam kao primat materijalnih vrijednosti i zadovoljstvo materijalnim stvarima koje se ostvaruje kupovinom roba i usluga u sve većim razmjerima, manifestan je i u dječjoj potrošnji. Da je potrošnja ove dobne skupine poprimila razmjere konzumerizma potvrđuju podaci prema kojima su 2009. godine tinejdžeri u Americi potrošili oko 160 bilijuna dolara, djeca do 11 godina oko 18 bilijuna, dok djeca od 8 do 12 godina dodatno utječu na preko 30 bilijuna dolara koje potroše njihovi roditelji. Djeca ispod 12 godina i tinejdžeri utječu na obiteljske kupovine u iznosu od 130-670 bilijuna dolara godišnje⁶. Globalno tržište za djecu procjenjuje se u vrijednosti od 1,33 trilijuna dolara⁷. U razmjerima potrošnje djece neupitna je uloga oglašivača, čija se ulaganja pokazuju vrlo efikasima. Tako su 2009. godine oglašivači uložili preko 4 bilijuna dolara samo u *fast-food* industriju, a sveukupno je u SAD-u u toj godini na oglašavanje za djecu potrošeno 15 do 17 bilijuna dolara⁶. Prema predočenim podacima izvan svake sumnje je kako su djeca postala veliki biznis, te da danas utječu na obiteljske odluke o kupovini na povijesno besprimjeran način⁸. Poseban aspekt konzumerizma kod djece rasvjetljava J. B. Schor, koja navodi kako djeca u SAD-u prepoznaju marke s 18 mjeseci, dok s 2 godine pitaju za proizvode prema njihovom *brandu*. Neki roditelji tvrde kako su prve riječi njihove djece bile ne mama ili tata, nego *Coke*. Ilustrativan je i podatak da djeca u Americi u prosjeku dobiju godišnje 70 novih igračkaka. Autorica ističe kako takvi podaci ne trebaju čuditi budući da američko dijete vidi preko 40 000 reklama godišnje⁹. Pokazalo se da konzumerizmu kod djece intenzivno pridonosi *keeping up* ponašanje, odnosno takmičenje s drugima, koje je kod roditelja najintenzivnije i svjesno kada su u pitanju djeca. Roditelji žele najbolje za svoju djecu i troše sve veće sume novca na njih kako bi im unaprijedili šanse u kompetitivnom globalnom svijetu. U tom kontekstu sve su veći troškovi obrazovanja, satova aktivnosti u slobodno vrijeme, bavljenja sportom, u porastu su standardi rođendanskih proslava i sume koje se djeci daju za džeparac. S druge strane, ukoliko svojoj djeci ne mogu priuštiti trendovske stvari, roditelji osjećaju krivicu i smatraju se lošima. Paradoksalno je da su roditelji i te kako svjesni konzumerističke orijentacije djece; oni znaju da djeca nedjelje provode u *mallovima*, te da ne moraju razmišljati što žele za Božić jer već imaju pripremljene *shopping* liste. Schoor zaključuje kako djeca takva postaju od svoje sedme ili osme godine, a konzumeristička ponašanja uče kod kuće gdje gledaju roditelje koji rade i do 60 sati na tjedan kako bi kupili drugo novo auto ili novu kuću¹⁰. Rastu tržišta za djecu i konzumerizmu kod ove skupine pridonijele su i tehnološke promjene. Naime, nekada su igračke bile imitacije predmeta kojima su se služili odrasli, te su ih stariji i poznavali. U današnje vrijeme odrasli znaju malo ili ništa o igračkama za djecu jer su one dio udaljene dječje kulture. Djeca su prinuđena objašnjavati odraslima o igračkama kako bi im ih oni mogli kupiti, ili se odrasli moraju potpuno predati i dati djeci novac da sami kupuju. Taj jaz između odraslih i djece doveo je do novog izuma *online toy registry*, primjerice *ToysRus*¹¹, gdje djeca mogu sastaviti svoju *online* listu želja koja može biti dostupna prijateljima i rodbini bilo gdje u svijetu. Liste umnogome pomaže odraslima koji ne znaju o igračkama za

djecu, ali su liste istodobno dale dodatnu moć djeci u utjecaju na potrošnju¹². Objašnjenje položaja djece u potrošačkom društvu Z. Bauman tumači promjenom *obrade djetinjstva*. Prema ovom autoru, proizvođačko društvo je računalo na tijelo potencijalnog radnika ili vojnika, čiji je duh trebalo ušutkati ili zanemariti. U takvim društvima obrada djetinjstva bila je orijentirana na fizičku spremnost tijela da nastani tvornice ili bojno polje. U društvu potrošača članovi moraju biti spremni nastaniti njegova staništa, a to su trgovine, pa ono fokusira svoju obradu djetinjstva na upravljanje duhom jer tijelo više nije bitno. Takva obrada djetinjstva počinje vrlo rano, kupovna ovisnost stvara se čim djeca počinju čitati ili čak ranije. Bombardirani sa svih strana sugestijama da im je potreban ovaj ili onaj proizvod, da bi bili prava osoba, djeca osjećaju da su neadekvatna, manjkava i ispodprosječna te odmah odgovaraju na upućene pozive¹³.

Komodifikacija djetinjstva i djece

Temeljem iznimnog porasta komercijalnog utjecaja na djetinjstvo može se govoriti o komodifikaciji djetinjstva kao procesu u kom se kulturalna kategorija djetinjstva producira u svrhe prodaje. Velike zasluge za komercijalizaciju djetinjstva snose oglašavanje i marketing koji postaju sve utjecajni u socijalnoj, kulturalnoj i ekonomskoj konstrukciji djetinjstva, utječu na osjećaj identiteta kod djece, na njihove vrijednosti, ponašanja i odnose s drugima, kao i na dnevne aktivnosti. Na taj način kreiraju, transformiraju i pakiraju djetinjstvo kao produktivni, kulturalni koncept kojega mogu prodati kompanijama koje izrađuju proizvode koje djeca kupuju. Slijedom toga, marketing i oglašavanje su uključeni u proces komodifikacije djece kao proces „proizvodnje“ djece, njihovog odrastanja, edukacije, formiranja i oblikovanja, što čine u komodificiranoj formi, „proizvođači“ djecu kako bi ih prodali svojim klijentima. Pri tom se koriste različitim sredstvima, primjerice provode istraživanja čije rezultate prodaju zainteresiranim tvrtkama, opskrbljuju djecu kulturalnim proizvodima kao što je TV program, filmovi i web sadržaji, sponzoriraju izložbe, školske programe i slobodne aktivnosti djece, što sve pomaže u kreiranju djece kao socijalnih bića. Oglašivači su čak ušli u posao strukturiranja oblika i sadržaja socijalne interakcije i konverzacije među djecom, fenomen koji oni benigno nazivaju *peer-to-peer* marketing¹⁴. Daleko od toga, *peer-to-peer* marketing ili P2P marketing, je promotivni program putem kojega se potrošači potiču da privuku nove potrošače tako što promoviraju proizvod ili uslugu prijateljima ili poznanicima. Marketing za djecu koristi novi izričaj koji mladim ljudima kaže da je posjedovanje zadnjih marki i stilova njihovo *pravo* jer *su oni toga vrijedni* i tako potiče kulturu *to si što posjeduješ*. Posljedica je toga da, dok su za odrasle komercijalni i nekomercijalni svijet odvojivi entiteti, djeca, prema istraživanjima, imaju, velikih teškoća u razumijevanju i odvajanju ovih kategorija⁷. Interes marketinških stručnjaka za istraživanje djece podudaran je s procesom segmentacije tržišta, koje je imalo za cilj razvitak posebnih strategija usmjerenih na određene grupe potrošača. Kako bi što bolje upoznali skupinu djece, marketari su istraživali njihovo znanje o određenim proizvodima, robnim markama, oglašavanju, kupovini, cijenama,

odlučivanju o kupovini i utjecaju roditelja. Uz to, proučavani su socijalni aspekti uloge potrošača, razvitak potrošačkog simbolizma, socijalnih motiva kupovine i materijalizma. Prema D. R. John, marketinška istraživanja djece, počinju 60-ih, dok tijekom 70-ih godina prošlog stoljeća doživljavaju pravu ekspanziju. Sveukupno, ta su istraživanja vrlo impresivan zbir nalaza, koji pokazuju da su djeca žudljivi potrošači, te da se u tu ulogu socijaliziraju od rane dobi. Tijekom djetinjstva djeca razvijaju znanja, vještine i vrijednosti koje će koristiti u svojim kupovinama sada i u budućnosti¹⁵. Komodifikaciju djece i djetinjstva u potrošačkom društvu potvrđuje i porast „koštanja“ djece, odnosno činjenica da su roditelji prinuđeni trošiti na djecu sve veće sume novca. Dobra su ilustracija internetske stranice na kojima roditelji, unošenjem određenih varijabli, mogu točno izračunati koliko će ih koštati njihovo dijete dok se ne osamostali¹⁶. Sukladno tome oni mogu procijeniti koliko se trebaju odricati zbog djeteta i jesu li uopće u mogućnosti imati dijete. Kako navodi Z. Bauman, dijete je u potrošačkom društvu postalo objekt koji se procjenjuje, vrednuje i eventualno odbacuje sukladno zadovoljstvu koje donosi. Roditelji moraju vagati svoje materijalne mogućnosti i želju da imaju djecu, jer poput svega u našem društvu i djeca nose etiketu s cijenom, a stvari se ne mogu imati ako se ne kupe. Skupa briga o djeci osudila je stotine tisuća obitelji na život u siromaštvu. Imati dijete često je povezano s odricanjima roditelja pri čemu oni sebi ne mogu više priuštiti sve što su mogli prije rođenja djeteta. Želja za djecom značit će da će puno toga i za duže vrijeme biti odgođeno. Međutim razlika između djeteta i druge robe ipak postoji, a to je da njegova cijena nije fiksna, obveze nisu deklarirane i ne postoji povrat novca u slučaju nezadovoljstva¹³. Sukladno tome da su izdaci za odgoj djeteta sve veći i da su djeca sve sklonija konzumerizmu, uobičajeno je da se ova dobna skupina u modernom društvu percipira isključivo kao potrošačka, koja ne uvećava prihode kućanstva. Međutim, ta je tvrdnja samo djelomično točna, barem kada su u pitanju adolescenti. Kako navodi P. S. Fass, djeca te dobi u SAD-u danas su sve više orijentirana na rad i zaradu, pa čak i više negoli prethodne generacije. Za razliku od ranijih vremena, kada je rad djece bio povezan s doprinosom kućnom budžetu i zadovoljavanjem osnovnih potreba, danas su njihovi motivi većinom konzumeristički, pa tako rade kako bi kupili ono što im roditelji ne mogu ili ne žele priuštiti, poput CDova, odjeće, filmove, ulaznica za koncerte i slično¹⁷. Zanimljivu paralelu između dječjeg rada u 19. stoljeću i dječje potrošnje na kraju 20. stoljeća povlači J. Seabrook, zamjenjujući pri tome pristup kapitalističkoj modernosti koja se shvaća kao progres od eksploatacije djece, ka pristupu kojim kapitalistička modernost i nadalje podređuje djecu, ali na drugačiji način. Slijedom toga, djeca danas još uvijek „rade“ za kapital, ali u ovom slučaju kao potrošači. Današnji apetiti djece za potrošnjom nisu ništa više njihovi nego što je to nekada bio njihov rad, odnosno, ni jedno ni drugo nije na njihovo osobno zadovoljstvo. Potrošačko dijete povijesno je specifičan rezultat kapitalističke tržišne ekspanzije koja zahtijeva da djeca nauče željeti i to na vrlo specifičan način⁵.

Socijalizacija djece kao potrošača

Djeca nisu rođena kao potrošači, nego se kao takva socijaliziraju. Potrošačko socijaliziranje djece S. Ward definira kao proces kojim ona postižu vještine, znanja i stavove relevantne za njihovo funkcioniranje na tržištu. Kao primarni agensi potrošačke socijalizacije djece pojavljuju se majke, koje indirektno ili direktno uče djecu kako biti potrošači. Prateći majke u trgovinama djeca stječu prva iskustva i utiske o ovim prostorima, osjetilno percipiraju boje, oblike i mirise. U drugim vidu majke socijaliziraju djecu za potrošnju i time što one najčešće raspolažu novcem namijenjenim djeci, kontroliraju kupovine i proizvode, kao i usluge koje djeca troše. Pored majki i roditelja, rani agensi socijalizacije djece za potrošnju su vršnjaci i mediji. Upravo stoga što djeca postaju potrošači u ranoj dobi od oko dvije godine, S. Ward ističe nedostatak i nužnost proučavanja uzrasta od 2 do 7 godina i njihove socijalizacije u potrošačku ulogu¹⁸. Najčešća mjesta koja se posjećuju s malšanimama su supermarketi, a već njihov prvi posjet inicira potrošačku socijalizaciju i edukaciju. S oko godinu dana dijete postaje puni sudionik u iskustvu kupovanja s drugima. Vrlo čest i efektivan oblik potrošačke socijalizacije djece je skupovina (*co-shopping*). Skupovno ponašanje se prema učestalosti dijeli na tri kategorije: *heavy co-shopping* kada se posjete trgovinama prakticiraju nekoliko puta na tjedan, *moderate co-shopping* kada su one jednom na tjedan i *light co-shopping* kada se djeca u trgovinu odvođe nekoliko puta na mjesec. Majke obavljaju kupovinu s djecom iz različitih razloga. U najvećem broju slučajeva one nemaju izbora, primjerice, ne mogu priuštiti nekoga da im čuva dijete ili ga nemaju kome ostaviti. U drugom slučaju one to rade s namjerom, kako bi djeci otkrivale tržišne stavove i ponašanja, instruirale i educirale djecu potrošačkoj ulozi. Na trećem mjestu su majke koje ne razmišljaju o tome gdje vode djecu, izlasci nisu s namjerom potrošačke edukacije djece, već se samo radi o izlascima. Međutim, izuzetno je važno s kojim ciljem majke vode djecu u trgovine, jer dok kupuju s malom djecom one imaju priliku posredovati im znanja i objasniti potrošačka ponašanja, kao i odgovoriti na njihova pitanja o trgovini, proizvodima, cijenama i preferencijama kod izbora. Prema S. Ward roditeljska ponašanja u potrošačkoj socijalizaciji djece mogu biti otvorena i namjerna ili suptilna i nenamjerna. Premda je njihova uloga u ovom aspektu izuzetno važna, roditelji nisu uvijek svjesni svog utjecaja na potrošačku socijalizaciju djece¹⁸. Bez obzira da li se kupovina s djetetom događa namjerno ili nenamjerno s ciljevima socijalizacije i edukacije ili je ona neizbježna, odnos djeteta i roditelja u trgovini dosiže posebne dimenzije. Djeca i roditelji u potrošačkim prostorima koriste posebne strategije kako bi postigli svoje ciljeve. Prema Wells, strategije utjecaja djece na roditelje za vrijeme kupovine mogu biti direktne kao neskriveni i svrhoviti pokušaji da se promijeni rezultat odluke, a najčešće u vidu dosađivanja, plakanja, zahtijevanja i cjenkanja. Indirektne strategije utjecaja su nenamjerni utjecaji na donošenje odluke o kupovini, kada roditelji prilagođavaju kupovno ponašanje prema preferencijama članova obitelji prema specifičnim proizvodima ili brandovima. Neovisno o tome jesu li strategije utjecaja direktne ili indirektno, radi se o pokušaju da se kod druge osobe izazove promjena, što se može odrediti kao rezultat aktivne ili pasivne

uporabe moći. S druge strane, odgovor roditelja na direktni li indirektni utjecaj djece može biti neradi pristanak, kao roditeljsko popuštanje, zatim odbijanje zahtjeva u potpunosti, ili predlaganje druge alternative, kao pregovaranje¹⁸. Kupovina s djetetom može biti težak i frustrirajući zadatak, a kako bi ga obavili roditelji najčešće prakticiraju potkupljivanje djece. Roditelji pribjegavaju potkupljivanju u različitim situacijama, kada su djeca nemirna, kada su nestrpljiva jer kupovina predugo traje, ili kada su poželjela neku skuplju stvar. U pravilu se djeci nude sitnice za jelo, bomboni ili čokolada, a koje služe kao zamjena za nešto skuplje ili kao nagrada za strpljenje. Istraživanjem S. Stanić je potvrđeno kako je kupovina s djecom opterećena i ružnim situacijama, koje se događaju ukoliko djeca ustraju u tome da im se nešto kupi, a roditelji nakon nekog vremena gube strpljenje, povisuju glas, ili udare dijete. Takve situacije najbolje potvrđuju da trgovine nisu prikladna mjesta za djecu. Supermarketi su na prvom mjestu u manipulaciji djecom, a roditelji imaju težak zadatak; naučiti djecu da im ne mogu nešto kupiti svaki put kada obavljaju kupovinu. To nije lako jer su djeca ovdje u posebno kreiranom potrošačkom okruženju kojemu su podložnija od odraslih. U pogledu edukativne uloge roditelja u kupovini, istraživanje je pokazalo da, ne samo da roditelji često nisu svjesni svoje edukativne uloge, budući da se najviše služe potkupljivanjem, nego čak svojim ponašanjem u trgovini ponekad djeci odašilju krive poruke. Radi se o tome da mnogi roditelji umiruju djecu dajući im da jedu s polica u trgovini, a neki na blagajni ne plate ono što je dijete pojelo. Na taj način oni uče djecu kako se u trgovini može jesti i ne platiti, odnosno da su sitne krađe opravdane i da se toleriraju. Stoga je češći slučaj da, prije negoli od strane roditelja, edukativni učinak na djecu dolazi od strane same trgovine; tu se djeca od rane dobi uče svojoj budućoj ulozi potrošača¹⁹.

ZAKLJUČAK

U relativno kratkom vremenu konzumerizam je potisnuo potrošačka ponašanja i obrasce znakovite za socijalističku potrošačku kulturu, obuhvaćajući pri tome i djecu kao najosjetljiviji segment populacije. Strane potrošačke prakse neselektivno se prihvaćaju i postaju dio nove potrošačke kulture. Jedan od tako usvojenih Zapadnih obrazaca je primjerice proslava darivanja nerođenog djeteta (*baby shower*), naizgled bezazlen ritual koji krije brojna značenja o kojima se ne razmišlja, ali ih se usvaja. Simbolika darivanja nerođenog djeteta predstavlja svojevrsnu inicijaciju i njegov ulazak u potrošačko društvo i prije samog rođenja, a veza između majčinstva i potrošnje na taj se način institucionalizira. U potrošačkom okruženju dijete se od samog rođenja socijalizira kroz potrošnju i za potrošnju, postajući važan čimbenik u lancu reprodukcije potrošačke kulture i konzumerizma²⁰. Potrošačka kultura ne odražava se samo u aktivnostima kao što je kupovina i posjećivanje različitih potrošačkih prostora, ona je mješavina različitih kulturnih aktivnosti i kulturnih značenja. Konzumerizam širi svoj utjecaj stvarajući nove aktivnosti i iskustva koja nadilaze samu nabavku stvari. Potrošnja postaje jednako važna kao i odmaranje, igra, slobodno vrijeme ili čak roditeljstvo, te se

isprepleće sa socijalnim egzistiranjem servirajući nove mehanizme smislenog angažmana u društvu kroz potrošačku praksu²⁰. Područje u kojem djeca djeluju i odrastaju konstantno se kvalitativno sužava. Djeca sve više vremena provode u zatvorenim prostorima, što je praćeno organiziranim i rukovođenim aktivnostima, čime im je onemogućeno da sami upoznaju svijet, a time i optimalan rast i razvoj. Novi način življenja podrazumijeva intervencije u dječji prostor i vrijeme do granica izloženosti režimu²¹. Obiteljsko posjećivanje trgovačkih centara postaje sve učestalija praksa, a vrijeme provedeno u njima sve duže. S druge strane, brze i brojne društvene promjene dovele su do toga da roditelji i djeca sve manje vremena provode zajedno, iako je preduvjet prakticiranja odgovornog i kvalitetnog roditeljstva upravo zajednički provedeno slobodno vrijeme. Prema J. Qvortrupu, postoji izražena suprotnost između uobičajene i moćne retorike o djeci i stvarnosti, te smo se prinuđeni zapitati odvija li se razvoj djetinjstva onako kako zaista želimo ili smo izgubili kontrolu nad nekim činiteljima koji imaju presudan utjecaj na život djece. Roditelji i djeca svojevrstne su žrtve povijesnog i društvenog razvoja, pri čemu ne treba preuveličavati moć struktura, niti moć roditelja da donose odluke u pogledu svakodnevnog života svoje djece; dosta toga se odlučuje u ime djece izvan obitelji i mnogo toga roditelji teško mogu izbjeći. Strukturalno zanemarivanje i strukturalna nezainteresiranost za djecu i njihove obitelji posljedica je kontinuiteta da se odluke od velike važnosti za djecu donose bez uzimanja u obzir same djece i njihovih obitelji²¹. Uloga roditelja i obitelji i danas je od presudnog značaja za djecu i njihovo odrastanje. Međutim, budući su i sami potrošački orijentirani, teško je za očekivati kako će imati dovoljno prostora, mogućnosti i načina u rješavanju poteškoća s kojima se suočavaju odgajajući djecu u suvremenom hiperpotrošačkom društvu i minimaliziranju negativnih učinaka konzumerizma kod djece. Strukturalno zanemarivanje i strukturalna nezainteresiranost na makro razini te sve veći broj disfunkcionalnih obitelji na mikro razini otežavajući su faktori pri rješavanju odgojnih problema, pa tako i onih koje donosi konzumerizam. Percepcija djetinjstva promjenjiva je kategorija ovisna o vremenskom i prostornom kontekstu. Dominantno obilježje djetinjstva je nedostatna moć i kontrola djece nad onim što im se događa²². Izmijenjeni položaj djeteta u suvremenoj obitelji rezultira sve većom neizdefiniранosti svijeta djetinjstva u odnosu na svijet odraslih. Djetinjstvo traje sve kraće jer djeca i mladi imaju otvoren pristup kulturnom svijetu odraslih. Potrošačka kultura suvremenog doba skraćuje djetinjstvo potičući ili čak prisiljavajući djecu da se ponašaju, odijevaju, zabavljaju, komuniciraju i izgledaju kao odrasle osobe²³. Dok odrasli visoko vrednuju spontanost djece, dječji život postaje sve organiziraniji²¹. Suvremeno dijete predstavlja za odrasle poseban vid „nostalgije“, žudnje za prošlim vremenima, a ne za budućnošću. U vrtlogu nastalom zbog ubrzanih društvenih promjena došlo je do bitnog zaokreta u odnosima između djece i odraslih. Odnos u kojem su se djeca držala odraslih dok su ih oni vodili prema zajedničkoj budućnosti zamijenjen je odnosom u kojem se odrasli drže djece jer su im ona veza s izgubljenim vrijednostima, vrijednostima koje su suprotne onima koje se pripisuju odraslima²⁴. Unatoč žala za vrijednostima koje iščezavaju, roditelji prihvaćaju praksu nadoknađivanja izgubljenog vremena koje nisu proveli s djecom, kupujući im najrazličitije stvari u čemu im je vodilja

želja, a ne korisnost ili stvarna potreba djeteta. Agresivnim marketingom, ugodnim i privlačnim prostorima manipulira se osjećajima djece i roditelja preobražavajući ih iz potencijalnih kupaca u kupce koji donose najveću dobit²⁰. Posljednja dva desetljeća tržište za djecu proširilo se do komercijalizacije djetinjstva, što prate ciljane marketinške aktivnosti usmjerene na djecu. Roditelji se sve više konzultiraju s djecom oko kupovine doživljavajući vlastitu djecu kao „znalce u izboru“ smatrajući ih kompetentnijima za odluke o tome što djeci treba i što je za njih dobro. Posljedice konzumerizma su često tolike da jedna plaća nije dovoljna za brigu o obitelji s djecom jer se želje izjednačavaju s potrebama. Poradi nedostatnih prihoda sve je više obitelji u kojima rade oba roditelja, što direktno utječe na sve veći broj djece koja su veći dio dana prepuštena sama sebi¹³. Ubrzano širenje konzumerizma destabiliziralo je institucije poput obitelji, škole ili crkve, koje su do unatrag dvadesetak godina bile ključne za formiranje identiteta i vrijednosnog sustava kod djece. Socio-emocionalne veze među ljudima zamijenjene su lojalnošću prema *brandovima*¹³. Potrošačko okruženje onemogućuje one vrste interakcija među djecom kroz koje dijete razvija temeljne socijalne vještine kao što su privrženost i prijateljstvo. Konzumerizam se može promatrati i kao ovisnost novog doba, čije je širenje, za razliku od ranijih ovisnosti, nezaustavljivo i, u pogledu dobnih skupina, neograničeno. Prepoznavanje ozbiljnosti negativnih učinaka konzumerizma kod djece početak je u prevenciji ozbiljnih problema. Posljedice konzumerizma djece kod nas se tek počinju manifestirati te je stoga nužno pristupiti istraživanju ove problematike prije nego što ona postane ozbiljan društveni problem ili temelj za razvoj drugih društvenih problema. Kako bi se razumio proces „stvaranja“ potrošača, potrebno je proširiti fokus s pojedinca na šire društveno okruženje u kojem se dijete oblikuje u kompulzivnog i ovisnog potrošača¹³. Obrazovna orijentacija „zaštite djece“ koja je ranije bila imperativ, zamijenjena je orijentacijom „pripreme“ koja podrazumijeva što ranije izlaganje djece iskustvima odraslih²³. Roditelji imaju moć donositi odluke u pogledu svakodnevnog života svoje djece, ali samo u određenoj mjeri. Puno toga se odlučuje izvan obitelji i puno je toga što roditelji ne mogu izbjeći²¹. Ovaj je konflikt prepoznatljiv u činjenici da svijet međusobnog ocjenjivanja među djecom na osnovu odjeće, medijskih likova i poznavanja proizvoda sve više predstavlja normu kojoj se djeca i roditelji moraju podvrgnuti ako žele imati „zdrav“ društveni život¹³. Fenomeni o kojima je u ovom radu raspravljano dio su opsežnijeg problema djece i djetinjstva u suvremenom društvu. Komercijalizacija djetinjstva posljedica je cijelog spektra društvenih procesa i promjena koje zahvaćaju vrijednosti i institucije, radni i obiteljski život, odnose među ljudima, čineći svemu potrošačku osnovu. Utoliko su i obrazloženja promjena djece i djetinjstva u potrošačkom društvu višestruka i kompleksna, jer zahtijevaju obuhvat šire društvene stvarnosti. Adekvatan odgovor na izazove konzumerizma može se tražiti u paralelnom djelovanju na mikro i makro razini, osnaživanjem roditelja u njihovoj roditeljskoj ulozi novim znanjima i kompetencijama te djelotvornom obrazovnom i socijalnom politikom koje bi naglasak stavljale na poštivanje dječjih prava, a time i zaštitu od agresivnog oglašavanja i drugih štetnih utjecaja konzumerizma.

LITERATURA

1. Chelcea L. The Culture of Shortage During State-Socialism: Consumption Practices in a Romanian Village in the 1980s. *Cultural Studies* 2002; 16 (1): 16-43.
2. Slater D. *Consumer Culture and Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2006.
3. Stanić S. Potrošnja u socijalizmu i tranziciji. *Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja* 2010; 59 (2): 277-294.
4. Underhill P. *Why We Buy. The Science of Shopping*. New York: Simon&Schuster, 2000.
5. Langer B. Commodified Enchantment: Children And Consumer Capitalism. *Thesis Eleven* 2002; 69 (67): 67-81.
6. Shah A. Children as Consumers, *Global Issues*. Preuzeto 21. 03. 2011., s www.globalissues.org.
7. Nairn A. Consumer kids. The influence of the commercial world on our children. *Education Review – Journal of NUT* 2009; 22 (1): 54-60.
8. Kelly K., Kulman, L. Kid Power. *U.S. News & World Report* 2004; 137 (8).
9. Schor JB. *The Overspent American: Why We Want What We Don't Need*. New York: Basic Books, 1998.
10. ToysRus. Preuzeto 21. 3. 2011., s www.toysrus.com.
11. Ritzer G. *Enchanting a Disenchanted World: Revolutionizing the Means of Consumption*. London: Sage Publications, 2005.
12. Bauman Z. *Fluidni život*. Novi Sad: Mediterran publishing, 2009.
13. Schor JB. The Commodification of Childhood: Tales from the Advertising Front Lines, *Hedgehog Review* 2003; 5 (2): 7-23.
14. Roedder-John D. Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research. *The Journal of Consumer Research* 1999; 26 (3): 183-213.
15. Cost of Raising Your Child Calculator. Preuzeto 22. 3. 2011., s www.babycenter.com.
16. Fass PS. *Children of a New World: Essays in Society, Culture, and the World*. New York: University Press, 2007.
17. Gaumer CJ, Arnone C. Grocery Store Observation: Parent-Child Interaction in Family Purchases. *Journal of Food Products Marketing* 2010; 16 (1): 1 – 18.
18. Stanić S. *Suvremeno društvo i fenomen potrošnje: Primjer trgovačkog centra Mercator centar Split*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2008.
19. Cook DT. Consumer Culture In: M. Jacobs and N. W. Hanrahan. *The Blackwell Companion to the Sociology of Culture*. Malden: Blackwell Publishing, 2005: 160-175.
20. Qvortrup J. *Detinjstvo i savremeno društvo: Paradoksalan odnos?* U S. Tomanović, *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004: 133-141.
21. Lansdown G. *Dečja prava* U S. Tomanović, *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004: 185-198.
22. Tomanović S. *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004: 7-48.
23. Jenks C. *Postmoderno dete*. U S. Tomanović, *Sociologija detinjstva. Sociološka hrestomatija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2004: 96-109.

NOVA GENERACIJA ODNOSA: RODITELJI I DJECA

NEW GENERATION OF RELATIONSHIP: PARENTS AND CHILDREN

Rozana PETANI, Martina BOŠNJAK

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Zadar, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Odnos između roditelja i djeteta te utjecaj tog odnosa na djetetov razvoj dugi je niz godina predmet znanstvenih istraživanja. U radu se razmatra odnos roditelj-dijete kao generacijski odnos. Tema je odabrana zbog sve većeg interesa za istraživanje novopostavljene postmoderne slike djeteta u pedagogiji, gdje se dijete stavlja u partnerski odnos sa svojim roditeljima i općenito odraslima. Partnerski odnos na kojem se počinje inzistirati otvara puno novih pitanja, a donosi i neke nove probleme. Čini se kao da dijete postaje dominantno, a odrasli prestaju gubiti nekadašnju funkciju u životu djece. Postavlja se pitanje ide li se zasad samo u tom smjeru ili je to već vidljivo u novim generacijama današnjih roditelja? U tom kontekstu pokušalo se osvijetliti odgoj kao međuljudski i kao međunaraštajni odnos te pobliže objasniti kako obiteljski odnosi utječu na razvoj djeteta. Kao pokušaj odgovora na gore postavljeno pitanje prikazane su i tri različite studije slučajeva u kojima se opisuju tri obitelji s djecom predškolske dobi i navode razgovori s roditeljima i njihovom djecom. Na taj način pokušala se dočarati slika današnjeg generacijskog odnosa na primjerima iz života. Naravno, na osnovi toga ne mogu se donositi neki generalni zaključci, jer se ovdje ne radi o velikom istraživanju, ali je moguće uočiti tendenciju ka onome o čemu teorija već govori. Stoga se preporuča da se u buduće provedu opsežnija i sustavnija istraživanja s ovom tematikom.

Ključne riječi: odgoj, roditeljstvo, odnos roditelj-dijete, partnerstvo, odgovornost.

APSTRACT

The relationship between parent and child and the impact of this relationship to the child's development is the subject of scientific research for many years. The paper discusses the relationship between parent and child as a generation. Theme was chosen because of the growing interest for research new image of children in the postmodern pedagogy where the child is placed in a partnership with their parents and adults in general. Partnership in which it begins to insist opens many new questions and brings some new problems. It seems that the child becomes dominant and the adults stop to lose the former function in children's lives. The question is: are we going only in that direction so far or it is already evident in today's new generation of parents? In this context we tried to highlight upbringing as an interpersonal relationship, as relationship between generations and explain how family relationships affect on development of the child. As an attempt to answer the above questions we presented three different case studies, describing the three families with preschool age children and cited conversations with parents and their children. In this way we tried to bring close the image of today's relationship between generations on examples

from life. Of course, on the grounds that we can not make any general conclusions because this is not a big study but it is possible to notice a tendency about which theory is already talking. Therefore we recommend carrying out extensive and systematic research on this topic in the future.

Key words: upbringing, parenting, parent-child relationship, partnership, responsibility.

UVOD

Obitelji i odnosi unutar obitelji vrlo su važna tema proučavanja, koja je opsežno istraživana u prošlosti, ali je aktualna u znanosti i danas. Kao temeljna društvena institucija ona postoji već tisućama godina, tijekom povijesti se mijenjala, kako po obliku i veličini, tako i prema ulogama koje obavlja. Međutim, ono što obitelj čini posebnom je sustavna briga za djecu. Dijete u obitelji stječe osnove za funkcioniranje na svim područjima života, a obitelj, kao takva, zadovoljava potrebe i djece i roditelja. Važno je istaknuti da obitelj raspolaže specifičnim mogućnostima odgojnog utjecaja, koji se ne mogu nadomjestiti ostalim odgojnim sredinama i odgojnim djelovanjem. U suvremenom društvu zadaće i funkcije obitelji postaju sve složenije i specifičnije što je važno za napredak svih njenih članova. Obitelj je prva grupa u kojoj se dijete nalazi nakon rođenja i ono tu stječe prva iskustva, razvija svoje osobne potencijale i formira stavove. Članovi obitelji najčešće žive dugi niz godina zajedno te razvijaju snažne emocionalne odnose. Od drugih malih grupa obitelj se razlikuje, prvenstveno, po tome što u njoj postoji relativna stabilnost položaja i uloga. Položaj i uloge u obitelji ovise o životnoj dobi i spolu članova. Obitelj je dio društva i nije izolirana od šire okoline, već je u stalnoj interakciji s njom, a političke, gospodarske, društvene, demografske i kulturne prilike neminovno utječu na nju i na kvalitetu njezine odgojne funkcije. Struktura, tip, vrijednosti i funkcije obitelji razlikuju se u različitim zemljama, ali i unutar jedne zemlje. Iako se u društvu neprestano događaju promjene koje utječu na značenje i ulogu obitelji, ona je primarni okvir unutar kojeg se zadovoljavaju emocionalne, materijalne i socijalne potrebe svakog njezina člana. Također, valja naglasiti da je obitelj dinamična struktura koja se stalno mijenja. Mijenjaju se i odnosi u njoj te se prilagođavaju promjenama koje se događaju pojedincima (odrastanje, adolescencija, sazrijevanje, starenje), strukturi obitelji (dolazak i odlazak članova), različitim ulogama u različitim vremenima (dijete, adolescent, roditelj, skrbnik) i životnim situacijama (bolest, smrt, kriza, nezaposlenost, poslovni uspjeh). Obiteljski odnosi u najvećoj mjeri ovise o interakcijama članova, učestalosti, vrsti, načinu realizacije i kvaliteti komunikacije. Ovakav stav su zauzele mnoge teorije nastale u 20. stoljeću. Obiteljske interakcije ovise o nizu činitelja među kojima relativno važnu ulogu ima kultura s pripadajućim sustavom vrijednosti i stilom života sredine u kojoj pojedina obitelj prebiva.

Obiteljski odgoj i utjecaj na dijete

Kada se govori o obitelji kao odgojnoj sredini, značajno je istaći da to nije nikakva pedagoška ustanova gdje su odgojni utjecaju unaprijed isplanirani, nego životna zajednica koja je prije funkcionalno nego intencionalno polje učenja. Na dijete u svakoj obitelji djeluju događaji i odnosi koji nisu rezultat izravnih roditeljskih postupaka, što su istaknuli Lock, Makarenko i mnogi drugi autoriteti. Kako bi odgoj u obitelji bio kvalitetan, autori Hall et al.¹ izdvojili su nekoliko bitnih čimbenika: funkcioniranje obitelji; položaj pojedinca u obitelji; razvijanje novih i obogaćenih oblika suradnje roditelja i škole; pomoć obiteljima kako bi bile aktivnije u određivanju svoje roditeljske uloge; pomoć djeci i roditeljima koji ne vode primjerenu brigu o djetetu ili je ona nedostatna. U prvim godinama djetetova života obitelj ima jako veliki utjecaj jer je u toj fazi razvoja pojedinca obitelj gotovo jedini čimbenik odgoja. Dijete je tada najpodložnije odgojnim utjecajima. Za dijete koje je u periodu ranog djetinjstva ili u predškolskoj dobi izuzetno je važan osjećaj sigurnosti, a upravo je obitelj ta koja pruža djetetu najveću tjelesnu sigurnost i čuva zdravlje. Istodobno, ona omogućuje stjecanje znanja, vještina i navika koje osiguravaju djetetovo napredovanje. Može se reći da je emocionalna sigurnost preduvjet djetetovog mentalnog i tjelesnog zdravlja, a temelji se na djetetovoj povezanosti s roditeljima. U ovoj fazi razvoja djeteta potrebno je da mu obitelj nudi stalnu i strukturiranu okolinu, koja će istovremeno biti poticajna za dijete, nuditi razna iskustva i objašnjavati razumijevanje vanjskih događaja. U daljnjem razvoju taj utjecaj slabi zbog djelovanja drugih odgojnih čimbenika, kao što su utjecaj vršnjaka, predškolskih ustanova, škole, sredstava masovnih komunikacija i sl. Za dijete u školskoj dobi, obitelj i dalje ima važnu ulogu posebice, emocionalna potpora roditelja, ali postaje važna i kvaliteta brige za dijete tijekom dnevne razdvojenosti od roditelja. Veze djeteta sa širom obitelji i drugim ljudima pomažu mu da se socijalizira. Obitelj i dalje postavlja dnevnu i životnu organizaciju, planira zajedničke aktivnosti, uspostavlja pravila ponašanja, nadzire djetetovo učenje i napredak u školi. Osobito je važna dobra komunikacija i pozitivni primjeri roditelja koji pomažu kvalitetan razvoj djeteta.

Utjecaj koji obitelj ima svojim odgojnim djelovanjem, ne može se kompenzirati drugim životnim ni edukativnim miljeima. Obiteljska sredina najprirodnija je i djetetu najbliskija. Ona utječe na čovjeka tijekom njegovog čitavog života, pa možemo zaključiti da će, dok postoji obitelj kao društvena zajednica roditelja i djece, postojati i potreba za obiteljskim odgojem. Vukasović² ističe da u obitelji dijete stječe prva znanja i životna iskustva, a vrijednosti koje obitelj djetetu usadi, temeljne su i često odlučujuće za čitav život. Odgajanje se u obitelji oslanja na roditeljske osjećaje, njihovu vezanost za potomstvo, njihovu potrebu, želju i nastojanje da pomognu svojoj djeci i da ih što bolje pripreme za život. Uspješno obavljanje odgojne funkcije obitelji moguće je samo u povoljnom obiteljskom ozračju ili atmosferi, koja je ponekad važnija od pojedinih roditeljskih postupaka i odgojnih metoda. Satir prema Maleš³ ističe da je zdrava obiteljska atmosfera ona u kojoj se ostvaruje sljedeće: visok doživljaj osobne vrijednosti svakog člana; direktna i iskrena komunikacija; fleksibilna pravila ponašanja, koja su adekvatna

trenutnim potrebama i situacijama te otvoreni odnos prema društvu. Prema istom autoru osjećaj osobne vrijednosti temelji se na doživljaju pojedinca kao punovrijednog člana obitelji, stoga je dužnost roditelja da osiguraju svojoj djeci zdravo ozračje u kojem mogu razviti pozitivne osobine ličnosti, steći ljubav i povjerenje koji su preduvjet za zdrav psihički razvoj djeteta. Direktna i iskrena komunikacija podrazumijeva jasnu verbalizaciju onoga što se misli, doživljava i osjeća. Poruke su jasne i primjerene, a međusobni odnosi članova obitelji tada nisu poremećeni. Sustav obiteljskih pravila ponašanja, po kojima obitelj funkcionira, obvezujući su za sve članove te se razlikuju od obitelji do obitelji. One obitelji koje uspiju ta pravila prilagoditi promjenama koje dolaze s vremenom, smatraju se zdravijima. Otvoreni odnos prema društvu podrazumijeva da je obitelj u stanju zauzeti kritički stav prema utjecajima koji dolaze izvana te se prilagođavati realitetu u kojem trenutno jest. Pri tome, obitelj ne gubi svoju jedinstvenost i intimu. Da bi se prethodno navedeno ostvarilo potrebno je da obitelj, kao zajednica članova, ulaže maksimalan napor, energiju i volju. Međutim, potrebno je istaknuti da postoji čitav niz objektivnih razloga koji često onemogućuju roditelje u savjesnom ispunjavanju njihove odgojiteljske dužnosti. To mogu biti loši materijalni i obiteljski uvjeti, zaposlenost obaju roditelja, mali broj predškolskih ustanova, nemogućnost organiziranja produženog i cjelodnevnog boravka djece u školi, nedostatak uvjeta za organiziranu zabavu i razonodu mladih, mnogi negativni utjecaji ulice i pojedinaca i sl. Uspješan obiteljski odgoj, međutim, pretpostavlja i suradnju s ostalim odgojnim sredinama (čimbenicima), pa se na taj način mogu ukupna odgojna nastojanja učiniti učinkovitijima. Kakvo je stanje u hrvatskim obiteljima danas pokušalo se pronaći u istraživanju Jankovića⁴. Prema rezultatima dobivenim u ovom istraživanju ispitanici pozitivno procjenjuju dimenziju komunikacije, koja se odnosi na učestalost međusobnih razgovora, otvorenost razgovora među partnerima. Kod procjene međusobne ljubavi pokazalo se kako unatoč nižem stupnju zadovoljstva čestinom i otvorenošću razgovora s partnerom svoj partnerski odnos doživljavaju izrazito kvalitetnim u pogledu međusobne ljubavi. Što se tiče učestalosti razgovora između roditelja i djece, prema percepciji očeva i majki, pokazalo se kako su u vrlo visokom postotku zadovoljni ili vrlo zadovoljni čestinom razgovora sa svojom djecom s tim da u skupini zadovoljnih roditelja dominiraju oni iz seoskih sredina, dok su među jako zadovoljnim roditeljima oni iz gradova. Slično ovim rezultatima, pokazalo se kako je više od polovice roditelja zadovoljno otvorenošću razgovora s djecom, u izrazito visokom postotku procjenjuju emocionalnu povezanost s djecom. Kada je riječ o razlikama između očeva i majki u doživljaju kvalitete obiteljskih odnosa, utvrđeno je da su majke zadovoljnije čestinom razgovora s djecom u odnosu na očeve.

Odgoj i nova generacija odnosa

Iz perspektive društvenog aspekta odgoj se promatra kao generacijska pojava, jer da bi odgajanje postojalo potrebno je da postoji generacija odraslih i generacija mladih. Ovdje se odgoj definira kao prijenos iskustava, znanja i socijalnog naslijeđa sa starijih generacija na mlade. U tom procesu prenošenja i usvajanja

osposobljava se mlada generacija za razvoj i bogaćenje iskustva, kojeg je dobila od starijih generacija. Ovaj aspekt odgoja povijesno se javlja od onog trenutka kad je čovjek svojim govorom počeo prenositi svoje iskustvo na mlade. Primjenom pisma i razvojem tehnike iskustvo starijih počelo se prenositi i putem tiska, radija, televizije, Interneta i drugim medijima. Usporedno s razvojem tehnologije i mijenjanjem društva razvijali su se i mijenjali ciljevi odgoja⁵. Proučavanje odgoja kao generacijske pojave s njegovog društvenog aspekta zadire u filozofske i sociološke fenomene oslanjajući se na povijest. Kod ovog aspekta odgoja bit će uspješan onaj odgoj, koji na najbolji mogući način ostvaruje postavljene ciljeve društva, ali u smislu njegova razvoja u skladu s društvom i neprekidnim poticanjem na daljnji razvoj⁵. Generacijski odnosi su se uvijek mijenjali s promjenama društva, tako se i danas postavlja pitanje koliko su te promjene utjecale i na izmijenjene odnose između roditelja i njihove djece. Djeca dobivaju sve veća prava, ali mogu li oni stajati odgovorno iza tih prava i gdje je u cijeloj toj priči uloga odraslih? Prebacuju li odrasli odgovornost na djecu zbog njihovog dobra ili kako bi sebe rasteretili, jer su i sami preopterećeni svim onim obvezama koje im današnje društvo postavlja? Tko se tu gubi, gube li se odrasli u „svijetu odraslih“ pa se zato gube i djeca, jer nema tko preuzeti odgovornost za njih? Ili je pak s druge strane nešto sasvim drugo u pitanju, možda djeca konačno dobivaju slobodu i prava koja nisu prije bila toliko naglašena? Na ta smo pitanja pokušali naći odgovore kroz kritičko promišljanje nekih autora na ovu današnju novonastalu sliku djeteta, ali i kroz neke studije koje su se bavile proučavanjem nove generacije odnosa između djece i odraslih općenito. U novije vrijeme u okviru niz znanstvenih disciplina počinje se govoriti o djetetu kao „socijalnom akteru“ i „sukonstruktoru vlastitog razvoja“ te se postavlja zahtjev za partnerstvom između odraslih i djece. Iz svega toga se može zaključiti kako danas roditelji sve više svoju djecu potiču na samostalnost, uz koju se odmah veže i odgovornost, a sve to djeci može postati i veliko opterećenje koje može štetiti njihovom razvoju. Prema autorici Bašić⁶ nova postmoderna slika djeteta, koja potiče dijete na samosocijalizaciju i samoobrazovanje te na vlastito viđenje i aktivno suoblikovanje svijeta, postavlja zahtjev za afirmiranjem „prava djeteta“. U skladu s tim pravima djeca imaju pravo na vlastito mišljenje i stajalište o društvenom svijetu. Dijete postaje „socijalni akter“, tj. sudjelujući građanin. Zbog toga je djeci dano pravo na informiranost o vlastitom položaju i na sudjelovanje o odlučivanju u skladu s njihovim mogućnostima. Ova prava odnose se na zajednice u kojima djeca žive, odnosno na njihove obitelji, ali i na pedagoške institucije. Sve ovo dovodi do relativiziranja ili potpunog ukidanja odgojne, tj. pedagoške odgovornosti odraslih u odnosu na djecu i mlade. Na ovaj način djeca se oslobađaju od odraslih i tu se postavlja pitanje: zar odrasli (posebno roditelji i predstavnici pedagoških institucija) koji zahtijevaju i potiču djecu na samostalnost ne oslobađaju sebe odgovornosti, a na djecu i mlade stavljaju veliki teret? Zar djeca tu ne gube orijentir i vrijednosno uporište na temelju kojeg mogu interpretirati svijet? Iako se utjecaj djece čini jako dominantnim, ipak odrasli snose odgovornost za kvalitetu odnosa, jer djeca nisu sposobna snositi odgovornost za kvalitetu njihovog odnosa s odraslima. Djeca

trebaju sudjelovati u oblikovanju svog života, ali je vrlo nesigurno je li za njihovo dobro i njihov razvoj korisno da ona nad tim imaju moć. Dijete zna zašto u određenom trenutku ima želju, ali malo zna o tome kako izgledaju njegove najznačajnije potrebe, tako da su njegove odluke izraz želje, a ne prosudbe o potrebi i posljedicama izvršenog izbora. Djeci su potrebni odrasli, koji će ih saslušati, priznati i u određenoj mjeri uzeti u obzir, ali to ne znači da je potrebno obvezu na njih orijentirati. Odrasli koji djecu promatraju kao partnere ostavljaju im puno za samostalno odlučivanje i izvođenje. Ta djeca nisu samostalna već samo sama sve određuju, ali ne djeluju samostalno, jer samostalno se djeluje kad postane jasno da su djeca uključena u socijalne odnose i kad moraju prihvatiti određenja izvana kao što su: pravila, zahtjevi društva, učitelja, vršnjaka, zahtjevi rada. Dijete nije u stanju bilo koji zahtjev izvana samorazumljivo prihvatiti, pa se ono onda ponaša neprimjereno uzrastu i odbija svaki naputak, zahtjev pa i sugestiju, tj. pokazuje simptome socijalne nezrelosti⁶. Neki autori, poput Alanen i Mayall⁹, govore kako obiteljska generacijska struktura prenosi dodijeljene uloge na roditelje i djecu, pa se u skladu s njima tako i ponašaju roditelji i djeca. Te dodijeljene uloge ovise i o kulturi u kojoj odrastaju i žive djeca i njihovi roditelji. Djetinjstvo se počinje prepoznavati kao socijalni fenomen i zato se počinje sve više proučavati, tj. počinje se sve više promatrati kao generacijski fenomen. Autori ističu i važnost novih studija današnjeg djetinjstva zbog sve veće naglašenosti djetetove individualnosti i postavljanja djeteta u partnerski odnos s odraslima. Ono čime su se autori posebno pozabavili jest dječje razumijevanje i njihovo iskustvo vlastitog djetinjstva smještajući sve u generacijski odnos s odraslima. U novijim studijama djetinjstva istraživači su pokušali donijeti zaključke gledajući sve iz perspektive djece, tj. postavljajući njih kao subjekte koji svjedoče o svom djetinjstvu i odnosu s odraslima⁸. Također, i u ovim studijama bio je važan socijalni kontekst u kojem su djeca odrastala. Sve se više postavlja pitanje: je li se slika djetinjstva promijenila tijekom stoljeća? Analize nekih studija pokazale su kako je identifikacija odraslih i djece te kasnijih odnosa u suradničkoj okolini povezana s vezom odnosa odraslih i djece u djetinjstvu⁸. Ta istraživanja potiču na promjene odnosa između roditelja i djece podupirući partnerski odnos među njima. Ovdje bismo posebno istaknuli autore koji progovaraju o današnjem djetinjstvu na način da naglašavaju kako je djetinjstvo današnje djece u krizi. Wyness⁹ govori o djetinjstvu u krizi upravo zbog promijenjene uloge današnjeg djeteta u odnosu s odraslima te naglašava društvene promjene uzrokovane ovom krizom. Također, smatra kako trebamo preoblikovati uvjete u kojima se našlo današnje djetinjstvo i ispitati utjecaj ovih promjena na djecu, jer se današnje dijete sve više promatra kao aktivni građanin koji ravnopravno sudjeluje u društvenom životu. Današnja sociologija djetinjstva treba ispitati ovu krizu u kojoj se našlo današnje djetinjstvo. Roditelji sve više gube svoju važnu ulogu i sve teže osiguravaju moralne i društvene resurse za svoju djecu. Autore koje smo ovdje spomenuli kao i probleme koje oni istražuju još su jedan od pokazatelja važnosti ispitivanja uvjeta u kojima se odvija današnje djetinjstvo te utjecaj promijenjenog odnosa između djece i odraslih na samo dijete.

STUDIJE SLUČAJA

U narednom dijelu rada pokušali smo pronaći odgovore na neka pitanja kod današnjih roditelja i njihove djece. Ispitali smo tri različite obitelji i dobili primjere iz prakse, koji potkrjepljuju ono o čemu se već raspravlja u literaturi nekih autora. Obitelji su opisane prema odgovorima koje smo dobivali od roditelja i djece.

Obitelj A:

Otac ima 32, a majka 27 godina. Oboje imaju završenu srednju školu. Otac je zaposlen i radi u tiskari, a majka je domaćica, nezaposlena. Njihovo dijete ima 5 godina. U razgovoru doznajemo da djetetu daju neka zaduženja kao npr. da pomogne slagati igračke u svojoj sobi. Dijete sudjeluje u donošenju nekih odluka, npr. hoće li se ići do grada. Također, ima pravo reći da mu se nešto ne sviđa, da nešto ne želi, a roditeljima govori da zašute. Roditelji smatraju da djeca imaju pravo na igru i mišljenje. U slobodno vrijeme njihovo dijete samostalno bira aktivnosti. Uopće ne gleda TV i nemaju kompjuter. Dijete ide svaku večer u isto vrijeme spavati, u 22,30 h. Ponekad navečer zajedno gledaju TV. Roditelji biraju što će jesti za doručak, ručak ili večeru. Dijete bira koju će mu igračku roditelji kupiti. Kad bi dijete opisivalo njihov odnos, roditelji misle da bi reklo da je mama dobra, ali puno više. U odnosu prema svom djetetu ne bi mijenjali komunikaciju, povjerenje. A promijenili bi djetetovo ponašanje prema roditeljima, prema drugima, da ne divlja i da ne sramoti roditelje gdje god dođe. Dijete je djevojčica, ima 5 godina. U kući se najviše igra s bracom, gura bracu u kolicima. Kaže da je njeni roditelji pitaju za mišljenje pri donošenju nekih odluka i da ima pravo reći da joj se nešto ne sviđa, da nešto ne želi. Misli da ima pravo svom roditelju reći da zašuti. Sama izabire aktivnost kojom bi se bavila u slobodno vrijeme, ali voljela bi još više slobode od strane roditelja. Roditelji joj dopuštaju da gleda TV koliko god hoće. Roditelji joj uvijek nešto kupe kad imaju kuna. Ponekad sama baci smeće, donese pelene bratu. U dućanu bi sebi nešto kupila sama, ali mama joj kaže da nema kuna. Odnese nekad posuđe sa stola.

Obitelj B:

Otac ima 40, a majka 34 godine. On je visokoobrazovan i zaposlen kao tehničar za medije, a majka ima završenu srednju školu i radi kao ekonomistica. Njihovo dijete ima 6 godina. Djetetu daju više zaduženja: čisti prašinu, briše posuđe i sprema ga, stavlja robu sušiti, pomaže pri kuhanju, nosi drva. Sudjeluje u donošenju nekih odluka kao što su kupovanje odjeće, dogovaranje oko ručka, dogovaranje oko izlazaka vani. Smatraju da dijete može odlučiti o vrsti igre, kupnji odjeće, programu na TV-u, kad će igrati igrice i sl. Dijete ima pravo reći da mu se nešto ne sviđa, da nešto ne želi. Nema pravo zatražiti od roditelja da zašutite. Ima pravo odlučiti o nekim sitnijim stvarima, kao što je s kim će se igrati, može izabrati doručak, birati samostalno aktivnosti u slobodno vrijeme. Njihovo dijete gleda TV u prosjeku dva sata dnevno. Za kompjuterskim igricama provodi jedan sat dnevno, a nekad i više. Dijete ne ide svaku večer u isto vrijeme spavati. Zajedno gledaju TV. Što će jesti za doručak bira dijete, a ručak mama i tata, dok večeru ponekad bira dijete, a ponekad svi zajedno. Dijete bira kakvu igračku i slikovnicu će mu kupiti. Dijete ponekad i samostalno kupuje u dućanu. Ima mobitel koji su mu kupili zbog skorog polaska u školu, da se nauči služiti njime kako bi se mogli međusobno dozvati. Smatraju da bi dijete opisalo roditelje kao zločeste, ponekad stroge, ali i pune razumijevanja. U svom odnosu prema djetetu ne bi mijenjali komunikaciju, a promijenili bi popuštanje i izljeve bijesa. Dijete je dječak, ima 6 godina. Kaže da kuha, briše prašinu, pomaže brisati suđe. Roditelji ga ne pitaju za mišljenje prilikom donošenja odluka. Ima pravo reći da mu se nešto ne sviđa, da nešto ne

želi. Nema pravo svom roditelju reći da zašuti. Može sam izabrati aktivnost kojom bi se bavio u slobodno vrijeme. Volio bi da mu roditelji više toga dopuste da uradi sam, da kuha ručak, da se igra, da sam gleda TV. Vremenski mu je ograničeno koliko dugo smije gledati TV i igrati igrice na kompjuteru. Roditelji mu kupuju uglavnom ono što on želi. Dijete kaže da ne može sam otići u trgovinu, ali baca smeće sam, ne kupuje sam sebi ništa, ne sprema svoju sobu, ali postavlja stol za ručak i sklanja posuđe sa stola. U svemu mu pomaže mama ili baka. Mobitel je dobio za rođendan, da se može javljati kad bude u školi.

Obitelj C

Otac ima 27, a majka 26 godina. Oboje imaju završenu srednju školu. Otac je staklar, majka je trenutno na porodiljskom dopustu. Njihovo dijete ima 5 godina. Zaduženja koja djetetu daju su sljedeća: da sređuje igračke za sobom, slaže svoju robu kad se skine i ujutro obavli sam pranje zubi i umivanje. Dijete sudjeluje u donošenju odluka samo u slučaju kad treba za sebe odlučiti, npr. kad ga vode u igraonicu on bira u koju želi ići. Smatraju da dijete od pet godina ne može odlučivati o nekim bitnim stvarima, već samo izabrati između onoga što mu se ponudi. Dozvoljavaju djetetu da kaže što ne voli i ima pravo izbora. Nema pravo od roditelja zatražiti da zašute. U odabiru aktivnosti za dijete u slobodno vrijeme roditelji mu predlože više vrsta koje su njemu primjerene, a on sam izabere. TV gleda 1-2 sata, a nekad i manje, ovisi o danu. Za kompjuterskim igricama dijete provede možda dva puta tjedno po sat vremena najviše, a nekad i čitav mjesec prođe da ne igra igrice. Ide svaku večer u isto vrijeme spavati. Ako je na TV-u nešto što je svima interesantno, onda gledaju svi zajedno. Svi zajedno po dogovoru biraju što će jesti za doručak, ručak ili večeru. Kod kupovine igračaka roditelji izaberu više vrsta, a zatim sinu daju da on odluči koju će. Dijete ne ide samostalno u dućan i nema mobitel. Misle da bi dijete opisalo njihov odnos s njim kroz izraze ljubav, pažnja i prijateljstvo. U odnosu s djetetom ne bi mijenjali prijateljski odnos i iskrenost s obje strane. A promijenili bi to da imaju više slobodnog vremena kojeg bi provodili skupa. Dijete je dječak, ima 5 godina. Kaže da su njegove obveze da se igra sa sekom, da sam uzme igračke i da se zabavlja, da se ne ljuti kad ide spavati. Roditelji ga pitaju za mišljenje prilikom donošenja odluka. Ima pravo reći da mu se nešto ne sviđa, da nešto ne želi. Smatra da nema pravo svom roditelju reći da zašuti, jer je to ružno. Sam izabire igru i igraonicu u koju želi ići. Volio bi da mu roditelji više toga dopuste da uradi sam. Samostalno bi volio da ode kod bake, pješke i da se sam vrati kući. Ograničeno mu je vrijeme gledanja TV-a te dužina igranja igrice na kompjuteru. Nekad mu roditelji kupe ono što želi, a nekad ga ne pitaju nego mu kupe ono što mu treba. Sam slaže svoju sobu i igračke, sam se oblači, umiva i pere zube, pomogne mami i tati baciti smeće, pomogne složiti tanjure i pribor za jelo na stol. Kad ga tata i mama zovu da dođe pomoći on pomogne, a ono što sam ne može pomognu mu mama i tata. Nema pravi mobitel, ali ima igračku mobitel.

Iz prethodno prikazanih obitelji s predškolskom djecom vidimo da se slika generacijskog odnosa polako mijenja. Postmoderna slika djeteta čini se postaje sve prisutnija. Dijete sve više sudjeluje u donošenju odluka i ima sve više „prava“. Primijetili smo da neovisno o godinama i stupnju obrazovanja roditelja djeca imaju neka zaduženja, ali i sve više sudjeluju u donošenju odluka. Iako postmoderna slika djeteta postaje sve prisutnija, roditelji nisu još uvijek izgubili svoju značajnu ulogu u odgoju svog djeteta. I dalje roditelj ima posljednju riječ, iako dijete ima pravo izbora, ali onog izbora kojeg mu roditelji ponude. To vidimo po odgovorima na

pitanje tko bira kakva igračka ili slikovnica će se kupiti ili tko će odabrati meni za doručak, ručak ili večeru. Također, to se može zaključiti i po odgovorima na pitanje tko bira djetetove slobodne aktivnosti i ima li vremenska ograničenja za gledanje TV-a ili igranje igrica na kompjuteru. Iz odgovora na pitanja roditeljima o tome što oni misle koja prava mogu imati njihova djeca vidimo da se dijete stavlja sve više u partnerski odnos s roditeljem, jer se ističe djetetovo pravo na mišljenje, slobodno izražavanje, pravo na igru i tome slično. Postavljanje djeteta u partnerski odnos s roditeljem vidimo i iz odgovora na pitanje sudjeluje li njihovo dijete u donošenju odluka, gdje su svi roditelji rekli kako sudjeluju, barem u onim odlukama za koje oni smatraju da njihovo dijete može sudjelovati. Posebno bismo istaknuli kako su u sva tri slučaja roditelji naglasili svoje zadovoljstvo uspostavljenom komunikacijom sa svojim djetetom i to kao bitan element njihovog odnosa većinom ne bi mijenjali. Ali postavlja se pitanje što će se dogoditi ako postmoderna slika djeteta postane sve prisutnija i to u svim segmentima, ako se djeci prepusti pravo izbora bez kontrole roditelja, a pod opravdanjem kako treba njegovati djetetovu individualnost i štiti njegova prava. Naravno, da ne možemo donositi neke zaključke na osnovi tri intervjua, ali možemo pokušati naslutiti promjene u novim generacijskim odnosima, koje će se razvijati i dalje.

ZAKLJUČAK

Jedna kineska poslovice kaže: *Djeca su ogledalo svojih roditelja*. Mi bismo ovdje dodali općenito odraslih, tj. društva u cjelini, a danas se postavlja pitanje kakvu sliku o nama odašilje današnje dijete. Dijete je kao partner u odgoju sve prisutniji fenomen, koji postavlja nova pitanja i zahtijeva odgovore, ali i rješenja na novonastale probleme. Mišljenja su podijeljena, odnosno, jedni tvrde kako postavljanje djeteta u partnerski odnos s odraslima daje djetetu sva ona prava za koja je bilo zakinjuto, potiče ga na samorazvoj i njegovanje individualnosti, dok drugi tvrde kako je partnerski odnos djeteta s odraslima veliki teret na djetetovim leđima. Što nam govore činjenice, tj. možemo li mi jasno odgovoriti na pitanja: je li dijete sposobno prosuditi posljedice svojih želja i razlikovati svoje želje od svojih potreba, je li moguće njegovati djetetovu individualnost samo preko partnerskog odnosa, koji od njega zahtijeva i veliku odgovornost i ono najvažnije, jesmo li sigurni da na taj način štitimo dijete ili želimo sebe rasteretiti? Kako da djecu učimo odgovornosti kad relativiziramo svoju ulogu u njihovom životu postavljajući ih u partnerski odnos s nama znajući da oni još nisu odrasli? Može li se od neodraslog čovjeka tražiti da bude odrastao i imamo li uopće na to pravo? Ne narušavamo li tako dječje pravo da bude dijete? Zar im relativizirajući svoje uloge ne krademo djetinjstvo? Smatramo kako bi na ova i mnoga druga pitanja bilo poželjno odgovarati u budućnosti kako se ne bi dogodilo da pod velikim krilaticama o pravima djece, njegovanju individualnosti dobijemo neželjeni efekt.

LITERATURA

1. Hall, A.S., Kelly, K.R., Hansen, K., Gutwein, A.K. Sources of Self-Perceptions of Career-Related Abilities. *Journal of Career Assessment* 1996; 4 (3): 331-343.
2. Vukasović, A. Obitelj - vrelo i nositeljica života. Zagreb: Hrvatski katolički zbor "Mi", 1999.
3. Maleš, D. Psihosocijalni elementi pedagoške atmosfere u obitelji. *Školski vjesnik* 1984; 33:187-197.
4. Janković, J. Obitelj u fokusu. Zagreb: Etcetera d.o.o., 2008.
5. Bratanić, M. Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga, 1991.
6. Bašić, S. Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti* 2009; 11 (2): 27-44.
7. Alanen, L.; Mayall, B. *Conceptualizing Child-adult Relations*. New York: Routledge/Falmer, 2001.
8. Mannion, G.; Panson, J. Beyond the Disneyesque: Children's Participation, Spatiality and Adult-child Relations. *Childhood* 2004; 11 (3): 308-318.
9. Wyness, M. G. *Contesting Childhood*. New York: Falmer Press, 2000.

NIVO PRENUMERIČKIH SPOSOBNOSTI KOD UČENIKA PRVOG RAZREDA

LEVEL OF PRENUMERIC ABILITY OF FIRST GRADE PUPILS IN ELEMENTARY SCHOOL

**Radmila ČUKIĆ¹, Sanela PACIĆ², Fadilj EMINOVIĆ¹, Maja
STANISAVLJEVIĆ², Vaska TADIĆ³**

¹Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

²Student master studija fakulteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd, Srbija

³Medicinski fakultet u Foči, Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Sarajevo, Bosna i
Hercegovina

APSTRAKT

Matematički pojmovi su osnova za sticanje matematičkih znanja i veština. U procesu mišljenja pojmovi imaju dvostruki značaj, koriste se kao sredstvo kojim se manipuliše, ali se i formiraju. Matematički pojmovi nastaju u dijalektičkom jedinstvu čulnog iskustva i misaonih aktivnosti. Da bi formiranje pojma broja bilo moguće neophodno je da dete ovlada prenumeričkim sposobnostima kao što su serijacija i klasifikacija. Spajanjem logičkih sistema serijacije i klasifikacije, uz usvajanje permanentnost objekta i korespondenciju relacija, omogućeno je formiranje pojma broja što dalje otvara perspektive u rešavanju problema iz oblasti matematičko-logičkih odnosa. U mnogim zemljama deca kreću u prvi razred osnovne škole sa 6 godina a Bosna i Hercegovina je jedna od njih. Cilj rada je da utvrdimo nivo i dinamiku razvoja prenumeričkih sposobnosti, serijacije i klasifikacije, kod učenika I razred osnovne škole. Uzorak istraživanja čine 45 učenika I razreda. Istraživanje je sprovedeno školske 2009/10 u osnovnoj školi „Sveti Sava“ u Foči. Statističkom obradom dobijamo rezultate koji odgovaraju uzrastu kada se posmatra ceo uzorak u celini ali posmatrajući podgrupe nailazimo na jako heterogena postignuća ispitanika. Sa druge strane postoje učenici čija su postignuća daleko iznad uzrasta. Dobijeni rezultati upućuju: da u planiranju nastavnih sadržaja treba imati u vidu heterogene sposobnosti učenika i u skladu sa tim treba koncipirati nastavu matematike, pre svega u oblasti početnog računanja.

Ključne reči: matematički pojmovi, serijacija, klasifikacija, učenici I razreda.

ABSTRACT

Mathematical terms are basis for acquisition in mathematical knowledge and skills. In process of thinking, terms are having double importance. They are used like a method which we manipulate, but they are also in forming process. Mathematical terms originate in dialectical cohesion experience of sense and activities of thinking. To enable a creation of term “number”, it is necessary for child to master prenumeric ability such are seriation and classification. Joining of logical systems seriation and classification, with assumption of object permanency and relation correspondences, we enable a creation term “number” which further opens perspectives in resolving problems from mathematical – logical area of

relations. In many countries children starts first grade in elementary school with age of six, and Bosnia and Herzegovina is one of them. A goal is to determ a level and tempo of development prenumeric ability, seriation and classification, for first grade pupils in elementary school. Sample of research consist 45 first grade pupils. Research was carried out in 2009/10 school year in elementary school "Saint Sava" in Foca. With statistic data processing, we receive results which are adequate to age when we observe a complete sample in complete unit. However if we observe sub categories, we run in to subject's strong heterogeneous achievements. On the other hand, there are pupils witch achievements are far beyond of age expectations. For received data we can conclude that in planning curriculums we should considered pupils heterogeneous skills and with that we should organize mathematical classes, first of all in area of elementary calculation.

Key words: mathematical concepts, seriation, classification, first grade students.

UVOD

Mišljenjem se saznaje spoljašnji svet. U psihologiji se mišljenje definiše kao mentalna aktivnost operisanja simbolima, kao što su opažaji, predstave, pojmovi i drugi doživljaji koji reprezentuju naše iskustvo. Najznačajniji među njima su pojmovi. Uopštena je i konstatacija da se svet može saznavati i bez mišljenja, neposrednim opažanjem predmeta koji deluju na naša čula. Međutim, neposrednim opažanjem ne možemo da uočimo odnose i zakonomernosti koji vladaju među stvarima, a ni da se snađemo u sasvim novim uslovima. Za sam proces mišljenja karakteristično je operisanje iskustvenim informacijama kao što su: opažaj, predstava, reč, pojam, što nam omogućava da saznamo mnogo više od neposrednog iskustvenog doživljaja¹. Mišljenjem saznajemo različite strane objekta: vrši se upoređivanje sličnosti i različitosti, uspostavljaju se odnosi među objektima, grupišu se sličnosti, uočava se ono što je konstantno i promenljivo. Teško je dati definiciju matematičkog mišljenja, jer je u pitanju veoma složen pojam kojim se bave psihologija i logika. Matematičko mišljenje ne možemo odvojiti od procesa mišljenja uopšte. Kada se daje odgovor na pitanje šta je matematičko mišljenje, najčešće se ističu njegovi kvaliteti, kao što su: gipkost, aktivnost, usmerenost, ekonomičnost, dubina, širina, originalnost, lakonizam itd. Međutim, nisu ovo samo kvaliteti matematičkog stila mišljenja, već ih poseduju i mišljenje u fizici, hemiji, biologiji itd. Specifičnost matematičkog mišljenja treba tražiti u matematičkim pojmovima koji se izgrađuju mišljenjem. Matematički pojmovi lišeni su materijalnih karakteristika, a odlikuju se međusobnim odnosom, kvantitativnim, prostornim, strukturalnim itd. Za matematičko mišljenje je karakteristično operisanje objektima lišenim svake materijalnosti koji mogu da se interpretiraju na proizvoljne načine, pri čemu se čuvaju odnosi među njima². Za matematičko mišljenje značajan je mentalni razvoj. Spontani mentalni razvoj je kontinuirani proces u kome savremena psihologija razlikuje četiri glavne faze³.

1. Senzomotorna faza, ili senzomotorna inteligencija – od rođenja do približno kraja druge godine; Karakteristika ove faze je da se „inteligencija“ ispoljava samo kroz osećaje na spoljne nadražaje i motornu reakciju na te nadražaje.

2. Pre-operativna faza, pre-pojmovna faza, ili faza inteligencije situacije – od kraja druge do kraja šeste ili kraja (odnosno sredine) sedme godine; U drugoj fazi inteligencija je egocentrična: dete „meri“ sve prema sebi i u odnosu na sebe.
3. Faza konkretnih operacija – od početka ili kraja sedme do kraja jedanaeste ili sredine dvanaeste godine; U trećoj fazi inteligencija se „decentralizuje“, objektivizira, ali je još uvek vezana za konkretnost.
4. Faza formalnih operacija, ili hipotetičko-deduktivna faza - od približno sredine 11 do približno sredine 15 godine. Tek u četvrtoj fazi mišljenje se potpuno oslobađa konkretnosti, subjekt rasuđuje prema zakonima formalne logike, tj. zaključke izvodi iz premisa, pretpostavki.

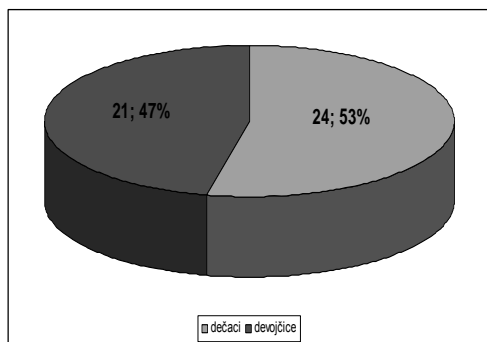
Uspešnosti usvajanja matematičkih sadržaja i razvijanja matematičkog mišljenja kod učenika doprinosi i dobro poznavanje faza razvoja njihovog mišljenja. Za razrednu nastavu i nastavu matematike najinteresantnija je treća faza. Mada, bar u kraćim crtama treba poznavati i drugu i četvrtu fazu jer bez njihovog poznavanja teško može delovati tokom treće faze. Da je misaoni proces prešao u operativnu fazu govori nam prisustvo sposobnosti konzervacije. Konzervacija predstavlja jedno od najeksplicitnijih atributa logičkog mišljenja i podrazumeva sposobnost uočavanja nepromenljivosti obeležja neke pojave ili objekta, bez obzira na transformacije nekih drugih objekta. Jedan od prvih pojavnih oblika konzervacije jeste sposobnost klasifikacije, koja u svom razvoju ima nekoliko tipova: figuralne kolekcije, nefiguralne kolekcije i hijerarhijska klasifikacija. Serijacija, kao vrsta konzervacije, za razliku od klasifikacije, grupiše predmete na osnovu njihovih zakonomernih razlika. Razlikujemo: empirijsku serijaciju, putem pokušaja i pogreške (oko 6 godine) i operacionu serijaciju (oko 7 godine)³.

U mnogim zemljama deca kreću u prvi razred osnovne škole sa 6 godina. Bosna i Hercegovina je jedna od zemalja sa takvim modelom vaspitanja i obrazovanja. Cilj ovog rada je da utvrdimo nivo i dinamiku razvoja prenumeričkih sposobnosti, serijacije i klasifikacije, kod dece koja kreću sa 6 godina u prvi razred osnovne škole.

METODE

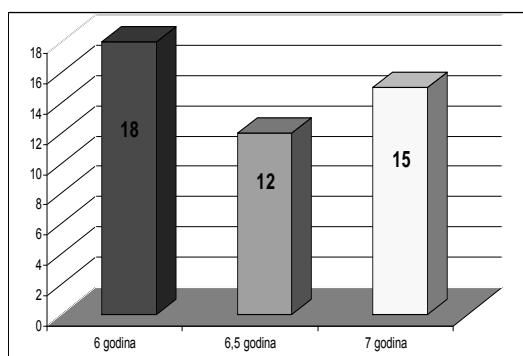
Uzorak ispitanika

Uzorak istraživanja čine 45 ispitanika, učenika I razreda, uzrasta 6-7 godina.



Slika 1. Distribucija ispitanika prema polu

Figure 1. Distribution of respondents by sex



Slika 2. Distribucija ispitanika prema uzrastu

Figure 2. Distribution of respondents by age

Na Slici 1 možemo videti da se naš uzorak bio ujednačen u odnosu na pol i sastojao se od 53% dečaka i 47% devojčica. Iako su svi učenici pohađali nastavu I razreda osnovne škole, bili su različitog uzrasta. Na Slici 2 možemo videti da je 18 ispitanika bilo uzrasta 6 godina, 12 ispitanika uzrasta 6,5 godina i 15 ispitanika uzrasta 7 godina.

Mjerni instrument

Za procenu sposobnosti klasifikacije koristili smo test br.18-konceptualno grupisanje preuzet iz McCarthy Skale dečijih sposobnosti (Dorothea McCarthy, 1972). Test se sastoji od 9 ajtema: prva tri ajtema utvrđuju sposobnost klasifikovanja prema jednom kriterijumu, 4 i 5 prema dva kriterijuma, 6 ajtem predstavlja hijerarhijsku klasifikaciju a poslednja tri se odnose na inkluziju klasa. Ukupan broj poena na testu je 12. Standardizovana norma za ovaj test koja odgovara deci sedam godina i šest meseci iznosi $AS=9,7$; $SD=1,6$. Sposobnost serijacije procenjivali smo standardnim Pijaževim testom. Detetu se daje 10 štapića pri čemu je svaki duži za 0,8 cm. Ispitaniku se da nalog da poređa štapiće

od u niz od najmanjeg do najvećeg. Postignuće ispitanika može biti: odsustvo serijacije (karakteristično za uzrast ispod 6 godina), empirijska serijacija-potem pokušaja i pogreške (uzrast 6 godina) i operaciona serijacija (uzrast 7 godina). Istraživanje je sprovedeno školske 2009/10 u osnovnoj školi „Sveti Sava“ u Foči.

REZULTATI I DISKUSIJA

Opis rezultata dat je pomoću deskriptivnih statističkih mera i njihovog numeričkog i grafičkog prikaza. Za statističku proveru rezultata istraživanja korišćena je jednosmerna faktorska analiza ANOVA i naknadni Bonferoni test.

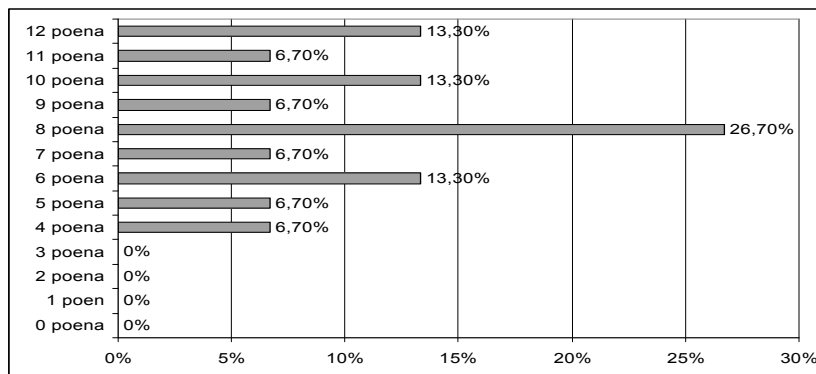
Razvijenost sposobnosti konceptualnog grupisanja (klasifikacije)

Maximalno moguće postignuće na testu za procenu konceptualnog grupisanja je 12 poena a minimalno 0 poena. Naši ispitanici kao minimalno postignuće imaju 4 poena. Srednja vrednost za celu grupu ispitanika je $AS=8,27$, norma uspešnosti na ovom testu na osnovu standardizovane norme koja odgovara deci prosečne populacije kalendarskog uzrasta od sedam godina i šest meseci iznosi $AS=9,7$; $SD=1,6$ (Kaljača, 2003). Obzirom da se u našem uzorku radi o deci uzrasta 7 i mlađom od 7 godina možemo reći da su sposobnosti naših ispitanika u nivou uzrasta a velika većina ima postignuća i iznad uzrasta (Tabela 1).

Tabela 1. Maximalne, minimalne i srednje vrednosti ispitanika na testu konceptualnog grupisanja

Table 1. Maximum, minimum and mean values of subjects tested conceptual grouping

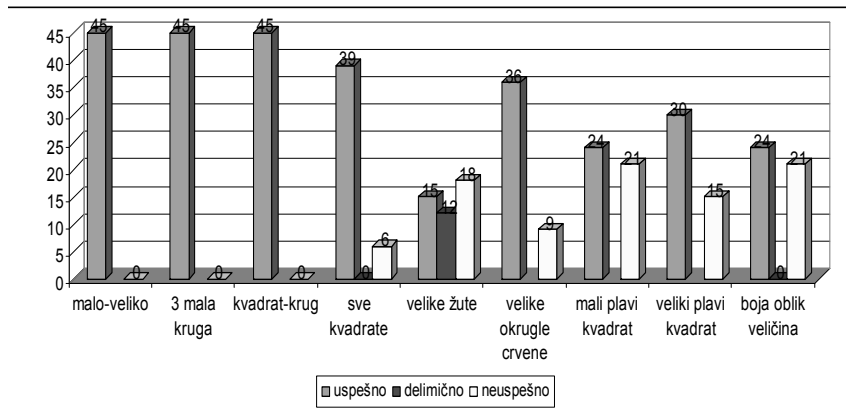
	N	Minimum	Maximum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
ukupan_skor	45	4	12	8,27	2,378



Slika 3. Procenat ispitanika prema broju poena na testu konceptualnog grupisanja

Figure 3. Percentage of respondents by number of points on the test of conceptual grouping

Na Slici 3 dati su procenti ispitanika u odnosu na broj poena koji su postigli na testu konceptualnog grupisanja gde možemo videti da 6,7% (po 3 ispitanika) ima 4, 5, 7 i 11 poena, 13,3% (po 6 ispitanika) ima 6, 10 i 12 poena dok 26,7% (12 ispitanika) ima 8 poena. Niko od ispitanih učenika nema postignuće ispod 4 poena.



Slika 4. Distribucija ispitanika prema zadacima na testu konceptualnog grupisanja
Figure 4. Distribution of respondents according to the tasks to test the conceptual grouping

Na Slici 4 data su postignuća naših ispitanika u odnosu na pojedinačne zadatke na testu konceptualnog grupisanja. Na prva 3 ajtema (1. da pokaže veliki i mali kvadrat; 2. da pokaže crveni, čuti i plavi krug; 3. da postavi krug pa kvadrat i tako redom;) svi ispitani učenici su bili uspešni. Na ajtemu 4 (od svih žetona da izdvoji svih 6 kvadrata), 39 (87%) učenika je uspeo da izdvoji svih 6 kvadrata, ni jedan učenik nije izdvojio 5 kvadrata, dok je 6 (13%) učenika izdvojilo manje od 5 kvadrata (ovaj ajtem je imao mogućnost davanja 3 poena). Na ajtemu 5 (nađi sve velike i žute) 15 (33%) ispitanika je bilo uspešno (nalazilo je oba velika žuta), 12 (27%) je bilo delimično uspešno (izdvajalo je samo jedan veliki žuti) i 18 (40%) je bilo neuspešno. Na ajtemu 6 (nađi sve okrugle crvene), 36 (80%) učenika je bilo uspešno dok je 9 (20%) bilo neuspešno. Na ajtemu 7 („izdvoj onaj koji ne ide uz ostale-po veličini“), 24 (53%) ispitanika je uspešno izdvojilo mali plavi kvadrat dok 21 (47%) učenika nije uspeo da izdvoji odlik koji ne spada u tu grupu. Na ajtemu 8 (dete treba da doda oblik koji se najbolje slaže), 30 (67%) učenika je izabralo veliki plavi kvadrat koji nedostaje dok 15 (33%) nije dalo tačan odgovor. Na ajtemu 9 (treba da izabere obik koristeći sva tri kriterijuma: boju, oblik i veličinu), 24 (53%) učenika je uspešno izvelo ovaj zadatak, izabralo je oba oblika, dok 21 (47%) ispitanika nije uspeo da izvrši zadati nalog. Ovaj ajtem (kao i ajtemi 4 i 5) imao je i treću kategoriju delimično uspešnih ali ni jedan učenik iz ispitane grupe nije pripadao toj kategoriji.

Tabela 2. Postignuća učenika na testu konceptualnog grupisanja u odnosu na pol**Table 2.** Achievements of students tested conceptual grouping in relation to sex

	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maximum
dečaci	24	6,75	1,511	4	8
devojčice	21	10	1,975	6	12
Total	45	8,27	2,378	4	12

U Tabeli 2 data su postignuća učenika u odnosu na pol pri čemu su se devojčice pokazale kao bolje (AS=10) u odnosu na dečake (AS=6,75) i to na nivou statistički značajne razlike $p < 0,05$ ($F=38,98$).

Tabela 3. Postignuća učenika na testu konceptualnog grupisanja u odnosu na uzrast/**Table 3.** Achievements of students on the test of conceptual grouping with respect to age

	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maximum
6 godina	18	7,67	2,567	4	11
6,5 godina	12	8,50	2,276	6	12
7 godina	15	8,80	2,210	6	12
Total	45	8,27	2,378	4	12

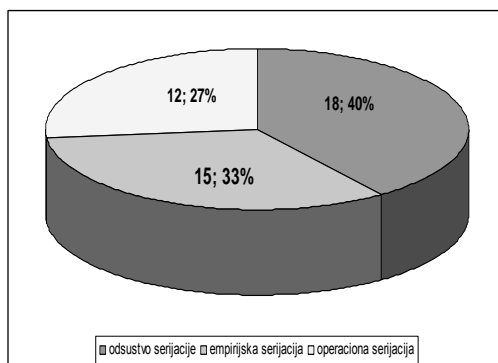
Učenici u našem uzorku su svi bili učenici I razreda ali različitog uzrasta. Zbog toga smo želeli da ispitamo da li između uzrasnih kategorija postoje razlike u ukupnom postignuću na testu konceptualnog grupisanja. Iz Tabele 3 možemo videti aritmetičke sredine, odnosno srednje vrednosti postignuća blago rastu sa uzrastom (6 godina AS=7,67; 6,5 godina AS=8,5; 7 godina AS=8,8) ali to nije na nivou statistički značajne razlike $p=0,373$ ($p > 0,05$), $F=1,008$. Čak i proverom svake uzrasne grupe sa svakom nije nađena statistički značajna razlika ni na nivou 0,05 ni na nivou 0,01.

Razvijenost sposobnosti serijacije

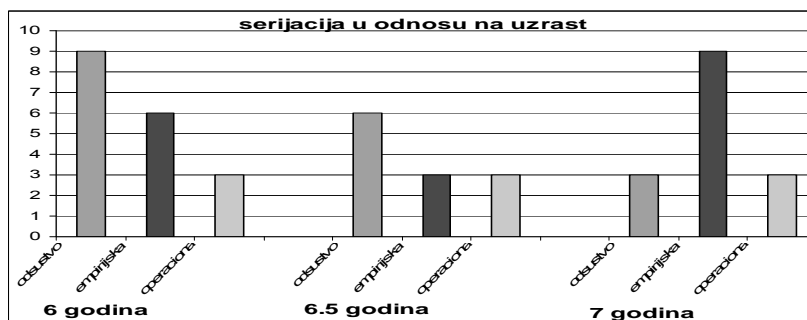
Ispitujući sposobnost serijacije (grupisanje na osnovu razlika) nalazimo da 18 (40%) naših ispitanika nema sposobnost serijacije, kod 15 (33%) ispitanika prisutna je empirijska serijacija (grupisanje putem pokušaja pogreške) i kod najmanjeg broja, 12 (27%) ispitanice postoji operaciona serijacija (Tabela 4 i Slika 5).

Tabela 4. Postignuća ispitanika na proceni serijacije
Table 4. Achievements of the respondents to assess the seriation

	Frekvencija	Procenat
odsustvo serijacije	18	40
empirijska serijacija	15	33
operaciona serijacija	12	27
Total	45	100



Slika 5. Postignuća ispitanika na proceni serijacije
Figure 5. Achievements of the respondents to assess the seriation



Slika 6. Nivoi razvijenosti sposobnosti serijacije u odnosu na uzrasne grupe
Figure 6. Levels of development of seriation in relation to age group

Na Slici 6 data sva tri nivoa sposobnosti razvijenosti serijacije za sve tri uzrasne grupe učenika I razreda čije smo sposobnosti ispitivali. Pa tako možemo uočiti da je kod učenika I razreda uzrasta 6 godina najviše zastupljeno odsustvo serijacije,

kod 9 učenika što predstavlja zaostajanje u ovoj sposobnosti u odnosu na kalendarski uzrast, kod 6 učenika je empirijska serijacija (u skladu sa uzrastom) a kod 3 učenika operaciona serijacija (iznad uzrasta). Kod učenika I razreda uzrasta 6,5 godina: kod 6 učenika odsustvo serijacije (ispod kalendarskog uzrasta), kod 3 učenika empirijska (u skladu sa uzrastom) i kod 3 operaciona (iznad uzrasta). Kod učenika I razreda uzrasta 7 godina: kod 3 učenika odsustvo serijacije (ispod uzrasta), kod 9 učenika empirijska serijacija (ispod uzrasta) i kod 3 učenika operaciona (u skladu sa uzrastom).

Tabela 5. Postignuća učenika na proceni serijacije u odnosu na pol

Table 5. Assessment of student achievement at seriation in relation to sex

	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maximum
dečaci	24	0,75	0,847	0	2
devojčice	21	1	0,775	0	2
Total	45	0,87	0,815	0	2

Upoređivanjem sposobnosti serijacije u odnosu na pol nailazimo da su devojčice neznatno bolje od dečaka ali da to nije na nivou statistički značajne razlike ($p=0,310$ ($p>0,05$); $F=1,056$) Tabela 5.

Tabela 6. Postignuća učenika na proceni serijacije u odnosu na uzrast

Table 6. Assessment of student achievement at seriation with respect to age

	N	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maximum
6 godina	18	0,67	0,97	0	2
6,5 godina	12	1	0,739	0	2
7 godina	15	1	0,655	0	2
Total	45	0,87	0,815	0	2

Razvijenost sposobnosti serijacije pokazuje manju srednju vrednost na uzrastu 6 godina ($AS=0,67$) od uzrasta 6,5 i 7 godina ($AS=1$) ali to nije na nivou statistički značajne razlike ($p=0,424$ ($p>0,05$); $F=0,900$) što nam govori da razlika u sposobnosti serijacije nije značajna u odnosu na uzrast učenika koje smo ispitivali (Tabela 6).

ZAKLJUČAK

Početna nastava matematike zauzima dominantno mesto u razvijanju mišljenja kod učenika. Matematička znanja i veštine se kod učenika razredne nastave formiraju nizom misaonih aktivnosti i operacija. Rešavanje matematičkih zadataka pomoću matematičkih operacija i primene matematičkih znanja dovodi do rešenja zadataka i do razvijanja mišljenja i misaonih operacija. Misaone aktivnosti treba prilagoditi psihofizičkim mogućnostima učenika, treba voditi računa o njihovim perceptivnim mogućnostima. Matematički pojmovi se najčešće formiraju apstrakcijom i generalizacijom. Ispitivanje prenumeričkih sposobnosti, sposobnosti klasifikacije i serijacije na uzorku 45 učenika prvog razreda uzrasta 6, 6,5 i 7 godina dobili smo podatke koji su značajni za planiranje početne nastave matematike. Kada se radi o sposobnosti konceptualnog grupisanja posmatrano kroz ceo uzorak, u odnosu na standardizovane norme, sposobnosti učenika su u nivou ili čak i iznad uzrasta. Kada se radi o analizi samih zadataka u okviru zadatog testa svi učenici su postigli maksimalna postignuća u zadacima gde se vrši klasifikacija na osnovu samo jednog kriterijuma. Na malo zahtevnijim zadacima, zadacima gde je bilo potrebno da se vrši klasifikacija na osnovu dva kriterijuma skoro polovina učenika je bilo bezuspešno ili samo delimično uspešno. Na zadatku hijerarhijske klasifikacije polovina učenika je bila uspešna a polovina bezuspešna. Na zadacima inkluzije klasa ispitani učenici su bili lošiji, polovina pa čak i iznad polovine ispitanih učenika bilo je bezuspešno dok je samo mali broj učenika bilo uspešno. Kada se radi o razvijenosti sposobnosti serijacije, gledano sa aspekta celog uzorka dobijamo vrednosti koje su ispod kalendarskog uzrasta kome učenici pripadaju. U odnosu na uzrasne grupe kod sva tri uzrasta evidentno odsustvo serijacije koje ne odgovara uzrastu učenika. Empirijska serijacije, odnosno ređanje pomoću pokušaja-pogreška takođe je prisutno u sve tri uzrasne grupe pri čemu je to u nivou uzrasta kada se radi o grupi učenika od 6 i 6,5 godina a ispod uzrasta je kada se radi o grupi dece uzrasta 7 godina. Operaciona serijacija se javlja u sve tri uzrasne grupe i to u skoro istom procentu. Svi ovi podaci ukazuju na to da učenici I razreda čije smo sposobnosti ispitivali lošije vrše klasifikaciju objekata na osnovu njihovih razlika nego na osnovu njihovih sličnosti. Zbog toga ovu činjenicu treba imati u vidu u planiranju materijala i metoda koje možemo koristiti u početnoj nastavi matematike. U istraživanju ispitivali smo i uticaj varijabli: pol i uzrast učenika, pri čemu se pol pokazao kao značajna varijabla u sposobnosti konceptualnog grupisanja (devojčice su bolje od dečaka), dok se u sposobnosti serijacije nije pokazao kao značajna varijabla. Što se tiče uzrasta, odnosno uzrasnih kategorija u našem slučaju uzrast 6, 6,5 i 7 godina, bez obzira što postoje neznatne razlike u sposobnostima u smislu napredovanja sa uzrastom, to nije na nivou statistički značajne razlike. Tako da za ovu varijablu ne možemo reći da je bila značajna u odnosu da sposobnost konceptualnog grupisanja i sposobnosti serijacije u našem uzorku. U odnosu na uzrast, pre svega matematički uzrast učenika, mogu se odrediti i različiti nivoi matematičkog mišljenja. Poznavanje ovih nivoa matematičkog mišljenja je bitno za organizaciju rada u početnoj nastavi

matematike i formiranje matematičkih pojmova kod učenika. Različiti nivoi matematičkog mišljenja kod učenika uslovljavaju različit stepen shvatanja jednog istog pojma. Dok, svaki “viši” nivo u sebe uključuje širu simboliku i “dublje” shvatanje. Penjanje na više nivoe omogućava se procesom nastave. Međutim u našem slučaju te razlike nisu nađene što mi objašnjavamo pre svega malim razlikama između uzrasta koje smo ispitivali (to je razlika od pola i jedne godine). Drugi razlog je možda i veličina uzorka, ali je to uzorak svih učenika koji su u trenutku istraživanja pohađali nastavu I razreda. Međutim, bez obzira na razlike u mišljenju, da li obrazovanje ide ispred umnog razvoja ili umni razvoj ispred obrazovanja, treba imati u vidu činjenicu da su učenje i umni razvoj u tesnoj vezi i jedno drugo vuku napred. Ukoliko učitelj u svojoj nastavnoj praksi primenjuje savremene i adekvatne didaktičke sisteme, učenici će, svako prema svojim sposobnostima, napredovati, pravilno formirati matematičke pojmove i razvijati pre svega teorijsko i naučno mišljenje. Kroz samostalan rad traganje za rešenjima postavljenih problema, individualiziranu i diferenciranu nastavu i znalačko vođenje od strane učitelja, do izražaja će doći svaki učenik kao i njegovi maksimalni umni potencijali. Ovakva i slična istraživanja doprineće boljem sagledavanju ove oblasti sve u cilju pružanja maksimuma u početnoj nastavi matematike da bi učenici ovu oblast što lakše usvojili.

LITERATURA

1. Dejić M. Metodika nastave matematike, 2000, str. 53.
2. Nikić R. Metodika razredne nastave sa telesno invalidnim učenicima I, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2008.
3. Pijaže Ž. Poreklo saznanja. Beograd: Nolit, 1977.
4. Damjanović R. Konkretno iskustvo kao snažan oslonac u formiranju formalnog, apstraktnog mišljenja. Metodčki obzori 2008; 3 (2): 35-45.
5. Dejić M. Neki pravci izučavanja pojama broja u početnoj nastavi matematike. Pedagoška stvarnost 2008; 54 (3-4): 268-277.
6. Kadum V. Matematička intuicija u nastavi matematike. Metodčki ogledi 2006; 13 (1): 83-93.

DJEČIJI KLUBOVI KAO DIO SVEOBUHVAATNOG PRISTUPA OSNAŽIVANJU PORODICE

CHILDREN'S CLUBS AS A PART OF COMPREHENSIVE APPROACH TO FAMILY STRENGTHENING

Edita PAJIĆ¹, Indira HADŽIHAFIZBEGOVIĆ², Senka ČIMPO³

¹SOS-Dječiji vrtić Mostar – Porodični centar, Mostar, Bosna i Hercegovina

²SOS-Dječiji vrtić Goražde – Program jačanja porodice, Goražde, Bosna i Hercegovina

³SOS-Društveni centar „Hermann Gmeiner“ – Program jačanja porodice, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

SOS Dječija sela u BiH od 2008. implementiraju i Program jačanja porodice u Sarajevu, Mostaru i Goraždu, čiji je osnovni cilj da se smanji broj odvajanja djece od biološke porodice. Naši multiprofesionalni timovi rade sa porodicama koje se Porodičnim zakonom definiraju kao rizične. Njihovi problemi su raznoliki, ali svi vode do narušavanja dječijih prava i nezadovoljenja dječijih potreba. Želeći da pomognemo tim porodicama nastojimo sveobuhvatno prići i omogućiti razvoj svih potencijala djece i roditelja. Djeci uzrasta 9-14 godina Dječji klub nudi: Pomoć u učenju, Korištenje multimedijalnih i edukativnih društvenih igara; proslave rođendana i drugih važnih datuma, Čitanje časopisa za zabavu i istraživanje svijeta, knjiga, Slušanje muzike, kreativno izražavanje putem slikanja, Radionice-igraonice: stručnjaci ili volonteri provode radionice unutar kojih obrađuju određenu temu što može uključivati: lektire, čitanje pjesama, teme o zaštiti okoline, sportske teme, komunikaciju, nenasilno rješavanje konflikata, dječija prava i dr., Sve druge sadržaje za koje djeca iskažu interes. Osnovni principi kojima se rukovodimo su: transparentnost (puna suradnja roditelja); profesionalnost (uz uposlenike iz Projekta, angažirani su volonteri koji imaju edukacije, kontinuiranu podršku i savjetovanje, obavezu izvještavanja); participativnost (sva djeca su u prilici da određuju pravila rada, biraju teme, samostalno rade na projektima); socijalno uključivanje (u Klubovima su djeca iz projekta, ali i njihovi drugovi iz razreda, iz komšiluka, šire porodice, kao i djeca iz Udruženja za djecu sa posebnim potrebama).

Ključne riječi: porodica, djeca, klubovi, participacija, socijalno uključivanje

ABSTRACT

SOS Children's Villages in BiH are implementing family strengthening projects in Mostar, Sarajevo and Goražde since 2008, with the main aim of decreasing the number of separation of children from their biological families. Our multi-professional teams are working with families in risk, as defined in Family Law. Even though very diverse, their problems are leading to the violation of children's rights and their needs. With the aim of full development of all potentials of children and parents, we are approaching these families in a comprehensive way. For children 9-14 years old, Clubs are offering: Learning support,

Multimedia and educational social games, celebrations of birthdays and other important days, Magazines for entertainment and research, books, Listening the music, creative expression through art, Workshops: professionals and volunteers are leading workshops on specific issues such as literature, poetry, ecology, sports, communication, non-violent conflict resolution, children's rights, All other issues suggested by children. Basic principles which we are following are: transparency (full cooperation with parents); professionalism (together with project staff, volunteers are engaged, with adequate education, continuous support and counselling and reporting obligation), participation (all children have the opportunity to define the group rules, to choose the topics, to work independently on projects); social inclusion (together with children from the project, in Clubs we have their friends from school, neighbourhood, wider family, as well as children with special needs).

Key words: family, children, clubs, participation, social inclusion

UVOD

Organizacija SOS Dječija sela u BiH djeluje u našoj zemlji od 1994. godine, danas u pet gradova – Sarajevo, Gračanica, Tuzla, Mostar i Goražde. O djeci brinemo kroz rad dva dječija sela, pet kuća za mlade, tri vrtića, jedom društvenom centru. Imamo i mobilni projekat Superbus i tri projekta jačanja porodice. Organizacija je posvećena brizi o djeci, porodici i obrazovanju kroz *viziju* da svako dijete ima porodicu i raste uz ljubav, poštovanje i sigurnost¹ i *misiju* da stvaramo porodice za djecu u nevolji, pomažemo im da izgrade svoju budućnost i doprinosimo razvoju zajednice u kojima žive². Od 2008. godine u okviru organizacije se implementira *Program jačanja porodice* u Sarajevu, Mostaru i Goraždu. Osnovni cilj Programa jačanja porodice je da se smanji broj odvajanja djece od njihove porodice porijekla³. Korisnici programa su porodice koje se Porodičnim zakonom definiraju kao rizične. Njihovi problemi su raznoliki, ali svi vode do narušavanja dječijih prava i nezadovoljenja osnovnih dječijih potreba. Najčešći riziko faktori u porodicama su: siromaštvo, nepismenost odnosno nizak obrazovni nivo roditelja, nasilje između roditelja, mentalno oboljeli ili roditelji sa onesposobljenjem, neriješen smještaj, česte promjene mjesta stanovanja, izloženost djece različitim oblicima zanemarivanja i zlostavljanja, hronično bolesni roditelji, nemogućnost šire porodice da pomogne, djeca sa ozbiljnim zdravstvenim problemima, “porodična tradicija” smještanja djece u institucije. Program jačanja porodice je razvijen na osnovu studija i analiza koje su uradila SOS Dječija Sela u BiH, ali i uz puno uvažavanje i praćenje sljedećih federalnih i državnih strategija:

- Državni Akcioni plan za djecu u Bosni i hercegovini 2002-2010
- Politika zaštite djece bez roditeljskog staranja i porodica kojima prijete razdvajanje u Bosni i Hercegovini 2006-2016
- Državna strategija za borbu protiv nasilja nad djecom 2007-2010
- Strategija protiv maloljetničkog prestupništva za BiH 2006-2010.

U skladu sa navedenim riziko faktorima su definirani i *ciljevi za djecu, roditelje i porodice*. Što se tiče roditelja, ciljevi obuhvataju rješavanje osnovnih statusnih

pitanja, pomoć pri prekvalifikovanju i pronalaženju zaposlenja, razvijanje roditeljskih vještina i unapređenje odnosa roditelj-dijete, psihosocijalno savjetovanje i psihoterapiju, preuzimanje aktivne uloge i odgovornosti. Što se tiče ciljeva Programa za djecu, oni obuhvataju podršku u obrazovanju u smislu redovnog pohađanja, kvalitete i podrške u učenju, omogućavanje psihosocijalnog razvoja u skladu sa dobi, obezbijedivanje pristupa službama zdravstvene zaštite i svim ostalim vidovima podrške i osnovnih usluga, omogućavanje psihosocijalnog savjetovanja i osnaživanja. Program nastoji pristupom multidisciplinarnih stručnih timova sveobuhvatno prići porodicama i suočavajući se sa riziko faktorima omogućiti razvoj svih potencijala djece i roditelja. Veliki dio ciljeva postavljenih za djecu u okviru Programa jačanja porodice se dugoročno realizira kroz jačanje kapaciteta roditelja (njihovo upoznavanje sa pravima i obavezama, prilikama u lokalnoj zajednici i mogućnostima zadovoljenja osnovnih potreba, poboljšanja odnosa i punog razvoja roditeljskih vještina i kapaciteta). Ipak, postoji i jedan dio dječijih potreba koje mogu i trebaju biti realizovane upravo kroz direktan rad sa djecom, i to u različitim segmentima njihovog života i djelovanja. Tako je evidentna efikasnost podrške u učenju i usluga vezanih direktno uz saradnju sa školskim institucijama koje djeca pohađaju. Veliki dio razvoja psihosocijalnih potencijala i vještina se razvija upravo u prirodnim vršnjačkim grupama djece⁴, u koje osim redovnih školskih i vannastavnih aktivnosti, spadaju klubovi, organizacije i različite sekcije. Kako navodi Mila Jelavić najveću odgovornost u kreiranju i ostvarenju prava na slobodno vrijeme djeteta imaju njegova porodica, škola i lokalna zajednica. Ona u svom radu ukazuje na važnost ove tri komponente. *Porodica* je mjesto građenja pozitivnih odnosa i poticanja na bavljenje različitim aktivnostima te ona svojim aktivnim i zainteresiranim pristupom može olakšati djetetovo uključivanje u aktivnosti slobodnog vremena. U porodici se uči i o kvalitetnom provođenju slobodnog vremena, razvijaju se kultura i navike provođenja slobodnog vremena svih članova porodice, kao i sklonost aktivnostima koje potiču stvaralaštvo i razvoj, te se oblikuju stavovi i ponašanja djece u slobodno vrijeme⁵. Općepoznato je da svako dijete ima potrebu da boravi u okruženju u kojem se osjeća voljeno, prihvaćeno, slobodno, uvaženo, zaštićeno i sigurno. Za stvaranje takvih okruženja neophodno je da zajednički djelujemo. Pri tome uvijek moramo imati na umu Konvenciju o pravima djeteta koja obavezuje države potpisnice da svakom djetetu osiguraju njegova prava. U moru svakodnevnih problema zaboravlja se na to da djeca imaju pravo na odmor i slobodno vrijeme, na igru i razonodu primjerenu njihovoj dobi te na slobodno sudjelovanje u kulturnom životu i umjetnosti⁶. Porodica je idealno mjesto za razvoj pozitivnih odnosa, gdje se djeca potiču na bavljenje različitim aktivnostima. Porodica je tu da pruži podršku i ukazuje na djetetove potrebe i mogućnosti, ali istovremeno da štiti od rizika i opasnosti. *Šta činiti kada je porodica disfunkcionalna?* Zajedno s porodicom važno mjesto u ostvarivanju prava na slobodno vrijeme ima škola. Ta najvažnija institucija u dječijem životu bi trebala uvažavati želje, interese i motivaciju djece za izbor pojedinih aktivnosti. Neophodno je da škola djeci nudi različite vannastavne i vanškolske aktivnosti te

da im omogući sudjelovanje u osmišljavanju tih slobodnih aktivnosti. Pravo pristupa ponuđenim aktivnostima trebaju imati sva djeca, bez obzira na spol, porijeklo i nacionalnu pripadnost. Garancija za uspjeh jeste u uspostavljanju partnerskog odnosa škole i roditelja, u kojemu će svi zajednički biti usmjereni na ostvarivanje dobrobiti djeteta. *Šta činiti kada je škola disfunkcionalna?* Lokalna zajednica također ima veoma važnu ulogu u osiguravanju uslova za aktivnu i kvalitetnu organizaciju, te provođenje slobodnog vremena djece. Da bi svoju ulogu ispunila na dobrobit djece, lokalna zajednica bi trebala uspostaviti saradnju svih subjekata lokalne zajednice te osigurati prostorne, kadrovske i druge uslove za kvalitetno provođenje slobodnog vremena i aktivnosti djece. *Šta kada je lokalna zajednica disfunkcionalna?*

Suočeni sa mnogobrojnim disfunkcijama u najvažnijim ćelijama našeg društva prepoznali smo potrebe djece i roditelja, te započeli sa osnivanjem Dječijih klubova u okviru Programa Jačanja porodice. Porodica, škola, lokalna zajednica nikako ili nedovoljno odgovaraju na dječije zahtjeve, ne mogu da zadovolje njihove potrebe niti da ih podrže. Uočeno je da poteškoće dolaze do izražaja posebno ako djeca dolaze iz marginalizovanih skupina ili disfunkcionalnih porodica. Naša ideja vodilja jeste da imamo mjesto koje nudi raznovrsne sadržaje i idealan prostor za socijalizaciju djece izvan porodičnog kruga. Mi činimo sve da *svako dijete raste uz ljubav i pažnju*. Djeca se uče da vjeruju i da se uzdaju u sebe i druge. S takvim samopouzdanjem svako dijete može otkriti i ostvariti svoje potencijale. Mi činimo sve *da svako dijete raste uz poštovanje*. Glas svakog djeteta se čuje i uzima ozbiljno. Djeca učestvuju u donošenju odluka koje utiču na njihov život i uče se da preuzmu vodeću ulogu u svom razvoju. Dijete raste sa poštovanjem i dostojanstvom kao cijenjeni član svoje porodice i društva⁷.

Program Dječijeg kluba

Dječiji klubovi su dio sveobuhvatnog pristupa osnaživanju porodice i nastali su sa svrhom razvijanja programa prevencije i socijalne integracije djece i mladih izloženih riziku poremećaja u ponašanju, s ciljem savjetovanja i vršnjačke pomoći, kao i kvalitetnog i kreativnog provođenja slobodnog vremena, te promoviranja zdravih stilova života. Pri uključivanju djece vodi se računa i o uključenosti roditelja odnosno njihovoj saradnji. To je omogućeno upravo kroz stručno osmišljen pristup porodici i osnaživanje svih članova porodice. Pojedinačne aktivnosti u okviru Dječijih klubova i djelovanje samo u direktnom radu sa djecom ne bi obezbijedilo potpune dugoročne efekte kao sistematski pristup i osnaživanje cjelokupne porodice i sredine u kojoj dijete živi i odrasta. Roditelji su uključeni na način da su upoznati sa aktivnostima koje se odvijaju u Dječijem klubu, ali također i na način da učestvuju u nekim aktivnostima i/ili uporedo bivaju osnaženi kroz paralelne aktivnosti za odrasle, psihosocijalno savjetovanje i podršku u ostvarivanju prava i rješavanju statusnih pitanja. Dječiji klub je stručno oformljen projekt unutar Programa jačanja porodice sa svrhom kreiranja, organizovanja i pružanja djeci osnovnoškolske dobi zanimljivih, korisnih, poučnih i zabavnih sadržaja u slobodno vrijeme. Spomenuti sadržaji obuhvataju učenje u grupama ili

individualno učenje uz pomoć vršnjaka ili stručnjaka, razne društvene igre (npr. Monopoly, Čovječe ne ljuti se, Riječ na riječ i dr.), slušanje muzike, čitanje, crtanje i drugi oblici likovnog izražaja, informisanje o zabavnim sadržajima u drugim ustanovama (npr. sportske aktivnosti i sl.), edukativne radionice na određenu temu i saradnja sa roditeljima po potrebi. Voditelji radionica podučavaju djecu metodama učenja, kreativnim tehnikama, vježbama koncentracije te razvijaju kod djeteta motivaciju za učenjem. Cilj je osamostaliti dijete i pomoći mu da razvije vještine koje mu pomažu pri učenju. Potrebno je napomenuti da djeca i mladi takve programe rado prihvataju, jer u prvi plan dolaze njihovi interesi i sposobnosti. U odnosu na populaciju djece i mladih koji manifestuju poremećaje u ponašanju, područje neformalne edukacije, a posebno rad mladih za mlade još uvijek nije dovoljno prepoznat i iskorišten. To je tako usprkos spoznaji da formalne institucije društva ne mogu odgovoriti na sve specifične potrebe ove populacije djece i mladih. Stoga su naša nastojanja usmjerena na grupe djece i mladih i njihove porodice koji traže stručnu podršku i pristup s obzirom na njihove specifične potrebe. Tokom dosadašnjeg rada Klubova provedeni su programi za djecu i mlade kojima je potrebna podrška u odrastanju, razvoju ličnosti ili nošenju sa poremećajima u ponašanju. Svestrani razvoj sposobnosti i vještina te unapređivanje ličnog rasta i razvoja putem edukacija moguće je potaknuti integrativnim pristupom koji objedinjuje različite koncepte i metode rada. Pri tome su u središte stavljene potrebe pojedinaca u kontekstu grupne komunikacije između svih učesnika. Grupnim modelom komunikacije koja se zasniva na povratnim informacijama svih učesnika omogućeno je stalno provjeravanje željenih ishoda te unapređivanje edukativnih procesa. Učešće volontera u realizaciji programa Klubova je dobrovoljno i zasniva se na interesu, unutarnjoj motivaciji. Značajnije aktivnosti i programi Klubova promovišu se tokom posebno organizovanih obilježavanja važnih datuma i događaja ili putem medija.

Ciljna grupa programa Dječijih klubova

Mladi i djeca osnovnoškolske dobi su krajnji korisnici Klubova i moguće ih je podijeliti u tri grupe:

- Djeca i mladi zainteresovani za učešće na edukativnim radionicama o kvalitetnim međuljudskim odnosima i kvalitetnoj komunikaciji, angažmanu u zajednici, dječijim pravima, zdravim stilovima života i drugim temama vezanim za vlastiti rast i razvoj i društveni angažman.
- Djeca i mladi koji smatraju da im je potrebna podrška u školovanju, pomoć u učenju.
- Djeca i mladi s teškoćama u razvoju.

Volonteri u Programu ostvaruju dvostruku ulogu: oni su voditelji grupa, a i korisnici koji dobivaju podršku u smjeru ličnog i profesionalnog razvoja putem supervizija, edukacija. Volonteri su uglavnom studenti društvenih nauka, čiji je poziv vezan za rad s djecom i mladima, ali postoji i značajan broj volontera različitih profesionalnih usmjerenja koji su također posvećeni ovom vidu angažmana i rada. Dječiji klubovi okupljaju mlade volontere koji u periodu

između studiranja i zapošljavanja žele razvijati svoj profesionalni identitet i pronalaziti svoj lični stil rada. Uključivanjem u rad Kluba mladi volonteri mogu stvarati u poticajnom okruženju gdje im je osigurana potrebna pomoć i podrška kako bi ostvarili vlastite ideje i realizirali programe rada s djecom i mladima. Stoga je jedan od ciljeva profesionalni i lični angažman mladih volontera kako bi, kreirajući programe, doprinosili vlastitom samoostvarenju i pozitivnim društvenim promjenama.

Navedene grupe korisnika uključene su prema vlastitim interesima u aktivnosti Klubova. Kriteriji za uključivanje u programe su uzrasna dob i interes djece u odnosu na sadržaj pojedinog programa te konsenzus kojim prihvataju i poštuju pravila grupe. Uključivanje svakog zainteresovanog djeteta, mladića/djevojke u rad grupe prioritetan je zadatak. To se pokazalo važnim u pogledu djece i mladih koja ne manifestiraju uočljive simptome ili naznake poteškoća, a za koje se pokazalo u radu u grupama da je pomoć bila potrebna i itekako dobro došla. Tim stručnjaka (socijalni radnici, psiholozi, pedagozi, supervizori, stručni konsultanti) koji brine o potrebnoj podršci svim članovima Dječijeg kluba, ali i mladim volonterima, o procesima koji Projekat/Program vode prema željenim ishodima, o organizaciji i koordinaciji te ostaloj potrebnoj logistici.

Obilježja programa Dječijih klubova

- unapređivanje načina i metoda rada s djecom i mladima
- unapređivanje kvalitete života mladih i djece u cilju prevencije poremećaja u ponašanju
- osnaživanje partnerstva između škole, porodice i lokalne zajednice
- povezivanje urbanih i tradicionalnih kulturnih vrijednosti
- aktivno i kontinuirano uključivanje mladih u život zajednice, kao i u širi društveni kontekst
- angažman mladih volontera kako bi doprinosili vlastitom samoostvarenju i pozitivnim društvenim promjenama

Zasnovane na konceptu cjeloživotnog učenja, volonterskog rada i humanističkih vrijednosti provode se mnogobrojne aktivnosti: edukativne radionice, neformalna druženja i okupljanja, izložbe, seminari, izleti, izrada edukativnih i promotivnih materijala, preventivni programi, obilježavanje važnih datuma i mnoge druge aktivnosti. *Edukativne radionice* kreiraju mladi volonteri zajedno sa supervizorima, a prema potrebama i očekivanjima djece i mladih. Tematski su zastupljeni sadržaji rada na konceptu – slici o sebi, razvoju samopouzdanja, zatim učenje o kvalitetnim međuljudskim odnosima i kvalitetnoj komunikaciji, teme o angažmanu u zajednici, o dječijim pravima, kao i teme prakticiranja zdravih stilova života i druge zanimljive teme vezane za potrebu vlastitog rasta i razvoja te društvenog angažmana. Radionice se izvode u kontinuitetu jednom sedmično. Pri njihovom vođenju poštuju se principi grupnog rada. Takođe se u vođenju radionica posebna pažnja pridaje edukativnim procesima i kružnoj komunikaciji svih učesnika, voditelja i djece. *Neformalno druženje, okupljanje* korisnika programa u vidu izleta, posjeta sportskim i drugim događajima i manifestacijama provodi se u skladu

sa potrebama i mogućnostima u lokalnoj zajednici. U cilju osnaživanja partnerstva između škola, porodice i lokalne zajednice organizuju se *dogadaji, izložbe, seminari, otvorene radionice* i druge manifestacije u saradnji s drugim organizacijama i institucijama, pojedincima i grupama, četiri do šest puta godišnje pri čemu učestvuju svi učesnici. U cilju povezivanja urbanih i tradicionalnih kulturnih vrijednosti jednom do dva puta godišnje organizuju se *izleti-dogadaji* s programom radionica i zabavno-kulturnim programom. Tim prilikama korisnici Klubova, koji su iz ruralnog područja odlaze u posjete vršnjacima u urbane sredine i obrnuto. Volonteri redovno učestvuju na *supervizijama* ili *supervizijsko-edukacijskim* radionicama. Takođe se prema potrebama djece provodi *individualna podrška* i druga podrška. Individualna podrška mladima i djeci provodi se prema osmišljenom individualnom programu. *Objavljivanje pisanih materijala, edukativnih brošura i priručnika* te objavljivanje stručnih i popularnih članaka kojima se dokumentira i promovira rad Kluba i mladih volontera se realizuje u skladu sa mogućnostima, prije svega finansijske prirode.

DOSADAŠNJI REZULTATI

U Sarajevu je u dosadašnjem radu Kluba učestvovalo ukupno 92 djece, od kojih je 53 iz porodica koje su uključene Program jačanja porodice, a 39 djece iz zajednice. Aktivnosti se održavaju u prostorijama SOS-Društveog centra „Hermann Gmeiner“, često u saradnji sa ostalim timovima, te u lokalnoj zajednici (posjete, izleti, manifestacije). Od samog početka su u rad Kluba uključeni volonteri iz projekta „Stariji brat, starija sestra“ koji su motivirali svoju mlađu „braću i sestre“ za ovakvu vrstu okupljanja i aktivnosti. Djeca iz zajednice o aktivnostima Kluba i mogućnosti priključivanja bivaju obaviještena kroz redovne aktivnosti u okviru SOS-Društvenog centra „Hermann Gmeiner“.

Dječji Klubovi u Goraždu su osmišljeni kao vanškolske aktivnosti na koju djeca mogu dolaziti svake subote u prostorije dječijeg parka Plavi cvijet i prostorije Mjesne zajednice Mravinjac. Od ukupno 132 djece uključene u Projekat jačanja porodice, 43 djece redovno dolaze na ponuđene aktivnosti sa 23 djece iz zajednice. Program se uspješno provodi od 2009. godine. Rezultati pokazuju da su djeca popravila svoje ocjene, povećali motivaciju za učenjem i stekli potrebno samopouzdanje. U Mostaru prvi sastanci Dječijeg kluba se za vežu za realizaciju projekta: „*Osiguravanje prava na kvalitetnu socijalnu zaštitu za kvalitetniji život ugroženih kategorija djece u BiH*“ koji su kofinansirali Evropska komisija i SC UK, a realiziran je od UHTK „Familija“ u partnerstvu s SOS Porodičnim centrom. Tim projektom su postavljeni temelji Dječijem klubu, a sve ostale potrebe koje su se nametale su prepoznate od strane voditelja i realizovane na najefikasniji način. Jedna za drugom aktivnosti su se nizale – radionice, ljetne škole, obilježavanje značajnih datuma za djecu, proslava rođendana, odlasci na izlete, učešće na Kid's festivalu, učešće na Prvoj dječijoj konferenciji, posjete Doboju, posjete Ministarstvu zdravstva, rada i socijalne zaštite i mnoge druge. Ono što daje posebnu vrijednost je apsolutno inkluzivni pristup za svu djecu. U proteklom

periodu učešće u Dječijem klubu je uzelo 250 djece iz više gradskih škola, iz JU Dječiji dom Mostar i djece uključene u Program jačanja porodice. Kao rezultat svih dosadašnjih aktivnosti su poboljšani uspjeh u školi, povećana socijalna znanja i vještine, povećan stepen zadovoljstva i samopouzdanja, djeca su puno bolje upoznata o pravima i odgovornostima, usvojene su vještine nenasilne komunikacije. To nam ukazuje da smo se približili jednom od podciljeva, a to je da kod djece povećamo rezilijenciju. Iako su pokazatelji uspješnosti veoma jasni, mi nastavljamo slušati dječije potrebe i činiti sve da im omogućimo veću participativnost i socijalnu uključenost.

Evaluaciju programa Dječijih klubova provode stručni

Timovi projekata jačanja porodice. Pod evaluacijom podrazumijevamo i procjene, zapažanja o uspješnosti, preporuke i mišljenja stručnih timova škola, saradnika u centru za socijalni rad i drugih relevantnih subjekata u lokalnoj zajednici.

Evaluacija programskih aktivnosti kluba uključuje:

- Završni izvještaj o provođenju Programa uključuje:
 - broj korisnika uključenih u aktivnosti
 - broj sati radnih sastanaka
 - broj organizovanih manifestacija
 - broj aktivnosti ostvarenih u saradnji sa drugim organizacijama i institucijama
 - broj i vrsta aktivnosti
 - nove ideje i planovi za budućnost koji su nastali tokom razvoja
 - odnos planiranih i ostvarenih aktivnosti
- Završna evaluacija u odnosu na individualni rad s djecom, teškoće, ideje i kreativna rješenja.
- Povratne informacije od djece i roditelja o specifičnim aktivnostima i ukupnom efektu boravka djece u Klubu
- Reakcija profesionalne zajednice tj. stručno mišljenje u sredini u kojoj se provodi
- Interes donatora – mjera uspjeha ogleda se u spremnosti donatora da podrže pojedine aktivnosti Programa
- Odziv na izložbe, događaje, seminare

ZAKLJUČAK

Ideja o osnivanju Dječijih klubova s ciljem kreiranja i provođenja programa namijenjenih prevenciji poremećaja u ponašanju djece i mladih, a temeljenih na stručnim spoznajama i potrebama, razvijale su se paralelno s aktivnostima Programa jačanja porodice. Ideje i koncepti su najprije oživotvoreni u Programu jačanja porodice. Tokom cjelokupnog razdoblja u kojem su nastajali Klubovi, rasla

je autonomija i kreativnost članova u kreiranju programa, kao i interes djece u smjeru daljnjeg angažmana. Stavljanje samog edukativnog procesa i odnosa između stručnjaka, volontera i djece u središte, donijelo je različite poželjne ishode koji su se tokom dosadašnjeg rada Klubova ogledali u kreativnosti svih učesnika, uspješnosti u pogledu dostizanja dogovorenih ciljeva rada, međusobnoj podršci i saradnji, te postizanju višeg nivoa autonomije volontera i djece. Postojanje i razvoj Klubova ukazuje na mogućnost uspješne integracije volonterskog rada s pozicije pozitivnih uzora/modela u području rada s djecom i mladima. Temelj uspješnosti je upravo uključivanje osoba iz lokalne zajednice, pojedinaca i institucija u dalji rad Klubova, zbog čega je jedna od važnih aktivnosti povezivanje tj. umrežavanje postojećih resursa (institucija, ustanova, udruženja i inicijativa). Interakcijom umreženih organizacija i grupa oblikovat će se zajednički ciljevi te će se zajednički težiti njihovom ostvarivanju. Pri tome će volonteri imati najznačajniju ulogu, jer je upravo zahvaljujući njima moguće očekivati da će se Klubovi implementirati u zajednici i zaživjeti, te da će se odvijati u smjeru koji je u skladu s potrebama djece, mladih i njihovih porodica kojima je pomoć i podrška potrebna. Na temelju iskustava poželjno je proširiti ovakve oblike djelovanja i na druge lokalne zajednice. S tim ciljem su u edukaciju za vršnjake pomagače uključene mlade osobe koje su do sada pokazale inicijativu i aktivno učestvovala u organizovanju aktivnosti, kao i svi ostali mladi ljudi usmjereni na daljnji razvoj i obogaćivanje sebe i svoje zajednice. Iz tog razloga Dječiji klubovi ističu vrijednost saradnje sa svim osobama, udruženjima, organizacijama, ustanovama i institucijama.

LITERATURA

1. Vizija SOS Dječijih Sela BiH. Retrived April 13, 2011, from www.ds.ba
2. Misija SOS Dječijih Sela BiH. Retrived April 13, 2011, from www.ds.ba
3. Program jačanja porodice SOS Dječijih Sela BiH. Retrived April 13, 2011, from www.ds.ba
4. Vasta R, at al, *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1997.
5. Jelavić M. Prava djece i slobodno vrijeme – što o tome govori konvencija o pravima djeteta”, Retrived April 10, 2011, from www.dijete.hr/hr/publikacijepravobranitelja/doc
6. Temeljni dokumenti SOS Dječijih Sela BiH, Retrived April 13, 2011, from www.ds.ba
7. Vizija i misija SOS Dječijih Sela BiH. Retrived April 13, 2011, from www.ds.ba

POTEŠKOĆE U KORIŠTENJU PROCJENA MAJKI O STANJU I PONAŠANJU DJECE¹

DIFFICULTIES IN USING MOTHER ESTIMATIONS ABOUT THE STATE AND BEHAVIOR OF CHILDREN¹

Josip JANKOVIĆ¹, Ilija KRIŠTO², Anita BEGIĆ², Sanja BAHMAJER³

¹Pravni fakultet u Zagrebu, Studijski centar za socijalni rad, Zagreb, Republika Hrvatska

²Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru-Studij socijalnog rada, Mostar, Bosna i Hercegovina

³Dječji vrtić Slavonski Brod, Slavonski Brod, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Cilj ovog rada je izložiti probleme procjene stanja i ponašanja djece. Naglasak se stavlja na procjene majki koje su se u određenim okolnostima pokazale nepouzdanim zbog tendencije naglašavanja a ponekad i preuveličavanja problema djece. Uz nevelik broj stranih istraživanja ovim se problemom bave i neki naši autori. Kako su pokazala njihova istraživanja usporedbe procjena majki s procjenama očeva i odgajateljica u predškolskim ustanovama ove razlike nisu konstantne. U jednim uzorcima, vremenima i okolnostima ne dostižu razinu statističke značajnosti dok su u drugima one evidentne. Ovaj varijabilitet se odnosi na uvjete života, opće stanje u okruženju (mir, rat, progonstvo...) i stanje same ispitanice. Pokazalo se naime da kada su majke u teškim životnim situacijama, ratnim okolnostima, progonom, opterećene osobnim i/ili obiteljskim problemima, njihove procjene stanja i ponašanja vlastite djece u većem su stupnju povezane s osobnim nego djetetovim stanjem i ponašanjem.

Ključne riječi: djeca, ponašanje, poteškoće, procjene, majke

ABSTRACT

The aim of this paper is to point at problems in estimation of the state and behavior of children. Special stress is being put on the estimation of mothers, who in certain circumstances showed to be insecure because of the tendency to stress out and sometimes exaggerate about child problems. With small number of foreign researches, this problem is being dealt with by some of our authors as well. As some of their researches showed, comparisons of evaluations of mothers with those of fathers and educators in pre-school institutions, these differences are not permanent. In some samples, times and circumstances they do not reach the level of statistic importance, whereas in others they are obvious. This variability refers to living conditions, general state of environment (peace, war, exile...) and state of the very examinee. Namely, it was shown that when mothers, in hard life situations, war conditions, exile, are burdened with personal and/or family problems, the evaluations of child state and behavior of their own children are more connected to personal than child's state and behavior.

Key words: children, behavior, difficulties, evaluations, mothers

UVOD

Uz sve brojne dileme i sporne elemente procesa istraživanja koja se tiču djece od njihove dobrobiti do opasnosti od stigmatizacije prisutne kod direktnog uključivanja djece, sve se češće spominju i oni koji se odnose na procjenjivače. U ranijim metodološkim razmatranjima o tom pitanju u prvom redu su u fokusu bili njihova treniranost i broj a onda se pomalo širi krug pitanja općenito na odnos procjenjivača prema djeci, njihovo poznavanje i emocionalnu povezanost s njom. Pokazalo se da i ovi činitelji imaju određeni utjecaj na procjene jer je proces procjenjivanja to složeniji što procjenjivači bolje poznaju dijete ili je odnos s njim bliskiji i opterećeniji emocijama. To najčešće ne doprinosi objektivnosti procjena s jedne strane, a ukoliko su procjenitelji osobe koje su emocionalno neutralne u odnosu na djecu, onda o njoj u pravilu manje znaju pa nisu pogodni kao procjenjivači, s druge strane. Poteškoće oko procjenjivanja ponašanja i funkcioniranja djece uopće ne završavaju s tim. Sve što ulazi u ove dvije široke kategorije izraz je djetetovih osobnih značajki, koje su dobrim dijelom određene nasljeđem i to u daleko većoj mjeri i više aspekata nego što se to najčešće misli¹ o čemu L.Szondi izvještava još sredinom prošlog stoljeća² a genetika tijekom svog vrtoglavi razvoj danas uglavnom potvrđuje. Sama ta činjenica nasljeđa unosi u nekada jednostavan linearni ili čak spiralni kauzalitet nove dimenzije, dalje ga usložnjavajući i težeći u funkciji vremena prema spiralnom kauzalitetu. No bez obzira na izvore određenog oblika ponašanja ili poteškoća koje prema medicinskim, društvenim ili psihološkim mjerilima biva proglašeno prihvatljivim - zdravim ili neprihvatljivim - poremećenim, predmetom je bavljenja niza znanstvenih područja od medicine preko psihologije do sociologije, antropologije, socijalne pedagogije i socijalnog rada, jednako na znanstvenoj kao i na stručnoj razini i samim tim je u fokusu brojnih istraživanja.

Procjene stanja djece prema percepcijama različitih procjenjivača

Ponašanje djece, osobito njegovo odstupanje od poželjnog u nekom vremenu i prostoru, poremećaji ponašanja i psihičkog funkcioniranja u svim njihovim oblicima i aspektima, pojava su kojom se intenzivno bave stručnjaci i znanstvenici već spomenutih područja, a prema izvještajima različitih autora javljaju se u populaciji u različitim omjerima ovisno o sredini, procjenjivačima i kriterijima procjene³. U istraživanjima usmjerenim ispitivanju oblika i kvalitete ponašanja djece, njihovog psihičkog funkcioniranja bilo u emocionalnom ili kognitivnom pogledu, istraživači se tradicionalno najčešće oslanjaju na roditelje, najprije majke a onda i očeve, što je i logično s obzirom na poznavanje djece, njihovog funkcioniranja i ponašanja te odgovornost za dobrobit djece i zaštitu njihovih interesa. No, ova jednostavna logika i s njom u skladu napravljen izbor izvora podataka zbog njihove slabe pouzdanosti doživio je kritiku niza autora koji

sumnjaju u kompetentnost ovih procjenitelja.⁴ Kada su procjenitelji roditelji, osobito majke, za koje se drži da najbolje poznaju svoju djecu i njihovo ponašanje, očekivanja su vrlo velika ali istraživanja su pokazala da upravo prema njihovim procjenama treba imati visok stupanj rezerve, jer procjene majki o stanju njihove djece znadu biti više odraz njihovog osobnog trenutnog emocionalnog stanja nego stvarnog stanja i ponašanja njihove djece. Osim toga roditelji zbog stalnih promjena u strukturi i funkcioniranju obitelji⁵, nisu uvijek u stanju shvatiti što pojedino ponašanje djeteta znači.⁶ Osim roditelja važnu ulogu pri procjeni razvoja i ponašanja djece imaju i odgajatelji, odnosno učitelji. Dok roditelji imaju priliku upoznati dijete unutar obiteljskog konteksta, odgajatelji su u situaciji da kontinuirano opserviraju i detaljno prate njegovo snalaženje i funkcioniranje unutar skupine iste ili slične dobi u vrtićkom, odnosno školskom okruženju. Svatko od procjenitelja poznaje dijete iz različitih sredina, situacija i različitih životnih iskustava. Kut gledanja na stvari, kao i profil osobnosti procjenitelja, nisu isti⁷. Prikupljanjem podataka od različitih procjenitelja moguće je dobiti cjelovitu sliku u kojoj je moguće ustanoviti, sustavno analizirati i identificirati specifičnosti djeteta, tijekom njegovog razvoja ili postojanje smetnji, jer upravo različiti izvori informacija daju dovoljno podataka za postavljanje stručne procjene, osnove stručnog postupanja ili znanstvenog zaključivanja. Istraživanja su pokazala kako majke izvještavaju o više dječjih problema u odnosu na očeve, a također su utvrđene i velike razlike u procjenama dječjeg ponašanja između roditelja i odgojitelja.^{8,9,10,11} Rezultati tih istraživanja pokazuju značajne razlike među procjenama roditelja i stručnjaka koji se bave njihovom djecom. Pokazalo se i to da su procjene majki o stanju njihove djece više odraz njihovog trenutnog emocionalnog stanja nego ponašanja djece. Prema nekim istraživanjima na kvalitetu procjena roditelja utječe u prvom redu njihova osobnost, zatim slijedi razina obiteljskog distresa, te zadovoljstvo u braku obaju partnera, psihički simptomi procjenitelja i dr.⁷ Razlike koje su dobivene među procjenama u ovim istraživanjima moguće je pripisati različitim činiteljima, među ostalima i tome da se djeca ponašaju različito u različitim sredinama, za što svakako ima puno opravdanja, jer se djeca ponašaju u skladu s pravilima određene sredine, odnosom te sredine prema njima, njenim zahtjevima kao i onome što pojedina sredina nudi u smislu zadovoljavanja potreba djece. Procjene ponašanja djece ovise u velikoj mjeri i o tome koliko dobro procjenjivači poznaju djecu, koliko znaju o ponašanju djece uopće i kriterijima za procjenjivanje određenog uzrasta, svrsi procjene, vrijednosnom sustavu procjenjivača kao i socijalne sredine u čijem okviru se procjena obavlja, te o trenutnom psihološkom stanju procjenitelja i njegovom osobnom odnosu prema djeci uopće a posebno onoj koja se nalaze u fokusu ispitivanja. Opći uvjeti u kojima djeca i procjenjivači trenutno žive isto tako imaju određeno značenje jer utječu direktno na ponašanje i funkcioniranje djece i indirektno na psihosocijalno stanje i kriterije procjenjivača. Ovaj odnos potvrđuju brojna istraživanja, od onih iz vremena Drugog svjetskog rata u Engleskoj¹² pa do danas, koja se bave posljedicama rizičnih čimbenika, posebno ratnih, na ponašanje i psihičko funkcioniranje djece u vidu različitih poteškoća definiranih kao simptomi, psihički

poremećaji, „abercije u funkcioniranju i/ili ponašanju“ ili „obrambeni mehanizmi socijalnog tipa“^{8,9} kojima djetetovo cjelokupno biće reagira na krajnje nepovoljne uvjete življenja. Ovim dilemama doprinose i različita druga istraživanja kao i ono provedeno u okviru Opće populacijske studije četverogodišnjaka, gdje su primjenom Child Behavior Checklist (CBCL) uspoređeni izvještaji roditelja o problemu ponašanja djece monoetničkih Saamija, multietničkih Saami/Norvežana i monoetničke norveške djece na području sjevera Norveške, gdje su nađene značajne razlike kod interakcije etnicitet – spol. Sami majke dale su najviše, a norveške majke najniže procjene za djevojčice, dok su vrijednosti za dječake bile suprotne. Razlike su nađene i između parova roditelja (n=122) za dječake, ali ne i za djevojčice. Pri tome su procjene majki sistematski pokazivale više vrijednosti od procjena očeva. Sve to pokazuje ne samo ograničenu vrijednost procjena i valjanosti čovjeka kao mjernog instrumenta nego i podložnost majki različitim kulturološkim utjecajima u smislu sklonosti prenaplašavanju- umanjivanju problema, ovisno o očekivanjima sredine.

Istraživanja u kojima sudjeluju i procjenjivači izvan obitelji

Istraživanja u kojima su uz procjene roditelja korištene i procjene odgajatelja, nastavnika i drugih stručnjaka koji se bave djecom, svojim rezultatima logično se nadovezuju na dileme koje izazivaju prethodno spomenuta. Tako i E.A. Shaigency i B.B. Lahey¹³ istražujući razliku u procjenama djece između majki i nastavnika, koji se bave istom djecom u školi, dobivaju iste odnose. Na tragu ovih stranih istraživanja su i neka naša usmjerena na oblike ponašanja¹⁴ i simptome poremećaja psihičkog funkcioniranja⁹ djece predškolske dobi u percepciji njihovih majki s jedne i odgajateljica u vrtiću s druge strane. Za oblike ponašanja nađena je razlika između odgajateljica i majki na razini statističke značajnosti u 20 od 27 oblika ponašanja što ukazuje na zaista veliki stupanj neslaganja i izaziva brojne dileme. Postavlja se pitanje je li uzrok ovako velikom neslaganju u različitoj percepciji ili stvarno različitom ponašanju djece u dvije različite sredine. Slična je situacija i s percepcijom prisutnosti simptoma poremećaja psihičkog funkcioniranja predškolske djece, gdje je nađena ukupna visoka razlika u prisutnosti identificiranih simptoma a osobito se ističe kod više konverzivnih simptoma te masturbacije i samoozljeđivanja (P = 0,01). Zanimljivo je da majke uočavaju više simptoma poremećaja kod svoje djece nego odgajateljice, mada se moglo očekivati obrnuto jer su majke manje obaviještene o dječjoj psihologiji i poteškoćama u tom kontekstu. U tom istraživanju zanimljivo je i to da majke vide simptome kod jedne a odgajateljice kod druge djece te da ih tek kod malog broja vide obje skupine procjenjivača. Ispitivanje prisutnosti različitih simptoma poremećaja kod djece – žrtava agresije 1991 – 1995. pokazuje da je povezanost po majkama identificiranog broja simptoma psihosocijalnih poteškoća kod djece i psihičkog stanja majki značajno veća nego sa samoprocjenama djece o njihovim problemima¹⁴. Takve procjene majki moglo se pripisati jedino njihovom tadašnjem teškom položaju (progonstvo, smrti bližnjih, nasilja, gubitak doma, prihoda, život u zbjegu bez potrebnih uvjeta za normalan život...) i psihičkim posljedicama doživljenog.

Daljnja istraživanja u istom kontekstu¹⁰ pokazuju vrlo slične rezultate prema kojima se procjene majki o postojanju ozbiljnih psihičkih posljedica traumatskih doživljaja kod djece u daleko više točaka (6 od 8) podudaraju s posttraumatskim reakcijama majki nego sa samoprocjenama djece, čije se samoprocjene počinju slagati s ranijim procjenama majki tek u dvije zadnje, vremenski udaljene procjene, pa se postavlja pitanje jesu li djeca od majki „naučila kako se osjećaju“, kasnije shvatila svoje pravo stanje ili su majke „vidjele unaprijed“. Neka novija istraživanja vezana za ponašanje djece predškolske dobi¹⁷ u kojima su procjenjivači majke, očevi i odgajateljice (N = 210) na tragu već spomenutih pokazuju odstupanja između procjenitelja u pogledu ponašanja djevojčica i dječaka. Ovaj puta nađena su odstupanja između sve tri skupine procjenitelja s tim da su ipak nađena i podudaranja ali u vrlo malom broju oblika ponašanja (majke i odgajateljice u dva, očevi i odgajateljice u jednom i majki i očeva u jednom) što upućuje više na problem čovjeka kao mjernog instrumenta. U istraživanju istih autora (2002.)¹⁸ na uzorku predškolaca (N = 117) među majkama i očevima nije nađena niti jedna razlika na statistički značajnoj razini u percepciji ponašanja vlastite djece, ali su nađene određene tendencije odstupanja. Minimalne ali značajne razlike su nađene među njihovim procjenama tek posredno kada se usporede procjene majki i očeva s procjenama odgajateljica. Izostanak razlika između procjena majki i očeva na razini statističke značajnosti, s obzirom na postojeće tendencije, može se pripisati i relativno malom uzorku. Razlike između procjena majki i odgajateljica ($P=0.001$), kao i očeva i odgajateljica ($P=0.021$) su značajne (za majke značajnost je viša). Nepostojanje značajne razlike među roditeljima ($P=0,187$) upućuje na mogućnost i različitog ponašanja djece u dvije različite sredine. Istraživanje percepcije psihičkih problema djece predškolske dobi (KN = 210)¹⁸ pokazalo je da razlika među procjenama majki i očeva na općoj razini nije statistički značajna. Nađene su statistički značajne razlike u procjenama majki i odgajateljica na razini od 0,001 – 0,01 u pogledu brojnih poteškoća (pomanjkanje apetita, truhobolja, zatvor, pica, pojačano znojenje, osipi, poteškoće spavanja, hiperaktivnost, plačljivost, strah od odvajanja prkos, srdžba na bliske osobe), i očeva u odnosu na odgajateljice na razini 0,001 – 0,04 (pomanjkanje apetita, pica, truhobolja i problemi probave, zatvor, osipi, poteškoće spavanja, hiperaktivnost, smetnje koncentracije, strah od odvajanja, oslabljen kontakt, enureza). I ovi rezultati upućuju na potrebu temeljitijih promišljanja ali i daljnjih istraživanja problema prikupljanja podataka o djeci bilo na razini pojave ili problema.

U terenskom dijelu istraživanja provedenog u okviru navedenog Znanstvenog projekta Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske posvećenom procjenama ponašanja i psihičkih poteškoća djece predškolske dobi provedenom 2009. godine, čiji će rezultati ovdje biti detaljnije predstavljeni, cilj je utvrditi odnos procjena oblika ponašanja i psihičkih poteškoća djece predškolske dobi s obzirom na spol i podudaranje percepcije majki i odgajateljica.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak je uzet metodom slučajnog izbora tako da su ispitivane majke 175 djece (89 dječaka, 86 djevojčica), koje su na to pristale i odgajateljice (N=20) koje se za tu djecu brinu u dva vrtića u Osijeku. Raspon dobi djece iznosi od 2,5 do 7,1 godina.

Mjerni instrumenti

Za istraživanje su korišteni slijedeći instrumenti:

- **Skala za procjenu ponašanja djece predškolske dobi**⁹ koja je po konstrukciji osgoodovog tipa. Broji 26 čestica od kojih svaka sadržava 7 stupnjeva određenog ponašanja, pri čemu manja vrijednost znači i poželjnije ponašanje. Mjera pouzdanosti u primjeni na uzorku odgajatelja iznosi Cronbach $\alpha = 0.86$, a na uzorku roditelja Cronbach $\alpha = 0.87$. Faktorske strukture skale uglavnom se slažu za uzorak odgajatelja (ekstrahirano 6 faktora koji objašnjavaju 64,4% ukupne varijance: agresivnost, socijaliziranost djece, separacijska tjeskoba, poremećaji navika kontrole fizioloških funkcija, neprihvatanje kontakta sa odraslima i poremećaji navika kod spavanja) i roditelja (ekstrahirano 7 faktora koji objašnjavaju 57% ukupne varijance: agresivnost, socijaliziranost djece, separacijska tjeskoba, poremećaji navika kontrole fizioloških funkcija, poremećaji navika kod spavanja, poteškoće kod uzimanja hrane i probavne smetnje, te monosimptomatski poremećaji). U ovom istraživanju Cronbach alpha za ovaj uzorak majki iznosi 0,822 a za odgajateljice 0,868.
- **Skala za procjenu psihosocijalnih poremećaja u ranoj dječjoj dobi**¹⁶ koja je po konstrukciji skala likertovog tipa a svrha joj je ispitati psihosocijalne poremećaje rane dječje dobi. Sastoji se od 43 čestice od kojih svaka sadržava 5 stupnjeva. Mjera pouzdanosti u primjeni na uzorku roditelja iznosi $\alpha = 0.73$. U ovoj primjeni Cronbach alpha iznosi za majke 0,837 a za odgajateljice 0,812.

Uz ove dvije skale korišteni su i Upitnik o obiteljskim uvjetima (19 pitanja) i Upitnik o vrtićkim uvjetima (13 pitanja) posebno konstruirani za ovo istraživanje sa svrhom prikupljanja relevantnih informacija vezanih uz djetetovu obiteljsku i vrtićku sredinu.

REZULTATI I DISKUSIJA

Istraživanja dječje psihopatologije pokazala su kako dio djece predškolskog uzrasta ima određene probleme, zbog čega je rano identificiranje razvojnih poremećaja u predškolskom razdoblju od velike važnosti jer omogućuje pravodobno djelovanje i minimiziranje dugoročnih posljedica poremećaja primjenom odgovarajućih intervencija¹⁹. Prema rezultatima iz prijašnjih istraživanja¹⁶ očekivalo se da će u percepciji majki između ponašanja djevojčica i dječaka postojati statistički značajne razlike, i to tako da djevojčice pokazuju socijalno poželjnije oblike ponašanja nego dječaci.

Tablica 1. Usporedba ponašanja u percepciji majki u odnosu na spol djece
Table 1. Comparison of behavior in the perception of mothers in relation to sex of the children

Oblik ponašanja	Muški spol		Ženski spol		t	df	p
	AS	SD	AS	SD			
samostalno-nesamostalno	2,70	1,219	2,12	,993	3,426	172	,001**
prihvaćenost-odbaćenost od vršnjaka	1,90	1,139	1,75	,999	,897	172	,371
društveno-nedruštveno	1,85	1,072	1,70	,983	1,004	173	,317
Aktivno-pasivno	2,01	1,229	1,77	,954	1,462	173	,145
nenametljivo-nametljivo	4,31	1,716	3,94	1,717	1,436	173	,153
ne sukobljava se-sukobljava se	3,44	1,751	3,01	1,620	1,671	173	,096
poslušno-neposlušno	3,02	1,609	2,64	1,354	1,700	173	,091
neuvredljivo-uvredljivo	4,36	1,646	3,85	1,741	1,982	172	,049
adekvatno-neadekvatno	2,70	1,526	2,65	1,379	,207	173	,837
mijena raspoloženje	1,58	,795	1,50	,748	,722	173	,471
smireno, opušteno-nervozno, napeto	2,75	1,400	2,51	1,225	1,211	173	,227
neagresivno-agresivno	2,69	1,458	2,31	1,473	1,676	173	,096
ne boji se novih ljudi-boji se	2,44	1,644	2,64	1,694	-,798	173	,426
ne traži zaštitu-traži zaštitu	4,13	1,785	4,23	1,671	-,374	173	,709
ne prisvaja tuđe-prisvaja	3,08	1,842	2,80	1,665	1,040	173	,300
ne odbija kontakt sa odraslima-odbija kontakt	2,02	1,492	2,03	1,376	-,057	173	,954
nije ravnodušno na pohvale-ravnodušno	1,73	1,304	1,74	,996	-,079	173	,937
nije sklono plaču-sklono plaču	3,37	1,773	3,40	1,590	-,114	172	,909
ne odbija hranu-odbija hranu	2,72	1,852	2,45	1,592	1,016	173	,311
nema probavne smetnje-ima smetnje	1,99	1,434	2,05	1,494	-,261	173	,795
kontrolira mokrenje-ne kontrolirano mokri	1,48	1,139	1,37	,768	,754	173	,452
kontrolira stolicu-ne kontrolira stolicu	1,22	,617	1,23	,524	-,090	173	,928
nema problema sa uspjavanjem-ima problema	2,16	1,522	2,22	1,567	-,272	173	,786
nema problema tijekom spavanja- ima problema	1,73	1,165	1,72	1,298	,050	173	,960
nema separacijskih problema-problemi kod odvajanja	2,71	1,854	2,86	1,848	-,545	173	,586
otvoreno-zatvoreno	2,09	1,362	1,95	1,116	,723	173	,470

LEGENDA: ** p < .01; *p < .05

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazuju kako su djevojčice u percepciji majki statistički značajno samostalnije od dječake iste dobi (t = 2.617; p < .01). No,

nisu nađene statistički značajne razlike između drugih socijalno poželjnih ponašanja kako je bilo očekivano. Isto tako nisu dobivene statistički značajne razlike u percepciji agresivnog i neposlušnog ponašanja između djevojčica i dječaka, o čemu izvještava većina istraživanja, budući da već u predškolskoj dobi razlike postaju sve veće, pri čemu dječaci postaju sve agresivniji od djevojčica²⁰. Ovakvi rezultati mogu se objasniti empirijskim podacima prema kojima su majke kao procjenjivači dječjeg ponašanja i funkcioniranja vrlo nepouzdanе, jer njihova percepcija u mnogome ovisi o njihovom trenutnom psihofizičkom i emocionalnom stanju, socijalnoj i materijalnoj poziciji^{14,10} te o sustavu vrijednosti društvene sredine, presudnog činitelja koji utječe na procjene dječjeg ponašanja s obzirom na spol djeteta¹⁶.

Tablica 2. Usporedba ponašanja djece u percepciji odgajateljica u odnosu na spol djece
Table 2. Comparison of children's behavior in the perception of caretakers in relation to sex of the children

Oblik ponašanja	Muški spol		Ženski spol		t	df	p
	AS	SD	AS	SD			
samostalno-nesamostalno	2,18	1,578	1,65	1,026	2,617	173	,010**
prihvaćenost-odbaćenost od vršnjaka	2,11	1,418	1,66	1,080	2,353	173	,020*
društveno-nedruštveno	2,08	1,263	1,69	1,077	2,209	173	,028
Aktivno-pasivno	2,39	1,564	1,83	1,339	2,538	172	,012*
nenametljivo-nametljivo	3,49	1,970	3,74	2,261	-,776	171	,439
ne sukobljava se-sukobljava se	3,65	1,931	2,45	1,813	4,229	173	,000**
poslušno-neposlušno	2,89	1,715	2,20	1,548	2,771	172	,006**
neuvredljivo-uvredljivo	3,54	1,841	3,30	2,018	,812	173	,418
adekvatno-neadekvatno mijena raspoloženje	2,55	1,777	2,10	1,565	1,759	173	,080
emocionalno toplo-hladno	1,94	1,228	1,40	,858	3,414	173	,001**
smireno,opušteno-nervozno,napeto	3,19	1,708	2,10	1,227	4,819	173	,000**
neagresivno-agresivno	3,06	1,828	1,93	1,470	4,474	173	,000**
ne boji se novih ljudi-boji se	2,35	1,739	1,94	1,384	1,707	173	,090
ne traži zaštitu-traži zaštitu	3,35	1,972	3,09	2,027	,845	173	,400
ne prisvaja tuđe-prisvaja	2,16	1,623	1,87	1,437	1,231	172	,220
ne odbija kontakt sa odraslima-odbija kontakt	1,91	1,411	1,73	1,222	,874	171	,383
nije ravnodušno na pohvale-ravnodušno	1,59	1,057	1,30	,687	2,129	172	,035
nije sklono plaču-sklono plaču	2,56	1,721	2,34	1,722	,824	171	,411
ne odbija hranu-odbija hranu	2,57	1,988	2,22	1,931	1,188	173	,236
nema probavne smetnje-ima smetnje	1,44	,904	1,23	,626	1,744	173	,083
kontrolira mokrenje-ne kontrolirano mokri	1,22	,559	1,09	,292	1,943	173	,054
kontrolira stolicu-ne kontrolira stolicu	1,22	,441	1,08	,275	2,409	172	,017**
nema problema sa	1,61	1,155	1,46	1,256	,786	169	,433

uspavljivanjem-ima problema							
nema problema tijekom	1,47	,934	1,27	,798	1,508	169	,133
spavanja- ima problema							
nema separacijskih problema-	1,80	1,375	1,51	1,082	1,526	173	,129
problemi kod odvajanja							
otvoreno-zatvoreno	2,08	1,392	1,71	1,245	1,848	173	,066

LEGENDA: ** p < .01; *p < .05

Prema rezultatima iz prijašnjih istraživanja¹⁶ očekivalo se da će i prema procjeni odgajateljica u ponašanju djevojčica i dječaka postojati statistički značajne razlike što je i ustanovljeno. Djevojčice u odnosu na dječake percipirane su manje sklonim sukobima i agresiji ($t(173) = 4.474$; $p < .01$) i smirenijim ($t(173) = 4.819$; $p < .01$). Nadalje između djevojčica i dječaka u korist prvih dobivene su razlike u procjenama samostalnosti ($t(173) = 2.617$; $p < .01$), prihvaćenosti od vršnjaka ($t(173) = 2.353$; $p < .05$), aktivnosti ($t(172) = 2.538$; $p < .05$), poslušnosti ($t(172) = 2,771$; $p < .01$), emocionalnoj toplini/hladnoći ($t(173) = 3.414$; $p < .01$), te kontroliranju stolice ($t(172) = 2.409$; $p < .01$). Dječaci su procijenjeni i nervoznijim i napetijim od djevojčica. Ovaj rezultat može se pripisati očekivanjima odgajateljica da dječaci budu staloženiji i sposobniji u emocionalnoj regulaciji^{16,21}. A agresivnost djece između 3 i 5 godina je uobičajeni dio odrastanja, put ovladavanja agresivnim impulsima.²⁰ U ranijim istraživanjima¹⁵ nisu dobivene značajne razlike za ukupne ocjene ponašanja djece između odgajatelja i roditelja, ali su postojale značajne razlike među njima za pojedina ponašanja, što je išlo u prilog zaključku da postoje drugačiji oblici ponašanja djece u vrtićkoj sredini nego u obiteljskoj. Usporedbom procjena majki i odgajateljica u ovome istraživanju možemo zaključiti kako se one podudaraju jedino za procjenu samostalnosti. Prema procjenama odgajateljica vidljive su još dodatne razlike u ponašanju, koje su ranije navedene a važne su jer one imaju mogućnost promatranja djeteta izvan kućnog konteksta, u situacijama koje izazivaju snažne reakcije i što odgajateljice posjeduju znanje o normama dječjeg razvoja²². Drugi cilj ovog istraživanja bio je utvrditi odnos procjena o postojanju simptoma psihičkih poteškoća u djece predškolske dobi, kada su procjeniteljice majke i kada su procjeniteljice odgajateljice u vrtićima u kojima su djeca obuhvaćena dnevnom brigom i odgojem. Dobivanjem podataka o djetetovom funkcioniranju iz više izvora i različitih situacija u kojima se ono svakodnevno nalazi upotpunjuje sliku o njemu, što značajno pomaže u stjecanju preciznijeg i opsežnijeg uvida u etiologiju i dinamiku eventualnog poremećaja⁷. Kvalitetna procjena psihosocijalnih poteškoća kod djece predškolske dobi mora uključivati procjenu učestalosti i intenziteta određenih oblika ponašanja²³. Istraživanja koja se bave poteškoćama u području psihosocijalnog funkcioniranja djece, psihopatologijom dječje dobi, pokazala su da djeca ne manifestiraju dosljedno svoje simptome u različitim sredinama. Neke simptome pokazuju samo u vrtiću ili kod kuće, a vrlo malo ih pokazuje u obje sredine u istom vremenskom razdoblju^{9,1}. Prema rezultatima ovih istraživanja očekivano je da će postojati veća učestalost simptoma psihičkih poteškoća djece u

njihovoj obiteljskoj sredini, što se i potvrdilo tako što je njihov broj neznatno veći. Kao najučestaliji simptomi psihičkih poteškoća u obiteljskoj sredini ističu se pomanjkanje apetita, prkos i hiperaktivnost. U vrtičkoj sredini su pomanjkanje apetita i prkos najučestaliji, a nalazi se i povučenost. Uočena je velika učestalost poteškoća oko hranjenja, na što u velikoj mjeri utječe iskustvo djeteta, prkos, kao oblik ponašanja koji redovno prati stvaranje djetetove slike o sebi (self koncepta) u dobi između 2. i 3. godine i normalna je faza u razvoju djeteta, hiperaktivnost ili psihomotorni nemir, koji predstavlja izrazitu motornu aktivnost a čest je u dobi od druge do šeste godine, kada se smatra prolaznom, prirodnom fazom razvoja. Suprotno povučena, stidljiva i osamljena djeca, koja se nerado druže s vršnjacima, uglavnom sama, sklona maštanju, nesnalažljiva, teže prilagodljiva i slabijeg kontakta, mirna su i tiha pa se najčešće ne uočavaju na vrijeme zbog čega takvo ponašanje napreduje i kasnije u životu rezultira većim poteškoćama u socijalnim odnosima²⁴. U ovom istraživanju su identificirani svi ovi simptomi ali je njihova učestalost u obje sredine vrlo mala. Osim toga se u ovome slučaju ne može govoriti o poremećajima, već „SOS“ signalima za pomoć, socijalnim obrambenim mehanizmima, pomoću kojih djeca traže pomoć i podršku odraslih i kako bi uspostavila bio-psiho-socijalnu ravnotežu¹⁹. Također možemo vidjeti kako se pravilnost pojavljivanja simptoma razlikuje u različitim sredinama (spektar simptoma psihičkih poteškoća je veći u obiteljskoj sredini), što je u skladu s prijašnjim istraživanjem u jednome dječjem centru u Zagrebu, gdje su dobiveni podaci koji ukazuju 27,5 % prisutnosti različitih simptoma kod djece u vrtičkoj sredini, te 34,9% u obiteljskoj⁹ ali u manjim razmjerima jer su i uvjeti različiti.

Tablica 3. Usporedba simptoma psihičkih poteškoća djece u percepciji majki u odnosu na spol djeteta

Table 3. Comparison of symptoms of psychological problems of children in the perception of mothers in relation to the sex of the child

Simptom psihičke poteškoće	Muski spol		Zenski spol		t	df	p
	AS	SD	AS	SD			
pomanjkanje apetita	2,01	,898	1,87	,732	1,121	173	,264
prekomjerno uzimanje hrane	1,27	,471	1,29	,506	-,285	173	,776
jedenje nejestivih stvari	1,24	,455	1,27	,500	-,449	167	,654
trbuhobolje i loša probava	1,52	,588	1,56	,523	-,483	171	,629
zatvor	1,32	,492	1,47	,681	-1,634	172	,104
nedostatak zraka	1,04	,208	1,02	,152	,771	172	,442
astmatični napadaji	1,03	,181	1,01	,108	,974	173	,331
smetnje u radu srca	1,00	,000	1,02	,152	-1,447	173	,150
pojačano znojenje	1,41	,705	1,29	,550	1,233	172	,219
znojenje dlanova	1,12	,331	1,14	,464	-,262	173	,793
osipi	1,46	,658	1,40	,600	,686	173	,494
stereotipni pokreti	1,25	,531	1,11	,352	2,016	168	,045
njihanje tijelom	1,17	,505	1,12	,322	,812	173	,418
njihanje glavom	1,12	,448	1,2	,152	1,955	172	,052*
tikovi	1,09	,325	1,08	,275	,186	173	,852
nekontrolirano noćno mokrenje	1,20	,587	1,12	,322	1,194	173	,234

dnevno nekontrolirano mokrenje	1,03	,181	1,14	,349	-2,531	173	,012*
tepanje	1,40	,598	1,40	,580	,103	173	,918
smanjene potrebe za snom	1,49	,756	1,47	,665	,220	172	,826
pospanost,tromost	1,47	,502	1,50	,589	-,411	172	,681
teškoće uspavlivanja	1,47	,586	1,58	,659	-1,222	172	,223
noćni strahovi	1,42	,541	1,34	,523	1,032	172	,303
hiperaktivnost	1,93	,881	1,80	,865	,978	172	,330
smetnje koncentracije	1,57	,603	1,51	,609	,616	172	,539
agresivnost	1,59	,560	1,48	,589	1,311	172	,192
krađa	1,06	,234	1,05	,212	,323	171	,747
povučenost	1,60	,635	1,47	,645	1,413	172	,159
oniranje	1,07	,259	1,05	,273	,499	161	,618
potištenost	1,38	,488	1,36	,508	,192	170	,848
plačljivost	1,74	,557	1,86	,577	-1,417	172	,158
strah od odvajanja	1,73	,723	1,70	,634	,287	172	,774
negativizam	1,39	,513	1,38	,617	,031	172	,975
prkos	2,08	,647	2,23	,713	-1,463	172	,145
oslabljeni kontakt	1,27	,445	1,25	,510	,279	169	,781
srđžba na bliske osobe	1,75	,485	1,76	,507	-,077	172	,939
opća zastrašenost	1,20	,399	1,12	,322	1,434	171	,153
strah od situacija, predmeta, osoba	1,51	,606	1,58	,605	-,707	171	,481
nezainteresiranost za izgled i čistoću	1,42	,519	1,27	,497	1,938	171	,054
samoozljeđivanje,čupanje kose	1,03	,183	1,03	,185	-,028	172	,977
samoubilačke ideje	1,01	,107	1,00	,000	,989	172	,324
druženje sa "zločestom" djecom	1,48	,590	1,35	,526	1,562	169	,120
vraćanje na ranije oblike ponašanja	1,32	,515	1,29	,428	,363	172	,717

LEGENDA: * $p < .05$

Prema rezultatima iz prijašnjih istraživanja¹⁸ također je očekivano da će postojati statistički značajna razlika u procjenama simptoma psihičkih poteškoća djece s obzirom na spol djeteta u percepciji majki i odgajateljica. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem, pokazuju kako su prema procjeni majki u dječaka češća stereotipna ponašanja kao što je njihanje glavom u odnosu na djevojčice ($t(172) = 1.955$; $p < .05$), dok je kod djevojčica češće dnevno nekontrolirano mokrenje u odnosu na dječake ($t(173) = -2,531$; $p < .05$).

Tablica 4. Usporedba simptoma psihičkih poteškoća djece u percepciji odgajateljica po spolu djeteta

Table 4. Comparison of symptoms of psychological problems of children in the perception of caretakers per child sex

Simptom psihičke poteškoće	Muski spol		Zenski spol		t	df	p
	AS	SD	AS	SD			
pomanjkanje apetita	1,69	,899	1,73	,860	-,354	173	,723
prekomjerno uzimanje hrane	1,17	,485	1,08	,275	1,486	172	,139

jedenje nejestivih stvari	1,14	,347	1,10	,308	,667	171	,506
trbuhololje i loša probava	1,21	,511	1,14	,349	1,115	173	,266
zatvor	1,13	,504	1,08	,275	,866	173	,388
nedostatak zraka	1,01	,106	1,00	,000	,983	173	,327
pojačano znojenje	1,10	,303	1,05	,212	1,377	173	,170
znojenje dlanova	1,10	,478	1,02	,152	1,443	173	,151
osipi	1,20	,660	1,06	,281	1,867	173	,064
stereotipni pokreti	1,09	,417	1,03	,185	1,122	173	,263
njihanje tijelom	1,08	,376	1,02	,152	1,270	173	,206
njihanje glavom	1,09	,388	1,00	,000	2,146	173	,033*
tikovi	1,11	,319	1,01	,108	2,811	172	,006**
nekontrolirano noćno mokrenje	1,00	,000	1,01	,110	-1,030	169	,305
dnevno nekontrolirano mokrenje	1,04	,257	1,07	,256	-,639	173	,523
tepanje	1,43	,903	1,26	,672	1,419	173	,158
smanjene potrebe za snom	1,25	,781	1,13	,341	1,291	168	,198
pospanost,tromost	1,22	,446	1,16	,373	,960	172	,338
teškoće uspjavanja	1,23	,642	1,11	,416	1,435	167	,153
noćni strahovi	1,04	,187	1,04	,189	-,030	164	,976
hiperaktivnost	1,44	,690	1,18	,441	2,965	172	,003**
smetnje koncentracije	1,76	1,330	1,36	,594	2,552	170	,012*
agresivnost	1,71	,815	1,25	,436	4,571	171	,000**
krađa	1,13	,457	1,04	,186	1,866	172	,064
povučenost	1,52	,693	1,48	,734	,319	172	,750
onaniranje	1,01	,113	1,09	,403	-1,646	153	,102
potištenost	1,40	,558	1,29	,454	1,529	171	,128
plačljivost	1,52	,605	1,43	,566	,990	171	,324
strah od odvajanja	1,40	,670	1,36	,508	,364	171	,716
negativizam	1,33	,579	1,08	,278	3,476	171	,001**
prkos	1,62	,666	1,45	,629	1,680	171	,095
oslabljeni kontakt	1,48	,713	1,21	,413	2,999	169	,003**
srđba na bliske osobe	1,52	,740	1,33	,543	1,897	172	,059
opća zastrašenost	1,24	,479	1,14	,352	1,488	170	,139
strah od situacija, predmeta, osoba	1,44	,706	1,45	,627	-,087	172	,931
nezainteresiranost za izgled i čistoću	1,30	,552	1,06	,283	3,653	172	,000**
samoubilačke ideje	1,01	,106	1,00	,000	,977	172	,330
druženje sa "zločestom" djecom	1,44	,690	1,14	,350	3,555	172	,000**
vraćanje na ranije oblike ponašanja	1,13	,333	1,06	,237	1,503	171	,135

LEGENDA: ** p < .01; *p < .05

Prema procjenama odgajateljica postoje statistički značajne razlike u procjeni učestalosti tikova ($t(172) = 2.811$; $p < .01$), njihanja glavom ($t(173) = 2.146$; $p < .05$), hiperaktivnosti ($t(172) = 2.965$; $p < .01$), smetnja u koncentraciji ($t(170) =$

2.552; $p < .05$), agresivnosti ($t(171) = 4.571$; $p < .01$), negativizma ($t(171) = 3.476$; $p < .01$), oslabljeni kontakt ($t(169) = 2.999$; $p < .01$), nezainteresiranost za vlastiti izgled i čistoću ($t(172) = 3.653$; $p < .01$) i sklonost druženja sa "zločestom" djecom ($t(172) = 3.555$; $p < .01$).

Tablica 5. Pearsonov koeficijent korelacije između ukupnih procjena majki i odgajateljica
Table 5. Pearson correlation coefficient between overall evaluation of mothers and caretakers

Skala	Procjena	M	SD	r
SPPDPD	majke	64,41	15,910	,300**
	odgajateljice	55,44	18,647	
SPPPP	majke	57,16	7,905	,239*
	odgajateljice	50,32	6,649	

LEGENDA: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem pokazuju kako postoji pozitivna povezanost između ukupnih procjena ponašanja djece predškolske dobi između majki i odgajateljica ($r = .30$; $p < .01$), te da također postoji statistički značajna pozitivna povezanost između ukupnih procjena simptoma psihičkih poteškoća djece predškolske dobi prema procjeni majki i odgajateljica ($r = .24$; $p < .05$). No, kako ovi rezultati objašnjavaju svega 9% odnosno 5,76% varijance, oni upućuje na vrlo slabu ili gotovo nezatnu stvarnu povezanost i u skladu su s prijašnjim istraživanjima. Daljnjom elaboracijom povezanosti između procjena majki i odgajateljica dobiveno je i postoje povezanosti između većine simptoma psihičkih poteškoća (pomanjkanje apetita ($r = .39$; $p < .01$), jedenje nejestivih stvari ($r = .26$; $p < .01$), truhobolje i loša probava ($r = .22$; $p < .01$), zatvor ($r = .36$; $p < .01$), nedostatak zraka ($r = .40$; $p < .01$), pojačano znojenje ($r = .19$; $p < .01$), osipi ($r = .41$; $p < .01$), njihanje tijelom i glavom ($r = .41$; $p < .01$), dnevno nekontrolirano mokrenje ($r = .49$; $p < .01$), tepanje ($r = .16$; $p < .05$), hiperaktivnost ($r = .20$; $p < .01$), agresivnost ($r = .36$; $p < .01$), krađa ($r = .24$; $p < .01$), povučенost ($r = .25$; $p < .01$), negativizam ($r = .19$; $p < .05$), prkos ($r = .18$; $p < .05$), srdžba na bliske osobe ($r = .15$; $p < .05$), opća zastrašenost ($r = .23$; $p < .01$), strah od situacija, predmeta, osoba, ($r = .19$; $p < .05$) te nezainteresiranost za izgled i čistoću ($r = .22$; $p < .01$)), međutim one su također vrlo niske i upućuju na vrlo slabu povezanost (opisuju svega 2,96% zajedničke varijance). Stoga je moguće zaključiti kako postoji različito ponašanje djece u različitim sredinama, odnosno da postoji različita simptomatologija u različitim sredinama. Ovi rezultati su u skladu sa prijašnjim istraživanjima^{9,22} koja pokazuju kako su procjene iz istoga socijalnog konteksta umjereno povezane, dok su procjene iz različitih sredina najčešće povezane u manjoj mjeri, što je pokazatelj djelovanja okolinskih činitelja na ponašanje i funkcioniranje djece predškolske dobi a samim tim i složenosti dobivanja stvarne slike o stanju djece.

ZAKLJUČAK

Prema procjenama majki u ponašanju djevojčica i dječaka postoje statistički značajne razlike. Djevojčice predškolske dobi su u majčinoj percepciji statistički

značajno samostalnije u odnosu na dječake iste dobi. Prema procjenama odgajateljica u ponašanju djevojčica i dječaka također postoje statistički značajne razlike. Djevojčice predškolske dobi su u njihovoj percepciji statistički značajno samostalnije, prihvaćenije među vršnjacima, aktivnije, manje sklone sukobima i agresiji, poslušnije, emocionalno toplije, smirenije te češće kontroliraju stolicu u odnosu na dječake iste dobi. Učestalost simptoma psihičkih poteškoća u djece predškolske dobi neznatno je veća u obiteljskoj sredini. U percepciji majki i odgajateljica postoji statistički značajna razlika u procjenama simptoma psihičkih poteškoća djece s obzirom na spol djeteta. Prema procjenama majki u dječaka su češća stereotipna ponašanja (njihanje glavom), dok je kod djevojčica češće dnevno nekontroliranog mokrenja. Prema procjenama odgajateljica postoje statistički značajne razlike u učestalosti simptoma psihičkih poteškoća tako da je kod dječaka veća učestalost tikova, njihanja glavom, hiperaktivnost, smetnje u koncentraciji, agresivnost, negativizam, oslabljen kontakt, nezainteresiranosti za vlastiti izgled i čistoću i druženje sa "zločestom" djecom. Postoji statistički značajna pozitivna povezanost procjena ponašanja i simptoma psihičkih poteškoća djece predškolske dobi među različitim procjenjivačima, a ona se odnosi i na ukupne ocjene ponašanja na skalama i na većinu pojedinačnih čestica. Međutim one su vrlo niske, te stoga upućuju na vrlo slabu stvarnu povezanost. Sve to navodi na zaključak da u istraživanjima u kojima su djeca u fokusu ali i tijekom rada s djecom u svrhu pružanja pomoći u pogledu poteškoća u ponašanju ili psihičkom funkcioniranju, treba tražiti i u obzir uzimati više različitih izvora podataka, pogotovo ukoliko su majke izložene dodatnim pritiscima i problemima.

LITERATURA

1. Janković J. Zločesti đaci genijalci – Zamke i stranputice socijalizacije. Zagreb: Alinea, 1996.
2. Kecmanović D et al. Psihijatrija. Zagreb/Beograd/Sarajevo: Medicinska knjiga/Svjetlost, 1989.
3. Marvin-Cavor LJ, Urli A. Analiza razlika u ponašanju između djece predškolske dobi s poremećajima u ponašanju (eksperimentalna grupa) i djece bez poremećaja u ponašanju (kontrolnagrupa). U: Pojavni oblici poremećaja u ponašanju djece u predškolskim ustanovama i uvjeti života u obitelji. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1988.
4. Victor J.B., Halverson J.R., Wampler K.S. Family – School Context: Parent and Teacher Agreement on Child Temperament, *Journal of Consulting and Clinical Psychology.*, 1988; (56): 573-577.
5. Janković J. Rječnik dijete – odrasli. Zagreb: Et cetera, 2008.
6. Janković J. Obitelj u fokusu. Zagreb: Et cetera, 2008.
7. Mikas D. Kako roditelji i odgojitelji procjenjuju emocionalni razvitak i ponašanje djece predškolske dobi. *Odgojne znanosti* 2007; 1 (9): 49-73.
8. Janković J. U: *International Perspectives on Specialists Foster Family Care „Preventive Work with High Risk Students“*, Edited by: Burt Galaway wt al. St. Paul, Minnesota, USA. 1990: 183-198.
9. Janković J, Maroević S. Procjene oblika ponašanja djece predškolske dobi u vrtićkoj i obiteljskoj sredini. *Primijenjena psihologija* 1991; (12) 1-2: 27-32.
10. Janković J, Ljubotina D. Majke kao procjenjivači ponašanja svoje djece. *Ljetopis socijalnog rada.* 1996; 3: 21-28.
11. Klarin M. Razvoj djece u socijalnom kontekstu: roditelji, vršnjaci učitelji – kontekst razvoja djeteta. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2006.
12. Freud A, Burigham DT. *Infants without Families.* New York: International University Press, 1944.
13. Schaugency E., Lahey B. Mothers and Fathers Perceptions of Child Deviance: Roles of Child Behavior, Parental Depression, and Marital Satisfaction. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1988; 56: 573-577.

14. Janković J. Poteškoće prognane djece u vlastitom viđenju i viđenju majki. Ljetopis socijalnog rada 1995: 7-12.
15. Janković J, Maroević S. Poremećaji djece predškolske dobi u percepciji roditelja i odgajatelja. Primijenjena psihologija 1991; 12 (1-2): 33-39.
16. Janković J, Koren Z. Ponašanje i spol djece predškolske dobi. Kriminologija i socijalna integracija 2001; (9) 1-2: 11-19.
17. Janković J, Koren Z. Psihički problemi djece predškolske dobi u percepciji roditelja i odgajateljica, Socijalna psihijatrija. 2002; 30 (1); 3-10.
18. Janković J, Koren Z. Ponašanje djece predškolske dobi u percepciji roditelja i odgajatelja. Ljetopis socijalnog rada 2002; 9 (1): 5-15.
19. DiStefano CA, Kamphaus RW. Development and validation of a behavioral screener for preschool-age children. Journal of emotional and behavioral disorders 2007; 15 (2): 93-102.
20. Brajša-Žganec A. Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2003.
21. Lane KL et al. Teacher and parent expectations of preschoolers' behavior: social skills necessary for success. Topics in Early Childhood Special Education 2007; 27 (2): 86-97.
22. Kerr DCR, Lunkenheimer ES, Olson SL. Assessment of child problem behaviors by multiple informants: a longitudinal study from preschool to school entry. Journal of Child Psychology and Psychiatry 2007; 48 (10): 967-975.
23. Feil EG, Severson HH. Identification of critical factors in the assessment of preschool behavior problems. Education & Treatment of Children 1995; 3 (18).
24. Bašić J. Integralna metoda u radu s predškolskom djecom i njihovim roditeljima: teorijski pristup. Zagreb: Alinea, 1993.

PRILOZI

Prilog 1. Skala za procjenu ponašanja djece predškolske dobi (SPPDPD; Maroević, S., Janković, J., 1991)

Ime djeteta: _____

Vrtićka grupa: _____

Pred Vama se nalazi 26 skala koje će nam pomoći u procjeni ponašanja Vašega djeteta. Na polovima se nalaze tvrdnje za koje trebate procijeniti u kojoj mjeri se odnose na dijete. Ukoliko smatrate da je dijete u potpunosti npr. samostalno, stavite znak X na okomitu crtu ispod brojke 3 na lijevoj strani skale. Mislite li da je dijete prosječno što se tiče samostalnosti, stavite znak X preko okomite crte ispod brojke 0, a držite li da je dijete potpuno nesamostalno, tada ćete znak X staviti ispod brojke 3 na desnoj strani skale. Ukoliko smatrate da se dijete nalazi negdje između ovih osnovnih točaka, stavite dogovoreni znak (X) na mjesto koje po Vašem mišljenju najviše odgovara zastupljenosti određene kvalitete kod djeteta. Tako ćete učiniti za svih 26 skala. **Molimo Vas** da pripazite kako bi odgovorili na sva pitanja što preciznije.

- | |
|---|
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 1. samostalno ---- ---- ---- ---- ---- nesamostalno |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 2. odbačenost od vršnjaka ---- ---- ---- ---- ---- prihvaćenost od vršnjaka |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 3. društveno ---- ---- ---- ---- ---- nedruštveno |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 4. pasivno ---- ---- ---- ---- ---- aktivno |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 5. nametljivo ---- ---- ---- ---- ---- nenametljivo |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 6. sukobljava se ---- ---- ---- ---- ---- nije sklono sukobu |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 7. neposlušno ---- ---- ---- ---- ---- poslušno |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 8. uvredljivo ---- ---- ---- ---- ---- nije uvredljivo |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 9. neadekvatno mijenja raspoloženje ---- ---- ---- ---- ---- adekvatno mijenja raspoloženje |
| 3 2 1 0 1 2 3 |
| 10. emocionalno hladno ---- ---- ---- ---- ---- emocionalno toplo |

- 3 2 1 0 1 2 3
11. nervozno, napeto |---- |---- |---- |---- |---- | smireno, opušteno
3 2 1 0 1 2 3
12. agresivno |---- |---- |---- |---- |---- | neagresivno
3 2 1 0 1 2 3
13. boji se novih ljudi |---- |---- |---- |---- |---- | ne boji ih se
3 2 1 0 1 2 3
14. traži zaštitu |---- |---- |---- |---- |---- | ne traži zaštitu
3 2 1 0 1 2 3
15. prisvaja tuđe |---- |---- |---- |---- |---- | uopće ne prisvaja
3 2 1 0 1 2 3
16. odbija kontakt s odraslima |---- |---- |---- |---- |---- | ne odbija ga
3 2 1 0 1 2 3
17. ravnodušno na pohvale |---- |---- |---- |---- |---- | nije ravnodušno
3 2 1 0 1 2 3
18. sklono plaču |---- |---- |---- |---- |---- | nije sklono plaču
3 2 1 0 1 2 3
19. odbija hranu |---- |---- |---- |---- |---- | ne odbija
3 2 1 0 1 2 3
20. ima probavne smetnje |---- |---- |---- |---- |---- |---- | nema takvih smetnji
3 2 1 0 1 2 3
21. nekontrolirano mokri |---- |---- |---- |---- |---- |---- | kontrolira mokrenje
3 2 1 0 1 2 3
22. ne kontrolira stolicu |---- |---- |---- |---- |---- |---- | kontrolira stolicu
3 2 1 0 1 2 3
23. problemi sa uspjavanjem |---- |---- |---- |---- |---- |---- | nema tih problema
3 2 1 0 1 2 3
24. problemi tijekom spavanja |---- |---- |---- |---- |---- |---- | nema ih
3 2 1 0 1 2 3
25. problemi kod odvajanja |---- |---- |---- |---- |---- |---- | nema separac. problema
3 2 1 0 1 2 3
26. zatvoreno |---- |---- |---- |---- |---- | otvoreno

Prilog 2. Skala za procjenu psihosocijalnih poremećaja u ranoj dječjoj dobi (SPPPP; Janković, J., Koren, Z., 2002)

Ime djeteta: _____ **i dob:** _____ (g./mj.)

Pred Vama se nalaze 42 karakteristike ponašanja djece. **Molimo Vas** da procijenite prisutnost svakog pojedinog oblika ponašanja kod **Vašeg djeteta** tako da stavite oznaku X u onu kućicu koja najbolje karakterizira učestalost pojedinog ponašanja. Znači ukoliko smatrate da Vaše dijete npr. nikada ne pokazuje pomanjkanje apetita staviti ćete dogovorenu oznaku (X) u kućicu koja se nalazi u stupcu ispod riječi "*Nikada*". Tako ćete učiniti za sve oblike ponašanja. **Molimo Vas** da pripazite kako bi odgovorili na sva pitanja što preciznije i točnije i da nikako ne izostavite niti jedan oblik ponašanja!

	Nikada	Ponekad	Često	Vrlo često	Stalno
1. pomanjkanje apetita <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. prekomjerno uzimanje hrane <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. pica (jedenje nejestivih stvari - kreda) <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. trbuhobolje i loša probava <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. zatvor (poteškoće sa stolicom) <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. nedostatak zraka <input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.	astmatični napadaji	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
8.	smetnje u radu srca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
9.	pojačano znojenje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
10.	znojenje dlanova	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
11.	osipi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
12.	stereotipni pokreti	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
13.	njihanje tijelom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
14.	njihanje glavom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
15.	tikovi (oči, ramena, lice)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
16.	nekontrolirano noćno mokrenje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
17.	dnevno nekontrolirano mokrenje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
18.	tepanje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
19.	smanjenje potrebe za snom	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
20.	pospanost, tromost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
21.	teškoće uspavlivanja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
22.	noćni strahovi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
23.	hiperaktivnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
24.	smetnje koncentracije	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
25.	agresivnost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
26.	krađa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
27.	povučenost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
28.	onaniranje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
29.	potištenost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
30.	plačljivost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
31.	strah od odvajanja	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
32.	negativizam	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
33.	prkos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
34.	oslabljeni kontakt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
35.	srdžba na bliske osobe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				
36.	opća zastrašenost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>				

- | | | | | | |
|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 37. | strah od situacija, predmeta, osoba
<input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38. | nezainteresiranost za izgled i čistoću
<input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39. | samoozljeđivanje, čupanje kose
<input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40. | samoubilačke ideje
<input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 41. | druženje sa „zločestom“ djecom
<input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 42. | vraćanje na ranije oblike ponašanja
<input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

COOPERATION OF THE PRESCHOOL PEDAGOGUE WITH PARENTS IN FUNCTION OF IMPROVING THE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN

SURADNJA PREDŠKOLSKOG PEDAGOGA SA RODITELJIMA U FUNKCII POBOLJŠANJA KVALITETA ŽIVOTA DECE

Vera STOJANOVSKA¹, Tatjana KOTEVA-MOJSOVSKA²

¹Faculty of Philosophy- Institute of Pedagogy, St Cyril and Methodious University, Skopje, Macedonia

²Faculty of Pedagogy, St Kliment Ohridski, Skopje St Cyril and Methodious University, Skopje, Macedonia

ABSTRACT

The basics of programming the work of the pedagogue, as an associate in the kindergartens, under the planned program content that he needs to realize, is contained an area designed for the pedagogical education of parents. Namely, among other things, pedagogue works on improving the family environment, showing to parents the possibilities and ways of implementation of democratic principles in their communication with the child. In this way it contributes to support parenting in order to develop self-confidence and self-concept of the child within the family. Taking into account the said role of preschool pedagogue this paper presents the results of testing opinions of pedagogues and parents of children from six kindergartens from different municipalities in the city of Skopje. Research was designed to see how the preschool pedagogue is involved in the process of educating parents about the democratization of the parent-child relationship. The results show uniformity in the application of their actions in cooperation with the parents for that matter. Accordingly, it results with a need for improving the quality of cooperation between the preschool pedagogue and the parents of children who are cared for and educated in kindergartens.

Key words: preschool pedagogue, cooperation, parents, kindergartens, democratic principles

INTRODUCTION

Subsystem for preschool education is a part of the global system in Macedonia, whose main business is education of children from 8 months to the beginning of school.

Care, upbringing and education of preschool children is a form of protection of children as an activity that is organized and provided in public and private institutions for children, kindergartens. Kindergartens organize care, residence,

nursing, nutrition, upbringing, education, recreational, cultural and entertainment activities, measures and activities to improve and preserve health and to foster intellectual, emotional, physical, mental and social development of the child to 6 years of life, until to their involvement in primary education. In addition to socialization in the kindergarten children are provided with conditions to develop their overall potential and to acquire basic knowledge about the world that surrounds them. The activity for care and upbringing of children from preschool age workers perform the following profiles: caregivers, educators, professional associates (senior nurses, social workers, music teachers, art teachers, physical education teachers), professional associates (pedagogue, psychologist, social worker, speech therapist, doctor, pediatrician, an economist, educator) and other profiles of workers (cooks, asst. cooks, clerical workers, etc.). The work of the pedagogue, as an associate, is composed of organic and functional part of the kindergarten's work in the achieving the goal and objectives of preschool education. In achieving the goal and objectives of preschool education, pedagogue as an associate has an extremely important role. The aim of the work of the pedagogue is to contribute to successful quality and achieve the objectives of preschool education. According to the goal he has to realize the following tasks: to monitor and promote, education work with preschool children, to work on new forms and methods of effective education activities, to study the pedagogical-psychological problems of children in educational process, to contribute to creating favorable conditions for the optimal development of children (individuals and groups) to encourage and monitor the development of children, to assist and cooperate with the kids and their parents, especially parents whose children are disabilities, to work on expanding and deepening the pedagogical knowledge among educators and parents and the wider social environment. When he drafting his own one year work program the pedagogue starts with the official document named Basics of the Work Program of the Pedagogue in Institutions for Care, Upbringing and Education of Preschool Children (1989) and with the specific needs of the kindergarten. His actions, according to this document, he realize in the following areas of work: Participation in planning and programming of the education activities of the kindergarten; monitoring the implementation of the plan and program for educational work with children in different forms of coverage, pedagogical-instructive work and collaboration with educators and nurse to promote education activities; introduction of modern educational technology, innovation and modernization of education activities, monitoring the development and monitoring the direct work with children, Cooperation and counseling with parents of children; analytical researches in the kindergarten; Participating in the work of professional bodies and professional training of educational staff, Cooperation with the professional institutions and social environment; Individual professional development and Preparation of documentation for the job. In each of this areas are given contents of work that the pedagogue has to realize in the kindergarten where he works. Here we will mention only the contents of the professional work the pedagogue, work assignments, that to be implemented in

collaboration with parents, and are aimed at improving the quality of life of children. In this context, the pedagogue should: explore various forms and types of collaboration with parents; to propose topics to enhance the educational culture of their parents; to maintain professional lectures to the parents; to guide counseling for parents, in collaboration with psychologists and other experts; to participate in developing and enriching the corner for parents; to collect data and information of parents that are important for promoting and monitoring the development of children; to provide technical assistance and to collaborate with educators and parents about preparing the cultural and public activity in the kindergarten; to examine the interests, desires and inclinations of parents to engage in some educational activities to work individually with parents of children who have certain problems in setting; to contacts with peers and pedagogical staff; to work with a group of parents whose children show similar difficulties in adjusting to the environment (withdrawn children, aggressive, unsocial etc.); to prepare a cooperation program with the parents of the kindergarten level, etc.. For successful execution of the said duties, the pedagogue must successfully collaborate with parents.

METHODS

Cooperation of pre-school pedagogue with parents is the basis or prerequisite for quality realizing of the above contents of work. So, this research is directed toward consideration of the situation regarding the practical realization of cooperation between preschool teachers and parents of children with emphasis on raising the educational and pedagogical culture of parents. In this regard, and based on the results of the research object is to study the problem from several aspects. So, ranging from the obtained knowledge we prefer to offer solutions, whose implementation will be to improve cooperation between educators and parents of children in kindergartens, in order to improve the quality of life of children. Like most appropriate techniques for collecting empirical data were used: the technique of survey and interview techniques. Survey technique was used to find out the views and opinions of parents of children from kindergarten on their cooperation with preschool pedagogue in order to improve the quality of life of children. In the survey, as instruments for data collection used a questionnaire sheet for parents. Questions in the questionnaire were questions from the combination of closed and open. The survey was anonymous in order to get honest answers from the subjects (the parents). Interview technique was applied to the preschool pedagogue to discover their views and opinions about the cooperation exercise with parents of children in kindergartens. The interview had the characteristics of a standardized interview since the content and manner of its application. According to the research surveyed 120 parents of children and interviewed six pedagogues from kindergartens from different municipalities in the city of Skopje.

RESULTS AND DISCUSSION

The processing of the results suggests the interesting situation regarding the cooperation between parents and pedagogue in the kindergarten. For better insight on them, the analysis of survey data is made according to the issues questionnaire, while regarding the interview are only interpreted the results that explained them better. Regarding the types of cooperation with pre-school pedagogue, in order to improve the quality of life of the child, the results are in addition to individual consultation talks. Namely, for 68.65% of parents this kind of communication with pre-school pedagogue is the most abundant. For 52, 24% of parents a most common form of cooperation is parental meetings, while 43.28% prefer informative conversation in any form. For lectures on specific topics such kind of cooperation with pre-school pedagogue, through which parents gain knowledge of certain aspects of child development and for educational quality treatment, pleaded 13.43% of the parents. This shows that this kind of cooperation is poorly represented, that probably comes from the small time opportunities on parents, evidenced in their answers to relevant questions from the questionnaire. Regarding the question that shows does the pedagogue exhibits interest to acknowledge the needs of parents for education in order to better educational activity on the child 62.69% of parents responded affirmatively, while 22.39% think that he rarely shows any interest of such nature. Given the importance of the pedagogical education of parents as well as considering the role of the pedagogue, it can be concluded that there isn't a small percentage (11.94%) of parents who think that pre-school pedagogue never showed interest in that direction. In addition to this opinion there is larger percentage of parents (44.78%), that on question whether pedagogue held lectures on scientific topics in order to improve the quality of life of children chose the alternative "sometimes." For answer "often" voted 20.89% of the parents, while 29.85% think that these types of lectures are never held. Other, 1:49% did not answer the question. Regarding the needs that parents often cooperate with the kindergarten pedagogue opinions of parents mostly dispersed among four of the twelve offered alternative answers. The parents had opportunities to choose more answers. In this frame, 58.29% of them prefer the problems associated with the adjustment of their child in kindergarten. For problems associated with behavior pleaded 50.75% of respondents, while 46.28% cooperate with the pedagogue about health problems because of their child and 43.28% for problems related to participation of children in the educational process. Worrying is the fact that only 10.45% of the parents give priority to cooperation through which receive tips for more efficient and more successful family upbringing. Also concerning is the fact that family problems is very little treated in communications between parents and pre-school pedagogue, respectively, only 4.48% of the parents cooperate with the pedagogue in that direction. The findings of the above determinations of parents point to the fact that communication with pedagogue in kindergartens, mostly aimed at detecting specific behavior by the child, while it does not affect or less applies to matters that are geared towards

educational practices or effective family education. From the interview, conducted with kindergarten pedagogues gained knowledge that parents are rarely interested in educational issues of any sort and do not have time for longer and "problematic" calls. According to them, the interest of parents is focused on activity that refers to care of children in the kindergarten, which is not in favor of the existence of pedagogical education needs among them. This situation probably arises from not informed parents about the opportunities provided by the kindergarten, and the reluctance to treat problems of such a nature that could be mutual. As regards the involvement of parents in the implementation of certain activities of the kindergarten, we find out the majority positive responses. Parents in 65.67% of the cases included in these activities, but in terms of the nature of the activities, they, to a greater extent:

- With the humanitarian nature of the type: escort during walks and visits, donations, etc...
- The nature of association of type: open days, parents' social events, performances and celebrations and so on.
- The nature of the contribution to the implementation of educational activities, such as: participation in projects for children, showing occupations and so on.

From the answers only one refers to topical social events, which in turn does not explain what the issues concerned. No one have responded, that refers to involvement of parents in activities through which they acquired knowledge of effective educational practices by children or through which would be observed parent-child relationship as a basis for planning of pedagogical education of parents. Regarding the same issue,- the involvement of parents in activities of the kindergarten, the parents, that in 32.83% cases reported a negative as a reason for it stated that they are not informed about such possibilities, or that do not have time for them. Involvement in the planning and implementation in some of the programs in kindergarten gives a reverse image. In fact, most of the parents or 68.66% of them responded negatively, versus 29.85% who responses were positive regarding the involvement in these processes. The involvement of parents concerns the planning and implementation of projects of the children, activities in nature, thematic planning and so on. Most, however, of negative responses were followed by the rationale that they are not informed or do not have time for it. Some of them point to the fact that such participation is not required by the kindergarten. The interview conducted with the pedagogues of kindergarten result in data for indifference of many of the parents, which is probably due to a sense of incompetence in that field with them and trust to kindergarten, or not enough parent's free time. Regarding the existence of pedagogical counseling for parents in the kindergarten, 49.25% of the surveyed parents said that it exists. 25.37% of the parents reported negatively, while the same percent of them (25.37%) did not answer that question. Do not answered just this question by some parents are probably due to their ignorance of it, on the other hand could probably mean that in those gardens: 1. that kind of cooperation does not exist, or 2. if there is exist it is not enough acknowledged so it has no positive function. Asked about the source of

information about democratic principles in the parent-child communication are also provided interesting answers. Namely, 53.73% of parents said that information of this type they entire through the gain contacts in kindergarten. If we bear in mind that all activities are diverse and even, according to the answers of respondents, they are of a humanitarian nature and socializing, we can not conclude that it is earmarked for educational information that will help parents in raising the educational effects of behavior with their children. In the same frame, interesting for us is the fact that 26.86% of the parents the information of this type receive regardless of kindergarten and 11.94% are not informed by any source. The answer "other" represents 7.46 of the respondents. Interview with pedagogues in kindergartens in respect of this question indicates:

- Not existing of interest among parents to detect the democratic principles set in the parent-child communication
- Incredulity by parents for procedures of democratic relations toward children lack of time and opportunities for parents to use their time available to intervention and incidental needs.
- Enclosure of the parents about family problems

The knowledge gained from an interview with the educators of closeness to parents about family problems and their indifference to communication, is set in antagonistic relation to the opinions of parents about the positive educational effects from their communication with the pedagogue. Namely, 68.66% of parents are agreeing that working with pre-school pedagogue contributes to the development of family relationships, aimed at strengthening self-confidence and self-concept of the child. Regarding this claim 23.88% of them agree partially and only 4.48 disagree. Only 2.98 of the respondents have no answered. Regarding the involvement of parents in assessing the quality of cooperation between the pre-school teacher with the parents, the parents' answers to questionnaire distributed about alternatives "sometimes" (41.79%) and "never" (32.83%). The alternatives "often" are determined by 17.915 surveyed parents, which is unsatisfactory according to the percentage of the perceived importance placed by parents. Namely, their involvement in assessing the quality of the cooperation relation pedagogue - a parent can contribute to mobility in the actions of its continuous updating. The responses of parents surveyed (70.15%) that in the last six months has no attended a lecture concerning the strengthening of confidence and self-concept in children is worrying. Particularly worrying comments that such surrender has not happened, or they were not informed about it. On the other hand, the interview results with information that the turnout of parents for teaching this type of low and accordingly, their frequency was reduced only in necessity. At our request the parents to suggest measures to enhance cooperation in the relation pedagogue-parent got some interesting suggestions, including:

- Pedagogue to publish an electronic address for easier communication
- Pedagogue to exercise more frequent contact with educators in the educational groups

- Pedagogue to attend parent meetings that are taking place in each educational group separately
- Pedagogue to independently organize frequent parent meetings
- Kindergartens to provide additional profiles Associates
- To ensure standardization of the work of kindergartens according to international regulations

CONCLUSIONS

Based on the analyzed and responses from the two research techniques can be concluded that the cooperation between parents and pre-school pedagogue in order to improve the quality of life of the child is reduced to a minimum. This is particularly evident in respect of the obligations of the pedagogue relating to raising the educational and pedagogical education of parents. In that sense can be made the following main conclusions:

- Parents oftenest are not informed about the role of the pedagogue in terms of their pedagogical training. Also, there is lack of information among them and in respect of opportunities and credentials of the kindergarten for services of that kind. Informed is only part of the parents, that indicating toward disorganized information access for which the information becomes not available to all users of the services of kindergarten. Namely, while parents are not informed, others think that there is no interest, which in turn and nobody initiate it.
- Parents often cooperate with the pedagogical staff that is directly involved in the educational group in which their child resides, reducing that collaboration on individual group meetings and scheduled parent meetings.
- Collaboration between pedagogues and parents in the least contains questions that treat with effective family education. Probably it becomes of the need of parents to intimate family relationships and of the opinion of pedagogues that they have no authority to enter into this field.
- Parents do not have enough time, however, given the received data is accepted and respected by reason of the kindergartens.
- Parents are not involved in assessing the quality of cooperation between the pre-school pedagogues with them, leading to eventual inertia with respect to the measures for its improvement. It also provides no insight on the needs of parents of pedagogical education and obstructs opportunities to the proper selection of the appropriate model of cooperation and an appropriate topic for their education.

The results obtained from the interview; in many cases do not match the statements and explanations derived from responses in questionnaires. It refers to following weaknesses:

Misunderstanding regarding the needs and opportunities, or misunderstandings regarding the needs of parents of pedagogical education, and regarding the

interpretation of the credentials and capabilities of both sides-parents and kindergarten, Inconsistencies in the kindergarten-parent communication.

- In accordance with previous conclusions intervention should take the following measures
- Raising awareness among parents about the existence and presentation needs of the tips related to effective family upbringing.
- Holding meetings at which parents are informed of their rights and obligations in respect of requests toward to the kindergarten, and the credentials and capabilities of kindergartens for their gratification.

REFERENCES

1. Budimir- Ninković G. Savremena porodica i škola. Jagodina: Pedagoški fakultet, 2009.
2. Vandy S. R. Theories of Child Development. Children in Society –Contemporary Theory, Policy and Practice, London: The Open University, 2001.
3. Gera I, Dotli Q. Podsticanje samopoštovanja deteta. Kreativno vaspitanje 2000; 1:33-35.
4. Charlesworth, R. Understanding Child Development. WADSWORTH Belmont: USA, Chengage learning, 2010.
5. Došen - Dobud A. Predškola, vodič za voditelje i roditelje. Zagreb: Alinea, 2008.
6. Essa, E. L. Early Childhood Education. WADSWORTH Belmont: Chengage learning, USA, 2010.
7. Zbornik radova. Saradnja škole i porodice. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 2007.
8. Koteva-Mojsovska T. Semejnoto vospitanie i socijalnoto odnesuvanje na decata. Skopje: Akademski pečat, 2006.
9. Nacionalna programa za razvoj na obrazovanieto 2005-2015. Skopje: Ministerstvo za obrazovanie i nauka na Republika Makedonija, 2006.
10. Pjurkovska-Petrović, K. Roditeqske uloge i socijalni razvoj deteta. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 1994: 26.
11. Pjurkovska-Petrovi, K. Vaspitni stavovi roditelja i prosocijalna orijentacija deteta. Zbornik instituta za pedagoška istraživanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 1993: 25.
12. Programa za razvoj na zaštita na decata za 2011, Ministerstvo za trud i socijalna politika. Skopje: 2011.
13. Honig, S. A. Parent Involvement in Early Childhood Education. National Association for the Education of Young Children. (Washington, D.C.), 1994.
14. Holcer, J. Uspešan roditelj uspešno dete. Beograd: Enco Book, 2007.
15. Hirst, K. & Nutbrown, C. Perspectives on Early Childhood Education (contemporary research, London England: Trentham Books, 2007.
16. Fromm, E. Autoritet i porodica. Zagreb: Naprijed,1980.

REZILIJENTNOST I KVALITET ŽIVOTA DECE

RESILIENCE AND QUALITY OF LIFE OF CHILDREN

Jelena ŽELESKOV ĐORIĆ^{1,2}, Žana BORISAVLJEVIĆ²

¹Institut za kriminološka i sociološka istraživanja, Beograd, Srbija

²Centar za razvoj rezilijentnosti, Obrazovanje plus, Beograd, Srbija

APSTRAKT

Kvalitet života dece je određen ne samo onim što se dešava u porodici, već i u samom društvu. Period odrastanja u vremenu kada su roditelji, vaspitači i učitelji pod stalnim stresom na poslu neminovno utiče i na kvalitet i vreme provedeno sa decom, kao i način na koji ona razvijaju svoje poglede na svet i ono što se oko njih dešava. Imajući u vidu da je stres deo svakodnevice današnjeg čoveka, značajno je baviti se mogućnostima i načinima njegovog prevazilaženja. U tom kontekstu, koncept rezilijentnosti koji se odnosi na sposobnost osobe da prevaziđe teške situacije i životne nedaće i iz njih izađe još snažnija i spremnija za buduće događaje, veoma je značajan za kvalitet života dece. Dosadašnja istraživanja potvrđuju povezanost između rezilijentnosti i zadovoljstva životom. Rezilijentna deca su uspešnija u socijalnim kontaktima, bolje se adaptiraju na promene u sredini, imaju adekvatniju komunikaciju u vršnjačkoj grupi i uspešnija su u školi. Smatra se da je prepoznavanje i podučavanje dece i mladih o razvoju rezilijentnosti veoma značajno u vaspitnom radu sa decom, te je stoga program razvoja rezilijentnosti do sada uključen u vaspitno-obrazovane sisteme mnogih zemalja. S obzirom da se termin rezilijentnost u našoj sredini retko koristi, kao i da je prilično nov i neprepoznatljiv, u radu će biti izložene osnovne postavke o rezilijentnosti, kao i mogućnosti rada sa decom i odraslima na njenom razvoju.

Ključne reči: rezilijentnost, kvalitet života dece, zadovoljstvo životom

ABSTRACT

Quality of life of children is determined not only by what is happening in their family, but also by what happens in the whole of the society. The period of growing up in an era when parents, educators and teachers are under constant stress at work, inevitably affects the quality of time spent with children, and the way they develop their own points of view and attitudes to what is happening around them. Bearing in mind that stress is a part of everyday life lead by majority of people nowadays, it is important to deal with the possibilities and ways of overcoming it. In this context, the concept of resilience, which refers to a person's ability to overcome difficult situations and misfortunes, and come out of them even stronger and better prepared for future events, is very important for the quality of life of children. Previous research confirms the link between resilience and life satisfaction. Resilient children are more successful in social contacts, more able to adapt to changes in their environment, they have better communication with their peers and are more successful in school. It is believed that teaching children and young people about the development of resilience is very important in educational work with children, hence the inclusion of the

programs on developing resilience in the educational systems of many countries. Given that the term resilience is rarely used in our environment, and that it is fairly new and unrecognizable, the paper will introduce the basic principles of resilience, as well as the possibilities of working on developing resilience in children and adults.

Key words: resilience, quality of life of children, life satisfaction

UVOD

Proučavanje koncepta rezilijentnosti počelo je još pedesetih godina XX veka. Prva istraživanja bila su longitudinalna i koristila su metod observacije dece i njihovog odrastanja u disfunkcionalnim porodicama. Jedna od najznačajnijih i najdužih longitudinalnih studija koju je sproveda Werner sa saradnicima¹, poznata kao „Kauai studija“, obuhvatila je 698 beba sa Havajskoj ostrva Kauai. Ova deca su praćena do njihovih 30-tih godina, pri čemu su istraživači vršili merenja na različitim stupnjevima razvoja (kada su imali 1 godinu, 2 godine, 10 godina, 18 godina i 32 godine). Primećeno je da postoji nekoliko „visoko rizične“ dece, koja su bez obzira na ponavljani stres, teške uslove i siromaštvo, roditelje koji imaju probleme sa mentalnom bolešću ili aliholom, razvila zdrave ličnosti, stabilne karijere i snažne interpersonalne relacije. Tada su istraživači pokušali da identifikuju protektivne faktore koji doprinose rezilijentnosti ove dece. Ustanovljeno je da za period od rođenja do 18-te godine najveći uticaj ima kvalitet porodične sredine tj. da su deca pokazivala veću kompetentnost ukoliko se kvalitet porodičnog okruženja razvijao i poboljšavao². Rani markeri rezilijentnosti koji su se mogli identifikovati kod ove dece bili su da su na nivou dece oni imali pozitivnu pažnju i ka članovima porodice ali i prema strancima, kao predškolci imali su pozitivnu socijalnu orijentaciju, sa 10 godina aktivno su učestvovali u školskom životu, imali mnoga interesovanja i hobije koje su delili sa drugima, a na nivou odraslih, rezilijentne osobe mogle su uspostavljati bliske partnerske odnose kao i bliske odnose sa bar jednim roditeljem, ili zamenom roditeljske figure. Ove osobe su smatrale da imaju kontrolu nad svojim životima tj. unutrašnji lokus kontrole. Ukratko, ova deca su mogla razviti pozitivan self koncept i uz pomoć značajnih drugih u svom životu, smatrati da je njihov život smislen i da ima cilj³. Zadnje merenje u njihovim 30-tim godinama, pokazalo je da iako imaju zdravstvene probleme koji su povezani sa stresom, kao što su migrene, oni su uspeli da razviju veru (spiritualnost ili duhovnost) i svest o samodeterminaciji i ličnoj kompetentnosti³. Na osnovu ove longitudinalne studije Verner je identifikovala pet grupa protektivnih faktora koji se javljaju kod visoko rizične dece, sada odraslih, za koje se videlo da su se dobro prilagodili sredini. To su: 1) osobine ličnosti; 2) veštine i vrednosti kao i profesionalni planovi, a pored toga i dobro raspoređene kućne obaveze i poslovi; 3) roditeljski stil u vaspitanju koji je podržavao samopoštovanje i kompetentnost; 4) odrasli ili mentori koji su bili podržavajući; 5) mogućnosti u velikim prelaznim fazama razvoja, kao što su programi obrazovanja u okviru sredine, volonterski rad ili religiozna orijentacija. Iako je Verner

zaključila da i rezilijentna deca imaju problema, naročito u periodima stresnih životnih događaja, sve dok postoji balans između tih događaja i protektivnih faktora moguća je uspešna adaptacija³. Pored ove longitudinalne studije istraživanjem rezilijentnosti bavili su se i drugi autori uključivši i faktore kao što su socioekonomski aspekti^{4,5}, zlostavljanje^{6,7}, siromaštvo i nasilje u zajednici⁸, mentalna bolest roditelja⁹, kao i katastrofalni životni događaji¹⁰. Sva ova istraživanja imala su za cilj da pronađu protektivne faktore koji bi razlikovali onu decu koja imaju zdrave adaptacione profile od onih koja ih nemaju i koja su manje prilagođena. Iako su se prvobitno usmerili na „rezilijentnu decu“ govoreći o osobina koje oni poseduju¹¹, istraživači su kasnije uključili i socijalni kontekst u kome takva deca žive kao i same porodice iz kojih potiču^{11,5}. Dalja istraživanja išla su u pravcu promena koncepta rezilijentnosti iz fiksne u dinamičku strukturu, jer je postajalo jasno da pozitivna adaptacija uprkos izloženosti nedaćama uključuje razvojnu progresiju, tako da se nove snage ili vulnerabilnosti razvijaju sa promenjenim životnim okolnostima¹¹. Tako se pojam rezilijentnosti sve više opisivan kao suprotan fiksnoj prirodi koncepta približio onome što smatramo konceptom invulnerabilnosti. Uopšteno, najveći broj istraživanja bavio se ili protektivnim faktorima tj. onim koji modifikuju efekat rizika u pozitivnom smeru^{5,6,12,13,14,15,16} ili faktorima vulnerabilnosti tj. onima koji doprinose negativnom ishodu u situaciji rizika^{14,17, 18}. Paralelno sa razvojem istraživanja, došlo je do ekspanzije definicija samog koncepta za koje se može reći da su vrlo različite, ponekad kontradiktorne, kao i problematične. Definicije rezilijentnosti su mnogobrojne, počevši od toga da se rezilijentnošu smatra pozitivni završetak raspodele razvojnih ishoda među individuama pod visokim rizikom¹⁹, do toga da je rezilijentnost „kapacitet deteta da se efikasno bori sa stresom i pritiskom, prevladava svakodnevne izazove, oporavlja se od razočaranja, greški, trauma i nedaća, razvija jasne i realne ciljeve, rešava problem, opušteno razgovara sa drugima, i sebe i druge tretira vrednim i sa poštovanjem“²⁰. Skorija istraživanja rezilijentnosti dece pokazuju da je temperament kao i samopoštovanje deteta značajna determinanta rezilijentnosti^{21,22}, te da je važno imati na umu ove činjenice u radu sa decom.

Kvalitet života dece i rezilijentnost

Pored koncepta rezilijentnosti, kvalitet života dece u poslednje vreme privlači sve više pažnje. Iako još uvek ne postoji slaganje oko definisanja šta kvalitet života zapravo jeste²³, smatra se da je u pitanju multidimenzionalni konstrukt koji uključuje mentalne, fizičke i socijalne komponente zdravlja²⁴. U tom kontekstu, važno je uzeti u obzir detetov pogled na sopstveno zdravlje, te razviti adekvatne instrumente kojima bi se kvalitet života dece mogao što bolje operacionalizovati, što zahteva dobru teorijsku zasnovanost samog fenomena kvaliteta života. Kvalitet života dece je u tesnoj vezi sa kvalitetom porodičnog funkcionisanja, kao i mogućnosti i kapaciteta porodice kao sistema da se adaptira na promene u sredini, kao i teške i stresne uslove života. Istraživanja pokazuju da je stres povezan sa kvalitetom života kako dece tako i adolescenata²⁵, te da je identifikovanje faktora

koji doprinose razvoju rezilijentnosti značajno za unapređenje kvaliteta života. Studija sprovedena na uzorku adolescenata sa hendikepom, koja se bavila kvalitetom života i faktorima značajnim za njegovo unapređenje, pokazala je da socijalna podrška od strane porodice i vršnjaka, kao i porodično funkcionisanje jesu značajni za kvalitet života adolescenata sa hendikepom, ali da unutrašnji izvori snage i lični resursi koje adolescent poseduje tj. rezilijentnost na teške i stresne uslove predstavljaju veoma značajan faktor unapređenja kvaliteta života, te da je neophodno baviti se ne samo identifikovanjem ovih resursa, već i procesima i mehanizmima kojima oni međusobno intereaguju sa sredinom²⁵. I pored nedovoljno razvijenog teorijskog modela koncepta kvaliteta života, evidentno je da bar kada su u pitanju deca, njihova sposobnost da se adaptiraju na teške uslove i stresne situacije, odnosno njihova rezilijentnost jeste povezana sa kvalitetom života²⁶. Neke od studija ukazuju i na značaj socijalne podrške od strane roditelja i kapaciteta roditelja da se nose sa životnim stresorima, kao i na kvalitet roditeljstva koji predstavlja značajan faktor razvoja rezilijentnosti dece^{27,28}. Deca koja odrastaju u porodicama koje daju puno podrške imaju i pozitivnu samopercepciju, koja takođe utiče na razvoj rezilijentnosti i pozitivnu adaptaciju na teške uslove sredine²⁸.

Podrška razvoju rezilijentnosti kod dece

Dosadašnja istraživanja su se uglavnom fokusirala na teorijsko-metodološke, kao i konceptualne doprinose fenomenu rezilijentnosti. Praktičnih programa kojima bi se primenjivala znanja do kojih se istraživanjima došlo u radu sa decom i odraslima veoma je malo i uglavnom se vezuju za institucije koje poslednjih godina razvijaju programe za razvoj rezilijentnosti u Americi, Kanadi i Australiji. Kao što su istraživanja pokazala, protektivni faktori značajni u razvoju rezilijentnosti kod dece spadaju u tri kategorije: individualni, porodični i faktori okruženja. Roditelji i vaspitno-obrazovni radnici, deci mogu da pomognu da razvijaju individualne protektivne faktore davanjem podrške koja će im pomoći da razviju samopouzdanje, empatiju, socijalne veštine, veštine rešavanja problema, toleranciju na greške i neuspeh, istrajnost i osećaj za humor. Porodični faktori u razvoju rezilijentnosti podrazumevaju zdrave porodične odnose u kojima deca mogu da daju smisleni doprinos i u kojima je njihova uloga prepoznata i poštovana, u kojima postoje prepoznatljive vrednosti koje se poštuju i praktikuju i u kojima postoji zdrav model komunikacije i rešavanja konflikata. Što se tiče faktora okruženja, ono što poslednjih godina postaje evidentno, kada se posmatra razvoj rezilijentnosti kod dece, je da se rezilijentnost sve više posmatra kao neophodna kompetencija koju svako dete mora da razvije, bez obzira na okolnosti u kojima odrasta, da bi se snašlo u svetu koji se ubrzano menja. U tom kontekstu, podrška koju je potrebno da odrasli daju deci se zasniva na sagledavanju rezilijentnosti kao stalnog procesa prilagođavanja novonastalim uslovima koji se sastoji u sticanju sve veće i šire kompetencije za reagovanje na promene i stres. S obzirom da deca, posebno deca mlađeg uzrasta, uče kroz imitaciju i posmatranje odraslih u raznim životnim situacijama, sledi da je jedan od značajnih vidova podrške za razvoj

rezilijentnosti kod dece, rad na razvijanju sopstvenih kompetencija za reagovanje na promene i stres kod odraslih. Predstavljanjem modela konstruktivnog i kreativnog pristupa problemima i izazovima, odrasli deci pomažu da konstruišu sopstvene strategije za snalaženje u stresnim situacijama. Iz ovoga proizilazi činjenica da je za unapređenje kvaliteta života dece neophodna podrška odraslima koji brinu o njima, u vidu programa za razvoj veština roditeljstva i programa stručnog usavršavanja zaposlenih u obrazovanju koji se zasnivaju na praktičnoj primeni teorija komunikacije, transformacije konflikata, prevazilaženja otpora na promene i razvijanja rezilijentnosti. Na Balkanu, veliki broj odraslih koji danas odgajaju decu ili se bave vaspitno-obrazovnim radom imaju neki vid iskustva traume prouzrokovane konfliktima i oružanim sukobima u regionu u toku poslednje dve decenije. To je, na izvestan način, moglo da doprinese jačanju njihove rezilijentnosti, ali je takođe moglo da utiče na pad njihovog psihološkog imuniteta i pojavljivanje potrebe za dodatnom podrškom u razvijanju sopstvene rezilijentnosti. Ovo dodatno naglašava važnost uspostavljanja systemske podrške roditeljima i vaspitno-obrazovnim radnicima u cilju unapređenja kvaliteta života dece o kojoj brinu. Upravo to je ideja koju promoviše novoosnovani Centar za razvoj rezilijentnosti u Beogradu i koju u praksi primenjuje kroz realizaciju programa obuke za roditelje, vaspitače i učitelje. Ono što je izvesno u vremenu u kojem živimo je da je promena jedini konstantan fenomen sa kojim se suočavaju i deca i odrasli. U vremenu promena, kvalitet života je u direktnoj vezi sa sposobnošću adaptabilnosti kod dece i kod odraslih, pa se tako rezilijentnost nameće kao jedna od najvažnijih kompetencija neophodnih za život u XXI veku.

LITERATURA

1. Werner E E, Bierman J M, & French F E. The children of Kauai Honolulu. Hawaii: University of Hawaii Press. 1971.
2. Werner E E. Children of the garden island. *Scientific American*, 260, 1989: 106-111.
3. Werner E E. Overcoming the odds. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 15(2), 1994: 131-136.
4. Garnezy N. Development and adaptation: The contributions of the MacArthur Foundation and William Bevan. In F. Kessel (Ed.), *Psychology, science, and human affairs: Essays in honor of William Bevan* (pp. 109-124). Boulder, CO: Westview Press. 1995.
5. Werner E, & Smith R. *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 1992.
6. Beeghly M, & Cicchetti D. Child maltreatment, attachment and the self system: Emergence of an internal state lexicon in toddlers at high social risk. *Development and Psychopathology*, 6, 1994:5-30.
7. Cicchetti D, & Rogosch F A. The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9 (4), 1997: 799-817.
8. Luthar S S. *Poverty and children's adjustment*. Newbury Park, CA: Sage. 1999.
9. Masten A, & Coatsworth J D. The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 1998: 205-220.
10. O'Dougherty-Wright M, Masten A S, Northwood A, & Hubbard J J. Long-term effects of massive trauma: Developmental and psychobiological perspectives. In: D., Cicchetti, & S. L., Toth SL. (Eds.), *Rochester symposium on developmental psychopathology: Vol. 8. Developmental perspectives on trauma*. (pp. 181-225). Rochester, NY: University of Rochester Press. 1997.
11. Masten A, & Garnezy N. Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology. In B., Lahey & A., Kazdin (Eds.), *Advances in clinical child psychology* (pp.1-52). New York: Plenum Press. 1985.

12. Cohler B J, Stott F M, & Musick J S. Adversity, vulnerability, and resilience. Cultural and developmental perspectives. *Developmental psychopathology*. In: D. Cicchetti & D. J. Cohen. (Eds.). *Risk, disorder and adaptation*. Vol. 2. (pp.753-800). New York: Wiley. 1995.
13. Luthar S S, & Zigler E. Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61, 1991: 6–22.
14. Masten A S, Hubbard J J, Gest S D, Tellegen A, Garmezy N, & Ramirez M. Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 1999: 143–169.
15. Rutter M, Silberg J, O'Connor T, & Simonoff E. Genetics and child psychiatry: II. Empirical research findings. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 40, 1999: 19–55.
16. Toth S L, & Cicchetti D. Developmental psychopathology and child psychotherapy. In S., Russ & T., Ollendick (Eds.), *Handbook of psychotherapies with children and families* (pp.15-44). New York: Plenum Press. 1999.
17. Kraemer H C, Kazdin A E, Offord D R, Vessler R C, Jensen P S, & Kupfer D J. Coming to terms with the terms of risk. *Archives of General Psychiatry*, 54, 1997: 337–343.
18. Rutter M. Resilience reconsidered: Conceptual considerations, empirical findings, and policy implications. In J. P., Shonkoff, & S. J., Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp. 651-682). New York: Cambridge University Press. 2000.
19. Rutter M. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J., Rolf, Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K. H., & Weintraub S. (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 181–214). Cambridge; New York: Cambridge University Press. 1990.
20. Brooks R B. The power of parenting. In R. B. Brooks & S. Goldstein (Eds.), *Handbook of resilience in children* (pp. 297-314). New York: Kluwer Academic/Plenum. 2005.
21. Connor K M. & Zhang W. Resilience: Determinants, measurement, and treatment responsiveness. *CNS Spectrums*, 11, 2006: 5-12.
22. Croom S, & Procter S. The NewCan Practice Framework: Using risk and resilience to work at the interface between professional expertise and parental knowledge and experience in child and adolescent mental health. *British Association of Social Workers*, 17, 2005: 113-126.
23. Koot H M. The study of quality of life: Concepts and methods. In H. M. Koot & J. L. Wallander (Eds.), *Quality of life in child and adolescent illness: Concepts, methods, and findings* (pp. 3–20). East Sussex, England: Brunner-Routledge. 2001.
24. Spieth L E, & Harris C V Assessment of health-related quality of life in children and adolescents: An integrative review. *Journal of Pediatric Psychology*, 21, 1996: 175–193.
25. Alriksson-Schmidt A, Wallander J. & Biasini F. Quality of life and resilience in adolescents with a mobility disability. *Journal of Pediatric Psychology*, 32 (3), 2007: 370-379.
26. Lawford J. & Eiser C. Exploring links between the concepts of quality of life and resilience. *Pediatric Rehabilitation*, 4 (4), 2001:209-216.
27. Masten A S, Morison P, Pellegrini D, & Tellegen A. Competence under stress: Risk and protective factors. In S. Weintraub (Ed.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 236–256). Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
28. Masten A. S.. Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 2001: 227–238.

EPIDEMIOLOŠKE KARAKTERISTIKE MIŠIĆNO-KOŠTANIH BOLESTI NA PODRUČJU TUZLANSKOG KANTONA I UTICAJ NA TJELESNI RAZVOJ DJECE

EPIDEMIOLOGIC CHARACTERISTICS OF MUSCULAR-BONE ILLNESSES IN TUZLA CANTON AND ITS INFLUENCE ON BODY DEVELOPMENT OF CHILDREN

**Azra DŽAFERAGIĆ FRANCA¹, Vesna FERKOVIĆ², Maida MULIĆ³,
Ivanka ALOMEROVIĆ⁴, Azra KURTIĆ⁵, Biljana NURKIĆ⁶**

¹Zavod za javno zdravstvo Tuzlanskog kantona, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Katedra za socijalnu medicinu, Medicinski fakultet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

³Zavod za javno zdravstvo Tuzlanskog kantona, Tuzla, Bosna i Hercegovina

⁴Odjeljenje za prvostepeni postupak medicinskog vještačenja u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

⁵Katedra za psihologiju komunikacija, Medicinski fakultet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

⁶Dom zdravlja Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Osnovna vrijednost ljudskoga života je zdravlje, kao osnovni i opći uvjet života. U današnje vrijeme veliki broj djece predškolske i školske dobi ima znake lošeg držanja tijela, trajne ortopedske deformitete, određene funkcionalne promjene, koje su posljedica hroničnog reumatizma zglobova, slabosti muskulature i drugog. Formiranje držanja tijela počinje u predškolskom uzrastu, a završava se u periodu intenzivnog rasta djece. Nepravilno držanje tijela u mladosti je, često, jedan od uzroka bolesti mišićno-koštanog sistema u odrasloj dobi. Mišićno-koštane bolesti (MKB), kao javno-zdravstveni problem, opterećuje stanovnike i zajednicu Tuzlanskog kantona. Rađeno je epidemiološko-kliničko istraživanje na liječenim mišićno-koštanim bolestima iz bolničkog zdravstvenog sistema TK. Ciljevi istraživanja su bili: utvrditi standardizirane stope incidencije i prevalencije, u strukturi po spolu i starosti, prema MKB dijagnozama; uporediti inflamatorne artropatije, degenerativne oblike reumatizma i metaboličke bolesti kostiju sa drugim MKB, prema incidenciji, dužini i ishodu bolničkog liječenja; utvrditi izgubljenu radnu sposobnost kod inflamatornih artropatija, degenerativnih oblika reumatizma i metaboličkih bolesti kostiju; utvrditi izgubljene godine života kod MKB. Dokazana je visoka incidencija, značajno oboljevaju žene u odnosu na muškarce, značajno se registruju MKB eksperimentalne u odnosu na kontrolnu grupu, značajno oboljeva stanovništvo starosne dobi 35-64 godine, a izgubljeno je 104 godine života kod 34 umrlih ispitanika, ispitanici prosječno koriste bolničke kapacitete 1,7 puta, a eksperimentalna grupa koristi prosječno 23 i kontrolna 17 dana bolničkog liječenja, značajno koriste bolovanje ispitanici eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu, značajno je neizliječenih u odnosu na druge ishode bolničkog

liječenja i procjenjuje se godišnje 40.451 oboljeli od MKB na području Tuzlanskog kantona.

Ključne riječi: mišićno-koštane bolesti, tjelesni razvoj djece, posljedice, prevencija

ABSTRACT

Health, as a basic, general precondition of life, is a basic value of human life. Nowadays many preschool and school children have signs of a bad body attitude, a permanent orthopedic deformities, specific functional transformations, as a consequence of a chronic rheumatism of joints, weakness of a musculature, etc. Forming of body attitude starts at a preschool age, ending in the period of an intensive growth of a child. Irregular body attitude in the early age may frequently induce illness of a muscular-bone system in adult age. Muscular-bone illnesses (MBI), as a public health problem, affect citizens of Tuzla Canton. We performed epidemiological-clinical research on a treated MBI from a hospital health system of Tuzla Canton. The aims of the research were: to determine a standardized rates of incidence and prevalence, structured by sex and age, according to MBI diagnosis; to compare inflammatory arthropathies, degenerative forms of rheumatism and metabolic bone illnesses, to other MBI, according to incidence, duration and outcome of a hospital treatment; to determine a lost work capability induced by inflammatory arthropathies, degenerative forms of rheumatism and metabolic bone illnesses; to determine a lost years of life induced by MBI. We confirmed a high incidence, women were significantly more affected than men, MBI in experimental group were significantly registered comparing to control group. Citizens of 35-64 years of age were significantly affected, at 34 deceased examinees 104 years of life had been lost. Examinees used a hospital capacities 1,7 times in average, experimental group used 23 days of a hospital treatment in average, while control group used 17 days of hospital treatment. Examinees from experimental group used sick leaves significantly more comparing to control group. Number of unhealed patients was significant comparing to other outcomes of hospital treatment, estimating around 40.451 per year in Tuzla Canton.

Keywords: muscular-bone illnesses, body development of children, consequences, prevalence

UVOD

Osnovna vrijednost ljudskoga života je zdravlje, kao osnovni i opći uvjet života. Primarni cilj očuvanja zdravlja pripada tjelesnom i zdravstvenom odgoju od najranije dobi djetetova života. Ovaj cilj ostvaruju svi odgojni faktori: porodica, predškolske ustanove, škole, sportska društva i udruženja i drugi. Uloga profesionalnih odgajatelja je da odgajaju i prate tjelesni razvoj djece, te da na osnovu znanja o pravilnom razvoju otkrivaju tjelesne deformitete, da analiziraju njihovu etiologiju, patologiju i terapiju, te na taj način doprinesu pravilnom razvoju djeteta. Da bi to uspješno obavljali, moraju posjedovati odgovarajuća stručna znanja o oboljenjima i deformitetima predškolske i školske dobi. U današnje vrijeme veliki broj djece predškolske i školske dobi ima znake lošeg držanja tijela, trajne ortopedske deformitete, određene funkcionalne promjene, koje su posljedica

hroničnog reumatizma zglobova, slabosti miškulature i drugog. Neki od ovih učenika budu izuzeti iz redovne nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja, jer se ne mogu suočiti sa većim tjelesnim naporima, što ne znači da se njihovo zdravlje i tjelesno držanje ne mogu popraviti (spriječiti i liječiti) odgovarajućim tjelesnim vježbama. Formiranje držanja tijela počinje u predškolskom uzrastu, a završava se u periodu intenzivnog rasta djece. Cjelokupan tjelesni razvitak i zdravlje učenika povezani su sa pravilnim držanjem tijela. Ono je naročito narušeno u mlađem školskom uzrastu. Te nepravilnosti mogu dovesti do ozbiljnih poremećaja zdravlja organizma, a u težim-zapuštenim slučajevima i do gubitka radne sposobnosti ili prijevremenog invaliditeta. Nepravilnosti u držanju tijela u direktnoj su povezanosti sa promjenama u kralježnici¹. U ovoj dobi česta su iskrivljenja kičme u stranu (skolioza), u smjeru naprijed-natrag (lordoza), ravna leđa, pogrbljenost (kifoza). Karakteristika ljudskog bića, koja je stvorena kroz evoluciju, podrazumijeva statička i dinamička ponašanja tijela u prostoru i u međusobnom odnosu sa okolinom. Aktivne snage organizma predstavljaju mišići, dok su pasivne snage ligamenti, kosti i zglobovi. U bilo kojoj aktivnosti organizma one moraju biti u ravnoteži, svaki disbalans se očituje promjenama u kičmenom stubu. Za pravilno držanje tijela potrebna je mala količina energije, što olakšava normalnu funkciju respiratornog sistema-disanje, funkciju organa za varenje, krvotok-cirkulaciju, što je, sve skupa, preduvjet dobrog zdravlja i bolje tjelesne sposobnosti čovjeka. Nepravilno držanje tijela u mladosti je, često, jedan od uzroka bolesti mišićno-koštanog sistema u odrasloj dobi. Mišićno-koštane bolesti (MKB), kao javno-zdravstveni problem, opterećuje stanovnike i zajednicu Tuzlanskog kantona. Brojni uzroci mišićno-koštanih bolesti, oštećujući organe za kretanje, dovode do smanjene pokretljivosti čovjeka i redukcije obavljanja svakodnevnih aktivnosti. Često dovode do smanjenja radne sposobnosti, uzrokujući i invalidnost. Znanstvene grupe za brigu o mišićno-koštanim bolestima Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) i Odbor dekade kostiju i zglobova procjenjuju da će 10% svjetske populacije preko 60 godina starosti, a tri puta više žene, patiti od mišićno-koštanih bolesti 2010. godine². Za mišićno-koštane bolesti, u praksi se često koristi i naziv reumatske bolesti, koje čine gotovo sva nehirurška oboljenja sistema za kretanje³. Reumatske bolesti čine 8% svih pregleda u primarnoj zdravstvenoj zaštiti, od čega je 9% nesposobno za rad tokom jedne godine⁴. Prema izvještaju Svjetske zdravstvene organizacije iz 2001. godine: Od osteoartrisa koljena pati 40% ljudi preko 70 godina; Evidentan stupanj ograničenja pokreta ima 80% pacijenata sa osteoartritisom, od čega njih 25% nije moglo obavljati svakodnevne životne aktivnosti; Promjenu radnog mjesta zahtijeva 51-59% pacijenata sa reumatoidnim artritisom; "Niski leđni bol" ima 80% ljudske populacije jedanput u svome životu; U 1990. godini je registrovano 1,7 miliona ljudi sa frakturom kuka zbog osteoporoze, a očekuje se 6 miliona do 2050. godine; Kod 14% do 27% odraslih sa RA evidentno je neraspoloženje i depresija, dok samo 5% zdravih ima depresiju. Oko 50% oboljelih od RA mora napraviti izmjene u svom zaposlenju, a 70% oboljelih od RA ne mogu učestvovati u sportsko-rekreacionim aktivnostima⁵. Od reumatoidnog artritisa (RA) 2-3 puta, češće, oboljevaju žene nego muškarci, a

bolest se, obično, javlja između 25. i 50. godine života. Incidencija za RA je 20-300 na 100.000 osoba godišnje, a za juvenilni RA je 20-50 na 100.000 osoba godišnje u anglo-saksonskim zemljama. Standardizirana prevalencija RA, u razvijenim zemljama, se kreće između 0,3% i 1%, a u zemljama u razvoju je niža⁶. Danas se pod pojmom "reumatizam" ne podrazumijeva jedna određena bolest, nego grupa bolesti kojima je zajedničko otečen zglob, bol i ograničenje funkcije u zahvaćenom području. Četrdesete godine p.n.e. Celzijus je opisao četiri osnovna znaka inflamacije: bol, otok, crvenilo i toplota, a Galen je, kasnije, dodao i peti znak-oštećenje funkcije mišićno-koštanog sistema⁷. U patogenezi reumatskih bolesti učestvuju poremećaji imunog odgovora, kao izostanak imune tolerancije što dovodi do autoimunosti.

Podjela mišićno-koštanih bolesti

Prema Konečni i sar.⁸ mišićno-koštane bolesti se klasificiraju prema dijelu lokomotornog aparata na kojem je proces primaran: 1. *Reumatske bolesti zglobova i vanzglobnog vezivnog tkiva*, 2. *Bolesti mišića* i 3. *Bolesti kostiju*. Dürri⁴ prezentira klasifikaciju bolesti lokomotornog aparata prema Komitetu za nomenklaturu i klasifikaciju Američkog reumatološkog društva: *Difuzne bolesti vezivnog tkiva*: reumatoidni artritis, juvenilni reumatoidni artritis, sistemski eritemski lupus, sistemska skleroza i druge sistemske bolesti veziv; *Artritis povezan sa spondilitisom*: ankilozni spondilitis, Reiterov sindrom i psorijatski artritis; *Degenerativne bolesti zglobova*: primarne i sekundarne osteoartroze (artroze); *Artritis, tenosinovitis i burzitis uzrokovani infekcijom*: bakterijski, virusni, gljivični i parazitski; *Metaboličke i endokrine bolesti*: bolesti zbog taloženja kristala, biohemijski poremećaji, endokrine bolesti i imunodeficijencij; *Zloćudne bolesti*: primarni i metastatski procesi, multipli mijelom, leukemija i limfom te ostalo; *Neuropatski poremećaji*: Charcotovi zglobovi, kompresijska neuropatija, refleksna simpatička distrofija, te ostalo; *Bolesti kosti, periosta i hrskavice*: osteoporoza, osteomalacija, hiperostoza, osteonekroza, osteohondritis, displazija kosti i zglobova, kostohondritis i osteomijelitis; *Vanzglobni reumatizam*: fibrozitis, fibromijalgije, krstobolja i poremećaji intervertebralnog diska, tendinitis, burzitis, ganglion, fascitis, poremećaji ligamenata i mišića, te vanzglobni poremećaji.

Reumatske bolesti

Najučestalije mišićno-koštane bolesti su degenerativni oblici reumatizma, kako perifernih zglobova, tako i kičmenog stuba, a kod zapaljenskih reumatskih oboljenja reumatoidni artritis. Značajna je osteoporoza zbog velike učestalosti fraktura kostiju i enormnih troškova njihovog operativnog i rehabilitacijskog tretmana.

Reumatoidni artritis

Reumatoidni artritis (RA) je sistemska, autoimuno-infektivna bolest vezivno-zglobnog tkiva, hroničnog toka sa egzacerbacijama i remisijama što uzrokuje: slabu funkciju i nestabilnost zgloba, loš kvalitet života i velike troškove u

zdravstvu⁹. Bolest zahvata simetrično periferne zglobove, uzrokujući proliferativni sinovitis, koji postepeno vodi do destrukcije, deformacije i ankiloze zglobova. U krvi se javljaju antitijela (reumatoidni faktori), a potkožno i reumatoidni čvorići. Poliartritis je dominantna manifestacija bolesti, ali mogu biti zahvaćeni i drugi organi i sistemi (reumatoidna bolest). Cilj liječenja bolesnika sa RA je što potpunije održavanje funkcionalne sposobnosti lokomotornog aparata (zglobova i mišića), kako bi bolesnik što duže bio sposoban za samostalan život i rad.

Juvenilni hronični artritis

Juvenilni hronični artritis (JHA) je naziv za sva hronična zapaljenja jednog ili više zglobova, koja počinju prije 16. godine života i neprekidno traju duže od tri mjeseca. JHA često počinje u rasponu starosti od 2. - 5. godine i 10. – 12. godine života, a češće se javlja kod djevojčica. Etiologija bolesti je nepoznata, ali je utvrđena značajna aktivnost imunoloških procesa (nalaz RF klase IgG, infiltrata plazmocita i dr.). Za postavljanje dijagnoze nije dovoljno postojanje bola, otoka i ograničene pokretljivosti zgloba, nego je potrebno uraditi i histološki pregled sinovije. Bolest zahvata periferne zglobove, a često su zahvaćeni i zglobovi vratnog dijela kičme, naročito C2 i C3 segment. U aktivnoj fazi bolesti može doći do zaostajanja u rastu, što se kasnije može sanirati, kao i hronični iridociklitis sa oštećenjem vida. Ako bolest traje dugo, dolazi do kašnjenja u seksualnom sazrijevanju. Najčešće komplikacije su infekcije i amiloidoza. Prognoza JHA je bolja nego RA. Bolest se često smiruje spontano. Prognoza je loša u bolesnika u kojih je bolest dugo aktivna zbog nastanka deformacija zglobova i amiloidoze. Prognoza je bolja u muške nego u ženske djece.

Degenerativni reumatizam

Degenerativni reumatizam ima hroničan tok, bolovi traju godinama, javlja se u dva oblika: kao oboljenje perifernih zglobova - artroza i oboljenje kičmenih pršljenova - spondiloza i spondiloartroza. Komplikacije degenerativnog reumatizma su sekundarni sinovitis u artrozama i kasnije diskusa u spondilozi, a etiologija je muktifaktorijalna¹⁰. Cilj liječenja artroza i spondiloartroza nije samo uklanjanje bola, nego i zaustavljanje ili usporavanje razvoja patološkog procesa. Izliječenje u smislu iščezavanja degenerativnih promjena ne postoji. Statički poremećaji se otklanjaju ortopedskim pomagalima, a rasterećenje zglobova redukcijom tjelesne težine. Od pomoći bolesnicima sa degenerativnim reumatizmom je i medikamentozni i fizikalni način liječenja.

Osteoporoza

Osteoporoza (OP) pripada grupi metaboličkih bolesti kostiju. To je sistemski skeletni poremećaj, sa smanjenom koštanom masom i oštećenjem mikroarhitekture koštanog tkiva. Cilj liječenja osteoporoze je da se smanji učestalost nastanka patoloških fraktura kostiju i smanjenje njihovog operativnog i rehabilitacijskog liječenja.

Ciljevi istraživanja

1. Utvrditi standardizovane stope incidencije i prevalencije, u strukturi po spolu i starosti, prema MKB dijagnozama.

2. Uporediti inflamatorne artropatije, degenerativne oblike reumatizma i metaboličke bolesti kostiju sa drugim MKB, prema incidenciji, dužini i ishodu bolničkog liječenja.
3. Utvrditi izgubljenu radnu sposobnost kod inflamatornih artropatija, degenerativnih oblika reumatizma i metaboličkih bolesti kostiju.
4. Utvrditi izgubljene godine života kod MKB.

Hipoteze:

1. Značajnije obolijeva stanovništvo od inflamatornih artropatija, degenerativnih oblika reumatizma i metaboličkih bolesti kostiju nego od drugih MKB.
2. Veći su gubici radne i životne sposobnosti, zbog inflamatornih artropatija, degenerativnih oblika reumatizma i metaboličkih bolesti kostiju nego od drugih MKB, u radnoaktivnoj životnoj dobi.
3. Pacijenti žive životni vijek sa MKB bolestima.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Epidemiološko-kliničkim istraživanjem obuhvaćeno je 10.032 bolničkih liječenja, šifriranih od M00 do M99 prema desetoj reviziji Međunarodne klasifikacije bolesti, povreda i uzroka smrti (MKB 10). Ukupan istraživački uzorak čini 5.825 ispitanika koji su u prosjeku bolnički liječeni 1,7 puta, u definisanom periodu. Period istraživanja je 2000. – 2005. godina na području Tuzlanskog kantona. Izvor podataka su: Bolnička baza otpusta iz bolničkog zdravstvenog sistema Tuzlanskog kantona (Zavod za javno zdravstvo Tuzlanskog kantona – Bolesničko statistički listić Ob. br. 03-21-61). Za apsentizam korišteni su Izvještaji o prijevremenoj spriječenosti za rad (Ob. IPS-1) Zavoda za javno zdravstvo Tuzlanskog kantona u 2005. godini. Populacioni mortalitet neposrednih uzroka smrti od mišićno-koštanih bolesti i povreda (DEM2 obrazac Državne statistike BiH). Istraživanje je započeto sa 18.197 bolnički liječenih mišićno-koštanih bolesti, od čega su isključeni bolesnici sa MKB iz Brčko Distrikta (122) i ostalih područja BiH (173) te 12.077 povreda. Tako je u dalju istraživačku proceduru uključeno 5.825 bolnički liječenih ispitanika, sa područja Tuzlanskog kantona i koji su svrstani u:

1. *Eksperimentalnu grupu* koju čine pacijenti oboljeli od inflamatornih artropatija (M00 – M14); degenerativnih oblika reumatizma: artroza (M15 – M19), spondiloza (M45 – M49) i dorzopatija (M50 – M54); i metaboličkih bolesti (M80 – M84) kojih je 4.692.
2. *Kontrolnu grupu* koju čine pacijenti sa drugim dijagnozama iz XV „M“ grupe bolesti mišićno-koštanog sistema MKB10, kojih je 1.133.

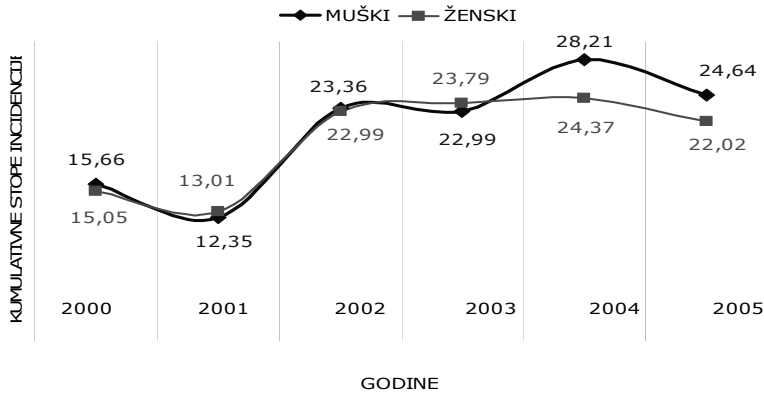
REZULTATI I DISKUSIJA

U šestogodišnjem (2000.-2005.) periodu bolnički je registrovano 5.825 bolesnika sa liječenim mišićno-koštanim bolestima. Procjenjuje se da je ukupno oboljelih od

inflamatornih, degenerativnih i metaboličkih MKB 195.500 i ostalih MKB 47.208 na području Tuzlanskog kantona.

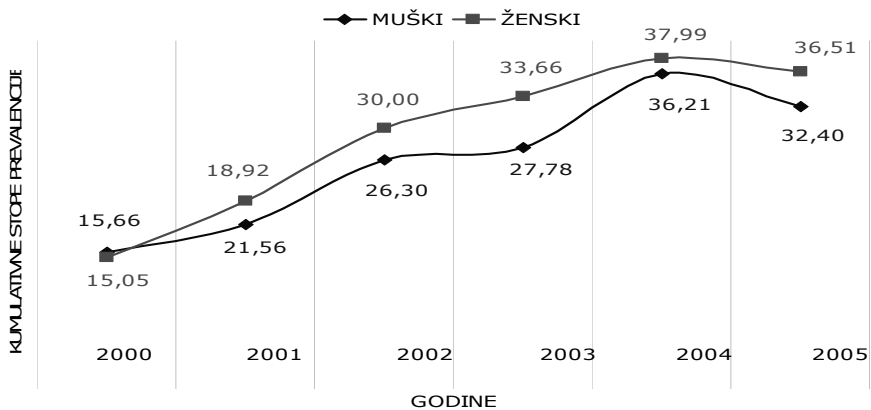
Incidencija i prevalencija mišićno-koštanih bolesti

Standardizirane (kumulativne) bolničke stope incidencije su u porastu, kod oba spola, na području Tuzlanskog kantona (slika 1).

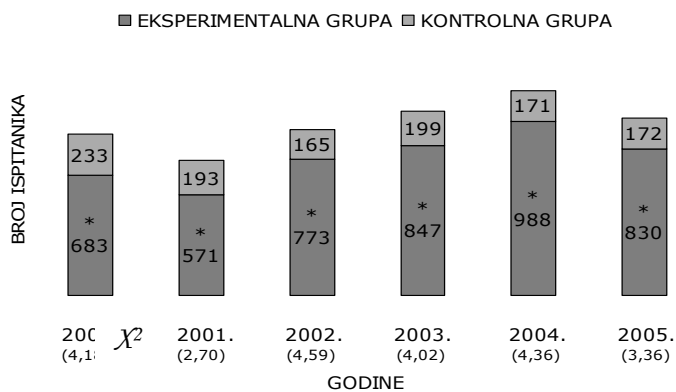


Slika 1. Kretanje kumulativnih stopa incidencije prema spolu, u definisanom periodu
Figure 1. Trend of incidence cumulative rate by the gender, in defined period

Standardizirane (kumulativne) bolničke stope prevalencije su u porastu, kod oba spola, na području Tuzlanskog kantona (slika 2). Žene se neznajčajno više puta bolnički liječe nego muškarci.



Slika 2. Kretanje kumulativnih stopa prevalencije prema spolu, u definisanom periodu
Figure 2. Trend of prevalence cumulative rate by the gender, in defined period

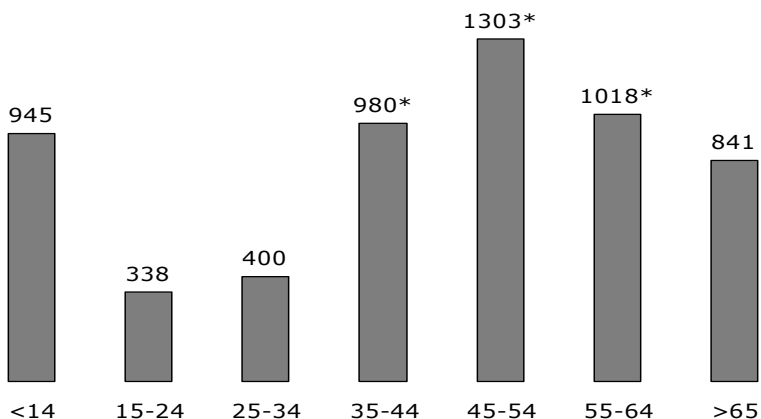


*p<0,05

Slika 3. Kretanje odnosa novooboljelih od istraživanih prema drugim MKB, u definisanom periodu

Figure 3. New patient relation trend by observed toward others ICD in defined period

Značajno ($p < 0,05$) se bolnički registruju novooboljeli od svih MKB u starosnim grupama 35-64 godine starosti (slika 4).

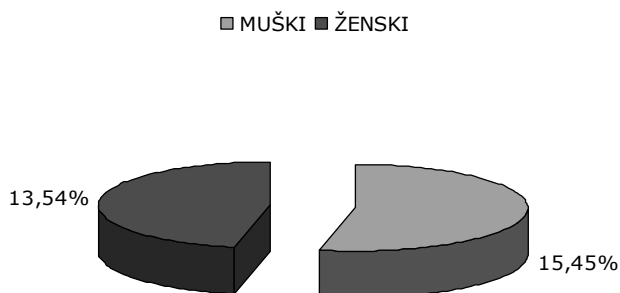


*p<0,05

Slika 4. Učestalost novooboljelih od svih MKB prema starosnim grupama, u definisanom periodu.

Figure 4. New patient incidence of all ICD by age. in defined period

Prema prosječnim kumulativnim bolničkim stopama incidencije <65 godine starosti, muškarci neznajno više obolijevaju od žena (slika 5).

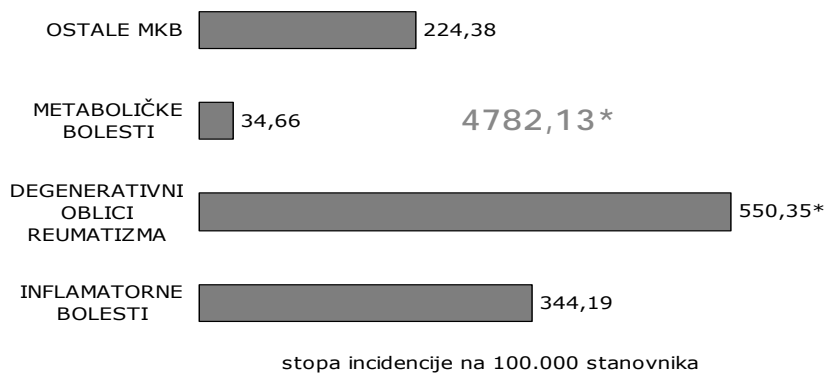


Slika 5. Prosječna kumulativna stopa incidencije svih MKB prema spolu i starosti <65 godina, u definisanom periodu.

Figure 5. Average cumulative rate incidence of all ICD by gender and age <65 years, in defined period

Dužina i ishod bolničkog liječenja

Značajnije ($p < 0,05$) su stope bolničke incidencije istraživanih u odnosu na ostale MKB, a najznačajnije ($p < 0,05$) obolijeva stanovništvo od degenerativnih oblika reumatizma (slika 6.).

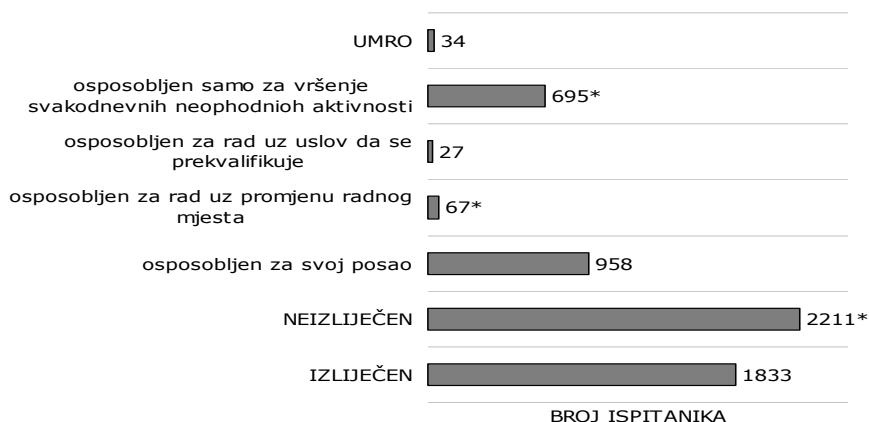


* $p < 0,05$

Slika6. Incidencija istraživanih prema ostalim MKB, u definisanom periodu

Figure 6. Incidence observers by the other ICD, in defined period

U ukupnom uzorku, značajno ($p < 0,05$) je više bolnički neizliječenih ispitanika, a značajno ($p < 0,05$) manje osposobljenih za rad uz promjenu radnog mjesta i osposobljenih samo za vršenje svakodnevnih neophodnih aktivnosti (slika 7.).



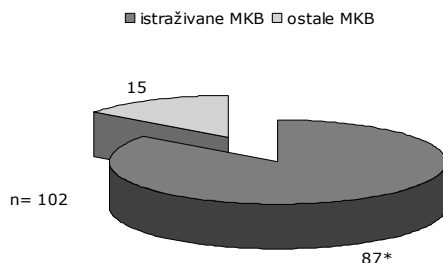
*p<0,05

Slika 7. Ishod bolničkog liječenja svih MKB u definisanom periodu

Figure 7. Medical treatment outcome of all ICD, in defined period

Gubitak radne sposobnosti kod istraživanih MKB

Radna sposobnost je značajno ($p<0,05$) izgubljena zbog oboljenja istraživanih MKB u odnosu na ostale MKB (slika 8.).



*p<0,05

Slika 8. Odnos istraživanih i ostalih MKB prema apsentizmu >42 dana, u prvih 6 mjeseci 2005. Godine

Figure 8. Relation of observe and other ICD toward absenteeism >42 day, in first 6months of 2005. year

Izgubljene godine života kod mišićno-koštanih bolesti

Od ukupnog broja (34) umrlih u bolnici, izgubljene godine života su se kretale u ukupnom godišnjem rasponu od 12-186 godina, što čini prosječni raspon po umrlom od 6-31 godinu (tabela 1.).

Tabela 1. Izgubljene godine života umrlih u bolnici u definisanom periodu

Table 1. Losts life years of dead persons in the hospital, in defined period

STAROSNE GRUPE	IZGUBLJENE GODINE ŽIVOTA					
	2000	2001	2002	2003	2004	2005
<14	61					
15-24						
25-34	88		43	46		
35-44		35		36	33	
45-54	29	27	26	22		
55-64		11	53	37	28	12
ZBIR<65	178	73	122	141	61	12
65-74	8	10	10	5	8	
ZBIR<75	186	83	132	146	69	12
BROJ UMRLIH U BOLNICI	6	5	9	6	6	2
IZGUBLJENE GODINE ŽIVOTA PO UMRLIOM	31	16,6	14,67	24,33	11,5	6

ZAKLJUČCI

Uspostavljeni bolnički registar mišićno-koštanih bolesti procjenjuje godišnji broj od 40.451. oboljelog na području Tuzlanskog kantona. Oboljenja ekspanemantalne grupe (n=4.692) koju čine: inflamatorne artropatije, degenerativni oblici reumatizma, spondiloze, dorzopatije i metaboličke bolesti, su značajno ($p<0,05$) učestalije u odnosu na kontrolnu grupu (n=1.133) koju čine sve ostale mišićno-koštane bolesti. Značajno ($p<0,05$) obolijevaju žene (n=3.307), od svih mišićno-koštanih bolesti, u odnosu na muškarce (n=2.518), iako su stope incidencije, prevalencije i standardizirane stope incidencije i prevalencije neznčajnih spolnih razlika. U starosnoj dobi od 35-64 godine (56,7%) značajno ($p<0,05$) obolijevaju ispitanici, a izgubljeno je 104 godine života kod 34 umrlih. Prosječno ispitanici koriste bolničko liječenje 1,7 puta, sa prosječno 23 dana bolničkog liječenja u eksperimentalnoj i 17 dana u kontrolnoj grupi. Značajno ($p<0,05$) koriste bolovanje ispitanici eksperimentalne grupe (85,3%) u odnosu na kontrolnu (14,7%) grupu. Značajno ($p<0,05$) je neizliječenih (37,96%) u odnosu na druge istraživane ishode bolesti.

Prevenција bolesti mišićno-koštanog sistema u ranoj životnoj dobi

Uvijek je bolje spriječiti nego liječiti, pa i kad su u pitanju mišićno-koštane bolesti. Otkrivanje i dijagnosticiranje bolesti djece školske dobi je u nadležnosti ljekara zaposlenih u školskoj medicini.

Uloga učitelja i profesora je u praćenju učenikovog zdravlja i tjelesnog statusa i ona je preventivnoga karaktera. Nepravilno držanje tijela kod djece moguće je učiti običnim promatranjem. Deformiteti kičmenog stuba su česta pojava djece predškolske i školske dobi. U ovoj razvojnoj dobi ne zaostaju mnogo ni slabosti mišićno-koštanog sistema. I jedni i drugi mogu biti: urođeni (genetski predisponirani) i stečeni (posljedica nepravilnog držanja tijela, neblagovremeno i

neadekvatno zbrinutih povreda), kao i posljedica neadekvatne ishrane i bolesti u tom periodu (rahitis, poliomijelitis), loše navike i neadekvatni uvjeti (nepravilno sjedenje u školskoj klupi, opterećenje stajanjem na jednoj nozi, nošenje školske torbe u jednoj ruci ili na jednom ramenu, dugotrajno statičko opterećenje sjedenjem, gojaznost, neudobna odjeća i obuća, neadekvatan školski namještaj-klupe i sl.)¹¹. Učitelj ima zadaću i ulogu preveniranja bolesti i oštećenja lokomotornog aparata kod djece dok borave u školi, učiniti uvjete rada što adekvatnijim, izvoditi stručno i odgovorno nastavu tjelesnog i zdravstvenog odgoja i upražnjavati i druge oblike i forme aktivnog odmora i rekreacije sa djecom. Učitelj ili profesor je dužan blagovremeno uočiti učenika sa bilo kojom vrstom oštećenja ili bolešću i uputiti ga školskom liječniku i to evidentirati. Prema Kragujeviću¹² mogu se formirati grupe učenika sa sljedećim oštećenjima: oštećenja i bolesti lokomotornog aparata, respiratorne bolesti, kardiovaskularne bolesti i oštećenja, neurotska i psihomotorna oštećenja, bolesti očiju i vida i ostale bolesti i oštećenja. Uzimajući u obzir stupanj oštećenja, učenici bivaju podvrgnuti korektivnom, terapijskom i ortopedskom tretmanu. Korektivnu gimnastiku u školi provodi profesor tjelesnog i zdravstvenog odgoja, dok se terapijski i ortopedski tretman provode u zdravstvenim ustanovama. Korektivna gimnastika obuhvata cjelokupnu muskulaturu, posebno oslabljene mišiće. Sa svim vrstama tretmana treba početi što prije, jer su ishodi i rezultati korekcije i ublažavanja veći i efikasniji.

LITERATURA

1. Mehmedić U, Madžarević M, (1998) Teorija i metodika tjelesnog odgoja, Pedagoški fakultet, Zenica, 103.
2. Anonymous (2001a) The Bone of muskuloskeletal conditions at the start of the new millennium. Report of a WHO Scientific Group. Geneva 919: 1-2.
3. Pilipović N, Brnaković S, Damjanov N, Gacić D, Jablanović D, Kecman-Prunić B, Kerimović-Morina Đ, Marinković D, Mirčetić V, Novičić-Šašoć D, Palić-Obradović D, Petrović M, Petrović R, Prodanović S, Radak-Perović M, Radunović G, Roganović M, Stojanović R, Sušić G, Vujasinović-Stupar N, Vukojević P (2000) Klasifikacija reumatskih bolesti, U: Pilipović N. Reumatologija. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd, 271-272.
4. Dürrigl T (1997) Epidemiologija bolesti sustava za kretanje, U: Babuš V. Epidemiologija. Medicinska naklada Zagreb 171-175.
5. Anonymous (2001b) Population projections. Australian Bureau of Statistics Cat. 3222.
6. Spector TD, Hart DJ, Powell RJ (1993) Prevalence of rheumatoid arthritis and rheumatoid factor in women: evidence for a secular decline. *Ann Rheum Dis.* 52: 54-57.
7. Vujasinović - Stupar N, Brnaković S, Damjanov N, Gacić D, Jablanović D, Kecman-Prunić B, Kerimović-Morina Đ, Marinković D, Mirčetić V, Novičić-Šašoć D, Palić-Obradović D, Petrović M, Petrović R, Pilipović N, Prodanović S, Radak-Perović M, Radunović G, Roganović M, Stojanović R, Sušić G, Vukojević P (2000) Zapaljenska reakcija, U: Pilipović N. Reumatologija. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd 50-81.
8. Konečni J (1982) Boleti lokomotornog aparata. U: Stefanović S. Interna medicina. Medicinska knjiga. Beograd-Zagreb 965-988.
9. Lajas C, Abasio L, Bellajdel B. (2003) Cost and predictors of costs in rheumatoid arthritis: a prevalence-based study. *Arthritis Rheum.* (49): 64-70.
10. Englund M, Lohmander LS (2004) Risk factors for symptomatic knee osteoarthritis fifteen to twenty-two years after meniscectomy. *Arthritis Rheum* 50 (9): 2811-2819.
11. Čatić A, Tomić R. (2009) Metodika nastave tjelesnog i zdravstvenog odgoja, Off set, Tuzla: 58.
12. Kragujević G. (1992) Metodika fizičkog vaspitanja, Prosveta, Beograd, 92.

STAVOVI NASTAVNIKA O KOOPERATIVNOM UČENJU U NASTAVI MOJE OKOLINE

THE TEACHERS' STANDS ON COOPERATIVE LEARNING IN TEACHING PROCESS OF THE SUBJECT "MY ENVIRONMENT"

Daria DIZDAREVIĆ

JUOŠ Tušanj, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja stavova nastavnika o primjeni kooperativnog učenja u nastavi Moje okoline u trećem razredu osnovne škole. Cilj rada je ispitati i utvrditi koliko često nastavnici primjenjuju kooperativno učenje u nastavi Moje okoline u trećem razredu osnovne škole, koje strategije najčešće koriste, koji su sadržaji najpogodniji za realizaciju sa učenicima različitim tehnikama kooperativnog učenja i koje su prednosti ovog učenja po razvoj učenika. Od metoda u radu je korištena metoda teorijske analize i servej istraživačka metoda, a od instrumenata anketni upitnik za nastavnike konstruiran za namjere ovog istraživanja. Rezultati istraživanja pokazuju da većina nastavnika koristi kooperativno učenje u radu sa učenicima, da koriste različite vidove kooperativnog učenja, da su zadovoljni postignutim rezultatima i navode niz teškoća i prednosti kooperativnog učenja kao strategije učenja. Svi anketirani nastavnici imaju pozitivne stavove prema kooperativnom učenju i njegovoj primjeni u radu sa učenicima u nastavi Moje okoline.

Ključne riječi: stavovi, nastavnici, kooperativno učenje, nastava, moja okolina

ABSTRACT

In this work we presented results of researching a teachers' stands on application of cooperative learning in teaching the subject "My Environment" for the third graders. The aim of this work is to examine and to determine how frequently teachers apply cooperative learning in teaching the subject "My Environment" for the third graders, what strategies are they using, which contents are the most convenient to perform with the students, using different types of cooperative learning, as well as to establish what are the benefits of this way of learning for students' development. The methods used in this work are: theoretic analysis and survey research method. The instrument used is a questionnaire for teachers constructed for the purpose of this research. The results of research indicate that the most teachers use a cooperative learning in working with the students. They use different types of cooperative learning and they are satisfied with the results achieved. They mention many obstacles and advantages of cooperative learning, as the learning strategy. All examined teachers have a positive stands towards cooperative learning and its application in the work with students, in teaching the subject "My Environment".

Key words: stands, teachers, cooperative learning, teaching process, My Environment

UVOD

U današnje vrijeme učionica je sve više radionica znanja, odnosno mjesto gdje se misli i stvara, umjesto samostalnog, kritičkog i kooperativnog rada. "Danas se posebno afirmiraju nastavni postupci koji omogućuju učenicima kritičko mišljenje, individualni, partnerski i rad u manjim istraživačkim skupinama gdje se stalno razmjenjuju mišljenja i informacije, iniciranje brojnih misaonih operacija i dinamično smjenjivanje kognitivnih, afektivnih i konativnih aktivnosti. Težište je na aktiviranju svih učenika s tendencijom da svaki od njih ima mogućnost postizanja vlastitog individualnog maksimuma. Od učenika se redovito traži alternativno izražavanje u smislu "kako to možemo izvesti drugačije?". Posebno je značajno što učenici imaju mogućnost integriranja znanja iz različitih predmeta".¹ Tradicionalna nastava je osnova za kooperativno učenje. Kooperativno učenje uvažilo je sve pozitivne aspekte tradicionalne nastave, negativne je nastojalo minimalizirati i približiti učeničkim potrebama. Kooperativna nastava je vrsta aktivne nastave koja je nastala kao potreba društva i vremena u kome živimo. Osnovna obilježja kooperativnog učenja kao metode su:

- "monitoring sistem, tj. učenik poučava učenika,
- u zajedničkom učenju se promoviraju pozitivna interakcija i razvijaju interpersonalne sposobnosti,
- individualni rad svakog člana je sastavni dio uspjeha grupe".²

Primjena kooperativnog učenja podrazumijeva podjelu razreda u male grupe. Neki se obrazovni ciljevi mogu i postići samo grupnim radom, kao učenje saradnje i učenje rada u grupi. Neville Bennett kao prednosti grupnog rada navodi: "Pomoću njega djeca uče međusobno se družiti u okruženju gdje vršnjaci mogu jedni drugima pomoći i gdje mogu osvijestiti vlastite i tuđe snage i slabosti. Djeca bolje shvaćaju kad nešto moraju objasniti drugima, a dobivaju priliku poučavati i učiti. Vjerovalo se da će apatičnu djecu ponijeti zanos grupe, dok će sposobnoj djeci koristiti razgovor u maloj grupi njima slične djece"³. Veoma je bitno uključiti učenike u odlučivanje kako grupe podijeliti, koju tehniku koristiti i kako rješavati problem. Nastavnik određenu tehniku treba preraditi i prilagoditi konkretnom problemu, sadržaju, ponekad će kombinirati više tehnika i slično. Bitno je obezbijediti meta-kognitivnu svijest o kooperativnom učenju koje je primijenjeno. Bitno je da učenici sagledaju proces, prednosti i nedostatke kooperativnog učenja, da sagledaju osjećanja koja su imali tokom rada. Svijest o vlastitoj kogniciji neki psiholozi nazivaju meta-kognicija. "Meta-kognicija nam obezbjeđuje saznanje o sposobnostima učenja ili strategijama koje upotrebljavamo, o sposobnosti da selektujemo strategije adekvatne za datu situaciju ili namjenu i sposobnost da sagledamo koristi od strategija i da te strategije modifikujemo ako je to potrebno".² Znanstveni i praktični problem koji se postavlja jeste ispitati opravdanost, mogućnost, kreiranje, realizaciju i efikasnost primjene kooperativnog učenja u nastavnom predmetu "Moja okolina" i stavove nastavnika i osposobljenost za ovaj vid učenja, kao i ulogu učenika u njemu. Cilj istraživanja je teoretski obraditi, detaljno analizirati i predstaviti sadržaje nastavnog programa iz nastavnog

predmeta "Moja okolina", koji omogućuju primjenu kooperativnog učenja u radu sa učenicima, te analizirati njegovu uspješnost i efekte po kognitivni, afektivni i motorički razvoj učenika i saznati kolika je njegova zastupljenost u školskoj, odnosno nastavnoj praksi.

Hipoteze

Glavna hipoteza:

- Kooperativno učenje se može uspješno sprovesti u realizaciji nastavnih sadržaja iz predmeta "Moja okolina". Primjenom ovog modela učenja učeničko okruženje, njegova okolina i svakodnevno životno iskustvo učenika postaju središte odgojnog procesa, a kooperativno učenje faktor učeničkog aktivnog otkrivanja i spoznavanja svijeta koji ga okružuje, budući da učenik u proces podučavanja sam ugrađuje vlastito iskustvo. Tako se primjenom kooperativnog učenja u realizaciji nastave iz predmeta "Moja okolina" postiže nova kvaliteta nastave, a kod učenika se postižu veće razine mišljenja i trajnije zadržavanje obrazovnih sadržaja, povećava se interes i motivacija, razvija se istraživačka znatiželja.

Podhipoteze:

- Pretpostavlja se da u relevantnoj domaćoj i inostranoj literaturi eksplicitno ističu prednosti i značaj kooperativnog učenja kao jedne od najefikasnijih strategija učenja.
- Pretpostavlja se da je najveći broj nastavnih sadržaja unutar predmeta "Moja okolina" primjeren za primjenu kooperativnog učenja;
- Pretpostavlja se da se u nastavi iz predmeta "Moja okolina" mogu uspješno implementirati najrazličitiji modeli kooperativnog učenja;
- Pretpostavlja se da primjena kooperativnog učenja u nastavi iz predmeta "Moja okolina" potiče kod učenika proces zapamćivanja nastavnih sadržaja, razvija i uvježbava učeničku sposobnost kritičkog mišljenja, prosuđivanja i zaključivanja, potiče kod učenika individualnu odgovornost i pozitivnu međuovisnost;
- Pretpostavlja se da će ovaj istraživački poduhvat identificirati kooperativno učenje kao bitan faktor podučavanja, kao i unapređenja i poboljšanja nastave iz predmeta "Moja okolina", te da će ustanoviti da kooperativno učenje nadilazi individualnu i frontalnu nastavu po količini usvojenog/reproduciranog znanja, da rezultira višim kognitivnim nivoima i boljim transferom znanja;
- Pretpostavlja se da su stavovi nastavnika o kooperativnom učenju pozitivni i da su brojne subjektivne i objektivne pretpostavke u našoj nastavnoj praksi koje će njegovu učestaliju implementaciju.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činili su svi nastavnici tuzlanskih osnovnih škola koji uče IV razred, ukupno njih 22. Svi nastavnici rade u nastavi duže od deset godina.

Mjerni instrumenti

U istraživanju smo koristili sljedeće metode: metodu teorijske analize, metodu analize pedagoške dokumentacije i servej metodu.

Da bismo došli do konkretnih podataka bitnih za problem istraživanja, primijenili smo sljedeće tehnike istraživanja: anketiranje, skaliranje, analiza pedagoške dokumentacije, sređivanje i statistička obrada podataka. Za istraživanje je konstruiran i upotrijebljen anketni list za nastavnike

REZULTATI I DISKUSIJA

Zadatak ovog rada bio je analizirati stavove nastavnika o kooperativnom učenju. Više od 85% nastavnika radi duže od 10 godina u nastavi, što nas navodi na zaključak da se radi o iskusnim nastavnicima razredne nastave. Rezultati deskriptivne statistike analiziranih stavova dati su u tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivna statistika varijabli nominalnog tipa upitnika za nastavnike

Table 1. Descriptive statistics of variable nominal type of questionnaire for teachers

Stavka	Modaliteti stavke	Frekvencije	Kum.		Z statist.	Sig.
			%	%		
1. Kooperativno učenje u nastavi Moje okoline primjenjujete	Često	16	72.7	72.7	3.87	0.01
	Ponekad	6	27.3	100		
	Rijetko	0	0			
	Nikako	0	0			
2. Tokom primjene kooperativnog učenja učenici su jače motivisani	Često	18	81.8	81.8	2.12	0.01
	Ponekad	3	13.6	95.5		
	Rijetko	1	4.5	100		
	Nikako	0	0			
3. Primjena kooperativnog učenja doprinosi slobodnijem i otvorenijem komuniciranju	Često	19	86.4	86.4	1.61	0.05
	Ponekad	3	13.6	100		
	Rijetko	0	0			
	Nikako	0	0			
4. Kooperativno učenje	Često	17	77.3	77.3	-0.61	0.23
	Ponekad	5	22.7	100		
	Rijetko	0	0			

doprinosi boljem uspjehu u učenju jer učenici postižu bolje rezultate	Nikako	0	0			
	Često	18	81.8	81.8	2.02	0.01
5. Znanja stečena	Ponekad	4	18.2	100		
kooperativnim učenjem lakše su primjenljiva	Rijetko	0	0			
	Nikako	0	0			
	Razmisli/razmijeni/spari	4	18.2	18.2	-0.56	0.34
6. Nastavne sadržaje	Grupno istraživanje	13	59.1	77.3		
realizirate	Slagalice	2	9.1	86.4		
primjenom	Oluja ideja	3	13.6	100		
sljedećih metoda	Neke druge	0	0			
	Boljoj motivisanosti	4	19	19	-0.30	0.54
	Boljoj komunikaciji	10	47.6	66.7		
7. Prednosti kooperativnog učenja	Smanjenju straha od neuspjeha	5	23.8	90.5		
ogledaju se u:	Povećanoj saradnji	1	4.8	95.2		
	Slobodnom izražavanju	1	4.8	100		

*statistički značajna razlika je markirana crvenom bojom

Iz tabele 1. je vidljivo da većina nastavnika, odnosno 72.7% često primjenjuju u nastavi Moje okoline kooperativno učenje, a ne postoji ni jedan ispitanik koji ovaj vid učenja uopće ne primjenjuje. Ovaj podatak je jako bitan i ukazuje na pozitivne stavove nastavnika prema ovom načinu učenja.

- Više od 90% ispitanika se izjasnilo da kooperativno učenje doprinosi jačoj motivaciji učenika za rad i učenje. Uvažavajući značaj pozitivne motivacije za nastavni rad i rezultate učenja, ovaj faktor treba imati u vidu, te kod učenika putem kooperativnog učenja poticati unutarnju (intrinzičnu) motivaciju za učenje i nastavni rad.
- Oko 87% ispitanika je mišljenja da kooperativno učenje doprinosi slobodnijem i otvorenijem komuniciranju među učenicima. Humana i demokratska komunikacija, slobodna, otvorena, iskrena, zasnovana na uzajamnom povjerenju, važan je faktor uspješnosti odgojnog rada.
- Svi ispitanici su stava da učenici postižu bolje rezultate u učenju ukoliko se u nastavnom radu primjenjuje kooperativno učenje. Blizu 80% ih smatra da su ovi rezultati česti.
- Svi ispitanici su mišljenja da su znanja stečena kooperativnim učenjem aplikativnog karaktera i lakše su primjenjiva. Oko 82% je mišljenja da su često lakše primjenjiva.
- Ispitanici poznaju različite metode kooperativnog učenja, što je važan

preduvjet njegove primjene. U nastavi predmeta "Moja okolina" do sada su koristili sljedeće metode: razmisli (razmijeni) spari, grupno istraživanje, slagalice, oluju ideja.

- Najčešće su koristili metodu kooperativnog učenja pod nazivom grupno istraživanje, blizu 60% ispitanika iz obiju škola, a rjeđe: razmisli (razmijeni) spari (18.2%), oluja ideja (13.6%) i slagalice (9.1% ispitanika).
- Ispitanici su stali za stav da kooperativno učenje ima brojne prednosti u odnosu na tradicionalno učenje. Najčešće i najveće prednosti ogledaju se u: boljoj komunikaciji (47.6% ispitanika), smanjenju straha od neuspjeha (23.8%), boljoj motiviranosti (19%), povećanoj saradnji i slobodnom izražavanju.

Kao teškoće u primjeni kooperativnog učenja nastavnici navode: pripreme za nastavu zahtijevaju dosta vremena, potrebna su savremena nastavna sredstva, ponekad se ne angažuju svi učenici pri rješavanju zadataka, nisu svi jednako motivisani, nemotivisanost učenika, nedovoljna saradnja u grupi, mogućnost da jedni rade više, drugi manje, buka u učionici, nedostatak izvora znanja: internet, enciklopedije, nedostatak finansijskih sredstava, ukoliko se radi o konkretnom proizvodu grupnog istraživanja ili projekta (slikovnica, fotografije, video-kasete, kalendar, plakat), brojnost u odjeljenju (velike grupe), nemogućnost češćeg izlaska u prirodu, nedostatak tehnike, nedostatak vremena, brojne grupe, nedostatak nastavnih pomagala, dobro osmisliti i isplanirati tok sata, priprema brojnih materijala za čas, slabija koncentracija, gubitak osjećaja za vrijeme, procjena aktivnosti učenika, pojedini učenici lakše eskiviraju rad, rad u velikim grupama, potreban je rad nastavnika i asistenta (aktivna koordinacija rada grupa), motivisati sve članove grupe na aktivan rad, vrijeme za provjeru svih članova grupe, dominacija određenog broja učenika, pasivnost jednog broja učenika, kompleksnost materijala (nabavka), veliki broj novih nastavnih jedinica, manje korištenje (vremenski) prirode, obilno gradivo, rad (više) van učionice, ponekad se čini da su učenici preglasni zbog veće slobode u radu i komunikaciji, puno pripremanja prije same realizacije, ponekad je skupo, ako se mora kupiti sve što je potrebno, ponekad je potreban veći prostor. Najuspješnije strategije kooperativnog učenja su: aktivnim i zajedničkim radom dolaze do novih saznanja, stiču samopoštovanje i povjerenje u ono što znaju i rade, "kolo-naokolo", oluja mozga, predvidi šta dalje, svaka ima svoju svrhu, u zavisnosti od toga šta se obrađuje, kviz tabele, slagalice, grupa, rad u paru, projekat, oluja ideja, eksperiment, hobotnica, mozaik, sjeti se, pa osmisli, rad van učionice, grozdovi, stablo budućnosti, čarobni mikrofoni, "slažem se – ne slažem se". Prijedlozi nastavnika za unapređenje kooperativnog učenja: aktivno učenje, saradnja, timski rad, komunikacija, bolja opremljenost učionica za izvođenje ovakvog tipa nastave, postaviti kooperativno učenje kao standard u školama, tražiti pisane tragove o realizaciji, istražiti sve nastavne sadržaje koji pružaju mogućnost uvođenja kooperativnog učenja, saradnja sa roditeljima i zajednicom (omogućiti rad na projektima), favorizirati ga više u nastavi, razmjena iskustava, ideja je puno, samo nedostaju materijalna sredstva i nastavna pomagala da se ovaj vid nastave što kvalitetnije ostvari, stručno usavršavanje, više primjera iz prakse, češća primjena u nastavi, bolja opremljenost

škole materijalima, rješenje problema materijalima, dostupnost enciklopedijama, internetu, što više rada u paru i rada u manjim grupama, istraživanje, timski rad, saradnja, razmjena iskustava, saradnja sa drugim kolegama, roditeljima, profesijama raznih profila, primjena u nastavi izmijenjenih iskustava, nastava van školskog prostora, timski rad, komunikacija u radu, saradnja.

Ispitanici su naveli brojne sadržaje nastavnog programa nastavnog predmeta "Moja okolina" koji se najefikasnije i najuspješnije mogu realizirati kooperativnim učenjem. Navest ćemo neke: većina nastavnih sadržaja je djeci interesantna, teme o razvoju biljaka, ishrani i higijeni su zanimljive, jer se često praktično realizuju, divlje životinje, ishrana i zdravlje, građa čovjeka, životinjske vrste, godišnja doba, vrste saobraćaja, razvoj biljaka, lanci ishrane, svaka tema, listopadno i zimzeleno drveće, saobraćaj, kalendar prirode, lična higijena, moje tijelo, biljni i životinjski svijet, kruženje vode u prirodi, moj grad, rad na geografskoj karti i sa kartom, istraživački rad učenika: osobine vode, tla, vazduha, životne zajednice bića itd., ishrana i zdravlje, moja domovina BiH, kulturne i javne ustanove, najzahvalniji predmet za realizaciju kooperativnog učenja je predmet "Moja okolina", orijentacija u prostoru, moj zavičaj, čovjek, životinje, biljke – zavisnost, zaštita životne okoline, prošlost, sadašnjost i budućnost, moje mjesto u BiH, svi sadržaji su zanimljivi, tako da je manji broj onih koji se ne mogu realizovati, zdrava ishrana, vrijeme i prostor, rijeke, jezera, planine, šume, turizam. Najviše ispitanika se izjasnilo da su svi sadržaji nastavnog predmeta "Moja okolina" vrlo pogodni za realizaciju putem kooperativnog učenja i da ih treba na taj način realizirati. Uvidom u tabelu 1. vidimo da se nastavnici iz dviju škola razlikuju na četiri stavke skale. Stavke na kojima je nađena statistički značajna razlika markirane su crvenom bojom. Značajnost je provjerena preko U statistika na kome je izvršena korekcija za vezane rangove i koji je onda iskazan preko z skorova. Kako bismo utvrdili smjer razlika koje su identifikovane potrebno je ostvariti uvid u tabelu deskriptivne statistike (Tabela 2).

Tabela 2. Deskriptivna statistika značajnosti rangova na ispitivanim varijablama za obje škole

Table 2. Descriptive statistics of significant range on analyzed variables for both schools

	Škola	N	Srednji rang	Suma rangova
Kooperativno učenje u nastavi „Moje okolina“ primjenjujete.	Simin Han	11	15.50	148.50
	Tušanj	11	9.50	104.50
	Ukupno	22		
Tokom primjene kooperativnog učenja učenici su jače motivisani	Simin Han	11	13.55	138.00
	Tušanj	11	10.45	115.00
	Ukupno	22		
Primjena kooperativnog učenja doprinosi slobodnijem i otvorenijem komuniciranju	Simin Han	11	12.50	132.00
	Tušanj	11	11.00	121.00
	Ukupno	22		
Kooperativno učenje doprinosi boljem uspjehu u učenju jer učenici postižu bolje rezultate	Simin Han	11	11.00	143.00
	Tušanj	11	10.00	110.00
	Ukupno	22		

Znanja stečena kooperativnim učenjem lakše su primjenljiva	Simin Han	11	15.50	146.50
	Tušanj	11	11.50	126.50
	Ukupno	22		
Nastavne sadržaje realizirate primjenom sljedećih metoda:	Simin Han	11	14.32	157.50
razmisli (razmijeni) ispuni, grupno, slagalica, oluja ideja.	Tušanj	11	13.68	135.50
	Ukupno	22		
Prednosti kooperativnog učenja ogledaju se u :	Simin Han	10	11.40	117.00
boljoj motiviranosti, boljoj komunikaciji, smanjenju straha od neuspjeha, slobodnoj saradnji, slobodnom izražavanju.	Tušanj	11	10.64	114.00
	Ukupno	21		

Uvidom u tabelu deskriptivne statistike vidimo da su srednji rangovi viši kod O.Š. Simin Han. Imajući na umu da su stavke postavljene na takav način da viši skor znači manju sklonost prema kooperativnom učenju, proizilazi da je razlika nastala iz razloga što O.Š. Tušanj ima nastavnike koji iskazuju pozitivnije stavove prema kooperativnom učenju. Stavovi nastavnika obje škole su uglavnom slični kad je u pitanju kooperativno učenje u nastavi nastavnog predmeta "Moja okolina" u osnovnoj školi. Većina nastavnika iz obiju škola smatra da je najveći broj nastavnih sadržaja unutar predmeta "Moja okolina" primjeren za primjenu kooperativnog učenja. Sadržaji nastavnog predmeta "Moja okolina" su najzahvalniji za realizaciju i učenje putem kooperativnog učenja, čime je potvrđena naša prva podhipoteza. Većina nastavnika iz obiju škola u kojima je provedeno istraživanje izjasnila se da se u nastavi iz predmeta "Moja okolina" mogu uspješno primjenjivati različiti modeli kooperativnog učenja, čime je potvrđena naša druga podhipoteza. Nastavnici su mišljenja da kooperativno učenje doprinosi boljem pamćenju, lakšem učenju, većoj aplikativnosti i primjenjivosti stečenih znanja, te njihovoj dužoj trajnosti. Rad na ovaj način jače motivira učenike, oslobađa ih frustracija od neuspjeha, poboljšava međusobnu komunikaciju, saradnju i prijateljstvo, slobodu izražavanja, što doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, prosuđivanja i zaključivanja, povećava učeničku individualnu odgovornost i potiče pozitivnu međuzavisnost. Svi ispitanici su mišljenja da je kooperativno učenje po prednostima i kvalitetu iznad individualne i frontalne nastave, više od ovih oblika rada potiče razvoj kognitivnih, emocionalnih, socijalnih i radno-akcionih kompetencija, te doprinosi i većem i boljem transferu znanja. Ispitanici su naveli brojne subjektivne i objektivne okolnosti koje usporavaju, otežavaju i koče češću primjenu kooperativnog učenja u našim školama. Takođe su naveli brojne prijedloge za otklanjanje ovih barijera i njegovu nesmetanu i češću implementaciju i primjenu u našoj nastavnoj praksi, posebno u nastavi "Moje okoline".

ZAKLJUČCI

Polazeći od teorijske osnove, konsultirane literature i kvantitativne i kvalitativne analize rezultata i praćenja realizacije nastavnih sadržaja "Moje okoline" posjetama tradicionalnih sati i sati kooperativnog učenja, na kraju smo došli do sljedećih zaključaka:

- Prva pretpostavka koja je glasila da je najveći broj nastavnih sadržaja unutar predmeta "Moja okolina" primjeren za primjenu kooperativnog učenja je potvrđena.
- Ovakvo se izjasnila većina ispitanih nastavnika obuhvaćenih našim istraživanjem. Neki od njih su naglasili da su sadržaji nastave nastavnog predmeta "Moja okolina" vrlo zahvalni i najprikladniji za njihovo usvajanje kooperativnim učenjem.
- Drugom pretpostavkom da se "u nastavi iz predmeta "Moja okolina" mogu uspješno implementirati najrazličitiji modeli kooperativnog učenja" željeli smo utvrditi nivo edukacije nastavnika za određene tehnike i njihovu implementaciju.

Analizom rezultata istraživanja došli smo do zaključaka da je većina nastavnika educirana za primjenu različitih tehnika kooperativnog učenja, da poznaju brojne tehnike ("kolo-naokolo", "oluja mozga", "predvidi šta dalje", "kviz tabele", "slagalice", "grupe", "rad u paru", "projekt", "oluja ideja", "eksperiment", "hobotnica", "mozaik", "sjeti se, pa osmisli", "rad van učionice", "stablo budućnosti", "čarobni mikrofon", "slažem se – ne slažem se"). Neki smatraju da svaka tehnika ima svoju svrhu u zavisnosti od toga šta se obrađuje. Zaključili smo da primjena kooperativnog učenja u nastavi iz predmeta "Moja okolina" potiče kod učenika proces zapamćivanja nastavnih sadržaja, razvija i uvježbava sposobnost kritičkog mišljenja, prosuđivanja i zaključivanja, potiče individualnu odgovornost i pozitivnu međuzavisnost (tabela 1., stavke 2, 3, 4, 5 i 7). Drugim riječima, jačaju se kognitivne, emocionalne, socijalne i radno-akcione kompetencije učenika. Rezultati istraživanja pokazuju da je kooperativno učenje značajan faktor podučavanja, unaprjeđenja i poboljšanja nastave iz predmeta "Moja okolina", te daje veće efekte na kognitivnom, emocionalnom, socijalnom i radno-akcionom području u odnosu na frontalni i individualne oblike nastavnog rada, čime je potvrđena naša sljedeća pretpostavka. Nastavnici su predložili brojne mjere u cilju unaprjeđenja i masovnijeg upražnjavanja ove strategije učenja u nastavi predmeta "Moja okolina", pa i drugih nastavnih predmeta. Stavovi nastavnika o kooperativnom učenju u nastavi predmeta "Moja okolina" su pozitivni, čime je potvrđena i naša posljednja pretpostavka. Nastavnici su iznijeli brojne subjektivne i objektivne faktore u našoj nastavnoj praksi koje je nužno minimizirati ili otkloniti u potpunosti kako bi kooperativno učenje moglo lakše i češće da se primjenjuje u našim školama. Kao teškoće u primjeni kooperativnog učenja nastavnici navode: materijalne, kadrovske, prostorne mogućnosti, nedovoljnu edukaciju učenika i nastavnika, mnogobrojnost odjeljenja, grupa, manjak stručnjaka (nedostaje asistent), nemotiviranost nastavnika, obilnost gradiva, slaba koncentracija, buka, dominacija ili pasivnost nekih učenika, nemogućnost individualnog provjeravanja, rijedak rad van učionice. Značajno je da svi nastavnici koji su učestvovali u istraživanju primjenjuju kooperativno učenje, većina često, da su svjesni njegovih prednosti po učenike i njihov razvoj, ali i ograničenja koja ih povremeno sputavaju u njegovoj implementaciji. Pošto su u radu potvrđene sve podhipoteze, možemo konstatovati da je potvrđena i glavna ili osnovna hipoteza koja glasi: Kooperativno

učenje se može uspješno sprovesti u realizaciji nastavnih sadržaja iz predmeta "Moja okolina". Primjenom ovog modela učenja učeničko okruženje, njegova okolina i svakodnevno životno iskustvo učenika postaju središte odgojnog procesa, a kooperativno učenje faktor učeničkog aktivnog otkrivanja i spoznavanja svijeta koji ga okružuje, budući da učenik u procesu podučavanja sam ugrađuje vlastito iskustvo.

LITERATURA

1. Stevanović M. Modeli kreativne nastave. Tuzla: R&S, 2000.
2. Suzić N. i suradnici. Interaktivno učenje. Banja Luka: Teacher's Training Center, 1999.
3. Desforges C. Uspješno učenje i poučavanje. Zagreb: Educa, 2001.

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

ODGOJNA ULOGA ŠAHA U SLOBODNOM VREMENU MLADIH

EDUCATIONAL ROLE OF CHESS IN YOUNG PEOPLE'S FREE TIME

Ruža TOMIĆ¹, Boško TOMIĆ²,

¹Filozofski fakultet u Tuzli

²Šahovski klub Tušanj, Tuzla

APSTRAKT

U radu su predstavljena teorijska razmatranja o odgojnoj ulozi šaha i njegovom doprinosu poboljšanju kvalitete života djece, mladih i odraslih u slobodnom vremenu. Cilj rada je teoretski obraditi, analizirati i predstaviti u čemu se ogleda odgojna uloga šaha, na koji način se može omasoviti bavljenje mladih ovom kreativnom aktivnošću, na koji način šah doprinosi pravilnom provođenju slobodnog vremena i koje su mogućnosti afirmacije šaha među djecom i mladima u našem društvu.

Ključne riječi: odgoj, šah, slobodno vrijeme, mladi

ABSTRACT

In this work we presented theoretical elaborations about educational role of chess and its contribution in improving the quality of life of children, young people and adults in their free time. The aim of the work is to process, analyze and present theoretically educational role of chess, in which way it can be popularized among young people, how it contributes to the proper performance of free time, in which way we should be able to affirm the chess among children and young people in our society.

Key words: education, chess, free time, young people

UVOD

"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 stvaralaštva¹". Jednu od najprihvatljivijih definicija slobodnog vremena u znanstvenim krugovima dao je Joffre Dumazedier - "Slobodno vrijeme je skup aktivnosti kojima se pojedinac po svojoj volji može potpuno predati, bilo da se

odmara ili zabavlja, bilo da povećava nivo svoje obaviještenosti ili svoje obrazovanje, bilo da se dobrovoljno društveno angažuje ili da ostvaruje svoju slobodnu stvaralačku sposobnost pošto se oslobodi svojih profesionalnih, obiteljskih i društvenih obaveza²". Prema ovom autoru tri najvažnije funkcije slobodnog vremena su: odmaranje, razonoda i razvoj ličnosti. Odmaranjem se otklanja zamor nastao proizvodnim radom, i uopće, otuđenom aktivnošću. Čovjek se odmaranjem oporavlja od tjelesnih i živčanih oštećenja nastalih pri profesionalnom radu koji zna biti veoma monotom. Ova funkcija slobodnog vremena prethodi drugoj funkciji-razonodi. Sve češći psihički zamor posljedica je ritma i uvjeta industrijskog rada i kompliciranih uvjeta života u velikom gradu. Druga funkcija slobodnog vremena usmjerena je na prekrivanje sivila i monotonije sadašnjice a usmjerena je na razonodu i zabavu. Razonoda unosi promjene u stalni dnevni program. Postoje dvije vrste razonode²:

- razonoda koja bitno utječe na stil života pojedinca (putovanja, igre, šport),
- razonoda u dodiru s umjetničkim sadržajem (čitanje, kino, kazalište).

Treća funkcija slobodnog vremena omogućava nesmetan i slobodan razvoj ličnosti, njenu samorealizaciju i stvaralačko i društveno uključivanje.

Na osnovu teorijskih razmatranja slobodnog vremena od strane različitih istraživača može se zaključiti:

- slobodno vrijeme ne smije se poistovjećivati sa slobodom,
- slobodno vrijeme nema svrsishodan cilj (društveni, osobni ili materijalni),
- slobodno vrijeme je hedonističkog karaktera,
- služi zadovoljenju potreba pojedinca nasuprot obavezama koje nameće društvo.

"Slobodno vrijeme je preostali dio vremena kojim pojedinac samostalno raspolaže poslije završenih redovitih nastavnih i vannastavnih obaveza i pomaganja u roditeljskom domu".³

Slobodno vrijeme – faktor odgoja i obrazovanja

Slobodno vrijeme može se koristiti na dva načina:

1. na društveno - pozitivan i kulturnan način i
2. društveno negativan, nekulturnan 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 s nekontroliranim utjecajima koji djeluju u slobodnom vremenu, utvrditi njihovo odgojno značenje i regulirati ga, tj. potiskivati negativno, a pojačavati pozitivno djelovanje. U proteklom periodu vođena je borba za kvantitativno povećavanje slobodnog vremena. U današnjem periodu sve više se vodi borba kakvo će ono biti i da li će se provoditi na kulturnan način. Oslobođeno vrijeme mora postati istinski i ljudski slobodno. S pedagoškog aspekta treba daje osmišljeno, smisleno oblikovano i organizirano tako da omogućuje pojedincu da se bavi vrijednim i kulturnim djelatnostima kojima će se potvrđivati. Ako se u ovome uspije, slobodno vrijeme će doprinijeti suštinski razvijanju i izgrađivanju novih ljudi i obratno. Slobodno vrijeme vrši jak utjecaj na čovjekov život i način života. Čovječanstvo je pred problemom: kako iskoristiti slobodno vrijeme da pojedincima pruži

zadovoljstvo, raznovrsne aktivnosti i mogućnosti ispoljavanja stvaralačkih sposobnosti, a da istovremeno doprinosi dobrobiti ljudske zajednice. Odgoj u tom značenju treba planirati i organizirati u svjetlu potreba slobodnog vremena, a slobodno vrijeme u svijetlu potreba suvremenog odgoja. Slobodno vrijeme je važan faktor svestranog razvoja čovjeka. Ono proširuje proces stjecanja znanja, širi spoznajne horizonte, obogaćuje emocionalni život, podstiče razvoj psiho - fizičkih sposobnosti, vještina i navika, postizanje samostalnosti i društvenosti, odnosno tjelesnog, intelektualnog, estetskog, radnog i moralnog formiranja čovjeka. Istraživanja su potvrdila značaj slobodnog vremena u prevenciji antisocijalnih ponašanja. Zato je dužnost društva da pravilno postavi i ostvari povoljne uvjete za kulturno i čovjeku dostojno korištenje slobodnog vremena. Razumnim i kulturnim korištenjem slobodnog vremena ostvaruju se pozitivni rezultati, a da bi se tako koristilo neophodno je ostvariti dva uvjeta i to:

1. omogućiti raznovrsne mogućnosti za kulturno, društveno i individualno korisno korištenje slobodnog vremena,
 2. osposobiti građane da se sistemski i optimalno koriste tim mogućnostima.
- Da bi se ispunio prvi preduvjet društvo je dužno osnovati dječija i sportska igrališta, rekreacione centre, zabavišta, izletišta, odmarališta, biblioteke, čitaonice, klubove, dječije i omladinske domove, ljetovališta, pozorišta, kina, tehničke radionice, omladinska naselja i gradove i druge ustanove. Ovim ustanovama nužno je pružiti optimalne mogućnosti za kulturnu upotrebu slobodnog vremena. Da bi im to omogućili neophodno je osnivati sportska društva, kulturno - umjetnička društva, klubove, biblioteke, čitaonice i sl. Drugi preduvjet zahtijeva da se mladi i odrasli osposobe za kulturno korištenje slobodnog vremena. Ovdje je važno motivirati ih na pravilno korištenje slobodnog vremena, omogućiti im da ga samostalno organiziraju što nije ni malo lako. Vrlo često i odrasli i djeca i mladi troše slobodno vrijeme na sadržaje sumnjive vrijednosti. Posljedice toga su: napadno ponašanje, agresivnost, zapuštenost, seksualna potenciranost, društvena neodgovornost i dr. što sve češće povećava pojavu maloljetničke delikvencije i asocijalnog ponašanja uopće. U ranijim periodima slobodno vrijeme se koristilo na odmor i rekreaciju. Danas je njegov sve veći značaj za razvoj ličnosti i kompletiranje obrazovnih dobara tokom permanentnog odgoja i obrazovanja. Slobodno vrijeme ima u životu suvremenog društva višestranu vrijednost, značenje i ulogu, a posebno njegove tri funkcije: odmor, razonoda i razvoj ličnosti. S društvenog, ekonomskog i političkog aspekta se naglašava da slobodno vrijeme kao produkt razvoja i napretka industrijalizovanog društva 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 života⁴". Korištenje slobodnog vremena na društveno koristan način doprinosi stvaranju materijalnih snaga, povećanju stupnja proizvodnje, važan je faktor višeg životnog standarda i povećanja efekta proizvodnje. Na opće kulturnom planu slobodno vrijeme doprinosi kulturnom stvaranju, sastavni dio je kulturnog života, doprinosi korištenju kulturnih dobara i povećanju stupnja opće kulture. "Razvijanje kulture

provođenja slobodnog vremena-kao informacije i znanja o nečemu, zatim pozitivna stava prema tome, i na kraju, aktivnog sudjelovanja i djelovanja u nečemu - u današnjoj poplavi mnogobrojnih ponuda, utjecaja i objektivnih nemogućnosti njegova prihvaćanja danas je ključno pitanje njegova svakodnevnog odgojnog djelovanja⁴". Pozitivno korištenje slobodnog vremena pruža mogućnosti "kompletiranja ličnosti, pozitivno utječe na zdravlje, fizički i mentalni razvitak, na pozitivno oblikovanje crta karaktera, na kreativnost ličnosti i stvaranje bogatijeg sadržaja života. Aktivnostima slobodnog vremena stječe se viši stupanj općeg i stručnog obrazovanja, pomaže se razvijanju dispozicija, sklonosti, ono je jedan od neizostavnih uvjeta za razvijanje fizičkih, intelektualnih, estetskih, radnih, tehničkih, moralnih i socijalnih kvaliteta svestrano izgrađene ličnosti⁴". Aktivnosti slobodnog vremena su jako značajne na području zdravlja i pravilnog fizičkog razvitka mladih generacija što je osnovni zadatak svakog odgoja. U rasporedu slobodnog vremena treba posvetiti pažnju bavljenju tjelesnim vježbama, sportovima i sportskim igrama. Djeca i omladina u okviru obitelji i škole nemaju još dovoljno mogućnosti da zadovolje životne potrebe za kretanjem i zadržavanjem na svježem zraku. Djeca, mladi i odrasli rjeđe su aktivni korisnici fizičke kulture, a sve su češće pasivni promatrači sportskih priredbi i takmičenja. Pored škole, kao najznačajnijeg faktora odgoja i obrazovanja, aktivnosti u slobodnom vremenu pružaju brojne mogućnosti na podsticanju intelektualnog odgoja i obrazovanja. Stječu se nove spoznaje iz opće kulture ili iz područja društvenih, prirodnih i tehničkih znanosti. Estetska kultura bogati se i proširuje putem različitih aktivnosti u slobodnom vremenu kao što su različite sekcije (literarna, dramska, folklorna, muzička, posjete kazališta, izložbi, muzeja, koncerata, slušanje radija i gledanje televizijskih emisija). "Razvijanje estetske kulture dobiva sve veće značenje, jer razne manifestacije u ime umjetnosti često podliježu snažnim utjecajima sumnjivih vrijednosti, koje se tako često susreću u ponudama masovnog kiča, šunda i drugih proizvoda s izričito komercijalnim interesima⁴". Djelatnosti radnog i tehničkog odgoja zauzimaju važno mjesto u sadržajima slobodnog vremena. Bavljenjem slobodno izabranim aktivnostima kod korisnika se razvijaju: smisao za rad, odgovornost, upornost, discipliniranost, sistematičnost i metodičnost u radu, zadovoljstvo i pouzdanje. Posebnu ulogu imaju na ovom području: foto-radio-kino-amaterstvo, elektrotehnička i elektronska zanimanja, amaterski obrtnički poslovi, bavljenje vrtlarstvom, cvjećarstvom itd. Ovakva bavljenja koja proističu iz sklonosti i interesa pojedinca su sadržaji slobodnog vremena tzv. "hobby" i suvremeni čovjek ih često upražnjava. Na taj način usavršavaju se tehnička znanja i vještine, razvija se stvaralaštvo i podiže stupanj radne i tehničke kulture. Slobodne aktivnosti doprinose društveno-moralnoj strani pedagoškog potencijala. Svaka djelatnost odvija se u skladu s osnovnim zahtjevima etičkog shvaćanja. Pored svega navedenog snažno su djelotvorno sredstvo socijalizacije ličnosti. Cjelokupna atmosfera slobodnog vremena čija su obilježja: sloboda, dobrovoljnost i demokratičnost doprinosi boljoj komunikaciji i lakšoj socijalnoj integraciji u društvenu zajednicu. Korištenje slobodnog vremena na društveno prihvatljiv način služi kao snažno sredstvo borbe protiv različitih društveno-negativnih pojava kao

što su poremećaji u ponašanju, bolesti ovisnosti, delinkventno ponašanje, i kao uspješna preventiva protiv navedenih patoloških manifestacija na području slobodnog vremena. "Gledajući na slobodno vrijeme s gledišta mnogostranog i bogatog odgojno-obrazovnog potencijela i njegovih funkcija, ono je ne samo univerzalna socijalna pojava, već i dominantna pedagoška kategorija. Slobodno vrijeme u suvremenom društvu, posebno u epohi tehničke civilizacije postaje sve izrazitije novo područje odgojno-obrazovnog djelovanja; ono ujedno znači novu dimenziju suvremene pedagoške stvarnosti. Kao što je već izneseno, slobodno vrijeme po svom rasponu djelovanja sastavni je dio života kako odraslih, tako i djece i omladine⁴". Možemo zaključiti da cjelokupnu aktivnost slobodnog vremena treba usmjeriti u dva pravca: "da slobodno vrijeme može služiti kao faktor odgoja i obrazovanja i da isto tako - a možda i još više - može postati važan činilac osposobljavanja za korištenje slobodnog vremena. Dakle, funkcije slobodnog vremena kreću se na relaciji pedagoškog djelovanja putem slobodnog vremena i ujedno za slobodno vrijeme. Dvostruka uloga slobodnog vremena djece i omladine izražava se u korištenju slobodnog vremena kao sredstva razvoja ličnosti i ujedno u pripremanju što kulturnijeg korisnika aktivnosti slobodnog vremena⁴". Pedagoške dimenzije slobodnog vremena, prema Ajanović, Stevanović (2004), su:

- to je oblik organizacije učenikovih aktivnosti s jasno postavljenim ciljem,
- podrazumijeva različite forme organiziranja, odnosno aktivnosti,
- polazi od mogućnosti prirodne i društvene sredine (okoline),
- može se organizirati prema pojedinačnim grupnim i kolektivnim interesima učenika,
- svi sadržaji, oblici, sredstva i metode trebaju doprinijeti formiranju harmonijske ličnosti i nadomjestiti nedostatke ostalih sadržaja aktivnosti u školi i obitelji⁵".

Postanak i razvoj šaha

Postoje vjerovanja da šah, kao najstarija igra koju svijet poznaje, potiče iz Indije, da ga je pronašao neki mudrac prije 2000 godina. Šah se spominje i u Odiseji, jer Penelopini prosci čekaju odgovor, igrajući se figurama na dasci. Šah kao igra prenosi se iz Indije u Persiju, zatim se širi među Arapima. U VIII stoljeću, Arapi je prenose u Španiju, odatle u ostale evropske zemlje. U XV stoljeću, španac Lucene izdao je prvo djelo o šahu, a već se pojavljuju i prvi majstori šaha, španci Lopeza i Alfons Cerona i italijan Đovani Leonardo. U XIX stoljeću broj šahovskih majstora u svijetu raste. Međunarodna šahovska federacija FIDE osnovana je u Parizu, 20. jula 1924. godine, gdje je 15 zemalja potpisnica, među kojima je bila i nekadašnja Jugoslavija, izabralo geslo: "Gens una sumus" - "Jedan smo rod". Majstor šaha, prof. Pavle Bidev, jugoslovenski majstor i ruski matematičar Rudin došli su do spoznaje da je šah postao od magijskih kvadrata i zasniva se na matematičkoj podlozi. Teorija magijskog kvadrata spada u oblast matematike pod nazivom kombinatorna analiza. "Teorija i praksa šaha su isto tako neka vrsta kombinatorne analize ili analitičke kombinatorike, pa je otuda očevidna srodnost sa teorijom magijskih kvadrata. Ta veza je utoliko veća što se sva kombinatorika i analiza šaha

odigravaju na ploči sa 64 polja⁶ⁿ. Šah je u početku njegovan i igran na kraljevskim, kneževskim i velikaškim dvorovima, kao igra i kao zabava. Demokratizacijom društva šah je postao dostupan širokim narodnim masama, a ne samo privilegovanim slojevima društva. Pred šahistima igračima stvara se uvijek nešto novo po obliku, po sadržaju, što traži puno snage, volje, odlučnosti, koncentracije, oštromnosti, bujne mašte i hladnog proračunavanja, a pruža im ljepotu, osjećaj ugone i svaralačkog nadahnuća. "Sigurno je: šah nije ni igra, ni sport, ni čarobnjačka vještina, ni umjetnost. Nije ni nauka. Previše je igre u njemu da bi bio nauka, još više nauke da bi bio igra. Nije nijedna od ovih aktivnosti čovjeka, ali sadrži sve elemente iz kojih se one razvijaju. Sadrži nešto ljudsko. I to ljudsko treba tražiti u njemu. To je borba, plemenita borba duha. Ona je široko polje za manifestaciju snažne i zdrave volje, koja po svojoj prirodi teži da se izrazi. Šahovska borba izražava jedinstvo stvaralaštva, uma, volje i fizičke otpornosti⁶ⁿ. Navest ćemo nekoliko misli o šahu:

- Šah je more u kome mušica može piti, a slon plivati. (Indijska izreka)
- Za jedne je šah zvuk, za druge kao boja.. Za mene, on je kao riječ. Mislim da pjesnik i ne može drukčije da ga doživi. (Pablo Neruda)
- Šah je nauka, umjetnost i igra. (Miguel Najdorf)
- Sporno je da je šah nauka, ali je izvjesno da moramo biti naučnici kada odgonetamo njegove tajne. (Vladimir Kozomara)
- Šahovska igra je ispit uma. (Johan Volfgang fon Gete)

Odgojna uloga šaha

Šah igra veliku ulogu u razvoju stvaralačkog mišljenja djece i mladih. U svijetu su vršena brojna psihološka istraživanja značaja šaha po razvoj čovjeka. Tako je Bine 1984. godine proučavao igru šaha na slijepo. Došao je do zaključka da vidne predstave šahista imaju misaoni karakter. Druga istraživanja objavljena su 1925. godine. "Kod šahista upoređivanih sa sličnim ispitanicima otkrivena su visoko razvijena dinamička svojstva pažnje i mišljenja i prisustvo izuzetnog, specifičnog pamćenja⁷ⁿ". Otkrili su, također, da šahisti izuzetno vladaju sobom, da imaju disciplinovanu volju i neobičnu sintetičku snagu mišljenja. Poznati majstor i psiholog Blumenfeld pokazao je da se mišljenje šahista odlikuje očiglednošću, emocionalnom obojenošću i voljnom napregnutošću. Šah često privlači mlade zbog sportskog, takmičarskog karaktera. Šahiste često motivira na učešće u igri želja za usticanjem, sklonost sportskim uspjesima i slično. Pored težnje za pobjedom, učešće u šahovskoj igri doprinosi razvoju i bogaćenju kognitivnih kompetencija učesnika šahovske igre. To su sposobnosti lakog i bržeg razumijevanja suštine šaha, snalaženje i bogaćenje teorije šaha, sposobnost kombinovane stvaralačke fantazije. U toku igre, šahista mora logički misliti i imati jasan sud o snagama kojima na ploči raspolaže, odnosno sigurne predodžbe o poziciji na ploči, o međusobnim vezama figura i njihovim trenutnim vrijednostima. Ovdje je jako bitna odlučnost i preduzimljivost, sposobnost izmišljanja i stvaranja nečeg novog, odnosno vrlo je bitna stvaralačka mašta. U šahu vlada zakonitost koja doprinosi disciplinovanju duha. "Tu se razvija osjećaj ispravno shvaćene slobode, one

slobode koja izvire iz spoznaje nužnosti. Malo gdje se ona u odgojnom pogledu može tako jasno ilustrovati kao u kretanju po šahovskoj ploči, u kojoj okviru njezinih zakona, kao i u prirodi, samo pomažu let fantazije⁶ⁿ. Šah doprinosi i razvoju odlučnosti, inicijativnosti, istrajnosti, upornosti, demokratičnosti, solidarnosti i drugih karakternih crta ličnosti odgajanika. Šahu su strani: pasivnost, neodlučnost, plašljivost, lakomislenost, igre na sreću i egoizam. U šahu se i nehotice dotaknuta figura mora vući (poznato je šahovsko pravilo), gdje je velika odgovornost za svaki potez. Prvo se u glavi osmisli, pa rukom izvede. Zakonitost koja vlada u šahu izuzetno disciplinira duh. Pored kognitivne strane odgajaničeve ličnosti, šah doprinosi i poticanju emocionalnih i socijalnih kompetencija igrača. Od emocionalnih kompetencija posebno se potiče:

- razvoj emocionalne svijesti, prepoznavanje svojih i tuđih emocija,
- samopouzdanje, jasan osjećaj vlastitih moći i limita (svijest o vlastitim moćima i slabostima, refleksivnost – učenje iz iskustva, stalno učenje i samonapredovanje, smisao za humor i vlastitu perspektivu),
- samokontrola, kontrola ometajućih emocija i impulsa, što se ogleda u kontroli izražavanja i doživljavanja emocija (doživljaj pobjede i poraza),
- empatija i altruizam, koji se ogledaju u sposobnosti razumijevanja misli, osjećanja i aktivnosti drugih, uvažavanju drugoga onakvim kakav jeste, opredijeljenost da se pruži podrška drugome, emotivna prijemčivost,
- istinoljubivost, izgradnja standarda časti i integriteta podrazumijeva samokritičnost, emocionalnu stabilnost, ispunjavanje obaveza i obećanja, odgovornost u izvršavanju ciljeva, organiziranost i sistematičnost u poslu,
- adaptibilnost i fleksibilnost u prihvatanju promjena,
- inovacija i otvorenost za nove ideje i informacije je kreativnost koju prati zadovoljstvo nakon učešća u igri šaha.

Učešće u šahovskoj borbi doprinosi razvoju i socijalnih kompetencija šahista. Posebno se potiče:

- razvoj razumijevanja drugih individua i grupa, tumačenje grupnih emocionalnih strujanja i snage odnosa, što uključuje osjetljivost na emocionalne znakove i slušanje, senzitivnost i razumijevanje perspektive drugih, pružanje pomoći drugima, poticanje saglasnosti, usaglašenosti sa ciljevima grupe ili organizacije,
- grupni menadžment – biti vođa i biti vođen, stvaranje veza, sposobnost uvjeravanja, organizacione i timske sposobnosti,
- razvoj komunikacijskih sposobnosti, nenasilne komunikacije, otvorene komunikacije,
- podrška drugima i servilna orijentacija, senzibilitet za razvojne potrebe drugih i podržavanje njihovih sposobnosti,
- uvažavanje različitosti, tolerancije, demokratije (poštovanje ljudi različitog porijekla i komunikacija s njima, osjetljivost za grupne razlike, suprotstavljanje predrasudama i netoleranciji),

- osjećanje pozitivne pripadnosti naciji i civilizaciji (pripadnost i uključenost u lokalni i širi javni život, poštovanje kulture, običaja i normi određene nacije, ali i pozitivnih vrijednosti različitih kultura),
- Šah doprinosi i jačanju radno-akcionih kompetencija mladih, kao što su:
- otvorenost za permanentno učenje u šahu i životu i radu,
 - efikasnost u rješavanju problema,
 - brzo pronalaženje ključnih informacija za obavljanje određenih zadataka,
 - poticanje opće informatičke i komunikacijske pismenosti (služenje internetom, učenje svjetskih jezika),
 - savjesnost, preuzimanje odgovornosti za lična ostvarenja (iskrenost u nastupu i iznošenju mišljenja, tačnost u izvršavanju obaveza, pridržavanje pravila igre, grupe ili društva),
 - jačanje perzistencije (istrajavanja na ciljevima bez obzira na prepreke i neuspjehe u igri, poticanje unutarnje motivacije, uključenost u šah da bi iskusili zadovoljstvo i osjetili radost saznanja pri igri, učešće u igri radi uspjeha i zadovoljstva koje donosi vlastito usavršavanje i kreiranje nečeg novog u igri, uključenost u igri zbog ugodnih osjećanja zabave i estetskog uživanja)
 - težnja za poboljšanjem ili ostvarenjem najviših kvaliteta, motiv postignuća (težnja za ostvarenjem i postizanjem izazovnih ciljeva, trude se redukovati nesigurnost, uče se kako popraviti neuspjeh),
 - jačanje inicijativnosti i druge.

Sve ove kompetencije trebaju biti prožete moralnom i estetskom dimenzijom. Šah iz svih navedenih razloga ima veliku ulogu u odgoju mladih naraštaja. On je važan i bitan faktor odgoja mladih u slobodnom vremenu. Šah se može kao igra upražnjavati u školi u okviru šahovskih sekcija ili društava, na fakultetima, u obiteljskom domu, na ljetovanju, zimovanju i u drugim okolnostima. Često je šah najbolji lijek ljudima oboljelim od neizlječivih bolesti. On im je vrsta samopsihoterapije, mogućnost da budu ravnopravni, poštovani i uvaženi u komunikaciji s drugima. Šahom se bave sve dobne skupine ljudi, od djece predškolske dobi, do staračke dobi. On je vrlo jako sredstvo samodiscipliniranja i upoznavanja vlastite ličnosti odgajanika. Šah je jako preventivno sredstvo u borbi protiv ovisnosti, poremećaja u ponašanju, zlostavljanja, delinkventnog ponašanja, pa i kriminaliteta odraslih. Iz svih navedenih i drugih razloga trebalo bi mu posvetiti veću pažnju u našem odgojno-obrazovnom sistemu i animirati ga među djecom i mladima.

LITERATURA

1. Pedagoška enciklopedija II. 1989: 353.
2. Pehar L. Slobodno vrijeme mladih ili... Sarajevo. 2003.
3. Ajanović DŽ, Stevanović M. Metodika vannastavnih aktivnosti učenika. Zenica. 2004.
4. Tomić, R, Hasanović I. Mladi i slobodno vrijeme. Tuzla: Off-set: 10. 2007.
5. Ajanović DŽ, Stevanović M. Metodika vannastavnih aktivnosti učenika. Zenica. 2004.
6. Gaćina M. Šahovsko obrazovanje. Sarajevo: IP Svjetlost. OOUR Zavod za udžbenike: 9. 1975.
7. Krogijus N.V. O psihologiji šahovskog stvaralaštva. Niš: 6. 1973.

OBITELJ I SOCIJALNI KONTEKST DJETINJSTVA

FAMILY AND SOCIAL CONTEXT OF CHILDHOOD

Nada MLADINA, Devleta HADŽIĆ, Elvira KONJIĆ

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Svako dijete se rađa u nekoj obitelji – bilo da se radi o velikoj obitelji koja generacijama živi zajedno, nuklearnoj obitelji roditelja i djeteta, ili obitelji jednog roditelja. Obitelj živi u okruženju susjedstva, kao dio šireg društvenog i kulturnog konteksta, koji su nužno specifični za svako dijete i obitelj. Novorođenče, u svakom slučaju donosi velike promjene u obitelji i u društvenom okruženju, bez obzira gdje je rođeno. Bilo da se radi o periferiji, centru grada, selu, to predstavlja samo specifične fragmente socijalnog života bebe i njegove obitelji, sa svim specifičnostima koje pojedini dio društvene zajednice ima. U svakoj od ovih sredina dječiji razvoj ide putem na koji ima utjecaj kultura, društvena klasa, geografske karakteristike i etnička pripadnost i karakteristike. Svaki od ovih elemenata socijalnog konteksta će potpuno oblikovati dječije živote, često i prije rođenja. Ako gledamo na put kojim se obitelj, zajednica i kulturni utjecaj razvijaju tokom djetinjstva, zapazit ćemo da se utjecaji kreću u dva pravca: socijalni kontekst utiče i prima utjecaje od djeteta. Recipročni utjecaj je najuočljiviji kad se socijalni kontekst promatra na nivou koji je usko vezan na odnos beba- obitelj. Obitelj, kao sistem je organizirana, interaktivna, međuzavisna grupa, sa potpunim funkcioniranjem. Svaki član obitelji utiče, ali i prima utjecaje od drugih. Čak i najmanja, tradicionalna obitelj doživljava promjene (muškarac, žena, dijete), u smislu promjene uloga (žena, majka, muž, otac). Slijedeće dijete ili djeca dodaju nove uloge (braća i sestre), ali to podrazumjeva i veću kompleksnost u sistemu obitelji. Odnos između muža i žene utječe na razvoj djeteta, ali i njihov odnos je sam po sebi promjenjen rođenjem djeteta.

Ključne riječi: obitelj, socijalni kontekst

ABSTRACT

Every infant is born into some kind of family-whether an extended family of several generations living together, a nuclear family of parents and children, or single-parent family. Every family lives in a neighborhood, and is a part of larger social and cultural context. This context is for sure specific for each child and family. A newborn will be brought up differently into another society, no matter where it is. The suburb, inner city, a village do not matter, each of them represents a part of social life of baby and her family, with specific characteristics each part of community. In each of these settings children enter a way of life influenced by culture, class, geography, and ethnicity. All these elements of social context will forcefully shape children's lives, often even before birth. As we look at the ways in which family, community, and culture influence development during infancy, we will see that this influence moves into two directions. The social context both influences and is most obvious when we consider the social context at the level closest to baby-the family. The family as a system is an organized, interacting, interdependent group,

functioning as a whole. Each member of the family influences and is influenced by the others. Even the smallest traditional family includes a variety of people (man, women, child) and variety of roles (wife, mother, husband, father). Additional children add one more role (sibling) but considerably more complexity to the family system. The relationship between husband and wife affects the developing child and is itself affected by the birth of the child.

Key words: family, social context

UVOD

Socijalni kontekst djetinjstva

Ljudski razvoj je dinamični proces u kome rastemo, sazrijevamo i mijenjamo se. Malo dijete razlikuje se potpuno od osmogodišnjeg djeteta ili adolescenta, zato što će rasti sve više i više, i time ima veći potencijalni prostor za sticanje znanja. Tokom različitih razvojnih perioda mijenjamo se mentalno, emocionalno i u ponašanju. Malo dijete ima manju sposobnost abstraktnog mišljenja, kontrole emocija ili ostvarivanja socijalne uloge. U svakom slučaju mi se razlikujemo i međusobno jedni od drugih i pojedinačno u svakom periodu života. Veoma snažna komponenta razvoja je socijalni kontekst, koji podrazumjeva ukupno okruženje i ambijent u kome dijete živi. Socijalni kontekst uključuje socijalnu kategoriju, susjedstvo, školu, historijsko vrijeme u kome živimo i mnogo toga više. Naš razvoj je uokviren socijalnim kontekstom u kome živimo. Međutim, socijalni kontekst koji okružuje svako dijete širi se daleko izvan obitelji. Svaka obitelj živi u susjedstvu, ali i kao dio šire kulture. Dijete rođeno u Bosni i Hercegovini razlikuje se od djeteta rođenog u drugoj društvenoj zajednici, bez obzira gdje je to. Dijete polazi na razvojni put na kome će doživjeti utjecaje kulture, geografske utjecaje te utjecaje etničkih pripadanja. Svi ovi elementi socijalnog konteksta će formirati okvir dječijih života, često i prije njihovog rođenja. Prenatalna zaštita srednje klase ili bogate klase žena u gradu ili na selu značajno se razlikuje od zaštite tinejdžerke u centru bilo kog velikog grada, što će na različite načine utjecati na zdravlje bebe ili čak na šanse za njeno preživljavanje.

Obitelj kao sistem

Uz svu svoju ovisnost dijete ima i enormnu količinu energije i snažno utiče na obitelj. Njegovim rođenjem mijenjaju se svi odnosi u obitelji, je je obitelj sistem organizirana interaktivna međuzavisna grupa, koja funkcioniše kao cjelina. Svaki član obitelji utiče na druge članove, ali i prima utjecaje od drugih. Čak i najmanja, tradicionalna obitelj, uključuje različite ljude (muža, ženu, dijete) i različite uloge (žena, majka, muž, otac). Dodatna djeca dodaju i nove uloge (brat sestra) ali i novu kompleksnost obitelji kao sistema. Odnosi supružnika utječu značajno na razvoj djeteta, a bračni život je promjenjen rođenjem djeteta. Kada je rođena prva beba mijenjaju se mnoge stvari u njihovom životu. Mjenja se način korištenja vremena, susreti sa prijateljima, stvari koje su im se do tada činile veoma važnim, i konačno i odnos jednog prema drugom. Par se susreće sa najmanje četiri problema koja

prate roditeljstvo. Prvi uključuje *fizičke zahtjeve* njege djeteta koje treba nahraniti i presvući najmanje svaka tri do četiri sata. Mladi roditelji imaju osjećaj stresa i umora, nedostatka sna. Majke su posebno nepovjerljive te osjećaju veću nesigurnost pri prihvatanju mjera primarne njege djeteta i preuzimanju istovremeno uloge žene, domaćice, njegovateljice, pri tome često i zaposlene žene. Nije jednostavno odgovoriti svim tim ulogama istovremeno. *Odnos i veza žene i muža* stvara potencijalno nove probleme. Novi roditelji se često žale da nemaju vremena jedno za drugo kao par te da nemaju vremena ili pak interesa za seksualne odnose. Očevi često imaju osjećaj da njihove žene poklanjaju više pažnje djetetu nego što je to zapravo potrebno. Međutim, za njihove pupruge ustajanje više puta tokom noći jednostavno stvara obrazac potrebe za odmorom i snom, koja je jača od bilo koje potrebe za seksualnim kontaktom. Treća grupa problema je *emocionalna cijena* koja od osjećaja odgovornosti preuzimanja i ostvarivanja uloge roditelja prelazi u vidu stresa u životnu preokupaciju. Četvrta grupa problema obuhvata *osjećaj gubitka slobode i mogućnosti*. Roditelji se žesto žale na restrukturaciju svog socijalnog života. Sloboda putovanja je ograničena, te bilo koja aktivnost pa i u najmanjem obimu je često nemoguća. Većina roditelja shvata da je život sa djetetom daleko više komplikovan nego što su zamišljali. Neki roditelji odustaju i jednostavno se zatvaraju u kuću.

Bračni odnosi i dijete

Neke provedene longitudinalne studije pokazale su da ukupno zadovoljstvo brakom opada već od trećeg mjeseca trudnoće do devetog mjeseca i poroda. Postoji razlika među parovima u ovom procesu tranzicije u ulogu roditelja. Dolazak bebe značajno manje aficira bračne odnose i zadovoljstvo brakom ukoliko su roditelji realni u očekivanjima u vezi sa bebom. Parovi nerijetko romantiziraju roditeljstvo, zamišljajući blistavu obiteljsku zajednicu umjesto realne kombinacije uživanja i stresa što zapravo roditeljstvo donosi u njihov život. Mladi roditelji su subjekt prevelikog broja savjeta od već iskusnih roditelja, prijatelja, susjeda, njihovih roditelja. Kad se ti savjeti razlikuju od njihovog vlastitog pogleda to dodatno doprinosi novom stresu i kvaliteti međusobnih odnosa bračnog para. Značajan faktor je i dob roditelja i godine bračnog staža, jer novi veoma mladi roditelji sa kraćim bračnim stažom imaju znatno više teškoća u usklađivanju bračnih odnosa u novoj situaciji. Kako beba utječe na bračne odnose ovisit će i o samoj bebi. Djeca sa težim temperamentom, koja su nemirna, ili pak imaju često zdravstvene probleme generiraju više stresa svojim roditeljima i taj stres može oštetiti bračne odnose. Međutim, ne smije se zaključivati da dijete donosi u život roditelja samo stres, nego da isto tako donosi zadovoljstvo i radost. Beba zahtjeva veći rad, ali isto tako i donosi zabavu. Osjećaj ljubavi, uživanja, sreće koje donosi roditeljstvo može biti dubok izvor emocionalnog bogatstva. Ovo zadovoljstvo veoma snažno vezano za prvo dijete pomaže pri uspostavljanju ravnoteže u savladavanju stresa kod mnogih roditelja. Iskustvo roditeljstva donosi više zrelosti

i izgradnje ličnosti mlade osobe. Roditelji često izjavljaju da se osjećaju više odraslim, manje egocentričnim, manje sebičnim i više usmjerenim na budućnost.

Bračni par i djeteta sa posebnim potrebama

Briga za svako djeteta je na određeni način stresna jer roditelji to doživljavaju kao povećani umor, gubitak slobode i/ili promjenu njihovog međusobnog odnosa. Obično, uživanje u ljubavi i nježnosti prema njihovoj bebi i praćenju njenog razvoja predstavlja dovoljan balans tom stresu. Međutim, obzirom da djeteta sa razvojnim poteškoćama na poseban način ranjava očekivanja roditelja dovodi do stvaranja otpora, tako da briga o ovom djetetu često predstavlja veoma stresnu situaciju unutar cijele obitelji. Mnogim roditeljima je na prvom mjestu osjećaj krivice i stida jer su „uzrokovali“ poremećaj kod njihovog potomka. To je najčešće razlog da mnogi očevi bivaju manje uključeni u njegu i brigu djeteta sa određenim nesposobnostima nego što je to slučaj sa djetetom koje ima uredan razvoj. Nerijetko može biti narušen i odnos majka –dijete. Neke studije ukazuju da se djeca sa razvojnim teškoćama manje smiju, manje vokaliziraju, ali da i njihove majke takođe manje stimuliraju svoju bebu smijehom, govorom i sl. Sem stresa koje unosi rođenje i njega djeteta sa razvojnim problemima odnos između supružnika se nerijetko značajno remeti. Nastaju poteškoće i problemi u braku koji mogu progredirati i do razvoda, ali isto tako može nastati potpuno drugačija situacija. Naime, u nekim slučajevima rođenje djeteta sa razvojnim problemima može još više zbližiti supružnike. U krajnjem slučaju efekti djeteta sa razvojnim problemima na obitelj ovise od stupnja i vrste onesposobljenosti i od pozicije i uloge obitelji u socijalnom kontekstu.

Podrška zajednice

Socijalna mreža funkcioniše u tri opća pravca podrške roditeljima: emocionalna podrška, asistencija raznim instrumentarijima u vidu informacija, savjeta pomoći u savladavanju rutinskih zadataka do pomoći za uspješno ispunjenje očekivanja socijalnog okruženja. Ni u kom slučaju svaki dio socijalne mreže ne znači podršku. Naprotiv, neki djelovi mogu je i uzdrmati i poljuljati samopouzdanje majke ili oba roditelja. Situacija sa ženama koje imaju izgrađenu profesionalnu karijeru i imaju i planu ili su primorane da se vrate na posao nakon šest i manje mjeseci bivaju kritizirane od majke koje su više tradicionalne i nemaju te obaveze. Zbog toga mogu osjećati nelagodu i biti nezadovoljne svojom ulogom roditelja. No ako se i njihove prijateljice nalaze u istoj poziciji i imaju isti plan onda je situacija sa samopouzdanjem i vjerom u ispravnost stavova roditelja znatno bolja. Majke koje viđaju svoje prijatelje češće i dobijaju podršku od njih su najčešće puno efikasniji roditelj. Zapravo, majke primaju visok nivo emocionalne podrške, materijalne pomoći što ukupnom zbiru smanjuje na minimum simptome depresije. Majke koje viđaju najmanje jednom sedmično ili češće prijatelje više su i verbalno i emocionalno usmjerene prema bebi. To rezultira kvalitetnijim materinstvom koje jača i majčinu i dječiju kompetenciju i ukupno roditeljstvo.

Zivotna sredina stvara splet fizickih i socijalnih utjecaja , koji na ljudsku populaciju djeluju konkretnim bioloskim rezultatima.

Literatura

1. Steinberg L, Belsky J, Meyer B. Infancy, childhood, and adolescence: development in context. Mc Graw-Hill, Inc. 1991.
2. Havelka M. Zdravstvena psihologija. Jastrebarsko: Naklada slap, 1998.
3. Katz L, Mc Cleelen. Poticanje razvoja dječije socijalne kompetencije. Zagreb: Educa,1999.
4. Svel I, Grguric J. Socijalna pedijatrija. Zagreb: Skolska knjiga, 1986.

OBRAZOVANJE U FUNKCIJI UNAPREĐENJA KVALITETA ŽIVOTA STANOVNIŠTVA VLAŠKE REGIJE HOMOLJE

EDUCATION IN ORDER TO IMPROVE THE QUALITY OF LIFE VLASKA REGIONS HOMOLJE

Živorad MILENOVIĆ

Učiteljski fakultet, Leposavić, Srbija

APSTRAKT

U radu su izneseni rezultati teorijsko-empirijskog istraživanja uloge obrazovanja u društveno-građanskom životu stanovništva vlaške regije Homolje. Vlasi su marginalna etnička zajednica građana nastanjenih na području jugoistočne i centralne Srbije. U Republici Srbiji postoje tri grupacije Vlaha. Prvu čine Vlasi nastanjeni sa područja opština Negotin, Brza palanka i Kladovo. Oni su teritorijalno naslonjeni na Rumuniju i govore mešavinom vlaško-rumunskog jezika. Drugu čine Vlasi sa područja Zaječara, Bora i Knjaževca, koji se teritorijalno oslanjaju na Bugarsku i govore mešavinom vlaško-bugarskog jezika. Treća grupa Vlaha nastanjena je na području opština Majdanpek, Žagubica, Despotovac i drugih. Oni govore mešavinom vlaško-srpskog jezika. Najviše ih ima na području regije Homolje. Da bi se uopšte moglo proučavati obrazovanje stanovništva vlaške regije Homolje, neophodno je da se objasne problemi koji su doveli Vlahe u poziciji u kojoj jesu, odnosno na rubu ekonomskog i društvenog prosperiteta. Obrazovni nivo stanovništva je nezadovoljavajući. A ne mali broj Vlaha je nepismeno. Oni sami, opterećeni svojim jezikom koji i imaju i nemaju, tradicijom, svojim poreklom, običajima i verovanjem u crnu magiju, obrazovanju uglavnom ne pridaju poseban značaj ili to čine nedovoljno. Da bi se utvrdilo može li obrazovanje doprineti boljem društveno-građanskom životu stanovništva vlaške regije Homolje, sprovedeno je istraživanje na uzorku od 168 Vlaha u selima: Debeli Lug, Leskovo, Jasikovo i Vlaole, koje je prikazano u ovom radu. Podaci prikupljeni Skalerom - SSVRH-DODGŽ obrađeni su faktorskom i Crosstabs analizom, t-testom i analizom varijanse. Faktorskom analizom izdvojena su tri faktora koji najviše ukazuju da bi obrazovanje najviše moglo pomoći stanovništvu vlaške regije Homolje u ekonomskom, socijalnom i društveno-kulturnom pogledu. Utvrđena je i statistički značajna razlika u stavovima i mišljenjima Vlaha, o doprinosu obrazovanja u njihovom društveno-građanskom životu u zavisnosti od starosti, pola i školske spreme. Rezultati istraživanja prikazani su u formi zaključka. Ukazano je na moguće pravce budućih istraživanja. A date su i pedagoške implikacije.

Ključne reči: obrazovanje, vlaška regija Homolje, Vlasi, društveno-građanski život,

ABSTRACT

This paper presents the results of theoretical and empirical research on the role of education in social and civic life of the Vlach population of the region Homolje. Hairs are a marginal

ethnic group of citizens who lived in southeastern and central Serbia. In Serbia there are three groups of Vlachs. The first are Vlachs residents from the municipalities of Negotin, Brza Express Palanka and Kladovo. They are territorial and leaning on Romania speak a mixture of Vlach-Romanian language. The second comprises the areas of Vlach Zajecar, Bor and Knjazevac, which rely on Bulgarian territory and speak a mixture of Vlach-Bulgarian. The third group of Vlachs settled in the area of the municipality Majdanpek Zagubica, Despotovac and others. They speak a mixture of Vlach-Serbian. Most of them are in the region Homolje. In order to study the general education population could Vlach region Homolje, it is necessary to explain the problems that led Vlachs in a position where they are, or at the edge of economic and social prosperity. The educational level of the population is unsatisfactory. And no small number of Vlachs are illiterate. They themselves, burdened with their language and who have not, tradition, their origins, customs and belief in black magic, education generally do not pay special importance or to make enough. To determine whether the education will contribute to better social and civic life of the Vlach population of the region Homolje, research on a sample of 168 villages in Blaise: Thick Lug Leskovo, Jasikovo and Vlaole, which is shown in this paper. Data collected Scaler - SSVRH-DODGŽ were processed by factor analysis and Crosstabs, t-test and ANOVA. Factor analysis extracted three factors that most indicate that education could help the most Vlach population Homolje region in economic, social and socio-cultural way. There was a statistically significant difference in the attitudes and opinions of the Vlachs, the contribution of education in their social and civic life, depending on age, sex and educational attainment. The research results are presented in the form of a conclusion. It points out possible directions for future research. And given the pedagogical implications.

Key words: education, region Homolje Vlach, Vlach, social and civic life,

UVOD

Reforma školstva je društveni i pedagoški proces. Ona sa jedne strane temeljno menja politiku i poziciju obrazovanja, položaj učenika i nastavnika u obrazovanju i organizaciju sistema obrazovanja i njegovih sadržaja. Sa druge, reforma obrazovanja zahteva novu organizaciju škole, primenu savremenih i proverenih metoda, primenu nove nastavne tehnologije, uvođenje fakultativnih predmeta, vođenje talentovanih, ali i davanje većeg značaja učenicima koji imaju prepreke u razvoju i učenju. Škola, dakle, kroz svoje aktivnosti pažnju usmerava na nedostatke i slabosti u radu, posebno kada su u pitanju učenici sa problemima u razvoju i preprekama u učenju i učešću. Tradicionalnu školu karakteriše segregacijska obrazovna praksa. U prošlosti je zato i dolazilo do podvajanja i paralisanja inkluzivnog obrazovanja. Novi sistem školstva uvažava posebne obrazovne potrebe učenika. Društvo postavlja školi zadatak sprovođenja inkluzivnog obrazovanja, kako bi se obezbedila sistematska znanja usvojena aktivnim učenjem svakog učenika u odnosu na njegove sposobnosti. Za razliku od tradicionalne, inkluzivna nastava podrazumeva vaspitanje i obrazovanje dece sa posebnim obrazovnim potrebama. Deca sa posebnim obrazovnim potrebama su deca sa razvojnim teškoćama i problemima u učenju i učešću, iznadprosečna deca, povratnici, doseljenici, pripadnici nacionalnih manjina, segregiranih grupa, ona koja govore

različitim jezicima i sva ostala deca u odeljenju, grupi, tandemu, školi, prema njihovim individualnim potencijalima, interesovanjima i očekivanim ishodima do ličnog maksimuma. Uočljivo je da se u inkluzivnoj nastavi značajna pažnja posvećuje obrazovanju pripadnika manjinskih etničkih zajednica i segregiranih grupa. U Republici Srbiji postoje brojne etničke zajednice. Sve njih uglavnom karakteriše tradicionalna povezanost koja im je pomogla da se dugu niz godina održe na okupu. U novim uslovima društvenog života i rada, tradicionalnost pretila da pripadnike segregiranih grupa odvuče na dno lestvice društvenog života i rada. Jedna od najkarakterističnijih segregiranih grupa je vlaška etnička zajednica. Posebno Vlasi koji žive na području vlaške regije Homolje. Ovu etničku grupaciju, osim tradicionalnih običaja, karakterišu nadržilećenje i verovanje u crnu magiju i zagrobni život. To je oduvek bio sastavni deo života i rada Vlaha i jedna od ključnih karakteristika njihove istorije i kulture. Vlasi regije Homolje, uglavnom se bave poljoprivredom i stočarstvom. Mali je broj Vlaha koji je zaposlen u privredni i sektor službi. Prirodni resursi Vlaha ne pružaju im mogućnosti ni za ozbiljniju profitabilnu poljoprivredu. Nedovoljno su uključeni i u obrazovanje. Obrazovanje velikog broja Vlaha završava se sa osnovnom školom. Znatno je manje onih koji završavaju srednje škole, dok je broj visokoobrazovanih Vlaha zanemarljiv. Zato su današnji Vlasi jedna od najugroženijih etničkih grupacija u Republici Srbiji. Poreklo Vlaha je problem koji je zaokupljao i zaokuplja geografte, istoričare, etnologue, antropologe, toponimiste, sociologe, a u širem smislu i psihologe, filozofte, pedagoge, andragoge, defektologe i druge. Podaci o njihovom poreklu i vremenu doseljavanja na današnje prostore istočne Srbije su brojni. Izvori su različiti, pa i suprotstavljeni. Mnogi smatraju da su Vlasi na ovim prostorima došli kao nomadi pre Starih Slovena. O tome i ima i nema preciznih podataka, ali ovu činjenicu ne treba potpuno odbaciti kao netačnu. Osim u istočnoj Srbiji, Vlaha je bilo i u drugim krajevima. Tako na primer, podacima iz turskih popisa Niškog kadiluka iz 1498. godine, ukazuju da je u tadašnjim selima bilo većinom vlaško stanovništvo¹. Ove podatke ne treba dovoditi u vezu sa činjenicom da su Turci svo pokoreno stanovništvo nazivali Vlasima. Osim teorije koju zastupaju brojni autor, između ostalih i Slavoljub Gacović, da su Vlasi rumunskog porekla², postoje i pretpostavke da su Vlasi nastali od jednog plemena Kelta i mnoge druge teorije. Prema jednoj od njih, poreklo Vlaha treba tražiti u Tračanskim plemenima koji su bili srodni Dačanima, i koji su se mešali sa rimskim kolonizatorima, prihvatajući njihov jezik i kulturu. Vlasi su imali značajnu ulogu i u nastanku i razvoju Drugog Bugarskog Carstva, poznatog kao Carstvo Vlaha i Bugara, osnovanog 1185. godine. U to vreme, sve do XIII veka, Vlasi su nastanjivali oblasti severno od Dunava, uključujući i Transilvaniju. Iz Transilvanije migrirali su u Valahiju (Zemlju Vlaha odnosno Vlašku) i Moldaviju, koje su postale nezavisne kneževine u XIII i XIV veku, a kasnije u XIX veku formirale današnju Rumuniju. Drugi Vlasi su migrirali u ostale krajeve Balkana. Oni koji su se odselili u današnju Makedoniju nazivali su se Makedo-Vlasi ili Cincari. U to vreme, Vlasi su osnovali nezavisnu državu Veliku Valahiju (odnosno Veliku Vlašku), koja je obuhvatala centralne i južne delove planinskog lanca Pind u današnjoj Grčkoj i delove

Makedonije. Nakon uspostavljanja Istočnog Rimskog Carstva u Konstantinopolju 1204. godine, Velika Vlaška je potpala pod grčki despotat Epir. Kasnije su je Srbi pripojili svojoj državi, a 1393. pala je pod tursku vladavinu. Druga vlaška oblast, poznata kao Mala Valahija, odnosno Mala Vlaška, prostirala se u Aetoliji i Akarnaniji. Vlasi poznati kao Morlaci ili Mavrovlasii, odnosno Crni Vlasi, naseljavali su oblasti u Crnoj Gori, Hercegovini, severnoj Albaniji, kao i južne oblasti Dalmacije, gde su osnovali grad Ragusu, današnji Dubrovnik. U današnjoj Srbiji, vlaško stanovništvo uglavnom naseljava istočnu Srbiju. Prema podacima Republičkog zavoda za statistiku Srbije iz 2008. godine, na području Opštine Majdanpek od ukupnog broja stanovnika – 13.203 na području grada, 405 su Vlasi. Daleko je veći broj Vlaha u seoskim naseljima. Od ukupnog broja stanovnika (10.500) seoskog područja Opštine Majdanpek, Vlahi je 2412. Prema podacima iz istog izvora, na području grada Majdanpeka je 11.649 Srba, a na području seoskih naselja 7.690 Srba. Po selima, podaci su sledeći: (Boljetin – 672 (70), Vlaole – 767 (521), Golubinje – 1079 (2), Debeli Lug – 458 (131), Donji Milanovac – 3.132 (19), Jasikovo – 717 (349), Klokočevac – 711 (45), Leskovo – 431 (178), Miroč – 406 (0), Mosna – 787 (15), Rudna Glava – 2309 (636), Topolnica – 1064 (153) i Crnajka – 1099 (312) (Podaci u zagradi predstavljaju broj Vlaha, a ispred zagrade ukupan broj stanovnika). Osim u Majdanpeku, Vlahi ima i na području Bora – 10.064, na području Kladova – 568, Negotina – 3.000, Zaječara – 7.155, Boljevca – 4.162 i u drugim mestima Srbije. U istočnoj Srbiji postoje tri nezvanične grupacije Vlaha. Prvi su Vlasi koji se oslanjaju na Rumuniju i govore mešavinom vlaško-rumunskog jezika (područje od Negotina do Kladova). Pretežno su orijentisani na pečalbarstvo. Veći broj njih živi i radi u zemljama Zapada, uglavnom u Austriji i Švajcarskoj. Drugi se oslanjaju na Bugarsku i govore mešavinom vlaško-bugarskog jezika (područje od Negotina do Zaječara i Boljevca i delom prema Knjaževcu). Ovi Vlasi u okolini predstavljaju posebnu vlašku grupaciju – Torlaci. Treću grupu Vlaha u Srbiji čine Vlasi koji se oslanjaju na centralnu Srbiju (područje od Resave i Despotovca do Braničeva, područje Homolja oko Kučevskih planina, (od Kučeva (od sela Neresnice) dolinom reke Pek), na području Opštine Majdanpek do Bora i Žagubice). Ovi Vlasi govore mešavinom vlaško-srpskog jezika.

Kao što se vidi, prvi problem koji se pri proučavanju Vlaha nameće jeste njihov jezik, koji zvanično i imaju i nemaju. Isto tako, postoji i Vlaško pismo, koje do danas nije objavljeno, jer to nisu dozvolile vlasti kako Rumije i Bugarske, tako ni vlasti u Republici Srbiji. Izuzetak je Vlaški rečnik. On je objavljen, ali ne u Bugarskoj, Srbiji ni u Rumuniji, već u izdanju Pečatnice Naumovski u Skoplju, 2006. godine. Autor rečnika je Dimčev Dimo. Rečnik nosi naziv Vlaško-makedonski rečnik. Ovom rečniku prethodili su rečnici Olni Dalametra koji je izdat 1906. godine u Bukureštu i Mila Tomića Romansko-makedonski i makedonsko-romanski rečnik izdat 1986. godine. Prethodilo mu je i to što je Vlaški jezik u dva navrata stavljen u odnosu sa Romanskim jezikom o čemu je pisao Štefan Mihajleanu 1901. godine u Bukureštu. Uočljivo je da se nigde ne pominje Vlaški rečnik. Prema autoru Vlaško-makedonskog rečnika Dimčev Dima, Vlaški jezik, pravilno bi trebao da se zove rečnikom Aromansko-

makedonskog jezik. Opravdanje za ovakvo shvatanje nalazi u značenju pojma narod, koji po njemu potiče od reči avtohtono (tesakisko, elirsko, makedonsko, tračko i ilirsko) balkansko poreklo sa latiniziranim jezikom kao rezultat duge vladavine Rimljana na ovim prostorima.

METODE

Da bi se uopšte razmatrao problem obrazovanja Vlaha, kao faktora društveno-ekonomskog prosperiteta i unapređenja kvalitete njihovog života i rada, neophodno je da se objasne problemi koji su doveli Vlahe u poziciji u kojoj jesu, odnosno na rubu ekonomskog i društvenog opstanka. Njihov obrazovni nivo je nezadovoljavajući. Oni sami, opterećeni tradicijom, svojim poreklom, običajima i verovanjem, obrazovanju uglavnom nisu poklanjali pažnju ili su to činili nedovoljno³. Zato se i kaže da vlaška regija Homolje, ne favorizuje obrazovanje i ne smatra da ono može doprineti unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada. Na području Homolja gde je istraživanje sprovedeno, postoji samo jedna osnovna škola. Nalazi se u selu Vlaolu, i nosi nazvi OŠ Miladin Bučanović. Obuhvata vaspitanje i obrazovanje dece od prvog do osmog razreda. U sklopu osnovne škole organizovana je i pripremna predškolska grupa za decu uzrasta od 6-7 godina. Dobro je opremljena za prilike u Srbiji i uslove u kojima žive i rade današnji vlasni na području regije Homolje. Osim solidne opremljenosti osnovne škole, svi nastavnici koji rade u osnovnoj školi stambeno su obezbeđeni, jer škola, u svom vlasništvu poseduje značajan broj stanova i kuća u selu Vlaolu i pri izdvojenim odeljenjima u okolnim selima. Nastavno osoblje je sa područja gde se nalazi škola, ali i iz Srbije i kvalifikovano je za nastavnički poziv. Svi nastavnici predmetne i razredne nastave imaju višu ili visoku školsku spremu. Broj učitelja sa V stepenom školske spreme je mali i uglavnom se radi o učiteljima koji su pred završetkom svoje učiteljske karijere. Od 1-4 razreda, ova škola ima izdvojena odeljenja u Jasikovu, Leskovu i drugim selima. Sva deca završavaju osnovnu školu i uglavnom se upisuju u srednje škole, mada ima i dece čije se obrazovanje završava sa osnovnom školom. Mali je međutim broj svršenih srednjoškolaca iz sela vlaške regije Homolje koji se upisuju u škole i fakultete visokog obrazovanja. Koji su najčešći razlozi zbog kojih se stanovništvo vlaške regije Homolje u nedeovoljnoj meri ukućuje u obrazovanje. Ima li razlike u stavovima i mišljenjima Vlaha prema starosnoj i polnoj strukturi, ali i u zavisnosti od njihove školske spreme. Utiču li na to tradicionalni običaji Vlaha i njihovo verovanje u crnu magiju i zagrobni život i zagrobni život. Ima li razlike i u čemu se one ogledaju. Da bi se to utvrdilo, sprovedeno je istraživanje prikazano u ovom radu. Odgovoru su zatraženi od stanovništva vlaške regije Homolje. U širem pristupu, predmet rada je istraživanje obrazovanja stanovništva vlaške regije Homolje, a u užem, istraživanje doprinosa obrazovanja unapređenju kvaliteta života i rada stanovništva vlaške regije Homolje. Polazeći od ovako definisanog predmeta rada, cilj istraživanja je identifikacija stavova i mišljenja odraslih stanovnika vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada. Prema

predmetu i cilju rada, zadaci istraživanja su: (1) identifikovati faktore koji ukazuju na najčešće razloge zbog kojih se stanovništvo vlaške regije Homolje u nedovoljnoj meri obrazuje; (2) utvrditi jačinu povezanosti između polne strukture i subjektivnog shvatanja stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada, uz uklanjanje remetilačkog uticaja tradicionalnih običaja, nadržilečenja i verovanja u crnu magiju; (3) utvrditi jačinu povezanosti između starosne strukture i subjektivnog shvatanja stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada i (4) utvrditi jačinu povezanosti između obrazovnog nivoa i subjektivnog shvatanja stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada. Opšta hipoteza glasi: stanovništvo vlaške regije Homolje svoje obrazovanje uglavnom završava sa osnovnom školom. Nedovoljan broj njih završava srednje obrazovanje, dok je broj Vlaha koji upisuju visoke škole i fakultete neznačajan. Posebne hipoteze su: (1) najčešći faktori zbog kojih se stanovništvo vlaške regije Homolje nedovoljno uključuje u obrazovanje su: a) osporavanje vlašskog jezika i rečnika, b) školovanje na srpskom jeziku koji nije njihov maternji i c) tradicionalni običaji, nadržilečenje i verovanje u crnu magiju i zagrobni život; (2) postoji jaka i negativna delimična povezanost između polne strukture i subjektivnog shvatanja Vlaha o doprinosu obrazovanja u unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada; (3) postoji jaka i negativna delimična povezanost starosne strukture i subjektivnog shvatanja Vlaha o doprinosu obrazovanja u unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada i (4) postoji jaka i negativna delimična povezanost obrazovnog nivoa i subjektivnog shvatanja Vlaha o doprinosu obrazovanja u unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada.

Uzorak ispitanika

Populaciju čini stanovništvo vlaške regije Homolje u mesecima januar-mart 2009. godine kada je istraživanje sprovedeno. U uzorku je 168 stanovnika koji su obuhvaćeni istraživanjem. Struktura uzorka je sledeća: (1) prema starosnoj strukturu – 23,80% do 20 godina, 28% od 21-30 godina, 25% od 31-40 godina, 13,70% od 41-50 godina, 6% od 51-60 godina i 3,50% preko 60 godina; prema polnoj strukturi – 36,30% muškog i 63,70% ženskog pola, i prema obrazovnom nivou – 6,50% bez škole, 7,70% od 1-4 razreda osnovne škole, 60,20% samo sa osnovnom školom, 23,80% sa srednjom školom i 1,80% sa visokom školom ili fakultetom. Uzorak je slučajna i reprezentativan je. Lica iz uzorka su dobrovoljno pristala na istraživanje. Za to nisu dobila novčanu niti drugu nadogradnju.

Mjerni instrumenti

Primenjen je komparativni i transferzalni postupak. Korišćene su sledeće metode: (1) metoda teorijske analize i sinteze (primenjena je u teorijskom pristupu problemu istraživanja i prilikom analize rezultata istraživanja); (2) servej istraživački metod (korišćen je pri ispitivanju stavova i mišljenja stanovništva vlaške regije Homolje o razlozima nedovoljnog uključivanja u obrazovanje, ulozi

tradicionalnih običaja, nadrilečenja i verovanja u crnu magiju u njihovom svakodnevnom životu i doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada); (3) analitičko-deskriptivna metoda (korišćena u teorijskom pristupu problemu istraživanja i pri analizi rezultata istraživanja (analiza) i pri interpretaciji rezultata istraživanja (opisivanje) i (3) komparativna metoda (korišćena je pri interpretaciji, diskusiji i analizi rezultata istraživanja. Istraživačka tehnika je skaliranje. Korišćeni su sledeći instrumenti: (1) Skala stavova stanovništva vlaške regije Homolje o razlozima nedovoljnog uključivanja u obrazovanje (Skaler – SSVRH-RNUO; sastoji se od 10 tvrdnji sa skalom intenziteta: a) potpuno se slažem se, uglavnom se slažem, nisam siguran-a, uglavnom se ne slažem i uopšte se ne slažem); Skaler je Likertovog tipa i petostepeni; (2) Skala stavova stanovništva vlaške regije Homolje o ulozi tradicionalnih običaja, nadrilečenja i verovanja u crnu magiju u njihovom svakodnevnom životu i radu (Skaler - UTONLVCM-SŽSVRH); sastoji se od 10 tvrdnji sa skalom intenziteta: a) potpuno se slažem se, uglavnom se slažem, nisam siguran-a, uglavnom se ne slažem i uopšte sene slažem); Skaler je Likertovog tipa i petostepeni je i (3) Skala stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinos obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada (Skaler - DO-UKŽSVRH); sastaoji se od 15 tvrdnji sa skalom inteziteta: a) potpuno se slažem se, uglavnom se slažem, nisam siguran-a, uglavnom se ne slažem i uopšte se ne slažem). Sva tri instrumenta konstruisana su za ovo istraživanje. Istraživanjem koje je prethodilo istraživanju prikazanom u ovom radu, ispitivane su metrijske karakteristike instrumenta, kada je i izvršena njihova korekcija.

Zavisne varijable su: (1) starosna struktura (pitanje je otvorenog tipa, a na osnovu odgovora lica iz uzorka, izvršena je sledeća klaifikacija: a) do 20 godina, b) 21-30, c) 31-40, d) 41-50, e) 51-60 i f) preko 60 godina); (2) polna struktura (prirodna podela polova na muški i ženski) i (3) obrazovni novi (varijablom su ponuđene sledeće mogućnosti: a) bez škole, b) 1-4 razreda osnovne škole, c) osnovna škola, d) srednja škola i e) visoka škola ili fakultet). Zavisne varijable su: (1) razlozi nedovoljnog uključivanja u obrazovanje (ispitivani su na Skaleru – SSVRH-RNUO); (2) uloga tradicionalnih običaja, nadrilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju u njihovom svakodnevnom životu (ispitivani su na Skaleru – UTONLVCM-SŽSVRH) i (3) doprinos obrazovanja unapređenju kvaliteta života stanovništva vlaške regije Homolje (ispitivani su na Skaleru – DO-UKŽSVRH).

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je sprovedeno u mesecim januar-mart 2009. godine na uzorku stanovništva vlaške regije Homolje u selima Debeli Lug, Leskovo, Jasikovo i Vlaole.

Način obrade podataka

Podaci prikupljeni skalerima, obrađeni su u statističkom programu SPSS, faktorskom analizom i delimičnom korelacijom. Računato je: frekvencija,

procenat, Kronbah alfa koeficijent – α , KMO pokazatelj, koeficijent delimične korelacije (r) i približno izračunata statistička značajnost razlike (p). Rezultati istraživanja prikazani su tabelama.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja prikazani su prema podacima dobijenim faktorskom analizom matrice o najčešćim razlozima zbog kojih se stanovništvo vlaške regije Homolje ne uključuje u dovoljnoj meri u obrazovanje. Prikazani su i prema podacima dobijenim delimičnom korelacijom o upoređivanju varijable o starosnoj i polnoj strukturi i u zavisnosti od obrazovnog nivoa stanovništva vlaške regije Homolje sa varijablom njihovih stavova o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada, uz uklanjanje rmetilačkog uticaja tradicije, nadržice i verovanja Vlaha u crnu magiju i zagrobni život.

Tabela 1. Faktorska matrica o razlozima nedovoljnog uključivanja stanovništva vlaške regije Homolje u obrazovanje

Table 1. Factor matrix of the reasons for the lack of involvement of the Vlach population in the region homolje in education

Tvrdnje	$\alpha =$ 0,862
f7 Kada bi se nastava izvodila na vlaškom jeziku, više bih se obrazovao-la	0,956
f2 Bitnije je da se sačuvaju običaji i kultura Vlaha, nego li da se stanovništvo obrazuje	0,952
f9 Završavam samo osnovnu školu jer je ona jedina po zakonu obavezna	0,902
f4 Vlasi se ne obrazuju jer veruju u crnu magiju i zagrobni život	0,897
f6 Izdavanje vlašskog rečnika, značajno bi doprinelo većem učešću Vlaha u obrazovanje	0,857
f1 Izdavanje udžbenika i drugih publicacija na vlaškom jeziku, motivisalo bi mnoge Vlahe da se više obrazuju	0,845
f3 Vlasi, obrazovali se ili ne, uvek će u društvu biti uvažavani na isti način	0,823
F8 Ako bi se organizovali kursevi i seminari za Vlahe da bi oni nešto naučili, veći broj građana bi se uključio u obrazovanje	0,809
f10 Obrazovanje svakog pojedinca zavisi kako ga na to usmerava porodica	0,806
f5 Obrazovanje nije u saglasnosti sa tradicijom i običajima Vlaha	0,798

Istraživanjem su izdvojena tri faktora, čime je zadovoljeno optimalno rešenje da tri faktorske težine određuju najčešće razloge zbog kojih se stanovništvo vlaške regije Homolje nedovoljno uključuje u obrazovanje. Izdvojeni faktori objašnjavaju 79,25% ukupne varijanse. Prvi faktor je faktor sedam - Kada bi se nastava izvodila na vlaškom jeziku, više bih se obrazovao-la. Ovaj faktor ima vrednost KMO pokazatelja 0,956 i nazvan je – Obrazovanje na vlaškom jeziku. Drugi faktor je faktor dva - Bitnije je da se sačuvaju običaji i kultura Vlaha, nego li da se stanovništvo obrazuje. Vrednost KMO pokazatelja ovog faktora iznosi 0,952 i nazvan je – Važnost običaja Vlaha. Treći faktor je faktor devet - Završavam samo

osnovnu školu jer je ona jedina po zakonu obavezna. Vrednost KMO pokazatelja ovog faktora iznosi 0,902 i nazvan je – Obaveznost osnovnog obrazovanja. Izdvojeni faktori ukazuju da se obrazovanje stanovništva vlaške regije Homolje uglavnom završava sa osnovnom školom. Na to ukazuje faktor Obaveznost osnovnog školovanja. Ovaj faktor povezan je se prva dva faktora koji ukazuju da su Vlasi nedovoljno uključeni u obrazovanje zato što se nastava ne izvodi na vlaškom jeziku, već na srpskom koji nije njihov maternji jezik. Ali i zato što smatraju da je važnije da očuvaju svoju tradiciju i običaje, nego li da se obrazuju. Uočljivo je da vlaška regija Homolje ne favorizuje obrazovanje kao značajnu društvenu kategoriju. Upravo zato Vlasi svoje školovanje uglavnom završavaju sa osnovnom školom, koja je po zakonu jedina obavezna. Rezultati ovog istraživanja potvrdili su neka ranija proučavanja i istraživanja iz ove oblasti. Posebno istraživanja nekih područja sadržaja obrazovanja odraslih i doživotnog obrazovanja i učenja⁴. Kao najčešće razloge opštih stavova i mišljenja o obrazovanju, stanovnici sela vlaške regije Homolje navode da je obrazovanje opšta potreba društva, da danas nije dovoljno samo znati čitati i pisati i imati samo osnovno obrazovanje, da obrazovanje doprinosi boljem razumevanju društvenih odnosa, da je danas bez obrazovanja svaki građanin onemogućen da samostalno i normalno komunicira sa društvenom sredinom, da je obrazovanje osnovni preduslov za uključivanje građana u sve životne i radne tokove u društvenoj zajednici i da je doživotno obrazovanje civilizacijska potreba savremenog društva.

Tabela 2. Starost i doprinos obrazovanja unapređenju kvaliteta života Vlaha

Table 2. Age and education contribute to improving life quality of Vlah's

Kontrola promenljivih			starost	doprinos obrazovanja	tradicija Vlaha
none-a	Ukupno: starost	Značaj	1,000	-,606	,300
		korelacije	.	,000	,000
	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj	0	467	428
		korelacije	-,606	1,000	-,264
	Ukupno: tradicija Vlaha	Značaj	,000	.	,000
		korelacije	467	0	429
tradicija Vlaha	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj	,300	-,264	1,000
		korelacije	,000	,000	.
	Ukupno: starost	Značaj	428	429	0
		korelacije	1,000	-,456	,000
	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj	0	430	.
		korelacije	-,456	1,000	.
			430	0	

Podaci o upoređivanju starosne strukture i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada, uz uklanjanje remetilačkog uticaja tradicije, nadržilećenja i verovanja Vlaha u

crnu magiju, prikazani su u Tabeli 2. Utvrđeno je da nisu narušene pretpostavke normalnosti, linearnosti i homogenosti varijanse. Nakon uklanjanja uticaja tradicije, nadržilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju, utvrđena je veoma jaka negativna delimična korelacija između starosne strukture i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada ($r=-0,45$, $n=168$, $p<0,001$). Poređenje sa izračunatom korelacijom nultog reda ($r=-0,60$) pokazuje da uklanjanje uticaja tradicije, nadržilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju veoma značajno utiče na povezanost između starosne strukture i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja u unapređenju kvaliteta njihovog života i rada. Prikazani rezultati istraživanja se sa jedne strane uglavnom poklapaju sa proučavanjem Markovića o međuzavisnosti civilizacijskih promena i obrazovanja⁵. A sa druge, tradicionalnost Vlaha pri kojoj i dalje ostaju, u suprotnosti je sa savremenim civilizacijskim tokovima. To se prvenstveno odnosi na mlađe stanovnike od čijeg obrazovnog nivoa u najvećoj meri zavisi njihov društveni prosperitet u društvu znanja⁶. U savremenim uslovima ekonomskog razvoja, znanje postaje ključni faktor. Znanje je potrebno svima, naročito onima koji ga najmanje imaju. Posebno je značajno za mlađe ljude koji kao nekvalifikovani neće biti konkurentni na tržištu rada. Samim tim će i kvalitet njihovog života i rada biti slabiji. Da je tako, potvrdilo se rezultati dobijeni delimičnom korelacijom, kojom je utvrđeno da je tradicija, nadržilečenje i verovanje Vlaha u crnu magiju značajan remetilački faktor njihovog obrazovanja.

Tabela 3. Pol i doprinos obrazovanja unapređenju kvaliteta života Vlaha
Table 3. Gender and education contribute to improving life quality of Vlah's

Kontrola promenljivih			pol	doprinos obrazovanja	tradicija Vlaha
none-a	Ukupno: pol	Značaj	1,000	-,651	,297
		korelacije	.	,000	,000
	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj	-,651	1.000	-,307
		korelacije	,000	.	,000
	Ukupno: tradicija Vlaha	Značaj	431	0	432
		korelacije	,297	-,307	1.000
tradicija Vlaha	Ukupno: pol	Značaj	,000	,000	.
		korelacije	512	432	0
	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj	1.000	-,397	.
		korelacije	.	,000	398
	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj	-,397	1.000	.
		korelacije	,000	.	0
			398	0	

U Tabeli 3 prikazani su podaci o upoređivanju polne sturkture i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada, uz uklanjanje remetilačkog uticaja tradicije, nadržilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju i zagrobni život. Preliminarnim analizama je dokazano da pretpostavke normalnosti, linearnosti i homogenosti varijanse nisu narušene. Nakon uklanjanja uticaja tradicije, nadržilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju i zagrobni život, utvrđena je veoma jaka negativna delimična korelacija između polne strukture i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada i rada ($r=-0,39$, $n=168$, $p<0,001$). Poređenje sa izračunatom korelacijom nultog reda ($r=-0,65$) pokazuje da uklanjanje uticaja tradicije, nadržilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju veoma značajno utiče na povezanost između polne strukture i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja u unapređenju kvaliteta njihovog života i rada. Kao najčešći doprinos obrazovanja u praktičnom životu stanovnika sela vlaške regije Homolje, lica iz uzorka ovog istraživanja delimično vide u bržem napretku i razvoju vlaških sela i osavremenjivanju građana posebno žena, što je potvrdilo shvatanja mnogih autora koji su se bavili sličnim proučavanjima^{7,8}. Stanovnici sela vlaške regije Homolje istovremeno smatraju da obrazovanje ne može da umanja uticaj verovanja u crnu magiju i zagrobni život i nadržilečenja kao i tradicionalnih običaja kod Vlaha i u smanjenju kriminaliteta (prvenstveno sitnog kriminaliteta) koji je kod Vlaha veoma rasprostranjen, što je u suprotnosti sa nekim ranijim istraživanjima o uticaju obrazovanja na smanjenju stope kriminaliteta⁹. To kod Vlaha nije slučaj, zato što oni sa jedne strane imaju rezervisan stav o obrazovanju iz brojnih razloga pobrojanih u ovom istraživanju, a sa druge, uticaj tradicionalnih običaja¹⁰ i crne magije kod Vlaha, još uvek je značajno uticajan među stanovništvom. To je posebno slučaj kod žena, koje su znatnije nego li muškarci opsednute crnom magijom. Efikasnije obrazovanje stanovništva, pre svega žena vlaške regije Homolje, značajno bi doprinelo poboljšanju kvateta njihovog života i rada.

Tabela 4. Obrazovni nivo i doprinos obrazovanja unapređenju kvaliteta života Vlaha

Table 4. Educational level and education contribute to improving life quality of Vlah's

Kontrola promenljivih		obrazovni nivo	doprinos obrazovanja	tradicija Vlaha		
	Ukupno: obrazovni nivo	Značaj korelacije	1,000 . 0	-,559 ,000 422	,299 ,000 420	
	none-a	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj korelacije	-,559 ,000 422	1,000 . 0	-,226 ,000 425
			Ukupno: tradicija Vlaha	Značaj korelacije	,299 ,000 420	-,226 ,000 425

tradicija Vlaha	Ukupno: obrazovni nivo	Značaj korelacije	1,000 . 0	-,444 ,000 421
	Ukupno: doprinos obrazovanja	Značaj korelacije	-,444 ,000 421	1,000 . 0

U Tabeli 4 prikazani su podaci o upoređivanju obrazovnog nivoa i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada, uz uklanjanje remetilačkog uticaja tradicije, nadrilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju. Podaci pokazuju da pretpostavke normalnosti, linearnosti i homogenosti varijanse nisu narušene. Nakon uklanjanja uticaja tradicije, nadrilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju i zagrobni život, utvrđena je veoma jaka negativna delimična korelacija između obrazovnog nivoa i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta njihovog života i rada ($r=-0,44$, $n=168$, $p<0,001$). Poređenje sa izračunatom korelacijom nultog reda ($r=-0,55$) pokazuje da uklanjanje uticaja tradicije, nadrilečenja i verovanja Vlaha u crnu magiju i zagrobni život veoma značajno utiče na povezanost između obrazovnog nivoa i stavova stanovništva vlaške regije Homolje o doprinosu obrazovanja u unapređenju kvaliteta njihovog života i rada. Dobijeni rezultati istraživanja su očekivani. Na to je značajno uticala tradicija u vlaškim selima koja je sa jedne strane odigrala značajnu ulogu u očuvanju vlaških sela i u najtežim uslovima njihovom postojanja. Sa druge strane, ona preti da ih u današnjim uslovima sveopšte globalizacije odvuče na dno, zato što su tradicionalni običaji kojih se Vlasi nikada neće odreći ili će to učiniti dosta otežano, u suprotnosti sa zahtevima modernih društvenih kretanja u kojima je obrazovanje jedan od najznačajnijih faktora¹¹. Kao najčešće razloge slabe participacije u srednjim školama i školama i fakultetima visokog obrazovanja, stanovnici vlaških sela regije Homolje koji su obuhvaćeni ovim istraživanjem navode: da završavaju uglavnom osnovnu školu jer je ona jedina obavezna; ne participiraju u obrazovnim aktivnostima jer se za stanovništvo vlaške regije Homolje i Vlahe ne organizuju kursevi i seminari na kojima bi nešto naučili; nastava se izvodi na srpskom jeziku koji nije njihov maternji jezik i ne postoji vlaško pismo čije uvođenje bi stvorilo uslove za brže uključivanje vlaškom stanovništva u obrazovanje na svim nivoima a istovremeno izdavanjem i objavljivanjem vlaškom rečnika, doprinelo bi pojavi mnogih publikacija na vlaškom jeziku i animaciji stanovništva da se obrazuje. Ovakva shvatanja lica iz uzorka ovog istraživanja u potpunosti se poklapaju sa istraživanjem McGivena koji je istraživanjem sprovednim u Engleskoj 1990. godine došao do zaključka da se mali broj njegovih ispitanika uključuje u obrazovne aktivnosti zato što ima odbojan stav prema obrazovanju, pa čak i neprijateljstvo, što je idetično stavovima i mišljenjima lica iz uzorka ovog istraživanja. Rezultati istraživanja su pokazali da tradicija Vlaha, nadrilečenje i verovanje u crnu magiju i zagrobni život predstavlja značajan remetilački faktor u njihovom obrazovanju, što se pokazalo i pri upoređivanju sa varijablom o

obrazovnom nivou stanovništva. To istovremeno ne znači da u zavisnosti od obrazovnog nivoa stanovništvo vlaške regije Homolje ima drugačije stavove o obrazovanju. Razlog je u malom broju visikoobrazovanih stanovnika Vlaha (1,80% u ovom istraživanju). Stoga se dobijeni rezultati i uzimaju sa rezervom.

ZAKLJUČCI

Teorijsko-empirijskim istraživanjem doprinosa obrazovanja unapređenju kvaliteta života stanovništva vlaške regije Homolje, utvrđeni su rezultati istraživanja koji se mogu izneti u formi zaključka.

1. Vlasi su etnička grupacija pretežno nastanjena na prostoru Istočne Srbije. O njima se govori kao o zaboravljenoj manjini na Balkanu, smatraju ih rumunskom nacionalnom manjinom, a zastupa se i teza o dugotrajnom, vekovnom kulturnom prožimanju nekadašnjih Tračana, današnjih Vlaha ili Rumuna sa okolnim Slovenima, odnosno kasnije Srbima. Nemaju svoj zvanični jezik niti pismo, a jedini Vlaški rečnik objavljen je u Makedoniji 2006. godine. Za njihov jezik se kaže da treba da se zove Aromansko-makedonski jezik, zato što je istinski naziv naroda od reči avtohtono (tesakisko, elirsko, makedonsko, tračko, ilirsko) balkansko poreklo sa latiniziranim jezikom kao rezultat duge vladavine Rimljana na ovim prostorima.
2. Uticaj tradicionalnih običaja, nadržicečenja i crne magije kod Vlaha je i dalje uticajan među stanovništvom. Oni se ne školuju na maternjem jeziku, a srpski jezik nije njihov maternji, pa zato nisu u mogućnosti da uspešno usvoje nastavne sadržaje predviđene nastavnim programima za osnovnu školu. To se kasnije odražava na njihovo dalje školovanje. Problemi nastaju počev od upisa u srednje škole za koje obično nemaju dovoljan broj osvojenih poena prema uspehu u osnovnoj školi i one stečene na kvalifikacionom ispitu, pa se obično upisuju u trogodišnje, dok se mali broj upisuje u četvorogodišnje srednje škole. Sve to kasnije odražava se tokom obrazovanja u srednjim školama, gde zbog slabog razumevanja jezika na kome se školuju, ne mogu da steknu potrebna profesionalna i stručna znanja. Školovanje u trogodišnjim srednjim školama ne daje im zakonsko pravo, a oni koji završavaju četvorogodišnje srednje škole, obično prema uspehu koji ostvare u srednjoj školi nemaju prohodnost upisa u škole i fakultete visokog obrazovanja.
3. Empirijskim istraživanjem, izdvojeni su faktori koji ukazuju na najčešće nedostatke slabog obrazovanja Vlaha u Republici Srbiji. Oni su: Obrazovanje na vlaškom jeziku, Važnost običaja Vlaha i Obaveznost osnovnog obrazovanja. Utvrđeno je i da postoji jaka, negativna delimična povezanost između polne strukture, starosne strukture i obrazovnog nivoa stanovništva i njihovih stavova o doprinosu obrazovanja unapređenju kvaliteta života i rada stanovništva vlaške regije Homolje.
4. U cilju prevazilaženja identifikovanih problema, neophodno je, makar do srednje škole, uvesti školovanje na vlaškom jeziku. Potrebno je priznati i

- vlaško pismo. Sve to doprinelo bi većem broju publikacija na vlaškom jeziku što će svakako motivisati stanovništvo da se više obrazuje.
5. Svemu tome može doprineti veći broj istraživanja koja bi se bavila istraživanjem obrazovanja stanovništva vlaške regije Homolje. Da za to ima potrebe pokazuju i rezultati ovog teorijsko-empirijskog istraživanja čiji je predmet obrazovanje Vlaha. Preciznije, doprinos obrazovanja unapređenju kvaliteta života i rada stanovništva vlaške regije Homolje.

LITERATURA

1. Ćirić J. (red.) Enciklopedija Niša. Niš: Gradina, 1995.
2. Gacović S. Kud se dedoše Rumuni Tihomira Đorđevića. Bor: Nacionalni savet vlaške nacionalne manjine, 2008a.
3. Gacović S. Od Rimljana i latinskog do Rumuna timočana i rumunskog. Bor: Nacionalni savet vlaške nacionalne manjine, 2008b.
4. Kulić R, Despotović M. Uvod u andragogiju. Beograd: Svet knjige, 2010.
5. Marković D. Civilizacijske promene i obrazovanje. Leposavić: Učiteljski fakultet u Leposaviću, 2004.
6. Erasov B. Socijalnaja kulturologija. Moskva: Aspekt Press, 1998.
7. Pahl E.R. (ed.) On Work, Historical, Comparative and Theoretical Approaches. Oxford; New York: Basil Blackwelt, 1988.
8. Delors J. Učenje - blago u nama. Zagreb: Educa, 1988.
9. Bek U. Rizično društvo. Beograd: Filip Višnjić, 2001.
10. Bošković Matić M. Narodni običaji, u: Glasnik Etnografskog muzeja u Beogradu, knjiga 25. Beograd: Etnografski muzej u Beogradu, 1962: 96-102.
11. Cross PK, Adults as Learners: Increasing participation and facilitating learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

AGRESIVNOST KOD DJECE, RAZVOJNA PERSPEKTIVA

AGGRESSION IN CHILDREN, DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE

Senija TAHIROVIĆ

Internacionalni Univerzitet, Fakultet za umjetnost i društvene nauke Sarajevo, Bosna i
Hercegovina

APSTRAKT

Agresivna ponašanja kod djece su sve više prisutna u cijelom svijetu pa i u Bosni i Hercegovina. Ovaj rad se bavi objašnjavanjem agresivnosti u skladu sa dijagnostičkim kriterijima za poremećaje ophođenja i ukazuje na tipove agresivnosti koji se pojavljuju u društvu. Analizirat ćemo pitanje da li su postojeća saznanja o agresivnim ponašanjima kod djece i mladih još uvijek adekvatna i mogu li odgovoriti na postojeću situaciji u kojoj je agresivnost prisutna u skoro svim sferama njihovog života. Dodatno ćemo analizirati podtipovi agresivnosti kao što je otvorena, prikrivena, reaktivna, preaktivna, relacijska, instrumentalna agresivnost i pokušati odgovoriti na pitanje da li su najnoviji vidovi agresivnosti kao što je snimanje i prikazivanje nasilja nad djecom, seksualno nasilje, masovni masakri i drugi oblici nasilja već zastupljeni u postojećim podtipovima agresivnosti. Analizirat ćemo sta je "normalna" agresivnost i u kojem obliku agresivno ponašanje kod djece može biti prihvatljivo. Poentirati ćemo faktore rizika koje vode do razvoja agresivnih ponašanja i pokušati ukazati na ključni trenutak kad "normalna" razvojna agresivnosti prerasta u vrlo agresivno ponašanje sa simptomima koji se mogu prepoznati u dijagnostičkim kriterijima za poremećaje ophođenja i ponašanja. Pokušavajući da dobijemo odgovor na pitanje zašto djeca i mladi postaju agresivni, analizirati ćemo nekoliko teorijskih pristupa u objašnjenju agresivnosti kod djece. Ukazacemo na značaj posmatranja agresivnosti sa aspekta razvojnih promjena i teškoća i potrebu da se u razvijanju programa podrške primjenjuje takođe razvojna perpektiva.

Ključne riječi: agresivnost, poremećaj ponašanja, dijete, razvoj, podrška

ABSTRACT

Aggressive behaviour in children are increasingly present in the world including Bosnia and Herzegovina. This paper focuses on explaining aggression in accordance with the diagnostic criteria for conduct disorders and points out the types of aggression that occur in society. We will analyze whether the existing knowledge of aggressive behaviour in children and young people are still adequate and whether they can respond to the current situation in which aggression is present in almost all spheres of their lives. In addition, we are going to analyze the subtypes of aggression such as the open, hidden, reactive, overactive, relational, instrumental aggression and try to answer the question whether the latest types of aggression such as recording and viewing of violence against children, sexual violence, mass massacres and other forms of violence are already represented in the

existing subtypes of aggression. We will analyze what is "normal" form of aggression in which aggressive behaviour in children may be acceptable. We will pointed out risk factors related to the development of aggressive behaviour and try to understand the crucial moment when a "normal" development aggression turns into a very aggressive behaviour with symptoms that can be identified in the diagnostic criteria for conduct disorders and behaviour. Trying to get an answer to the question why children and young people become violent, we will analyze several theoretical approaches to get explanation of aggression in children. We will underline the importance of observation of aggression in terms of developmental changes and difficulties as well as the need to develop supportive programs with application of developmental perspectives.

Key words: aggression, conduct disorder, child development, support

UVOD

Analizom svakodnevnih dešavanja u svijetu kao i u Bosni i Hercegovini stiče se dojam da su agresivna ponašanja kod djece i mladih sve više prisutna u svakodnevnom životu. Usporedo sa većim prisustvom agresivnih ponašanja razvijaju se neki novi oblici nasilnih ponašanja koji prate razvoj novih suvremenih tehnologija. Snimanje fizičkog nasilja nad vršnjacima i naknadno prikazivane tog nasilja u grupi vršnjaka uz skoro euforično odobravanje su najnoviji oblici nasilja koji se ne zadržavaju na samom aktu nasilja nego i na naknadnom prikazivanju, gotovo promoviranju takvih oblika ponašanja. Razne elektronske mreže koji mladi koriste u svakodnevnom životu se često koriste za organizovanu zavjeru prema pojedincima što često uključuje stvaranje lose slike o pojedincu, isključivanje iz društva ili pak prikazivanje intimnih podataka, slika ili video uradaka koji mogu naštetiti emocionalnom i socijalnom životu pojedinaca ili grupe mladih ljudi. Pornografske slike vrlo male djece i mladih osoba kao i tekstovi koji podstiču dječju pornografiju su vrlo dostupni putem suvremenih elektronskih medija. Suvremene tehnologije se sve više koriste u svrhu seksualnog iskorištavanja i eksploatacije djece i mladih ljudi. U prethodnih desetak godina, stručna i naučna javnost se intenzivno bavila istraživanjima o štetnom uticaju fizičkog kažnjavanja djece na njihov psihički i emocionalni razvoj, donosili su se zakoni kojim bi se zasitila djeca od nasilja odraslih osoba nad djecom, žalala se svijest o svim aspektima psihičkog razvoja djece i njihovim potrebama ili su se educirali roditelji i profesionalci o pozitivnim oblicima discipliniranja djece. Iako i dalje postoji potreba za nastavkom navedenih akcija danas se sve više suočavamo sa pojavom fizikom i emocionalnom nasilju u kojem su zlostavljači mladi ljudi koji provode razne vrste nasilja nad djecom a ponekad i nad odraslim osobama. Agresivana i antisocijalna ponašanja se češće posmatraju i dokumentiraju sa aspekta socijalnih devijacija i kriminalističkih statistika koje izvještavaju da se u Američkim državama bilježi stopostotni porast nasilnih prekršaja od 1983 do 1993¹. Službene kriminalističke statistike zapadnih zemalja takođe bilježe porast antisocijalnih ponašanja mladih ljudi¹. Obzirom na raznolikost agresivnih i

antisocijalnih ponašanja i teritorijalnu organiziranost, nevladine i vladine organizacije u Bosni i Hercegovini izvještavaju pojedinačne aspekte agresivnih ponašanja za opredene dijelove BIH. Generalni trend je da nevladine organizacije izvještavaju o porastu raznih oblika nasilja u kojima su uključena djece i mladi ljudi. Takođe prema izvještajima o stanju bezbjednosti u Republici Srpskoj kao i u Federaciji BIH u toku 2010. godine, bilježi se porast registrovanih krivičnih djela koje čine mladi ljudi. Mada nepotpuni, statistički podaci nam daju dovoljno podataka da pratimo društvene trendove kad je riječ o agresivnim i antisocijalnim ponašanjima mladih ljudi. Sa aspekta razvojno psihološke perspektive u ovom radu ćemo se više baviti uzrocima agresivnih i antisocijalnih ponašanja i načinima razumijevanja ovog po svemu složenog i višestruko značajnog fenomena. Pokušat ćemo produbiti naše razumijevanje agresivnih ponašanja prije svega posmatrajući socijalne psihološko procese koji se dešavaju kod djece i mladih ljudi

Terminološke i dijagnostičke dileme

Agresivnost kod djece i mladih se obično koristi kao termin koji se odnosi na poremećaje odnosno probleme ponašanja. Kad govorimo o odraslim osobama ovi oblici ponašanja su specificirani u formi antisocijalnih poremećaja ili poremećaja ličnosti². Kad govorimo o djeci pojam agresivnosti se više koristi u kontekstu ponašanja djece koja krše socijalne norme i pravila dok ponašanja djece sa autizmom na primjer ne povezujemo sa ovim terminom. Agresivnost je ponašanje u čijoj je pozadini namjera da se drugoj osobi nanese šteta ili uništi neki objekt³. Ovaj pristup podrazumijeva da ponašanja koja nanose štete bez namjere onda nisu agresivna ponašanja odnosno da cilj agresivnog ponašanja ne može biti emocionalna šteta prema djetetu, osobi pa i prema životinjama. Dakle kad govorimo o agresivnim ponašanjima kod djece, uvijek je tu prisutna naša prosudba o tome kakva je bila namjera određenih ponašanja kao i uspoređivanja agresivnih ponašanja prema onome kako se očekuje da se neko ponaša. Dakle kod procjene agresivnih ponašanja postoje i profesionalne i moralne dileme kod određivanja namjere i procjene nečijih ponašanja u odnosu na lične i društvene norme. Agresivna ponašanja se zato danas posmatraju sa više aspekata i sa različitih perspektiva koji koriste različitu terminologiju i definicije kako bi opisali manje više isto ponašanje.

Iz *psihološke* perspektive agresivnost je jedan od oblika problematičnih oblika ponašanja djece i mladih kod kojih se mogu prepoznati dva široko prihvaćena sindroma ponašanja¹ i to:

- a) eksternalizirajućim sindromima koji obuhvaćaju nekontrolirane oblike ponašanja kao što su hiperaktivni, agresivni i delikventni oblici ponašanja.
- b) Internalizirajući sindromi za koje je karakteristična pretjerana kontrola ponašanja (strah, depresija, socijalno povlačenje)

Iz *psihijatrijske* perspektive kod objašnjavanja i dijagnosticiranja agresivnih ponašanja obično se koriste dva dijagnostička priručnika i to ICD 10 (World Health Organisation 1992) Međunarodne klasifikacije bolesti i srodnih zdravstvenih problema, Poglavlje V Mentalni poremećaji i poremećaji ponašanja i DSM-IV

(American Psychiatric Association 1994), Dijagnostički i statistički priručnik za mentalne poremećaje. Prema ovim klasifikacijama agresivno i antisocijalno ponašanje se odnosi na poremećaje ophođenja i poremećaje s prkošenjem i suprotstavljanjem. Dijagnostički kriteriji za poremećaja ophođenja uključuju između ostalog da je osoba mlađa od 18 godina, da pokazuje konstelaciju simptoma kao što su agresivno ponašanje, kršenje pravila, uništavanje tuđe imovine te da su simptomi prisutni tokom dužeg vremena. Blaži oblik poremećaja ophođenja su ponašanja koja se povezuju sa prkošenjem i suprotstavljanjem. Iz zakonske perspektive problemi ponašanja se povezuju sa antisocijalnim ponašanjima kao što su ubojstva, krađe i tome slično i delikvencijom koja terminološki uključuje ponašanja djece koja su učinila prekršaj protiv zakona koji su dovoljno teški da spadaju pod nadležnost kaznenog zakona zemlje u kojoj se prekršaj desio. Primjenom različitih perspektiva pokušavamo da klasificiramo agresivna ponašanja u odnosu na namjere, posljedice, načine ekspresije ili zakonske kriterije. Međutim pored ranije navedenih različitosti i pokušaja da nađemo zajedničke simptome i vršimo klasifikaciju, jasno je da je svako agresivno ponašanje specifično pogotovo kada pokušavamo da objasnimo uticaj nasljednih i okolinskih faktora u razvoju takvih ponašanja. Jedan od novijih koncepta agresivnih ponašanja² uvodi novu kategoriju poremećaja ponašanja kao teškoće u ponašanju (conduct difficulties) i pravi razliku između poremećaja ponašanja (conduct disorders) i problema ponašanja (conduct problems) Poremećaji ponašanja prema ovom konceptu su više vezani za nasljedne predispozicije i proces odrastanja djeteta dok su problemi ponašanja više uzrokovani okolinskim faktorima. Uvažavajući činjenicu da kod svakog poremećaja predispozicije i okruženje u kojem dijete odrasta igraju značajnu ulogu pravljenje razlike između poremećaja u ponašanju i problema ponašanja je pitanje dominantnosti jednog ili drugog uticaja. Kao i u prethodno navedenim dilemama određivanja namjere djeteta u provođenju agresivnog akta i ovo pitanje određivanja dominantnosti predispozicionih faktora i faktora okruženja je jednako teško odrediti pogotovu kad se ima na umu proces odrastanja koji uključuju i sazrijevanja centralnog nervnog sistema i stalni međusobni uticaji svih navedenih faktora.

Tipovi agresivnih ponašanja

Priroda, uzroci i posljedice agresivnih ponašanja se pojavljuju u toliko velikoj raznolikosti da nam se nameće potreba da ih posmatramo u različitim tipovima i oblicima. Agresivna ponašanja se mogu manifestirati u raznim podtipovima¹. Neki od podtipova agresivnosti su¹:

Otvorena agresivnost se definiše kao otvoreni tip sukobljavanja povezan sa fizičkim nasiljem kao što su fizički obračuni, teroriziranje drugih, upotreba oružja isl. Djeca sa ovim vidom agresivnosti su sklona reagiranju na neprijateljsku situaciju razdražljivije, negativnije i osjetljivije od djece koja pokazuju prikrivene oblike ponašanja.

Prikrivena agresivnost se definiše kao postupci koji se događaju u tajnost. Primjer ovog podtipa agresivnosti su krađe, bježanje iz škole, bježanje od kuće,

podmetanje požara isl. Ovakva ponašanja su cesta kod bojažljive, manje društvene djece koja su cesto nepovjerljiva prema drugim i u obitelji dobivaju nedovoljno podrške.

Reaktivna agresivnost je ponašanje koje se javlja kao reakcija na neki vanjski podražaj, događaj ili ponašanje. Ovaj podražaj ne mora uvijek biti stvaran nego ga dijete može tako doživjeti. Usporedo sa velikom količinu bijesa koji izaziva vanjski podražaja, ovakva djeca obično imaju slabije vještine kontrole ponašanja i ovladavanja emocija što zajedno dovodi do vrlo agresivnih ponašanja. Reaktivna agresivnost se povezuje sa metodama discipliniranja roditelja, nasiljem, nestabilnošću u obitelji, socijalnim faktorima¹.

Proaktivna agresivnost se povezuje sa korištenjem agresivnog ponašanja kao instrumenta u postizanju određenog cilja. Proaktivno agresivna djeca očekuju da će njihova agresivnost donijeti pozitivne rezultate, oni vjeruju da se agresivno ponašanje isplati i da na taj način mogu ojačati svoju poziciju nad ostalom djecom.

Relacijska agresivnost je agresivnost koja je usmjerena na uništavanje relacija, veza ili prijateljstva. Primjer relacijske agresivnosti je prijetnja isključivanjem ili isključivanje pojedinca iz skupine prijatelja. Djevojčica su sklonije ovoj vrsti agresivnosti nego dječaci. Djeca žrtve relacijske agresivnosti su uskraćena u zadovoljavanju primarne potrebe za druženjem i ona se osjećaju odbačena od vršnjaka zbog čega često postaju nesretna i očajna i sklona prkosnim ili impulsivnim ponašanjima.

Instrumentalna i neprijateljska agresivnost su dva podtipa agresivnosti koja se obično javljaju zajedno. Obuhvataju agresivne oblike ponašanja u kojima je nagrada agresoru žrtvina bol i šteta koju joj nanosi.

Razvoj "normalne" agresivnosti i prelazak u agresivno ponašanje

Većina djece su povremeno prekršila odvedena pravila ili su se ponašala na neprihvatljiv način. Antisocijalna ponašanja kod djece se javljaju i nestaju tokom razvoja. Međutim istraživanja su pokazala da djeca koja su jako fizički agresivna tokom djetinjstva pokazuju značajnu stabilnost agresivnih ponašanja i u kasnijem razvoju. Longitudinalne studije pokazuju značajnu stabilnost u održivosti pogotovo fizički nasilnih ponašanja⁴. Neki oblici agresivnih ponašanje u ranom dječjem razvoju su u određenoj mjeri "normalni". Pomoću ovog ponašanja u ranim međuljudskim konfliktima djeca uče efikasne socijalne strategije pomoću kojih se bore za sebe. Uz pomoć određenih količina te agresivnosti djeca čak lakše razvijaju strategija rješavanja konflikata. Međutim oblici i uzroci agresivnosti se tokom razvoja mijenjaju. Dojenačka dob i dob puzanja je vezana za napade bijesa koji izazivaju tjelesnu neugodu, želju za pažnjom ili hranom, vršenjem nužde itd. Vrlo često ove oblike agresivnosti vezemo za težak temperament djeteta, probleme sa spavanjem ili ishranom i tome slično. Nakon prve godine života kod djece se cesto javlja instrumentalni oblik agresivnost koji se obično veže za aktivnosti oduzimanja igračkaka drugoj djeci ili frustracije vezano za nepoznate situacije ili osobe. Sa povećanjem mobilnosti djeteta u ranom djetinjstvu moguća je pojava nekih oblika hiperaktivnih ponašanja koja povećavaju rizik razvijanja ponašanja

vezanih za odbijanje autoriteta i agresivnih ponašanja. Problemi discipliniranja djeteta, nedostatak samokontrole u ranom razvoju, prisustvo stresnih situacija uporedo sa neadekvatnim roditeljskim metodama su prediktori razvoja problema ponašanja. Napadi bijesa dosežu vrhunac u dobi od 3,5 godina. U periodu hronoloskog uzrasta između 3-5 godine kod većine djece se smanjuje fizička agresivnost jer djeca ove dobi povećavaju sposobnost samoregulacije a i govorni razvoj smanjuje potrebu za primjenom agresivnih ponašanjima kod rješavanja konflikata. Većina djece sa agresivnim ponašanjima pokazuje raznolikost ekspresije agresivnih ponašanja. Oni obično ne zadržavaju isti oblik ponašanja duži vremenski period nego mijenjaju njihove forme tokom razvoja. Tokom srednjih godina fizička agresivnost se i dalje smanjuje u toliko koliko se povećava djetetova sposobnost odustajanja od svađe. Agresivnost je češće namjerna, reaktivna i neprijateljska. Primjena raznih oblici relacijske agresivnosti postaju sve češća. Starija djeca su sve češće u mogućnosti prepoznati agresivne namjere drugih i sve su spremnija reagovati na njih. Ovo promjene u razvoju agresivnosti su vezane za povećanjem kognitivnih sposobnosti djece što uključuje između ostalog razvoj verbalnih sposobnosti, divergentnog mišljenja i emocionalne inteligencije. Tokom mladalačke dobi postepeno dolazi do smanjivanja broja otvorenih oblika agresivnosti, napada bijesa i fizičkih obračuna ali se povećava broj oblika prikrivene agresivnosti, antisocijalnog i delinkventskog ponašanja¹. Na osnovu ranije navedenih saznanja jasno nam je da je određen nivo agresivnih ponašanja dio odrastanja. Iako svaki hronološki period nosi sa sobom manje ili više tipična agresivna ponašanja, ipak kod velikog broja djece i kako je to već ranije navedeno kod sve više i više djece i mladih osoba, agresivna ponašanja prelaze u neki od oblika izrazito antisocijalnih i delikventnih ponašanja. Čini se da je ekstremnost, vrste i intenzitet tih ponašanja sve veći i da se čak i suvremene tehnologije koji bi trebalo da služe svrsi olakšavanja komunikacije i ubrzavanja tehnološkog razvoja koriste u svrhu već ranije definiranih raznih tipova agresivnih ponašanja. U želji da se dobije odgovor na pitanje kako razlikovati agresivnost koja je dio odrastanja i razvoja i kada "normalna" agresivnosti prelazi u "abnormalnu" agresivnost koja nije opšte društveno prihvaćena nedavno su urađene opšte smjernice koje upućuju na sljedeće razlike¹. "Abnormalno" agresivno ponašanje kvalitetno odstupa od normalne agresivnosti, npr. djeca predškolske i osnovnoškolske dobi se često fizički obračunavaju, ali podmetanje vatre i mučenje životinja se smatra "abnormalnim" za ovu dob. Kvantitativna razlika koja se odnosi na učestalost, intenzitet i duljinu trajanja agresivnih ponašanja. Za predškolsku dob izljev bijesa su "normalni" dok su ista ponašanja za dvanaestogodišnjaka "abnormalna". Ponašanja koja u značajnoj mjeri odstupaju od onoga što se smatra "normalnim" za djecu iste razvojne doba i istog spola. Agresivna ponašanja uveliko ometaju različite aspekte dječjeg razvoja kao što su školski uspjeh, odnose sa vršnjacima ili odraslim osobama. Štetno utiče na ponašanje ili imovinu drugih.

Zašto djeca i mladi postaju agresivni je pitanje koje je bilo predmet analiza mnogih psiholoških teorija i provedenih istraživanja. Navesti ćemo nekoliko teorijskih pristupa koji svaki sa svog aspekta pokušavaju dati odgovor na ovo još uvijek

složeno pitanje. Dole navedene teorije su nam dale okvir za razumijevanje ovog pitanja, ali kao i u mnogim drugim složenim mentalno bihevioralnim situacijama još uvijek nemamo jedinstven i jednostavan odgovor na ovo pitanje.

Teorija ponašanja i teorija socijalnog učenja objašnjava agresivna ponašanja kao ponašanje koje se može naučiti, održavati ili mijenjati kroz proces opažanja, klasičnog i operantnog uvjetovanja. Ovim jednostavnim oblicima učenja prema ovoj teoriji agresivna ponašanja se mogu učiti ali se mogu i modificirati uz pomoć podražaja, potkrepljenja i procesom generalizacije ranije naučenog agresivnog ponašanja.

Prema Teoriji socijalnog učenja koju je predstavio Bandura (1989) agresivna ponašanja se usvajaju kroz učenje promatranjem modela i oponašanjem modela u određenom trenutku. Ova teorija potencira značaj kognitivna obrade informacija vezano za agresivno ponašanje i situaciju u kojoj se dijete ili mlada osoba nalazi sto utiče na donošenje odluke vezano za primjenu agresivnog ponašanja.

Jedna od najčešćih polazišta u objašnjavanju agresivnih ponašanja je *hipoteza frustracija-agresivnost* koju je predstavio Dolard i saradnici (1939). Frustracija nastaje u situacijama kada je dijete ili mlada osoba spriječena ili ometena da realizuje ponašanje koje je usmjereno prema ostvarivanju određenog cilju. Osnova ove hipoteze je da frustracija uvijek izaziva neki oblik agresije i/ili agresija uvijek biva izazvana nekim oblikom frustracije. Ovaj teorijski pristup nije našao svoju punu potvrdu i empirijskim istraživanjima. Berkovitz (1965) je predstavio revidiranu *hipoteza frustracija-agresivnost* prema kojoj agresivno ponašanje nastaje kombinacijom unutrašnjih poriva (ljutnja, neprijateljstvo) i vanjskih okidača odnosno podražaja koji upućuju na moguću agresivnost, odnosno koji je vezan za ranije slično iskustvo koje je bilo povezano sa agresivnim ponašanjima. *Teorija nagona (Freud psihoanalitička teorija 1920)* podcrtava značaj nagona koji su prema ovoj teoriji osnova agresivnosti. Nagoni se mogu preusmjeriti u prihvatljive aktivnosti, što predstavlja rasterećenje, ali ako se to ne desi onda nastupa katarza ili rasterećenje kroz erupciju agresivnosti. *Model "antisocijalnih aktivnosti"* u fokus stavlja antisocijalne sklonosti kod djece koji se kroz razvojne trendove razvijaju u agresivna ponašanja. Glavni činioci u ovom procesu su razvojne osobine koje se odnose na temperament, okolinske faktore, ulogu roditelja i njihov način discipliniranja djeteta te uticaj vršnjaka⁵. Kao što je već navedeno ovi teorijski pristupi nam pomažu u širem razumijevanju samog fenomena agresivnog ponašanja, Potencirajući pojedine važne aspekte u razvoju agresivnih ponašanja više nam pomažu utvrđivanju određenih rizičnih faktora koji u jednom vremenskom intervalu prevagnu tako da dijete iz "normalne agresivnosti" razvija ponašanja koja se nazivaju "abnormalnim agresivnim ponašanjem". Razvoj djece u svakom aspektu pa i u razvoju agresivnih ponašanja je pod uticajem velikog broja faktora. Među uticaj nasljeđa i okolinskih faktora na razvoj djece su predstavili Francis Galton (1822-1911) i Charles Darwin (1809-1882). Danas je sasvim jasno da oba faktora igraju značajnu ulogu i možemo ih posmatrati na jednom kontinuumu u kojem je teško odrediti kad se smanjuje uticaj prirode a povećava uticaj okolinskih faktora i obratno. Treći važan faktor je razvoj

centralnog nervnog sistema koji se razvija i usavršava svoje funkcije tokom cjelokupnog razvoja². Samo u svrhu boljeg razumijevanja veliki broj *faktori rizika* za razvoj agresivnih ponašanja možemo ih grupisati u nekoliko podgrupa kako se to objašnjava u narednom dijelu teksta.

Genetski i obiteljski faktori se odnose na nasljedne osobine koje određuju predispozicije za svakog pojedinca u kombinaciji genetskih kodova oca i majke. U ovu podskupinu bismo morali uključiti faktore temperamenta u smislu individualnih razlika u emocionalnoj i motoričkoj spremnosti na reakciju i samoregulaciju. Istraživanja Moffita i suradnika (1996) su pokazala da postoji veći rizik prema razvijanju agresivnih ponašanja kod djece čije su majke u tinejdžerskoj dobi. Warner i suradnici su u istraživanju (1996) utvrdili da postoji veći rizik razvoja agresivnih ponašanja kod djece depresivnih roditelja. Interakcija roditelj –dijete i odgojni stilovi roditelja određuje nivo emocionalnog razvoja djece, osjećaj sigurnosti, mogućnosti samokontrole i samopouzdanja. Indirektno dakle ovaj faktor može također doprinijeti razvoju više ili manje agresivnih ponašanja kod djece.

Socijalna kognicija, sposobnost procjenjivanja socijalnog okruženja igra vrlo značajnu ulogu u razvoju agresivnih ponašanja. Ovaj faktor je u vezi sa procesom maturacije centralnog nervnog sistema i jačanju kognitivnih sposobnosti djece. Djeca sa agresivnim ponašanjem češće procjenjuju okruženje kao neprijateljsko okruženje i često pogrešno procjenjuju i svoje ponašanje na način da nisu svjesna da je njihovo ponašanje pogrešno¹. Nizak nivo sposobnosti procjene i primjene socijalnih neverbalnih znakova u komunikaciji sto se može povezati sa socijalnom inteligencijom također predstavlja značajan faktor razvoja agresivnih ponašanja.

Socioekonomski status sam po sebi ne mora direktno biti vezan za razvoj agresivnih ponašanja ali može odražavati i podržavati ostale faktore rizika.

Interpersonalni uticaji u okviru obitelji i u skupini vršnjaka, pripadnost određenoj grupi značajan je riziko faktor prije svega za razvoj međuljudskih odnosa, što onda direktno i indirektno određuje način ophođenja prema drugima. Danas se više i više suočavamo sa činjenicom da *masovni mediji* koji prikazuju nasilje u filmovima, na televiziji, u muzici, video igricama i tome slično mogu uticati na razvoj agresivnih ponašanja na način da djecu i mladene čine manje osjetljivim prema agresivnim ponašanjima i čak i više djeca po principu učenja po modelu identificiraju sa vrlo agresivnim junacima. Mnogo je "modernih" agresivnih ponašanja koje djeca preslikaju sa omiljenih video igrica ili filmova.

Kulturološki faktori mogu značajno odlučiti u kojem nivou su neka ponašanja "dozvoljeno" agresivna a u kojima se krše socijalne norme. Kultura i tradicija u pojedinim društvima ima vrlo visok prag tolerancije na agresivna ponašanja pogotovo kad su u pitanju opredene grupe ljudi koji pripadaju određenom spolnom, rasnom i socijalnom milje.

ZAKLJUČCI

Agresivna ponašanja kod djece očigledno predstavljaju ponašanja koja su odraz razvojnih teškoća djece, prije svega na socijalnom te moralnom i kognitivnom razvojnom aspektu. Agresivnost na taj način postaje posljedica razvojnih teškoća ali istovremeno može biti i uzrok razvojnih problema kod djece. Tako se krug razvojnih teškoća zatvara i proširuje sa dodatnim teškoćama. Djeca koja razvijaju svoju agresivnost tokom predškolskog perioda bilo zbog predispozicija prema takvim ponašanjima bilo zbog traumatskog iskustava ili odgojnih metoda ili pak u kombinaciji svih ovih faktora, su djeca koja rano iskuse emocionalne probleme zbog osjećaja odbačenosti. Oni u ranom razvoju shvate da nisu u stanju da uspostave dobru komunikaciju sa vršnjacima ili odraslim osobama a da pri tome ne razumiju zašto im se to događa. Kada emocionalni problemi uzrokovani agresivnim ponašanjima i stalnim sukobima u okruženju dostignu tako visok nivo sa kojim se dijete ne može nositi, onda takvo stanje vodi teškoćama u kognitivnom razvoju koji uporedo sa emocionalnim i socijalnim teškoćama usporava cjelovit psihosocijalni razvoj djeteta. Iz navedene analize je jasno da se agresivnost kod djece ne može posmatrati samo sa aspekta statističkih podataka o broju kršenja zakona ili socijalnih normi, niti samo sa aspekta moralnosti nego je to u stvari pitanje psihosocijalnog razvoja djeteta. Rad sa agresivnom djecom pokazuje da su djeca koja imaju izrazito agresivna ponašanja vrlo nesretna, nesigurna i usamljena djeca koja uglavnom ne razumiju šta nije u redu s njima, oni ne znaju šta da urade u određenom trenutku i vjeruju da se agresivnim ponašanjem mogu nositi sa situacijom koja je za njih teška. Kao i svakom drugom razvojnom aspektu razvoj ali i način rješavanja problema agresivnosti kod djece je izrazito pod uticajem procesa genetskog nasljeđa, prirode i okruženja u kojem dijete odrasta i to prvenstveno obitelji i obrazovnih institucija. Vrlo često roditelji nisu u stanju da prepoznaju ponašanja kod djece koja se mogu razumjeti kao "normalna" razvojna agresivnost koja je u skladu sa kronološkim uzrastom djeteta. Neadekvatnim odgojnim odgovorima koji su uglavnom vezani za prestrogo ili čak i fizičko kažnjavanje djece u vrlo ranom uzrastu, oni podstiču razvoj djetetovih frustracija i usvajanje modela ponašanja koji se uglavnom mogu svesti na neke podtipove agresivnosti. Kako kod djece možemo prepoznati razne tipove agresivnosti, tako i u odgojnim metodama koje roditelji primjenjuju, često možemo prepoznati i otvorenu agresivnost kada roditelji fizički kažnjavaju djecu, reaktivnu agresivnost u kojoj roditelji svoje dijete vide kao vanjski podražaj koji podstiče njihova agresivna ponašanja. U roditeljskom ponašanju i discipliniranju djece često možemo prepoznati preaktivnu agresivnost u kojoj roditelji svoje ponašanje koriste da bi dijete uradilo ono što oni od njega žele. Veliki broj roditelja kažnjava svoju djecu tako što ih isključuje iz obiteljskih aktivnosti ili im uskraćuju komunikaciju ili ljubav kao sredstvo discipliniranja. Ovo je tipičan primjer relacijske agresivnosti. Imajući sve navedeno na umu dolazimo do zaključka da vrlo često djeca uče tipove agresivnosti po modelu od svojih roditelja i primjenjuju ih jer misle da su to upravo ponašanja koja oni treba da koriste u svom okruženju.

Međutim, tada dolazi do sukoba sa okruženjem što ponovo inicira agresivne metode discipliniranja djece od strane roditelja. U takvoj situaciji djeca nisu u stanju da na kognitivnom nivou razluče koja je razlika između onoga što oni rade i onoga što njihovi roditelji primjenjuju s njima. Ako ovome dodamo i agresivna ponašanja koja su vrlo prisutna u svakodnevnom okruženju na medijima i igrama, zbunjenost djece postaje veća. Agresivna ponašanja su često povezana sa traumatskim iskustvima djece i njihovoj povećanoj pobuđenosti ili ne mogućnosti kontrole straha koji osjećaju. Ako ne prepoznamo takva ponašanja i ne pružimo pomoć djetetu ono razvija nepovjerenje prema drugima i usvaja modele agresivnog ponašanja kako bi se zaštitilo od opasnosti i prevenirali ponavljanje traumatskog iskustva. Često se upravo ovaj faktor koji doprinosi razvoju agresivnosti i ozbiljnih psiholoških problema zanemaruje. Roditelji, ali i profesionalci imaju tendenciju da vjeruju da nakon proticanja određenog vremena, posljedice traumatskog iskustva nestaju i da ih dijete odrastanjem zaboravlja. U zavisnosti od vrste traume, načina nošenja sa traumatskim iskustvom i podrške koju dijete ima, reakcija na traumu može biti vrlo snažna ali i potisnuta. Posljedice tog doživljaja su vidljive tek nakon proteka određenog vremenskog perioda, pogotovo ako su povezane sa nekim drugim teškoćama kao što su neuspjeh u školi, problemi u komunikaciji sa vršnjacima ili roditeljima i tome slično. Moderne tehnologije su danas dio miljea u kojem dijete odrasta i prisutne su u svakodnevnom životu. Virtualne kompjuterske igre nude različite modalitete ponašanja u kojima dijete primjenom vrlo agresivnih metoda ostvaruje cilj pobjeđivanja u igri. Poznato je da dječja igra utiče na razvoj djetetovih tjelesnih, kognitivnih i socijalnih kapaciteta i da je dio odrastanja svakog djeteta. Imajući u vidu značaj igre u podsticanju razvoja djece, moramo biti svjesni i značaja igre u formiranju nepoželjnih ponašanja kao što su agresivna ponašanja kod djece. Djeci je vrlo teško razumjeti zašto nešto što je vrlo prihvatljivo i efikasno u virtualnoj igri nije dobro u svakodnevnom životu. Maturacija mozga i kognitivne sposobnosti djeteta predškolskog i školskog uzrasta pa čak i adolescenata na prosto ne daje osnovu za takvu kognitivnu spoznaju. Iz svega ranije navedenog jasno je da se agresivna ponašanja bez obzira da li ih vežemo za kršenje zakona ili ne, mogu uvijek vidjeti u kontekstu nanošenja štete djetetu koje je žrtva agresivnosti ali i djetetu koji koristi agresivno ponašanje u svakodnevnom životu. Razvojni aspekti u smislu uzroka i posljedica je uvijek prisutan i u skladu s tim moramo posmatrati i moguće načine pomoći djetetu sa agresivnim oblicima ponašanja. Agresivno ponašanje nije samo problem djeteta nego i obitelji, škole i šire zajednice kao i cjelokupnog društva u zavisnosti od vrste, intenziteta i štete koja je nanosena djetetu ili zajednici. Programi smanjenja agresivnih ponašanja kod djece moraju zato obuhvatiti ne samo rad sa djecom nego i akcije usmjerene na podršku i edukaciju prije svega roditelja a onda i ostalih aktera u društvu. Ako polazimo od činjenice da djeca nisu imala priliku da naučena pozitivna ponašanja u okruženju u kome odrastaju, onda jedan aspekt programa podrške djeci bi morao uključiti jačanje kognitivnih sposobnosti u procjeni okruženje i učenje kontrole impulzivnih i bijesnih reakcija na podražaje. Program negativnog potkrepljenja agresivnih ponašanja i pozitivnog potkrepljenja neagresivnih ponašanja pomaže

jačanju svijesti o dobrim i lošim ponašanjima i podsticanju razvijanja i primjene manje agresivnih oblika ponašanja. Djeca se jačaju u izboru strategija za rješavanje problema i pomaže im se da ih primjenjuju u životu. Dio programa smanjenja agresivnih ponašanja kod djece uključuje razvoj socijalnih emocionalnih kompetencija, jačanje samoopažanja i samoprocjene, vježbe kontroliranja ljutnje i samo discipliniranja. Programi smanjenja agresivnih ponašanja moraju uključiti rad sa roditeljima koji podrazumijevaju pomoć roditeljima da razumiju ponašanje svoje djece i da se lakše nose sa frustracijama koje nastaju zbog ponašanja njihove djece kako u obitelji tako i u široj zajednici. Edukaciju roditelja u smislu razvijanja strategija za poticanje pozitivnog ponašanja i dosljedniju primjenu metoda pozitivne discipline je ključni dio programa. U obiteljima sa agresivnom djecom često je prisutan problem interakcije roditelji i djeca te program mora sadržavati i poboljšanje sposobnosti roditelja da nadgledaju i usmjeravaju djecu. Agresivna djeca su djeca koja su od strane uže i šire društvene zajednice osuđena zbog ponašanja koja nanose štetu drugima. Protiv njih se pokreću mjere kažnjavanja u nadi da će ih to natjerati da mijenjaju svoja ponašanja. Pojava agresivnosti je razvojni problem koji signalizira teškoće u razvoju djece. Pojavljuje se i razvija u skladu sa razvojnim principima i što se prije počne posmatrati kao razvojna pojava a manje krivica koja se stavlja na teret djece, prije će se shvatiti značaj razvijanja individualnih programa podrške agresivnoj djeci. Programi bi imali preventivni karakter i provodili bi se u ranom razvoju kako bi se pomoglo djeci prije nego što se njihovo ponašanje počne identificirati sa poremećajima ophođenja, poremećajima s prkošenjem i suprotstavljanjem ili sa delinkventskim ponašanjima.

LITERATURA

1. Bartol CR Criminal behavior: A psychological approach, Englewood Cliffs, Nj Prentice Hall. 1995.
2. Delfos M F. Children and Behavioral problems, Jessica Kingsley Publisher, London and Philadelphia, 2008.
3. Essau C A. Conradt J Agresivnost kod djece i mladih, Naklada slap. 2004.
4. Mash E J. Wolf D A. Abnormal Child Psychology, Wadsworth Cengage Learning, Canada, 2010.

POVEZANOST PRIMANJA I SLANJA PRIJETEĆEG, UVREDLJIVOG ILI PONIŽAVAJUĆEG SADRŽAJA MOBILNIM TELEFONOM U CYBERBULLYINGU

CORRELATION BETWEEN RECEIVING AND SENDING THREATENING, HUMILIATING OR OFFENSIVE CONTENT USING A MOBILE PHONE IN CYBERBULLYING

Tomislav TOPOLOVČAN

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

APSTRAKT

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li međusobna povezanost između primanja i slanja prijetećeg, ponižavajućeg ili uvredljivog sadržaja mobilnim telefonom (cyberbullying). Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom na prigodnom uzorku (N = 50) studenata druge studijske godine učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, odsjeka u Čakovcu u akademskoj godini 2010/2011. Pokazalo se da je 52% ispitanika primilo takav sadržaj, a 48% ispitanika nije primilo navedeni sadržaj, dok je s druge strane, 16% ispitanika slalo takve sadržaje, a njih 84% nije slalo takav sadržaj. Nadalje, pokazalo se postoji statistički značajna razlika ($p < 0,05$) među ispitanicima u slanju navedenih sadržaja mobilnim telefonom s obzirom na primanje istih. Također, pokazala se srednja pozitivna povezanost ($\rho = 0,419$; $p = 0,002$) slanja i primanja navedenih sadržaja. Time se pokazalo da je znatno veći broj ispitanika koji je primao navedene sadržaje ujedno i slao iste, odnosno 30,8% primatelja navedenog sadržaja su ujedno i pošiljatelji istih sadržaja, odnosno primanje prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja objašnjava 17,5% varijance slanja istih sadržaja mobilnim telefonom.

Ključne riječi: cyberbullying, mobilni telefon, primanje i slanje ponižavajućeg sadržaja

ABSTRACT

The aim of this research was to see if there is a mutual connection between receiving and sending threatening, humiliating or offensive content using a mobile phone (cyberbullying). Data collecting was carried out in the academic year 2010/2011 with the questionnaire on occasional sample (N = 50) of the second year students of the teachers studies of the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb (Department in Čakovec). It showed that 52% of respondents had received such content, and 48% of respondents had not, while 16% of respondents sent such content, and 84% did not. Furthermore, it turned out there was a statistically significant difference ($p < 0,05$) between respondents in sending threatening, humiliating or offensive content with mobile phone due to receiving the same content. Also, there is a medium positive correlation ($\rho = 0,419$; $p = 0,002$) between sending and receiving these kind of content. This showed that a significantly higher number of respondents who received these kind of content also sent the same. It showed that 30,8%

of the recipients of this content are also the senders of the same content. Receiving a threatening, humiliating or offensive content explains 17,5% of the variance of sending the same content with mobile phone.

Key words: cyberbullying, mobile phone, receiving and sending humiliating content

UVOD

Međuvršnjačko nasilje (bullying) nije rijetka pojava među učenicima, te se s razlogom tom problemu posvećuje mnogo pažnje. Razvojem medija međuvršnjačko je nasilje poprimilo novi oblik – cyberbullying. Računalo i Internet, uz sve svoje pozitivne strane, mogu biti opasni za djecu i mlade¹, tako i mobilni telefon kao (relativno) novi medij koji uključuje niz funkcija predstavlja moćno sredstvo cyberbullyinga. Nije opravdano proglasiti nove medije kao što su računalo, Internet, mobilni telefon i sl., sredstvima koja se prvenstveno koriste u štetne svrhe, naročito s aspekta odgoja i obrazovanja. Kako su ti (multi)mediji postali nezamjenjivi dio primjene u svakodnevnom životu, potrebno je tražiti načine kako ih što djelotvornije upotrijebiti, dok negativne strane valja neutralizirati. Budući da je cyberbullying jedan od oblika kršenja ljudskih prava, to ukazuje da su odgoj i obrazovanje za ljudska prava, ali i medijski odgoj nužni u nastavi, odnosno da je odgoj i obrazovanje za ljudska prava i medije te prije svega prakticiranje prava i aktivna upotreba novih medija u nastavi jedan od oblika prevencije da se međuvršnjačko nasilje uopće i pojavi. Upotreba novih medija, a samim time i mobilnog telefona, te njegova upotreba u svakodnevnom životu svakako je jedan od elemenata u odgoju i obrazovanju za ljudska prava i medijskom odgoju zbog korisnih pedagoških i didaktičkih mogućnosti, ali i zbog mogućnosti korištenja istih u međuvršnjačkom nasilju, tj. cyberbullyingu. Zbog mogućnosti koje pružaju novi mediji i posebnosti cyberbullyinga u odnosu na tradicionalni bullying, postoji mogućnost da žrtva takvog nasilja neprimjereno reagira i odluči se za istom mjerom uzvratiti nasilniku, ali i da počne zlostavljati i druge osobe. Stoga je neophodno saznati kako se cyberbullying manifestira da bi se, između ostalog, s pedagoškog aspekta moglo djelovati na prevenciji cyberbullyinga, ali i na korištenju novih medija u pozitivne svrhe.

Cyberbullying

Za razliku od tradicionalnog bullyinga, cyberbullying osim što mu je glavno obilježje što je takvo nasilje posredovano cyber tehnologijom, pruža i anonimnost pošiljatelju². Smith i sur.³ opisuju cyberbullying kao agresivno ponašanje od strane grupe ili pojedinca koji namjerno koriste tzv. „elektronski kontakt“ protiv žrtve koja se ne može braniti“. Buljan-Flander⁴ definira cyberbullying kao svaku aktivnost cyber tehnologijom koja je štetna za dijete. Pod cyber tehnologijom misli se na elektronička pomagala i medije, kao što su Internet, blogovi, internetske stranice, forumi, razne internetske društvene mreže, chatovi pomoću interneta, te korištenje mobilnog telefona i njegovih funkcija u svrhu napada na dijete od strane odraslog, djeteta ili grupe osoba. Uz naziv cyberbullyinga⁵ postoje još nekoliko

naziva za ovakav oblik nasilja nad djecom i mladima od strane raznih autora kao što su: elektroničko zlostavljanje (electronic bullying), internetsko uznemiravanje (Internet harassment), elektroničko uznemiravanje (electronic harassment). Cyberbullying obuhvaća niz ponašanja i radnji kojima se šteti nekoj osobi, a mogu se kategorizirati⁶ u sljedeće tipove: žestoki napadi neprimjerenim rječnikom (flaming); uznemiravanje prijetnjama, omalovažavanjima i uvredama (harassment); omalovažavanje širenjem glasina i neistina (denigration); varanje i prevare (outing and trickery); društveno isključivanje (exclusion); lažno predstavljanje (masquerading); prijetnje i ucjene (cyberthreats and cyberstalks) te odavanje tuđih privatnih podataka (impersonation). Takvo nasilje se provodi na načine koji obuhvaćaju slanje tekstualnih poruka (SMS), snimanje i slanje fotografija i video snimaka, telefonski pozivi, slanje e-maila, chat, instant poruke (IM) i kreiranje Internet stranica s namjerom omalovažavanja neke osobe³. Postoje dva oblika⁴ cyberbullyinga: izravan napad i napad preko posrednika. Kod izravnog napada nasilnik izravno napada žrtvu, odnosno nasilnik objavljuje fotografije žrtve, naziva žrtvu, objavljuje ponižavajuće tekstove o žrtvi na Internetu i sl. S druge strane, napad preko posrednika podrazumijeva da žrtva najčešće ne zna tko je napadač, tj. da misli da je napadač netko drugi. Posebnost cyberbullyinga u odnosu na tradicionalni bullying jeste u tome što ne postoji fizička neravnopravnost moći između nasilnika i žrtve. Takvo nasilje može se nazvati apersonalnim nasiljem. Posebice značajno kod cyberbullyinga jeste što takav oblik nasilja ne prestaje dolaskom djeteta (žrtve) kući. Ovime se iskazuje glavna razlika cyberbullyinga i tradicionalnog bullyinga, jer obilježja bullyinga (namjera, ponavljanje i neravnopravnost moći) koje navodi Olweus⁷, u cyberbullyingu nisu u potpunosti obuhvaćene, tj. ne mora postojati neravnopravnost moći između nasilnika i žrtve. Kod tradicionalnog bullyinga žrtva je bila izložena nasilniku određeno vrijeme na nekom prostoru (u školi, na ulici i sl.), dok je s druge strane, žrtva u cyberbullyingu, izložena pošiljatelju dvadeset i četiri sata na dan. Također, valja naglasiti, kao što postoji promatrač/svjedok u tradicionalnom bullyingu⁸ tako su promatrači/svjedoci također uključeni i u cyberbullyingu. Pokazalo se da promatrači u tradicionalnom bullyingu često i sami postaju nasilnici^{7, 8, 9}, dok kod cyberbullyinga promatrači ne prijavljuju poznate slučajeve takvog nasilja¹⁰, ali se ne zna u kojoj mjeri i sami postaju nasilnici. Zbog svoje dostupnosti Internetu veći je broj promatrača nasilja nego u tradicionalnom bullyingu, što povećava mogućnost prihvaćanja obrazaca ponašanja i oponašanja istog¹¹, a samim time i mogućnost širenja cyberbullyinga. Pitanje cyberbullyinga mobilnim telefonom u većini slučajeva se istražuje kao jedan od aspekata cjelokupnog problema cyberbullyinga i njegovih oblika, odnosno prema sredstvu/mediju koji se koristi u svrhu takvog oblika međuvršnjačkog nasilja. Jedno od najopsežnijih istraživanja cyberbullyinga napravili su Smith i sur.³ U svom su istraživanju koristili upitnik cyberbullyinga s više od 90 čestica vezanih za sve oblike cyberbullyinga. Na uzorku od 522 ispitanika od jedanaeste do šesnaeste godine kronološke starosti ispitivali su prilagođeni Olweusov upitnik međuvršnjačkog nasilja Likertovom skalom od pet stupnjeva (nikad, samo jednom u zadnja dva mjeseca, dva do tri puta u zadnja dva

mjeseca, jednom na tjedan, nekoliko puta tjedno). Došli su do podataka da se za cyberbullying najčešće koriste SMS poruke, telefoniranje i e-mail. Ovo ukazuje da je mobilni telefon veoma zastupljen u ovom obliku međuvršnjačkog nasilja. Također, Lodge i Frydenberg¹² dolaze do sličnih rezultata, iako Kowalski i Limber¹³ te Tokunaga⁵ u svojim rezultatima među najčešće korištenih sredstava/metoda ne spominju SMS poruke i telefoniranja, već instant poruke, chat i e-mail. Općenito, ovakvi rezultati ne daju jednoznačnu sliku o učestalosti korištenja mobilnog telefona u cyberbullyingu, ali svakako daju naznaku da je mobilni telefon prisutan u ovom obliku međuvršnjačkog nasilja. U svom istraživanju Smith i sur.³ ukazuju na to da su djevojčice češće žrtve ovakvog nasilja, ali i češći nasilnici, naročito pomoću SMS poruka i telefoniranja. Jedno od objašnjenja toga jeste što cyberbullying ima određene značajke posredovanog (indirektnog) nasilja, a pokazalo se da je to oblik bullyinga gdje su djevojčice češći nasilnici, ali i žrtve⁷. Nadalje, prema učestalosti primanja prijetećih, uvredljivih ili ponižavajućih sadržaja, 6,6% ispitanika je kazalo da su dva do tri puta mjesečno dobivali navedene sadržaje, 15,6% ih je kazalo da su takav sadržaj dobili jednom ili dva puta mjesečno, a 77% nikada. Tokunaga⁵ navodi da je 20% do 40% mladih barem jednom u životu iskusilo cyberbullying (bilo ono žrtva ili nasilnik). Wolak i sur.¹⁴ navode da je 9% djece u njihovom istraživanju u vremenskom periodu od mjesec dana bilo žrtva cyberbullyinga. Kowalski i Limber¹³ navode da je 7% djece bilo žrtva u periodu od mjesec dana. Općenito jedna od bitnih odrednica međuvršnjačkog nasilja jeste da se ono ponavlja, tj. da se pojavljuje više puta u određenom vremenskom roku⁷. Među istraživačima postoji razno tumačenje vremenskog perioda, odnosno uzimaju različite vremenske periode u kojima promatraju pojavljivanje (učestalost) cyberbullyinga. Tako Riebel i sur.¹⁵ u svom istraživanju proučavaju cyberbullying u periodu od dva mjeseca, dok Lodge i Frydenberg¹² te Kowalski i Limber¹³ pojavljivanje promatraju kroz period od mjesec dana. Wolak i sur.¹⁴ promatraju pojavljivanje cyberbullyinga u periodu od godinu dana. Različiti vremenski periodi u kojima se promatra cyberbullying mogu biti razlog što se dobivaju različiti rezultati učestalosti i broja djece i mladih koji su iskusili neki oblik cyberbullyinga. Budući da su Smith i sur.³ ispitivali odnos tradicionalnog bullyinga i cyberbullyinga, pokazalo se da je tradicionalni bullying mnogo učestaliji od cyberbullyinga. U svom su istraživanju došli do podataka da nasilje putem mobilnih telefona, video snimaka i fotografija ima jači utjecaj na žrtve nego tradicionalni bullying, dok nasilje putem chat-a, e-mail-a i instant poruka ima znatno manji utjecaj od tradicionalnog bullyinga. Također, pokazalo se da su ispitanici svjesni cyberbullyinga, odnosno znaju prepoznati prijeteći, uvredljiv ili ponižavajući sadržaj, te da su nasilnici najčešće poznanici ili učenici iz istog razreda, dok se 33% ispitanika izjasnilo da nikome nije kazalo da ih je netko zlostavljao na ovaj način.

Cyberbullying mobilnim telefonom

Iz razloga što se povećavaju funkcionalne mogućnosti¹⁶ mobilnog telefona, otvaraju se korisne mogućnosti upotrebe istog u svakodnevnom životu ali i u

nastavi, tj. mobilni telefon, uz mogućnost pristupa Internetu postaje svojevrsna verzija računala. S druge strane, iste funkcionalne mogućnosti pružaju i veće mogućnosti mobilnog telefona u nasilništvu nad drugim osobama, tj. cyberbullyingu¹². Ovakva funkcionalnost mobilnog telefona pruža mogućnost pošiljatelju da napada svoje žrtve bilo kada i bilo gdje. Dok je nasilnik u cyberbullyingu računalom i Internetom bio vezan uz mjesto gdje se nalazilo računalo s pristupom Internetu (eventualno, postojala je mogućnost laptopa s pristupom Internetu), u cyberbullyingu mobilnim telefonom nasilnik nije vezan uz mjesto računala s pristupom Internetu. Svojim mobilnim telefonom može s bilo kojeg mjesta i bilo kada zlostavljati žrtvu, odnosno može nazvati žrtvu, poslati joj SMS poruku, e-mail, fotografiju ili objaviti tekst na Internetu neovisno gdje je žrtva napada. Doslovno, nasilnik može zlostavljati žrtvu šeući ulicom, vozeći se automobilom ili tramvajem. To se potvrđuje time što se cyberbullying najčešće događa izvan škole^{3, 15, 17}. U istraživanju koje su proveli Wright i sur.¹⁸ pokazalo se da je čak 50% djece primalo uvredljive i ponižavajuće sadržaje mobilnim telefonom, dok je 47.1% slalo takve sadržaje mobilnim telefonom.

Žrtva-nasilnik cyberbullyinga

Budući da nema fizičkog kontakta, žrtva umjesto da prijavi pošiljatelja i čin cyberbullyinga, može se odlučiti da uzvрати pošiljatelju na isti način i istom tehnologijom, odnosno medijem (mobilnim telefonom). Upravo ta fizička nedostupnost uz prostornu i vremensku odmaknutost pružaju mogućnost žrtvi da na isti način odgovori pošiljatelju, naročito iz razloga što se pokazalo da nasilnici i žrtve na isti način reagiraju i izražavaju bijes¹⁹. Time upravo žrtva postaje ujedno i nasilnik. Osim što žrtva može odgovoriti pošiljatelju na isti način, žrtva može takav obrazac ponašanja primijeniti i na druge osobe koje se prema njoj nisu odnosile nasilnički. Većina se istraživanja bavila pitanjem povezanosti žrtve u tradicionalnom bullyingu i njenog nasilnog ponašanja u cyberbullyingu^{3,15,20,21,22}, dok se transformacija žrtve cyberbullying u nasilnika cyberbullyinga mnogo manje istražuje, te većinom kao segment općenitih istraživanja cyberbullyinga. Jedno od istraživanja koje je provedeno o problemu žrtava/pošiljatelja cyberbullyingu jeste istraživanje koje su proveli Ybarra i Mitchell²³ na uzorku od 1501 ispitanika starosne dobi od 10 do 17 godina. Iako je pitanje žrtve/pošiljatelja bilo u sklopu većeg istraživanja vezanog uz šire aspekte cyberbullyinga, te glavni naglasak je bio na cyberbullyingu Internetom (korisnicima Interneta), došlo se do zanimljivih rezultata. Pokazalo se da je 19% stalnih korisnika Interneta bilo uključeno u neki oblik cyberbullyinga. Njih 12% ih se izjasnilo kao nasilnicima, 4% ih se izjasnilo kao žrtvama, dok se 3% ispitanika koji su bili na neki način uključeni u cyberbullying izjasnilo da su istovremeno i žrtve i nasilnici u cyberbullyingu. U jednoj drugoj studiji Ybarra i sur.²² došli su do još jednog zajedničkog obilježja žrtvama i nasilnicima cyberbullyinga. Naime, istraživanje je pokazalo da se i žrtve i nasilnici smatraju veoma dobrim korisnicima novih medija (računala, Interneta i sl.). Svakako valja spomenuti i rezultate do kojih su došli Camodeca i Goosens¹⁹ u svom istraživanju. U njihovom istraživanju pokazalo se da i žrtve i nasilnici

cyberbullyinga jednako reagiraju na agresiju, ali i na isti način iskazuju agresiju samo s drugačijom motivacijom i namjerom. Ovo podaci ukazuju da postoje određena zajednička obilježja pošiljatelja i žrtve, ali i da je određen broj žrtava cyberbullyinga ujedno i nasilnik u cyberbullyingu. Agaston i sur.¹⁷ su proveli istraživanje na uzorku od 148 učenika o cyberbullyingu, te između ostalog i njihovim stavovima. Pokazalo se da su učenici svjesni takvog nasilja, te to smatraju kao problem. Također, došli su do podataka da će djevojčice češće smatrati cyberbullying problem u odnosu na dječake. Ovakvi rezultati ukazuje da cyberbullying ima drugačije manifestne oblike pojavljivanja među mladima s obzirom na tradicionalni bullying^{3, 24}. Isti autori ukazuju da cyberbullying nije samo jedan od oblika bullyinga, već se mora promatrati kao novi način međuvršnjačkog nasilja. Navedeni rezultati istraživanja i teorijska osnova služe kao polazišta za dolje navedeno istraživanje koje je provedeno u svrhu dobivanja podataka i spoznaja o navedenom problemu.

Cilj istraživanja bio je utvrditi postoji li u odabranom uzorku povezanost primanja i slanja prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja mobilnim telefonom, te koje su razlike u broju onih ispitanika koji su primili i onih koji su poslali navedeni sadržaj. Shodno tome postavljene su dvije afirmativne hipoteze:

H₁: Postoji statistički značajna razlika u broju ispitanika s obzirom jesu li slali prijeteći, uvredljivi ili ponižavajući sadržaj mobilnim telefonom s obzirom na primanje istih sadržaja, odnosno veći je broj ispitanika koji su poslali navedeni sadržaj a ujedno su primili isti, za razliku od onih koji nisu primili takav sadržaj.

H₂: Postoji statistički značajna povezanost primanja i slanja prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja mobilnim telefonom.

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku studenata (N = 50) druge godine učiteljskog studija Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Odsjeka u Čakovcu.

Mjerni instrumenti

Ispitanici su ispunjavali anketni upitnik koji se sastojao od dvije čestice – Jesi li ikada primio/la na svoj mobilni telefon prijeteći, uvredljiv ili ponižavajući sadržaj?, te Jesli ikada poslao/la nekome mobilnim telefonom prijeteći, uvredljivi ili ponižavajući sadržaj? Ispitanici su na te čestice odgovarali Da ili Ne.

U analizi razlika jesu li ispitanici slali prijeteći, ponižavajući ili uvredljivi sadržaj s obzirom jesu li primili isti sadržaj primijenjen je hi-kvadrat test kontigencije. Prilikom statističke analize, u kontigencijskim tablicama formata 2x2 (1 stupanj slobode) primjenjivan je Phi i Cramerov V test, dok se značajnost očitavala prema continuity correction²⁵. Nadalje u analizi povezanosti primjenjivan je Spearmanov test korelacije.

Način provođenja istraživanja

Ispitanici su ispunjavali anketni upitnik metodom papir-olovka tokom mjeseca siječnja, 2011. godine. Prije ispunjavanja, bio je objašnjen cijeli upitnik. Istraživanje je provedeno u skladu s etičkim kodeksom istraživanja, te shodno tome sudjelovanje u istraživanju bilo je u potpunosti dobrovoljno i anonimno.

REZULTATI I DISKUSIJA

Deskriptivna analizom pokazalo se da je 26 ispitanika, odnosno 52% primilo prijeteći, uvredljivi ili ponižavajući sadržaj, dok 24, tj. 48% ispitanika nije primilo takav sadržaj. S druge strane, 8 (16%) ispitanika je poslalo, dok 42 ispitanika (84%) nisu slali navedeni sadržaj. Hi-kvadrat test je pokazao da postoji statistički značajna razlika ($p = 0,01$) među ispitanicima s obzirom na primanje i slanje prijetećeg, uvredljivog i ponižavajućeg sadržaja mobilnim telefonom, tj. da je znatno veći broj ispitanika koji su primali navedene sadržaje ujedno i slali takve sadržaje za razliku od ispitanika koji nisu primali takve sadržaje, što potvrđuje Hipotezu 1. Pokazalo se da 30,8 % ispitanika koji su primili navedene sadržaje su ujedno i slali iste sadržaje, dok nitko od ispitanika koji nisu primili takve sadržaje nije ni poslao navedene sadržaje (Tabela 1).

Tabela 1. Razlika učestalosti primanja i slanja prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja mobilnim telefonom

Table 1. Difference in frequency of sending and sending threatening, humiliating or offensive content using a mobile phone

PRIMANJE		SLANJE			
		Da	Ne	Ukupno	u postocima
Da	F	8	18	26	
	Postoci	30,8 %	69,2%		52%
Ne	F	0	24	24	
	Postoci	0 %	100 %		48%
Ukupno		8	42	50	
u postocima		16%	84%		100%
Hi-kvadrat = 6,651		Stupnjeva slobode = 1		p < 0,05	

Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate istraživanja koje su proveli Wright i sur.¹⁸, gdje se pokazalo da je 50% djece primalo uvredljive i ponižavajuće sadržaje mobilnim telefonom, dok je 47,1% slalo takve sadržaje mobilnim telefonom. Također, potvrđuju se rezultati istraživanja koje je proveo Tokunaga⁵, gdje se pokazalo da je 20% do 40% mladih barem jednom primilo navedene sadržaje pomoću elektroničkim sredstava i medija. Svakako je značajno što se ovdje radi o ispitanicima studentima, odnosno o osobama u prosjeku starosne dobi od dvadeset godina, dok se su u navedenim prijašnjim istraživanjima radi o učenicima srednjeg djetinjstva i adolescencije. Budući nije ispitivano kada su primili ili poslali

navedene sadržaje, ne može se uspoređivati niti zaključivati prenosi li se takav obrazac ponašanja i na stariju dob mladih da bi se sa sigurnošću moglo tvrditi da primanje i slanje navedenih sadržaja postoji i kod ispitanika ove kronološke dobi. Primjenom Spearmanovog testa korelacije, pokazalo se da postoji srednja pozitivna povezanost između primanja i slanja navedenih sadržaja mobilnim telefonom ($\rho = 0,419$; $p = 0,002$), tj. da postoji srednja povezanost slanja i primanja navedenih sadržaja ispitanika, te se time potvrđuje Hipoteza 2 (Tabela 2). Nadalje, primanjem se navedenih sadržaja objašnjava 17,5% varijance slanja istih sadržaja mobilnim telefonom kod.

Tabela 2. Povezanost primanja i slanja prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja mobilnim telefonom

Table 2. Correlation between receiving and sending threatening, humiliating or offensive content using a mobile phone

			PRIMIO	POS LAO
Spearman's rho (ρ)	PRIMIO	Correlation Coefficient	1,000	0,419
		Sig. (2-tailed) ρ		0,002
		N	50	50

$p < 0,05$

Ovi rezultati u određenoj mjeri potvrđuju rezultate istraživanja Ybarre i Mitchella²³. Isti autori su na temelju istraživanja vezanom uz sve oblike cyberbullyinga došli do podataka da su 3% primatelja ujedno i pošiljatelji u cyberbullyingu. Ovime ne da se samo potvrđuje određeni obrazac u primanju i slanju navedenih sadržaja od strane istih osoba, već se pokazalo da je broj primanja i istovremenog slanja i porasla. Naročito su ovi rezultati značajni jer su Ybarra i Mitchell došli do svojih rezultata na temelju istraživanja cyberbullyinga s aspekata svih sredstava (medija) koji omogućuju takav vid međuvršnjačkog nasilja, dok su u ovom slučaju radi o podacima vezanim samo uz primanje i slanje navedenih sadržaja pomoću mobilnog telefona. S druge strane, rezultati ukazuju na povećani broj slučajeva gdje su primatelji ujedno i pošiljatelji takvih sadržaja, što se može tumačiti na način da postoji vremenski odmak od prijašnjih istraživanja, što daje mogućnost razvijanja sposobnosti i vještina korištenja ovog medija kao i sam razvoj i proširenje funkcija istog. Svakako valja naglasiti da ove usporedbe valja koristiti s oprezom budući se radi o istraživanjima s ispitanicima različite kronološke dobi.

ZAKLJUČAK

Vidljivo je da u uzorku postoji primanje i slanje prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja mobilnim telefonom, te je polovina, tj. svaki drugi ispitanik barem jednom u životu primio takav sadržaj. Nadalje, možemo tvrditi da je veći broj ispitanika bilo primatelj (žrtva) navedenih sadržaja, dok je znatno manje bilo pošiljatelja (nasilnik). S druge strane, postoji određena povezanost između

primanja i slanja navedenih sadržaja, odnosno da je znatno veći broj ispitanika koji su primili ovakve sadržaje ujedno i poslao iste za razliku od ispitanika koji nisu primili navedene sadržaje. Valja napomenuti da se ovim istraživanjem nije utvrdilo uzrokuje li primanje navedenih sadržaja ujedno slanje istih. U ovom se istraživanju promatralo primanje i slanje navedenih sadržaja samo pomoću mobilnog telefona, te zaključke valja oprezno koristiti, naročito iz razloga što u istraživanju nisu obuhvaćeni i drugi mediji da se vidi koliku varijancu primanja i slanja navedenih sadržaja objašnjava svaki pojedini medij (računalo, Internet, mobilni telefon, iPad, i dr.). Ovo ukazuje na prijeku potrebu da se odgoj za ljudska prava i medijski odgoj implementiraju u nastavu (naročito u primarnom te nižem i višem sekundarnom obrazovanju) iz razloga što se pokazalo da određena vrsta (cyber)bullyinga, zajedno sa svojom čestinom, postoji među mladima. Ta potreba je opravdana i iz razloga što je donesen Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava²⁶. Implementacija navedenih programa u nastavu, a prije svega praktično življenje ljudskih i medijskog odgoja i odgovornosti jeste prevencija kršenja istih. Na kraju valja spomenuti određene nedostatke ovog istraživanja. Prije svega, nedostatak je što se nije istraživao vremenski period u kojem su ispitanici primali i slali navedene sadržaje. To je iz razloga što postoji nedefiniranost koji je to vremenski period u kojem se događa primanje, odnosno slanje takvih sadržaja da bi se moglo smatrati nasiljem (cyberbullyingom). Također, nije se ispitivalo utječe li spol na primanje i slanje navedenog sadržaja iz razloga što u uzorku prevladavaju ispitanici/e ženskog spola, te bi se time ugrozila anonimnost ispitanika. Svakako, jedan od nedostataka jeste što se nisu istraživali i drugi mediji (računalo, Internet, iPad, i dr.) da se može sa sigurnošću odrediti koliku varijancu primanja ili slanja prijetećeg, uvredljivog ili ponižavajućeg sadržaja objašnjava pojedini medij. Nadalje, nije se istraživalo mjesto na kojem se najčešće događa primanje ili slanje navedenih sadržaja. Navedeni nedostaci istovremeno otvaraju nove probleme vezane za istraživanje kršenja ljudskih (i dječjih prava) s aspekta cyberbullinga, odnosno elektroničkog nasilja.

LITERATURA

1. Aftab P. Kako prepoznati opasnosti Interneta: vodič za škole i roditelje. Zagreb: Neretva, 2003.
2. Buljan-Flander G. Izloženost zlostavljanju putem Interneta. U: G Bulja-Flander, D Kocijan-Hercigonja. Zlostavljanje i zanemarivanje djece, Zagreb: Marko M., 2003: 153-158.
3. Smith PK, et al. Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupil. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2008; 49 (2): 376-385.
4. Buljan-Flander G. Nasilje preko interneta (cyberbullying). Zagreb: Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba, 2007.
5. Tokunaga RS. Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior* 2010; 26: 277-287.
6. Mora-Merchan JA, Ortega-Ruiz R. The New Form of School Bullying and Violence. In: R Ortega, JA Mora-Merchán and T Jäger. *Acting against school bullying and violence: The role of media, local authorities and the Internet*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2007: 7-35.
7. Olweus D. Nasilništvo u školi – što znamo o nasilništvu i što možemo poduzeti. Zagreb: Educa, 1998.
8. Coloroso B. Nasilnik, žrtva i promatrač: od vrtića do srednje škole: kako roditelji i učitelji mogu pomoći u prekidanju kruga nasilja. Zagreb: Bios, 2004.

9. Zrilić S. Sudionici u krugu školskog nasilja – nasilnik, žrtva i promatrač. *Magistra Iadertina* 2006; 1(1): 49-57.
10. Li Q. Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School psychology international* 2006; 27 (2): 157-170.
11. Ružić N. Mediji kao izvor ideja za oponašanje. *Medianali* 2009; 6 (3): 103-120.
12. Lodge J, Frydenberg E. Cyber-Bullying in Australian Schools: Profile of Adolescents Coping and Insights for School Practitioners. *The Australian Educational and Developmental Psychologist* 2007; 24 (1): 45-58.
13. Kowalski RM, Limber SP. Electronic Bullying Among Middle School Students. *Journal of Adolescent Health* 2007; 41: 22-30.
14. Wolak J, Mitchell KJ, Finkelhor D. (2007), Does Online Harassment Constitute Bullying? An Exploration of Online Harassment by Known Peers and Online-Only Contacts. *Journal of Adolescent Health* 2007; 41: 51-58.
15. Riebel J, Jager RS, Fischer UC. Cyberbullying in Germany – an exploration of prevalence, overlapping with real life bullying and coping strategies. *Psychology science quarterly* 2009; 51 (3): 298-314.
16. Rideout VJ, Foehr UG and Roberts DF. *Generation M²: Media in the Lives from 8- to 18-Years-Olds*. Menlo Park, CA: KFF, 2010.
17. Agatston PW, Kowalski R, Limber S. Students' perspectives on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health* 2007; 41: 59-60.
18. Wright, VH, et al. Cyberbullying: Using Virtual Scenarios to Educate and Raise Awareness. *Journal of Computing in Teacher Education* 2009; 26 (1): 35-42.
19. Camodeca M, Goosens FA. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2005; 46 (2): 186-197.
20. Blumemenfeld, WJ, Cooper, RM. LGBT and Allied Youth Responses to Cyberbullying: Policy Implication. *International Journal of Critical pedagogy* 2010; 3 (1): 114-133.
21. Larson C. Bullying: Tradional Bullying and Cyberbullying. *BU Jurnal of graduate Studies in Education* 2009; 1 (1): 31-41.
22. Ybarra ML, Diener-West M, Leaf PJ. Examing the Overlap in Internet Harassment and School Bullying: Implication for School Intervention. *Journal of Adolescent Health* 2007; 41: 42-45.
23. Ybarra ML, Mitchell KJ. Online aggressor/targets, agressors and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2004; 45 (7): 1308-1316.
24. Bauer NS, Lozano P, Rivara F. P. The Effectiveness of teh Olweus Bullying Prevention program in Public Middle Schools: A Controlled Trial. *Journal of Adolescent Health* 2007; 41: 266-274.
25. Pallant J. *SPSS: priručnik za preživljavanje*. Novi Sad: Mikro knjiga, 2009.
26. Nacionalni program odgoja i obrazovanja za ljudska prava: predškolski odgoj i osnovna škola – razredna i predmetna nastava, srednja škola. Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, 1999.

AKTIVNOSTI IZVIĐAČA U SLOBODNOVREMENSKOM PROSTORU MLADIH

SCOUTS ACTIVITIES IN THE FREE-TIME OF THE YOUTH

Irella BOGUT, Ozana OBRANIĆ, Vesnica MLINAREVIĆ,
Učiteljski fakultet u Osijeku, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Područje slobodnog vremena mladih situira se sadržajnom dimenzijom provođenja slobodnog vremena koja određuje njihov prepoznatljiv životni stil. Postoje različiti oblici slobodnog vremena, a promatrajući s odgojno-obrazovnog stajališta, ono nije samo socijalna pojava, već i dominantna pedagoška kategorija. Aktivnosti slobodnog vremena valjalo bi usmjeriti prema „organiziranom slobodnom vremenu“, a uporište je u istraživanjima koja pokazuju da aktivno i smisleno provođenje slobodnog vremena pridonosi razvoju ličnosti i kreativnosti pojedinca. Slobodno vrijeme mladih često ne predstavlja jedinstven i pedagoški osmišljeni prostor. Ponekad je ono prepušteno različitim vanjskim čimbenicima okruženja od subkulturnih scena i vršnjačkih skupina do „lošeg“ medijskog utjecaja i mjesta zabave uz konzumaciju psihoaktivnih tvari. Djeci i mladima treba ponuditi organiziran izvannastavni program koji kroz igru, istraživanje i stvaralaštvo pridonosi osobnom razvoju, učenju i odgoju. Izviđačka organizacija svojim fleksibilnim i sadržajno raznolikim programom pruža veliku mogućnost u razvoju, učenju i odgoju mladih. Svojim sadržajima, oblicima i metodama rada zanimljiva je i privlačna svima, a aktivnosti se realiziraju u slobodnom vremenu djece i mladih. Izviđačka organizacija nudi mladima, a i roditeljima organizirano slobodno vrijeme u kojem mladi aktivno sudjeluju te ih se potiče na samoorganiziranje i promicanje pozitivnih vrijednosti. Sudionici postaju samostalni akteri u proizvodnji sadržaja važnih za slobodno vrijeme i time suoblikuju vlastiti životni stil u skladu s prirodnim okruženjem, podižući na višu razinu kulturu rada, promičući zdrav način života i usvajajući pozitivne društvene osobine.

Ključne riječi: slobodno vrijeme, mladi, izviđačka organizacija, životni stil

ABSTRACT

The field of the youth's free-time or leisure is situated within a content dimension of spending the free-time that determines the youth's distinctive lifestyle. There are different forms of leisure, and by observing it from educational point of view, it is not just a social phenomenon, but also a dominant pedagogical category. Leisure activities should be directed towards "organized free time". This is supported by the research that indicates that active and meaningful leisure activities contribute to the development of personality and creativity of the individual. Very often, the youth's free-time does not represent a unique and pedagogically designed space. Sometimes it is left to various external factors in the social environment: from sub-cultural scenes and peer groups to the "bad" influence of media and entertainment places where psychoactive substances are consumed. Young people should be offered an organized extracurricular programme. With playing games,

exploring and creative activities included, such a programme contributes to development, learning and raising of the individual. Scout organization with its flexible and diverse program content provides a great opportunity in the development, learning and raising of young people. Its contents, forms and methods of work are interesting and attractive to everyone. Its activities are carried out in the free time of children and young people. Scout organization offers not only to young people but also to their parents an organized free-time in which young people actively participate and where they are encouraged to organize themselves and promote positive values. Participants become independent actors in the production of content relevant to the leisure. This way, they co-create their own lifestyle in harmony with the natural environment, bringing a labour culture to a higher level, promoting a healthy lifestyle and adopting positive social characteristics.

Keywords: leisure time, youth, scout organization, lifestyle

UVOD

Uloga odgojno-obrazovnih institucija i učitelja ključna je u provedbi izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti kao sastavnoga dijela školskog i izvanškolskog kurikulumu. Sve ove uloge važne su i u aktivnosti izviđaštva. „Mnoštvo je slobodnovremenskih okolnosti, sadržaja, aktivnosti i događaja koje valja pedagoški artikulirati i odgojno osmisлити: slobodno vrijeme kao pedagoška kategorija; obitelj i slobodno vrijeme djece; mediji i slobodno vrijeme djece; slobodno vrijeme, kvaliteta življenja i zdravlje; novi pristupi znanstveno - pedagoškom proučavanju, istraživanju i provođenju slobodnog vremena kao odgojne prakse; pedagogija slobodnog vremena u sustavu pedagoških disciplina¹“. Pitanje slobodnog vremena djeteta nije samo pitanje dokolice, zabave i razonode. To je pitanje opstanka čovjeka u radikalno izmijenjenim životnim uvjetima pa i briga o slobodnom vremenu djeteta postaje temeljem navike koja će pratiti pojedinca do te mjere da mu može odrediti životni put što se upravo manifestira u izviđačkim aktivnostima. Društvu koje se otvara mora se odgovoriti slobodnim odgojem koji će polaziti od pojedinca kao ishodišnoj vrijednosti čiji se individualni razvoj pomaže, podupire, njeguje, usmjerava i usavršava sasvim u skladu s općim, javnim i univerzalnim vrijednostima. Odgoj individualiteta, kao vrhovno načelo pedagoške prakse; socijalizacija kao cilj građanske inkulturacije i funkcionalna interiorizacija socijalnog ponašanja na razini svakodnevnice, cilj je osposobljenog, samostalnog, sretnog i zadovoljnog čovjeka koji prolazi i izlazi iz edukacijskog procesa¹. Taj odgojno-obrazovni proces odvija se više ili manje uspješno, vidljivije ili manje vidljivo, ne samo u školi nego u svim sferama života i rada, dakle i u slobodnom vremenu, pa onda i u izviđaštvu. Slobodno vrijeme djece i mladeži sve se više koristi za aktivnosti kojima nije potreban gotovo nikakav napor, razvidno je pasivno promatranje, pljeskanje i slanje SMS poruka, sjedilačka online komunikacija i sl. U nas se, nažalost, pedagoška teorija nedovoljno, i sa zakašnjenjem, bavila slobodnim vremenom kao i znanstvenim istraživanjem. U određenoj mjeri su, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, u teorijskom i praktičnom smislu, utjecale na kulturu provođenja slobodnog vremena¹. Uvažavajući činjenicu da je opstanak i razvoj čovjeka tijekom povijesti uvjetovan

motoričkom aktivnošću, kretanjem, treba uvažiti i istinu da nekretanje izaziva brojne negativne posljedice, posebice kod djece i mladih. Nedostatna tjelesna aktivnost uzrokuje i nedostatan razvoj funkcionalnih i motoričkih sposobnosti. Djeca uključena u neku fizičku aktivnost dobivaju, uz sve ostalo, i izrazitu biološku prednost². Narušavanjem psihofizičke ravnoteže u porastu su i poremećaji ponašanja i druga oboljenja koja su posljedica nekretanja. U strukturi tijela utjecaj kretanja, koje je izrazito prisutno u izviđačkim aktivnostima, najveći je na potkožno masno tkivo i mišićnu masu. Iako nam je zdravlje, ili bi to trebalo biti, uvijek na prvom mjestu, organizacijski oblici rada u područjima koja se vežu za izviđaštvo kao pokret, snažno pridonose njihovoj integraciji. Boravak u klimatski pogodnim uvjetima i tjelesni naponi provedeni u prirodi (na otvorenom i ekološki zdravom prostoru) ima toliko pozitivnih učinaka da je teško usporedivo s bilo kojom drugom aktivnošću. Na taj način se stvara žarište pozitivnih eko – stavova i odgovor na stanje u kojem se nalazimo. Naime, nema optimalnog rasta, razvoja i odgoja bez tjelesnog vježbanja i kretanja što je dijelom genetski uvjetovana potreba koja se ničim ne može kompenzirati. Naprotiv važna je konstatacija da je zanemarivanje ili sprečavanje potrebe za kretanjem jedan od bitnih uzroka poremećaja ukupnog razvoja. Primjerice, posjete, šetnje i poludnevni ili cjelodnevni izleti provode se pretežito subotom koja je neradni dan (ili nedjeljom), obilježavanje važnijih datuma ili početak godišnjih doba (proljeće i jesen - proljetne i jesenje igre poletaraca, Svjetski dan voda, Dan planete Zemlja, Dan izviđača također subotom (nedjeljom), proljetovanja, zimovanja ili kantonovanja za vrijeme višednevnih proljetnih (uskršnjih) i zimskih (božićno-novogodišnjih) praznika, a taborovanja i kolonije isključivo u vrijeme ljetnih praznika. Time izviđački pokret i njegove udruge značajno dopunjuju skrb obitelji, škole i društva u cjelini za skladan odgoj i obrazovanje djece i mladeži u njihovu slobodnom vremenu. U izviđačkom pokretu važno je upravo strukturirano slobodno vrijeme djece i mladih jer okuplja djecu i mladež u slobodno vrijeme, nudeći im raznovrsne programe istraživačkih, prirodoslovnih, rekreativnih, preventivnih, ekologijskih, sportskih, kulturnozabavnih i drugih sadržaja iz svoga programa. Ovisno o stupnjevima programa te metodama i oblicima rada, izviđačko se članstvo okuplja na aktivnosti u trajanju od jednoga sata, pola ili cijeloga dana, pa sve do desetak i više dana neprekidnih aktivnosti. Izviđaštvo je definirano kao odgojno-obrazovni pokret, kroz izviđačke aktivnosti učenici stječu određena znanja i razvijaju određene sposobnosti, čime se u manjoj ili većoj mjeri susreću u redovnoj i dodatnoj nastavi³. Priroda je u središtu zanimanja izviđača i zbog toga su oni školi zanimljivi i mogu biti kvalitetni partneri. Dobrovoljnost uključivanja učenika u izviđačke aktivnosti, posebne metode i oblici rada, više slobode u radu, rad u manjim skupinama, poticanje inicijative... samo su neki čimbenici koji izviđačkim aktivnostima daju prednost pred školskim radom, a koji rezultiraju drugačijom kvalitetom rada. Sastavni dio izvannastavnih aktivnosti u nekim školama su i izviđačke družine (ustrojbeni oblik u izviđaštvu), a družina je sastavni dio izviđačkog odreda, udruge koja djeluje u mjestu gdje je škola. Suradujući konkretno i planski, izviđači i škola postaju partneri na zajedničkom zadatku – odgoju i obrazovanju djece i mladih. Djeca i mladi se razvijaju zavisno od

cjelokupnih uvjeta u kojima žive, bogatstva poslova, aktivnosti kojima se bave i perspektiva koje se otvaraju pred njima, pa u skladu s tim treba izgrađivati novi sistem odgoja i obrazovanja (ne školski sistem), i kome će se škola javiti kao jedan od činilaca tog sistema i nužno u drugoj strukturi⁴. Programski sadržaji koji se ostvaruju izviđačkim aktivnostima imaju značajnu podudarnost izviđačkog programa i nekih nastavnih predmeta, posebice prirode i društva, geografije, tjelesne i zdravstvene kulture, glazbene kulture i dr. Početci izviđačke organizacije u Hrvatskoj vezani su uz profesora Matu Mudrinića koji je 1881. (prije službenog osnutka skautizma u svijetu 1907.) u školi u Vinkovcima prakticirao nastavu u prirodi te ustrojio đачke izletne družbe. Tako je 1914. godine nastao „Rukovod za hrvatske đачke izletne družbe“. Tijekom Drugog svjetskog rata skautska organizacija prestaje raditi, a njezin rad ponovo je obnovljen 1950³. Prema Biltenu Saveza izviđača Hrvatske (SIH-a) od 1.4.1989. u izviđačkoj organizaciji u Hrvatskoj prije Domovinskog rata bilo je 33 185 članova: najviše u Osijeku (oko 6 966), potom u Rijeci (3 951), Splitu (3 521) te u Zagrebu (1 299). Godišnje se ta brojka povećavala za oko 2 500 novih članova (npr. 1951. bilo je svega 350, a već 1952. godine 1 100). Izviđačka organizacija šezdesetih godina bila je najbrojnija i najorganiziranija organizacija djece i mladih u Hrvatskoj. Stoga je poražavajuća činjenica ta da danas u Republici Hrvatskoj ima svega 3 141 člana⁽⁵⁾: Zagreb oko 1 150, Split 411, Rijeka 128, a Osijek broji tek stotinjak članova. Više čimbenika utjecalo je na ovakvo stanje, a jedno od njih je i nedovoljno poznavanje izviđačke organizacije, njezinog programa, te nedostatak komunikacije između škole i izviđača. Presudnu ulogu u tome imaju učitelji, jer ukoliko među učenicima postoji učenik izviđač, učitelj može iskoristiti njegova znanja, iskustva i sposobnosti. Isto tako izviđači mogu učitelju biti suradnici u organiziranju i provođenju izleta i raznih rekreativnih aktivnosti. Takav učitelj je temelj i podoban za učitelja-koordinatora između škole i izviđače udruge. Učitelja treba osposobiti da iskorači iz nastave i učionice u izvanškolski prostor svojih učenika. Treba nam novi učitelj kao pedagoški i socijalni animator³. S ciljem brže i cjelovitije tranzicije hrvatskih izviđača, povećanjem članstava i jačanju kompetencije budućih učitelja „Izviđačka škola“ iz Zagreba pokrenula je inicijativu da se u akademskoj godini 1992./93. za studente Učiteljskog studija na Pedagogijskim znanostima Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Odsjek za razrednu nastavu Zagreb i Odsjek u Petrinji) koji su upisali prvu godinu studija, među slobodnim aktivnostima uvede i kolegiji Izviđači⁴. S tim se željelo postići dva cilja:

1. zainteresirati studente za izviđački pokret, ne bi li kasnije kao učitelji, zavoljeli izviđački pokret, postali članovi i ojačali kadrovsku osnovu izviđačke organizacije;
2. da studenti u praktičnom radu s djecom, članovima izviđačke organizacije, druženju pronađu i osobno zadovoljstvo u tom radu.

Raznim oblicima i opsegom izobrazbe obuhvaćeno je od 1992. više od 1 000 studenata. Prepoznajući pedagošku vrijednost kolegija Izviđači i škola, Učiteljski fakultet u Osijeku ga je uveo kao izborni kolegij na 3. godini Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija u akademskoj godini 2007./2008. i 2008./2009. U te dvije akademske godine izborni kolegij Izviđači i škola izabralo

je i pohađalo ukupno 72-oje studenata. Analizirajući program kolegija Izviđači i škola, zanimala nas je studentska evaluacija i procjena studenata o aktivnom nastavku djelovanja u izviđaštvu.

METODE RADA

Provedena je analiza Programa slobodnog izbornog kolegija Izviđači i škola (nastavni sadržaji, način izvođenja, provedene aktivnosti) i studentske evaluacije kolegija na osnovu interne ankete predmetnog nastavnika i Sveučilišne studentske ankete za akademsku godinu 2007./08. i 2008./09. Rezultati su prikazani deskriptivno.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na temelju analize nastavnih planova i programa učiteljskih studija može se zaključiti kako se učitelji obrazuju pretežno za predmetnu nastavu. U procesu obrazovanja učitelja zanemareni su drugi oblici odgojno-obrazovnog rada u školi (izvannastavne aktivnosti, rad s darovitima i dr.)⁶. Učiteljski fakultet u Osijeku je kolegij Izviđači i škola ponudio kao slobodni izborni kolegij u akademskoj godini 2007./2008. i 2008./2009. studentima na 3. godini Integriranog preddiplomskog i diplomskog integriranog učiteljskog studija. Akademске godine 2007./2008. kolegij je pohađalo 35, a akademске 2008./2009. godine 37 studenata. Kolegij se realizirao prema sljedećim sadržajima u nastavnom programu:

1. Slobodno vrijeme djece i mladeži kao čimbenik odgoja i obrazovanja
2. Izviđački pokret u svijetu i Hrvatskoj (Savez izviđača Hrvatske)
3. Programski sadržaj rada Izviđačkog kluba Javora
4. Karakteristike i metodičko oblikovanje aktivnosti na izviđačkom sastanku, šetnji izletu i drugim izviđačkim aktivnostima
5. Praktična izviđačka znanja i umijeća:
 - Izletništvo, orijentacija i kretanje kroz prirodu
 - Izviđanje i traganje
 - Signalizacija i veze
 - Tehnika izletništva i logorovanja
 - Prehrana u prirodi
 - Meteorologija i zaštita od prirodnih nepogoda
 - Biljni i životinjski svijet
 - Ekologija i zaštita prirode
 - Tjelesna kultura i zdravlje
 - Rad i štednja
 - Znanost, tehnika i informatika
 - Kulturno zabavne aktivnosti
6. Planiranje i organizacija patrolnog/jatnog sastanka
 - Ogledni jatni i patrolni sastanci
 - Održavanje jatnih i patrolnih sastanaka
 - Sudjelovanje na aktivnostima Izviđačkog kluba Javora:

- FIPO (Festival izviđačkih pjesama Osijek)
- Vjerske slobode
- Šumo, šumo rođena kumo
- TOI (Tjedan osječkih izviđača)
- Jankovac (edukativni vikend u park-šumi Jankovac)
- VIS (višeboj izviđača i studenata).

Kao što je vidljivo iz sadržajnog programa kolegija Izviđači i škola, tri (3) teme ili programska sadržaja provodila su se u učionici na Učiteljskom fakultetu i to: Slobodno vrijeme djece i mladeži kao čimbenik odgoja i obrazovanja; Izviđački pokret u svijetu i Hrvatskoj (Savez izviđača Hrvatske); Karakteristike i metodičko oblikovanje aktivnosti na izviđačkom sastanku, šetnji izletu i drugim izviđačkim aktivnostima. Svi ostali programski sadržaji, 75% ukupno, provodili su se na otvorenom i to u parkovima grada Osijeka, na lijevoj obali rijeke Drave u Osijeku, park-šumi Jankovac i na izletu u Koprivnici. U obje akademske godine studenti su aktivno sudjelovali u projektima (FIPO - Festival izviđačkih pjesama Osijek; „Šumo, šumo, rođena kumo“) i aktivnostima: vjerske slobode; TOI - Tjedan osječkih izviđača; edukativni vikend u park-šumi Jankovac i VIS -višeboj izviđača i studenata. Svemu tome prethodila su praktična izviđačka znanja i umijeća, navedena u točki 5. Programa kolegija Izviđači i škola. U radu dajemo zbirne podatke evaluacije izbornog kolegija Izviđači i škola obje grupe studenata (njih 72) 3. godine Integriranog preddiplomskog i diplomskog učiteljskog studija koji su pohađali slobodni izborni kolegij Izviđači i škola kroz dva semestra sa satnicom od ukupno 30 sati predavanja i 30 sati vježbi, akademske godine 2007./2008. i akademske 2008./2009. Od 72 - oje studenata na izbornom kolegiju Izviđači i škola njih svega troje je bilo članovima izviđačkih udruga.

Studenti su na kolegiju Izviđači i škola ocjenili predavanja, sastanke, aktivnosti i terensku nastavu (vježbe) poučnim, korisnim i zanimljivim sadržajima te im dali ocjenu izvrstan (93,75%) i vrlo dobar (6,25%). Smatraju da će im pomoći u njihovom budućem zanimanju (100%), te da će koristiti izviđačke metode i oblike rada (posebno kada je u pitanju izlet i terenska nastava, 100%). Istaknuli su vrijednost praktičnog rada s izviđačima i učenicima osnovnih škola. Najzanimljiviji aktivnost im je bila VIS (višeboj izviđača studenata, 83% studenata) gdje su pokazali svoje vještine, znanja i kreativnost, a istodobno su mogli natjecati se s kolegama (Slika 1.).

Na pitanje studentima hoće li nastaviti aktivno sudjelovanje u izviđaštvu, odgovorilo je pozitivno (15%) studenata, argumentirajući to velikim obvezama na fakultetu, a dio studenata iz ruralnih područja iskazuje kako nema udruge izviđača u njihovoj sredini. 78% studenata odgovorilo je kako će koristiti izviđačke aktivnosti u nastavnom i izvannastavnom odgojno-obrazovnom radu u osnovnoj školi. Kako je pitanje bilo otvorenog tipa, studenti su navodili konkretne aktivnosti s kojima se nisu susreli prije pohađanja kolegija Izviđači i škola: signalizacija (slanje poruka na daljinu), pružanje prve pomoći, podizanje šatora, izviđačke pjesme i vezivanje čvorova, orijentacija u prirodi (kartografska i topografska umijeća: putni znakovi, korištenje karte, procjena udaljenosti, izrade skice terena), jestiva i nejestiva hrana u prirodi, paljenje izviđačke vatre te različite igre s

pravilima i kreativne aktivnosti. Zanimljivo je da do sada iskustveno i doživljajno nisu zaista proživjeli sadržaje iz prirode i društva. Sve iznijeto govori u prilog potreba ovakvih i sličnih praktičnih aktivnosti unutar izbornih kolegija na studiju budućih učitelja. O prinosu izviđaštva učiteljskoj kompetenciji provedeno je i empirijsko istraživanje među učiteljima osnovnih i studentima učiteljskih i srodnih studija u razdoblju siječanj-ožujak 2006⁴. Cilj je bio putem ankete istražiti stavove učitelja i studenata o prinosu izviđaštva učiteljskoj kompetenciji. Uzorak je činilo 38 učitelja osnovnih škola i 42 studenta Učiteljskog fakulteta, Filozofskog fakulteta, Kineziološkog fakulteta, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Pravnog fakulteta-studij za socijalni rad u Zagrebu te Visoke škole u Petrinji. Većina ispitanika (51,25%) smatra značajnim prinos izviđaštva stjecanju dodatnih znanja potrebnih za učiteljski poziv, dvije trećine ispitanika (65%) mišljenja je da prinos izviđača ustroju učenja i izvođenju nastave u izvornoj stvarnosti vrlo značajan. 87,5% ispitanika smatra vrlo značajnim doprinos izviđaštva ustroju i izvođenju škole u prirodi. Velika većina ispitanika (86,25%) smatra da je prinos izviđaštva osposobljenosti za ustroj i izvođenje drugih oblika izvanučioničke nastave vrlo značajan. Prinos izviđaštva osposobljenosti za ustroj i izvođenje integrirane nastave je za većinu ispitanika (48,75%) značajan, dok nešto manje ispitanika (43,75%) drži da je taj prinos vrlo značajan. 56,25% drži da je prinos izviđaštva osposobljenosti za ustroj i izvođenje izvannastavnih aktivnosti vrlo značajan. Prinos izviđaštva osposobljenosti za prevenciju društveno neprihvatljivog ponašanja značajnim procjenjuje 50% ispitanika, a daljnjih 41,25% drži da je vrlo značajan. 72,5% ispitanika drži da je vrlo značajan prinos izviđaštva osposobljenosti za suradničke odnose i timski rad, a 27,5% izjavljuje da je on značajan⁴.



Slika 1. Višeboj izviđača (članova Izviđačkog kluba Javor) i studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku, tzv. VIS održan je 30. svibnja 2009. na lijevoj obali Drave (Tvrđavica) u Osijeku

Figure 1. The all-around competition of scouts (members of the Scouting Society 'Javor') and students of the Faculty of Teachers' Educations took place on May 30, 2009 on the left side of the Drava (Tvrđavica) in Osijek

Karakteristike koje danas priželjkujemo od djece/učenika su sposobnost samostalnog donošenja odluka, ali isto tako sposobnost rješavanja problema timskim radom i radom u skupini. Aktivnosti koje svojim oblikom i djelovanjem najbolje pogoduju razvijanju tih učeničkih karakteristika su svakako izvannastavne i izvanškolske aktivnosti gdje se očituje suradnički rad i aktivnost svakog učenika. Kao oblik rada s djecom izvannastavne i izvanškolske aktivnosti imaju određene specifičnosti, što u organizaciji, a što u realizaciji aktivnosti koje provode. Izvanškolske aktivnosti čine različiti organizacijski i programski oblici okupljanja učenika u društvima, klubovima i drugim institucijama izvan škole⁷. Istraživanje provedeno u SAD-u na djeci od predškolske dobi do osmoga razreda osnovne škole pokazuje da 31% djece pohađa neki oblik sportskih aktivnosti, 20% djece pohađa neku religijsku dodatnu aktivnost, a nakon toga slijede umjetničke aktivnosti u kojima sudjeluje 18% djece. U ostale aktivnosti ubrajaju se izviđači s 10% djece, društveno koristan rad s 8% djece, razne aktivnosti vezane uz poboljšanje akademskih sposobnosti sa 7% te članstvo u raznim klubovima 6%⁸. Značajan je podatak da su svega troje studenata do sada bili članovi izviđačkih udruga, a jedna studentica je i danas aktivna članica izviđaštva, no to ne znači da nisu bili ili još uvijek jesu aktivni sudionici umjetničkih, sportskih ili nekih drugim slobodnovremenskih aktivnosti. Rezultati istraživanja Ministarstva pravosuđa i ministarstva obrazovanja SAD-a (1998) pokazuju da kvalitetno organizirano vrijeme nakon nastave pomaže u smanjivanju maloljetničkoga kriminala, školskoga vandalizma i negativnog utjecaja vršnjaka koji vodi do zlouporaba alkohola i droga; u poboljšavanju učeničkog obrazovnog uspjeha; u poboljšavanju redovitosti učenika na nastavi i smanjivanju broja djece koja prerano odustaju od škole; u izvršavanju domaće zadaće kod većine učenika; u poboljšavanju učeničkoga ponašanja u školi i u znatnom povećanju broja učenika koji imaju planove za budućnost, čiji su ciljevi završiti srednju školu i ići na fakultet⁹. Jedna od osnovnih specifičnosti izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti jest visok stupanj motivacije polaznika. Budući da djeca samostalno biraju svoje izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, u skladu s osobnim interesima, njihova motivacija je izrazito visoka, te učenik puno lakše usvaja nova znanja i u puno većem opsegu. U izviđačima se djeca druže, uče istraživanjem, otkrivanjem i usvajaju vještine timskoga rada, dijele zadatke i obveze i u sebi razvijaju osjećaj odgovornosti, ali i osjećaj samopotvrđivanja. Takve slobodne aktivnosti vrlo su pogodne za razvijanje radnih navika kod učenika. U izviđačima se također usvajaju komunikacijske vještine i sposobnost razumijevanja, radne navike i suradnja u maloj grupi pod vodstvom starijih i iskusnijih, vještine organiziranja i vođenja, planiranje i ostvarivanje dogovorenog, snalažljivost i samostalnost u rješavanju problema. U izviđačima se priprema za kasniji samostalniji život i rad². U kontekstu sve izraženijih negativnih pojava i neprimjerenog ponašanja među djecom i mladima (značajno povećanje postotka konzumacije opojnih sredstava uz izražen eng. *bullying*, školsko nasilje, odnosno vršnjačko nasilje) izviđaštvo sve više dobiva na značenju jer dio populacije okuplja na zdravim programima, na programima koji se pretežito odvijaju u prirodi, na svježem zraku, a nova koncepcija izobrazbe

izviđačkih voditelja rezultira činjenicom da oni sve više postaju stvaran uzor svojim mlađim članovima. S tog motrišta, izviđački se pokret sve više dokazuje i kao socijalizacijski čimbenik i čimbenik uspješne prevencije društveno neprihvatljivog ponašanja među djecom i mladima. „Ispunjavajući slobodno vrijeme aktivnim bavljenjem različitim sadržajima u prirodnim uvjetima mladi izviđači na primjeren način utječu na svoj razvoj. Tako mladi koji slobodno vrijeme ostvaruju na kvalitetan način, umnogome pišu svoj kvalitetan životopis, za razliku od onog dijela koji su skloni besposlici, ljenčarenju, izgredima i drugim neželjenim pojavama.”¹⁰ No, još uvijek nisu iskorištene sve mogućnosti za još učinkovitiju ulogu izviđaštva, odnosno izviđačkog djelovanja. Tako primjerice, sve izraženiji zahtjevi za „otvaranje škole” jedna su od mogućnosti za to. Naime, zajedničkom pripremom kalendara i sadržaja događanja izviđača i škole, izviđači mogu biti jedan od čimbenika i organizatora niza aktivnosti u vrijeme kada škole ne rade i to ne samo za izviđače nego i za druge učenike. To može biti od obostranog interesa: izviđačima, koji tako animiraju drugu djecu za pristupanje izviđačkom pokretu, a škola pak dobiva partnera za djelovanja među učenicima i kada nema nastave. Na tom tragu moguće je osnivanje izviđačkih centara, posebice u većim gradovima, u kojima bi se u određeno vrijeme svoj djeci nudile izviđačke i srodne aktivnosti u kojima mogu svrsishodno provesti dio slobodnog vremena izvan škole.

ZAKLJUČAK

Na temelju sadržajnog programa kolegija Izviđači i škola te studentske evaluacije nakon dvosemestralnog pohađanja izbornog kolegija Izviđači i škola, pitanja otvorenog tipa o aktivnom sudjelovanju u izviđaštvu i komparacije rezultata istraživanja bez šire elaboracije fenomena slobodnog vremena i izviđaštva, može se zaključiti kako je izviđački pokret studentima važan i kao takav prepoznatljiv čimbenik slobodnog vremena djece i mladih. Studenti procjenjuju da će im kolegij Izviđači i škola značajno pomoći u njihovom budućem zanimanju i drže ga poučnim, korisnim i zanimljivim sadržajem. Istovremeno svi ispitani studenti izviđačke metode i oblike rada drže značajno korisnim kao i vrijednost praktičnog rada s izviđačima i učenicima osnovnih škola. Valja naglasiti da je od 72 studenata na izbornom kolegiju Izviđači i škola, njih svega troje bilo do sada članovima izviđačkih udruga. Najzanimljiviji aktivnost im je bila VIS (višeboj izviđača studenata, 83% studenata) gdje su pokazali svoje vještine, znanja i kreativnost, a istodobno su mogli natjecati se s kolegama. Pretpostavka je kako će upravo ispitani studenti koji su slobodno izabrali kolegij Izviđači i škola i procijenili ga korisnim za učiteljski poziv biti koordinatori izviđačkih aktivnosti u svojim budućim školama. Dobro je kada u školi postoji učitelj koordinator koji je na određeni način veleposlanik izviđačkog pokreta u svojoj školi. On skrbi o stvaranju uvjeta za djelovanje izviđača u školi, posreduje između izviđača kao izvanškolskih čimbenika i uprave škole i drugih nastavnika. U tome će se uspješnije snalaziti oni

učitelji koji su studij završili tijekom posljednjih nekoliko godina i koji su prošli izobrazbu za izviđačke voditelje (bilo kao slobodnu aktivnosti u okviru Nastavnog plana i programa, bilo na fakultativnoj osnovi u svoje slobodno vrijeme). Izviđaštvo je ugrađeno u naš odgojno-obrazovni sustav i nekim konkretnim aktima nadležnih prosvjetnih vlasti, pa držimo da je dobro podsjetiti na to. Ministarstvo prosvjete i kulture Republike Hrvatske uputilo je 22. travnja 1991. godine preporuku svim osnovnim školama u u kojoj se među ostalim kaže da Savez izviđača Hrvatske „pridonosi organizaciji slobodnog vremena mladih, s bitnim naglascima na zdravom životu u prirodi, u zajednici, daleko od štetnih utjecaja urbane sredine (droge, alkohola, prostitucije, neosmišljenog viška slobodnog vremena koje može prerasti u agresiju ili neki drugi oblik asocijalnog ponašanja).“

LITERATURA

1. Previšić V. Izviđaštvo u slobodnom vremenu djece i mladih. U: Zbornik radova „Izviđaštvo u razvoju mladeži i škole“. Petrinja: Savez izviđača Hrvatske i Visoka učiteljska škola u Petrinji. 2000.
2. Prskalo I. Kineziološko motrište na slobodno vrijeme djeteta. U: Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu. Zagreb. 2005: 329-340.
3. Ličina B, Prskalo I. Izviđači i škola. Priručnik. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Središte u Petrinji Izviđačka škola, Zagreb. 2007.
4. Jelavić D. Izviđaštvo i učiteljska kompetencija. Petrinja. Signatura. 2006. www.sih.hr stranici pristupljeno 29.11.2010.
5. Projekt hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava za 21. stoljeće, 2002, Ministarstvo prosvjete i športa, Zagreb.
6. Cindrić M. Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole. Život i škola. 41. Vol. 1. 1992: 49-68.
7. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2006, <http://nces.ed.gov> stranici pristupljeno 3.12.2010.
8. Cromwell Sh. Boom time for After -School Programs. Education World. 2005. <http://www.educationworld.com.idex.html> stranici pristupljeno 28.2. 2011.
9. Vučak S. Obitelj, škola, izviđaštvo: mjesto i uloga u razvoju mladih. U: Zbornik radova „Izviđaštvo u razvoju mladeži i škole.“ Petrinja: Savez izviđača Hrvatske i Visoka učiteljska škola u Petrinji. 2000.

ANGAŽIRANOST STUDENATA U IZVANNASTAVNIM AKTIVNOSTIMA

INVOLVEMENT OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR

Vesnica MLINAREVIĆ, Dražen RASTOVSKI, Irella BOGUT

Učiteljski fakultet u Osijeku, Osijek Republika Hrvatska

APSTRAKT

Danas mladi traže od obitelji, škole, fakulteta, medija i drugih odgojnih čimbenika zanimljive i primjerene aktivnosti za zadovoljavanje svojih aktualnih potreba i interesa. Stvaralačkom radu studenta pridonose izvannastavne aktivnosti na matičnom fakultetu i Sveučilištu, a prethodi mu metodički osmišljen stvaralački rad nastavnika. Izvannastavne aktivnosti prigoda su studentima da se na kreativan i poticajan način susreću i prožimaju znanost, umjetnost i sport. U suradničkom učenju, otvorenoj i dvosmjernoj komunikaciji i interakciji, istraživačkom radu, terenskoj nastavi, stvaralačkom izražavanju i sportskim aktivnostima studenti se slobodno realiziraju na osobnoj i skupnoj razini, pridonoseći cjelovitom razvoju i životnom zadovoljstvu. Istražuju suvremene teme, kreativno se izražavaju, potiču tjelesne sposobnosti i vještine, populariziraju znanost, umjetnost i sport, na zanimljiv i njima prepoznatljiv način. Sudjeluju na znanstvenim i stručnim konferencijama i festivalima znanosti, znanstveno – israživačkim radom i praktičnim uradcima. Na tim mjestima pronalaze kreativne poveznice znanosti, umjetnosti i sporta, ekologiju odnosa podižu na višu razinu obrazujući se za interkulturalne odnose. U radu se analizira Integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni učiteljski studij Učiteljskog fakulteta u Osijeku, Republika Hrvatska i iznose stavovi studenata Učiteljskog fakulteta u Osijeku o mogućnostima sudjelovanja u izvannastavnim aktivnostima na fakultetu i Sveučilištu kao suvremenom obliku nastave te o mogućnosti su-konstrukcije programa izvannastavnih aktivnosti.

Ključne riječi: izvannastavne aktivnosti, studenti, suradničko učenje, kreativnost, izvrsnost

ABSTRACT

Nowadays, young people expect from their families, schools, universities, media and other educational factors to provide them with appropriate activities that would meet their current needs and interests. Extracurricular activities play an important role in the creative work of students at their parent faculty and the University, and this work is preceded by methodically designed creative work of teachers. Extracurricular activities present an opportunity for students to meet in a creative and stimulating manner and to be pervaded by science, art and sports. By means of cooperative learning, open and two-way communication and interaction, research, field education, creative expression and sports activities, the students have the possibility to freely realize themselves personally and within a group contributing to their complete development and life satisfaction. They explore contemporary themes, creatively express themselves, enhance their physical abilities and skills, popularize science, arts and sports, in an interesting and them-

identifiable way. They participate in scientific and professional conferences and science festivals, scientific-research work and practical work. At the mentioned places, they find creative links to science, art and sports, and they bring relationship ecology to a higher level by educating themselves in respect of intercultural relations. The paper analyzes the study programme of Faculty of teacher education in Osijek, in Croatia. Also presented in the paper are students' attitudes of the Faculty of Teacher Education in Osijek on the possibilities of participation in extracurricular activities at the faculty and the University as a modern form of teaching, and on the possibility of co-construction programme of extracurricular activities.

Key words: extracurricular activities, students, cooperative learning, creativity, excellence

UVOD

Učitelj i učenik kreativni su medijatori nastavnog procesa, učitelj postaje organizator i kreator nastavnog procesa, a učenici aktivno sudjeluju u svim etapama nastavnog procesa. Odgojno-obrazovni sustav je otvoren, u njemu nema gotovih i nametnutih rješenja, potiče se kritičko mišljenje, a najvažnija učiteljeva uloga jest probuditi kod učenika užitek učenja. U Nacionalnom okvirnom kurikulumu Republike Hrvatske navedena je važnost školskog kurikuluma pretpostavljajući izradbu izvannastavnih i izvanškolskih programa i aktivnosti koje će škola programski napraviti i uskladiti vodeći računa o sklonostima i razvojnim mogućnostima učenika te o mogućnostima škole, a posebice o optimalnome opterećenju učenika¹. Novo je doba donijelo sa sobom i nove paradigme, nove virtualne svjetove, a škola je postala gotovo jedino strukturirano mjesto gdje se djeca i mladež mogu kontinuirano susretati, razgovarati, sukobljavati i razmjenjivati ideje pod vodstvom stručnih i povjerljivih osoba - učitelja². Osobit interes dosadašnjih istraživanja usmjeren je na pojedine aktivnosti slobodnog vremena i njihovu ulogu u procesu odrastanja. Neka od tih istraživanja obuhvaćaju cjelinu aktivnosti u slobodnom vremenu^{3,4}, dok se neka usmjeravaju na specifične oblike korištenja slobodnog vremena: kulturne aktivnosti i medije⁵, zabavu⁶, kao i razloge zbog kojih se mladi koriste tim aktivnostima. Rezultati ovih istraživanja uključuju slobodnovremenski prostor djece i mladih, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti. Sve navedeno dalo je poticaj ovom istraživanju, posebice u segmentu izvannastavnih aktivnosti studenata/budućih učitelja. Valja posebno naglasiti važnost nastavnog kurikuluma budućeg učitelja na Učiteljskom fakultetu koji ostavlja mogućnost kreativnog izričaja kako kod studenta, tako i kod nastavnika. Pred visokoškolskom nastavom stoje brojni izazovi, od uvođenja bolonjskog procesa do usmjerenosti nastave na studenta te promjena odgojno-obrazovne paradigme dovela je i do promjene u metodičkom pristupu. Kurikularna promjena zahtijeva od studenta veće sudjelovanje u kreiranju nastavnog procesa, a samim tim i veću kreativnost u problemskoj, projektnoj i istraživačkoj nastavi, suradničkim oblicima učenja, radom u skupinama i u paru. Naglasak treba biti na učenju otkrivanjem i istraživanjem kako bi studenti stekli nova iskustva, a strategije učenja bile prilagođene određenom stilu učenja. Strategije učenja danas počivaju na

aktivnom ponašanju sudionika u nastavi, a takvo iskustvo nam omogućuje učenje u promijenjenim okolnostima, aktivnostima i položajima sudionika⁷. Promijenjene uloge studenta i nastavnika pridonose poticanju razvoja socijalnih i komunikacijskih vještina, suradničkom učenju i timskom radu, kritičkom mišljenju, poduzetničkom duhu, osposobljavanju za život u društvenoj zajednici, pripremljenosti okoline za učenje i kreativnosti, što se posebice ogleda u izvannastavnim aktivnostima. Uz mogućnost su-konstruiranja programa izvannastavnih aktivnosti i aktivnog sudjelovanja tijekom provođenja, svakako je od iznimnog značaja stvaranje zajednice učenja s mogućnošću studentovog kreativnog izražavanja i stvaranja. Tako se potiče kreativnost i izvrsnost studenta. Treffinger i sur.⁸ dijele kreativnost u četiri kategorije: stvaranje ideja, produblivanje ideja, otvorenost i hrabrost za istraživanje ideja i slušanje vlastitog „unutarnjeg glasa“. Kategorija stvaranje ideja uključuje fluentnost, fleksibilnost, originalnost, elaborativnost i metaforičko mišljenje. Postavlja se pitanje posjeduju li sveučilišni nastavnici ove značajke kako bi iste poticali i kod budućih učitelja? Potrebno je znatizeljnom studentu produbljavati ideje omogućavanjem kritičkog mišljenja, stvaranjem reda u neredu i za rješavanjem višeznačnosti. Osobne su kvalitete svakog nastavnika: interesi; iskustvo; samopouzdanje; hrabrost; osjećaj za humor; razigranost; fantaziju i imaginaciju; prihvatanje rizika; ustrajnost itd. Navedene kvalitete nastavnika svakako potiču i studente na otvorenost i hrabrost za istraživanje. Treffinger⁸ osobito apostrofira slušanje vlastita „unutarnjeg glasa“ koja uključuje razumijevanje i viziju o tome kamo želimo ići, u čemu nam pomažu: svjesnost, kreativnost, ustrajnost, samovođene, unutarnja kontrola, introspektivnost, oslobođenost od stereotipa, koncentracija energija i radna etika. Student upravo u izvannastavnim aktivnostima koje slobodno bira na fakultetu, može zadovoljiti aktualne interese i potrebe, ostvariti uspjeh - izvrsnost, usvojiti nove vještine koje će primijeniti u životnim situacijama, unaprijediti svoje sposobnosti, družiti se i pridonositi zajednici. Potrebno je svakodnevno pružiti studentu informaciju o svim aktivnostima vezanima za mogućnost njihova neformalnog obrazovanja koja se organiziraju u suradnji sa Sveučilištem, ali i izvan njega. Potrebna je i online dostupnost informacija na jednom mjestu (stranice Fakulteta, studentskog zbora), te drugih portala (aktivno informiraju sve zainteresirane o sličnim aktivnostima). Imaju li studenti sve ove mogućnosti na fakultetu i u kojoj zastupljenosti? Na Učiteljskom fakultetu u Osijeku studenti imaju ponuđene izvannastavne aktivnosti, no većina ih ne traje cijele akademske godine ili bar cijeli semestar. Studenti su-konstruiraju kurikulum zajedno s nastavnikom, naglasak je u neposrednom radu na aktivnom i iskustvenom učenju, na dogovoru, suradnji interaktivnoj nastavi, a ponekad je inicijativa, priprema i relizacija sveukupno njihov uradak uz pomoć nastavnika voditelja. Pitanje je je li realno tako ili samo deklarativno? Istraživanje je provedeno kako bi se analizom programa Preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija i procjenom studenata dobio uvid u stanje i specifičnosti izvannastavnih aktivnosti na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, a u svrhu unaprjeđivanja kvalitete izvanastavnih aktivnosti i veće angažiranosti studenata u njihovu planiranju, provođenju i evaluaciji.

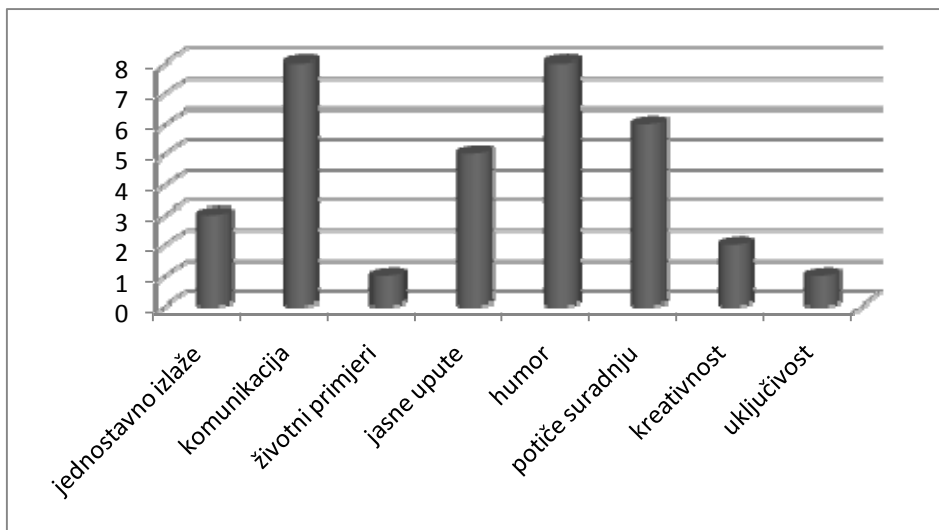
METODE

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove studenata o angažiranosti i zadovoljstvu izvannastavnim aktivnostima te utvrditi prezentno stanje sadržajnog konteksta kolegija vezanih za izvannastavne aktivnosti. Iz cilja istraživanja proizašli su sljedeći zadatci: utvrditi broj (1.) i učestalost (2.) pojedinih vrsta izvannastavnih aktivnosti i studentska osjećanja i angažiranost u njima (3.), studentske procjene rada nastavnika u izvannastavnim aktivnostima (4.), mogućnost predlaganja novih izvannastavnih aktivnosti i analizirati kolegije koji ih pripremaju za rad u izvannastavnim aktivnostima u njihovu budućem učiteljskom zvanju (5.). Analiziran je također osječki Preddiplomski i diplomski program sveučilišnog učiteljskog studija kako bi se dobio uvid u programe kolegija koji uključuju sadržajni kontekst koji priprema studente za rad u izvannastavnim aktivnostima (6.). Sudionici anketiranja su 35 studentica 4. godine Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog učiteljskog studija na Učiteljskom fakultetu, Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. Anketni upitnik je sadržavao šest (6) pitanja, od koja su tri pitanja (3) u cijelosti otvorenog tipa. Anketa je provedena tijekom travnja u akademskoj 2010./2011. godini. Rezultati anketnog ispitivanja iznose se u izračunatim relevantnim frekvencijama prikazanim tablično i grafički, kvalitativnom analizom te tabličnom analizom rada na dokumentaciji.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na pitanje koje izvannastavne aktivnosti postoje na Učiteljskom fakultetu u Osijeku, studenti navode odbojku (1 student), rukomet (3 studenta), zorno pjevanje (4 studenta), aerobic (10 studenata), košarku (3 studenta), nogomet (2 studenta), festival znanosti (4 studenta) i aktivnosti u međunarodnoj suradnji (4 studenta). Iz odgovora se može zaključiti da studenti najviše poznaju kineziološke izvannastavne aktivnosti (5 studenata). Kad je riječ o studentskoj angažiranosti, uključenosti u pojedinu navedenu izvannastavnu aktivnost, odgovori studenata pokazuju da je ona znatno manja: zorno pjevanje (1), aerobik (6), nogomet (1) i aktivnosti u međunarodnoj suradnji (4). Festival znanosti, aktivnosti u okviru međunarodne suradnje te zorno pjevanje su izvannastavne aktivnosti koje studenti poznaju i pohađaju, a nisu vezane za sport. Najveći broj ispitanika je uključen u sportske aktivnosti i to aerobik, dok su u ostale aktivnosti uključeni u manjem broju. Dobiveni rezultati iz dvaju pitanja ukazuju da ponuda i sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima pokazuje odstupanje. Iako postoji ponuda izvannastavnih aktivnosti na matičnom fakultetu, relativno mali broj studenata je uključen u njih (12 studenata). Na osječkom Učiteljskom fakultetu postoje još sljedeće izvannastavne aktivnosti, a ispitani studenti nisu informirani o njihovu postojanju: mala matematička škola, dramske radionice, video sekcija, stolni tenis, koturaljkanje, bicikljada, streljaštvo, konjički sport (terapijsko jahanje). Rezultati ukazuju na potrebu informiranja studenata, poticanja i pokretanja više izvannastavnih aktivnosti, svakako uz veću angažiranost studenata i mogućnost predlaganja izvannastavnih aktivnosti prema njihovim interesima i potrebama.

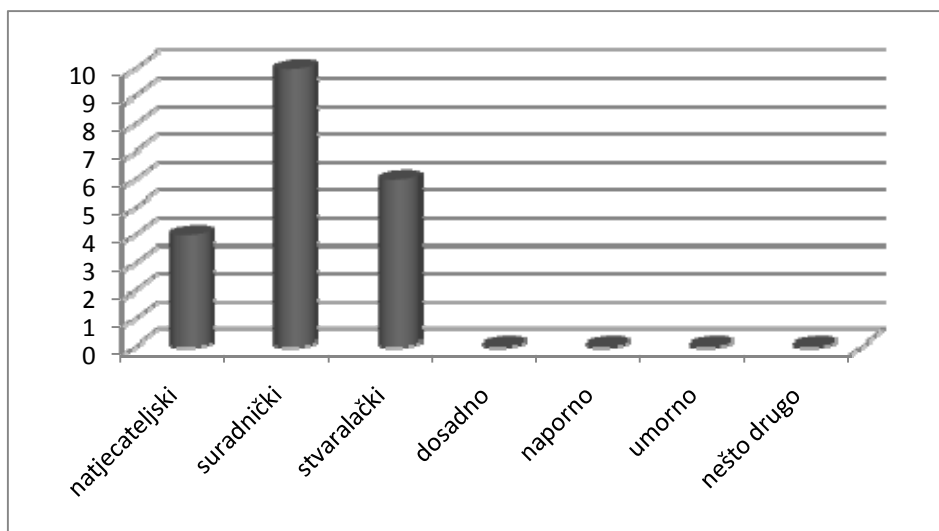
Razvidno je kako na Učiteljskom fakultetu u Osijeku postoji još osam (8) izvannastavnih aktivnosti, a studenti u procjeni ne iskazuju njihovo poznavanje. Svakako valja naglasiti i odgovornost nastavnika, potrebu online dostupnosti informacija na jednom mjestu te motiviranost i poticanje studenata. Kako je vidljivo u grafikonu 1. prema procjenama osječkih studenata, gdje su mogli zaokružiti više odgovora, nastavnici koji rade u izvannastavnim aktivnostima ostvaruju dobru i podržavajuću komunikaciju (8 studenata), unose humor i nastavu čine zabavnom (8 studenata), potiču suradnju u skupini (6 studenata) te daju jasne zadatke i upute (5 studenata). Nisko su procijenjene kategorije poticanja kreativnosti (1 student), uključivanja drugih nastavnika (1 student), davanja životnih primjera (2 studenta) i jednostavnog izlaganja i podučavanja (3 studenta). Iz rezultata je vidljivo kako su niske procjene studenata: uključenost drugih nastavnika i davanje životnih primjera. Iznenaduje nisko procijenjeno poticanje kreativnosti koje može biti uzrokovano nezainteresiranošću i nezanimljivošću kolegija za pojedine studente. Aktivno uključivanje drugih nastavnika u izvannastavne aktivnosti podiglo bi razinu kvalitete i obogatilo svaku aktivnost. Kako su pojedine sportske aktivnosti strukturirane na taj način, a veliki se broj studenata uključuje u njih, valja i na taj način unaprijediti postojeće izvannastavne aktivnosti.



Slika 1. Studentske procjene rada nastavnika u izvannastavnim aktivnostima
Figure 1. Students assessment of teacher work in out-of curriculum activities

Na pitanje kako se osjećaju tijekom izvannastavnih aktivnosti, osječki studenti, njih 20 procjenjuju kako se najčešće osjećaju suradnički (50%), stvaralački (30%) i natjecateljski (20%), što je razvidno u grafikonu 2. Kako su u velikom broju opredjeljeni u kreativne i kineziološke aktivnosti, osjećaju se suradnički i natjecateljski. Svoje osjećaje studenti uopće ne procjenjuju kao dosadne, napore i

zamarajuće, što ukazuje na pozitivno ozračje i kvalitetu komunikacije i interakcije tijekom izvođenja izvannastavnih aktivnosti. Isto tako studenti ne dodaju nešto drugo kao osjećaj tijekom provedbe izvannastavnih aktivnosti. Izvannastavne aktivnosti čine temelj kontinuuma svake odgojno-obrazovne ustanove – slobodno vrijeme i potiču individualni razvitak stvaralačkih sposobnosti, timskog rada i interesa, što pokazuju i procjene studenata.

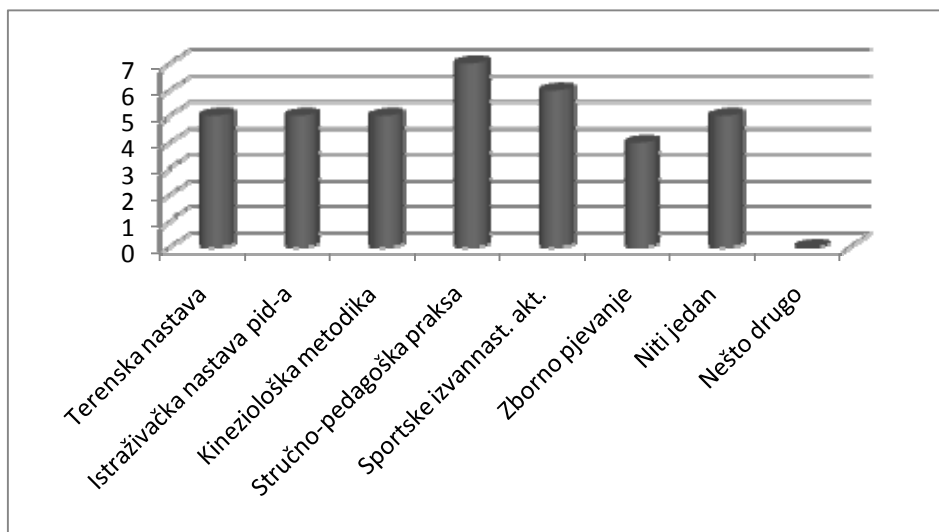


Slika 2. Zadovoljstvo studenata tijekom izvannastavnih aktivnosti
Figure 2. Students satisfaction during out-of curriculum activities

U pitanju otvorenog tipa, studenti Učiteljskog fakulteta u Osijeku imali su mogućnost predlagati izvannastavne aktivnosti prema osobnim interesima i aktualnim potrebama. Od 35 studenata, njih (10) predložilo je nove izvannastavne aktivnosti: informatika, kreativne radionice, robotika, laboratorijske vježbe iz elektrotehnike, dramske radionice, plesovi, likovne radionice, origami, košarka, stolni tenis i plivanje. Iz predloženog je vidljivo da su studenti slabo informirani o izvannastavnim aktivnostima budući da veći dio predloženog, kao i nove aktivnosti, već postoje u okviru izbornih kolegija. Osim toga, samo je deset studenata (10) dalo svoje prijedloge što može ukazivati na nezainteresiranost studenata za njihovu angažiranost izvan studija, moguću opterećenost studentskim obvezama ili zaokupljenost aktivnostima izvan Fakulteta i Sveučilišta. Najveći dio predloženih aktivnosti dolazi iz kineziološkog, informatičkog i umjetničkog područja.

Na pitanje o procjeni kolegija na učiteljskom studiju na Učiteljskom fakultetu u Osijeku koji buduće učitelje uspješno pripremaju za vođenje izvanastavnih aktivnosti, studentima su ponudeni kolegiji, a mogli su dopisivati i neke druge iz njihova Programa studiranja. Kako je vidljivo iz grafikona 3. najviše procijenjen kolegij (7) koji buduće učitelje priprema za rad u izvannastavnim aktivnostima,

studenti procjenjuju Stručno pedagošku praksu u kojoj neposredno sudjeluju u odgojno-obrazovnom radu u osnovnoj školi od druge godine studija, od jedan tjedan u drugoj godini studija do četiri tjedna u petoj godini studija. Drugi najviše procijenjen kolegij (6) su Sportske izvannastavne aktivnosti. Rezultati istraživanja na populaciji hrvatskih studenata pokazuju da se tjelesne rekreativne aktivnosti nalaze na listi prioriteta unatrag nekoliko godina⁹, a ukupna je tjelesna aktivnost niska u studenstkoj populaciji i prema rezultatima provedenih istraživanja u zemljama Europe^{10, 11}. Kolegiji koje je izabralo po pet studenata i koji studente pripremaju za rad u izvannastavnim aktivnostima, studenti prepoznaju Terensku nastavu (5) i Kineziološku metodiku (5). Zborno pjevanje procijenilo je četiri (4) i Istraživačku nastavu prirode i društva tri (3) studenta. Zabrinjavajuće je kako je pet (5) studenata procijenilo da niti jedan kolegij na njihovu studiju ne priprema buduće učitelje za rad u izvannastavnim aktivnostima. Odgovori su bili ponudeni s pretpostavkom da studenti u kategoriji - Nešto drugo navedu broj drugih kolegija koje procjenjuju važnim za vođenje izvannastavnih aktivnosti u osnovnoj školi. Na taj dio je istraživač potaknuo. Međutim, kako je razvidno, studenti su procijenjivali unutar ponuđenih odgovora. Pet studenata (5) procjenjuje kako na studiju nema navedenih kolegija, a ne navodi se niti jedan novi kolegij iz postojećeg programa studiranja. Najviše su procijenjeni ponudeni kolegiji iz kinezologije, vezane za sport (11), što se poklapa s brojem postojećih izvannastavnih aktivnosti na Učiteljskom fakultetu u Osijeku.



Slika 3. Studentske procjene kolegija koji pripremaju za uspješno provođenje izvannastavnih aktivnosti u osnovnoj školi

Figure 3. Students assessments of course which prepare for successful implementation of out-of-curriculum activities in primary school

Analiza programa Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija Učiteljskog fakulteta u Osijeku pokazala je koliko kolegija svojim sadržajem podržavaju rad u izvannastavnim aktivnostima: 21 (37,5%) od ukupno 56 obveznih kolegija, 6 (30%) od ukupno 18 izbornih kolegija u modulu razvojni smjer, 11 (57,9%) od ukupno 19 slobodnih izbornih kolegija (tablica 1.). U kolegijima su pronađeni sadržajni konteksti koji podržavaju rad u izvannastavnim aktivnostima: pjevačkom zboru, glazbenoj slušaonici, instrumentalnoj skupini, folklornoj skupini, dramskoj skupini, recikatorima, novinarskoj skupini, literalnoj skupini, različitim projektima, likovnjacima, keramičarima, ekološkoj skupini, naprednim matematičarima, različitim sprovovima i sportskim igrama (npr. nogomet, košarka, rukomet, odbojka, graničar, vožnja koturaljki, vožnja biciklom, plivanje, klizanje, kuglanje, badminton, plesne strukture). Usporedbom studentske procjene kolegija na učiteljskom studiju na Učiteljskom fakultetu u Osijeku koji buduće učitelje pripremaju za vođenje izvannastavnih aktivnosti i analize programa Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija Učiteljskog fakulteta u Osijeku vidljiva je značajna razlika u kvalitativnoj i kvantitativnoj ponudi programskog sadržaja i studentskoj procjeni o nedostatnosti ovih sadržaja u Programu studija. Kako su studentima bili ponuđeni kolegiji, a mogli su dopisivati i neke druge iz njihova programa studiranja, opredjeljivali su se za ponuđene kolegije bez dodavanja novih, dok je analiza programa Integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija Učiteljskog fakulteta u Osijeku pokazala kako ukupno 38 kolegija u obveznim, modularnim i izbornim kolegijima u svom programu ima sadržaje izvannastavnih aktivnosti, od ukupno 81-og kolegija u njihovu petogodišnjem studiranju. Ovdje se postavlja pitanje koliko se zapravo u praksi tijekom nastavnog procesa preferiraju ovi sadržaji, realiziraju li se sadržaji izvannastavnih aktivnosti iz danog Programa, koriste li se suvremene nastavne strategije, suradničko učenje i imaju li studenti mogućnosti aktivnog i kreativnog sudjelovanja u nastavi? Sve je navedeno povezano s praćenjem i kvalitetom visokoškolske nastave te potrebi njezine usmjerenosti na studenta, njegove potrebe i interese kao i studentovo aktivno sudjelovanje u pripremi i provođenju programa. Time se mijenja uloga i položaj studenta u nastavi te on postaje aktivni su – kreator kurikuluma.

Tablica 1. Kolegiji koji podržavaju rad u izvannastavnim aktivnostima

Table 1. Courses which support work in out-of curriculum activities

Obvezni kolegiji	Izborni kolegiji u modulu razvojni smjer	Slobodni izborni kolegiji
1. <u>Glazbena kultura</u>	1. <u>Dramski odgoj</u>	1. <u>Dramska radionica na engleskom jeziku</u>
2. <u>Metodika glazbene kulture I</u>	2. <u>Usmena i pisana komunikacija</u>	2. <u>Dječje glazbeno stvaralaštvo</u>
3. <u>Metodika glazbene kulture II</u>	3. <u>Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti</u>	3. <u>Dječje scensko stvaralaštvo</u>
4. <u>Sviranje I</u>	4. <u>Vizualne komunikacije i dizajn</u>	4. <u>Ritmika i ples</u>
5. <u>Sviranje II</u>	5. <u>Istraživačka nastava prirode i društva</u>	5. <u>Dječje likovno stvaralaštvo</u>
6. <u>Jezična kultura</u>	6. <u>Psihologija dječje igre</u>	6. <u>Izrada scenske lutke</u>

7. Medijska kultura

8. Kineziologija

9. Kineziološka kultura

10. Kineziološka metodika I

11. Kineziološka metodika II

12. Kineziološki praktikum

13. Likovna kultura

14. Likovne tehnike i oblikovanje

u prostoru

15. Metodika likovne kulture I

16. Metodika likovne kulture II

17. Ekologija

18. Metodika prirode i društva I

19. Metodika prirode i društva II

20. Prirodoslovlje II

21. Terenska nastava

7. Zaštita i komunikacija likovne baštine u školi i vrtiću

8. Matematika u igri i razonodi

9. Dječji projekti

10. Ekološki odgoj

11. Tradicija spontane kulture djece i mladih

12. Izviđači i škola

ZAKLJUČCI

Radom se nastojalo ukazati na aktualno stanje provođenja izvannastavnih aktivnosti i angažiranosti studenata u izvanastavnim aktivnostima u visokoškolskoj nastavi budućih učitelja. U specifičnosti valja ubrojiti stanje angažiranosti nastavnika i studenata, Sveučilišta, Studentskog zbora, društvene zajednice kao i interesa i zadovoljstva samih studenata kojima su strukturirane slobodnovremenske aktivnosti namjenjene. Kako svaka aktivnost u slobodnom vremenu sadržava razvojnu i samoaktualizirajuću ulogu te primarno-preventivnu, studenti odgojem u slobodnom vremenu postižu istovremeno i rezultate odgoja za slobodno vrijeme jer slobodno vrijeme postaje potreba za zadovoljavanjem interesa i samoaktualizacijom ličnosti. Tako su postignute obje navedene uloge. Oslobođajući studente pedagoškim postupkom koji uključuje u sebi slobodan izbor, ne samo slobodnih aktivnosti, već i nastavnih kolegija, dijela kurikuluma, povećali bi se raznoliki interesi, želja za znanjem, izvrsnošću, istraživanjem i kritičkim mišljenjem¹³. Valja naglasiti kako vlastiti angažman studenata u izvannastavnim aktivnostima ima za cilj podizanje razine kvalitete i zadovoljstva studiranja i općenito unaprjeđivanje kvalitete visokoškolske ustanove. Sami rezultati istraživanja pokazuju da treba povećati i iznoviti izborne kolegije. Neophodno je uvesti kolegije koje su studenti detektirali zanimljivima i na taj način ih u većem broju uključiti u izvannastavne aktivnosti. Isto tako istraživanje je pokazalo da u dosadašnjem radu nastavnika nedostaje komunikacija i integracija s drugim nastavnicima. Integracijom izvannastavnih aktivnosti iz više područja doprinjelo bi se kvaliteti i obogaćivanju kurikuluma i dala mogućnost kreativnog izričaja kako kod studenta, tako i kod nastavnika. Uvidom u analizu i rezultate istraživanja može se reći da je angažiranost naših studenata u izvannastavnim aktivnostima i Sveučilištu prisutna, ali nije kontinuirana s većim brojem studenata. Nuđene su aktivnosti svake godine u istim terminima, od po 1-2 mjeseca, a često ne slijede interese i potrebe studenata što pokazuju rezultati istraživanja. U ovom području

nisu poznata istraživanja, uglavnom se istraživalo na populaciji učenika osnovne škole i srednjoškolaca te su dobiveni rezultati poticaj za obogaćivanje izvannastavnih aktivnosti na Učiteljskom fakultetu u Osijeku i za nova istraživanja u visokoškolskoj nastavi. Studentski zbor Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku pokreće klubove unutar Udruge studenata s istim interesima za kulturne i zabavne aktivnosti, za borilačke sportove i projekt pod nazivom Znanje je na cijeni, a pojedini studenti Učiteljskog fakulteta su sudionici¹⁴. Ovim ispitivanjem nije se istražilo koliko i gdje su angažirani studenti izvan matičnog fakulteta te se njihova niža angažiranost na Fakultetu može pripisati i ovome uz ostale statusne studentske obveze. Uvođenjem bolonjskog procesa, nastava je usmjerena na studenta te je svakako dio odgovornosti na nastavnicima koji su opterećeni nastavnim opterećenjem u redovnoj nastavi, ali i cjelokupnom ustroju visokoškolskih ustanova. Potrebno je informirati studente o svim mogućim oblicima aktivnosti na matičnom fakultetu i Sveučilištu koji nisu vezani za usvajanje i reproduciranje zadane literature i znanja, već je naglasak na izvannastavnim aktivnostima koje razvijaju određene kompetencije - diploma supplement (dodatak diplomi studentima koji studiraju po novom Bolonjskom programu) vođenje izvannastavnih aktivnosti. Kako se studenti Učiteljskog fakulteta izravno pripremaju za rad u nastavi i izvannastavnim aktivnostima u osnovnoj školi, ovom važnom segmentu treba ozbiljno pristupiti, provoditi istraživanja i uz bolje informiranje na svim razinama unaprijediti kvalitetu provođenja izvannastavnih aktivnosti studenata, budućih učitelja.

LITERATURA

1. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske. 2010.
2. Previšić V. Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i prakse. U: Napredak, 4, Zagreb, HPKZ, 2000; 403-409.
3. Ilišin V. Promjene u slobodnom vremenu mladih. Napredak 2000; 141 (4): 419-429.
4. Mlinarević V, Miliša Z, Proroković A. Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. Pedagogijska istraživanja 2007; 4(1): 81-99.
5. Ilišin V, Marinović- Bobinac A, Radin F. Djeca i mediji. Zagreb: Idis, 2001.
6. Leburic A, Relja I. Kultura i zabava mladih u slobodno vrijeme. Napredak 1999; 140 (2): 175-184.
7. Jelavić F. Didaktika. Zagreb: Naklada Slap, 2008.
8. Treffinger DJ, Grover, C, Selby EC, Shepardson C. Creative Thinking; Creativity; Definitions; Students Evaluation; Educational Assessment; Measures (Individuals); Researchers. National Research Center on the Gifted and Talented. University of Connecticut, 2002; 2131 Hillside Road Unit 3007, Storrs. Web site: <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt.html>
9. Ćurković S, Alikalfić V, Caput-Jogunica R. Physical activity and diet habits on female students. 4th International Symposium Youth Sport 2008 – The Heart of Europe, Ljubljana, Slovenia. 2008; 14-16 November.
10. Reed JA. Perception of the availability of recreational physical activity facilities on a university campus. Journal of Am Coll Health, 2007; 55(4):189-194.
11. Vuillemin A, Boini S, Bertrai, S, Tessier S. Leisure time physical activity and health-related quality of life. Preventive Medicine 2005; 41: 562-569.
12. Integrirani preddiplomski i diplomski petogodišnji sveučilišni studij za školskog učitelja/učiteljicu, Osijek. Učiteljski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayera u Osijeku. 2005.
13. Mlinarević V, Gajger V. Međunarodna kolonija mladih Ernestinovo 2003.-2008., Zbornik radova znanstvenog skupa s međunarodnim sudjelovanjem. Zagreb. 2010; Hrvatska akademija znanosti i umjetnosti. Zavod za znanstveni i umjetnički rad u Osijeku.
14. Studentski klub, Znanje je na cijeni. Pribavljeno 9. travnja 2011. sa www.unios.hr

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S
POSEBNIM POTREBAMA

PROCIJENA KVALITETE ŽIVOTA DJECE S CEREBRALNOM PARALIZOM

EVALUATION OF QUALITY OF LIFE OF CHILDREN WITH CEREBRAL PALSY

Mladenka VUKOJEVIĆ¹, Anita GALIĆ², Vesna VARUNEK³

¹Služba za psihofiziološke i govorne poteškoće, Dom zdravlja, Mostar, Bosne i Hercegovine

²Dom zdravlja Široki Brijeg, Bosne i Hercegovine

³Medicinski fakultet Sveučilišta u Mostaru, Bosne i Hercegovine

APSTRAKT

Cilj istraživanja bio je utvrditi razlike u procjeni aspekata kvalitete života djece i adolescenata sa i bez cerebralne paralize, jednakih po spolu i dobi. Također, utvrditi postoji li razlika u procjeni pojedinih aspekata života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom ovisno o spolu, dobi, socioekonomskom statusu i stupnju mentalne retardacije. Uzorak su formirale dvije skupine ispitanika. Djeca i adolescenti s cerebralnom paralizom, prijavljeni u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udruhu „Marija naša majka“ Široki Brijeg, u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznici Specijalne osnovne škole u Mostaru. Ukupan broj testne skupine iznosio je 32, od toga 16 ispitanika je bilo muškog spola, 16 ženskog spola, u dobi od 9 do 17 godina. Drugu skupinu su sačinjavali ispitanici bez cerebralne paralize, jednake kronološke dobi i spola, polaznici Srednje medicinske škole Sestara milosrdnica te Osnovne škole Petar Bakula u Mostaru. Ispitanici su nakon dobrovoljnog pristanka anketirani pismenim upitnikom. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji značajna razlika u procjeni kvalitete života između ispitne i kontrolne skupine u svim segmentima života osim u: odnosi u obitelji ($P=0,654$), odnosi u društvu ($P=0,387$), odnosi prema školi ($P=0,462$). U odnosu na dob testne skupine postoji negativna povezanost u segmentu autonomija ($P=0,035$) i u segmentu nasilje u školi ($P=0,043$). Ovisno o socioekonomskom statusu razlike između testne skupine su u segmentima samopercepcija ($P=0,042$) te financijsko stanje ($P<0,001$). U odnosu na spol ispitanika, razlika se pokazala samo u segmentu odnosi prema školi ($P=0,013$). Mentalni status nije utjecao na procjenu kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom. Na temelju rezultata i diskusije može se zaključiti da kvaliteta života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom u odnosu na djecu i adolescente urednog psihomotornog statusa se bitno razlike u gotovo svim segmentima života. Djeca i adolescenti s cerebralnom paralizom, što su stariji, manje su zadovoljni mogućnostima izbora izvanškolskih aktivnosti i načinom provođenja slobodnog vremena te odnosima kolega u školi. Socioekonomski status i spol ne utječu značajno na procjenu kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom. Kvaliteta života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom ne ovisi o mentalnom statusu.

Ključne riječi: kvaliteta života, cerebralna paraliza, djeca, adolescenti

ABSTRACT

The aim of this research was to state differences in assessment of quality of life children and adolescents with and without cerebral palsy, equal by gender and age. It was also to state differences among children and adolescents with cerebral palsy, depending on gender, age, socioeconomic status and mental status. The sample formed two groups of respondents. Children and adolescents with cerebral palsy, reported to rehabilitation center „Sveta obitelj“ Mostar and associations „Marija naša majka“ Široki Brijeg, in period from 1990. to 2002. and pupils of Specijalna osnova škola Mostar. The total number of test respondents was 32, 16 respondents were males and 16 females, in age from 9 to 17 years old. Other group consisted of respondents without cerebral palsy, equal in gender and age, pupils of Srednja medicinska škola Sestara milosrdnica and Primary School Petar Bakula in Mostar. Questionnaire was used as measuring instrument. Research results shows that significant different in assessment of quality of life among test and control group exists in almost every life aspect except in: parent relation and home life ($P=0,654$), peers and social support ($P=0,387$) and school environment ($P=0,462$). Negative correlation, depending on age, exists in aspects: autonomy ($P=0,035$) and bullying ($P=0,043$). Depending on socioeconomic status, differences among test group are in self-perception ($P=0,042$) and financial resources ($P<0,001$). The influence of gender exists in aspect school environment ($P=0,013$). Mental status doesn't have influence on assessment of quality of life among children and adolescents with cerebral palsy. On the base of results and discussion we can conclude that the quality of life between children and adolescents with cerebral palsy and healthy children and adolescents are different in almost every life aspect. Children and adolescents with cerebral palsy, are less satisfied with possibilities of choose extracurricular activities and attitudes their school colleagues as they are older. Socioeconomic status, gender and mental status don't affect significant on assessment of quality of life of children and adolescents with cerebral palsy.

Key words: quality of life, cerebral palsy, children, adolescents.

UVOD

Svjetska zdravstvena organizacija (WHO; od engl. The World Health Organization) 1995. godine definira kvalitetu života kao percepciju stanja u životu svakog pojedinca u kontekstu kulturnih i vrijednosnih sustava kojemu pripada i u relaciji s osobnim ciljevima, očekivanjima, standardima¹.

Kvaliteta života je opsežni koncept koji u sebi sadrži tjelesno zdravlje, psihološko stanje, stupanj neovisnosti i socijalnih odnosa, osobnih vjerovanja i njihovih odnosa prema istaknutim značajkama okoline. To je multidimenzionalni koncept koji uključuje percepciju svakog pojedinca o različitim aspektima života². Kvaliteta života osoba s cerebralnom paralizom ovisi o genetskim čimbenicima, zdravlju i funkciji, bolestima, zdravstvenoj njezi, stoga se moraju uzeti u obzir svi ovi čimbenici³.

U posljednjih nekoliko godina su u središte istraživanja došle i psihosocijalne posljedice kod osoba s cerebralnom paralizom. Dajući taj raspon posljedica, identificirajući potencijalne prediktore kvalitete života, može se značajno

doprinijeti koncipiranju tretmana koji mogu poboljšati život djece i adolescenata s cerebralnom paralizom⁴. Djeca i adolescenti s cerebralnom paralizom tijekom života suočavaju se s psihološkim, socijalnim i tjelesnim posljedicama povezanim s njihovim stanjem⁵. Napredak u medicinskim disciplinama u pedijatriji je prenio žarište s tretmana poremećaja na „upravljanje“ kroničnim zdravstvenim stanjem⁶. Međutim, malobrojna su istraživanja kvalitete života u populaciji osoba s teškoćama u razvoju koja ispituju doživljaj zadovoljstva životom koristeći direktan i subjektivan pristup. Uglavnom se provode objektivna istraživanja indikatora kvalitete života koja indirektno ukazuju na kvalitetu života pojedinaca s teškoćama u razvoju⁷. Takve studije su kvalitetu života djece s poteškoćama neizbježno procjenjivale niže nego kod opće populacije, ali pogrešno je nazvati dobiveni rezultat kvalitetom života, jer zadovoljstvo djece njihovim životima ne mora korespondirati s njihovom mogućnošću da poduzmu određene zadatke ili aktivnosti ili s posljedicama za njihovu obitelj⁷. S obzirom da većina djece i adolescenata s cerebralnom paralizom nisu u mogućnosti odgovarati na upitnike koji se koriste za samoprocjenu kvalitete života, većina istraživanja počiva na roditeljskim izvještajima⁸. Upravo iz tog razloga provedeno je istraživanje „Determinante podudaranja mišljenja djece i roditelja o kvaliteti života: Europska studija o djeci s cerebralnom paralizom (od engl. Determinants of Children-Parent Agreement in Quality-of-Life Reports: A European Study of Children With Cerebral Palsy)“ kojom su uspoređivane procjene kvalitete života djece s cerebralnom paralizom i njihovih roditelja te da li i u kojoj mjeri osobine djece, teškoća oštećenja, socioekonomski faktori i roditeljski stres utječu na procjenu kvalitete života roditelja i procjenu koju su dala djeca s cerebralnom paralizom. Rezultati su pokazali da djeca u 8 od 10 ispitivanih područja procjenjuju kvalitetu života višom nego njihovi roditelji. Također, visoka razina stresa negativno utječe na roditeljsku procjenu kvalitete života njihove djece⁸. Cerebralna paraliza neprogresivan je poremećaj motorike koji nastaje zbog prenatalnog, perinatalnog ili ranog postnatalnog oštećenja mozga⁹. Osoba s cerebralnom paralizom je osoba narušenog tjelesnog integriteta s poteškoćama kretanja, držanja tijela i održavanja ravnoteže. „Stupanj invaliditeta može varirati od blage motoričke nekoordinacije do potpune nemoći“¹⁰.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak su formirale dvije skupine ispitanika. *Prvu skupinu* su sačinjavali ispitanici s cerebralnom paralizom, prijavljeni u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udruhu „Marija naša majka“ Široki Brijeg, u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznici Specijalne osnovne škole u Mostaru. Ukupan broj testne skupine iznosio je 32, od toga 16 ispitanika je bilo muškog spola, 16 ženskog spola, u dobi od 9 do 17 godina. *Drugu skupinu* su sačinjavali ispitanici bez cerebralne paralize, jednake kronološke dobi i spola, polaznici Srednje medicinske škole Sestara milosrdnica te Osnovne škole Petar Bakula u Mostaru. Uzorak se formirao po abecednom redu,

prvi koji odgovara testnoj skupini. Na osnovu podataka iz medicinskog statusa, ispitanici s cerebralnom paralizom ovisno o mentalnom statusu, bili su podijeljeni u tri skupine: uredan mentalni status, laka i umjerena mentalna retardacija te teža i duboka mentalna retardacija. *Ulazni parametri* su bili: dob, spol, postojanje cerebralne paralize, stupanj mentalne retardacije, socioekonomski status. *Izlazni parametri* su bili: razlika u procjeni pojedinih aspekata kvalitete života djece i adolescenata sa i bez cerebralne paralize te razlika u procjeni pojedinih aspekata kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom ovisno o spolu, dobi, socioekonomskom statusu i stupnju mentalne retardacije.

Mjerni instrumenti

U istraživanju se koristio upitnik, konstruiran za potrebe ovog istraživanja. Sastojao se od 20 nedovršenih tvrdnji, koje prema podacima iz literature, pokrivaju 10 aspekata života (18,19,20). Tvrdnjama je pridružena skala od 5 stupnjeva (1-veliko nezadovoljstvo, 2-malo nezadovoljstvo, 3-ni zadovoljstvo ni nezadovoljstvo, 4-malo zadovoljstvo, 5-veliko zadovoljstvo). Od ispitanika se tražilo da se opredijele za stupanj odgovora koji najbolje odgovara njihovoj procjeni zadovoljstva ili nezadovoljstva okolnostima na koje se tvrdnja odnosi. Na svaki aspekt života odnosile su se dvije tvrdnje. Također se koristio opći demografski upitnik za procjenu socioekonomskog statusa.

Način provođenja istraživanja

Služba za psihofiziološke i govorne poremećaje KB Mostar, rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar, udruga „Marija naša majka“ Široki Brijeg, Specijalna osnovna škola Mostar, Srednja medicinska škola Sestara milosrdnica, Mostar te Osnovna škola Petar Bakula, Mostar.

Način obrade podataka

U deskriptivnoj analizi za prikaz srednje vrijednosti i mjere raspršenja koristila se aritmetička sredina i standardna devijacija. Pri usporedbi dviju nezavisnih kontinuiranih varijabli koristio se Studentov t-test, a za usporedbu kontinuiranih varijabli s 3 ili više skupina koristio se ANOVA test. Za statističku analizu dobivenih podataka rabljen je programski sustav SPSS for Windows (inačica 13.0, SPSS Inc, Chicago, Illinois, SAD) i Microsoft Excell (inačica 11. Microsoft Corporation, Redmond, WA, SAD).

REZULTATI I DISKUSIJA

Uspoređujući ispitnu i kontrolnu skupinu prema segmentima života, pokazalo se da značajna razlika između ove dvije skupine postoji u svim segmentima osim u sljedećim: odnosi u obitelji (Studentov test=0,450; $P=0,654$), odnosi u društvu (Studentov test=0,872; $P=0,387$), odnosi prema školi (Studentov test=0,740; $P=0,462$) (Tabela 1).

Tabela 1. Rezultati uspoređivanja ispitanika prema segmentima života**Table 1.** Comparison results of participants' toward segments of life

Segmenti života	M ± SD		t-test	p
	Skupina			
	Ispitna	Kontrolna		
Tjelesno stanje	3,12 ± 1,23	4,59 ± 0,70	5,865	<0,001
Psihičko stanje	4,29 ± 0,87	4,71 ± 0,43	2,430	0,003
Emocije i raspoloženje	3,25 ± 1,04	4,03 ± 0,99	3,053	0,003
Samopercepcija	3,64 ± 1,19	4,53 ± 0,70	3,619	0,001
Autonomija	3,18 ± 0,86	4,48 ± 0,65	6,750	<0,001
Odnosi u obitelji	4,53 ± 0,77	4,60 ± 0,60	0,450	0,654
Odnosi u društvu	4,23 ± 0,70	4,39 ± 0,72	0,872	0,387
Odnosi prema školi	4,53 ± 0,65	4,39 ± 0,84	0,740	0,462
Nasilje u školi	3,54 ± 1,10	4,40 ± 0,74	3,653	0,001
Financijsko stanje	3,73 ± 1,24	4,34 ± 0,86	2,274	0,026

Usporedba procjene kvalitete života, prema segmentima života, djece s cerebralnom paralizom, prijavljenih u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udrugu „Marija naša majka“ Široki Brijeg u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznika Specijalne osnovne škole u Mostaru s kontrolnom skupinom, polaznicima Srednje medicinske škole Sestara milosrdnica te Osnovne škole Petar Bakula u Mostaru. Uspoređujući ispitnu skupinu prema spolu, pokazalo se da značajna razlika između ove dvije skupine postoji u segmentu života odnosi prema školi (Studentov test=2,635; $P=0,013$) (Tabela 2).

Tabela 2. Rezultati uspoređivanja ispitanika prema segmentima života u odnosu na spol**Table 2.** Comparison results of participants' toward segments of life in regard to gender

Segmenti života	M ± SD		t-test	p
	Spol			
	Ženski	Muški		
Tjelesno stanje	3,31 ± 1,18	2,93 ± 1,28	0,858	0,398
Psihičko stanje	4,21 ± 1,06	4,37 ± 0,67	0,497	0,623
Emocije i raspoloženje	3,46 ± 0,95	3,03 ± 1,11	1,189	0,244
Samopercepcija	3,65 ± 1,50	3,62 ± 0,84	0,072	0,943
Autonomija	3,25 ± 0,91	3,12 ± 0,84	0,402	0,691
Odnosi u obitelji	4,46 ± 0,78	4,59 ± 0,77	0,452	0,654
Odnosi u društvu	4,31 ± 0,70	4,15 ± 0,72	0,619	0,541
Odnosi prema školi	4,81 ± 0,30	4,25 ± 0,79	2,635	0,013
Nasilje u školi	3,68 ± 1,31	3,40 ± 0,86	0,716	0,480
Financijsko stanje	3,65 ± 1,32	3,81 ± 1,19	0,350	0,729

Usporedba procjene kvalitete života, prema segmentima života, djece s cerebralnom paralizom, prijavljenih u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udrugu „Marija naša majka“ Široki Brijeg u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznika Specijalne osnovne škole u Mostaru, s obzirom na spol. Uspoređujući dob djece i adolescenata sa segmentima života, pokazala se statistički značajna negativna povezanost u segmentu autonomija (Pearsonov koeficijent korelacije=-0,373; P=0,035) i u segmentu nasilje u školi (Pearsonov koeficijent korelacije=-0,360; P=0,043) (Tablica 3).

Tabela 3. Rezultati poređenja djece i adolescenata u segmentima života

Table 3. Comparison results of children and adolescents in segments of life

	Segmenti života	Koeficijent korelacije	p
Dob	Tjelesno stanje	-0,181	0,321
	Psihičko stanje	0,001	0,997
	Emocije i raspoloženje	0,092	0,616
	Samopercepcija	-0,338	0,058
	Autonomija	-0,373	0,035
	Odnosi u obitelji	0,222	0,223
	Odnosi u društvu	-0,273	0,131
	Odnosi prema školi	-0,174	0,341
	Nasilje u školi	-0,360	0,043
	Financijsko stanje	-0,086	0,640

Usporedba procjene kvalitete života, prema segmentima života, djece s cerebralnom paralizom, prijavljenih u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udrugu „Marija naša majka“ Široki Brijeg u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznika Specijalne osnovne škole u Mostaru, s obzirom na dob. Uspoređujući ispitnu skupinu prema socioekonomskom statusu, pokazalo se da značajna razlika između ove dvije skupine postoji u segmentima samopercepcija (Studentov test=2,129; P=0,042) te financijsko stanje (Studentov test=4,271; P<0.001) (Tabela 4).

Tabela 4. Rezultati ispitanika u odnosu na socioekonomski status

Table 4. Results of participants in relation to socioeconomic status

Segmenti života	M ± SD		t-test	p
	Socioekonomski status			
	Nizak	Srednji		
Tjelesno stanje	3,00 ± 1,26	3,15 ± 1,24	0,272	0,788
Psihičko stanje	3,83 ± 0,81	4,40 ± 0,87	1,460	0,155
Emocije i raspoloženje	3,16 ± 1,16	3,26 ± 1,04	0,213	0,833
Samopercepcija	2,75 ± 1,08	3,84 ± 1,14	2,129	0,042
Autonomija	2,75 ± 1,36	3,28 ± 0,70	1,390	0,175

Odnosi u obitelji	4,08 ± 1,11	4,63 ± 0,65	1,618	0,116
Odnosi u društvu	3,75 ± 0,68	4,34 ± 0,67	1,944	0,610
Odnosi prema školi	4,58 ± 0,37	4,51 ± 0,71	0,211	0,834
Nasilje u školi	2,83 ± 0,87	3,71 ± 1,09	1,824	0,078
Financijsko stanje	2,16 ± 0,93	4,09 ± 1,01	4,271	<0,001

Usporedba procjene kvalitete života, prema segmentima života, djece s cerebralnom paralizom, prijavljenih u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udrugu „Marija naša majka“ Široki Brijeg u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznika Specijalne osnovne škole u Mostaru, s obzirom na socioekonomski status. Nije postojala značajna razlika pri usporedbi mentalnog statusa ispitne skupine i segmenata života (Tabela 5).

Tabela 5. Rezultati usporedbe mentalnog statusa ispitanika i segmenata života
Table 5. Comparison results of mental status of participants' and segments of life

Segmenti života	M ± SD			F	p
	Mentalni status				
	Uredan	Mentalna retardacija			
		Laka i umjerena	Teža i duboka		
Tjelesno stanje	3,12 ± 1,30	3,28 ± 1,38	2,90 ± 1,02	0,273	0,763
Psihičko stanje	4,62 ± 0,74	4,00 ± 0,94	4,45 ± 0,83	1,564	0,226
Emocije i raspoloženje	2,68 ± 1,16	3,42 ± 0,82	3,45 ± 1,16	1,599	0,219
Samopercepcija	3,68 ± 1,43	3,42 ± 1,08	3,90 ± 1,22	0,442	0,647
Autonomija	3,43 ± 0,72	3,39 ± 0,85	2,70 ± 0,85	2,525	0,098
Odnosi u obitelji	4,81 ± 0,53	4,42 ± 0,93	4,45 ± 0,68	0,696	0,506
Odnosi u društvu	0,51 ± 0,18	0,78 ± 0,20	4,15 ± 0,66	1,744	0,193
Odnosi u školi	4,31 ± 1,09	4,57 ± 0,43	4,65 ± 0,47	0,613	0,549
Nasilje u školi	3,81 ± 1,48	3,42 ± 0,97	3,50 ± 1,00	0,307	0,738
Financijsko stanje	4,37 ± 1,15	3,67 ± 1,06	3,30 ± 1,43	1,767	0,189

Usporedba procjene kvalitete života, prema segmentima života, djece s cerebralnom paralizom, prijavljenih u rehabilitacijski centar „Sveta obitelj“ Mostar i udrugu „Marija naša majka“ Široki Brijeg u razdoblju od 1990. do 2002. te polaznika Specijalne osnovne škole u Mostaru, s obzirom na mentalni status. Cerebralna paraliza je najčešći uzrok motoričkih poremećaja u djece, ali njen utjecaj na kvalitetu života još uvijek nije dovoljno istražen¹¹. Ovim istraživanjem željeli smo utvrditi razlike u procjeni kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom i djece i adolescenata urednog psihomotornog statusa, jednakih po spolu i dobi, te razlike u procjeni kvalitete života djece s cerebralnom paralizom, ovisno o dobi, spolu, mentalnom statusu te socioekonomskom statusu.

Rezultatima smo potvrdili da postoje statistički značajne razlike u 7 segmenata života, od njih 10. Razlike se nisu pokazale u segmentima: odnosi u obitelji, odnosi u društvu i odnosi prema školi. Rezultat je očekivan i slaže se sa rezultatima iz prijašnjih istraživanja^{12,13}. Dobiveni podatci potvrđuju određenje kvalitete života kao složene psihološke kategorije, determinirane objektivnim životnim okolnostima, vrijednostima i očekivanjima pojedinca te podudarnošću realnog sa željenim načinom života¹⁴. U odnosu na dob u djece i adolescenata s cerebralnom paralizom, pokazala se negativna povezanost u segmentima nasilje u školi i autonomija. Dakle, naši ispitanici što su stariji, više su nezadovoljni navedenim segmentima života što nije slučaj u istraživanjima rađenim u zapadnoeuropskim zemljama u kojim se nije pokazala značajna razlika u odnosu na dob¹⁵. Dobiveni rezultati upućuju da adolescenti s cerebralnom paralizom u našoj ispitnoj skupini su nezadovoljni načinom na koji provode svoje slobodno vrijeme te mogućnostima da izaberu izvanškolske aktivnosti. Osjećaj odbačenosti od strane školskih kolega se može pripisati osjetljivošću koju nosi adolescentsko razdoblje. Pri analizi procjene kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom u odnosu na socioekonomski status pokazala se značajna razlika u segmentu financijsko stanje, što je logično, te segmentu samoperpcija. Roditelji nižeg socioekonomskog statusa smatraju da su njihova djeca nezadovoljna svojim izgledom, dok u ostalim segmentima nema razlika. Prema literaturi međutim, roditelji s višim socioekonomskim statusom smatraju da su njihova djeca manje zadovoljna u gotovo svim segmentima. Uzmemo li u obzir da je veći socioekonomski status većinom povezan s većim stupnjem obrazovanja, pretpostavlja se da su i očekivanja takvih roditelja veća. U našem istraživanju to se nije pokazalo¹⁵. Pri procjeni kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom u odnosu na spol, nisu utvrđene značajne razlike, osim u segmentu odnosi prema školi. Također se nisu pokazale značajne razlike pri procjeni kvalitete života djece i adolescenata s cerebralnom paralizom, ovisno o mentalnom statusu. Nedostatak ovog istraživanja je taj što procjena kvalitete života počiva na roditeljskim izvještajima. Međutim, s obzirom na mentalni status većine ispitanika bilo je nemoguće učiniti samoprocjenu. Također je nedostatak što prethodno nije urađen upitnik kojim bi se procijenila razina stresa kod roditelja, za koju je dokazano da ima utjecaj na procjenu kvalitete života^{5,8}.

LITERATURA

1. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Position paper from the World Health Organization, *Soc Sci Med* 1995, 41:1403-1409.
2. The World Health Organization Quality of Life assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Soc Sci Med* 1998, 46:1569-1585.
3. Vitale MG, Roye EA, Julie C C, Joshua E H, Francis Y. L, i David P. R, Jr. *J Pediatr Orthop* 2005; 6 (25).
4. Bjornson K F, McLaughlin JF The measurement of health-related quality of life in children with cerebral palsy. *European Journal of Neurology* 2001; 8 (5): 183-93.
5. Wiley R, Renk K. Psychological Correlates of Quality of Life in Children with Cerebral Palsy. *J Dev Phys Disabil* 2007; 19: 427-447.
6. Eiser C, Morse R. A review of measures of quality of life for children with chronic illness. *Archives of Disease in Children* 2001; 84: 205-211.

7. Dickinson HO, Parkinson KN, Ravens-Sieberer U. i sur. Self-reported quality of life of 8-12-year-old children with cerebral palsy: A cross-sectional European study. *LANCET* 2007; 369 (9580): 2171-2178.
8. White-Koning M, Arnaud C, Dickinson Heather O, i sur. Determinants of Child-Parent Agreement in Quality-of-Life Reports: A European Study of Children With Cerebral Palsy. *Pediatrics* 4 (120): 804-814.
9. Mardešić D, i sur. *Pedijatrija*. 7. izdanje. Zagreb: Školska knjiga; 2003.
10. Mihanović V. Globalno čitanje-faza cjelovita prepoznavanja kod djece s cerebralnom paralizom, Osposobljavanje roditelja za primjereni tretman djeteta s cerebralnom paralizom, Varaždinske Toplice, 1999: str. 43-54.
11. Voorman JM, Dallmeijer AJ, Schuengel C, Knol DL, Lankhorst GJ, Becher JG: Activities and Participation of 9- to 13-year old children with cerebral palsy. *Clinical rehabilitation* 2006, 20: 937-948.
12. Varni JW, Burwinkle TM, Sherman SA i sur. Health-related quality of life of children and adolescents with cerebral palsy: Hearing the voices of the children. *Dev Med Child Neurol* 2005; 47 (9): 592-597.
13. Livingston MH, Rosenbau, PL, i sur. Quality of life among adolescents with cerebral palsy: what does the literature tell us? *Dev Med Child Neurol* 2007; 49 (3): 225-231.
14. Gojčeta M, Joković-Oreb I, Pinjatela R. Neki aspekti kvalitete života adolescenata sa i bez cerebralne paralize. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2008; 1 (4): 39-47.
15. Arnaud C, White-Koning M, Ishoy Michelsen S, Parkes J, Parkinson K, Thyen U i sur.: Parent-Reported Quality of Life of Children With Cerebral Palsy in Europe. *Pediatrics* 2008; 1 (120): 54-64.

IMPLEMENTACIJA TEACCH METODE U RAD S UČENICIMA S AUTIZMOM

IMPLEMENTATION OF TEACCH APPROACH IN WORK WITH STUDENTS WITH AUTISM

Maja RADOŠ-BUČMA, Majda VUKOVIĆ, Renata ŠIMEG

Centar za odgoj i obrazovanje «Ivan Štark», Osijek, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Prema međunarodnoj klasifikaciji bolesti (MKB-X) autizam se svrstava u grupu pervazivnih razvojnih poremećaja koje karakterizira odstupanje u socijalnom i komunikacijskom području te specifičnosti u motoričkom ponašanju, navikama i interesima. Raznolikost u učestalosti, kvaliteti i intenzitetu pojedinih odstupanja rezultira širokim spektrom različitih modaliteta funkcioniranja, ponašanja i učenja djece sa autizmom. Sukladno tome, neophodan je individualni pristup u planiranju i programiranju edukacijskog rada, kao i strukturirano poučavanje. Poznate su mnoge metode, programi i strategije koje se koriste u radu i životu djece sa autizmom i njihovim obiteljima. Jedan od tih programa je i TEACCH program (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) koji predstavlja izuzetno strukturiran pristup vizualno-okolinske podrške u radu s djecom s autizmom, poštujući međusobne različitosti i osobitosti svakog djeteta u izradi individualnog edukacijskog plana te pristupa u radu. Cilj ovog rada je prikazati praktičan model implementacije TEACCH programa u nastavni proces s učenicima s autizmom u Centru za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ Osijek, Republika Hrvatska.

Ključne riječi: pervazivni razvojni poremećaj, autizam, TEACCH program, IEP- individualni edukacijski program, vizualno-okolinska podrška, struktura rada

ABSTRACT

According to Classification of Diseases (ICD-X) autism was classified as part of group of Pervasive developmental disorders characterised by deviations in social and communication development, specific motor skills, habits and interests. Diversity of frequency, intensity and quality of individual differences resulting wide spectrum of different modes of functioning, behavior and learning of children with autism. So, it is necessary to apply an individual approach to planning and programming of education as well as structured teaching. There are many methods, programs and strategies that we use in work with children with autism and their families in everyday life. One of these methods is TEACCH approach (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped CHildren) which represent a highly structured approach with visual and environmental support. In design of individual education plan are respected mutual differences and personalities of each child. In this paper we would like to present a practical model of

implementation of TEACCH approach in work with children with autism in Centar for education „Ivan Štark“ Osijek, Republic of Croatia.

Key words: pervasive developmental disorder, autism, TEACCH program, IEP – individual education program, visual and enviromental support, structured teaching

UVOD

Osobitosti autističnog poremećaja

Autistični poremećaj pripada grupi pervazivnih razvojnih poremećaja. Javlja se u prve tri godine života, zahvaća sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Primarni autizam javlja se u prvim mjesecima života djeteta, a karakterizira ga indiferentnost i slabija reakcija prema okolini. Globalni razvoj se čini uredan. Sekundarni autizam nastaje nakon faze normalnog razvoja djeteta, a može biti povezan s nekom drugom bolešću, psihičkim stresom ili odvajanjem od roditelja¹.

Američki psihijatar Leo Kanner 1943. godine prvi je opisao autistični sindrom², no Međunarodna klasifikacija bolesti (MKB – X)³ i Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje (DSM-IV)⁴ svoje dijagnostičke kriterije utvrđuju na temelju četiri osnovna kriterija:

- oštećenje socijalnog razvoja s mnogim posebnim karakteristikama koje odstupaju od djetetove intelektualne razine
- zakašnjeli i izmijenjeni razvoj jezika i govora s određenim specifičnostima, a koji odstupa od djetetove intelektualne razine
- inzistiranje na jednoličnosti, što se očituje u stereotipnim oblicima igre, abnormalnim preokupacijama ili otporu prema promjenama
- pojava poremećaja u dobi od 30 mjeseci

Pri postavljanju dijagnoze autizma važno je uzeti u obzir i razinu intelektualnog funkcioniranja djeteta. Teškoće u intelektualnom razvoju prisutne su kod gotovo 70 % djece s autizmom, a pojavnost je od teškog intelektualnog oštećenja do izrazito natprosječnog intelektualnog razvoja⁵.

Uzroci autizma i danas su nepoznati, no stručnjaci smatraju da je autizam multikauzalno uzrokovan. Kroz mnoga istraživanja najčešće se spominju sljedeći uzroci: genetski, traumatski, virusni, toksični, metabolički i drugi. Obzirom na multikauzalnost uzroka autizma, liječenje i tretman su usmjereni na simptome, a ne na uzroke⁶. Kako bi se smanjio intenzitet pridruženih simptoma autizma koji znatno otežavaju funkcioniranje djeteta (autoagresija, agresija, nepoželjni oblici ponašanja, psihomotorni nemir, hiperaktivnost, strah, anksioznost, epilepsija i drugi) primjenjuje se medikamentozna terapija (psihofarmaci i antipsihotici) koja sama po sebi ne utječe na uzroke poremećaja niti poboljšava inteligenciju i učenje, ali dijete postaje spremnije za druge oblike tretmana⁷. Tijek bolesti i prognoza ovise o težini simptoma, o intelektualnom funkcioniranju, posebno o razvoju govora, ali i o težini karakterističnih simptoma. Visok postotak djece doživi potpunu deterioraciju svih psihičkih funkcija, posebno nakon puberteta. Prognoza je znatno bolja za djecu sa višim intelektualnim sposobnostima, a pokazalo se da su

rezultati najbolji kada su djeca uključena u specijalizirane i strukturirane edukacijske programe koji su individualno prilagođeni svakom djetetu⁸. U tretmanu djece s autizmom i njihovim obiteljima danas se primjenjuju mnoge metode, programi i strategije, a neke od njih su: primijenjena analiza ponašanja ABA (Applied Behavior Analysis), razvojni pristup (Model RIO – floortime), sustav komunikacije razmjenom sličica - PECS (Picture Exchange Communication system), programi s vizualnom okolinskom podrškom - TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children) i drugi⁹. Vizualno-okolinska podrška svojevrstni je medijacijski faktor koji omogućava osobama s autizmom bolje sudjelovanje, anticipiranje i uključivanje u svakodnevni nastavni proces i aktivnosti svakodnevnog života. Jedan od pristupa s najizrazitijom razinom vizualno-okolinske podrške je TEACCH pristup.

Što je TEACCH pristup?

Povijesne crtice

TEACCH predstavlja skraćenicu od naziva *Tretman and Education of Autistic and related Communication handicapped Children* što u prijevodu znači *Tretman i edukacija djece s autizmom i komunikacijskim teškoćama*. Sam pristup nastao je tijekom 70.-ih godina prošlog stoljeća na Odsjeku za psihijatriju Sveučilišta Sjeverne Karoline u gradu Chapell Hill. Razvio ga je psiholog Eric Schopler sa svojim suradnicima. TEACCH je svoju primjenu započeo u psihoanalitičkoj grupi roditelja i djece, ali se tijekom vremena kroz samu primjenu usavršavao i razvijao te je ubrzo postao vrlo sveobuhvatan pristup¹⁰. TEACCH je u Americi usklađen sa zakonskim regulativama koje propisuju i usklađuju odgoj i obrazovanje djece s autizmom te je razvijen široki raspon različitih organizacijskih oblika odgoja i obrazovanja, sukladno TEACCH pristupu, kao i veliki broj obrazovnih i drugih, životnih, servisa za osobe s autizmom¹¹.

Osobitosti pristupa

Osobitosti TEACCH pristupa su izrazito visoka strukturiranost u radu i planiranju, dijagnostika, procjena sposobnosti i potreba za djecu i odrasle osobe s autizmom i njihove obitelji¹⁰. On se bazira na učenju vještina tj. funkcionalnom učenju uz modifikaciju okoline po mjeri djeteta, a ne prilagodbi djeteta okolini što je značajka nekih drugih pristupa. Provođi se u specijaliziranoj ustanovi 5 sati dnevno uz podršku roditelja, ali roditelji nisu koterapeuti i ne provode iste ciljeve kao i stručnjaci. TEACCH uključuje strukturirane, planirane aktivnosti tijekom dana te se može zaključiti da se više koristi direktivnim podučavanjem^{12,13}. TEACCH kombinira bihevioralne i razvojno-kognitivne teorije. Neki autori smatraju da osobe s autizmom imaju teškoće u nalaženju značenja i procesuiranja okolinskih impulsa što ovaj pristup uvelike olakšava¹⁴. Svojom primjerenišću kognitivnim osobinama djece s autizmom i visoko organiziranom strukturom, TEACCH poštuje potrebu za rutinom kod osoba s autizmom, a pritom omogućava razumijevanje slijeda događaja i anticipiranje. Primjenom, koja mora biti dosljedna (ne može se

provoditi ponekad ili djelomično), osigurava se i uspješnost te nepostojanje „praznog hoda“ što kod neke djece s autizmom može biti vrijeme u koje će ispoljavati neprimjerene oblike ponašanja¹⁵.

Procjena sposobnosti

Za procjenu sposobnosti i potreba osoba s autizmom unutar TEACCH pristupa koriste se Test za procjenu psihoedukacijskog profila za djecu¹⁶ i Test za procjenu psihoedukacijskog profila adolescenata i odraslih¹⁷. Test za procjenu psihoedukacijskog profila za djecu namijenjen je djeci predškolskog i školskog uzrasta do kronološke dobi do 12 godina, a obuhvaća razvojnu ljestvicu kojom se procjenjuju imitacija, percepcija, fina i gruba motorika, koordinacija oko-ruka, kognitivne i verbalne sposobnosti. Uz razvojnu ljestvicu, ovaj test obuhvaća i ljestvicu ponašanja kojom se procjenjuju odnos i osjećaji prema drugima, igra i interes za materijale, senzoričko reagiranje i jezik. Test za procjenu psihoedukacijskog profila adolescenata i odraslih osoba s autizmom namijenjen je za adolescente i odrasle osobe s autizmom, kronološke dobi iznad 12 godina, a obuhvaća ljestvicu opažanja, ljestvicu dom te ljestvicu škola/posao, kroz područja: radne vještine, samostalnost, slobodne aktivnosti, radno-socijalne vještine, funkcionalna komunikacija i interpersonalno ponašanje.

Struktura vremena

Struktura vremena odnosi se na kreiranje vremenskih odsječaka tj. razdoblja u kojima se planira određena aktivnost. Dužina tj. trajanje tog vremenskog razdoblja ovisi o aktivnosti koja se u tom periodu provodi. Tako je za neke aktivnosti individualnog tipa potrebno manje vremensko razdoblje, a za npr. aktivnosti grupnog tipa potrebno nešto duže razdoblje.

Struktura prostora

Prema TEACCH pristupu, učionica je vrlo strukturirana, s definiranim mjestima za pojedinu aktivnost različitog tipa. Ove „zone“ različitih namjena potrebno je prilagoditi razvojnim potrebama učenika te ih razgraničiti određenim pregradama ili dijelovima namještaja kako bi se postavila jasna granica između zona različitih namjena. Mjesto za individualni rad, grupni rad, rad u paru, igru, mjesto za odmor (relaksaciju), mjesto za užinu - osnovne su zone rada, ali se one razlikuju obzirom na dob i potrebe učenika. Tako će za starije učenike biti organizirani prostori za radne aktivnosti, za aktivnosti brige o sebi te usvajanje vještina kućanskih poslova. Dodatno se mogu organizirati i neka „specijalizirana“ mjesta rada (npr. čitaonica, slušaonica, igra na kompjutoru i slična mjesta specijalizirana za različite vrste aktivnosti), a sve prema potrebi učenika¹⁵.

Vizualna podrška

Vizualna je podrška u uskoj vezi sa strukturom vremena. Nju predstavlja vizualni raspored čija je osnovna namjena vizualni prikaz planiranih aktivnosti u

određenom vremenskom razdoblju. Postoje opći raspored učionice i individualni raspored za svakog učenika. Opći raspored treba biti istaknut na vidljivom mjestu u razredu, a polazna je točka za planiranje i programiranje rada učitelja tijekom tjedna. Individualni rasporedi su izrađeni za svakog učenika posebno te omogućuju lagani prelazak iz aktivnosti u aktivnost. Kartice na individualnom rasporedu mogu biti različito izrađene, a važno je poštovati osobitosti i potrebe učenika što znači da rasporedi moraju biti individualizirani. Vizualna se podrška koristi i u drugim situacijama: vizualno označavanje pojedinih specijaliziranih mjesta rada u učionici, označavanje didaktičkog materijala te vizualna podrška u usvajanju pojedinih segmenata određenih vještina (task-analiza: usvajanje zadatka podjelom istoga na male sekvence što olakšava usvajanje te postepeno smanjuje razinu pomoći)¹⁵.

Prikaz implementacije TEACCH pristupa u rad s učenicima s autizmom u Centru za odgoj i obrazovanje «Ivan Štark», Osijek

Organizacijski preduvjeti

Zakonski i programski preduvjeti

Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske propisuje Program odgoja i osnovnog školovanja učenika s autističnim poremećajem¹⁸. Unutar spomenutog programa definiraju se odgojno-obrazovna područja za školovanje učenika s autizmom osnovnoškolske dobi, a to su sljedeća područja: Komunikacija, Socijalizacija, Briga o sebi, Tjelesna i zdravstvena kultura, Učenik i njegova okolina, Razvoj kreativnosti (likovne i glazbene) te Psihomotorni odgoj (za učenike starije kronološke dobi Radni odgoj). Tjedna satnica pojedinih područja određena je kronološkom dobi, a tjedna satnica neposredne uključenosti učenika u nastavni proces je 25 sati. Glasnik, unutar metodičkih uputa za provedbu programa rada s učenicima s autizmom preporuča, uz ostale specifične metode i postupke, i primjenu TEACCH pristupa.

Kadrovski preduvjeti

Tri profesora defektologa koja su zaposlena na mjestu voditelja odgojno-obrazovnih skupina učenika s autizmom educirani su za provedbu TEACCH pristupa na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu u Zagrebu, Centru za autizam u Zagrebu te Osnovnoj školi za djecu s teškoćama „Éltes Mátyás“ u Pečuhu. Uz defektologe, koji su ujedno i neposredni realizatori programa i svakodnevnog rada s djecom, u provedbu su uključeni i drugi stručnjaci škole: logoped, nastavnica glazbenog odgoja, fizioterapeut, defektologinja koja vodi keramičarsku sekciju u Centru te dvije medicinske sestre. Prema potrebi u neposrednu provedbu nastavnog procesa bili su uključeni i drugi djelatnici Centra, a sve u skladu s planom i programom rada, aktivnostima školskog curriculumu te obilježavanja značajnih i prigodnih datuma.

Prostorni preduvjeti

Prostorni preduvjeti ostvareni su maksimalnim korištenjem prostornih resursa škole: tri učionice, školska kuhinja (koristi se za užinu učenika i osposobljavanje za aktivnosti s područja Brige o sebi), školska dvorana (gdje se provodi tjelesna i zdravstvena kultura i slobodno vrijeme učenika), kabineti za logoterapiju i keramičare te školska ambulanta. Po potrebi, a sukladno provedbi plana i programa, koriste se i drugi prostori škole. Od navedenih prostora, jedna od tri učionice koristi se isključivo za individualni rad s djecom, dok su ostale dvije funkcionalno organizirane prema TEACCH pristupu sa specijaliziranim zonama za samostalni rad, grupni rad, te prostor za igru i odmor. Također, pojedine su se učionice specijalizirale i za pojedine sadržaje i odgojno-obrazovna područja nastavnog plana i programa. Radni materijali su smješteni u blizini rada učenika i lako su im dostupni, a dio didaktičkog materijala je jasno označen kako bi se učenici lakše snalazili u radu.

Nakon ostvarenih organizacijskih i drugih preduvjeta te prihvaćanjem primjene TEACCH pristupa u radu s učenicima s autizmom u okviru školskog curriculumu na sjednici Učiteljskog vijeća, započela je primjena TEACCH pristupa u tri skupine učenika s autizmom kao eksperimentalni model tijekom 2010./2011. školske godine.

Osobitosti učenika

U tri odgojno-obrazovne skupine učenika s autizmom uključeno je osam učenika kronološke dobi od sedam do šesnaest godina (3 djevojčice i 5 dječaka) s dijagnozom autizma. Učenici su izrazito heterogeni u odnosu na intelektualno funkcioniranje, socijalne interakcije i razvoj govora te opće funkcioniranje, ali i po kronološkoj dobi. Od osam učenika dva učenika nemaju razvijenu govornu komunikaciju (ne govore), tri učenika koriste govor u svrhu funkcionalne komunikacije, dok ostali učenici imaju nefunkcionalno razvijen govor s mnoštvom eholalija i stereotipnih obrazaca riječi i fraza. Kod svih učenika prisutan je poremećaj u socijalnoj interakciji, kao i ograničene aktivnosti i interesi. Od dodatnih utjecajnih teškoća prisutna je epilepsija, neurološke smetnje, a jedna učenica je i slijepa što podrazumijeva dodatnu prilagodbu u radu. Kod učenika je česta pojava psihomotornog nemira, agresivnosti, autoagresivnosti te opsesivni obrasci interesa i navika. Dva su učenika na posebnom režimu prehrane te koriste suplemente u prehrani.

Tijek uvođenja TEACCH pristupa u nastavni proces

Tijekom rujna školske godine 2010./2011. provedena je opservacija učenika, procjena njihovih sposobnosti i potreba, izrada individualnih edukacijskih programa te dnevnih rasporeda. Nakon toga TEACCH pristup počeo se provoditi kroz dnevne rasporede, ali bez vizualno-okolinske podrške (period od 2 mjeseca) s ciljem uvida u funkcioniranje učenika u visoko strukturiranim uvjetima poučavanja. Budući da su učenici vrlo dobro reagirali na nove uvjete nastavnog

procesa te su prihvatili ovakav strukturirani oblik rada, započela je primjena i vizualno-okolinske podrške, tj. vizualnih individualnih dnevnih rasporeda.

Procjena sposobnosti i potreba

Prije kreiranja individualnih programa, sposobnosti i potrebe učenika procijenjene su Testom za procjenu psihoedukacijskog profila za djecu¹⁶ (6 učenika) i Testom za procjenu psihoedukacijskog profila adolescenata i odraslih¹⁷ (2 učenika). Rezultati procjene te razvojna dob učenika u inicijalnoj procjeni, početkom školske godine, sugerirale su kreiranje individualnih edukacijskih programa, prema potrebama svakog učenika. Čestice individualnih programa u radu i njihovo usvajanje provodilo se simultano uz provedbu sadržaja i aktivnosti globalnog plana i programa. Na kraju školske godine 2010./2011. provesti će se finalna procjena istovjetnim testovima te usporediti napredak učenika u usvajanju novih vještina sukladno inicijalnoj procjeni.

Struktura vremena

Vremenska sastavnica TEACCH pristupa podrazumijevala je izradu dnevnih rasporeda te kreiranje vremenskih odsječaka različitog trajanja, različite namjene te različitog mjesta izvođenja. Izrađeni su rasporedi za svaki dan prijepodnevnog i poslijepodnevnog smjene nastave. Raspored pomaže učenicima da planiraju i slijede dnevne događaje, što im smanjuje napetost zbog neizvjesnosti i nerazumijevanja slijeda. Rasporedi su morali biti prilagođeni ukupnoj tjednoj satnici po područjima propisanim Glasnikom¹⁸, istovremeno zadovoljavajući potrebe svakog djeteta za određenim vremenskim periodom za svako područje, ali i ravnomjerno zastupljenosti različitih oblika rada za svako dijete i za svako područje. Važan aspekt tih rasporeda je da su primjereni i razumljivi učenicima za koje su napravljeni. Vremenski odsječci bili su različite dužine zbog različitih aktivnosti koje su se u tom periodu provodile, a kretale su se od 20-60 minuta (npr. za individualni rad, 1:1, gdje jedan defektolog radi s jednim učenikom planirano je vrijeme od 20 minuta, dok je za neke aktivnosti tjelesne i zdravstvene kulture ili grupne aktivnosti socijalizacije predviđeno i 60 minuta). U svakom vremenskom odsječku točno se isplaniralo koji učenik, gdje, što, s kim i koliko dugo radi. Osnovni princip vremenske strukture je izmjena različitih aktivnosti u navedenim vremenskim odsječcima. Svako dijete u jednom danu bude obuhvaćeno individualnim oblikom rada, radom u paru i grupnim radom. Svi voditelji skupina imaju podjednak broj seansi u sva tri oblika rada s djecom. Voditelji su podijelili rad po odgojno-obrazovnim područjima prema osobnim sklonostima i preferencijama određenih područja, s tim da ova raspodjela nije isključiva tako da se odgojno-obrazovna područja ponekad i preklapaju.

Praćenje postignuća učenika

Praćenje postignuća učenika u primjeni TEACCH pristupa, iznimno je važno. Osim inicijalne i finalne procjene Testovima psihoedukacijskog profila^{16,17}, važno je praćenje svakodnevnog napretka u usvajanju dnevnih i tjednih planiranih

sadržaja, vještina i aktivnosti. U tu svrhu konstruirana su tri obrasca dnevnih lista praćenja u kojima se istovremeno planira i programira rad sa svakim pojedinim učenikom ili grupom, bilježi stupanj usvojenosti pojedinih sadržaja (evaluacija), ali i oblici rada, pomoći i podrške u radu. Primjena pojedine liste praćenja ovisi o obliku rada i odgojno-obrazovnom području.

Vizualno-okolinska podrška

Vizualno-okolinska podrška u ovoj primjeni TEACCH pristupa odnosila se na vizualne individualne rasporede pojedinih aktivnosti koji predstavljaju slikovni prikaz vremenskih dnevnih rasporeda. Primijenjeni vizualni rasporedi bazirali su se na osobama koje rade s djecom, obliku rada, prostorima u kojima se neka aktivnost odvija, te manjim dijelom na specifičnim aktivnostima. Vizualne rasporede čine plastificirane kartice, veličine 6x6 cm, s fotografijama, crtežima ili simbolima pojedinih aktivnosti (npr. za osobe koje rade s učenicima koristila se njihova fotografija, za glazbenu kreativnost simbol – nota, za uvodnu pozdravnu komunikacijsku grupu crtež). Kartice se lijepo čičak trakom na kartonsku podlogu, a svaki dan prije početka nastave voditelji skupina slažu vizualni raspored za svoje učenike tako da gotov vizualni raspored dočeka učenike prilikom dolaska u školu. Svaki učenik na svom rasporedu ima svoju fotografiju, a njihovi se rasporedi nalaze uvijek na istom mjestu u školskom hodniku neposredno ispred učionice učenika. Za učenicu koja je uz autizam i slijepa izrađen je taktilni dnevni raspored s taktilnim karticama.

Drugi oblici korištenja vizualno-okolinske podrške odnosili su se na vizualno označavanje pojedinih specijaliziranih mjesta rada, označavanje mjesta za odlaganje odjeće, obuče, higijenskog pribora, označavanje didaktičkog materijala te vizualnu podršku pri usvajanju vještina temeljenih na task-analizi.

ZAKLJUČAK

Procjena dosadašnje primjene TEACCH pristupa

U prije spomenutom dijelu teksta, TEACCH se predstavlja kao vrlo sveobuhvatan pristup koji obuhvaća čitav niz postupaka u radu s djecom a autizmom. Njegova primjena tijekom jedne školske godine ne može se smatrati dovoljnim vremenskim periodom u kojem bi se izolirali čvrsti zaključci o njegovoj potpunoj učinkovitosti ili neučinkovitosti. Uvođenje TEACCH pristupa u nastavu je proces čija implementacija traje, mijenja se, a istovremeno ovisi o mnogim aspektima prostorno-vremenske i druge organizacije cijele škole. Zbog toga je važno evaluirati dosadašnja iskustva te ih aktivno usmjeriti u obogaćivanje razvoja primjene samog pristupa u praktičnom smislu. Iako se ovaj prikaz primjene TEACCH pristupa odnosi na njegovu primjenu tijekom samo jedne školske godine, postoje njegove evidentne prednosti i nedostaci.

Uočene prednosti i nedostaci pri implementaciji TEACCH pristupa u Centru za odgoj i obrazovanje „Ivan Štark“ tijekom 2010./2011. školske godine

Uočene prednosti

- izrazita struktura i vizualno-okolinska podrška koja odgovara funkcioniranju učenika s autizmom
- napredak u korištenju i razumijevanju individualnog vizualnog rasporeda od strane učenika
- poboljšana prostorno-vremenska orijentacija učenika, mogućnost predviđanja budućih aktivnosti, bolje i lakše korištenje didaktičkih sredstava
- postojanje testova za procjenu sposobnosti i potreba učenika koja olakšava planiranje individualnih edukacijskih programa i evaluaciju
- dobro konstruirane dnevne i tjedne liste praćenja postignuća
- pozitivna postignuća u planiranim aktivnostima plana i programa rada
- nepostojanje „praznog hoda“, tj. nestrukturiranog vremena koje nije povoljno za učenike s autizmom (iako se taj „prazan hod“ povremeno dogodi obzirom na neke okolnosti koje se tijekom rada i planiranja ne mogu predvidjeti) radi možebitne pojave nepoželjnih oblika ponašanja
- zadovoljstvo od strane roditelja učenika i defektologa koji su neposredni provoditelji nastavnog procesa
- dobro opremljena škola obzirom na nastavna sredstva, pomagala i didaktički materijal
- kvalitetno sudjelovanje u provedbi TEACCH pristupa od strane drugih stručnjaka u školi
- podrška od strane ravnateljice škole i stručnog tima.

Uočeni nedostaci

- brojni organizacijski preduvjeti važni za provedbu (kako bi se TEACCH pristup uspješno primjenjivao u praksi bilo je potrebno iznimno puno vremena i aktivnosti na usklađivanju ljudskih, prostornih i drugih resursa potrebnih za realizaciju)
- nedostatak dodatnog kadra za rad (asistenti u radu)
- nedostatak prostora za organizaciju dodatnih specijaliziranih zona rada
- nedovoljna razina samoinicijativnosti od strane učenika
- nedostatak specifičnih didaktičkih sredstava za učenike s autizmom
- planiranje i programiranje ovakvog načina rada iziskuje relativno puno vremena te je ponekad, kao i sama provedba iscrpljujuće.

Iz navedenih prednosti i nedostataka zaključuje se da je primjena TEACCH pristupa u opisanim uvjetima i vremenu bila učinkovita. Svakako treba imati na umu da TEACCH pristup zahtjeva višegodišnju primjenu, evaluaciju, usavršavanje i razvoj kako bi se postigla njegova maksimalna učinkovitost. Uočene prednosti i uvjete u kojima se one ostvaruju potrebno je konstantno održavati na zadovoljavajućoj razini kako bi one i ostale prednosti. Uočene nedostatke potrebno je analizirati i postići pozitivne promjene za unaprjeđenje implementacije TEACCH pristupa u radu s učenicima s autizmom iduće školske godine. Ovaj

prikaz rada samo je mali doprinos u aktualizaciji složenosti poučavanja djece s autizmom, ali je istovremeno i poticaj na edukaciju, organizaciju i primjenu specifičnih pristupa u radu s djecom s autizmom.

*„Znanje koje imamo je samo mrvica onoga što nemamo.“
Platon*

LITERATURA

1. Bujas Petković Z. Definicija autističnog poremećaja. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 6-19
2. Bujas Petković Z. Povijesni osvrt. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 3-6
3. Međunarodna klasifikacija bolesti i srodnih zdravstvenih problema, 10. revizija. Svezak 1. Zagreb: Medicinska naklada, 1994.
4. Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje – DSM-IV. Američka psihijatrijska udruga. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1996.
5. Bujas Petković Z. Dijagnoza i diferencijalna dijagnoza. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 95-102
6. Bujas Petković Z. Etiologija poremećaja autističnog spektra. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 67-79
7. Bujas Petković Z. Psihofarmakoterapija. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 3-6
8. Bujas Petković Z. Tijek poremećaja i prognoza. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 114-119
9. Frey Škrinjar J. Metode i postupci u podučavanju djece s poremećajima iz autističnog spektra. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 239-249
10. Gulić L. TEACCH program – pristup razvojnog praćenja i tretmana djece, adolescenata i odraslih osoba s autizmom. Autizam 1999; 1(2):27-30
11. Sicile-Kira C. Autism Spectrum Disorders. New York: The Berkley Publishing Group, 2004.
12. Mesibov GB, Shea V. The culture of autism: From theoretical understanding to education practice. Retrived april 8, 2011., from: <http://www.rmpc.co.uk/eduweb/sites/autism/culture.html>
13. Stošić J. Rana intervencija i poremećaji iz autističnog spektra. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 250-259
14. Lovaas I. Behavioral treatment and normaleducational and intellectual functioning in young autistic children. Journal of Consulting and Clinical Psychology 1987; 55:3-9
15. Frey Škrinjar J. Programi s vizualnom okolinskom podrškom. U: Z Bujas Petković, J Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra-značajke i edukacijsko rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga, 2010: 287-294
16. Schopler E. Psychoeducational Profile: PEP-3; TEACCH individualized psychoeducational assessment for children with autism spectrum disorders. Austin: Pro-ed, 2005.
17. Mesibov G et al. Individualized assessment and treatment for autistic and developmentaly disabled children. Vol 4. Adolescent and adult psychoeducational profile (AAPEP). Austin: Pro- ed, 1988.
18. Glasnik Ministarstva prosvjete i športa Republike Hrvatske (Posebno izdanje. Broj 16. Zagreb, 1997.

INKLUZIJA UČENIKA S HIPERAKTIVNOSTI I POREMEĆAJEM PAŽNJE - U NIŽIM RAZREDIMA OSNOVNE ŠKOLE

INCLUSION OF CHILDREN WITH HYPERACTIVITY AND ATTENTION DEFICIT DISORDER – IN THE FIRST GRADES OF PRIMARY SCHOOL

Esmeralda SUNKO, Milena LUJAN

Liga za prevenciju ovisnosti, Split, Republika Hrvatska
Filozofski fakultet Sveučilište u Splitu, Split, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Ostvarivanje inkluzije djece s posebnim potrebama u školama Republike Hrvatske određen je novim zakonskim okvirima i starim pravilnicima. Meta razina u kojoj se danas nalazimo sve više određuje interese za istraživanje socijalizacije djece s posebnim potrebama danas. Cilj ovog rada bio je ispitati (1) prihvaćenost ili odbijanje djece s ADHD-om u drugim razredima osnovne škole od strane njihovih vršnjaka, (2) ispitati uvjerenja vršnjaka iz razreda o učenicima s hiperaktivnošću i poremećajem pažnje. U dva razredna odjela drugih razreda jedne OŠ u Splitu, ispitano je 54 učenika. Svaki razred broji po 27 učenika. Svaki razred polazi po dvoje djece sa dijagnozom ADHD-a s Rješenjem. Rezultati ukazuju na lošu socijalnu prihvaćenost učenika s ADHD-om. 1) Svi učenici s ADHD-om obuhvaćeni ovim ispitivanjem predstavljaju u svojim razredima „zvijezde odbijanja“. 2) Uvjerenja koja učenici u razredima imaju o ADHD djeci, temeljena su na procjeni osobnosti, a izostaju opisi ponašanja. Proces i rezultati ovog ispitivanja i nužan su preduvjet za formiranje postavki i razradu modela rješavanja socijalne inkluzije u razredima.

Ključne riječi: inkluzija, učenici s posebnim potrebama, socijalizacija, uvjerenja

ABSTRACT

The inclusion of the children with special needs within the Croatian schools has been determined by the new laws and old set of regulations. The target level of modern surveys is focused on the phenomenon of the socialization of the children with special needs. The aim of this survey was to examine (1) the acceptance or rejection of the ADHD children by their peers, within the second year of Elementary school, as well as to inspect the attitude of the classmates towards the hyperactive pupils and those with attention disorder. Two second grade classes of 54 pupils of an Elementary school in Split were examined. Every class amounts up to 27 pupils. In each class there are two pupils diagnosed as ADHD children. The obtained results indicate that these pupils are not socially accepted. 1) In each class these pupils are the rejection „stars“. 2) The attitude of the classmates towards the ADHD pupils is based on personality evaluation and not on behaviour description. The procedure and the results of this survey are crucial fundaments which should precede the

establishment of the models which might offer the solution to the issue of the social inclusion within the classes.

Key words: inclusion, children with special needs, socialization, attitude

UVOD

Koncept integracije predstavlja uglavnom fizičko uključivanje djece s posebnim potrebama u redovnu odgojno obrazovnu sredinu. Integracija se smatrala uspješnom kada bi se djeca u redovnoj sredini prilagođavala očekivanoj prosječnosti. Integracija je rezultat formativnog izjednačavanja prava osoba s posebnim potrebama s pravima drugih. Prijelaz integracije u inkluziju ne odnosi se na puku zamjenu termina, već na promjenu koncepta prihvaćanja djece s posebnim potrebama bez obzira na njihovu različitost. Koncept inkluzije pred svakog pojedinca postavlja prilagođavanje osobnih sustava s ciljem zadovoljavanja potreba svih članova društva. Time se mijenja raniji koncept integracije prema kojem je dijete s posebnim potrebama trebalo prilagoditi svoje potrebe zahtjevima općeg sustava, kako bi se moglo uklopiti. Inkluzijom se inicira ostvarivanje temeljnih ljudskih prava osoba s posebnim potrebama udaljavajući fokus s problema „mijenjanja djeteta s posebnim potrebama“, kako bi se što bolje „uklopili“ u društvo, na mijenjanje percepcije okoline prema djeci ili odraslima koji se razlikuju od većine. Inkluzivni pristup zahtijeva mijenjanje percepcije okoline u kojoj se pristup osnovnim uslugama zamjenjuje dosadašnjim načinima iskazivanja milosrđa isključivo materijalnim davanjima, ali na uštrb pružanja prilika za njihovu samoaktualizaciju. Socijalnu i ekonomsku perspektivu inkluzije, posebno je dokumentirala Europska komisija 2006 godine i time legitimno premjestila percepciju inkluzije iz perspektive isključivosti na postojanje pluralizma i relativizma perspektiva. Važnost pitanja obrazovnog modela djece s posebnim potrebama proizlazi iz činjenice da u osnovnom školama Republike Hrvatske¹ djeca s posebnim potrebama čine od 20 do 25% ukupne populacije. Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj NN 87/2008.² (Zakon). Člankom 62. definiraju se učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. To su daroviti učenici i učenici s teškoćama. Čl.63. definira školu kao instituciju koja provodi uočavanje, praćenje i poticanje darovitih učenika te im organizira dodatni rad prema njihovim sklonostima, sposobnostima i interesima. Člankom 65. nastoji se desegregirati učenike s teškoćama određujući ih u skupine: učenici s teškoćama u razvoju, drugu skupinu čine učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima i treća kategorija su učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. Vrste teškoća temeljem kojih učenik ostvaruje pravo na primjerene programe školovanja i primjerene oblike pomoći školovanja prema Zakonu (2008.) propisuje ministar. Programi i načini uočavanja poteškoća ili oblike primjerenih oblika pomoći školovanja koje je dvije godine nakon usvajanja i početka provedbe ovog Zakona trebao propisati ministar još nisu oformljeni.

U upotrebi je još uvijek Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju iz 1991.godine³ (Pravilnik) koji nije u skladu sa Zakonom. Pravilnik se temelji na integracijskim postavkama i bio medicinskom modelu, a Zakon (2008.) na inkluzijskim postavkama komunikacijskog modela demokratsko pluralističke paradigme. Primjerice, Hiperaktivni učenici s poremećajem pažnje (ADHD) mogu imati karakteristike iz svake od skupina predviđene Zakonom (mogu biti i učenici s teškoćama u razvoju; i učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima; i učenici s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima). Paradoks se nastavlja praktičnom provedbom Pravilnika koji je u službi odgojno obrazovnih institucija bez obzira na kontekstualne kontradiktornosti Pravilnika i Zakona. Uključivanje djece s posebnim potrebama u redovno osnovno školsko obrazovanje izazov je za cjelokupnu zajednicu. Međuprostor omeđen integracijom i inkluzijom u kojem se danas nalazimo obiluje novim vidovima odnosa među djecom, roditeljima, učiteljima i utoliko su razumljivije poteškoće u iznalaženju dogovarajućih pristupa. Poteškoće učenika u razredima s djecom s posebnim potrebama u mnogim istraživanjima^{4, 5, 6}, naglašavaju potrebu pripreme i redefiniranje uloga svih subjektivnih pretpostavki (učenici, roditelji, drugi učitelji.ravnatelji...). Prisutnost djece s posebnim potrebama u redovnim uvjetima odgoja i obrazovanja ima pozitivne posljedice na formiranje stavova učenika u njihovom okruženju^{7,8}, Istraživanja potvrđuju povećane poteškoće učenika koji su neposredno povezani u školi s učenicima s posebnim potrebama. Jelisson⁹ uočava da pojedini oblici ponašanja učenika s posebnim potrebama mogu ometati određene oblike razrednih aktivnosti, dok je to manje prisutno u izvanškolskim aktivnostima. Informiranje učenika o načinima komunikacije i socijalizacije s učenicima s posebnim potrebama ima odlučujuću ulogu u prevladavanju ovih teškoća. U dosadašnjim se istraživanjima¹⁰ naglašava da proces pozitivnih promjena kod učenika sa i bez posebnih potreba nije rezultat slučajnog događanja, već da se u njemu reflektiraju utjecaju pripremljenosti učitelja i učenika za nova iskustva u tim sredinama. Osim roditeljskih stavova prihvaćanja i neprihvatanja djece s posebnim potrebama važnu ulogu ima učitelj, kojem bi podržavanje, ohrabrivanje, motiviranje, približavanje prijateljstava u razrednoj sredini trebao biti primarni zadatak. Učenici s posebnim potrebama koji su uključeni u redovnu osnovnu školu tijekom prvih godina odgojno obrazovnog postupka pokazuju neuspješnost socijalizacije u njihovim razrednim sredinama. Na neprihvatanje /ekskluziju učenika s posebnim potrebama značajnu ulogu ima razina empatijske brige¹¹ i razina uvjerenja¹². Uvjerenja utječu na osobne doživljaje, ponašanja i percepciju. Ograničavajuća uvjerenja smanjuju mogućnosti djelovanja i kreativnosti za razliku od osnažujućih uvjerenja. Uvjerenja nastaju kao generalizacija osobnih iskustava i iz iskustava drugih (odgoj, identifikacija, trauma...) i sklona su promjenama. Mijenjanjem uvjerenja mijenjaju se i ponašanja. Škola je posve novo i zahtijevno iskustvo za učenike s ADHD-om. Već u prvim danima škole učitelj je nužni sudionik u mnogim dijagnostičkim procesima, koji su obilježeni stalnom kontrolom hipoteza, utvrđivanjem promjena situacije kao i

formiranjem uvjeta za prihvatljiva ponašanja prema različitostima. Odnosi s vršnjacima imaju značajnu ulogu u učenju i razvoju ličnosti. Poznavanje socijalne prihvaćenosti ili odbačenosti učenika u razredu, osnovni je motiv za provedbu aktivnosti u svrhu promjene uvjerenja. Uostalom posebna potreba je promjenjiva osobna karakteristika koja ne postoji dok se prema različitim kriterijima procjene ne utvrdi. Jedan od kriterija je prihvaćanja i odbijanja učenika s ADHD-om u njihovim razrednim sredinama za uspješno ostvarivanje odgojno obrazovnih zadataka cilj ovog rada je bio ispitati (1) prihvaćenost ili odbijanje djece s ADHD-om u drugim razredima osnovne škole od strane njihovih vršnjaka u razrednom odjelu (2) ispitati uvjerenja vršnjaka iz razreda o učenicima s hiperaktivnošću i poremećajem pažnje. Ispitivanje je provedeno u dva razredna odjela jedne osnovne škole u Splitu, u svibnju 2009. godine. Ispitanici su djeca drugih razreda osnovne škole. Ispitano je 54 učenika u dva razredna odjela. Svaki razredni odjeli broji po 27 učenika. Razred A broji 13 djevojčica i 14 dječaka dok razred B čini 12 dječaka i 15 djevojčica. U svaki razred polazi po dvoje djece sa dijagnozom ADHD-a.

METODE

U ispitivanju su korištena dva instrumenta: 1) sociometrijski postupak i 2) metoda razgovora. Sociometrijski postupak proveden je u svrhu dobivanja podataka na osnovu kojih bih mogla stvoriti objektivnu sliku odnosa djece s ADHD-om u razrednom odjelu, tj. njihov socijalni status u grupi. Predmet sociometrije je matematičko proučavanje psiholoških osobina ispitanika. u tom cilju ona upotrebljava eksperimentalnu tehniku zasnovanu na kvantitativnim metodama i izlaže rezultate postignute njihovom primjenom. Glavni zadatak sociometrijskog postupka u skladu s Morenovim modelom¹³ obuhvaća testiranje privlačenja i odbijanja među članovima određene skupine. Socijalni status pokazuje kako neka grupa prihvaća osobu i kako je ta osoba socijalno adaptirana u grupi tj pokazuje grupnu koheziju ili integriranost. U ovom ispitivanju upotrijebljen je u najjednostavnijem obliku sociometrijski upitnik. Upitnik sadrži pitanja upućena svakom članu grupe. Sociometrijski kriteriji korišteni u ovom ispitivanju odnose se na pojedince (ADHD djecu) u kojima se ispituje odnos prihvaćanja ili odbijanja. Ispitivanje je bilo anonimno. Učenicima su upućene i verbalne upute, a prije ispitivanja dobiven je pristanak roditelja o sudjelovanju djece u ispitivanju. U svrhu formuliranja upitnika sociometrijskog statusa, prikupljeni su abecedni popisi učenika svakog razrednog odjela u kojima se provodilo istraživanje. Upitnik sastavljen u svrhu ovog ispitivanja sastojao se od 4 pitanja u kojem je svaki učenik imao zadatak tehnikom imenovanja navesti (1) tri učenika s kim bi želio/la sjediti 2) tri učenika s kim ne bi želio/la sjediti 3) razlogom zašto bi ili zašto ne bi želili sjediti baš s navedenim učenicima. Ispitivanje je provedeno grupno, u sklopu redovne nastave, a ukupna primjena je trajala oko 20 minuta. Redoslijed ispitivanja pojedinih razreda dogovoren je sa učiteljicama. U ovom je ispitivanju sociometrijski postupak upotrijebljen kao jedan od kriterija socijalne prilagodbe djece s ADHD-om u ranoj školskoj dobi kao mjera prihvaćenosti u grupi vršnjaka.“

U svrhu prezentacije rezultata koristio se sociogram koji predstavlja najjednostavniji način grafičkog prezentiranja dobivenih rezultata privlačenja i odbijanja u grupi. Sociometrijski postupak u ovom ispitivanju je poslužio kao dijagnostička procedura kojom se treba odrediti položaj pojedinca u grupi. Sociometrijskim statusom se mogu razlikovati zvijezde biranja ili zvijezde odbijanja, odnosno pojedinci koji su najčešće pozitivno ili negativno birani. Sociometrijski status razlikuje izolirane članove skupine, odnosno pojedince koji nisu biranini od jednog člana, ali ih nitko nije ni odbacio. Odgovori otvorenog tipa svrstani su u dvije kategorije u kojima učenici opisuju razloge prihvaćenih ili odbijajućih uvjerenja svojih vršnjaka. U ovom ispitivanju provedeni su formalni i neformalni razgovori u svrhu dobivanja podataka iz anamneza od strane učiteljica nazvanih A i B razredima. Razgovor se odvijao "licem u lice", neposredno, stvarajući ugodnu i opuštenu atmosferu između istraživača i učiteljica.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati prihvaćanja/odbijanja u razrednoj zajednici podloga su koja otvara pitanja važna za pedagošku dijagnostiku u području neophodnosti diferencijacije koje postavljaju zadaci izrade Individualiziranih odgojno obrazovnih programa u svrhu inkluzije. Pedagoška dijagnostika nije jednokratni čin nego proces koji je više ili manje svjesno obilježen stalnom kontrolom dijagnostičkih hipoteza pa je skupno prihvaćanje je podloga koja otvara mogućnost kvalitetnije socijalizaciji djece s ADHD-om. Analiza sociograma predstavlja temelj pedagoške dijagnostike. Dobiveni rezultati ispitivanja izloženi su u dva dijela što se podudara sa zadacima ispitivanja i to obzirom na: 1) Ispitivanje uspješnosti socijalizacije učenika s ADHD -om u njihovim razrednim sredinama putem pozitivnog i negativnog izbora sjedenja u svakom pojedinom razredu, pritom vodeći računa o djeci sa ADHD-om i njihovim uzajamnim pozitivnim i negativnim biranjima. 2) uvjerenja učenika prema djeci s ADHD-om koja su u njihovom razredu.

1) *Uspješnost socijalizacije učenika s ADHD-om*

Analizom sociograma određuje se uspješnost socijalizacije učenika s ADHD-om u njihovim razredima i razina njihovog sociometrijskog statusa. Određen je sociometrijskog status svih učenika obuhvaćenih ovim ispitivanjem. Temeljem dobivenih rezultata prihvaćanja i odbijanja formirane su četiri osnovne skupine sociometrijskog statusa: 1) „*Zvijezde odbijanja*“, koji čine učenici sa pet i više odbijanja, 2) „*ambivalentno prihvaćeni*“ čine učenici koji su prihvaćeni i odbijeni u rasponu od jednog do četiri prihvaćanja i odbijanja, 3) „*prihvaćeni*“ čine učenici koji su prihvaćeni s četiri biranja, ali nisu od nikoga odbijeni i (4) „*zvijezde biranja*“ čine učenici s pet i više biranja.

Tabela 1. Prikaz sociometrijskih statusa i frekvencija učenika**Table 1.** View of sociometric status and frequency of students

	Frekvencija	Postotak
0 -zvijezde odbijanja	12	22,00
1 –ambivalentni prihvaćeni	17	31,50
2- prihvaćeni	18	33,50
3 – zvijezde biranja	7	13,00
TOTAL	54	100%

Tabela 1. pokazuje da je 22% učenika birano u zvijezde odbijanja, 31,5% su ambivalentno prihvaćeni, 33,50 % prihvaćenih i 13% zvijezda biranja u oba razreda. Analizom rezultata djeca s posebnim potrebama (ADHD) u njihovim razrednim sredinama predstavljaju „zvijezde odbijanja“ što upućuje na lošu socijalnu prilagodbu te djece u njihovim razrednim sredinama. Potvrda loše prilagodbe djece s posebnim potrebama očituje se u rezultatima prihvaćanja i odbijanja, koji pokazuju da je četvero djece s posebnim potrebama (ADHD), birano šestero (N=6), dok su odbijeni od četrdest i sedam učenika (N=47). Frekvencija „zvijezda odbijanja“ za 90% je veća od „zvijezda biranja“ što upućuje na nisku hijerarhijsku razinu razrednog ozračja i poteškoćama u socijalizaciji i samoaktualizaciji na široj razrednoj razini. Za detaljniju analizu socijalizacije učenika u razrednim sredinama korišteni su sociogrami cijelog razreda (slike 1 i 2).

Kriterij sjedenja A razred prema individualnim indeksima:

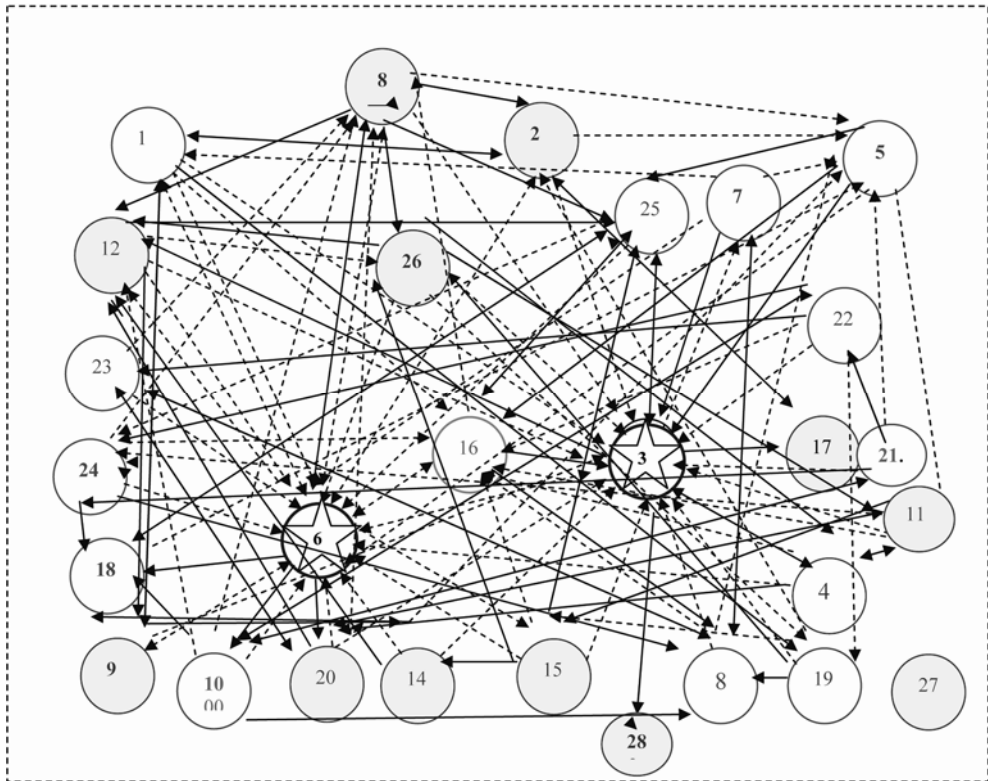
Prema podacima dobivenim od učiteljice u ovom razredu je dvoje učenika s dijagnozom ADHD-a (6 i 3). Sociogram pokazuje jedno uzajamno prihvaćanje učenika 6, jedno pozitivno biranje i 14 odbijanja. Učenik 3 ima više negativnih biranja (17), nego učenik 6 (14). Učenik 3 ima četiri pozitivna biranja Slika 1. Iz sociograma se izračunavaju individualni indeksi prihvaćanja i odbijanja zbrajajući broj izbora prihvaćanja i odbijanja svakog pojedinca koristeći formulu: $IP = \frac{\sum +}{N-1}$. Pri tome je $\sum +$ suma svih pozitivnih biranja od strane članova skupine određene osobe. N je broj pojedinaca te iste skupine (N – 1). Indeks sociometrijskog statusa (ISS) pojedinca izračunava se razlikom izbora prihvaćanja (IP) i izbora odbijanja (ISS = IP- IO). Popularnost i prihvaćenost učenika (3 i 6) izračunata je iz individualnih indeksa učenika. Indeks prihvaćanja je izrazito nizak kod učenika 6 (IP= 0.03), a kod učenika 3 vidljivo viši (IP = 0.15). Indeksi odbijanja su u oba slučaja učenika visoki 6 (IO=0.65), 3 (IO=0.53).

Oba učenika u razredu A s dijagnozom ADHD imaju visoki indeks odbijanja u svom razredu. Posljedice odbijanja od strane vršnjaka u ovoj dobi manifestiraju usamljenošću, socijalnim nezadovoljstvom i doživljajem osobne neprimjerenosti, što može povećati rizik emocionalnih teškoća i/ili voditi mnogo ekstremnijem neadaptiranom ponašanju. Indeks socijalnog statusa kod oba učenika s ADHD-om u ovom razredu ukazuju na njihovu izrazitu neprihvaćenost 6 (ISS = 0.61), a kod 3 (ISS= 0.38). Podaci prikazani sociomatricom A razreda (slika.1) učenik 27 nema ni jedno uzajamno biranje, bilo negativnih ili pozitivnih biranja, što upućuje na strogu socijalnu izoliranost u razrednoj sredini kao pokazatelja zanemarivana zadovoljavanja emocionalnih i socijalnih potreba ovog učenika. Rezultati pokazuju

da ovaj učenik pripada skupini učenika s povećanim faktorima rizika poremećaja ponašanja. Analizom sociograma se može zamijetiti da učenici s ADHD-om, iako spadaju u skupinu djece "odbijanja", međusobno se razlikuju u poziciji i sudjelovanju u razrednoj dinamici

Razgovor s učiteljicom A razreda pokazao se kao važan istraživački element, jer su razgovorom prikupljene velike količine podataka koje su korištene u provođenju ispitivanja i obradi podataka. Učiteljica A razreda procjenjuje da „odnosi prema učenicima 3 i 6 nisu baš tako loši kako pokazuju rezultati sociometrijske analize“. Prema izjavi učiteljice učenici 6 i 13 žive u istoj stambenoj zgradi, njihovi roditelji se uzajamno druze, učenici se i izvan škole druze, što je uzrokom međusobnog prihvaćanja ovih učenika. S druge strane učiteljica smatra da učenik 13 nema dovoljno rezultata prihvaćanja upravo zbog uzajamnog prihvaćanja i druženja učenika 6 i 13. Ovj tip odnosa može se okarakterizirati kao „vid negativne identifikacije“.

Učiteljica se iznenadila rezultatima koje je pokazao sociogram (slika 1). Mišljenja je da je učenik 6 prihvaćeniji u razredu nego su to pokazali rezultati analize sociomatrice. Analiza sociomatrice pokazuje da učenik 6 ima veći broj pozitivnih biranja prema djeci od kojih nije bio odabran i koji u razredu uživaju status „zvijezda“. Učenik 6 se u razredu nalazi između dvije podgrupe i predstavlja objekt njihovih negativnih projekcija. U toj dinamici može se prepoznati njegova uloga „žrtvenog jarca“ koji predstavlja česti vid nepovoljnog funkcioniranja grupe. Učiteljica procjenjuje da učeniku 6 impulzivnost predstavlja veliki problem. Potreba za većom razinom prihvaćanja od strane vršnjaka prevladava nad razmišljanjem o posljedicama svojeg ponašanja (od sitnih nepodopština poput zaljepljene žvake na stolici učiteljice do životno ugrožavajućih situacija kao što je penjanje na rasvjetni stup). Impulzivno ponašanje učenika 6 prema riječima učiteljice motivirano je znatiželjom i željom za istraživanjem (što će se dogoditi kada će se u posudu sa cvijećem ulije tempera boja). Učenik 6 nije stalno u pokretu i ne djeluje nemirno, prije apatično, njegovo ponašanje nije izrazito upadljivo. Prisutne su smetnje u koncentraciji, neobično socijalno ponašanje, netolerantnost, eksplozivnost. Postiže slabije odgojne i obrazovne rezultate od većine vršnjaka. Učiteljica navodi socijalnu izoliranost učenika 6 još u vrtiću. Impulzivnost učenika 6 je izrazito prisutna za vrijeme provođenja nastavnih aktivnosti. Dizanjem ruku i vikanjem prije nego što je pitanje do kraja postavljeno, odgovara nepravilno i sadržajima koji ne odgovaraju odgojno obrazovnoj temi. Učiteljica za učenika 6 kaže da je „brzoplet“, teško se usmjerava na verbalne upute i rješavanje zadataka, brzo prelazi s jedne aktivnosti na drugu jer nikada nema dovoljno koncentracije i interesa završiti započeto Učiteljica ga opisuje kao vrlo pričljivog zbog čega mora često prekidati aktivnosti. Učenik 6 je često u motornom nemiru, teško anticipira posljedice svojih ponašanja i zbog toga se često se ozljeđuje.



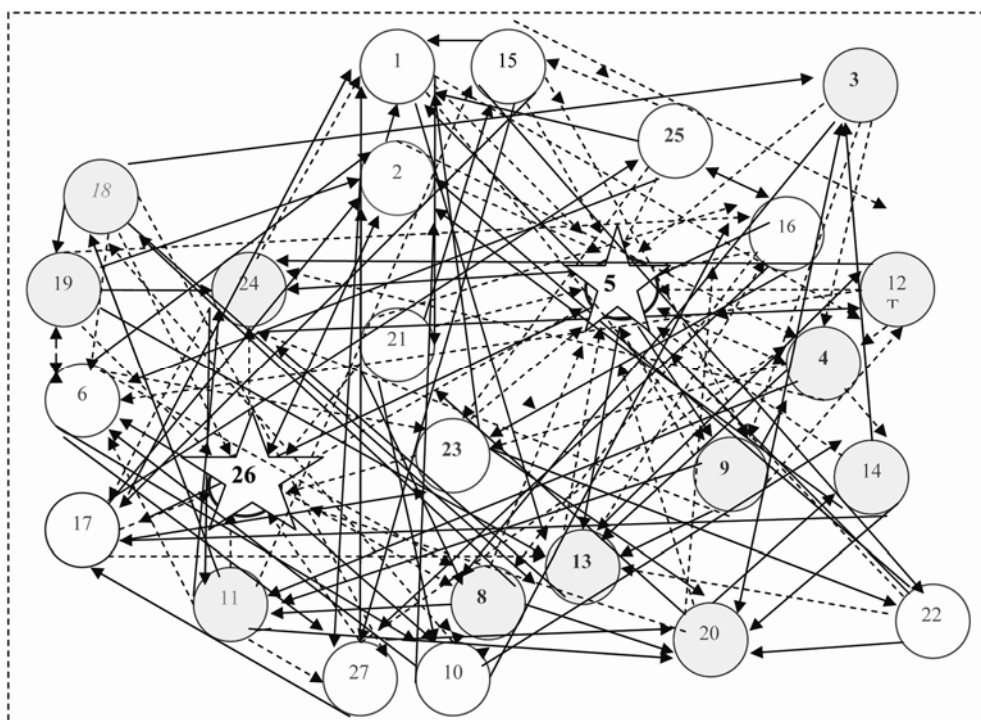
Legenda: Zasjenjeni kružić označava djevojčice, prazni kružić označava dječake, zvijezda je ADHD dijete. Isprekidana crta predstavlja negativan izbor, a puna crta pozitivan izbor. Strelica pokazuje smjer izbora.

Slika 1. Sociogram (A razred)

Figure 1. Sociogram (Grade A)

Kriterij sjedenja u B razredu prema individualnim indeksima

Podaci iz sociomatrice su poslužili za izračunavanje indeksa prihvaćanja, indeksa odbijanja, indeksa socijalnog statusa grafičkog prikaza odnosa između dva pojedinca te za izradu sociograma. Popularnost i prihvaćenost učenika s ADHD - om B razreda pokazuju individualni indeksi. Indeks prihvaćanja učenika s hiperaktivnošću i poremećajem pažnje. (26) je nizak ($IP=0.03$). Indeks odbijanja učenika 5. je viši ($IO=0.73$) nego kod učenika 26 ($IP=0.46$). Indeks socijalnog statusa kod učenika 5 je viši ($ISS=0.69$) nego kod učenika 26. ($ISS=0.26$). Prema podacima prikazanim sociomatricom B razreda i sociogramom (slika 2.) može se uočiti da učenik 26 ima jedno prihvaćanje i sedam odbijanja. Učenik 5. ima jedno prihvaćanje i sedamnaest odbijanja. Učenik 26 čini dijadni odnos s učenikom 2. Učenik 26 ima osam negativnih biranja i jedno pozitivno (graf br.3), dok učenik 5 ima devetnaest negativnih biranja i jedno pozitivano (Slika 2). Učenik 5 ima zajedničko prihvaćanje s učenikom 24.



Slika 2. Sociogram (B razred)

Figure 2. Sociogram (Grade B)

Učenika 26 odbijaju četiri dječaka i tri djevojčice dok ostali nemaju nikakvih pozitivnih ni negativnih biranja prema učeniku 26. On prihvaća tri dječaka dok prema djevojčicama ima samo odbijanja, ukupno tri. Učenika 5. odbija devet dječaka i osam djevojčica, dok on prihvaća tri djevojčice i samo jednu odbija, a prema dječacima nema ni prihvaćanja ni odbijanja. Podatci pokazuju da učenik 26 ima slab kontakt s većinom djece iz ovog razreda. Bira samo dječake, dok njega od ukupnog broja učenika ($N=27$) bira (pozitivno ili negativno) sedam učenika. Ostali učenici nemaju odabira za ovog učenika. Učenik 5 je ženskog spola i nema pozitivnih biranja od strane dječaka dok sam ima indiferentan stav prema njima. Na indekse prihvaćanja ili odbijanja u ovom ispitivanju u obzir treba uzeti utjecaj spolnih stereotipa budući da su ispitanici u fazi spolne latencije te ne pokazuju interes za suprotni spol. Rezultati pokazuju da se ovom razredu učenike s ADHD-om gotovo u jednakoj mjeri prihvaćaju i odbijaju i djevojčice i dječaci iz razreda.

Prema riječima učiteljice B razreda, učenik 26 ne pokazuje potrebu za većom prihvaćenošću u razredu. Druži se povremeno s dva ili tri prijatelja. Ne uspijeva održavati predugo kontakte ni s jednim djetetom. U igri u paru učenik 26 prihvaća jednostavnija pravila, ali ako više djece sudjeluje u igri. Ne prihvaća igre sčvrstim pravilima. Učenik 26 mijenja pravila po svom nahođenju, a kada se drugi ne žele uključiti u igru s pravilima koje je on izazvao izaziva svađu i napetost. Primijećuje potrebu učenika 26 za jačom povezanošću s njom i priznavanjem njegovih dobrih

osobina. „želi biti dobar», želi udovoljiti i poštivati pravila, ali mu to uglavnom ne uspijeva. Prema opisu učiteljice učenik 26 je meta čestih ismijavanja zbog plača kojim iskazuje frustriranost. Labilnost afekta i intolerantnost koju učenik 26 pokazuje na frustracije primjerenija je mlađoj dobi djece. Teško odgađa ispunjenje svojih potreba. Često djeluje žalosno, obeshrabreno, a u razgovoru s njim dolazi do izražaja njegovo depresivno raspoloženje. Žalost i tugu pokušava prikriti bezbrižnošću i prihvaćanjem činjenice da je loš. U nastavnim aktivnostima učenik 26 izbjegava ili odbija zadatke koji zahtijevaju trajniji mentalni napor. U provedbi aktivnosti dominira impulzivnost. Osjetljiv je na vanjske podražaje i na njih reagiraju potrebom za povećanom motornom aktivnošću, izazivajući tenziju u svojoj okolini. Djeluju egocentrično jer traži pojačanu pažnju okoline.

U oba ispitivanjem obuhvaćena razreda (N=50) četrdeset i četvero (N=44) su iskazali odbijanje druženja (sjedjenja) s učenicima s ADHD-om.

2) Uvjerenja učenika prema djeci s ADHD-om

Važan korak je utvrđivanje svjesnog i nesvjesnog polazišnog položaja učenika prema učenicima s posebnim potrebama. Pri tome se odbijanja i agresije često očituju kao izraz straha ili nesigurnosti obzirom na djecu s posebnim potrebama. Sociogrami razreda pokazuju da su socijalni statusi učenika s ADHD sindromom u oba razreda u grupi izrazito niski. Ovim ispitivanjem obuhvaćeni su stavovi ispitanika u svrhu procjene odbijanja ili prihvaćanja ADHD-om. Učenici su izrazili ograničavajuća ili osnažujuća uvjerenja slobodnim izražavanjem. U tablici 2. i 3. uvršteni su pokazatelji uvjerenja odbijanja i prihvaćanja djece s ADHD-om od strane ostalih učenika u razredu.

Tablica 2. Uvjerenja A razreda

Table 2. Beliefs of A grades

Ograničavajuća uvjerenja	<i>dosadni su (3x), nisu dobri prijatelji (3x), nisu dobri (4X), izaziva tuču (1x), nije mi lijepo s njim (1), žirciraju me (1x), prave se važni (1x), sporo čita (1x), loše uče (1x), na silu se smiju (1x), ne zna ništa i pušta vjetrove (1x).</i>
Oснаžujuća uvjerenja	<i>plemeniti (1 x), veseli su i dobro se zabavljamo (1x), blizak mi je (1x)</i>

Tablica 3. Uvjerenja B razreda

Table 3. Beliefs of B grades

Ograničavajuća uvjerenja	<i>nisu dobri (2x), glupi su (1x), dosadni su (8x), prave se važni (2x), ne uče dobro (3x), previše pričaju (2x), izazivaju tuču (4x), žirciraju me (1x), živčani su (2x), gleda u mene (1x), uzima tuđe stvari (2x), galami i viče (2x), nije mi drag (1x), gnjavi me (1x)</i>
Oснаžujuća uvjerenja	<i>dobri (2x), dobri prijatelji(3x), zabavan je i smiješan (1x)</i>

Prikaz pokazatelja (ograničavajućih ili osnažujućih uvjerenja) su većinom opisi osobnosti ili personalizacija (dobro, loše, prijateljstvo, zabava, drag mi je, dosadni

su...), a manje na opis ponašanja učenika (uzima tuđe stvari, gleda u mene, ispušta vjetrove...). Većina učenika upotrebljava personalizaciju koja se odnosi na određivanje odgovornosti za (ne)uspjeh, a izostavlja karakteristike uspješnosti. Uspješnost socijalizacije, ispitanici obuhvaćeni ovim ispitivanjem temelje većinom na osobnom osjećaju, a manje na pokazateljima koji opisuju ponašanja, što upućuje na nisku razinu empatijske brige važne za razvoj emocionalne inteligencije. Obzirom na dob ispitanika u kojima ispitanici uglavnom uče imitacijom ili zrcaljenjem može se zaključiti da osobe koji su njihovi odgojni ideali (roditelji učitelji, treneri, vjeroučitelji...), također upotrebljavaju personalizaciju i izostavljaju pohvale i isticanje poželjnih karakteristika i dobrog ponašanja. Tablice 2. i 3. pokazuju uvjerenja kojima učenici opisuju poteškoće u uspostavljanju kvalitetnih odnosa. Navedeni pokazatelji odbijanja od strane učenika prema učenicima s ADHD-om su ograničavajuća uvjerenja, koja mogu biti izvorima brojnih frustracija i uzrocima su usporenog razvoja emocionalne inteligencije (kontrola poriva, tolerancija na frustracije, odgađanje zadovoljavanja trenutnih potreba), stoga otežano prihvaćaju socijalne zahtjeve. Pokazatelji kojima su učenici opisali svoja uvjerenja osnaživanja i ograničavanja su razlozi zbog kojih žele ili ne žele sjediti u klupi s ADHD učenikom. Preko 80% odgovora odnosi se na ograničavajuća uvjerenja prema učenicima s ADHD-om. Jedina karakteristika koja iskače u osnažujućim uvjerenjima je prijateljstvo (jesu ili nisu dobri prijatelji). Prijateljstvo ima posebno važnu ulogu u razvoju osjećaja samopoštovanja, socijalne uključenosti i sigurnosti. Uloga učitelja u ovim slučajevima odnosi se na formiranje zadataka koji nose optimalne izazove za razrednu socijalizaciju¹⁴ koja se temelji na prijateljstvu. Rezultati (tablica 2. i 3.) analizirani komunikacijskim modelom predstavljaju dobit ne samo za učenike s ADHD-om već i za sve ostale učenike¹⁰. Pravo na pomoć i samopomoć može se ostvariti uz pomoć vršnjaka i vršnjačkih skupina natjecateljskim duhom i suradničkim oblicima rada istodobno¹⁵. Fullop u svojim brojnim istraživanjima zaključuje da je pružanje vršnjačke pomoći najprimjereniji oblik potpore. Rezultati ovog ispitivanja ukazuju na neiskorištene načine zadovoljenja temeljnih socijalnih potreba učenika s ADHD-om. Ovo ispitivanje upućuje na:

- mogućnosti ostvarivanja inkluzije razvojnom primjerenosti i individualnim pristupima pomičući fokus pedagoške djelatnosti s tretmana na asistenciju,
- čini jasnijim koncept inkluzije i pridonosi operacionalizaciji za ostvarenje metodičke podloge.

ZAKLJUČAK

Iz dobivenih rezultata može se zaključiti da:

1. Učenici s ADHD-om koji su uključeni u redovnu osnovnu školu pokazuju neuspješnost socijalizacije u razrednim sredinama, što je izraženo njihovim niskim sociometrijskim statusom „zvijezda odbijanja“. Učenici s ADHD-om očito predstavljaju posebno težak problem socijalizacije kako za okolinu takvih učenika tako i za njih same.

2. Postojanost različitih pozicija i načina grupnog funkcioniranja učenika s ADHD-om ovisi o vrsti prihvaćenosti ponašanja ADHD-a učenika, ali i uključivanju roditelja učenika s uvjerenjima prihvatanja koji mogu imati pozitivan utjecaj na promjenu ograničavajućih uvjerenja prema učenicima s ADHD-om
3. Postojanost nezadovoljene samoaktualizacije učenika s ADHD-om zbog ograničavajućih uvjerenja njihovih vršnjaka iz razreda ukazuju na njihovu nisku hijerarhijsku razinu u razrednom ozračju, ali i na nisku socijalnu razinu ispitivanih skupina. Socijalna isključenost učenika smanjuje vrijednosti njihovih napora i prilika za razvijanje potencijala, što upućuje na potrebu kontinuirane provedbe aktivnosti u kojima je prisutno socijalno učenje.
4. Ostvarivanje inkluzije uokvireno Zakonom pretpostavlja razradu suradničkih (asistencijskih) modela, koje je važno je prilagoditi optimalnijim zahtjevima radnih sredina učenika kako vrsta i/ili opseg posebne potrebe ne bi bila učenička dominantna osobna karakteristika. Analizirani rezultati upućuju i na redefiniranje uloga različitih subjekata (učitelja, učenika, roditelja) i organizacijskih modela u svrhu ostvarivanja implicitnih značenja inkluzije.

LITERATURA

1. Kavkler M. Odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama, 2008., www.see-educoop.net/educationin/pdf/educ_children_with_spec_needs-slo-bsn-to7.pdf Dostupno, 14.3.2009.
2. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN broj 87/08) www.zakon.hr/z/317/, dostupno 20.3.2011.
3. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju iz www.poslovna.hr/zakoni/public/zakoni.aspx?zakon=... dostupno 20.3.2011.
4. Murray-Seeger, C. Nasty girls, thugs and humans like us: Social relations between severely disabled and non disabled students in high school. Baltimore: Brookes, 1989.
5. Hoyle SG, Serafica FC. Peer status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 1988; 11: 322-332.
6. Žic A, Odnosi s vršnjacima i ponašanje u školi učenika s posebnim potrebama nakon edukacije učitelja. Savez defektologa Hrvatske, 4. Međunarodni seminar, Varaždin, 16.- 18. svibnja 2002.
7. Capper CA, Pickett R S. The relationship between school structure and culture and students views of diversity and inclusive education. *The Special education Leadership Review*, 2, 102-122
8. Fisher D, Pumpian I, Sax C. High school students attitudes about and recommendations for their peers with significant disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* 1998;23 (3): 272-282.
9. Jellison J A. On- tas participatiom of typical students close to and away from classmates with disabilities in an elementary music classroom. *Journal of Research in Music Education* 2002: 50 (4), 343 -353.
10. Staub D, Schwartz I S, Gallucci C, Peck CA.. Four portraits of friendship at an inclusive school. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 1994:19 (4), 314 – 325
11. Špelić A, Zulliani Đ, Krizmanić M. Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. U: Monografiji s međunarodnog znanstvenog skupa Deseti dani Mate Demarina «Škola po mjeri», Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, odjel za obrazovanje učitelja i odgojitelja, 24. i 25. travnja 2009.:175 – 195.
12. Luketin D, Sunko E. KAKO- Kreativniom Aktivnostima Kreiramo Odgoj, Liga za borbu protiv narkomanije , Split, 2006.
13. Andrić V. Metode i tehnike istraživanja u psihologiji odgoja i obrazovanja, Zagreb: Školska knjiga, 1991.
14. Handel S,J., 1989, Children's Competitive Behavior: A Challenging Alternative, *Current Psychology: Research and Reviews*, Summer, Vol. 8. No. 2, 120-129
15. Fülöp M, Competition in educational settings, Paper presented in the Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia 2002 December 9, www.see-educoop.net/education_in/pdf, dostupno 5.3.2011.

RANA DETEKCIJA I INTERVENCIJA DJECE SA POSEBNIM POTREBAMA NA PODRUČJU TUZLE

EARLY DETECTION AND INTERVENTION OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN TUZLA

Alma DIZDAREVIĆ, Fata IBRALIĆ, Edina DELIĆ, Milena NIKOLIĆ, Medina VANTIĆ-TANJIĆ

Edukacijsko-rehabilitacijski Fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Rana detekcija i učešće u programima rane intervencije može unaprijediti rani razvoj i dati djetetu dobar početak kako bi maksimalno razvilo intelektualno funkcioniranje i adaptivne sposobnost. Cilj rada je evaluacija sistema društvene brige za djecu s posebnim potrebama predškolske dobi kroz analizu ostvarivanja prava na predškolski odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama. Uzorak ispitanika činilo je 11-ero djece s posebnim potrebama predškolske dobi. Adaptivno ponašanje djece s posebnim potrebama utvrdilo se primjenom Skale adaptivnog ponašanja. Zabilježene su pozitivne promjene između inicijalnog i finalnog mjerenja na 7 varijabli za procjenu vještina svakodnevnog života. Nisu zabilježene parcijalne kvantitativne promjene na promatranim varijablama za procjenu nepoželjnih oblika ponašanja između dvije tačke mjerenja. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na neadekvatnu društvenu brigu o djeci sa posebnim potrebama u redovnim predškolskim ustanovama na području Tuzle.

Ključne riječi: detekcija, rana intervencija, adaptivno ponašanje

ABSTRACT

Early detection and participation in programs of early intervention may improve the early development and give the child a good start to a maximize development of intellectual functioning and adaptive skills. The aim was the evaluation system of social care for preschool children with special needs through analysis of the right to preschool education. The sample consisted of 11-preschool children with special needs. Adaptive behaviour of children with special needs is identified using Scale of adaptive behaviour. There have been positive changes between initial and final measurements on the 7 variables for assessing daily life skills. There were no reports of partial quantitative changes in the observed variables of non adaptive behaviour between two points of measurement. The results of this study indicate inadequate social care for children with special needs in mainstream preschools in Tuzla.

Key words: detection, early intervention, adaptive behaviour

UVOD

U posljednjih 30-40 godina mnogi autori ukazuju na mogućnost unapređenja razvoja djece ranog uzrasta koja su u visokom riziku od razvojnih problema zbog okolinskih i bioloških faktora, kao i djece sa utvrđenim razvojnim onesposobljenima. Važnost prvih nekoliko godina u životu djeteta je opšte poznato i od iznimne je važnosti za sve naredne etape rasta i razvoja svakog djeteta, a posebno djece sa rizikom i djece sa posebnim potrebama. Američki kongres je još davne 1975. godine donošenjem Zakona za obrazovanje za svu djecu s onesposobljenjem osigurao da sva djeca s onesposobljenjem dobiju besplatno obrazovanje koje odgovara njihovim potrebama¹. Pretpostavljalo se da rana detekcija i učešće u programima rane intervencije može unaprijediti rani razvoj i dati djetetu dobar početak kako bi maksimalno razvio intelektualno funkcioniranje i adaptivne sposobnosti. Nada je u tome da, ukoliko rani razvoj krene bržim tempom, sa bližim određivanjem razvojnog pravca, mogu se postići viši konačni nivoi kognitivnih, lingvističkih, akademskih i drugih vještina, kao i sposobnosti prilagođavanja.

Termin "rana intervencija" odnosi se na konkretne programe rane intervencije koji se poduzimaju sa bebama ili malom djecom do školskog uzrasta, ili približno u prvih 5-6 godina života. Warnock-ov komitet identificira ranu intervenciju kao 1 od 3 glavna prioriteta, te smatra da je preduzimanje programa rane intervencije potrebno što ranije, jer su tada veće koristi za djecu, porodicu i zajednicu., gdje se ekspanzija mjera za djecu sa posebnim potrebama predškolskog uzrasta mora sagledati u širokom političkom i finansijskom kontekstu usluga za svu djecu. Osnovni razlozi za ranu intervenciju su: poticanje dječijeg razvoja; obezbjeđenje podrške i asistencije porodici i maksimiziranje dječije i porodične uloge u društvu. Programi rane intervencije osiguravaju mnoštvo terapijskih i socijalnih usluga za porodice djece sa posebnim potrebama. Prema izvještaju FSU Center for Prevention and Early Intervention Policy djeca koja nisu uključena u programe rane intervencije imaju veću vjerovatnoću da će biti usmjerena u specijalno obrazovanje, da neće participirati u srednjoj školi i da će veći broj njih biti institucionaliziran. Ovaj izvještaj također tvrdi da svaki dolar utrošen u kvalitetnu ranu intervenciju uštedi preko 7 dolara troškova koje se koristi za obrazovanje u odvojenim specijalnim uslovima¹.

Međutim u našoj zemlji rana detekcija i intervencija djece sa posebnim potrebama uglavnom izostaje ili započinje znatno kasnije, kada su same mogućnosti unapređenja razvoja djece umanjene. Na području Tuzlanskog Kantona, a situacija nije bolja na području cijele Bosne i Hercegovine, sve do 1998. godine, donošenjem Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju Tuzlansko-podrinjskog kantona² nije bio omogućeno djeci sa razvojnim teškoćama pristup i odgoj i obrazovanje u redovnim uvjetima zajedno sa ostalim vršnjacima. Ranije doneseni Zakoni o predškolskom obrazovanju u Bosni i Hercegovini nisu dali mogućnost djeci s različitim teškoćama u razvoju da participiraju u redovnom odgojno-obrazovnom sistemu. Ova djeca su mahom ostajala u krugu svoje porodice, bez

ikakve zaštite i podrške od strane šire zajednice, koja je bila dužna da putem različitih usluga koje su dostupne svim ostalim osobama, osigura i maksimizira pravilan i harmoničan rast i razvoj. Porodica, kao „jedini i najbolji“ oblik zbrinjavanja ove populacije bila je prepuštena sama sebi, i brizi o takvom djetetu, koje osim medicinske pomoći nije primalo ni jedan drugi organizirani oblik društvene brige. Donošenjem ovog zakona počelo se sa integracijom djece sa posebnim potrebama u redovne predškolske ustanove. Važno je istaći da je usvajanju navedenog zakona o predškolskom odgoju i Pedagoških standarda, a pod nadzorom Pedagoškog zavoda u Tuzli u toku 1997. i 1998. godine prethodila edukacija svih odgajatelja u svim obdaništima Tuzlanskog kantona, s ciljem realizacije projekta Step by Step projekta Fonda Otvoreno društvo SOROS fondacija- Predškolski projekat. Izvršena je prostorna prilagodba i izrađen i usvojen Izvedbeni program s ciljem stvaranja uslova za uključivanje djece s smetnjama u psihičkom i fizičkom razvoju u redovan predškolski sistem. Medjutim istraživanjem dvije godine kasnije, Mešković³ utvrđuje da je u redovne predškolske ustanove u Tuzli, odnosno u JU Obdanište „Naše dijete“ u Tuzli, u 2000. godini bilo uključeno ukupno 7-ero djece s teškoćama u razvoju oba spola, 5 dječaka i 2 djevojčice, što u odnosu na ukupan broj upisane djece u ovu predškolsku ustanovu činilo samo 0,77% djece, i znatno je manje u odnosu na stvarni broj djece s posebnim potrebama. Također, slično istraživanje Ibralić i Mešković⁴ u istoj ustanovi u 2005. godini ukazuju i dalje na jako mali broj djece s posebnim potrebama uključenih u rad ove redovne predškolske ustanove, gdje je na osnovu intervjuja s odgajateljima i opservacije evidentirano svega 16-ero djece s posebnim potrebama, 11 dječaka i 5 djevojčica. Pored fizičke integracije za ovu djecu nisu bili kreirani posebni programi rada za područja na kojima je bila potrebna intenzivna podrška. Takodjer, izostao je rad sa porodicom kao sastavna komponenta rada u sklopu programa rane intervencije.

Donošenjem Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju 2009. godine⁵ deklarirana je nužnost poštivanja i uvažavanja stepena razvoja svakog djeteta (član 6.) koji je zasnovan na humanističkom pristupu odgoja i obrazovanja, savremenim naučnim dostignućima i teorijama o djetetovom razvoju i pravima djeteta koji obavezno uvažava stepen razvoja djeteta, specifičnosti razvojnih mogućnosti i pojedinačne potrebe djeteta. Takodjer zagovara se jednak pristup i jednake mogućnosti u obrazovanju za svu djecu (član 7.), te članom 13. osigurani su Integracijski programi za djecu sa posebnim potrebama, gdje se djeca sa posebnim potrebama uključuju se u predškolske ustanove prema programima koji su prilagođeni njihovim individualnim potrebama, mogućnostima i sposobnostima i gdje se za djecu s posebnim potrebama pripremaju se i provode prilagođeni programi za integraciju. Iako u svojoj osnovi ovaj Zakon odražava pozitivnu društvenu brigu o djeci s posebnim potrebama, on se još uvijek ne implementira u potpunosti. S obzirom na to postavljen je sljedeći cilj rada: evaluacija sistema društvene brige za djecu s posebnim potrebama predškolske dobi kroz analizu

ostvarivanja prava na predškolski odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama u opštini Tuzla.

METODE

Uzorak ispitanika

Za analizu ostvarivanja prava na predškolski odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama u opštini Tuzla, izvršeno je istraživanje u 12 obdaništa JU za Predškolski odgoj i obrazovanje »Naše dijete« Tuzla. U razgovoru sa odgajateljima evidentirana su ona djeca koja imaju teškoće u savladavanju programa odgojno-obrazovnog rada i koja su od strane odgajatelja i stručnih saradnika definirana kao djeca s posebnim potrebama. U ovu grupu djeca spadala su djeca za razvojnim, emocionalnim i poremećajima u ponašanju. Uzorak ispitanika činilo je 11-ero djece s posebnim potrebama oba spola predškolske dobi, tabela 1.

Tabela 1. Uzorak ispitanika s obzirom na spol

Table 1. The sample with regard to gender

Spol	N	%
Muški	8	72,73
Ženski	3	27,27
Ukupno	11	100

Mjerni instrument

Evaluacija sistema društvene brige prema djeci sa posebnim potrebama izvršena je kroz procjenu adaptivnog ponašanja djece sa posebnim potrebama u dvije vremenske tačke, kako bi se utvrdila učinkovitost primjenjenog programa rada sa ovom djecom. Adaptivno ponašanje djece s posebnim potrebama utvrdilo se primjenom AAMD skale adaptivnog ponašanja –AAMD I i II dio⁶. AAMD skala adaptivnog ponašanja primjenjuje se za djecu sa mentalnom retardacijom i za djecu s poremećajima u ponašanju i drugim vrstama teškoća u razvoju. Sastoji se iz dva dijela. Prvi dio se odnosi na usvajanje vještina i navika svakodnevnog života, aktivnosti vezane uz tjelesni i spoznajni razvoj, motivaciju i socijalnu interakciju. Ovaj dio skale sadrži 10 područja, od kojih su sljedeće varijable uzete u istraživanje i to: samostalnost, tjelesni razvoj, razvoj govora, brojeva i vrijeme, aktivnosti u domaćinstvu, samoinicijativnost i ustrajnost, odgovornost i socijalna interakcija. Drugim dijelom skale mjeri se nadaptirano ponašanje u odnosu na ličnost i poremećaje u ponašanju. Sadrži 14 područja od kojih je za istraživanje ispitano 12: sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, nescijalno ponašanje, otpor prema autoritetu, neodgovorno ponašanje, povučeno ponašanje, stereotipno ponašanje i manirizmi, neprimjerene navike u kontaktu s drugima, neprihvatljive govorne navike, neprihvatljive i neobične navike, ponašanje upravljeno protiv sebe, sklonost hiperaktivnom ponašanju, psihički poremećaji.

Način prikupljanja i obrade podataka

Djeca s posebnim potrebama ispitana su u dvije vremenske tačke, gdje je inicijalno i finalno izvršena procjena adaptivnog ponašanja nakon primjenjenog redovnog programa rada u predškolskoj ustanovi bez ikakvog posebnog prilagodjavanja djeci sa posebnim potrebama. Skala je ocjenjena od strane edukatora-rehabilitatora, koji je dio rezultata prikupio putem direktne opservacije, a dio u razgovoru sa odgajateljima i stručnim saradnicima. S obzirom da nije izvršena standardizacija skale za istraživanu dob rezultati su prikazani bruto bodovima koje su djeca s posebnim potrebama postigli na pojedinim česticama I i II dijela AAMD skale. Veći broj bodova na I dijelu AAMD skale ukazuje na bolje usvojene vještine svakodnevnog funkcioniranja, dok u II dijelu AAMD skale ukazuju prisustvo nepoželjnih oblika ponašanja.

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

Parcijalne kvantitativne promjene vještina svakodnevnog života djece s posebnim potrebama

S obzirom na funkciju predškolskog odgoja i obrazovanja ispitane su vještine djece s posebnim potrebama u obavljanju aktivnosti svakodnevnog života: samostalnost, tjelesni razvoj, upotreba novca, razvoj govora, brojeva i vrijeme, aktivnosti u domaćinstvu, samoinicijativnost i ustrajnost, odgovornost i socijalna interakcija. Rezultati inicijalne procjene aktivnosti svakodnevnog života djece s posebnim potrebama izraženi su bruto bodovima, tabeli 2.

Tabela 2. Inicijalni rezultati na AAMD skali I dio

Table 2. Initial results on the AAMD scale, part I

		I	II	III	IV	V	VI	VIII	IX	X
1.	D.Đ.	34	21	0	5	0	0	5	0	6
2.	D.R.	39	22	0	10	0	2	4	1	7
3.	S.I.	47	23	0	16	0	2	3	2	9
4.	R.P.	34	20	0	12	0	1	4	1	8
5.	H.H.	32	20	0	7	0	1	1	2	8
6.	A.S.	28	17	0	12	0	0	2	1	9
7.	E.Z.	39	22	0	17	0	2	2	2	13
8.	N.N.	39	22	0	13	0	2	9	1	10
9.	Z.T.	29	21	0	12	0	0	5	2	8
10.	E.S.	26	18	0	7	0	2	11	0	11
11.	A.K.	40	20	0	14	1	3	3	2	11

Legenda:

I-samostalnost, II-tjelesni razvoj, III-upotreba novca, IV-razvoj govora, V-brojevi i vrijeme, VI-aktivnosti u domaćinstvu, VII- samoinicijativnost i ustrajnost, VIII- odgovornost i IX- socijalna interakcija

Inicijalnom procjenom funkcioniranja djece s posebnim potrebama u svakodnevnom životu zabilježene su teškoće na varijablama I-samostalnost, IV-razvoj govora, V-brojevi i vrijeme, VIII-samoinicijativnost i istrajnost, te varijabli IX-odgovornost. Ove varijable su u visokoj korelaciji s inteligencijom i

funkcionalnim vještinama, te voljnim područjem koje ukazuje na motiviranost za osobnu samostalnost i upućuje da dijete ima motivacijske probleme. Posebne teškoće funkcioniranja u svakodnevnim aktivnostima zabilježene su kod djece sa inicijalima D.Đ., R.P., H.H., A.S., Z.T. i E.S. Kod ove djece teškoće su izražene na području lične samostalnosti: hranjenja, upotrebe wc-a, održavanja lične higijene, te orijentacije u prostoru. Nivo usvojenosti ovih aktivnosti kod djece bila je ispod njihove dobi. Također, značajne teškoće su zabilježene u razvoju njihovog govora koji je kod većine njih bio ili potpuno nerazvijen ili pak govor u nepotpunim jednostavnim rečenicama, bez mogućnosti objašnjavanja složenih pojmova. Na varijabli Brojevi i vrijeme gotovo svi ispitanici imali su izražene teškoće u razlikovanju količine, te poteškoće u nivou usvojenosti pojma vrijeme i orijentacije u vremenu. Na ovim varijablama utvrđuju se kognitivne sposobnosti, te iz prikazanih rezultata možemo doći do zaključka da ova djeca imaju značajne poteškoće u aktivnostima koje su povezane sa usvajanjem novog sadržaja i aktivnostima koje su povezane s akademskim postignućima. Izražene poteškoće su zabilježene i na području samoinicijativnosti i istrajnosti, gdje su se djeca angažirala u nekoj aktivnosti samo ako se usmjere, te ih je potrebno stalno poticati i usmjeravati da završe započetu aktivnost, koja nerijetko ostaje nedovršena zbog nepostojanosti pažnje i nedostataka interesa za tu aktivnost. Observacijom djece u grupnim aktivnostima opažena je njihova neadekvatna uključenost, gdje dolaze do izražaja njihove smanjene sposobnosti, zbog čega doživljavaju stalni neuspjeh, frustraciju, smanjenu odgovornost, i s druge strane neočekivanje pozitivnih reakcija od strane odgajatelja. Ovo nas upućuje da su sadržaji rada s ovom djecom iznad njihovih sposobnosti i mogućnosti, te da ne pobuđuju njihove interese, iz čega proizilaze i poteškoće u samom procesu usvajanja novih znanja i obavljanja aktivnosti svakodnevnog života. Generalno gledajući sva djeca s posebnim potrebama imaju slabije postignute rezultate na svim varijablama I dijela AAMD skale. Finalna procjena funkcioniranja djece s posebnim potrebama u svakodnevnom životu prikazana je u tabeli 3.

Tabela 3. Finalni rezultati na AAMD skali I dio

Table 3. Final results on the AAMD scale, part I

		I	II	III	IV	V	VI	VIII	IX	X
1.	D.Đ.	37	21	0	9	2	1	5	2	10
2.	D.R.	40	22	0	19	3	2	5	2	9
3.	S.I.	69	22	0	24	6	9	11	5	16
4.	R.P.	40	23	0	16	3	2	12	1	9
5.	H.H.	33	22	0	12	0	1	5	2	8
6.	A.S.	46	23	0	10	3	9	8	0	10
7.	E.Z.	60	22	0	18	3	2	7	2	10
8.	N.N.	53	22	0	21	7	3	16	2	17
9.	Z.T.	34	23	0	16	0	0	8	2	8
10.	E.S.	55	21	0	16	3	4	14	2	10
11.	A.K.	44	22	0	18	5	5	8	3	15

Legenda: I-samostalnost, II-tjelesni razvoj, III-upotreba novca, IV-razvoj govora, V-brojevi i vrijeme, VI-aktivnosti u domaćinstvu, VII- samoinicijativnost i ustrajnost, VIII- odgovornost i IX- socijalna interakcija

Finalnom procjenom funkcioniranja djece s posebnim potrebama u aktivnostima svakodnevnog života možemo reći da je došlo do povećanja bruto bodova za svakog ispitanika pojedinačno. Parcijalne kvantitativne promjene 11-ero djece sa posebnim potrebama utvrđene su na osnovu razlika aritmetičkih sredina na 8 varijabli I dijela AAMD skale na početku i na kraju školske godine, te na osnovu značajnosti promjena testiranih t-testom za mali zavisni uzorak (tabela 4.).

Tabela 4. Analiza parcijalnih kvantitativnih promjena vještina svakodnevnog života
Table 4. Analysis of partial quantitative changes in daily life skills

Razlike inicijalnih i finalnih rezultata	Aritmetička sredina	Standardna Devijacija	Standardna greška aritmetičke sredine	95% Interval pouzdanost razlika		t	df	Sig. (2-tailed)
				Niži	Viši			
SAMOSTALNOST	-11.27273	9.88019	2.97899	17.91033	4.63512	3.784	10	.004
TJELESNI RAZVOJ	-1.54545	2.01810	.60848	-2.90123	-.18968	2.540	10	.029
RAZVOJ GOVORA	-4.90909	3.44832	1.03971	-7.22570	2.59248	4.722	10	.001
BROJEVI I VRIJEME	-3.09091	2.11918	.63896	-4.51459	1.66723	4.837	10	.001
AKTIVNOSTI U DOMAĆINSTVU	-2.09091	3.04810	.91904	-4.13865	-.04317	2.275	10	.046
SAMOINICIJATIVNOST I USTRAJNOST	-4.54545	2.65946	.80186	-6.33210	2.75881	5.669	10	.000
ODGOVORNOST	-.81818	1.16775	.35209	-1.60269	-.03368	2.324	10	.042
SOCIJALNA INTERAKCIJA	-2.00000	3.19374	.96295	-4.14559	.14559	2.077	10	.065

Promjene koje su nastupile između inicijalnog i finalnog mjerenja utvrđene su kao statistički značajne na nivou $p < 0,05\%$. Kod 7 varijabli za procjenu vještina svakodnevnog života došlo je do statistički značajnog pozitivnog pomaka vrijednosti aritmetičke sredine testiranih varijabli na finalnom mjerenju. Kod jedne varijable: Socijalna interakcija (Sig. 0,65), nije došlo do statistički značajnog pozitivnog pomaka vrijednosti aritmetičke sredine testirane varijable na finalnom mjerenju. Rezultati t-testa gotovo svih varijabli za procjenu a vještina svakodnevnog života, pokazuju statistički značajne rezlike između inicijalnog i finalnog mjerenja što znači da je rad koji je sproveden sa djecom sa posebnim potrebama predškolske dobi proizveo značajne parcijalne efekte-promjene u području brige o sebi, tjelesnog i razvoja govora, samoincijativnosti i odgovornosti, što je bio jedan od osnovnih zadataka generalnog programa rada predškolske

ustanove za svu djecu. Jedino na području socijalne interakcije nisu zabilježene razlike.

Parcijalne kvantitativne promjene neadaptiranog ponašanja djece s posebnim potrebama

S obzirom na prisustvo nepoželjnih oblika ponašanja ispitano je neadaptirano ponašanje djece s posebnim potrebama: sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, nescijalno ponašanje, otpor prema autoritetu, neodgovorno ponašanje, povučeno ponašanje, stereotipno ponašanje i manirizmi, neprimjerene navike u kontaktu s drugima, neprihvatljive govorne navike, neprihvatljive i neobične navike, ponašanje upravljeno protiv sebe, sklonost hiperaktivnom ponašanju, psihički poremećaji. Neadaptirano ponašanje djece s posebnim potrebama ispitano je II dijelom AAMD skale. Rezultati inicijalni procjene neadaptiranog ponašanja djece s posebnim potrebama izraženi u bruto bodovima prikazani su u tabeli 4.

Tabela 5. Inicijalni rezultati na AAMD skali II dio

Table 5. Initial results on the AAMD scale, part II

		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1.	D.Đ.	11	18	24	2	6	6	2	4	8	2	4	8
2.	D.R.	6	3	16	2	20	4	0	0	4	0	2	12
3.	S.I.	0	6	6	2	6	2	0	2	18	0	4	8
4.	R.P.	6	0	0	3	4	2	6	2	16	3	0	3
5.	H.H.	4	3	4	4	6	5	4	2	9	2	2	6
6.	A.S.	0	0	0	0	14	6	0	4	4	0	0	11
7.	E.Z.	8	13	12	4	0	8	6	0	4	2	4	20
8.	N.N.	4	13	21	6	0	8	6	3	2	0	8	20
9.	Z.T.	10	22	19	2	2	4	2	10	4	2	6	20
10.	E.S.	3	6	11	2	0	4	2	2	0	0	4	6
11.	A.K.	3	16	19	0	2	1	0	4	0	0	8	2

Legenda: I-sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, II-nescijalno ponašanje, III-otpor prema autoritetu, IV-neodgovorno ponašanje, V-povučeno ponašanje, VI-stereotipno ponašanje i manirizmi, VII-neprimjerene navike u kontaktu s drugima, VIII-neprihvatljive govorne navike, IX-neprihvatljive i neobične navike, X-ponašanje upravljeno protiv sebe, XI-sklonost hiperaktivnom ponašanju i XII-psihički poremećaji

Inicijalnom procjenom neadaptiranog ponašanja djece s posebnim potrebama, gdje nas visoki rezultati upućuju na postojanje nepoželjnih oblika ponašanja, primjećene su teškoće na gotovo svim varijablama. Posebne visoki rezultati zabilježeni su na varijablama I- sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, II- nescijalno ponašanje, III- otpor prema autoritetu, V- povučeno ponašanje, VIII- neprihvatljive govorne navike, IX- neprihvatljive i neobične navike, XI- sklonost hiperaktivnom ponašanju i XIII- psihički poremećaji. Djeca s posebnim potrebama su pokazala posebne teškoće na varijabli I- sklonost silovitom ponašanju, gdje nemaju toliko usmjerene negativne reakcije prema vršnjacima, koliko prema sebi i svojoj ili tuđoj imovini. Nemaju pojam vlastite i tuđe imovine, te imaju česte izlive bijesa

popraćene plaćem, udaranjem rukama i nogama, vikom i bacanjem na pod. Visoke rezultate postigli su i na varijabli II- nesocijalno ponašanje, koje im onemogućava da se uklape u svakodnevne aktivnosti koje se provode u obdaništu, naročito aktivnosti koje zahtijevaju pojačanu pažnju. Često se dešava da se svaka isplanirana aktivnost ometa njihovim „upadanjem“ u riječ odgajatelja, pri čemu nerijetko staju drugima na put, ometaju njihov rad, ruše predmete s kojima se radi, privlače pažnju na sebe različitim neprihvatljivim verbalnim komentarima, vikom i slično. Kao rezultat ovakvog ponašanja slijede i zabrane od strane odgajatelja, zbog čega dolazi do pojave otpora prema autoritetu (III-varijabla), pri čemu djeca ne poštuju odgajatelja, imaju negativan stav prema pravilima, odbijaju da slijede verbalne upute, zahtjeve ili uopće ne obraćaju pažnju na njih. Ponekad prihvataju zadatak, ali ga rijetko dovršavaju. Sve nam ovo ukazuje da su aktivnosti koje se s njima provode vjerovatno strukturirane na način da im ne pobuđuju interes, ne odgovaraju njihovom razvojnom nivou, njihovim sposobnostima i mogućnostima, te iz želje za dokazivanjem često (gotovo redovno) svojim nesocijalnim i silovitim reakcijama skreću pažnju na sebe, i na taj način zadovoljavaju svoju potrebu za pažnjom okoline, pa bila čak ona i negativna. Suprotno ovom, kod neke djece se javlja povučeno ponašanje (V-varijabla). Naročito je zabilježeno kod djece s inicijalima D.Đ. i A.S., koji satima ostaju neaktivni, ništa ne rade i s njima je jako teško uspostaviti kontakt. Često odražavaju utisak sramežljive i bojažljive osobe, povučene u socijalnim situacijama. Međutim, kada se promatraju u aktivnostima koje sami iniciraju ne stiže se takav utisak. Kod sve djece primjećeno je stereotipno ponašanje i manirizmi (VI-varijabla). Bez njih ova djeca ne mogu učiti, ne mogu razvijati pozitivne odnose i reakcije s drugim osobama i vršnjacima, i što je najvažnije ne mogu preživjeti u vrlo stimulativnom okruženju. Upravo zbog toga stimulativnog okruženja na čije zahtjeve ova djeca ne mogu da odgovore, dolazi do pojave stereotipnog ponašanja i manirizama, jer ova djeca na taj način ponovno uspostavljaju izgublenu emocionalnu ravnotežu i vrše samoregulaciju svog ponašanja. Neprihvatljive govorne navike (VIII-varijabla) koje ometaju druge i smetaju im zabilježeno je kod djeteta s inicijalima Z.T., mada su primjećene i kod druge djece s posebnim potrebama, ali u znatno manjoj mjeri. Neprihvatljive govorne navike se manifestiraju na način da se kod djece javlja neprestano ponavljanje neke fraze ili riječi, smiju se kada za to nije prilika, gundaju ili proizvode neke druge neugodne glasove. Međutim, u mnogo većem broju su se javile neprihvatljive i neobične navike (IX- varijabla), koje se ogledaju na način da većina djece skupljaju i nose različite sitne predmete, gomilaju hranu, igraju se s pljuvačkom, jedu ono što nije za jelo, žvaču ili sišu prst ili koji drugi dio tijela, sve stavljaju u usta i sl. Posebno je izražena sklonost hiperaktivnom ponašanju (XI-varijabla) kod većine djece: previše govore, ne mogu sjediti mirno nimalo vremena, stalno su u pokretu i vrpolje se, te nerijetko trče ili skaču po sobi ili izvan nje. Kod sve djece s posebnim potrebama visoki rezultati su postignuti na varijabli XIII- Psihički poremećaji, gdje su uglavnom izražene teškoće u njihovoj reakciji na kritiku: kad se ispravljaju šute, povlače se i dure, loše reaguju na frustraciju, te često dobivaju napad bijesa kada ne uspijevaju u onome što želi, uslijed čega

zahtijevaju pretjeranu pažnju ili pohvalu. U procesu samoaktualizacije posebnu ulogu imaju spoznajni, doživljajni i psihomotorni interesi djece. Upravo odgojno-obrazovni rad ima funkciju zadovoljavanja tih interesa i daje veliki doprinos procesu samoaktualizacije sve djece. Ako je dijete s posebnom potrebom neprihvaćeno u grupi, te stalno doživljava neuspjeh, jer mu se postavljaju zahtjevi koje ne može zadovoljiti, razvija negativnu sliku o sebi, zapada u apatiju, a ponekad i vlastito samopotvrđivanje traži u nekim nepoželjnim oblicima ponašanja. Ukoliko je dijete prihvaćeno, ukoliko je u stanju da relativno dobro udovolji određenim zahtjevima, ukoliko je dostiglo stupanj slobode i odgovornosti u skladu sa svojim stupnjem razvoja, izgraditi će pozitivnu sliku o sebi. U suprotnom doći do pojačanja nepoželjnih oblika ponašanja, što prikazuju finalni rezultati, tabela 6.

Tabela 6. Finalni rezultati na AAMD skali, II dio

Table 6. Final results on the AAMD scale, part II

		I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII
1.	D.Đ.	7	4	2	1	0	4	2	2	2	2	0	4
2.	D.R.	19	19	22	6	4	4	2	6	16	4	6	12
3.	S.I.	4	11	12	1	2	0	1	2	0	1	2	9
4.	R.P.	2	7	2	2	0	2	4	4	5	2	0	7
5.	H.H.	19	16	34	4	3	5	6	7	16	2	4	21
6.	A.S.	5	6	13	5	0	12	1	1	3	0	3	13
7.	E.Z.	18	27	25	5	0	8	2	2	3	3	6	18
8.	N.N.	4	9	14	4	0	7	4	2	4	2	4	13
9.	Z.T.	6	12	8	2	8	0	2	2	3	2	2	2
10.	E.S.	4	6	9	2	3	1	2	0	3	0	1	3
11.	A.K.	5	26	27	1	0	1	2	6	0	1	8	5

Legenda: I-sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, II-nescijalno ponašanje, III-otpor prema autoritetu, IV-neodgovorno ponašanje, V-povučeno ponašanje, VI-stereotipno ponašanje i manirizmi, VII-neprijemljive navike u kontaktu s drugima, VIII-neprihvatljive govorne navike, IX-neprihvatljive i neobične navike, X-ponašanje upravljeno protiv sebe, XI-sklonost hiperaktivnom ponašanju i XII-psihički poremećaji

Analizirajući postignute finalne rezultate možemo zaključiti da je došlo do povećanja nepoželjnih oblika ponašanja kod svih ispitanika na svim varijablama II dijela AAMD skale. Posebno visoki rezultati zabilježeni su na varijablama I-sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, II- nescijalno ponašanje, III- otpor prema autoritetu, V- povučeno ponašanje, VI- neprijemljive navike u kontaktu s drugima, VIII- neprihvatljive govorne navike, IX- neprihvatljive i neobične navike, XI- sklonost hiperaktivnom ponašanju i XIII- psihički poremećaji. Parcijalne kvantitativne promjene 11-ero djece sa posebnim potrebama utvrđene su na osnovu razlika aritmetičkih sredina na 12 varijabli II dijela AAMD skale na početku i na kraju školske godine, te na osnovu značajnosti promjena testiranih t-testom za mali zavisni uzorak (tabela 7.).

Tabela 7. Analiza parcijalnih kvantitativnih promjena neadaptiranog ponašanja
Table 7. Analysis of partial quantitative changes in non-adapted behavior

Razlike inicijalnih i finalnih rezultata	Aritmetička sredina	Standardna Devijacija	Standardna greška aritmetičke sredine	95% pouzdanost razlika		t	df	Sig. (2-tailed)
				Niži	Viši			
SKLONOST SILOVITOM PONAŠANJU I UNIŠTAVANJU	-3.45455	6.75816	2.03766	-7.99474	1.08565	-1.695	10	.121
NESCIJALNO PONAŠANJE	-3.90909	9.87375	2.97705	-10.54237	2.72418	-1.313	10	.218
OTPOR PREMA AUTORITETU	-3.27273	13.84984	4.17589	-12.57718	6.03172	-.784	10	.451
NEODGOVORNO PONAŠANJE	-.54545	2.16165	.65176	-1.99767	.90676	-.837	10	.422
POVUČENO PONAŠANJE	3.63636	6.57682	1.98299	-.78200	8.05473	1.834	10	.097
STEREOTIPNO PONAŠANJE I MANIRIZMI	.54545	2.58316	.77885	-1.18994	2.28085	.700	10	.500
NEPRIMJERENE NAVIKE U KONTAKTU S DRUGIMA	.00000	1.94936	.58775	-1.30960	1.30960	.000	10	1.000
NEPRIHVATLJIVE GOVORNE NAVIKE	-.09091	3.93585	1.18670	-2.73505	2.55323	-.077	10	.940
NEPRIHVATLJIVE I NEOBIČNE NAVIKE PONAŠANJE	1.27273	8.19867	2.47199	-4.23521	6.78067	.515	10	.618
UPRAVLJENO PROTIV SEBE	-.72727	1.34840	.40656	-1.63314	.17859	-1.789	10	.104
SKLONOST HIPERAKTIVNOM PONAŠANJU	.54545	3.01210	.90818	-1.47810	2.56901	.601	10	.561
PSIHIČKI POREMEĆAJI	.81818	8.06000	2.43018	-4.59660	6.23297	.337	10	.743

Promjene koje su nastupile između inicijalnog i finalnog mjerenja utvrđene su kao statistički značajne na nivou $p < 0,05\%$. Kod 12 varijabli za procjenu nepoželjnih oblika ponašanja nije došlo do statistički značajnog pozitivnog pomaka vrijednosti aritmetičke sredine testiranih varijabli na finalnom mjerenju. Rezultati t-testa na svim varijablama za procjenu nepoželjnih oblika ponašanja, ne pokazuju statistički značajne razlike između inicijalnog i finalnog mjerenja što znači da je rad koji je sproveden sa djecom sa posebnim potrebama predškolske dobi nije proizveo značajne parcijalne efekte-promjene u području sklonost silovitom ponašanju i uništavanju, nescijalno ponašanje, otpor prema autoritetu, neodgovorno ponašanje, povučeno ponašanje, stereotipno ponašanje i manirizmi, neprimjerene navike u kontaktu s drugima, neprihvatljive govorne navike, neprihvatljive i neobične navike, ponašanje upravljeno protiv sebe, sklonost hiperaktivnom ponašanju, psihički poremećaji. Tokom djetinjstva i predškolskog perioda se najbrže i najdramatičnije dešavaju promjene u adaptivnom ponašanju. Čovjek se formira u porodici, dobija moralni odgoj, poglede na život, izvjesnu predstavu o sebi, odnosno postaje dobar ili loš i za ovo sve je potrebna odgovarajuća porodična harmonija. Poticanjem socijalizacije, sazrijevanja, samo-pomoći i komunikacije pomažemo svakom djetetu u adaptiranju zahtjevima okoline. Ukoliko programi rada nisu prilagođeni sposobnostima, potrebama i interesima svakog djeteta, dijete ne samo da će doživljavati neuspjeh i samim time razvijati lošu sliku o sebi, nego će to utjecati i na interakciju sa drugom djecom, kao i sa odraslim, što dovodi do zastoja u razvoju (usvajanja aktivnosti svakodnevnog života) i javljanja

nepoželjnih oblika ponašanja usmjerenih prema sebi i drugima. Emocionalni i problemi u ponašanju često počinju u ranom djetinjstvu i potreba za ranom intervencijom je prepoznata kao ključni element u smanjenju pojave problema u ponašanju. Mac Eachorn⁶ je ispitujući utjecaj redovnih uvjeta odgoja i obrazovanja na adaptivno ponašanje ustanovio da se njegova razina podigla u odnosu na klasične, posebne uvjete, pri čemu je neophodna adekvatna stručna podrška. Rezultati ovog rada upravo potvrđuju ovakav njegov nalaz, ali izostanak adekvatne podrške u sklopu samog tretmana ove djece doveo je do perzistiranja nepoželjnih oblika ponašanja i niže razine samostalnosti u odnosu na dob. Ovo nam ukazuje da samo smještanje djece sa posebnim potrebama u redovne uvjete odgoja i obrazovanja, bez usluga i posebno dizajniranih programa rane intervencije ne doprinosi ukupnom razvoju ove djece. Mavrin-Cavor (1988, prema Igrić, Fulgosi-Masnjak, 1991) je došla do nalaza da je u redovnom razredu bez ikakve defektološke pomoći došlo čak do povećanja nepoželjnih ponašanja u učenika usporenog kognitivnog razvoja, što treba shvatiti kao ozbiljno upozorenje prosvjetnim organima koji prate školovanje učenika s teškoćama u razvoju u redovnim uvjetima. Kao posljedica toga Scott i saradnici⁷ su pronašli da ova djeca imaju puno veću vjerovatnoću da trebaju dodatnu pomoć u osnovnoj i srednjoj školi, gdje je Fergusson sa saradnicima⁸ pronašao da ona imaju 10 puta veću vjerovatnoću da napuste školu bez osnovnog obrazovanja i kvalifikacije.

ZAKLJUČAK

S obzirom na postavljen cilj istraživanja da se izvrši evaluacija sistema društvene brige za djecu s posebnim potrebama predškolske dobi kroz analizu ostvarivanja prava na predškolski odgoj i obrazovanje djece s posebnim potrebama u opštini Tuzla, došli smo do sljedećih zaključaka:

1. Broj djece sa posebnim potrebama obuhvaćen redovnim odgojem i obrazovanjem je jako mali i iznosi svega 11-ero djece ili 1,25% djece sa posebnim potrebama od ukupnog broja djece obuhvaćene predškolskim odgojem i obrazovanjem
2. Zabilježene su pozitivne promjene između inicijalnog i finalnog mjerenja kao statistički značajne na nivou $p < 0,05\%$ na 7 varijabli za procjenu vještina svakodnevnog života. Kod jedne varijable: Socijalna interakcija (Sig. 0,65), nije došlo do statistički značajnog pozitivnog pomaka vrijednosti aritmetičke sredine testirane varijable na finalnom mjerenju.
3. Na inicijalnom i finalnom mjerenju zabilježene su izrazite teškoće na području nepoželjnih oblika ponašanja kod većine djece sa posebnim potrebama. Nisu zabilježene parcijalne kvantitativne promjene na promatranim varijablama između dvije tačke mjerenja.
4. Integracijski programi za djecu sa posebnim potrebama prema važećem zakonu se ne kreiraju i ne sprovode, čime se krše osnovna prava djece sa posebnim potrebama na izjednačavanje mogućnosti u obrazovanju.

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na neadekvatnu društvenu brigu o djeci sa posebnim potrebama u redovnim predškolskim ustanovama. Nepoželjna ponašanja privlače pažnju okoline i samim tim bivaju pojačavana, potkrijepljena. Rezultati istraživanja navodi na nužnost rane identifikacije djece sa posebnim potrebama i pružanja podrške svakom djetetu u skladu sa njegovim razvojnim nivoom, sa njegovim potrebama, interesima i sposobnostima, a prema zakonitostima rasta i razvoja. Važno je dijete s posebnom potrebom otkriti što prije i ustanoviti njegov stupanj razvoja, te u skladu s njim uključiti u programe rane intervencije sa određenjem dugoročnih i kratkoročnih ciljeva, zasnovan u poticanju vještina i koncepta stvarnih životnih situacija za svako dijete. Pri tome je jednako važno implementirati u radu program stručnog usavršavanja odgajatelja za rad sa djecom s posebnim potrebama, kao i ostvariti adekvatnu saradnju sa roditeljima kako djece s posebnim potrebama, tako i roditelja tipične djece. Samo zajedničkim naporima možemo doći do razvoja sistema društvena brige o djeci s posebnim potrebama koji će moći zadovoljiti specifične potrebe svakog djeteta, ne samo djeteta s teškoćom u razvoju, nego djeteta koje se u određenom trenutku zbog različitih razloga nalaze u stanju posebne potrebe, čime će se uticati neposredno na unapređenje kvalitete života djece sa posebnim potrebama i njihovih porodica.

LITERATURA

1. Belkin M. The Early Intervention Program. Jacksonville Medicine, 2000.
2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Službene novine Tuzlansko-podrinjskog kantona, 1998: (8).
3. Mešković A. Evaluacija provođenja integracije djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove u Tuzli. Diplomski rad. Tuzla: Defektološki fakultet Univerziteta u Tuzli, 2000.
4. Ibralić F, Mešković A. Adaptivno ponašanje djece s posebnim potrebama predškolske dobi. Simpozijum sa međunarodnim učešćem „Interdisciplinarni aspekti u edukaciji i rehabilitaciji“.Tuzla: JU Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, 2005.
5. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju Službene novine TK, 2009: (12/09).
6. Igrić Lj, Fulgosi-Masnjak R. AAMD Skala adaptivnog ponašanja. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Fakultet za defektologiju, 1991.
7. Scott SM, Knapp J, Maughan H, Maughan B.“Financial Cost of Social Exclusion: follow-up study of antisocial children into adulthood,” British Medical Journal, 2001: 323, 1-5.
8. Fergusson D, Horwood L, Ridder E.“Show me the child at Seven: The Consequences of Conduct Problems in childhood for Psychosocial functioning in Adulthood,” Journal of Child Psychology and Psychiatry, 2005: 46(8), 837-849.

UTICAJ STAVOVA NASTAVNIKA PREMA POUČAVANJU NA FORMIRANJE STAVOVA PREMA INTEGRACIJI ROMSKE DJECE

INFLUENCE OF TEACHERS TUITION ATTITUDES ON THE FORMING ATTITUDES TOWARD INTEGRATION OF ROMA CHILDREN

**Medina VANTIĆ-TANJIĆ, Milena NIKOLIĆ, Fadil IMŠIROVIĆ,
Alma DIZDAREVIĆ, Mirela FAZLIĆ**

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Opisujući ulogu učitelja i objašnjavajući pojam poučavanja, neki autori ističu da isti podrazumijeva podršku, instruiranje, prilagođavanje programa, prikupljanje podataka, superviziju, komunikaciju i osiguravanje povratne sprege. Smatra se da su istraživanja profesionalizma učitelja veoma važna jer "kvaliteta" učitelja utiče i na kvalitetu izvođenja nastave i na uspjeh učenika u nastavnom procesu. Cilj ovog rada bio utvrditi latentnu strukturu i smjer stavova nastavnika zaposlenih u osnovnim školama prema integraciji romske djece i ispitati mogući uticaj zadovoljstva nastavnika osnovnih škola svojim zanimanjem (stavovi nastavnika prema poučavanju) na formiranje stavova prema integraciji romske djece u redovne osnovne škole. Uzorak istraživanja čini ukupno 526 nastavnika iz sedamnaest osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona. Istraživanjem je utvrđeno da nastavnici koji imaju pozitivnije stavove prema integraciji romske djece imaju i pozitivnije stavove prema poučavanju

Ključne riječi: stavovi, nastavnici, integracija, romska djeca

ABSTRACT

Some authors describing teachers role and explaining concept of tuition point that they imply support, instructing, program adaptation, data collecting, supervision, communication and ensure feed-back. It is suppose that the research of the teachers professionalism very important because teacher "quality" influence on the quality of the teaching performance and success of pupils during teaching proceses. The aim of this work was to identify latent structure and teacher attitudes trends toward integration of Roma children and to explore possible influence of teachers satisfaction by they avocation (teachers attitudes toward tuition) to the forming attitudes toward integration of Roma children in the regular primary schools. Research sample was the 526 teachers in the seventeen primary schools on the area of Tuzla canton. Research determined that teachers who have positive attitudes toward integration of Roma children also have more positive attitudes toward tuition.

Key words: attitudes, teachers, integration, Roma children

UVOD

Shalock, Stark, Snell, Coulter, Polloway, Luckasson, Reiss i Spitalnik (1994)¹; opisujući ulogu učitelja i objašnjavajući pojam poučavanja, ističu da isti podrazumijeva podršku, instruiranje, prilagođavanje programa, prikupljanje podataka, superviziju, komunikaciju i osiguravanje povratne sprege. Wai (1997)¹ smatra da su istraživanja profesionalizma učitelja veoma važna jer "kvaliteta" učitelja utiče i na kvalitetu izvođenja nastave i na uspjeh učenika u nastavnom procesu. Proučavajući stavove učitelja, mnogobrojni autori navode pojam stavova prema poučavanju: "attitudes towards teaching"^{2,3,4} "teaching attitudes"^{5,6,7,8,9}, "educational attitudes"^{10,11}. Shing i Sharma (1977)¹ su utvrdili da su stavovi učitelja prema poučavanju u značajnoj i pozitivnoj korelaciji s prihvaćanjem osjećaja, nagrađivanjem i ohrabivanjem, prihvaćanjem i korištenjem ideja učenika, postavljanjem pitanja, davanjem uputa i poticanjem učenika. Neka istraživanja govore o promjenama stavova učitelja prema učenicima i poučavanju, a pod uticajem različitih oblika edukacije. Tako je Sweeney, da bi odredio uticaj eksperimentalne skupine u vježbama osjetljivosti, na stavove 25 učitelja osnovnih i srednjih škola primijenio "Inventar učiteljevih stavova" (koji mjeri stavove učitelja prema poučavanju) prije i poslije programa koji je trajao 10 sedmica¹². Korištena je i kontrolna skupina koju je činilo 16 učitelja koji su pohađali kurs "Iroquois Indian History" ("Historija Iroquois Indijanaca"). Rezultati su pokazali da su ocjene testova kontrolne skupine ostale iste ili se čak neznatno smanjile, dok su kod članova eksperimentalne skupine ocjene povećane za pet do dvadeset posto. Najveći porast pokazan je kod učitelja teorijskih predmeta u srednjim školama. To može ukazivati na činjenicu da su vježbe, tj. trening, uzrokovale porast vrijednosti konačne ocjene, ali autor ističe da se moraju provesti dalja istraživanja kako bi se utvrdilo da li ovakva vrsta vježbi uzrokuje bilo kakve promjene u ponašanju učitelja i toku nastavnog sata. Bhushan je ispitivao vezu između stavova učitelja i okruženja njegovog razreda. Istraživanje je imalo za cilj da odredi uticaje razredne okoline na dostignuća učenika¹³. Analizirani su podaci prikupljeni od strane 414 učitelja i učenika srednje škole. Rezultati istraživanja su pokazali da postoji veza između stava učitelja i njihovog razrednog okruženja. Otkriveno je da će autoritativne, pesimistične, represivne, te prijekorne procjene učenika od strane učitelja izazvati teškoće, pristranost i nezadovoljstvo u razredu. Ovakvo negativno okruženje u razredu reducirati će proces učenja u većini područja. Neki autori^{1,14,15} su došli do zaključka da su stavovi učitelja prema poučavanju u značajnoj pozitivnoj korelaciji sa stavovima učitelja prema integraciji učenika s posebnim potrebama, te je cilj ovog rada bio utvrditi latentnu strukturu i smjer stavova nastavnika zaposlenih u osnovnim školama prema integraciji romske djece i ispitati mogući uticaj zadovoljstva nastavnika osnovnih škola svojim zanimanjem (stavovi nastavnika prema poučavanju) na formiranje stavova prema integraciji romske djece u redovne osnovne škole.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak istraživanja čini ukupno 526 nastavnika iz sedamnaest osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona. Kako svi zaposleni nastavnici u školama u kojima smo vršili istraživanje nisu željeli učestvovati u istraživanju, radi se o prigodnom uzorku.

Mjerni instrumenti

U svrhu ispitivanja stavova nastavnika prema poučavanju, koristit će se slijedeći mjerni instrumenti:

- Upitnik za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece, koji je kreiran u svrhu ovog ispitivanja, a zapravo je adaptirani Upitnik za ispitivanje stavova studenata prema Edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Upitnik se sastoji od dva dijela. Prvi dio se odnosi na opće podatke o nastavniku i sastoji se od četrnaest varijabli. Sve varijable iz prvog dijela Upitnika nisu tretirane u radu, a one koje jesu su: spol, dob, stepen obrazovanja, prethodno završena srednja škola, znanje stečeno tijekom stručnog osposobljavanja, poznanstvo s romskim djetetom usporenog kognitivnog razvoja, iskustvo u radu s romskim djetetom usporenog kognitivnog razvoja, potreba redovne škole za defektologom, potrebe za dodatnom edukacijom o radu s romskom djecom usporenog kognitivnog razvoja i osjećaj kompetentnosti za rad s romskom djecom usporenog kognitivnog razvoja. Drugi dio se odnosi na stavove nastavnika prema integraciji romske djece usporenog kognitivnog razvoja u redovne škole, a sastoji se od dvadeset i sedam 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 romske djece. 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 nastavnika prema integraciji romske djece imaju najlošije stavove prema integraciji, dok oni ispitanici koji imaju najmanje bodova, imaju i najpozitivnije stavove prema integraciji.

- **Minnesota Teacher Attitude Inventory** – skraćeno **MTAI**¹⁶ (preveden kao Minnesota inventar stavova nastavnika). Sastoji se od 150 tvrdnji. Tvrdnje se procjenjuju s pet skala procjene: potpuno se slažem, slažem se, neodlučan sam, ne slažem se, uopće se ne slažem. Stavovi nastavnika prema poučavanju iskazani su kroz ukupan rezultat Inventara, koji može biti u rasponu od -150 do + 150 (ključ

za bodovanje rezultata dio je Inventara). Ovaj instrument ima za cilj procjeniti stavove nastavnika prema učenicima, kao jedan od važnih faktora u okviru same ličnosti nastavnika. Mjeri razinu uspješnosti odnosa nastavnika i učenika općenito, kao i zadovoljstvo nastavnika vlastitim zanimanjem; moralni status djece prema mišljenju nastavnika s naglaskom na njihovu privrženost standardima, moralu i sl. koje su odrasli nametnuli; problem discipline i vođenja u razredu i drugdje, te upotrebu postupaka pri rješavanju takvih problema; principe dječjeg razvoja i ponašanja u odnosu na njihove sposobnosti, učenje, motivaciju, postignute rezultate i lični razvoj; principe edukacije u odnosu na filozofiju i nastavne programe; lične reakcije nastavnika. "Njegovi autori su u svojim istraživanjima pokazali da se s njim - s velikom pouzdanošću - mogu mjeriti stavovi nastavnika prema učenicima i školskom radu, te da su rezultati u značajnoj korelaciji s uspješnosti nastavnika u uspostavljanju odnosa s učenicima. Na pozitivnom kraju skale nalazi se nastavnik koji je sposoban uspostaviti harmonične odnose s učenicima, koji su prožeti međusobnim razumijevanjem i odanošću. Takav nastavnik postiže maksimum zadovoljstva radeći s djecom, motiviran je i u svom radu nalazi mogućnosti za aktualizaciju svojih sposobnosti i svoje ličnosti. U odnosu sa svojim učenicima stvara klimu suradnje. Osjećaj sigurnosti kod učenika dozvoljava im slobodu mišljenja i izražavanja stavova. Na negativnom kraju skale je nastavnik koji dominira grupom. On može biti uspješan i dominirati, što znači da vlada "željeznom rukom", te na taj način stvara atmosferu napetosti, straha i pritiska. Međutim, može biti i neuspješan i sam postati nervozan, neodlučan i konfuzan. Razred postaje frustriran, učenici uznemireni, nepažljivi s mnogobrojnim disciplinskim problemima. Kod takvih nastavnika učenici ne vole učenje, među njima postoji osjećaj uzajamnog nepovjerenja, čak i neprijateljstva. Takav nastavnik ne razumije i ne pozna svoje učenike".¹⁷

U ovom istraživanju koristit će se originalna forma Inventara.

Način provođenja istraživanja

Prema usmenim uputama ispitivača, ispitanici su popunili Upitnik za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece i Minnesota Teacher Attitude Inventory (Minnesota inventar stavova nastavnika). Istraživanje je provedeno grupnim ispitivanjem, u sedamnaest osnovnih škola sa područja Tuzlanskog kantona.

Način obrade podataka

Za obradu dobijenih podataka korištene su deskriptivne statističke metode i faktorska analiza. Povezanost među promjenljivim veličinama provjeravali smo računom korelacije, a stepen povezanosti je izražen koeficijentom korelacije. Radi utvrđivanja moguće međuzavisnosti varijable ranga ili intervale varijabli u ovom istraživanju, izračunat je Pearsonov koeficijent korelacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati deskriptivne analize na sumarnoj varijabli Upitnika za ipitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece prikazani su u Tablici 1.

Tabela 1. Rezultati deskriptivne statistike na sumarnoj varijabli Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece

Table 1. Results of descriptive statistic on the summary variable of Questionare for examing attitudes of teachers toward integration of Roma children

	N	Min	Max	AS	SD
Upitnik za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece	526	1.37	3.59	2.6998	.38302

Iz Tabele 1 je vidljivo da aritmetička sredina sumarne varijable Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece iznosi 2.6998, a to je rezultat koji je niži od 3, što predstavlja sredinu skale. Ispitanici su za svaki odgovor mogli postići od 1 do 5 bodova. Najniži rezultat dobiven ispitivanjem iznosi 1.37, a najviši 3.59 bodova. Kako je već ranije rečeno, manji skorovi znače pozitivniji stav nastavnika prema integraciji romske djece, a veći skorovi znače negativniji stav nastavnika prema integraciji romske djece. Pošto je aritmetička sredina sumarne varijable Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece nešto niža od sredine skale, to znači da su stavovi nastavnika prema integraciji romske djece blago pozitivni.

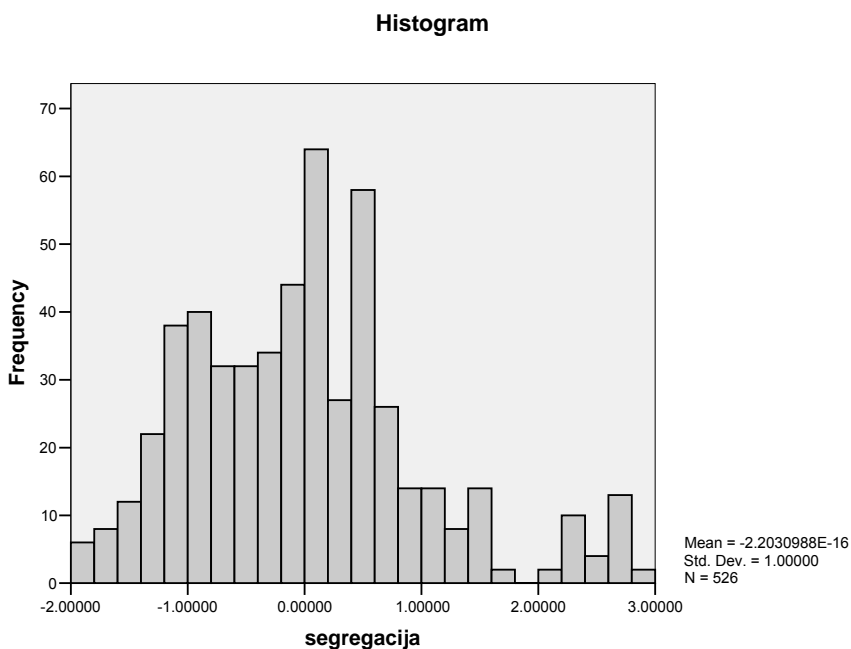
Rezultati deskriptivne analize na sumarnoj varijabli Upitnika za ipitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece, u odnosu na izolovane faktore, prikazani su u Tabeli 2 i Slikama 1, 2 i 3.

Tabela 2. Rezultati deskriptivne statistike na sumarnoj varijabli Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece u odnosu na izolovane faktore

Table 2. Results of descriptive statistic on the summary variable of Questionare for examing attitudes of teachers toward integration of Roma children in regard to isolated factors

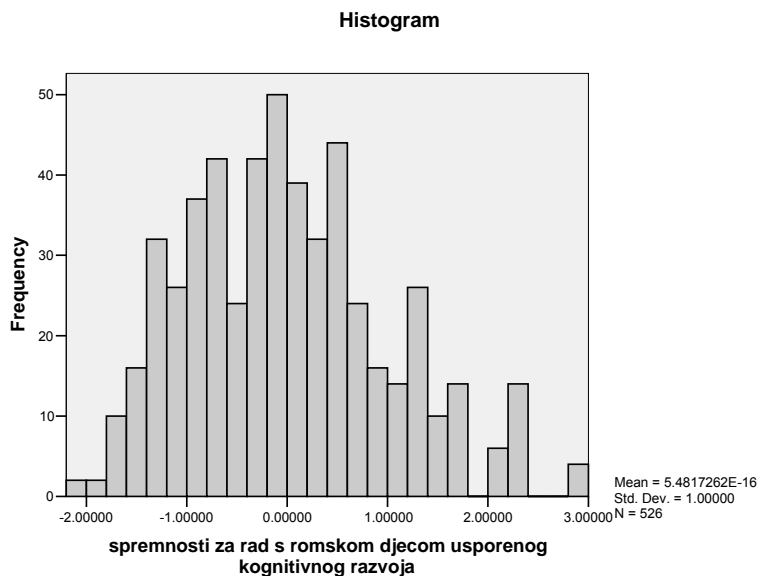
Faktor	Mjera	Standardna greška
Segregacije	AS	.0000000
	Medijana	-.0183659
	Varijansa	1.000
	Standardna devijacija	1.00000000
	Minimum	-1.94529
	Maksimum	2.83570
	Raspon	4.78099
Spremnosti za rad s romskom djecom	AS	.0000000
	Medijana	-.0765892
	Varijansa	1.000
	Standardna devijacija	1.00000000

	Minimum	-2.00879	
	Maksimum	2.98119	
	Raspon	4.98998	
Integracije	AS	.0000000	.04360207
	Medijana	-.0040371	
	Varijansa	1.000	
	Standardna devijacija	1.00000000	
	Minimum	-2.38867	
	Maksimum	3.18638	
	Raspon	5.57505	



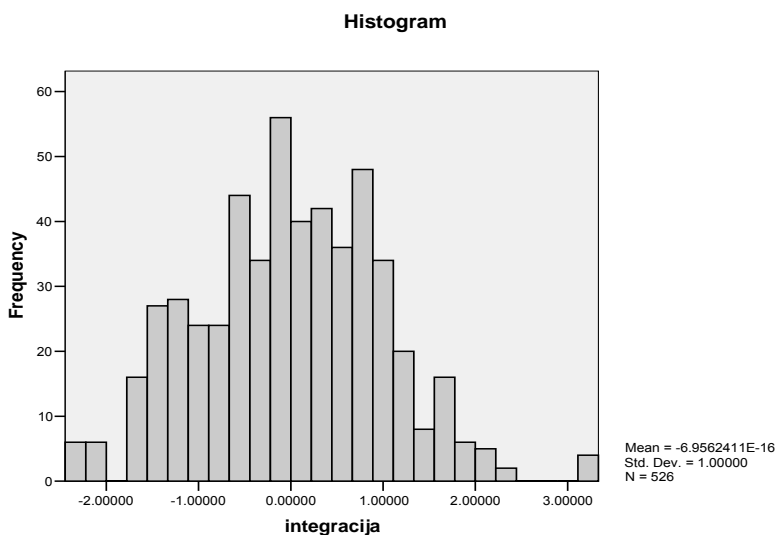
Slika 1. Rezultati deskriptivne statistike na sumarnoj varijabli Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece na faktoru segregacije

Figure 1. Results of descriptive statistic on the summary variable of Questionare for examining attitudes of teachers toward integration of Roma children on the segregation factor



Slika 2. Rezultati deskriptivne statistike na sumarnoj varijabli Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece na faktoru spremnosti za rad s romskom djecom

Figure 2. Results of descriptive statistic on the summary variable of Questionare for examing attitudes of teachers toward integration of Roma children on the factor readiness for work with Roma children



Slika 3. Rezultati deskriptivne statistike na sumarnoj varijabli Upitnika za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece na faktoru integracije

Figure 3. Results of descriptive statistic on the summary variable of Questionare for examing attitudes of teachers toward integration of Roma children on the integration factor

Iz Tabele 2 i Histograma 1., 2., i 3. vidljivo je da nastavnici na Faktoru segregacije naginju ka negativnim stavovima, nešto manje negativne stavove imaju na Faktoru spremnosti za rad s romskom djecom, a na Faktoru integracije, njihovi stavovi su blizu sredine, odnosno neutralne tačke. Iz ovog se može zaključiti da generalni stav nastavnika jeste protiv segregacije, ali se ne zalažu, baš, ni za integraciju, niti su spremni raditi s romskom djecom usporenog kognitivnog razvoja. Iz Histograma 1., 2., i 3. se može vidjeti da su svi blago nagnuti u lijevu stranu, u odnosu na idealni zvonasti oblik normalne krive, što znači da većina ispitanika na svim faktorima ima vrijednosti koje su manje od očekivane sredine skale. Ovo se, također može zaključiti i iz Tabele 2, u kojoj je vidljivo da su medijane u sva tri faktora negativne, a što potvrđuje da većina ispitanika ima vrijednosti koje su manje od očekivane sredine skale. Radi utvrđivanja korelacije stavova prema poučavanju i stavova prema integraciji romske djece, izračunata je korelacija između rezultata ispitanika na Upitniku Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI) i rezultata na Upitniku za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece, a rezultati su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. Korelacija između rezultata na Upitniku Minnesota Teacher Attitude Inventory i rezultata na Upitniku za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece

Table 3. Koorelation between results of Minnesota Teacher Attitude Inventory and results on the Questionary for examining attitudes of teachers toward integration of Roma children

	Upitnik Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI)	
	Pearsonov koeficijent korelacije (r)	Značajnost razlika (p)
Upitniku za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece (UISN)	-0.348	.001

Iz Tablice 3 je vidljivo da postoji statistički značajna negativna korelacija između stavova prema poučavanju i stavova nastavnika prema integraciji romske djece. Pošto je, kako je već ranije navedeno, Upitnik za ispitivanje stavova nastavnika prema integraciji romske djece šifriran tako da niži rezultati pokazuju pozitivniji stav i suprotno, onda negativna korelacija znači da nastavnici koji imaju pozitivnije stavove prema integraciji imaju pozitivnije stavove i prema poučavanju. Ove rezultate potvrđuju i ispitivanja drugih autora^{1,14,18}.

ZAKLJUČCI

U ovom radu je ispitan odnos između stavova nastavnika prema integraciji romske djece i stavova prema poučavanju. Utvrđeno je da postoji statistički značajna negativna korelacija između stavova nastavnika prema integraciji romske djece i stavova nastavnika prema poučavanju, koja u ovom slučaju znači da nastavnici koji imaju pozitivnije stavove prema integraciji imaju i pozitivnije stavove prema poučavanju. Negativna korelacija se pojavljuje kao rezultat šifriranja Upitnika u

kojem niže aritmetičke sredine znače pozitivnije stavove, a više aritmetičke sredine znači negativnije stavove. Zaključak je da nastavnici koji imaju pozitivnije stavove prema integraciji romske djece imaju i pozitivnije stavove prema poučavanju. Nastavnici treba da imaju manje autoritativan odnos prema učenicima, da razvijaju saradnju, toleranciju i da poštuju svakog učenika bez obzira na njegove različitosti i da te različitosti vide kao prednost, a nikako kao prepreku.

LITERATURA

1. Kiš-Glavaš L. Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Doktorska disertacija. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 1999.
2. Shuster AA. The Minnesota Teacher Attitude Inventory as a Prediction of Leadership Styles in a Recreation Setting. *Journal of Leisure Research* 1971; 3 (3): 168-177.
3. Kakkar SB. Attitude of teacher trainees and their parents towards teaching. *Asian Journal of Psychology and Education* 1984; 13 (2-4): 49-51.
4. Okech JG. Self-concepts and attitude towards teaching as predictors of effective teaching. *Journal of Instructional Psychology* 1987; 14 (1): 29-35.
5. Brody EB. A Note on the Validity of the Minnesota Teacher Attitude Inventory (MTAI). *American Educational Research Journal* 1970, 64 (2): 67.
6. Summers GF. The Minnesota Teacher Attitude Inventory and Counselor-Camper. *Education Psychological Measurement* 1969, 29 (4): 999-1004.
7. Wong LYS. The Minnesota Teacher Attitude Inventory Revisited: How about a Shorter Form? *Minnesota Teacher Attitude Inventory*. Singapore: Teacher Candidates, 1989.
8. Leeds CH. Predictive Ability of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Journal Teacher Education* 1969; 20 (1): 51-56.
9. Whitmore JR. A Teacher Attitude Inventory: Identifying Teacher Positions in Relation to Educational Issues and Decisions. Research and Development Memorandum No. 118, Stanford Univ., CA, Stanford Center for Research and Development in Teaching, 1974.
10. Bell J A. Stability of the Factor Structure of a Short Form of the Minnesota Teacher Attitude Inventory. *Psychology in the Schools* 1977; 14 (2): 169-171.
11. Noad BM. The influence of self concept and educational attitudes on performance of elementary student teachers. *Journal of Instructional Psychology* 1979; 6 (1): 19- 25.
12. Sweeney D.B. T-Group Method of Sensitivity Training: Its Effect on Teacher Attitudes as Indicated on the Minnesota Teacher Attitude Inventory. Setauket: Three Village Central School District 1, 1969.
13. Bhushan V. Relationship of Teacher Attitude to the Environment of His/Her Class. Chicago: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1985.
14. Ljubić M. Stavovi nastavnika srednjih škola prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2002.
15. Vantić M. Stavovi studenata prema edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Magistarski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2004.
16. Cook W. W., Leeds C. H., Callis R. Minnesota Teacher Attitude Inventory. The Psychological Corporation, 1951.
17. Bratanić M. Mikropedagogija. Zagreb: Školska knjiga, 1991.
18. Mejovšek M. Povezanost stavova nastavnika redovnih osnovnih škola prema integraciji djece sa smetnjama u razvoju u redovne škole s odgojno-obrazovnom djelatnosti škole i socijalnim statusom. Zagreb: Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1983.

VASPITANJE I OBRAZOVANJE UČENIKA SA TELESNIM SMETNJAMA U INKLUZIVNOJ NASTAVI

EDUCATION OF STUDENTS WITH PHISICAL DISABILITIES IN INCLUSIVE CONTINUE

Živorad MILENOVIĆ

Učiteljski fakultet, Leposavić, Srbija

APSTRAKT

Inkluzivna nastava podrazumeva stvaranje povoljnih uslova kako bi svi učenici i bez obzira na njihove individualne različitosti, mogli da steknu najbolje moguće obrazovanje i u nastavi ostvare sve svoje potencijale i vrednosti. Učenici sa telesnim smetnjama su učenici sa telesnim invaliditetom koji je nastao kao posledica povreda lokomotornog sistema, poremećaja centralnog ili perifernog nervnog sistema ili hroničnih bolesti i ostalih organskih sistema. Pored toga što se razlikuju od učenika uobičajenog razvoja, učenici sa telesnim smetnjama često zahtevaju posebnog učitelja i posebna pomagala, a imaju i potrebu za posebnim okruženjem. U dovoljnoj meri ne učestvuju u nastavu, pa zato i ne postižu odgovarajuće obrazovno-vaspitne rezultate. Nije im naklonjen ni školski sistem koji pored arhitektonskih barijera i nedostatka opreme i pomagala, karakteriše i rigidan stav školskog osoblja, rigidne metode i rigidan kurikulum. Ali u značajnoj meri i nedovoljne kompetencije nastavnika za vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama. Nedovoljna je i društvena podrška školama, kao i angažovanje roditelja učenika. Zato je i vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama, pod uslovima i okolnostima u današnjim osnovnim školama otežano. To zato što nisu stvoreni neophodni uslovi za boravak ovih učenika u školi. Nisu razvijeni ni kultura i sistem vrednosti u školama koje jednako vrednuju sve učenike, bez obzira na različitost njihovih potreba, uključujući i učenike sa telesnim smetnjama. Odugovlačenje sa obezbeđivanjem uslova za kvalitetno i svima dostupno obrazovanje ima brojne društveno neželjene posledice. Pre svega doprinosi učvršćivanju stanovišta da su problemi dece sa telesnim smetnjama nerešivi. A dovodi i porasta stope neaktivne radne snage. U ovom radu ukazuje se na neke pravce vaspitanja i obrazovanja učenika sa telesnim smetnjama. Pri tom se posebno ističe značaj i potreba primene savremenih modela inkluzivne nastave u obrnutom dizajnu u vaspitanju i obrazovanju učenika sa telesnim smetnjama.

Ključne reči: inkluzija u obrazovanju, inkluzivna nastava, učenici sa posebnim obrazovnim potrebama,

ABSTRACT

Inclusive education is about creating favorable conditions to all students regardless of their individual differences, be able to gain the best possible education and teaching realize their full potential and value. Students with physical disabilities are students with physical disabilities who has emerged as a result of injuries loco motor system, disorders of the central or peripheral nervous systems or chronic diseases and other organ systems. In

addition to being different from the normal development of students, students with physical disabilities often require special teachers and special supplies, and have a need for a special environment. In sufficiently not to participate in classes, and therefore do not achieve adequate of educational results. They are not biased to either the school system that in addition to architectural barriers and lack of equipment and supplies, and is characterized by a rigid attitude of the staff, rigid methods and rigid curriculum. But significantly, and lack of competence of teachers for education of students with physical disabilities. Is insufficient social support schools and involvement of parents. Hence the education of students with physical disabilities, under conditions and circumstances in today's primary schools is difficult. That is because they have not created the necessary conditions for a stay of these students in school. Not developed any culture and value system in schools that all pupils are valued equally, regardless of the diversity of their needs, including students with physical disabilities. The delay in providing the conditions for quality, and universal education has many socially undesirable consequences. First of all contribute to reinforcing the point that the problems of children with physical disabilities unsolvable. A leads to increased rates of inactive labor force. The paper points out some directions for education of students with physical disabilities. At the same time emphasizes the importance and necessity of application of modern models of inclusive education in the reverse design in educating students with physical disabilities.

Key words: inclusion in education, inclusive education, students with special educational needs,

UVOD

Tradicionalna škola zahteva da se učenici prilagođavaju školi, a ne ona njima. Zato se u vaspitanju i obrazovanju i nailazi na brojne poteškoće. Osnovno načelo u tradicionalnoj školi je *što više znanja, to bolja priprema za život*. U skladu sa tim, nastavni sadržaji strogo su bili propisivani. Propisivan je bio i raspored, postupci obrade, pa i tumačenja nastavnih sadržaja. Pri tom u obzir nisu uzimane individualne mogućnosti učenika i njihove obrazovne potrebe, a nastava je bila prilagođena prosečnom učeniku. Za razliku od tradicionalne, u inkluzivnoj su nastavi uključeni svi učenici bez obzira na psihofizičku razvijenost, etičku, rasnu, religijsku, polnu, lingvističku ili bilo koju drugu pripadnost. Osnovna obeležja inkluzivne nastave su: nastava se planira tako da svi učenici mogu da uče, časovi podstiču učešće svih učenika, časovi razvijaju razumevanje različitosti, učenici su aktivno uključeni u svoje učenje, učenici uče kroz zajednički rad, ocenjivanje doprinosi uspehu svih učenika, disciplina se zasniva na uzajamnom poštovanju, nastavnici planiraju, održavaju nastavu i procenjuju kroz saradnju, domaći zadaci doprinose razvijanju svih učenika i svi učenici učestvuju u vannastavnim aktivnostima. Opšti cilj vaspitanja podrazumeva svestrano razvijenu ličnost sa zavidnim fizičkim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radno-tehničkim potencijalima i vrednostima. Svestrano je međutim razvijena samo ona ličnost kojoj su pružene mogućnosti da to i ostvari. Učenici sa smetnjama u telesnom razvoju u prošlosti uglavnom nisu imali mogućnosti da se u potpunosti ostvare kao ličnosti i razvoju sve svoje potencijale i vrednosti. Razlog je u neblagovremnoj

identifikaciji telesne smetnje, ali pre svega što se prema ovim učenicima nisu sprovodile odgovarajuće rehabilitacione mere. Često ovi učenici nisu imali ni odgovarajući vaspitno-obrazovni tretman u osnovnoj školi. Sve to odražavalo se na efikasno i blagovremeno otklanjanje ili ublažavanje telesnih smetnji kod učenika, a u dovoljnoj meri, nije bio ostvaren ni njihov optimalni razvoj. Navedeni i drugi razlozi, upućuju na potrebu individualnog programa vaspitanja i obrazovanja sa učenicima sa telesnim smetnjama. Pri tom se kao značajno ističe prepoznavanje, podsticanje i razvijanje iznadprosečnih sposobnosti učenika sa telesnim smetnjama. Jedan broj ovih učenika veoma rano pokazuje znake iznadprosečnosti i to ne samo u intelektualnom razvoju ili u nekoj oblasti umetnosti, već u brojnim sportskim uključujući i gimnastičke discipline. Mada to izgleda gotovo nemoguće, brojni primeri iz prakse ukazuju na postojanje takvih učenika, samo im je potrebno za razvoj tih iznadprosečnih sprotskih sposobnosti pružiti potrebnu podršku i omogućiti odgovarajuće uslove i okruženje. Predmet ovog rada je vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama u osnovnoj školi. Ili preciznije, specifičnosti, mogućnosti i ograničenja vaspitanja i obrazovanja učenika sa telesnim smetnjama u osnovnoj školi. U radu je osim osnovnih karakteristika vaspitanja i obrazovanja ovih učenika, objašnjen i postupak identifikacije i dijagnostifikovanja telesnih smetnji učenika. Ukazano je i na neke metode vaspitanja i obrazovanja učenika sa telesnim smetnjama. Ali i na specifičnosti nastave fizičkog vaspitanja u inkluzivnoj nastavi i savremene modele inkluzivne nastave u obrnutom dizajnu.

Pojam i vrste telesnih smetnji kod učenika osnovne škole

Deformiteti lokomotornog sistema odnose se na sistem organa za kretanje. To su: udovi i kičmeni stub sa svojim kostima, mišićima, nervima, sudovima i drugim organima koji im pripadaju. Fizičko vežbanje sa ovim učenicima znatno doprinosi razvoju mnogih sposobnosti koje mogu pomoći u boljem ishodu u školi. Deformacije predstavljaju „...anatomska odstupanja od normalnog“¹. Mogu biti urođene i stečene. Odnose se na poremećaj funkcija organa za kretanje, ali i estetski poremećaji (nakaznost i postojanje od početka ili postepeno nastajanje subjektivnih poteškoća i najčešće bolovi zbog poremećaja statičke funkcije). Postoje primarni i sekundarni telesni deformiteti. Primarna oštećenja podrazumevaju oštećenje motoričkog sistema, usled amputacije, osakaćenja, urođenih mana i sl. Sekundarna oštećenja podrazumevaju sekundarnu smanjenu pokretljivost². Dete sa srčanom manom, oboljenjem bubrega, disajnih organa, tuberkuloze i sl., ometeno je u mnogim fizičkim aktivnostima. Prema funkcionalnom aspektu Ilić raspoznaje sledeće telesne poremećaje: (a) telesna invalidnost kao posledica povreda lokomotornog sistema, (b) telesna invalidnost kao posledica poremećaja središnjeg nervnog sistema, (c) telesna invalidnost kao posledica poremećaja perifernog nervnog sistema i (d) telesna invalidnost kao posledica hroničnih bolesti i ostalih organskih sistema. Nenad Suzić (2008: 70), kao najčešće vidove poremećaja u telesnom razvoju dece i adolescenata navodi: (a) skoliozu (iskrivljenje kičmenog stuba u levu ili desnu stranu), (b) kifožu (iskrivljenost kičme unapred ili unazad), (c) lirdozu (ravna kičma do slabinskog

dela, a zatim naglo iskrivljenje unapred u odnosu na lice osobe), (d) kifolordoza (iskrivljenost kičme na grudnoj i slabinskoj krivini), (e) izdubljena leđa (normalna zakrivljenost slabinske krivine kičme), (f) ravna leđa (izostanak normalne grudne i slabinske zakrivljenosti), (g) X-noge, (h) O-noge, (i) ravno stopalo, (j) ukočenost (oduzetost nogu), (k) ukočenost (oduzetost ruku) i dr.³

Identifikacija telesnih smetnji učenika

Identifikacija telesnih smetnji učenika osnovne škole samo na prvi pogled deluje kao jednostavan i lak posao. Prvenstveno što je većina telesnih smetnji prethodno već bila identifikovana u predškolskoj ustanovi. Međutim, ne borave baš sva deca predškolskog uzrasta u dečjim vrtićima. Ima i inih koja su u predškolskom periodu pohađala samo pripremnu predškolsku grupu.

Tabela 1. Instrument 1 – Semantički PTS – Diferencijal

Table 1. Instrument 1 - Semantic PTS - Differential

Normalan telesni razvoj		Problemi u telesnom razvoju
Vertikalno ravna kičma	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Kičma iskrivljena u levu ili desnu stranu
Normalno zakrivljenje kičme u grudnom i slabinskom pojasu	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Kičma iskrivljena unapred ili unazad
Normalno zakrivljenje kičme u grudnom i slabinskom pojasu	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Ravna kičma do slabinskog dela a zatim naglo zakrivljena
Normalno zakrivljenje kičme u grudnom i slabinskom pojasu	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Preveliko zakrivljenje kičme u grudnom i slabinskom pojasu
Ravne noge, bez iskrivljenja	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	X-noge, savijene u kolenima prema unutra
Ravne noge, bez iskrivljenja	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	O-noge, savijene u kolenima prema spolja
Normalno udubljeno stopalo	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Ravno stopalo, slabo udubljeno na sredini
Normalna pokretljivost nogu	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Ukočenost jedne ili obe noge
Normalna pokretljivost nogu	-5 -3 -1 0 +1 +3 +5	Ukočenost jedne ili obe ruke

Za identifikaciju telesnih smetnji kod učenika koristi se brojni instrumenti. U ovom radu biće prikazan Semantički PTS – Diferencijal (Tabela 1).⁴ Korišćenjem ovog semantičkog diferencijala, telesne smetnje se samo identifikuju. Odnosno, prepoznaju se određeni nedostaci koji ukazuju da učenik možda ima neku telesnu smetnju. To međutim nije dovoljno za dijagnozu⁵. Dijagnostikovanje je posao lekara i tima stručnjaka, koji donose dijagnozu i propisuju odgovarajuću terapiju i lečenje. Postupak identifikacije telesnih smetnji kod učenika podrazumeva dve etape. U prvoj se učenik pažljivo posmatra, a u saradnji sa roditeljima, nastavnik konstantuje njegove karakteristike^{6,7}. U ovom delu, do izražaja dolazi pedagoško-dijagnostička funkcija nastavnika. Upravo ova funkcija podrazumeva identifikaciju smetnje u razvoju ili prepreka u učenju i učešću učenika. Podrazumeva i

identifikaciju darovitosti i talenta, ali i posebne sklonosti, potrebe, interesovanja i želje učenika. U drugoj se u zavisnosti od procenjenog stepena telesne smetnje popunjava semantički PTS – DIFERENCIJAL. Brojevi znače sledeće: 1-nimalo, 3-srednje, 5-potpuno. Zaokružuju se brojevi za svaku od navedenih tvrdnji za normalan telesni razvoj i identifikovane telesne smetnje kod dece. Pri tom predznak nema nikakvo značenje. Ovaj instrument može biti od koristi kako roditeljima, tako i nastavnicima da lako identifikuju telesni poremećaji kod učenika kako bi na vreme pribavili lekarsku dijagnozu i otpočeli sa rehabilitacijom i vaspitanjem i obrazovanjem učenika prema vrsti i stepenu telesne smetnje. Sa jedne strane, pravovremeno otkrivanje je od značaja i uglavom je ključ uspešnog umanjavanja negativnih efekata telesnih smetnji na razvoj učenika. Sa druge, zanemarivanje telesnih ili neblagovremeno otkrivanje telesnih smetnji, vodi ka progresivnom pogoršanju telesne smetnje učenika. Nakon identifikacije telesnih smetnji, učenik se u zavisnosti od identifikovanog problema upućuje u odgovarajuću zdravstvenu ustanovu. Lekar nakon specijalističkog pregleda, određuje dijagnozu. Na osnovu toga, propisuje određenu terapiju i predlaže druge mere za postupanje i vaspitanje i obrazovanje učenika. To je od značaja za nastavnika, koji u inkluzivnoj nastavi treba za svakog učenika da definiše njegove posebne obrazovne potrebe. Stoga je dijagnostička funkcija nastavnika u inkluzivnoj nastavi od primarnog značaja. Ili, kako navodi Suzić, predstavlja fenomen ranog starta⁸. Krulj pod pedagoškom dijagnozom podrazumeva „provereni način suzbijanja školskog neuspeha i skup i/ili sistem dijagnostičkih postupaka i instrumenata, koja postaje nasušna potreba savremene organizacije nastavnog procesa i procesa učenja i jedan od bitnih uslova povećanja efikasnosti nastave“⁹. Polazeći od ovakvog shvatanja uloge dijagnostičke funkcije, u inkluzivnoj nastavi bi pedagoška dijagnoza bila način suzbijanja neuspeha u učenju, poučavanju ali i rehabilitaciji i socijalizaciji učenika sa posebnim obrazovnim potrebama.

Vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama

Vaspitanje učenika koji imaju smetnje u telesnom razvoju uvek zavisi od vrste i stepena poremećaja. Oni su specifični za svakog pojedinačnog učenika. Individualno je i vaspitanje i obrazovanje ovih učenika. Ukoliko učenik bez posebnih prilagođavanja ne može da prati redovnu nastavu, potrebno je pripremiti takve uslove, oblike rada, nastavne metode i nastavna sredstva koja odgovaraju njegovim posebnim obrazovnim potrebama¹⁰. Prilagođavaju se i programski sadržaji za ove učenike, a predviđaju se i uslovi i metode za njihovu realizaciju. Stoga se program vaspitanja i obrazovanja učenika sa smetnjama u telesnom razvoju sačinjava za svaki nastavni predmet posebno. Pored navedenog, u vaspitanju učenika sa telesnim smetnjama, potrebno je da nastavnici uvažavaju refleksološke zakonitosti u nastavi. Odnosno, da visoko motivišu učenike sa telesnim smetnjama i maksimalno usmeravaju njihovu pažnju u nastavi¹¹. Raznim metodama potrebno je da eliminišu strah, strepnju i fobiju u učenju ovih učenika¹². Polazeći od pojma, vrste i iznesenih specifičnosti u vaspitanju i obrazovanju

učenika sa telesnim smetnjama, svaki nastavnik i za svakog učenika, izrađuje individualan vaspitno-obrazovni plan aktivnosti. Pored toga, u postupanju sa svakim učenikom, nastavnik ima različit pristup. Nastavnik primenjuje i posebne postupke uključivanja ovih učenika u zajedničke aktivnosti u odeljenju. Sve to zavisi od vrste i stepene telesne smetnje i od posebnih obrazovnih potreba ovih učenika. Kod učenika kod koga je uočena određena telesna smetnja, preduzimaju se mere rehabilitacije sa ciljem da se otkloni, ili bar umanjati njen negativni efekat koji ima na učenje i učešće učenika u nastavi, ali i na njegov svakodnevni život i razvoj. Kada su u pitanju posebne sklonosti, darovitost i talenat učenika sa telesnim smetnjama, onda se radi na daljem razvijanju i usavršavanju učenih iznadprosečnih sposobnosti učenika¹³. U oba slučaja, rana identifikacija i dijagnostifikovanje, od značaja je za dalje napredovanje učenika u nastavi¹⁴. U najvećem broju slučajeva, rana dijagnoza telesnih smetnji, doprinosi da se vremenom taj problem potpuno prevaziđe, ili da se njegovi negativni efekti značajno umanje.

Tabela 2. Instrument 2 – METOD – KONCEPT

Table 2. Instrument 2 - METHOD - THE CONCEPT

<p>Isplanirati nastavne sadržaje u skladu sa potrebama deteta sa telesnim oštećenjima Prilagoditi uslove: stolica, klupa, sedenje, kretanje po učionici i školi i slično Predvideti dopunske korektivne sadržaje za rad deteta sa telesnim oštećenjem Predvideti igre iz korektivne gimnastike koje će biti od koristi za dete sa telesnim oštećenjima Predvideti korektivne aktivnosti za individualni rad deteta sa telesnim oštećenjima Aranžirati grupnu interakciju sa jasnim ulogama za dete sa telesnim oštećenjima Planirati vidove socijalne promocije za dete sa telesnim oštećenjima Predvideti forme i načine motivisanja deteta sa telesnim oštećenjima Valorizacija rada deteta sa telesnim oštećenjima</p>	
---	--

Jedna od metoda vaspitanja i obrazovanja učenika sa telesnim smetnjama je *METOD – KONCEPT*. Predstavlja listu aktivnosti deteta sa telesnim smetnjama (Tabela 2)⁴. Svakako da ova lista ne predstavlja konačan popis uslova koje treba ispuniti da bi vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama dalo pozitivne vaspitno-obrazovne efekte u nastavi. Ovakav pristup, sličan je vaspitanju i obrazovanju učenika sa telesnim smetnjama koje se sprovodi u Finskoj¹⁵. I u finskom pristupu, postoje brojne liste aktivnosti koje su od koristi podjednako

roditeljima i nastavnicima. Postoje i liste za učenike, koje ponekad oni sami sastavljaju, ili to čine njihovi roditelji. U zavisnosti od konkretnog učenika i dijagnostifikovanih smetnji, potrebno je ovu listu dopuniti ili izmeniti. METOD – KONCEPT se sprovodi u dve etape. U prvoj se na osnovu sadržaja predviđenih nastavnim planom i programom izrađuje aneks ili dodatak za učenika koji ima telesni poremećaj. Pri tom se vodi računa o tome da predviđene aktivnosti učenika sa telesnim smetnjama budu prilagođene njegovim stvarnim mogućnostima. U drugoj etapi, popunjava se lista aktivnosti učenika sa telesnim smetnjama. U primeni ovog metoda vaspitanja i obrazovanja učenika sa telesnim smetnjama, do izražaja dolazi terapijska funkcija nastavnika. U ostvarivanju terapijske funkcije, nastavnik ne koristi samo svoja znanja¹⁶. To podrazumeva da pored pružanja činjenica i informacija, nastavnik u vaspitanju i obrazovanju učenika sa telesnim smetnjama unosi sebe, svoja uverenja, iskustva i svoja osećanja¹⁷. Nastavnik dalje teoriju povezuje sa praksom, ali i sa značajem, potrebom i praktičnom primenom naučenog u svakodnevnom životu. Sve to treba da doprinese da učenici shvate potrebu da nešto nauče ili da steknu neku sposobnost, veštinu ili naviku¹⁸. Odnosno da se lakše nose problemom koji imaju. Ali i da shvate i razumeju da je njihov problem rešiv i da do rešenja treba da dođu kroz zajedničke aktivnosti sa nastavnikom, lekarima i drugim stručnim saradnicima.

Fizičko vaspitanje u inkluzivnoj nastavi

Fizičko vaspitanje u osnovnoj školi, predstavlja organizovanu delatnost kojom se posredstvom motorne sposobnosti sistematski deluje na zdravlje i sposobnost učenika. U osnovnoj školi, fizičkom vaspitanju se ne poklanja ni približna pažnja prema njegovoj ulozi koju ima u razvoju, vaspitanju i obrazovanju učenika¹⁹. To je posebno slučaj u mlađim razredima osnovne škole u kojima nastavu fizičkog vaspitanja izvode učitelji. Ustaljena je praksa zamene časova fizičkog vaspitanja časovima koji su po mišljenju značajniji za učenje učenika. Pri tom se zanemaruje i potreba pravilnog psiho-fizičkog razvoja učenika osnovne škole. U nastavi fizičkog vaspitanja, u vaspitanju i obrazovanju dece sa telesnim smetnjama izvode se sledeće vežbe: a) pasivni pokreti, b) vežbe za definisanje doživljaja telesne celovitosti, c) vežbe za doživljaj prostora, pokreta i ekstremiteta, d) vežbe za osamostaljivanje pokreta, e) vežbe za ujednačavanje tonusa, f) vežbe za stabilizaciju i usmeravanje lateralizacije, g) vežbe za orijentaciju u objektivnom prostoru, h) vežbe doživljaja i ovladavanje ritmom, i) vežbe za procenu trajanja i orijentaciju u vremenu, j) vežbe koordinacije pokreta, k) vežbe za kontrolu impulsivnosti, l) vežbe za prepoznavanje oblika i težina, lj) vežbe za uočavanje prisustva drugog, m) vežbe imitacije pokreta i dr. U osnovnim školama zemalja koje imaju razvijeni sistem obrazovanja, fizičko vaspitanje je centralni nastavni predmet. Akcenat nije prvenstveno na učenju, već na pravilnom razvoju učenika, što je na ovom uzrastu najznačajnije za učenike^{15,20,21}. Nakon uvođenja inkluzivne nastave u sva odeljenja i škole, fizičko vaspitanje još više dobija na značaju. Ciljevi i zadaci ovog nastavnog predmeta orijentisani su, kako navodi Dmitrović „na

formiranje motornih navika i razvoja fizičkih kvaliteta⁴²². Pravilan fizički razvoj učenika, od značaja je za razvojanje sveukupne snage i sposobnosti učenika. Ali i za njegov intelektualni, moralni, estetski i radno-tehnički razvoj. Svemu tome, značajan doprinos daje prilagođeni individualni program vaspitanja i obrazovanja učenika sa telesnim smetnjama u inkluzivnoj nastavi fizičkog vaspitanja. U inkluzivnoj nastavi fizičkog vaspitanja, neophodna je primena savremenih modela inkluzivne nastave. Kao one koje preporučuje Ilić³. Svi modeli inkluzivne nastave svrstani su u dve grupe: (1) didaktičko-metodički modeli inkluzivne tradicionalne nastave i (2) didaktičko-metodički modeli inkluzivne inovativne nastave. Nastava po ovim modelima izvodi se u obrnutom dizajnu. To za razliku od tradicionalne nastave podrazumeva planiranje koje ide obrnutim redom i podrazumeva: identifikaciju željenih rezultata, određivanje prihvatljivih dokaza, planiranje iskustva učenja i poučavanja i obezbeđivanje materijalno-tehničke osnove nastave. U grupu didaktičko-metodičkih modeli inkluzivne tradicionalne nastave spadaju: inkluzivna predavačka nastava, inkluzivna predavačko-pokazivačka nastava, inkluzivna katehetska nastava i inkluzivna majetička nastava. Didaktičko-metodički modeli inkluzivne inovativne nastave su: (a) didaktičko-metodički modeli inkluzivne individualizovane nastave (inkluzivna individualizovana nastava primenom nastavnih listića, inkluzivna nastava različitih nivoa složenosti, inkluzivni rad učenika na zadacima različite težine, inkluzivno individualno planirana nastava, inkluzivna mikronastava, inkluzivna programirana nastava-razgranati model i inkluzivna kompjuterizovana nastava); (b) didaktičko-metodički modeli inkluzivne interaktivne nastave (inkluzivna interaktivna nastava različitih nivoa složenosti, inkluzivni rad učenika u grupama nivoa, inkluzivni grupni rad učenika, inkluzivna tandemska nastava, inkluzivni rad učenika u okviru slagalica, inkluzivni rad učenika u okviru obrazovnih radionica, inkluzivna responsibilna nastava, inkluzivna interaktivna egzemplarna nastava i inkluzivna interaktivna problemska nastava) i (c) inovativni modeli inkluzivne inovativne nastave (inkluzivna heuristička nastava, inkluzivna programirana nastava – linearni model, inkluzivna egzemplarna nastava, inkluzivna problemska nastava, inkluzivna timska nastava, inkluzivna recepciona nastava i inkluzivna integrisana nastava).

ZAKLJUČCI

Najznačajniji rezultati ovog teorijskog proučavanja mogu se izneti u formi zaključka. Kako je namera autora da ovaj rad osim teorijskom (naučnog) ima i praktični smisao i značenje, bilo je neophodno da se na kraju iznesu i određene didaktičko-metodičke implikacije.

1. U radu je bilo reči o vaspitanju deteta sa telesnim smetnjama. Teorijskim razmatranjem problema, došlo se do zaključka da je vaspitanje učenika sa telesnim smetnjama u uslovima i pod okolnostima koji vladaju u osnovnoj školi otežano. Nisu međutim tačne tvrdnje onih, koji smatraju da je to i nemoguće. Nastavnici koji imaju ovakav odnos prema učenicima sa telesnim smetnjama, zapravo pravdaju otpor koji imaju prema inkluziji u obrazovanju.

- Oni smatraju da su profesionalno i stručno osposobljeni, da imaju pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke i druge kompetencije za vaspitanje i obrazovanje učenika uobičajenog razvoja u tradicionalnoj, a ne i učenika sa posebnim obrazovnim potrebama (uključujući i učenika sa telesnim smetnjama) u inkluzivnoj nastavi.
2. Rezultati teorijskog istraživanja su pokazali da se korišćenjem semantičkog PTS – DIFERENCIJALA efikasno i na vreme mogu identifikovati telesne smetnje kod dece. Pri tom je ukazano da identifikacija telesne smetnje istovremeno nije i dijagnoza. Dijagnostifikovanje je posao lekara i tima stručnjaka, koji u specijalističkoj ordinaciji na osnovu lekarskih nalaza i utvrđenih pokazatelja donose odluku o telesnoj smetnji, propisuju terapiju i lečenje.
 3. Pored toga, primenom METOD – KONCEPTA nastavnici i roditelji se uvode u tehnike rada u cilju pravovremenog otpočinjanja rehabilitacije i vaspitanja deteta sa telesnim smetnjama. Na ovaj način, telesna smetnja se vremenom ili potpuno prevazilazi, ili se njen negativni efekat znatno umanjuje. Na taj način se doprinosi ostvarivanju očekivanih ishoda nastave i dostizanja optimalnog razvoja svakog učenika u zavisnosti od vrste i stepena telesne smetnje.
 4. Inkluzivna nastava fizičkog vaspitanja, pored ostalog, podrazumeva i vaspitanje i obrazovanje učenika sa telesnim smetnjama. Da bi se u nastavi došlo do očekivanih pozitivnih vaspitno-obrazovnih efekata, i postigao optimalni razvoj ovih učenika, neophodno je da se stvore uslovi u kojima će učenici u skladu sa vrstom i stepenom telesne smetnje, moći da ostvare sve svoje fizičke potencijale i vrednosti.
 5. To podrazumeva individualni program vaspitanja i obrazovanja ovih učenika, koji se sačinjava prema mogućnostima i posebnim obrazovnim potrebama svakog učenika sa određenim telesnim smetnjama. Težište u nastavi inkluzivnog fizičkog vaspitanja je na ublažavanju ili prevazilaženju telesne smetnje. Ali i na podsticanju i razvijanju identifikovanih iznadprosečnih sposobnosti učenika sa telesnim smetnjama.
 6. U cilju pravovremene identifikacije telesnih smetnji kod učenika, neophodno je nastavnike upoznati sa način identifikacionog postupka koji podrazumeva korišćenje, ali i izradu instrumenata, po uzoru na instrumente prikazane u ovom radu.
 7. U ostavri vanju ciljeva i zadataka inkluzivne nastave fizičkog vaspitanja nastavnici bi trebalo da koriste savremene modele inkluzivne nastave u obrnutom dizajnu. U ovom radu prikazani su: (1) didaktičko-metodički modeli inkluzivne tradicionalne nastave i (2) didaktičko-metodički modeli inkluzivne inovativne nastave.
 8. U svim osnovnim školama neophodno je stovirati sve uslove koji će omogućiti učenicima sa telesnim smetnjama veće učešće u aktivnostima u nastavi fizičkog vaspitanja. Sve to potrebno je u cilju postizanja očekivanih ishoda nastave i učenja i optimalnog razvoja svakog učenika sa telesnim smetnjama u skladu sa njihovim posebnim obrazovnim potrebama. To podrazumeva i

određena tehnička rešenja za prevazilaženje arhitektonskih barijera koje postoje u tradicionalnoj školi.

9. Kako bi nastavnici uspešno radili u iznkluzivnoj nastavi, pa i inkluzivnoj nastavi fizičkog vaspitanja, neophodno je njihovo profesionalno usavršavanje i razvoj. Ono podrazumeva njihovu metodološku osposobljenost nastavnika za identifikaciju predznanja, postignuća i individualnih razlika učenika. Podrazumeva i njihovu metodičku obučenost za razvijanje i implementaciju programa i modela individualizovanog, interaktivnog i zajedničkog učenja u inkluzivnoj nastavi.

LITERATURA

1. Dmitrović P. Učenici sa posebnim potrebama. Bijeljina: Pedagoški fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, 2008.
2. Eraković T. Korektivni pedagoški rad. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1995.
3. Ilić M. Inkluzivna nastava. Istočno Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Istočnom Sarajevu, 2010.
4. Suzić N. Uvod u inkluziju. Banja Luka: HBS, 2008.
5. Bjeković G., Bratočević V. Korektivna gimnastika sa kineziterapijom – praktični deo. Istočno Sarajevo: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Istočnom Sarajevu, 2005.
6. Živković D. Teorija i metodika korektivne gimnastike. Niš: SIA, 2008.
7. Suzić R, Bjeković G, Suzić N. Metodika korektivne gimnastike za predškolce i razrednu nastavu. Banja Luka: HBS, 2007.
8. Suzić N. Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi. Učiteljski fakultet Univerziteta u Beogradu, 2000.
9. Krulj R. Pedagoška dijagnoza u elementarnoj nastavi matematike. Nastava i vaspitanje, 1-2: 263-272, 1983.
10. Popadić R. Specijalna pedagogija sa metodikom. Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet na Palama, 2006.
11. Karpunina O.I., Rjabova N.V. Специальная педагогика в ормыдз shemah. Moskva: Izdateljstvo „NC ЭНАС“, 2005.
12. Vasilev S. Korektivna pedagogija. Beograd: Kultura, 2007.
13. Bach H. Osnove posebne pedagogije. Zagreb: Educa, 2005.
14. Ivanov I. Pedagogičeska diagnostika. Šumen: Universitetsko izdatelstvo „Episkop Konstantin Preslavski“, 1999 i 2006.
15. Reports of the Ministry of Education, Finland Special education strategy. Helsinki: University Press, 2007.
16. Lazor M, Marković S., Nikolić S. Priručnik za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Novi Sad: Novosadski humanitarni centar, 2008.
17. Bouillet D., Uzelac M. Osnove socijalne pedagogije. Zagreb: Školska knjiga, 2007.
18. Ganev A. Osnovy korekcionnoj pedagogiki. Moskva: Academia, 1996.
19. Arsić R., Đorđević S., Kovačević J. Metodika rada sa decom sa posebnim potrebama. Leposavić: Učiteljski fakultet Univerziteta u Kosovskoj Mitrovici, 2010.
20. Arte H., Beglund L. Special-pedagogik. Stocholm: Stunetlitteratur, 1985.
21. Malten A. Att undervisean mångfasseterad utmaning. Stocholm: Stunetlitteratur, 2003.
22. Dmitrović P. Metodika inkluzivnog obrazovanja. Istočno Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.

PRISTUPAČNOST UNIVERZITETSKE INFRASTRUKTURE STUDENTIMA SA FIZIČKIM INVALIDITETOM U CRNOJ GORI

ACCESSIBILITY OF UNIVERSITY INFRASTRUCTURE TO STUDENTS WITH PHYSICAL DISABILITY IN MONTENEGRO

Čedo VELJIĆ, Mehmed ĐEČEVIĆ

Filozofski fakultet Nikšić, Univerzitet Crne Gore, Nikšić, Crna Gora

APSTRAKT

Polazeći od novih društvenih okolnosti koje u prvi plan ističu potrebu prilagođavanja sistemskih rješenja i zakonodavstva postojećim evropskim rješenjima, smatramo da obrazovanje studentske omladine sa invaliditetom mora da bude predmet posebne pažnje. To uostalom obavezuje i konvencija Ujedinjenih nacija, koju je naša država ratifikovala. Polazeći od pet osnovnih principa na kojima se mora zasnivati politika za stvaranje jednakih prava i mogućnosti za osobe sa invaliditetom (dostojanstvo, participacija, nediskriminacija, pravo na kompenzaciju i blizina, tj. bliskost) osnovni ciljevi koji su usmjereni prema osobama sa invaliditetom, su: uspostavljanje adekvatnog sistema socijalne zaštite osoba sa invaliditetom koje polaze od razvoja adekvatnih kompenzatorskih prava do razvoja službi za podršku, obezbjeđenje pristupačnosti sredine, omogućavanje zapošljavanja osoba sa invaliditetom. Pravo na rad je jednako pravo na zapošljavanje pod jednakim uslovima za sve građane, i zato je poslovna integracija uslov za socijalnu integraciju lica sa invaliditetom. Integracioni procesi u Evropi insistiraju na ujednačavanju kriterijuma u svim oblastima društvenog života pa tako i u oblasti obrazovanja a samim tim i obrazovanje studenata sa invaliditetom. Kada se govori o rehabilitaciji invalida uopšte, a time i studenata sa invaliditetom, onda se misli na njihovo osposobljavanje sve do pune fizičke, psihičke, društvene i radne zrelosti koju mogu da dostignu svojim objektivnim sposobnostima i mogućnostima. Rehabilitacija podrazumijeva uspostavljanje predašnjeg stanja, vraćanje ranijeg ugleda, dostojanstva i položaja. U medicini predstavlja proces osposobljavanja invalidnih osoba za povratak u društvo, odnosno njihovu životnu i radnu sredinu, porodicu i na radno mjesto pod što povoljnijim uslovima. Ako se ima u vidu cilj rehabilitacije, a to je osposobljavanje invalidnih lica za reintegraciju, porodičnu, životnu i radnu sredinu, onda proces osposobljavanja mora da teče do maksimuma njihovih preostalih fizičkih, mentalnih, profesionalnih i socijalnih sposobnosti i mogućnosti radi obezbjeđenja socijalne funkcije i sticanja potpune samostalnosti. Prema procjenama Svjetske zdravstvene organizacije (SZO), oko 10% ukupnog broja djece ima neku vrstu smetnji, što bi značilo da u Crnoj Gori od 180000 djece do osamnajest godina, njih 18000 ima neku vrstu invaliditeta (smetnji u razvoju). Broj invalida sa tjelesnim oštećenjem nije poznat, ne postoje ni približni podaci njima. Cilj ovog istraživanja jeste da se utvrdi obuhvatnost ove populacije visokoškolsim obrazovanjem i rehabilitacijom, da se utvrde mogućnosti pristupa univerzitetskoj infrastrukturi, sa ukazivanjem na preostale barijere i na njihovo uklanjanje.

Ključne riječi: lica sa invaliditetom, studenti sa invaliditetom, univerzitetska infrastruktura.

ABSTRACT

Starting from new social circumstances that emphasise adjustment of systemic solutions and legislation to existing european solution, we believe that education of disabled students must be a matter of special attention, which is obligatory according to convention of UN which our country ratified. Starting from five basic principles that should be the basis of policy for creating equal rights and opportunities for people with disabilities (dignity, participation, non-discrimination, the right to compensation and closeness), the main objectives which are directed towards people with disabilities are: establishing an adequate system of social protection of people with disabilities that arise from the development of adequate compensation rights to the development of support services, ensuring accessibility of the environment, enabling employment of people with disabilities. The right to work is the equal right to employment under the same conditions for all citizens, and therefore the business integration is condition for social integration of people with disabilities. Integration processes in Europe insist on standardizing criteria in all areas of social life, including the area of education, and therefore the education of students with disabilities. When we talk about rehabilitation of disabled persons in general, including disabled students, then we refer to their training to their full physical, psychological, social and working maturity which they can achieve through their objective capabilities and possibilities. Rehabilitation includes restoring the previous state, reputation, dignity and position. In medicine, it is a process of enabling disabled people to return in society and their life and working environment, family and to work under the most favorable conditions. Bearing in mind the purpose of rehabilitation, which is training of disabled persons with the aim of reintegration in family, life and working environment, then the training process must have course until their maximum physical, mental, professional and social capabilities and possibilities are reached with the aim of securing social function and gaining complete independence. According to estimates by World Health Organization (WHO), about 10% of total number of children have some form of disability, which would mean that in Montenegro of 180,000 children under the age of eighteen, 18000 of them have some form of disability (developmental disorders). Number of disabled persons with physical disabilities is not known, there are no approximate data about them. The purpose of this study is determining the percentage of this population in high school education and rehabilitation; determining possibilities of access to university infrastructure, with emphasizing remaining barriers and their elimination.

Key words: people with disabilities, students with disabilities, the university infrastructure.

UVOD

Imajući u vidu, s jedne strane, specifičnosti osoba s invaliditetom i objektivnu potrebu države da ovom dijelu populacije pride sa uvažavanjem njihovih posebnosti, a s druge, značaj koji visoko obrazovanje ima u procesu samoostvarenja i lične emancipacije svakog pojedinca, opravdano se može

postaviti pitanje u kojoj mjeri je visoko obrazovanje dostupno licima s invaliditetom u Crnoj Gori. Ovo pitanje je dodatno aktuelizovano činjenicom da je jedan od suštinskih problema s kojim se Crna Gora mora izboriti na svom putu ka Evropskoj uniji – diskriminacija. Budući da u crnogorskoj populaciji, prema procjenama, postoji oko 10% lica s invaliditetom, opravdano se može zaključiti da bi već samo nepostojanje odgovarajuće infrastrukture, koja bi visoko obrazovanje učinila dostupnim licima s invaliditetom, predstavljalo diskriminaciju značajnog dijela crnogorske populacije u njihovom nastojanju da steknu visoko obrazovanje. Ovim radom, stoga, imamo namjeru da, pozivajući se na dostupne podatke, prikazemo trenutni položaj lica s invaliditetom u crnogorskim visokoobrazovnim ustanovama. Ovu problematiku ćemo pokušati da ilustrujemo kroz odgovore na dva pitanja: Da li je je infrastruktura fakultetskih jedinica Univerziteta Crne Gore prilagođena licima s invaliditetom; U kojoj mjeri su lica s invaliditetom zastupljena u studentskoj populaciji u Crnoj Gori. Uvjereni smo da bi odgovori na ova dva pitanja pružili realnu sliku o položaju lica s invaliditetom u crnogorskom visokom obrazovanju.

Broj osoba s invaliditetom u Crnoj Gori i njihov položaj

Da bi se pristupilo analizi položaja osoba s invaliditetom (OSI) u Crnoj Gori, kao i analizi njihove zastupljenosti u visokoobrazovnim ustanovama, potrebno je znati približan broj pripadnika ove populacije u Crnoj Gori. Imajući u vidu značaj problema integracije osoba s invaliditetom u crnogorsko društvo, iznenađuje činjenica da na posljednjem nacionalnom popisu, koji je obavljen 2003. godine, nije postojala rubrika u kojoj bi bilo evidentirano postojanje invalidnosti kod pojedinca⁴. Dodatno iznenađuje saznanje da je postojalo više inicijativa da se ovo pitanje uvede u proces popisa stanovništva, ali su ovakve inicijative, čiji su nosioci bili uglavnom udruženja osoba s invaliditetom, odbijane. Budući da, zbog navedenih okolnosti, ne postoji tačna evidencija o broju OSI u Crnoj Gori, od koristi bi mogla biti procjena Svjetske zdravstvene organizacije, koja kaže da u crnogorskoj populaciji ima najmanje 10% osoba s invaliditetom⁵. Kada je u pitanju položaj osoba s invaliditetom u Crnoj Gori, ono što je izvjesno je činjenica da ova populacija spada u najsiromašnije i najmarginalizovanije društvene grupe. U Preporukama udruženja OSI za Strategiju za suzbijanje siromaštva i socijalne isključenosti u Republici Crnoj Gori, izdvojeno je deset uzroka siromaštva ove populacije⁶:

⁴ U Crnoj Gori je trenutno u toku popis stanovništva (1.-15. april). U popisnom listiću je po prvi put predviđena mogućnost da građani odgovore na pitanja koja se tiču postojanja i vrste invaliditeta. Međutim, preliminarni rezultati popisa neće biti poznati prije juna 2011. godine, tako da smo prinuđeni da se u ovom radu pozivamo na dostupne rezultate sa posljednjeg popisa stanovništva, koji je obavljen tokom 2003. godine.

⁵ Podatak preuzet iz dokumenta “Strategija za integraciju osoba s invaliditetom u Crnoj Gori”

⁶ Podatak iz Strategije

- Nezaposlenost, i to kako samih OSI, tako i članova njihovih porodica;
- Niski i neredovni lični dohoci;
- Neadekvatna ekonomska politika;
- Neadekvatna socijalna i stambena politika;
- Neosjetljivost sredine na probleme OSI;
- Neadekvatna i nepotpuna zdravstvena zaštita;
- Neadekvatna zakonska regulativa kojom je regulisana ova oblast;
- Kolaps privrede;
- Nizak nivo građanske svijesti;
- Neadekvatan i nepristupačan obrazovni sistem.

Možemo vidjeti da je kao jedan od ključnih uzroka siromaštva osoba s invaliditetom u Crnoj Gori naveden i nedekvatan i nepristupačan obrazovni sistem. U daljem dijelu teksta ćemo pokušati da odgovorimo na pitanje u kojoj se mjeri ovakva neadekvatnost odnosi na ustanove u kojima se stiže visoka školska sprema. Da crnogorsko društvo nema neophodan nivo osjetljivosti kada je u pitanju percepcija osoba s invaliditetom, svjedoči i činjenica da su još uvijek prisutni termini koji se odnose na ovaj dio populacije, a koji se od strane međunarodnih organizacija OSI, kao i od strane Organizacije Ujedinjenih nacija, smatraju prevaziđenim. Takvi termini su: hendikepane osobe, invalidi, invalidna lica, invalidna djeca. Jasno je da terminologija u imenovanju OSI nije periferna stvar, već se radi o pouzdanom indikatoru koji izražava stav društva prema pojavi koja se opisuje. Iz tog razloga, neophodno je raditi na tome da se u crnogorskom društvu i institucijama usvoji termin osobe s invaliditetom, koji akcentuje osobu, a ne njihovu invalidnost. Crna Gora je krajem 2007. godine potpisala Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom. Prije ratifikovanja, država je morala donijeti niz zakona i propisa kojim bi se uredile pojedine oblasti koje nedostaju u nacionalnom zakonodavstvu. Skupština Crne Gore je, između ostalog, u julu 2008. godine usvojila Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju lica s invaliditetom. U cilju potpunije integracije osoba s invaliditetom u crnogorsko društvo, Vlada je usvojila Strategiju za integraciju osoba s invaliditetom u Crnoj Gori, koja predstavlja dugoročni strateški plan djelovanja svih socijalnih aktera u Crnoj Gori u pravcu integracije osoba s invaliditetom. Ciljevi Strategije su ustanovljeni za period od 2008-2016. godine, sa akcionim planovima koji će se donositi za periode od po dvije godine. Od velikog je značaja, kada su u pitanju položaj i mogućnosti OSI u Crnoj Gori, spremnost države da ovim osobama pruži jednake mogućnosti putem tzv. *pozitivne diskriminacije*, odnosno *afirmativne akcije*. Na ovom mjestu je bitno prepoznati značaj edukacije crnogorskog stanovništva o tome zbog čega je osobama s invaliditetom afirmativna akcija neophodna, budući da kod značajnog dijela crnogorske populacije postoji izrazito negativan stav prema pozitivnoj diskriminaciji, koja se uglavnom percipira kao *višak prava* suštinski marginalizovanih grupa. Tako možemo reći, riječima Č. Veljića, da ono što je suštinska osobina ljudskoga bića, njegova potreba za drugim, njegova društvenost, čine osnovni problem osoba sa invaliditetom. Njihov zov za učestvovanjem u međuljudskim zbivanjima od rada do dokolice, jeste neprikosnovena potreba i

zahtjev života koji ih motiviše da teže sopstvenom opstajanju a to jeste osnovni put kojim se uspostavlja ljubav i razumijevanje između njih i zajednice kojoj pripadaju. Svakako da od vrste invaliditeta i dubine invaliditeta zavisi kapacitet razmjene razumijevanja i mogućnosti između osobe sa invaliditetom i zajednice i da prema tome kapacitetu treba da se odrede moguće razmjene razumijevanja između njih.

Pristupačnost univerzitetske infrastrukture licima s invaliditetom u Crnoj Gori

Kako je naznačeno u uvodnom dijelu rada, nastojaćemo da pokažemo u kojoj je mjeri infrastruktura pojedinih univerzitetskih jedinica Univerziteta Crne Gore prilagođena licima s invaliditetom. Kao kriterijume, koristićemo podatke o postojanju svih onih sredstava koja omogućavaju licima s invaliditetom nesmetan pristup fakultetima, kao što su pristupne rampe i liftovi. Takođe ćemo ukazati i na to da li su nastavni materijali prilagođeni osobama s invaliditetom⁷.

Pravni fakultet i Fakultet političkih nauka: Ova dva fakulteta se nalaze u istoj zgradi u Podgorici. Na ulazu u zgradu se nalaze pristupne rampe za osobe koje koriste invalidska kolica. Rampe su izgrađene 2008. godine. Iste godine je instaliran jedan lift koji koriste osobe s invaliditetom. Ovoj grupi studenata je prilagođen i jedan toalet. Od ostalih sadržaja namijenjenih osobama s invaliditetom, Pravni fakultet posjeduje reljefni plan zgrade, koji je namijenjen osobama s oštećenjem vida. Ovaj plan se nalazi u holu fakulteta. Takođe, prije pet godina su, u okviru aktivnosti UMHCG-a instalirani govorni softveri za koje je takođe nabavljena potrebna oprema. Na taj način je osobama s oštećenjem vida prilagođena računarska sala na Pravnom fakultetu. Projekat su finansijski podržali Pravni fakultet i marketinška služba dnevnog lista „Pobjeda“.

Elektro-tehnički fakultet: Ovaj fakultet se takođe nalazi u Podgorici. Krajem 2004. godine, UMHCG je, uz podršku USAID-a, u okviru projekta „Fakultet za sve“ nabavilo i instaliralo lift namijenjen studentima koji koriste kolica i koji se otežano kreću. Iste godine i u okviru istog projekta, izgrađena je na ulazu u zgradu pristupna rampa. Međutim, zbog nedostatka studenata koji bi koristili lift u zgradi ETF-a, te zbog njegovog nekorišćenja i neodržavanja tokom posljednjih par godina, lift trenutno nije u funkciji. Ostale sadržaje, koji bi edukaciju učinili mogućim licima s oštećenjem vida, ovaj fakultet nema.

Filozofski fakultet se nalazi u Nikšiću. U okviru programa „Dostupnost Filozofskog fakulteta u Nikšiću za OSI“, Udruženje mladih s hendikepom Nikšića je 2008. godine postavilo dvije pristupne rampe koje se nalaze na ulazu u fakultet. Time je ulaz na Filozofski fakultet, kao i njegovo prizemlje, na kojem se nalazi studentska služba, biblioteka, nekoliko kabineta kao i studentski bife, učinjeno dostupnim licima koja koriste kolica i koja se otežano kreću. Ovo se, međutim, ne odnosi na spratove višespratne zgrade u kojoj je smješten fakultet, budući da u zgradi ne postoji lift.

⁷ Do podataka smo došli zahvaljujući aktivistima Udruženja mladih s hendikepom Crne Gore (UMHCG).

Ekonomski fakultet se nalazi u Podgorici, u neposrednoj blizini Pravnog fakulteta i Fakulteta političkih nauka. U toku 2008. godine, izgrađene su pristupne rampe na ulazu u zgradu fakulteta, za osobe koje su korisnici kolica ili se otežano kreću. Na taj način je prizemlje fakulteta učinjeno dostupnim ovoj kategoriji lica. Takođe, Ekonomski fakultet je nabavio četiri „An readera“, odnosno govorna programa, koje koriste studenti s oštećenjem vida. Uprava Ekonomskog fakulteta je 2008. godine odlučila da za svaku školsku godinu za dva studenta s invaliditetom školovanje bude besplatno.

Arhitektonski fakultet se nazali u Podgorici, u novoizgrađenom i nedovršenom prizemnom objektu. Kako ova zgrada još uvijek čeka da bude dovršena, na njenom ulazu ne postoje pristupne rampe. U zgradi nema ni drugih sadržaja koji su namijenjeni osobama s invaliditetom. Ova analiza pokazuje da se ne može jednoznačno odgovoriti na pitanje da li je infrastruktura fakulteta na Univerzitetu Crne Gore prilagođena osobama s invaliditetom. Odnosno, može se zaključiti da su pojedini fakulteti bolje opremljeni i bolje prilagođeni osobama s invaliditetom od drugih. Analiza takođe pokazuje da je osobama s invliditetom najbolje prilagođena zgrada u kojoj se nalaze Pravni fakultet i Fakultet političkih nauka, budući da ona ima ne samo neophodnu infrastrukturu (pristupnu rampu i lift) već i neophodne programske softvere koji omogućavaju obrazovanje i licima s oštećenjem vida. Sasvim je drugačija situacija kada je u pitanju Arhitektonski fakultet, budući da zgrada u kojoj je on smješten nema prilaznu rampu, kao ni ostale sadržaje koji bi licima s invaliditetom učinili studiranje u ovoj ustanovi mogućim. Elektro-tehnički, Filozofski i Ekonomski fakultet imaju pristupne rampe koje koriste lica s invaliditetom, ali ne i funkcionalne liftove koji bi ovim licima omogućili pristup višim spratovima, što je svakako limitirajući faktor, budući da su sva tri fakulteta smještena u višespratnicama. Kada je u pitanju afirmativna akcija kao način da se osobama s invaliditetom pruži šansa da steknu visoko obrazovanje, prema podacima do kojih smo došli samo Ekonomski fakultet omogućava ovakve povoljnosti, budući da svake godine obezbjeđuje besplatno školovanje za dvije osobe s invaliditetom. Mogli bi zaključiti da je prilagođavanje infrastrukture obrazovnih jedinica na Univerzitetu Crne Gore *proces*, i da će za dovršavanje tog procesa biti potrebno još vremena. Ako pogledamo period tokom koga su napravljeni ključni pomaci u ovoj oblasti, primijetićemo da je najviše učinjeno tokom posljednjih par godina. Ovaj podatak nam govori da u Crnoj Gori postoji svijest o tome da je nužno obezbijediti dostupnost visokog obrazovanja osobama s invaliditetom i da je taj proces otpočeo, ali i da smo u tom procesu tek na pola puta, odnosno da ima još puno toga što bi se moralo uraditi kako bi se otklonile sve prepreke da osobe s invaliditetom normalno pohađaju visoke škole. Ističemo da, kada je u pitanju infrastruktura fakulteta, nije dovoljno izgraditi pristupnu rampu, već je nužno prilagoditi čitavu unutrašnjost zgrade osobama s invaliditetom, kako bi se one mogla nesmetano kretati po čitavoj zgradi. Nužno je obezbijediti i posebne softvere namijenjene licima s oštećenjem vida. Takođe, kada je u pitanju afirmativna akcija namijenjena osobama s invaliditetom pri upisu na fakultete i pri studiranju, neophodno je obezbijediti da se sve univerzitetске jedinice pridržavaju ovog vida politike.

Zastupljenost lica s invaliditetom u studentskoj populaciji Crne Gore

U ovom dijelu rada ćemo prikazati podatke koji se odnose na zastupljenost osoba s invaliditetom u crnogorskoj studentskoj populaciji. Smatramo da je ovaj podatak bitan kada je u pitanju naše nastojanje da damo prikaz položaja osoba s invaliditetom u crnogorskom visokokoobrazovnom procesu, iz razloga što je, imajući u vidu brojne probleme i predrasude s kojima se ove osobe svakodnevno suočavaju, realno očekivati da njihov broj u studentskoj populaciji ne odgovara proporciji s kojom ovaj dio populacije participira u ukupnom crnogorskom stanovništvu. Ako ovo očekivanje bude potvrđeno, opravdano se može postaviti pitanje zbog čega osobe s invaliditetom u Crnoj Gori samo izuzetno odlučuju da upišu fakultet. Sljedeća tabela sadrži podatke o broju osoba s invaliditetom koje su upisane na različite jedinice Univerziteta Crne Gore, u periodu od školske 2005/2006. do školske 2010/2011. godine⁸. Treba imati u vidu da se ovi podaci ne odnose na ukupan broj osoba s invaliditetom koje studiraju na Univerzitetu Crne Gore tokom svake od navedenih školskih godina, već na broj osoba s invaliditetom koje su na Univerzitet Crne Gore *upisane* tokom svake od navedenih školskih godina.

Tabela 1. Broj OSI upisanih na Univerzitet Crne Gore tokom posljednjih 6 školskih godina
Table 1. Number of OSI registered in University of Monte Negro during for last 6 school years

Školska godina	Ukupan broj upisanih OSI	Fakultet	Ukupan broj ⁹ Upisanih na UCG	Procenat OSI među upisanimima
2005/2006	5	Pravni fakultet (4), FPN (1)	5478	0,09%
2006/2007	0		6690	0%
2007/2008	6	Pravni fakultet (2), FPN (2), Ekonomski fakultet (2)	7483	0,08%
2008/2009	7	Pravni fakultet (4), FPN (1) Filozofski fakultet (1), Građevinski fakultet (1)	7934	0,09%
2009/2010	4	Pravni fakultet (2), FPN (1), ETF (2)	7790	0,05%
2010/2011	3	Pravni fakultet (2), ETF (1)	7885	0,03%

Podaci u tabeli govore da je, u odnosu na 10% koliko, prema procjenama, u Crnoj Gori ima osoba s invaliditetom, procenat ovih osoba u studentskoj populaciji zanemarljiv. Ovdje treba napomenuti da podaci o broju osoba s invaliditetom koje se upišu na prvu godinu studija nisu sasvim pouzdani, iz razloga što neki od budućih studenata odbijaju da se izjasne kao osobe s invaliditetom. Prema informacijama do kojih smo došli zahvaljujući Udruženju mladih s hendikepom

⁸ Do podataka smo došli uz pomoć aktivista iz Udruženja mladih s hendikepom Crne Gore.

⁹ Prema podacima MONSTAT-a.

Crne Gore, samo dvoje studenata iz gornje tabele je do danas završilo fakultet. Određeni broj studenata stagnira, dok su neki odustali od studija. Ohrabruje saznanje da su se mlađe generacije studenata s invaliditetom dobro uklopile i snašle na studijama, te da neki među njima imaju izuzetno visoke prosjeke i među najboljim su studentima u svojim grupama. Ovaj nalaz, koji uliva optimizam, je vjerovatno rezultat činjenice da su uslovi za studiranje osoba s invaliditetom značajno poboljšani tokom prethodnih nekoliko godina, dok je stigma koja prema njima postoji na fakultetima manje izražena. Ipak, podaci navedeni u tabeli sugerišu da je u Crnoj Gori broj osoba s invaliditetom koje se upišu na fakultete i dalje veoma mali. Taj broj je naročito mali u odnosu na procenat kojim osobe s invaliditetom participiraju u ukupnoj populaciji Crne Gore. Ovakav zaključak nužno vodi do toga da se zapitamo zbog čega je stanje takvo. Ovdje ćemo predložiti nekoliko pretpostavki koje bi mogle dati odgovor na to pitanje, a koje bi u nekom od narednih istraživanja trebalo testirati:

1. Uticaj predrasuda i stigme, koji obeshrabruje osobe s invaliditetom da pokušaju da steknu visoko obrazovanje. Ova pretpostavka se, imajući u vidu značajnu opterećenost predrasudama koja postoji u crnogorskom društvu, čini sasvim realnom. Osobe s invaliditetom su nerijetko od djetinjstva percipirane kao hendikepirane i u smislu mogućnosti za profesionalno osposobljavanje manje vrijedne, što svakako negativno utiče na njihovu sliku o sebi, posljedično vodeći do nezainteresovanosti za sticanje visokog obrazovanja. U tom smislu bi trebalo raditi na edukaciji crnogorskog stanovništva, kako bi se razbile predrasude i tabui koji u društvu postoje. Na ovom mjestu je neophodno naznačiti da je u Crnoj Gori dugo bio dominantan medicinski model pristupa invaliditetu, prema kome je akcenat na osobi koja ima invaliditet. U sklopu ovog modela, osoba s invaliditetom se posmatra kao pasivni posmatrač svog života i kao objekat kome je potrebna pomoć i sažaljenje. U posljednje vrijeme, zahvaljujući aktivistima Udruženja mladih s hendikepom Crne Gore, u zemlji sve više zaživljava socijalni model pristupa invaliditetu, koji zastupa i Pokret osoba s hendikepom. Prema ovom modelu, problem nije u pojedincu koji ima hendikep, već u sredini, koja ne pruža jednake mogućnosti. Socijalni model pokušava da sruši predrasude i stereotipe društva prema osobama s invaliditetom. U tom smislu, promjena paradigme sagledavanja problema osoba s invaliditetom u Crnoj Gori i zamjena medicinskog modela socijalnim znači početak istinske borbe za ostvarivanje prava osoba s invaliditetom, uključujući i pravo na visoko obrazovanje.
2. Slaba motivacija osoba s invaliditetom da upišu studije. Ova pretpostavka je tijesno povezana s prethodnom. Ako je tačna, trebalo bi utvrditi uzrok nedostatka motivacija osoba s invaliditetom da studiraju, i edukovati ih o sopstvenim pravima i mogućnostima.
3. Nepostojanje adekvatne infrastrukture i nastavnih sredstava prilagođenih osobama s invaliditetom. Ova pretpostavka je obrađena u prvom dijelu našeg teksta. Svakako da je nepostojanje adekvatne infrastrukture i edukativnog materijala na fakultetima problem u jednoj mjeri, ali nam se čini da, ako imamo u vidu poboljšanja do kojih je došlo tokom proteklih nekoliko godina u

ovoj sferi, ova pretpostavka nije dovoljna da sama objasni podatke koje smo ranije iznijeli.

4. Prijemni ispiti ili uslovi za upis na fakultete koji nisu prilagođeni osobama s invaliditetom, što posljedično vodi do velikog broja OSI koje se ne upišu na fakultet, uprkos nastojanju i motivaciji da studiraju. Ovdje treba voditi računa o kriterijumima koje kandidat mora zadovoljavati prilikom upisa. Pod pretpostavkom da je ova hipoteza tačna, čini nam se da bi politika afirmativne akcije, koju već na neki način primjenjuje Ekonomski fakultet u Podgorici, dala rezultate.
5. Materijalni problemi koje imaju osobe s invaliditetom ili njihove porodice. U uvodnom dijelu rada je već navedeno da osobe s invaliditetom spadaju u najsiromašnije i najmarginalizovanije socijalne grupe u Crnoj Gori. Stoga je za očekivati da je pripadnicima ovog dijela crnogorske populacije teže da obezbijede sredstva neophodna za školovanje nego što je slučaj sa ostalim građanima Crne Gore. To svakako može biti jedan od razloga koji visoko obrazovanje čine teže dostupnim licima s invaliditetom.

ZAKLJUČCI

Očigledno je da lica s invaliditetom u Crnoj Gori samo u malom procentu odlučuju da pohađaju fakultete. Jedan od razloga zbog kojih je stanje takvo je i činjenica da, tokom dužeg perioda, infrastruktura fakultetskih jedinica na Univerzitetu Crne Gore nije bila prilagođena osobama s invaliditetom. Iako su na tom polju tokom proteklih nekoliko godina napravljeni pomaci, oni još uvijek nisu toliki da bi mogli zaključiti da je ovaj problem riješen, i da su osobe s invaliditetom u potpunosti integrisane u obrazovni proces. Podaci o broju lica s invaliditetom koja se opisuju na fakultete sugerišu da je nužno preduzeti mjere koje bi ovom dijelu studentske populacije učinile studiranje privlačnijim i pristupačnijim nego što je to slučaj danas. Imajući u vidu značaj visokog obrazovanja za emancipaciju i samoostvarenje svakog pojedinca, možemo zaključiti da je prilagođavanje visokoobrazovnog procesa licima s invaliditetom jedan od gorućih problema, kojima se crnogorsko društvo mora okrenuti kako bi svi pojedinci i suštinski, a ne samo deklarativno, ostvarivali svoja prava.

LITERATURA

1. Simić M. Rehabilitacija invalida, Fakultet političkih nauka u Beogradu, Beograd, 1996.
2. Davison G, Neale J. Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja“, Naklada Slap, Jastrebarsko, 2002.
3. Veljić Č. Zaštita i tretman osoba s a invalidnošću u Crnoj Gori“, Savez defektologa zajednice Srbija i Crna Gora, Podgorica, 2005.
4. Živković G. Psihologija tjelesno invalidnih lica“Defektološki fakultet, Beograd, 1994
5. Nolić-Simončić C Sociologija hendikepiranih osoba Defektološki fakultet Beogradskog univerziteta, 1994.
6. Hrnjica S. Posebne potrebe i životna situacija hendikepiranih, “grupa autora, Ometeno dete, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1991.
7. Strategija za integraciju osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori, Vlada Crne Gore, Ministarstvo zdravlja, rada i socijalnog staranja, Podgorica, 2007.

STUDIRATI S INVALIDITETOM- MODEL MEDICINSKOG FAKULTETA RIJEKA

STUDYING WITH DISABILITY – MODEL OF FACULTY OF MEDICINE RIJEKA

Sandra STOJKOVIĆ¹, Amir MUZUR¹, Damir HEREGA²

¹Medicinski fakultet Rijeka, Rijeka, Republika Hrvatska

²Udruga gluhih i nagluhих Primorsko goranske županije, Republika Hrvatska

APSTRAKT

U Republici Hrvatskoj prava osoba s invaliditetom, pa tako i njihovo pravo na visokoškolsko obrazovanje, regulirana su čitavim nizom propisa od Ustava Republike Hrvatske, Konvencije o pravima osoba s invaliditetom čija je i Hrvatska potpisnica te Nacionalne strategije za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom od 2007.g do 2015.godine. Sva sveučilišta u Republici Hrvatskoj ugradila su odredbu Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju u kojoj stoji da svi studenti imaju pravo na kvalitetan studij i obrazovni proces kako je predviđeno studijskim programom. Brojne prepreke koje se pojavljuju tijekom studija studenata s invaliditetom, vezanih uz njihov invaliditet i još uvijek neujednačenih načina postupanja, ne omogućuju studentima s invaliditetom realizirati svoje pravo na studiranje u skladu s željama i mogućnostima. Još uvijek nedorečena zakonska rješenja na koje studenti kontinuirano ukazuju na nepripremljenost nastavnog i administrativnog osoblja za rad sa studentima s invaliditetom, neprimjeren stav prema studentima s invaliditetom koji su uzrok još uvijek vrlo malom broju studenata s invaliditetom na našim učilištima. Sukladno gore navedenom i iskustvima u radu s osobama s invaliditetom Medicinski fakultet Rijeka pokrenuo je projekt uključivanja studenata s invaliditetom na naše učilište. Cilj ovog projekta je organizacija modela podrške obrazovanju studenata s invaliditetom na Medicinskom fakultetu u Rijeci. Predviđa se da će se organizacijom i implementacijom modela osigurati preduvjeti sustavne podrške studenata s invaliditetom na našem fakultetu. Prezentacijom rezultata projekta stvorit će se preduvjeti implementacije modela i na druga učilišta s ciljem uvažavanja specifičnosti individualnih potreba svakog studenta s invaliditetom.

Gljučne riječi: visoko obrazovanje, zakonska regulativa, studenti s invaliditetom, model podrške

ABSTRAKT

In the Republic of Croatia, rights of people with disability as well as their right for higher education are ruled with numerous provisions such as The Constitution of the Republic of Croatia, Convention on the Rights of Persons with Disabilities that Croatia also signed and National Strategy for Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities 2007-2015. All universities in the Republic of Croatia have incorporated provision from Law on Science and Higher Education where it is stated that all students have the right on high quality education and education process that is specified in the program. Numerous

obstacles that students with disabilities encounter during their studying and that are connected with their disability and unequal treatments don't allow to students with disabilities to realise their right to study in accordance with their wishes and possibilities. Reasons for a very small number of students with disabilities at our universities are still incomplete law solutions that students constantly draw attention to and teachers and administrative staff who are unprepared for the work with the disabled students. In accordance with the above stated and with the experience of working with people with disabilities, Faculty of Medicine Rijeka has started a project of the inclusion of students with disabilities into our University. The aim of this project is the organisation of a model for providing support during the education of the disabled students at Faculty of Medicine Rijeka. It is foreseen that organisation and implementation of this model will assure preconditions for systematic support of students with disabilities at our faculty. By presenting project results, preconditions for the implementation of this model on other universities will be formed and its aim will be to accept specificities of individual needs of every student with the disability.

Key words: high education, law regulations, students with disabilities, model for providing help

UVOD

Suvremena teorijska polazišta shvaćanja pojma kvalitete življenja polazi od temeljne hipoteze da se na kvalitetu življenja osoba s invaliditetom kao subjekta u modernom društvu može utjecati potpunim uključivanjem u život socijalne zajednice gdje su kategorije "normalnog" i "patološkog" rezultat percipiranog ponašanja osobe u organiziranom kontekstu koji stvara vezu između ponašanja i kategorije¹. Mnoge pozitivne promjene koje su dio suvremenog svijeta imaju za rezultat povećanje nadanja i očekivanja osoba s invaliditetom. Osobe s invaliditetom smo prestali doživljavati kao pacijente kojima treba skrb i kao osobe koje ne daju svoj doprinos društvu te ih sada vidimo kao osobe kojima je potrebno ukloniti postojeće zapreke da bi mogle zauzeti mjesto koje im pripada kao punopravnim članovima društva. Zapreke uključuju stavove, te društvene i pravne zapreke, kao i zapreke u okolišu. Stoga je potrebno dodatno olakšati paradigmatički zaokret sa starog medicinskog modela invaliditeta na model utemeljen na socijalnim i ljudskim pravima. Prenijeli smo žarište zanimanja na pojedinca kao središte jedinstvenog, integriranog pristupa koji poštuje ljudska prava, temeljne slobode i dostojanstvo osoba s invaliditetom. U mnogim europskim zemljama rezultat toga je promicanje aktivnih politika koje omogućuju pojedincima s invaliditetom kontroliranje vlastitoga života². U Republici Hrvatskoj, prava osoba s invaliditetom, pa tako i njihovo pravo na visokoškolsko obrazovanje, regulirana su čitavim nizom propisa od Ustava Republike Hrvatske, Konvencije o pravima osoba s invaliditetom čija je i Hrvatska potpisnica te Nacionalne strategije za izjednačavanje mogućnosti osoba s invaliditetom od 2007 do 2015.godine³. Sva sveučilišta u Republici Hrvatskoj ugradila su odredbu Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju u kojoj stoji da svi studenti imaju pravo na

kvalitetan studij i obrazovni proces kako je predviđeno studijskim programom⁴. Brojne prepreke koje se pojavljuju tijekom studija studenata s invaliditetom, vezanih uz njihov invaliditet i još uvijek neujednačenih načina postupanja, ne omogućuju studentima s invaliditetom realizirati svoje pravo na studiranje u skladu s željama i mogućnostima. Još uvijek nedorečena zakonska rješenja na koje studenti kontinuirano upozoravaju ukazuju na nepripremljenost nastavnog i administrativnog osoblja za rad sa studentima s invaliditetom, na neprimjeren stav prema studentima s invaliditetom ne stvarajući pretpostavke kvalitetnog studiranja⁵. Katedra za društvene i humanističke znanosti u medicine Medicinskog fakulteta Rijeka djeluje već punih dvadeset godina kao pionir bioetičke edukacije („Riječki model“) u široj regiji, a, u suradnji s Katedrom za etiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i drugim institucijama i pojedincima, već dugi niz godina izgrađuje suradničku mrežu na zasadama koncepta tzv. integrativne bioetike. U sklopu Katedre za društvene znanosti i Katedre za zdravstvenu njegu već dugi niz godina izvode se kolegiji „Kako komunicirati s gluhim pacijentima“ i "Zdravstvena njega osoba s posebnim potrebama" koji se izvode studentima medicine, stomatologije, sestrinstva i drugih programa na Medicinskom fakultetu s ciljem upoznavanja studenata s problematikom i pristupom djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom. U suradnji s Udrugom za gluhe i nagluhe Primorsko goranske županije provodi se projekt Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa posvećen istoj istraživačkoj temi, a 2010. objavljen je i udžbenik *Gluhi i znakovno medicinsko nazivlje: kako komunicirati s gluhim pacijentom*⁶ koji inovativno podastire 300 znakova, uglavnom medicinske terminologije. Katedra za društvene i humanističke znanosti u medicini Medicinskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci svojim se radom na približavanju znakovnog jezika studentima, izdavanjem udžbenika hrvatskog medicinskog znakovnog jezika, znanstvenim proučavanjem komunikacije s gluhim/nagluhim osobama kao i edukacijom studenata o specifičnostima rada s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom, istakla kao pionir promoviranja drugačijeg sagledavanja pristupa i odnosa prema osobama s invaliditetom posebno gluhim i nagluhim. Temeljen na iskustvu i dobroj prihvaćenosti svih navedenih aktivnosti predložen projekt je korak naprijed kojim će se nastojati osvijestiti problematika osoba s invaliditetom i stvoriti model podrške svim studentima s invaliditetom da u skladu sa svojim interesima i mogućnostima mogu kvalitetno biti uključeni u našu akademsku zajednicu.

CILJ PROJEKTA

Projekt Studirati s invaliditetom- Model Medicinskog fakulteta Rijeka ima za cilj organizaciju modela podrške obrazovanju studenata s invaliditetom na Medicinskom fakultetu u Rijeci i osiguravanja svih preduvjeta ravnopravnog studiranja (sukladno zakonskoj regulativi o visokoškolskom obrazovanju). Polazeći od općeg cilja predviđa se i realizacija specifičnih ciljeva, a u skladu s time zadataka i aktivnosti. Predviđa se da će se standardizacijom modela osigurati

preduvjeti sustavne podrške studenata s invaliditetom na našem fakultetu te će se prezentacijom rezultata projekta u sklopu financiranja i strateškog planiranja stvoriti preduvjeti implementacije modela i na druga učilišta s ciljem uvažavanja specifičnosti individualnih potreba svakog studenta s invaliditetom. Kako bi smo ostvarili opći cilj, prvi cilj je prikupljanje podataka o interesu studiranja studenta s invaliditetom na našem fakultetu ostvarivanjem suradnje s udrugama studenata s invaliditetom, ostvarivanje suradnje s udrugama koji se bave problematikom osoba s invaliditetom, ostvarivanje suradnje s srednjim školama i stručnim službama, ostvarivanje suradnje s projektima koji imaju slične ciljeve, suradnja s projektima Sveučilišta u Rijeci koji se bave sličnom problematikom, približavanjem našeg učilišta svim potencijalnim studentima kroz organiziranje Otvorenih vrata učilišta, tribina u organizaciji naše studentske organizacije. Stvaranje modela podrške za studente s invaliditetom provoditi će se kroz aktivnosti pripreme osmišljanja metodologije *edukacije edukatora* na fakultetu s ciljem upoznavanja edukatora o ciljevima projekta modela podrške i specifičnostima pristupa i rada s osobama s invaliditetom. Ispitivanjem stavova studenata o uključivanju studenata s invaliditetom pokrenut će se pilot-projekt u realizaciji nastavnog programa za studente s invaliditetom na stručnom studiju Fizioterapije te će se prikazani rezultati i stečena iskustva analizirati i na temelju njih osmisлити nastavni rad na ostalim studijskim programima. Organiziranjem tima podrške stručnjaka edukatorima u provedbi i prilagođavanju nastavnih ciljeva specifičnostima potreba studenata s invaliditetom osigurat će se stalna podrška svima u obrazovnom procesu. Suradnjom s studentskom organizacijom i provedbom edukacije o specifičnostima individualnih potreba kolega s invaliditetom osigurati će se studentska podrška službe vršnjačkih asistenata stvaranjem sustava nagrađivanja uključenih studenata. Na osnovu iskazanih individualnih potreba osigurat će se dostupnost svih potrebnih sadržaja koji osiguravaju kvalitetno studiranje studenata s invaliditetom. Praćenjem studenata s invaliditetom od strane tima podrške omogućit će se protočnosti podrške između korisnika i svih relevantnih službi fakulteta. Suradnjom s drugim subjektima omogućit će se razvijanje alternativnih oblika učenja i dostupnosti edukativnih sadržaja i aktivne komunikacije s nosiocima kolegija temeljen na aktivnom uključivanju studenta u obrazovni proces. Osnove postojećih kolegija *Kako komunicirati s gluhima i Zdravstvena njega osoba s posebnim potrebama* pedagoški i metodički preoblikovat će se u koncept obvezatnog kolegija *Osobe s invaliditetom* i uvesti ga na sve studijske programe na Medicinskom fakultetu s ciljem edukacije svih studenata o specifičnostima osoba s invaliditetom. Koncipiranjem nastave i poticanjem znanstvenog interesa za teme iz neurolingvistike gluhih, sociologije, antropologije i kulture osoba s invaliditetom osigurat će se u sklopu studijskih programa i znanstvenih radova tematski značajnih za kvalitetu života osoba s invaliditetom, te ponuditi odgovarajuće teme i za izradu doktorskih disertacija. Prezentacija rezultata projekta imat će za cilj senzibilizaciju javnosti o osobama s invaliditetom, poticanje svih relevantnih čimbenika društva na osiguravanje sustavne podrške i stvaranja preduvjeta aktivnog uključivanja osoba s invaliditetom u život zajednice. Aktivnim

uključivanje studenata s invaliditetom u provedbu projektnih aktivnosti osigurati će stalna i sustavna evaluacija zadataka i aktivnosti kao i prezentacija individualnih potreba svakog studenta. Za praćenje realizacije projekta formirat će se radna skupina stručnjaka, studenata s invaliditetom i studenata koja će temeljem dinamike u realizaciji postignih rezultata, upravi i Fakultetskom vijeću Medicinskog fakulteta u Rijeci, podnositi izvješća o realizaciji projekta te predlagati mjere za znanstvene, stručne, kulturne, edukacijske, popularizacijske i druge ciljeve projekta. Znanstvenim i stručnim praćenjem i evaluacijom rezultata projektnih aktivnosti stvorit će se preduvjeti standardizacije i implementacije modela i osiguravanje održivosti modela podrške na lokalnoj, sveučilišnoj i nacionalnoj razini i nakon završenih projektnih aktivnosti. U suradnji s drugim projektima koji se bave problematikom aktivnog uključivanja studenata s invaliditetom na visoka učilišta, prezentacijom rezultata projekta, stvarat će se preduvjeti izrade nacionalnih standarda i smjernica za razvoj pristupačnosti visokog obrazovanja studentima s invaliditetom (prijedlog nacionalnog dokumenta).

ZAKLJUČAK

Medicinski fakultet Rijeka prepoznao je potrebu pokretanja različitih aktivnosti podrške studentima s invaliditetom i sukladno tradiciji otvorenog učilišta želi postati učilište koji svojim modelom osigurava izjednačavanje mogućnosti za studente s invaliditetom u visokom obrazovanju. Primarne zadaće izloženog projekta polaze od općeg cilja i realizacijom postavljenih zadataka stvorit će se preduvjeti uključivanja studenata s invaliditetom na naše učilište. Sukladno tradiciji i iskustvima našeg učilišta pokrenut će se pilot projekt koji ima za cilj stvaranje modela uključivanja studenata s invaliditetom na naše učilište, stvaranjem sustava kontinuirane podrške kako bi se student s invaliditetom aktivno uključio u obrazovni proces. Edukacijom i senzibilizacijom naše akademske zajednice osigurat će se proces ravnopravnog studiranja studenata s invaliditetom s svojim kolegama. Poticanjem znanstvenog i stručnog interesa za problematiku ove populacije osigurat će se znanstveni doprinos koji može utjecati na stvaranje nacionalnog okvira uključivanja studenata s invaliditetom na sva učilišta. Očekuje se da će projekt zajedno s svim projektima koji se bave problematikom studenata s invaliditetom pomoći bržoj i kvalitetnijoj integraciji osoba s invaliditetom u visokoškolski sustav i društvo općenito. Ova „dvosmjerna preobrazba“ trebala bi pomoći približavanju Republike Hrvatske visokim standardima i vrijedećim konvencijama Europske Unije, a Medicinskom fakultetu u Rijeci osigurati prepoznatljivost u široj regiji.

LITERATURA

1. Igrić LJ. Posebne potrebe/invaliditet i društvo/liječenje započinje osmjehom..., 2009. from <http://www.mzss.hr> (pristupljeno 22.01.2011.).
2. Clough P, Corbett J. Theories of Inclusive Education:a Student's Guide. London: Paul Champan Publishing, 2000.
3. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015. godine. Narodne novine. 63/07.
4. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju (Urednički pročišćeni tekst, "Narodne novine" broj 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 46/07 i 45/09).
5. Jedriško D. Kolumna pravo na obrazovanje „Studirati s invaliditetom“, 2008. <http://www.iro.hr/hr/javne-politike-visokog-obrazovanja/kolumna/studirati-s- invaliditetom> (pristupljeno 1.02.2011.).
6. Šegota I. Gluhi i znakovno medicinsko nazivlje: kako komunicirati s gluhim pacijentom. Zagreb: Medicinska naklada, 2010.

NEVERBALNE SPOSOBNOSTI SLABOVIDE DECE

NON-VERBAL ABILITIES OF CHILDREN WITH LOW VISION

Vesna VUČINIĆ, Milica GLIGORVIĆ, Branka JABLAN, Branka EŠKIROVIĆ

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

APSTRAKT

Ovo istraživanje je sprovedeno u cilju ispitivanja neverbalnih aspekata kognitivnih sposobnosti slabovide dece uzrasta 7-15 godina. Uzorkom je obuhvaćeno 55 slabovide dece, učenika I – VIII razreda osnovnih škola za decu sa oštećenjem vida iz Beograda. U domenu neverbalnih sposobnosti procenjeni su formiranje strategije, neverbalno zaključivanje i reprezentaciona dimenzija crteža. Za procenu neverbalnih sposobnosti korišćeni su neverbalni subtestovi ACADIA testa razvojnih sposobnosti (Atkinson, Johnston, Lindsay, 1972). Kao nezavisne varijable definisani su uzrast, pol, IQ, etiologija, oštrina vida i sekundarne smetnje. Značajnost odnosa između nezavisnih neparametrijskih varijabli utvrđena je Wilcoxon Testom značajnosti rangova, a za utvrđivanje značajnosti odnosa između nezavisnih i parametrijskih zavisnih varijabli korišćena je jednofaktorska analiza varijanse. Analizom rezultata utvrđene su statistički značajne razlike između slabovide dece i dece tipične populacije u domenu reprezentacione dimenzije crteža ($p < 0.000$). Nije ustanovljen značajan odnos između nivoa razvoja neverbalnih kognitivnih sposobnosti i pola, uzrasta, etiologije, oštine vida i sekundarnih smetnji. Utvrđeno je da je IQ značajan činiac uspešnosti slabovide dece u oblastima stvaranja strategije ($p = 0.009$) i neverbalnog zaključivanja ($p = 0.010$) i crteža ($p = 0.003$).

Ključne reči: slabovidost, neverbalne sposobnosti, formiranje strategije, neverbalno zaključivanje, crtež

ABSTRACT

The aim of this research is to assess non-verbal aspects of cognitive abilities in children with low vision aged between 7 and 15. The sample consists of 55 children with low vision who attend elementary schools for children with visual impairments in Belgrade (I-VIII grade). Strategy formation, non-verbal reasoning, and representation dimension of a drawing were assessed in the domain of non-verbal abilities. Non-verbal subtests of ACADIA test of developmental abilities (Atkinson, Johnston, Lindsay, 1972) were used to assess non-verbal abilities. Age, gender, IQ, etiology, visual acuity, and secondary disturbances were defined as independent variables. Wilcoxon rank-sum test was used to determine the relation significance between independent non-parametric variables, while one-way variance analysis was used to determine the relation significance between independent and parametric dependent variables. By analyzing the results, statistically significant differences were determined between children with low vision and those with

typical development in the domain of representation dimension of a drawing ($p < 0.000$). Significant relation was not determined between the level of non-verbal cognitive abilities and gender, age, etiology, visual acuity and secondary disturbances. IQ was determined to be a significant achievement factor in children with low vision in strategy formation ($p = 0.009$), non-verbal reasoning ($p = 0.010$), and drawing ($p = 0.003$).

Key words: low vision, non-verbal abilities, strategy formation, non-verbal reasoning, drawing

UVOD

Pod percepcijom se podrazumeva mogućnost identifikacije, koordinacije i serijske organizacije čulnih informacija. Perceptivni deficiti mogu da se odraze na sposobnost učenja, posebno u ranim fazama procesa edukacije¹. Sposobnost razlikovanja, koja je preduslov uspostavljanja sistema serija i klasa, koje su osnov logičkog mišljenja, zasniva se na opažanju. Dete veoma rano počinje da formira opšte kategorije, a potom i podkategorije, zasnovane na obeležjima objekata kao što su veličina, oblik, boja, konzistencija i sl.². Atributi koje dete koristi za identifikaciju različitih objekata uključuju formu, boju, (pattern), veličinu i poziciju. Teškoće u oblasti vizuelne analize otežavaju stvaranje mentalne reprezentacije objekta, što može da utiče na sposobnost deteta da konzistentno prepozna objekte, slova, cifre, simbole, reči ili slike. Ove teškoće se manifestuju pri pozicioniranju elemenata u prostoru i određivanju pozicije u odnosu na druge elemente, što se odražava na čitanje, pisanje i matematičke veštine. Imajući u vidu da socijalna participacija zavisi i od niza činilaca koji nisu neposredno povezani sa vidom, potrebno je razlikovati pojam kapaciteta (sposobnosti u standardizovanim uslovima) i izvršavanja (obavljanja aktivnosti), koje se realizuje u kontekstu aktuelnog socijalnog okruženja. Kapacitet se prvenstveno odnosi na vizuelne funkcije, a izvršavanje na funkcionalni vid³. Vizuelne funkcije se ispituju procenom izolovane varijable u kontrolisanim uslovima, dok funkcionalni vid podrazumeva integraciju različitih sposobnosti, koje se realizuju tokom izvođenja zadatka⁴. Tip, ili model, vizuelnog funkcionisanja zavisi od niza konstelacionih, fizioloških i psiholoških parametara, čije praćenje je neophodno u oblasti dijagnostike, diferencijalne dijagnostike i programiranja tretmana osoba sa oštećenjem vida⁵. Deca sa istom oštrinom vida, na primer, bilo iz stratum emetropnog ili subnormalnog vida, veoma često ostvaruju različite nivoe vizuelne efikasnosti u nastavi i drugim situacijama, što je uslovljeno drugim parametrima vizuelnog funkcionisanja (vizuelno-perceptivne specifičnosti karakteristične za pojedine očne bolesti, kvalitet vidnog polja, binokularnog ili stereo vida i drugim oftalmološkim parametrima), kognitivnim i konativnim osobenostima deteta⁶. Ovo istraživanje je sprovedeno u cilju utvrđivanja nivoa i činilaca razvoja neverbalnih sposobnosti kod slabovide dece.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak čini 55 slabovidih učenika koji pohađaju škole za decu sa oštećenjem vida u Beogradu, uzrasta 7-15 godina ($AS=10.59$, $SD=2.29$), 29 učenika mlađih razreda i 25 učenika starijih razreda osnovne škole, 31 devojčica i 24 dečaka. Intelktualne sposobnosti ispitanika su u rangu od blago ispodprosečnih (16 ispitanika), prosečnih (19 ispitanika) do blago iznadprosečnih (17 ispitanika). Prema oštrini vida na blizinu ispitanici su podeljeni u tri kategorije: kategorija 0.05-0.1 (15-27.3% ispitanika), kategorija 0.1-0.3 (26-48.1% ispitanika) i kategorija iznad 0.3 (13-23.6% ispitanika). Sekundarne smetnje se javljaju kod 13 (23.6%) ispitanika. Manje progresivna oštećenja vida (refrakcione anomalije, katarakta, strabizam i sl.) su prisutna kod 28 (50.9%), a teži oblici oštećenja vida (retinopatija i oboljenja optičkog nerva) kod 27 (49.1%) ispitanika. Kontrolnu grupu čini 140 ispitanika bez oštećenja vida, učenika beogradskih osnovnih škola.

Mjerni instrumenti

U prikupljanju podataka korišćeni su: analiza dokumentacije (podaci o polu, uzrastu, intelektualnim sposobnostima, etiologiji, dodatnim oštećenjima i sekundarnim smetnjama), procena oštrine vida i procena neverbalnih sposobnosti. Procena oštrine vida na blizinu vršena je optotipom američke kuće "Lighthouse". Za procenu neverbalnih sposobnosti korišćeni su subtestovi ACADIA testa razvojnih sposobnosti⁷, prevedenog i adaptiranog 1985. godine u Hrvatskoj⁸, dodatno adaptiranog i normiranog u Srbiji⁹. Test može da se primenjuje individualno ili grupno. S obzirom da nije brzinskog tipa, daje mogućnost prilagođavanja ritmu svakog deteta. Za potrebe ovog istraživanja korišćeni su subtestovi Sled i šifrovanje, Vizuelna asocijacija i Crtanje. Formiranje strategije je procenjeno Subtestom VII ACADIA testa – *Sled i šifrovanje*. Sastoji se iz 20 zadataka. U prvom delu se od deteta očekuje da odabere geometrijski lik, broj ili reč kojom se nastavlja zadati niz, a u drugom da otkrije i primeni princip dekodiranja brojeva u slova i tako sastavi reči. Svaki tačan odgovor nosi po jedan bod. Neverbalno zaključivanje je procenjeno Subtestom XII ACADIA testa – *Vizuelna asocijacija*. Sadrži 10 zadataka u kojima se, u prvom delu, od deteta očekuje da uspostavi funkcionalni odnos između datog modela i jedne od ponuđenih mogućnosti (uho i telefonska slušalica, npr.), a u drugom da na osnovu elemenata rekonstruiše celinu. Ocenjivanje zavisi od složenosti zadatka, a maksimalan skor je 20 poena. Kvalitet crteža (reprezentaciona dimenzija crteža) je procenjen Subtestom XIII ACADIA testa – *Crtanje*. Dete treba da nacrtá čoveka koji stoji ispod drveta, pored kuće. Ocenjuje se na osnovu tačnosti proporcija, bogatstva detalja i međusobnog odnosa zadatah elemenata. Maksimalan skor je 20 poena.

Način obrade podataka

Značajnost odnosa između nezavisnih neparametrijskih varijabli utvrđena je Wilcoxon Testom značajnosti rangova, a za utvrđivanje značajnosti odnosa između nezavisnih i parametrijskih zavisnih varijabli korišćena je jednofaktorska analiza varijanse.

REZULTATI I DISKUSIJA

Većina nalaza o kognitivnim sposobnostima osoba sa oštećenjem vida potiče iz studija povezanih sa procenom posledica slepoće. Ipak, neke od njih ukazuju na bitne razlike između slepih i slabovidih osoba, posebno u oblasti taktilne percepcije. Rezidualni vid u kombinaciji sa razvijenom haptičkom percepcijom dovodi do boljih perceptivnih sposobnosti kod osoba sa oštećenjem vida¹⁰⁻¹². Rezultati studije u kojoj su primenjeni zadaci lokalizacije zvuka kod slabovidih ispitanika, pokazali su bolja postignuća u odnosu na ispitanike bez oštećenja vida, ukazujući na poboljšanje auditivnih sposobnosti kao kompenzaciju za delimičan gubitak vida¹³.

Rezultati procene stvaranja strategije, neverbalnog zaključivanja i kvaliteta crteža kod slabovidih učenika i učenika bez oštećenja vida su prikazani u Tabeli 1.

Tabela 1. Neverbalne sposobnosti slabovide dece i dece bez oštećenja vida

Table 1. Non-verbal abilities of children with low vision and sighted children

Neverbalne sposobnosti		AS	SD	Min	Max
Sled i šifrovanje	Slabovidi	14.58	4.158	0	20
	Bez ošt.vida	15.20	2.997	4	20
				F=1.335, df=1, p=0.249	
Vizuelna asocijacija	Slabovidi	15.67	3.266	8	20
	Bez ošt.vida	16.12	3.301	0	20
				F=0.734, df=1, p=0.393	
Crtanje	Slabovidi	12.65	3.807	2	18
	Bez ošt.vida	14.94	2.832	7	20
				F=20.907, df=1, p<0.000	

Analiza rezultata procene neverbalnih sposobnosti pokazuje da se na subtestovima kojima se procenjuju kompleksne sposobnosti stvaranja strategije ($p=0.249$) i neverbalnog zaključivanja ($p=0.393$) postignuća slabovide dece ne razlikuju značajno od postignuća dece tipične populacije. Iako postižu nešto slabije rezultate, slabovida deca uspevaju da uspešno reše zadatke koji zahtevaju vizuelnu analizu i jasnu mentalnu reprezentaciju stimulusa. Subtestom Sled i šifrovanje procenjuje se manipulisanje formiranim konceptima, korišćenjem zadataka u kojima se od ispitanika očekuje da pronađe zadate elemente u grupi, kao i da pronađe ključ,

odnosno strategiju za rešavanje zadataka, za šta je neophodan preduslov vizuelna analiza stimulusa. Za vizuelnu asocijaciju, odn. funkcionalno povezivanje objekata, je neophodna jasna mentalna reprezentacija. Statistički značajna razlika ustanovljena je na subtestu Crtanje, kojim se procenjuje reprezentaciona dimenzija crteža ($p < 0.000$). Pri ocenjivanju subtesta Crtanje prioritet se daje spacijalnoj konstrukciji zadatih elementata, nezavisno od kvaliteta motoričke izvršivosti. Očigledno je da su za slabovidu decu teži zadaci u kojima se zahteva neposredno prostorno pozicioniranje elemenata. Teškoće koje poživaju na pozicioniranju elemenata u prostoru kod slabovide dece uočene su i pri proceni serijacije. Osnovni problem u rešavanju zadatka serijacije za ovu decu je tzv. interkaliranje, odnosno umetanje štapića bez narušavanja postojećeg niza, koje podrazumeva da ispitanik vizuelno proceni odgovarajuće mesto, između štapića koji je nešto kraći i štapića koji je nešto duži¹⁴. Procenom kapaciteta za mentalnu reprezentaciju okruženja, baziranu na direktnoj eksploraciji i/ili preko taktilnih mapa kod slepe i dece sa oštećenjem vida, utvrđeno je da slepa deca postižu značajno lošije rezultate, prvenstveno zato što slabovida deca više uče kroz direktnu eksploraciju okruženja¹⁵. Neka istraživanja ukazuju da slabovide osobe mogu da postignu bolje rezultate od onih koji bi se očekivali s obzirom na oštrinu vida. Na primer, ispitanici sa oštećenjem vida razumeju geometrijske oblike slično kao i videći, pokazujući selektivne teškoće vezane za udaljenost i nevažne vizuelne informacije¹⁶. Slični rezultati dobijeni su procenom spacijalnih sposobnosti slepe, slabovide i videće dece, primenom zadataka upamćivanja taktilnih mapa ostrva i mentalnog skeniranja njihove udaljenosti. Slabovide osobe postižu rezultate koji su bliži postignućima videćih nego slepih ispitanika¹⁷. Slabovida i videća deca postižu komparabilne rezultate, što ukazuje na to da reducirano vizuelno iskustvo ne mora da onemogućuje percepciju udaljenosti¹⁸, adekvatnu vizuelnu memoriju¹⁹ i mentalnu reprezentaciju²⁰. Pol, uzrast, oštrina vida na blizinu i daljinu, etiologija i sekundarne smetnje se nisu pokazali kao značajni činioci procenjenih neverbalnih sposobnosti slabovide dece. Odsustvo značajne povezanosti uzrasta i procenjenih parametara neverbalnih sposobnosti moglo bi da se objasni prirodom primenjenih zadataka, čije se uspešno rešavanje očekuje tokom mlađeg školskog uzrasta. U našem ranijem istraživanju, primenom Stick testa kod slabovide dece utvrđeno je da je sposobnost opažanja i reprodukovanja odnosa u manipulativnom prostoru statistički značajno povezana sa oštrinom vida na blizinu⁵. Rezultati aktuelnog istraživanja ne potvrđuju pomenuti nalaz. Moguće je da je to uslovljeno dizajnom testa Stick, koji je vizuelno zahtevniji od zadataka primenjenih u ovom istraživanju. Odnos između intelektualnih sposobnosti i postignuća na subtestovima neverbalnih sposobnosti kod slabovide dece je prikazan u Tabeli 2.

Tabela 2. Intelektualne sposobnosti i postignuća na subtestovima neverbalnih sposobnosti
Table 2. Intellectual abilities and achievements on non-verbal abilities subtests

Neverbalne sposobnosti		IQ	AS	SD	Min	Max
Sled i šifrovanje	Blago ispod proseka		12.19	4.708	3	19
	Prosečan		14.74	4.107	0	20
	Blago iznad proseka		16.59	2.852	10	20
	Total		14.56	4.263	0	20
						F=5.135,df=2, p=0.009
Vizuelna asocijacija	Blago ispod proseka		14.56	2.632	10	18
	Prosečan		14.74	3.769	8	20
	Blago iznad proseka		17.53	2.528	12	20
	Total		15.60	3.303	8	20
						F=5.022,df=2, p=0.010
Crtanje	Blago ispod proseka		9.94	4.711	2	16
	Prosečan		13.47	3.186	4	17
	Blago iznad proseka		14.06	2.436	9	18
	Total		12.58	3.897	2	18
						F=6.583,df=2, p=0.003

Analizom rezultata utvrđeno je da je IQ značajan činilac uspešnosti u svim procenjenim oblastima neverbalnih sposobnosti - stvaranja strategije ($p=0.009$), neverbalnog zaključivanja ($p=0.010$) i kvaliteta crteža ($p=0.003$). Rezultati istraživanja koja su procenjivala efekat IQ kao faktora rizika su ukazala da opšti intelektualni potencijal nije nezavisan riziko faktor. Ustanovljeno je da je kumulativni efekat više faktora rizika snažniji prediktor razvoja deteta od IQ. Grupisanje faktora IQ i drugih konstitucionalnih i/ili konstelacionih činilaca značajno utiču na razvoj deteta, sve značajnije što je IQ niži²¹.

ZAKLJUČAK

Rezultati naše studije, sprovedene u cilju utvrđivanja nivoa i činilaca razvoja neverbalnih sposobnosti kod slabovide dece, generalno ukazuju na opšti intelektualni potencijal kao najznačajniji činilac uspešnosti na primenjenim zadacima. Pol, uzrast, oštrina vida na blizinu i daljinu, etiologija i sekundarne

smetnje se nisu pokazali kao značajni činioci postignuća u domenu neverbalnih sposobnosti slabovide dece. Prema dobijenim rezultatima, slabovida deca na većini primenjenih subtestova postižu rezultate koji su u skladu sa postignućima dece bez oštećenja vida. Nisu ustanovljene značajne razlike na subtestovima kojima se procenjuju kompleksne sposobnosti stvaranja strategije i neverbalnog zaključivanja. Jedina procenjena oblast neverbalnih sposobnosti u kojoj postignuća slabovide dece značajno zaostaju za postignućima ispitanika kontrolne grupe je kvalitet crteža (reprezentaciona dimenzija crteža).

LITERATURA

1. Kulp D. Et al. Relation between visual perception and mathematical skills of children. *Journal of Learning Disabilities* 2004; 38 (4): 302-322.
2. Gligorović M. Numeričke sposobnosti u detinjstvu. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 2010; 9 (1): 85-109.
3. Colenbrander A. Aspects of vision loss – visual functions and functional vision. *Visual Impairment Research* 2003; 5 (3): 115–136.
4. Colenbrander A. Measuring Vision and Vision Loss. vol. 5, Ch. 51 in *Duane's Clinical Ophthalmology*, Tasman, Jaeger Eds., Lippincot Williams and Wilkins, 2002.
5. Gligorović M, Vučinić V. Kognitivni aspekti vizuelnih sposobnosti kod slabovide dece, u: Smetnje i poremećaji: fenomenologija, prevencija i tretman, deo II; Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2010: 155-171.
6. Noordzij ML, Zuidhoek S. & Postma A. The influence of visual experience on visual and spatial imagery. *Perception* 2007; 36: 101-112.
7. Atkinson JS, Johnston EE & Lindsay A. *Acadia test of developmental abilities*. Wolfville, Nova Scotia, Canada: University of Acadia, 1972.
8. Novosel MI, Marvin Cavor Lj. *Acadia test razvoja sposobnosti*. Primijenjena psihologija 1985; 1-2: 103-108.
9. Gligorović M, Glumbić N, Maćešić-Petrović D i dr. Specifične smetnje u učenju kod dece mlađeg školskog uzrasta; u S. Golubović (Ur.), Smetnje u razvoju kod dece mlađeg školskog uzrasta. Beograd, Srbija: Defektološki fakultet, Merkur, 2005: 415-523.
10. Heller MA et al. Haptic perception of the horizontal by blind and low vision individuals. *Perception* 2001; 30: 601–610.
11. Heller MA et al. Tangible pictures: viewpoint effects and linear perspective in visually impaired people. *Perception* 2002; 31: 747–769.
12. Heller MA et al. Superior haptic perceptual selectivity in late-blind and very-low-vision subjects. *Perception* 2003; 32: 499–511.
13. Dufour A, Gérard Y. Improved auditory spatial sensitivity in near-sighted subjects. *Cognitive Brain Research* 2000; 10: 159–165.
14. Gligorović M. Kognitivne sposobnosti slabovide dece. u: Golubović S. i saradnici: Smetnje i poremećaji u razvoju kod dece ometene u razvoju. Beograd: Defektološki fakultet, Merkur, 2005: 111-126.
15. Ungar S. et al. Can visually impaired children use tactile maps to estimate directions. *Journal of visual impairment & blindness* 1994; 88: 221–233.
16. Cattaneo Z. et al. Imagery and spatial processes in blindness and visual impairment. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews* 2008; 32: 1346–1360
17. Blanco F, Travieso D. Haptic exploration and mental estimation of distances in a fictitious island: from mind's eye to mind's hand. *Journal of visual impairment & blindness* 2003; 97: 298–300.
18. Bigelow AE. Blind and sighted children's spatial knowledge of their home environments. *International journal of behavioral development* 1996; 19: 797–816.
19. Vecchi T. et al. Why Cyclops could not compete with Ulysses: monocular vision and mental images. *Neuroreport* 2006; 17: 723–726.
20. Vecchi T, Tinti C, Cornoldi C. Spatial memory and integration processes in congenital blindness. *Neuroreport* 2004; 15: 2787–2790.
21. Sameroff AJ. et al. Intelligence quotient scores of four-year-old children: Social-environmental risk factors. *Pediatrics* 1987; 79: 343-351.

KONCEPTUALNI OKVIR PROCENE RADNIH SPOSOBNOSTI I VEŠTINA OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

CONCEPTUAL FRAMEWORK OF ASSESSING WORK SKILLS AND ABILITIES IN PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Milica GLIGOROVIĆ, Marina RADIĆ ŠESTIĆ

Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

APSTRAKT

Za koncipiranje programa osposobljavanja osoba sa intelektualnom ometenošću od esencijalne važnosti su strategije procene radnih sposobnosti i veština. Procena radnih sposobnosti se koristi u svrhu utvrđivanja potencijala ličnosti, sadržaja profesionalne rehabilitacije, evaluacije profesionalne rehabilitacije, procene mogućnosti zapošljavanja ili sposobnosti adaptacije osobe sa intelektualnom ometenošću u različitim radnim sredinama. Najvažnija komponenta procene nije utvrđivanje prisustva ometenosti, ili rasvetljavanje deficita koji je u osnovi ometenosti, nego mera u kojoj intelektualna ometenost ograničava profesionalne i druge aktivnosti vezane za samostalan život osobe. Procena mora da obezbedi precizne informacije o tome kako intelektualni i adaptivni deficit, u interakciji sa životnim okruženjem, utiču na funkcionisanje osobe u svakodnevnom životu. Procena radnih sposobnosti, sklonosti i veština je deo procesa koji treba da započne u detinjstvu, u cilju multidimenzionalnog sagledavanja svih činilaca koji utiču na profesionalno osposobljavanje, zapošljavanje i potencijal za samostalan život osoba sa intelektualnom ometenošću. Implementacija programa profesionalne rehabilitacije podrazumeva saradnju stručnjaka različitih profila, zarad obezbeđivanja kontinuiteta tranzicionog procesa. Ukoliko zbog neadekvatne saradnje i nerazumevanja uloga među članovima tima kontinuitet bude narušen, može da dođe do smanjenja efikasnosti rehabilitacije, jer je čitav proces vaspitanja, obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja kontinuum usmeren na samostalnost i poboljšanje kvaliteta života osoba sa intelektualnom ometenošću.

Ključne reči: radne sposobnosti, radne veštine, intelektualna ometenost, profesionalno osposobljavanje

ABSTRACT

Assessment strategies of work skills and abilities are essential for designing training programs for people with intellectual disability. The assessment of work abilities is done for the purpose of determining personal strengths and the content of vocational rehabilitation, evaluating vocational rehabilitation, and assessing employment opportunities or adaptation abilities of people with intellectual disability in different work environments. Determining the presence of disability or explaining deficits which cause the disability are not crucial for the assessment. The most important assessment component is the degree to

which intellectual disability limits vocational and other independent living activities. The assessment has to provide detailed information on how intellectual and adaptive deficits, together with the environment, influence a person's everyday functioning. The assessment of work abilities, preferences and skills is a part of the process which should begin in childhood. The aim of this process is a multidimensional insight into all the factors which determine vocational training, employment, and independent living potential of people with intellectual disability. The implementation of vocational rehabilitation program involves cooperation of different professionals for the purpose of providing a continuous transition process. If the continuity is broken because of inadequate cooperation or misunderstanding among team members, the rehabilitation efficiency may be reduced, since the entire educational and vocational training process is a continuum aimed at independence and life quality improvement of people with intellectual disability.

Key words: work abilities, work skills, intellectual disability, vocational training

UVOD

Za koncipiranje programa osposobljavanja osoba sa intelektualnom ometenošću (IO) od esencijalne važnosti su strategije procene radnih sposobnosti i veština. Najvažnija komponenta procene nije utvrđivanje prisustva ometenosti, ili rasvetljavanje deficita koji je u osnovi ometenosti, nego mera u kojoj intelektualna ometenost ograničava profesionalne i druge aktivnosti vezane za samostalan život osobe. Procena mora da obezbedi precizne informacije o tome kako intelektualni i adaptivni deficit, u interakciji sa životnim okruženjem, utiču na funkcionisanje osobe u svakodnevnom životu. Sve oblasti koje su relevantne za procenu radnih sposobnosti osoba sa intelektualnom ometenošću procenjuju se primenom sedam proceduralnih kategorija: analiza postojećih informacija, funkcionalni intervju (anamneza), opservacija ponašanja, formalno ispitivanje (testovi), neformalno (kliničko) ispitivanje, skale i upitnici i direktna opservacija radnih sposobnosti u simuliranim uslovima i prirodnom okruženju¹.

Procena funkcionalnih potencijala za samostalan život i rad

Funkcionalna procena je usmerena na dobijanje relevantnih informacija o mogućnostima, ograničenjima i potencijalnim sferama teškoća. Pod mogućnostima se podrazumevaju sposobnosti, znanja i veštine kojima osoba raspolaže i koje predstavljaju sferu potencijala na kojoj se zasnivaju ciljevi rehabilitacije. Te mogućnosti je potrebno operaciono definisati što je moguće šire (na primer, kada, gde, s kim i u kojim okolnostima su mogućnosti optimalno ostvarive), sa navođenjem njihove učestalosti, trajanja i intenziteta. Osim mogućnosti, procena sadrži i funkcionalna ograničenja, koja predstavljaju bilo koji faktor, stanje ili situaciju nastalu kao posledica intelektualne ometenosti, koja narušava sposobnost osobe za samostalan život i ostvarivanje profesionalnih ciljeva². Za procenu funkcionalnih potencijala za samostalan život i rad poželjno je primeniti sveobuhvatni model koji sadrži: pažnju, pamćenje i učenje, egzekutivne funkcije, jezik i komunikaciju, senzorno-perceptivne funkcije, senzornu i senzomotoričku

integraciju, doživljaj prostora i vremena, motoričke funkcije, dominantnu lateralizovanost, socijalizaciju, adaptivno ponašanje, funkcionalne akademske veštine i procenu radnih sposobnosti. Pre započinjanja procesa procene potrebno je da članovi tima upoznaju osobu sa intelektualnom ometenošću i njene roditelje, na dostupan način im objasne svrhu i sadržaj procene i upoznaju ih sa obavezom ispitivača da poštuje etički kodeks profesije. Potrebno je da se osobi sa IO predoči da proces procene zavisi od njenog ulaganja vremena i energije, tako da može da bude uspešan samo ako ona u njemu aktivno učestvuje³. U kasnijim fazama procene posebno se analiziraju sposobnosti koje su preduslovi uspešnosti na poslovima koji su, evaluacijom prethodno dobijenih podataka, ušli u uži izbor, ili jednom određenom poslu. Na primer, za osobu koja radi kao pomoćnik u prodavnici su u nekim slučajevima neophodne određene funkcionalne akademske veštine, kao što je čitanje naziva proizvoda ili brojanje prispelih proizvoda, dok su orijentacija i transport manje važni. Neophodno je komparirati skorove sposobnosti u različitim domenima da bi se stekla celovita slika i da bi se prosudilo da li osoba ima neophodne veštine za određeni posao.

Procena radnih sposobnosti i veština

Procena veština generalno se odnosi na naučene aktivnosti, a razvoj veština zavisi od nivoa razvoja sposobnosti, uspešnosti obuke i životnog iskustva. Za uspešnost u obavljanju radnih zadataka potrebne su specifične tehničke ili radne veštine i životne veštine. Evaluacija kapaciteta osobe za obavljanje određene radne aktivnosti je povezana sa analizom radnog mesta. Inicijalne informacije o određenom poslu, koje se dobijaju od zaposlenih, mogu da budu veoma korisne za veštine koje je teško proceniti u test situaciji, kao i za procenu mogućnosti osobe za izvršavanje radnih zadataka. Zaposlenima se daje čeklista ili se vrši direktna procena na bazi analize radnog mesta. Ukoliko se proceni da su karakteristike radnog mesta u skladu sa procenjenim sposobnostima i veštinama ispitanika, primenjuje se direktna opservacija radnih aktivnosti, koja je ključna komponenta funkcionalne procene radnih sposobnosti, sklonosti i veština. Može da se sprovodi se u simuliranim radnim uslovima, kao situaciona procena, ili procena u prirodnom radnom okruženju. Simulacija radnih aktivnosti je struktuiran model igranja uloga realnih životnih aktivnosti. Situaciona procena je smeštanje osobe u situacije realnog života, koje su uglavnom nove za nju, kao što je privremeni posao. Procena u realnim uslovima podrazumeva opservaciju ispitanika u stvarnom radnom okruženju, edukacionim ili kućnim uslovima koji su mu bliski i u kojima razvija svoje životne i radne rutine. Svaka od ovih procedura može da se koristi za procenu načina na koji se osoba suočava sa zahtevima rešavanja različitih životnih problema. Ove aktivnosti zahtevaju da se osoba snađe sa višestrukim mogućnostima i odredi prioritete u nerutinskim situacijama i interpersonalnim odnosima. *Model radnog uzorka* se koristi za procenu radnih sposobnosti i veština u simuliranim uslovima, posebno kad su u pitanju osobe sa teškoćama u fizičkom i/ili kognitivnom razvoju. To je metod procene pojedinih specifičnih radnih veština vezanih za određeni posao, tokom čije primene osoba demonstrira svoju

kompetenciju u situacijama koje su ekvivalentne radnim zadacima pod standardizovanim i realističkim uslovima. Procenjuju se specifične sposobnosti za obavljanje specifičnih radnih zadataka, što metod čini glomaznim i skupim, jer se često dešava da je sličan nivo sposobnosti potreban za širok raspon zanimanja. Dodatno ograničenje je da se tradicionalni uzorci posla fokusiraju uglavnom na zadatke manuelnog rada^{4,5}. Drugi oblik procene je takozvana *situaciona procena*, koja se odvija u dve faze. U prvoj fazi se, kao i radni uzorak, realizuje u simuliranim uslovima rada i okruženja koje podsećaju na okolnosti zanimanja na koji se osoba želi usmeriti. Ovaj pristup fokusiran je na procenu i prikupljanje informacija o opštim radnim veštinama i adaptivnom radnom ponašanju. Često se smatra najprikladnijim za osobe sa ometenošću, posebno one sa težim oblicima ometenosti i limitiranom radnom istorijom. Zahteva posmatranje ponašanja osobe u simuliranim situacijama tokom najmanje dve nedelje, što ovaj model čini skupim. Druga faza situacione procene podrazumeva boravak osobe sa IO u realnoj sredini i posmatranje njenog funkcionisanja tokom izvesnog vremenskog perioda. To kratkotrajno realno životno iskustvo može da bude organizovan kroz neki privremeni posao, volonterski rad, uključivanje u porodični posao, ili posao prijatelja. Poželjno je da situaciona procena bude organizovana tako da bude povezana sa profesionalnim ciljevima osobe sa IO, kojoj je ponekad potrebno vreme/iskustvo da bi uspostavila vezu između svojih veština i profesionalnih ciljeva. Međutim, čak i kada je direktno povezivanje nije ostvarivo, ova vrsta procene može i dalje da bude vrlo korisna. Radna izdržljivost, sposobnost prilagođavanja novim zahtevima, interakcija sa kolegama i supervizorima, organizacija transporta, vremena tokom pauze i sl. tokom ovog tipa procene mogu da se posmatraju i u oblastima koje ne spadaju u profesionalne ciljeve osobe. To može da pruži dodatna saznanja pri usmeravanju osobe, pomogne joj da isproba različite poslove i odabere onaj koji odgovara njenim sposobnostima i interesovanjima više nego posao koji je, usled nedovoljnog poznavanja svojih mogućnosti i karakteristika posla, prethodno odabrala. Kroz situacionu procenu se pruža realna mogućnost izlaganju različitim radnim sredinama, kao i donošenju realnog mišljenja osobe i porodice o odgovarajućem zanimanju. Stručnjak treba da poznaje sve segmente posla, kao što su potrebne veštine, variranje zadataka i aktivnosti, neophodne socijalne veštine, formalnost ili neformalnost radnog okruženja, tempo aktivnosti i količinu socijalne interakcije u različitim radnim okruženjima. Situaciona procena omogućava i identifikaciju potrebe za podrškom i mogućnosti podrške u aktuelnom radnom okruženju, a takođe i uvid u spremnost osobe za rad. Ponekad je velika barijera za zapošljavanje mišljenje stručnjaka da osoba nije spremna za posao u otvorenoj društvenoj zajednici usled nedostatka motivacije, neprikladnih vidova ponašanja i sl. Potrebno je proveriti ta mišljenja u prirodnom radnom okruženju, jer se ponekad događa da ponašanje koje se smatra neprikladnim u test situaciji bude sasvim prikladno za određeno radno okruženje. Kao i svaki drugi metod procene radnih veština, situaciona procena treba da bude bazirana na potrebama osobe sa IO. Posebno je značajna za osobe sa malo ili nimalo radnog iskustva i poznavanja različitih poslova, teškoćama komunikacije i nejasnim ili neadekvatnim profesionalnim ciljevima. Mesto procene se identifikuje

polazeći od interesovanja osobe sa IO, ali ne uvek ograničavajući se na njih, jer je moguće da osoba nema dovoljno znanja o zahtevima nekog posla i drugim radnim mogućnostima, kao ni dovoljno uvida u vlastite sposobnosti. Situaciona procena treba da posluži i za proširivanje znanja osobe o različitim mogućnostima radnog angažovanja. Sledeći korak je kontakt sa poslodavcem zbog organizacije situacione procene, kada mu treba objasniti cilj procene, kratak opis procene i prednosti procene, kao i prednosti pružanja relevantne informacije o poslu. Trebalo bi da se stvori pozitivna klima koja bi poslodavca motivisala da prepozna potencijale osoba sa IO i da ih zapošljava. Bilo bi poželjno da se za svaku osobu sa IO organizuje više mogućnosti za situacionu procenu, kako u više različitim radnim zadacima, tako i u više situacija sa sličnim zahtevima posla u različitim okruženjima. Dužina procene i broj situacija zavise od učešća osobe, jer ponekad nekoliko sati bude dovoljno za dobijanje dovoljno informacija o načinu na koji se osoba uklapa u radne zadatke, a u drugim slučajevima traje po više dana. Takođe, u nekim slučajevima, kada osoba ima jasnu ideju šta želi da radi, par procena može da bude dovoljno za potvrdu i izbor posla, a u drugim slučajevima, kod ljudi nesigurnih u svoja interesovanja, potrebno je više procena u različitim radnim okruženjima.

Da bi situaciona procena bila efikasna, neophodno je da se obezbedi adekvatno radno mesto, supervizija i način prikupljanja informacija. Potrebno je da budu ispunjeni sledeći uslovi:

- radno mesto treba da bude u vezano za otvorenu privredu, a ne izdvojene radionice;
- radno mesto treba da odgovara interesovanjima i izboru ispitanika;
- radno mesto ne treba da pripada nekoj enklavi, putujućoj grupi i sl;
- neophodno je da ispitanik izvršava radne zadatke koji su deo procene;
- sadržaj opservacije je potrebno notirati na odgovarajući način.

Broj sati provedenih na radnom mestu zavisice od prirode posla, težine posla i izdržljivosti osobe koja se opservira. U situacionim uslovima procena se odvija iz dve perspektive-zahtevi posla i nivo mogućnosti/sposobnosti osobe da te zahteve ispuni. Osim parametara vezanih za ispitanika, procenjuju se i udeo supervizije, formalnost ili neformalnost radnog mesta, nivo interakcije među saradnicima i supervizorima i nivo autonomije radnika. Situaciona procena se može koristiti i kao probni rad tokom procesa sekundarne tranzicije. Na osnovu situacione procene se formulišu peporuke u oblasti funkcionalnih ograničenja tokom izvoženja radnih zadataka, restrukturiranja ili akomodacije radnog mesta i potrebnih službi podrške^{6,7}.

Procena radnih sposobnosti i veština u prirodnom okruženju

Procena radnih sposobnosti i veština u prirodnom okruženju se razmatra se sa stanovišta potencijala i ograničenja osobe sa intelektualnom ometenošću i potencijalnih prepreka za njeno uklapanje u radnu sredinu. Posmatra se izvođenje posla i interakcija sa drugima tokom realnih radnih aktivnosti, što omogućava stručnjaku da identifikuje i razvija potencijale i adaptivne veštine osobe, kao i da po potrebi modifikuje osobu ili okruženje (ukoliko se pojavi problem). Takođe može da se posmatra način na koji osoba reguje na nepredviđene situacije. Ovaj

pristup omogućava prikupljanje izuzetno korisnih i funkcionalnih informacija, vezanih ne samo za određene veštine, već i za saradnike i poslodavca. Neophodno je da se proces radnog angažovanja i upoznavanja zahteva radnog mesta kontinuirano opserviraju i prate, posebno iz ugla vremena provedenog u određenom radnom okruženju, percepcije osobe od strane kolega, stila komunikacije, težnje ka aktivnosti, kao i znanja o očekivanjima poslodavca. Ovi podaci mogu da daju relevantnije podatke od tradicionalne procene produktivnoszi ili rezultata radnog zadatka. Potrebno je da se obavi kratak intervju nakon opservacije, usmeren na aktivnosti koje je osoba sa IO upotrebila da bi izvršila radni zadatak, i uporedi sa standardima za izvođenje posla na tom mestu i aktivnostima zaposlenih u cilju izvršenja istog zadatka. To daje relevantne i korisne podatke za poređenje i proveru potencijala i ograničenja osobe sa IO; dešava se da ono što se smatra ograničenjem na standardizovanim testovima predstavlja normativ na datom poslu, ili da se neki potencijali ne mogu koristiti u datom poslu, odnosno radnim zahtevima. Opservacija u prirodnim uslovima takođe pruža mogućnost uvida u spontano korišćenje kompenzatornih strategija ili akomodacije, kao i u potencijalno problematične situacije. Procena u prirodnom okruženju je uvek rizična zbog moguće anksioznosti, ili zbunjenosti, ispitanika, što može da dovede do inhibicije tipičnog stila ponašanja i radnih aktivnosti osobe. Zato je potrebno da se ova vrsta rizika minimalizuje, pružanjem mogućnosti da se ooba oseća opušteno u uslovima neupadljive procene. Potrebno je da ispitivač učestvuje u aktivnostima koje se odvijaju oko ispitanika, a ne samo da posmatra. Ispitivač može da zahteva od supervizora da i sam bude „na obuci“, tako da se osoba odnosi preme njemu kao prema novom pripravniku, a ne procenjivaču. Druga vrsta procene radnih sposobnosti i veština je tzv. model senke (*Job Shadowing*), tokom koga osobe sa ometenošću tokom izvesnog vremena (nekoliko sati do nekoliko dana) posmatraju („senče“) izvođenje radnih operacija, a potom ih i sami izvršavaju, poredeći svoj učinak sa učinkom posmatranog radnika. Od tog radnika uče, prateći raspored njegovih aktivnosti, dnevne obaveze i zahteve radnog mesta⁸. Dugo vremena je analiza radnih aktivnosti bila usmerena prevashodno na sposobnosti za ispunjavanje fizičkih zahteva posla, ali priroda intelektualne ometenosti podrazumeva i paralelnu procenu kognitivnih zahteva u prirodnom okruženju. Osnovna ideja ovog pristupa je da radni zadatak ili okruženje po sebi zahtevaju izvestan nivo sposobnosti u različitim kognitivnim domenima. Potencijali i ograničenja ispitanika se porede sa zahtevima radnog zadatka, pri čemu pitanje za ispitivača nije „šta osoba može da uradi“, nego pre „šta je je potrebno za uspešno izvršavanje konkretnog zadatka“. Ispitivač mora da ima dobar uvid u prirodu i manifestacije kognitivnih sposobnosti i da prepozna koji su domeni aktivni u svakodnevnom aktivnostima i određenim poslovima. Neki od kognitivnih domena koji mogu da budu relevantni za radne sposobnosti i veštine su nivo složenosti zadatka, jezički zahtevi, struktura zadatka, nivo spoljašnje podrške, nivo fleksibilnosti zadatka i okruženja, akademska znanja, socijalni i fizički zahtevi. Ciljevi procene u prirodnom okruženju su identifikacija bilo koje prepreke koja bi mogla da utiče na obuku i osposobljavanje, prepoznavanje funkcionalnih ograničenja i njihov odnos sa identifikovanim preprekama, kao i identifikacija

funkcionalnih mogućnosti kojima bi se mogle prevazići prepreke⁹. Čeklista radnih sposobnosti (*Vocational Skills Checklist*, 2005) koristi se za procenu različitih dimenzija radne kompetencije, kao što su orijentacija u vremenu i prostoru, fizički izgled (prvenstveno briga o sebi), socijalna kompetencija i radni učinak. Upitnik popunjava supervizor ili radni instruktor. Upitnik za procenu radnih sposobnosti (Questionary for assessment of vocational ability, 1987) je četvoročlana skala, kojom se procenjuju redovnost na poslu, kvalitet rada, radne navike, sposobnost ostvarivanja rutine u radu, odnos prema supervizoru/instruktoru i socijalna interakcija. Upitnik popunjava supervizor ili radni instruktor.

Tabela 1. Ček-lista radnih sposobnosti

Table 1. Check-list of working abilities

Orijentacija u vremenu i prostoru	<ul style="list-style-type: none"> • Pohadanje nastave • Radno okruženje
Fizičke karakteristike	<ul style="list-style-type: none"> • Urednost • Prikladna odevenost
Socijalna kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • Reagovanje na superviziju • Stav prema radu • Komunikacija • Ponašanje tokom radnih aktivnosti
Radni učinak	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciranje radnih aktivnosti • Pasivnost • Održavanje pažnje • Istrajnost • Bezbednost • Sposobnost praćenja verbalnih uputstava • Koncentracija na radne aktivnosti • Kontinuitet rada • Brzina rada • Potreba za podrškom • Prilagođavanje promenama • Reagovanje na stres • Kvalitet rada

Analiza transferabilnih (prenosivih) veština je još jedna od često korišćenih tehnika za procenu radnih sposobnosti, posebno kod osoba sa stečenim lezijama, kada se prethodne sposobnosti i veštine porede sa sposobnostima i veštinama nakon neke značajne ozlede nervnog sistema. Pod transferabilnim veštinama se podrazumevaju one veštine koje mogu da budu korišćene na drugim poslovima, gde veštine ili poluveštine vezane za radne aktivnosti prethodnog posla mogu da se koriste za delimično ili potpuno zadovoljavanje zahteva drugih poslova. Prenosive veštine je smisleno procenjivati kod poslova koji zahtevaju isti ili niži nivo radnih veština, iste ili slične alate ili mašine i iste ili slične sirovine, produkte načine obrade ili oblasti usluga¹⁰. U svrhu donošenja konzistentnog zaključka o radnim sposobnostima i veštinama osobe sa intelektualnom ometenošću, treba definisati

kognitivne potencijale i ograničenja, funkcionalne prepreke, profesionalne opcije i preporučene strategije i modifikacije¹¹. Osoba sa IO može da bude uključena u ovaj proces tako što će biti upućena u kvalitet izvršenja zadataka i biće joj ponudeno da sama proceni svoj učinak. Izveštaj sadrži pomenute komponente i preporuke. Na osnovu procene radnih sposobnosti i veština koncipira se individualni tranzicioni plan, koji naglašava gde će se obuka sprovesti, koje veštine će biti usavršavane i ko je odgovoran za obuku.

Tabela 2. Upitnik za procenu radnih sposobnosti

Table 2. Questionary for assessment of working abilities

Redovnost na poslu	<ul style="list-style-type: none"> • Broj izostanaka u toku meseca • Razlog odsustva
Kvalitet rada	<ul style="list-style-type: none"> • Procena škarta • Potreba za supervizijom
Radne navike	<ul style="list-style-type: none"> • Radna tolerancija • Prevazilaženje problema u radu • Fleksibilnost • Sposobnost učenja novih radnih operacija • Produktivnost • Odgovornost
Ostvarivanje rutine u radu	<ul style="list-style-type: none"> • Dolaženje na praktičnu nastavu na vreme • Korišćenje odmora/pauza • Pridržavanje pravila o zaštiti na radu • Pridržavanje pravila organizacije u kojoj se realizuje praktična nastava • Ostajanje na dodeljenom području rada
Odnos prema supervizoru/instruktoru	<ul style="list-style-type: none"> • Prihvatanje/razumevanje instrukcija • Neprikladan odnos prema instruktoru • Reakcija na instruktorovu kritiku i zahtev za korekciju • Žalbe na instruktora
Socijalna interakcija	<ul style="list-style-type: none"> • Učešće učenika u grupnim aktivnostima • Obzirnost prema drugima • Agresivno ponašanje • Sebičnost • Manipulacija drugima • Neprikladne verbalne navike • Higijena i odevanje

ZAKLJUČAK

Procena radnih sposobnosti, sklonosti i veština je deo procesa koji treba da započne u detinjstvu, u cilju multidimenzionalnog sagledavanja svih činilaca koji utiču na profesionalno osposobljavanje, zapošljavanje i potencijal za samostalan život osoba sa intelektualnom ometenošću. Implementacija programa profesionalne rehabilitacije podrazumeva saradnju stručnjaka različitih profila, zarad obezbeđivanja kontinuiteta tranzicionog procesa. Ukoliko zbog neadekvatne saradnje i nerazumevanja uloga među članovima tima kontinuitet bude narušen, može da dođe do smanjenja efikasnosti rehabilitacije, jer je čitav proces vaspitanja, obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja kontinuum usmeren na samostalnost i poboljšanje kvaliteta života osoba sa intelektualnom ometenošću.

LITERATURA

1. Power, P. A guide to vocational assessment (4th Ed.). Austin TX:Pro-Ed. 2006.
2. Salvia J, Ysseldyke J. Assessment in special and inclusive education. Boston, MA: Houghton, 2004.
3. Martin J E. et al. Increasing student participation in IEP meetings: Establishing the self-directed IEP as an evidence-based practice. *Exceptional Children* 2006; 72: 299-316.
4. Lee GK. et al. Assessment of functional capacity: An investigation on the benefits of combining ability-predicted and work-simulated work samples. *Australian Journal of Rehabilitation Counselling* 2008; 14 (1): 6-35.
5. Smith F D. Work samples as measures of performance. In: Wigdor AK, Green Jr BF, editors. *Performance assessment for the workplace, Volume 2: Technical issues*. Washington (DC): National Academy Press, 1991: 27-52.
6. Sitlington P L, Clark G M. *Transition education and services for students with disabilities* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 2005.
7. Sitlington L. et al. *Assess for success: A practitioner's handbook on transition assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2007.
8. Hagner D, Lounsbury D. Work-based learning: Developing work experience opportunities for transitioning students. In F. Rusch (Ed.) *Beyond high school: Transition from school to work: Preparing adolescents for tomorrow's challenges*. Upper Saddle River NJ: Prentice Hall, 2007: 200-232.
9. Sabornie E J, Cullinan D, Osborne SS, Brock L B. Intellectual, academic, and behavioral functioning of students with high-incidence disabilities: A cross-categorical meta-analysis. *Exceptional Children* 2005; 72: 47-63.
10. Weed RO, Field TF. Labor market surveys. In: Weed RO, Field TF, editors. *Rehabilitation consultant's handbook revised*. Athens (GA): Elliott & Fitzpatrick, Inc., 2002: 123-132.
11. Epstein M H, Rudolph S. Using strength-based assessment in transition planning. *Teaching Exceptional Children* 2000; 32 (6): 50-54.

PROCESSES OF DEINSTITUTIONALIZATION AND INCLUSION OF THE PERSONS WITH DISABILITIES IN REPUBLIC OF MACEDONIA

Biljana MARKOVSKA¹, Natasha STANOJKOVSKA-TRAJKOVSKA², Risto PETROV³

¹Institution for rehabilitation of children with impaired hearing “Kocho Racin” - Bitola
^{2,3} Faculty of philosophy Skopje. Institute for special education and rehabilitation

ABSTRACT

Inclusion of the children with disabilities in every segment of society life is a manifestation of the democracy on one country. In Republic of Macedonia, from its independence in 1991 until present day, maximum efforts are being made to remove all types of discrimination towards all marginalized groups including the persons with disabilities. Decades ago, the persons with disabilities weren't able to participate in the normal society life of the community they belong to, together with the other citizens. Today, instead of the segregation that lasted for decades, and inspired by the world experiences in the treatment of these persons, we as a country and a society started to think about changes in their education, rehabilitation, social protection... All those thoughts today are reality. The change is obvious, thanks to all the realized projects in that direction - de-institutionalization, inclusion, integration. All these projects were and still are aiming to enable these persons to get closer to our everyday lives from which they were isolated for so many years.

Key words: Children with developmental problems and special educational needs, persons with disabilities, de-institutionalization, inclusion

INTRODUCTION

Children with developmental problems and special educational needs and the persons with disabilities were treated differently during the centuries. This treatment through out history shows drastic differences - starting from their identification as unwanted persons for the society and as such they were executed, to their organized protection today - an attempt to their integration in the social life thru de-institutionalization, inclusion and different forms of integration. The above mentioned models are the only solutions so that we can enable these persons/children equal rights and possibilities as the rest of the population. But, in order to include these persons in the overall social life, first of all we have to take them out of the institutions, in which these persons for decades were and still are segregated. The most significant barrier towards social exclusion of the persons with disabilities is the constant practice of the long-term institutionalization. The government policy in our country and abroad usually places the persons with disabilities in large special institutions for a long time as orphans, in the homes for

social care and the psychiatry wards. These institutions are usually located out of the city, where the users have no contacts with the outside world. As a consequence of that the institutionalization leads to process called “Person deterioration”, which proportionally results with lost control¹. According to Petrov R. at all, this institutional treatment leads to their exclusion from the social life². Other authors, accentuate the negative sides by such an institutionalized care²:

- Life in an institution: isolation from the family and the surroundings,
- Life in a big group, not a family,
- Stigmatization,
- Insufficient number of professional staff,
- Absence of warm emotional climate, that can be assured only in the terms of a family,
- Isolation from the surroundings, absence of contacts, meetings...

Leaded by all the negativities of the institutional treatment and following all the international experiences in the process of de-institutionalization, at the beginning of the 21-st century in Republic of Macedonia, eminent professionals and competent persons started to think about the de-institutionalization of these persons, not only in the area of social protection, but also in the area of education.

Process of deinstitutionalization in Republic of Macedonia

De-institutionalization is a process of taking out the persons with from the special institutions and their accommodation in their homes or home families and in the meanwhile a visit to the day care center in the place they live in. The un-institutional protection in our country is organized thru returning the children in their biological families, accommodation in care families and temporary care in Day centers. In 2011, in our country the project “*Deinstitutionalization of children located in public institutions in Republic of Macedonia*” started. It was initiated by the UNICEF office in Republic of Macedonia, with the support of the Ministry of Labor and Social politics. The project achieves amazing results, regarding the professional team from the Institute of Special Education and Rehabilitation under the management of Professor Risto Petrov. For the project de-institutionalization he says: “...it’s a word that is difficult to pronounce, a process that is difficult to realize, a process full of uncertainties“. We believe that it’s a process that will enable every child to find itself in its family, in his local community and to have the right to live in surroundings that will accept him, that will offer the biggest support that would be least restrictive³. With the project, at first 30 children were de-institutionalized from the special institution Demir Kapija that is intended for care of children and youths with difficult and deep intellectual disabilities. Some of them were returned to their biological families, and the rest were accommodated in care families throughout the country in which they stay until today. The accommodation in care families until now gives positive results, before all because the quality of the given care, the achieved success in the children’s development and their integration in the place they live in. After a long period of halt, in 2007, once again people started to think about the process of de-institutionalization.

Today, this process is a part of the National strategy of Republic of Macedonia for de-institutionalization in the system of social protection of the persons in the period from year 2008 till year 2018. The target group of this strategy are the children without parental care, children with educational and social problems and the children and persons with disabilities in the intellectual and physical development. In 2008, with the support of the Centre for help of the persons with intellectual disability, the process of de-institutionalization continued. Again the target group were the persons with intellectual disabilities from the Special institution in Demir Kapija. The process is realized according to the signed document for cooperation between the Institute Open Society – Initiative for mental health Budapest and the Ministry for labour and social politics of Republic of Macedonia. The goal of the initiative – *Society for all – Macedonia*, is taking out the persons with disability over the age of 26 from the institutions and their accommodation in building units in the local community. This kind of de-institutionalization is a sort of a long-term care where the persons with disabilities have a full support from the professional team in their everyday lives. The professional team that takes care of these persons is consisted of 3 assistants, 1 social worker and 1 special educator and rehabilitator. With this initiative is planned that 192 persons will be placed in 6 housing services for living with support in different cities in Republic of Macedonia. The housing services at this moment are giving support to around 60 persons that previously were accommodated in the Special institution Demir Kapija. The service is providing support in all activities regarding everyday life, in their apartments, and also in the activities in the community, reassuring the giving of support during the social inclusion of these persons. The day care centres in our country start to open in the period of May 2002. They represent a new sort of daily care in our country, unlike other countries in the world where this sort of care for persons and children with disabilities is massively promoted. The day care centres have a task to organize a follow up on the medical condition of the users, re-examination of the physical and mental possibilities, the educational work and working occupation, excursions, summer holidays etc. On the territory of our country up until now more day care centres are open that provide services to the following groups of users:

- Persons with intellectual disabilities,
- Persons with cerebral palsy,
- Children that live on the streets,
- Homeless people,
- Persons – victims of home violence,
- Persons that use, or misuse drugs and other psycho tropic substances.

Today in Republic of Macedonia, the users take this right thru the services of:

- 24 day care centres for persons with disabilities in the intellectual development
- 1 day care centre for persons with cerebral palsy,
- 1 day care centre for children that live on the streets in Skopje *one more will be open in the city of Bitola,
- 1 centre for homeless people in Katlanovo,

- 6 centres for victims of family violence,
- 3 day care centres for persons that use drugs and other psychotropic substances.

Also, in our country, two day care centres are open and managed by non-governmental organizations (PORAKA)⁵. Because of the positive results from the functioning of these day forms of protection so far, one of the priority tasks for the above mentioned National strategy is the Ministry for labour and social politics to continue with their opening in all the local places where there is a need for that.

The process of inclusion in Republic of Macedonia

The only goal of the deinstitutionalization is a creation of conditions for inclusion of the people with certain form of disability in the broader social environment. This need is especially felt in the area of education. For more than 50 years the children with special educational needs have been exclusively educated in specialized schools specialized for work with children with a certain type of disability while the more difficult cases have been dealt with in specialized institutions. But, following the educational trends coming mainly from the Western European countries and others in the last several years, there has been a start of implementation of the inclusion process in the area of education. As educational institutions in which the young people are being educated and brought up in an organized and systematic manner, schools represent a broad area for implementation of changes in numerous aspects of the inclusion process (changes in the curriculum, contents of the courses etc.). One of those changes (among the others) is the tendency of the children with special educational needs to get included in the regular primary schools. Namely, in the last decade the concept for segregation has been abandoned and now there is a quest for possibilities and ways for their inclusion in the regular classes within the regular primary schools. In fact, through the inclusion a normal life should be provided for the children with special educational needs. By itself, the inclusion does not mean equalization of all the people, but respect for the differences between the individuals. This is what gives it its value, because it enables every individual to make decisions for his/ her own life and in that way, to take a responsibility for his/ her actions. In the inclusive education approach the focus is put on the holistic approach that takes into account not only the education needs of the students, but their every need while not differentiating anybody in particular (people with and without special educational needs). This inclusive approach aimed at children with special education needs is not easy to be implemented at all, because, according to Andonovska, Trajkovska and Markovska, the inclusion is a complex notion and in essence, it requires a redefinition of the current educational system starting with a change in the attitudes and values of those who are direct participants in the process and then ways, forms, methods, contents that will satisfy the individual needs of every individual by creating a climate, conditions which provide opportunities for a total participation in it⁶.

The educational system for children with special educational needs is organized in three main forms:

1. Special education within the special schools for education of children with special educational needs;
2. Special education in special classes within the regular primary schools aimed for education of students within the same category of disability;
3. Education within the regular primary schools together with the rest of the students who don't have any special educational needs (integration), but without any systematic support and adjustment of the curriculum's to the special needs of the students due to what their achievements will be most often minimal.

The education of children with special educational needs in specialized schools is determined by a special commission whose purpose is to categorize the children with special educational needs. This commission assesses the level of and the category of disability of the child and the possibility for its education and based on the results of this assessment, it determines whether the child will be educated in a specialized or regular primary school. It goes without saying that the right to choose where the child will be educated belongs to the parent. Actually, the Law on primary education in Republic of Macedonia has enabled the parents to choose the form of education (specialized or inclusive in the regular primary schools) that they prefer for their child with special educational needs regardless of the disability type. But, it is a fact that most of the regular primary schools in Republic of Macedonia are mainly unprepared to provide education for the children with special educational needs due to staff, program, technical, problems with space etc. As far as the staff is concerned, the regular primary schools in Republic of Macedonia lack sufficiently qualified staff necessary for a successful functioning of this process. This means that the successful functioning of the inclusive education by itself requires an inclusion of a defectologist in the regular primary schools, too. Just for comparison purposes, in most of the European countries (like France, Germany, Italy etc.) regular primary schools hire a special teacher (defectologist) besides the "regular" teacher. Unlike these practices, in Macedonia there are only a very small number of regular primary schools (mainly in Skopje) where primary schools hire defectologist who helps both the children with special educational needs and the teachers working with inclusive classes.

Another problem worth mentioning in relation to the successful functioning of the inclusive education is the insufficient level of qualifications of the current educational staff employed in the regular primary schools for work on the education of students with special educational needs. Namely, there is no practice during the basic professional education within the higher education institutions for the future educators to gain knowledge and practical skills and for work with this kind of students unlike other high education institutions in the ex-Yugoslav countries which are aimed at education of teaching staff. Due to the growing number of included students and in order for the current staff to gain elemental knowledge in the field of education of some of the categories of students with special educational needs, there has been a growing number of projects, trainings,

seminars and courses in the past several years. There are some potentially viable possibilities for addressing the problems that the current functioning of the inclusive educations faces. It is one of major objectives of the National program for development of education in Republic of Macedonia, 2000 – 2015 “Provision of professional competencies of the educational staff in respect to its initial education and the models for professional developed and advancement for the purposes of inclusive education”. Students with special educational needs that have a smaller degree and kind of disability (light intellectual disability, physical disability) are the category of disabled students that is mostly included in the regular primary schools. Of course, there are some incidents of inclusion of students with a more severe disability (deafness, blindness etc.), but even then, the primary institutions in which they pursue their primary education are the special educational institutions which as solely providing education to a certain category of children with special educational needs. These institutions are only adjusted to the needs of the children with regards to their staff and the specific teaching tools and techniques, as well with regards to the special methods of work with these students. Following the modern trends of treatment of these people, the special schools come up with diverse ways for their integration in the areas of the entire cultural and social living. They achieve this by organized cooperation with other educational institutions, as well as with institutions that develop the cultural, moral and other values of the children.

CONCLUSION

The processes of deinstitutionalization and inclusion in Republic of Macedonia have already been established as a practice that has been existing for almost one decade. Even though the Macedonian society faces numerous problems (financial, technical problems etc.) in the implementation of these processes, it is still a fact that there are maximum efforts for integration of the disabled people and other marginalized groups in every segment of social living. It can be considered as a big success, even though it might be early to talk about it, that the current treatment of these people has been slowly, but surely moving in a positive direction. What needs to be done in the future is to change the attitudes and eliminate the prejudices towards these segregated social groups (mainly, people with disabilities). If that is not accomplished then all the changes that have been made will not deliver the expected results. More specifically, when introducing some innovations in any area of the social living, one should always start with the consideration of the human factor as a main performer of all that is happening in the society. Only by adhering to this approach the expected results can be achieved.

REFERENCES

1. Closing the gates; A review of the de-institutionalization process, from the web site:
<http://www.scribd.com/doc/37217503/>
2. Petrov R, Gjurginovska L, Stanojkovska-Trajkovska N. Protection and rehabilitation of the persons with disabilities. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation 2008.
3. Petrov R. et al. De-institutionalization of children with heavy intellectual disabilities. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Special Education and Rehabilitation 2004.
4. Program – housing with support, PORAKA, Negotino, <http://www.porakanegotino.org.mk/domuvanje.html>
5. National strategy for de-institutionalization 2008-2018
<http://www.mtsp.gov.mk/.../Nacionalna%20Strategija%20za%20deinstitucionalizacija%>
6. Andonovska – Trajkovska D, Markovska B. Integration of the students with hearing and speaking problems through poetry, The third international Balkan scientific congress
7. Interculturality in the educational process, Pedagogical Faculty “Goce Delcev” – Shtip. 2005.

ODNOS MLADIH SA OMETENOŠĆU PREMA TRAŽENJU POSLA

THE RELATIONSHIP OF YOUTH WITH DISABILITIES TO JOB SEARCH

Biljana MILANOVIĆ-DOBROTA, Marina RADIĆ-ŠEŠTIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Srbija

APSTRAKT

Broj nezaposlenih mladih osoba je poslednjih godina dostigao rekordno visok nivo, a kao izuzetno ugrožena grupa su mladi sa ometenošću. Razlozi su mnogobrojni i kreću se od nekonkurentnih zanimanja za koje se profesionalno osposobljavaju, preko predrasuda poslodavaca, neinformisanosti i pasivnosti mladih do činjenice da u Srbiji ne postoji razvijena mreža agencija, organizacija i službi koje se bave sistemski organizovanom podrškom pri zapošljavanju osoba sa ometenošću. Zbog toga ovi mladi ljudi u skladu sa svojim mogućnostima i uverenjima koriste sopstvene načine u pronalaženju odgovarajućeg zaposlenja. Cilj našeg rada je da ispitamo kako mladi sa lakom intelektualnom ometenošću (N=30) i gluvi i nagluvi (N=26) percipiraju svoju spremnost da se angažuju u traženju posla. Rezultati Upitnika stavova prema traženju posla (Građansko vaspitanje za 4. razred srednje škole, Ministarstvo prosvete i sporta RS, Beograd, 2005) pokazali su da ispitanici ne poseduju dovoljno samopouzdanja kada je reč o njihovoj participaciji u svetu rada. Gluvi i nagluvi ispitanici veruju da im je neophodna pomoć profesionalca ($p=0,002$), ali izražavaju i spremnost za dodatnom obukom u sticanju veština neophodnih u aktivnom traženju posla ($p=0,002$), dok su lako intelektualno ometeni ispitanici mišljenja da uspeh u traženju posla zavisi od drugih ljudi i okolnosti koje se ne mogu kontrolisati, kao i da pronalaženje posla treba prepustiti savetodavcu ($p=0,000$). Dobijeni rezultati ukazuju na neophodnost uvođenja tranzicionih programa koji bi ih socijabilno osnažili, podigli motivaciju i unapredili mogućnost zapošljavanja.

Ključne reči: mladi sa ometenošću, odnos prema traženju posla

ABSTRACT

The number of unemployed youth person in recent years has reached a record high level, and as a highly vulnerable group are young people with disabilities. The reasons are numerous and range from non-competitive professions that they are professionally trained, through the prejudices of employers, lack of information and the passivity of young people to the fact that Serbia does not have a developed network of agencies, organizations and services that deal with organized support system for employment of persons with disabilities. Therefore, these young people in accordance with their capabilities and beliefs use their own ways of finding suitable employment. The aim of our study is to examine how young people with mild intellectual disability (N = 30) and deaf and hard of hearing people (N =26) perceive their readiness to engage in job seeking. Results of the Questionnaire of attitudes toward seeking job (Civic Education for the fourth year of high

school, the Ministry of Education and Sports, Belgrade, 2005) have shown that respondents do not have enough self-confidence when it comes to their participation in the world of work. Deaf and hard of hearing respondents believe that they need professional help ($p = 0.002$), but express readiness for additional training to acquire skills needed in the active job seeking ($p = 0.002$), while respondents with mild intellectual disability think that the success in finding a job depend on other people and circumstances that cannot be controlled, and that finding a job should be left to the adviser ($p = 0.000$). The results indicate the necessity of transition programs that would strengthen them sociable, raise motivation and enhance employment opportunities.

Key words: young people with disabilities, attitude toward job search

UVOD

Istorijski gledano, profesionalna rehabilitacija osoba sa ometenošću, uvek je korelirala sa političkim i socijalnim uređenjem, kao i kulturom određenog društva. Danas, savremena profesionalna rehabilitacija osoba sa ometenošću obuhvata niz mera i aktivnosti: radno osposobljavanje, obuke, programe za unapredjenje motivacije, karijerno vođenje i savetovanje, tehničku pomoć i podršku, individualni plan zapošljavanja, seminare za poslodavce i dr. U našoj zemlji je dugo godina preovladavao „medicinski model” ometenosti koji je sve osobe sa ometenošću tretirao kao pasivne i etiketirane članove društva. U skladu sa tim, razvijen je i sistem „specijalnih” osnovnih i srednjih škola u kojima su se ove osobe školovale i profesionalno osposobljavale za rad. Samoizbor i samoopredeljenje su se malo pominjali, a odluka o zaposlenju ovih osoba prepuštala se „nekom drugom”. Proklamovalo se zapošljavanje u zaštićenim uslovima, kao vid pripreme za prelazak u integrisani oblik radnog zapošljavanja koji se uglavnom nikada nije ni realizovao. Nakon političkih promena, početkom 21. veka, usvaja se „socijalni model” pristupa i počinje aktivnije da se govori o inkluziji i izjednačavanju prava osoba sa ometenošću. Danas, sistem „specijalnih škola” funkcioniše paralelno sa redovnim sistemom školovanja i mogućnost izbora je prepuštena roditeljima i osobama sa ometenošću. Iako ih Zakon ne diskriminiše veliki broj roditelja se ipak odlučuje za u upis dece u „specijalne škole”, a kao razloge navode mnogobrojne pogodnosti: rad u malim grupama, privilegije iz oblasti socijalne zaštite, veliki broj časova radne obuke tokom profesionalnih osposobljavanja itd. Međutim, nedostaci profesionalnog osposobljavanja u „specijalnim” školama su: ograničeni broj zanimanja, zastareli programi, suficitarna zanimanja, otežano zapošljavanje u otvorenoj privredi i dr. S druge strane, efikasnost profesionalne rehabilitacije osoba sa invaliditetom percipirane kao rentabilne investicije, meri se zapošljivošću koja je zavisna od nacionalne politike zapošljavanja i zbog toga se mora i posmatrati u okviru ukupnog sistema zapošljavanja.¹ Da bi to ostvarila naša država je donela mnoge strateške dokumente (Strategija za smanjenje siromaštva, Strategija održivog razvoja, Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom, Nacionalni akcioni plan

zapošljavanja, Zakon o radu) u cilju podizanja opšteg blagostanja i nivoa zapošljivosti osoba sa invaliditetom, a trenutno najaktuelniji je Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditeom², objavljen u „Službenom glasniku” br. 36/2009. 15.05.2009.god. Iako je stupio na snagu sedam dana po objavljivanju, članovi 24. i 29. istog Zakona, koji se odnose na kvotni sistem zapošljavanja, stupili su na snagu tek godinu dana kasnije.

Tabela 1. Podaci Nacionalne službe za zapošljavanje³ o broju nezaposlenih osoba i prijavljenih potreba na tržištu rada prema stepenu stručne spreme (septembar 2010.godine):
Table 1. Data of National employment service about number of unemplyed persons and registered needs on label market according to qualification (september 2010.)

	Broj prijavljenih osoba - nezaposlenih	Broj prijavljenih potreba na tržištu rada
I	204,534 - (28,37 %)	70- (4,60%)
II	35,873 - (4,98 %)	18 - (1,18 %)
III	191,437 - (26,55 %)	88 - (5,78 %)
IV	203,703- (28,25 %)	232 - (15,25 %)

Nacionalnoj službi za zapošljavanje prijavljeno je nešto više od 22.000 nezaposlenih invalida, od kojih skoro 8.000, ili 35%, ima samo osnovno obrazovanje, oko 7.000 ima diplomu srednje škole, 3.400 je završilo višu školu, a svega 1%, odnosno nešto više od 200 njih, ima fakultetsku diplomu. Međutim, smatra se da je realno stanje nezaposlenosti drugačije budući da Nacionalna služba za zapošljavanje od septembra 2004. god. evidentira samo one osobe koje aktivno traže posao, dok se ostali „brišu”. Među njima, posebno je osjetljiva grupa mladih od 15-24.godine , u kojoj su najmanje aktivne osobe ženskog pola (samo 25,6%) jer češće preuzimaju brigu o porodici i domaćinstvu i odlazu ulazak na tržište rada. Izveštaji nekih nevladinih organizacija govore da je broj nezaposlenih osoba sa invaliditetom mnogo veći jer mnogi zbog dužeg čekanja na tržištu rada ili odbijanja poslodavaca odustaju od traženja posla, dok drugi ne žele zaposlenje zbog neopravdanog straha od gubitka prava na dodatak za tuđu negu i pomoć ili invalidsku penziju. Tako je na Međunarodni dan invalida 3.decembra 2010.godine u medijima objavljeno da je od oko 800000 invalidnih osoba naše zemlje 70% siromašnih, 50% je isključeno iz društvenih aktivnosti, a čak 87% nezaposleno. Nezaposlenost se može definisati kao „ stanje u kojem deo pripadnika nekog društva ne može zasnovati radni odnos prema svojoj želji, primereno svojim sposobnostima i kvalifikacijama, uz uobičajen dohodak, najamninu ili neku drugu nagradu”⁴. Nezaposlenost uzrokuje socijalnu izolaciju, te nedostatak samopouzdanja pa i samopoštovanja nezaposlenih osoba, nemogućnost vršenja uticaja na moguće društvene promene, ekonomsku zavisnost o drugima (najčešće države), a sredstva uložena u profesionalnu rehabilitaciju osoba sa invaliditetom, njihovom nezaposlenošću zapravo su „ bačena u vetar”⁵. U skladu sa međunarodnim standardima, sva nezaposlena lica sa invaliditetom, bez obzira na vrstu invaliditeta, imaju isti tretman i prava na profesionalnu rehabilitaciju i

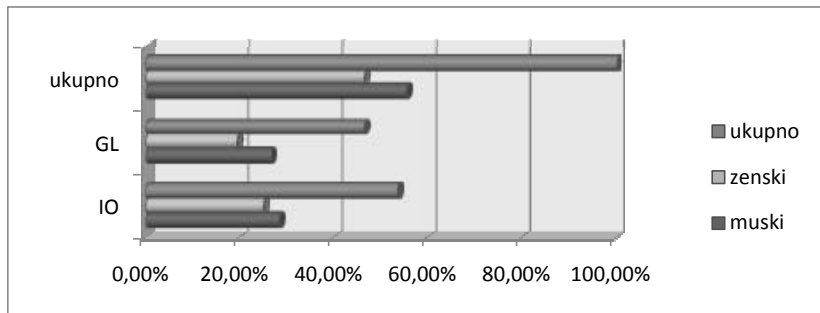
zapošljavanje, kao druga prava koja ih afirmacijom principa jednakosti dovode u ravnopravni položaj sa ostalim nezaposlenim licima kada su u pitanju poslovi zapošljavanja. Međutim, ako postoji zaista jednak pristup u zapošljavanju, onda bi stopa nezaposlenosti trebalo da bude znatno niža. U svetu postoje organizovani tranzicioni programi za profesionalni prelaz ka svetu rada, servisi koji pružaju određene usluge i podršku uz programe osnaživanja ovih osoba da pronađu posao uz asistenciju, kao i kvalitetna priprema poslodavaca za njihovo prihvatanje. Nažalost, u našoj zemlji je napravljen sistemski vakum jer naše društvo još uvek nije izgradilo strategiju plana zapošljavanja, ni definisalo jasne korake u tranzicionom planiranju, a nepostojanje razvijenih mreža agencija, organizacija i službi zapošljavanja, kao i marginalizacija ovog problema samo su neki od problema sa kojima se susreću osobe sa invaliditetom. Problemi zapošljavanja osoba sa intelektualnom ometenošću kao i gluvi i nagluvi kretali su se od medicinskih, psihofizičkih, higijensko-tehničkih uslova preko predrasuda i neinformisanosti sredine, do opštih ekonomskih uslova društva. Ozbiljnu barijeru su predstavljale predrasude poslodavaca i radnika koje još uvek nisu iskorenje. Naime, socijalne barijere u vidu predrasuda i stereotipa ishoduju u neuspehu ovih osoba da se nametnu kao produktivno vredne ličnosti⁶. Jones⁷ zato govori o samoograničavajućem ponašanju „ometenih” u kome se prepliću motivaciona komponenta i komponenta sposobnosti: prva sledi iz diskriminacijskog stava društva oličenog u pripisivanju negativnih atributa osobama sa posebnim potrebama, sa internalizacijom tih atributa u self- koncept kao posledicom; druga je pak dugoročan efekat marginalizacije „ ometenih” u profesionalnoj sferi, usled čega dolazi do deficijencije stvarnih sposobnosti i samonipodaštavanja. Rezultati dejstva obe komponente je stvaranje samoograničavajućeg ponašanja, i to na nesvesnom nivou. Nepoverenje prema svojim mogućnostima i samopotcenjivanju su, zapravo, u personalnu strukturu „ometenih” duboko usadjeni prilično rašireni kulturni stavovi društva^{8,9,10}. Slika o sopstvenoj kompetenciji i sposobnostima je veoma važan aspekt self-koncepta i predstavlja jedan od bazičnih elemenata na kojima se zasniva samopoštovanje individue. U današnjem vremenu, kada se rad smatra jednim od najbitnijih kriterijuma personalne kompetencije, i kada postaje osa samopouzdanja, zaposlenost postaje nužan uslov onog self-koncepta koji vodi mentalnom zdravlju, što je naročito izraženo kod osoba sa posebnim potrebama¹¹. Sam proces traženja posla je jedan vid suočavanja sa nezaposlenošću. Može se reći da je to složeni postupak koji obuhvata proces dolaženja do informacija o potencijalnim zaposlenjima, formalnim i neformalnim kanalima, kao preduslov preduzimanja svih daljih koraka u traženju posla. Istovremeno je i svrhovit, voljan, dinamičan proces preduzimanja aktivnosti u cilju pronalaženja zaposlenja. Da li će neka osoba biti uspešna u pronalaženju posla zavisi od mnogih faktora: individualnih karakteristika, stepena obrazovanja, stanja na tržištu rada kao i od načina na koji traži posao, od informisanja o poslovima putem oglasa u medijima do angažovanja porodice i prijatelja koji bi pomogli u pronalaženju zaposlenja. Na osnovu svega navedenog, cilj našeg istraživanja je da utvrdimo kakav je odnos mladih sa ometenošću prema traženju posla. Kao posebne ciljeve da želeli smo da

ispitamo a) da li postoje razlike u stavovima između lako intelektualno ometenih i gluvih i nagluvih i u čemu se one ogledaju, b) da li se mladi sa ometenošću oslanjaju na lične snage ili traže pomoć drugih u pronalaženju posla i c) koji je, po njima, odlučujući faktor u dobijanju posla.

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanje je obuhvatilo 56 učenika oba pola (31 muškog pola ili 55,4% i 25 tj. 44,6% ženskog pola). Ispitivanje je obavljeno tokom maja 2010.godine u dve beogradske škole. Od ukupnog broja, 30 ispitanika ili 53,6% je sa lakom intelektualnom ometenošću (laka IO) i završavaju školovanje u „Srednjoj zanatskoj školi”, a 26 ispitanika ili 46,4% je gluvih i nagluvih koji završavaju školovanje u Srednjoj školi za obrazovanje gluvih i i nagluvih „Stefan Dečanski”.



Slika 1. Distribucija podataka prema polu i ometenosti

Figure 1. Distribution of data according to gender and disability

Od ukupnog broja ispitanika broj dečaka sa lakom IO je 16 (28,57%), a devojčica 14 tj. 25% koji se osposobljavaju za zanimanja II i III stepena stručnosti (pomoćnik knjigovezačke dorade, metalofarbar, pripremač namirnica, servir, autolimar i frizer). Gluvi i nagluvi ispitanici se osposobljavaju za III i IV stepen stručne spreme (tehničar grafičke dorade, konfekcijski šivač, pomoćnik knjigovesca, frizer i stolar-tapetar) i njihova zastupljenost u istraživanju je: 15 dečaka, odnosno 26,8% i 11 devojčica tj. 19,64%.

Merni instrument

Za potrebe istraživanja korišćen je Upitnik stavova prema traženju posla (Priručnik za nastavnike, Građansko vaspitanje za 4. razred srednje škole, Republika Srbija, Ministarstvo prosvete i sporta, Beograd, 2005) koji sadrži 32 stava koji odražavaju mišljenje i procenu kroz četiri nivoa, od izrazito se slažem do izrazito se ne

slažem. Istraživanje je obavljeno individualno, a ispitivač je dodatno objašnjavao pojmove koje učenici nisu razumeli ili je gluvim i naglupim učenicima prevodio na Znakovni jezik.

Način obrade podataka

Prilikom obrade podataka koristili smo metodu deskriptivne statistike (frekventnost), mere korelacije i neparametrijsku analizu varijanse (Kruskal - Wallis test).

REZULTATI I DISKUSIJA

Završetak školovanja i ulazak u svet rad predstavlja i period kada mlade osobe polako prelaze u odraslo doba, te se od njih očekuje da budu odgovorne za sebe, da preuzimaju uloge odraslih, zaposle se i steknu ekonomsku nezavisnost. Kada govorimo o osobama sa ometenošću, proces zapošljavanja je otežan iz mnogobrojnih razloga, tako da ovi mladi ljudi u skladu sa svojim mogućnostima i uverenjima koriste sopstvene načine u pronalaženju odgovarajućeg zaposlenja. Radi preglednosti stavova koji utiču na odnos mladih sa ometenošću prema traženju posla, podelili smo ih na četiri grupe: a) lično angažovanje b) pomoć drugih osoba u pronalaženju posla, c) dodatna obuka i sticanje veština u pronalaženju posla i d) zavisnost od određenih okolnosti.

Tabela 2. Korelacija opštih stavova prema traženju posla

Table 2. Koorelation of general attitudes toward searching for the job

	Lično angažovanje	Pomoć drugih	Učenje veština	okolnosti
Lično angažovanje	/	/	/	
Pomoć drugih	-,237 ,079	/	/	/
Učenje veština	,200 ,138	,321* ,016	/	/
okolnosti	282* ,035	,027 ,845	-,005 ,972	/

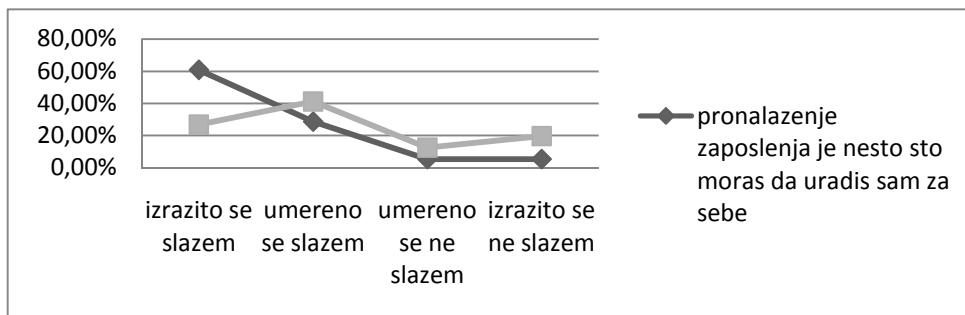
Tabela 1. pokazuje statističku značajnost između stavova koji se tiču spremnosti ispitanika da uče nove veštine i pomoći drugih ($p=0,016$). Naime, oni ispitanici koji su izrazili spremnost za dodatnom obukom i koji su voljni da stiču nove veštine kako bi lakše pronašli posao smatraju da bi im u tom smislu bila i neophodna pomoć stručnjaka i profesionalaca iz te oblasti. Okolnosti kao što su uticaj drugih ljudi, odluke poslodavaca, situacije da se bude na pravom mestu u pravo vreme, uticaj mesta stanovanja na dobijanje posla, promene radnih mesta na tržištu rada, uloge faktora sreće utiču ($p=0,035$) na lično angažovanje ispitanika (

odgovornost i posvećenost u pronalaženju posla, mogućnost da utiču na poslodavce, vera u njihove sposobnosti i veštine).

Tabela 2. Odnos vrste ometenosti i značajnih varijabli koje utiču na odnos prema traženju posla

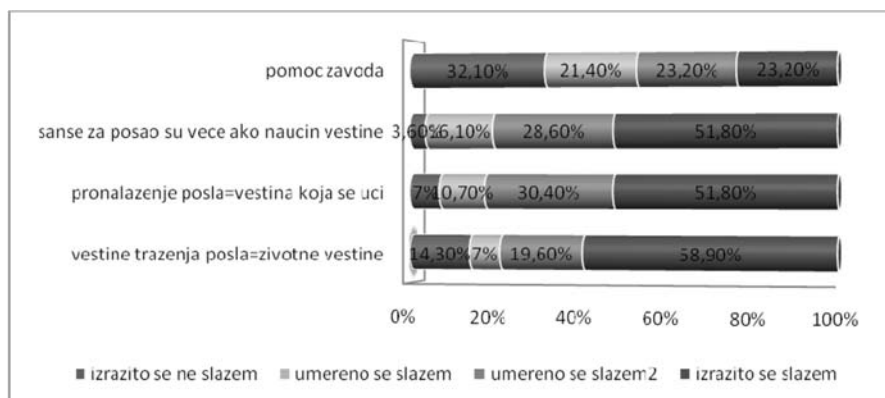
	savetodavac	Prilika za bolje	okolnosti	Mesto stanovanja	Pomoć profesionalca	Poslovna vestina
H	12,406	4,339	5,836	6,694	9,229	9,767
Df	1	1	1	1	1	1
p	,000	,037	,010	,010	,002	,002

Prema rezultatima u tabeli 2. dolazimo do saznanja da lako IO učenici smatraju da pronalaženje posla treba prepustiti savetodavcu ($p=0,000$), odnosno defektologu-koordinatoru praktične nastave koji je tokom profesionalnog osposobljavanja zadužen za saradnju sa poslodavcima i realizaciju obuke u otvorenoj privredi i koji, po njihovom mišljenju, najbolje poznaje mogućnosti zapošljavanja. Takođe, ispitanici sa lakom IO su se izjasnili da često drugi ljudi i okolnosti utiču na to da li će tražiti posao ili ne ($p=0,010$). Ovo objašnjavamo činjenicom da naša kultura neguje jake veze između roditelja i dece u kojoj se podrazumeva da roditelji brinu o svojoj deci tokom života, a naročito ukoliko imaju neku vrstu ometenosti i da umesto njih donose odluke. Zbog toga su i mladi sa lakom IO nedovoljno aktivni, bez samopouzdanja, izgrađene sposobnosti u donošenju odluka i zastupanju svojih stavova. Oni su i mišljenja da mesto stanovanja utiče na pronalaženje posla ($p=0,010$), jer mnogi od njih žive u prigradskim naseljima i selima u okolini Beograda. Stav da gubitak posla može biti prilika za nešto bolje, a ne gore ($p=0,037$), je jedina tvrdnja u kojoj izražavaju pozitivan stav, a koja nas navodi na razmišljanje o njihovoj (ne)informisanosti o realnoj situaciji na tržištu rada. Za razliku od njih, gluvi i nagluvi ispitanici zauzimaju proaktivni stav smatrajući da je pronalaženje posla veština koja se može naučiti ($p=0,002$), čime su izrazili želju za dodatnom obukom i usavršavanjem svojih veština. Budući da naš sistem školovanja ne nudi takve programe, smatraju da treba pronaći profesionalce i osloniti se na njih ($p=0,002$) pre svega zbog komunikacijskih barijera koje su prisutne u društvu. Kada smo poredili ukupan odnos prema traženju posla u odnosu na pol nije bilo statistički značajnih razlika sem u činjenici da devojčice smatraju da nema potrebe da same traže posao ukoliko su prijavljene zavodu za zapošljavanje ($H=4,774$, $df=1$, $p=0,029$). Ovaj podatak korespondira sa istraživanjima prema kojima su osobe ženskog pola u većem procentu nezaposlene kao i u nepovoljnijoj situaciji zbog opšteg društvenog očekivanja u pogledu rodni uloga. I rezultati stranih istraživanja^{12,13} ukazuju da su muškarci organizovaniji i aktivniji u traženju posla, spremniji da ulože veće napore kao što su dodatna edukacija ili preseljenje kako bi došli do zaposlenja.



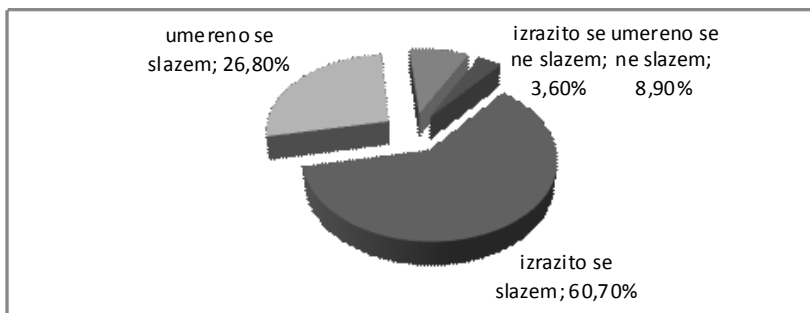
Slika 2. Odnos između stava prema aktivnom traženju posla i angažovanje u traženju posla
Figure 2. Relation between attitude toward active job searching and engagement in searching for the job

Komparacijom stava o ličnom angažovanju prilikom traženja posla i konkretne akcije traženja posla utvrdili smo postojanje disproporcije jer se 60,70% ispitanika izrazito slaže da je pronalazjenje zaposlenja nešto što svako mora da uradi sam za sebe, međutim svega 26,8% se tome i posvećuje. Prema Ajzenovoj teoriji planiranog ponašanja namera neposredno predhodi svakoj planiranoj akciji i predstavlja motivacionu kontrolu planiranog ponašanja. Stav i subjektivna uverenja utiču na ponašanje preko namere, dok samoefikasnost i mogućnost za prevazilaženje prepreka utiču na ponašanje direktno preko namere. Kada se teorija planiranog ponašanja primeni na traženje posla, sledi da intenzitet traženja direktno zavisi od namere osobe da se angažuje u traženju posla i opažene kontrole nad traženjem posla koja direktno utiče na njen stav¹⁴. Ispitanici su u osnovi reaktivni i zavisni od događaja u okolini, tako da predpostavljamo da će promene nekih spoljašnjih i unutrašnjih faktora (profesionalna intervencija za rešavanje socijalnih problema, poboljšanje ekonomske situacije u zemlji, razvoj personalizovanog plana zapošljavanja osnaživanje kroz različite vidove formalnog i neformalnog obrazovanja itd) uticati i na promene u načinu i intenzitetu traženja posla mladih sa ometenošću.



Slika 3. Učenje veština traženja posla i pomoć zavoda za zapošljavanje
Figure 3. Teaching skills for job searching and help of Institute for employment

Grafikon 3. nam govori da se čak 58,9 % ispitanika izrazito i 19,6% umereno slaže s tvrdnjom da su veštine traženja posla zapravo životne veštine koje mogu biti korišćene tokom celom života. Da uz pomoć njih mogu poboljšati svoje šanse u pronalaženju posla smatra 51,8%, odnosno 28,6% onih koji su umerenijih shvatanja. Istraživanje o zapošljavanju i samozapošljavanju osoba sa invaliditetom u Republici Srbiji koji je sproveo Centar za razvoj inkluzivnog društva i Centar za monitoring i evaluaciju 2007.god. objavili su podatke po kojima čak 80% smatra da su potrebni posebni programi i treninzi za aktivno traženje posla za osobe sa invaliditetom. Iako je u međuvremenu Nacionalna služba za zapošljavanje započela s aktivnostima iz te oblasti, stanje na tržištu rada nije bitno izmenjeno tako da ne čudi dobijeni rezultat prema kome svega 23,2% naših ispitanika očekuje pomoć Zavoda za zapošljavanje.



Slika 4. „Sreća je najvažniji razlog zbog kojeg je neko našao zaposlenje”
Figure 4. „Happiness are the main reason for somebodies job finding“

Broj ispitanika koji veruje da je pronalaženje posla nezavisno od njihovog ponašanja i aktivnosti je veliki, a kao presudan faktor u pronalaženju posla navode faktor sreće. Ovakav stav sagledaćemo u okviru Roterove teorije socijalnog učenja u kojoj iznosi ideju o „loku kontrolne” i daje sledeću definiciju: „Kada neka osoba interpretira potkrepljenje koje sledi njenu vlastitu akciju kao nepovezanu, odnosno nezavisnu od svog ponašanja, tada se u našoj kulturi, takvo ponašanje tumači kao rezultat „sreće, sudbine, slučaja, kao posledica kontrole nekih moćnika, ili kao nepredvidivo zbog velike složenosti spoljašnjih sila.” Kada neko tumači događaje na ovaj način, onda se to zove vera u spoljašnju kontrolu. Ako osoba interpretira neke događaje kao povezane i zavisne od vlastitog ponašanja ili od ličnih, relativno trajnih karakteristika, onda se to opisuje kao unutrašnja kontrola.” Rotter posmatra lokus kontrole kao verovanje koje određuje globalno - generalizovana očekivanja ishoda novih budućih situacija i upravljanje našim ponašanjem¹⁵. S druge strane, mnogobrojna kroskulturalna istraživanja govore da negativna socijalna dešavanja, kao što su ratovi, prirodne katastrofe, trendovi

savremene kulture življenja i društvene otuđenosti, mogu stvoriti pogodno tlo za razvoj ekternalnosti.

ZAKLJUČAK

Zaključivši, želimo reći da je naše istraživanje inicijalnog tipa i otvara mogućnosti za nova i sveobuhvatnija istraživanja na temu odnosa mladih sa ometenošću prema traženju posla i faktora koji na njega utiču. Dobijeni rezultati nisu jasno izdiferencirani po pitanju pozitivnog ili negativnog odnosa prema traženju posla. Utvrđena je minimalna razlika između ispitanika sa različitim tipovima ometenosti. Gluvi i nagluvi učenici žele da stiču dodatne veštine traženja posla, dok je odnos lako IO učenika uglavnom određen okolnostima na koje, po njihovom mišljenju, ne mogu uticati. Većina ispitanika smatra da je faktor sreće presudan prilikom dobijanja posla, tako da i nisu u poželjnoj meri posvećeni traženju istog. Iako je zapošljavanje osoba sa ometenošću veliki izazov za Srbiju, ono je stvar društveno odgovornog i politički korektnog društva. Zbog toga smatramo da je neophodno kroz školski sistem sprovesti adekvatne mere obuke traženja posla i programe osnaživanja mladih sa ometenošću, kao i koncipirati tranzicione programe koji bi učenicima i roditeljima olakšali profesionalni prelaz u svet rada.

LITERATURA

1. Rački J. Teorija profesionalne rehabilitacije osoba s invaliditetom, Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu, 1997
2. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 36/2009
3. Nacionalna služba za zapošljavanje, preuzeto 28.03.2011. sa <http://www.nsz.gov.rs/page/about/sr/statistika/publikacije.html>
4. Žigić V, Radić-Šestić M. Zapošljavanje osoba oštećenog vida i/ili sluha, Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Centar za izdavačku delatnost- CIDD, 2006.
5. Kiš-Glavaš L. et al. Pravo na život u zajednici- socijalna uključenost i osobe s invaliditetom, Prezentacija rezultata istraživanja „ Stavovi nezaposlenih osoba s invaliditetom prema zapošljavanju i neke aktivnosti na povećanju njihove zapošljivosti”, Zadar, Zbornik radova 4. Stručnog skupa Osobe s invaliditetom na tržištu rada, 2008.
6. Colella A, de Nissi SA. Vorma A. Appraising the performance of employees with disabilities, Human resource management review, 7, 1997 : 55-76.
7. Jones G. Advancement opportunity issues persons with disabilities, Human resource management review, 7, 1997 : 55-76
8. Dunham RJ. Dunham SL. Psychosocial aspects of disability. U Goldenson, M.R (Ed.) Disability and rehabilitation handbook. New York (etc) MCGraw-Hill Book Co, 1978.
9. Cochrane R. The social creation of mental illness, London and New York, Longman, 1983.
10. Colella A. Organizational socialization of newcomers with disabilities: A framework for future research. Greenwich, CT: JAI Press, Research in personnel and human resources management 1996; 14: 351-417.
11. Crowther RE. et al. Helping people with severe mental illness to obtain work: Systematic review. British Medical Journal, 322, 2001: 204-208.
12. Leana CR, Feldman DC. Gender differences in responses to unemployment. Journal of Vocational Behavior, 36, 1991: 65-77.
13. Kulik L. The impact of Gender and Age on Attitudes and Reaction to Unemployment: The Israeli Case. Sex Roles, Vol. 43, 2000: 85-104.
14. Marić Z. Predikcija intenziteta i namera traženja posla na uzorku nezaposlenih, Psihologija, 2005; Vol 38, (2): 181-195.
15. Knezović Z. Hijerarhijska faktorska analiza i neke metrijske karakteristike Rotterove skale unutrašnjeg naprama izvanjskom mjestu kontrole potkrepljenja. Revija za psihologiju 1981 ; 11, (1-2) : 35-43.

SAMOPOŠTOVANJE I SLIKA O SEBI ODRASLIH OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

SELF- ESTEEM AND SELF- IMAGE OF ADULTS WITH INTELLECTUAL DISABILITY

Mirjana ĐORĐEVIĆ, Slobodan BANKOVIĆ, Dučić BOJAN

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzite u Beograd, Beograd, Srbija

APSTRAKT

Pojam o sebi je širok konstrukt, koji podrazumijeva deskriptivnu i evaluativno-motivacionu dimenziju. Slika o sebi čini tu deskriptivnu komponentu, i ona je povezana sa samopercepcijom i doživljajem sebe. Na razvoj ovog konstrukta utiču vjerovanja i osjećanja koja osoba gradi prema sebi. Evaluativno-motivaciona dimenzija je samopoštovanje. Pojam samopoštovanja predstavlja opštu vrijednosnu samoprocjenu. Glavni izvor predstave o sebi i samopoštovanja čine reakcije drugih. Tokom vremena, saznanja osobe o tome kako je vide značajni drugi, postaju trajni sadržaji svijesti. Cilj ovog rada je ispitivanje slike o sebi i nivoa samoštovanja kod odraslih osoba sa intelektualnom ometenošću u dva tipa smiještaja, porodičnom i institucionalnom. Uzorak je činilo 60 ispitanika sa intelektualnom ometenošću, starosne dobi između 20 i 40 godina. U istraživanju su primjenjena dva instrumenta: modifikovana verzija Strukturiranog intervjua za ispitivanje slike o sebi (Alfirev, 1999) i Upitnik za procjenu samopoštovanja (Rosenberg, 1965). Strukturirani intervjui za ispitivanje slike o sebi obuhvata pet oblasti: odnos prema sebi, odnos sa porodicom, sa vršnjacima, osobljem i nepoznatim osobama. Drugi instrument, Upitnik za procjenu samopoštovanja, sadrži deset tvrdnji sa kojim ispitanik treba da iskaže stepen svoje saglasnosti. Podaci su uzimani intervjuisanjem ispitanika, uz upotrebu slika i dodatnih objašnjenja, kako bi se omogućilo razumjevanje pitanja. Dobijeni rezultati su razmatrani u skladu sa nalazima dosadašnjih istraživanja i potrebama za podsticanjem samopoštovanja i slike o sebi kod osoba sa intelektualnom ometenošću.

Ključne riječi: pojam o sebi, intervju, intelektualna ometenost, institucija

ABSTRAKT

Concept of self is wide construct which imply descriptive and evaluative-motivation dimension. Self-image is descriptive component and it is connects with self-perception and self experiencing. Influence on the development of this construct probable has belief and emotion that person construct toward self. Evaluative-motivation dimension is self-esteem. Concept of self-esteem represents general value self-assessment. Main genuine of self experiencing and self-esteem constitute the reaction of others. During time, person cognition about the way that important others see her, become the everlasting content of awareness. The aim of this work is to explore the self-image and self-esteem level of adults with intellectual disabilities in the two types of accommodation, family and institutions. Sample was 60 participants with intellectual disabilities, ages between 20 and 40 years. In

the research two measuring instruments was used: adapted version of Structured interview for analysing of self-image (Alfirev, 1999) and Questionnaire for assessing of self-esteem (Rosenberg, 1965). Structured interview for analysing of self-image cover five areas: self attitudes, attitudes toward family, peers, personnel and unknown persons. Second instruments, Questionnaire for assessing of self-esteem, includes ten statements with whom persons has to express they agreement. Data was gathering by the interviewing of participants using pictures and addition explanations. A result of this research was contemplating by the conforming the findings of former research and needs for abetment of self-esteem and self-image in persons with intellectual disabilities.

Key word: concept of self, interview, intellectual disabilities, institution

UVOD

Prema definiciji AAIDD iz 2002. godine intelektualna ometenost (IO) je stanje koje karakterišu značajna ograničenja, kako u intelektualnom funkcionisanju, tako i u adaptivnom ponašanju, što se ispoljava u konceptualnim, socijalnim i praktičnim adaptivnim viještinama. Ova ometenost nastaje pre osamnaeste godine života. Predmet istraživanja ovog rada usmeren je na samopoštovanje i sliku o sebi kod odraslih osoba sa IO. Odraslo doba predstavlja razdoblje nakon adolescencije. Prema Nacionalnoj strategiji Republike Srbije za mlade, period adolescencije se proteže od 15-30. godine¹. Tokom tog razdoblja, od mladih se očekuje da razviju veštine i sposobnosti koje će im omogućiti da preuzmu uloge u svim oblastima društvenog delovanja. Međutim, uzrasne granice koje dele različite životne periode nisu univerzalne, i razlikuju se od društva do društva. Tako, kraj adolescencije i početak odraslog doba variraju i u različitim zemljama i u svojim funkcijama, jer već unutar jedne zemlje postoje različite uzrasne dobi u kojima se individua smatra dovoljno zreloom da joj budu povereni pojedini zadaci. Ispitanici u našem istraživanju imaju preko 20 godina. Pojam samopoštovanja predstavlja opštu vrednosnu samoprocenu. Glavni izvor predstave o sebi i samopoštovanja čine reakcije drugih. Značajne druge osobe, su najpre roditelji, pa zatim vršnjaci, a često to mogu biti nastavnici i terapeuti. Osoba na osnovu toga kako je drugi vide i kako procjenjuju to što vide, razvija dva tipa osećanja, ponos ili poniženost². Nisko samopoštovanje negativno utiče na mentalno zdravlje pojedinca³. Tokom vremena, saznanja osobe o tome kako je vide značajni drugi, postaju trajni sadržaji svesti. Na razvoj samopoštovanja kod osoba sa IO utiče i socijalna komparacija, kao i dominantan lokus kontrole. Usled stanja sniženog intelektualnog funkcionisanja, ove osobe često mogu biti uskraćene za priliku da se ostvare u raznolikim društvenim ulogama. Društvena izolovanost, kao i neuključenost u sadržaje koji su očekivani za određeni uzrast, mogu doprineti da ove osobe budu izložene negativnoj socijalnoj komparaciji⁴. Negativno poređenje osobe sa IO u odnosu na ostale članove porodice ili vršnjake uzrokuje pad samopoštovanja. Poznato je da stanje IO karakteriše između ostalog i dominantan spoljašnji lokus kontrole. Osobe sa spoljašnjim lokusom kontrole se smatraju bespomoćnim i rešenje situacije očekuju od nekog sa strane, dok uzročnost pojava pripisuju delovanju spoljašnjih

“sila”⁴⁵. Niži nivo samopoštovanja je povezan sa spoljašnjim lokusom kontrole⁵. Istraživanja na temu slike o sebi, samopercepcije i subjektivnog doživljaja sebe su mnogobrojna, ali i kontradiktorna. Poteškoće na koje smo naišli pri pregledu istraživanja, vezane su uglavnom za terminološku različitost, odnosno pojave da se jedan termin koristi za više značenja, ili obratno, jedno tumačenje se pripisuje mnogim pojmovima (self-koncept, samopimanje, slika o sebi, predstava o sebi, pojam o sebi, samosvijest itd.). Pojam o sebi je širok, multidimenzionalni konstrukt, koji podrazumeva deskriptivnu i evaluativno-motivacionu dimenziju. Slika o sebi čini tu deskriptivnu komponentu i ona je povezana sa ličnim doživljajem sebe. U literaturi su opisani mnogobrojni faktori koji mogu doprineti razvoju negativne slike o sebi kod osoba sa sniženim nivoom intelektualnog funkcionisanja, neki od njih su: negativno socijalno iskustvo, neuspeh na akademskom polju, socijalna izolovanost, nesamostalnost itd.⁶. Rezultati nekih studija ukazuju na to, da kod osoba sa IO stepen, odnosno težina ometenosti ne utiče na formiranje slike o sebi, ali da mišljenje roditelja, tj. slika koju roditelj ima o dijetetu u značajnoj meri utiče na samopercepciju osobe sa IO⁶. Imajući u vidu da su samopoštovanje i slika o sebi, dve dimenzije jednog šireg konstrukta (self koncepta ili pojma o sebi), nije neobično što su udruženo bili predmet mnogih istraživanja kod osoba sa IO, ali su uska interesovanja autora varirala. Najčešće dve kategorije radova su: poređenje osoba sa ometenošću i osoba redovne populacije u polju doživljaja sebe^{5, 7, 8, 9, 10} i veza samopoštovanja i psihotičnih manifestacija kod osoba sa IO^{4, 11, 12}. Pri komparaciji osoba sa IO i njihovih vršnjaka redovne populacije, u polju subjektivnog doživljaja sebe, primećeno je da nema razlika u okviru globalne slike o sebi⁸. Negativniju predstavu o sebi, u odnosu na vršnjake, osobe sa IO imaju u okviru polja akademskih postignuća, pokazujući postojanje svijesti o sopstvenoj neveštosti u školskom kontekstu^{8, 9, 10}. Osnovni cilj ovog istraživanja je bio da se ispita povezanost šireg spektra varijabli (starosne dobi, pola, nivoa IO, tipa smeštaja, stepena obrazovanja i radne angažovanosti) sa nivoom samopoštovanja i formiranom slikom o sebi kod odraslih osoba sa IO.

METODE

Uzorak

Ovim istraživanjem obuhvaćeno je 60 ispitanika sa IO, starijih od 20 godina, prosečne starosne dobi 29,88 godina. U odnosu na težinu IO, razlikuju se ispitanici sa lakom (N=22) i umerenom IO (N=38). U pogledu polne strukture, uzorak je sastavljen od 31 osobe ženskog i 29 osoba muškog pola. U porodici, kao i u institucionalnom tipu smeštaja živi po 30 ispitanika.

Instrumenti

U istraživanju su primenjena dva instrumenta: modifikovana verzija *Struktuiranog intervjua za ispitivanje slike o sebi* (Alfirev, 1999) i *Upitnik za procenu samopoštovanja* (Rosenberg, 1965). Struktuirani intervjui za ispitivanje slike o sebi obuhvata pet oblasti: odnos prema sebi, odnos sa porodicom, sa vršnjacima,

osobljem i nepoznatim osobama. Drugi instrument, Upitnik za procenu samopoštovanja, sadrži deset tvrdnji sa kojim ispitanik treba da iskaže stepen svoje saglasnosti. Prikupljeni su podaci i o godinama starosti, polu i težini intelektualne ometenosti.

Organizacija istraživanja i obrada podataka

Prikupljanje podataka obavljeno je u periodu februar-april 2011. godine. Podaci su uzimani intervjuisanjem ispitanika, uz upotrebu slika i dodatnih objašnjenja, kako bi se omogućilo razumevanje pitanja. Isključujući kriterijum za ispitivanje je bio nerazumevanje ajtema, njihovog sadržaja i značenja. Obrada podataka izvršena je u okviru programskog paketa SPSS. Pri obradi podataka korišćene su sledeće statističke metode: ispitivanje korelacija i neparametrijski Mann-Whitney U test. S obzirom na to da za pojedine ispitanike nismo imali podatke o stepenu obrazovanja i radnoj angažovanosti, ove varijable su isključene iz dalje analize.

REZULTATI I DISKUSIJA

Primenom Spirmanovog ρ koeficijenta za korelaciju između rang varijabli pronađene su značajne pozitivne korelacije između starosti ispitanika i slike o sebi, generalno, kao i pozitivne korelacije sa skorovima na podskalama Struktuiranog intervjua za ispitivanje slike o sebi tj. Odnosa prema sebi i Odnosa sa osobljem (Tabela 1.)

Tabela 1. Korelacija uzrasta ispitanika sa nivoom samopoštovanja i formiranom slikom o sebi

Table 1. Correlation between age of respondents with level of self esteem and formed self-image

	odnos sa porodico m	odnos sa vršnjacim a	odnos sa osoblje m	odnos prema nepoznatim a	slika o sebi
Uzras t	,13	,40**	-,07	,18	,34*

**p<0,01

Daljim poređenjem dve starosne grupe ispitanika (mlađih od 30 godina i starijih od 30 godina) zapaženo je da ispitanici stariji od 30 godina imaju značajno viši prosečni rang na Struktuiranom intervjuu za ispitivanje slike o sebi, kao i pomenutim podskalama Odnos prema sebi i Odnos sa osobljem (Tabela 2.).

Tabela 2. Prosečni rang ispitanika u odnosu na starosnu dobu**Table 2.** The average rank of respondents according to age

		Samopoštovanje	odnos prema sebi	odnos sa porodicom	odnos sa vršnjacima	odnos sa osobljem	odnos prema nepoznatima	slika o sebi
≤30 godina	Prosečni rang	28,43	25,78	29,58	28,99	27,55	31,74	26,73
>30 godina	Prosečni rang	34,65	39,95	32,35	33,53	36,40	28,03	38,05
	U test	317,00	211,00	363,00	339,50	282,00	350,50	249,00
	p	,191	,002	,542	,333	,050	,419	,017

p<0,05

Značajne razlike u odnosu na pol uočene su samo u grupi ispitanika koji žive sa porodicom i to na podskali Odnos prema sebi (Tabela 3.). Ispitanici muškog pola (AS=20,23) ostvaruju značajno više skorove u odnosu na ispitanike ženskog pola (AS=10,77), odnosno imaju bolji odnos prema sebi.

Tabela 3. Razilike u odnosu na pol ispitanika**Table 3.** Differences in relation to sex of respondents

		Samopoštovanje	Odnos prema sebi	Odnos sa porodicom	Odnos sa vršnjacima	Odnos sa osobljem	Odnos prema nepoznatima	Slika o sebi
Živi sa porodicom	U test	85,00	41,50	93,00	111,50	94,00	84,50	79,00
	p	0,25	0,00	0,40	0,97	0,42	0,22	0,16
Živi u domu	U test	91,50	90,50	111,00	106,00	80,50	104,50	85,00
	p	0,39	0,36	0,97	0,80	0,16	0,75	0,26

p<0,01

U odnosu na stepen intelektualne ometenosti, nisu uočene značajne razlike između grupe ispitanika sa lakom IO i umerenom IO, osim razlike koja dostiže marginalni nivoa značajnosti na podskali Odnosa prema vršnjacima (Tabela 4.). Na ovoj podskali, osobe sa lakom IO ostvaruju više skorove (AS=32,68) u odnosu na osobe sa umerenom IO (AS=24,79).

Tabela 4. Razlike u odnosu na stepen IO**Table 4.** Differences in relation

		Samopoštovanje	odnos prema sebi	odnos sa porodicom	odnos sa vršnjacima	Odnos sa osobljem	odnos prema nepoznatima	slika o sebi
ceo uzorak	U test	356,00	292,50	316,50	260,00	304,00	311,00	285,50
	p	0,90	0,22	0,40	0,07	0,29	0,35	0,18

Kada je u pitanju nivo samopoštovanja, ispitanici koji žive sa porodicom (AS=26,32) ostvaruju manje skorove u odnosu na ispitanike koji žive u domu (AS=34,68). Takođe, ispitanici koji žive sa porodicom imaju manje skorove na podskali Odnos prema porodici (AS=26,42) u odnosu na ispitanike koje žive u

domu (AS=34,58). Međutim, ove razlike dostižu samo marginalni nivo značajnosti (Tabela 5.).

Tabela 5. Razlike u odnosu na tip smeštaja
Table 5. Differences in relation to the type of accommodation

		Samopo- štovanje	odnos prema sebi	odnos sa porodicom	odnos sa vršnjacima	odnos sa osobljem	odnos prema nepoznatima	slika o sebi
ceo	U test	324,5	378,0	327,5	388,5	386,0	401,0	392,0
uzorak	p	0,06	0,28	0,06	0,35	0,32	0,45	0,39

$p < 0,05$

Osnovni cilj ovog istraživanja je bio da se ispita povezanost šireg spektra varijabli (starosne dobi, pola, nivoa IO, tipa smeštaja, stepena obrazovanja i radne angažovanosti) sa nivoom samopoštovanja i formiranom slikom o sebi kod odraslih osoba sa IO. Stepenn intelektualne ometenosti nije bio značajno povezan sa nivoom samopoštovanja i ukupnom slikom o sebi, osim povezanosti marginalnog nivoa značajnosti na podskali Odnosa prema vršnjacima. Na ovoj podskali, osobe sa lakom IO ostvaruju više skorove u odnosu na osobe sa umerenom IO. Pozitivno delovanje višeg nivoa nezavisnosti i mogućnosti za samostalnim donošenjem odluka koje imaju osobe sa lakom IO u odnosu na osobe sa umerenom IO, može biti jedno od mogućih objašnjenja viših skorova ispitanika sa lakom IO na navedenoj podskali. Podsticanje samostalnosti osoba sa IO pozitivno utiče na njihovo samopoštovanje, a Dagnan i Sandu su istraživanjem kojim su obuhvatili 43 odrasle osobe sa IO, potvrdili postojanje pozitivne korelacije između samopoštovanja i slike o sebi zasnovane na poređenju sa dostignućima drugih članova društva⁴. Suprotno rezultatima našeg istraživanja Duvdevany i sar. su ustanovili postojanje značajnih negativnih korelacija između nivoa funkcionisanja i odnosa prema sebi ($r = -0,31, P < 0,05$; $r = -0,49, P < 0,001$)¹³. Pomenuti rezultati se mogu protumačiti boljim uvidom u raskorak između vlastitih kompetencija i zahteva sredine osoba sa lakom IO. Nedovoljno veliki uzorak u našem istraživanju, može biti razlog što nije dobijena značajna negativna korelacija između nivoa funkcionisanja i odnosa prema sebi. Kada je u pitanju nivo samopoštovanja, ispitanici koji žive sa porodicom ostvaruju manje skorove u odnosu na ispitanike koji žive u domu, ali su uočene razlike samo marginalno značajne. Razlike u nivou samopoštovanja ispitanika koji žive sa članovima primarne porodice u odnosu na ispitanike koji žive u instituciji u skladu su sa zaključkom Duvdevany-a i sar. da kada osobe sa ometenošću porede sebe sa osobama opšte populacije, one osećaju da ih drugi vide kao invalide i to negativno utiče na njihov self koncept. Nasuprot tome osobe sa IO koje se nalaze u zaštićenom segregirajućem okruženju sebe porede sa drugim osobama sa invaliditetom i zbog toga se osećaju manje inferiornim. U Duvdevany-evom istraživanju eksperimentalnu grupu su činile 33, a kontrolnu 31 osoba sa lakom i umerenom IO, uzrasta od 14 do 60 godina koje žive u društvenoj zajednici samostalno ili uz podršku. Ispitanici koji pripadaju eksperimentalnoj grupi

slobodno vreme provodili su u društvenoj zajednici učestvujući u različitim aktivnostima sa osobama opšte populacije, dok su se ispitanici eksperimentalne grupe razlikovali po tome što su slobodno vreme provodili u posebnim društvenim klubovima za osobe sa IO. Ispitanici eksperimentalne grupe imali su negativniju samopercepciju u domenu fizičkog aspekta self koncepta u odnosu na ispitanike kontrolne grupe, dok je nivo zadovoljstva sobom (self koncept) bio viši kod ispitanika eksperimentalne grupe¹³. Potrebno je pomenuti i istraživanja autora koji su došli do zaključka da proces deinstucionalizacije pozitivno deluje na self koncept osoba sa IO. Longitudinalnim ispitivanjem uticaja deinstucionalizacije na self koncept koje je sprovedeno u vremenskom opsegu od 30 meseci utvrđeno je da 25 deinstucionalizovanih odraslih ispitanika sa IO starosne dobi od 32 do 65 godina imaju značajno viši nivo samopoštovanja u domenu akademskog uspeha, fizičkog izgleda i emocionalnog doživljavanja sopstvene ličnosti u odnosu na 27 odraslih ispitanika sa IO starosne dobi od 18 do 55 god. koji su ceo tok istraživanja nastavili boravak u instituciji¹⁴. Moguće je da su razlike u metodologiji ispitivanja doprinele razlikama u rezultatima istraživanja samopoštovanja osoba sa IO u našem uzorku. U našem istraživanju zapažene su samo marginalno značajne razlike u nivou samopoštovanja između grupe ispitanika koja živi u domskim uslovima i grupe koja živi sa porodicom. Potreba da se ispitanicima koji žive u domskim uslovima konkretizuju pitanja Rozenbergovog upitnika više nego ispitanicima koji žive sa porodicom, možda je moglo uticati na ove rezultate. Značajno je napomenuti da se pokazalo da multidimenzionalna procena self koncepta ima veću eksplanatornu vrednost u odnosu na jednodimanzionalnu procenu opšteg nivoa samopoštovanja čijom se primenom nisu registrovale značajne razlike između dve grupe ispitanika¹⁴. Ograničenja sprovedenog istraživanja ogledaju se u nesavršenosti primenjenih instrumenata. Rozenbergov test zahteva modifikovanje, kako bi ajtemi bili pojednostavljeni, i kombinovani sa adekvatnim slikama, što bi povećalo stepen razumevanja ispitanika. Takođe, potrebno je dopuniti postojeće instrumente još nekim, kojim bi se preciznije procenjivala sposobnost razumevanja sadržaja pitanja od strane ispitanika sa IO. Autori koji planiraju u budućnosti sprovođenje sličnog ili istog istraživačkog projekta, mogu uzimati podatke od dva nezavisna ispitivača, te na taj način proveravati stepen doslednosti odgovora ispitanika.

Obaveštenje: Ovaj rad je proistekao iz projekta „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću” (evidencioni broj 179017), koji finansira Ministarstvo za nauku i tehnološki razvoj Republike Srbije.

LITERATURA

1. Službeni glasnik Republike Srbije. Nacionalna strategija za mlade. 2008.
2. Krstić K. Povezanost pojma o sebi i predstave adolescenata kako ih vide ‘‘značajni drugi’. Psihologija 2008, 41 (4): 539-553.
3. Narimani M, Mousazadeh T. Comparing self-esteem and self-concept of handicapped and normal students. Procedia Social and Behavioral Sciences 2010, 2: 1554-1557.

4. Dagnan D, Sandhu S. Social comparison, self-esteem and depression in people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 1999, 43 (5): 372-379.
5. Joksimović S, Janjetović D. Pojam o sebi i vrednosne orijentacije adolescenata. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 2008, 40 (2): 288-305.
6. Raviv D, Stone A. Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: the roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of Learning Disabilities* 1991, 34(10): 602-611.
7. King GA, Capman I Z, Silorman K, Zakman. Self-evaluation and self-concept of adolescents with physical disabilities, *American Journal of Occupational Therapy* 1993, 47 (2): 132-140.
8. Gans AM, Kenny MC, Ghany DL. Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 2003, 36 (3): 287-295.
9. Zeleke S. Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education* 2004, 19 (2): 145-170.
10. Cooley EJ, Ayres R. Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 1988, 174-178.
11. Garaigordobil M, Pérez JI. Self-Concept, self-esteem and psychopathological symptoms in persons with intellectual disability. *The Spanish Journal of Psychology* 2007, 10 (1): 141-150.
12. Esbensen AJ, Benson BA. Cognitive variables and depressed mood in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 2005, 49 (7): 481-489.
13. Duvdevany I. Self-concept and adaptive behaviour of people with intellectual disability in integrated and segregated recreation activities, *Journal of Intellectual Disability Research* 2002, 6 (5): 419-429.
14. Dixon MR, Marsh W H, Rhonda GC. Moving out: the impact of deinstitutionalisation on salient affective variables for people with mild intellectual disabilities 2004.<http://ro.uow.edu.au/edupapers/168>.

STRUKTURA RJEČNIKA OSOBA OŠTEĆENOG SLUHA U ODNOSU NA VRSTU RIJEČI

VOCABULARY STRUCTURE IN HEARING IMPAIRED PERSONS IN RELATION TO THE TYPES OF WORDS

Alma HUREMOVIĆ, Ševala TULUMOVIĆ

Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerziteta u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U radu su prikazani rezultati ispitivanja strukture rječnika osoba oštećena sluha u odnosu na vrstu riječi. Uzorak je činilo 65 ispitanika, uzrasta od 3. od 8. razreda osnovne škole. Rezultati pokazuju da postoji značajna razlika u obimu rječnika pojedinih vrsta riječi. Najbolji rezultati su postignuti na varijablama rječnika imenica, zatim glagola i pridjeva, dok su ostale riječi manje frekventne: zamjenice, prilozi, i prijedlozi. Ovo nam istraživanje jasno poručuje da se u procesu edukacije i rehabilitacije djece oštećenog sluha moraju učiniti korjenite promjene, te je nužno obratiti pažnju na riječi koje se daju djeci oštećena sluha. Istina je da su glagoli i imenice nosioci značenja, ali i ostale vrste riječi zauzimaju značajno mjesto u razumijevanju kompletne informacije koju određena poruka nosi.

Ključne riječi: oštećenje sluha, rječnik, vrste riječi

ABSTRACT

This paper presents the results of the vocabulary structure in hearing impaired persons in relation to the types words. The sample consisted of 65 subjects, aged 3. To 8th grade. The results show that there are significant differences in the extent of vocabulary, certain types of words. The best results were achieved on the variables vocabulary of nouns, verbs and adjectives and then, while other, less frequent words were: pronouns, adverbs, and prepositions. This research clearly tells us that in the process of education and rehabilitation of children with hearing impairments must make radical changes, and it is necessary to pay attention to words that are given to children with hearing problems. It is true that verbs and nouns are the bearers of meaning, but also other types of words, they occupy an important place in understanding the complete information, which a particular message carries.

Keywords: hearing impairment, vocabulary, types of words

UVOD

Posljedice koje oštećenje sluha ostavlja na govorno jezički razvoj individue su i dalje jako ozbiljnije bez obzira na napredak metoda detekcije i dijagnostike, te pristup u rehabilitaciji i edukaciji djece oštećena sluha. Te posljedice se mogu zapaziti i na receptivnim i na ekspresivnim formama jezika, u govornom i u pisanom jeziku¹. Najočitije su na području prepoznavanja fonema², rječnika^{3,4} i

sintakse^{5,6}. Gluho dijete je onemogućeno učiti jezik spontano, kroz neovisno promatranje i ispitivanje, te «propušta» informacije, do kojih čujuće dijete dolazi spontano. Oskudan rječnik u djece oštećena sluha je uslovljen smanjenim mogućnostima pristupa i pamćenja auditivnih informacija, te smanjenim mogućnostima percepcije verbalnih podataka⁷. Ovo se odražava na kvalitet općenja, a što je opet u uzročno-posljedičnoj vezi sa pristupom informacijama, te akademskim postignućima osobe oštećena sluha^{8,9}. S obzirom da je stanje rječnika, najbolji pokazatelj jezičkih znanja, paralelno sa praćenjem obima rječnika, potrebno je obratiti pažnju i na vrste riječi koje se „daju“ djetetu oštećena sluha u toku njegove edukacije i rehabilitacije, s obzirom da sve riječi našega jezika nisu jednako frekventne. Prema Kostić¹⁰ najfrekventnije su imenice, zatim glagoli, pridjevi i prijedlozi, dok su ostale riječi manje frekventne: zamjenice, veznici, prilozi, brojevi, rječce i veznici. Dimić¹¹, ukazuje na nesrazmjer u upotrebi imenica i glagola u odnosu na ostale vrste riječi koja ne odgovara realnoj frekvenciji ovih vrsta riječi na našem jeziku. Furlan¹² navodi da je najfrekventnija riječ u hrvatskom jeziku «biti». Prvih 10 najfrekventnijih riječi prema Lukić¹³ su: oblici glagola «jesam», veznik «i», zamjenica «sebe» ili «se», oblici pomoćnog glagola «biti», rječca «da», prijedlog «u», zamjenica «ja» i «on», prijedlog «na» i vremenski prilog «kada». Vasić¹⁴ navodi da se u odabiru riječi treba držati tri osnovna grupe riječi: riječi koje se odnose na čovjeka, riječi koje se odnose na kuću i neposrednu okolinu, riječi koje su iz biološke osnove za čovjekov opstanak.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak se sastojao od 65 ispitanika oštećena sluha, uzrasta od 3. do 8. razreda. 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 ustanovama koje se bave odgojem i obrazovanjem djece oštećena sluha.

Mjerni instrument

Podaci su prikupljeni primjenom Dijagnostičkog materijala za ispitivanje usmenoga govora – područje Ispitivanje razvijenosti rječnika¹⁵.

Način provođenja istraživanja

Postupak prikupljanja podataka, je sproveden individualno, s svakim ispitanikom ponaosob, u optimalnim uvjetima. Ispitanik je izvođen iz razreda, u kabinet ispitivača, te je nakon obavljenog ispitivanja ponovno vraćen u razred. Prilikom ispitivanja vodilo se računa o subjektivnim i objektivnim faktorima za koje smo mislili da bi mogli uticati na rezultate ispitivanja (motivacija, osvjetljenost, ometajući zvukovi i sl.). U toku ispitivanja, ispitanici oštećenog sluha su nosili individualni slušni amplifikator. Vrijeme ispitivanja nije bilo ograničeno.

Način obrade podataka

Za obradu dobijenih podataka korištene su deskriptivne statističke metode, t-test, te jednosmjerna analiza varijanse.

REZULTATI I DISKUSIJA

Obim i struktura rječnika ispitanika oštećenog sluha u odnosu na vrstu riječi, je posmatrana kroz područje rječnika imenica, pridjeva, glagola, priloga, prijedloga i područje rječnika zamjenica.

Rječnik imenica

U tabeli 1. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na varijablama rječnika imenica. Prema rezultatima deskriptivne statistike možemo zaključiti da su ispitanici najbolje prosječne rezultate ostvarili na varijabli *prepoznavanje dijelova predmeta*. Zadate riječi bile auto, čovjek, kuća i ptica. Ovakve rezultate objašnjavamo činjenicom da se djeca oštećena sluha već u najranijem periodu uče nazivima dijelova tijela, predmeta u njihovoj okolini, a da su zadate riječi uglavnom bile bliske ispitanicima. Visoke prosječne vrijednosti su postignute i na varijablama *hrana, voće, povrće, domaće i divlje životinje, te školski pribor i igračke*. Vidimo da se također radi o riječima koje imenuju predmete sa kojima se dijete oštećena sluha gotovo svakodnevno susreće. Prilično visok rezultat je postignut i na varijabli *prepoznavanje predmeta prema opisu*. Najslabiji rezultati su postignuti na riječima kojima se imenuju zanimanja, oruđa i radni materijali (*slikar, frizer, muzičar, krojač, alat, doktor...*). Problem su predstavljali i *antonimi*, gdje su ispitanici uglavnom davali asocijativne odgovore (npr. zima- bolest, rat – vojnik).

Tabela 1. Deskriptivna statistika na varijablama rječnika imenica

Table 1. Descriptive statistics on variables of nouns vocabulary

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Ukupno
Prepoznavanje dijelova predmeta	10,60	5,71	0	15	689
Hrana	8,86	5,11	1	17	576
Voće	6,91	3,06	0	10	449
Povrće	6,20	3,82	0	13	403
Domaće životinje	5,75	1,61	2	7	374
Divlje životinje	5,65	2,45	1	10	367
Školski pribor	5,46	3,93	0	13	355
Igračke	5,23	2,65	0	9	340
Prepoznavanje predmeta prema opisu	5,12	1,96	0	6	333
Prevozna sredstva	4,78	2,06	0	8	311
Perad	4,52	2,77	0	9	294

Posuđe	4,08	3,09	0	10	265
Namještaj	4,05	2,65	0	10	263
Odjeća	4,00	3,61	0	10	260
Kuhar	3,74	3,09	0	10	243
Obuća	3,09	2,51	0	9	201
Slikar	2,85	2,29	0	8	185
Frizer	2,80	2,86	0	10	182
Antonimi	2,80	1,96	0	5	182
Cvijeće	2,48	2,22	0	10	161
Muzičar	2,34	2,54	0	8	152
Krojač	2,28	2,58	0	11	148
Alati	1,89	2,73	0	9	123
Drveće	1,85	1,58	0	6	120
Doktor	1,55	2,09	0	8	101
Ukupno	110,83	59,67	-	-	7204

Rječnik pridjeva

U tabeli 2. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na varijablama rječnika pridjeva. Prema rezultatima deskriptivne statistike najveće prosječne vrijednosti su ostvarene na varijabli *imenovanje boja*. Uočljivo veće prosječne vrijednosti su postignute i na varijabi *antonimi*. Od pridjeva koji označavaju prostorne kvalitete najmanje prosječne vrijednosti su postignute na varijablama *širina* (koju su uglavnom zamjenjivali sa veličinom) i *dubina* (vjerovatno zbog apstraktnosti pojmova plitak - dubok). Probleme su im predstavljali sinonimi (snažan = jak, radostan = veseo), što govori u prilog činjenici da je djeci oštećenog sluha teže naučiti one riječi koje označavaju ono za što oni već imaju usvojenu riječ.

Tabela 2. Deskriptivna statistika na varijablama rječnika pridjeva

Table 2. Descriptive statistics on variables of adjectives vocabulary

	Aritmetičk a sredina	Standardn a devijacija	Varijanc a	Minimu m	Maksimu m	Ukupn o
Boje	12,03	4,50	20,25	1	16	782
Antonim i	5,80	5,63	31,69	0	15	377
Tvrdoca	4,46	2,51	6,31	0	6	290
Duzina	4,45	1,71	2,91	0	6	289
Okus	4,45	2,56	6,53	0	8	289
Visina	4,34	2,24	5,01	0	6	282
Velicina	4,34	1,71	2,91	0	6	282
Debljina	4,28	2,39	5,73	0	6	278
Oblik	4,09	2,61	6,80	0	7	266
Dubina	3,78	2,36	5,55	0	6	246
Sirina	3,74	2,25	5,07	0	6	243
Sinonimi	2,75	2,54	6,44	0	7	179
Gradivni	1,26	2,11	4,45	0	7	82
Ukupno	59,77	28,69	823,09	-	-	3885

Rječnik glagola

U tabeli 3. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na varijablama rječnika glagola. Prilikom procjene rezultata na području rječnika glagola, najbolji rezultati su postignuti na varijabli razumijevanje glagola, gdje su ispitanici imali zadatak prepoznati pogrešno upotrijebljen glagol (npr. Tata *jede* novi auto). Međutim, poteškoće su nastale prilikom upotrebe glagola, gdje bi glagol zamjenivali imenicom (za označavanje radnji na slikama, gdje je bio prikazan dječak koji *ide* u školu, ispitanici su pisali “đak bato škola”, ili *gleda* televiziju, ispitanici su pisali “TV oko). Probleme su im također predstavljali i antonimi, gdje su glagol također zamjenjivali imenicom (npr. smijati se – suza), ili su ih pisali u pogešnom glagolskom obliku (npr. isprljati – čisti), ili ga zamjenjivali pridjevom (npr. kupiti – nova).

Tabela 3. Deskriptivna statistika na varijablama rječnika glagola

Table 3. Descriptive statistics on variables of verbs vocabulary

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Ukupno
Razumijevanje	8,43	5,04	0	15	548
Upotreba	4,42	4,37	0	11	287
Antonimi	3,63	3,52	0	10	236
Ukupno	16,48	12,00	-	-	1071

Rječnik priloga

U tabeli 4. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na varijablama rječnika priloga. Analizom rezultata dobivenih na području rječnika priloga, najbolji rezultati su postignuti na varijabli razumijevanje priloga, gdje su ispitanici imali zadatak zaokružiti sliku koja opisuje imenovani prilog (npr. Koje drvo raste blizu kuće?). Međutim, problem su im predstavljali antonimi gdje su prilog zamjenjivali imenicom (npr. hrabro – strah, čisto - blato) ili glagolom (np. hrabro – boji se). Također, poteškoće su nastale i prilikom upotrebe priloga, gdje su ih uglavnom izostavljali ili zamjenjivali pridjevom (npr. Djed je uvijek *star* od unuka.).

Tabela 4. Deskriptivna statistika na varijablama rječnika priloga

Table 4. Descriptive statistics on variables of adverbs vocabulary

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Ukupno
Razumijevanje	7,18	3,48	0	11	467
Antonimi	4,26	3,51	0	10	277
Imenovanje	3,23	3,29	0	10	210
Ukupno	14,68	9,46	-	-	954

Rječnik prijedloga

U tabeli 5. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na varijablama rječnika prijedloga. Analizom rezultata dobivenih na području rječnika prijedloga, najbolji rezultati su postignuti na varijabli razumijevanje prijedloga, gdje su ispitanici imali zadatak pokazati na slici prijedlog koji je tražen od ispitivača (Koja knjiga je *na* stolu?). Poteškoće im predstavlja samostalna upotreba prijedloga, gdje su ih ispitanici uglavnom izostavljali (Gdje spava maca? – Sto.)

Tabela 5. Deskriptivna statistika na varijablama rječnika prijedloga

Table 5. Descriptive statistics on variables of prepositions vocabulary

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Ukupno
Razumijevanje	4,15	1,73	2	6	270
Imenovanje	2,60	2,28	0	6	169
Ukupno	6,75	3,98	-	-	439

Rječnik zamjenica

U tabela 6. prikazani su rezultati deskriptivne statistike na varijablama rječnika zamjenica. Najbolji rezultati su postignuti na varijabli razumijevanje, gdje su ispitanici imali zadatak pratiti upute ispitivača (Daj mi tu olovku.). Ispitanici su u ovom slučaju mogli pratiti upute vezano za lične zamjenice 1., 2., i 3. lica jednine, te prisvojne zamjenice 1. i 2. lica jednine. Prilikom imenovanja zamjenica uglavnom su se ispravno koristili samo ličnom zamjenicom 1. lica jednine, te imenicama umjesto zamjenicama. Prisvojnim zamjenicama su se koristili u rijetkim slučajevima, i to 1. i 2. licem jednine.

Tabela 6. Deskriptivna statistika na varijablama rječnika zamjenica

Table 6. Descriptive statistics on variables of pronouns vocabulary

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum	Ukupno
Razumijevanje	4,60	2,28	2	8	299
Imenovanje	3,60	2,28	1	7	234
Ukupno	8,20	4,57	-	-	533

Analiza obima rječnika pojedinih vrsta riječi

S ciljem ispitivanja postojanja razlika u obimu rječnika pojedinih vrsta riječi primjenili smo analizu varijance. Rezultati su prikazani u tabeli 7.

Tabela 7. Rezultati analize varijance na području rječnika pojedinih vrsta riječi

Table 7. The results of variance analysis on the vocabulary of certain types of words

Izvor varijacije	Suma kvadrata	df	Sredina kvadrata	F	P - vrijednost	F -krit
Između grupa	561091,2	5	112218,20	144,64	5,38	2,24
Unutar grupa	297928,7	384	775,86			
Total	859019,9	389				

S obzirom na rezultate analize varijance, možemo zaključiti da postoji statistički značajna razlika u obimu rječnika pojedinih vrsta riječi. Kao faktori koji utiču na obim rječnika, prije svega, u literaturi se spominju učestalost riječi, kontekst koji je okružje, višeznačnost riječi, predznanje, te sposobnost zaključivanja¹⁶.

ZAKLJUČAK

- Učenici oštećenog sluha pokazali su evidentno zaostajanje u upotrebi pridjeva, zamjenica, brojeva, priloga, prijedloga, veznika i riječi. DeVilliers¹⁷ također zaključuje da gluhi učenici koriste mali broj veznika. Maxwell i Falick¹⁸ dolaze do istih podataka, ali ukazuju da gluhi učenici koriste druge leksičke jedinice koje označavaju vezu.
- Vodeći računa o obimu rječnika, potrebno je obratiti pažnju koje vrste riječi treba dati gluhom djetetu u njegove edukacije i rehabilitacijskih tretmana, s obzirom da sve riječi našega jezika nisu isto frekventne.
- Prilikom objašnjenja značenja nove riječi, ona ne smiju biti opširna u vidu definicija nego jednostavna i konkretna, nekada ćemo pokazati sam predmet, model ili sliku predmeta (npr. riječ cvijet), u nekim slučajevima ćemo se potpomoći sinonimima (npr. Okuka na cesti – zavoj, krivina), neke riječi možemo objasniti pokretom (npr. mahati), neke složenice možemo objasniti ako ih rastavimo na dijelove (npr. vodopad). Za objašnjenje apstraktnih riječi pomoći ćemo se primjerima iz dječijeg iskustva (npr. ljubav, mudrost, lukavost)

LITERATURA

1. Pribanić Lj. Jezični razvoj djece oštećena sluha (neobjavljena doktorska disertacija) Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. 1998.
2. Stanovich K E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 1986: 360-407.
3. LaSasso C. Davey H The relationship between lexical knowledge and reading comprehension for prelingually, profoundly hearing-impaired students. *The Volta Review*, 89, B (1987) 211-220
4. Paul P. First and second-language English literacy. *Volta Review*, 98, 1996: 6-16.
5. Loeterman M, Paul PV, Donahue S Reading and Def Children, <http://www.readingonline.org/articles/loeterman>, 18.2.2005.
6. Quigley S, Wilbur R, Power D, Montanelli D, Steinkamp M Syntactic structures in the language of deaf children, 1976 <http://www.edrs.com/webstore/Detail.CMF/ED119447>
7. Shafiei B, Nemat Zadeh S A Comparative investigation of Ability of Opposite Words Processing Between Hearing and Hearing Impaired Students. 26th Congress of the International Association of Logopedics and Phoniatrics August-September 2004 Australia http://www.conventionhouse.com/spcongress04/images/Documents/Full_ProgramudFeb.pdf
8. Beck IL, McKeown M , Kucan L Taking delight in words using oral language to build young children's vocabularies. *American Educator, Spring*, 2003. preuzeto s www.aft.org
9. Becker R, Schildhammer A, Ruoss M Language performance of deaf children and adolescents in verbal and written retelling of a picture story, *J Exp Angew Psychol*. 1994; 41(3):349-77. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&list_uids=7801646
10. Kostić Đ. Govor i slušno oštećeno dete. Institut za eksperimentalnu fonetiku i patologiju govora. Beograd: Privredna knjiga. 1997.
11. Dimić ND, Isaković LJ Ilustracija kao stimulans za razvoj rečnika učenika oštećenog sluha i učenika koji čuju, Savez defektologa zajednice srbija i Crna Gora, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2006.
12. Furlan I. Čovjekov psihički razvoj. Zagreb. 1981.

13. Lukić V Utvrđivanje pasivnog dečijeg rečnika na osnovnoškolskom uzrastu. U: Grupa autora: Govorno ponašanje učenika osnovnoškolskog uzrasta. Beograd: Naučna knjiga. 1983.
14. Vasić S. Veština govorenja: Vežbe i testovi za decu i odrasle. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod, 1980.
15. Bjelica J, Posokhova I. Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece. 2001
16. Paul PV, O'Rourke. Multimeaning words and reading comprehension: Implications for special education students. Remedial and Special Education (RASE) 9. 1988
17. deVilliers PA 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. 1991
18. Maxwell M M., Falick TG. Cohesion & quality in deaf & hearing children's written english. *Sign Language Studies*, 77, 1992: 345-372.

ŠTA MLADI ZNAJU O ISTORIJI UMETNOSTI GLUVIH UMETNIKA?

WHAT DO YOUNG PEOPLE KNOW ABOUT THE ART HISTORY OF DEAF ARTISTS?

Marina RADIĆ ŠEŠTIĆ, Biljana MILANOVIĆ DOBROTA

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
Beograd, Srbija

APSTRAKT

U kakvoj su vezi gluve osobe i vizuelna umetnost? Podaci govore da su „*ljudi oka*“ stvorili i stvaraju značajna umetnička dela. U Plinijevoj *Naturalis Encyclopedia*, u prvoj polovini prvog veka naše ere, spominje se poznati rimski gluvi slikar, Quintus Pedius. Britansko udruženje gluvih je 2001. godine objavilo preko 150 biografija o gluvim istorijskim ličnostima. Znatno broj ovih ličnosti čine umetnici, minijaturisti, portretisti, pesnici, arhitekta, dizajneri i sl. Opšti cilj istraživanja je da ukaže na doprinos gluvih i nagluvih umetnika kroz istoriju. Posebni ciljevi su: 1. da se navedu primeri direktne ili indirektno diskriminacije kojoj su bili izloženi, pa čak i kada su slavljani, i 2. da se opišu neka umetnička dela koja su obogatila našu civilizaciju. Slikarstvo i vajarstvo su česte forme umetničkog izražavanja osoba oštećenog sluha jer im vizuelni modalitet daje najveću mogućnost izražavanja i komunikacije. Umetnikove ruke, ma koliko bio skroman rad koji treba da obavi, igraju bitnu ulogu u stvaralačkom procesu. Ruka pokušava da uobliči ono što je uobrazilja stvorila. Ta uzajamna komunikacija nastaje kada umetnik povuče liniju, ostavi trag na podlozi. I svaki put kada umetnik doda još jednu liniju, potrebna je nova iskra mašte da se ta linija uključi u njegovu mentalnu sliku koja se stalno razvija. Sa njom se razvija i komunikacija, prvo između umetnika i platna, a potom između slike i posmatrača koji stvaraju svoj doživljaj viđenog. Veza između vizuelne umetnosti i osoba oštećenog sluha je proistekla iz potrebe za izražavanjem i komunikacijom koja je stara koliko i čovečanstvo.

Ključne reči: istorija umetnosti, gluve i nagluve osobe, slikarstvo, vajarstvo

ABSTRACT

What is the connection between the deaf people and visual art? The data indicate that the “people of the eye” created and produced significant works of art. In Plinia’s *Naturalis Encyclopedia*, in the first half of the first century AD, the famous Roman deaf painter, Quintus Pedius, is mentioned. British Association of the Deaf in 2001 published over 150 biographies of deaf historical figures. A significant number of these figures are artists, miniaturists, portrait painters, poets, architects, designers, etc. The overall research goal is to highlight the contribution of deaf and hard of hearing artists throughout the history. The specific objectives are: 1. to give examples of direct or indirect discrimination which they were exposed, and even when they are celebrated, and 2. to describe certain works of art that have enriched our civilization. Painting and sculpture are common forms of artistic expression of people with hearing impairment because visual modality provides the best

opportunity of expression and communication. The artist's hands, no matter how modest is the work that needs to be done, play an important role in the creative process. The hand is trying to shape what the imagination has created. Such mutual communication occurs when an artist draws a line, leave trace on the substrate. And every time when an artist adds another line, a new spark of imagination is needed in order to include that line in his mental picture that is constantly evolving. Communication is also developed, first between artist and canvas, and then between the image and the observer who creates its *déjà vu* experience. The connection between visual art and persons with hearing impairment has resulted from the need for expression and communication that is as old as the mankind.

Key words: art history, deaf and hard of hearing people, painting, sculpture

UVOD

Istorija umetnosti stara je koliko i čovečanstvo. Umetnost paleolitskih pećinskih slika i umetnička dela nastala u prvobitnoj ljudskoj zajednici dokazuju čovekovu potrebu da oslikaju svoje vreme, okruženje, doživljaje, emocije i da izraze svoju kreativnost. Slikarstvo i vajarstvo su česte forme umetničkog izražavanja osoba oštećenog sluha, jer im vizuelni modalitet daje najveću mogućnost izražavanja i komunikacije. Slikati znači zapažati svet. Između slike koja nastaje i njenog tvorca odigrava se iskonsko ljudsko artikulisanje, razgovor sa nevidljivim silama jednog neobjašnjivog sveta. Umetnikove ruke, ma kako bio skroman rad koji treba da obavi, igraju bitnu ulogu u stvaralačkom procesu. Ruka pokušava da uobliči ono što je uobrazilja stvorila. Ta uzajamna komunikacija nastaje onda kada umetnik povuče liniju, ostavi trag na podlozi. I svaki put kada umetnik doda još jednu liniju, potrebna je nova iskra mašte da se ta linija uključi u njegovu mentalnu sliku koja se stalno razvija. Sa njom se razvija i komunikacija, prvo između umetnika i platna, a potom između slike i posmatrača koji stvaraju svoj doživljaj viđenog. *Ljudi oka*, kako je gluve osobe nazvao George Veditz¹, su kroz likovnu umetnost stalno dokazivali svoje prisustvo ostavljajući za sobom raznovrsna umetnička dela. Opšti cilj istraživanja treba da ukaže na doprinos gluvih i naglavih likovnih umetnika kroz istoriju. Posebni ciljevi treba da ukažu na: 1. direktnu i indirektnu diskriminaciju kojoj su bili izloženi, 2. lepotu umetničkih dela koja su obogatila našu civilizaciju, i 3. neophodnost poznavanja ovog dela istorije umetnosti kao civilizacijske tekovine.

METODE

Uopšteno, istorija umetnosti kao humanistička disciplina podrazumeva one oblasti znanja koje se bave čovekom i njegovom kulturom, i koje razvijaju analitičke i kritičke metode istraživanja, opisa i interpretacije ljudske delatnosti i njenih proizvoda.

Rad se zasniva na shvatanju o autonomnom značaju ljudskih vrednosti i jedinstvenoj sposobnosti ljudskog duha da se samoizražava.

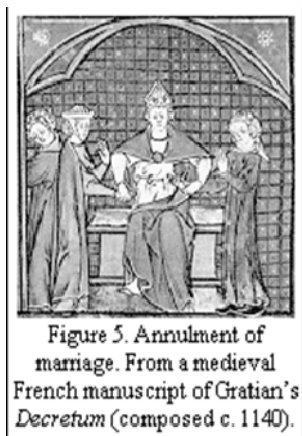
Tom prilikom koristili smo:

1. Analizu umetničkih dela, stvaraoca, ili perioda, (pratili stvaralački razvoj umetnika, uticaj na umetnost ili umetnike, sakupljali biografske podatke umetnika i dokumentacije o umetničkom delu).
2. Istraživanje umetničkog jezika kojim se umetnik služio i naučnih dostignuća, sa šire istorijske perspektive.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tokom istorije mnoga umetnička dela i pisani dokazi o stvaralaštvu umetnika oštećenog sluha su uništeni. Najstariji sačuvani istorijski podaci spominju rimskog slikara Quintusa Pediusa, u Plinijevoj *Naturalis Encyclopedia*, u prvoj polovini I veka n.e. U to vreme, prema Rimskom zakonu deca koja se rode sa nekim nedostatkom (slepoća, telesni deformitet i sl.) bila su odbačena. Gluva deca su opstajala jer se njihov nedostatak nije mogao primetiti po rođenju. Zato su morali imati stalnog pratioca, nisu smeli da se žene i nasleđuju imovinu. Pedius je bio sin rimskog senatora Quintus Pedius Publicola. Na predlog strica Messalla Corvinus i uz dozvolu cara Oktavijana Avgusta, on je učio slikarski zanat. Ispostavilo se da je bio talentovani slikar. Da li bi Quintus Pedius postao deo rimske istorije i slikar da nije pripadao aristokratiji?

Tokom srednjeg veka, umetnički talenat osoba oštećenog sluha primetili su monasi. Oni su ih obučavali i zadržavali u manastirima kako bi prepisivali Bibliju, Stari i Novi zavet, tajne spise i knjige. Gluvi umetnici i prepisivači bili su pouzdani jer nisu mogli da prenose tajne koje je Crkva čuvala. Ne postoje pouzdani podaci ko su autori kaligrafija i manuskripta iz tog perioda ali francuski manuskript (Slika 1) iz 1140. godine mogao bi biti delo osobe oštećenog sluha².



Slika 1. Francuski manuskript iz 1140.

Figure 1. French manuscript from 1140.



Slika 2. Hrist predaje ključeve Svetom Petru, Sikstinska kapela, Vatikan, 1482.

Figure 2. Christ handing the keys of Saint Peter, the Sistine Chapel, Vatican, 1482.

Kulturni, filozofski i naučni preporod u periodu Renesanse je istorijski period od sredine 14. do početka 16. veka, prvenstveno vezan za Italiju. Nastao je u posebnim uslovima društvenog razvoja, čija su glavna obeležja razvitak gradova, zanata i trgovine, buđenje nauke, racionalističkog i kritičkog pogleda na svet. Došlo je i do novog shvatanja umetnosti: interesovanje za prirodu, rad po živim modelima, otkrivanje perspektive i trodimenzionalnog prostora u slikarstvu, proučavanje anatomije ljudskog tela i njegovih proporcija, proučavanje govora tela, pokreta, mimike i komunikacionog sistema koji su koristile osobe oštećenog sluha. Bernardino di Betto (Benedetto) Biagi (1454 – 1513) je italijanski slikar poznatiji pod nadimkom *Il Pinturicchio*, rođen je u Perudi između 1454 i 1460 i umro u Sijeni u 1513. Podaci o njegovom školovanju i ranoj karijeri potpuno su nepoznati, osim da je rođen kao gluvo dete. Bio je učenik poznatog slikara tog vremena Pietro Vannuccija, poznatijeg kao *Il Perugino*, s kojim je naslikao freske Putovanje Mojsija i Krštenja Hristovo u Sikstinskoj kapeli². Bernardino je naslikao prelepe freske u rimskoj crkvi Sveta Marija, scene iz života Svetog Bernardina, dekoracije u Borgia apartmanima, scene iz života pape Aleksandra VI (1492 – 1503) u Vatikanskoj palate. U Sieni se oženio, dobio decu, nastavio svoju uspešnu karijeru slikara. Učenik velikog slikara ostavio je značajna dela u kojima možemo uživati i diviti im se i danas³. Giovanni Ambrogio de' Predis (1455 – 1508) je renesansni portretista i iluminator iz Milana, inače poznate porodice de Predis koja je dala tri umetnika. Saraduje sa polubratom Crostoforo de Predisom, kasnije i Leonardom da Vincijem. Stvorili su Znakovni jezik koji im je pomogao da se sporazumevaju. Giovanni je naslikao nekoliko portreta milanskog vojvode Ludovico Sforza, njegove ćerke i cara Maximiliana I (Slika 3), koji se njome oženio. Poznat je po dizajniranju novčića, tapiserija, scenografija za pozorišne predstave.



Slika 3. Portret cara Maximilian I
Figure 3. Portrait of Emperor Maximilian I



Slika 4. Devojka sa trešnjama (1491–95)
Figure 4. Girl with Cherries (1491–95)

Stil slikanja portreta je pod uticajem starije generacije slikara, a donekle se oseća i uticaj Leonarda da Vincija. Slika u ulju nazvana *Devojka sa trešnjama* (Slika 4) je primer u kome je slikar posebnu pažnju posvetio rukama, talasima kose, očima i suptilnoj svetlosti koja obasjava nepokrivene delove tela. Posebnu živost slici daju talasi kose i ruke sa jasno definisanim prstima⁴. Juan Fernandez Navarrete (1526-1579) je španski slikar poznatiji kao *El Mudo* (Glupi) ili španski Ticijan. Deo umetničkog obrazovanja stekao je u Italiji, a njegov stil odražava spoj firentinskog i venecijanskog uticaja. Iako su ga zvali španski Ticijan, Navarrete nije bio imitator u bilo kom smislu te reči. Njegova dela su originalna, slobodna i spontana. Po povratku u Madrid 1568. godine kralj Filip II ga je imenovao za dvorskog slikara. Odmah je počeo da oslikava zidove manastira El Escorial. Između 1569. i 1571. Navarrete je završio četiri velika platna, od kojih je najimpresivnije *Odsecanje Džejmsove glave* (1571). Iako stvara dela u kojima se ogleda uticaj Tintoreta, naročito u spektru boja, ekspresivni izraz lica svetitelja je njegov stil pomoću koga uspeva da pojača emotivni sadržaj scene. Još četiri slike je naslikao u period 1571 - 5, među njima i *Noć rođenja*. U 1576. godini, Navarrete je započeo seriju oltarskih kipova za baziliku. U njegovim slikama primećeno je naglašeno korišćenje gesta, što se ogleda i u slici Hristovo krštenje (Slika 5)⁵.



Slika 5. Hristovo krštenje, 1568, Muzej del Prado, Madrid

Figure 5. Christ's baptism, 1568, the Museum del Prado, Madrid



Slika 5. Sveti Gregorio Magno, Rim, 1602.

Figure 5. Saint Gregorio Magno

Antonio Viviani (1560 – 1620) je italijanski slikar poznatiji po nadimku *Il Sordo de Urbino* u prevodu Glupi iz Urbine. O njemu znamo da ga je papa Sisto V pozvao u Rim da radi freske u Vatikanu. Njegove radove možemo videti u Vatikanskoj biblioteci, Apostolovoj palati, a freska *Sveti koraci* se nalazi u Vatikanskoj palati. Početkom 17. veka, tačnije 1602. godine, naslikao je *Priča o Svetom Gregoriju Magno* (Slika 5) u kapeli Sveti Gregorio, istoimene crkve u

Rimu. Njegova karijera završila se umetničkim radom pod naslovom *Priča o Svetom Petru* koju je slikao u crkvi Valle, od 1618. do 1620 godine⁶. Ercole Sarti de Ferrara (1539-?) je italijanski slikar baroknog perioda koji je živeo i radio u Ferari. Takođe je poznat pod nadimkom *Il muto di Ficarolo* (Nemi iz Fikarola), zbog njegovog oštećenja sluha i rodnog grada Ficarolo, u blizini Rovige. U početku je učio slikarstvo kod Karla Boninija. Naslikao je *Raspeće Isusa Hrista* u crkvi Svetog Valentina (Slika6) u gradiću Ficarolo⁷.



Slika 6. Raspeće Isusa Hrista u crkvi Sveti Valentin, Ficarolo
Figure 6. Crucifixion of Jesus Christ, Church of Saint Valentine, Ficarolo

Hendrik Avercamp (1585-1634) je jedan od prvih holandskih pejzažista 17. veka. Poznat je po nadimsku *de Stomme van Kampen* (Nemi od Kampena). Naročito je poznat po zimskim pejzažima (Slika 7) koje karakterišu jasne i svetle boje snega i neba kojima se suprotstavljaju tamne gole grane. Slike su mu veoma živahne i deskriptivne, a jasno definisane crtačke veštine su ga učinile prepoznatljivim. Njegovi pejzaži su narativnog kvaliteta, opisuju događaje, pričaju o ljudima koji se kreću, hodaju, kližu, sankaju se, igraju golf, prodaju supu, prave čaj – svaki čovek je zauzet drugačijim aktivnostima. Trenutno postoji izvanredna zbirka njegovih crteža u zamka Vindzor, koji su u posedu kraljice Elizabete II. Slikar Francesco Comi (1682 – 1737) je poznatiji po nadimku *Il muto di Verona* (Nemi iz Verone). Učio je slikarstvo u Bolonji u radionici Giovanni Gioseffo Dal Sole. Potom je otišao u Veronu, gde je postao pomoćnik venecijanskog slikara Alessandro Marchesini. Radio je u crkvi Camaldolese u Rocca di Garda^{7,8,9}. John Brewster, Jr. (1766-1854) rođen je u Hemptonu, Konektikat. Gluvo-nemi Brewster nije naučio da čita, piše ili koristi Znakovni jezik sve do 51. godine života. Portreti koje je radio postali su remek dela američkog slikarstva. Njegove slike su poznate po smelim bojama i dekorativnim obrascima koji određuju njegov specifični stil

izražavanja. Istakao se slikajući portrete dece čija se nevinost i sentimentalnosti retko postiže. Takav je primer slike *Dečaka koji drži knjigu* (Slika 8) čija se nevenist i vanvremenost prepliću. Živeo je u period kada se razvija jezik gluvih osoba, društvene institucije i kultura gluvih. Bio je jedan od prvih učenika koji pohađaju američku školu za gluve u Hartfordu¹⁰.



Slika 7. Zimski pejzaž, Staatliches muzej, Schwerin
Figure 7. Winter landscape, Staatliches Museum, Schwerin



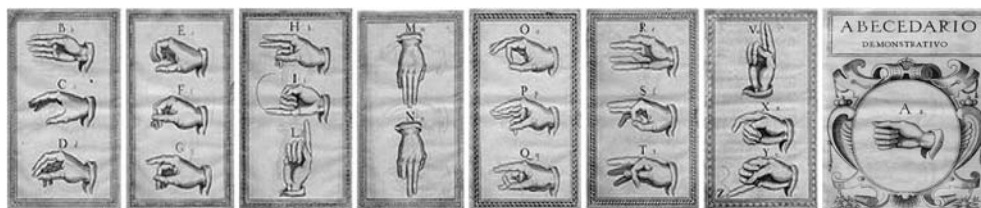
Slika 8. Dečak drži knjigu 1810, Griswold Muzej, Florence
Figure 8. Boy holding a book in 1810, Griswold Museum, Florence

U vreme vladavine Oktavijana Avgusta veliki procvat doživljavaju arhitektura, likovno slikarstvo i književnost. Slikarstvo u Rimskoj republici sastojalo se od prikaza značajnih ljudi i scena iz prirode Posebno je bilo popularno zidno slikarstvo (murals, freske). Slikalo se direktno na zidovima i plafonima unutar građevina, od kojih su mnogi bili uništeni. Sačuvane slike prikazuju bitke, junaštvo, proslavu vojnika, vojskovođa i vladara. Slikarstvom se nije mogao baviti bilo ko, već samo građanski i viši društveni sloj. Quintus Pedius je imao mogućnost da, iako gluv, uči slikarstvo jer je bio član carske porodice. Malo je verovatno i da bi Gaius Plinius Secundus pisao o Quintus Pediusu u svojoj enciklopediji da nije imao privilegovan položaj u društvu tog vremena. U period od prve polovine I veka sve do Renesanse ne postoje sačuvani podaci o postojanju gluvih slikara. Jakob Burkhart, švajcarski istoričar umetnosti, je u svom klasičnom delu *Kultura renesanse u Italiji* dokazao da je upravo u ovom period čovek prvi put postao svestan sebe kao individue. Kada se individualizam udružio sa moćnom i raznovrsnom prirodom, odatle se izrodio univerzalni čovek renesanse i stvorena je pokretačka sila koja je podstakla na otkrivanje sveta i čovekove prirode¹¹. Ta sila je pokrenula točak istorije koji se odrazio na percepciju gluvih osoba. Pre svega treba navesti italijanskog slikara Bernardino di Betto koji je poznat po nadimku *Il Pinturicchio*. Istorijski podaci govore da je bio nizak i neugledne spoljašnosti i da je imao još jedan nadimak, manje poznat, *Sordicchio (Glui)*. Sledeći italijanski

slikar je Antonio Viviani, poznatiji po nadimsku *Il Sordo de Urbino* tj. *Glupi iz Urbina*. Potom Ercole Sarti de Ferrara, slikar baroknog perioda, bio je poznat po nadimku *Il muto di Ficarolo* (*Nemi iz Fikarola*). Poznati španski slikar tog perioda, Juan Fernandez Navarrete, bio je poznatiji kao *El Mudo* (*Glupi*). Od 17. do 19. veka naglo je rastao broj gluvih slikara. Hendrik Avercamp, holandski pejzažista 17. veka, poznatiji je po nadimsku *de Stomme van Kampen* (*Nemi od Kampena*). Zatim, italijanski slikar, s početka 19. veka, bio je poznatiji po nadimku *Il muto di Verona* (*Nemi iz Verone*). I John Brewster, američki slikar s početka 19. veka, koji je naučio da čita, piše i koristi Znakovni jezik u 51. godini života. Iako su svi navedeni umetnici bili poznatiji po svojim nadimcima koji su ih *obeležavali*, zahvaljujući njima slušno oštećene osobe su uspele da se odupru sveopštem mišljenju da su “primitivni”, da su nesposobni, da se ne mogu obrazovati i sl., odnosno, da ukažu na svoje intelektualne kapacitete¹¹. U društvenom kontekstu, umetnost gluvih osoba je uticala na formiranje novog mišljenja o njima i njihovim sposobnostima.

Pojava gluvih umetnika na javnoj sceni podstakla je njihove kolege da proučavaju alternativne načine komunikacije. Giovanni Ambrogio de' Predis, renesansni portretista i illuminator iz Milana, zajedno sa svojim bratom i Leonardom da Vincijem rade na Znakovnom jeziku. Leonardo da Vinci je u svojim *Raspravama o slikarstvu*, kao i u delu *Codice Atlantico* (oko 1499) opisivao kako neke gluve osobe mogu da ščitavaju sa usana, da se sporazumevaju pomoću pokreta ruku, tela, očiju i obrva. Analizirao je gestovnu komunikaciju gluvih, facijalnu ekspresiju, mimiku i govor tela. Ukazao je da gluve osobe mogu da se obrazuju i da slikari treba da uče od njih slikanje ljudskih pokreta i izraza lica. U to vreme Rudolph Agricola (1443-1485) je bio zainteresovan za gluve osobe. U knjizi *De Inventione Dialectica* pisao je o tome da osobe koje su rođene gluve mogu da nauče da čitaju i pišu. Knjiga je objavljena 100 godina kasnije. Girolamo Cardano (1501-1576), italijanski fizičar, se složio sa idejom Rudolph Agricola. Verovao je da sluh i govor nisu od suštinske važnosti za razumevanje ideja, ali može biti od koristi pokret i znak. Savremenik španskog slikara Juan Fernandez Navarrete, Pedro Ponce De Leone (1520-1584) je osnovao prvu školu za gluve na svetu, u manastiru Svetog Salvadore, u blizini Madrida. Ovaj benediktanski monarh je podučavao gluvu decu govoru. Prvo ih je učio da pišu dok im je pokazivao prstima predmete koji su bili imenovani pisanim karakterima, zatim ih je uvežbavao da ponavljaju reči koje su odgovarale ovim karakterima. Čuvao je zapise svojih metoda i rezultata, ali su oni uništeni u požaru. Savremeni istraživači sumnjaju da je pismo koje je koristio u obrazovanju dece zasnovano, u celini ili delimično, na jednostavnim gestovima koje je monah koristio kada je bi pod zavetom ćutanja.

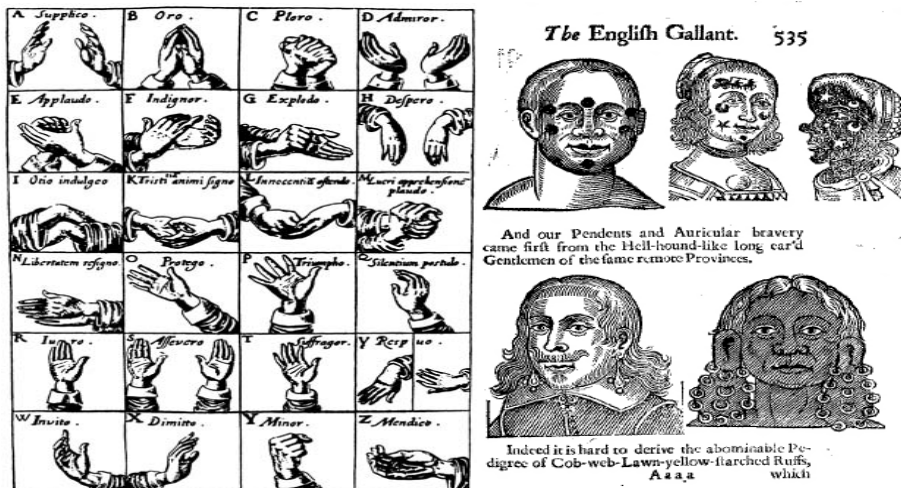
Juan Pablo Bonet (1579-1620) je izdao knjigu *Pojednostavljene glasova i veštine podučavanja gluvih*. Verovao je da gluvi treba da nauče jednoručnu prstnu abecedu koristeći slike (Slika 9) koje ilustruju položaj ruke za svako slovo pre nego što nauče da govore ili da ščitavaju sa usana¹².



Slika 9. Prstna abeceda (Bonet, 1620)

Figure 9. Finger alphabet (Bonet, 1620)

John Bulwerov (1614-1684) je engleski fizičar koji je objavio dve knjige koje su značajne za gluve osobe. Prvi rad je *Chirologia* - prirodni jezik šake (Slika 10a) ili kako kaže autor *Umetnost manualne retorike*. Ovo je bila prva knjiga koja objašnjava problem gluvoće i pratećih problema u učenju jezika. Sledeća njegova knjiga *Pathomiatomia* je jedan od prvih radova koji pručavaju uticaj mišića lica na stvaranje različitih izraza (Slika 10b). Sveobuhvatni cilj njegovog rada je usmeren na obrazovanje gluvih osoba.



<http://resobscura.blogspot.com/2010/06/john-bulwer-gesture-and-education-of.html>

Slika 10. Chirologia (a) i Pathomyatomia (b)

Figure 10. Chirologia (a) and Pathomyatomia (b)

ZAKLJUČAK

Možemo zaključiti da se uporedo sa stvaralaštvom gluvih umetnika javljaju slikari i naučnici koji se bave pitanjem komunikacije i obrazovanja gluvih osoba. Poznavanje ovog dela istorije umetnosti je veoma važno za mlade osobe jer ukazuje na međusobnu povezanost razvoja umetnosti, društva i nauke. Pored toga, uspešna karijera gluvih umetnika u periodu Renesanse može poslužiti kao uzor s kojim se mlada osoba može identifikovati. Identifikacija je, prema Frojdu, jedan od primarnih psihičkih mehanizama kojima se uklanja razlika između subjekta i

objekta. Sastoji se u tome što se ego osobe koja se poistovećuje, „unošenjem” uzora u sebe, modifikuje, saobražavajući svoje ponašanje po uzoru. Uzori za identifikaciju mogu postojati i na svim uzrastima. Po Eriksonu postoje tri osnovna značenja identifikacije: kao imitacija, kao osećanje kontinuiteta u vremenu i prostoru i kao egoidentitet koji u sebi obuhvata prva dva značenja, ali ih i prevazilazi¹³.

LITERATURA

1. Veditz George W. The Preservation of the Sign Language. (translated from ASL by Carol Padden and Eric Malzkuhn), 1913.
2. Bailey Colin J. The Art Quiz Book: 2000+ Questions on Painters and Paintings. Station Press: Scotland, 1995.
3. Rossini P. Deaf italian painters. Historical and research archive, Roma, 1996.
4. Corazza S. Deaf italians painters. Hisorical and research archive, Roma, 1996.
5. Pennacchi B. Deaf italian painters. Historical and research arcive, Roma, 1996.
6. Giuliani V. Deaf italian painters, Historical and research archive, National research council, Roma, 1996.
7. Laderchi C. La pittura ferrarese, memorie. Googlebooks, 1856: 157–158.
8. Lanzi L. Thomas Roscoe. ed. The History of Painting in Italy, from Period of the revival of the arts to the eighteenth century. (1847). Henry G. Bohn, York Street, Covent Garden, digitized by Googlebooks from the copy owned by the Oxford University, June 31, 2007.
9. Barlend ČA, et all. The Medieval and Renaissance World, Ed. Esmond Wright, The Hamplyn Publishing Group Limited, 1979: 240.
10. <http://www.artexpertswebsite.com/pages/artists/brewsterjr.php> (10.04.2011.)
11. Mirzoeff N. Silent Poetry: Deafness, Sign, and Visual Culture in Modern France. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1995.
12. Bonet P J. D. Reduction de las letras y Arte para enseñar á ablar los Mudos, Biblioteca Digital Hispánica (BNE), 1620.
13. Douvan E. "Erik Erikson: critical times, critical theory", Child psychiatry and human development 28 (1), 1997: 15–21.

RAZVIJANJE MODELA PODRŠKE U PODRUČJU RADA S BRAĆOM I SESTRAMA DJECE S POTEŠKOĆAMA U RAZVOJU

DEVELOPING OF THE SUPPORT MODEL THROUGH WORK WITH BROTHERS AND SISTERS OF CHILDREN WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

Mirjana BRAJKOVIĆ, Franjo BRKAN, Don Ante KOMADINA

Rehabilitacijski centar za osobe s posebnim potrebama „Sveta obitelj” Biskupijski Caritas,
Mostar, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U članku se prikazuju teorijske osnove podrške braći i sestrama kao i cjelokupnoj obitelji koja se suočava s problemom rođenja djeteta s poteškoćama u razvoju. Prema tim teorijama po rođenju djeteta s poteškoćama u razvoju unutar obitelji mijenja se obiteljska dinamika na način da se ostala braća i sestre često stavljaju u drugi plan. Djeci s poteškoćama u razvoju, kao i ostaloj djeci, obitelj predstavlja temelj njihovog cjelokupnog razvoja kako tjelesnog i psihološkog, tako socijalnog i duhovnog razvoja². Iz svih dosadašnjih spoznaja i istraživanja očito je da braća i sestre imaju potrebu za podrškom, informiranjem, savjetom i vlastitim aktivnostima odvojenim od obiteljskog okruženja (Tozer, 1996.). U drugom dijelu članka prikazan je model podrške za braću i sestre djece s poteškoćama u okviru projekta „Ljubav raste po ljubavi“ Caritasova Rehabilitacijskoga centra za osobe s posebnim potrebama „Sveta Obitelj“ u Mostaru čija je glavna aktivnost educiranje mladih volontera, koji će biti vršnjački/„peer“ model braći i sestrama djece s poteškoćama u razvoju. Iz iskustva projekta vidljivo je da je braću i sestre potrebno podržati i osnažiti u smjeru usklađivanja s jedne strane potreba za lojalnošću obitelji i održavanja kvalitetnih i bliskih bratsko-sestrinskih veza, i s druge strane potreba za vlastitom slobodom i neovisnošću. Ovaj model rada uspostavlja bolju kvaliteta življenja i integraciju unutar obitelji.

Ključne riječi: djeca s poteškoćama u razvoju, braća i sestre, podrška, „peer“ model, obitelj, kvaliteta življenja.

ABSTRACT

This work present theoretical basis of support to brothers and sisters and the whole family faced with the problem of the birth of a child with disabilities. According to these theories, the birth of a child with disabilities changes the family dynamic in a way that other brothers and sisters are often placed in the background. To the children with developmental disabilities, as well as other children, the family is the foundation of their overall development, physical and psychological, as well as social and spiritual². According to the present findings and research, it is clear that brothers and sisters are in need of support, information, advice and their own activities separated from the family environment (Tozer, 1996). The second part of the work shows the model of support to brothers and sisters of

children with disabilities within the project "Love grows by love," of Caritas Rehabilitation Centre for people with special needs "Holy Family" in Mostar, whose main activity is training of young volunteers, who will be „ peer "model of brothers and sisters of children with developmental disabilities. From the experience of the project, it is evident that brothers and sisters need to be supported and strengthened in order to harmonise the need for loyalty to the family and close brother-sister relationship on one side and the need for their own freedom and independence on the other side. This work model establishes better quality of life and integration within the family.

Key words: children with developmental disabilities, brothers and sisters, support, "peer" model, the family, the quality of life

UVOD

Spoznaja da dijete u obitelji ima teškoća u razvoju veliki je šok za roditelje, kao i za samo dijete, ali isto tako i za braću i sestre. Životne navike unutar takvog obiteljskog sustava se mijenjaju i prilagođavaju potrebama člana obitelji kojemu je potrebna podrška drugih. Roditelji nemaju onoliko slobodnog vremena koliko bi mogli imati u drugačijim okolnostima, te doživljavaju teret svih svojih uloga što se odražava na cijeli obiteljski sustav. Stoga će se u radu prikazati kako funkcionira obitelj kao sustav i kako svaki životni ciklus ili nova razvojna zadaća za obitelj predstavlja krizu i potiče obitelj na prilagođavanje novoj situaciji i održavanjem obiteljskog sustava¹. Na sličan način rođenje djeteta s poteškoćama u razvoju utječe na dinamiku cijele obitelji: majke, oca, braće i sestara, a onda i šire obitelji². Suočavanje roditelja s novonastalom situacijom autori povezuju s procesima žalovanja i razvijaju vlastite modele prorađivanja krize. U radu je prikazan Schuchardov *Spiralni model* koji predstavlja 8 faza krize s kojom se suočava obitelj pri rođenju djeteta s teškoćama u razvoju³. U radu je stavljen naglasak i na majku gdje se po rođenju djeteta s poteškoćama povećava njeno fizičko, psihičko i vremensko opterećenje⁴. Također uz majku, otac zbog uloge muškarca i hranitelja obitelji, klišeja uloge koju mu nameće socijalna okolina je u težoj situaciji od majke⁵. Odnos braće i sestara jedan je od temeljnih odnosa svakog čovjeka naročito zato jer je to obično najdugotrajnija obiteljska veza, brat i sestra su uz roditelje najbliži članovi obitelji i bez obzira u kakvom se odnosu nalazili². Po rođenju brata ili sestre s poteškoćama u razvoju braća i sestre dobivaju sasvim drugu ulogu unutar obitelji⁶. U drugom dijelu rada prikazan je model podrške za braću i sestre osoba s poteškoćama u razvoju u okviru projekta „Ljubav raste po ljubavi“ čija je glavna aktivnost educiranje mladih volontera, koji će biti vršnjaci/„peer“ model.

Pojam obitelji kao sustava

Prmatranje obitelji kao sustava počiva na općoj teoriji sustava čije su zakonitosti proizašle iz biologije, ali se pokazalo da vrijede i u društvu pa su ušle i u društvene znanosti. Kao što je naša planeta dio sustava i kao što u svakom pojedinom čovjeku egzistiraju razni sustavi (dišni, živčani) tako i sama obiteljska zajednica predstavlja

sustav za sebe¹. Unatoč važnosti dijadnih obiteljskih veza, stručnjaci sve više ističu važnost funkcioniranja cijele obitelji kao sustava⁷. Obitelj nije jednostavan sklop pojedinaca već je kompleksan sustav međudnosa⁸. S obzirom da je svaki član obitelji poseban entitet, sustav sa podsustavima, tako i obitelj predstavlja sustav za sebe. Obitelj nije samo zbroj svojih članova nego je i zaseban entitet koji ima svoja pravila funkcioniranja kroz određeno razdoblje⁹. Autorica Keresteš naglašava da je obitelj “složena i povezana cjelina, hijerarhijski organiziran sustav koji se sastoji od manjih podsustava (bračni, roditeljski, braće i sestara), pa stoga obiteljsku zajednicu čini složen odnos među članovima koji ujedno ostvaruju brojne socijalne odnose izvan svojih obitelji”⁷. Uz to obitelj je važna jer se u njoj “mogu ostvariti egzistencijalna sigurnost, potpora, ljubav, pripadanje, osjećaj vlastite vrijednosti te se mogu zadovoljiti seksualne potrebe i potreba za opstankom vrste”¹⁰. Kako bi se pokušalo bolje razumjeti obitelj kao sustav ističe se da: obitelj predstavlja kompleks međuljudskih odnosa (npr. obiteljska atmosfera je kontekst u kojem dijete razvija samopoštovanje) s pojedinačnim sustavima i hijerarhijskim vrijednostima¹⁰. Obitelj se odnosi na set odnosa koji se isprepleću u pojedincu. Kao jedinica koja funkcionira u različitim socijalnim i kulturalnim okolinama teži uspostavljanju homeostaze⁸. Rast i razvoj svakog pojedinca narušava već postojeću homeostazu i istovremeno zahtijeva uspostavljanje nove. Ta stalna akcija uspostavljanja homeostaze čini ovaj sustav dinamičnim. Svaki životni ciklus ili nova razvojna zadaća za obitelj predstavlja krizu i potiče obitelj na prilagođavanje novoj situaciji održavanjem obiteljskog sustava¹⁰. Djeci s poteškoćama, kao i ostaloj djeci, obitelj predstavlja temelj njihovog cjelokupnog razvoja kako tjelesnog i psihičkog, tako socijalnog i duhovnog razvoja. Međutim, činjenica da dijete ima poteškoće dovodi sve članove obitelji u specifičan položaj. Roditeljska očekivanja o idealnom djetetu su narušena i oni su preopterećeni nastojanjem da zadovolje posebne potrebe djeteta¹¹. Pri rođenju djeteta s teškoćama u razvoju uloge u obitelji više nisu iste, svaki član obitelji preuzima jednu kariku u cijelom sustavu. Tako Seligman zaključuje da djetetovi problemi uzrokovani teškoćama u razvoju i društvena stigma utječu na cijelu obitelj kao i da utvrđivanje intelektualnih teškoća kod djeteta može uključiti dezintegraciju postojećih modela funkcioniranja, ali isto tako osigurati priliku za osobnu obiteljsku obnovu i rast¹². Dok McCracken u svojem pregledu istraživanja o obitelji s adolescentima oboljelima od cistične fibroze ističe da je u tim obiteljima došlo do nedostatka komunikacije, nedostatka vremena i energije za osobne, bračne i obiteljske aktivnosti, prisutno je bračno neslaganje, depresija i potisnuto neprijateljstvo¹³.

Krize u obitelji pri rođenju djeteta s posebnim potrebama

Suočavanje roditelja s novonastalom situacijom autori povezuju s procesima žalovanja i razvijaju vlastite modele prorađivanja krize. Schuchardt pronalazi 8 spiralnih faza krize s kojom se suočava obitelj pri rođenju djeteta s teškoćama u razvoju³.

1. Spiralna faza: Neizvjesnost (Što se dogodilo?)

Početak krize obilježen je šokom povezanim s vijеšću i događajem. Zatečena je osoba nepripremljena i konfrontira se bojeći se nepoznatog.

Ova faza ima tri međufaze:

1. Međufaza: neznanje (Što to treba značiti?)

U ovoj se fazi pojavljuje sumnja koja postaje bagatelizirana i negirana. To naivno neznanje potrebno je napustiti kako bi se povezale mnoge indicije (nepredvidive signale, promijenjene načine reagiranja okoline) na koje se osobi ukazuje.

2. Međufaza nesigurnost (Znači li ovo ipak nešto?)

Postojeća sumnja ne može se više poricati, ali emocionalno stanje osobe smeta joj u prepoznavanju postojećih činjenica. Očito je sigurnost došla u pitanje (očitovanja); Postoji nesigurnost i nijekanje osoba se ponovno vraća prvoj fazi tj. neznanju.

3. Međufaza: neprihvatanje (To mora ipak biti zabuna.)

To je međufaza obilježena selektivnim promatranjem. Pogodena osoba pokušava sebe i svoju okolinu uvjeriti u to da je ipak sve uredi. Neprihvatanje je posljednji pokušaj koji ipak vodi neizbježnoj istini, neizgovorena želja dovodi do kraja napetosti i omogućuje istinu.

2. *Spiralna faza: Jasnoća (Da, ali ja ne mogu ništa.)*

Roditelji se nalaze u fazi prepoznavanja istine i pokušavaju nastaviti živjeti s novonastalom stvarnošću, ali kriza je ipak prisutna i poricanje je dio stvarne situacije. Obilježje te faze je razumsko prihvaćanje i osjećajno odbijanje. Roditelji osjećaju da je potrebno doznati pravu istinu.

3. *Spiralna faza: Agresija (Zašto baš meni?)*

Javlja se faza agresije prema svima u okolini, bez obzira na to je li osoba sudionik procesa ili nije jer je to nesvjestan ventil za „izbacivanje“ negativnih osjećaja.

4. *Spiralna faza: Pregovaranje (Ako..., onda moram, ali...)*

Za ovu fazu karakterističan je odlazak velikom broju liječnika i uvjeravanjem u dijagnozu, a s druge strane težnje za čudom od Boga odlaskom na hodočašća i poduzimanje sličnih poduhvata.

Ta faza dolazi kratko nakon faze agresije i prije razumijevanja situacije.

5. *Spiralna faza: Depresija (Što ću, sve je besmisleno...)*

Prisutan je osjećaj gubitka, racionalan i emocionalan. Stvarno stanje ne može se predvidjeti. Osoba je svjesna svoje stvarnosti koje nije ispunjenje njezinih želja i neće nikad ni biti. To je susret sa sobom i okretanje prema sljedećoj fazi prorađivanja krize.

6. *Spiralna faza: Prihvatanje (Prepoznajem tek sad!)*

Osoba je stigla na kraj svog borbenog puta i sad je slobodna i otvorena. Prepoznaje da je tu, da nije sam i da treba da prihvati svoju individualnost. Npr. majka djeteta s teškoćama u razvoju treba prihvatiti da je to njezin život. Prihvatanje ne znači beznažno prepuštanje sudbini, nego raspoloživo prihvaćanje, pozitivno prihvaćanje i prorađivanje krize.

7. *Spiralna faza: Aktivnost (Ja činim to i to.)*

Snaga osobe sad je usmjerena na pojedinca umjesto na prijašnje trošenje energije na agresiju, negiranje i depresiju. Sad postoje potencijali za životnu borbu i osoba

više ne „plače“ za onim što nema, već je usmjerena na ono što može poduzeti. Norme i vrijednosti nisu idealistički stvorene, nego su samo prestrukturirane. Osoba je sada spremna davati nove impulse društvu jer je sebi našla smisao života.

8. *Spiralna faza: Solidarnost (Mi činimo!)*

U osobama postoji želja da budu odgovorne za društvo i korisne. Društvene potrebe postaju prioritet i izazov za akciju. Posljednji stupanj prorađivanja krize koji dosegne manji broj ljudi jeste izraz uspješno odrađene krize i uspješne socijalne integracije. Glavno obilježje ove faze je aktivnost u društvu. U ovom se modelu očituju tri stupnja procesa učenja:

- a. Stupanj (nesigurnost, sigurnost) kao primarno kognitivna dimenzija,
- b. Stupanj (agresija, pregovaranje, depresija) kao primarno emocionalna dimenzija,
- c. Stupanj (prihvatanje, aktivnost i solidarnost) kao primarna akcija samoupravljanja dimenzija.

Uloge oca i majke pri rođenju djeteta s posebnim potrebama

Dijete po rođenju povećava fizičko, psihičko i vremensko opterećenje majke. Dnevna njega, zbrinjavanje, posjeti liječniku i terapijski termini trajna su briga majke⁴. Očevi teško prihvataju dijete s teškoćama zbog toga što na taj problem gledaju više racionalno, pa im samokontrola otežava emocionalno nadvladavanje problema. Zbog uloge muškarca i hranitelja obitelji i klišeja uloge koju im nameće socijalna okolina, otac je u težoj situaciji od majke⁵.

Odnos braće i sestara jedan je od temeljnih odnosa svakog čovjeka naročito zato jer je to obično najdugotrajnija obiteljska veza brat i sestra su uz roditelje najbliži članovi obitelji i bez obzira u kakvom se odnosu nalazili (ljubav, netrpeljivost, ignoriranje, suparništvo, prijateljstvo, odanost) to je jedna od najdubljih emocionalnih veza². U ranim godinama života braća i sestre mogu jedni drugima predstavljati stalno društvo. Rane socijalizacijske interakcije braće i sestara pružaju važan kontekst za razvoj socijalnih, jezičnih i motoričkih vještina. Tijekom procesa učenja i vježbanja uloga, dijete ne uči samo svoju ulogu nego još i dopunsku. Tako se primjerice starija braća i sestre u igri s mlađima ponašaju kao učitelji, menadžeri i pomagači dok mlađi u skladu s time preuzimaju uloge učenika ili osoba koje treba voditi i pomagati im¹⁴. Osobnost i temperament svakog djeteta imaju veliki utjecaj na njegov odnos s bratom ili sestrom¹⁵. Rođenje djeteta s posebnim potrebama u obitelji već dokazano uvelike utječe na dinamiku obiteljskih odnosa, no zanimljivo je vidjeti kakav je taj utjecaj na odnose među djecom koji često ostaju u sjeni roditeljskih odnosa².

Uloge i odnosi braće i sestara osoba s posebnim potrebama

Po rođenju brata ili sestre s poteškoćama u razvoju braća i sestre dobivaju sasvim drugu ulogu unutar obitelji. Tröster navodi četiri čimbenika rizika s kojim se susreću braća i sestre:

1. Braća i sestre dobivaju premalo pažnje i privrženosti roditelja zbog njihove fokusiranosti na brata ili sestru s teškoćama u razvoju.

2. Roditelji postavljaju prevelika očekivanja. Djeca osobitim rezultatima trebaju ublažiti obiteljska razočarenja, što je djeci vrlo teško.
3. Na temelju identifikacije sa svojim bratom ili sestrom s teškoćama u razvoju, ostala braća i sestre razvijaju oskudnu sliku o sebi i teško im je razviti identitet neovisan od teškoća u razvoju.
4. Djeca u obitelji imaju pojačanu ulogu oko čuvanja i brige za njihova brata ili sestru s teškoćama u razvoju i u odnosu na svoje vršnjake više sudjeluju u kućanskim poslovima⁶.

U dosadašnjim istraživanjima utvrđeno je da spol i redoslijed rođenja djeteta ima jasan utjecaj na braću i sestre u obitelji. Tako se pokazalo da teškoće u razvoju utječu na ranjivost starijih sestara, posebice ako su najstarija djeca u obitelji. Razlog tome su tradicionalne uloge u obitelji gdje starija sestra ima veću obvezu brinuti se za dijete s teškoćama u razvoju¹⁶. S druge strane potvrđeno je da kod mlađih braće i sestara teškoće u razvoju imaju veći utjecaj jer njihovi roditelji više pažnje posvećuju njihovom bratu ili sestri s teškoćama u razvoju¹⁷. Zaključno ovome lako je uvidjeti da redoslijed rođenja ima utjecaj na braću i sestre. Bitnu ulogu u odnosu braće i sestara igra i stupanj oštećenja djeteta. Hackenberg navodi da se braća i sestre djece s teškim, višestrukim oštećenjima osjećaju zapostavljenima, imaju više poteškoća u odnosima s majkom i više se osjećaju obvezanima skrbiti za braću i sestre¹⁸. Općenito se može reći da je područje o utjecaju stupnja oštećenja na braću i sestre u obitelji vrlo malo istraženo te da postoje podijeljena mišljenja među stručnjacima¹⁹. Socioekonomski status obitelji također ima velik utjecaj na stav braće i sestara kako vide brata ili sestru s teškoćama u razvoju²⁰. Braća i sestre trebaju različite informacije u različitim životnim fazama primjerene njihovim potrebama i sposobnostima prihvaćanja. Na taj način mogu primjerice izbjeći neutemeljene strahove da će i sami jednog dana imati dijete s teškoćama u razvoju²¹. U istraživanjima grupa autora ističe da se braća i sestre susreću sa sljedećim problemima:

- a) *Rana konfrontacija*—braća i sestre za razliku od svojih vršnjaka već se na samom početku susreću s pojmovima traženja pomoći od drugih, bespomoćnosti i patnjom, te se susreću s preuzimanjem odgovornosti.
- b) *Zabranjen rivalitet*—za razliku od odnosa braće i sestara u zdravoj obitelji gdje je dopušten rivalitet, takav odnos ne mogu imati braća i sestre sa bratom ili sestrom s teškoćama u razvoju. Smatra se da su njihovi osjećaji potisnuti, što može izazvati bijes i ljutnju.
- c) *Vlastita preopterećenost i preopterećenost braće i sestara* - potiskivanjem negativnih osjećaja djece i rano preuzimanje odgovornosti i mnogih obveza koje se odnose na djecu s teškoćama u razvoju otežavajući su čimbenik koji doživljavaju braća i sestre.
- d) *Razvoj osjećaja krivnje*- predstavlja nepovoljne okolnosti za pozitivno prorađivanje situacije i za daljnji razvoj. Braća i sestre se često uspoređuju s bratom i sestrom s teškoćom u razvoju te se često pitaju zašto su zdravi, zašto je takva sudbina zadesila njihovog brata ili sestru, zašto oni nemaju teškoće...?

- e) *Pristup roditelja braći i sestrama*-braća i sestre osjećaju da se roditelji njima bave premalo i da im se pruža premalo pažnje. Roditelji to većinom ne čine namjerno, ali zbog prevelikih obveza prema djetetu s posebnim potrebama dolazi do nesvjesnog zanemarivanja ostale djece.
- f) *Oponašanje braće i sestara*-veliku ulogu igra period rođenja brata ili sestre. Ako brat ili sestra koji su rođeni poslije brata ili sestre s teškoćama u razvoju oponašaju brata ili sestru ubrzo nadilaze brata ili sestru, to može imati za posljedicu nesigurnost i razvijanje osjećaja krivnje.
- g) *Strah zbog nasljednosti teškoća u razvoju*-braća i sestre često si postavljaju pitanja je li razvojna teškoća nasljedna, ali odgovor na to pitanje ne mogu pronaći nigdje tako lako, te se često teško nose s tim. Nedavanje odgovora može vrlo štetiti djetetovu psihosocijalnom razvoju i narušavati njegovu kvalitetu života.
- h) *Braća i sestre se osjećaju odgovornima za preuzimanje brige o bratu ili sestri s teškoćama u razvoju nakon smrti roditelja.*
- i) *Poteškoće vezane uz život u „neobičnoj” obitelji*-život u obiteljima s teškoćama u razvoju ne odgovara „standardima” i zbog toga se ta životna razdoblja djece mogu doživljavati vrlo teškima i zahtjevnima. Tako dolazi do toga da se skrivaju od svoje braće i sestara u javnosti i ne žele pokazati da je to njihov brat ili sestra¹⁹.

Razvijanje modela podrške za braću i sestre djece s poteškoćama u okviru projekta „Ljubav raste po ljubavi“

U radu s braćom i sestrama, koristila su se dva modela rada, prvi model je vršnjačke „peer” edukacije, te drugi model *teorije Socijalnog učenja*. Peer edukacija znači razjašnjenje, senzibiliziranje teme od istog- ka- istom, odnosno da se pripadnici jedne socijalne grupe ili istog socijalnog statusa međusobno informiraju, odnosno da se sadržaji i stavovi svjesno prosljeđuju dalje²². Iz razvojne psihologije je poznato učenje među vršnjacima kao i visok socijalni utjecaj istog, kako kod djece, tako i kod adolescenata na osnovu promatranja interakcije²³. Model vršnjačke edukacije pokušava da preko malog dijela predstavnika jedne grupe aktivno informira većinu, da je senzibilizira i da izvrši određeni utjecaj na nju. Možemo koristiti edukatore istih godina ili iste pozadine u cilju pravilnog prijenosa poruke odabranoj ciljnoj grupi. Peer edukatori rade na potvrđivanju “zdravih” normi, uvjerenja i ponašanja unutar njihove vršnjačke grupe ili zajednice i predstavljaju izazov za one koji to nisu²⁴. Edukacija vršnjaka predstavlja proces u kojem obučeni i motivirani mladi ljudi preuzimaju neformalne i organizirane edukativne aktivnosti prema svojim vršnjacima (odnosno osobama koje su iste ili približne starosne dobi, socioekonomskih prilika i interesa) u tijeku određenog vremenskog perioda, u cilju produbljivanja njihovog znanja, promjene stavova, kako bi im omogućili da preuzmu odgovornost²⁵. Edukacija se odnosi na produbljivanje znanja, mijenjanje stavova, vjerovanja i ponašanja, kao rezultata procesa učenja. Vršnjaci među sobom vrše ogroman utjecaj na način ponašanja, a to važi i za rizično i za sigurno ponašanje. Edukacija vršnjaka koristi utjecaj

vršnjaka na pozitivan način. Vjerodostojnost edukatora vršnjaka u očima njihove ciljne grupe zaista predstavlja bitnu osnovu na kojoj se edukacija može graditi. Mladi ljudi koji sudjeluju u inicijativama ove edukacije često hvale činjenicu da se informacije prenose lakše zbog sličnog socioekonomskog statusa i interesa edukatora i njihove publike, njihovog sličnog ukusa i preferiranja popularnih ličnosti, jezika, obiteljskih tema (borba za neovisnost) i uloge (učenik, član tima, itd.). Edukatori vršnjaci se najvjerojatnije neće doživjeti kao autoriteti koji "propovijedaju" kako se drugi trebaju ponašati. Umjesto toga, proces edukacije od strane vršnjaka se doživljava kao primanje savjeta od prijatelja "koji zna", koji ima slične probleme i razumije što je to biti mlad čovjek²⁴. U drugom dijelu planiranog rada s braćom i sestrama osoba s teškoćama u razvoju koristi se model „teorije socijalnog učenja“. Ova teorija se uvelike bazira na radu psihologa Alberta Bandure koji smatra da je za proces socijalizacije od naročito značaja jedan poseban oblik učenja vikarijsko ili opservacijsko učenje na osnovu promatranja tuđeg ponašanja. Po njegovom mišljenju, na takvoj vrsti učenja počivaju svi oni oblici učenja koji se označavaju kao učenje imitacijom ili identifikacijom, kao i učenje uloga. Takvo učenje imamo kad se stječu novi oblici ponašanja ili se modificiraju oblici ponašanja koje je pojedinac prije stekao na osnovu promatranja i ponašanja drugih. Bez poticanja nagradom ili nekom vrstom potkrepljivanja uči se, smatra Bandura, veoma često ponašanje koje manifestira neki model²⁷. Oslanjajući se na socijalno - kognitivnu teoriju učenja Alberta Bandure ponašajna determinanta „samodjelovanja“, čime se podrazumijeva sposobnost osobe da sama određuje svoj život, pronalazi visoku relevantnost u edukaciji grupe vršnjaka²⁶. Koncept samodjelovanja odgovara cilju osposobljavanja ljudi da sami određuju i poboljšavaju svoje zdravlje. Teorija socijalnog učenja polazi od toga da osoba nije pasivno izložena svojoj okolini, već da je u stalnoj interakciji s istom. Ova teorija također sadrži mogućnost da se osobno samodjelovanje može povećati putem usvajanja novih vještina i znanja u određenim situacijama. Putem edukacije grupe vršnjaka, kao i putem cjelovito i interaktivno usmjerenih metoda može se postići svjesno opažanje „samodjelovanja“. Po ovom modelu na ponašanje jedne osobe utječu vodeće socijalne norme u pogledu određenog ponašanja u okviru jedne grupe. Ovo se označava kao „opažene socijalne norme“, budući da je za pojedinca teško da točno zna što onaj drugi upravo u tom trenutku radi ili misli²⁸. U edukaciji vršnjaka, grupa autora tvrdi da mladi uče: indirektno, praćenjem i postupanjem po modelu drugih s kojima se osoba identificira (na primjer, kako mladi gledaju na ponašanje svojih vršnjaka) i kroz trening da bi stekli umijeća koja vode do samopouzdanja da je određeno ponašanje moguće promijeniti i u vlastitom životu. To je samodovoljnost koja obuhvaća sposobnost prelaska barijera na putu ka usvajanju određenog modela ponašanja²⁵. Na ovaj način ovaj koncept očigledno postaje veoma značajan, prije svega ako pođemo od hipoteze da vršnjaci i isto pozicionirani imaju mnogo veći utjecaj jedni na druge nego neko izvan grupe²⁹.

Kratak prikaz projekta *“Ljubav raste po ljubavi”*

Kontekst projekta

Rehabilitacijski centar „Sv. Obitelj” utemeljio je Caritas Mostarsko – duvanjske i Trebinjsko - mrkanske biskupije, uz financijsku pomoć i drugih donatora talijanske organizacije „Pro Bosnia ed Ercegovina”. Ustanova je otpočela s radom koncem 2001. godine, skrbi za djecu s posebnim potrebama. Edukacijsko rehabilitacijski ambulantni odjel nudi dnevni rehabilitacijski i terapijski tretman za 40 djece sa spoznajnim, osjetilnim, motoričkim ili poteškoćama u psihičkom razvoju u dobi do 18 godina.

Ciljevi djelovanja Centra su:

- rehabilitacija djece s poteškoćama u psihičkom i fizičkom razvoju,
- socijalna integracija,
- stručna pomoć roditeljima i članovima obitelji,
- edukacija,
- senzibilizacija zajednice za probleme osoba s posebnim potrebama.

U centru se osim izravnog rada s korisnicima nastoje održavati susreti s roditeljima, mjesečne supervizije s djelatnicima, održavanje prakse sa studentima sa Sveučilišta te uključivanje volontera u izravan rad s korisnicima.

Jedna od novih aktivnosti koje je Centar uveo u svoj rad jeste i direktni rad s braćom i sestrama korisnika Centra, iz razloga što obitelj često ne primijeti da brat ili sestra djeteta s teškoćama u razvoju također nosi težak „teret“ na svojim leđima. Prisutan je i problem nedostatka slobodnog vremena, vremena za igru i druženje sa prijateljima, jer nerijetko je potrebno pričuvati svoga brata ili sestru koji ne može ostanati sam. Ponekad roditelji griješe te potiču brata ili sestru da svoga brata ili sestru sa teškoćama uključuje u svoje društvo, svoje hobije i svoje interese kako ne bi bio/bila izoliran i bez prijatelja. Teško je u takvim okolnostima razvijati sebe kao individualnu osobu te naučiti prepoznavati svoje želje i potrebe. Stoga je cilj da svi zajedno, korisnici, njihovi roditelji, braća i sestre i uža socijalna sredina uvežu, te postanu važna karika u cijelom sustavu mreže podrške i pomoći.

Voditelji projekta: Mirjana Brajković, psiholog, geštalt psihoterapeut/obiteljski terapeut i Franjo Brkan, prvostupnik socijalnog rada

Opći cilj: Poboljšati kvalitetu života obitelji, braće i sestara djece s poteškoćama u razvoju

Specifični ciljevi:

1. Formirati grupu volontera – studenata koji će služiti kao „peer“ model braći i sestrama osobe s teškoćama u razvoju
2. Educirati grupu volontera putem vršnjačke edukacije na principu rada „starijeg brata, sestre“;
3. Izraditi individualni plan i program rada za korisnike Centra, koji će se provoditi van obiteljskog okruženja,
4. Senzibilizirati braću i sestre indirektnim putem na principu učenja po modelu

Ciljna skupina:

- Studenti-volonteri,
- Djeca i mladi s teškoćama u razvoju,
- Braća i sestre osoba s teškoćama u razvoju.

Vrijeme trajanja projekta: listopad 2010. – srpanj 2011.

Metode: Vršnjačka “peer” edukacija, Teorija socijalnog učenja, grupni rad, interaktivne radionice, anketni upitnik.

Faze projekta:

U *prvoj fazi* projekta formirana je skupina volontera - studenata socijalnog rada, psihologije i pedagogije kojima je održana edukacija s ciljem izrade individualnog programa s korisnicima centra „Sv. Obitelj“. Istovremeno oni su predstavljali model starijeg brata/sestre našim korisnicima i njihovoj braći i sestrama provodeći aktivnosti izvan obiteljskog okruženja.

U *drugoj fazi* projekta, formirana je grupa braće i sestara unutar koje je provedena anketa o kvaliteti života braće i sestara osoba s teškoćama u razvoju. Putem ankete za braću i sestre (N=20) korisnika centra „Sveta Obitelj“ nastojali smo ispitati njihove odnose u obitelji, okolini i međusobne odnose s bratom i sestrom s teškoćama u razvoju. Prvi rezultati su pokazali da braća i sestre uključeni u projekt imaju poteškoće u prepoznavanju i verbalizaciji svojih potreba, većina se ne osjeća uskraćenim od svojih vršnjaka, nadalje većina ih je izjavila da živjeti s bratom ili sestrom je poučno, a za nekoliko njih i stresno. Više od 50 posto ispitanih štiti brata i sestru, ne osjećaju krivnju, stid što su različiti od brata ili sestre, zadovoljni su sa sobom i nemaju problema. Većina ispitanika je odgovorila da se u njihovoj obitelji previše očekuje od njih.

U *trećoj fazi* pristupa se izradi kontinuiranih edukativnih radionica koje će imati za cilj pružiti psihosocijalnu podršku braći i sestrama djece s teškoćama u razvoju educirati braću i sestre o vrstama teškoća u razvoju i načinima pružanja podrške svojem bratu ili sestri s teškoćama u razvoju i prevencija poremećaja u ponašanju.

ZAKLJUČAK

Prema literaturi studije o odnosu braće i sestara nisu novijeg datuma, međutim tek se u zadnje vrijeme daje naglasak na utjecaj njihovih odnosa na kvalitetu funkcioniranja i klimu u obitelji. U skladu s ekološkom teorijom na djecu se gleda kao podsustav koji djeluje u međusobnoj i neodvojivoj vezi u obitelji. Tako se i u geštalt psihologiji uvažava ekološki pristup gdje polje kao dinamičan sustav označava cjelinu, u kojoj promjene u bilo kojem dijelu utječu na cijeli sustav³⁰. Rezultati istraživanja ukazuju na važnost odnosa među braćom i sestrama koji su uz roditelje najbliži članovi obitelji, a u normalnim okolnostima dugovječniji od roditelja². Iz pregleda istraživanja očito je važan utjecaj brata ili sestre na način gledanja i prihvaćanja brata ili sestre s teškoćama u razvoju. Često obitelj ne primijeti da brat ili sestra djeteta s teškoćama u razvoju također nosi težak teret na svojim leđima. Prisutan je i problem nedostatka slobodnog vremena, vremena za igru i druženje sa prijateljima, jer nerijetko je potrebno pričuvati svoga brata ili sestru koji ne može ostati sam. Ponekad roditelji griješe te potiču brata ili sestru da

svoga brata ili sestru sa teškoćama uključuje u svoje društvo, svoje hobije i svoje interese kako ne bi bio/bila izoliran i bez prijatelja. Teško je u takvim okolnostima razvijati sebe kao individualnu osobu te naučiti prepoznavati svoje želje i potrebe. Iz samog provođenja projekta moguće je zaključiti da braća i sestre djece s teškoćama u razvoju pokazuju kolektivnu zatvorenost, a obiteljsku dinamiku prikazuju preidealističnom. Također se zaključuje da nisu u mogućnosti prepoznati svoje potrebe kao ni verbalizirati ih. Na pitanje o njihovoj poziciji i ulozi u obitelji odgovaraju nejasno što upućuje na zaključak da je s njima potrebno raditi na osvješćivanju njihove realne uloge unutar obiteljskog sustava. Pored nejasnoće u samom sudjelovanju u projektu većina njih se odazvala sudjelovanju u projektu što upućuje na zaključak da se motiv krije u tome da je nešto organizirano samo za njih. Prvi rezultati također pokazuje da većina braće i sestara slobodno vrijeme ne provode kvalitetno, što potvrđuje opravdanost rada i podizanja kvalitete života braće i sestara djece s teškoćama u razvoju te razvijanja raznovrsnih modela podrške za njih.

LITERATURA

1. Wagner-Jakab A. Obitelj-sustav dinamičnih odnosa u interakciji. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 2008; 44 (2): 119-128.
2. Wagner-Jakab A, Cvitković D, Hojanić R. Neke značajke odnosa sestara/braće i osoba s posebnim potrebama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 2006; 42 (1): 77- 86.
3. Schuchardt E. Integration Behinderter. Gesamtdarstellung in zwei Teilbänden. Band. Braunschweig: Westermann, 1982.
4. Bremer-Hubler U. Geistig Streß Und Streßverarbeitung Im Täglichen Zusammenleben Mit Behinderten Kindern: Eine Empirische Studie Zur Situation Der Mütter. Frankfurt Am Main: Lang, 1990.
5. Hinze D. Väter Und Mütter Behinderter Kinder. Heidelberg: Schindele, 1993.
6. Tröster H. Erhalten Geschwister behinderter oder chronisch kranker Kinder zu wenig elterliche Zuwendung?. Heilpädagogische Forschung, 2000a: 16 (1): 26-35.
7. Keresteš G. Dječije agresivno i prosocijalno ponašanje u kontekstu rata. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2002.
8. Klarin M. Razvoj djece u socijalnom kontekstu (roditelji, vršnjaci, učitelji, kontekst razvoja djeteta). Jastrebarsko: Sveučilište u Zadru: Naklada Slap, 2006.
9. Janković J. Pristupanje obitelji-sustavni pristup. Zagreb:Alineja, 2004.
10. Predrag J. Obiteljska psihoterapija, In: M Biro, W Butollo. Klinička psihologija. MŮnichen: Katedra za kliničku psihologiju Ludwig Maximilijans Universitat., 2002: 334-348.
11. Kraljević R. Neki indikatori promjena nakon podrške roditeljima djece s posebnim potrebama primjenom integrativnog geštalt pristupa. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 2011; 47 (1): 41-48.
12. Seligman M. Ordinary families, special children: a systems approach to childhood disability. New York: The Guilford Press, 1997.
13. McCracken GH. Etiology and treatment of pneumonia. *Pediatr Infect Dis*, 2000; 19:373-377.
14. Dunn L, Kendrick C. Siblings: Love, Envy and Understanding. Cambridge MA: Harvard Univ. Press, Academic Search Premier, 1982.
15. McHale S M, Gamble W C. Sibling relation ships and adjustment of children with disabled bothers and sisters. *Special Concerns, Journal of Children in Contemporary Society*, 1987; (19): 131-158.
16. Seifert M. Geschwister in Familien mit geistig behinderten Kindern. Eine praxisbezogene Studie. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 1989.
17. Tröster H. Die Belastung der Geschwister behinderter Kinder durch Betreuungsaufgaben und Hausarbeit. Heilpädagogische Forschung, 2000a: 16 (2): 88-92.
18. Hackenberg, W. Das Behinderte Kind Als Belastung Und Chance Für Seine Geschwister. Ergebnisse Aus Einer Empirischen Untersuchung. *Geistige Behinderung*, 1983; (2): 87-96.

19. Leutar Z, Ogresta J, Milić-Babić M. Obitelj Osoba S Invlaiditetom I Mreže Podrške. Zagreb:Pravni Fakultet, 2008.
20. Hackenberg W. Zur Psycho-Sozialen Situation Von Geschwistern Behinderter Kinder. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe Für Geistig Behinderte E.V. (Ur): Geschwister Geistig Behinderter . Aufl. Marburg/Lahn:Lebenshilfe-Verlag, 1992: 4-22.
21. Kaszbuski L, Wetzel G. Schönes Schweres Miteinander. In Behinderte In Familie, Schule Und Gesellschaft. Praxis 2000; (2):1-1.
22. Schenk-Danzinger L. Entwicklungspsychologie. Wien: 1993.
23. Vasta R, Haith M M, Miller S A. Dječja Psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap, 1998.
24. Fleming L. Peer Group Education. In: Koller G. Meet The Need. Münster: Guidelines For Peer Group Education Preventing Addiction In Out-Of-School-Youthwork , 1999.
25. Zielony R, Kimzeke G, Stakić S, De Bruyn M. Priručnik Za Trening Trenera, Edukacija Vršnjaka. Meduresorna Grupa Un-A Za Unaprjeđenje I Zaštitu Zdravlja Mladih U Europi I Centralnoj Aziji, 2003.
26. Rot N. Osnovi Socijalne Psihologije. Beograd:Zavod Za Udžbenike I Nastavna Sredstva, 2003.
27. Bandura A. "Uloga procesa učenja po modelu u razvoju ličnosti". Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1982.
28. Kahr C. Erfahrungsband zur peer group education in der europ□ischen Suchtpr□vention. Landschaftsverband Westfalen: Lippe, 1999.
29. Ilichmann A. Arbeitsbuch Psychologie. Wien, 1991.
30. Perls F. Geštaltistički pristup psihoterapiji. Beograd: Biblijoteka Zodijak, 1981.

VIOLENT BEHAVIOUR AND AGGRESSION IN PUPILS IN SPECIAL PRIMARY SCHOOLS

Olivera RASHIKJ^{1,2}, Jasmina LUKANOVSKA², Meri STOJKOVA²

¹University “Ss. Cyril and Methodius”, Faculty of Philosophy – Institute of Special Education and Rehabilitation

²Special Primary School “Dr. Zlatan Sremec”, Skopje

ABSTRACT

Youth violence and aggression behavior become an alarming problem of the modern society. In order to minimize this kind of problematic it is necessary to organize mutual cooperation between the families, schools and the society in the terms of preventive actions. The basic goal of our paper was to determinate the degree of violent behavior and aggression in pupils with intellectual disability included in special primary schools. The sample was composed of 100 pupils, 58 boys and 42 girls, on the age between I and VIII grade, from the special primary schools “D-r Zlatan Sremec” and “Idnina” from Skopje, “Maca Ovcharova” from Veles and “Kliment Ohridski” from Novo Selo-Strumica and 40 special educators and rehabilitators from the same schools. For the data collection we used two types of questioners combined with assessment scales, for pupils and special educators and rehabilitators. Analyzing the pupil’s and special educator’s and rehabilitator’s answers we noticed that with increasing the number of out-class activities, sport competitions, cooperation with other schools and organizations in the municipality and city in the last years, as like as conversations with the expert team in school and with the parents, the aggressive behavior and violence in this category of pupils are quite reduced, the pupils with their engagements redirect their activity, they are more occupied and thus channel their aggressiveness, which is not the situation with the smaller pupils who have less out-class activities. But it is also necessary to mention small exceptions of older pupils where the family conditions and ways of living impact the behavior of the pupils and occurrence of mild irritability, and smaller pupils emotionally insufficiently developed. The positive experiences in the last years direct us to conclude that there is a necessity for good organization of the free – leisure time of the pupils with intellectual impairments, their inclusion in different spheres of the social life and redirection of the thoughts, energy and interests.

Key words: intellectual impairment, special primary schools, violent behavior, aggression, out-class

INTRODUCTION

Aggressive behavior is learned and maintained in a manner similar to other behaviors. Three important factors in behavior development and modification are modeling, positive reinforcement, and negative reinforcement. Teachers and peers may be modeling inappropriate or aggressive behavior without being aware of its undue influence on an aggressive student¹. Interpersonal violence or direct violence is defined as behavior by persons against persons that intentionally threatens,

attempts, or actually inflicts physical harm. Less serious forms of violence are generally classified as aggressive behavior, which include targeted verbal, physical, or gestural behavior that is intended to cause minor physical harm, psychological distress, intimidation, or to induce fear². Aggression can be physical, verbal or sexual, and also can be divided in groups according to the orientation, aggression towards others or towards self. There is also other classification of the aggression, provoked – which means that the patient strikes out when staff or family is making demands and unprovoked – a person attacks others without a clear reason³. Aggression can occur in all types - degrees of mental retardation. Among persons with mental retardation, there is an inverse relationship between cognitive abilities and brain dysfunction. When compared to the general population, persons with mild mental retardation have slightly increased rates of epilepsy, static encephalopathy, or structural brain lesions. The epilepsy and aggression frequently co-exist among persons with developmental disabilities. The vulnerability to aggression also approximates the general population. Aggressive behavior among higher functioning clients is associated with cognitive limitations, abuse/neglect, traumatic brain injury, clinical psychopathology, language disorders, substance abuse, and antisocial personality. Aggressive behavior associated with neurological compromise tends to be impulsive, unplanned, explosive with a rapid intensification of irritability and is frequently disproportionate to the trigger stimulus^{3, 4, 5}. Although the outburst can be directed at selective individuals or property, the aggressive behavior may not appear instrumental, goal directed, or involve planning. This affective or reactive aggression is classified in the DSM-IV under Intermittent Explosive Disorder⁵. It is not always possible to predict behavior that will lead to violence. However, educators and parents- and sometimes students- can recognize certain early warning signs. In some situations and for some youth, different combinations of events, behaviors, and emotions may lead to aggressive rage or violent behavior toward self or others. Children can exhibit aggressive behavior early in life and if not provided support, will continue a progressive developmental pattern toward severe aggression or violence¹.

METHODOLOGY

The aim of this paper was to determine if there are cases of violent behavior and aggression in pupils with mental retardation in special primary schools, more exactly to determine the incidence, the ways of violent behavior and aggression, the reasons for that kind of behavior, the attitudes of the mentally retarded pupils toward violent behavior and aggression, as like to determine and detect the main methods of prevention and minimization of the aggression. The research was conducted in the period March-April 2011 year, in four special primary schools in the Republic of Macedonia, in “D-r Zlatan Sremec” and “Idnina” from Skopje, “Maca Ovcharova” from Veles and in “Kliment Ohridski” from Strumica. The sample was consisted of 100 pupils with mental retardation, among which 58 were boys and 42 girls from 1st till 8th grade, and 40 employees in these schools, exactly

special educators and rehabilitators and members of the expert teams psychologists, social workers and speech therapists. Methods of structural, descriptive and comparative analysis were applied in the study. From the technics, analysis of documents and survey were applied, and as an instrument 2 types of questionnaires were used; one for pupils with mental retardation composed of 15 structured multiple choice questions, and one for special educators and rehabilitators and other staff composed of 20 multiple choice questions. The questions are taken from battery of tests for measuring violent related attitude, behaviors and influence among youth and they were adopted according to the pupils possibilities and developmental level⁶. Computer processing of the data was conducted with the standard statistical programme SPSS 11 for WindowsXP, applying χ^2 test, with and without Yates 2x2 tables of contingency for comparison according to the gender, and according to the age it was not possible to made comparisons because of very big differences in the number of pupils. For statistically significant difference it was considered the difference at the level of significance for $p < 0,05$.

RESULTS AND DISCUSSION

The results in this part of the paper are shown by direct analysis of the questions.

First question: Imagine that you're in line for a drink of water. Someone your age comes along and pushes you out of line. Most of the examinees, 39 pointed that they will hit the boy/girl and will push him/her to the side, 25 examinees answered that they will say that the place it's their, 24 will ask why he/she behaves like that, and there is an equal number of pupils, 8, which will say something nasty or will just walk away. According to the gender there is not statistically important difference in the answers. According to the age of the examinees, the pupils from first grade and the pupils from eighth grade pointed that will say that the place is their, and the sixth grade pointed that will ask why he/she behave like that, all others students answered that will hit and push him/her to the side, so there is not statistically significant difference.

Second question: Imagine You're walking to the store. Someone your age walks up to you and calls you a name. What would you probably do if this happened to you?

On this question most of the examinees, 30, answered that will ask what happened, 27 answered that will hit him/her, 23 answered that they will also say something nasty to him/her and 21 pupils said that they will walk away. According to the gender in this question also there is not statistically significant difference in the answers, but in the answers according to the grades, there are some differences, in the first grade pupils equally pointed three answers, they will say nasty things also, they will walk away and will hit him/her, in the second, third and fourth grade, most of the pupils pointed that will hit him/her, in the fifth and seventh grade the most frequent answer is that they will walk away, and in the eighth grade the pupils pointed that will say nasty things.

Third question: If You see your friend fighting with another boy his age, what would you probably do? Most frequent answers of this question, 47, were that they will try to separate them, 36 of the answers were that they will join the fight to help the friend, 9 of the answers were that they will leave the friend walking away and 8 of the answers were that they will chill for the friend. Analyzing the answers can be noticed that there is a statistically significant difference in the answers according the gender, in the girls most frequent answer is that they will try to separate them, and in boys that they will join the fight to help the friend. Analyzing the answers in relation of the grades, in the 1st grade all pupils and in the 5th, 6th and 7th grade most of the pupils answered that will try to separate the friend and the other pupil, in 2nd, 3rd, 4th grade most of the pupils answered that will join the fight, in grade and in the 8th grade there is an equal number of answers pointing that will try to separate them and will join the fight (Table 1).

Table 1. Answers on the third question according to the grades and gender

Grade	Boys A	Boys B	Boys C	Boys D	Girls A	Girls B	Girls C	Girls D
I	/	/	/	3	/	/	/	/
II	/	/	2	6	1	2	2	/
III	2	1	2	1	1	1	3	1
IV	/	1	3	4	/	/	3	3
V	1	1	5	2	1	2	1	2
VI	/	/	4	4	/	/	8	/
VII	1	/	3	5	/	1	7	1
VIII	1	/	2	4	/	/	2	/
□	5	3	21	29	3	6	26	7
□ A					8			
□ B					9			
□ C					47			
□ D					36			
χ^2					13.256			
df					3			
p					0.004			

Fourth question: If You see another guy trying to kiss and put his arm around your girlfriend. What would you probably do?

On this interesting question there are also statistically significant differences in the answers according the gender, most of the boys answered that will push the other boy on the side or will hit him, and in the girls there is an equal number of answers pointing that they will turn on the side and ignore the situation, and that they will push or hit the other girl. Analyzing all of the examinees the most of the pupils, 51, answered that will push on the side or will hit the other boy/girl, 23 answered that will ask why he/she is messing with his/her girlfriend/boyfriend, 17 will turn on the side and ignore the situation and 11 will say nasty things (Table 2).

Table 2. Answers on the fourth question according to the grades and gender

Grade	Boys A	Boys B	Boys C	Boys D	Girls A	Girls B	Girls C	Girls D
I	/	/	/	3	/	/	/	/
II	/	2	/	6	1	2	/	2
III	2	1	/	3	1	1	2	2
IV	1	1	2	5	/	2	1	3
V	1	3	/	5	2	/	1	3
VI	/	2	1	5	2	1	4	1
VII	/	1	/	9	/	4	3	2
VIII	1	3	1	2	/	/	2	/
□	5	13	4	38	6	10	13	13
□ A					11			
□ B					23			
□ C					17			
□ D					51			
χ^2					14.786			
df					3			
p					0.002			

Fifth question: During the last months while you were at school or on the way to school or to home, how many times were you in physical fight? In the answers on this question there is not statistically significant difference among the genders. The most common answer, 45 pupils, is that the pupils haven't been in physical fight, 24 answered that that they will 4 or 5 times in physical fight in the last period, 19 answered that they were once in the fight and 14 answered that they were 2 or 3 times in physical fight. Analyzing the grades in the 1st, 6th, 7th, and 8th grade most of the pupils answered that haven't been in fight in the last period, in 2nd and 4th grade most of the pupils answered that have been 4 or 5 times in fight, and in the 3rd and 5th grade there are an equal numbers of answers pointing that they haven't been in fight or they have been 2-3 times in fight.

Sixth question: The last time you were in a physical fight, with whom did you fight? The biggest number of the pupils, 39, answered that were in fight with the friend, 30 pointed the answer from the previous question, that they haven't been in fight, 9 pointed that were in fight with someone unknown. The most frequent answers in the boys is that they were in fight with a friend, and in the girls that they haven't been in fight. The most pupils from 6th, 7th and 8th grade answered that haven't been in fight, in 2nd, 4th and 5th grade pointed that were in fight with a friend, in 1st grade one pupil answered that hasn't been in fight, one answered that has been with someone unknown, and one answered that has been with someone other and in 3rd grade there is an equal number of answers pointing that they haven't been in fight and have been in fight with a friend.

Seventh question: Is the local area where you live safe?

On this question 71 examinees answered that the local area where they live is safe, 18 answered that it is sometimes safe and 12 answered that the local area isn't safe for living. There are not statistically significant differences in the answers according to the gender and the grade.

Eighth question: Do you sometimes have daydreams or night dreams about running away from somebody who is trying to catch you and punish you? 54 of the examinees answered that they haven't been in those situation, 31 answered that they have been in those situation when they have daydreams or night dreams about running away from somebody, but very rare, and 15 very often are dreaming and imagining that situation. There are differences in the answers in 3rd grade where the most of the pupils said that have those dreams but rare, and in 8th grade the number of negative answers and rare situations is equal.

Ninth question: The girlfriends sometimes deserve to be hit by the boyfriend. On this question there is not statistically significant difference in the answers according to the gender. The most of the pupils, 69, pointed negative answer, 27 answered that the girlfriends deserve but rare, and only 3 examinees gave positive answer. Only in seventh grade there are more answers with pointing that the girlfriends sometimes deserve to be hit in the male pupils.

Tenth question: When I was angry I hit the table, chair or I in the wall. In the answers of this question there is a statistically significant difference among the genders. In the girls most frequent answer, 29 pupils, is that they don't do that, and in the boys is already same the number of answers pointing that they don't do that, 25 pupils, and that they do that but rare, 23 pupils. Analyzing the all examinees the biggest number of answers pointed that they don't do that, and the smallest number, 14, pointed that they do that often. Only in fifth grade in male examinees the most frequent answers is that they do that but rare (Table 3).

Table 3. Answers of the 10th question according to the grades and gender

Grade	B/A	B/B	B/C	G/A	G/B	G/C	χ^2	df	p
I	/	1	2	/	/	/			
II	2	3	3	/	1	4			
III	1	3	2	/	2	4			
IV	2	4	2	/	/	6			
V	1	4	3	3	3	/	6.575	2	0.03
VI	1	3	4	/	/	8			
VII	1	3	5	2	1	6			
VIII	1	2	4	/	1	1			
□	9	23	25	5	8	29			
□ A				14					
□ B				31					
□ C				54					

B-boy; G-girl

Eleventh question: When I'm guilty I apologize. The most of the examinees, 46, answered that they apologize when they are guilty but very rare, 37 answered that they always apologize, and 15 pointed that they never apologize. There is not statistically significant difference in the answers according the gender, and according the grades in the 1st, 7th and 8th grade most of the pupils pointed that they always apologize, and in the other grades most frequent answer is that they apologize but in rare situations.

Twelfth question: If I have to participate in the physical fight I will be safer if I have knife

93 of the examinees gave negative answer, and only 8 male pupils answered positively, in the girls there is not positive answer. Analyzing the grades, only in fifth grade there is not positive answer, in all other there are 1 or 2 affirmations.

Thirteenth question: When someone calls your mother or sister a name or insults you in school, what would you do? Most of the pupils, 46, answered that will get in fight with him/her, 41 will tell the teacher or other older person, 10 will get in fight to prevent repetition of the situation, although know that the fight is not solution, and 4 considered that if they not react the situation will repeat. There is difference in the answers of the boys and girls, most frequent answer in girls is that they will tell the teacher or other older person, and in the boys the most frequent answer is that they will get in fight. It is interesting that in 5th grade more boys will tell the teacher and among the girls more will get in fight, and in the 4th grade it is the equal number of answers in the girls pointing that will get in fight or will tell the teacher.

Fourteenth question: If I don't want to get in fight what will the friends will consider?

There is a statistically significant difference in the answers according the gender, in the boys there is an equal number of answers pointing that the friends will consider that the pupil is very culture, and that they will consider that the pupil is afraid and coward, and in the girls the most frequent answer is that other will think that she is very culture, and the smallest number of both pointed that the friends will think that he/she will call them to fight together after classes. In girls only in seventh grade one pointed that other will consider that she is afraid and coward if she avoids fight (Table 4).

Table 4. Answers of the 14 question according the grade and the gender

Grade	B / A	B/B	B/ C	G/ A	G/ B	G/ C	X ²	df	p
I	2	1	/	/	/	/			
II	3	2	3	3	1	1			
III	3	3	1	4	1	1			
IV	2	4	2	4	1	1	5.169	2	0.07
V	7	2	/	3	2	1			
VI	2	4	2	6	1	1			
VII	2	3	4	5	4	/			
VIII	2	4	1	1	/	1			
□	23	23	13	26	10	6			
□ A				49					
□ B				33					
□ C				19					

B- boy, G- girl

Fifteenth question: If sometimes in your home has violent behavior – violence. Most of the pupils, 45, answered that there is violence when they fight with their brother or sister, 33 answered that there is not violence, 17 pointed that there is violence between the parents, arguing between them, and 16 pointed that there is violence when the parents punish them. There is not statistically significant difference between the genders and the grades. Analyzing the answers of the special educators and rehabilitators and other staff can be noticed that most of them 32 pointed that there is a violent behavior and aggression among the pupils in their schools but very rare, 7 answered that is often and only one answered that it does not happened. 24 examinees pointed that there were 2-5 fights in the last 12 months, 9 answered that it was once, 4 answered that it does not happened and 3 answered that is more than 5 to 10 times. According to the age most of the examinees, 32, consider that most often fights are among the children older than 13 years, 11 consider that the most risk age is between 10 and 12 years, and only one pointed the age from 6 to 9 years. All of the special educators and rehabilitators and other staff noted that violent behavior and aggression is only among the boys. Most of the examinees, 15, consider that living with one parent doesn't have implication of the violent behavior and aggression in pupils, 14 consider that it enlarge the violent behavior and aggression, and 12 don't know. 13 of the examinees pointed that the number of children in the family doesn't have implications on the violent behavior, 12 consider that if there are more brothers and sisters the violent behavior is more often, and 10 don't have those information. Analyzing the social conditions, the biggest number, 21, of staff consider that there is more prevalence of violent behavior in children from families with worse life conditions, 10 consider that the social conditions don't have impact, 3 consider that violent behavior is more often in reach pupils, and 6 don't know. 28 of the

examinees consider that the degree of disability impact the violent behavior sometimes, 13 consider that doesn't have implications, and 5 consider that closely correlate. Most frequent violent behavior according the staff is verbal violence – nasty words, 14 pointed physical fight and 13 the destroying of the school equipment. As a reason for violent behavior and aggression 21 examinees pointed the violent behavior in the family, 14 pointed the impact of the TV program, 10 pointed the friends and peers, 7 pointed the local area and organic etiology, and only one pointed something else is the reason. 23 examinees consider that verbal violence and nasty words from other pupils at most irritate the children in the school and 21 consider that it is hitting by other pupils. 26 of the staff examinees decrease the violent behavior and aggression using the consultation with the expert team in the school, 20 by speaking with the parents, 11 by activating in different school activities and only 3 by punishing. Most of the special educators and rehabilitators pointed that the pupils very rare become violent if they argue with the teacher and that pupils very rare apologize if they are guilty for something and that they ask for help if are irritate by other pupils. 4 answered that those situation pupils solve by themselves. 28 examinees answered that there are few pupils which are victims of the family violence, 7 answered that there are more, and 5 answered that there aren't. 12 examinees answered that very rare some pupils care knife in the school, 7 pointed that there are lot of children in the school which have problem with stilling, 30 pointed that they are rare, 23 pointed that there are also rare cases when the children go away from home. Comparing the violent behavior of the pupils with the previous years, 21 of the staff examinees consider that it is same, 13 consider that it is decreased and 5 consider that is increased.

CONCLUSIONS

As a general picture of the all study analyzing the results can be concluded that there is a violent behavior and aggression in children – pupils with mental retardation in special primary schools but not so much, in rare situations and it depends of the different factors: degree of the mental retardation and organic predispositions, social conditions of living and work conditions in school, this correlate with the other world statistics which point that there are heterogeneous aggression and multifaceted behavioral problems in 30% of persons with mental retardation⁴. Also can be noticed that this category of pupils have low tolerance of irritations and a bigger number of them will react with physical calculation or saying nasty words one each other, especially the pupils from the lower grades, which are emotionally insufficiently developed, and there is bigger irritancy predisposition in pupils from fifth grade for what we suppose that is a result of changes in the school organization, more exactly from the 4th grade when they were biggest they came in part where they are smallest one, as a main factor also is the number of subjects and engagements. According to the results and moment situation it is necessary to organize special lessons for pupils, in order to learn how to react in some situations and to avoid problems, and also it is necessary to contact

the parents propose them special help in solving family problems with violent, or problems with stiling and running away from home of their children.

REFERENCES

1. Council for exceptional children. Violence and aggression in children and youth [Online]. Nov. 1998 [Cited Apr. 2011]; Available from URL address: <http://www.cec.sped.org/AM/Template.cfm?Section=Home&TEMPLATE=/CM/ContentDisplay.cfm&CAT=none&CONTENTID=2701>.
2. Powers ER. Family Guide to Understanding Aggression in Persons with Mental Retardation and Developmental Disabilities (MR/DD). Bureau of Geriatric Psychiatry; 2005.
3. Greene BM. Reducing violence and aggression in schools. NewYork: YCS center for the prevention of violence; 2005.
4. Barnhill J. The Relationship between Epilepsy and Violent Behavior in Persons with Mental Retardation [Online], 2007 [Cited Apr. 2011]; Available from URL address: <http://www.thenadd.org/cgi-bin/checkmember.pl?page=pages/membership/bulletins/v2n3a1>
5. US Department of Education and National Center for Education Statistics. Early warning signs of violent behavior [Online] 2007 [Cited Apr. 2011]; Available from URL address: http://www.lasped.com/crimprev/warning_signs.htm
6. Dahlberg LL, Toal SB, Swahn M, Behrens CB. Measuring Violence-Related Attitudes, Behaviors, and Influences Among Youths: A Compendium of Assessment Tools, 2nd ed., Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control; 2005.

PSIHO-SOCIJALNI ASPEKT KOD MLADIH SA ARTIKULACIONO-FONOLOŠKIM POREMEĆAJIMA

PSYHO-SOCIAL ASPECT IN YOUNG PEOPLE WITH ARTICULATION-PHONOLOGICAL DISORDERS

Neda MILOŠEVIĆ¹, Mirna ZELIĆ², Dragan ČAUŠEVAC³

Zavod za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović“²³
Beograd, Srbija

APSTRAKT

Govorni poremećaji definišu se kao smetnje u pravilnom izgovoru glasova kod dece i odraslih. Proučavanje psiho-socijalnog aspekta kod osoba sa govornim poremećajima nedovoljno je obrađeno u literaturi. Klasičan logopedski pristup usmeren je na korekciju izolovane funkcije govornog poremećaja i kao takav zasnovan je na medicinskom modelu ometenosti. Tako da je psiho-socijalni milje u kome je govorno - jezički poremećaj situiran veoma retko predmet intervencionog tretmana. Cilj rada bio je ispitivanje artikulationog statusa i psiho-socijalnog aspekta kod mladih klijenata sa govornim poremećajima. Uzorak je činilo 30 ispitanika sa govornim poremećajima, od čega se 15 nalazi na logopedskom tretmanu u Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović“ i 15 ispitanika koji imaju govorni poremećaj ali nisu uključeni u logopedski tretman. U ispitivanju je korišćen test za procenu artikulationo-fonoloških sposobnosti i anketa koja je formirana iz potreba ispitivanja psiho-socijalnog aspekta klijenata sa govornim poremećajima. Dobijeni rezultati obrađeni su metodama deskriptivne statistike. Rezultati su pokazali značaj u logopedskom pristupu klijentu sa patologijom oralne verbalne komunikacije kao integralnoj celini ljudske ličnosti u prevenciji, dijagnostici i tretmanu. Usmerenost logopedskog tretmana na bio-psiho-socijalni plan ličnosti ima veliki značaj u tretmanu klijenata sa govornim poremećajima.

Ključne reči: govorni poremećaji, psiho-socijalni aspekt, logopedski tretman

ABSTRACT

Speech disorders are defined as interference with the typical pronunciation in children and adults. Research psycho-social aspects of patients with speech disorders has not been examined in literature. The classical approach a speech and language pathologist is focused just on correction of isolated function speech disorders, and is based on a medical model of disability. Psycho-social field in which the speech - language disorder is very rare object intervention treatment. The aim of this study was to examine the articulation status and psycho-social aspects of young clients with speech disorders. The sample included 30 clients with speech disorders, of which 15 is the speech therapy treatment at the Institute of psycho-physiological disorders and speech pathology, "Professor. Dr. Cvetko Brajovic" and 15 persons with speech disorders but not involved in speech therapy. Test we used to estimate articulatory-phonological skills and survey which was formed to test psycho-social aspects of clients with speech disorders. The results were analyzed by descriptive statistics

and results showed the importance of speech and language pathologist's approach to persons with oral verbal communication as an integral whole of the human personality in the prevention, diagnosis and treatment. Focus on speech therapy bio-psycho-social plan personality is very important in the treatment of clients with speech disorders.

Key words: speech disorders, psycho-social aspect, speech and language treatment

UVOD

Čovekova sposobnost govora je ključna osobina koja ljudsko biće razlikuje od životinja. Govor određuje čoveka na biološkom, sociološkom i na psihološkom planu¹. Jezik se definiše kao sredstvo koje nam pomaže da razumemo sebe i društvo kome pripadamo². Verbalna delatnost je specifičan vid komunikacije, oruđe mišljenja, ima veoma složenu psihološku strukturu i sredstvo je regulacije sopstvenih psihičkih procesa. Govorom se reguliše ponašanje čoveka (u tome su najaktivnije čone regije velikog mozga), odnosno formulišu namere, a namere određuju čovekove svesne aktivnosti. Lurija navodi da je reč oruđe svesti i sredstvo za regulisanje najviših psihičkih procesa. Jezik ne postoji kao izolovana pojava. On utiče na saznajne procese i zavisi od društvene prakse³. Pod govornim poremećajem uopšteno, podrazumevaju se sve smetnje u govornom funkcionisanju koje na bilo koji način remete verbalnu komunikaciju, bez obzira čime su uslovljenje i kako se ispoljavaju. Obično se smatra da govorni poremećaj ne predstavlja "tešku patologiju". U psihološko-psihijatrijskoj literaturi dat im je marginalni značaj, pa je i interesovanje psihologa za njih sasvim površno. Iako u periodu puberteta i adolescencije, koji se između ostalog, karakteriše pojačanom osetljivošću, potrebom da se uvaži sopstvena ličnost, posledice govornih poremećaja mogu biti drastične. Subjektivno trpljenje se pojačava, socijalna i govorna anksioznost dominiraju u ponašanju, u pitanje se dovodi uspostavljanje emocionalnih odnosa i izbor profesije⁴. Klasičan logopedski pristup je uglavnom usmeren na izolovanu funkciju govorno-jezičkog poremećaja i pokušaj njenog menjanja uz veoma malo poklanjanja pažnje širem psihološkom kontekstu i ličnosti unutar koje je problem situiran. Ovakav pristup je duboko zasnovan na medicinskom modelu ometenosti jer se jezički poremećaj tretira pre svega kao medicinski problem narušenog zdravlja koji zahteva medicinski pristup, detekciju, klasifikaciju, eliminaciju ili rehabilitaciju u smislu korekcije same funkcije kako bi se „pacijentu“ pomoglo da se što više približi normalnom govornom i jezičkom funkcionisanju. Govorno-jezički poremećaj tesno je isprepletan sa funkcionisanjem ličnosti kao celine, a nekada je i sama ličnost, odnosno psihopatološki poremećaji u njoj, izvor govornog ili jezičkog poremećaja. Često je još udaljeniji socijalni kontekst u kome ličnost egzistira kao i pručavanje socijalnih uticaja na jezičku patologiju i obratno. S obzirom da je logopedski pristup usmeren ka dijagnostici vrste i oblika govorno-jezičkih disfunkcija i njihovom tretmanu, koje je usko usmereno na „popravku“ same govorno-jezičke patologije, često dominira sporadičan interes za eksploracijom psiholoških i socijalnih činilaca. Ako se ona i ostvaruje, uglavnom se

svodi na prikupljanje nekih podataka ove vrste u okviru anamneze i služi pri postavljanju dijagnoze a skoro nikako ili veoma malo se uzima u obzir pri programiranju tretmana. Tako da je psiho-socijalni milje u kome je govorno-jezički poremećaj situiran veoma retko predmet intervencionog tretmana⁵. Psihološki aspekt osoba sa govorno-jezičkim poremećajima obuhvata proučavanje psiholoških karakteristika (intelektualnih, motivacionih, emocionalnih itd.) osobe sa govorno-jezičkom ometenošću. Cilj psihologije jezičkih poremećaja je i izučavanje mogućnosti delovanja na poremećaje jezika i komunikacije, njihovo menjanje, korigovanje i stimulisanje, ali u sklopu stimulisanja razvoja celokupne ličnosti i njene socijalizacije. Psihološki aspekt osoba sa govorno-jezičkih poremećaja istražuje njihovo ponašanje i doživljavanje. Istražuje psihološke posledice i uzročnike jezičke patologije. Tako se bolje upoznaju psihološke posledice logopatije i psihosocijalna adaptacija ovih osoba. Kako psihološki model, osim biološke determinante uzima u obzir i posledice na nivou psihe, u praksi nas to vodi stvaranju dobre psihosocijalne podrške osobama sa govorno-jezičkom patologijom. Međutim, koliko će se problem u govoru doživeti kao onesposobljenost/ometenost zavisi i od društvenog uticaja⁶. Socijalni model ističe okolinske, društvene barijere koje ometaju osobu (sa govornim poremećajem) da funkcioniše u društvenim aktivnostima na istom nivou sa ostalima⁷. Socijalni aspekt određuje verbalnu interakciju pojedinca i sredine, koji sa aspekta artikulacije može uticati na psihološke i biološke determinante. Artikulacija se definiše kao izgovor, formiranje govornih glasova; sveukupnost pokreta i položaja govornih organa (usana, jezika, zuba, mekog nepca, glasnica) pri izgovoru glasova; čist, jasan, razgovetan izgovor svih govornih glasova u rečima⁸. Artikulacioni poremećaji predstavljaju nemogućnost ili nepravilnost u izgovoru pojedinih glasova. Ispoljavaju se u vidu: distorzije, omisije, sistematskih susstitucija i odražavaju fonetska odstupanja. Međutim, u sklopu kliničke manifestacije specifičnih razvojnih jezičkih poremećaja javljaju se i greške tipa: adicije, inverzije, haplogije (ispuštanje slogova pri izgovoru reči) nesistematske supstitucije i omisije formiranih i distorzovanih glasova, što reprezentuje jezički deficit, tj. poremećaj fonološkog razvoja. Cilj rada bio je ispitivanje artikulacionog statusa i psiho-socijalnog aspekta kod mladih klijenata sa govornim poremećajima.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak je činilo 30 ispitanika starosti od 15 do 35 godina kod kojih je dijagnostikovano govorno poremećaj. Uzorak je podeljen u dve grupe. Prvu grupu (eksperimentalnu-E) činilo je 15 klijenata koji se nalaze na logopedskom tretmanu i kod kojih je dijagnostikovano govorno poremećaj. Druga grupa (kontrolna-K) sastojala se od 15 ispitanika kod kojih su primećena artikulaciona odstupanja od pravilnog artikulisanja glasova i koji se ne nalaze na logopedskom tretmanu, tačnije ne osećaju potrebu za korekcijom izgovora glasova. Kriterijumi za uključivanje osoba u uzorak bili su i prosečan ili nadprosečan intelektualni status,

odsustvo oštećenja sluha, odsustvo teških motornih ili telesnih oštećenja. Ispitanici eksperimentalne grupe u proseku su imali 24.8 ± 1.41 godina, ispitanici kontrolne grupe 26.53 ± 1.45 godina. Najmlađi ispitanik eksperimentalne grupe imao je 17 godina, a najstariji 36 godina, u kontrolnoj grupi najmlađi ispitanik imo je 18, a najstariji 40 godina.

Mjerni instrumenti

Isključivanje neurološkog, slušnog i intelektualnog oštećenja, kao mogućeg uzorka govorno-jezičkog poremećaja, izvršeno je na osnovu analize anamnestičkih podataka, medicinske i psihološke dokumentacije ispitanika uključenih u istraživanje. Ispitivanje je sprovedeno na osnovu Testa za procenu artikulacionih i fonoloških sposobnosti (Milošević, Čauševac, Zelić, 2010). Test za procenu artikulacionih i fonoloških sposobnosti koristi se za ispitivanje izgovora glasova, fonoloških sposobnosti i dijagnostikovanje govornih i govorno-jezičkih poremećaja. Test je namenjen osobama u dobi od 3 do 11 i više godina. Može se koristiti i kao trijažni postupak za procenu verbalnih sposobnosti dece i odraslih. Test ima dva subtesta. Prvi subtest obuhvata tri ajtema:

1. Procenu pokretljivosti govornih organa
2. Procenu oralne spretnosti
3. Ispitivanje artikulacije

Drugi subtest ima jedan ajtem i obuhvata ispitivanje fonoloških sposobnosti.

U istraživanju su korišćeni i podaci dobijeni iz ankete. Anketa je formirana za potrebe ovog istraživanja, kako bi se razumeo psiho-socijalni aspekt osobe sa govorni poremećajem. Anketa se sastoji iz tri dela. Prvi i drugi deo su anamnestički (pol, uzrast, stepen obrazovanja, zanimanje, vokalna profesija, razlog javljanja, dosadašnja rehabilitacija). Treći deo obuhvata psiho-socijalni aspekt (psihičku opterećenost govornim smetnjama, socijalno kritične situacije i psiho-lingvistički aspekt – „da li izbegavate izgovor reči koje sadrže problematičan glas?“). Stepem opterećenosti govornim problemom je određen skalom od 0 do 2, na kojoj klijent ocenjuje subjektivan osećaj trpljenja zbog govornog problema:

- 0 - označava da klijent uopšte ne trpi zbog govornog poremećaja,
- 1 - da trpi delimično i
- 2 - da je trpljenje izrazito zbog govornog poremećaja i da mu govorni poremećaj predstavlja problem.

Način provođenja istraživanja

Svakom ispitaniku dati su identični stimulusi. Ispitivanje je sprovedeno individualno, nakon ispoljene kooperativnosti ispitanika. *Zadatak ispitanika*: u testu za ispitivanje artikulaciono-fonoloških sposobnosti zadatak svakog ispitanika bio je da imenuje odabrani vizuelni materijal; u anketi - zadatak je bio da se zaokruže predloženi odgovori i daju odgovori na postavljena pitanja.

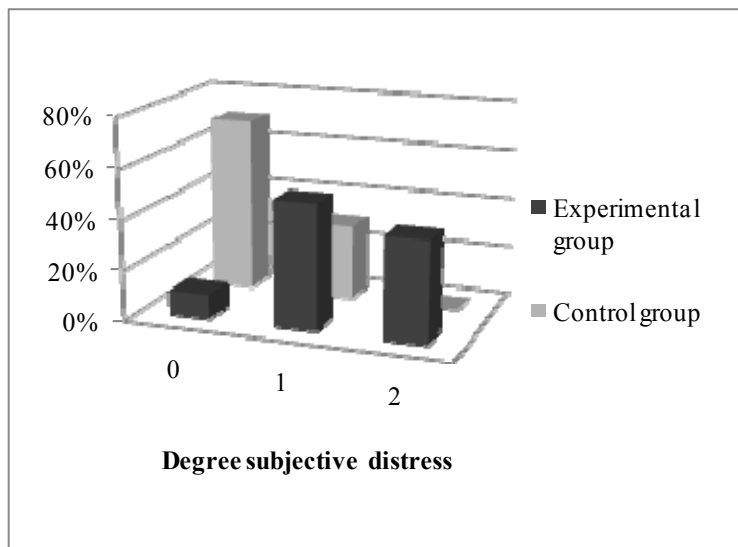
Statistički parametri korišćeni u istraživanju

Odgovori ispitanika analizirani su u celini, odnosno analiziran je svaki odgovor svakog ispitanika eksperimentalne i kontrolne grupe. Nakon toga odgovori su

analizirani i klasifikovani prema zadatim kriterijumima. U obradi podataka korišćene su deskriptivne statističke metode. Dobijeni rezultati predstavljeni su kroz srednje vrednosti \pm SE (standardna greška). Analiza je urađena pomoću softvera SPSS (SPSS for Windows, release 17.0).

REZULTATI I DISKUSIJA

Artikulacioni status rađen je klijentima koji su se javili povodom organizovanja logopedskog tretmana u Zavodu za psihofiziološke poremećaje i govornu patologiju „Prof. dr Cvetko Brajović“. Artikulaciona odstupanja u vidu interdentalnog izgovora glasova bila su prisutna kod 5 ispitanika, lateralni izgovor kod 2, kombinacija lateralnog i interdentalnog izgovora glasova kod 2 ispitanika i 6 ispitanika sa odstupanjima u pravilnom izgovoru glasa R. U okviru anamnestičkog dela ankete dobijeni su podaci i o profesionalnom usmerenju ispitanika eksperimentalne grupe. Četiri ispitanika su vokalni profesionalci, šest ispitanika je u profesiji koja svakodnevno podrazumeva pojačanu interakciju sa okolinom i pet ispitanika su učenici/studenti.

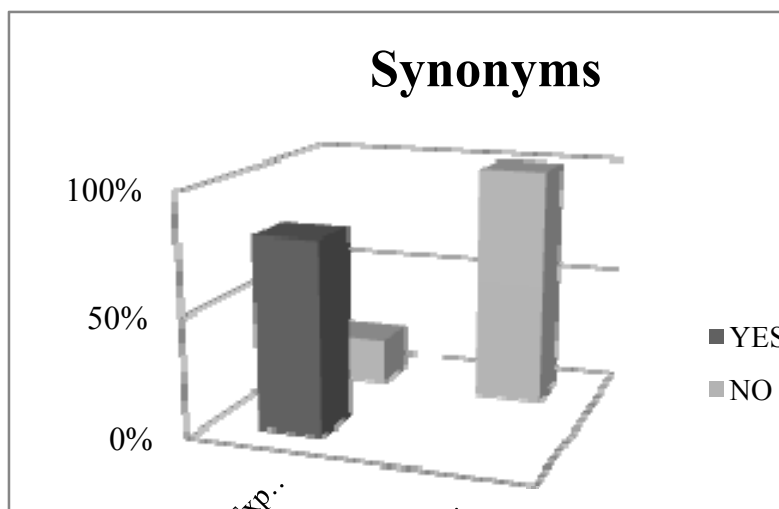


Slika 1. Prikaz stepena opterećenosti artikulaciono-fonološkim poremećajem u svakodnevnim životnim situacijama

Figure 1. Subjective units of disturbance on articulation-phonological disorders in everyday situation

U Slici 1. prikazan je stepen opterećenosti (subjektivnog trpljenja) govornim problemom (artikulaciono-fonološkim poremećajem) u svakodnevnim životnim situacijama. Kod osoba sa artikulacionim poremećajima koja su se javila na korekcionu tretman stepen opterećenosti varira i obuhvata sve ponuđene jedinice. Kod 10% ispitanika zapaža se da nema trpljenja zbog nepravilnog izgovora glasova, kod 50% ispitanika trpljenje nije jakog inteziteta i kod 40% je jakog

inteziteta zbog prisutnog govornog problema. U poređenju sa osobama koje imaju govorni poremećaj a nemaju potrebu za korekcionim tretmanom, kod kojih se opterećenost doživljava na veoma niskom stupnju ili se ne doživljava 0-1 (70-30%). Situacije koje su ispitanici navodili kao kritične, u kojima se osećanja trpljenje zbog njihovog govornog poremećaja, u eksperimentalnoj grupi zavisile su od profesionalnog usmerenja. Kod vokalnih profesionalaca to su bile glumačke govorne vežbe, javni nastupi. Kod ispitanika koji nisu usko usmereni na vokalnu profesiju problematične situacije bile su: ispiti, situacije u kojima se moraju postaviti kao autoritet, nova poznanastva, razgovor o poslu, čak je jedan ispitanik naveo da mu je posebno teška situacija na šalteru. Kod ispitanika kontrolne grupe tih situacija nije bilo. U ovoj studiji zapaža se korelacija višeg stepena opterećenosti i potrebe za logopedskim tretmanom. Takođe, u samom tretmanu primećuje se da stepen opterećenosti utiče i na motivisanost samog klijenta u korekciji izgovora glasova, ali i neophodnost psiho-socijalne podrške tokom tretmana.



Slika 2. Traženje sinonima za reči koje ne mogu pravilno da se izgovore
Figure 2. Using synonyms for words that can properly be pronunciation

Na Slici 2. predstavljano je u kom procentu ispitanici traže sinonime za reči koje ne mogu pravilno da izgovore. Zamena reči koja ne sadrži glasove koji se nepravilno izgovaraju se ne beleži u kontrolnoj grupi, dok se u eksperimentalnoj beleži. Upravo ova razlika nas upućuje da je opterećenost izgovornim odstupanjem uslovljena samim psihološkim profilom ispitanika i njegovim doživljajem sopstvenog izgovora kao načina na koji će se prezentovati u socijalnoj sredini.

ZAKLJUČAK

Govor je najbitniji oblik komunikacije. Svako od nas je autentičan govornik, jer koliko god da govorimo istim jezikom, svi se izražavamo na sebi svojstven način. S obzirom da u procesu komunikacije učesnici dolaze da informacija o samom sebi može se reći da je komunikacija jedan veoma složen psihosocijalni fenomen⁹. Svaki oblik patologije verbalne komunikacije ima biološku, psihološku i socijalnu etiološku komponentu ali one nisu podjednako izražene kod svakog oblika logopatije. Moderna specijalna edukacija i rehabilitacija svoju praksu zasniva na konceptu integralnog poimanja i definisanja bolesti i zdravlja ljudi. Polaznu osnovu kliničke logopedije čine principi naučnih, socijalnih teorija bolesti, onesposobljenosti, prema kojima entitet čini čovek, a određeni biološki, psihološki i socijalni faktori narušavaju taj entitet u meri koja se kreće od oštećenja i aberacija koje ne prouzrokuju smetnje u komunikaciji tj. ne menjaju društveni status ličnosti, do poremećaja, ograničenja, smanjenja i gubljenja sposobnosti oralne verbalne komunikacije koja prouzrokuje narušavanje bio-psiho-socijalnog entiteta čoveka i dovode do njegovog dezintegriteta kao biološkog i društvenog bića. Može se zaključiti da logopedski tretman ne može biti sveden na praksu korektivne intervencije na nivou delova organizma ili sistem sredstava komunikacije jer njegov krajnji cilj nije ispravljanje tj. normalizovanje bioloških, psiholoških ili lingvističkih nedostataka, smetnji, ograničenja i poremećaja, već razvitak ili povratak sposobnosti verbalne komunikacije na nivou koji ne prouzrokuje stanje dezintegriranosti čoveka kao biološkog, društvenog i verbalnog komunikativnog bića¹⁰. U proučavanju psiholoških karakteristika osoba sa jezičkim poremećajem vrlo često se nailazi na različite psihološke probleme, koji su nastali kao posledica samog poremećaja ili konteksta u kome on nastaje. Ali teško se može govoriti o jedinstvenoj psihologiji osoba sa govornim poremećajima jer se radi o etiološki različitim kategorijama, koje su nekad različite po psihološkim karakteristikama. Ono što je zajedničko u njihovoj psihologiji jesu neke psihološke reakcije na nepovoljne stavove socijalne sredine. Dakle, do psiholoških različitosti najčešće dovodi etiologija govornih poremećaja, a do sličnosti – socijalni stavovi i odnos društva prema njima¹¹. Zato je bitno govorno-jezički poremećaj sagledavati u interakciji sa psihološkim činiocima, uz nastojanje da se obuhvati i prouči ličnost jezičko ometene osobe u celini i u kontekstu bioloških i socijalnih determinanti. Takođe, može se zaključiti da sama struktura ličnosti je ta koja determiniše svoja govorna odstupanja kao problem, a verovatno u velikoj meri to zavisi i od profesionalnog usmerenja osobe i njene socijalne sredine. Psihološki model jezičkog poremećaja koji je proizašao iz psihološkog modela ometenosti ne zasniva se na negaciji biološke i organske osnove ometenosti već predstavlja proširivanje ugla gledanja i kompleksnijeg zahvatanja ometenosti pri čemu se uzimaju u obzir psihološki sadržaji sa kojima je ometenost tesno povezana. Psihološki model ometenosti osim organskog deficita uzima u obzir i posledice na nivou psihe. Ovakav pristup vodi stvaranju dobre psihosocijalne podrške ovim osobama. Dakle, nije dovoljno proučiti samo neadekvatno verbalno ponašanje nego i razumeti

prirodu celokupne ličnosti unutar koje funkcioniše takvo „neadekvatno“ ponašanje. Smatra se da je potrebno posvetiti se subjektivnom doživljaju sopstvenog poremećaja, self konceptu i osećanju lične sreće, zadovoljstva i samoostvarenosti, pa shodno tome i radu na psihološkoj intervenciji unutar tih sfera ličnosti. Popularni socijalni model ometenosti koji okreće našu pažnju prema društvenom okruženju, može biti veoma konstruktivan kada je reč o jezičkoj ometenosti. On nam skreće pažnju na adekvatne jezičke modele koje društvo plasira preko medija, u obrazovanju, u institucijama itd ali i na generalne kulturološke i komunikacione obrasce kao široki milje u kome se razvija, živi i funkcioniše osoba sa govorno-jezičkim poremećajem. Kultura koja potencira i visoko vrednuje verbalnu sposobnost može biti veoma provokativna za govorno-jezički razvoj jer postavlja visoka očekivanja i aspiracije prema detetu/osobi¹².

LITERATURA

1. Bugarski R. Uvod u opštu lingvistiku. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1995.
2. Kristal D. Kembrička enciklopedija jezika. Beograd: Nolit, 1996.
3. Lurija A. Jezik i svest. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2000.
4. Hrnjica S. Ometeno dete-uvod u psihologiju ometenih u razvoju. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1991.
5. Radoman V. Razvoj teorijskih modela ometenosti i jezička ometenost. Istraživanja u defektologiji 2004; br. 5: 33-48.
6. Radoman V. Psihologija jezika i jezičkih poremećaja. Beograd: Defektološki fakultet, 2003
7. Radoman V. Razvoj teorijskih modela ometenosti i jezička ometenost. Istraživanja u defektologiji 2004; br. 5: 33-48.
8. Defektološki leksikon. Beograd: Zavod za udžbenike i nastana sredstva, 1999.
9. Vladimir Nišević's Weblog, Retrived March 29, 2011 from <http://fmk15608.wordpress.com/komunikacija/>
10. Keramitčievski S. Opšta logopedija. Beograd: Naučna knjiga, 1990.
11. Radoman V. Psihologija jezika i jezičkih poremećaja. Beograd: Defektološki fakultet, 2003.
12. Radoman V. Razvoj teorijskih modela ometenosti i jezička ometenost. Istraživanja u defektologiji 2004;br. 5: 33-48.

ATTITUDES OF HELPING PROFESSIONS TOWARDS SOCIAL INTEGRATION OF THE PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

**Nenad GLUMBIĆ, Ivona MILAČIĆ-VIDOJEVIĆ, Svetlana
KALJAČA**

Faculty of special education and rehabilitation, University of Belgrade, Belgrad, Serbia

ABSTRACT

Research shows that the level of general education correlates with positive attitudes towards the social integration of persons with various disabilities. Students who acquire knowledge in the field of special education and rehabilitation have, on average, more positive attitudes towards people with disabilities, in comparison to other students. In terms of educational integration, in addition to special education teachers, elementary school teachers and kindergarten teachers appear as significant in the helping professions to encourage the social integration of children with intellectual disabilities (ID). The objective of this research was to determine possible differences of various helping professions towards social integration of persons with ID. The sample consisted of 203 participants (61 special education teachers, 74 elementary school teachers, 30 kindergarten teachers and 38 members of other non-helping professions). Assessment instruments were: The Mental Retardation Attitude Inventory (MRAI) and the Community Living Attitude Scale (CLAS). Higher scores on all four scales MRAI (Integration-Segregation, Social Distance, Private Rights and the Subtle Derogatory Beliefs) indicate more positive attitudes towards people with ID. In contrast, the first two subscales (Similarity and Empowerment) in CLAS were positive, while the other two (Protection and Exclusion) are negative. One-way ANOVA revealed statistically significant differences between members of various helping professions in the first three MRAI scales ($p < .01$). Subsequent Scheffe's post hoc test showed that special education teachers have the most positive and kindergarten teachers most negative attitudes. Differences were also found on CLAS subscales. On the Similarities subscale elementary school teachers have the highest and kindergarten teachers lowest scores ($p < .01$), while on the Empowerment scale special education teachers had the highest, and the members of non-helping professions the lowest scores ($p < .05$). In the Exclusion subscale special education teachers also attained significantly positive scores than kindergarten teachers and members of non-helping professions ($p < .001$). The obtained results clearly indicate relatively negative attitudes of kindergarten teachers towards the social integration of children with ID. This finding reflects the uncertainty and fears of kindergarten teachers in terms of new professional roles that have been taken without adequate help and support.

Key words: attitudes, teachers, special needs

INTRODUCTION

While current practices strive to include individuals with intellectual disabilities (ID) in community opportunities, stigmatizing attitudes held by the public can be a

barrier to achieving true social inclusion. Understanding attitudes that may lead to barriers to equality can help enhance social inclusion and quality of life for individuals with ID. Hence, there is growing interest for attitudes towards persons with ID in scientific literature. Earlier studies showed that general educational level significantly correlated with a positive attitude toward people with ID^{1,2}, especially when it comes to young people who get education in the field of special education and rehabilitation, regardless of whether it is optional courses or more complex training programs³. The objective of this research was to determine possible differences of various helping professions towards social integration of persons with ID.

METHOD

The sample consisted of 203 participants of both sexes, aged from 20 to 84. The whole sample was divided into three subsets of participants with careers in helping professions (special education teachers, elementary school teachers and kindergarten teachers) as well as one subset of participants with no experience in intellectual disability. There were 61 special education teachers (SET), aged from 25 to 59 (M=37.74; SD=10.461); 74 elementary school teachers (EST), aged from 22 to 62 (M=36.64; SD=8.61); 30 kindergarten teachers (KGT), aged from 22 to 54 (M=38.67; SD=10.90) and 31 non-helping professionals, aged from 20 to 84 (M=43.84; SD=15.89). A greater preponderance of females over males in helping professions had influence on the sample structure in a manner that 81.9% special education teachers, 94.6% elementary school teachers and 100% kindergarten teachers were women. That is the reason that the subset of non-helping professionals was created in a manner that 81.5% of the participants were women. Attitudes towards social integration of the persons with intellectual disabilities were determined using two Likert type scales: Mental Retardation Attitude Inventory (MRAI, Antonak, Harth, 1994) and The Community Living Attitude Scales (CLAS, Henry, Keys, Jopp, 1999). The MRAI consists of four scales: Integration-Segregation, Social Distance, Private Rights and Subtle Derogatory Beliefs. All items in this scale were recoded in a manner that higher scores indicate more positive attitudes. The CLAS consists of four scales: Empowerment, Similarity, Exclusion and Sheltering. While the higher scores in the first two scales indicate more positive attitudes, Exclusion and Sheltering are negative scales, meaning that higher scores indicate more negative attitudes. Internal consistency of all scales is quite high, with an exception of scale Private Rights, which has unacceptably low internal consistency with Cronbach's alpha 0.48⁴. Chinese authors, Hampton and Xiao⁵, also pointed out rather low psychometric properties of this scale. It seemed that items encompassed by this scale were culturally biased. Some cultures support group identity, while the others cultivate concept of individual, private rights. Hence, it is rather hard, for the members of more traditional societies, to score adequately items in this scale.

RESULTS AND DISCUSSION

Obtained results, presented in the Table 1, show that all subsets achieved the highest scores in a domain of Social Distance. These items referred to willingness of typical persons to accept persons with intellectual disabilities as their neighbors, co-workers and friends. On the other hand, items in the Subtle Derogatory Beliefs scale were scored with the lowest grades. This scale describes our attitudes towards competencies of persons with intellectual disabilities. It was revealed that majority of our participants believes that even with equality of social opportunity, people with intellectual disabilities could not show themselves equal in social situations to typical persons.

Table 1. Mean values and standard deviations of the raw scores in the MRAI scales

Subsets	Integration-Segregation		Social Distance		Private Rights		Subtle Derogatory Beliefs	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
SET	3.98	0.79	5.35	0.64	4.67	0.68	3.77	0.79
EST	3.75	0.82	4.88	0.88	4.35	0.82	3.40	0.74
KGT	3.34	0.74	4.58	0.87	3.98	0.59	3.43	0.68
others	3.54	1.12	4.64	0.96	4.40	0.79	3.45	0.84
Σ	3.72	0.89	4.93	0.88	4.40	0.77	3.53	0.78

One way ANOVA revealed statistically significant differences among different subsets in all MRAI scales. These results are presented in the Table 2.

Table 2. Differences between four subsets in the MRAI scales

MRAI scales	F	df	Sig.
Integration-Segregation	4.326	3, 199	.006
Social Distance	8.614	3, 199	.000
Private Rights	5.865	3, 199	.001
Subtle Derogatory Beliefs	2.993	3, 199	.032

In order to determine which subsets scored significantly higher than others, we have employed post hoc tests, Table 3.

Table 3. Post hoc Scheffe tests for MRAI scales

Subsets	Integration-Segregation		Social Distance		Private Rights	
	1	2	1	2	1	2
SET		3.9836		5.3518		4.6659
EST	3.7506	3.7506	4.8813	4.8813	4.3544	4.3544
KGT	3.3429		4.5792		3.9810	
others	3.5451	3.5451	4.6429		4.4016	4.4016
Sig.	.179	.130	.402	.070	.071	.274

Subset for alpha = .05

Scheffe's post hoc tests revealed that special education teachers had the highest and kindergarten teachers the lowest scores in the Integration-Segregation, Social Distance and Private Rights scales. In addition, non-helping professionals also had the lowest scores in the Social Distance scale. Post hoc tests in the Subtle Derogatory Belief scale did not reveal partial differences. This result could either mean that differences do not exist or that they are too small to be detected.

Table 4. Mean values and standard deviations of the raw scores in the CLAS scales

Subsets	Empowerment		Similarity		Exclusion		Sheltering	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
SET	3.63	0.64	4.90	0.48	1.55	0.46	3.87	0.71
EST	3.73	0.79	4.65	0.74	1.93	0.71	3.91	0.75
KGT	3.22	0.63	4.54	0.63	2.18	0.77	4.22	0.70
others	3.36	0.99	4.48	0.83	2.01	0.74	4.22	0.84
Σ	3.55	0.79	4.68	0.69	1.87	0.69	4.00	0.76

The highest scores were obtained in the Similarity scale, meaning that majority of the participants thinks than persons with intellectual disabilities can have close personal relationships and goals for their lives like anybody else, they can make choices in everyday activities and they could be productive members of the society. Almost paradoxically, the same participants assigned rather high scores to items in the Sheltering scale. Such result is related to widely accepted medical model of disability, which implies that sheltered employment and living in group facilities, specifically designed for people with disability, are the best solution for them.

Table 5. Differences between four subsets in the CLAS scales

CLAS scales	F	df	Sig.
Empowerment	4.065	3, 197	.008
Similarity	3.768	3, 197	.012
Exclusion	7.446	3, 197	.000
Sheltering	2.960	3, 198	.033

Scheffe's post hoc tests revealed statistically significant differences between estimated subsets in attitudes toward social inclusion of persons with intellectual disabilities.

Table 6. Scheffe post hoc tests for the CLAS scales

Subsets	Empowerment		Similarity		Exclusion	
	1	2	1	2	1	2
SET	3.6297	3.6297		4.9053	1.5521	
EST		3.7258	4.6582	4.6582	1.9308	1.9308
KGT	3.2205		4.5417	4.5417		2.1750
others	3.3583	3.3583	4.4803			2.0066
Sig.	.105	.174	.674	.096	.068	.392

Subset for alpha = .05

Scheffe's post hoc tests revealed statistically significant differences between elementary school teachers who had the highest and kindergarten teachers who had the lowest scores in the Empowerment scale. In the Similarity scale significant differences were observed between special education teachers (with the highest) and non-helping professional (with the lowest scores). On the contrary, special education teachers obtained the lowest scores in the Exclusion scale, while kindergarten teachers obtained the highest scores. This result is in accordance to previous ones, having in mind that lower scores indicate more positive attitudes and vice versa. Similar to Subtle Derogatory Belief scale, post hoc tests in the Sheltering scale did not reveal partial differences. Overall results indicate that special education teachers manifest the most positive attitudes toward persons with intellectual disabilities. Our previous investigations in a sample of university students also pointed out that future psychologists, social workers and special education teachers have more positive attitudes than students of technical faculties, economy and other non-helping professions. Ouellette-Kuntz et al.⁶ argued that less educated participants held attitudes that reflected greater social distance. McManus, Feyes and Saucier⁷ found out that greater knowledge and quantity of contact were unrelated to attitudes. However, these authors demonstrate that greater quality of contact is associated with more positive attitudes. Mental retardation attitudes inventory was also employed in several studies realized in a completely different cultures such as Australia⁸, Japan⁹ or China⁵. All of these studies found out positive correlation between attitudes and type of education, in respect that special education teachers had the most positive attitudes. It seems that positive experiences may lead to less intergroup anxiety, less hostility, and less avoidance of marginalized social groups. In this respect one could interpret generally negative attitudes of kindergarten teachers. Being involved in inclusive process without experience and professional support they have manifested significant antagonism towards the idea of the inclusion of children with disabilities.

CONCLUSION

Obtained results show that special education teachers have the most positive attitudes towards social inclusion of persons with ID. Positive attitudes are still frequently accompanied with beliefs that persons with ID could not achieve social participation without significant help and support. Surprisingly, kindergarten teachers had the most negative attitudes. These results could be interpreted as a direct consequence of lacking support for new professional role of the person who should work with all children, irrespective of their abilities.

REFERENCES

1. Antonak RF. Development and Psychometric Analysis of the Scale of Attitudes Toward Disabled Persons. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 1982; 13(2): 22-29.

2. Yunker H E. Variables that Influence Attitudes Toward People with Disabilities: Conclusions from the Dana. *Journal of Social Behavior and Personality* 1994; 9 (5): 3-22.
3. Rice CJ. Attitudes of Undergraduate Students Toward People with Intellectual Disabilities: Considerations for Future Policy Makers. *College Student Journal* 2009; 43 (1): 207-215.
4. Milačić-Vidojević I, Glumbić N, Kaljača S. Stavovi studenata Univerziteta u Beogradu prema osobama sa intelektualnom ometenošću. *Pedagogija* 2010; 45 (2): 601-612.
5. Hampton NZ, Xiao F. Psychometric properties of the Mental Retardation Attitude Inventory-Revised in Chinese college students. *Journal of Intellectual Disability Research* 2008; 52 (4): 299–308.
6. Ouellette-Kuntz H, Burge P, Brown H, Arsenault E. Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 2009; 23 (2): 132-142.
7. McManus J, Feyes K, Saucier D. Contact and knowledge as predictors of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. *Journal of Social and Personal Relationships* 2010; Published online before print December 29, 2010, doi: 10.1177/0265407510385494.
8. Yazbeck M, McVilly K, Parmenter T. Attitudes toward people with intellectual disabilities. *Journal of Disability Policy Studies* 2004; 15 (2): 97-111.
9. Horner-Johnson W, Keys C, Henry D, Yamaki K, Oi F, Watanabe K, Shimada H, Fugjimura I. Attitudes of Japanese students toward people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research* 2002; 46 (5): 365-378.

POKAŽI MI PA ĆU ZNATI (STUDIJA SLUČAJA)

SHOW ME AND I WILL KNOW (CASE STUDY)

Zorana RADOVANOVIĆ

Srednja zanatska škola, Beograd, Srbija

APSTRAKT

Cilj rada bio je da putem studije slučaja kao metodološkog postupka, opišemo specifični razvoj i sazrevanje učenika graničnih intelektualnih sposobnosti. Kombinujući anamnestičke podatke, analizu pedagoške dokumentacije, defektološka ispitivanja, upitnike, testove, posmatranja, i intervju, pokušali smo da damo celovitu sliku o učeniku i njegovim opštim sposobnostima. U radu je predstavljen životni put učenika od rođenja, pa do srednjoškolskog perioda, i perioda radnog i profesionalnog osposobljavanja. Smatrali smo da prikaz studije slučaja može da bude zanimljiv zbog činjenice da je ovaj učenik, kome je u desetoj godini dijagnostikovano sindrom Morbus Takayasy, i pored višestrukih smetnji i teškoća u fizičkom razvoju, uspeo da postigne dobar uspeh kako u osnovnoj, tako i kasnije u srednjoj školi, kao i da uspešno savlađuje procese radnog i profesionalnog osposobljavanja. Sledeći osnovne principe oligofrenološke dijagnostike, cilj nam je bio da ukažemo na značaj ove naučne discipline koja se svojim kreativnim i specifičnim pristupima u proceni ličnosti i njenih potencijala, izdvaja u odnosu na procene stručnjaka drugih profila koji se bave adolescentima, a u zajednici sa njima, daje svoj doprinos razumevanju ličnosti u celini. Dobro prikupljeni anamnestički podaci dobijeni na osnovu procena: nivoa zrelosti psihomotorike, lateralizovanosti, prostorno-vremenske organizovanosti, sopstvenog postojanja i poznavanja vlastite telesne celovitosti, praktognostičkih sposobnosti, operativnosti mišljenja, razvijenosti pisanog i usmenog govora, kao i na osnovu testova znanja i postignuća, treba da predstavljaju putokaz budućim sistematskim aktivnostima defektologa, a koje imaju za cilj da utiču na skladnije sazrevanje ličnosti adolescenta.

Ključne reči: adolescencija, defektolog- oligofrenolog

ABSTRACT

The aim of work is to describe specific development and maturing of a student with marginal intellectual abilities by study of case as a methodological procedure. By combining anamnestic data, analysis of pedagogical documentation, defectological examinations, questionnaires, tests, observations and interviews, we tried to give the complete image of the student and his general abilities. The work represents life of the student from birth to the high school age, and period of working and professional enabling. What makes this study interesting is the fact that this student got Morbus Takayasy syndrome diagnosis at age of ten, and besides manifold disturbances and difficulties in physical development, achieved good success in both, primary and high school and also succeeded in restraining procedures of working and professional enabling. Following the basic principles of oligophrenological diagnosis, our aim was to point out the significance of this scientific discipline which, by its creative and specific accesses in

personality evaluation , distinguishes in comparison with evaluation of other experts who are dealing with adolescents ,and contributes in understanding of entire personality. Well gathered anamnestic data, collected on the basis of maturity level of psychomotorical abilities, lateralisation, time and space organization, self existence and knowing one's own corporal integrity, practical abilities, thinking capabilities. development of oral and writing speech and knowledge and achievement tests, ought to represent the way for further systematical activities of a defectologist, with aim to influence on more harmonical maturity of an adolescent.

Key words: Adolescence, defectologist – oligophrenologist.

UVOD

Ovim radom predstavljen je životni put učenika od rođenja, pa do srednjoškolskog perioda i perioda profesionalnog osposobljavanja. Namjera nam je bila da putem studije slučaja kao metodološkog postupka, opišemo specifični razvoj i sazrevanje učenika sa specifičnim smetnjama u razvoju. Kombinujući anamnestičke podatke, analizu školske pedagoške dokumentacije, defektološka ispitivanja, upitnike, testove, posmatranja, i intervju, pokušali smo da damo celovitu sliku o učeniku i njegovim opštim sposobnostima. Naš cilj bio je i da potvrdimo stav da dobra i sveobuhvatno primenjena defektološka opservacija, procena, dijagnostika, tretman, rehabilitacija i habilitacija deteta i ličnosti u celini, doprinosi boljem formiranju zajedničkog zaključka od strane svih stručnjaka koji se bave detetom sa ciljem da lakše i potpunije donesu zaključke o njegovim opštim sposobnostima, poremećaju, prognozi, tretmanu, strategijama učenja, sposobnostima za radno i profesionalno osposobljavanje i socijalizaciju u opštem smislu. Prikazom studije slučaja ličnosti, pokušali smo da predstavimo jedan od načina praćenja i posmatranja ličnosti u određenom životnom periodu.

Studiju slučaja podelili smo u tri celine:

1. Rani razvoj i period osnovne škole
2. Period srednje škole radno i profesionalno osposobljavanje
3. Emotivni status

1. *Rani razvoj i period osnovne škole*

Učenik je rođen 1990 godine u Beogradu, u bračnoj zajednici roditelja. Drugo je dete po rođenju, od ukupno troje. Roditelji su se razveli kada je imao deset godina i zasnovali nove bračne zajednice. Majka je pvela sa sobom devojčicu, i u drugom braku nije imala više dece. Dečak je ostao da živi u zajednici sa ocem, starijim bratom, maćehom i trojicom polubraće iz očevog drugog braka. Stariji brat je smanjenih intelektualnih sposobnosti.

Roditelji su negirali bolesti vezane za hereditet. Prema njihovim podacima, rani psihomotorni razvoj je protekao uredno, mada je dečak često bio bolestan. Sa deset godina je krenuo u specijalnu školu, a do tada je hospitalizovan zbog čestih

obolevanja. U tom periodu mu je dijagnostikovano sindrom Morbus Takayasu, hipertensio atr, uz srčanu manu.

Opis Takajašu bolesti: bolest se manifestuje: upalnim procesima na srcu i krvnim sudovima. Nepoznate je etiologije, češće se javlja kod ženske populacije, a može se pojaviti u životnoj dobi od 15 do 30 godine. Osobe koje pate od ove bolesti imaju česte osećaje slabosti praćene groznicom, preznajavanjima, gubitkom telesne težine, bolovima u zglobovima, i opštim zamorom. Tegobe su praćene pojavom anemije i uvećanim vrednostima sedimentacije eritrocita. Usled čestih upalnih procesa, nastaje poremećaj cirkulacije. Može doći i do smanjenja mišićne mase na licu i rukama, a usled lečenja kortikosteroidima, osoba često ima specifičan izraz lica po kome je ovaj sindrom i dobio ime. Dijagnoza Takajašu bolesti se postavlja na osnovu smanjenih, ili čak, odsutnih perifernih pulseva, i sniženog, ili nemerljivog krvnog pritiska, u nekim slučajevima povišenog.

Kontrolni pregledi i specifičan tok bolesti: uvid o toku bolesti dobijen je na osnovu dostavljene dokumentacije o kontrolnim pregledima tokom 2008 i 2009 godine. Na osnovu uvida u rezultate, zaključeno je da je dečak relativno dobro, da je pod konstantnom terapijom. Ima povremene bolove u leđima, kao i srčane problema zbog kojih je pod stalnom medikamentoznom terapijom.. Leva polovina srca je veća od desne. Na osnovu dodatne medicinske dokumentacije, uočeno je da dečak ima i kamen u bubregu, što je u kasnijem periodu tokom profesionalne orijentacije, uticalo na odabir zanimanja. Na osnovu medicinskih nalaza, veći fizički naponi mu nisu dozvoljeni, i oslobođen je fizičkog vaspitanja. U poslednje vreme ima česte tegobe u vidu brzog umaranja, bolova u rukama i teškoćama prilikom hodanja.

1. Period osnovne škole

Mišljenje neuropsihijatra: Dečak je 2000. godine na komisiji za kategorizaciju razvrstan kao višestruko lako mentalno ometena osoba. Na osnovu dostupnih podataka o mišljenju neuropsihijatra koji je pregledao dečaka, saznajemo da je njegov govor bio blago disleksičan, da mu je pažnja tokom ispitivanja bila vigilna, da je brzoplet u odgovorima, te da mu je ponašanje infantilno. Motoričke sposobnosti ispod proseka, a fina motorika nedovoljno izdiferencirana. Poznavanje delova tela odgovara uzrastu od 6-7 godina. Rukopis mu je dizgrafičan. Ne razume pojam broja. Zna da poveže tekst i shvata poentu priče.

Mišljenje školskog psihologa Prema procenama školskog psihologa, intelektualne sposobnosti deteta odlikavaju graničnu mentalnu zaostalost: Revisk: Iqv.74, IQnv.84, Iqt79. Psihološkom procenom je konstatovano da su motoričke sposobnosti i percepcija razvijene u svim modalitetima. Psiholog je na kraju osmog razreda opisao kao odgovornu, pouzdanu ličnost, sposobnu i zrelu u razmišljanjima, komunikativnu.

Izgled: Uvidom u anamnestičke podatke defektologa tokom perioda osnovne škole, saznajemo da je bio dete niskog, patuljastog rasta, i da se teško kretao. U toku školske godine dečak je često odsustvovao sa nastave zbog bolesti.

Ponašanje i edukativne sposobnosti: Nastavnik-defektolog kod koga je dečak bio u razredu zabeležio je da je u tom početnom periodu školovanja, dečakova pažnja

na času bila rasuta, da je često odustajao, ali da je ipak bio zainteresovan za nastavne sadržaje, i da je rado prihvatao učenje. Na kraju školske godine prvog razreda utvrđeno je da ima predstavu o brojevnom nizu, kao i da je savladao osnovne računске operacije. Orijetisan u vremenu i prostoru, stekao je i usvojio solidna znanja iz predmeta poznavanje prirode. Pred kraj četvrtog razreda, dečak je pisao čitko, usporeno ali pravilno, bez pravopisnih grešaka, a čitao uz manju pomoć. Znanja iz oblasti poznavanja prirode i društva su, prema mišljenju defektologa koji je ispitivao dečaka-u okviru očekivanog. Upotrebno je dešnjak, a poznavanje delova tela odgovara nivou deteta od sedam godina. Hobi mu je spremanje hrane.

Uvidom u školsku dokumentaciju, utvrđeno je da je dečak u osnovnoj školi od petog do osmog razreda imao odličan uspeh.

2. *Period srednje škole*

Prema našem mišljenju dobra i studiozna defektološka procena bi trebala da bude sprovedena prema određenom redosledu, i da bude sveobuhvatna, te smo u tom smislu ponovili defektološke probe prema unapred utvrđenom redosledu. Namera nam je bila da ukažemo na značaj celovitog, defektološkog pristupa ličnosti u svim segmentima psihomotornog razvoja, i da ukažemo na široke mogućnosti kreativnog doživljaja ličnosti od strane defektologa.

Nalaz i mišljenje defektologa potvrdili su u velikoj meri viđenje defektologa iz osnovne škole. Utvrđeno je da su opšte psihomotorne sposobnosti ujednačeno razvijene. Zaključak smo izveli na osnovu proba za *procenu organizovanosti psihomotorike*: učenik ima ujednačen, stabilan hod, usklađen u odnosu na zadate ritmičke strukture. Probe trčanja i poskakivanja u mestu dale su zadovoljavajuće rezultate.

Procenom organizovanosti motorike gornjih ekstremiteta nismo uočili teškoće u izvođenju zadatih proba kojima se procenjuju manipulativne spretnosti i diferenciranost prstiju ruke, a što potvrđuje i njegov dobar uspeh na knjigovezačkom zanatu.

Probe *kontrole motorike tela u celini* ukazale su nam na postojanje unutrašnje nesigurnosti i nemira. Učenik nije sa uspehom mogao da izdrži da jedan minut stoji ispred defektologa zatvorenih očiju. Prilikom probe blagog gurkanja tela, činilo se kao da će da "padne", što je i sam verbalizovao.

Procene mogućnosti održavanja ravnoteže tela u celini dale su slične rezultate: probe naizmjeničnog hodanja i zaustavljanja u mestu nisu bile uspešne. Na svaki nalog da se zaustavi, on bi se zaljuljao i iskoračio u stranu. Sličan utisak dala je i proba vage.

Procenom koordinacije pokreta gornjih i donjih ekstremiteta uočili smo da postoje blaga odstupanja u izvršavanju naloga. Pokrete izvodi sporo, razmišlja dok radi, ali ih na kraju izvede tačno.

Konstatovano je da je *lateralizovanost* ujednačeno razvijena po tipu dešnjaštva u svim segmentima, i upotrebno i gestualno, kako gornjih, tako i donjih ekstremiteta, vida i sluha. *Praksička organizovanost*: na osnovu zadatih proba lineacije uoceno

je da nema značajnijih odstupanja u manifestovanju rukopisa. Fini pokreti distalnih delova su razvijeni u celini, kao i pokreti velikih mišićnih grupa ruke, a prilikom izvršavanja zadatka ne podiže ruku sa papira. Pokreti su meki, bez suvišnog pritiskanja podloge. Uočava se sporost u izvršavanju zadatka. *Gnostička organizovanost*: procenama doživljaja tela u prostoru, opažajnih odnosa u prostoru, kao i procenom predstavnog nivoa prostornih odnosa, uočava se skladnost odgovora, bez dužih premišljanja. Ukrštena lateralizovanost i poznavanje lateralizovanosti drugoga je ujednačena. *Praktognostička organizovanost*: Probama testa imitacije složenih gestova dominira skladnost i smirenost pokreta uz verbalizaciju tokom izvršavanja, i duži vremenski period u davanju tačnih odgovora. *Crtež ljudske figure*: je jednostavan, infantiln, bez detalja. Uočavaju se prsti na rukama, što povezujemo sa manipulativnom spretnošću koju pokazuje na praksi. *Pisani govor*: procenama pisanog govora u svim modalitetima, uočili smo da je rukopis jasan, da poseduje individualizovane forme, ali da je evidentna sporost tokom pisanja. Dizgrafične forme rukopisa nismo mogli da procenimo, zbog toga što M.V. piše samo štampanim slovima, ali smo zaključili da je rukopis funkcionalan u formi komunikacije. *Procena govora*: govor je dobro razvijen, karakteriše ga blaga dislalija. Ritam i tempo ujednačeni, kao i aktivni i pasivni govor. Dobre leksičke sposobnosti. Procenom pravopisnog nivoa rukopisa uočili smo omisije nekih glasova, kao i supstitucije glasova é i č.

Radno i profesionalno osposobljavanje

Na osnovu procene opštih, edukativnih sposobnosti, kao i na osnovu zdravstvenih sposobnosti i interesovanja učenika, Komisija za profesionalnu orijentaciju je zaključila da je učenik sposoban da upiše knjigovezački zanat: zanimanje-pomoćnik knjigovesca. Nastavnica praktične nastave koja od početka prati učenika, smatra da su njegova znanja i umeća u skladu sa očekivanim kriterijumima za postignućima na ovom zanatu. Na osnovu utvrđenih komponenti profesionalnog osposobljavanja, uočili smo da učenik u velikoj meri zadovoljava zahteve vezane za knjigovezački zanat: tačnost, preciznost, urednost; Pravilno koristi pribor za rad; radi sporijim tempom, odgovoran je i istrajan. Predviđene radne aktivnosti: pripremu materijala, samostalno prenošenje, poravnavanje papira, štosovanje i brojanje izvodi uz veliku dozu manipulativne spretnosti. U složenije radnje pravljena notesa, sveski, kutija, fascikli od papira i kartona, unosi značajnu dozu kreativnosti i samostalnosti. U stanju je, da, uz povremene pauze, bude efikasan na praksi više od četiri sata. Ovaj tempo rada odgovara njegovim psihofizičkim sposobnostima. Prema mišljenju samog učenika, kada ima previše posla, kada su zadaci previše teški, kada je uznemiren, ili se fiziki oseća loše, ipak se trudi da bude efikasan na praksi zbog toga što voli knjigovezački zanat. Učenik o sebi misli da je talentovan, da ima dovoljno samopouzdanja, da se bori za sebe, i da ima ciljeve koje sledi. Uvek završava ono što je započeo. Kaže da ne poredi sebe sa drugima, i da ga nije briga šta drugi misle o njemu! U velikoj meri je vezan za svoju nastavnicu i drugove u razredu, i njihova podrška mu mnogo znači. U slobodno vreme, nastavnica mu dozvoljava da koristi kompjuter, pošto ga nema

kod kuće. Učenik ima sklonosti ka usavršavanju i sticanju novih znanja iz oblasti za koju se osposobljava, i nastavnik prakse smatra da postepeno uvođenje novih, složenijih operacija ne bi trebalo da za njega predstavlja problem. Ona smatra da je učenik sposoban za rad u otvorenoj privredi ali mu je potrebna kontinuirana supervizija defektologa koji bi ga pratio na radnom mestu, a to uključuje i saradnju sa poslodavcem. Primećeno je da je u nekim situacijama učenik sklon burnim načinima reagovanja, što iziskuje stalnu kontrolu od strane nastavnice praktične nastave. Uz minimalne korekcije i sugestije, tokom praktične nastave, uočava se da je učenik usvojio sve predviđene radne operacije. Saradnja nastavnika sa roditeljima nije zadovoljavajuća, obzirom da otac retko dolazi u školu.

Emotivni status

Na osnovu predhodnih posmatranja zaključili smo da učenik poseduje dobro razvijenu socijalnu inteligenciju: da je ekstrovertna, komunikativna i odgovorna osoba. U nameri da procenimo emotivni status učenika, njegova unutrašnja osećanja, odlučili smo se za Cornell index kao metod detekcije neurotskih reakcija, zbog toga što u relativno kratkom vremenskom intervalu može da ukaže na psihički status ispitanika, kao i indicije ka nekim psihičkim obolenjima. Nasuprot predhodnim ispitivanjima, rezultati popunjenog upitnika pokazali su nam duboku patnju koju učenik nosi u sebi, i koja najčešće biva zamaskirana njegovim dobrim socijalnim funkcionisanjem i željom za uspehom. Bolje se oseća kada može nekome da se obrati za savet. Potrebno mu je da radi polako, kako bi bio siguran da neće pogrešiti. Retko kada se, prema njegovim tvrdnjama oseća raspoloženo i srećno, zbog toga što ima česte bolove u zglobovima, trnu mu ruke, i mora da se kreće polako. Po nekad mu je teško da ujutru ustane, jer mu se čini kao i da nije spavao. Brine se za svoje zdravlje. Misli da ga ljudi ne razumeju, da ga na ulici gledaju i da komentarišu njegov izgled. O sebi misli da je nagao, da se često razbesni kada ne može nešto odmah da dobije. Misli da sa njime nisu postupali lepo, i jako ga vređa kada ga kritikuju i grde. Konstantno su prisutna osećanja usamljenosti. Dobijeni podaci naveli su nas na razmišljanja o potrebi uključivanja učenika u grupni oblik psihoterapije koji bi u velikoj meri mogao da pomogne u jačanju njegovog samopouzdanja, i pozitivnom doživljaju sopstvenih unutrašnjih vrednosti.

ZAKLJUČAK

Prikazom studije slučaja ličnosti pokušali smo da predstavimo jedan od načina praćenja i posmatranja ličnosti u određenom životnom periodu. Mišljenja smo da dobra i sveobuhvatna defektološka dijagnostika, procena, tretman, rehabilitacija, i kontinuirano praćenje, mogu u velikoj meri da utiču na bolju adaptaciju ličnosti profesionalno i radno osposobljavanje. Kao deo tima stručnjaka različitih profila, oligofrenološka dijagnostika svojim specifičnim, originalnim i kreativnim pristupima deci, adolescentima ili odraslim osobama sa smetnjama u razvoju, utvrđuje nivoe zrelosti, edukativnu i socijalnu adaptiranost, i na osnovu niza

procena daje mišljenje o sposobnostima vezanim za adaptibilnost, učenje, mogućnosti radnog i profesionalnog osposobljavanja, kao i sposobnosti samostalnog angažovanja u svakodnevnim životnim aktivnostima i socijalizaciji ličnosti u opštem smislu. Dobro prikupljeni anamnestički podaci putokaz su budućim sistematskim aktivnostima defektologa koji bi trebalo da, na osnovu niza testova iz oblasti neuropsihološke dijagnostike i procene, ispita nivo zrelosti psihomotorike, lateralizovanosti, praksije, gnosticke organizovanosti, razvijenosti pisanog i usmenog govora, testova znanja i postignuća, sa ciljem da jasno pokaže u kojim domenima sazrevanja ličnost zaostaje. Procenom radnih, profesionalnih sposobnosti, vezanih za starije uzraste, utvrđuju se nivoi radne osposobljenosti adolescenta, njegova uklopljenost u radnu i socijalnu sredinu, a takođe se procenjuje doživljaj sebe u odnosu na druge. Sledeći osnovne ciljeve oligofrenološke kliničke procene i dijagnostike, želeli smo da ukažemo na prednosti prikupljanja informacija o ličnosti od strane defektologa kao jednog u timu stručnjaka koji se bave osobom sa posebnim potrebama. Namera nam je bila da, sledeći osnovne principe defektološke dijagnostike koje bi trebalo da sledi svaki defektolog, ukažemo na značaj ove naučne discipline, koja svojim kreativnim i specifičnim pristupima u proceni ličnosti i njenih potencijala, u odnosu na stručnjake drugih profila koji se takođe bave detetom, daje svoj doprinos u razumevanju ličnosti koja se prati. Uz primenu metode studije slučaja, prikupljeni podaci trebalo bi da doprinesu boljoj sistematizaciji znanja o opštim sposobnostima ličnosti, njenim radnim i profesionalnim potencijalima kao i sposobnostima socijalnog funkcionisanja.

LITERATURA

1. Ćordić A, Bojanin S. Opšta defektološka dijagnostika. Beograd, 1992.
2. Gligorović M. : Klinička oligofrenologija - odabrana poglavlja u: Oligofrenološka klinička procena i tretman., 1998: 18- 37.

SAMOPOSLUŽIVANJE KOD DECE OMETENE U RAZVOJU

SELSERVICE FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

Ivana SRETENović, Gorana ŠARAC, Lidija MARIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Beograd, Srbija

APSTRAKT

Deca ometena u razvoju predstavljaju veoma heterogenu grupu u pogledu svojih motornih, kognitivnih, komunikativnih i ostalih sposobnosti. Cilj ovog rada je procena samoposluživanja kod dece ometene u razvoju. Procena je vršena primenom testa H.C.Gunzberg II (za decu stariju od tri godine). Istraživanjem je obuhvaćeno 32 ispitanika, oba pola. Kriterijumi za formiranje grupa bili su pol (muški i ženski), uzrast (od 5 do 12 godina), smeštaj (institucija i porodica), dijagnoza. Rezultati istraživanja analizirani su u odnosu na pol, smeštaj i uzrast ispitanika i pokazali su da postoji značajan pad postignuća u oblasti samoposluživanja kod dece ometene u razvoju. Ovakvi rezultati govore u prilog potrebe motoričke stimulacije u ranom periodu razvoja ove dece. Razvojem motoričkih sposobnosti doprinelo bi se boljem razvoju kognitivnih sposobnosti na koje se dalje nastavlja opšti razvoj dece. Zastoj u motornom razvoju može maskirati preostale kognitivne sposobnosti i time dovesti do većeg stepena zastoja u razvoju.

Ključne reči: deca ometena u razvoju, H.C.Gunzberg II, motorni razvoj

ABSTRACT

Children with disabilities are very heterogeneous group in terms of their motor, cognitive, communicative and other skills. The aim of this study was to evaluate the selfservice in children with disabilities. The assessment was done by applying the test H.C.Gunzberg II (for children over three years). The study included 32 subjects, both sexes. Criteria for forming groups were gender (male and female), age (5 to 12 years), housing (institutions and families), diagnosis. The results of study were analyzed in relation to gender, housing and age of subjects and showed a significant decline in achievement in the field of self in children with disabilities. These results suggest the need motor stimulation in the early period of development of these children. The development of motor skills contribute to better development of cognitive skills that are still continuing the overall development of children. The delay in motor development may mask the remaining cognitive abilities and thus lead to greater delays in development

Key words: children with disabilities, H.C.Gunzberg II, motor development

UVOD

Deca ometena u razvoju predstavljaju veoma heterogenu grupu u pogledu svojih motornih, kognitivnih, komunikativnih i ostalih sposobnosti. U specijalnoj

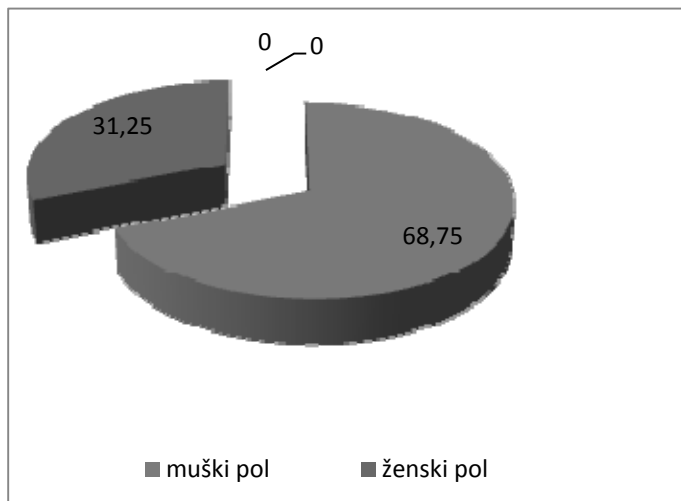
edukaciji i rehabilitaciji motornom ponašanju, odnosno njegovom problemu kod dece ometene u razvoju posvećuje se manje pažnje u odnosu na druge deficite koji prate ovu decu. Novija istraživanja u oblasti specijalne edukacije i rehabilitacije dece ometene u razvoju ukazuju na značaj ranog otkrivanja motoričkih poremećaja i davanje prioriteta stimulacije motornog razvoja u odnosu na kognitivni razvoj. Motorika je osnov za razvoj kognicije i nešto na šta se kognitivni razvoj dalje nastavlja. Nedograđen psihomotorni razvoj, opšta hipotonija, kognitivni deficiti u motornom ponašanju i limitirana fizička aktivnost predstavljaju osnovne karakteristike motornog ponašanja dece sa senzornim, kognitivnim i fizičkim hendikepom. Ograničenja i deficiti u motornom ponašanju vremenom dovode do: 1. nepravilnosti i zaostajanja u fizičkom razvoju; 2. pada opšte motorne sposobnosti i 3. određenih telesnih deformiteta (funkcionalnih i/ili strukturalnih). Ovakvo stanje limitira i ograničava funkcionisanje dece u socijalnoj sredini i učestvovanje u aktivnostima svakodnevnog života¹. Motorika omogućava odvijanje međuljudske komunikacije, i preko nje se ostvaruje psihosocijalni i mentalni razvoj ličnosti, ali i ostale funkcije ličnosti. U prvim godinama života putem motorike dete stiče prva iskustva i uspostavlja kontakt i komunikaciju sa objektivnim svetom i socijalnom sredinom. Sve ovo vodi ka psihičkoj organizovanosti deteta. Razvoj motorike ide uzajamno i paralelno sa razvojem ostalih funkcija, pa će oštećenje ili neko patološko stanje koje onemogućava motorno funkcionisanje višestruko uticati na sve oblasti detetovog života, determinišući na taj način čitav njegov razvoj. U tom smislu dete se nalazi u situaciji da prima redukovana iskustva, posebno u manipulativnim i senzornim aktivnostima, kao i redukovane socijalne kontakte. Samim tim detetov celokupni razvoj je usporen². Ličnost deteta predstavlja nedeljivu celinu i psihomotorni razvoj podrazumeva sinhronizovano motorno, intelektualno i emocionalno sazrevanje. Na početku razvoja, naročito u prvim godinama života, ove funkcije su još nedovoljno podeljene, i ponašanjem dominiraju motorne aktivnosti. Iz tog razloga, o stepenu razvoja u prvim godinama života se govori na osnovu procene psihomotorike. Psihomotorika je tokom čitavog detinjstva blisko povezana sa sazrevanjem i grananjem osećajnog života, kao i sa razvojem inteligencije i mišljenja. Poznavanje stepena i kvaliteta organizovanosti psihomotorike deteta, značajno je i zbog toga što psihomotorika predstavlja najprikladniji put za podsticanje sazrevanja nervnih, naročito kortikalnih struktura, ali i ličnosti deteta u celini. Prilikom procene psihomotornog razvoja treba imati na umu osnovne zakonitosti razvoja: određeni redosled, od prostijih ka složenijim funkcijama, neravnomernost u ritmu razvoja pojedinih funkcija, individualne razlike u razvoju i najzad, plastičnost dečijeg razvoja.

Osnovni cilj ovog istraživanja je procena motornog razvoja kod dece ometene u razvoju. U ovom radu predstavili smo rezultate istraživanja koji se odnose na oblast samoposluživanja kod dece ometene u razvoju. Zadatak istraživanja bio je procena psihomotornog razvoja dece ometene u razvoju primenom testa H.C. Gunzberg II (za decu stariju od tri godine).

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanje je sprovedeno u Beogradu, tokom 2010. godine na uzorku od 32 ispitanika, oba pola. Istraživanjem je obuhvaćeno 22 ispitanika muškog i 10 ispitanika ženskog pola. Prosečan uzrast ispitanika je 8.65 godina, i to 9.1 godina za ispitanike muškog pola i 7.8 godina za ispitanike ženskog pola. Kriterijumi za formiranje grupa bili su: pol (muški i ženski), smeštaj (institucija i porodica), dijagnoza, uzrast (od 5 do 12 godina).

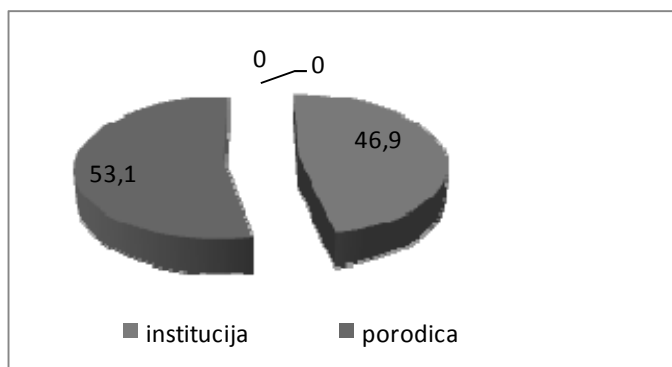


Slika 1. Struktura ispitanika prema polu
Picture 1. Structure respondents by sex

Tabela 1. Struktura ispitanika prema dijagnozi
Table 1. Structure respondents by diagnosis

Dijagnoza	N	%
Sy De-Lowe	2	6.25
Sy West	3	9.375
Autizam	10	31.24
RPM	13	40.625
Sy Down	4	12.5
Ukupno	32	100

Slika 1 prikazuje strukturu ispitanika u odnosu na pol. U našem uzorku 22 ili 68,75% ispitanika bilo je muškog pola i 10 ili 31,25% ispitanika ženskog pola. Tabela 1 prikazuje strukturu ispitanika u odnosu na dijagnozu. Najveći broj ispitanika ima dijagnozu RPM (13 ispitanika ili 40,625%). Istovremeno, najmanji broj ispitanika ima dijagnozu Sy De-Lowe (2 ispitanika ili 6,25%) i Sy West (3 ispitanika ili 9,375%). Dalje, 10 ispitanika ili 31,24% ima dijagnozu Autizma i 4 ispitanika ili 12,5% dijagnozu Sy Down.



Slika 2. Struktura ispitanika u odnosu na smeštaj
Picture 2. Structure of the respondents in relation to accommodation

Struktura ispitanika u odnosu na smeštaj prikazana je Slikom 2 . Na institucionalnom smeštaju nalazi se 15 ili 46,9% ispitanika, dok je iz porodice 17 ili 53,1% ispitanika. Svi podaci u našem istraživanju su analizirani i razrađeni statistički programom SPSS 12.0. Obradeni su sledećim statističkim postupcima i metodama:

- 1) mere učestalosti: frekvencije i procenti;
- 2) mere centralne tendencije: aritmetička sredina i standardna devijacija;
- 3) postupci za utvrđivanje statističke značajnosti između aritmetičkih sredina:
 - a) za male nezavisne uzorke;
 - b) za male zavisne uzorke;
- 4) Hi-kvadrat i postupci za utvrđivanje značajnosti Hi-kvadrata;

Ocena uticaja svakog od ispitivanih faktora data je u tabeli, sa komentarom sa potrebnim osvrtom na značaj utvrđenih odnosa.

REZULTATI I DISKUSIJA

Rezultati istraživanja analizirani su u odnosu na pol, smeštaj i uzrast ispitanika i pokazali su da postoji značajan pad postignuća u oblasti samoposluživanja kod dece ometene u razvoju.

Tabela 2. Postignuće ispitanika na GII Samoposluživanje u odnosu na pol
Table 2. The attainment of respondents in GII Selfservice in relation to sex

Zadatak	Maks. postignuće	G2-samoposluživanje Preko 3 godine						sig
		Pol						
		Muški			Ženski			
		N	AS	SD	N	AS	SD	
Kada jede upotrebljava kašiku,nije mu potrebna pomoć	3	22	2.00	0.976	10	1.90	0.994	0.936
Pije bez razlivanja,drži čašu jednom rukom	3	22	1.86	0.941	10	1.70	0.949	0.851
Penje se i silazi s obe noge zajedno na svakoj stepenici	3	22	2.09	1.019	10	2.00	1.054	0.782
"Čist" je,bez učestalih nezgoda	3	22	1.95	0.999	10	1.50	0.850	0.028
Pomaže kod oblačenja	3	22	2.00	1.024	10	1.80	1.033	0.361
Bez teškoća upotrebljava viljušku	3	22	1.82	1.006	10	1.40	0.843	0.011
Sposobno je da bez pomoći uzme piće	3	22	1.18	0.588	10	1.10	0.316	0.361
Pita da ide u wc	3	22	1.50	0.859	10	1.50	0.850	0.868
Skida jednostavne delove odeće	3	22	2.00	1.024	10	1.80	1.033	0.361
Otkopčava dostupnu dugmad	3	22	1.09	0.426	10	1.00	0.000	0.171
Adekvatno briše ruke bez mnogo pomoći	3	22	1.77	0.869	10	1.80	1.033	0.138
Sam sebe poslužuje i jede,a da mu ne treba mnogo pomoći	3	22	1.55	0.739	10	1.60	0.966	0.153
Penje se i silazi stepenicama sa po jednom nogom na svakoj stepenici	3	22	1.77	0.973	10	1.90	0.994	0.902
Samostalno se uređuje u WC-u	3	22	1.23	0.528	10	1.10	0.316	0.145
Pričvršćuje i izravnava svoju odeću	3	22	1.27	0.703	10	1.20	0.422	0.385
Pere ruke sapunom na prihvatljiv način	3	22	1.73	0.883	10	1.80	0.919	0.961
Kreće se po susedstvu bez nadzora,ali ne prelazi preko ulice	3	22	1.00	0.000	10	1.00	0.000	n.var
Oblači samostalno najjednostavnije dnevne predmete	3	22	1.77	0.973	10	1.70	0.949	0.516
Pere lice više ili manje adekvatno	3	22	1.45	0.858	10	1.60	0.966	0.424
Pere zube četkicom	3	22	1.18	0.588	10	1.40	0.843	0.107
Upotrebljava nož za razmazivanje maslaca-džema	3	22	1.09	0.426	10	1.10	0.316	0.962
Kreće se po susedstvu bez nadzora, prelazi preko ulice	3	22	1.00	0.000	10	1.00	0.000	n.var
Četka i češlja kosu	3	22	1.27	0.703	10	1.60	0.843	0.177
Privezuje čvor,uzice na cipelama i mašne	3	22	1.00	0.000	10	1.00	0.000	n.var
Upotrebljava nož za rezanje bez mnogo teškoća	3	22	1.05	0.213	10	1.00	0.000	0.171
Poklanja pažnju kosi	3	22	1.27	0.703	10	1.40	0.843	0.392

U tabeli 2 prikazana su postignuća ispitanika na testu GII-samoposluživanje u odnosu na pol. Struktura dobijenih rezultata ukazuje na pad postignuća ispitanika obe grupe u odnosu na maksimalno moguće postignuće na svim zadacima. Vidimo da ispitanici obe grupe nisu uspešni pri rešavanju tri zadatka (podvučeni zadaci). Kod ispitanika muškog pola prosečna postignuća kreću se u intrvalu od od 2.09 (SD 1.019) do 1.00 (SD 0.000). Istovremeno postignuća ispitanika ženskog pola su u intervalu od 2.00 (SD 1.054) do 1.00 (SD 0.000). Istraživanjem je dobijena

razlika između ispitivanih grupa ali ona nije statistički značajna, osim u dva zadatka (4-II i 15-III).

Tabela 3. Postignuće ispitanika na GII Samoposluživanje u odnosu na smeštaj

Table 3. The attainment of respondents in GII Selfservice in relation to accommodation.

Zadatak	Maks. postignuće	G2-samoposluživanje Preko 3 godine						sig
		Institucija			Smeštaj			
		N	AS	SD	N	AS	SD	
Kada jede upotrebljava kašiku, nije mu potrebna pomoć	3	15	2.00	1.000	17	1.94	0.966	0.648
Pije bez razlivanja, drži čašu jednom rukom	3	15	1.87	0.915	17	1.76	0.970	0.440
Penje se i silazi s obe noge zajedno na svakoj stepenici	3	15	2.07	1.033	17	2.06	1.029	0.966
"Čist" je, bez učestalih nezgoda	3	15	1.73	0.961	17	1.88	0.993	0.580
Pomaže kod oblačenja	3	15	1.93	1.033	17	1.94	1.029	0.966
Bez teškoća upotrebljava viljušku	3	15	1.53	0.915	17	1.82	1.015	0.110
Sposobno je da bez pomoći uzme piće	3	15	1.07	0.258	17	1.24	0.664	0.050
Pita da ide u wc	3	15	1.67	0.976	17	1.35	0.702	0.015
Skida jednostavne delove odeće	3	15	1.93	1.033	17	1.94	1.029	0.966
Otkopčava dostupnu dugmad	3	15	1.00	0.000	17	1.12	0.485	0.055
Adekvatno briše ruke bez mnogo pomoći	3	15	1.87	0.990	17	1.71	0.849	0.121
Sam sebe poslužuje i jede, a da mu ne treba mnogo pomoći	3	15	1.80	0.941	17	1.35	0.606	0.004
Penje se i silazi stepenicama sa po jednom nogom na svakoj stepenici	3	15	1.80	0.941	17	1.82	1.015	0.215
Samostalno se uređuje u WC-u	3	15	1.20	0.414	17	1.18	0.529	0.945
Pričvršćuje i izravna svoju odeću	3	15	1.40	0.737	17	1.12	0.485	0.021
Pere ruke sapunom na prihvatljiv način	3	15	1.87	0.915	17	1.65	0.862	0.713
Kreće se po susedstvu bez nadzora, ali ne prelazi preko ulice	3	15	1.00	0.000	17	1.00	0.000	n.var
Oblači samostalno najjednostavnije dnevne predmete	3	15	1.93	1.033	17	1.59	0.870	0.024
Pere lice više ili manje adekvatno	3	15	1.53	0.915	17	1.47	0.874	0.696
Pere zube četkicom	3	15	1.27	0.704	17	1.24	0.664	0.797
Upotrebljava nož za razmazivanje maslaca-džema	3	15	1.07	0.258	17	1.12	0.485	0.437
Kreće se po susedstvu bez nadzora, prelazi preko ulice	3	15	1.00	0.000	17	1.00	0.000	n.var
Četka i češlja kosu	3	15	1.60	0.910	17	1.18	0.529	0.002
Privezuje čvor, uzice na cipelama i mašne	3	15	1.00	0.000	17	1.00	0.000	n.var
Upotrebljava nož za rezanje bez mnogo teškoća	3	15	1.00	0.000	17	1.06	0.243	0.055
Poklanja pažnju kosi	3	15	1.53	0.915	17	1.12	0.485	0.001

Tabela 3 daje prikaz postignuća ispitanika na testu GII-samoposluživanje u odnosu na smeštaj. Istraživanjem je evidentiran pad postignuća obe grupe na svim zadacima. Postignuće grupe na institucionalnom smeštaju kreće se od 2.07 (SD

1.033) do 1.00 (SD 0.000), a postignuće grupe na porodičnom smeštaju od 2.06 (SD 1.029) do 1.00 (SD 0.000). Na tri zadatka ispitanici obe grupe bili su neuspešni (podvučeni zadaci). Razlika između ispitivanih grupa, statistički je značajna na zadacima 17-III, 30-IV, 33-IV, 45-V, 62-VI i 91-VIII, i ona je u korist grupe ispitanika koje se nalaze na institucionalnom smeštaju.

Tabela 4. Postignuće ispitanika na testu GII Samoposluživanje u odnosu na uzrast
Table 4. The achievement of subjects tested GII Self in relation to age

Zadatak	Maks. postignuće	G2-samoposluživanje Preko 3 godine						sig
		Uzrast						
		Do 8 godina			Preko 8 godina			
		N	AS	SD	N	AS	SD	
Kada jede upotrebljava kašiku,nije mu potrebna pomoć	3	16	1.81	0.911	16	2.13	0.911	0.077
Pije bez razlivanja,drži čašu jednom rukom	3	16	1.69	0.873	16	1.94	0.998	0.135
Penje se i silazi s obe noge zajedno na svakoj stepenici	3	16	2.00	1.033	16	2.13	1.025	0.629
"Čist" je,bez učestalih nezgoda	3	16	1.63	0.957	16	2.00	0.966	0.900
Pomaže kod oblačenja	3	16	1.75	1.000	16	2.13	1.025	0.510
Bez teškoća upotrebljava viljušku	3	16	1.50	0.894	16	1.88	1.025	0.053
Sposobno je da bez pomoći uzme piće	3	16	1.06	0.250	16	1.25	0.683	0.029
Pita da ide u wc	3	16	1.44	0.814	16	1.56	0.892	0.441
Skida jednostavne delove odeće	3	16	1.75	1.000	16	2.13	1.025	0.510
Otkopčava dostupnu dugmad	3	16	1.00	0.000	16	1.13	0.500	0.040
Adekvatno briše ruke bez mnogo pomoći	3	16	1.69	0.946	16	1.88	0.885	0.473
Sam sebe poslužuje i jede,a da mu ne treba mnogo pomoći	3	16	1.50	0.816	16	1.63	0.806	0.908
Penje se i silazi stepenicama sa po jednom nogom na svakoj stepenici	3	16	1.81	0.981	16	1.81	0.981	1.000
Samostalno se uređuje u WC-u	3	16	1.06	0.250	16	1.31	0.602	0.002
Pričvršćuje i izravna svoju odeću	3	16	1.19	0.544	16	1.31	0.704	0.266
Pere ruke sapunom na prihvatljiv način	3	16	1.69	0.873	16	1.81	0.911	0.757
Kreće se po susedstvu bez nadzora,ali ne prelazi preko ulice	3	16	1.00	0.000	16	1.00	0.000	n.var
Oblači samostalno najjednostavnije dnevne predmete	3	16	1.69	0.946	16	1.81	0.981	0.609
Pere lice više ili manje adekvatno	3	16	1.50	0.894	16	1.50	0.894	1.000
Pere zube četkicom	3	16	1.25	0.683	16	1.25	0.683	1.000
Upotrebljava nož za razmazivanje maslaca-džema	3	16	1.06	0.250	16	1.13	0.500	0.346
Kreće se po susedstvu bez nadzora,prelazi preko ulice	3	16	1.00	0.000	16	1.00	0.000	n.var
Četka i češlja kosu	3	16	1.44	0.814	16	1.31	0.704	0.369
Privezuje čvor,uzice na cipelama i mašne	3	16	1.00	0.000	16	1.00	0.000	n.var
Upotrebljava nož za rezanje bez mnogo teškoća	3	16	1.00	0.000	16	1.06	0.250	0.040
Poklanja pažnju kosi	3	16	1.38	0.806	16	1.25	0.683	0.346

Postignuće ispitanika na testu GII-samoposluživanje u odnosu na uzrast prikazano je u tabeli 4. Prosečna postignuća ispitanika uzrasta do 8 godina kreću se od 2.00 (SD 1.033) do 1.00 (SD 0.000). Istovremeno, prosečna postignuća ispitanika uzrasta preko 8 godina kreću se od 2.13 (SD 0.911) do 1.00 (SD 0.000). Na tri zadatka (podvučeni zadaci) ispitanici obe grupe bili su neuspešni. Statistički značajna razlika između ispitivanih grupa dobijena je na četiri zadatka (16-III, 19-III, 32-IV i 90-VIII).

ZAKLJUČAK

Struktura dobijenih rezultata nam govori da su deca ometena u razvoju heterogena grupa u odnosu na motoričke sposobnosti. To zahteva individualni pristup i individualno planiranje programa specijalne edukacije i rehabilitacije. Testiranjem veštine samoposluživanja statistička značajnost je dobijena u odnosu na grupu dece koja je u trenutku ispitivanja bila na institucionalnom smeštaju, kao i u odnosu na grupu dece uzrasta preko 8 godina. Ovakvi rezultati govore u prilog značaja rane detekcije i tretmana dece ometene u razvoju. Statistički značajna razlika ne postoji između grupe ispitanika različitog pola. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da deca ometena u razvoju imaju statistički značajan pad postignuća u odnosu na maksimalan mogući skor, na testu Ganzberg II, što pokazuje da je zastoj u motoričkom razvoju jedna od osnovnih karakteristika ometenosti dece. Takođe, ovakvi rezultati ukazuju na potrebu motoričke stimulacije u ranom periodu razvoja kod ove dece. Razvoj motornih sposobnosti doprineo bi razvoju kognitivnih sposobnosti na koje se dalje nastavlja opšti razvoj dece. Zaostali deficiti u motornom razvoju mogu prikriti preostalu kognitivnu sposobnost i samim tim dovesti do većeg stepena zastoja u razvoju.

LITERATURA

1. Nedović G. Vannastavne aktivnosti. U: Rapačić D. i sar. Školovanje dece sa motoričkim poremećajima. Beograd: Defektološki fakultet, 2005: 195-216
2. Živković G. Komparativna psihološka studija dece sa spinom bifidom. Doktorska disertacija. Defektološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 1987.
3. Stošljević L. i sar. Somatopedija. Beograd: Naučna knjiga, 1997.
4. Stošljević L. i sar. Procena sposobnosti osoba sa motoričkim poremećajima. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2006.
5. Ćordić A, Bojanin S. Opšta defektološka dijagnostika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1997.

CRTANJE KVADRATA I TROUGLA KOD DECE OMETENE U RAZVOJU ŠKOLSKOG UZRASTA

DRAWING OF SQUARE AND TRIANGLE AMONG THE SCHOOL AGE CHILDREN WITH DISABILITIES

**Vojislav TODOROVIĆ¹, Milosav ADAMOVIĆ², Miodrag
STOŠLJEVIĆ²**

¹Specijalna osnovna škola "Dušan Dugalić" Beograd, Beograd, Srbija

²Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerziteta u Beogradu, Beograd, Srbija

APSTRAKT

U ovom radu smo opisali sposobnosti konstruktivne praksije kod dece ometene u razvoju školskog uzrasta. Pretpostavka je da deca ometena u razvoju, za razliku od dece tipične populacije u redovnim školama, imaju deficite u oblasti: motorike, kognitivnog funkcionisanja, prostorne orijentacije, senzornog procesiranja. Cilj istraživanja je procena mogućnosti crtanja dva osnovna geometrijska oblika, kvadrata i trougla kod dece ometene u razvoju školskog uzrasta. Uzorkom su bili obuhvaćeni učenici OŠ „ Dušan Dugalić“, i to 36 učenika oba pola, uzrasta od 8 do 16 godina. Prosek godina ispitanika muškog pola je 12,1, a za ispitanike ženskog pola 10,8 godina. U metodološkim osnovama istraživanja smo želeli utvrditi na koji način lateralizovanost gornjih ekstremiteta i lateralizovanost vida utiču na konstrukciju osnovnih geometrijskih oblika, kao i da li postoji razlika u konstrukciji oblika u odnosu na poseban vaspito-obrazovni program i specifičan vaspitni program. Procena sposobnosti crtanja je vršena uz pomoć grafomotornih zadataka: test crtanja uz model, test reprodukcije crteža, zadatak konstrukcije pomoću lenjira. Istraživanje je pokazalo da razlike u postignućima konstrukcije kvadrata i trougla zavise od lateralizovanosti gornjih ekstremiteta, u odnosu na definisanu i nedefinisanu ($p=0,000$), lateralizovanost vida, u odnosu na definisanu i nedefinisanu ($p=0,000$) i odnosu na poseban vaspitno obrazovni program i specifičan vaspitni program ($p=0,031$, $p=0,015$). Dobijeni rezultati mogu biti od koristi u daljem shvatanju sposobnosti konstruktivne dispraksije kod dece ometene u razvoju koja pohađaju specijalnu osnovnu školu. Postignuće je determinisano u odnosu na lateralizovanost i u direktnoj je korelaciji sa crtanjem osnovnih geometrijskih oblika.

Ključne reči: deca ometena u razvoju, konstruktivna praksija, konstruktivna dispraksija

ABSTRACT

In this work we have described the abilities of constructive praxis of children with disabilities. It is assumed that the children with disabilities, unlike the children of regular population in an ordinary (common) schools, have difficulties with the following areas: motor area, cognitive functioning, spatial orientation, sensory processing. The aim of this research is to assess possibilities of drawing two basic geometric shapes: square and triangle, of children with special needs in school age development. The sample included students from elementary school "Dusan Dugalic", total of 36 students, both male and

female, from 8 to 16 years old. The average age of male students was 12,1 and of female students was 10,8. In methodological basis of research we wanted to establish in what way lateralization of the upper extremities and lateralization of the sight influence the construction of basic geometric shapes, as well as whether there is any difference in constructing the shapes in relation with specific education program and specific special program. The assessment of the ability to draw was performed through graphomotor tasks: drawing test with the model, reproducing the drawing test, the task to construct with the ruler. The research showed that the differences in constructing square and triangle depend on lateralization of the upper extremities, in relation with the defined and non-defined ($p=0,000$), lateralization of vision in relation to the defined and undefined ($p=0.000$) and in relation with the specific education program and special education program. ($p=0,031$, $p=0,015$). Gained results can be helpful in further understanding of constructive dyspraxia ability of the children with specific needs who attend special elementary school. The attainment is determined in relation with lateralization and is in direct correlation with drawing basic geometric shapes.

Key words: children with special needs, constructive dyspraxia, drawing of triangle and square

UVOD

Defektološka literatura bogata je izučavanjem problema poremećaja praksije kao razvojnog fenomena (razvojna dispraksija) ili kliničke slike koja nastaje usled oštećenja centralnog nervnog sistema (CNS). Savremena defektološka teorija i praksa usmereni su rešavanju praktičnih problema koji proističu iz ovih poremećaja¹. Praksije su voljne aktivnosti (pokreti) koje subjekat izvodi voljno, sa jasnim ciljem. To je sposobnost usmeravanja aktivnosti koja se uči i razvija tokom ranog detinjstva-od 1 do 3 godine². U ovom radu smo opisali sposobnosti konstruktivne praksije kod dece ometene u razvoju školskog uzrasta. Pretpostavka je da deca ometena u razvoju, za razliku od dece tipične populacije u redovnim školama, imaju deficite u oblasti:

1. kognitivnog funkcionisanja
2. motorike
3. senzornog procesiranja
4. prostorne orijentacije
5. sposobnosti manipulisanja

Ove smetnje se izražavaju u konstruktivnim nesposobnostima u oblastima:

1. crtanja
2. kvaliteta lineacije

Osnovni deficit je, u većini slučajeva, kognitivno-motornog porekla. Nadamo se da će ovo istraživanje doprineti razumevanju konstruktivne praksije kod dece ometene u razvoju.

Konstruktivna praksija podrazumeva viši nivo integracije prakto-kognitivnih funkcija. Ona omogućava (re)produkciju familijarnih i nefamilijarnih slika i modela. I najdiskretnija oštećenja mozga mogu se klinički verifikovati ispitivanjem

konstruktivne praksije jer ona, kao poseban fenomen, nastaje integracijom temporo-parijeto-okcipitalne regije. Sposobnost (re)produkcije podrazumeva adekvatnu vizuelnu percepciju, integraciju percepcije u kinetičku sliku, a zatim finalni motorni čin³. Konstruktivna praksija se sastoji u sposobnosti vršenja konstrukcije u manipulativnom polju, bilo štapićima, bilo izvođenjem grafomotornih aktivnosti. Grafomotorika se zasniva, uglavnom, na melokinetičkoj i konstruktivnoj praksi⁴. Pod terminom konstruktivna praksija podrazumeva se sposobnost crtanja ili konstrukcije dvodimenzionalnih ili trodimenzionalnih figura i oblika⁵. To je viša kognitivna funkcija, koja zahteva integraciju funkcija: okcipitalnog, parijetalnog, frontalnog lobusa⁶. Ovim istraživanjem je izvršena procena sposobnosti konstruktivne praksije dece školskog uzrasta ometene u razvoju. U stručnoj literaturi, posebno defektološkoj, konstruktivna apraksija se opisuje u kontekstu razvojnih poremećaja, odnosno kao razvojna konstruktivna dispraksija⁷. Kao njene karakteristike navodi nesposobnost grafičkog prikazivanja geometrijskih modela, bilo spontanom crtežom ili kopiranjem, tj. u dvodimenzionalnom prostoru, bilo konstrukcije štapićima ili kockama, tj. u trodimenzionalnom prostoru⁸. Procena kvaliteta lineacije spada u procenu grafomotorike kao praksičke organizovanosti⁹. Cilj istraživanja je procena crtanja osnovnih geometrijskih oblika dece ometene u razvoju školskog uzrasta. Da bi smo ovo ostvarili neophodno je:

1. U prvom delu istraživanja utvrditi uzročno-posledični odnos između stepena mentalne ometenosti učenika i njihovog prepoznavanja i konstrukcije osnovnih geometrijskih oblika. (kvadrata i trougla).
2. U drugom delu istraživanja proceniti sposobnost konstrukcije geometrijskih oblika u odnosu na lateralizovanost gornjih ekstremiteta, lateralizovanost vida.

Na osnovu ovako zadatih ciljeva, postaviceemo hipoteze:

1. Očekuje se da je sposobnost konstrukcije osnovnih geometrijskih oblika (kvadrat, trougao) determinisana u odnosu na vrstu programa.
2. Očekuje se da definisana lateralizovanosti utiče na sposobnost ispitanika na konstrukciju osnovnih geometrijskih oblika.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorkom su bili obuhvaćeni učenici OŠ „ Dušan Dugalić“, i to 36 učenika oba pola, uzrasta od 8 do 16 godina.

Ispitanike obuhvataju deca sledeceg mentalng statusa:

- a. Lako mentalno ometene (LMO);
- b. Višestruko ometene;
- c. Umereno mentalnu zaostalost (UMZ);
- d. Autizam.

Ispitivane varijable:

- A. Test reprodukcije crteža

B. Test crtanja uz model

C. Zadatak konstrukcije pomoću lenjira.

Ocenjivanje:

Ocena 1 - Neprepoznatljiva reprodukcija ili velika distorzija u crtežu;

Ocena 2 - Umerena distorzija ili rotacija dvodimenzionalnih crteža; minimalna distorzija ili rotacija adekvatnom integracijom na dvodimenzionalnom crtežu i nepotpuna reprodukcija dvodimenzionalnih crteža;

Ocena 3 - Odlična reprodukcija dvodimenzionalnih crteža.

U tabeli 1. prikazana je struktura ispitanika u odnosu na pol. Od ukupno 36 ispitanika, 28 ispitanika je muškog pola, što čini 77,8%, a 8 ispitanika je ženskog pola, što čini 22,2%. U tabeli 2 je prikazana struktura ispitanika u odnosu na oštećenje. Od ukupno 36 ispitanika, 8 ispitanika ima LMO, odnosno 22,2%, autizam ima 17 ispitanika, odnosno 47,2%, UMO ima 6 ispitanika, odnosno 16,7%, i višestruku ometenost ima 5 ispitanika, procentualno 13,9% ispitanika.

Tabela 1. Struktura ispitanika u odnosu na pol

Table 1. Structure of patients according to gender

Pol	N	%
Muški	28	77.8
Ženski	8	22.2
Ukupno	36	100

Tabela 2. Struktura ispitanika u odnosu na oštećenje

Table 2. Structure of patients according to mental status

Dijagnoza	N	%
Laka mentalna ometenost	8	22.2
Autizam	17	47.2
Umerena mentalna ometenost	6	16.7
Višestruka ometenost	5	13.9
Ukupno	36	100

Tabela 3. Postignuće ispitanika na testu Crtanje modela sa lenjirrom u odnosu na Program

Table 3. The achievement of subjects in the test model with a ruler drawing in relation to the Program

Zadatak	Maksimalno postignuće	Crtanje modela sa lenjirrom						sig
		Program						
		Poseban program (vaspitano-obrazovni)			Specifičan program (vaspiti)			
		N	AS	SD	N	AS	SD	
Kvadrat	3	21	1.62	0.805	15	1.27	0.594	0.031
Trougao	3	21	1.71	0.845	15	1.27	0.594	0.015

Postignuće ispitanika na testu Crtanje modela sa lenjirom u odnosu na Program (Tabela 3) ukazuje da postoji statistički značajna razlika $p < 0,05$ ($p = 0,031$) u konstrukciji kvadrata u odnosu posebnog vaspitno-obrazovnog programa i specifičog vaspitnog programa, kao i značajna statistička razlika u konstrukciji trougla $p < 0,05$ ($p = 0,015$).

Tabela 4. Postignuće ispitanika na testu Crtanje uz model u odnosu na lateralizovanost vida
Table 4. The achievement of subjects in the test drawing with a model in relation of lateralization of vision
 Crtanje uz model

Zadatak	Maksimalno postignuće	Lateralizovanost vida						sig
		Definisana			Nedefinisana			
		N	AS	SD	N	AS	SD	
Kvadrat	3	26	2.54	0.508	10	1.00	0.000	0.000
Trougao	3	26	2.50	0.510	10	1.00	0.000	0.000

Postignuće ispitanika na testu Crtanje uz model u odnosu na lateralizovanost vida (Tabela 4), ukazuje da postoji statistička razlika u konstrukciji kvadrata $r < 0,005$ (0,000); trougla $r < 0,005$ (0,000) u odnosu na definisanu i nedefinisanu lateralizovanost.

Tabela 5. Postignuće ispitanika na testu Reprodukција crteža u odnosu na lateralizovanost gornjih ekstremiteta

Table 5. The achievement of subjects tested Reproduction of drawings in relation on lateralization of the upper extremities

Zadatak	Maksimalno postignuće	Reprodukција crteža						sig
		Lateralizovanost gornjih ekstremiteta						
		Definisana			Nedefinisana			
N	AS	SD	N	AS	SD			
Kvadrat	3	27	2.11	0.801	9	1.00	0.000	0.000
Trougao	3	27	2.19	0.736	9	1.00	0.000	0.000

Statistička razlika je utvrđena u zadatku Reprodukција crteža u odnosu na lateralizovanost gornjih ekstremiteta (Tabela 5) u odnosu na definisanu i nedefinisanu lateralizovanost kod kvadrata $r < 0,005$ ($r < 0,000$); trougla $r < 0,005$ ($r < 0,000$). Slično istraživanje srećemo u radu "Procena grafomotorike i percepcije kod cerebralno paralizovanih učenika" (Rapaić, Nikolić, Nedović, 1995), gde je ispitano 68 učenika uzrasta od 7 do 16 godina. U ovom istraživanju u proceni konstruktivne praksije kod učenika sa DCP, vršeno je ispitivanje grafomotornih sposobnosti na skali od 1 do 5. Da bismo izvršili komparaciju ova dva istraživanja skalu iz istraživanja "Procena grafomotorike i percepcije kod cerebralno paralizovanih učenika" (Rapaić, Nikolić, Nedović, 1995) smo prilagodili našoj na sledeći način: ocene 0 i 1 smo izrazili kao ocenu 1, ocene 2 i 3 smo izrazili kao ocenu 2, a ocene 4 i 5 smo izrazili kao ocenu 3 u našem istraživanju. Posmatrali smo samo zajedničke geometrijske oblike, krug, kvadrat i trougao. Maksimalno postignuće u našem istraživanju crtanja uz model kvadrata iznosi 61,11,% dok je

kod dece sa DCP 75%, trougla 62,96%, a taj iznos je kod učenika sa cerebralnom paralizom 62,75%.

ZAKLJUČCI

Prateći postavljene ciljeve i zadatke istraživanja mogli smo doći nekih zaključaka koji se odnose na dve hipoteze istraživanja, a to su:

- Da je konstrukcija osnovnih geometrijskih oblika (kvadrata, trougla) determinisana u odnosu na vrstu programa.
- Postignuće je determinisano u odnosu na lateralizovanost i u direktnoj je korelaciji sa crtanjem osnovnih geometrijskih oblika.

LITERATURA

1. Rapaić D. Cerebralna paraliza: praktičke i kognitivne funkcije. Beograd: Defektološki fakultet 1996; str.16
2. Eraković T. Pokaži mi ja ću znati, Korektivni rad u osnovnoj školi. Novi sad: Dnevnik; 17.
3. Stub R., Block W. The Mental Status in Neurology. Philadelphia: F.A. Davis Company, 1983.
4. Čordić A. Bojanin S. Opšta defektološka dijagnostika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva 1996.
5. Nedović D. Rapaić D. Procena konstruktivne praksije kod osoba sa povredom mozga, Defektološki fakultet, Beograd 2001.
6. Bojanin SS. Neuropsihologija razvojnog doba i opšti reedukativni metod. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva 1985.
7. Nedović G. Struktura motornih programa kod osoba sa zatvorenom povredom mozga. Doktorska disertacija. Beograd: Defektološki fakultet 2000.
8. Ispanović-Radojković V. Nespretno dete: Poremećaji praksije u dtinjstvu. Beograd: Zavod za udžbenike 1986.
9. Ivkić Povše V, Govedarica T. Praktikum opšte defektološke dijagnostike. Institut za mentalno zdravlje, Beograd 2000.
10. Stošljević L. i sar. Somatopedija. Beograd: Naučna knjiga 1996.
11. Stošljević L. Metodika rada s hendikepiranom decom. Tuzla: SDD SR BiH 1979.

OPPORTUNITIES AND DIFFICULTIES FOR STUDENTS WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION

¹Natasha STOJANOVSKA-TRAJKOVSKA, ²Biljana MARKOVSKA,
³Sofija ARNAUDOVA, ⁴Daniela STOJANOVSKA-DZINGOVSKA,
¹Risto PETROV

¹ Institute of Defectology, Faculty of Philosophy, Skopje, Macedonia

²Institute for Rehabilitation of Hearing Impaired Children “Koco Racin”- Bitola, Macedonia

³Institute of Social Work and Social Policy, Faculty of Philosophy – Skopje, Macedonia

⁴ Associations of Students and Youth with Disabilities, Macedonia

ABSTRACT

The Ss Cyril and Methodius University in Skopje provide access to the study programs of the University under equal conditions and selection of the candidates for enrollment of special needs students. The Faculties at the Ss Cyril and Methodius University offer free education to this category of students. Around 100 students with special education needs are enrolled in the University. Handicapped persons face barriers of various kinds throughout their whole lives: architectural, social and educational, which significantly influence their level of education, possibility for employment, participation in cultural, entertainment, sports and other kinds of events. This research aims to present the situation of the students with special education needs, possibilities provided by the state, as well as the difficulties they are faced with in their everyday lives. At the same time we reviewed the need for help from a personal assistance and sign-language interpreter, as well as literature in Braille alphabet, various instruments and elimination of architectural barriers. The data is provided through an analysis of the documentation of the Faculties at the Ss Cyril and Methodius University and unstructured interview with the management of the faculties, as well as the students themselves.

Key words: Students with special education needs, higher education, possibilities, difficulties.

INTRODUCTION

The goal of the educational policy of every country is to provide opportunities for gaining appropriate educational level for all people of all ages and to make sure that the people possess knowledge, skills and attitudes consistent with the demands of the society and the job market. Therefore, education should be available to anyone living in Macedonia, no matter their age, sex, religious views, ethnicity, health and social and financial status. At the same time, the educational institutions should be able to efficiently provide everyone with general and vocational education.¹

Article 9 of the Convention on the Rights of People with Disabilities states: “To enable persons with disabilities to live independently and participate fully in all

aspects of life, States Parties shall take appropriate measures to ensure to persons with disabilities access, on an equal basis with others, to the physical environment, to transportation, to information and communications, including information and communications technologies and systems, and to other facilities and services open or provided to the public, both in urban and in rural areas.” In the hierarchy of values in every modern country, higher education holds a significant place in the education system. Despite the importance of higher education, inclusive education faces barriers, mainly socio-emotional, economic and physical barriers.

Socio-emotional barriers

External social barriers are created through the non-acceptance or the inability of the society to assist people with disabilities and provide them with an equal participation in life and the community. Internal social barriers are the result of the perception of the people with disabilities influenced by the cultural and ideological visions.

Economic barriers

External economic barriers are created through the inability of the society and the state institutions to finance the needs of people with disabilities. Internal economic barriers are created through the inability of the people with disabilities to become part of the educational process due to the lack of finances.

Physical barriers

External physical barriers are created by the inaccessibility or an unsafe design. Internal physical barriers are the result of the physical, sensory, mental and other types of impediments in people with disabilities.² Although there is a declarative preparedness in the society, both at the local and state level, the fact still remains that there should be a change in the overall consciousness, because of the moral obligations, but also because of the international and state legislative that aims to create a space without barriers. Often times, the need to change and improve the life and provide access to information is connected to the people with disabilities. These changes are not seen as a necessity because the cycle of life is inevitability and therefore people’s needs change. Therefore the accessibility should be viewed on a larger scale, meaning that facilities and information should be accessible to far more people than previously thought. The problem of inaccessibility should be regarded as a social, as well as a technical problem. There are three basic principles on which all projects that take into account the accessibility and provide an undiscriminating access and use of facilities, objects and services should be based. The principle of function means that the implementation of any architectural solution that aims to break down the so-called “architectural barriers” should in no way undermine or damage the functionality of the facility. Respecting the principle of function should allow all users of the facilities to be able to use them unimpaired and enjoy the same level of comfort. The principle of autonomy takes into consideration the fact that users with disabilities should be able to use the facility,

space and services independently. This means that they can move and perform their activities in the facilities without help from another person, which would provide them with complete autonomy in their use. The principle of safety means that the space, the facilities and the objects can be used with no danger to any of the users. These three principles are the basis for most of the standards and norms which provide the creation of spaces that are accessible and that provide an indiscriminating use of spaces, facilities, objects and services.³ The Statute of the Ss. Cyril and Methodius University in Skopje, in the part about the accessibility of higher education at the University, in Article 210, says: "The University provides access to the study programs at the University under equal conditions and selection of the candidates for enrolment, regardless of race, skin color, sex, religion, political or other views, ethnicity, national or social background, property, birth, social status, disability, sexual orientation and age."⁴ The Statutes of the individual Faculties also provide for an equal access of the people with disabilities. Article 138, paragraph 3 of the Faculty of Philosophy states which people can enroll as students at the Faculty: "...Part-time studies can be attended by persons who, for justified reasons, cannot enroll in full-time studies. Justified reasons include: second and third category disabilities, as well as blind and deaf-mute persons..."⁵ The enrollment procedure at the Ss. Cyril and Methodius University in the 2010-11 school year states that orphaned children, persons with a first category disability, war casualties and children raised in group homes do not have the obligation to pay fee. The fee for these persons will be covered by the budget of the Republic of Macedonia. The same enrollment procedure states that in certain study programs, candidates who fulfill the enrollment criteria and have a part-time job can be enrolled as part-time students. This is also applicable for students who, for some reason, cannot enroll as full-time students. These reasons include: people with disabilities who are unable to attend lectures; severe long-term illness that prevents a person from regularly attending lectures for more than a semester; a parent of a child during maternal leave. Despite the opportunity for people with disabilities to be included in higher education, they are still faced with different problems. During their whole lives they are faced with many different barriers, whether they are architectural, social or educational. These barriers affect their level of education significantly, as well as their employment chances, participation in cultural, sports and many different events. All of the special needs students share the same sentiment: that people with disabilities should be treated equally and be given respect and rights. The state and the institutions should adhere to this commitment imposed on them by the Convention on the Rights of People with Disabilities and make sure that these persons have equal opportunities as others. One of the barriers that students in Macedonia faced last year has been removed. Until last year, the study programs provided vocational training and vocational education that lasted three years, which did not provide for a continuous vertical transition and access to higher education facilities. Students who expressed the desire to continue their education, completed year four as part-time students in some of the regular high schools. Last year at the two centers for education and

rehabilitation of hearing and vision impaired students, year four was introduced in each program so that these students would have no problems enrolling in any of the higher education institutions. The Ss. Cyril and Methodius University is comprised of 22 Faculties where at the moment, around 100 special needs students are enrolled.

Faculty of Philosophy: special needs students are enrolled at the Institute for Social Work and Social Policy, History and Archives, Archeology and Sociology.

Faculty of Law: special needs students are enrolled at the Journalism department.

Faculty of Pharmacy.

Faculty of Dentistry: at the Doctor of dentistry and Dental technicians departments.

Faculty of Electrical Engineering and Information Technologies: at the Department of Information and Computer Engineering.

Faculty of Economics: at the Departments of Economics, Management, Accounting and auditing, Marketing and International trade.

Faculty of Philology: at the Departments of Italian, Russian and German language.

The students at these Faculties and Departments have impaired vision, lack motor skills, have impaired hearing, as well as combined disabilities. What type of problems are the special needs students faced with? They say that without the help from family, friends and fellow students, they would not be able to fulfill their assignments during the studies. The most common problems they are faced with include the need for a personal assistant, architectural barriers, sign-language interpreters, professors' attitudes, and especially the student aid services, but also the ignorance of the other students concerning special needs students. Personal assistance means that special needs students can delegate their assignments to someone else. These include assignments that the special needs student cannot fulfill him/herself. The assistant helps the person with disabilities at his/her job, when going out, when traveling, communicating, etc. The personal assistant only assists one person who states his/her needs and trains the assistant for the job. The person with disabilities chooses and employs the assistant on his/her own, defines the job description of the assistant, steers and controls the assistant's job and the quality of the service provided.⁶ The architectural barriers are the most limiting for the students with motor skill impairments. The inaccessibility is most often seen in the lack of wheelchair ramps in front of the Faculties and other facilities. Internal barriers, such as elevators, toilets for the students with disabilities, as well as hand railings and audio and visual signals for the hearing and vision impaired students are very rarely thought of. The students and youth with disabilities association carried out a very important project named "Service – Personal assistance for students and youth with disabilities". The project was carried out as part of the CIVICA Mobilitas, implemented by the Institutional Development Center (IDC) and with financial assistance from the Swiss Development Agency (SDA). As a part of the project, six students and high school students with severe motor skill impediments (users of wheel chairs and heavily disabled people) and one person with complete vision impairment were provided with personal assistance. The association, along with the members of the team responsible for the creation of the

latest Social protection law was not able to include the personal assistants and thus solve the problem that special needs students and high school students are faced with. In order to raise public awareness and influence the improvement of the conditions so that more special needs high school students can continue their higher education, the students and youth with disabilities association, along with associations from Moldova, Serbia and Montenegro, was included in the project. The project included public debates, information booths with materials for familiarizing with special needs students. TV spots were also played on local TV stations. Most interesting were the barrier simulations in which the professors themselves were supposed to move through the campus in a wheel chair, with a blindfold or as a partially or fully hearing impaired students. The same project included the printing and distribution of sign-language dictionaries with the basic terminology that should be known to the student aid services, the professors, collaborators and the students so that they can communicate with hearing impaired students on a basic level. The Law on use of sign-language which was enforced in August 2009, in Macedonia, the sign-language is recognized as a completely natural form of communication equal to verbal communication. Article 4 of the same Law states that "Deaf and deaf-mute persons have the right to use sign-language as a party or a participant in proceedings in front of state authorities, municipal authorities, judicial authorities, public enterprises, institutions, agencies, funds and other institutions and organizations."⁷Deaf persons, in addition to the right guaranteed with Paragraph 1 of this Article, also "have the right to use sign-language in other life situations as they see fit, if the deafness is an impediment to the fulfillment of their needs, but limited to 30 hours max per year."The Council of the city of Skopje reviews the problems of people with disabilities and acts in accordance to its authority. In its program in the part concerning social, child and health care, it indicates the need for an easier access for people with disabilities to schools and faculties, their inclusion in the regular process and enabling independence in movement. The Public transportation company in Skopje in cooperation with citizen's associations whose presidents and members are disabled persons have been working on coordinating the transport of students and youth with disabilities from their homes to the schools and faculties during the school year. They have also been working on coordinating the transport with custom vehicles for persons with more severe disabilities, who need wheel chairs, as well as persons with severe motor skill impediments. The finances for the transport of special needs students and high school students, as well as the finances for the use of the custom vehicle come from the budget of the city of Skopje. The right to a privileged use of public transportation, as well as a free yearly pass with assistance is exercised through the appropriate associations located in the city of Skopje. This right is exercised by full-time students and hearing and vision impaired students and motor skills impaired students. When accommodating the special needs students from outside Skopje in the dormitories, it is always taken into account that they are given better rooms, that they have no roommates and that they have a separate toilet. These rooms are not adapted for these students; rather, these are

some of the better rooms that the dormitories have. It is worth noting that none of the Faculties at neither the University, nor the dormitories have toilets for special needs students. Most of the Faculties and dormitories have marked parking spots for persons with disabilities. The Rector of the University, despite having a marked parking spot, is still inaccessible to people with disabilities. Some of the Faculties have an accessible entrance and elevators that allow for a free movement inside and some have still not done this. None of the Faculties have sound or sensor markers. The Faculty of Philosophy, which houses the Institute of defectology where persons who are going to be part of the clinical, educational and socio-economic part of the integration of the persons with disabilities are educated, has clearly marked parking spots for persons with disabilities. The interior of the Faculty also has an elevator so that disabled persons can move without obstacles, but it does not have a toilet and sound and sensor markers for the other groups of special needs students. At the moment, there are six students enrolled here. These students have impaired vision, motor skill impediments and combined impediments. The Iustinianus Primus Faculty of Law also does not have architectural barriers. At the same time, it is the consciousness of the professors and the collaborators that led to the practice of availability of the lectures in an electronic form as well as the possibility for the students to record the lectures, so that even the vision impaired students do not have problems. It is most likely that this practice, as well as the practice of free postgraduate studies for special needs students is what is responsible for the presence of vision impaired students at this Faculty each year. The positive experience and the good relationships of the students and the teaching staff is carried from generation to generation, as well as the nature of the Faculty itself with the journalism and political studies, which are social sciences, lead to this being a pleasant place for improvement and attendance of vision impaired students.

CONCLUSION

The Human Rights Convention, the Convention on the Rights of People with Disabilities, the Higher Education Law of Macedonia and the highest bylaws of the Ss. Cyril and Methodius University and its Faculties guarantee the right to a higher education to people with disabilities. In order for more special needs people to be present at the higher education institutions, first and foremost, there is a need to alter the consciousness of all members of society. The prejudices in society should be overcome and society should do its best to welcome future special needs students fully prepared and give existing ones a better quality of student life, not as a privilege, but as equal citizens of the society in which we live. First and foremost, there should be a record of special needs students at all Faculties at the Ss. Cyril and Methodius University. This information should be accessible, which is guaranteed in the Law on free access to information which was enforced in September 2006. The statistic processing of the information and the transparency of the Faculties will allow for the creation of new programs and the development of

the strategy for a larger inclusion of special needs students in higher education, as well as the development of the strategy for the improvement of the conditions for the education of special needs students. Special consideration should be put into the accessibility of the higher education institutions (the entrances, as well as the interior), as well as providing the special needs students with toilets. Finances should be put into modernization of the higher education, as well as the finances and educational tools for special needs students. Proper conditions and resources should be provided for an obstacle-free movement of the students, as well as accessible transportation, personal assistants, sign-language interpreters and the possibility for the continuous recording of the lectures. Libraries should be equipped with electronic magnifiers and computer programs for the needs of the vision impaired students. The systematic connection of all institutions dealing with the rights and the capabilities of special needs students, as well as the Faculties at the Ss. Cyril and Methodius University would allow for an equal access of the special needs students to all members of the Ss. Cyril and Methodius University.

REFERENCES

1. Gocevski T, Gocevski S. Obrazovne sistemi v Evropski Uniji. Organizacija, finansiranje, upravljanje. Skopje: Univerzitet "Sv. Kiril i Metodija", Filozofski fakultet-Skopje, 2009.
2. Medenica V, Ivanović L. Informatičke i aistivne tehnologije u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji. Zbornik Specijalna edukacija i rehabilitacija, Prvi međunarodni skup studenata specijalne edukacije/rehabilitacije. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2011.
3. Pristapnost. Priručnik za obezbeđivanje neprečen pristap do otvorenite prostori i do objektite. Skopje: Polip Plus, 2006.
4. Univerzitet „Sv. Kiril i Metodij“-Skopje. Statut, 2008.
5. Filozofski fakultet-Skopje. Statut, 2008.
6. Petrov R, Đurchinowska L, Stanojkovska-Trajkovska N. Zaštita i rehabilitacija na lica so invalidnost. Skopje: Filozofski fakultet Skopje, Institut za defektologija, 2008.
7. Služben vesnik na RM br. 105. Zakon za upotreba na znakovniot jazik. Skopje: 2009.
8. Petrov R. Lica so invalidnost. Profesionalna orientacija, osposobuvanje i vrabotuvanje. Skopje: Filozofski fakultet-Skopje, Institut za defektologija, 2007.
9. Jovanovski B. Barrieri-Momentalna sostojba i preporki za nivno nadminuvanje. Defektoloshka teorija i praktika 2007; 3-4: 71-79.
10. Čekor napred kon ednakvi možnosta na licata so hendikep. Skopje: Polio Plus, 2006.
11. ON. Konvencija za pravata na licata so invalidnost, 2006.

PRIMJENA KONCEPTA „INTERVENCIJA U RANOM DJETINJSTVU“ U BOSNI I HERCEGOVINI

APPLYING THE CONCEPT OF "EARLY CHILDHOOD INTERVENTION" IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Mirsad IBRALIĆ¹, Alma MUJIĆ IBRALIĆ²

¹Udruženje za socijalno uključivanje osoba sa mentalnom retardacijom, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Dom zdravlja Živinice, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Savremeni koncept Intervencija u ranom djetinjstvu oslanja se na *International Classification of Functioning – ICF*, dokument Svjetske zdravstvene organizacije i bio-psiho-socijalni model funkcionisanja i onesposobljenja. Veza je za aktivnosti osnaživanja djeteta, njegove porodice i službi koje su obuhvaćene. To je ujedno i pretpostavka multidisciplinarnog stručnog pristupa jer se međusobno prepliću medicinska, psihološka, edukacijska, logopedska i dr dijagnostika i socijalna obrada. Zahtijeva međudejstvo i koordinaciju usluga u različitim sektorima: zdravstvenom, obrazovnom i socijalnom. U radu je prikazana stanje tretmana djece sa intelektualnim teškoćama u Bosni Hercegovini kroz rezultate retrospektivnog istraživanja na uzorku od 101 djeteta sa intelektualnim teškoćama oba spola dobi od 4 do 16 godina, različitih stepena intelektualnih teškoća. Zaključeno je da dosadašnje praksa otkrivanja i kategorizacije djece sa intelektualnim teškoćama u Bosni i Hercegovini nije u skladu sa navedenim konceptom. Dat je prijedlog mjera za kvalitetno i dobro korištenje resursa zajednice kroz izradu procedura koja obezbjeđuje adekvatnu koordinaciju pružanja usluga u podršci porodicama i djeci s razvojnim teškoćama. Preporučeno je da se što prije riješi problem koordinacija zdravstvenih ustanova, Centra za socijalni rad i prosvjetnih organa na uvodjenju koncepta intervencija u ranom djetinjstvu u Bosni i Hercegovini

Ključne riječi: intervencija u ranom djetinjstvu, intelektualne teškoće

ABSTRACT

The modern concept of early childhood intervention in is based on *International Classification of Functioning - ICF*, a document of the World Health Organization and the bio-psycho-social model of functioning and disability. Is related to the activities of empowerment of the child, his family and the services that are covered. It is also the assumption of multi-disciplinary professional approach because the interrelated medical, psychological, educational, speech and other social diagnosis and treatment. Requires reciprocity and coordination of services in different sectors: health, education and social. This paper presents the state of treatment of children with intellectual disabilities in Bosnia-Herzegovina through the results of a retrospective study on a sample of 101 children with intellectual disabilities of both sexes aged 4-16 years, with varying degree of intellectual disability. It was concluded that the current practice of detection and categorization of

children with intellectual disabilities in Bosnia-Herzegovina is in accordance with the above concept. Dat is a proposal of measures for quality and good use of community resources through the development of procedures that ensure adequate coordination of services to support families and children with developmental disabilities. It is recommended to get rid of the problem of coordination of health care institutions, the Centre for Social Welfare and educational authorities to introduce the concept of early childhood interventions in Bosnia and Herzegovina

Key words: early childhood intervention; intellectual disabilities

UVOD

U prvoj Studiji politike u oblasti invalidnosti ¹ u Bosni i Hercegovini dat je pregled EU politika, standarda i prakse u oblasti invalidnosti te detaljno opisani mehanizmi i instrumenti politika 26 zemalja EU i zemalja u regionu (Hrvatska, Srbija i Slovenija). Navodi se da je intervencija u ranom djetinjstvu (IRD) (*Early Childhood Intervention –ECI*) pravo svakog djeteta od rođenja i porodice koje imaju potrebu za podrškom, te kao pravo treba da je sadržana u legislativama i politikama koje jedna država određuje u oblasti društvene brige o djeci. Savremeni koncept IRD vezan je za aktivnosti osnaživanja djeteta, njegove porodice i službi koje su obuhvaćene, i predstavlja međudejstvo i koordinaciju usluga u različitim sektorima: zdravstvenom, obrazovnom i socijalnom, čime se posebno ističe podjela odgovornosti kao jedan od ključnih segmenata kvaliteta IRD. Intervencija u ranom djetinjstvu nije isto što i rana intervencija koja podrazumijeva akcije i aktivnosti koje se preduzimaju u smislu podrške za bilo koje dijete i njegovu porodicu što je prije moguće u bilo kojem periodu tokom školovanja. U zemljama članicama EU² različita je strategija i organizacija intervencije u ranom djetinjstvu, međutim, zajedničko im je da se baziraju (ili teže da uspostave sistem na nivou države koji će biti izgrađen) na sljedećim temeljima:

- intervencija u ranom djetinjstvu je koncept koji se počeo univerzalno koristiti u EU, i koji se odnosi na period od rođenja do najkasnije šest godina (odnosno, polaska djeteta u školu), i usmjeren je na djecu sa posebnim potrebama (*children with special needs*)
- posljednjih dvadeset do trideset godina doživljava evoluciju u smislu približavanja različitih sektora (zdravstveni, obrazovni i socijalni), i prelaz sa isključive usmjerenosti na dijete na usmeravanje na porodicu i zajednicu, odnosno, njegovo okruženje
- kompenzacija propuštenih mogućnosti i prilika u dječijem razvoju, imajući u vidu periode osjetljivosti, obično zahtijeva naknadne, proširene i produžene intervencije kasnije u životu
- bazira se na ekološko-sistemskom pristupu prema ekološkoj teoriji Bronfenbrenner³ koja pristupa ljudskom razvoju na jedan sasvim novi način navodeći da je ljudski razvoj proces kroz koji osoba u razvoju postiže kompleksnije, diferencirane i validne koncepcije ekološke okoline i postaje motivisana i sposobna da se uključi u aktivnosti koje otkrivaju, održavaju ili

restruktuišu karakteristike okoline na svim nivoima slične ili veće kompleksnosti u formi i sadržaju. Osoba se posmatra kao rastuća i aktivna jedinka koja se progresivno kreće i restruktuiše okolinu u kojoj boravi. U isto vrijeme, okolina je otvorena za međusobnu saradnju sredina i eksternih uticaja koji dolaze iz šire okoline. Interakcija u odnosu osoba okolina se posmatra kao dvosmjerna i karakteriše se recipročnošću.

- intervencija u ranom djetinjstvu oslanja se na dokument Svetske zdravstvene organizacije „Međunarodna klasifikacija funkcionisanja” (MKF) i bio-psiho-socijalnom modelu funkcionisanja i onesposobljenja.

Poremećaj intelektualnog razvoja (mentalna retardacija) je veoma kompleksan problem koji pogadja ličnost kao biopsihosocijalnu jedinku. Nastaje u razvojnom periodu a karakteriše ga intelektualni deficit i socijalna neadekvatnost. Definiše se sa psihološkog, pedagoškog, medicinskog i socijalnog aspekta. Rana detekcija predstavlja prvu i vrlo važnu fazu u cjelokupnom tretmanu djece sa intelektualnim teškoćama jer od pravilno postavljenog i blagovremenog otkrivanja zavisi uspjeh u svim daljim fazama. Najnoviji pristup intelektualnim teškoćama naglašava da je interakcija osobe sa intelektualnim teškoćama sa okolinom glavna pretpostavka njihovog funkcionisanja, za što je neophodna koordinacije pružanja usluga u podršci porodicama i djeci s razvojnim teškoćama. Sadržan je i u najnovijoj definiciji AAMR, 2002 «Mentalna retardacija je smanjena sposobnost koja se odnosi na značajna ograničenja u intelektualnom funkcionisanju i adaptivnom ponašanju koje se manifestuje u pojmovnim, socijalnim i adaptivnim vještinama. Ova smanjena sposobnost nastaje prije 18. godine života. Kompletno i precizno razumjevanje mentalne retardacije uključuje uviđanje toga da se mentalna retardacija odnosi na posebno stanje funkcionisanja koje nastaje u djetinjstvu, odlikuje se multidimenzionalnošću i pokazuje pozitivnu sklonost ka individualnoj podršci. Kao model funkcionisanja, uključuje i kontekst okoline sa kojom osoba funkcionise u interakciji i zahtjeva multidimenzionalni i ekološki pristup koji utiče na interakciju individue sa okolinom i na ishod te interakcije u skladu sa nezavisnošću, odnosima, socijalnim doprinosima, učešću u školi i zajednici i ličnim blagostanjem.» Iako je BiH kao potpisnica brojnih međunarodnih dokumenata preuzela obavezu njihove implementacije, problem intervencije u ranom djetinjstvu za djecu sa intelektualnim teškoćama kao i drugu djecu sa razvojnim teškoćama još uvijek nije dobio adekvatno mjesto. Još uvijek nema organizovanog i zakonom regulisanog obaveznog ranog otkrivanja odnosno registriranja i praćenja razvoja kroz podršku djetetu i njegovoj porodici. Posebna problem je nepostojanje koordinacije ministarstava zdravlja, socijalne politike i obrazovanja što doprinosi nedovoljnom korištenju postojećih resursa. Pod pretpostavkom da se znaci koji ukazuju na intelektualnu teškoću javljaju rano a da se većina djece sa intelektualnim teškoćama se kasno dijagnostikuje postavlja se pitanje da li je moguće unaprijediti postojeće stanje. S ciljem izrade procedura za adekvatnu koordinaciju pružanja usluga u podršci porodicama i djeci s intelektualnim teškoćama u Bosni i Hercegovini analiziran je tretman djece sa intelektualnim teškoćama na osnovu uzrasta djece pri pojavi znakova intelektualne

teškoće, načinu otkrivanja i postojanja povezanosti između broja i vrste rizikofaktora I stepena intelektualne teškoće.

METODE

Ispitivanje je retrospektivno a podaci su dobijeni putem anketnog lista za majke djece sa intelektualnim teškoćama i Rješenja o kategorizaciji komisija za razvrstavanje centara za socijalni rad sa područja Tuzlanskog kantona. Uzorak je odabran metodom slučajnog izbora a čini ga 62 djece oba spola, uzrasta od 4 do 16 godina, različitih stepena intelektualne teškoće, korisnika Udruženja majki hendikepirane djece i Udruženja “Koraci nade” u Tuzli. Dobijeni rezultati su obradjeni standardnim metodama: standardna devijacija, aritmetička sredina, a povezanost određenih parametara utvrđena je koeficijentom korelacije.

REZULTATI I DISKUSIJA

Dosadašnja praksa otkrivanja i kategorizacije djece sa intelektualnim teškoćama analizirana je na osnovu podataka dobijenih od majki 62 djece sa intelektualnim teškoćama koja su već bila kategorisana. Zastupljenost djece u odnosu na spol i stepen intelektualne teškoće prikazana je na tabeli 1.

Tabela 1. Distribucija kategorisane djece u odnosu na pol i stepen intelektualne teškoće
Table 1. Distribution of children categorized in relation to gender and degree of intellectual disability

IQ	Pol					
	Muški		Ženski		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
< 20	7	11,29	4	6,45	11	17,74
20 - 34	5	8,06	6	9,68	11	17,74
35 - 49	10	16,13	7	11,29	17	27,41
50 - 69	11	17,74	12	19,04	23	37,10
Svega	33	53,23	29	46,77	62	100

Analizirajući starost kategorisane djece pri uočavanju znakova koji upućuju na intelektualnu teškoću utvrđeno je da kod 11,29% djece svih stepena intelektualne teškoće znaci su uočeni odmah na rođenju, kod 27,42% u prva tri mjeseca života, kod 24,19% od 4-6 mjeseca. Rezultati su prikazani na tabeli 2.

Tabela 2. Distribucija kategorisane djece u odnosu na starost pri uočavanju znakova intelektualne teškoće i stepena teškoće

Table 2. Distribution of categorized children according to age at spotting signs of intellectual disability and the degree of difficulty

Starost	Količnik inteligencije									
	< 20		20-34		35-49		50-69		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Na rođj.	2	3,23	1	1,62	1	1,62	3	4,84	7	11,29
<3 mj.	5	8,06	5	8,06	4	6,45	3	4,84	17	27,42
4-6 mj.	4	6,45	1	1,62	7	11,29	3	4,84	15	24,19
7-12 mj.			1	1,62	3	11,29	7	4,84	11	17,74
13-24 mj.			3	4,84	1	1,62	4	6,45	8	12,90
>24 mj.					1	1,62	3	4,86	4	6,45
Svega	11	17,74	11	17,74	17	27,42	23	37,08	62	100

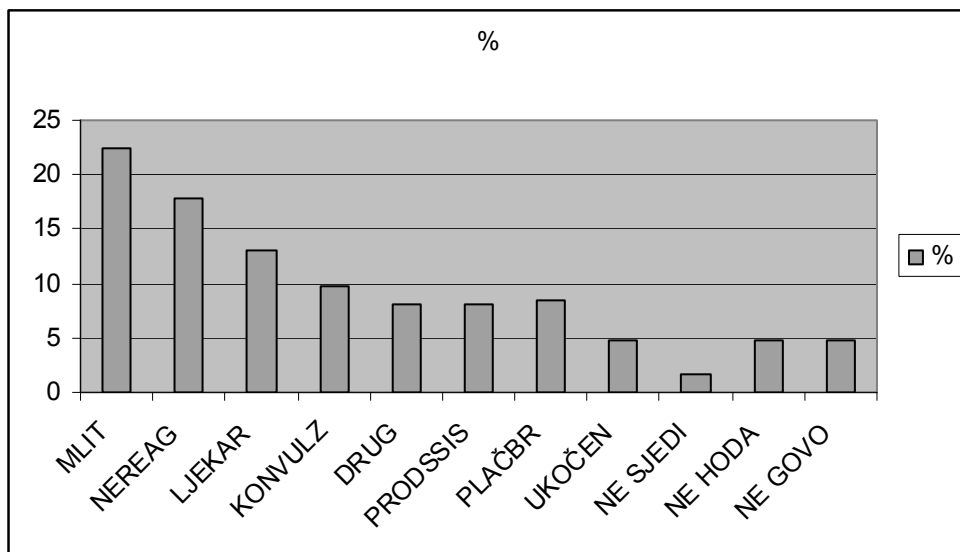
Prosječna starost djece u mjesecima pri uočavanju znakova poremećaja razvoja u ispitivanom uzorku iznosi $6,93 \pm 6,86$ SD. Znaci poremećaja razvoja otkriveni su najranije na rođenju, a najkasnije kada je dijete imalo 24 mjeseca. Kod djece sa višim stepenom teškoće znaci su uočeni ranije nego kod djece sa nižim stepenom. Dalje je analizirana starost djece za vrijeme kategorizacije. Utvrđeno je da je više od polovine ispitanika bilo u uzrastu do 8 godine života (tabela 3).

Tabela 3. Distribucija kategorisane djece u odnosu na starost pri kategorizaciji i stepen intelektualne teškoće

Table 3. Distribution of categorized children according to age and degree of the intellectual disabilities

Starost	Količnik inteligencije									
	< 20		20-34		35-49		50-69		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
3-5 god	3	4,84	5	8,08			1	1,61	9	14,52
6-7 god	3	4,84	4	6,45	9	14,52	9	14,52	25	40,32
8-9 god	2	3,22	1	1,61	5	8,06	7	11,29	25	24,29
10-11 god	3	4,84	1	1,61	3	4,84	6	9,67	13	20,97
Svega	11	17,74	11	17,44	17	27,41	23	37,10	62	100

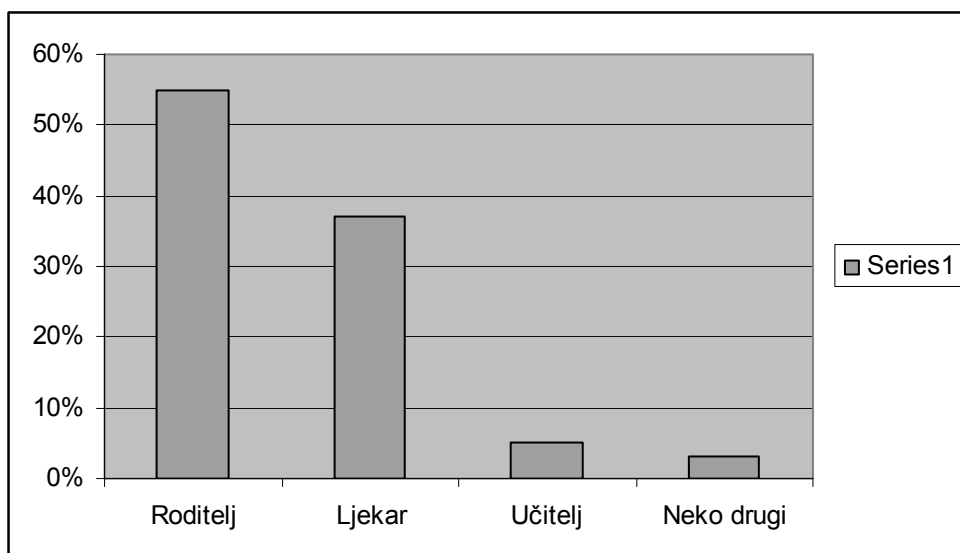
Najmanju starost pri kategorizaciji imala su djeca sa težim intelektualnim teškoćama. Prosječna starost djece iz uzorka pri kategorizaciji je 8,81 godinu. Na osnovu anamnestičkih podataka utvrđeno je da je prvi uočeni znak bila mlitavost u 22,58% ispitanika, u 17,75% slučajeva “ne reaguje na podražaje”, u 12,90% slučajeva ljekar je na rođenju dijagnostikovao poremećaje razvoja, u 9,67% slučajeva prvi znak su bile konvulzije, u 8,06% slučajeva “da su drugačija od druge djece”, 8,06% slučajeva imalo je “produženo slabo sisanje”, 4,84% “plače bez razloga”, ukočenost je primjećena kod 4,84%, “ne hoda” kod 4,84%, “ne govori na vrijeme” 4,84% i “ne sjedi” 1,61%, grafikon 1.



Slika 1. Osnovni anamnestički podaci

Figure 1. Basic history data

Razvojnu ometenost koja bi upućivala na poremećaj intelektualnog razvoja u najvećem broju slučajeva (55,45%) su uočili roditelji, u 36,63% ljekar, u 4,95% učitelj i neko drugi u 2,97% slučajeva (grafikon 2).



Slika 2. Osoba koja je uočila razvojnu ometenost

Figure 2. A person who has observed developmental disability

Utvrđeno je da je 45,07% djece imalo 1 do 5 rizikofaktora. Od toga je 27,62% djece bilo sa samo jednim rizikofaktorom, a 14,26% su imali od dva do pet rizikofaktora. Lenong i Statge (1962)⁷ na osnovu sopstvenih istraživanja tvrde da je jedna trećina uzročnika mentalne retardacije nastala u prenatalnom periodu, jedna trećina u perinatalnom, a jedna trećina u postnatalnom periodu. Broj djece rodjene sa nekim od faktora rizika kreće se po raznim autorima od 10 do 15%⁸. Isti autori navode podatke Razvojnog savjetovišta Doma zdravlja “Zvezdara” za period 1979. do 1989. da je prosječan broj djece rodjene pod rizikom 14,52%, a u Razvojnem savjetovištu Opštine Bitolj za period 1986. do 1993. 22,1%. Brojni prenatalni i perinatalni faktori za koje se zna da imaju značajnu ulogu u ranom neonatalnom morbiditetu često su međusobno tako povezani i isprepleteni da se samo u pojedinim slučajevima može izdvojiti jedan od njih i dovesti u vezu sa intelektualnom teškoćom. Pospiš i saradnici⁶ nalaze da je od 25 djece sa više rizičnih faktora 16 ili 64% imalo cerebralnu paralizu. Ispitivanjem povezanosti rizikofaktora i stepena intelektualne teškoće utvrđeno je da postoji korelacija između rizikofaktora i stepena intelektualne teškoće uz multipli koeficijent korelacije od 0,6458. Testiranje ovog koeficijenta uz pomoć F-testa pokazuje statističku značajnost uz vjerovatnoću $P=0,0000$, uz 4 i 57 stepeni slobode ($F=10,1951$). Utvrđena povezanost je suprotnog smjera, što znači da veći broj udruženih rizikofaktora uslovljava niži IQ. Kod kategorisane djece sa intelektualnim teškoćama analizirano je postojanje prenatalnih, perinatalnih i postnatalnih rizikofaktora i genetske predispozicije. Utvrđeno je da je ukupno bilo 172 rizikofaktora a njihova zastupljenost je prikazana na tabeli 4.

Tabela 4. Distribucija kategorisane djece u odnosu na grupu rizikofaktora i stepen intelektualnih teškoća

Table 4. Distribution of categorized children in relation to the group of risk factors and the degree of intellectual disability

IQ	Rizikofaktori									
	Prenatalni		Perinatalni		Postnatalni		Genetska pred.		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
< 20	10	5,81	18	10,47	14	8,14	3	1,74	45	26,16
20 - 34	8	4,65	13	7,56	10	5,81	3	1,74	34	19,77
35 - 49	16	9,30	19	11,05	16	9,30	5	2,91	56	32,56
50 - 69	9	5,23	15	8,72	7	4,07	6	3,49	37	21,51
Svega	43	25,00	65	37,79	47	27,33	17	9,88	172	100,00

Kod kategorisane djece sa intelektualnim teškoćama najveća je zastupljenost perinatalnih i postnatalnih rizikofaktora, a najmanje genetska predispozicija. Ispitivanje povezanosti između grupe rizikofaktora i stepena intelektualne teškoće pokazuje suprotnosmjernu korelaciju statistički značajnu za prenatalne, perinatalne i postnatalne rizikofaktore. Najveću povezanost ostvaruju postnatalni rizikofaktori ($r = -0,49$) i perinatalni rizikofaktori ($r = -0,46$). Od ukupnog broja kategorisane djece sa intelektualnim teškoćama 88,71% su djeca koja u anamnestičkim podacima imaju rizikofaktore, a 11,29% djece nema rizikofaktore i to uglavnom

djeca sa lakim teškoćama. Analizirajući broj udruženih rizikofaktora u odnosu na stepen intelektualnih teškoća utvrđeno je da djeca sa većim teškoćama imaju veći broj udruženih rizikofaktora (3-6), a djeca sa lakom retardacijom manji broj (0-3). Ispitivanje povezanosti između rizikofaktora i stepena teškoće pokazuje suprotnosmjernu povezanost, statistički značajnu za prenatalne ($r = -0,27$), perinatalne ($r = -0,46$) i postnatalne rizikofaktore ($r = -0,49$). Nije utvrđena statistički značajna povezanost faktora genetska predispozicija i stepena teškoće ($r = -0,03$). Korelacija između broja rizikofaktora i stepena teškoće ($r = 0,64$) je suprotnosmjerna i veći broj udruženih rizikofaktora uslovljava niži IQ.

ZAKLJUČAK

Kod 63% djece sa intelektualnim teškoćama znaci koji upućuju na intelektualnu teškoću uočeni su u dobi do 6 mjeseci, dok je istovremeno 54,84% djece kategorisano u dobi do 8. godine života. Razvojnu ometenost koja bi upućivala na poremećaj intelektualnog razvoja u 55,45% su uočili roditelji. Od ukupnog broja kategorisane djece sa intelektualnim teškoćama, 88,71% su djeca koja u anamnestičkim podacima imaju rizikofaktore i djeca sa većim teškoćama imaju veći broj udruženih rizikofaktora (3-6). Postoji korelacija između rizikofaktora i stepena intelektualne teškoće i veći broj udruženih rizikofaktora uslovljava niži IQ, a najveću povezanost ostvaruju postnatalni rizikofaktori. Iako se u najvećem broju slučajeva znaci poremećaja intelektualnog razvoja javljaju u toku prve godine života iskustva pokazuju da se i pored rano postavljene dijagnoze ne provodi adekvatan tretman. U cilju unapredjenja rehabilitacije djece sa intelektualnim teškoćama potrebno je uskladiti važeću definiciju intelektualnih teškoća kod nas sa biopsihosocijalnim modelom. Različiti stručnjaci obezbjeđuju podršku porodici i djetetu u prirodnom okruženju kroz individualni porodični plan usluga. Zato je neophodna jasna podjela nadležnosti i koordinacija na nivou sektora i nivou usluga pri ranom otkrivanju i upućivanju na usluge kao uslov da se kvalitetno i dobro koriste resursi zajednice.

LITERATURA

1. Studija politike, Istraživački tim projekta «Podrška razvoju Politike u oblasti invalidnosti Bosne i Hercegovine» 2006-2009; Vodja tima: Dr. Žarko Papić; Direkcija za ekonomsko planiranje Bosne i Hercegovine; Federalno ministarstvo rada i socijalne politike; Ministarstvo zdravlja i socijalne zaštite Republike Srpske; Nezavisni biro za humanitarna pitanja (IBHI); DES – Sarajevo 2007.
2. Early Childhood Intervention Analysis of Situations in Europe Key Aspects and Recommendations, European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.
3. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by nature and design. Cambridge MA: Harvard University Press 1979.
4. Međunarodna klasifikacija funkcionisanja, onesposobljenja i zdravlja (MKF) Educ Aid “Štamparija FOJNICA” d.o.o. Fojnica 2009.
5. www.aamr.org/content_100.cfm?navID=21 (downloaded 31. mart 2010. godine)
6. Pospiš M, Beer Z, Špoljarić I. Novorodjenačka Asfiksija I Kasne Posljedice. U: Dražanić A, Kuvačić I, Elkaz B, Latin V, Ur., Zbornik Radova IX Godišnjeg Sastanka Sekcije Za Perinatalnu Medicinu Hrvatske, Zagreb: 1980, 213-216.
7. Jakulić S. Medicinske Osnove Mentalne Retardacije. U: Protić Dj, Ur., Beograd: Zavod Za Udžbenike I Nastavna Sredstva, 1993, 163-206.
8. Sokolovski Ž, Filipović M. Tretman mentalno retardirane djece predškolskog uzrasta. Beograd: Savez društva za pomoć MNRO Beograda, 1995, 25-50.

UNAPREĐENJE PROCESA ZAPOŠLJAVANJA OSOBA SA INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

IMPROVEMENT OF THE EMPLOYMENT INCLUSION PROCESS OF PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Svetlana KALJAČA, Vesna ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ, Bojan DUČIĆ

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu
Republika Srbija

APSTRAKT

Dominacija socijalnog modela ometenosti implicirala je mnogobrojne novine u pristupu i ciljevima rehabilitacije osoba sa intelektualnom ometenošću. Najznačajniju promenu predstavlja fokusiranje pažnje na personalne potencijale, individualnu podršku i unapređenje odgovarajuće međunarodne i nacionalne legislative u ovoj oblasti. Pravo na rad i radno angažovanje je značajan prediktor razvoja samopoštovanja, kao jednog od ključnih aspekata personalne i socijalne kompetencije, što je naročito izraženo kod osoba sa intelektualnom ometenošću. Mnogi modeli zapošljavanja, koji su kreirani da bi se populaciji sa različitim vidovima ometenosti omogućilo ostvarivanje prirodnog prava na rad, nisu dali očekivane rezultate. Većina tih modela nije uvažavala objektivne radne potencijale i preferencije ove populacije, jer su konceptualno zasnovani, uglavnom, na medicinskom modelu ometenosti. Osobe sa lakšim, a posebno sa težim oblicima ometenostima su gotovo potpuno isključene iz učešća u ekonomskom životu zajednice. Na taj način, lični deficit predstavlja najznačajniju barijeru za ostvarenje osnovnih ljudskih prava i sticanja poželjnog životnog iskustva. Dinamiku ovog procesa, pored opšte ekonomske klime u tranzicionom društvu, uslovljavaju i: predrasude prema realnim profesionalnim i radnim sposobnostima ovih osoba, nedovoljan broj različitih opcija za izbor radnih mesta, nedostatak adekvatnih procedura procene njihovih radnih sposobnosti, stavovi poslodavaca i potrebna zakonska osnova. U Republici Srbiji je, kao značajan iskorak u ovoj oblasti, tokom 2009. godine, usvojen Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom, kojim bi trebalo da se obezbedi viši stepen ravnopravnosti i bolje perspektive u procesu zapošljavanja osoba sa intelektualnom ometenošću u našoj sredini.

Ključne reči: intelektualna ometenost, zapošljavanje

ABSTRACT

The increasingly present social model of understanding disability has brought about a number of changes regarding the approach to and goals of rehabilitation process of persons with intellectual disability. Most relevant changes in this respect are: shifting the focus to personal potential, promoting individual support, and improving relevant international and

national legal framework. The right to engage in work and work related activities is important for nurturing and strengthening self-respect which is one of the key aspects of personal and social competence. This issue is even more relevant as far as persons with intellectual disability are concerned. Numerous models of employment inclusion of persons with disability did not yield the expected results. Most of these models are conceptually based on the medical understanding of disability and therefore do not put enough emphasis on actual working potential and preferences of the targeted population. As a result of such approach persons with disability – those with mild disabilities and even more persons with profound and severe disabilities – find themselves almost completely excluded from economic life of the community. Thus, disabilities represent major obstacle for them to exercise basic human rights and acquire life experience. Apart from the disadvantageous economic environment in a transitional society, such as Serbia, there is a number of other factors that have impact on this process such as: stereotypes and prejudices towards the work abilities and professional capacities of persons with intellectual disability, unfavourable attitude of the employers towards them, lack of employment opportunities and limited variety of jobs, lack of an adequate assessment process of the work abilities of persons with intellectual disability, and the legal requirements in the field of employment. republic of serbia made a significant improvement in this area by adopting the Law on professional rehabilitation and employment of the persons with disability in 2009. This legal instrument is expected to improve equal employment opportunity approach and to secure a better perspective for persons with intellectual disability in serbia in terms of their professional development.

Key words: intellectual disability, employment

UVOD

Pravo na rad i zapošljavanje svakog člana zajednice, ne samo da predstavlja jedno od temeljnih ljudskih prava, zagarantovanih mnogobrojnim međunarodnim i nacionalnim konvencijama i zakonskim aktima, već istovremeno predstavlja i jedan od osnovnih preduslova socijalne participacije građana koji tu zajednicu čine. Biti zaposlen, znači imati i određen stepen ekonomske nezavisnosti, ali i veće perspektive za uspostavljanje kvalitetnih socijalnih odnosa. Na taj način se posredno povećava i nivo samopoštovanja, kao i opšteg životnog zadovoljstva. Razvojem socijalnog modela ometenosti i filozofije inkluzije, došlo je do korenitih promena u odnosu prema ličnosti osoba s intelektualnim teškoćama, kao i u odnosu prema njihovim socijalnim ulogama i položaju u društvu. Rešavanje problema njihovog adekvatnog zapošljavanja i nezavisnog stanovanja, pomenuti trendovi, nameću pred svako savremeno demokratsko društvo, kao imperativne zadatke u procesu rehabilitacije ovih osoba. Nasuprot deklarativnim stavovima javnog mnjenja o potrebi da se osobe sa teškoćama u razvoju u pogledu ostvarenja osnovnih prava i sloboda u potpunosti izjednače sa većinskom populacijom, disproportionalnost između zastupljenosti ovih osoba u društvu i njihovog profesionalnog angažmana više je nego očigledna. Navodi se podatak da je u sad, od 15, 6 miliona osoba sa poteškoćama u razvoju, koje pripadaju populaciji radno sposobnog

stanovništva, svega 6% zaposleno, dok se taj procenat u većinskoj populaciji kreće oko 79,8%¹. Osobe sa težim i višestrukim ometenostima su gotovo potpuno isključene iz učešća u ekonomskim aktivnostima. Na taj način im okruženje šalje jasnu poruku, da ne samo da nisu njegovi korisni i ravnopravni članovi, nego predstavljaju i svojevršno opterećenje. Smatra se da socijalne barijere, u vidu predrasuda i stereotipa, često depriviraju ove osobe u pokušaju da se ostvare i kao produktivno vredne ličnosti. U tom smislu ističe se i postojanje fenomena samoograničavajućeg ponašanja osoba sa intelektualnom ometenošću, koji sadrži dve komponente – motivacionu i komponentu sposobnosti. Prva je proistekla iz diskriminacijskog stava društva prema ovim osobama, što se uočava kroz opštu tendenciju pripisivanja negativnih atributa ovim osobama, dok druga ima trajniji i socijalno – ekonomski izraženiji efekat, koji se ispoljava kao marginalizacija ovih osoba u profesionalnoj sferi. Posledice ovakvih stavova su višestruke i odnose se ne samo na razvoj personalne i socijalne kompetencije, već i na sveukupan položaj ove populacije u zajednici². Ovi navodi impliciraju da bi u rešavanju problema zapošljavanja ovih osoba, pre svega, trebalo voditi računa o postojanju sociokulturnih barijera, o kojima se retko govori, a ne samo o ometenosti, za koju se veruje da je suštinska prepreka profesionalnom angažovanju.

Aktuelni oblici zapošljavanja

Postojeći modeli zapošljavanja, koji su kreirani da bi se populaciji sa različitim vidovima ometenosti omogućilo ostvarivanje prava na rad, nisu dali očekivane rezultate. Jedan od dominantnih modela zapošljavanja, koji već nekoliko decenija egzistira na ovim prostorima, zasnovan na medicinskom modelu ometenosti, jeste koncept zaštitnih radionica. One uvek nose pečat stigme i institucionalizacije, a mogućnosti samoizbora, samozastupanja i samoopredeljenja korisnika gotovo su u potpunosti zanemareni. Taj izbor je prilično ograničen i uglavnom se svodi na one radne aktivnosti kojima, u datom trenutku, raspolaže ustanova u kojoj je osoba na tretmanu, bilo da se radi o dnevnom centru ili instituciji internatskog tipa. Navodimo ova dva tipa ustanova, imajući u vidu činjenično stanje da se kod nas osobe sa težim oblicima intelektualne ometenosti, starije od petnaest godina, pretežno nalaze upravo u nekoj od njih. Pri upoznavanju sa ponuđenim opcijama za radnu obuku, mladima se sugeriše šta bi mogli da odaberu, uvažavajući pri tom njihove objektivne sposobnosti, ali se očekuje i da oni sami iskažu svoje aspiracije. Treba imati u vidu da personalni kriterijumi za izbor često nisu samo u vezi sa vrstom i karakteristikama radnih operacija, već su više socijalno-emocionalne prirode i odnose se na kvalitet veze koja se uspostavlja između te osobe i budućeg radnog instruktora, kao i na odnose sa drugima koji su već uključeni u proces obuke x³. Pored toga, posebno se ističe činjenica velikog stepena zavisnosti onih koji su na obuci ili su radno angažovani u odnosu na terapeute i druge profesionalce koji bi trebalo da im u ovom procesu pruže adekvatnu podršku². Tako dolazimo do apsurdne situacije, sa jedne strane se zalažemo za socijalnu integraciju ovih osoba, a da sa druge strane, smatramo da su one nesposobne da samostalno odlučuju o sebi i svojim interesima, kao i da te interese ostvaruju. U toku 2006.

godine u Republici Srbiji je učinjen izvestan pomak u unapređenju procesa zapošljavanja osoba sa ometenošću, donošenjem Zakona o zapošljavanju i rehabilitaciji osoba sa invaliditetom. Ovim Zakonom država je obavezala poslodavce da u određenom procentu (3-5%) zaposle osobe ometene u razvoju, uz subvencije kao što su: oslobađanje od plaćanja dela poreza, materijalna podrška za opremanje radnih mesta, isplata mesečnih zarada i dr. Na taj način u našoj sredini je definisan novi, tzv. kvotni model zapošljavanja ovih osoba³. Odrednice ovog zakona predviđaju i sledeće beneficije: osoba sa invaliditetom se zapošljava na neodređeno vreme, sa punim radnim vremenom, u trajanju od najmanje dve godine. Ukoliko ova osoba dobije otkaz pre ugovorenog roka, poslodavac je dužan da vrati celokupan iznos koji je dobio od države uz odgovarajuću kamatu. Ako osobi, koja je obuhvaćena ovim programom, prestane radni odnos ličnom voljom ili krivicom, poslodavac je dužan da zasnuje odnos sa drugim nezaposlenim licem sa invaliditetom. rajem osamdesetih godina prošlog veka, u mnogim razvijenim zemljama dolazi do radikalnih promena u strategiji rehabilitacije osoba sa ometenošću, napuštanjem koncepta zaštitnih radionica i uvođenjem programa zapošljavanja uz podršku, sa ciljem da se suštinski unapredi kvalitet života ovih osoba i da se minimalizuje njihova marginalizacija. Osnovne principe zapošljavanja uz podršku čine očekivanja da klijent neposredno dođe do posla, kao i to, da se utemeljenost usluga zasniva na klijentovim preferencama i izborima. Neophodna je i kontinuirana strategija procene, zasnovane na stvarnom radnom iskustvu i konzistentnost podrške osobama sa intelektualnom ometenošću (u daljem tekstu IO)². ao ograničavajući faktori, pored opšte ekonomske klime u tranzicionom društvu, navode se i: predrasude prema realnim profesionalnim i radnim sposobnostima ovih osoba, negativni stavovi poslodavaca, nedovoljna lepeza mogućnosti izbora radnih mesta, koja bi bila u skladu sa njihovim nivoom radne osposobljenosti, nedostatak dokumentacije na osnovu koje bi se jasno video nivo njihovih radnih sposobnosti, fizičke barijere i nedostupnost radnih mesta i dr.⁴.

STAVOVI POSLODAVACA

Kao što je već navedeno, jedan od najznačajnijih ometajućih faktora u zapošljavanju ove populacije jeste i stav poslodavaca prema ovim osobama, koji je najčešće formiran na osnovu opšteg javnog mnjenja prema ovim osobama i prevalentno negativnim odnosom prema njihovoj profesionalnoj kompetencij. Međutim, istraživanja pokazuju da se negativni stavovi poslodavaca u određenoj meri koriguju, kada su oni u prilici da steknu iskustvo profesionalne saradnje s ovim osobama i to, pre svega sa radnicima s oštećenjem vida i sluha, dok se, kod zapošljavanja osoba sa IO i telesnim invaliditetom, problemi koji se zasnivaju na odnosu poslodavaca prema njima, kontinuirano ostaju prisutni, bez obzira na eventualno iskustvo⁵. Do sličnih nalazi došli su i domaći autori. Istraživanje Odović i sar. je pokazalo spremnost svega 10% ispitanih poslodavaca da prihvate zapošljavanje osoba sa invaliditetom u otvorenoj privredi, pri čemu su prednost

dali osobama sa motoričkim poremećajima i hroničnim oboljenjima, dok se ostale grupe invalida, a među njima i osobe sa IO, smatraju značajno manje prihvatljivim⁶. Autori koji su procenjivali kvalitet stavova poslodavaca prema mogućnostima zapošljavanja osoba sa IO, ističu nekoliko ključnih varijabli koje utiču na formiranje pozitivnog odnosa prema ovom procesu: raniji kontakti sa osobama sa IO, profesionalne interakcije sa ovim osobama, kvalitet socijalnih odnosa koje one uspostavljaju sa drugima u radnom okruženju i veličina korporacije u kojoj se one zapošljavaju x⁷. Čini se da veće kompanije imaju i bolje potencijale oličene u raznovrsnijim poslovima koji se mogu poveriti ovim osobama, kao i veće mogućnosti za njihovu obuku i mobilnost. Interesantno je da se produktivnost, odnosno kvalitet rada, kada su u pitanju osobe sa IO, pojavljuje samo kao jedan od značajnih prediktora, ali ne i najznačajniji. Prema istraživanjima, na spremnost poslodavaca da radno angažuju mlade ljude sa IO, daleko važnijim se smatra kvalitet njihovog socijalnog ponašanja i odnosi koje uspostavljaju na radnom mestu⁷. Istraživanje, koje je imalo za cilj procenu socijalne prihvaćenosti osoba sa IO na radnom mestu, uzorkom je obuhvatilo 341 osobu sa IO, zaposlenu uz podršku. Prema dobijenim rezultatima, većina osoba sa IO (87%) je saradivala neposredno sa zaposlenima koji pripadaju većinskoj populaciji. Pored toga, više od polovine ispitanika (55%) imalo je pomoć u procesu obučavanja, dok je priliku da ih zastupaju kolege bez IO, radi ostvarenja prava, imalo 56%. Nasuprot ovim pokazateljima, samo četvrtina ispitanih je bila u prilici da se druži sa kolegama bez ometenosti van radnog mesta. Ovako nizak procenat socijalnih odnosa, van poslovnog konteksta, autori objašnjavaju činjenicom da se podaci prikupljeni tokom anketiranja, odnose isključivo na radno okruženje⁸. Neki autori smatraju da bi bilo poželjno koristiti različite strategije koje bi imale za cilj unapređenje odnosa na radnom mestu između radnika sa ometenošću i njihovih kolega koji pripadaju većinskoj populaciji. Smatra se da bi kombinacija dve ili više strategija mogla dati zadovoljavajuće rezultate. U tom smislu predlažu se: strategija usmerena na korekciju ponašanja osoba sa ometenošću, pre svega u oblasti socijalne inicijative, a druga, koja bi se istovremeno odvijala, bi bila strategija prirodne podrške od strane poslodavaca i ostalih zaposlenih. Posebno se ističe uloga tzv. „radnih instruktora“ (job coaches), koji bi trebalo da detektuju eventualne probleme i intervenišu, kako u pogledu podrške samim osobama sa ometenošću, tako i preostalim učesnicima u radnom procesu, radi efikasnijeg pružanja prirodne podrške⁹.

Unapređenje zakonske regulative u Republici Srbiji

Primena, već pomenutog, Zakona o zapošljavanju i rehabilitaciji osoba sa invaliditetom (iz 2006-e god.) u praksi je uglavnom na štetu osoba sa intelektualnom ometenošću u odnosu na druge kategorije invalida. Naime, imajući u vidu da su poslodavci u mogućnosti da pri zapošljavanju prave odabir iz celokupne populacije koja se označava kao kategorija invalida (obuhvaćene su osobe koje imaju različite vidove senzornih i motoričkih poremećaja, kao i osobe koje su kategorisane kao invalidi rada i rata različitih kategorija), oni se najčešće u

svom izboru opredeljuju na štetu osoba sa IO. Pored ovoga, nije usamljena pojava da, iako zaposle radnika koji pripada ovoj grupi, činjenično stanje se svede na njegovo formalno prisustvo na radnom mestu, gde mu se ne dodeljuju adekvatne radne obaveze i odgovornosti, već se radi samo o njegovom pukom fizičkom prisustvu, kako bi poslodavac ostvario zakonski predviđene beneficije. Na taj način je u potpunosti obesmišljen celokupan koncept ovog modela zapošljavanja. Dodatno zabrinjava činjenica, da osobe sa težim oblicima IO nisu uvedene u evidenciju Nacionalne službe za zapošljavanje. Time su one, kao potencijalna radna snaga, gotovo potpuno socijalno nevidljive. Na taj način se dezavuišu njihova elementarna ljudska prava, ali i nanosi dugoročna ekonomska šteta zajednici. Pored toga, činjenica da je veoma mali broj poslodavaca imao priliku da stekne iskustvo profesionalne saradnje sa ovim mladim ljudima, utiče na dalji opstanak neutemeljenih predrasuda i nepoverenja koje postoje u odnosu na njihovu radnu efikasnost i potencijal. Gotovo sva istraživanja koja su se bavila ovom problematikom, pokazuju da poslodavci koji imaju određeno iskustvo u realizaciji programa zapošljavanja uz podršku, pozitivnije gledaju na prisustvo osoba sa IO u svom radnom okruženju, u odnosu na one koji to iskustvo nisu stekli¹⁰. Pored toga, rezultati pilot projekata u organizaciji nevladinog sektora i udruženja roditelja, čiji je cilj bio radno angažovanje osoba sa težim oblicima IO, su višestruko zadovoljavajući. Iako su ove inicijative veoma značajne, one ne mogu sistemski rešiti navedene probleme kao što su: evidencija ovih osoba, procedure procene radnih sposobnosti, evidencija optimalnih radnih aktivnosti i poslodavaca, kao i sam proces zapošljavanja i ostvarivanja svih prava koja proističu iz radnog odnosa. U nešto povoljnijem položaju su osobe sa lakom IO, koje su uvedene u evidenciju Nacionalne službe za zapošljavanje, ali se rangiraju isključivo u odnosu prema kriterijumu stepena stručne spreme koju imaju. U uslovima visoke stope nezaposlenosti, kao i neloyalne konkurencije na tržištu rada, može se pretpostaviti da su njihove šanse za zapošljavanje veoma ograničene. Novinu u zakonskoj legislativi u Republici Srbiji predstavlja Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom kojim se uređuju pitanja kao što su: stimulisanje procesa zapošljavanja ovih osoba, procedure za procenu njihovih radnih sposobnosti, uslovi i obaveze poslodavaca pri zasnivanju radnog odnosa i sl. Prema ovom Zakonu, u kategoriju osoba sa invaliditetom spadaju, pored ostalih, i osobe sa IO, kod kojih je prisutan deficit različitih sposobnosti, koje mogu negativno uticati na radni efikasnost. Radno sposobnim se smatraju one osobe čiji se godine života kreće u rasponu od 15 do 65 god. Kao i u slučajima prethodno donesenih pravnih akata iz ove oblasti, i ovaj Zakon ne predstavlja suštinski pomak, jer ne izdvaja populaciju sa IO u odnosu na druge grupe invalida u pogledu specifičnih beneficija pri zapošljavanju. Novinu predstavljaju odrednice koje se odnose na prava u vezi sa profesionalnom rehabilitacijom osoba sa invaliditetom. Ova strategija obuhvata niz konkretnih mera koje imaju za cilj osposobljavanje za odgovarajuću radnu delatnost, upošljavanje, zadržavanje na dobijenom radnom mestu, pomoć za eventualne prekvalifikacije ili profesionalno napredovanje. Ukoliko je osoba već u radnom odnosu, troškove profesionalne rehabilitacije mora

da snosi poslodavac, a ako se radi o nezaposlenoj osobi sa invaliditetom, novčanu nadoknadu u iznosu od 20% minimalne zagarantovane zarade, kao i troškove prevoza za nju i pratioca, treba da obezbedi nadležna služba za zapošljavanje. Novčane kazne u slučaju kršenja predviđenih zakonskih odredbi u vezi sa profesionalnom rehabilitacijom, kreću se od 200.000,00 do 1.000.000,00 dinara za pravna lica, odnosno od 5.000,00 do 400.000,00 za preduzetnike¹¹. Ovaj Zakon je definisao i odredbe prema kojima je poslodavac, koji ima od 20 do 49 zaposlenih, dužan da obezbedi jedno radno mesto namenjeno osobi sa invaliditetom, a onaj koji upošljava 50 i više osoba, najmanje dva. Pored toga, poslodavci su u obavezi da sami finansiraju deo zarada ovim osobama. Ti iznosi ne mogu biti manji od 50% od prosečne mesečne zarade u Republici. Ukoliko ne ispoštuje predviđene zakonske obaveze, poslodavac će plaćati kaznu u visini trostruke minimalne zarade za svaku osobu sa invaliditetom koju nije zaposlio. Tako prikupljena materijalna sredstva, preusmeravaju se u Budžetski fond (novoformiran fond, predviđen ovim Zakonom) i koriste se za podsticanje zapošljavanja, profesionalnu rehabilitaciju i posebne oblike zapošljavanja i radnog angažovanja. Mere aktivne politike zapošljavanja, koje su definisane Zakonom o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom bi trebalo da podstaknu razvoj motivacije, zapošljavanja i samozapošljavanja osoba sa invaliditetom, a naročito osoba sa IO, koje se radno angažuju pod posebnim uslovima. Ovakav vid zapošljavanja je posebnim članovima definisan, kako u pogledu isticanja ko čini kategoriju koja ima pravo na zapošljavanje pod posebnim uslovima, tako i u pogledu obaveza i prava poslodavaca koji ove osobe radno angažuju. Navodi se da poslodavac ima pravo na refundiranje materijalnih troškova, koji bi se koristili za prilagođavanje radnog mesta, a ukoliko je osoba sa invaliditetom bez radnog iskustva, i na subvenciju njene zarade u trajanju od 12 meseci. Novina koja je predviđena ovim Zakonom odnosi se na formiranje Radnih centara u kojima bi se obezbedilo zapošljavanje onih osoba koje se ne mogu zaposliti na drugim radnim mestima ni pod opštim, ni pod posebnim uslovima. U ovim centrima bi trebalo da bude na radno – terapijskim aktivnostima najmanje pet osoba sa invaliditetom, a ako se posmatra ukupan broj zaposlenih, 80% bi trebalo da čine ove osobe. Materijalna sredstva namenjena opremi i prilagođavanju radnog prostora, kao i ona koja se koriste za isplatu zarada, obezbeđuju se na osnovu odluke i iz fondova resornih ministarstava¹¹. Iako navedeni Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba sa invaliditetom u nekim svojim odrednicama predstavlja novinu i bolju zakonsku osnovu za unapređenje procesa zapošljavanja osoba sa IO, činjenica da za ova populacija nisu izdvojene specifične zakonske odrednice (osim u slučaju Radnih centara, ali njih još nema u praksi), ne uliva preveliku nadu za bolje perspektive u rešavanju jednog od najvažnijih prediktora kvaliteta života ovih osoba.

LITERATURA

1. Hernandez B, Keys Ch, Balcazar F. Employer Attitudes Toward Workers With Disabilities And Their Ada Employment Rights. *Journal Of Rehabilitation* 2000; 66 (4): 4-16.
2. Ljubenović M. Kriitička analiza nekih modela zapošljavanja osoba sa posebnim potrebama u razvijenim zemljama. *Psihologija* 2004; 37 (3): 269 – 289.
3. Kaljača S. Umerena intelektualna ometenost. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, 2008.
4. Radić-Šestić M, Žigić V. Problemi zapošljavanja osoba sa invaliditetom, Beogradska defektološka škola 2002; 3: 207 – 212.
5. Kiš-Glavaš L, Sokač K. Istraživanje stavova poslodavaca o zapošljavanju osoba s invaliditetom. Zbornik radova sa međunarodnog skupa "Rehabilitacija – stanje i perspective djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom 2006; Rijeka: 56-64.
6. Odović G, Rapačić D, Nedović G. Zapošljavanje osoba sa invaliditetom u otvorenoj privredi. u: Istraživanja u specijalnoj edukaciji i rehabilitaciji 2009; Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd: 545-556.
7. Rimmerman A. Factors relating to attitudes of Israeli corporate executives toward the employability of persons with intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 1998; 23 (3): 245-254.
8. Rusch FR, Huges C, Johnson JR, Minch K.E. Descriptive analysis of interactions between co-workers and supported employees. *Mental Retardation* 1991; 29 (4): 207-212.
9. Chadsey J, Beyer S. Social Relationships in the Workplace. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 2001; 7: 128–133.
10. Olson D, Cioffi A, Yovanoff P, Mank D. Employers' perceptions of employees with mental retardation. *Journal of Vocational Rehabilitation* 2001; 16: 125-133.
11. Zakon O Profesionalnoj Rehabilitaciji I Zapošljavanju Osoba Sa Invaliditetom. Službeni Glasnik Republike Srbije 2009; Br. 36.

DIJETE SA KOMBINOVANIM SMETNJAMA U PROCESU INKLUZIJE

A CHILD WITH COMBINED INTERFERENCES IN THE PROCESS OF INCLUSION

**Jasmina MEHMEDOVIĆ¹, Mirela FAZLIĆ², Marta MATIĆ², Miona
OMERBAŠIĆ²**

JU OŠ „Centar“ Tuzla¹, studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Tuzla²

APSTRAKT

U okviru aktivnosti koje se provode na nivou Federacije BiH, a koje se odnose na reformu osnovnog obrazovanja, Koordinacija ministara Federacije BiH donijela je Model dokumenta Djeca s posebnim potrebama u mlađim razredima osnovne škole, kao najznačajniji praktični korak u procesu uvođenja inkluzivnog pristupa. Iako je posljednjih godina aktueliziran ovaj problem, činjenica je kako mu se još uvijek nije pristupilo na sveobuhvatan i adekvatan način, uz ispunjavanje pretpostavki koje se navode u UNESCO-ovom priručniku Posebne potrebe u učionici (urednik Lena Saleh) i navedenom Modelu dokumenta, pa je cilj ovoga rada dati prikaz djeteta s kombinovanim smetnjama i prijedlog mjera za izradu individualiziranog edukacijskog programa (IEP), nastao kao pozitivan primjer suradnje uposlenika škole i profesora i studenata Edukacijsko – rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli. Uzorak ovog ispitivanja je učenica II razreda devetogodišnje osnovne škole, koja ima 11 godina i kombinovane smetnje: psiho-fizičke i oftalmološke. Na osnovu analize date su smjernice za individualizirani prilagođeni nastavni plan i program, kao i preporuke za specifične usluge i radno okruženje.

Ključne riječi: učenici, inkluzija, djeca sa kombinovanim smetnjama, posebne potrebe, prilagođeni nastavni plan i program

ABSTRACT

Within activities which have been implemented in Federation of Bosnia and Herzegovina and which have to do with the reform of the elementary education, Coordination of Ministers of Federation of Bosnia and Herzegovina issued a model of the document Children with special needs for younger grades of elementary school as the most important practical move in the process of introducing an inclusive approach. Even though this problem has been actualized in the recent years, the fact is that it still has not been approached in the adequate way along with fulfilling the assumptions which have been listed in UNESCO's guide called Special Needs in the Classroom (edited by Lena Saleh) and above mentioned Model of the document and so the objective of this work is to provide a description of the child with combined interferences and also the proposal of the measures for making an Individualized Educational Program (IEP) developed as the positive example of the cooperation between school staff, professors and the students of the Faculty of Education and Rehabilitation of the Tuzla University. The example of this testing is the

pupil of the 2nd grade of nine-year elementary school, who is eleven years old and has combined interferences: psycho-physical and ophthalmic. Guidelines for the individualized adjusted curriculum as well as the recommendations for specific services and working environment have been given on the basis of these analysis.

Key words: students, inclusion, children with combined interferences, special needs, adjusted curriculum.

UVOD

Osobe s teškoćama u razvoju dugi niz godina bile su institucionalizirane i marginalizirane u društvu. Razvojem svijesti društva o vrijednosti svakog pojedinca javlja se inkluzija kao pokret u okviru socijalnog modela. Inkluzija sama po sebi ne podrazumijeva izjednačavanje svih ljudi, već uvažavanje različitosti svakog pojedinca kojem pruža mogućnost odlučivanja o vlastitom životu i preuzimanja odgovornosti.

Imajući navedeno u vidu, može se kazati kako se danas problemu učenika s posebnim potrebama pridaje daleko veća pažnja nego što je to bilo u prošlosti. Da bi se jedna škola proglasila inkluzivnom, ona mora imati određene karakteristike, i to, prema Giangreco (1997):

- Suradnički i timski rad;
- Zajednički okvir rada;
- Sudjelovanje obitelji – roditelji volonteri kao ispomoć;
- Jasni profesionalni odnosi između stručnjaka;
- Efektivna upotreba asistenata;
- Jasni i sadržajni individualni edukacijski planovi i
- Procedure za evaluaciju efikasnosti.

U praksi je, međutim, sav teret inkluzije prebačen na nejaka pleća učitelja, koji, osim što nemaju nikakvu stručnu ispomoć, ne posjeduju niti znanje adekvatno postavljenom zadatku. Škole Tuzlanskog kantona, nažalost, među svojim uposlenicima nemaju defektologe, a, pri resornom ministarstvu nije formiran čak niti stručni tim, koji bi makar povremeno obilazio odjeljenja u koja su uključena djeca s posebnim potrebama, savjetovao, pomagao... Nastavnici i profesori u školi od prvoga dana promatraju djecu. U kontekstu opservacije i prepoznavanja potreba učenika, u predloženom modelu Okvirnog nastavnog plana i programa za 1., 2. i 3. razred stoji: „Nastavnik nije dijagnostičar. On samo promatra, evidentira opažanja i, u suradnji sa specijaliziranim stručnjacima, planira rad s učenikom. On je jedan o realizatora dogovorenoga individualiziranog programa.“¹⁰ Kombinovani poremećaji su složeni i višestruki poremećaji kod djece i odraslih osoba u obliku višestrukih senzornih, psihičkih i fizičkih smetnji i/ili nedostatka u razvoju. Kod kombinovanih poremećaja u pravilu se javlja kombinacija mentalnih razvojnih smetnji s jednom ili više senzornih, motoričkih, emocionalnih i drugih vrsta smetnji.²

METODE RADA

Profil djeteta

Učenica E.E. u prvi razred devetogodišnje osnovne škole upisana je školske 2009./2010. godine. U vrijeme upisa u školu, kada su drugi učenici imali 5,5 do 6 godina, E.E. je imala punih 9 godina. Dokumentacije koja bi dala potrebne smjernice o djetetovim teškoćama nema. Sa obitelji koja skrbi za nju uspostavljena je zadovoljavajuća suradnja. Nakon posjete domu u kojemu E.E. živi, učiteljica je došla je do saznanja da učenica živi u uvjetima neimaštine, s tetkom i dajdžom (tetkom), koji su je preuzeli 3 godine nakon smrti majke, od oca alkoholičara koji ju je psihički i fizički zapostavljao. Tokom rada sa učenicom primijećeno je da ona ima potrebe koje se ne mogu zadovoljiti kroz programiranje vezano sa generalnim planom i programom. S aspekta socijalizacije s vršnjacima, učenica teži udaljavanju iz skupine, naročito što se tiče komunikacijske interakcije (nepažnja u slušanju). Sudjeluje u razgovoru jedino ako je potaknuta, ali nije u stanju iznijeti svoje mišljenje tako da bi ga drugi učenici razumjeli. Proces osamostaljivanja je ograničen. Koncentracija u školskim aktivnostima je vrlo nestalna. Ponekad se čini kao da vodi unutarnji dijalog, budući da povremeno izgovori poneku riječ bez konteksta, a u cilju skretanja pažnje na ono što (ne)radi. Potrebno joj je više puta ponavljati upute. Teško se uključuje u komunikaciju i vrlo rijetko izražava ono što misli i doživljava. Treba biti neprestano poticana. Iako rado sudjeluje u vježbama i igrama, ima skromnu koordinaciju pokreta i opću dinamiku. I krupna i fina motorika su joj veoma loše. Linije koje povlači su debele, a pritisak na papir neadekvatan, težak. Ima otežan i neobičan hod. Na časovima tjelesnog odgoja teško shvata pravila timskih i takmičarskih igara, a pri puzanju i provlačenju poginje samo glavu. Neuspješan je čak i fizički pokušaj učiteljice da joj tur potisne k zemlji. Motorno nestabilna, s nepravilnim držanjem tijela. Slabo reaguje na vizualne i auditivne poticaje, pa svaki pokušaj razvoja stvaralačke mašte i stvaralačkog mišljenja ostaje bez rezultata. Bilo kakav zadatak u kojem se od učenice očekuje samostalno reagovanje i izbor, pa čak i kad je u pitanju mjesto na koje će se pomjeriti, boja koju će izabrati ili s kim će stojati u redu, neuspješan je, jer ona traži da joj se zahtjevi kažu jasno i glasno, u kojem slučaju će, bez razmišljanja, poslušati ono što joj je rečeno. Sve navedeno ukazuje na snižene kognitivne sposobnosti. U odnosu s drugom djecom je otvorena, prihvaća njihove inicijative, ne izražava želju za liderstvom i istinski se raduje igri. Takođe, nastavu rado pohađa, voli učiteljicu i drugare, te pokazuje zadovoljstvo kada joj se na pitanje da li se i sutra ide u školu odgovori potvrdno. U međuvremenu primijećeni su i oftalmološki problemi učenice E.E., što je dodatno usložnilo situaciju oko njenog uključivanja u odgojno-obrazovni proces na adekvatan način. S obzirom na navedeno, stručni tim škole, u sastavu: učiteljica, pedagog – psiholog i direktor škole, smatrao je potrebnim izvršiti kontekstulanu procjenu koja bi obuhvatala sredine u kojima dijete uči, igra se i živi, kao i djetetova posebna iskustva, sposobnosti i vještine koje se mogu zapaziti (doći do izražaja) u tim sredinama, s ciljem davanja odgovora na višestruka pitanja koja sam proces procjene zahtijeva.

Nakon liječničkih nalaza i preporuke, učenica je kategorisana kao dijete s posebnim obrazovnim potrebama, jasno ispod prosječnih mentalnih sposobnosti, nepravilnog obrasca hoda i oftalmološim problemima, te se, po članu 31. i 24. pravilnika razvrstava u grupu djece s kombinovanim smetnjama: Oštećenje lokomotornog aparata i oštećenje vida.

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korušteni su sljedeći mjerni instrumenti: Skala socijalnog ponašanja u školi³, Upitnik za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva⁴, Upitnik za procjenu kvalitete prijateljskih veza⁵, Skala procjene učitelja, Skala procjene učenika, Skala procjene roditelja (staratelja)⁶, Upitnik za samoprocjenu⁷, Acadia⁸, Ispitivanje socijalnog razvoja u djece niže osnovnoškolske dobi⁹, Ispitivanje stavova i vrijednosti u djece niže osnovnoškolske dobi – SSV skala¹⁰.

REZULTATI I DISKUSIJA

U tabeli 1. predstavljeni su rezultati koje govore da skala socijalnog ponašanja u školi pokazuje sljedeće; odnos s vršnjacima i akademska postignuća su rizični te da je samoupravljanje na prosječnom nivou. Antisocijalno ponašanje je prosječno i ne predstavlja neki problem. Upitnik za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva ukazuje da je učenik usamljen i socijalno nezadovoljan. Skala procjene učitelja govori nam da je učenik prosječan te da se 63% učenika gore ponaša a 37% bolje u odnosu na učenika. U skali procjene učenika kod kuće standardni rezultat je 8, zatim u školi je standardni rezultat 8, a s vršnjacima je standardni rezultat 7 što nam govori da je učenikovo ponašanje ispod prosjeka te da 16% učenika se gore ponaša od učenika a 84% se bolje ponaša od učenika. U skali procjene roditelja/staratelja standardni rezultat je 5, što nam govori da je učenik niskog prosjeka t.j da se 4% učenika gore ponaša a 96% učenika bolje. U acadiji odstupanja su vidljiva u sljedećim subtestovima: vidnoj diskriminaciji, crtanju oblika, vidno-jezičnom pamćenju, slušno vidnoj asocijaciji, slijedu i šifriranju, slušnom pamćenju, usvojenom jezičnom blagu i automatskom jezičnom blagu.

Tabela 1. Rezultati testova

Table 1. Results of tests

1. Skala socijalnog ponašanja u školi	<p>1. <i>Skala Socijalne kompetencije (Skala A) se sastoji od 3 subskele:</i></p> <p>a) odnosi sa vršnjacima – djevojčica je u ovom subtestu imala 29 boda što spada u rizični nivo (23-37)</p> <p>b) samoupravljanje / saradnja - djevojčica je u ovom djelu subtesta imala 27 boda što spada u prosječan nivo (27-46)</p> <p>c) akademsko ponašanje – djevojčica je u ovom djelu subtesta je imala 19 bodova</p>
---------------------------------------	--

	<p>što spada u rizični nivo (14-19) TOTAL kompetencije iznosi 76 boda što znači da djevojčica spada u rizični nivo (61-82)</p>
	<p>2. <i>Skala Antisocijalnog ponašanja opisuje probleme u ponašanju djece i mladih. Sastoji se od 3 subtesta :</i></p>
	<p>a) neprijateljsko raspoloženje / razdražljivost – djevojčica je u ovom subtestu imala 19 bodova što spada u prosječni nivo (14-37)</p>
	<p>b) antisocijalnost / agresivnost - djevojčica je u ovom subtestu ima 11 bodova što spada u prosječan nivo (10-22)</p>
	<p>c) prkosnost / destruktivnost – djevojčica je u ovom subtestu imala 13 bodova što spada u proječan nivo</p>
	<p>TOTAL antisocijalnog ponašanja iznosi 43 što spada u prosječnost (32-81) . E.E. prilikom ove procjene je je imala 74 boda,što ukazuje da je usamljena i socijalno nezadovoljna.</p>
2. Upitnik za procjenu usamljenosti i socijalnog nezadovoljstva	
3. Skala procjene učitelja	<p>U skali procjene učitelja standardni rezultat je 11, što nam govori da je učenik prosječan t.j da je 63% učenika gore ponaša, a 37% da se bolje ponaša od učenika.</p>
4. Skala procjene učenika	<p>U skali procjene učenika kod kuće standardni rezultat je 8, zatim u školi je standardni rezultat 8, a s vršnjacima je standardni rezultat 7 što nam govori da je učenikovo ponašanje ispod prosjeka ted a 16% djece je gore ponaša od učenika a 84% se bolje ponaša od učenika.</p>
5. Skala procjene roditelja (staratelja)	<p>U skali procjene roditelja/staratelja standardni rezultat je 5, što nam govori da je učenik niskog prosjeka t.j da se 4% učenika gore ponaša a 96% učenika bolje.</p>
6. Acadia	<p>Odstupanja su vidljiva u sljedećim subtestovima: vidnoj diskriminaciji, crtanju oblika, vidno-jezičnom pamćenju, slušno vidnoj asocijaciji, slijedu i šifriranju, slušnom pamćenju, usvojenom jezičnom blagu i automatskom jezičnom blagu.</p>

ZAKLJUČAK

Učenica E.E. u prvi razred devetogodišnje osnovne škole upisana je školske 2009./2010. godine. U vrijeme upisa u školu, kada su drugi učenici imali 5,5 i 6 godina, E.E. je imala punih 9 godina. Na osnovu provedenih testova i dobijenih rezultata možemo zaključiti da je učenik prosječan ili ispod prosjeka te da se treba poraditi na većini aspekata razvojnih sposobnosti, koje se zahtjevaju za uspješno savladavanje školskog gradiva u osnovnoj školi. Također u obzir treba uzeti ponašanje te socijalizaciju učenika koja je isto tako ispod prosječna u nekim slučajevima čak i rizična. Prisutna je sklonost ka disleksičnim i disgrafičnim poteškoćama, pogreške prilikom čitanja i pisanja: omisija (ispuštanje glasa), supstitucija, adicija (umetanje) i metateza (izvrtnje, koje je karakteristično za čitanje napamet), koristi osnovne matematičke operacije u obimu broja 10, u procesu sabiranja i oduzimanja koristi se prstima i štapićima, izostaje logičko razmišljanje, povezivanje, rasuđivanje. Kod učenice E.E. uočili smo govorne i motoričke smetnje, stoga ističemo potrebu za logopedom i edukatorom i rehabilitatorom, kako bi se poboljšao govor i motoričke smetnje. Također, ona nosi naočare sa dioptrijom, preporučujemo redovnu upotrebu i kontrolu kod oftamologa. Radi povećanja samopoštovanja, odnosa unutar razreda, kod kuće i sa učiteljicom preporučuje se rad sa školskim pedagogom i psihologom.

LITERATURA

1. Konceptija devetogodišnjeg osnovnog odgoja i obrazovanja Okvirni nastavni plan i program za 1., 2. i 3. razred, Federalno ministarstvo obrazovanja i nauke, Fojnica: 2006. godine, str. 249.
2. Društvo ujedinjenih građanskih akcija "DUGA", ArkaPRESS, Sarajevo, 2006.
3. Merrell KW. School Social Behavior Scales. Second editions. USA: Assessment-Intervention Resources. 2003.
4. Asher SR, Wheeler VA. Children s loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53: 502, 1985.
5. Parker JG, Asher SR. 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.
6. Brown L, Hammill DD. Behavior rating profile - second edition. Austin Texas: Pro-ed, 1990.
7. Marsh H V Self Description questionnaire (SDQ) I: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimension of preadolescent self-concept. An interim test manual and research monograph. Macarthur, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, Faculty of Education, 1992.
8. Tillemans T. Acadia test razvoja sposobnosti. Predgovor – primjer priručnika. Zagreb: Fakultet za defektologiju, 1979.
9. Stančić V. Ispitivanje socijalnog razvoja u djece niže osnovnoškolske dobi (DR-2 test). Priručnik. Zagreb, 1987.
10. Stančić V. Ispitivanje stavova i vrijednosti u djece niže osnovnoškolske dobi – Skala za ispitivanje stavova i vrijednosti. Priručnik. Zagreb, 1987.

SEMENTIČKE SPOSOBNOSTI KOD DJECE SA DISLEKSIJOM

SEMANTIC SKILLS IN CHILDREN WITH DYSLEXIA

Mirela DURANOVIĆ¹, Nevzeta SALIHOVIĆ¹, Amela
IBRAHIMAGIĆ¹, Zamir MRKONJIĆ¹, Nermin TOROMANOVIĆ²

¹Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

²Dom zdravlja, Cazin, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Semantika je jedna od najvažnijih komponenti uspješnog čitanja. Semantika je jezičko područje koje, pored fonologije, omogućava napredovanje u procesu čitanja, kao i u razumijevanju pročitanoga. Cilj ovog rada je utvrditi karakteristike semantičkih sposobnosti kod djece sa disleksijom i prediktivnu vrijednost semantičkih sposobnosti u odnosu na uspješnost na području vještine čitanja. Istraživanjem je obuhvaćeno 15 djece s disleksijom i 15 djece bez teškoća u čitanju. Za procjenu semantičkih sposobnosti korišten je Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece (Bjelica i Posokhova, 2001). Među 11 ispitivanih varijabli za procjenu semantičkih sposobnosti na osnovu rezultata t-testa razlike među ispitivanim skupinama su utvrđene u devet varijabli. Multiplom regresijskom analizom utvrđena je prognostička valjanost prediktivnih varijabli čije su vrijednosti dobivene procjenom semantičkih sposobnosti u odnosu na broj grešaka prilikom čitanja liste riječi i razumijevanje pročitanog teksta. Na osnovu dobivenih rezultata možemo zaključiti da semantičke sposobnosti predstavljaju značajnu komponentu u određivanju disleksije. Prilikom primjene dijagnostičkih i rehabilitacijskih procedura u radu sa djecom sa disleksijom posebnu pažnju treba usmjeriti i na navedene sposobnosti.

Ključne riječi: disleksija, semantičke sposobnosti, razumijevanje pročitanog, greške u čitanju

ABSTRACT

Semantics is one of the most important components of successful reading. The semantics is the aspect of language function which, in addition to phonology, enabling advancement in reading, and reading comprehension. The aim of this study is to determine characteristics of semantic skills in children with dyslexia and predictive value of semantic skills in relation to performance in reading skills. The study was conducted on a sample of 15 children with dyslexia and 15 children without reading disability. Diagnostic kit for testing of speech, language, reading and writing skills in children (Bjelica i Posokhova, 2001) was used for assesment of semantic skills. On the basis of the results of t-test, differences between groups were found in 9 variables among 11 variables of semantic skills. Multiple regression analysis determined the prognostic validity of predictive variables whose values are derived by estimated semantic skills in relation to the number of reading errors and reading comprehension. Based on the results we can conclude that semantic skills are an important

component in defining dyslexia. In application of diagnostic and rehabilitative procedures in dealing with children with dyslexia special attention should be focused on these skills.

Key words: dyslexia, semantic skills, reading comprehension, reading errors

UVOD

Semantika je nauka o značenju riječi^{1,2}. Značenje može biti izraženo riječima, što je poznato kao leksička semantika, kao i odnosom među riječima, što je poznato kao relacijska semantika³. Kašić i Buljančević (1995) navode da semantički razvoj podrazumjeva složen proces pridruživanja jezičkog sadržaja jezičkom izrazu. Semantika je vezana uz rječnik, pomaže u odluci šta ima smisla, a šta je bez značenja⁴. Da bi se uspostavila veza govorne riječi s njenim pisanim oblikom neophodno je poznavanje značenja riječi unutar i izvan rečeničnog konteksta. Djeca moraju znati razliku između značenja određene riječi i značenja ostalih riječi, naročito onih koje su slične bilo u odnosnom ili funkcionalnom smislu⁵. Djeca bogate svoj rječnik spontano iz pročitanoog teksta. Jedna trećina godišnjeg povećanja rječnika kod djece je rezultat čitanja, što pokazuje koliko je čitanje bitno za permanentno povećanje rječnika, naročito nakon trećeg razreda kada školske knjige ne sadrže samo najučestalije riječi⁶. Veliki broj istraživanja je pokazao da loši čitači imaju loše fonološke sposobnosti⁷. Manje je dokaza da loši čitači imaju loše osnovne semantičke sposobnosti, kao što su usvajanje rječnika i prizivanje izgovorenih i napisanih riječi iz mentalnog leksikona⁸. Neki autori govore o manjkavom rječniku kod disleksične djece⁹. Nedostaci kod ove djece se javljaju još u ranoj vrtićkoj dobi u vidu neprepoznavanja riječi¹⁰. Zaostajanje u poznavanju i korištenju riječi upućuje na specifične teškoće u razumijevanju odabranih kategorija riječi (npr. riječi koje imaju višestruko značenje, glagola, pridjeva, priloga i prijedloga, termini vezani za vrijeme, mjesto, veličinu i brzinu)¹¹. Nedovoljan rječnik može biti vezan uz naglašavanje potrebe korektnog čitanja (čemu često tendiraju nastavnici i roditelji, a predviđeno je i školskim programom za treći razred)¹². Istraživanja su pokazala da mlađa djeca sa teškoćama u semantičkim i sintaktičkim sposobnostima su u riziku da imaju teškoće čitanja na školskom uzrastu¹³. Semantičke-sintaktičke jezičke sposobnosti kod predškolske djece su značajno povezane sa kasnijim postignućima u čitanju^{14,15}. Kod djece sa teškoćama u učenju, teškoće čitanja javljaju se uslijed nesposobnosti da aktiviraju semantičke predstavke koje povezuju vizuelne i verbalne kodove¹⁶. Rezultati istraživanja pokazali su da djeca sa teškoćama u učenju postižu lošije rezultate na zadacima smislene semantičke obrade, u odnosu na djecu bez teškoća u učenju¹⁷. Iako nema istraživanja koja bi potvrđivala nadređenost semantike ostalim jezičkim sastavnicama u procesu čitanja, uz morfologiju semantika je svakako najvažnija komponenta uspješnog čitanja. Semantika je ono jezičko područje koje, nakon razdoblja uspješne glasovne osviještenosti i važnosti fonologije, omogućava pomak u procesu čitanja, kao i u razumijevanju pročitanooga, što je i krajnji cilj cijele aktivnosti¹⁸. Cilj ovog rada je utvrditi karakteristike semantičkih sposobnosti kod

djece sa disleksijom i prediktivnu vrijednost semantičkih sposobnosti u odnosu na uspješnost na području vještine čitanja.

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćeno 15 djece s disleksijom i 15 djece bez teškoća u čitanju. Djeca sa disleksijom su određena u skladu sa preporukama navedenim u medicinskoj klasifikaciji bolesti DSM IV¹⁹; djeca su bez intelektualnih teškoća, neuroloških i senzornih deficita, tačnost i brzina čitanja mjereni individualiziranim testovima su znatno niži od očekivane s obzirom na hronološku dob osobe i obrazovanje primjereno dobi. Uzorak ispitanika sa disleksijom dobiven je iz populacije učenika redovnih trećih i četvrtih razreda osnovnih škola na području Općina Tuzla i Živinice, hronološke dobi 9 – 10 godina. Djeca sa disleksijom identifikovana su na osnovu sljedećih kriterija: logopedskog pregleda, primjene odgovarajućeg instrumentarija i mišljenja nastavnika. Verifikacija djece sa disleksijom provedena je materijalom za provjeru vještine čitanja (Jednominutni ispit glasnog čitanja²⁰; Lista riječi za provjeru vještine čitanja²¹) i razumijevanje pročitano. Ovi zadaci potvrdili su ispravnost klasifikacije djece na onu sa disleksijom i onu koja nemaju teškoća u čitanju. Kontrolni uzorak dobiven je metodom ekvivalentnih parova – izjednačen je po spolu, hronološkoj dobi (+/- 3 mjeseca) i obrazovanju roditelja sa grupama djece sa disleksijom. Analizirana su istim logopedskim dijagnostičkim postupkom kao i djeca sa disleksijom.

Mjerni instrumenti

Za procjenu semantičkih sposobnosti korišten je Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece²², iz kojeg su izdvojene sljedeće varijable koje su procjenjivale: razumijevanje individualnog značenja riječi i ideoma prema analiziranju konteksta: razumijevanje značenja nepoznate riječi stvorene putem dodavanja tvorbenih morfema poznatom korjenu (RNEP_RIJ), razumijevanje poznatih riječi upotrijebljenih u prenesenom značenju (RPOZ_RIJ), razumijevanje ideoma (IDEOM); prepoznavanje konteksta prema sadržaju izdvojene rečenice (KONTEKST); razumijevanje vremenskih odnosa prikazanih u invertiranim rečenicama (RVREM_OD); razumijevanje distantnih konstrukcija (RDIST_KO); razumijevanje jezičkih izraza i pojmova koji se često susreću u udžbenicima iz matematike (POJAM_MM); razumijevanje uzročno-posljedičnih veza unutar rečenice (RUZ-POS); razumijevanje subjektivno-objektivnih odnosa u rečenici: uočavanje subjektivno-objektivnih odnosa (SUB-OBJE), rekonstruiranje deformiranih subjektivno-objektivnih odnosa (RDEF_SUB); analiziranje semantičkih odnosa (SEM_ODNO). Primjenom materijala za verifikaciju djece sa disleksijom^{20,21} izdvojene su i varijable za procjenu vještine čitanja: jednominutni ispit glasnog čitanja (FURLAN), ukupno vrijeme postignuto za sve tri serije riječi za ispitivanje čitanja (BRZ_R), ukupan broj grešaka ostvaren za sve tri serije riječi za ispitivanje čitanja (BR_GREŠ), brzina čitanja teksta u sebi (BRZ_T), razumijevanje pročitano (RAŽ). Testiranje je provedeno u skladu

sa propozicijama testova. Izračunata je osnovna statistika za sve varijable po grupama. Razlike među grupama utvrđene su t-testom i diskriminativnom analizom. Regresijskom analizom dobivene su povezanosti između kriterijskih i ostalih prediktivnih varijabli.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1 prikazani su osnovni statistički pokazatelji varijabli za procjenu vještine čitanja i semantičkih sposobnosti i rezultati t-testa. Iz dobivenih rezultata je vidljivo da su djeca sa disleksijom postigla niže rezultate na svim varijablama u odnosu na djecu bez teškoća u čitanju. Najveću raspršenost rezultata kod djece s disleksijom možemo uočiti za varijable koje se odnose na brzinu čitanja (SD=142,25; 289,69), dok na području semantičkih sposobnosti, kod obje skupine, za varijablu razumijevanje distantnih konstrukcija (SD=2,69; SD=1,13), odnosno za sposobnost razumijevanja rečenice u kojoj su glavni smisleni dijelovi odvojeni umetnutim ili dodanim atributima. Razlike među ispitivanim skupinama su dobivene u svim ispitivanim varijablama za procjenu vještine čitanja ($p < 0.01$), izuzev za varijablu brzina čitanja teksta u sebi. Za devet varijabli za procjenu semantičkih sposobnosti razlike su također dobivene. Razlike nisu dobivene za dvije varijable na kojima su ispitanici bez teškoća u čitanju ostvarili maksimalan mogući rezultat (prepoznavanje konteksta prema sadržaju izdvojene rečenice i razumijevanje distantnih konstrukcija). Ne postojanje razlika u brzini čitanja teksta u sebi može se objasniti izostajanjem auditivne povratne sprege koja bi usporila čitanje i ukazala na greške u čitanju kod djece s disleksijom, dok za navedena dva zadatka na području semantičkih sposobnosti činjenicom da su zadaci bili suviše lagani za ispitivani uzrast s obzirom da su na navedenim zadacima svi ispitanici bez teškoća u čitanju ostvarili maksimalni mogući rezultat, te ni djeca da disleksijom nisu pokazala teškoće u navedenim zadacima.

Tabela 1. Osnovna statistika i rezultati t-testa

Table 1. Basic statistic and results of t-test

Varijable	Djeca sa disleksijom		Kontrolna skupina		F	p
	Arit. sred.	SD	Arit. sred.	SD		
FURLAN	46,14	15,97	80,87	6,19	12,87	0,00
BRZ_R	237,07	142,25	86,13	17,46	17,79	0,00
BR_GRES	18,14	5,79	2,60	1,99	10,15	0,00
BRZ_T	217,36	289,69	96,47	23,05	4,39	0,12
RAZ	3,50	1,95	8,53	1,13	5,78	0,00
RNEP_RIJ	1,80	,94	2,53	,52	1,54	0,01
RPOZ_RIJ	1,20	,86	3,73	1,03	,40	0,00
IDEOM	,67	,72	,47	,52	2,11	0,00
KONTEKST	1,53	,74	2,00	,00	31,82	0,07
RVREM_OD	2,33	1,35	3,80	,41	12,82	0,00
RDIST_KO	7,07	2,69	8,47	1,13	6,66	0,07
POJAM_MM	1,60	,63	2,20	,56	1,86	0,01

RUZ_POS_	4,07	1,39	6,00	,00	17,25	0,00
SUB_OBJE	5,93	1,28	8,33	,90	1,70	0,00
RDEF_SUB	4,53	2,20	7,53	,64	26,12	0,00
SEM_ODNO	1,80	1,66	2,80	,86	10,82	0,05

Diskriminativna analiza rezultata primjenjenih testova za procjenu semantičkih sposobnosti ukazuje na značajne razlike u semantičkim sposobnostima između djece sa disleksijom i djece bez disleksije i disgrafije. Jedna diskriminativna funkcija je dobivena, $\lambda=0,08$, $\chi^2(11, n=30)=56,89$, $p=0,00$. Korelacija varijabli s diskriminativnom funkcijom pokazuje da je odabrana grupa varijabli visoko povezana (korelacija = 0,96) s funkcijom koja diskriminira ispitanike. Najveće koeficijente povezanosti s diskriminativnom funkcijom postigle su varijabla koja ima negativan predznak RDIST_KO i varijabla RDEF_SUB (Tabela 2). Vrijednost centroida za uzorak djece sa disleksijom iznosi -3,28, a za uzorak djece bez disleksije i disgrafije iznosi 3,28, što znači da je diskriminativna funkcija okrenuta tako da veće negativne vrijednosti označavaju veću mogućnost da ispitanik pripada grupi djece sa disleksijom, a veće pozitivne vrijednosti da pripada grupi djece bez teškoća u čitanju i pisanju.

Tabela 2. Diskriminativna analiza: Koeficijenti diskriminacije i korelacije
Table 2. Discriminative analysis: Discrimination coefficients and correlation

Varijable	Koeficijenti diskriminacije	Koeficijenti korelacije
RNEP_RIJ	,27	,15
RPOZ_RIJ	,60	,41
IDEOM	-,36	,19
KONTEKST	,15	,10
RVREM_OD	,55	,23
RDIST_KO	-1,16	,10
POJAM_MM	-,34	,15
RUZ_POS_	,68	,30
SUB_OBJE	,65	,33
RDEF_SUB	1,38	,28
SEM_ODNO	,12	,12

Multiplom regresijskom analizom utvrdila se prognostička valjanost prediktivnih varijabli čije su vrijednosti dobivene procjenom semantičkih sposobnosti u odnosu na 2 kriterijske varijable. Ove su posljednje dobivene procjenom vještine čitanja. Tabela 3 prikazuje rezultate dobivene regresijom na cijelom uzorku s kriterijskom varijablom BR_GRES. Multipli R iznosi 0,92 i statistički je značajan što ukazuje na dobru predikciju varijabli prediktora s kriterijskim varijablama. Od pojedinačnih vrijednosti prediktora ili parcijalnih koeficijenata korelacije, najbolji prediktor za kriterijsku varijablu koja se odnosi na broj grešaka prilikom čitanja liste riječi su varijable koje se odnose na razumijevanje značenja nepoznate riječi stvorene putem dodavanja tvorbenih morfema poznatom korjenu (RNEP_RIJ) i razumijevanje

vremenskih odnosa prikazanih u invertiranim rečenicama (RVREM_OD). Rezultati dobiveni regresijom na cijelom uzorku s kriterijskom varijablom RAZ su prikazani u Tabeli 4, Multipli R je statistički značajan što pokazuje dobru predikciju varijabli semantičkih sposobnosti s kriterijskom varijablom. Od pojedinačnih vrijednosti prediktora najbolji prediktor za kriterijsku varijablu koja se odnosi na razumijevanje pročitano­g teksta je varijabla koja se odnosi na rekonstruiranje deformiranih subjektivno-objektivnih odnosa (RDEF_SUB) i varijabla koja se odnosi na uočavanje subjektivno-objektivnih odnosa, koja je na granici statističke značajnosti (SUB_OBJE).

Tabela 3. Multipla regresijska analiza za varijablu BR_GREŠ

Table 3. Multiple regression analysis for variable BR_GREŠ

R	R²	F	SIG F
,92	,84	15,05	,00

Varijable	B	SEB	Beta	T	Sig T
RNEP_RIJ	-3,28	1,25	-,30	-2,62	,01
RPOZ_RIJ	-1,79	,92	-,23	-1,94	,06
IDEOM	1,94	1,58	,14	1,23	,23
KONTEKST	-,40	1,51	-,03	-,26	,80
RVREM_OD	-2,59	1,09	-,30	-2,38	,02
RDIST_KO	,02	,67	,00	,00	10
POJAM_MM	,02	1,57	,00	-,00	100
RUZ_POS	-,23	,93	-,04	-,24	,81
SUB_OBJE	-1,39	,82	-,28	-1,69	,10
RDEF_SUB	-,72	,68	-,11	-1,07	,29
SEM_ODNO	,06	,89	,01	,07	,94

Tabela 4. Multipla regresijska analiza za varijablu RAZ

Table 4. Multiple regression analysis for variable RAZ

R	R²	F	SIG F
88	,78	9,76	,00

Varijable	B	SEB	Beta	T	Sig T
RNEP_RIJ	,16	,40	,06	,40	,69
RPOZ_RIJ	,48	,29	,23	1,64	,11
IDEOM	-,04	,50	-,01	-,09	,93
KONTEKST	-,77	,48	-,20	-1,60	,12
RVREM_OD	-,26	,35	-,11	-,76	,45
RDIST_KO	-,17	,21	-,12	-,81	,43
POJAM_MM	,67	,50	,18	1,36	,19
RUZ_POS	,26	,29	,15	,89	,38
SUB_OBJE	,52	,26	,39	2,01	,05
RDEF_SUB	,62	,21	,34	2,90	,01
SEM_ODNO	,33	,28	,15	1,16	,25

Prosječna vrijednost na varijabli koja se odnosi na Jednominutni ispit glasnog čitanja kod djece sa disleksijom iznosi 46 tačno pročitanih riječi, a kod djece bez teškoća čitanja iznosi 80,87. Prosječan broj pročitanih riječi u jednoj minuti u ovom testu Furlana (1965) na kraju pojedinih razreda osnovne škole je sljedeći: 1. razred: 40–50 riječi, 2. razred: 60–65 riječi, 3. razred: 70–75 riječi, 4. razred: 80 – 85 riječi²¹. Prosječan broj pročitanih riječi kod učenika sa disleksijom je u okviru normi za učenike prvog razreda, dok su rezultati učenika kontrolne grupe u skladu sa vrijednostima koje postižu učenici četvrtog razreda. Značajne razlike u brzini glasnog čitanja liste riječi su dobivene između djece s disleksijom i djece bez teškoća u čitanju. Djeca sa disleksijom su bila značajno sporija. Sporo čitanje jednostavnog teksta karakteristično je za učenike koji imaju teškoće u prepoznavanju riječi, te je najbolji pokazatelj da učenici imaju deficit u čitanju i spelovanju²³. Prosječan broj grešaka prilikom čitanja tri liste riječi kod djece sa disleksijom iznosi 18, dok kod djece bez teškoća u čitanju iznosi 3. Možemo zaključiti da su djeca sa disleksijom napravila više od 20% grešaka i da imaju teže specifične smetnje u čitanju. Istraživanje je pokazalo da su osobe sa disleksijom bolje od kontrolne grupe u razumijevanju usmeno prezentiranog teksta²⁴. U ovom istraživanju ispitanici su imali zadatak da pročitaju tekst u sebi i da odgovore na postavljena pitanja čime je procijenjeno razumijevanje pročitanoog teksta. Djeca sa disleksijom su ostvarila značajno lošije rezultate u odnosu na djecu beze teškoća u čitanju. Sposobnost razumijevanja pročitanoog teksta u populaciji djece sa disleksijom odražava se ne samo na deficite u sposobnostima prepoznavanja riječi, nego i na deficite rječnika i auditivnog razumijevanja²⁵. Djeca sa disleksijom se, obraćajući pažnju na ionako manjkavu tehniku, usmjeravaju na čitanje bez grešaka, pri čemu koriste fonološko ili artikulacijsko posredovanje tj. prevode vizuelni input u glas ili govorni kod²⁶, što dovodi do problema razumijevanja, odnosno shvaćanja bitnog¹². Nerazumijevanje pročitanooga u djece koja imaju disleksiju nastaje, ne zbog manjka razumijevanja teksta, već zbog narušene tečnosti u čitanju koja onemogućava praćenje slijeda riječi i stvaranje pravilnih sintaktičkih odnosa među riječima²⁷. Djeca sa disleksijom su bila značajno lošija u odnosu na djecu bez teškoća u čitanju na sva tri zadatka koja se odnose na razumijevanje individualnog značenja riječi i ideoma prema analiziranju konteksta. Ideomi su izrazi koji imaju literalno i figurativno značenje. Ideom se odnosi na razumijevanje značenja ili donošenje zaključaka o značenju, odnosno na literalno značenje individualne riječi³. U poređenju sa kontrolnom grupom osobe sa disleksijom pokazuju značajno lošije rezultate za semantički neadekvatne riječi koje počinju istim slovima kao očekivane riječi, nego za riječi koje se nalaze na kraju ortografski i semantički neadekvatnih rečenica. Prepoznavanje riječi kod osoba sa disleksijom je kvalitativno drugačije: kontrolna grupa opaža riječi kao cjelinu, dok osobe sa disleksijom imaju teškoće u prepoznavanju subleksičkih riječi i povremeno mijenjaju tačnu riječ sa riječju koju su očekivali²⁸. Osobe sa disleksijom, u odnosu na ispitanike kontrolne grupe, imaju značajno niži skor na zadacima za procjenu jezičke razvijenosti²⁹.

U ovom istraživanju djeca sa disleksijom su bila lošija u odnosu na kontrolnu skupinu u razumijevanju: vremenskih odnosa prikazanih u invertiranim rečenicama, jezičkih izraza i pojmova koji se često susreću u udžbenicima iz matematike i uzročno-posljedičnih veza unutar rečenice, subjektivno-objektivnih odnosa u rečenici i analiziranju semantičkih odnosa. Dobiveni rezultati ukazuju da djeca sa disleksijom zaostaju u razvijenosti semantičkih sposobnosti u odnosu na svoje vršnjake. Rezultati drugih istraživanja također ukazuju na navedene razlike. Istraživanje semantičkih sposobnosti i sposobnosti rimovanja je pokazalo da loši čitači prave više grešaka na semantičkim zadacima, dok dobri čitači prave više grešaka na zadacima rimovanja nego na zadacima za procjenu semantičkih sposobnosti³⁰. Loši čitači su sporiji u procesiranju semantičke informacije koristeći i sliku i podsticajnu riječ, što je pokazalo da teškoće u semantičkom procesiranju nisu karakteristične samo za obradu pisane riječi⁸. U istraživanju korištenja semantičkog znanja testirani su učenici sa disleksijom petog razreda i poređeni sa dvije kontrolne grupe (istog uzrasta i dvije godine mlađom). Djeca sa poremećajem čitanja pokazala su lošije rezultate u odnosu na obje kontrolne grupe na zadacima semantičkih kategorija³¹. Rezultati regresijske analize ukazuju na dobru predikciju varijabli semantičkih sposobnosti s kriterijskom varijablom broj grešaka prilikom čitanja liste riječi. Najbolji prediktor su varijable koje se odnose na razumijevanje značenja nepoznate riječi stvorene putem dodavanja tvorbenih morfema poznatom korjenu i razumijevanje vremenskih odnosa prikazanih u invertiranim rečenicama. Rezultati drugih istraživanja su također pokazali da semantičke varijable značajno predviđaju uspjeh u usvajanju vještine čitanja³². Nekoliko longitudinalnih istraživanja pokazalo je da mjerenje ekspresivnog i receptivnog rječnika kod djece u vrtiću značajno korelirala sa varijablama vještine čitanja kod djece u prvom i drugom razredu³³. Stanovich 1985. navodi da procesi koji su povezani sa prepoznavanjem riječi vrlo su značajni činioci u razvoju vještine čitanja, a Stanovich, Cunnigham i Freeman 1984. da veza između razumijevanja pročitano i sposobnosti da se prepoznaju riječi posebno je izražena u mlađim razredima, stoga većina teorija o smetnjama u čitanju nastoji da objasni zašto mala djeca ne mogu imati razvijenu sposobnost prepoznavanja riječi³⁴. Semantika ima značajan utjecaj na vještinu čitanja³⁵. Regresijskom analizom je također utvrđena dobra predikcija varijabli semantičkih sposobnosti s varijablom razumijevanje pročitano i teksta, a kao najbolji prediktor se istakla varijabla koja se odnosi na rekonstruiranje deformiranih subjektivno-objektivnih odnosa i varijabla koja se odnosi na uočavanje subjektivno-objektivnih odnosa, koja je na granici statističke značajnosti. I drugi sutoi navode da kada se uspjeh u čitanju mjeri u odnosu na razumijevanje, standardizirane mjere semantičko-sintaktičkih jezičkih sposobnosti bi trebale biti značajan prediktor ishoda u čitanju¹⁵. Dobiveni rezultati su u skladu sa rezultatima drugih istraživanja. Visok stepen semantičko-sintaktičkih sposobnosti³⁶, sposobnosti prepoznavanja riječi, bogatstvo rječnika i gramatičke sposobnosti su značajni prediktori za razumijevanje pročitano i teksta³⁷. Jezičke sposobnosti su vooma važne za uspješno razumijevanje napisanih rečenica i teksta³⁸.

ZAKLJUČAK

Pisani jezik je kompleksniji i precizniji nego oralni jezik. Semantička i sintaktička pravila određuju izbor riječi, redoslijed riječi, gramatiku i organizaciju rečenice kod formalnog pisanja³⁹. Semantički razvoj podrazumjeva proces pridruživanja jezičkog sadržaja jezičkom izrazu. Kada se kod djeteta pojavi prva riječ započinje leksički razvoj. Semantički razvoj se nastavlja kroz školski period i traje tokom cijelog života⁴. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da djeca s disleksijom pokazuju lošije sposobnosti na području semantičkih sposobnosti u odnosu na djecu bez teškoća u čitanju i pisanju. Semantičke sposobnosti su se pokazale kao značajni prediktori greškaka u čitanju i razumijevanju pročitaneog teksta. Navedeno nas upućuje na zaključak da semantička razvijenost značajno utiče na uspješnost usvajanja čitanja i pojavu disleksije. Ovo istraživanje je potvrdilo ranije pretpostavke da je semantički razvoj vezan za čitanje, odnosno da djeca čitanjem bogate rječnik i razvijaju semantička znanja. Na osnovu dobivenih rezultata možemo zaključiti da semantičke sposobnosti predstavljaju značajnu komponentu u određivanju disleksije. Prilikom primjene dijagnostičkih i rehabilitacijskih procedura u radu sa djecom sa disleksijom posebnu pažnju treba usmjeriti i na navedene sposobnosti.

LITERATURA

1. Boon DR. Human Communication and Its Disorders. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1987.
2. Livajn M. Svako dete je pametno na svoj način. Beograd: Moć knjige, 2003.
3. Gillam RB, Bedore LM. Communication through the people's life. In: Bishop D, Mogford K: Language development in exceptional circumstances. UK: Psychology Press.,1998.
4. Golubović S. Disleksija. Beograd: Univerzitetska štampa, 2000.
5. Vancaš M. Znanje rječnika i vještina čitanja. Revija za rehabilitacijska istraživanja 1996; 32 (1): 49-55.
6. Robbinson C, Ehri LC. Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. Journal of Educational Psychology 1994; 86 (1): 54-64.
7. Shankweiler D, Liberman IY. Phonology and reading disability: solving the reading puzzle. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1989.
8. Howell MJ, Manis FR. Developmental and reader ability differences in semantic processing efficiency. Journal of Educational Psychology 1986; 78: 124-129.
9. Pašiček LJ. Psiholingvističke sposobnosti u djece s teškoćama čitanja i pisanja. Doktorska disertacija. Fakultet za defektologiju, Sveučilište u Zagrebu, 1988.
10. Sawyer DJ. Language problems observed in poor readers. U: Simon C S (Ed): Communication skills and classroom success. London: Taylor and Francis Ltd., 1992.
11. Lyytinen P, Eklund K, Lyytinen H. The play and language behavior of mothers with and without dyslexia and its association to their toddlers' language development. Journal of Learning Disabilities 2003; 36 (1): 74-86.
12. Lenček M. Diskriminativna vrijednost nekih jezičnih zadataka za teškoće čitanja. Defektologija 1994; 30 (2): 115-27.
13. Shriberg LD, Kwiatkowski J. A follow-up study of children with phonologic disorders of unknown origin. Journal of Speech and Hearing Disorders 1988; 53 (2): 144-55.
14. Menyuk P, Chesnick M, Liebergott JW, Korngold B, D'Agostino R, Belanger A. Predicting reading problems in at-risk children. Journal of Speech and Hearing Research 1991; 34 (4): 893-903.
15. Catts HW. Early identification of dyslexia: Evidence from a follow-up study of speech-language impaired children. Annals of Dyslexia 1991; 41: 163-77.
16. Swanson HL. Semantic and visual memory codes in learning disabled readers. Journal of Experimental Child Psychology 1984; 37 (1): 124-40.

17. Ceci SJ. A developmental study of learning disabilities and memory. *Journal of Experimental Child Psychology* 1984; 38 (2): 352-71.
18. Galić-Jušić I. Predgovor hrvatskom izdanju. U: Davis RD: Dar disleksije. Zagreb: Alinea, 2001.
19. American Psychiatric Association. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.). Washington, DC: Author, 1994.
20. Furlan I. Jednominutni ispit glasnog čitanja. Zagreb: Školska knjiga, 1965.
21. Matanović-Mamužić M. Teškoće u čitanju i pisanju. Zagreb: Školska knjiga, 1982.
22. Bjelica J, Posokhova I. Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece. Lekenik: Ostvarenje, 2001.
23. Ackerman PT, Dykman RA. The Speed Factor and Learning Disabilities: The Toll of Slowness in Adolescents. *Dyslexia* 1996; 2 (1): 1-21.
24. Connors FA, Olson RK. Reading comprehension in dyslexic and normal readers: A component skills analysis. In Balota, D. B., Flores d' Arcais, G. B., Rayner, K. (Eds): *Comprehension Processes in Reading*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, 1990.
25. Ransby MJ, Swanson HL. Reading comprehension skills of young adults with childhood diagnoses of dyslexia. *Journal of Learning Disabilities* 2003; 36 (6): 538-55.
26. Thomson M. *Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold, 1984.
27. Galić-Jušić I. Definicija disleksije. Hrvatska udruga za disleksiju. <http://www.hud.hr/w-tekstovi/w-sto-je-disleksija.html>, 2010.
28. Helenius P, Salmelin R, Service E, Connolly JF. Semantic cortical activation in dyslexic readers. *Journal of Cognitive Neuroscience* 1999; 11 (5): 535-50.
29. Roongpraiwan R, Ruangdaraganon N, Visudhiphan P, Santikul K. Prevalence and clinical characteristics of dyslexia in primary school students. *Journal of the Medical Association of Thailand = Chotmailhet Thangphaet* 2002; 85, Suppl 4, 5: 1097-103.
30. Waterman B, Lewandowski L. Phonologic and semantic processing in reading-disabled and nondisabled males at two age levels. *Journal of Experimental Child Psychology* 1993; 55 (1): 87-103.
31. Ben-Dror I, Bentin S, Frost R. Semantic, phonologic, and morphologic skills in reading disabled and normal children: Evidence from perception and production of spoken Hebrew. *Reading Research Quarterly* 1995; 30: 876-93.
32. Frost J, Madsbjerg S, Niedersøe J, Olofsson A, Sørensen PM. Semantic and phonological skills in predicting reading development: from 3-16 years of age. *Dyslexia* Chichester England 2005; 11 (2): 79-92.
33. Vellutino FR, Scanlon DM. Phonological coding, phonological awareness and reading ability: Evidence from longitudinal and experimental study. In: Stanovich KE (Ed.), *Children's reading and development of phonological awareness* (pp. 77-119). Detroit: Wayne State University Press, 1988.
34. Golubović S. Fonološki deficit, defeciti imenovanja, ponavljanja i verbalne memorije u disleksiji. *Beogradska defektološka škola* 1999; 1: 59-69.
35. Hagtvet BE. Phonological and linguistic-cognitive precursors of reading abilities. *Dyslexia* 1997; 3 (3): 163-178.
36. Smith F. *Understanding reading*. NJ: Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1986.
37. Muter V, Hulme C, Snowling MJ, Stevenson J. Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology* 2004; 40 (5): 665-81.
38. Perfetti CA. *Reading ability*. New York: Oxford University Press, 1985.
39. Brice RG. Connecting oral and written language through applied writing strategies. *Intervention in School & Clinic* 2004; 40 (1): 38-47.

SLOBODNE TEME

KAZNA KAO ODGOJNO SREDSTVO

PUNISHMENT AS EDUCATIONAL TOOL

Salem BAKIĆ

Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju,
Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Odgoj i obrazovanje spadaju u najsloženije i najodgovornije ljudske djelatnosti. Danas u vrijeme velikih izazova i globalnih gibanja u svjetskom poretku, koji ostavljaju tragove i refleksije na odgoj i obrazovanje, odgajati i obrazovati nije nimalo lahak posao. U modernom životu punom tehnološkog napretka da se primijetiti da nam je odgoj u krizi. Fali nam odgoj i strpljenje-sabur u radu sa djecom. Strpljenje je moć. S vremenom i strpljenjem i dudov list postaje svila (Kineska poslovice). Svi oni koji na neki način utiču na odgoj odnosno sudbinu odgajanika: roditelji, nastavnici, odgajatelji, psiholozi, defektolozi i ostali profesionalci često nude sabur ili strpljenje prilikom odgoja i obično ga obilato teoretski preporučuju ali sami malo ili nužno prakticiraju. Za formiranje i oblikovanje dječijeg karaktera nema ništa opasnije od dobrog savjeta popraćenog lošim primjerom. O opravdanosti i realnim mogućnostima kazne kao odgojnog sredstva sa posebnim naglaskom na tjelesno kažnjavanje izrečena su različita mišljenja i različiti stavovi. Batina, šiba, štap i grube riječi ne formiraju i to sigurno nije put stvaranja dobrog čovjeka i zrele ličnosti. Ima primjera da se dresurom i batinom stvore ličnosti na čijim se kretanjama vidi dresura koja liči na dresiranog majmuna. Nama u budućnosti treba društveno prihvatljiva ličnost i socijalno upotrebljivo biće, a ne dresirano dijete. Majka je prvi prirodni odgajatelj koji stvara temelje za kasniji rast i razvoj dječije individualnosti. Moglo bi se s pravom reći da je majka čitav odgojni sistem koja u većini slučajeva integrira kognitivne, afektivne, voljno- motivacione i socijalne elemente obrazovanosti.

Ključne riječi: odgoj, kazna, pravilna primjena kazne

ABSTRAKT

Education fall into the most complex and most responsible of human activity. Today, in a time of great challenges and global motion in the world order, which leave traces and reflections on education, educate is not an easy job. U modern life full of technological progress to be noted that our education is in crisis. Fali our education and patience-patience in working with children. Patience is power. With time and patience the mulberry leaf becomes silk (Chinese proverb). All those who in some way influence the formation and fate in formation: parents, teachers, educators, psychologists, therapists and other professionals often offer patience and patience during the formation and usually it abundantly theory suggest themselves but little or necessary practice. For forming and shaping childrens character is nothing more dangerous than good advice accompanied by bad example. The justification and the real possibilities of punishment as an educational resources, with special emphasis on corporal punishment imposed on the different opinions and different views. Bludgeon, switch, rod, and harsh words do not form and it certainly is

not the way to create a good man and a mature personality. There are examples to create training and stick figures on which to see the dressage movements that resemble a trained monkey. For us in the future will be a socially acceptable individual and social being usable, and not trained the child. Mother is the first natural teacher who creates the foundation for later growth and development of childrens individuality. One could rightly say that the mother of the entire educational system, which in most cases integrates the cognitive, affective, motivational and ease-social elements of education.

Key words: education, punishment, the proper application of penalties

UVOD

Svi koji se profesionalno i odgovorno bave odgojem uključujući i roditelje kao funkcionalne odgajatelje, a naročito majke kao prve prirodne odgajatelje u svom odnosu prema djetetu trebali bi više koristiti pozitivno potkrepljenje, a izbjegavati negativno. Majka kao prvi prirodni odgajatelj posjeduje „čulo“ za odgoj i njen odgojni osjećaj ima tri pratilje, a to su: ljubav, dobrota i sabur- strpljivost. Kaže se s pravom da je majka bolja od stotinu učitelja. Odgoj je temeljni pojam pedagogije i zahvaljujući upravo odgoju čovjek je postao čovjekom, društvenim bićem, bićem prakse. Odgoj je moguć jedino u ljudskom društvu. Odgoj treba shvatiti kao međuljudski odnos kojim se čovjek bogati i mijenja. Odgoj je „svrsihovit proces u kome se očituje jedinstvo odgojnog cilja i zadataka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno i skladno sudjelovanje brojnih odgojnih činitelja, teži prema izgrađivanju potpune ljudske osobnosti.“¹ Kazna je bila jedan od osnovnih instrumenata kojim su ljudi još od davnina uticali jedni na druge i kao odgojno sredstvo literatura ukazuje da su stariji čak i od Biblije jer u njoj stoji da je batina iz raja izašla. Kazna kao odgojno sredstvo kroz istoriju se samo mijenjala i razlikovala po stilu i smislu ali ni do danas nije nestala. Kazna kao odgojno sredstvo ili bilo koja druga kazna uglavnom zahtijeva dva aktera i to onog ko kažnjava i onog na koga se kazna primjenjuje. U bilo koje vrijeme da se primjenjivala uvijek je sa sobom nosila određenu poruku. Obzirom da kazna ima mnogo lica pojavljivala se odnosno shvaćana je kao božije djelo, kao odgojno sredstvo, kao dio igre, kao disciplinska mjera ili kao dio zakonske regulative. Potrebno je kontinuirano naglašavati što čvršću povezanost između porodice i škole, jer su ta dva faktora najviše povezana s djecom.

Odgojna uloga i značaj obiteljskog odgoja

Odgoj djece u obitelji složen je, delikatan i odgovoran posao, koji zahtijeva određeno znanje, stvaralački pristup, dosljedan i istrajan rad, a iznad svega neizmjernu ljubav prema djeci. Za zdrav i svestran razvoj ličnosti djeteta od najranijih dana, a i kasnije važnu i značajnu ulogu ima obiteljska klima. Obiteljska klima i iskustvo koje dijete stiče u njoj ostavljaju veliki trag na ličnost djeteta i njegov razvoj. Djetetu je neophodan model i autoritet koji će ga voditi i omogućiti mu zdrav razvoj. Taj model su prije svega roditelji.² U obiteljima u kojima se

odnosi prema djeci sa više ljubavi, suradnje, kompromisa, dogovora, međusobnog razumijevanja, uvažavanja svaki oblik kažnjavanja, primjene sile, represije, ucjene i zastrašivanja stran je i nepotreban. To potvrđuju brojna znanstvena istraživanja, praksa i iskustva mnogih stručnjaka i roditelja. Obitelj je prva društvena zajednica koja najodlučnije usmjerava rast mlade ličnosti, a obiteljskom odgoju pripada važna zadaća da čovjeka učini humanim, plemenitim, pravednim i moralno savršenim. Obiteljski odgoj ima za cilj primijeniti poznati hadis Muhameda – alejhisselama koji glasi: „Sa smrću čovjeka prestaju mu i djela, osim u tri slučaja:

- od jednog općekorisnog dobra (put, most, džamija);
- od nauke kojom se drugi koriste (pisana djela ili generacije koje je taj čovjek poučio);
- te od dobrog i lijepo odgojenog djeteta, koje će moliti Allaha dž.š. za sreću i spas svog roditelja»³

Obiteljski odgoj ima vrednote istine, pravde, dobrote, ljepote, svetosti... Dakle, određen je vrednotama koje nečemu služe. Obiteljski sistem je jako dinamičan, te razne situacije u obitelji mogu da utiču na pozitivno i negativno ponašanje djeteta. Obitelj udara temelje cjelokupnoj ličnosti djeteta. Obitelj daje ono što je bitno i od čega kasnije škola i ostale društvene institucije polaze i na čemu grade odgojni uticaj na dijete. Preporuka roditeljima je da dijete bude željeno, voljeno i podsticano kako bi mu se olakšalo da pređe nužni put u cjelokupnom razvoju u smjeru osamostaljivanja i izgrađivanja ličnosti.⁴ Izrazito veliku ulogu obitelj ima za emocionalni i socijalni razvoj. Za pravilan mentalni razvoj djeteta u obitelji moraju biti ispunjeni uvjeti kao što su: mentalna i moralna zrelost roditelja odnosno fizička i emotivna komponenta, emocionalna povezanost djeteta s ostalim članovima obitelji i skladni odnosi i uzajamno poštovanje i razumijevanje među članovima obitelji. Prvi tragovi i znakovi socijalizacije započinju u obitelji, a kasnije se samo nadograđuju tako da se može slobodno kazati da je obitelj društveni sistem u kojem su svi članovi međusobno ovisni, ona stvara norme s obzirom na prihvatljivo ponašanje, svakom članu naznačuje njegovo mjesto i ulogu ali također nameće zahtjeve i granice. Pritom je glavno sredstvo nadzora za osiguranje zahtijevanog ponašanja pružanje podrške, odnosno njezino uskraćivanje, što postaje sredstvo socijalizacije. Mnogo je pokušaja bilo da se u najkraćem opiše značaj obiteljskog odgoja pa između ostalog značaj obiteljskog odgoja ogleđa se u tome, što obitelj udara temelje cjelokupnoj ličnosti djeteta. U dječijem odgoju treba biti načelan, dosljedan, tolerantan, fleksibilan, strpljiv i uporan. Stara narodna mudrost kaže: "Tko iskreno i mnogo voli, taj i kažnjava", jer pedagoški vrijedna kazna, pod uvjetom da je zaslužena, pravilno odmjerena, ispravno primijenjena, od djeteta shvaćena i prihvaćena, može biti djelotvorna i korisna. Ovdje treba voditi računa i o temperamentu djeteta uzrastu, spolu, općem zdravstvenom stanju djeteta i drugim individualnim svojstvima djece jer je poznato da ne odgaja sila, već ljubav, povjerenje i razumijevanje. Svaki vid kazne kao odgojnog sredstva treba trajati onoliko dugo koliko je najneophodnije.

Kažnjavanje u obitelji i školi

Dijete za nerad, nedisciplinu, neposlušnost, različite prijestupe i kršenje društvenih normi treba kazniti. Ono mora osjetiti posljedice svojega nerada i nediscipline u protivnom ono ne bi korigiralo svoje negativno i društveno neprihvatljivo ponašanje, niti bi se trudilo biti bolje, vrijednije, discipliniranije, pristojnije. Dijete je ličnost u razvoju pa sva nastojanja treba usmjeriti da se razvoj završi uspješno i da se izgradi potpuna ličnost.⁵ S djecom, bilo da ih nagrađujemo, pohvaljujemo, kažnjavamo ili im nešto zabranjujemo, moramo postupati s dužnim poštovanjem njihova dostojanstva i ličnosti. Nezaslužena nagrada ili pohvala, podjednako kao i nezaslužena kazna, mogu ih duboko povrijediti. Kaznu kao odgojno sredstvo treba primjenjivati što rjeđe i kada ne pomažu druga sredstva sprečavanja. Kazna se pojavljuje kao naravna posljedica loših postupaka. Ona upozorava dijete da je postupalo kako ne valja i da takve postupke treba kazniti. Danas sve više prevladava mišljenje da se fizičko kažnjavanje djece mora potpuno izbaciti iz prakse, čak se insistira da se što manje koriste i drugi načini kažnjavanja, jer uz pomoć kazne nikoga nećemo ništa naučiti već ga samo nekih stvari odučiti, ali mu pri tome nismo rekli šta umjesto toga treba da radi. Kazna dovodi samo do privremenog nestajanja kažnjavanog ponašanja. Ispitivanja pokazuju da su većina roditelja na riječima protiv fizičkog kažnjavanja djece, ali u praksi to nije tako pa bi se moglo kazati da teorija i praksa nisu ni na ovom polju baš sinhronizovani. Pojedini roditelji jednostavno »nemaju vremena« (zbog trke za bogatstvom, zbog izgradnje karijere, prestižom i ugledom u društvu) da razgovaraju i da se druže sa svojom djecom, pa im se kontaktiranje sa njima često svodi samo na kažnjavanje kada naprave neki prestup. Moglo bi se slobodno kazati da u ovom primjeru ne važi ono pravilo »Najveći učitelji su roditelji. Ako ne budemo imali dobre roditelje, neće biti ni dobrog odgoja«.⁶ U većini porodica ne ide uvek bez kazne u bilo kojem obliku ali to ne znači da u njima nije nešto u redu. Djeca su ipak djeca, to nisu odrasli ljudi u malom ipak su ona nestašna, živahna, i ne mogu još da se vladaju razumno kao odrasle osobe. Daleko je bolje u odgoju djeteta dati težište na hvaljenju, a ne na kažnjavanje, tj. željeno ponašanje treba nagraditi sa pohvalama i priznanjima, a neželjeno ponašanje, kako to ističe austrijski psiholog Lote Schenk-Danziger, treba blago kuditi, malo kazniti ili ignorisati. Kazna je odgojna i korektivna mjera koja se često primjenjuje u obitelji i školi. «Suština kazne je u tome da čovjek doživi da je osuđen od kolektiva znajući da je postupio nepravilno. U kazni nema nasilja, već postoji doživljavanje greške, odvojenost od kolektiva, makar u mislima» - tvrdi A. S. Makarenko. Cilj je kažnjavanja mijenjanje ponašanja djece, poštivanje reda, rada i svjesne discipline, a ne slijepa poslušnost. Kazna mora biti primjerena dobi djeteta i prekršaju te vrlo učinkovita i postići svoj cilj, a da ne ostavi negativne i štetne posljedice na mladu osobu. Pitanje svih pitanja na ovom fonu je kako naći ravnotežu i kako se može postići? Mudro, dobronamjerno, humano, u pravom trenutku i na pravom mjestu, uz konkretno obrazloženje, čvrste dokaze puno ljubavi i strpljenja.»Rekreativno ćuškanje i tzv rekreativno nastavničko batinanje pedagoški su nedopuštene metode jer svako nasilje rađa novo nasilje. Nikakve lijepe riječi ne mogu skinuti primljene batine.

Nisam vidio da je tjelesna kazna imala ma kakvo drugo djelovanje osim da ljude načini plašljivim ili podmuklim» - kaže Montenj.

Pravilna primjena kazne

Umjerenost u zabranama, kažnjavanju, pohvalama i nagradama potiče djecu na ulaganje još većih napora, da bi opravdala dobivena priznanja. Tolstoj je pisao: «Nije dragocjenost u nagradi, već u radu. Anagram rada ko to pravilno i mudro shvati jeste velika dragocjenost, a to je dar. U radu s djecom ukoliko se naiđe na problem potrebno je upotrebljavati različite metode i postupke, jer su i odgojne zadaće brojne i raznovrsne. Sa tog stajališta, najbolja je skladna primjena nagrade i kazne. Naći pravu mjeru između nagrade i kazne znači riješiti problem odgoja. Najvažnije je da dijete shvati svoju pogrešku i kršenje discipline i da kaznu prihvati kao primjerenu prekršaju te da zna da više nema tolerancije i da za isto neprihvatljivo ponašanje slijedi veća kazna. Mnoga istraživanja su pokazala da su djeca koja su često kažnjavana od svojih roditelja, u društvu s drugima i sami primjenjivali kaznu. Osjećaj za mjeru između nagrade i kazne roditelji prema svojoj djeci moraju sačuvati. Razum mora biti stalan regulator obiteljskog odgoja, inače će se pod uticajem najboljih roditeljskih pobuda formirati najgore crte karaktera i ponašanje u školi i loš školski uspjeh. Ovo sve opet upućuje na hadis sličan onom sa početka teksta, a koji glasi: « Lijep odgoj je najvrjednije nasljedstvo koje roditelj može ostaviti svome djetetu» (ibidem, str. 330).

Batine samo pokažu što je pogrešno, a ne pokažu što je ispravno. Batine uče djecu strahu. Dijete se boji, pa možda i neće učiniti to zbog čega je momentalno dobilo batine, ali ga neće naučiti onome što treba učiniti. Batine uče djecu osveti. Korištenje pruta kod djeteta je neophodno poput vode za polja⁷ Što znači da je nekontrolirana upotreba daleko štetnija, jer prepljavljena polja ne daju nikakav plod. Davno je rečeno da je tjelesno kažnjavanje kao jedan vid kazne koja je nekad davno bila dominantna kao odgojno sredstvo poput soli. U malim količinama poboljšava okus jelu, ali ga u većim količinama zagorčava! Od svih mogućih kazni jedino tjelesna kazna na najjasniji način daje do znanja odgojeniku kako su pogubne posljedice njegova lošeg postupanja.

ZAKLJUČAK

Mudro je dopustiti da se dijete susretne sa problemima, naravno onim koji će odgovarati njegovom uzrastu i okolnostima. Razmaženo dijete neće biti u stanju suočiti se sa stvarnim životnim problemima. Razuman odgoj uključuje ljubav i strah. Strah od roditeljskog neodobravanja i kazne je prva i nužna pretpostavka za socijalno prilagodavanje. Razvoj emocionalne inteligencije kao skup emocionalnih osobina (empatija, samosvladavanje, prilagodljivost, izražavanje osjećaja, upornost, ljubaznost, suradnja s drugima) puno je važniji u odgojnom radu od nagrađivanja i kažnjavanja⁸ Sve je više sluha kod onih koji se profesionalno bave odgojem koji nam ukazuju da je zapravo odgajanje jedna lepeza umjetnosti prilagođavanja dobi, temperamentu sposobnostima onima koji su nam povjereni na

odgajanje sem roditelja koji svoje iskustvo djetetu poklanjaju sa ljubavlju, pažnjom i bez nadoknade. Bitno je naglasiti da su se kroz istoriju školstva mogle pratiti represivne i permisivne odgojne strategije. Represivne mjere su se humanizirale, a permisivne su se pedagogizirale. Koliko je ličnost odgajatelja bila interesantna može se dijelom vidjeti iz misli koju je još davno Platon rekao: „Ako u Atini budu loši obučari, Atinjani će ići bos, a ako budu loši odgajatelji, Atina će propasti”. Vidljivo je koliki značaj ličnosti odgajatelja pridajemo u našem društvu.⁹

LITERATURA

1. Vukasović A. Pedagogija, Zagreb: Alfa d.d., Hrvatski katolički zbor „MI“, 1995.
2. Pehar-Zvačko L. Oduzeto djetinjstvo, Zenica: Dom štampe, 2000.
3. Memić J. „Izbor Poslanikovih hadisa“, Sarajevo: Starješinstvo IZ, 1985.
4. Čatić R. Porodična pedagogija, Zenica: Pedagoški fakultet, 2004.
5. Vukasović A. Pedagogija, Zagreb: 1998. Hrvatski katolički zbor „MI“, 1998.
6. Stevanović M. Obiteljska pedagogija, Varaždinske toplice: Tonimir, 2000.
7. <http://www.jamiat.org.za/al-jamiat/v34 children.html> od 29.6.2002.g.
8. Plavac Z, Balog N. Nagrade i kazne u odgoju djeteta mlade školske dobi. Život i škola, Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 2000; 46 (3) : 65-75.
9. Vitas N. Vaspitanje predškolskog djeteta u porodici, Sarajevo: Svjetlost, 1983.

RADNE I OBITELJSKE ULOGE: OČEKIVANJA STUDENATA I ISKUSTVA ZAPOSLENIH ŽENA

WORK AND FAMILY ROLES: STUDENTS' EXPECTATIONS AND EXPERIENCES OF EMPLOYED WOMEN

Renata RELJA, Mirela DESPOTOVIĆ, Maja PRIŽMIĆ

Filozofski fakultet, Odsjek za sociologiju, Split, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Složeni procesi koji obilježavaju suvremeno tržište rada izravno utječu na promjene u nizu drugih područja ljudskog života i djelovanja, pa tako i onih unutar obitelji i obiteljskog života. Namjeravajući pobliže analizirati relaciju rad/obitelj, autorice u radu prezentiraju i kompariraju dio rezultata dvaju anketnih istraživanja s ciljem analize očekivanja studenata u svezi buduće radne i obiteljske uloge, te konkretnih iskustava zaposlenih žena. Prvo istraživanje provedeno tijekom srpnja i kolovoza 2008. godine dijagnosticiralo je položaj žena na tržištu rada na području grada Splita, te uključio uzorak od 680 žena: 340 zaposlenica u privatnom i 340 u državnom sektoru. U drugom istraživanju provedenom tijekom travnja i svibnja 2009. godine ispitani su stavovi i mišljenja studenata, tj. njihovo poimanje budućih radnih i obiteljskih uloga kao i mogućnosti njihova usklađivanja. Istraživački uzorak obuhvatio je 300 redovnih studenata upisanih na prvu godinu preddiplomskog, diplomskog i stručnog studija Sveučilišta u Splitu u akad. god. 2008./2009. Rezultati istraživanja ukazuju kako se većina studenata u budućnosti želi podjednako posvetiti radnoj i obiteljskoj ulozi (60%) pri čemu su svjesni kako to usklađivanje nije jednostavno (60,7%). U istraživanju zaposlenih žena, njih 44% tvrdilo je kako ne uspijevaju uskladiti obiteljski i poslovni život, za razliku od 26% ispitanica koje u tome uspijevaju.

Ključne riječi: rad, tržište rada, radna uloga, obitelj, obiteljska uloga, zaposlene žene, studenti

ABSTRACT

Complex processes that characterize the modern labor market directly affect the changes in many other areas of human life and activity, including those within the family and family life. Intending to analyze relation between work/family the author of the paper presents and compares the results of two studies in order to analyze students' expectations regarding future work and family roles, and actual experiences of employed women. First survey conducted during July and August 2008 diagnosed position of women in the labor market in the city of Split. Sample included 680 women: 340 employed in the private sector and 340 in state sector. In another research conducted during April and May 2009 authors have examined the attitudes and opinions of students, their understanding future work and family

roles and capabilities of their conformation. The research sample included 300 full-time students enrolled in first year undergraduate, graduate and professional studies at the University of Split 2008/2009. The results indicate that the most students in the future want to devote equal work and family role (60%) at being aware that this adjustment is not easy (60.7%). In the same time, 44% employed women claimed that they did not manage to harmonize family and business life, as opposed to 26% who succeed in it.

Key words: work, labor, work roles, family, family roles, employed women, students

UVOD

Višestrukost uloga pojedinaca predstavlja izvor zadovoljstva, osjećaj ispunjenosti i smisla, no često je izraženo međusobno ometanje, interferencija i sukobi različitih uloga, posebno onih iz područja rada i obitelji¹. U kontekstu istraživačkog interesa, naglasak je na mladima kao posebnoj društvenoj skupini koja je najranjiviji dio društva jer više nisu zaštićena djeca, ali ni odrasli ljudi s punim pravima i obvezama prema društvu². Njih se u sociologiji promatra kao posebnu društvenu grupu koju, uz neke zajedničke karakteristike, obilježava unutarnja socijalna raslojenost sukladna diferenciranosti društva kojeg su integralni dio². Mladost počinje sve ranije, traje duže i završava kasnije. Ta pojava se naziva „akceleracijom“, ubrzano fizičko i psihičko sazrijevanje. Razlozi tome su u boljoj higijenskoj i medicinskoj skrbi i manjoj fizičkoj opterećenosti u fazi koja je od posebne važnosti za tjelesni razvoj. Sve više se pomiču granice između mladosti i odraslosti, pa se može reći da mladost više ne završava nekim presudnim događajem, već polako nestaje³. Kada je riječ o procesu odrastanja, moguće je navesti dva različita obrasca odrastanja – sinkronizirani i nesinkronizirani – koji su povezani s dvije različite koncepcije mladosti: odraslocentričnom i mladocentričnom. Prva je obilježena nastojanjem mladih da što prije postanu odrasli na način preuzimanja trajnih društvenih uloga koje pripadaju odraslima. Oni pritom prolaze obrazac odrastanja kojeg karakterizira vremenska sinkronizacija i sadržajna koordinacija postizanja ekonomske nezavisnosti, stalnog zaposlenja i osnivanja porodice⁴. Mladocentrična orijentacija predstavlja želju mladih za što duljim zadržavanjem omladinskog statusa pri čemu svjesno odgađaju ili odbijaju preuzimanje nekih trajnih socijalnih uloga⁴. Zbog produženog trajanja školovanja, mladi sve kasnije ulaze u svijet odraslih, odnosno, na tržište rada, te se time i trajanje mladosti produžava. Ipak, ovakve tendencije su poznate kod razvijenijih društava stoga što viši slojevi stimuliraju što dulje obrazovanje, dok siromašnija društva i niži društveni slojevi teže što ranijem profesionalnom osposobljavanju mladih te uključivanju u rad². Danas su mladi suočeni s velikim poteškoćama pri odabiru životnih usmjerenja. Ovdje više ne govorimo o poslovnoj orijentaciji, jer samim odabirom studija dobrim dijelom se opredjeljuju za budući posao. Govorimo o odabiru životnih uloga koje će preuzeti do kraja svog života. Mladi imaju slobodu izbora, te stoga hoće li mlada žena postati majka koja nema stalno zaposlenje, već je njezin „posao“ briga o djeci, mužu i kućanstvu ili će pak mladi muškarac, otac, preuzeti nekadašnju ulogu žene, te prepustiti svoju,

tradicionalno pretpostavljenu ulogu ženi, ovisi samo o njima. Višestrukost uloga pojedinaca često predstavlja izvor zadovoljstva, osjećaj ispunjenosti i smisla no često je izraženo međusobno ometanje, interferencija i sukobi različitih uloga, naročito onih iz područja rada i obitelji¹. Obitelj i rad izvan obitelji u svijetu i u nas promatrani su paralelno i međusobno "neometano" tijekom desetljeća, sve dok nije 60-ih godina u zemljama razvijenoga Zapada započelo povećano zapošljavanje udanih žena, a to znači povećan broj obitelji s oba zaposlena bračna partnera (obitelji dvostruke karijere), a i povećan broj obitelji samohranih roditelja¹. Dvostruke karijere obično imaju razne pogodnosti zbog zaposlenja obaju supružnika (kao što su povećani prihodi i profesionalni razvoj), a također postoje i određeni pritisci za ovakve obitelji koje karakteriziraju osobni, bračni i obiteljski život⁵. Dakle, iako kućanstva u kojima su oba supružnika zaposlena imaju mnoge ekonomske prednosti, kod supružnika se tada javlja povećani sukob s ulogama, stres u međusobnim odnosima, smanjena komunikacija te konflikti⁶. Osim ovih problema, javljaju se i pritisci koji su obično rezultat balansiranja poslovnih i obiteljskih zahtijeva. Uvjerenja individua o uobičajenim ulogama muškaraca i žena pri obiteljskim i radnim ulogama vide se kao orijentacija rodni uloga koja se kreće unutar rangiranja tradicionalnih rodni uloga, gdje se na uloge muškaraca i žena gleda kao na različite i odvojene, do netradicionalnih rodni uloga koje karakterizira fleksibilnost ili podjela uloga između žena i muškaraca⁵. Mnogi autori koriste distinkciju između spola i roda kao početnu točku analize te je tu distinkciju prvi uveo Stoller⁷. Iako se većinom smatralo da su biološke razlike odgovorne za razlike u ponašanju žena i muškaraca, i za različite uloge koji oni igraju, on je ustvrdio da to ne mora značiti kako će se žena doista i ponašati 'ženski' tj. ženstveno, kao i da će se muškarac nužno ponašati 'muški'⁷. Nadalje, neki sociolozi, poput Oakley, također smatraju kako ženske društvene uloge, poput onih kućanice i majke, kao i muške društvene uloge nisu biološki već su kulturno determinirane, odnosno, ljudi uče ponašanje koje se očekuje od muškaraca i žena u njihovom društvu⁷. Dakle, primarnom i sekundarnom socijalizacijom dječaci i djevojčice uče „spolne uloge“, te ženske i muške identitete. Oni su u ovom procesu vođeni pozitivnim i negativnim sankcijama, koje pomažu i dječacima i djevojčicama u učenju i prilagodbi očekivanim spolnim ulogama⁸. Socijalizacijom se upravo i oblikuje ponašanje djevojčica i dječaka od najranije dobi, te su četiri glavna načina na koji se stvaraju rodne uloge: dječjih shvaćanja, dječaka i djevojčica prema različitim sadržajima, pomoću kojih se djeca identificiraju sa svojim rodom, te u koje su djeca uključena (npr. djevojčice u aktivnost čišćenja kuće)⁷. Prema drugim autorima, postoji još nekoliko aspekata obiteljskog života koje utječu na stjecanje rodni uloga u smislu, sudjelovanja očeva u obiteljskim zadacima, skrbi o djeci te uopće njegovo sudjelovanje prilikom socijalizacije rodni uloga, potom zaposlenje majki i njezino poticanje kćeri te opća kvaliteta funkcioniranja obitelji⁹. „Prema feminističkim teoretičarkama i većini teoretičara roda, ta disproporcija nema biološko porijeklo, nego proizlazi iz 'sociokulturnih faktora' (Ortner, 1974). Žene se poistovjećuje s prirodom zbog njihove posebne uloge u reprodukciji i njihova angažmana u odrastanju djece. Dakako da takve veze

žena s prirodom nisu 'prirodne' po sebi, nego su simboličke komponente patrijarhata (Millet, 2000; Moore, 1994)¹⁰. Međutim, neki autori tvrde da ženska biologija stvarno i materijalno utječe na njihove živote te smatraju da feministice ne mogu zanemarivati biološke činjenice, ali se slažu da je kulturna interpretacija bioloških razlika veoma važna⁷. „Ako se određene razlike između muškaraca i žena mogu smatrati ključnima, ovo je samo po sebi kulturna činjenica i ima svoje posljedice, premda je to rezultat kompleksne interakcije između biološkog i kulturnog, a ne primarno utvrđivanje samo biološkog“⁷. „U patrijarhalnom društvu uvijek se podrazumijevalo da je žena-majka i da je to osnovna ženska uloga prema kojoj se mjere svi drugi njezini odnosi¹¹. Prema istraživanju provedenom 2004.g. u Republici Hrvatskoj (N=1202), ta je uloga i dalje najpoželjnija¹¹. Prema nekim autorima, današnja moderna društva su zadržala mnoga temeljna načela tradicionalnih patrijarhalnih društava, s nekim preinakama u neopatrijarhat, te ona i dalje funkcioniraju prema modelima organizacije života muškaraca i dominantno muškim vrijednosti¹¹. Da se u hrvatskom društvu zadržao, barem dijelom, tradicionalni patrijarhat vidimo i iz podataka prethodno spomenutog istraživanja gdje „ženi 'prirodno' pripada privatna sfera obitelji, kuće i brige o djeci s najvećim naglaskom na primarnoj ulozi žene kao majke i supruge, dok je muškarcu namijenjeno javno područje djelovanja budući da je on 'sposobniji' za racionalno mišljenje, odlučivanje i razvoj vlastite karijere, dakako, izvan kuće“¹¹. Također, zanimljivo je da se čak 49,7% ispitanika slaže s tvrdnjom da je za ženu najprirodnije brinuti o djeci, mužu i kući, kao i podatak da se 24,2% ispitanika slaže s tvrdnjom kako brak u kojem žena zarađuje više od muškarca ne može biti uspješan, što ukazuje na sliku hrvatskog društva kao tradicionalnog patrijarhata. Rezultati istraživanja bitno se razlikuju u odnosu na muškarce i žene, što upućuje na veću sklonost muškaraca 'tradicionalnom' seksizmu¹¹.

METODE

U radu je dat komparativni prikaz rezultata dvaju istraživanja koje su autorice provele u gradu Splitu. Prvo istraživanje provedeno tijekom srpnja i kolovoza 2008. godine dijagnosticiralo je položaj žena na tržištu rada na području grada Splita, te je obuhvatilo uzorak od 680 žena zaposlenih na splitskom tržištu rada. Sam uzorak bio je podijeljen je na dvije jednake skupine: 340 žena zaposlenih u privatnom sektoru i 340 žena zaposlenih u državnom sektoru. Temeljna hipoteza bila je utvrđivanje rodne diskriminacije na tržištu rada, a među radnim hipotezama postavljena je i ona o mogućnostima usklađivanja radne i obiteljske uloge. U drugom istraživanju provedenom tijekom travnja i svibnja 2009. godine ispitanici su stavovi i mišljenja studenata o budućim radnim i obiteljskim ulogama, kao i percepcija usklađivanja istih. Istraživački uzorak činilo je 300 redovitih studenata, upisanih na prvu godinu preddiplomskog, diplomskog i stručnog studija Sveučilišta u Splitu u akademskoj godini 2008./2009. Predmet istraživanja odnosio se je na percepciju usklađenosti buduće radne i obiteljske uloge mladih. Glavni cilj istraživanja bio je sagledati razmišljanja mladih o budućim radnim i obiteljskim

ulogama. U istraživanjima je korišten kvantitativni metodološki pristup, te je stoga metoda ankete bila primarna istraživačka metoda s upitnikom kao instrumentom. Cilj komparativnog prikaza istraživačkih rezultata jest sagledavanje buduće radne i obiteljske uloge od strane studenata, dakle populacije koja će se tek uključiti na tržište rada i zasnovati obitelj, te realna iskustva zaposlenih žena o istoj problematici.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prilikom prikaza osnovnih obilježja ispitanika/ica, poslužit ćemo se sociodemografskim i socio-profesionalnim varijablama. U istraživačkom uzorku studenata je relativno jednak broj muškog (50,7%) i ženskog spola (49,3%). Najviše je onih od 18 do 23 godine (78,3%), dok je znatno manje ispitanika od 24 do 28 godina (21%), te onih koji imaju 29 i više godina gotovo i nema među redovitim studentima prve godine preddiplomskog, diplomskog ili stručnog studija (0,7%). Najviše je ispitanika/ca rođenih u gradu (93,7%), dok ostatak čine rođeni na selu ili na otoku (6,3%). Gotovo svi ispitanici/ice imaju završenu srednju školu (96,3%), a veoma mali dio i višu školu (3,7%). Bolji uvid u socijalno porijeklo ispitanika/ca, pruža varijabla obrazovanja roditelja. Najveći broj očeva ispitanika/ca ima završenu srednju školu (41,3%) i školu za KV i VKV (29%), dok znatno manji broj ima završenu višu školu (14%), te 13,7% visoku školu, fakultet ili akademiju. Očekivano najmanji broj očeva ispitanika/ca je stekao znanstveni stupanj (magisterij ili doktorat), svega 1%. Obrazovna struktura majki ispitanika/ca je slična. Znanstveni stupanj (magisterij ili doktorat), također njih 1%. Nešto je nepovoljnija slika u odnosu na očeve što se tiče onih majki ispitanika/ca koje su završile višu (12%), te visoku školu, fakultet ili akademiju (9,7%). U odnosu na očeve, sličan je postotak majki koje imaju KV ili VKV (30%), a nešto je veći postotak sa završenim ostalim srednjim školama (46%). Najniži stupanj obrazovanja, dakle, nezavršenu osnovnu ili završenu samo osnovnu školu, ima 1,3% majki i 1% očeva. Najveći postotak očeva zaposleni su kao NKV, PKV, KV ili VKV radnici (38,7%), a najveći broj majki radi kao službenice - viša ili niža (36%). Kao službenici (viši, niži) ili kao rukovodeći službenici navedeno je 28,4% očeva, a samo 3,3% majki ispitanika/ca su rukovodeće službenice. Stručnjaka je relativno mali broj (4,7% očeva, 3,3% majki), a nešto je veći postotak onih roditelja koji se bave slobodnom profesijom ili su poduzetnici (8,7% očeva, 4% majki). Najveći broj ispitanika naveo je 5001 do 10001 kn kao ukupan mjesečni prihod kućanstva (77,7%), a samo je 5,7% koji imaju do 3000 kn. Najveći broj ispitanika/ca kao glavni izvor prihoda navode uzdržavanje od roditelja (85,7%), a nekolicina njih navodi povremene poslove, odnosno, poslove „na crno“ kao glavni izvor prihoda (8,7%). Sukladno navedenom, 80,7% studenata/ca ima mjesečne prihode do 1500 kn, njih 13,3% ima nešto veće prihode, dakle, od 1500 do 2000 kn, a najmanji je postotak onih koji imaju mjesečne prihode preko 2000 kn (6%). S obzirom na mjesto stanovanja, najveći postotak ispitanika/ca studira u mjestu boravka, čak 79,6% njih živi u roditeljskom stanu ili kući. Najmanji je postotak

onih koji žive u vlastitom stanu ili kući (3,7%), te onih koji žive u studentskom domu ili drugdje (2,7%), dok 14% ispitanika/ca žive kao podstanari. Nadalje, najveći je postotak kućanstava koja broje četvero članova (42,7%), a nešto manje ih ima po tri člana (29,7%), a najmanji koja broje pet i više članova (13,3%), te onih koja broje dva ili jednog člana (14%). Što se tiče bračnog stanja ispitanika/ca, gotovo svi ispitanici/ice su neoženjeni/neudate (97%), a samo je 2,7% onih koji su u vanbračnoj zajednici ili su oženjeni/udate. U istraživačkom uzorku zaposlenih žena dominiraju žene u dobi od 40 do 50 godina (36%), a u nešto manjem broju zastupljene su one iz dobne skupine od 30 do 40 godina (32,6%). Na tržištu rada u gradu Splitu tako su u najvećem broju zaposlene žene srednje životne dobi (30-50 g.), koje čine više od dvije trećine od ukupnog broja ispitanica (68,6%). Ispitanice čija se dob kreće unutar 20. do 30. godine starosti je 14,3%, slično kao i žena u dobi od 50 do 65 godina (14,4%) a svega je 2,6% ispitanica mlađih od 20 godina, što je i razumljivo iz razloga zakonske nemogućnosti ostvarenja regularnog zaposlenja. Najveći broj ispitanica živio je u bračnoj zajednici (73,1%) a najmanje u kohabitacijama (2,8%). Žena koje ne žive u zajednici ili žive s roditeljima je 20,4%, a to su uglavnom žene mlađe životne dobi ili one koje se nisu odlučile zasnovati bračnu zajednicu. Od ukupnog broja ispitanica njih 73,5% ima djecu i najviše je onih s dvoje djece (30,9%), a nešto manje s jednim djetetom (22,2%). Troje djece ima svega 13,1% ispitanica, a najmanje je žena s četvero ili više djece (7,1%). Prevladavaju ispitanice s radnim stažem od 20 do 25 godina (18, 8%), potom 10 do 15 godina (17,9%) i radnim stažem do 5 godina (16,5%). U značajnom postotku (14,7%) su i ispitanice s ukupnim radnim stažem od 5 do 10 godina, a sličan je bio i udio ispitanica koje su imale radni staž od 25-30 godina (13,2%). Onih s 30 godina radnog staža i više, bilo je svega 6,3%. Kada je riječ o stupnju obrazovanja, najveći broj zaposlenih žena ima završenu srednju školu (47,6%). Slijedi skupina s postignutim visokim stupnjem obrazovanja (28,5%), a na trećem su mjestu žene sa završenom višom školom (19,0%). Najmanje ih je sa završenim osnovnoškolskim obrazovanjem (2,8%), kao i onih sa znanstvenim stupanjem magistricе ili doktorice znanosti (2,1%). Unutar profesionalne skupine prevladavaju žene koje obavljaju službeničke poslove (50,1%). Gotovo upola manje je stručnjakinja (26,9%), a prisutan je i značajan broj radnica, njih 15,7%. Unutar ove distribucije ponajmanje su zastupljene žene na menadžerskim tj. upravljačkim pozicijama (1,8%). Kada je riječ o podjeli na muška i ženska zanimanja, «segregacija zanimanja vrsta je ekonomske diskriminacije koja se očituje u arbitrarnom ograničavanju ili zabrani pristupa ženama ili pripadnicima manjina poželjnim i dobro plaćenim zanimanjima»¹². Zajedničko raznim kulturama u odnosu na podjelu rada, jest vjerovanje da su žene primarno zadužene za poslove povezane s odgojem djece, pripremom hrane i brigom za domaćinstvo¹³. Tipično ženska zanimanja mogla bi se definirati kao ona «koja kapitaliziraju na vještinama koje žene posjeduju temeljem proživljavanja svojih života kao žene»¹⁴. Tipično muška ili ženska zanimanja definiraju se i kao ona u kojima je udio radnika oba spola različit od očekivanog broja njihovog ukupnog udjela u radnoj snazi¹⁵. Rezultati istraživanja iz 2008. godine su pokazali kako se 68,8% ispitanica

u potpunosti slaže s tvrdnjom kako u Hrvatskoj postoji podjela na muška i ženska zanimanja¹⁶. Njih 13,8 % se nije složilo s tom tvrdnjom, a 15,9% ispitanica nije znalo ili isto nije moglo procijeniti. Ispitanice su percipirale postojanje izrazite podjele na muška i ženska zanimanja. Usporedba sa statističkim podacima iz 2007. u Hrvatskoj, potvrđuje navedenu tezu jer su žene te iste godine, dominirale u zanimanjima (više od 90%) kao što su: tajnica, primalja, kućna pomoćnica, odgajateljica, učiteljica, knjigovođa, socijalni radnik i sl. Za razliku od njih, muškarci su dominirali u zanimanjima kao što su: ronioci, stolari, policajci, vojna zanimanja, vozači, radnici u visokoj gradnji¹⁷. Iz navedenih podataka možemo zaključiti kako je u Hrvatskoj bila prisutna i horizontalna i vertikalna segregacija u podjeli zanimanja, a isti trend nastavio se i u 2008. godini. Dihotomna podjela zanimanja prema rodnim ulogama bila je izraženija kod generacije roditelja ispitanica. Uzroke ovoj pojavi valja potražiti i u generacijskom vremenskom razdoblju njihovih majki i očeva, koji oslikava stanje onih koji pretežito «zalaze» s tržišta rada. Najviše je očeva ispitanica koji su dominirali u zanimanju radnika (42,6%), a majki u zanimanju domaćica (37,5%). Možemo uočiti izrazitu prisutnost 'feminizacije' i 'maskulinizacije' kod majki i očeva ispitanica. Kada je riječ o percepciji 'ženskih' zanimanja u odnosu na svijet, ona se bitno razlikuje. Usporedno, u SAD-u 1999. godine, za razliku od 1970-ih, žene su više birale 'muška' zanimanja kao što su arhitektura, ekonomija, prirodne znanosti¹⁸. Većina ispitanica zamijetila je prisutnosti podjele na 'muška' i 'ženska' zanimanja u Hrvatskoj (70,0%). Takav fenomen u hrvatskom društvu nije opazilo 13,8%, a njih 15,9 % nije nikada razmišljalo ili nije moglo procijeniti postojanje ovakvog fenomena. Unutar istog istraživanja na pitanje «Mislite li kako bi se muška i ženska djeca trebala različito usmjeravati pri izboru zanimanja?» najviše je ispitanica odgovorilo negativno (68,1%) , njih 10,4% nije znalo ili moglo procijeniti. Značajan je i postotak ispitanica koje su na ovo pitanje potvrdno odgovorile, njih 21,5%. Više od dvije trećine žena složilo se s tvrdnjom kako rodnu podjelu prema zanimanjima ne treba primjenjivati na odgoj djece. No, nešto manje od jedne trećine ispitanica smatralo je kako podjelu na zanimanja prema rodnom kriteriju treba primijeniti na odgoj djece, a značajan je bio i postotak odgovora ispitanica koje to nisu mogle procijeniti¹⁶. Tako se tradicionalna podjela rada u skladu s kojom žena provodi više vremena nego muškarac u neplaćenom radu u kućanstvu i brizi za obitelj istovremeno prenosi i na tržište rada¹³. Zadnjih dvadeset godina u SAD-u prihvaćena je varijabilnost uloge žene kao majke i karijeristice, te one sada mogu birati između te dvije uloge. No demografski trendovi, osobni izbori i promijene u politici i ekonomiji pojedinih zemalja, otežavaju obiteljima postizanje ravnoteže koja se gubi u 'dvostrukom životu' žene¹⁸. Prema nekim istraživanjima, žene i u SAD-u još uvijek mnogo manje rade za plaću nego muškarci. Naime, njihov rad unutar obitelji ne ostavlja im ni dovoljno vremena posvetiti se poslu izvan nje. Prema istraživanju Dempsey (1997) u Australiji, žene u kućanstvu rade u tjednu prosječno 38, a muškarci 16 sati. Tako se može zaključiti kako žene godišnje rade mjesec i pol dana više od muškaraca⁶. Usporedno, u Hrvatskoj u zadnjih dvadesetak godina, neplaćeni rad žena u obitelji

izrazito je brzorastuće područje. U Hrvatskoj obitelji prisutna je tradicionalna podjela uloga: muž je odgovoran za uzdržavanje obitelji, a žena za posao u kućanstvu, njegu i odgoj djece, kao i uzdržavanje starijih članova obitelji ⁶. Ženama je teško uskladiti obiteljski i poslovni život, a tome je prije svega uzrok što se zadržala njihova tradicionalna uloga u obitelji. I naše je istraživanje potvrdilo kako većinu kućanskih poslova obavljaju žene. Od 680 ispitanih zaposlenih žena koje su bile obuhvaćene istraživanjem, 76% je onih koje su živjele u bračnoj/vanbračnoj zajednici. Muškarci su dominirali samo kod obavljanja kućanskog posla sitnih popravaka (51%). Kod kućanskog posla peglanja odjeće angažirano je 69% ispitanica, unutar ukupnog broja ispitanica (onih koji imaju i nemaju partnera). Sličan je udio i onih ispitanica koje su obavljale kućanski posao pranja posuda (61%). Nešto više od polovice svih ispitanica isključivo su same obavljale i sljedeće kućanske poslove: pospremanje po kući (54%), čišćenje kuće (52%) i kuhanje (53,2%). Kućanski poslovi koje su oba supružnika najčešće obavljala zajedno ili u jednakoj mjeri bili su: kupnja namirnica (41,5%) i iznošenje smeća (54,7%) ¹⁶. Takvi rezultati istraživanja su slični onima autorica Tomić-Koludrović i Kunac kada su ustvrdile kako je jedina obiteljska aktivnost koju oba bračna druga obavljaju podjednako je: šetnja (57,1%) i igra s djecom (61,5%), a glačanje, pranje rublja, kuhanje i čišćenje isključivo su ženski poslovi. S druge strane, kako su potvrdili nalazi njihovog istraživanja, isključivo su muški poslovi svi popravci u kući, takozvani 'majstorski pokušaji' ¹⁹. Najviše je bilo onih ispitanica koje su živjele u vanbračnoj/bračnoj zajednici, a smatrale su kako bi im suprug trebao više pomagati oko kućanskih poslova (40%). Od toga je oko tri četvrtine bilo onih koje su se zauzele za takav stav, jer su smatrale kako je to podjednako i dužnost njihovog supruga (27%), a 13% ispitanica je smatralo kako je unatoč tome što bi im suprug trebao više pomagati, je ipak to isključivo njihova dužnost. U manjini su bile one ispitanice koje su smatrale kako im njihov partner/suprug ne bi trebao više pomagati oko kućanskih poslova. Takvo mišljenje zastupalo je 30% ispitanica iz razloga što im njihov partner/suprug već dovoljno pomaže. Gotovo je zanemarujući postotak onih ispitanica koje su držale kako im njihov suprug ne bi trebao više pomagati oko kućanskih poslova (oko 3%). Od toga je bilo njih 1,5% koje su smatrale kako im suprug ne treba pomagati oko kućanskih poslova jer je to njihova dužnost kao žene, a 1,3% smatralo je kako im suprug ne treba više pomagati jer ima veća materijalna primanja od njih. Prilikom istraživanja studenata naišli smo na zanimljive rezultate o tradicionalnim ulogama u obitelji. Na pitanje „bi li Vam smetalo da Vaš/a suprug/a radi, a Vi se brinete o djeci i kućanstvu?“ većina je studentica odgovorila kako bi im to smetalo, dok je veći broj studenata odgovorio kako im to ne bi smetalo „ukoliko bi bilo dovoljno novca“. Ovi rezultati slični su rezultatima koje je dobila Brajdić 2000. godine unutar kojih se oko 70% žena slaže s mogućnošću, ukoliko žena više zarađuje, muškarac može ostati kući s djetetom. Istovremeno, ovo mišljenje dijeli svega 36,5% muškaraca ²⁰. One aktivnosti koje su isključivo obavljale ispitanice unutar odgoja djece uključivale su: pomoć oko školskih obveza (38%) te hranjenje i oblačenje djece (43%). Razgovor s djetetom obavljala su oba supružnika podjednako.

Kažnjavanje/nagrađivanje djece i igra/tjelesne aktivnosti one su aktivnosti koje s djecom, prema mišljenju ispitanica, pretežito provodi otac. Kako bi saznali nešto o očekivanjima i stavovima studenata o njihovoj budućoj obiteljskoj ulozi, pitali smo ih s koliko godina planiraju stupiti u brak. Najveći broj ispitanika/ca to nije moglo procijeniti (34,7%), potom 26% očekuje kako će zasnovati bračnu zajednicu s 29 i više godina, a nešto manje ih procjenjuje da bi se to moglo dogoditi od 24. do 28. godine (24,3%). Nekolicina ih smatra da bi se to moglo dogoditi u skoroj budućnosti, dakle, od 18. do 23. godine (4,3%), a 10% ispitanika/ca smatra kako neće stupiti u brak. Neznatan broj ispitanika/ca je već u braku s jednim ili više djece (0,7%). Većina studenata planira stupiti u bračnu zajednicu, samo se razlikuju želje, odnosno, predodžbe o tome kada bi se to moglo dogoditi. Također, značajna su i očekivanja studenata o broju djece koju žele imati. Najviše je onih koji bi željeli imati dvoje ili troje djece (50,7%), njih 14,7% želi imati od tri do četiri djeteta, a 19,7% ne želi djecu ili želi samo jedno dijete. Nije zanemariv ni postotak koji žele imati četvero i više djece (3,7%) gdje se prepoznaje tradicionalno utemeljena želja za velikom obitelji. Manji postotak ne može procijeniti koliko bi djece htjeli imati, ako bi to uopće i htjeli (11,3%). Na pitanje o tome bi li im smetalo isključivo se posvetiti obiteljskoj ulozi, a radnu u potpunosti prepustiti supružniku/cu, studenti daju podjednak broj afirmativnih i negativnih odgovora (36%). Očekivano je bio najveći postotak studenata koji se u budućnost želi podjednako posvetiti radnoj i obiteljskoj ulozi, jer na oba područja žele biti uspješni (60%), a isto tako je očekivano najmanji broj onih koji se ne žele posvetiti ni jednoj ni drugoj, jer ih to ne interesira, ne ispunjava i sl. (1,3%). Naravno, neki ispitanici nisu znali odgovor na ovo pitanje, odnosno, nisu mogli procijeniti (13%). Nadalje smo ispitali mišljenje studenata o značaju obiteljske i radne uloge. Za najveći broj ispitanika/ca obje su uloge jednako važne (61%) jer je „važno dobro odgojiti djecu, ali ih treba i prehraniti“! (tablica 1.). Ipak, veći je bio broj onih ispitanika koji daju prednost obiteljskoj ulozi (19,3%) od onih koji prednost daju radnoj ulozi (5,7%). Na pitanje je li im značajniji posao ili obitelj, zaposlene žene u Splitu su se pretežito odlučile za obitelj. Da im je obitelj značajnija tvrdilo je 81% ispitanica. Njih 17% odgovorilo je kako su im i obitelj i posao podjednako značajni, a samo 0,7% ispitanica odgovorilo je kako im je posao značajniji od obitelji.

Tablica 1. Mišljenja studenata o značaju radne i obiteljske uloge
Table 1. Students' opinions about importance of work and family roles

ULOGA	%
Značajnija radna uloga	5,7
Značajnija obiteljska uloga	19,3
Podjednaka važnost obje uloge	61
ne zna/ne može procijeniti	14
UKUPNO	100

U istraživanju zaposlenih žena veći je bio postotak onih ispitanica koje su tvrdile kako ne uspijevaju uskladiti obiteljski i poslovni život, od onih koje su mislile kako u tome uspijevaju. Tako je njih 26% tvrdilo kako uspijeva u tome, a njih 44% je izjavilo kako ne može uskladiti obiteljski i poslovni život. I studenti su potvrdili kako zasigurno nije lako uskladiti poslovni i obiteljski život. Najveći je bio postotak ispitanika/ca koji su smatrali kako nije jednostavno uskladiti radne i obiteljske obveze (60,7%), znatno je manji bio postotak onih koji su smatrali da je usklađivanje istih jednostavno (17,3%), a čak je 22% je bilo onih koji na taj odgovor nisu znali odgovoriti, ili nisu mogli procijeniti (tablica 2.).

Tablica 2. Mogućnost usklađivanja poslovnog i obiteljskog života/komparativni prikaz studenti-zaposlene žene

Table 2. The possibility of harmonizing work and family life / Comparative Review students-working women

Mogućnost usklađivanja poslovnog i obiteljskog života	zaposlene ispitanice	studenti
Da	26%	17,3%
Ne	44%	60,7%
Ne znam/ne mogu procijeniti	30%	22%

ZAKLJUČCI

Parsons je istaknuo kako primarna socijalizacija uključuje dva temeljna procesa: internalizaciju kulture danog društva i strukturiranje ličnosti⁷. Tako će pojedinac u okviru primarne socijalizacije, uz sve druge temeljne mehanizme odnošenja u društvu, naučiti i igranje rodne uloge na pozornici društvenog djelovanja. I Mill je govorio o tome kako odgoj, pored ostalih čimbenika, proizvodi oblikovanje različitih uloga²¹. Za oblikovanje društveno poželjnih rodni uloga tako je značajna uloga obitelji, iako i kulturni, ekonomski i društveni faktori također bitno utječu na njihovo stvaranje²². Kasniji sukob uloga nastoji se ponajprije objasniti neravnopravnom raspodjelom opterećenja obiteljskim i kućanskim poslovima. No, sve više se uviđa kako je glavni izvor tog sukoba u nesimetričnoj raspodjeli moći u obitelji koja nastavlja s preuzimanjem patrijarhalnog obrasca neravnopravnosti spolova, unatoč bitnim promjena u stvarnim ulogama muža i žene²³. Sve ovo rezultira i određenim pritiscima koji se mogu definirati kao posljedica proizišla iz dihotomije rada i obitelji, odnosno, kao rezultat sukoba radne i obiteljske uloge¹. Istovremeno, s povijesnog aspekta bilježi se kontinuirano nizak udio ženske populacije unutar aktivne radne snage. Razlog tome nije ženska nezainteresiranost za izlaskom na tržište rada, već je to, pored ostalog, i nepostojanje društvenih mehanizama u vidu senzibilnije socijalne politike koja bi olakšala i omogućila proces kontinuiranog ženskog zapošljavanja. Pokazalo se kako svaki oblik privremenog napuštanja posla zbog primjerice, rođenja djeteta, kao i dulje zadržavanje u kući dok djeca ne pođu u školu, uglavnom rezultira otežanim povratkom na radno mjesto. Povratak na radno mjesto uglavnom podrazumijeva poziciju koja je niža od one prijašnje. 'Zahvaljujući' nepostojanju prikladnih mjera,

žene su upravo u području rada prisiljene na donošenje životno važnih odluka. Studenti pak, kada promišljaju o svojoj budućoj poziciji na tržištu rada, itekako su svjesni činjenice kako nije lako naći posao (38,3%), te shodno tome gotovo polovica ispitanika/ca ne očekuje jednostavan dolazak do željenog posla (49,7%). Više od polovine studenata radije bi se zbog sigurnosti posla zaposlilo u državnoj tvrtki (65%) te se vidi kao buduće stručnjake (37%). Svoje buduće partnere također vide kao stručnjake. Optimistično je viđenje i trajanja radnog dana, smatrajući kako će za željeni posao biti potrebno izdvojiti do osam sati dnevno (48%). Obje su grupe ispitanika potvrdile mogućnost javljanja poteškoća prilikom usklađivanja njihove radne i obiteljske uloge. U istraživanju zaposlenih žena je bio veći postotak onih ispitanica koje su tvrdile kako ne uspijevaju uskladiti obiteljski i poslovni život (44%), od onih koje su mislile kako u tome uspijevaju (26%). I mladi su svjesni kako zasigurno nije lako uskladiti radne i obiteljske obveze (60,7%). Značajan iskorak stoga bi bio temeljita prilagodba tržišta rada potrebama mladih koji percipiraju sve potencijalne nedostatke i otežavajuće okolnosti, a koje su zaposlene žene iskusile i potvrdile, kako bi se u budućoj globalnoj perspektivi omogućilo prevladavanje naznačenog jaza, tj. ukidanje potrebe izbora između rada i obitelji. Stoga je dobro planiranom socijalnom politikom i promjenom ukupne društvene svijesti potrebno dovesti u

LITERATURA

1. Čudina-Obradović M, Obradović J. Sukob obiteljskih i radnih uloga: uzroci, posljedice i neriješeni istraživački problemi. Društvena istraživanja 2001; 10(4-5):791-819.
2. Ilišin V, Radin F. (ur.) Mladi uoči trećeg milenija. Zagreb:Čvorak, 2002.
3. Tomić-Koludrović I, Leburčić A. Skeptična generacija: životni stilovi mladih. Zagreb: AGM, 2001.
4. Ilišin V. Mladi na margini društva i politike. Zagreb: Alineja, 1999.
5. Mintz R D, Mahalik J R. Gender Role Orientation and Conflict as Predictors of Family Roles for Men. Sex Roles: A Journal of Research 1996; Vol. 34.
6. Topolčić D. Muškarcima to ne rade: rodno segregirana podjela rada unutar obitelji. Društvena istraživanja 2001; 10(4-5): 767-789.
7. Haralambos M, Holborn M. Sociologija: teme i perspektive. Zagreb: Golden marketing, 2002.
8. Giddens A. Sociologija. Zagreb: Nakladni zavod Globus, 2007.
9. Ivey DC, Yaktus T. The Relationship between Family History, Gender Role Attitudes and Susceptibility to Gender Inequitable Perceptions of Family and Family Member Functioning. Sex Roles: A Journal of Research 1996, Vol. 34.
10. Galić B. Moć i rod. Revija za sociologiju 2002, 33(3-4): 225-238.
11. Galić B, Nikodem K. Ne/razlomljeni identiteti. Seksizam i religioznost u hrvatskom društvu. Socijalna ekologija 2006; 15(1-2): 81-102.
12. McConnel CR, Brue S L. Economics: Principles, Problems, and Policies. Thirteenth Edition. New York: McGraw-Hill Inc, 1996.
13. Lekaj-Lubina B. Problem nejednakosti spolova na tržištu rada SAD-a od 1940-2000 (Magistarski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, 2006.
14. Davies C, Crosser J. Gendered Job in the Health Service: a Problem for Labor Process Analysis. U: D. Knights, i H. Willmott, (ur.). Gender and the Labour Process. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd, 1986:94-116.
15. Liff S. Technical Change and Occupational Sex-typing. U: D. Knights, i H. Willmott, (ur.) Gender and the Labour Process. Aldershot: Gower Publishing Company Ltd, 1986:74-93.
16. Relja R, Galić B, Despotović M. Položaj žena na tržištu rada grada Splita. Sociologija i prostor 2009; 47(3):217-239.
17. Državni zavod za statistiku (29.08.2008.) www.dzs.hr
18. Parcel TL. Work and Family in the 21st Century. Work and occupations 1999; 26: 264-274.

19. Tomić-Koludrović i Kunac S. Rizici modernizacije: žene u Hrvatskoj devedesetih. Split: Stope Nade, 2000.
20. Brajdić M. Ispitivanje javnog mnijenja o informiranosti stanovništva o problemima, potrebama i položaju žena povezanim sa zapošljavanjem, sferom rada i ekonomskim položajem žena. U: M. Belić (ur.) Žene i rad. Zagreb: BaBe - Grupa za ženska ljudska prava, 2000:11-28.
21. Mill JS. Podređenost žena. Zagreb: Jesenski i Turk, 2000.
22. Siemińska R. Values. *Current sociology* 2001; 52 (3): 429-458.
23. Čudina-Obradović M, Obradović J. Obitelj i zaposlenost izvan kuće: međusobno ometanje i/ili pomaganje. *Revija za socijalnu politiku* 2000; 7(2):131-145.

KONCEPCIJA PERMANENTNOG OBRAZOVANJA I NJEGOVE DRUŠTVENE DETERMINANTE

THE CONCEPT OF CONTINUING EDUCATION AND ITS SOCIAL DETERMINANTS

Damir MURATOVIĆ¹, Lejla MURATOVIĆ²

¹Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju,
Bosna i Hercegovina

²Filozofski fakultet Univerziteta u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Rad predstavlja kratku teorijsku elaboraciju problema permanentnog obrazovanja u društvu. U radu je najprije pojmovno određen fenomen permanentnog obrazovanja. Zatim je dat historijski pregled razvoja permanentnog obrazovanja, te ukazano na nužnost prihvatanja koncepcije permanentnog obrazovanja kao jednog od najznačajnijih principa savremenog odgoja i obrazovanja. S tim u vezi permanentno obrazovanje se tretira kao proces specifičan za period odraslih, kao proces prilagođavanja savremenog čovjeka političko-društveno-ekonomskim potrebama koje se postavljaju pred pojedince i mase u svakoj zemlji. Na samom kraju rada razmatra se pitanje društvenih determinanti koncepcije permanentnog obrazovanja, među kojima su najznačajnije: ubrzani razvoj naučnih znanja, industrijalizacija i duboke društvene promjene. Sve ovo nužno nameće promjene u pravcu redovnog školskog sistema obrazovanja, ali i u pravcu različitih oblika i nivoa neformalnog i vaninstitucionalnog obrazovanja.

Ključne riječi: permanentno obrazovanje, cjeloživotno obrazovanje, doživotno obrazovanje, obrazovanje odraslih, determinante permanentnog obrazovanja

ABSTRACT

The paper presents a brief theoretical elaboration on the problems of continuing education in society. The paper was first conceptually defined the phenomenon of continuing education. Then he gives a historical overview of the development of continuing education, and pointed to the necessity of accepting the concept of lifelong learning as one of the most important principles of modern education. In this regard continuing education is treated as a process specific to the adult period, as the process of adaptation of modern humans political-socio-economic needs facing individuals and the masses in every country. At the end of the paper examines the issue of social determinants of the concept of permanent education, among which are the most important: the rapid development of scientific knowledge, industrialization, and profound social change. All this is necessary given the changes in the direction of the regular school system of education, but also in the direction of various forms and levels of informal and non-institutional education.

Keywords: continuing education, lifelong learning, lifelong education, adult education, the determinants of continuing education

UVOD

Pojam permanentno potiče od „latinske riječi permanere = ostati i znači neprekidnost, stalnost, trajnost, postojanost“¹. Tako bi se permanentno obrazovanje odnosilo na obrazovanje koje traje cijeli život, neprestano i kontinuirano obrazovanje. Izraz permanentno obrazovanje (permanent education) koristi se u nekoliko različitih značenja. Vijeće Evrope koristi ga u značenju cjeloživotnog obrazovanja još od 1971.godine. Francuzi ga kao education permanente više koriste u značenju doživotnog obrazovanja, ali i povratnog obrazovanja (education recurrenente).² Doživotno (trajno, kontinuirano) obrazovanje se često koristi kao sinonim pojmu cjeloživotnog obrazovanja. „Takvo izjednačavanje se postepeno napušta. Razlika između cjeloživotnog i doživotnog obrazovanja jeste u tome što se cjeloživotna edukacija odnosi na obrazovanje i tokom cijeloga života (od rođenja do smrti), a doživotno obrazovanje se odnosi na obrazovanje od završetka nekog stepena formalnog obrazovanja (obično nakon obaveznog obrazovanja) do smrti, ili barem do kraja radnog vijeka. Dok se cjeloživotnim odgojem i obrazovanjem obuhvata i usklađuje odgoj i obrazovanje djece, mladih i odraslih (prema načelu vertikalnog povezivanja), doživotnim obrazovanjem se usklađuju samo oblici formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja odraslih (prema načelu horizontalnog povezivanja)“³. Danas smo svjedoci mnogih reformi u oblasti obrazovanja, ali se često zaboravlja da su nastavnici uvijek ključni faktor u svim nastojanjima da se dođe do kvalitetnijeg obrazovanja. Bez obzira koliko su promjene u obrazovanju utemeljene i razvijene, one ne mogu imati praktičnu primjenu bez nastavnika koji prihvataju promjene, razumiju ih i znaju da ih primjene. Permanentno obrazovanje nastavnika u savremenom društvu treba da ih osposobi za novi način pripremanja za nastavu, za ispunjavanje zahtjeva koji se pred njih stalno postavljaju, za drugačiji pristup nastavničkom pozivu, ali i da im omogući njihov drugačiji položaj u društvu. „Imati standarde (postignuća učenika) bez dobrog obrazovanja nastavnika je isto što i dati bolesniku od gripe toplomjer i reći mu da svoju temperaturu drži oko 36,6 stepeni“³.

Rane ideje o permanentnom obrazovanju

Rane ideje o permanentnom obrazovanju, prema raspoloživim podacima iz poznatih udžbenika iz historije pedagogije, javljaju se tokom XV vijeka, i to osnivanjem većeg broja biblioteka i davanjem obrazovanju svjetovnog karaktera. Filipović⁴ 1967. godine daje sažet i jasan pregled mislioca koji su kroz historiju pedagogije, između ostalog, pisali i o ideji i potrebi permanentnog obrazovanja. Mišel de Montenj, kao progresivan u domenu pedagoške misli, u tom periodu govori o obrazovanju odraslih i ističe konzervativna shvatanja, smatrajući muškarce dominantnijim i privilegovanim na obrazovanje. Španski humanista Ludvig Vives (1492-1540) dao je teorijski prilog, svojom raspravom „O vaspitanju žene“, prvi takve vrste u historiji pedagogije i obrazovanja odraslih. Tomas Mur (1478-1535) iznoseći misao o potrebi obrazovanja svih građana Utopije, izlaže ideju o samoobrazovanju putem rada u bibliotekama, muzejima, slušanjem

predavanja i na druge načine. Žene se ravnopravno obrazuju. One isto kao i muškarci „posvećuju sve svoje slobodno vrijeme umnim zanimanjima. Tomaso Campanela (1568-1639) dajući viziju idealnog društvenog uređenja u svom poznatom djelu „Grad sunca“, ističe potrebu obrazovanja odraslih, i to podjednako muškaraca i žena. Epoha humanizma i renesanse, osim nekih ideja, nije dala bitniji doprinos obrazovanju odraslih, ali je imala veliki značaj za razvoj teorije i prakse ove društvene aktivnosti. U tom periodu je na određen način stvoren preduslov za isticanje ideje o permanentnom obrazovanju, a djelimično i osiguran temelj za izgrađivanje jedinstvenog sistema obrazovanja odraslih. Tokom daljeg razvoja, u doba poznog feudalizma i početka klasnog buržoaskog društva, javlja se kapitalna koncepcija o permanentnom obrazovanju, čiji je autor veliki češki mislilac i pedagog Jan Amos Komenski (1592-1670). U svome malo poznatom djelu „Pampaedia“ (Sveodgoj) on govori o razvoju „svih ljudi na zemlji i to kroz cijeli život“, misleći pri tome na mlade i stare, muškarce i žene, bogate i siromašne, ukratko, na svako ljudsko biće. Komenski projektuje sistem permanentnog obrazovanja koji svojom sadržinom i oblicima treba da odgovori realnim potrebama. Obrazovanje treba da poboljša život ljudi i to treba da bude njegova osnovna svrha. Ono počinje još sa embrionalnim začecem čovjeka i traje kroz cijeli život, sve do starosti i smrti. Obrazovanjem treba obuhvatiti sve ljude bez obzira na razlike u polu i razlike po staleškoj, nacionalnoj i drugoj pripadnosti. Svoj univerzalizam, koncipiran kao permanentno obrazovanje, Komenski najkraće izražava riječima: Omnes-omnia-omnio (lat. sve ljude, pomoću svega, poučavati u svemu). Učenje Komenskog o permanentnom obrazovanju nalazi svoj dosljedni odraz u zamišljenom sistemu obrazovanja koji sačinjavaju: I škola prenatalnog razvijanja, II škola ranog djetinjstva, III škola dječastva, IV škola zrelosti, V škola mladih odraslih, VI škola zrelih odraslih i VII škola starih odraslih. Na ovaj način strukturiran sistem obrazovanja, ali modifikovan je i danas aktuelan. Bilo je potrebno da prođe više od tri stotine godina da bi se stvorili osnovni uslovi za njegovo neizbježno prihvatanje. Razvoj nauke i tehnike, povećani zahtjevi u odnosu na produktivnost rada, ubrzani demografski razvoj i novi društveni odnosi jesu oni činioci koji uslovljavaju prihvatanje i primjenu sistema permanentnog obrazovanja. Velika širina pogleda Jan Amosa Komenskog, sadržana u vitalnoj koncepciji permanentnog obrazovanja, nalazi izvjesnu potvrdu i dalju razradu , najprije u djelovanju francuskih filozofa materijalista XVIII vijeka, a zatim u pedagoškim projektima francuske buržoaske revolucije, da bi dobila svoje adekvatno otjelotvorenje u Gruntvigovoj i Koldovoj visokoj narodnoj školi. Koncepcija Komenskog postaje osnova savremene andragoške nauke. Ideja permanentnog obrazovanja javila se u doba francuske revolucije i kao takva na izvjestan način je označila početak modernog života. Permanentno obrazovanje je prvi put definisao francuski filozof Kondorse 1792.godine i ta definicija je i do danas aktuelna. Kondorse smatra da „učenje ne treba da se napusti u momentu kada pojedinac završava školu...ono treba da obuhvati sve periode ljudskog života, jer nema perioda koji je nepodesan i u kome nije moguće učiti“. Do šireg shvatanja koncepcije permanentnog obrazovanja nije došlo sve do stvaranja narodnih visokih

škola u Danskoj, polovinom 19. vijeka. Postigavši veliki uspjeh, danska narodna visoka škola postaje uzor i model za osnivanje takvih i njoj sličnih ustanova za obrazovanje odraslih u mnogim zemljama Evrope, ali i svijeta. Uz danske narodne škole, i engleski univerzitetski odgojni seminari postaju obrazac i osnova za kasniji razvoj narodnih univerziteta. Iz perioda 19.vijekva važan je još uticaj Pariske komune (1871). Politika Pariske komune, orijentisana na to da se obrazovanje, nauka i umjetnost što više približe radnicima, ima mnogo zasluga za razvoj sistema obrazovanja odraslih. Među misliocima koji su značajno doprinijeli stvaranju osnova za obrazovanje odraslih, ubraja se i Džon Djuji. Njegovi andragoški pogledi su uticali na razbijanje monopolističkog položaja škole, čime je postavljena platforma da se na obrazovanje odraslih ne gleda kao na školski sistem. Marks i Engels su definisali uslove u kojima je moguć svestran razvoj slobodne čovjekove ličnosti. Suština njihovog učenja je da odgoj djece i odraslih postane oruđe za preobražaj društva. Marks ističe poseban zahtjev u oblasti obrazovanja, ističući „da sam odgajatelj mora da bude odgajan“. Zvonarević⁵ navodi da prvi pokušaji uvođenja nastave o obrazovanju odraslih nastaju oko 1923.godine, na Kolumbija univerzitetu, gdje su kao profesori radili Rasel i Torndajk. 1935.godine javljaju se prvi doktori nauke iz oblasti obrazovanja odraslih, čime je ova disciplina dobila definitivno akademsko priznanje na američkim univerzitetima. Torndajk je kao psiholog, svojom teorijom o učenju odraslih, dao značajan doprinos razvoju andragoške misli. Do pojave ove teorije vladala je tzv. „teorija plasticiteta“, prema kojoj je postojalo uvjerenje da odrasli nakon završetka anatomsko-fiziološkog razvoja (oko 25.godine života) ne mogu uspješno učiti. Torndajk je iznio rezultate svojih dugogodišnjih istraživanja koji nedvosmisleno pokazuju da odrasli mogu da uče tokom cijelog života. Time je položio psihološke osnove obrazovanju odraslih. Intenzivna misao u domenu obrazovanja odraslih razvijala se i u SSSR-u između dva rata. Obrazovanje odraslih se razvijalo, sa jedne strane, na liniji masovnog odgojno-obrazovnog rada i političkog prosvjećivanja, a sa druge, u okvirima školskog sistema. Najistaknutiji predstavnici su bili Lenjin, Krupska, Kalinjin i Makarenko. Anton Semjonovič Makarenko (1888-1939) daje veliki doprinos u domenu obrazovnog rada sa roditeljima. U svom djelu „Knjiga za roditelje“ obrađuje mnoga pitanja i probleme porodičnog odgoja sa stanovišta obrazovanja očeva i majki. U Švedskoj, čija je andragoška misao bila pod uticajem američke andragoške teorije, isticali su se Elena Kej, Oskar Olson, T. Huzen i R. Lund. Huzen je predstavljao vodeću ličnost i napisao je „Metodiku obrazovanja odraslih“. U Švicarskoj se radovima iz oblasti sociologije obrazovanja odraslih isticao Herman Vajlenman, dugogodišnji predsjednik Saveza narodnih univerziteta u Švicarskoj. Najznačajnije djelo mu je „Nužnost obrazovanja odraslih“. U Njemačkoj nosioce andragoške misli su predstavljali: Borinski, Štrelevic, Pegeler, Balauf, Štajnmec, Majsner i drugi. Teodor Balauf je napisao djelo „Obrazovanje odraslih-smisao i granice“, u kome se bavi problemom principa obrazovanja odraslih, raspravlja o terminologiji i ističe zahtjev za izgrađivanjem metodologije istraživanja u ovoj oblasti. Period savremenog razvoja obrazovanja odraslih započinje poslije drugog svjetskog rata. Za razliku od narodnog prosvjećivanja,

savremena aktivnost na obrazovanju odraslih obilježena je time što se zasniva na koncepciji permanentnog obrazovanja i težnji za pokretanjem, razvijanjem i unapređivanjem istraživačkog i studijskog rada. U Francuskoj, Belgiji, Danskoj, Austriji, Italiji i drugim evropskim zemljama andragoška teorija se sve više razvijala. U Francuskoj se ističu: David, Langran, Rovan, Šefkneht i drugi⁴. Langran je objavio veoma značajna djela: „Permanentno obrazovanje“ (1966) i „Uvod u permanentno obrazovanje“ (1970). U djelu „Permanentno obrazovanje“, u pet poglavlja izlaže stavove o faktorima, sadržaju i dimenzijama permanentnog obrazovanja. Langran piše: “Permanentno obrazovanje nije jednostavni nastavak tradicionalnog obrazovanja. Ono znači čitavu seriju novih prilaza osnovnim elementima egzistencije svakog čovjeka, počinjući od samog smisla te egzistencije. Ono dopušta da se opazi veliki broj osnovnih situacija u kojima se pojedinci nalaze u novoj svjetlosti i ono donosi nova rješenja za ključne probleme ličnosti i društva”⁶. Andragoška misao u bivšoj Jugoslaviji je napredovala za društveno-ekonomskim razvojem zemlje. Njen brzi uspon počinje sa razvojem radničkih univerziteta, čija pojava konicidira sa uvođenjem radničkog samoupravljanja. Objavljeni su zapaženi radovi o permanentnom obrazovanju D. Filipovića i D. Savićevića, te još nekih autora. U njima se naglašava dimenzija sveobuhvatnosti obrazovanja, što znači da se odnosi na sve ljude, a ne samo na tzv. duhovnu elitu. U tom smislu permanentno obrazovanje postaje globalno, jer se širi u zemljama sa različitim društvenim uređenjima.

Koncepcija permanentnog obrazovanja

Permanentno obrazovanje je pedagoški fenomen ili bolje rečeno pedagoška kategorija koja veći značaj dobija u drugoj polovini 20. vijeka. Potreba i zahtjev da čovjek uči dok je živ, da se obrazuje i odgaja u toku cijelog života, izražava puno povjerenje u bezgranične mogućnosti čovjeka, bez obzira na doba života. Permanentno obrazovanje se tretira kao proces specifičan za period odraslih, kao proces prilagođavanja savremenog čovjeka političko-društveno-ekonomskim potrebama koje se postavljaju pred pojedince i mase u svakoj zemlji. Sa takvog gledišta, permanentno obrazovanje je poseban fenomen, izvan školskog, tradicionalnog sistema odgoja i obrazovanja. Današnja tendencija nastoji da se permanentno obrazovanje prihvati kao princip savremenog odgoja i obrazovanja, što dovodi do integracije svih oblika nastave i obrazovanja. Insistira se na integraciji školskog učenja sa znanjima stečenim u periodu zrelosti i slobodnom vremenu. „Permanentno obrazovanje predstavlja veoma kompleksan proces koji treba da pomogne individui: a) da stalno uči, b) da prati napredak u svim domenima ljudskog znanja, c) da sačuva i razvija slobodu izražavanja misli i kritičko-konstruktivni duh u odnosu na društvo, d) da bolje ispunjava društvene i političke zadatke kao građanin svoje zemlje i cijelog svijeta, e) da ispunjava bolje svoje svakodnevne profesionalne zadatke, f) da razvija svoje kritičke i stvaralačke sposobnosti u domenu književnosti i umjetnosti, g) da na jedan opći način doprinese progresu ljudskog znanja, h) da na kulturni način ispunjava slobodno vrijeme, koristeći sebi i cijelom društvu.

U koncepciji permanentnog obrazovanja ističu se dva osnovna perioda obrazovanja:

1. pripremni period obrazovanja mladih, koji ima zadatak da obezbijedi opću i profesionalnu kulturu čovjeka,
2. period obrazovanja odraslih, koji, pod pretpostavkom da je završen prethodni, podrazumijeva stalno obrazovanje i usavršavanje, koje je vezano ne samo sa određenom profesionalnom djelatnošću, već i sa svim drugim potrebama današnjeg čovjeka.

Oba ova perioda, kojima pripada i samoobrazovanje, čine cjelovit sistem, cjelovit odgojno-obrazovni proces⁶⁷.

Društvene determinante permanentnog obrazovanja

Prema Vizek-Vidović i dr.⁷ najznačajniji faktori koji utiču na neophodnost permanentnog obrazovanja su:

1. *Ubrzani razvoj naučnih znanja*. Brzi razvoj naučnih znanja i njihova primjena u praksi nužno dovodi do promjena procesa rada. Vrijeme između otkrića i njegove tehnološke primjene sve je kraće. Dok je nekada trebalo 112 godina da bi se primijenila fotografija, 56 godina telefon i 35 godina radio, od pronalaska televizije do njene primjene bio je potreban znatno kraći vremenski period od 12 godina, a današnja primjena tehnoloških otkrića je još mnogo brža.
2. Ova dinamika naučnog i tehnološkog razvoja ne može ostati izvan sistema savremenog odgoja i obrazovanja. U uslovima stalnih i veoma brzih promjena i obrazovanje treba da bude prilagođeno ritmu tih promjena. Današnji čovjek mora da se obrazuje u toku cijelog života, što podrazumijeva da odgoj i obrazovanje postane sastavni dio njegovog društvenog i profesionalnog života.
3. *Industrijalizacija* koja prožima sve društvene strukture, jedan je od odlučujućih elemenata dubokih promjena društvene strukture. Ona jako djeluje i to dejstvo se manifestuje u modifikaciji strukture radničke klase, transformaciji seljaštva, porastu populacije koja se bavi neproaktivnim radom i stalnom porastu urbane populacije i urbanizaciji sela.
4. *Duboke društvene promjene*. Osnovna karakteristika savremenog života je što čitavim svojim trajanjem predstavlja mobilizaciju pojedinca, koji suočavajući se sa novim situacijama mora da stiče nova znanja i rješava nove probleme. Klasična šema života se sastojala iz: školskog života kada pojedinac stiče neophodna znanja i tehnike i na taj način se priprema za profesionalni život i rad, zatim dolazi faza profesionalnog života u kojoj pojedinac primjenjuje ono što je naučio i na kraju faza kada prestaje profesionalna aktivnost. Savremena šema života sadrži iste faze, s tom razlikom što su njihov sadržaj i dužina izmijenjeni. Ona se sastoji iz školskog učenja, kada se stiču opće osnove znanja o prirodi, čovjeku i proizvodnji, zatim dolazi faza profesionalnog života u kojoj se zahtijevaju nova prilagođavanja, a istovremeno i nova učenja, i najzad, penzija koja sve manje znači odmor i napuštanje kulturnih i socijalnih aktivnosti. Sve ovo nužno nameće promjene u dva pravca: u pravcu redovnog

školskog obrazovanja i u pravcu različitih oblika i nivoa obrazovanja poslije toga.

ZAKLJUČAK

Veliki broj autora koji su se bavili permanentnim obrazovanjem ističu da je profesionalizam osnovni preduslov za uspješno unapređivanje kvalitete obrazovanja, i da je pružanje mogućnosti za permanentno obrazovanje od velikog interesa za sve one koji kreiraju obrazovnu politiku. Konceptija permanentnog obrazovanja teži da se permanentno obrazovanje prihvati kao princip savremenog odgoja i obrazovanja, što dovodi do integracije svih oblika nastave i obrazovanja. Insistira se na integraciji školskog učenja sa znanjima stečenim u periodu zrelosti i slobodnom vremenu. Determinante permanentnog obrazovanja nam jasno ukazuju da u uslovima stalnih i veoma brzih promjena i obrazovanje treba da bude prilagođeno ritmu tih promjena. Odgoj i obrazovanje su sastavni dio društvenog i profesionalnog života savremenog čovjeka. Dosadašnja praksa je pokazivala da je usavršavanje u struci lična stvar nastavnika i učenika kojima predaje, jer oni profitiraju od nastavnikovog napredovanja. Neophodno je, prije svega, da se na permanentno obrazovanje i usavršavanje nastavnika prestane gledati kao na njegovu privatnu aktivnost, jer nisu rijetki slučajevi da menadžment škole pravi probleme nastavniku zbog odsustvovanja sa nastave i nalaženja zamjena. Nesumnjivo je da je bazično poznavanje struke zajedničko nastavnicima i njihovim kolegama koji rade na drugim radnim mjestima van obrazovanja. Ali ono što razlikuje nastavnika od kolega po struci jesu metodološka znanja, način i metode na koji on ta znanja primjenjuje. Nastavnik je taj koji pravi interakciju između mladih koje poučava i znanja određene naučne discipline. To je ono što definiše samo ime njegovog poziva-nastavnik.

LITERATURA

1. Klaić B. Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni Zavod Matice Hrvatske, 1981.
2. Pastuović N. Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja. Zagreb: Znamen, 1999.
3. Villegas-Reimers E, Reimers F. Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it, Bisce of ther National Research Council. Washington, D.C., 2000.
4. Filipović D. Obrazovanje odraslih u teoriji i praksi. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije, 1967.
5. Zvonarević M. Psihologija: Priručnik za nastavnike. Zagreb: Školska knjiga, 1964.
6. Langran P. Uvod u permanentno obrazovanje. Beograd: Narodni Univerzitet braća Stamenković, 1971.
7. Vizek Vidović V, Vlahović-Štetić V, Pavin T, Rijavec M, Miljević-Ridički R, Žižak A. Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 2005.

PERSONALNA KOMUNIKACIJA NA PRIMJERU KOSOVA

PERSONAL COMMUNICATION ON THE EXAMPLE OF KOSOVO

Ivka GREŠIĆ, Ingeborg HERHE

Filozofski fakultet Sveučilišta u Mostaru, Mostar, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U ovom radu bit će prikazana važnost personalne komunikacije na primjeru Kosova, pritom koristeći usmene metode istraživanja kao i pregled znanstvene literature. Oblik personalne komunikacije koji je prisutan na Kosovu i danas, usmeni prijenos kulture i obrazovanja održava tradiciju i uspješno odolijeva globalnim utjecajima. U znanstvenim i stručnim krugovima uvriježeno je mišljenje da je Kosovo zemlja zaostala za razvijenim kapitalizmom zanemarujući veliki broj uspješnih kosovara diljem svijeta koji s malo znanja uspijevaju voditi uspješan život. Preko specifične osobne komunikacije i vrijednosti obiteljske i kulturne tradicije i danas prednjače u zajedništvu i slozi, navodi CCI. Rad donosi i prikaz prersuazije kao jednog od oblika komuniciranja i feedbacka koji zahtjeva točno odabranu dinamiku komunikacijskog općenja i pokušava ih dovesti u vezu sa kosovarskim oblikom komuniciranja. Istinski, selektivan, odabran i redukcijski odnos unutar obitelji prva je i jedina vrijednost na Kosovu, a podjelu je utemeljio Lionel Bellenger. Hijerarhija vrijednosti običaja nepromijenjena je u odnosu na globalizaciju koja je zahvatila cijeli svijet. Mimoilaženja u razmišljanju i djelovanju mladih naraštaja na teritoriju Kosova uistinu ne odstupaju previše od svojih kulturnih običaja, prema istraživanjima CCI-a. Članak dovodi u vezu Kulturu na Kosovu, kao jedan od osnovnih oblika ljudskog postupanja, koja je prolazila kroz formalno, neformalno i tehničko vrijeme koje opisuje Edward Hall u svojoj studiji o kulturi, i svjetska previranja i brojne sukobe na teritoriju Kosova, koji nisu uspjeli potisnuti tradiciju i način ophođenja prema svojim bližnjima.

Ključne riječi: Kosovo, kultura, personalna komunikacija, odolijevanje globalnim utjecajima.

ABSTRACT

This paper will show the importance of personal communication on the example of Kosovo, using oral methods of research as well as the overview of the scientific literature. The form of personal communication, which is present on Kosovo even today, the oral transmission of culture and education, preserves tradition and successfully prevails from global influences. In scientific and professional society it is thought that Kosovo is a country underdeveloped in comparison to well developed capitalism, with disregarding numerous successful Kosovars all over the world, who, with just a little bit of knowledge, manage to run a successful life. Through a specific personal communication and values of family and cultural tradition, they take a leading position in fellowship and unity, cited

from CCI. The paper brings a presentation of persuasion as one of the ways of communicating and feedback that demands strictly chosen communication dynamics and tries to bring them into connection with Kosovars' way of communicating. True, selective, chosen and reduced relationship inside the family is the first and the only value in Kosovo, and the division was founded by Lionel Bellenger. Value hierarchy of hereditary customs is unchanged regarding today's globalization that has affected the entire world. Discrepancy of thinking and working of young generation on the territory of Kosovo, is not that big in comparison with their customs, according to CCI researches. The article relates to culture on Kosovo, as one of the basic human behaviors, that went through its formal, non-formal and technical period, described by Edward Hall in his study of culture and the world's turmoil and numerous conflicts on the territory neither repressed the living tradition, nor the relationship towards the people closest to them (CCI).

Key words: Kosovo, culture, personal communication, prevailing the global influences.

UVOD

Budući da se nalazimo u svijetu globalizacije, a time u svezi se preklapaju mnogi događaji koji utječu na naš život i način življenja. Došlo je do ogromnih promjena na svjetskoj ljestvici komuniciranja kao i ophođenja prema brojnim zemljama u tranziciji u kojoj se našlo i Kosovo. Ne samo da postoje okolnosti koje zahtijevaju velike promjene kako na političkoj, ekonomskoj tako i na društvenoj razini. Međutim, upitno je koliko i kako stanovništvo novopriznate samostalne države Kosovo rezonira sve svjetske zahtjeve? Dali su sva pravila koja se postavljaju pred kosovare suprotna običajima koje godinama njeguju? Iskreno, mnogi građani Kosova su slutili ovakve promjene koje se danas dešavaju iz prostog razloga što je njihova povijest oduvijek bila burna i svi svjetski „manevri“ su se prelamali preko njihovih „leđa“. Koliko su patnja prošli svih godina, a jedno koje diči kosovski narod je moralnost koja ih održava na ljestvici postojanja. Pregledavajući znanstvenu literaturu itekako ćemo uočiti veliku borbu za opstanak kosovskog identiteta, bez obzira što ima je teritorij bio okupiran i politički korumpiran od vojno jačih sila. Stoljeća su prolazila, naraštaji su se mijenjali, ali običaji su ostajali isti. Dosljednost u prenošenju kulturnih tradicija se može zahvaliti jedino i isključivo personalnom komunikacijom. Brojnim zabranama koje su sprečavale stanovništvo Kosova u naobrazbi i još pohvalniji ishod održavanja obrazovane strategije koja se održala zahvaljujući fratru Štjefen Džecovi. Obrazovan i vrlo domišljat fratar iznašao je način da pomogne u naobrazbi kosovske mladeži kao i pisanju knjige pravila Običajnog zakona. Kosovska *BESA* je poznata diljem svijeta kao riječ koja vrijedi više od ugovora sročena na papiru. To su nam potvrdili i stanovnici Kosova te nam otkrili da i danas se poštuju običajna pravila. Povijesno podijeljeno stanovništvo na plemena i njihovi običaji i komunikacija su danas specifična iz tog razloga što ime je jedina i prava vrijednost obitelji. „Zdravim“ načinom komuniciranja i prijelomni događaji koji nisu uspjeli uništiti one vrijednosti kojima se oni ističu posebnim. Današnje vrijeme svjetske krize, brzog globalizacijskog razvoja i mnogih političkih događaja koji su pohodili Kosovo iz

razloga što posjeduje neiskorištena prirodna bogatstva kao i zdrave razumno vrijedne građane. Ne, Kosovo nije opstalo zahvaljujući pomoći svjetskih sila, nego je opstalo zahvaljujući brojnim kosovarima u inozemstvu koji su godinama pomagali svoj narod. Takva komunikacija razumijevanja na daljinu održala je mnoge na životu, a brojni kosovari diljem svijeta su uspješni poduzetnici, poznate filmske ličnosti, na posljetcu su „razumno“ zdrave osobe.

Povijesna borba za opstanak

Čitajući brojna djela svjetskih književnika i povjesničara koji su pisali o Kosovu i opjevali krvave bitke za opstanak kosovara na svojim prostorima. Namučeni i progonjeni godinama kosovari nisu izgubili ono najvrjednije, a to je identitet. Svekoliki izazovi zapada dolaze sa svih strana zajedno s Islamom, a zajednički nazivnik su „dinamične civilizacije“¹ koje su zahvatile i Kosovo. Na mnogobrojne i domišljate načine pokušavali su se obraniti od najezi turaka i svih ostalih koji su imali interesa na Kosovu. Mogli bi Kosovo nazvati svijetom euforija i harmonija svjetske politike po kojemu Fukuyama naziva „krajem povijesti“ ili mogla bi se dogoditi¹ povijesna previranja. Na području Kosova još od Ilira postoje dvanaest plemena koja su persuznom komunikacijom prenosili običaje i vrijednosti svoga naroda. Ta plemena su se godinama množila i dijelila tako da ratna zbivanja, kao i političke okolnosti nisu dozvoljavali da se utvrdi točan uvid.² Plemena na Kosova su: Krasniqi, Bytyci, Shala, Kryeziv, Morina, Gruda, Hoti, Kelmendi, Gashi, Thaci, Berisha i Kastrati.³ Svako od plemena su imali svoje obrede koji su im predstavljali sredstvo pomoću kojih su drevni vladari tražili da se slijede put Neba i da uređuju osjećaje ljudi, izjavio je Konfucije.⁴ Stoga je potrebno, pridržavati se pravila i putem personalne komunikacije prenositi je na buduće naraštaje. Jedino je poslušnost ta koja će običajne zakone držati na „životu“. Da je Kosovo imalo mudraca koji je nadaren s Neba i Zemlja stoji uz rame takovog duhovnog bića da bi svoju zemlju doveo u „red“. Kako je čovjek rođen od oca, a učen od učitelja u njemu se gaje osjećaji kao što su radost, gnjev, tuga, strah, ljubav, mržnja i želje.² Svaki od tih osjećaja u čovjeku izazivaju potrebu za opstankom i borbom za svakidašnjicom i pomaganjem svoga brata. Jedino istinski osjećaj tijekom povijesti je održao kosovski narod na takvoj razini jedinstva da se to danas ne može ni zamisliti. Teško je danas, posebice misliti na druge, a to kosovari čine na jedan izuzetan način da pomažu svoga brata ma kako se on zvao. Svi mogući prijelomi koji su snalazili kosovare su teški i boli, a povijest je zabilježila svaki trag ka uspostavi jedne jedinstvene i moralne satisfakcije.⁵ Kosovski narod je dio ilirskog plemena već 167. godina prije Krista te je u potpunosti bio pokoren rimskom imperiju. Od tih vremena sva kosovska plemena se postepeno šire, a glavni razlog njihovog opstanka je poštivanje i prenošenje običaja s koljena na koljeno. Kako su na Kosovu bila teška vremena i dešavale su se mnoge zabrane, a posebice za vrijeme turske najezi kad su mnogi prešli na Islam, ili pak mnoge porodice katoličke vjeroispovijesti su se razdvojile da bi sačuvali vlastitu glavu. U mjestu Zjum, što na turskom znači grožđe, kupilo je svoj mir od Turaka. Kako? Zjum² nije prinuđen preći na Islam zbog toga što je platio svoj mir prirodnim bogatstvom

koje posjeduje, a i dobrim ugostiteljstvo. Bogato selo je obilovalo groždem, podzemnim rudama kao i zlato i sva ta bogatstva su zamijenili za mir. Ovakav razmišljanja, bolje rečeno promišljana djelovanja tijekom povijesti dalo je jedan duševni mir zjumskom stanovništvu. Naš sugovornik iz plemena Kry Ziv kazuje kako u blizini sela postoji planina Paštrik, a u njoj špilja u kojoj je ukopano 12. fratarara koje su pogubili Turci. Za vrijeme vladavine Turaka Paštrik je bio prijenosnik informacija prema zapadu. Jedno je prko te planine bilo moguće iznijeti informaciju iz Kosova. Kako su bila teška i mukotrpna vremena, a život su otežavali još više nemogućnost komuniciranja s okolnim stanovništvom, kao i saznanja o svim događajima bližih sela. Peštrik kako ga mnogi nazivaju Mali Rim², veza je za prijenos informacija za cijelo Kosovo. Za pojedine događaje nema pisanih dokumenata koji potvrđuje činjenicu da je turska vojska pogubila fratre jer za vrijeme turskog vladanje nisu se smjele naći nikakva dokumentacija, te bi u protivnom bili pogubljeni. Personalnim načinom komuniciranja su očuvali sve važnije događaje iz života kosovara. Mladi naraštaji su pomno slušali svoje starije i slijedili njihove primjere o održivom životu na koji su bili prisiljeni. Povijesni prijelomi koji su bili presudni za opstanak kosovskih plemena je dodavanje slova na vlastita prezimena. Budući da su se kosovari zajedno s cijelom Albanijom borili za opstanak plemena koji ima u Makedoniji, Crnoj Gori i okolnim pograničnim mjestima, a dodavali su na prezimena -ić ili -aj (na primjer Let+aj= Letaj). Za vrijeme turske vladavine stanovništvo koje nije prešlo na Islam su plaćali veće poreze, oduzimala im se zemlja i davala onima koji su islamizirani. Na taj način je došlo do miješanja i podjele rodbinskih veza gdje je pola obitelji pripadalo islamu, a pola katoličanstvu. Kako je došlo do promjene imena svih koji su prešli na islam svoje podrijetlo nisu dali potisnuti u sebi. Tajno su se pokrštavali u Crkvi, vjerovali su u svoj duh, da nikad neće napustiti ono u što su se zakleli ma kako se god zvali. U kosovskoj naciji postoji nešto što je jače od njih samih, a to je njihova vjera u opstanak. Kazivanja predaka, kosovarima je značio putokaz koji trebaju slijediti da bi opstali na životnom putu i borili se protiv svih nedaća koje ih snalaze. Koja je to „magnetna“ sila koja kosovare održava na životu i čini ih ustrajnim? Pretpostavlja se da bi mnogi brzo poklekli u nemogućnosti na bilo što ili bilo kako da opstanu na trnovitom putu kakav su prošli kosovari. Naš sugovornik je bio zatočen, mučen, progonjen i na sve moguće načine zlostavljan od političkih vladi, a kaže da bi dao cijelo svoj život za vrijednosti djedovine i svih vrednota koje posjeduje kosovski narod. Nema sumnje, kao bi se otuđio i priznao vrijednosti neke druge sile jer u njemu je vatra moralnosti koju su „usadili“ ljudi željni slobode i izražavanja vlastite misli. I danas kad je već sve okončano i kad je Kosovo postalo „samostalno“ postepeno se otvaraju mogućnosti za životom kojim su žudjeli svi stanovnici Kosova. Za neke se stvari u životu jednostavno kaže da će doći vrijeme.⁶ Kad se radi o umijeću komuniciranja, postoji opasnost na će nada biti iznevjerena. To je stvar za koju se kosovari pribojavaju, a to je sloboda koju su napokon dobili. Djelujući tako, dugi niz godina pod okupacijama i terorom velikih moćnika, mlade generacije se dobro snalaze na „otočju slobode“⁷. Praveći razgraničenja između razgovora, razmišljajući o istupu, prisjećajući se predavanja, svatko je mogao

procijeniti u kojoj je mjeri uspjeh, kao i neuspjeh, proizašao iz sklopa faktora koji su svojom skladnošću odredili vrijednost izlaganja svojim predaka.

Sociološki aspekt vremena

Da vrijeme govori i ima svoje komunikacijske kanale, pomoću kojih se informacija prenosila dugih niz godina vidljivo je iz primjera Kosova. Sva moguća ograničenja koja su ih neumorno pratila nisu pokolebala u njima strast da očuvaju svoju tradiciju i svoje običaje. Prve logičke kategorije, prve klase stvari bile su klase ljudi⁸ kojima je religija bila prvi temelj za kolektivnu svijest, zajednička moralna uvjerenja i vrijednosti društva. Prema općim pravilima takav skup je grupa od dvije ili više sustavnih komponenti koja se uočava kao odvojena od ostalih.⁹ Na Kosovu je ipak više grupa koje običajno pravo drži na okupu. Pravila koja su jednaka za sve kategorije društvene zajednice su važeća kao takva, te se i danas poštuju. U svemu tome je važan stav i htjenje mlade generacije da prihvate svaku poduku od svojih starijih. Stav, prema tome uključuje, kao trajnija dispozicija, pored spoznajnih i perceptivnih elemenata, naročito afektivne ili emotivne faktore.¹⁰ Emocija je pak naboj koji posjeduje osoba s težnjom da zadrži vrednotu svojih predaka. Zajednička kultura ili kolektivna svijest prijeko potrebna¹, a zajednička kultura postaje neovisna o željama i htjenjima pojedinca i ograničava njihovo ponašanje. Susret i dijalog trebaju pomoći da se razlike među kulturama mogu spoznati, razvijati i cijeniti.¹¹ Upravo je cilj ovog rada da spoznamo razlike kosovske kulture u odnosu na bosanskohercegovačku, i samim tim uvidimo smjernice koje smo izgubili najezdom globalizacijskog „tajfun“a. Dijalog se temelji na tome da svojevoljno postoji zanimanje za drugoga, jer se tek tada omogućava razumijevanje i sporazumijevanje. Kako su se sporazumijevali kosovari u vrijeme zabrane Slobodna Miloševića koji je nametnuo režim obrazovanja na srpsko-hrvatskom jeziku? Trnovit je put kojim su kročili kosovari na promicanju svog obrazovnog sustava, a zabrane školovanja i učenja albanskog jezika bilo je pogubno. Djeca nisu smjela govoriti albanskim jezikom, niti na bilo koji način pokazati da njeguju svoju prapovijesnu tradiciju. Ako su beogradske vlasti doznale bilo što, a da ima veze s kosovskim načinom komuniciranja djeca bi istog trena bila udarana i progonjena.³ Boreći se s teškim uvjetima, a podučeni iz obitelji „više djela, a manje riječi“.⁶ To bi pak značilo da šutnjom mogu puno više učine nego li suprotstavljajući se. Kosovsku kulturu treba shvatiti kao sveopću komunikaciju koja u interakciji dovodi različite identitete.¹¹ Ovakva se komunikacije odnosi na iseljeni dio kosovskog naroda koji stavlja sebe i svoju obitelj u interkulturalni odnos. Dok se kosovska dijaspora kulturno i financijski uzdizala, a domaći kosovari su vodili ogromnu borbu za svoj život do 1988.-e godine su učili albanski² da bi sve do priznanja Kosova 2008. godine bila zabrana od strane beogradske vlasti. Djeca su na žalost imala velikih trauma tijekom deset godina svojeg obrazovanja. U školama su učili srpsko-hrvatski, a doma bi svaki dan privatno učili albanski jezik. Mijenjali bi obiteljske kuće tako da srpska vlast ne bi ušla u trag gdje potajno uče albanski.² Kad bi se otkrilo gdje su stacionirani, vlasnici privatnih kuća su bili kažnjavani i progonjeni od strane tamošnje policije

izjavljuje potomak iz plemena Thaci. Kad više nije bilo sigurnih domova djeca su zajedno sa svojim učiteljima bježali u obližnju planinu kako bio učili albanski jezik. Kako bi samo sociolozi oblikovali ili pak definirali ovakvo stanje društvenog ponašanja? Nedvojbeno, poseban je slučaj kosovske borbe za opstanak svojih društvenih tradicija. Beogradska vlast nije uspjela ugušiti žudnju kosovske djece da uče materinji jezik, ali je shodno tome dozvolila da se u školama uči albanski jezik, a da učitelji ne dobivaju nikakva novčana primanja.³ Pretpostavljajući da će odustati od učiteljske dužnosti, to se ipak nije ostvarilo. Zahvaljujući Ibrahimu Rugovi koji se svim silama borio da osigura dostojan život kosovskom napaćenom stanovništvu. Pisac, književnik i pjesnik velikog srca kako ga s ponosom zovu kosovari učinio je veliku stvar za mladi naraštaj. Putujući i moleći iseljene kosovare diljem svijeta da pomognu financijski svoj kraj, a projekt je nazvan Rodni kraj zove!¹² Veliki broj kosovara se odazvao pozivu i financijski su pomogli učitelje da nastave obučavati djecu u školama. Dobar dio novca je poslužio za infrastrukturne objekte jer Beograd nije dozvolio ulaganja na području Kosova.² Iz ovakvog djelovanja se izvodi konstatacija, da „visoka razvijenost sustava čovjekova djelovanja nije moguća bez razmjerno stabilnih simboličkih sustava“.⁸ Upravo su ovaj sustav dobro razvili i prenijeli na svoje potomke uporni i svestrani kosovari. Ovakva komunikacija privlači puno pažnje, a razlog tome je utjecaj u stilu „spasavaj se kako možeš“⁶ tretman visokog rizika kojemu su se predali kosovari je itekako imalo smisla. Bez imalo sumnje stabilizirali su sve strahove i prijatnije. Iako su bili zastrašivani sa svih strana, prelazak na silu njihov je krajnji način djelovanja za obranu. Mladi su učenici na način da se „treba snaći“⁶ u džungli života. Podučeni su da ništa u životu nije med i mlijeko te se mora imati u vidu da se situacije neprestance mijenjaju. Podučeni su da je cilj važniji od svega, a sredstva nisu važna. Umijeće komuniciranja ima smisla samo ako se uvažava i poštuje tuđi integritet. Sugovornik iz plemena Krye Ziv izjavljuje: „bolje se boriti za samo jednu dobru stvar nego se boriti na više bojišta“.² Kosovski narod itekako je na visokoj ljestvici moralnog nivoa. Prema kosovarima je najvažniji običaj iz kojeg se sastoji kultura, kao i etički kodovi koji reguliraju ponašanje, a filozof Niče naziva narodnim „jezikom dobra i zla“.¹³ Dok etičke vrline najvećim dijelom proizvode običaj i na taj način proizvode tendenciju poštivanja tih običaja. Specifični su kad je u pitanju običaj i poštivanje tako donesenih zakona koji nisu pravno regulirani. Samim tim, kultura je naslijeđeni etički običaj. Dok je komunikacija sredstvo pomoću kojeg se i najmanji dio običaja prenosio i „usađivao“ u mlade generacije. Sjedeći tako okupljeni oko ognjišta na kojemu se pekao kruh, djed nam je rekao: „draga djeco, vaša obitelj je prva i jedina stvar koju trebate staviti na prvo mjesto“.² Odakle da počnemo ako ne od obitelji do koje i danas drže na prvom mjestu kao „pehar“ koji služi kao nagrada za sve napore u životu. Sociolozi bi se itekako složili da ovakva idila održava harmoniju obiteljskog života. Cilj istraživanja je bilo uvidjeti i utvrditi činjenice o postojanju običajnog prava i persuzivnog oblika komuniciranja. Da li postoji i danas, nakon tolikih niz godina, prirodna regula običaja na prostoru Kosova? Takav oblik persuzije koja putem interpersonalne komunikacije uvježbanim, spontanim,

planiranim, verbalnim i neverbalnim ponašanjem utječu jedni na druge.¹⁴ Zatim se uvidjelo da oblikovanje reakcije kod djece izaziva određene sklonosti ili preferencije u neke osobe za određene vrste ponašanja. U ovom se slučaju radi o djeci koja na isti način ne rezoniraju primljenu poruku, ali je bit u potvrđivanju reakcije kod već utvrđenih stavova i ponašanja.

METODE

Ovo istraživanje smo obavili zahvaljujući nekolicini starosjedioaca iz Kosova koji su rođeni u rasponu između 1920. do 1927. godine. Iz pojedinih plemena potječu naši sugovornici, te na vlastiti zahtjev nisu voljni da im se otkrije identitet. Zbog toga što su bili suci posebnog pisanog običajnog prava, i zbog domoljublja prema Kosovu bili progonjeni i kažnjavani. Uz živuće svjedoke došli smo do tragova u pisanim knjigama kojih je malo. A razlog koji su nam naveli, zabrana pismene naobrazbe i širenje kulture na Kosovu. Usmeni način naobrazbe kao i personalna komunikacija su temelj razvoja i opstanka kosovske nacije.

Moć, kultura i povratak korijenima

U ovom istraživanju uočili smo dvije vrste moći koji su djelovali na sustav komuniciranja na Kosovu. Jedna slika je moćna politička sila Zapada, a druga je trijumfalna, gotovo sveopća koja je prva u kosovskoj naciji, a to je domoljublje. Moć opstanka se ujedno poistovjećuje s kulturom.¹ Ne samo da je nazivamo univerzalnom civilizacijom nego zbog činjenice da su se sva svjetska zbivanja „lomila“ preko kosovskog teritorija i unatoč tome uspjeli su zadržati svoj jezik, vjerovanje i institucije učvršćene u samopouzdanju. Novo doba, koje vlada svijetom nije nikoga zaobišlo pa tako ni Kosovo. NATO, UN, EUROPSKA UNIJA, AMERIKA i druge sile svijeta imaju ogroman utjecaj na Kosovo.¹⁵ Iako standardizirani u nekim tipovima odnosa kao što su odnosi prema znanjcima, prijateljima, bračni odnos, odnos između braće i sestara na Kosovu se oduvijek znalo kako i s kim komunicirati. Kad se radi o znanjcima, kultura koja je dosljedna čitav niz godina na Kosovu je ugostiti znanca i podariti mu dobrodošlicu. U svemu tome treba biti jako oprezan u svojim riječima i djelima. Prijatelj se pak smatra onaj tko pomaže u potrebama kad je najteže bilo, a to je opstanak vlastitog identiteta. Kod uspostave bračnih odnosa² situacija je malo drugačija, zbog toga što se i danas poštuje *BESA*¹² i ne dozvoljava se pogaziti riječ ili pak osramotiti svoj ugled i ugled svoje obitelji. Običaji ženidbe nisu drastično mijenjani godinama, možda malo na polju komunikacije rentabilniji, a u principu sve je ostalo isto. Postoji niz sela na Kosovu koje zovu Has. Jedan dio koji su naseljeni Muslimani i danas se precizno drže običaja i ne slute da ih mijenjaju. Nekolicina intelektualaca je pokušala promijeniti mišljenje mladim naraštajima, ali bez uspjeha.²

Veliki broj kosovara se nalazi na području Bosne i Hercegovina, a nekolicina od njih ne namjerava mijenjati postojeće običajne zakone. Oni su jednostavno odgojeni da žive i rade za svoje obitelji, pomažući ih financijski i sukladno tome

čvrsto stoje iza svojih roditelja i njihovih savjeta. Prema njihovom stavu obitelj je organizacija koja se definira kao mreža kauzalnih odnosa, u kojima su međusobno povezani.¹⁴ Razgovarajući smo uočili, da kosovska kultura obuhvaća zajedničke norme, sjećanja, priče, ceremonije i rituale. Kosovo ima svoje heroje koji im osvjetljavaju put, a među njima je Ibrahim Rogova,³ koji je vodio kosovsku naciju punih 15. godina. U vođi su vidjeli svog zaštitnika, borca za prava na dostojan život. Tako vođeni čvrstom rukom uspjeli su izboriti kakvu takvu samostalnost. Teško je za povjerovati, a i danas na Kosovu stanovništvo nije svjesno što se događa oko njih. Zbunjeni „prividnom“ slobodom ali ipak pod utjecajem velikih sila, bez dvojbe su odlučni očuvati prapovijesne običajne. Ono što se desilo kosovskom narodu vjerojatno u slobodnom izboru, pozitivna međuljudska komunikacija¹⁶ koja ih je dovela do takvih okvira da rezoniraju na posve zapadnjački način privređivanja. Brojni kosovari koji se nalaze izvan domovine uspješni su poduzetnici, a jedan od njih je vlasnik Dolce Gabbana u Italiji koji posjeduje veliki trgovački lanac, te mnogi drugi. Zaintrigiralo nas je to, da su uvijek spremni pomoći svojim zemljacima bez obzira na vjeroispovijest. Takav odnos koji imaju je „urođen“ i koji je za poželjeti danas. Kako svi žele biti dio „globalnog sela“ međuljudski odnosi su spali na „ratoborni“ način komuniciranja.¹⁹ Kosovska djeca nisu išla na visoka učilišta niti su imali uvijete za naobrazbu, ali su duhom odgojeni sa zdravom radnom okolinom. Muškarci su već sa 25. godina života ličnosti koji su obiteljski stituirani, imaju obrte, vlastitu djecu i visoki nivo samopoštovanja. Pak usporedimo li BiH s tako statistikom vidjet ćemo da nas je globalizacija doslovno „ugušila“. Nije poznato kakva je vjerojatnost Bill Gatesovih poučaka sličnih kosovskom načinu razmišljanja, a to je da postoji nekoliko činjenica koje upućuju da su učitelji vrlo važni u životu djeteta¹⁷ jer su kosovari stvarali koncept realnosti. Bill navodi da život nije fer i da se treba naviknuti na to, svijeta nije briga za tvoje samopoštovanje, nego te svijet prihvaća po tvome postignuću, kako navodi da pečenje hamburgera nije ispod časti nego je prilika koja ti se pruža. Postoji niz okolnosti koje treba sagledati s etičke i moralne razine¹⁸ s tim da ne obmanemo svoju ličnost. Obiteljsko naslijeđe je jedan od faktora koje koji zauzima prioritet u odgoju djece. Poučeni su da rade za znanje, a ne za novac i samo tako se može uspjeti u životu.⁷ Novčana sredstva su itekako važna, ali nisu jedini faktor opstanka. Kosovski narod je to i dokazao da nemajući sredstava za život, ipak opstaje na svojim prostorima. Mnoge mlade generacije ne idu u srednju školu nego iz osnovne se odmah zapošljavaju, te na taj način osiguravaju sebi život. Išao ili ne išao na fakultet, bit će bogat⁷ ovakve misli prate nekolicinu mladih naraštaja s Kosova. Balkanski Gandhi, Ibrahim Rugova kako ga kosovari nazivaju bio je bogat duhom i umom da zaštiti svoj narod² koji odolijeva urotama zapada, a sve zahvaljujući iseljenim kosovarima. Mnogo toga se dešavalo iza pozornice i daleko od javnosti. Od turskih vremena, nekolicina katolika je prešla na Islam, ali je Ibrahim Rugova se pokrstio tajno u Crkvi.² Na radiju Kosovo Skender Hiseni je izjavio da je Ibrahim Rugova voli čitati Bibliju² što ga je nadahnjivalo. Iz te religiozne knjige zvane Biblija, uzimao je ono najvrjednije te putem personalne komunikacije¹⁹ prenosio na mlađu populaciju znanje, a koja nije

bila dovoljno obrazovana. Bilo je potrebno povesti mlade na skladan put života koji ima užasno puno prepreka.

Kad je već Kosovo postalo priznato došlo je do nekih promjena unutar same obitelji. Ponajprije su se počele tražiti istoimena plemena koja su rodbina, a neki od njih su rimokatoličke, a drugi su islamske vjeroispovijesti. Na području Kosova, trenutno sa islamske vjeroispovijesti pokrstilo se 3 000. ljudi² koji su u dubini svoje svijesti vjerovali da će jednog dana i njima doći sloboda življenja. Osvanuo je i taj dan da više ne trebaju kriti svoj vlastiti identitet, i da svoju djecu odgajaju na način dostojan čovjeku. Moglo bi se reći da su kosovari slijedili Schellingеров misaoni put koji kaže da treba tražiti zakonitosti materijalno u prirodi, istraživanje zakonitosti u personalnoj komunikaciji koja je zapravo produkt, vječno nastajući produkt.²⁰ U doba gravitirajuće globalizacije potrebno je spoznati što je moralno i kao se ponašati? Samo iz savjesti možemo znati što je dužnost, a dužnost je prenijeti na mlade generacije one vrednote koje ga čine sretnim i daju mu smjernice za uspješan život. Kako je Marx napisao da je rodni život čovjeka njegov proizvodni život.²⁰ To bi značilo da smo svi dobili priliku i da je ne trebamo napuštati, a na samom čovjeku je hoće li je prepoznati ili ne.

ZAKLJUČAK

Personalna komunikacije je itekako važan segment u životu svakog od nas. Kamo da krenemo, a da osobno ne razgovaramo, da prenesemo upute, sugestije, zahtjeve i sva naša htjenja i želje jedino možemo putem komunikacije ostvariti naš naum. Na području Kosova je personalna komunikacija doživjela svoj vrhunac i opstanak u najburnijim vremenima. Posebice danas kad se osvrnemo oko sebe i vidimo koliko ljudi malo važnosti pridaju personalnoj komunikaciji, smatrajući da je komad papira vrjedniji i časniji o iskrene ljudske riječi. Malo je stvari u životu čovjeka da ga održava na distanci vrednovanja svog običaj, naroda i svekolikog poštivanja svoje obitelji. Kakve su nam danas obitelji? Rastrojene, uništene globalnim zatopljenjem „ludosti“ i mnogim drugim stvarima koje nas vode u ponor. Zbog toga bi se trebali ugledati na kosovsko njegovanje obiteljske tradicije koja je jedini izvor zdrave komunikacije. Feedback, tj. povratna informacija odgojene kosovske djece iz inozemstva, a oni mlađih godina ne odstupaju od tradicionalnih obiteljskih običaja. Da su i dalje usko povezani, provjerili smo kod nekolicine mlađih kosovara koji žive izvan obiteljskog ognjišta, ali su duhom vezani za rodni kraj. Dio svojih novčanih sredstava, sukladno tradiciji projekta Rodni kraj zove, doniraju za daljnji razvoj Kosova. Mnogi od njih dobivaju upute od roditelja, iako udaljeni kilometrima poštuju odluke koje su im poslali. Većina mlađih se vraća na Kosovo da bi se oženili iz svog rodnog kraja i tako održali tradiciju koja godinama traje, a oni je i dalje održavaju. Neki pak od njih, odlaskom iz zemlje povedu svoje supruge i zajedno „grade“ gospodarska carstva. Za svoje obitelji su spremni raditi po 16 sati neprekidnog rada, da bi svojoj obitelji stvorili dostojan život. Bog nam je svima dao mogućnost na život, a od nas zavisi kako ćemo ga iskoristiti, na koji način prenijeti na svoje potomke i slično. Nećemo kročiti krivim stazama ako nam obitelj bude na prvom mjestu, a u njoj vidimo sve dobre stvari potrebne za

budućnost. Uglledajući se na postupke kosovara, pomogat ćemo svoje bližnje i nećemo zataškavati sve dobre stvari koje komunikacija može razviti, a to bi bilo bolje sutra za nas, našu obitelj, naše susjede i za cijeli svijet.

LITERATURA

1. Huntington PS. Sukob civilizacija. Zagreb: Izvor, 1998.
2. Krye ziv. Pleme iz Kosova. Kosovo: Osobna izjava, 2011.
3. Berisha. Pleme iz Kosova. Mostar: Osobna izjava, 2011.
4. Kale E. Povijest civilizacije. Zagreb: IP „Školska knjiga“, 1991.
5. Moralna satisfakcija. Rječnik sloga. Retrived Travnja 15. 2011. from www.vukajlija.com
6. Bellenger L. Umijeće komuniciranja. Sarajevo: IP „Svijetlost“, 1992.
7. Kiyosaki R., Sharon L. Bogat otac, Siromašan otac. Beograd: Finesa, 2001.
8. Haralambos M., Holborn M. Sociologija. Zagreb: Golden marketing, 2002.
9. Holl E. Nijemi jezik. Beograd: Beogradski Izdavačko-grafički zavod, 1976.
10. Nuhanović A. Fenomen javnosti. Sarajevo: Promocult, 2005.
11. Thomas A. Interkulturalle Kommunikation und Kooperation. Die Deutsche: Sylvia Scholl - Machl, 1999.
12. Mehmetaj G. Pe'r shtetin e Dardanise. Prishtine: Faik Konica, 2006.
13. Fukujama F. Sudar kultura. Beograd: CIP, 1997.
14. Reardon K. Interpersonalna komunikacija. Zagreb: Alinea, 1998.
15. CCI. Interni dokumenti. Mostar: CCI, 2011.
16. Schulz F. von Thun. Kako međusobno razgovaramo. Zagreb: Erudita, 2001.
17. Business articles, business quotes and resources online, Travnja 13, 2011., from www.woopido.com
18. Morin E. Etika. Zagreb: Masmedija, 2004.
19. Brajša P. Umijeće razgovora. Pula: C.A.S.H. 1996.
20. Juka S. Etika-Postavke i Teorije. Mostar: Fram-Ziral, 2006.

PSIHOLOŠKE REAKCIJE ENURETIČNE DECE

PSYCHOLOGICAL REACTIONS OF CHILDREN WITH NOCTURNAL ENURESIS

Miodrag STOŠLJEVIĆ¹, Milosav ADAMOVIĆ¹, Vojislav TODOROVIĆ²

¹Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

²Specijalna osnovna škola „Dušan Dugalić“, Beograd

APSTRAKT

Prepoznavanje reakcija deteta je od najveće važnosti za somatopede, lekare i roditelje zbog mogućnosti organizovanja pravovaljanog tretmana. Svako dete različito reaguje na stanje noćnog mokrenja. Neka deca su indiferentna prema svome stanju, dok druga deca postaju depresivna. Cilj rada bio je utvrditi vrstu i strukturu psiholoških reakcija deca na stanje noćnog mokrenja. Mi smo u našem uzorku imali 236 dece uzrasta od 7-11 godina, a u samom uzorku je bilo 200 dečaka i 136 devojčica. Prilikom istraživanja smo koristili test pod nazivom „Enurološki skrining“. Istraživanje smo sprovedi u periodu 2005-2010 godine u Kabinetu „Stošljević“, Beograd. Nakon obavljenog istraživanja smo dobili sledeće rezultate: Reakciju „Stidim se“ je imalo 76,12% ispitanika, reakciju „Nisam kao ostali“ 32,33% ispitanika, reakciju „Laž će me spasiti“ 28,46% ispitanika, reakciju „Moram sačuvati tajnu“ 53,22% ispitanika, reakciju „Nije me briga“ 11,23% ispitanika, reakciju „Ostavite me na miru“ 66,32% ispitanika, reakciju „Sve je uzalud“ 23,23% ispitanika i reakciju „Znam da to nije moja greška“ 41,98% ispitanika. Na osnovu dobijenih rezultata smo mogli zaključiti da u svakodnevnom praktičnom radu sa enuretičnom decom moramo posebno obratiti pažnju na reakcije „Stidim se“, „Moram sačuvati tajnu“ i „Ostavite me na miru“ pošto se one i najčešće javljaju kod enuretične dece.

Ključne reči: enuresis nocturnae, psihološke reakcije, somatopedija

ABSTRACT

Recognition the child's reaction is of most importance for special educators, doctors and parents in order for the right treatment to be provided. Each child reacts differently to bedwetting. Some children are indifferent about their state, while some children become depressive. The aim was to determine the nature and structure of psychological reactions in children with enuresis nocturnal. In our sample group we have worked with 236 children, from 7 to 11 years old, and there were 200 boys and 136 girls. In our research we used "Eneurological screening" test. The research was done during the period between 2005 and 2010 at the "Stošljević" cabinet, in Belgrade. After conducting the research, we have come up with the following results: Reaction "I am ashamed" had 76,12% of children, the reaction "I am not like other children" had 32,33%, the reaction "the lie will save me" had 28,46% of children. The reaction "I have to keep it a secret" had 53,22% of children, the reaction "I don't care" had 11,23%. The reaction "leave me alone" had 66,32% of children, the reaction "it is all for nothing" had 23,23% and the reaction "I know this is not my mistake" had 41,98% of children. Based on these results we could conclude that in

everyday work with the children with nocturnal enuresis special attention should be paid to the following reactions: "I am ashamed", "I have to keep it a secret" and "leave me alone" as these reactions are the most common with the children with nocturnal enuresis.

Key words: enuresis nocturnal, somatopathology, psychological reactions

UVOD

Sa četiri ili pet godina većina dece je indiferentna na svoje stanje noćnog mokrenja. Sa šest godina deca već misle da su u značajnoj manjini među svojim vršnjacima, dok sa sedam godina postaju potpuno sigurni da više nema nijedan njihov vršnjak na svetu koji još uvek mokri u krevet. Na ovom uzrastu deca pokušavaju da sačuvaju svoju tajnu. Ona postaju majstori u sakrivanju svoga problema od vršnjaka, a u nekim slučajevima i od samih roditelja. U praksi smo imali veći broj "domišljatih" postupaka dece u cilju sakrivanja njihovog stanja. Mlađa deca, jednostavno, pokušavaju da sakriju umokreno rublje. Starija deca idu tako daleko da krišom peru umokrene gaćice i pidžamu. Neka deca su se spremala da sakriju slučaj noćnog umokranja tako što su oblačila tamniji donji deo pidžame, a pored kreveta ostavljali majicu 2-3 broja veću. Majicu bi ujutro obukli pre ulaska roditelja u spavaću sobu i na taj način su pokušavala da prekriju umokreni deo pidžame¹. Za lekare ovakvi postupci dece nisu simptomatični i spadaju u uobičajene psihološke reakcije. Međutim, izvestan broj dece roditeljima negira stanje umokranja, iako je ono evidentno. Ova deca i lekaru kažu: "Ne znam zašto su me doveli, pa ja nemam nikakav problem i neću da se lečim". Ovakva pojava se u psihologiji naziva negativizam i može da predstavlja simptom koji zahteva adekvatno stručno reagovanje.

Uzroci nastanka noćnog mokrenja mogu biti: nasledni, organski, funkcionalni, psihološki:

- nasledni: noćno mokrenje ima dokazanu naslednu podlogu: statistički gledano, ukoliko je jedan roditelj imao noćno mokrenje njegovo dete ima 40% šanse da mokri noću, a ukoliko su oba roditelja mokrila noću šanse da njihova deca to isto rade rastu do 70 %. Neki istraživači² smatraju da se nasledjuje predispozicija (npr. nasledjuje se dubok san) za stanje noćnog mokrenja.
- pod organskim uzrocima nastanka noćnog mokrenja podrazumevamo one uzroke koji vidljivo oštećuju neke od organa koji su odgovorni za proces mokrenja ili neke druge organe koji su u vezi sa ovim organima. Za roditelje organski uzroci nisu toliko važni jer se obično lako dijagnostikuju nakon čega lekari mogu da pristupe hiruškoj proceduri i/ili nekoj drugoj vrsti lečenja.
- najvažniji funkcionalni uzroci koji dovode do stanja noćnog mokrenja su: dubok (tvrđ) san, mali kapacitet bešike, zatvor, preosetljivost na određene vrste hrane i pića, povećana proizvodnja urina.
- za naš rad su najvažniji psihološki uzroci nastanka noćnog mokrenja koji su usko povezani sa strukturom ličnosti eneureticnog deteta, njegovim navikama, psihodinamikom porodice, ali i sa dešavanjima u neposrednoj okolini deteta, koji mogu da budu "okidač" koji dovodi do pojave noćnog umokranja. Iz

prethodnog možemo veoma lako zaključiti da sledeći psihološki razlozi mogu da prouzrokuju stanje noćnog mokrenja:

- Hiperaktivnost (ADHD sindrom)
 - Stres
 - Habitualna polidipsija (pijenje iz navike)
 - Stimulisanje negativnog ponašanja
- Svako dete različito reaguje na stanje noćnog mokrenja. Neka deca su ravnodušna prema svome stanju, dok druga deca postaju depresivna. Prepoznavanje reakcija deteta je od najveće važnosti za lekare i roditelje zbog mogućnosti organizovanja pravovaljanog tretmana. Na ovom mestu ćemo nabrojati neke od najčešćih dečijih reakcija na stanje noćnog mokrenja. U ove reakcije ubrajamo:
- Reakcija: “Stidim se”- nastaje kao posledica negativnog potrepljenja od strane roditelja, umesto da ga ohrabruju, oni koriste mehanizam stida u cilju sprečavanja umokranja u toku sna (poznatim rečenicama “Stidi se, pa ti si već veliki, a još uvek piškiš u krevet”) i na taj način umanjuju detetovo samopouzdanje koje dovodi do stvaranja još veće količine stida i na taj način se zatvara začarani krug negativnog uticaja na stanje noćnog mokrenja.
 - Reakcija: “Nisam kao ostali”-najčešće nastaje kao posledica dugotrajnog stanja noćnog mokrenja koje deci utiče na socijalni razvoj. Ova deca se u čuvanju svoje tajne udaljuju od svih socijalnih situacija u kojima se može otkriti njihovo stanje. Ona neće da spavaju van kuće, izbegavaju izlete, sportske pripreme, rekreativnu nastavu itd. Izostajanje iz ovih aktivnosti ih ZAISTA pravi drugačijim i ona to osećaju.
 - Reakcija: “Laž će me spasiti” je uobičajena reakcija ako znamo da je dete izabralo laganje kao mehanizam zaštite svoje tajne. Onoga momenta kada dete ne može učestvovati u određenim socijalnim aktivnostima, ono počinje da izmišlja opravdanja. Pojedini roditelji ohrabruju dete u nalaženju opravdanja ili čak i sami lažu za njih. Na ovaj način oni svome detetu šalju poruku da je stanje noćnog mokrenja neprihvatljivo i da ga treba kriti. Iz ovakvog ponašanja roditelja deca mogu zaključiti da svoje lične probleme ne treba deliti sa drugima, te da u stanju bilo koje druge bolesti ne treba tražiti tuđu pomoć osim lekarske. Ukoliko se ovakvi zaključci formiraju u detetu kao trajan stav, takva deca, kada odrastu, mogu da imaju problema u svom psihološkom funkcionisanju. Dakle, roditelji moraju da znaju da je afirmacija istine i iskrenog odnosa mnogo važnija za budući život deteta nego činjenica da dete trenutno ima stanje noćnog mokrenja.
 - Reakcija: “Moram sačuvati tajnu” je, kao što se može zaključiti iz prethodnog, bazična reakcija iz koje proističu sve ostale negativne reakcije. Svi znamo da deca tokom odrastanja mogu biti surova. Njihove šale i cinični komentari mogu ozbiljno da ugroze psihički razvoj deteta koje pati od stanja noćnog mokrenja, pa nije ni čudo što takvo dete pokušava da sebe zaštiti na taj način što će sakriti svoje stanje.
 - Reakcija: “Nije me briga” - dete prividno šalje poruku da je indiferentno na svoje stanje. U suštini, to nije tako. Deca koja imaju ovakvu reakciju su

duboko pogođena svojim stanjem i osećaju da se nalaze u beznadežnoj situaciji. Ovakva reakcija dovodi dete u defanzivan položaj u odnosu na lečenje, čime se šanse za uspešno izlečenje svode na minimum.

- Reakcija: “Sve je uzalud” se javlja kao posledica prethodnih neuspehli pokušaja u lečenju. Dete nakon početnih neuspeha postaje nekooperativno i opoziciono raspoloženo za nove pokušaje. To je razumljiva reakcija, jer dete pokušava da izbegne nova poniženja koja ga čekaju u novom razgovoru sa još jednim strancem. Ovakva reakcija nastaje i iz straha od novog neuspeha koji za sobom povlači još jedno razočaranje. Moramo priznati da nam ovakva reakcija u svakodnevnoj praksi produkuje znatne probleme zbog činjenice da još uvek živimo u državi koja je puna nadržilekara i baba-vračara koji svojim šarlatanstvom dovode roditelje i decu u situaciju beznadežnosti u kojoj smatraju da je stanje noćnog mokrenja neizlečivo, pa upravo zbog toga i nastaje reakcija “Sve je uzalud”.
- Reakcija: “Znam da to nije moja greška ” je najpovoljnija reakcija kod deteta. Ova reakcija omogućava najuspešniji ishod lečenja, pa roditelji treba da razvijaju ovakav stav kod deteta time što će ga podržavati. Na ovaj način se problemu pristupa realistično, tako da deca imaju veći stepen entuzijazma u procesu lečenja.
- Reakcija: “Ostavite me na miru” označava povlačenje deteta iz socijalne interakcije, usamljivanje, odbijanje roditeljske pomoći, nekada potpuno predavanje pred problemom, a u retkim slučajevima, stav “Izboriću se sam, bez vaše pomoći”.

METODE

Mi smo u našem uzorku imali 336 dece uzrasta od 7-11 godina, a u samom uzorku je bilo 200 dečaka i 136 devojčica. Strukturu ispitanika prema polu i uzrastu možemo videti u tabeli 1. Istraživanje smo sproveli u periodu 2005-2010 godine u Kabinetu „Stošljević“, Beograd.

Tabela 1. Struktura ispitanika prema polu i uzrastu

Table. The Structure of Respondent by Gender and Age

UZRAST	POL				Σ	
	M		Ž			
	N	%	N	%	N	%
7-7,-11	50	14,88	34	10,11	84	25,00
8-8,-11	50	14,88	34	10,11	84	25,00
9-9,-11	50	14,88	34	10,11	84	25,00
10,-11	50	14,88	34	10,11	84	25,00
Σ	200	59,52	136	40,48	336	100,00

Tokom ispitivanja smo koristili modifikovani "Enurološki screening". Upitnik smo modifikovali uz saglasnost autora, a modifikacije su se odnosile na odstranjivanje onih ajtema koje se ne odnose neposredno na ciljeve i zadatke istraživanja.

REZULTATI I DISKUSIJA

Najveći broj dece je ispoljavao dve i više reakcija (Tabela 2). 76,12% dece ispoljavalo reakciju "Stidim se" što znači da je najveći broj njih imalo ovu reakciju što smo i očekivali sa obzirom na našu kliničku praksu i na rezultate iz dostupne literature¹. Reakciju "Ostavite me na miru" je imalo 66,32% ispitanika, a reakciju "Moram sačuvati tajnu" je ispoljavalo 53,22% ispitanika. Ovi rezultati su skoro identični sa rezultatima koji su u svom radu objavili Dahm T.L. i sar.² Reakcija "Laž će me spasiti" i reakcija "Nisam kao ostali" se sreću kod jedne trećine ispitanika, što se poklapa sa rezultatima istraživanja Ben-Noun³. Reakcija "Sve je uzalud" i "Nije me briga" su reakcije koje se najmanje sreću u ovom kliničkom ispitivanju, sličan rezultat su dobili i drugi istraživači⁴. Kod nešto manje od polovine ispitanika smo naišli na reakciju "Znam da to nije moja greška", u skladu sa istraživanjem koje su sproveli Boomsma⁵.

Tabela 2. Struktura ispitanika prema vrsti reakcije na stanje noćnog mokrenja
Table 2. The Structure of Respondents by Type of Reaction on Enuresis Nocturnae

NAZIV REAKCIJE	PROCENTI
Reakcija: "Stidim se"	76,12%
Reakcija: "Ostavite me na miru"	66,32%
Reakcija: "Moram sačuvati tajnu"	53,22%
Reakcija: "Znam da to nije moja greška"	41,98%
Reakcija: "Nisam kao ostali"	32,33%
Reakcija: "Laž će me spasiti"	28,46%
Reakcija: "Sve je uzalud"	23,23%
Reakcija: "Nije me briga"	11,23%

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata smo mogli zaključiti da u svakodnevnom praktičnom radu sa enuretičnom decom moramo obratiti pažnju na sledeće reakcije:

1. "Stidim se" jer je čak 76,12% ispitanika imalo ovu reakciju,
2. "Ostavite me na miru" koju je imalo 66,32% ispitanika,
3. "Moram sačuvati tajnu" koju je ispoljavalo 53,22% ispitanika.

Na ove reakcije moramo posebno obratiti pažnju prilikom uzimanja somatopedske anemneze pošto ona predstavlja elementarni preduslov valjanog integralnog tretmana dece sa stanjima noćnog mokrenja.

LITERATURA

1. Ankjaer-Jensen A, Sejr T.E, Costs of the treatment of enuresis nocturna. Health economic consequences of alternative methods in the treatment of enuresis nocturna, *Ugeskr Laeger* 1994 Jul 25;156(30):4355-60.
2. Dahm T., Hansen A., Hansen B., Enuresis nocturna--parents' and therepists' attitudes, *Ugeskr Laeger* 1997 Jan 6;159(2):164-5
3. Ben-Noun L., Eneuresis in children 5-18 years old in severe dysfunctional families, *Harefuah* 1993 Jan 15; 124(2):71-5, 120
4. Sietam K.S, Eriksen L, Zone therapy of children with nocturnal enuresis, *Ugeskr L*1998 sep 21;160(39):5654-6
5. Boomsma L.J., van der Laan J.R., Urination alarm training also successful with 5-7 year olds sufefering from eneuresis nocturna, *Ned Tijdschr Geneesk* 1998 Jul 18;142(29):1685-6

JUVENILE JUSTICE SYSTEM IN THE REPUBLIC OF MACEDONIA

SUSTAV MALOLETNICKE PRAVDE U REPUBLICI MAKEDONIJI

Natasha BOGOEVSKA, Sunchica DIMITRIJOSKA

Faculty of Philosophy, Institute of Social work and Social policy, Skopje, Macedonia

ABSTRACT

This paper presents an overview of the Juvenile Justice System in the Republic of Macedonia established in 2007 by adopting the Law on Juvenile Justice. The Juvenile Justice legislation is in the line with the Convention on the Rights of the Child and other international agreements and four guiding principles: principle of the best interests of the child, non-discrimination, participation, and the right to life, survival and development. The main goal is developing the child-centered system based on three core element (criminal and the juvenile systems, as parts of penal law, and the child protective services, as a civil law system) with the focus not only on specific juvenile justice guidelines, but also a constant holistic re-evaluation of program for children under risk and juvenile perpetrators of criminal acts. Juvenile justice system in Republic of Macedonia enables specialization in child justice practice and the development of a distinct and unique system that treats children in a manner appropriate to their age and level of maturity. For that purpose, the system of institutions is set and strengthened with clearly established position, role and jurisdiction in dealing with children at risk and juvenile perpetrators of criminal acts, as well as execution of educational and alternative measures and penalties. All involved actors are independent administrative units which are taking into account the complexity of the issue and the need for multidisciplinary approach.

Key words: juvenile justice, children at risk, juvenile perpetrators of criminal acts, educational and alternative measures, sanctions, re-socialization.

APSTRAKT

Ovaj rad predstavlja pregled sustava maloljetničke pravde u Republici Makedoniji osnovan 2007 usvajanjem Zakona o maloljetničkoj pravdi. Zakonodavstvo maloljetničke pravde je u skladu s Konvencijom o pravima djeteta i drugi međunarodni ugovori i četiri vodeća načela: u najboljem interesu djeteta, nediskriminacija, sudjelovanje i pravo na život, opstanak i razvoj. Glavni cilj je razvijanje djeteta usmjeren sustav koji se temelji na tri osnovna elementa (kazneni sustav i sustav maloljetničke pravde, kao dio kaznenog prava i sustav zaštitne usluge, kao dio građansko pravo), s naglaskom ne samo na određenim smjernice razvoja maloljetničke pravde, ali i konstantne holističke re-evaluacije programa za djecu pod rizikom i maloljetni počinitelji kaznenih djela. Sustav maloljetničke pravde u Republici Makedoniji omogućuje specijalizaciju u praksi i razvoja jedinstven sustav koji tretira djecu na način koji odgovara njihovoj dobi i stupnju zrelosti. U tu svrhu, sustav institucija je postavljen i ojačan sa jasno uspostavljen položaj, uloga i nadležnosti u radu sa

djecom u riziku i maloljetni počinitelji kaznenih djela, kao i izvršenje odgojnih i alternativnih mjera i kazne. Svi uključeni akteri su samostalne upravne jedinice koje uzimaju u obzir složenost problema i potrebu za multidisciplinarnim pristupom.

Ključne riječi: maloljetnička pravda, djeca pod rizikom, maloljetni počinitelji kaznenih djela, odgojnih i alternativnih mjera, kazne, resocijalizacija

INTRODUCTION

The Law on Juvenile Justice in the Republic of Macedonia was adopted in 2007 and its implementation began in June 2009. The main purpose of the enactment of new legislation is to create a system for juvenile justice that will ensure the protection of juveniles from crime, violence and any other form of threat to their freedoms and rights, protection of juvenile perpetrators of criminal acts and violations of return, their socialization, education and re-education and care and assistance in proceedings before the court and other authorities. Legislation on juvenile justice and its application are in accordance with the Convention on the Rights of the Child and other international legal documents, primarily in the line with respecting the best interests of children, the principles of non-discrimination, participation and the right to life and development. A new model of juvenile justice is part of the overall reform of the Criminal law and is based on developed countries experiences and best practices for developing legislation on juvenile justice. The main feature is the clear intention of the legislator to create a system that relies on principles of restorative justice, primarily by strengthening the principle of opportunity in the criminal prosecution, increasing the number of alternative sanctions and introduction and regulation of the possibilities for mediation and conciliation. It should lead to creation of a child-centred system which relies on three basic elements (criminal law and juvenile justice as part of criminal law and service delivery of social services as part of a social or civil right) with a focus not only on specific rules for dealing with children perpetrators of crime, but to a constant holistic re-evaluation of programs for children at risk and children in conflict with the law. The new legislation also contains provisions for protection of juveniles' victims of crime or protects the juvenile or injured party as a witness in criminal procedure and regulations for the prevention of juvenile delinquency (the formation of the State and municipal councils for prevention). Juvenile justice system provides specialization in the treatment of juvenile perpetrators of criminal acts in a way that fits their age and reached level of physical and mental maturity. For that purpose, sets and strengthens the system of institutions with clearly stated position, role and responsibility for dealing with children at risk and juvenile perpetrators of criminal acts and violations and execution of educational and alternative measures and penalties. All involved actors are independent administrative units, taking into account the complexity of the issues and the need for multidisciplinary approach towards joint and coordinated action.

Child at risk and application of measures of assistance and protection

With the new legislation, a specialized system is established which is separated from the general criminal law which sets the juvenile and its needs in the centre. Juvenile according to the Law is person at the age of 18 years, which under the Convention on the Children Rights considered as a child. In the system of juvenile justice, it is acted upon two basic categories of children: perpetrators and children or juveniles at risk. Classification of juveniles is based on two key criteria: the child's age and severity of the committed act. Children up to fourteen years are considered criminal irresponsible, taking into account the extent of their physical, mental and emotional maturity. These individuals cannot understand the significance and consequences of the act, and therefore sanctions cannot be applied, but only measures of assistance and protection, which do not involve deprivation, and restriction of freedoms and rights of juvenile. According to the new juvenile scale, these children are defined as children at risk. For the first time in Macedonian legislative, the Law on Juvenile Justice is defining a child at risk. Therefore, a child at risk is defined, as a juvenile that at the time of committed the act specified by law as a criminal act or violation, has not reached 14 years. A child at risk is a juvenile up to 14 years who is addicted to drug use, psychotic substances or alcohol; a child with disabilities, child - victim of violence and social upbringing and neglected child who is in such a situation in which it is difficult or impossible to achieve the educational function of the family or the child that is not included in the system of education that is begging, wandering, or prostitution, and due to them is or may come into conflict with the law. A novelty is the introduction of the category junior juvenile at risk (14-16 years) and older juvenile at risk (16-18 years) who committed the crime for which the law envisages a fine or imprisonment up to three years or an offence or is addicted to the use of drugs, psychotropic substances or alcohol; a child with disabilities and educational and socially neglected child who is in such condition that is difficult or impossible to implement the educative function of the family, which, due to these conditions is or may come into conflict with the law.

For a juvenile who at the time of committing the act that by the law is defined as a crime or offence, has not turned 14 years - a child at risk a sanction is not applicable. To a child at risk are applied measures for assistance and protection only when the Centre for social work will assess the risk that the situation reflects the development of the child personality and the proper upbringing and can affect it in the future to carry out criminal acts or violations. The measures can be applied to family members if they have neglected or abused the exercise of rights or obligations regarding the protection of personality, rights and interests of the child. These are measures established by law in the field of education, health, social, family and other forms of protection. The measures of assistance and protection can be applied to younger and older juvenile at risk.

Treatment of the child at risk

Treatment for children and juveniles at risk is characterized by several features: (1) avoiding formal litigation, (2) flexibility and discretion of the relevant authorities in the establishment of measures for assistance and protection in each specific case, (3) respect the principle of urgency in acting through the establishment of strict statutory deadlines for action, (4) respect the privacy of the child and family. The Centre for Social Work has a key role in the process of dealing with children and juveniles at risk, and establishes specialized departments or professional teams for juvenile and they follow specialized training in Juvenile Delinquency of at least four to ten days during the year in the country or abroad. The specificity of the work with children at risk requires multidisciplinary treatment or treatment by a professional team composed of pedagogue, social worker, psychologist and lawyer. The expert team introduce the program to the parents or guardian for their active participation in the implementation of the measures for assistance and protection, and simultaneously warns about the future consequences from not cooperation with the Centre. The expert team meets with the parents or guardian at least once per month. Significant impact on improving the treatment of these categories of children, i.e. protecting their rights, is considered to give the following news:

- Mandatory hiring a lawyer: the lawyer must attend the discussions and to protect the rights and interests of the child, or younger or older juvenile at risk. The family chooses a lawyer, and if they do not choose a lawyer, it is determined by the Centre from the list of lawyer from the Bar Association. Legal aid for child or elder or younger juvenile at risk is free of charge.
- Family responsibility to participate: If the family or guardian fails to implement the program at the Centre within seven days from confirmation of such act, the Centre shall notify the competent judge for juveniles who then within three days will make a decision for application of the measures contained in program, giving some guidance to the Centre. The judge for juveniles may take a decision after a proposal from the child attorney, or younger or older juvenile at risk or his family or guardian. If the family does not act under the court's decision the measures against the family will be applied.
- Introduce a procedure for mediation: if the action that is defined by law as a criminal act or violation and the child or younger or older juvenile at risk obtained financial benefit or will cause harm to another, the Centre will mediate between the family or guardian or child, or younger risk in older juvenile and his family or guardian and injured party to return the goods or compensation for damage

System of sanctions for juvenile perpetrators of criminal acts

The juvenile perpetrator of a crime or violation older than 14 years may be imposed legal sanctions due to the committed act that includes the withdrawal or

restriction of certain freedoms and rights. Sanction that is imposed on the juvenile should fit to his personality, the severity of the act and its consequences, to secure and protect the best interests of the juvenile. In this respect the law gives discretion to the competent authorities in the treatment and the possibility of imposing "measures of assistance and protection" and "sanction" when it is taken into account a range of factors such as juvenile age, the degree of mental development, physical properties, priorities, motivation for committing the act, previous education, environment and circumstances in which he lived, the severity of the committed act, and if he previously has been imposed an sanction. The younger juvenile (14-16 years) for an action that is defined by law as a criminal act may be imposed only educational measures, while the older juvenile (16-18) can be imposed educational measures, and as exception can be imposed punishment or alternative measure. As a guiding principle to ensure protection of children from victimization and criminalization the concept of restorative justice is applied, and a priority is given to preventive, protective and educational measures, while the juvenile arrest is envisaged as last option.

Types of educational measures

The mildest sanction are the disciplinary measures imposed to juvenile when there is no need for more permanent measures of education, especially if he committed a crime of recklessness or frivolity. As disciplinary measures are foreseen:

- Reprimand be imposed if and only if it is enough to reprimand the juvenile for the committed act
- Referral to a disciplinary centre for juveniles when necessary with appropriate short-term measures to influence on the juvenile personality and behaviour. In the disciplinary centre, the juvenile performs things that suit to his psychological condition. When imposed referral in disciplinary centre, the court may determine, during and after the execution of this measure, place juvenile under centre intense surveillance for a period not exceeding six months.

Measures of intensified supervision is imposed to a juvenile when there is a need for more permanent measures of education, corrections or treatment with appropriate oversight, but it is not required its complete separation from the previous environment. Enhanced oversight might be performed if there are not proper conditions for it within the family or guardian. Otherwise, the juvenile is placed in a foster family. If parents or guardian are unable to conduct enhanced oversight of the juvenile, and there are no conditions for placing the juvenile in a foster care the juvenile is placed under the Centre supervision. Additionally, if the juvenile cannot remain in the family where he lived in, the Centre will accommodate him in an educational institution and will take care for his education or employment, for separating from the environment that had negative influence over him, for the necessary treatment and to improve the living situation.

During the imposing some of the educational measures for intensified supervision the court may designate one or more specific obligations if it is necessary for successful execution of the imposed measure:

- to apologize personally to the injured party and to repair or compensate the damage caused by criminal act;
- to attend regularly school;
- not be absent from the workplace;
- to be able to work on a working place that suits to his skills, affection and physical condition;
- to accept work;
- to ban the use of alcoholic beverages, drugs and other psychotropic substances;
- referral to appropriate health care institution or counselling;
- to profitably use free time - not to contact the persons that had adversely affect on his personality;
- to allow supervision and to accept advice on deployment and spending of wages and other income that he possess;
- to get involved in charity work, communal, environmental or NGO - or in certain sports, cultural and entertainment organization or association with a commitment to regular attendance of the rehearsals or training.

Institutional measures are imposed on a juvenile when there is a need for more permanent measures of education, corrections or treatment and its complete separation from the previous environment. The duration of these measures cannot be longer than five years, but they can be imposed up to age 23 years. The reference may be in an educational institution when there is a need for provision of constant supervision by professionals for education, corrections and right development or educational-correctional institution when there is a need to exercise more durable and stronger measures for education and corrections and its complete separation from previous environment. When deciding whether to impose this measure, the court shall particularly take into account the severity and nature of the committed act and the fact that is the juvenile had earlier educational measures or punishment, juvenile prison. The court reviews the need for staying in the educational-correctional institution each year.

Punishment of juveniles

Sanctions applied in exceptional situations if due to the heavy consequences of the criminal act and the high degree of criminal responsibility could not be justified to impose only educational measure. Juvenile imprisonment may be imposed only as a major penalty on a criminal charge for older juvenile who committed a criminal act for which there is a sentence of five years or more severe punishment, if the act was committed under especially aggravating circumstances and the high degree of criminal responsibility of the perpetrator. Juvenile imprisonment may be neither less than one nor more than ten years, and it can be imposed the full year or half year. In determining the sentence for certain crime, the court cannot impose juvenile imprisonment longer than the prescribed sentence for this violation, but the court is not bound to the smallest prescribed measure of that sentence. Financial penalties may be imposed on a criminal charge to elder juvenile who committed a criminal act for which there is prescribed sentence of at least three years. The fine

may be imposed as the main sentence. An exception for criminal acts committed by cupidity, the fine may be imposed as additional punishment together with the punishment juvenile imprisonment or suspended sentence with protective supervision then it is confirmed the punishment juvenile imprison. The fine is imposed in daily fines. The court can substitute the unpaid fine with the measure public welfare work. One fine day can be replaced with three hours of public welfare work, and the total number of hours of public welfare work cannot exceed 100 hours. The court can substitute the unpaid fine and not performed and partially completed work public welfare as replacement, with disciplinary referral to disciplinary centre for juveniles, or measure of intensified supervision. Prohibition for driving a motor vehicle of a type or category and expulsion from the country may be imposed as a major or additional juvenile penalty. They are issued under the terms set forth in the Criminal Code.

Alternative Measures

An important innovation in the Law on juvenile justice is the possibility of sentencing alternative measures. Namely, in accordance with the fundamental goals of the new model of Juvenile Justice, commitment towards responsible older juvenile that is criminally charged a penalty is not apply if it not is necessary due to prevention of criminal acts and when execution of measures for assistance, protection and supervision will have influence over his education, corrections and right development.

The following alternative measures can be imposed to the older juvenile criminally responsible for the committed crime:

- Suspended sentence with protective supervision may be imposed when the juvenile is imposed a prison sentence up to three years or a fine. If the juvenile is imposed and juvenile prison sentence and fine, the court may impose a suspended sentence of two sentences or sentence only juvenile prison. The court determines the time for checking with a duration that cannot be less than one nor more than three years.
- Conditional suspension of conducting proceedings against the juvenile for a criminal offence for which there is prescribed fine or imprisonment up to five years if the juvenile has expressed remorse for the committed act, if has removed the consequences of the act, if had compensated the damage and a reconciliation with the injured party, which agrees with the termination of the procedure, provided that within two years the juvenile do not commit another act.
- Public welfare work - the court may impose to criminally responsible juvenile, who committed a crime for which there is a prescribed fine or imprisonment up to three years, a measure of public welfare work for a period of five to 100 hours when the measure will perform educational impact on juvenile personality and behaviour. Oversight of implementation of work responsibilities of the juvenile is periodically done by the Centre and is obliged at least once a month to report to court for implementation of the measure.

Application of safety measures

According to the conditions stipulated by the Criminal Code against the juvenile, as correctional measure or penalty may be imposed the security measure, compulsory psychiatric treatment and institutionalization in a healthcare institution or compulsory psychiatric treatment without institutionalization or compulsory treatment of alcoholics and drug addicts.

The measure compulsory treatment of alcoholics and drug addicts can be imposed without imposing the educational measure or punishment. When the measure is imposed with educational measure or punishment, it is performed in a specialized department of the institution.

Treatment of juvenile perpetrators of criminal acts

Treatment of juvenile perpetrators of criminal acts covers coordinated and effective action from the several administrative bodies. All of them are independent administrative authorities and their operations are conditioned by the success and time in acting with other organs. The treatment of juveniles has specifics due to the need for adjustment of age, personality and level of development of the person who committed criminal acts. In that respect, the rules of detention are very important. Namely, the authorized officials of the Ministry of Interior may detain the juvenile only if he is caught in place, committing serious criminal act, when there is warrant for him, if there is a risk for him to repeat the act or if his identity cannot be determined. For any deprivation of liberty of juveniles, the authorized officials shall immediately notify the competent public prosecutor, the judge for juveniles, or investigating judge, the parents, counsel designated by the juvenile or his parents and Centre. The juvenile is called by parents or legal representative, except if it is not possible due to the need for urgent treatment or other circumstances. The parent, legal representative or guardianship is informed by the authorities immediately, but not longer than two hours for the juvenile retention. Proceedings against a juvenile for a criminal offence shall be initiated only on a request from the public prosecutor. The criminal act for the prosecution is done on proposal or a private lawsuit, the proceedings may be initiated if the aggrieved party within three months of finding out about the committed crime or the offender; put a proposal to initiate proceedings to the competent public prosecutor. The public prosecutor may initiate proceedings for conciliation or mediation. The juvenile who accused for committing a criminal act is entitled to counsel at all stages of the procedure. Counsel from the ranks of lawyers is appointed ex officio by the court if the juvenile or his legal representative fails to provide counsel, and in cases when the juvenile and his family will submit evidence that they cannot pay counsel, then the costs of defence shall be borne by court. Council for juveniles is not related to the proposal from the Attorney General in deciding whether the juvenile will be imposed the penalty or other sanction. Council take a decision to stop the procedure in cases when according to the provisions from the Criminal Procedure Code, the court adopts a ruling to reject the indictment or that the defendant is released from being guilty, and when the

Council finds out that it does not comply to impose a penalty with the juvenile. Educational and security measures imposed by Council decision are stating only what kind of measure is imposed to the juvenile, but not that he is pronounced guilty for the criminal act.

The Centre for Social Works has key role in the whole procedure and has to be familiar with the procedure; during the procedure to give proposals and indicate the facts concerning the person and the circumstances in which he lives, and which are important for making the right decision. For each initiation of proceedings against the juvenile, the authority empowered to initiate criminal proceedings shall notify the competent centre. The Centre then must prepare a report on juvenile criminal act and the circumstances, to give opinion concerning the sanction that should be imposed on juvenile. Administration for Execution of Sanctions organizes, conducts and supervises the execution of the sentence in prison, juvenile prison, alternative measures, public welfare work and house imprisonment, protective supervision pronounced with a decision on suspended sentence or probation, as well as educational measure referring to the Educational - Correctional Institution.

CONCLUDING OBSERVATIONS

An integral part of the current reform of the system for juvenile justice in the Republic of Macedonia is the development and implementation of the children rights in juvenile justice system arising from the Convention on the Children Rights. Child protection from victimization and criminalization is the basic objective of reform contained in the Law on Juvenile Justice. The new model of juvenile justice is in the direction of development:

- child-centred juvenile justice system;
- system that promotes the concept of restorative justice versus redistributive justice using diversion measures;
- system that applies a holistic approach that includes the perpetrators of criminal acts, and children at risk;
- system of sanctions based on personality and characteristics of juvenile;
- system based on the application of safeguard measures and avoiding the unnecessary criminalization of child;
- respect the child's best interests, the principles of non-discrimination, participation and the right to life, survival and development;
- specialization in the treatment of juvenile perpetrators of criminal acts in a way that suits to their age and the reached level of physical and mental maturity;
- protecting the privacy of the juvenile and his family;
- emergency treatment.

The reform of the juvenile justice system is in progress. According to the Ministry of Justice an important impetus for effective law enforcement has the adoption of the Action Plan for implementation the Law on Juvenile Justice. Coordination of the implementation of the Plan is done by the Ministry of Justice with all relevant institutions which was shown as a model of good practice that strengthens the

accountability of all actors in the system of juvenile justice. In terms of its implementation it should be emphasized:

- The Centres for Social Work prepared guide and standards for action by professional teams with children at risk and juvenile perpetrators of criminal acts.
- A program for basic and specialized training is adopted, and there is a conducted training for more than 500 judges, public prosecutors, authorized officials of the Ministry of Internal Affairs and lawyers, for the implementation of the law.
- A publication for restorative justice and comparative analysis of the actions of police officers with juveniles is prepared.
- State Council for the Prevention of Juvenile Delinquency was established, which is working intensively on the development of the Strategy for the Prevention of juvenile delinquency.

Implementation of the Law showed certain shortcomings and weaknesses. In practice, conceptual determining the category of children at risk creates problems. Namely, as children at risk are defined and juveniles who have shown some anti-social behaviour (running away from classes etc.) and children who have committed serious criminal acts for which there is a punishment up to three years. In certain situations, despite the flexibility that is offered as solution in the law, it happen, juvenile who committed a string of criminal acts for which it is foreseen imprisonment, to be treated as a juvenile at risk despite the inefficiency of the measures of assistance and care without imposing sanctions for the juvenile. The creation of conditions for the application of key legal decisions is limited by the fiscal capacity of state and the manner of their distribution. Still, the Disciplinary centre for juveniles is not opened. Public welfare work as an alternative measure of juveniles' punishment is not applied. Centres for Social Work, as key institutions that should work with juveniles face with a range of difficulties: physical, technical and personnel. Other specialized administrative bodies do not possess sufficient sensitivity and expertise despite the efforts of their specialization in working with children.

REFERENCES

1. The Law on Juvenile Justice (Official Gazette of the Republic of Macedonia no.87/2007; 103/2008; 161/2008; 145/2010)
2. The Law on Execution of Sanctions (Official Gazette of the Republic of Macedonia no 2/2006; 57/2010)
3. Assembly of the Republic of Macedonia, Commission for labour and social policy. Oversight hearing on "Implementation of legislation relating to the Rights of the Child and the Convention on the Rights of the Child". Retrived April 11, 2011 from http://www.justice.gov.mk/novost_detail.asp?lang=mak&id=632
4. Government of the Republic of Macedonia, National Commission for Rights of the Children in the Republic of Macedonia. Information for implementation of the National Action Plan for the Rights of the Children in the Republic of Macedonia. Retrived April 5, 2011 from <http://www.nkpd.gov.mk/images/Image/Informacija%20NKPD%202006-2009.pdf>

PRIKAZ PROGRAMA „KVART KLUB SUNCE“

PRESENTATION OF „COMMUNITY CLUB SUNCE“ PROGRAM

Jelena MATIĆ ZBILJSKI, Damir ŠPRLJAN, Matija MARKOVIĆ
Centar za edukaciju i savjetovanje „Sunce“, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Centar za edukaciju i savjetovanje „Sunce“ djeluje već petu godinu u gradskim četvrtima Trešnjevka-sjever i Trešnjevka-jug u gradu Zagrebu. Tijekom našeg rada uvidjeli smo potrebu za razvijanjem programa jačanja zajednice i kvartovskog identiteta, te smo u 2010. godini pokrenuli program „Kvart klub Sunce“ čija svrha je obnavljanje i jačanje kvartovskog identiteta kao i povezivanje i poboljšanje kvalitete komunikacije i usluga unutar lokalne zajednice. Želja nam je da uključimo građane u brigu za svoju zajednicu, da kvalitetno organiziraju slobodno vrijeme i brinu za sredinu u kojoj žive. Smatramo da je to osnova spriječavanja neprihvatljivog ponašanja i osnova za bolje funkcioniranje zajednice. „Kvart klub Sunce“ uključuje četiri potprograma: Obiteljski klub – za djecu od 1. do 10.-te godine života; njihove roditelje, bake i djedove. Naglasak je na aktivnostima strukturiranih obiteljskih druženja na zabavan i poticajan način kroz kreativne radionice za roditelje i djecu i organizirana druženja. Teen Klub – za tinejdžere od 11.-14. godina potprogram usmjeren na motivaciju ove osjetljive populacije k zajedničkom kvalitetnom provođenju slobodnog vremena a putem tjednih igraonica društvenih igara, prazničkih tematskih kreativnih radionica i radionica građanskog odgoja namijenjenih aktivaciji tinejdžera na izražavanju vlastitih potreba u zajednici i proaktivnom pristupu u njihovom rješavanju. Klub za mlade (15-25 godina) - plan potprograma je poticanje urbane kulture u kvartu putem različitih aktivnosti primjerenih i pokrenutih od samih mladih članova lokalne zajednice. Program «Probudimo Trešnjevku» uključuje aktivnosti koje povezuju sve građane lokalne zajednice kroz web portal “Trešnjevačka promenade”

Ključne riječi: lokalna zajednica

ABSTRACT

Centre for education and counselling “Sunce” has been active in Zagreb city districts of Trešnjevka-north and Trešnjevka-south for the past five years. During that time we have observed a need for strengthening the local community so in 2010 we started a program called “Kvart klub Sunce” whose purpose is renewal and reinforcement of local identity and improvement of quality of communication and services inside our local community. Our wish is to involve citizens in caring for their community, to have the possibility to spend quality free time and care for their immediate environment. We believe that is the basis of impeding unacceptable behaviour and a foundation for a better functioning community. “Kvart klub Sunce” includes 4 subprograms: Family club – for kids aged 1 to 10 and their parents, grandparents. The emphasis is on structured family activities organised in a fun and a stimulative way through creative workshops and gatherings for

kids and their parents. Teen club – for teens aged 11 to 14. This program is aimed to motivating this sensitive population towards spending their free time in groups with their peers in a quality fashion through weekly play rooms, festive theme workshops and workshops of civil education aimed at activating teenagers in expressing their need in the community and a proactive approach to solve those needs. Youth club – for young people aged 15 to 25. The plan is to encourage urban culture in the local community through various activities suitable for and started by those same members of the community. “Let’s wake up Trešnjevka” program involves activities which connect all citizens of the community through a web portal “Trešnjevačka promenade”

Key words: community

UVOD

Promjenama političkog sistema i sustava vrijednosti u našem društvu, distanciranjem od starih sustava vrijednosti, a radi nemogućnosti da preko noći prihvatimo novi sustav, došlo je do nastanka praznog prostora u organiziranju građana i njihovog povezivanja odnosno osvještavanja lokalnog identiteta i pripadnosti gradskoj četvrti. Poticana i centralizacijom vlasti javila se tendencija građana da budu pasivni promatrači događaja u vlastitoj sredini odnosno da sva rješenja i aktivnosti prepuste „vlasti“. Podržavani nužnim tehničkim razvojem, građani jedne lokalne zajednice sve više se otuđuju i udaljuju jedni od drugih te od susjeda postaju samo slučajni prolaznici. Vodeći se primjerima zemalja koje su prošle sličan razvojni put lako je zaključiti kako je jedan od najboljih načina popunjavanja te praznine odnosno aktivacije građana na djelovanje u vlastitoj zajednici, razvijanje lokalnog identiteta i pripadnosti sredini. Osvještavanje „kvartovskog“ identiteta i sudjelovanje građana u projektima lokalne zajednice uvelike pridonosi uspješnoj provedbi projekata i dugoročnoj održivosti projektnih postignuća. Aktivno sudjelovanje jača građane u rješavanju lokalnih problema i poduzimanju akcija koje unapređuju kvalitetu življenja u njihovim zajednicama. Građani koji su aktivno uključeni u provedbu projekata imaju osjećaj “vlasništva” i potrebu brige o rezultatima provedenih projekata. Kroz sudjelovanje u projektima građani uče o potrebama svojih susjeda i načine kako da im pomognu čime uvelike unaprijeđuju kvalitetu života u zajednici. Stalnim radom u zajednici putem programa koje je do sada provodila udruga „Sunce“ je primijećena potreba za boljim organiziranjem i informiranjem aktivnih i pasivnih elemenata zajednice u svrhu poboljšanja suradnje, suživota, povećanja kvalitete života i provođenja slobodnog vremena svih stanovnika na području Trešnjevke. Iz toga razloga pokrenut je „Kvart klub Sunce“ koji se sastoji od četiri programske aktivnosti: „Probudimo Trešnjevku“, „Klub za mlade“, „Teen klub“ i „Obiteljski klub“.

PREGLED PROGRAMA

Potprogram «Probudimo Trešnjevku»

Stalnim radom u zajednici putem programa koje je do sada provodila udruga „Sunce“ primijećena je potreba za boljim organiziranjem i informiranjem zajednice radi poboljšanja suradnje, suživota, povećanja kvalitete života i provođenja slobodnog vremena svih stanovnika Trešnjevke. Očekuje se da će kvartovski portal olakšati komunikaciju među stanovnicima Trešnjevke, te da će to dovesti do bolje poveznosti među stanovnicima, većeg uključenja u kulturna i sportska događanja, te do razvijanja svijesti da je svaki stanovnik bitan te da može nešto učiniti, kako za sebe tako i za druge. Kao stalan izvor vijesti i promjena koji će objediniti neprofitne organizacije, sportske i kulturne klubove i ustanove te sve ostale djelatnosti portal će doprinijeti većoj povezanosti i informiranosti unutar lokalne zajednice. Glavni cilj je razviti identitet kvarta, zblížiti stanovnike i interesne skupine, potaknuti interes za razne kulturne i sportske događaje te olakšati suradnju i protok informacija. Također će biti jedno od glavnih sredstava informiranja o svim događajima vezanih uz «Kvart klub Sunce». Projekt će se odvijati u četiri faze. U prvoj fazi volonteri će prikupiti preliminarnu podatke o potrebama stanovnika Trešnjevke potrebne za izradu portala. U drugoj fazi je sama izrada portala, web dizajn i programska podrška koja će omogućiti izradu osnovnog izgleda portala. U trećoj fazi prikupiti će se materijal koji generiraju korisnici kojima je sam portal namijenjen. Na taj način stanovnici Trešnjevke postaju osobno uključeni u projekt koji pripada njima te i sami u njemu sudjeluju. Četvrta faza projekta je njegovo kontinuirano osvježavanje novim i aktualnim informacijama, također generiranih od samih građana, kako bi on bio središte informacija potrebnih za život u našoj lokalnoj zajednici. Biti će kontinuirano održavan, a tijekom cijele godine održavati će se i kontakti sa svim institucijama, udrugama i pojedincima kojima je namijenjen.

Potprogram Klub za mlade

Namijenjen je mladima u starosti od 15 do 25 godina. Plan je poticanje urbane kulture u putem različitih aktivnosti primjerenih i pokrenutih od samih mladih članova lokalne zajednice.

Programska aktivnost «Pro-Art»

Cilj aktivnosti je podučiti mlade kako da osmisle i izrade reklamni plakat, radijsku i/ili televizijsku reklamu koja će sadržavati sve potrebne elemente umjetnosti dok istovremeno zadovoljava i svoj uvjet praktičnosti - privlačenje ciljane publike ideji koju propagira. Korisnici će biti aktivni učesnici radionica i autori propagandnih materijala dok će dva puta tijekom projekta biti organizirana izložba multimedijских radova u prostoru mjesne samouprave Knežija prilikom čega će sami radovi i njihovi autori biti predstavljeni široj zainteresiranoj javnosti. Korisnici će tijekom projekta djelovati na području gradskih četvrti Trešnjavka sjever i jug te izrađivati promotivne materijale o potrebama i aktivnostima svojeg kvarta čime se direktno upoznaju sa svojim kvartom i jačaju osjećaj pripadnosti.

Programska aktivnost «Fotomaraton»

Zbog navikavanja na svoju okolinu dolazi do neprimjećivanja promjena oko nas što dovodi do osjećaja dosade i zamora svojom zajednicom, te će se ova aktivnost suočiti s tim problemom. Ovim projektom želimo pružiti organizirano i kvalitetno provođenje slobodnog vremena, te bolje upoznavanje sa svojim prebivalištem. Sudionici će naučiti gledati svoju okolinu i obraćati pažnju na detalje i nove stvari koje se događaju u njihovoj blizini. Razvijati će percepciju, timski rad uz pozitivan natjecateljski duh, na originalan i zabavan način će upoznavati dio grada u kojem žive. Na taj način će se posredno razviti dinamika kvarta, te će mladi ljudi početi obraćati pažnju na svoju okolinu.

Potprogram Teen Klub

Namijenjen je djeci starosti od 11 do 14.godina. Usmjeren je na motivaciju ove populacije i poticanje na zajedničko i kvalitetno provođenje slobodnog vremena putem tjednih igraonica, kreativne radionice i radionica građanskog odgoja namijenjenih aktivaciji korisnika na izražavanju vlastitih potreba u zajednici i proaktivnom pristupu u njihovom rješavanju.

Programska aktivnost «Tresem»

Aktivnost se radi po preporuci rezolucije UN-a o pravima djeteta i Nacionalnog plana aktivnosti za prava i interese djecu za razdoblje od 2006.-2012. godine. Cilj je aktivirati i podučiti djecu proaktivnoj ulozi u lokalnoj zajednici, potaknuti ih na volonterisanje i korisno djelovanje, ali i naučiti ih demokratskim principima djelovanja kao i funkcioniranju tijela lokalne uprave i samouprave, stručnih službi, ustanova za djecu, udruga građana kao i povezati ih s njima radi potpunijeg i bržeg ostvarivanja njihovih prava i obveza. Koristeći suradnju koju Udruga «Sunce» ima sa osnovnim školama općine Trešnjevka potaknuti će se predsjednici razreda viših razreda osnovnih škola na međusobna druženja, njihovu edukaciju iz područja demokratskih i građanskih vrednota na organiziranim radionicama, poduke iz tehnika konstruktivnog dijaloga, upoznavanje s predstavnicima lokalne samouprave i načinu njenog funkcioniranja, ispitivanju potreba mladih naše lokalne zajednice, uključivanje korisnika u organiziranje susreta građana Trešnjevke planiranih na projektu «Budimo Zajedno», ali i odgoj u duhu volonterizma kao stila življenja.

Programska aktivnost «Praznični upitnik»

Po riječima dječje pravobraniteljice «odrasli su dužni omogućiti djeci ostvarenje njihovih prava na slobodno vrijeme jer je izostanak ili neprimjerena ponuda sadržaja slobodnog vremena jedan od oblika zanemarivanja djece». Ovaj projekt upravo i je zamišljen kao niz radionica koje će organizirati slobodno vrijeme djece tijekom školskih praznika. Dugoročno on približava djeci ideju vlastite odgovornosti u kreiranju vlastitog kvalitetno provedenog slobodnog vremena, kratkoročno im omogućuje da provedu dio školskih praznika u zabavnom i kreativnom okružju u kojem će poticati svoje sposobnosti kroz učenje raznih kreativnih tehnika, ali i družiti se sa svojim vršnjacima.

Programska aktivnost «Igraonica»

U današnje vrijeme je sve češća društvena interakcija putem društvenih mreža internetom, no kako takav vid druženja ne ispunjava sve potrebe za prosocijalnim učenjima, odnosno nedovoljno podučava djecu suradnji i nenasilnim oblicima komunikacije. «Igraonica» osigurava svojim polaznicima sigurno mjesto za okupljanje i druženje u igranju raznih društvenih igara koje imaju ne samo cilj zabaviti već i uz pomoć voditelja podučiti neke važne životne lekcije. Polaznici će se učiti suradnji, radu u društvu, prijateljstvu, razvijati će međuljudske odnose i vlastitu maštu i koncentraciju putem zabave i igre. Uvježbavati će načine komunikacije, socijalizaciju te će učiti nenasilno rješavanje problema. Ono što je možda i najvažnije upoznavati će se i uživo družiti u sigurnoj i kontroliranoj okolini čime će se stvarati jedna kvalitetna povezanost i navika druženja djece u lokalnoj zajednici.

Potprogram «Obiteljski klub»

Namijenjen je obiteljima s djecom u dobi do 10 godina. Naglasak je na aktivnostima strukturiranih obiteljskih druženja na zabavan i poticajan način kroz kreativne radionice za roditelje i djecu i organizirana druženja.

Programska aktivnost «Kreativni mi»

U zajednici najviše problema sa socijalizacijom imaju mladi roditelji. Često su prezaposleni te imaju vrlo malo ili ništa vremena i mogućnosti za druženje sa svojim djetetom ili socijalizaciju sa ostalim roditeljima unutar svoje zajednice. Planiranim sadržajima djeci i njihovim roditeljima pružiti ćemo priliku za kreativno druženje, kao i za upoznavanje sa drugim roditeljima i djecom. Sudjelovanjem na ovim radionicama naučiti će kvalitetno zajedno provoditi vrijeme kao obitelj te steći nova iskustva i prijateljstva te upoznati ostale stanare kvarta i tako proširiti svoju društvenu mrežu.

Programska aktivnost «Budimo zajedno»

Cilj ove aktivnosti je poticanje kvalitete naših života i pružanje djeci i roditeljima lokalne zajednice susrete na kojima će moći provesti subotnje prijepodne u raznim igrama vođene od strane educiranih animatora. Važno je napomenuti da se u organizaciji ovih susreta planira i uključivanje drugih udruga i organizacija građana sa područja Trešnjevke. Ovakvim oblikom druženja pridonosimo međusobnom upoznavanju i osjećaju pripadnosti jednoj zajednici čime se direktno suprotstavljamo današnjoj sve češćoj alijenaciji društva i dajemo društvene okvire i smjernice za izgradnju vlastitih normi, vrijednosti, vjerovanja i stavova pojedinca.

Volonteri

Udruga u svom radu snažno potiče i promovira volonterski rad. Radi toga će oni biti aktivno uključeni u rad «Kvart kluba Sunce». Volontere u naše aktivnosti uključujemo putem Volonterskog centra Zagreb, Učiteljske akademije, Studijskog centra socijalnog rada, Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta, Filozofskog fakulteta te Hrvatskih studija. Volonteri se uključuju u programe kroz postupak u 6 koraka: promocija aktivnosti, skupljanje životopisa i motivacijskih pisama, selekcije koju provodimo, prezentacije programa odabranim volonterima, biranja programa u kojima volonteri žele sudjelovati, te na kraju potpisom volonterskog

ugovora i edukacijom iz programa u kojem žele sudjelovati. Tijekom rada volonterima osiguravamo kontinuiranu podršku putem redovitih i obveznih supervizijskih susreta, a krajem 2010.g. objavili smo priručnik „Volonteri-nositelji promjene u zajednici“.

Evaluacija

Kako bi se utvrdila razina ostvarenja ciljeva, uspješnost provedbe aktivnosti i ukupne izvedbe programa, u skladu sa planiranim sadržajima i obimom te njegova djelotvornost, zadovoljstvo korisnika te pratiti troškove, provodit ćemo procesnu i projektnu evaluaciju. Procesna evaluacija evaluira provedbu aktivnosti u odnosu na plan i njen utjecaj na efikasnost projekta. Mjeriti ćemo je kroz: zadovoljstvo korisnika provedenim aktivnostima, broj i vrstu provedenih aktivnosti u odnosu na prethodno očekivane rezultate, broj javljanja u medijima, broj posjeta na web stranici, web portalu i facebook-u, broj korisnika u aktivnostima i broj zainteresiranih građana za aktivnosti projekta. Ovakav tip evaluacije omogućava nam modificiranje i unapređivanje programskih aktivnosti tijekom provedbe, ovisno o potrebama korisnika i ona uključuje iskustva i informacije provoditelja aktivnosti iznesene tijekom timskih sastanaka i supervizijskih susreta. Projektna evaluacija tj. evaluacija ishoda uključuje procjenu učinkovitosti projekta tj. procjenu utjecaja projekta na korisnike. Za potrebe projektne evaluacije kreirat ćemo evaluacijske upitnike koji će mjeriti razinu određenih vještina i znanja kod korisnika vezanih uz ciljeve specifičnih programskih aktivnosti.

Promocija

Planiramo tri oblika promidžbe projekta i informiranja javnosti:

1. Prezentacije na stručnim skupovima i sastancima, okruglim stolovima, tribinama;
2. Izrada i distribucija letaka
3. Oglašavanje putem medija – (novine, radio, tv, internet)

Održivost programa

Održivost programa osigurat će se:

- 1) kroz suradnju i potporu Gradskih ureda;
- 2) kroz potporu drugih donatora, institucija i sponzora;
- 3) kroz angažman partnera posebice Vijeća gradske četvrti Trešnjevka;
- 4) kroz suradnju sa nadležnim Ministarstvima;
- 5) kroz suradnju sa medijima;
- 6) kroz udrugama zakonom dozvoljene samofinancirajuće aktivnosti samog Centra za edukaciju i savjetovanje Sunce.

Da bi se osigurao potreban iznos i kvaliteta rada, udio proračuna podijeljen je na više partnera i donatora odnosno projektni prijedlog je predan i bit će predan na više natječaja hrvatskih i inozemnih donatora.

Nadalje, Centar za edukaciju i savjetovanje «Sunce» je kao dio Plana kvalitete i održivosti, uspješno pokrenuo samofinancirajuće aktivnosti kojima podupire razvoj

i pokretanje Savjetovaništa u zajednici. Princip našeg rada s klijentima i s poslovnim partnerima je dogovarati suradnju na obostranu korist i zadovoljstvo, uz društvenu dobrobit, stoga vjerujemo da će i nadalje suradnja biti uspješna.

REZULTATI I DISKUSIJA

Očekivani rezultati programa su povećanje povezanosti lokalne zajednice i razvoj osjećaja kvartovskog identiteta njenih pripadnika. Shodno tome očekujemo da će se osjećaj kvalitete života u zajednici povećati, a samim time kroz osjećaj međusobne brige i prihvaćanja, stabilnosti i sigurnosti će se smanjiti i količina neprihvatljivog ponašanja među mladima koji ovdje obitavaju. Obzirom na to da je sam program zamišljen kao zbir različitih aktivnosti sa naglaskom na mladima ali utjecajem koji se ne ograničava samo na njih očekivani spektar rezultata je vrlo širok. Kroz obiteljski klub očekujemo razviti kvalitetniju komunikaciju roditelja i djece, kao i povezati roditelje naše lokalne zajednice na susjedskoj osnovi. Ovaj tip upoznavanja i povezivanja doprinijeti će većoj međusobnoj brizi i povećanju međusobnog poštivanja. Kroz rad Teen kluba očekujemo dobiti dodatno međusobno povezivanje teenagera kao jedne od najosjetljivijih dobnih skupina u prevenciji poremećaja u ponašanju. Također je cilj strukturiranje njihovog slobodnog vremena i korištenje istog kako bi ih podučili toleranciji, međusobnoj komunikaciji i dijalogu. Kroz njihov rad na programskoj aktivnosti «Tresem» dobit će se uvid u potrebe te populacije, ali i poticanje njihovog aktiviteta na izgradnji kvalitetnije zajednice i podučavanje demokratskim i građanskim metodama utjecanja na vlastitu zajednicu. Klub za mlade će svojom ciljanom populacijom osim na povezivanju mladih i na kreiranju kvalitetnog provođenja njihovog slobodnog vremena raditi i na širenju urbane kulture, poučavanju glazbenim i likovnim oblicima izražavanja kao i ojačavanju njihovog kritičkog promišljanja prema porukama koje dobivaju iz medija. Oni će također kao i jedan od pokretača promocije ostalih aktivnosti imati priliku direktno utjecati na mobilizaciju svoje zajednice i time doći u priliku upoznati načine građanske akcije i osnažiti sebe kao buduće motivatore civilnih aktivnosti. U «Klubu Mladih» rezultat rada će biti i proizvedene promidžbene poruke za druge programske aktivnosti, a očekujemo i evaluacijom pokazan mjerljiv pomak educiranosti osviještenosti u kritičkom promišljanju prema promidžbenim porukama, te brojem sudionika koji će sudjelovati u fotomaratonu. U radu «Obiteljskog kluba» očekujemo sudjelovanje petnaestak učesnika u prvom tromjesečju rada, a u nastavku konstantno povećanje interesa građana. U projektnoj aktivnosti «Budimo zajedno» očekujemo uključenje barem tri Udruge/organizacije na prvom susretu, a u slijedećim susretima očekujemo višestruki porast interesa. Kao rezultat evaluacijskih upitnika očekujemo zadovoljstvo građana projektnim aktivnostima, njihovu procjenu o potrebi ovakvog tipa brige za njih, i kao posljednje ali u stvari i najvažnije njihovu procjenu bolje povezanosti sa lokalnom zajednicom. Očekujemo konstantnu prisutnost u medijima kako bi mogli javnost obavještavati o trenutnim aktivnostima koje im nudimo. Predviđena je konstantna promocija potprojekata putem letaka i plakata, javnih zbivanja u kvartovskim parkovima, kao i izložbe radova sudionika.

Kroz suradnju sa gradskim vijećima Trešnjevke informacije o Programskim aktivnostima biti će najavljene u «Glasu Trešnjevke», putem web portala koji je predviđen programom konstantno će se slati informacije o svim planiranim i provedenim aktivnostima, na programskoj aktivnosti «Pro-Art» raditi će se na promidžbenim uradcima koji će promovirati cjelokupni program, a predviđeni su kontakti i sa medijskim kućama sa kojima Centar Sunce od ranije ima dobre odnose i suradnju (Otvoreni radio, radio Sljeme, radio Cibona, 24 sata, RTL).

ZAKLJUČAK

Kvart klub sunce program je sa primarnim ciljem stvaranja centra zbivanja lokalne zajednice kako bi obnovio i ojačao lokalni identitet mladih i njihovih roditelja, povezoao sve uključene korisnike te ih senzibilizirao prema zajedničkim potrebama kao i potrebom za aktivaciju na planu promišljanja i civilnog djelovanja na promicanju demokratskih vrijednosti i razvitku vlastite zajednice. Na taj način stvoriti ćemo jači osjećaj pripadnosti, prihvaćanja i sigurnosti u zajednici te pomoću njih prevenirati nepoželjna ponašanja djece i mladih. Kvart klub je program koji se sastoji od četiri glavna potprograma: obiteljski klub, teen klub, klub za mlade i web portal. Svaki od tih potprograma ima ciljanu dobnu skupinu i način rada prilagođen potrebama iste i sastoji se od niza kratkih programskih aktivnosti čiji su ciljevi koordinirani i rade na direktnom utjecaju na djecu i mlade i njihove roditelje, a indirektno kroz efekte aktivnosti na cjelokupnu lokalnu zajednicu, odnosno pomoću informacija koje će se distribuirati putem web portala ne samo na populaciju Zagrebačke četvrti Trešnjevka već i šire. Sam rad će se oslanjati i na volonterski rad te povezanost civilnih udruga i lokalnih institucija, a utjecaj na ciljanu korisničku populaciju vršiti će se putem kreativnih radionica za roditelje i za djecu, zajedničkih druženja, edukacija iz načina djelovanja civilnog društva, radionica promidžbe i urbane likovne i glazbene kulture, organizacijom kvalitetnog provođenja slobodnog vremena, kao i organizacijom informacijskog središta za sve važne informacije potrebne za život lokalne zajednice.

LITERATURA

1. Academy for Educational Development. Pokretanje zajednice: kako uključiti građane u projekte na lokalnoj razini. Zagreb: AED, 2003.
2. Ivanović M, Medić M, Milosavljević A. Priručnik za organizatore zajednice. Osijek: Organizacija za građanske inicijative, 2001.
3. Laginja I, Pavić L. Putokaz za djelotvoran rad lokalne zajednice: razvitak ovisi upravo o vašem udjelu. Zagreb: Održivi razvoj zajednice, 2001.
4. GONG. Vratite nam Internet-mali priručnik iz zagovaranja. Zagreb: GONG, 2001.

PROBLEMI PORODIČNOG ODGOJA I MALOLJETNIČKA DELINKVENCIJA

PROBLEMS OF FAMILY EDUCATION AND JUVENILE DELINQUENCY

Renata SALIHOVIĆ

Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Ovaj rad predstavlja pokušaj procjene poveznosti problema porodičnog odgoja sa pojavom maloljetničke delinkvencije na osnovu mišljenja učenika. Hipoteza od koje se krenulo jeste da mišljenja adolescenata ukazuju na najvažnija izvorišta maloljetničke delinkvencije koja se nalaze unutar savremene porodice. Budući da je savremena porodica mjesto primarne socijalizacije roditelji gube iz vida činjenicu da sami svojim ponašanjem mogu dovesti do maloljetničke delinkvencije svoje djece. Ispitivana su mišljenja učenika V, VI i VII razreda pomoću anketnog upitnika. Na osnovu rezultata može se zaključiti da brojni problemi porodičnog odgoja među kojima: kvalitet i način odgoja, nepotpuna struktura porodice, poremećeni pedagoški odnosi unutar porodice itd, mogu dovesti do maloljetničke delinkvencije. Rezultati su, također, ukazali na činjenicu da djeca ne trebaju fizičko prisustvo svojih roditelja, nego podršku, ljubav i čvrstu ruku koja će ih voditi pravim putem, posebno onda kada se formira njihova ličnost. Dakle, delinkvencija je problem koji treba sprečavati, a to podrazumjeva rad sa djecom unutar porodice, prije nego što problemi nastanu.

Ključne riječi: porodica, problemi porodičnog odgoja, maloljetnička delinkvencija, motivi, ličnost.

ABSTRACT

This work presents an attempt to assess the connection between the issue of family upbringing with the phenomenon of juvenile delinquency, based on the position that elementary school students. Hypothesis from which it all started is that the opinions of adolescents points to most important sources of juvenile delinquency that are found in modern day families. Considering that the family is the primary place of socialisation, parents too, can lead to their children too juvenile delinquency. Survey were conducted among students of 5th, 6th and 7th. Based on the results, we can conclude that numerous problems of family upbringing such as: Quality and upbringing methods, incomplete family structure, distressed pedagogical related juvenile delinquency. Results have also pointed to the fact that children do not need mere physical presence of their parents, rather they need their parents support, love and firm hand to take them down the right way, particularly at times when their personality is shaped. Therefore delinquency is a problem that needs to be prevented, which implies working with children within a family before problems arise.

Keywords: family, problems of family upbringing, juvenile delinquency, motives, personality.

UVOD

Ovaj rad predstavlja pokušaj procjene povezanosti problema porodičnog odgoja sa pojavom maloljetničke delinkvencije, na osnovu mišljenja učenika V, VI i VII razreda. Živimo u vremenu kada je glavni cilj postao novac, što govori o tome da veliki broj roditelja zanemaruje svoju djecu i njihove potrebe i pri tome gube iz vida činjenicu da i sami svojim ponašanjem mogu dovesti do maloljetničke delinkvencije svoje djece. Roditelji koji bi trebali na pravi način odgajati svoju djecu i time spriječiti pojavu delinkventnog ponašanja, reaguju samo onda kada problem već nastane, i to destruktivnim metodama kao što je tjelesno kažnjavanje. Time roditelji ne sankcionišu problem, nego čine da dijete utvrdi svoje stope na pogrešnom putu. Dijete ne treba fizičko prisustvo svojih roditelja, nego podršku, ljubav i čvrstu ruku koja će ga voditi pravim putem, posebno onda kada se formira njegova ličnost. Upravo zato ovaj rad naglašava važnost porodice, koja predstavlja mjesto primarne socijalizacije, i koja kao takva daje temelj na koji se svi drugi agensi socijalizacije nadograđuju. U našoj zemlji uporno se povećava broj djece sa delinkventnim ponašanjem, a takvo ponašanje najčešće ima za cilj sticanje materijalne koristi, što govori o tome da ova zemlja ne pruža mladima nikakvu vrijednosnu i finansijsku podršku, te da oni svoje sposobnosti kanališu u pogrešnom smjeru. U krupni plan stavlja se rješavanje svih drugih problema osim ovog, iako je ovo jedan od najvažnijih problema. Ljudi koji vode ovu zemlju su postali do te mjere apatični da ih ne zanima ništa što se ne dešava u njihovoj "avliji" i što ne dotiče njihove bližnje, spremni su samo da krivnju prebacuju na druge i da ne brinu za populaciju na kojoj će ova država ostati. Dakle, budući da se u pogledu ovog problema ne čini ništa, ovaj rad ima za cilj da pojasni neke od osnovnih problema koji mogu dovesti do delinkventnog ponašanja mladih. Rijetko se ovaj problem promatra iz ugla ove dobne skupine, zato se u ovom radu upravo bavimo mišljenjem djece, odnosno promatranjem uzroka maloljetničke delinkvencije iz ugla samih maloljetnika. Teško je raspravljati o nečemu što dotiče mlade ljude, a još teže donijeti zaključke o tome na osnovu mišljenja odraslih. Potrebno je "obučiti njihove cipele" da bismo ih bolje shvatili, što smo kroz ovaj rad nastojali učiniti.

Porodica i problem porodičnog odgoja

Porodica je sigurno najstarija institucija ili oblik čovjekovog zajedništva otkada čovječanstvo može da pamti. Njena starost je možda duža od milion godina, nastala je iz osnovnih ljudskih potreba i duboko je ukorijenjena u čovjekovoj biološkoj prirodi i uređenim psihičkim strukturama. Ona, sigurno, spada u red onih institucija bez kojih ljudski rod ne može i koja će bez obzira na promjene u pojavnim formama uvijek trajati¹. U našoj savremenoj porodici mogu se zapaziti značajne raznovrsnosti prema strukturi, formi, obliku i funkciji porodice. Danas je ta

raznovrsnost znatno veća, nego što je to bio slučaj prije 10 godina. Iako naša statistika ne prati pokazatelje ove vrste, iznosimo ovdje jednu jednostavnu klasifikaciju osam osnovnih porodičnih struktura i formi, koje egzistiraju u našem društvu, a koja je sačinjena na osnovu dva najjednostavnija kriterijuma: prisustva i statusa roditelja i prisustva više generacija u porodici: trogeneracijska, višegeneracijska porodica, jednoroditeljska porodica (može biti dvogeneracijska ili trogeneracijska), proširena porodica u kojoj žive drugi srodnici, a pripadaju generaciji roditelja ili djece, zbirna ili binuklearna porodica koja nastaje nakon ponovne ženidbe oca ili ponovne udaje majke, adoptivne porodica (porodice s usvojenom djecom), hraniteljske porodice (privremena mjera povjeravanja djece drugoj porodici), porodice nastale udruživanjem (nevjenčani brakovi) i dvogeneracijska, dvoroditeljakska, nuklearna porodica¹.

Definiranje porodice

U Enciklopedijskom rječniku pedagogije MH data je sljedeća definicija PORODICE: „Porodica je intimna, krvnom vezom povezana socijalan zajednica“. U Pedagoškom rječniku 2 ZZIU (1967: 172) u okviru pojma porodica, odgoj u porodici data su sljedeća objašnjenja „Porodica- osnovni oblik društvene zajednice zasnovane na braku i krvnom srodstvu njenih članova.“ Na drugom mjestu pod pojmom odgoj u porodici navedeno je: „Porodica je osnovna društvena zajednica zasnovana na uzajamnoj ljubavi i povjerenju između njenih članova. Osnovna funkcija porodice je briga za njene članove, prvenstveno za djecu“.

Problemi porodičnog odgoja

- a) Porodice sa poremećenom strukturom
- b) Porodice sa poremećenim odnosima
- c) Kvalitet i način odgoja
- d) Socio-ekonomski status
- e) Stanovanje
- f) Asocijalne pojave².

Delinkvecija-Pojam delinkventnog ponašanja

Termin delinkvecija ima korijene u latinskoj riječi delictum, kojom se označava krivično djelo, zločin, prestup, odnosno riječ delinkvent (lat.delinquere-pogriješiti), što znači počinitelj krivičnog djela, krivac, zločinac, prestupnik³. Delinkventno ponašanje se može tretirati kao kidanje socijalnih veza sa normama šire društvene sredine, a korijen tog ponašanja možemo tražiti u devijacijama karakterne strukture ličnosti izazvane nepovoljnim uticajima uže ili šire društvene sredine u toku razvoja ličnosti. Delinkvecija ili delinkventno ponašanje se odnosi na kršenje društvenih normi ili zakonskih propisa od strane maloljetnih lica. Dakle, delinkvecije se najdirektnije odnose na prestupničko ponašanje mladih. Upravo te mlade ne punoljetne osobe kao počinioci presutpa se nazivaju delinkventima⁴. U najširem smislu delikt označava nedozvoljen čin, postupanje protivno pravu, koje povlači bilo obavezu nadoknade štete, bilo kaznu, bilo i jedno i drugo. U užem smislu u građanskom pravu taj pojam označava namjerno nanaošenje štete drugom,

a u krivičnom pravu prestup kao vrstu krivičnih dijela³. Standardna minimalna pravila UN za administraciju pravosudnog sistema za maloljetne prestupnike („Pekinška pravila“), u članu 2. 2 definišu pojmove „maloljetnik“, „prestup“ i „maloljetni prestupnik“ na sljedeći način:

- maloljetnik je dijete ili mlada osoba koja se, prema dotičnom pravnom sistemu, može u pogledu prestupa tretirati drugačije od ostalih;
- prestup je svako ponašanje (postupanje ili ponašanje), koje je kažnjivo po dotičnom pravnom sistemu;
- maloljetni prestupnik je dijete ili mlada osoba za koju se tvrdi da je izvršio/la ili za koga/koju je utvrđeno da je izvršio/la prestup“³.

Starosne granice krivičnog maloljetništva

Starosna dob odnosno minimalni uzrast za krivičnu odgovornost maloljetnika, je dob koju definiše država. U zakonodavstvu Federacije BiH razlikujemo dvije podgrupe: mlađi maloljetnik (od 14-16 godina) i stariji maloljetnik (od 16-18 godina). Prateći tokove savremenog zakonodavstva, jedan broj zemalja, među kojima je i BiH, pravi još jednu prelaznu kategoriju između maloljetništva i punoljetništva uvodeći posebnu starosnu skupinu koja se u našem zakonodavstvu naziva mlađi punoljetnik (od 18-21 godine)³.

METODE

Predmet istraživanja su mišljenja adolescenata o odnosu između problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije. Budući da se uporno povećava broj maloljetnih delinkvenata u BiH, sa uočenom pojavom da sve mlađa djeca u BiH dolaze u sukob sa zakonom, ovaj problem predstavlja jedan od prioritarnih problema koje treba rješavati. Teško je raspravljati i zaključivati o problemu maloljetničke delinkvencije na osnovu mišljenja odraslih. Dakle, da bi smo razjasnili vezu između problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije, neophodno je da ispitamo mišljenja djece o tome koji problemi bi ih mogli navesti na delinkventno ponašanje, a samim tim različitim seminarima i radom sa roditeljima spriječimo širenje ovog problema zbog njegovog pogrešnog rješavanja. Ispitati mišljenje adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o odnosu između različitih problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije. Zadaci istraživanja su:

- Ispitati mišljenje adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o odnosu između strukture porodice i maloljetničke delinkvencije.
- Ispitati mišljenje adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o povezanosti između poremećenih odnosa unutar porodice i maloljetničke delinkvencije.
- Ispitati mišljenje adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o povezanosti načina i kvaliteta odgajanja i maloljetničke delinkvencije.

- Ispitati mišljenje adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o povezanosti socijalnog statusa porodice i maloljetničke delinkvencije.
- Ispitati mišljenje adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o povezanosti asocijalnih crta ličnosti članova porodice i maloljetničke delinkvencije.
- Analizirati mišljenja adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o povezanosti između nemogućnosti školovanja i maloljetničke delinkvencije.

Generalna hipoteza

Mišljenja adolescenata koji pripadaju skupini V, VI i VII razreda osnovne škole o povezanosti problema porodičnog odgoja i maloljetničke delikvencije u našem društvu ukazuju na najvažnija izvorišta maloljetničke delikvencije koja se nalaze unutar savremene porodice.

Podhipoteze

- Postoji, po mišljenju adolescenata, povezanost između poremećene strukture porodice i maloljetničke delinkvencije.
- Postoji, po mišljenju adolescenata, povezanost između poremećenih odnosa u porodici i maloljetničke delinkvencije.
- Postoji povezanost, po mišljenju adolescenata, povezanost između načina i kvaliteta porodičnog odgajanja i maloljetničke.
- Postoji, po mišljenju adolescenata, povezanost između socijalnog statusa porodice i maloljetničke delinkvencije.
- Postoji, po mišljenju adolescenata, povezanost između asocijalnih crta ličnosti i maloljetničke delinkvencije.
- postoji, po mišljenju adolescenata, povezanost između nemogućnosti školovanja maloljetničke delinkvencije.

METODE

Uzorak istraživanja

Uzorak je namjerno stratificiran, a čine ga djeca V, VI i VII razreda osnovne škole. U istraživanju je učestvovalo 60 učenika osnovne škole i to 20 učenika V, 10 djevojčica i 10 dječaka; 20 učenika VI 12 dječaka i 8 djevojčica i 20 učenika VII razreda i to 10 dječaka i 10 djevojčica.

Mjerni instrumenti

U ovom istraživanju koristit će se deskriptivna metoda. Deskriptivna metoda predstavlja skup znanstveno istraživačkih postupaka kojima se opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, odnosno opisuje se stanje bez obzira na uzrok⁵. „Ono što nazivamo deskriptivnim proučavanjem“ ističu⁶ „uključuje sva ona poučavanja koja pretendiraju da nam pruže činjenice o prirodi ili stanju neke grupe lica, bilo o određenom broju objekata, ili o nizu uvjeta, klasi događaja, sistemu mišljenja ili

bilo kojoj drugoj vrsti pojava koje čovjek može poželjeti da proučava.“ Istraživanja u kojima se primjenjuje deskriptivna metoda po mišljenju ove dvojice metodologa su „važni izvori činjenica na osnovu kojih se mogu donositi profesionalni sudovi“⁶. Kao tehnika u ovom israživanju koristit će se anketa. Anketa je skup postupaka i tehnika pomoću kojih se pobuđuju, prikupljaju i analiziraju izjave ljudi sa ciljem da se dobije uvid u njihove stavove, mišljenja, interese, motive, preferencije i sl. Izjave se pobuđuju skupom pažljivo odabраниh pitanja, koja se ispitanicima mogu postaviti pismeno, pomoću odgovarajućeg upitnika ili usmeno, putem intervjua⁷.

Način provođenja istraživanja

Prema načinu provođenja ankete razlikuju se dva puta kojim se sakupljaju podaci:

1. Anketni list se šalje poštom te se, nakon što je popunjen, poštom opet vraća.
2. Anketni list popunjavaju ispitanici sakupljeni na istom mjestu, uz prisustvo ispitivača⁵.

U istraživanju je korišten postupak anketiranja. Nakon što je anketni upitnik sastavljen i uzorak određen, pristupilo se prikupljanju odgovora ispitanika. U ovom istraživanju, anketni list ispitanici su popunjavali u učionicama, podijeljeni u tri grupe, zavisno od toga kojem su razredu pripadali. Zatim su im podijeljeni anketni upitnici, dobili su potrebne upute, i pristupili su radu uz prisustvo ispitivača. Kada su svi učesnici ispunili anketne upitnike, predali su ih. Kao instrument koristio se anketni upitnik. Anketni upitnik se sastojao od zaglavlja, koje se odnosilo na činjenične podatke i to spol i razred, slike i tvrdnji. Na ovom instrumentu su pomoću fotografija prikazane različite situacije iz života, ispod kojih je dat opis onoga što se događa na fotografiji. Nakon tog opisa ispitanicima je ponuđeno šest tvrdnji. Ispitanici, nakon što su pročitali date tvrdnje, birali su jednu koja najviše odgovara njihovom mišljenju o prikazanoj situaciji.

REZULTATI

Mišljenja adolescenata iz skupine učenika V razreda o povezanosti problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije

U provedenom istraživanju ovim učenicima je ponuđen sljedeći anketni upitnik:



Na ovoj slici nalaze se stvarni likovi, radi se o učenicima V razreda, Damiru, Nerminu i Jasminu, koji se tuku. Molimo Vas da zaokružite jedan od razloga koji najviše odgovara Vašem mišljenju zbog čega se oni tuku, tabela 1.

Tabela 1. Mišljenje učenika V razreda o odnosu između problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije

Table 1. The opinion of students of fifth grade on the relationship between the problems of family education and juvenile delinquency

Alternative ponuđene u upitniku	M	Ž
1. Zato što su se Jasminovi roditelji rastali i ostali učenici ga ismijavaju zbog toga, te je on odlučio da se fizički obračuna sa Damirom i Nerminom.	20%	0%
2. Zato što se Jasminov otac stalno svađa sa njegovom majkom, tako da niko ne pazi na Jasmina, te se on počeo ponašati agresivno.	10%	40%
3. Zato što Jasminov otac stalno tuče Jasmina, te je on odlučio da se ponaša prema drugovima isto onako kako se njegov otac ponaša prema njemu.	30%	40%
4. Zato što Jasminov otac stalno pije alkohol, ne razgovara niti sa Jasminom niti sa njegovom majkom, tako da Jasmin ostaje zanemaren, te on tučom sa drugim dječacima pokušava skrenuti pažnju na sebe.	20%	20%
5. Zato što Jasminovi roditelji nisu zaposleni, nemaju novca da ga školuju, zbog čega ga njegov drug Damir i Nermin stalno zezaju, pa je on odlučio da ih istuče.	10%	0%
6. Zato što Jasminovi roditelji nemaju više novca da plaćaju privatni smještaj, tako da nemaju gdje da žive. Damir se stalno brine i zbog toga se ponaša agresivno	10%	0%

Mišljenja adolescenata iz skupine učenika VI i VII razreda o povezanosti problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije

Adolescentima iz skupine učenika VI-tog razreda (12 djevojčica i 12 dječaka) je ponuđen sljedeći anketni upitnik:



Na ovoj slici nalaze se stvarni likovi, to su Jasminovi roditelji. Jasmin ide u VI razred i od kako je vidio da njegov tata tuče mamu, počeo je da se ponaša agresivno i da tuče ostale učenike iz razreda. Molimo Vas da zaokružite jedan od razloga koji najviše odgovara Vašem mišljenju zbog se Jasmin počeo tako ponašati. U nastavku ćemo tabelarno prikazati rezultate koji su dobijeni kod učenika VI razreda, tabela 2.

Tabela 2. Mišljenje učenika VI razreda o odnosu između problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije

Table 2. The opinion of students of sixth grade the relationship between the problems of family education and juvenile delinquency

Alternative ponuđene u upitniku	M	Ž
Zato što su se Jasminovi roditelji rastali i ostali učenici ga ismijavaju zbog toga,	16,67%	0%
te je on odlučio da se fizički obračuna sa Damirom i Nerminom.	0%	0%
Zato što se Jasminov otac stalno svada sa njegovom majkom, tako da niko ne pazi na Jasmina, te se on počeo ponašati agresivno.	58,33%	12,50%
Zato što Jasminov otac stalno tuče Jasmina, te je on odlučio da se Ponaša prema drugovima isto onako kako se njegov otac ponaša prema njemu.	16,67%	87,50%
Zato što Jasminov otac stalno pije alkohol, ne razgovara niti sa Jasminom niti sa njegovom majkom, tako da Jasmin ostaje zanemaren, te on tučom sa drugim dječacima pokušava skrenuti pažnju na sebe.	8,33%	0%
Zato što Jasminovi roditelji nisu zaposleni, nemaju novca da ga školuju, zbog čega ga njegov drug Damir i Nermin stalno zezaju, pa je on odlučio da ih istuče.	0%	0%
Zato što Jasminovi roditelji nemaju više novca da plaćaju privatni smještaj, tako da nemaju gdje da žive. Damir se stalno brine i zbog toga se ponaša agresivno		

Adolescentima iz skupine učenika VII razreda, 10 dječaka i 10 djevojčica, je ponuđen sljedeći anketni upitnik:



Na ovoj slici nalaze se stvarni likovi, radi se o učenicima VII zagrada, Damiru i Jasminu, koji se tuku. Molimo Vas da zaokružite jedan od razloga koji najviše odgovara Vašem mišljenju zbog čega se oni tuku. Rezultati koje smo dobili su prikazani u sljedećoj tabeli, tabela 3.

Tabela 3. Mišljenje učenika VII zagrada o odnosu između problema porodičnog odgoja i maloljetničke delinkvencije

Table 3. The opinion of students of seventh grade on the relationship between the problems of family education and juvenile delinquency

Alternative ponudene u upitniku	M	Ž
Zato što su se Jasminovi roditelji rastali i ostali učenici ga ismijavaju zbog toga, te je on odlučio da se fizički obračuna sa Damir i Nerminom.	40 %	0%
Zato što se Jasminov otac stalno svađa sa njegovom majkom, tako da niko ne pazi na Jasmina, te se on počeo ponašati agresivno.	40%	10%
Zato što Jasminov otac stalno tuče Jasmina, te je on odlučio da se Ponaša prema drugovima isto onako kako se njegov otac ponaša prema njemu.	0 %	10%
Zato što Jasminov otac stalno pije alkohol, ne razgovara niti sa Jasminom niti sa njegovom majkom, tako da Jasmin ostaje zanemaren, te on tučom sa drugim dječacima pokušava skrenuti pažnju na sebe.	10%	70%
Zato što Jasminovi roditelji nisu zaposleni, nemaju novca da ga školuju, zbog čega ga njegov drug Damir i Nermin stalno zezaju, pa je on odlučio da ih istuče.	10%	10%
Zato što Jasminovi roditelji nemaju više novca da plaćaju privatni smještaj, tako da nemaju gdje da žive. Damir se stalno brine i zbog toga se ponaša agresivno	0%	0%

Analiza mišljenja adolescenata iz sve tri skupine

Što se tiče ukupnih rezultata, dječaci smatraju da svi navedeni razlozi, u različitom stupnju, mogu navesti maloljetnike na pretpostavku. Njihovi ukupni rezultati mogli bi se rangirati od najvažnijih do najmanje važnog, na sledeći način:

1. kvalitet i način odgoja, tj. fizičko kažnjavanje djece
2. nepotpuna struktura porodice, tj. razvod braka
3. poremećeni pedagoški odnosi unutar porodice, tj. nesloge i svađe u porodici
3. asocijalno ponašanje članova porodice, tj. pijenje alkohola
5. socijalni status porodice i poteškoće sa finansijama
6. poteškoće sa privatnim smještajem

Ukupni rezultati djevojčica moglu se rangirati na sledeći način:

1. asocijalno ponašanje članova porodice, tj. pijenje alkohola
2. kvalitet i način odgoja, tj. fizičko kažnjavanje djece
3. poremećeni pedagoški odnosi unutar porodice, tj. nesloge i svađe u porodici
4. socijalni status porodice i poteškoće sa finansijama

Iz toga se jasno vidi da djevojčice razvod braka i probleme sa privatnim smještajem ne smatraju razlozima maloljetničkog prestupništva. Ovi rezultati ne govore o tome da djevojčicama ne bi padao teško razvod braka njihovih roditelja, ali govori o tome da taj razlog njih ne bi naveo na prestupništvo. U sve tri skupine djevojčice navode da je glavni uzrok prestupništva u pijenju alkohola roditelja, dok dječaci navode fizičko kažnjavanje. To, kao što je već ranije bilo rečeno, može biti pokazatelj da djevojčice u pijenju alkohola vide opasnost, jer je alkohol korijen mnogih porodičnih problema, dok dječacima dosta teže pada fizičko kažnjavanje. Također, ovi rezultati mogu značiti i da roditelji u manjoj mjeri fizički kažnjavaju djevojčice u odnosu na dječake, a li i to da pijenje alkohola djevojčicama pada teže nego batina. Ovim su potvrđene sve naše podhipoteze a samim tim i generalna hipoteza pa se može reći da mišljenja adolescenata koji pripadaju skupini posljednja tri razreda osnovne škole o povezanosti problema porodičnog odgoja i maloljetničke delikvencije u našem društvu ukazuju na najvažnija izvorišta maloljetničke delikvencije koja se nalaze unutar savremene porodice i da bi u pedagoškoj prevenciji i ublažavanju posljedica koje izazivaju različiti problemi porodičnog odgoja trebali posebno voditi računa o mišljenjima, stavovima same djece i adolescenata. U rješavanju svih ovih problema trebalo bi nužno uvijek u aktivnom smislu uključivati djecu i mlade, a ne da ta rješenja uvijek dolaze iz „svijeta odraslih“. Pubertet je stadij razvoja koji je sam po sebi dovoljno problematičan, tako da umjesto porodičnih problema, mladim ljudima treba podrška, razumijevanje, saradnja i pažnja, kako bi uspješno izgradili vlastiti identitet i postali zdrave, zrele i autonomne ličnosti, što bi im omogućilo da se samoostvare i izaberu pravi put kroz život. Veliki broj djece ponaša se neprimjereno, čisto da bi privukli pažnju druge djece ili čak i svojih roditelja, koji se ponekada okupiraju više svojim poslom, nego vlastitom djecom. Bilo bi poželjno organizirati savjetolvališta kako za mlade, tako i za njihove roditelje, pri čemu bi oni bili upoznati sa svim poteškoćama sa kojima se susreću mladi, kao i načinima na koji se mladima može pomoći. Danas se razmišlja o izgradnji zatvora za mlade, umjesto da se vlada pobrine o različitim programima za mlade, zabavnog ali i edukativnog karaktera, pomoću kojih bi se adekvatno koristilo slobodno vrijeme mladih ljudi i time se spriječilo maloljetničko prestupništvo. Mladi ljudi su otvoreni za opciju da se njihove sposobnosti adekvatno koriste. Umjesto da se šalju u zatvore, bilo bi poželjno uključiti ih u društveno korisne programe. U svakom slučaju, neophodno je voditi računa o interesima i sklonostima mladih ljudi, poštivati njihove želje i sposobnosti, te im pružiti finansijsku podršku za realizaciju onih programa koje oni osmisle sami ili uz pomoć drugih, a koji su ujedno korisni. Nije potrebno puno, za mlade ljude je ponekad dovoljno da budu saslušani i da ih se uvažava, time će se uticati na rast njihovog samopouzdanja i kompetencije. Roditelji često kažnjavaju djecu zbog neprimjerenog ponašanja, a da pri tome nisu ni svjesni da im djeca imaju određene probleme i potrebe. Slična je situacija i u školi, mladi ljudi vape za diskusijama i razgovorima, a učitelji zanemaruju tu njihovu potrebu i u prvi plan stavljaju nastavne sadržaje. Po uzoru na savremene zemlje, bilo bi poželjno da država obezbjeđuje sredstva za različite aktivnosti koje

bi upražnjavli mladi ljudi, jer veliki broj roditelja to ne može priuštiti svojoj djeci. Na kraju je potrebno reći i to da djeca trebaju priliku da pokažu koliko mogu i šta znaju, a oni mogu i znaju mnogo toga jer su najzdravija populacija i njihova prava ne smije niko uskratiti!

ZAKLJUČCI

Problem maloljetničke delinkvencije postoji odavno, ali se ovaj problem ili ne rješava ili rješava na pogrešan način. Važnu ulogu u sprečavanju pojave delinkventnog ponašanja ima porodica, koja kvalitetnim odgojem može spriječiti sve neželjene oblike ponašanja kod djece. Kao jedna od primarnih društvenih grupa porodica ima izuzetno važnu ulogu u pogledu odgoja i uvođenja u život mladog čovjeka, počev od njegovog ranog djetinstva. Pored obezbjeđenja materijalnih i drugih uslova za život, u porodici se odvija proces odgoja i socijalizacije mladih. Osnovna funkcija porodice je briga za njene članove, prvenstveno za djecu, međutim, savremena porodica zbog brzog ritma života ne omogućava djetetu da ima svoju ulogu, ne pomaže djetetu da pronađe sebe i time se postepeno samoostvari, niti mu pruža ljubav i podršku koja mu je potrebna kako bi prevazišao razvojne krize i shvatio ko je, šta je i šta želi postići. Porodica, odnosno problemi porodičnog odgoja mogu u veikoj mjeri uticati na pojavu delinkventnog ponašanja među maloljetnicima, iako većina roditelja toga nije svjesna. Statistika pokazuje da većinu maloljetnika koji su prekršili zakon u BiH čine dječaci. Taj odnos između dječaka i djevojčica kreće se oko 95 : 5%. I djevojčice i dječaci najčešće krše zakon između 14 i 17 godina, čineći istu vrstu krivičnih djela: krivična djela protiv imovine. To, svakako, ukazuje na činjenicu da kod djece nisu zadovoljene neke osnovne potrebe, te da im roditelji, kao i ova zemlja ne pružaju skoro ništa. Potrebe (motivi) su osnovni pokretač čovjekovog ponašanja, to može da bude samo jedna potreba ili više njih istovremeno. U tom slučaju najčešće jedana od njih je snažnija i nameće se kao prvi i najvažniji pokretač ponašanja. Roditelji zbog različitih neopravdanih razloga zapostavljaju svoju djecu do te mjere, da se djeca odlučuju na maloljetničku delinkvenciju, kako bi u delinkventnim skupinama zadovoljili one potrebe koje ne mogu u roditeljskom domu, a jedna od tih potreba je ,svakako, potreba za ljubavlju i pripadanjem. Upravo te činjenice potvrdilo je istraživanje, koje je urađeno na skupini učenika V, VI i VII razreda. Dječaci smatraju da svi navedeni problemi porodičnog odgoja u različitom stupnju, mogu navesti maloljetnike na pretpunništvo. Njihovi ukupni rezultati mogli bi se rangirati od najvažnijih do najmanje važnog, na sledeći način:

1. kvalitet i način odgoja, tj. fizičko kažnjavanje djece
2. nepotpuna struktura porodice, tj. razvod braka
3. poremećeni pedagoški odnosi unutar porodice, tj. nesloge i svađe u porodici
4. asocialno ponašanje članova porodice, tj. pijenje alkohola
5. socijalni status porodice i poteškoće sa finansijama
6. poteškoće sa privatnim smještajem

Ukupni rezultati djevojčica mogli se rangirati na sledeći način:

1. asocijalno ponašanje članova porodice, tj. pijenje alkohola
2. kvalitet i način odgoja, tj. fizičko kažnjavanje djece
3. poremećeni pedagoški odnosi unutar porodice, tj. nesloge i svađe u porodici
4. socijalni status porodice i poteškoće sa finansijama

Dakle, mnoštvo je porodičnih problema koji bi mogli navesti djecu ovih stadija razvoja na delinkventno ponašanje, a porodica pravilnim odnosom prema djetetu takvo ponašanje može izbjeći. Ovi stadiji razvoja su sami po sebi dovoljno problematični, tako da umjesto porodičnih problema, mladim ljudima treba podrška, razumijevanje, saradnja i pažnja, kako bi uspješno izgradili vlastiti identitet i postali zdrave, zrele i autonomne ličnosti, što bi im omogućilo da se samoostvare i izaberu pravi put kroz život. Djeci je često teško da se nose sami sa sobom zbog emocionalnih talasanja u ovom razdoblju razvoja, zato je potrebno da ih roditelji pažljivo slušaju i da pedagoško- psihološki tretiraju njihovo ponašanje. Delinkvencija je problem koji treba sprečavati, a to znači raditi sa djecom prije nego problemi nastanu. Ovo istraživanje jasno je pokazalo da se u budućnosti treba više pažnje posvetiti djeci i njihovom mišljenju jer bi smo na taj način spriječili brojne probleme. Nemoguće je donositi zaključke o problemima koji opterećuju djecu, a da pri tome nismo ispitali mišljenja djece koji predstavljaju glavni potencijal društva. Djeca imaju bezbroj spsobnosti koje ostaju neiskorištene samo zato što niko u porodici nije imao vremena da radi sa djetetom ili da ga podrži u njegovom radu. Odgoj djeteta treba da počne prije njihovog rođenja kroz pripremu roditelja i izučavanje psihofiziologije djeteta svakog razvojnog stadija. To je prava prilika da roditelji shvate na koji način funkcioniše djete, te da prilagode tome svoj rad sa djetetom. Nije dovoljno roditi dijete, dijete je potrebno odgajati. Djecu treba razumjeti, a njihova pitanja ozbiljno shvatiti, bez obzira na razvojnu dob. Mala djeca imaju samopouzdanja, oni pitaju, rade, igraju se, a zadatak roditelja treba da bude da im pomognu da svoje samopouzdanje sačuvaju i kroz stariju razvojnu dob, jer će im ono biti od velike pomoći u izgrađivanju vlastitog identiteta, zadovoljavanju potreba i sprečavanju maloljetničke delinkvencije, odnosno kanalisanju vlastitih potencijala u prave vrijednosti.

LITERATURA

1. Pašalić- Kreso A. Koordinate obiteljskog odgoja. Sarajevo: Jež, 2004.
2. Buljubašić S. Maloljetnička delinkvencija. Sarajevo: Arka Press, 2005.
3. Miković M. Maloljetnička delinkvencija i socijalni rad, Sarajevo: Editio Civitas, 2004.
4. Stojaković P. Pedagoška psihologija II. Banja Luka: Comesgrafika, 2002.
5. Mužić V. Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa, 2004.
6. Good VC, Scates DE. Metode istraživanja u pedagogiji, psihologiji i sociologiji. Rijeka: Otokar Keršovani, 1967.
7. Petz B. Psihologisjki rječnik. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2005.

REFLEKSIJA TRADICIJE U VASPITANJU DECE U NEPOTPUNOJ PORODICI

REFLEXION OF TRADITION ON CHILDRENS'S UPBRINGING WITHIN AN INCOMPLETE FAMILY

Sanja NIKOLIĆ

OŠ „Vuk Karadžić“ Donji Milanovac, Srbija

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja bio je da se utvrdi kako i koliko prisustvo/odsustvo oca u nepotpunoj porodici utiče na formiranje stavova dece u porodici, porodičnim odnosima i raspodeli uloga unutar porodice. Istraživanjem su obuhvaćeni učenici 5.i 8. razreda-uzorak dece iz potpunih porodica čine 50.dece (22. devojčice i 28 dečaka) i 16. dece iz nepotpunih porodica (8 devojčica i 8 dečaka). Potvrđene su hipoteze date u radu: 1. U nepotpunoj porodici se neće na decu vaspitanjem u celini preneti obrazac ustrojstva i odnosa iz tradicionalne porodice; 2. U potpunim porodicama autoritet oca utiče da se kod dečaka i devojčica u većoj meri razvija tradicionalno ponašanje muško-ženski pol; 3. U nepotpunoj porodici autoritet mame i njeni stavovi o vaspitanju utiču na slabljenje stereotipa vezanih za pol.

Ključne reči: tradicija, potpuna porodica, nepotpuna porodica i autoritet roditelja(uloga polova).

ABSTRACT

The objective of this research has been to establish to what extent and in which ways the prosence/absence of the father within a complete and an incomplete family affects the attitude formation in children within a family, family relations and role distribution within a family. The research included the fifth and eighth grade pupils-50 children were from complete families (22 girls and 28 boys) and other 16 children were from incomplete families (8 girls and 8 boys). The hypotheses introduced through the piece have been confirmed and those are as follows: 1. Children will not be completely assigned the pattern of conformation ant the traditional family relations during the process of upbringing within an incomplete family; 2. The father authority affects to a greater extent the evolvement of the kind of behaviour in both boys and girls in terms of male-female sex within a complete family; 3. The mother authority and her attitudes towards the process of upbringing within an incomplete family affect attenuation of the stereotype concerning the gender.

Key words: tradition, a complete family, an incomplete family, family and parental authority (the role of gender).

UVOD

Tradicija se duboko ukorenila u svakodnevnom životu i njene vrednosti su u konfliktu sa savremenim razumevanjem mnogih pojava. Mnoga pitanja se postavljaju, koliko je tradicija nametnula obrasce porodičnog života prema kojima se mere mnoge vrednosti i u savremenoj porodici. Autoritet, formiranje polnog identiteta i identifikaciju i način na koji se proces identifikacije formiranja polnog identiteta i uloga pola ostvaruje u nepotpunoj porodici. Značajno je i pitanje koliko su tradicija i istorijski razvoj porodice uticali na oštro podvajanje polova usled njihove različitosti biološke i psihološke prirode s jedne strane i različitosti emocionalne uslovljenosti u kojima se socijalizuju muška i ženska deca, s druge strane. Poznato je da sve manifestacije zajedničkog života kakve uočavamo u porodici, pojedinačno postoje i u nekim drugim oblicima odnosa među ljudima. Ljubav nije rezervisana samo za bračne partnere, niti se u porodici i braku iscrpljuje. Rađanje dece nije ni uslovljeno ni omeđeno porodicom. Svaki pojedinačan aspekt porodice moguće je ostvariti i izvan porodice, ali je porodica samo taj oblik koji svojom mnogostrukošću i kombinacijom obuhvata sve aspekte ispoljavanja pojedinca.

Vrste porodica

Porodica je istorijski promenljiv društveni oblik, a da bi se pratile promene koje porodica doživljava u savremenom društvu značajno je pitanje njenog sastava. Činioci koji određuju sastav porodice su: broj generacija u porodici, broj odraslih članova i dece, uzrast i pol dece i prisustvo ili nedostatak jednog ili oba roditelja. Nedostatak oca ili majke narušava prirodni sastav porodice i remeti prirodno stanje u njoj.

Definicija porodice- Rečnik psihologije:" Porodica je drevna i univerzalna ljudska (biološka, društvena, ekonomska i psihološka) zajednica koju čine,pre svega, odrasli reproduktivno sposobni partneri (otac i majka) i njihovo potomstvo, ali i dalji srodnici koji žive zajedno sa njima". (Trebješanin, Ž., 2000 : 352).

Potpuna porodica - podrazumeva zajednicu muškarca i žene i njihovog potomstva.Ovaj rad, se ne bavi uslovima, okolnostima ili funkcionisanjem potpunih porodica kao osnovnim pitanjem.Osnovni interes ovog rada je nepotpuna porodica,a potpuna se javlja kao vrsta mere ili kriterijum prema kome upoređujemo neke pojave.

Nepotpuna porodica - je porodica sa poremećenom strukturom,a to znači porodice jednog roditelja sa detetom, porodice koje sačinjavaju deca bez oba roditelja i bračni par bez dece.U pogledu načina nastanka nepotpunosti, razlikujemo one porodice koje su bile nepotpune od samog početka (vanbračne porodice) i one koje su naknadno postale nepotpune(udovičke,migrantske i porodice posle razvoda braka). Malo se istraživanja bavilo posledicama koje nepotpuna porodica može da ostavi na dete i njegov razvitak ličnosti. Pogrešan je stav da nužno život u nepotpunoj porodici štetno deluje na razvitak ličnosti deteta; već se više radi o tome da je destruktivnije za razvoj dečje ličnosti stav roditelja prema detetu i njegova percepcija novonastale situacije, nego odsutnost roditeljske

figure sa kojom se dete identifikuje. Dete je uskraćeno u osećaju sigurnosti i ljubavi koju bi mu mogao pružiti nedostajući roditelj. Dete je usled slabije ekonomske situacije češće izloženo deprivaciji koje nastaju kao posledica siromaštva (poznate su i druge deprivacije kao na primer: kulturna, obrazovna, zdravstvena, socijalna); U vezi s celovitošću porodice vredno je istaći da je danas skoro cela Amerika u blizini sudskih zgrada oblepljena plakatima sadržine "Deca razvedenih roditelja, po pravilu pokazuju lošije rezultate u školi" da bi se I na taj način, u poslednjem momentu pred razvod, roditelji upozorili kakvu sudbinu činom razvoda pripremaju svojoj deci (Šuvaković, Z., 2008, 13). Mada se i danas smatra da je porodica zasnovana na braku biološkog oca i majke najoptimalnije okruženje za razvoj deteta, svedoci smo znatnog porasta nepotpunih porodica u drugoj polovini XX veka. Najčešći uzrok je razvod, a sve češće i odluka majke da sama podiže dete. Ilustrativni su podaci istraživanja u Finskoj koji pokazuju da samo 66% dece do osamnaest godina živi u potpunoj porodici (Sauvola, 2001), dok je u SAD taj procenat nešto manji, oko -50% (Goldstein, 1999). Nezvanični podaci govore da u Srbiji 10%-14% dece živi samo sa jednim roditeljem, najčešće majkom, uglavnom usled razvoda, mada se znatno povećava broj porodica u kojima majka nikada nije bila u braku (Vidanović i sar., 2006). Nezavisno od uzrasta, istraživanja pokazuju da 25% dece iz nepotpunih porodica u poređenju sa 10% dece sa oba roditelja ima teškoće u školi, probleme u ponašanju (delikventno ponašanje, emocionalni ispadi), poremećaje raspoloženja, nisko samopouzdanje i neuspešne intimne veze (Hetherington i Jodl, 1994; prema Santrock, 2000). Istraživanje (Mihic i sar., 2006) sprovedeno na uzorku od 560 porodica sa teritorije Vojvodine, pokazuje da su majke iz porodica sa lošim materijalnim statusom procenjene kao manje tople i pristupačne. Neka druga istraživanja, pak, u kojima su kontrolisana materijalna primanja, obrazovanje i starost roditelja u potpunim i nepotpunim porodicama, ukazuju na depresivnost samohranih majki. Depresivnost skreće pažnju roditelja s potreba deteta i pojačava tendenciju ka odbacivanju, kritičnosti i nedoslednosti (Berg-Nielsen i sar., 2002; prema Raboteg-Šarić i Pecnik, 2006).

Autoritet roditelja

Veliki je značaj autoriteta roditelja za razvoj mlade individue u procesu njegovog sazrevanja. Tradicionalno otac je bio nosilac vlasti u porodici. Patrijarhalna (autortativna) porodica zasnivala se na autoritetu oca koji je bio vladar u kući, onaj koji je upravljao, sprovodio disciplinu i finansirao. Za savremenu porodicu karakteristično je napuštanje tradicionalne šeme ponašanja roditelja prema deci. U savremenoj porodici tradicionalne vrednosti očinstva znatno slabe pod pritiskom faktora kao što su: ženska ravnopravnost, uključivanje žena u profesionalni rad... On prestaje da bude jedini i isključiv autoritet u porodici i doveden je u situaciju da autoritet stiče i dokazuje, a procenjuje se prema onome kako se ponaša, radi, postupa. Misao o slabosti i "neadekvatnosti savremenih očeva" jedan je od najrasprostranjenijih stereotipa društvene svesti u drugoj polovini dvadesetog veka. Predstave o položaju i funkcijama oca reflektuje se u sledećim, konstatacijama:

- u porastu broja dece bez očeva,
- često odsustvo oca iz porodice,
- nezainteresovanost i nesposobnost očeva da ostvare vaspitne funkcije

Uloga polova

Pol deteta predstavlja važnu odrednicu njegovog vaspitanja i kriterijum za razvoj odraslih uloga kao adekvatnu pripremu za funkcionisanje u društvu. Pol deteta usmerava roditelje i druge vaspitne faktore u pravcu izgrađivanja kod deteta muškog i ženskog identiteta. Istraživanja ukazuju da se muškarci i žene razlikuju na načinu na koji planiraju karijeru i porodični život (Langdridge, Sheeran & Connolly, 2005), u načinu na koji donose odluke o roditeljstvu (Polovina, 2004; Park, 2005), u načinu na koji roditeljstvo na njih utiče, u široj lepezi ponašanja u roditeljskoj ulozi (Woollett & Parr, 1997; Corwyn & Bradley, 1999; Cook, 2000; Moon & Hoffman, 2008) i u različitosti u očinskom i majčinskom ponašanju na razvoju devojčice-ćerki i dečaka-sinova (Deseiden *et al.*, 1995; Paley *et al.*, 1999).

METODE

Uzorak ispitanika

Istraživanjem su obuhvaćeni učenici 5. i 8. razreda Osnovne škole: "Vuk Karadžić" u Donjem Milanovcu školske 2009/2010. god. Uzorak čine 66 učenika (50 učenika iz potpunih porodica, a 16 učenika iz nepotpune porodice). Uzorak je harmonizovan u smislu deca istog uzrasta, sredine, škole, socijalnog položaja, dobrovoljno su učestvovala u Upitniku, koji je bio anonimn.

Mjerni instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja korišćena je deskriptivna metoda; upitnik sastavljen od 9 pitanja kojim su ispitivani stavovi učenika o porodici; dobijeni podaci su obrađeni odgovarajućim statističkim postupcima-izračunate frekvencije koje su izražene relevantnim vrednostima u procentima.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na osnovu brojnih istraživanja i iskustvenih saznanja koja se odnose na porodicu, usvojeno je opšte mišljenje-da je porodica jedan od bitnih faktora u vaspitanju. Pojam porodice se minimalno menjao u istorijskom razvoju, ali su se menjale društvene okolnosti u kojima je porodica živela i time se menjala i ona sama. Danas se izdiferencirao nov pojam nepotpune porodice i posebno sagledava aspekt vaspitanja dece u nepotpunoj porodici. Uzorak ispitanika je veoma specifičan, jer je to period istovremeno i nesamostalnosti deteta, ali i narastajuće potrebe za samostalnošću, samopotvrđivanjem, identifikacijom sa sobom van porodičnog kruga, socijalno učenje po modelu... U istraživanju su dati podaci iz obe porodice i na taj način se vrši upoređivanje i zaključivanje, datih hipoteza.

Tabela 1. Frekvencija i procenat odgovora učenika potpunih i nepotpunih porodica
Tabel 1. Frequency and percentage answers of students from complete and incomplete families

Varijable	Potpuna porodica								Nepotpuna porodica							
	Tate		Mame		Oba roditelja		Rešim (odlučim) sam		Tate		Mame		Oba roditelja		Rešim (odlučim) sam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	7	14	20	40	18	36	5	10	3	18.75	10	62.50	2	12.50	1	6.25
II	20	40	21	42	9	18	/	/	6	37.75	10	62.50	/	/	/	/
III	12	24	7	14	31	62	/	/	7	43.75	9	56.25	/	/	/	/
IV	14	28	19	38	9	18	8	16	6	37.50	7	43.75	/	/	3	18.75
V	11	22	13	26	7	14	19	38	8	50	8	50	/	/	/	/
VI	7	14	11	22	8	16	24	48	3	18.75	5	31.25	/	/	8	50

Legenda:

I- Ako postoji problem koji te muči pomoć tražiš od:

II- Napravio/la si problem u školi razredni starešina je rekao da pozoveš nekog od roditelja u školu. Prema kom roditelju osećaš strah u toj situaciji i nećeš mu/joj reći? Plašim se:

III- Kada mama i tata razgovaraju o tebi i dođe do neslaganja u mišljenjima – da li sukob reše tako što pobedi mišljenje:

IV- Čiji savet češće prihvataš u životnim situacijama?

Prihvatam od:

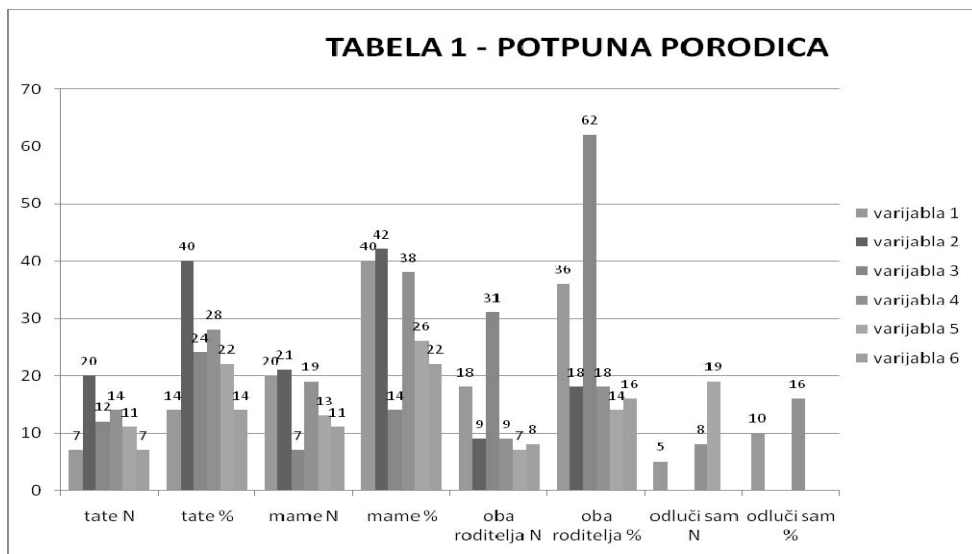
V- Kada si odlazio/la na neka nepoznata i zanimljiva mesta u tvom životu, društvo je češće dolazilo od:

VI- Kupuje se garderoba za tebe. Od koga očekuješ da će dati poslednju odluku šta će biti kupljeno:

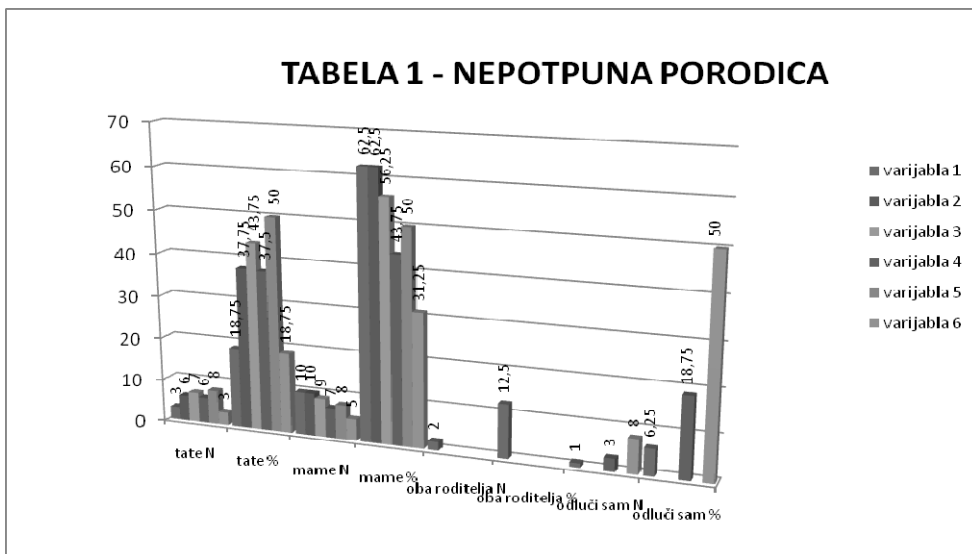
Analiza potpune i nepotpune porodice i zaključivanje:

1. Pomoć za problem-iz tabele zaključujemo da, dete u potpunoj porodici pomoć traži od mame 40% i ima njenu podršku, manje od oba roditelja 36%, tate 14%, a minimalno 10% je gde dete problem rešava samostalno, nezavisno od porodice. U nepotpunoj-62.50% dete traži najviše pomoć od mame, 18.75% od tate, 12.50% od oba roditelja i 6.25% odlučuje sam. Pojavljuje se ipak zanimljivo, da dva deteta traže pomoć od oba roditelja i time se delimično ublažava potpuno eliminisanje oca iz važne komunikacije kojom se rešava neki problem. Logično je, da će dete pomoć tražiti od majke u okolnostima, kada i samo živi sa njom.
2. U situaciji problema u školi-deca iz potpune porodice, problem neće reći mami 42% jer je se plaše, nešto manje 40% neće reći tati, a 18% oboma roditelja. Zaključak je da, probleme i dolazak u školu-rešava mama. U nepotpunoj porodici-logično je da dete saopštava informaciju onom roditelju sa kojim živi, a samim tim se i tog roditelja plaši.62.50% neće reći mami, a 37.75% tati. Upoređujući decu iz potpune i nepotpune porodice-značajna je razlika, jer dete

- u potpunoj porodici ima izbor kome će saopštiti i pozitivnu i negativnu vest, a deca iz nepotpune samo jednom od roditelja. Želeli to ili ne.
3. U vezi neslaganja mišljenja i sukoba- u potpunoj porodici primetimo, da ona funkcioniše koliko-toliko kao skladna zajednica 62% i izrazito dominirajuće mišljenje da među mamom i tatom nema neslaganja kada su deca u pitanju. Dok u nepotpunoj porodici-56,25% dece iskazuje, da pobedi mišljenje mame, a 43.75% mišljenje tate. Time je autoritet mame, jači u odnosu na oca sa kojim ne žive i njeni stavovi o vaspitanju, utiču na slabljenje stereotipa vezanih za pol i tradiciju porodice.
 4. Čiji savet češće prihvataš-U potpunoj porodici 38% je mama ta koja najčešće savetuje, ali se i njen savet najčešće poslušaju, tatin savet 28%, od oba roditelja 18%, a 16% dece sama odlučuju. U nepotpunoj se pokazuje da je mama ta osoba koja najčešće savetuje 43.75%, ali je istovremeno i osoba čiji savet se uvažava, dok se tatin savet prihvati u 37.5%, a dete odlučuje samo u 18.75%. Mama je i u ovom slučaju dominirajući i siguran roditelj.
 5. Društvo na nekim zanimljivim i nepoznatim mestima češće je dolazilo od-U potpunoj porodici-za to provedeno vreme, dete odlučuje samostalno 38% sa kime će ga provesti, jer je narastajuća težnja ka sve većoj samostalnosti vidljiva u ovom periodu odrastanja, a samim tim i želja da ode sam sa svojim vršnjacima. 26% sa mamom želi, 22% sa tatom i 14% sa oba roditelja. U nepotpunoj porodici-procent odlaska je bio 50% sa mamom, a 50% sa tatom. Iako u nepotpunoj porodici 10 devojčica živi sa mamom, a 6 dečaka sa tatom, desilo se da su vidjenja devojčica sa tatom unapred bila planirana. Očevi iz nepotpunih porodica se susreću sa svojom decom sporadično ili prema dogovoru sa majkom. Tako da je zaključeno da u nepotpunoj porodici u ova dva slučaja, dete zanimljivo vreme i odlazak na nepoznata mesta provodilo sa tatom. Objašnjenje-otac je u tim situacijama imao dobar prihod zarade, kola, vodio dete na ručak i ispunjavao mu želje.
 6. Kupuje se garderoba, ko donosi poslednju odluku šta će biti kupljeno-U potpunoj porodici su se deca „izborila” za neke okvire samostalnosti 48% odlučuju sami šta će njima biti kupljeno. Selektivnije istraživanje bi pokazalo da je to tek pokušaj izgradnje izvesne nezavisnosti unutar porodice. 22% odlučuje mama, 16% oba roditelja, a 14% tata. U nepotpunoj porodici- 50% odlučuje samo dete, 31.25% mama, a 18.75% tata. Dokaz je da deca samostalno donose odluke o izboru garderobe, šta je u”modi”, prateći i kopirajući svoje vršnjake, a mama je ta koja finansira.



Slika 1. Potpuna porodica
Figure 1. Complete family



Slika 2. Nepotpuna porodica
Figure 2. Incomplete family

Tabela 2. Frekvencija i procenat odgovora po pitanju autoriteta i “šefa” porodice**Table 2.** Frequency and percentage answers regarding authority and head of family

VAR IJAB LE	POTPUNA PORODICA						NEPOTPUNA PORODICA					
	Žena (mama)		muškarac (tata)		oba roditelja		žena (mama)		muškarac (tata)		oba roditelja	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I	4	8	29	58	17	34	9	56.25	7	43.75	/	/
II	5	10	14	28	31	62	4	25	2	12.50	10	62.50
III	6	12	36	72	8	16	13	81.25	2	12.50	1	6.25

Legenda:

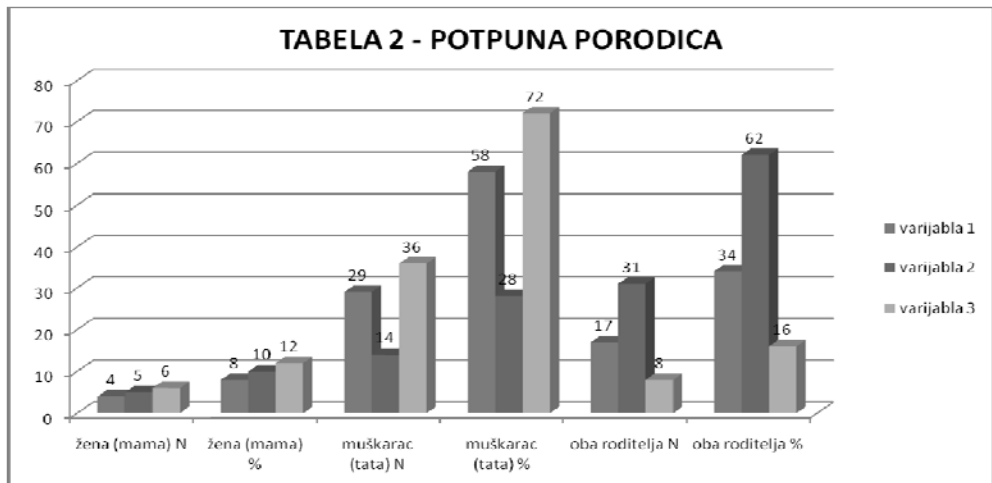
I- Ko je po tvom mišljenju, autoritet u porodici?

II- Kada ti budeš imao svoju porodicu, ko će biti autoritet “šef” porodice?

III- Ko raspolaže po tvom mišljenju, novcem u porodici?

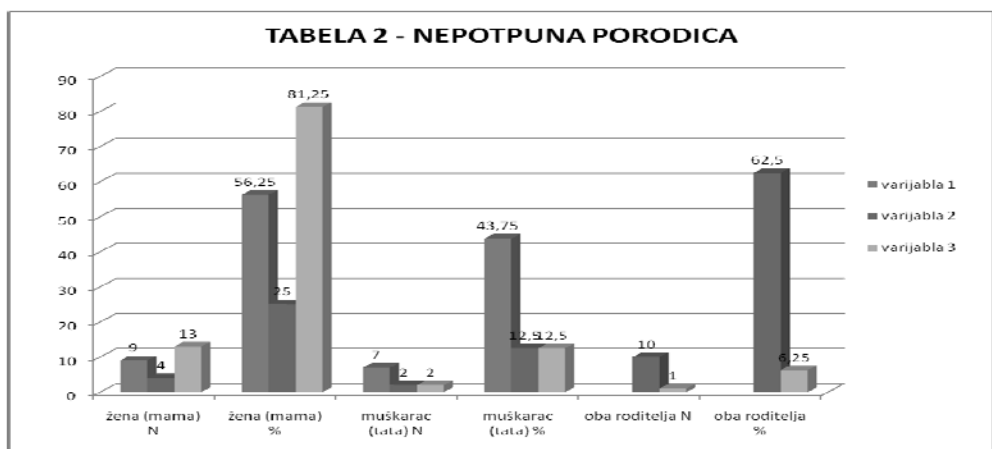
- Po mišljenju dece o autoritetu, svedoči tabela- U potpunoj porodici 58% je autoritet tata, 34% oba roditelja imaju autoritet, a minimalno 8% ima mama. Dolazimo do zaključka, da je tata dominirajući faktor u tradicionalnoj porodici, ali imajući u vidu tradicionalnu podelu poslova, nadležnosti, odlučivanja, pola, finansiranja- pomak u sferi dečijeg očekivanja ide u pravcu ravnopravnije podele. Pomak ide u pravcu roditeljskog zajedništva. Vaspitanje dece unutar porodice, ima svoju polnu klasifikaciju- devojčice se identifikuju sa mamom, a sinovi sa tatom. U nepotpunoj porodici- autoritet je mama 56.25%, a 43.75 tata. Statistički, prema odgovoru u našem upitniku, a imajući u vidu da deca žive sa mamom, može potvrditi ona zaoštrena misao M. Mid po kojoj je “otac biološka nužnost, ali socijalna slučajnost”.
- Kada budeš imao svoju porodicu, ko će biti “šef” porodice- U potpunoj porodici dominira 62% oba roditelja, 28% muškarac, a 10% žena. Zaključujemo da se deca manje identifikuju (dečaci) sa ocem, a više sa ulogom muškarca. Devojčice, živeći u porodicama u kojim dominantno mesto i glavne poluge ima tata, za svoju buduću porodicu ne predviđaju da će tu ulogu preuzeti one same kao žene, ne misle ni da tu vodeću ulogu treba da ima tata tj. muškarac. Deca se odlučuju za ravnopravan odnos unutar porodice “oboje podjednako”. U nepotpunoj porodici- 62.50% dominiraju oba roditelja, 25% žena, a 12.50% muškarac. Iako veći broj dece živi sa mamom, u svojoj viziji ne opredeljuju se za varijantu po kojoj će žena (mama) biti “šef” u porodici. Ne opredeljuju se ni za varijantu, da dominirajuću ulogu “šefa” treba da ima otac. Deca se opredeljuju za varijantu “oboje podjednako”, odričući time i ženi i muškarcu da treba da imaju dominirajući položaj u porodici zasnovan samo na logici tradicionalne uloge polova.

3. Ko raspolaže novcem u porodici- U potpunoj porodici, novcem raspolaže muškarac 72%, 16% oba roditelja, a 12% žena. Na osnovu dobijenih odgovora, dolazimo do zaključka da je muškarac dominirajući faktor u raspolaganju novca, ali je tako- jer većina muškaraca ima posao i na taj način zarađuje, prisutan je u kući, a žene su donekle ili zaposlene ili domaćice u porodici. U nepotpunoj porodici- novcem najviše raspolažu žene 81.25%, muškarac 12.50%, a 6.25% oba roditelja. Imajući u vidu ovaj podatak, da se zaključiti, da muškarac(tata) nije fizički prisutan u porodici, te je njegovo učešće minimalno i u postupanju i u realizaciji.



Slika 3. Potuna porodica

Figure 3. Complete family



Slika 4. Potuna porodica

Figure 4. Complete family

ZAKLJUČAK

Na osnovu svega iznesenog, naše hipoteze su potvrđene, a samim tim i utvrđeno je, kako i koliko prisustvo/odsustvo oca u nepotpunoj porodici utiče na formiranje stavova dece u porodici, porodičnim odnosima i raspodeli uloga unutar porodice. Analizirajući hipoteze, dokazano je da se nije preneo obrazac ustrojstva i odnosa iz tradicionalne porodice, na vaspitanje dece u nepotpunoj porodici. To nam potvrđuje da autoritet u porodici ima onaj član koji živi sa detetom, u ovom slučaju je mama, a ne tata. U tradicionalnoj porodici autoritet oca je bitan, bez obzira da li je on u porodici prisutan ili ne, dok taj obrazac nije prenet na nepotpunu porodicu. Iako otac raspolaže novcem u potpunoj porodici, "šef" je i odlučujući faktor je, ali se da primetiti, da je obrazac iz tradicionalne porodice znatno omekšan. Pomereanje se vrši prema zajeničkim odlučivanjima, tj.ukazuje na pomeranje dečje vizije prema ravnopravnosti roditelja(polova). U poslednjoj hipotezi potvrđujemo, da je u nepotpunoj porodici došlo do slabljenja stereotipa vezanih za pol, gde se ni muškarcu ni ženi ne daje apriorna prednost, već je odnos polova shvaćen kao odnos ravnopravnih subjekata. Veoma je značajno da u viziji svoje buduće porodice, deca vide odnos polova kao odnos ravnopravnih partnera, nezavisno od toga da li žive u potpunoj ili nepotpunoj porodici. Deca ne živeći sa jednim roditeljem ne prihvataju obavezno model svog roditelja i u hipotetičkoj situaciji stvaranja nove porodice- model njihovog roditelja ne bi bio dominirajući.

LITERATURA

1. Goldstein J R The levelling of divorce in the United States. *Demography*, 1999: 36, 409-414.
2. Gordon, Dryden i Jeannet, Vos *Revolucija u učenju*, Beograd: 2001.
3. Vidanovic S, Todorovic J, Hedrih V. *Porodica i posao – izazovi roditeljstva*. Niš: Filozofski fakultet 2006.
4. Janković P, Rodić R. *Školska pedagogija*, Sombor: Pedagoški fakultet 2007.
5. Mihic I, Zotovic M, Petrovic J. Sociodemografske karakteristike porodice, podela posla u kuci i vaspitni stilovi roditelja u porodicama na teritoriji Vojvodine. *Pedagoška stvarnost* 2006: 1-2, 118-134.
6. Raboteg-Šaric Z. Pecnik N. Bracni status, finansijske poteškoce i socijalna podrška kao odrednice roditeljske depresivnosti i odgojnih postupaka. *Društvena istraživanja*, 2006: 6, 961-985.
7. Santrock JW. *Children*. McGraw-Hill Companies, Inc. 2000.
8. Souvola A. The association between single-parent family background and physical morbidity, mortality and criminal behaviour in adulthood. Oulu University Press, Oulu, 2001.

UČESTALOST DJECE NISKE PORODJAJNE MASE

INCIDENCE OF CHILDREN OF LOW BIRTH WEIGHT

Alma MUJIĆ IBRALIĆ¹, Mirsad IBRALIĆ²

¹Dom zdravlja Živinice

²Udruženje za socijalno uključivanje osoba sa mentalnom retardacijom Tuzla, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Porodjajna masa je jedan od tri temeljna obilježja od kojih ovisi neposredna i dugoročna prognoza svakog novorođenčeta. U gotovo svim razvijenim zemljama u 1998 godini povećava se učestalost niske porodjajne mase u odnosu na 1980. godinu i glavni je uzrok smrti dojenčadi. Djeca niske porodajne mase su najrizičnija skupina za različita neurorazvojna odstupanja. Od 1493 djece rođene u toku 2008. i 2009. godine liječene u Domu zdravlja Živinice 61 dijete (4,08%) imalo je porođajnu masu ispod 2 500. Analizirana je povezanost niske porodajne mase sa gestacijskom dobi, apgar scorom, paritetom, načinom dovršetka porođaja. Rezultatima korelacijske analize, na razini značajnosti od 1%, nadjena je statistički značajna korelacija niske porodjajne mase sa gestacijskom dobi ($r=0,610$), i apgar scorom ($r=0,418$). Zaključeno je da sve veća učestalost djece niske porodjanje mase zaslužuje detaljnija ispitivanja jer predstavlja dobar pokazatelj trenutnog zdravstvenog stanja djeteta i dobar prediktor zdravstvenih problema kasnije u životu djeteta .

Ključne riječi: niska porodjajna masa, korelacija

ABSTRACT

Birth weight is one of the three fundamental characteristics of which depends on immediate and long-term prognosis of each infant. In almost all developed countries in 1998 increased the incidence of low birth weight in relation to the 1980th year and is a major cause of infant death. Children of low birth weight are the highest risk groups for different neurodevelopmental disorders. Of 1493 children born in 2008. and 2009. was treated at the Outpatient clinic Živinice 61 children (4.08%) had a birth weight below 2 500 We analyzed the association between low birth weight with gestational age, Apgar scorom, parity, method of delivery is complete. The results of correlation analysis, the significance level of 1%, a statistically significant correlation between low birth weight with gestational age ($r = 0.610$), and Apgar score ($r = 0.418$). It was concluded that the increasing incidence of low weight porodjanje deserves more detailed examination because it is a good indicator of current health status of children and a good predictor of health problems later in life child.

Key words: low birth weight, the correlation

UVOD

Porodjajna masa je jedan od tri temeljna obilježja od kojih ovisi neposredna i dugoročna prognoza svakog novorođenčeta. Prema preporuci SZO od 1961. godine djeca s porodjajnom masom od 2 500 grama i manje nazivaju se djecom niske porodjajne mase, bez obzira na gestacijsku dob u kojoj su rođena¹. U novijoj angloameričkoj literaturi najčešće nalazimo nazive IUGR-intrauterine growth retardation - intrauterini zastoj rasta, SGA-small for gestational age – malen za gestacijsku dob i SFD-small for date - malen za dob. Termin malen za gestacijsku dob ukazuje da plod ima malu težinu i/ili dužinu u odnosu na gestacijsku dob (<10, centila ili ispod -2 SD usvojenih standarda)². Djeca niske porodjajne mase su najrizičnija skupina za različita neurorazvojna odstupanja. Novorođenčad male porodjajne mase predstavljaju rizičnu grupu jer imaju visoku perinatalnu smrtnost, češće komplikacije u novorođenačkom periodu, veću učestalost kongenitalnih anomalija i sklonija su infekcijama³. Naročito ugroženu skupinu čine prematurusi (niske gestacijske dobi i niske porodjajne težine) zbog visoke incidence hipoksičnoishemičnog i hemoragičnog oštećenja mozga⁴. Prema Modrušan Mozetić⁵ dijete niske porodjajne težine LBW- low birth weight; 500-999 g. ELBW-extremely low birth weight, 1000-1499 g. VLBW-very low birth weight, 1500-2499 g. MLBW-middle low birth weight, AGA-appropriate for gestational age, SGA-small for gestational age, spada u grupu visoko rizične. Holanda i Melo⁶ komparativnom prospektivnom klinička studijom o neonatalnim kliničkim napadima kod 104 visoko rizične novorođenčadi od kojih su 30 nedonoščadi i 74 novorođenčadi rođenih na vrijeme uz gestacijsku dob kao zavisnu varijablu nalaze statistički značajne razlike (p <0,05): Prijevremeno rođena novorođenčad razvila su neonatalne napadaje kasnije, što vjerojatno povezano sa etiologijom napadaja; pronađena je dominantnost peri-intraventrikularnog krvarenja u prijevremno rođene nedonoščadi i kod djece koja su na vrijeme rođena ali sa asfiksijom; Klonički napadaji su najčešće frekventni kod prijevremno rođene djece i suptilni napadaji kod djece rođene na vrijeme. Retrospektivnom analizom Apgar score u 'prvoj minuti' Zhang et all. 6 na uzorku od 1875 ispitanika zaključuju da je Apgar scor pod utjecajem nekoliko faktora (dob porodjaja, zanimanje, paritet, način porodjaja, EPH, spol, niska porodjajna masa, urođjene anomalije, prijevremeni porodjaj, i druge komplikacije) te da treba poboljšati zdravstveni program u pravcu što ranijeg otkrivanja i kontrole faktora visokog rizika. Prema Hideko⁷ u gotovo svim razvijenim zemljama u 1998 godini povećeva se učestalost niske porodjajne mase u odnosu na 1980. godinu (U SAD došlo je do porasta od 6,8% u 1980 godini do 7,4% u 1998. godini; U Japanu od 5,2 % na 8,1 %; U Evropi u Finskoj od 3,9% na 4,4%; u Grčkoj od 5,9% na 7,4%; u Bugarskoj od 6,1% do 9%). Bošnjak-Nadž i sar.,⁸ navode da je prepoznavanje i praćenje neurorizične djece važno za rano otkrivanje neurorazvojnih odstupanja kao i za ranu primjenu terapijskih postupaka koji mogu pospješiti proces plastičnosti mozga i dovesti do oporavka oštećene funkcije. Dalje navode da ometenost u razvoju treba tretirati ako postoji samo sumnja u njeno

postojanje, jer kada simptomi postanu u potpunosti manifestni, rezultati rehabilitacijskog tretmana su mnogo skromniji, drugim riječima hendikep treba preduhitriti. Djeca niske porođajne mase su najrizičnija skupina za različita neurorazvojna odstupanja. Novorođenčad male porođajne mase predstavljaju rizičnu grupu jer imaju visoku perinatalnu smrtnost, češće komplikacije u novorođenačkom periodu, veću učestalost kongenitalnih anomalija i sklonija su infekcijama³. Učestalost novorođenači niske porođajne mase je 3 do 10% svih trudnoća². U periodu od 1. marta 2006. godine do 30. septembra 2006. godine u Klinici za ginekologiju i akušerstvo u Tuzli od ukupno 2449 živorođene novorođenači porođajnu masu manju od 2500 grama imalo je 171 (6,98%) novorođenče⁹. Švaljug i sar.¹⁰ prospektivno prateći neuromotorički razvoj 385 prijevremeno rođene djece (nedonoščad, gestacijske dobi od 24. do 37. tjedna trudnoće), rođene tokom 2002. godine na Klinici za ženske bolesti i porode Petrova, Zagreb, od ukupno 4612 živorođene djece, nalaze da je njih 433 (9,38 %) imalo je porođajnu masu manju od 2500 grama. Shankaran et al¹¹ procijenom neurorazvoja kod 246 preživjele djece sa jako niskom porođajnom težinom ELBW, od kojih su svi imali gestacijsku dob < ili = 24 tjedan, težina na rođenju < ili = 750 g , i 1-minutnim Apgar score < ili = 3, nalazi da je 30% djece imalo cerebralnu paralizu, 5% je imalo oštećenje sluha, a 2% su bili slijepi. Registriranje i praćenje neurorizične djece najduže je primjenjivana strategija ranog otkrivanja neurorazvojnih odstupanja djece, koju je prije 40 godina uvela Sheridanova u V. Britaniji, od 1972. godine Registar je uveden u Sloveniji, a od 1981. godine. kontinuirano se primjenjuje u Klinici KBC Rijeka i tri okolne županije, Modrušan-Mozetić⁵. Ista autorica, predstavljajući rezultate koji se odnose na jedan segment dvadesetogodišnjeg rada Registra koji je obuhvatio djecu rođenu i nastanjenu u Rijeci i njenoj okolici u razdoblju od 1982. do 1997. navodi da od praćenih čimbenika rizika, najnepovoljniju prognozu ima prematuritet, asfiksija, neurološka simptomatologija i svaka teška bolest ili infekcija u neonatalnoj dobi. Stoga je ovom problemu potrebno sustavno pristupiti, na svim razinama zdravstvene zaštite. Od porodilišta nadalje, potrebno je evidentirati neurorizičnu djecu tj. novorođenčad rođenu iz patoloških trudnoća, s komplikacijama porođaja, te bolestima novorođenači uslijed poremećaja adaptacije (nedonoščad), perinatalnom asfiksijom, infekcijom, itd. Opravdanje za ove mjere sadržano je u seвременom konceptu Intervencija u ranom djetinjstvu koji se oslanja na dokument Svjetske zdravstvene organizacije (Međunarodna klasifikacija funkcionisanja- MKF; 2009) (*International Classification of Functioning – ICF*) i bio-psiho-socijalnom modelu funkcionisanja i onesposobljenja i vezan je za aktivnosti osnaživanja djeteta, njegove porodice i službi koje su obuhvaćene. U razvijenim zemljama glavni uzrok smrti dojenčadi je niska porođajna težina zbog nezrelosti. U Europi niska porođajna težina uzrokuje više od polovine smrti dojenčadi (www.hzjz.hr)¹². Djeca s rano prisutnim razvojnim poremećajima i ona rođena s neurološkim čimbenicima rizika oduvijek su zauzimala posebno mjesto u pedijatrijskoj skrbi, a četrdesetak godina unatrag u brigu o njihovu razvoju od najranije dobi uključuju se sve više i stručnjaci iz drugih profila. Cjelokupni rehabilitacijski tretman provodi se timski. U

timu se nalaze liječnici različitih specijalnosti, fizioterapeut, radni terapeut, defektolog-rehabilitator, logoped, psiholog, medicinska sestra i svi drugi koji dolaze u kontakt s neurorizičnim djetetom. Posebno su važni članovi tima roditelji. Na nivou Bosne i Hercegovine još uvijek ne postoji jedinstveni registar za registraciju djece sa neurorizikom. Sve veća učestalost djece niske porođanje mase zaslužuje detaljnija ispitivanja jer predstavlja dobar pokazatelj trenutnog zdravstvenog stanja djeteta i dobar prediktor zdravstvenih problema kasnije u životu djeteta iz kojeg razloga je i planirano ovo istraživanje. Glavni cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi učestalost djece niske porođajne mase toku 2008. i 2009. godine liječene u Domu zdravlja Živinice, te da se utvrdi povezanost niske porođajne mase sa gestacijskom dobi, apgar scoorom, paritetom, načinom dovršetka porođaja.

METODE

Istraživanje je provedeno retrospektivnom analizom medicinske dokumentacije djece niske porođajne mase rođene u toku 2008. i 2009. godine, liječene u Domu zdravlja Živinice. Uzorak ispitanika odabran je metodom prigodnog uzorka. Od 1493 djece rođene u toku 2008. i 2009. godine liječene u Domu zdravlja Živinice izdvojeno je 61 dijete porođajne mase ispod 2 500 grama oba spola. Primijenjena je omjerna skala koja je omogućila identifikaciju djece sa niskom porođajnom masom i upoređivanje učestalosti niske porođajne mase u odnosu na spol, kao i proporcionalni odnos učestalosti niske porođajne mase sa gestacijskom dobi, Apgar skorom, paritetom te načinom završetka porođaja. Skala je omogućila i izračunavanje koeficijenta varijacije za svaku varijablu tj. definisanja rizikofaktora za nisku porođajnu masu. Za testiranje značajnosti razlika između aritmetičkih sredina promatranih varijabli, između djece niske porođajne mase s obzirom na spol, korišten je T-test za nezavisni uzorak, na razini značajnosti od 5%. Pearsonovim koeficijentom korelacije ispitana je korelacija između promatranih varijabli u cijelom uzorku.

REZULTATI I DISKUSIJA

Od 1493 djece rođene u toku 2008. i 2009. godine liječene u Domu zdravlja Živinice 61 dijete (4,08%) imalo je porođajnu masu ispod 2 500, od čega su muškog spola 39 (63,90%) i ženskog 22 (36,10%). Porođajnu masu ≤ 1499 gr imalo je 4 djece (6,60%), 1500-1999 gr 44 (72,10%), 1999-2500 gr 13 (21,30%) djece. Rezultati deskriptivne statistike za djecu niske porođajne mase s obzirom na spol prikazani su u tabelama 2. i 3.

Tabela 1. Deskriptivna statistika za djecu niske porođajne težine muškog spola
Table 1. Descriptive statistics for children of low birth weight -males

Varijable	N	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	V %
PARITET	39	1,00	4,00	3,15	1,28	1,66
GESTDOB	39	31,00	39,00	35,41	2,20	4,88
POROĐAJ	39	1,00	2,00	1,61	,49	,24
TJELETEŽ	39	1540,00	2450,00	2152,56	258,74	66,95
APGAR	39	4,00	9,00	8,10	1,25	1,56

LEGENDA: Paritet-PARITET; Gestacijska dob-GESTDOB; Način porođaja-POROĐAJ; Porodajna masa-TJELETEŽ; Apgar score-APGAR; V – koeficijent varijacije

Iz tabele 1. se uočava da je na varijabli "PARITET" minimum iznosio 1, maksimum 4, dok je aritmetička sredina 3,15 sa standardnom devijacijom od 1,28. Na ovoj varijabli je zabilježena niska disperzija rezultata (V= 1,66%). Na varijabli gestacijska dob minimum je iznosio 31 , maksimum 39. Prosječna gestacijska dob iznosila je 35,41 sa standardnom devijacijom 2,20 i niskom disperzijom rezultata od 4,88%.Na varijabli porođaj minimum je iznosio 1, maksimum 2, dok je aritmetička sredina 1,61 sa standardnom devijacijom 0,49 i jako nisko disperzijom rezultata V=0,24%. Na varijabli tjelesna težina najmanja porođajna težina na rođenju je iznosila 1540 grama, dok je maksimalna iznosila 2450 grama. Aritmetička sredina na ovoj varijabli iznosi 2152,56 sa standardnom devijacijom 258,74. Na ovoj varijabli je zabilježena visoka disperzija rezultata (V=66,95) što nam ukazuje na nedovoljno homogen uzorak. Na varijabli apgar minimum je 4, maksimum je 9, prosječan apgar iznosi 8,10 sa standardnom devijacijom 1,25 i V=1,56.

Tabela 2. Deskriptivna statistika za djecu niske porođajne mase ženskog spola
Table 2. Descriptive statistics for children of low birth weight- females

Varijable	N	Minimum	Maksimum	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	V %
PARITET	22	1,00	4,00	2,77	1,41	1,99
GESTDOB	22	29,00	39,00	35,27	2,64	6,97
POROĐAJ	22	1,00	2,00	1,68	,47	,22
TJELETEŽ	22	1300,00	2450,00	2020,90	396,96	157580,08
APGAR	22	5,00	9,00	7,86	1,20	1,45

LEGENDA: Paritet-PARITET; Gestacijska dob-GESTDOB; Način porođaja-POROĐAJ; Porodajna masa-TJELETEŽ; Apgar score-APGAR; V – koeficijent varijacije

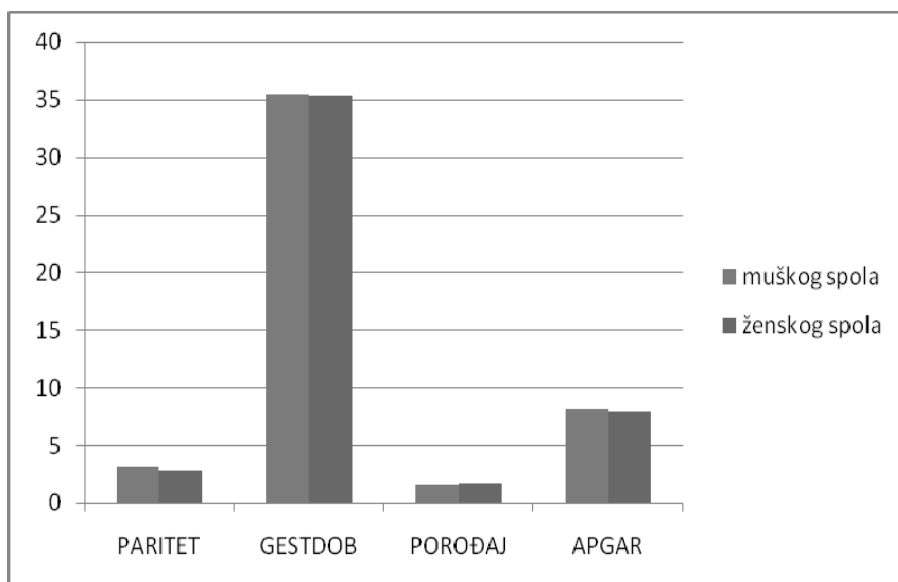
Iz tabele 3. se uočava da je na varijabli "PARITET" minimum iznosio 1, maksimum 4, dok je aritmetička sredina 2,77 sa standardnom devijacijom od 1,41. Na ovoj varijabli je zabilježena niska disperzija rezultata ($V=1,99\%$). Na varijabli gestacijska dob minimum je iznosio 29, maksimum 39. Prosječna gestacijska dob iznosila je 35,27 sa standardnom devijacijom 2,64 i niskom disperzijom rezultata od 6,97%. Na varijabli porođaj minimum je iznosio 1, maksimum 2, dok je aritmetička sredina 1,68 sa standardnom devijacijom 0,47 i jako nisko disperzijom rezultata $V=0,22\%$. Na varijabli tjelesna masa najmanja porođjana masa na rođenju je iznosila 1300 grama, dok je maksimalna iznosila 2450 grama. Aritmetička sredina na ovoj varijabli iznosi 2020,90 sa standardnom devijacijom 396,96. Na varijabli apgar minimum je 5, maksimum je 9, prosječan apgar iznosi 7,86 sa standardnom devijacijom 1,20 i $V=1,45$. Rezultati T-testa za ispitivanje značajnosti razlika između srednjih vrijednosti ispitivanih varijabli, između djece niske porođajne mase s obzirom na spol, na razini značajnosti od 5%, prikazani su u tabeli 4.

Tabela 3. Rezultati T-testa za ispitanike iz cijelog uzorka

Table 3. T-test results for patients in the whole sample

VARIJABLA	DJECA NISKE POROĐAJNE TEŽINE MUŠKOG SPOLA		DJECA NISKE POROĐAJNE TEŽINE ŽENSKOG SPOLA		T-Test	Df	P
	ARITMETIČKA SREDINA	Standardna Devijacija	ARITMETIČKA SREDINA	Standardna Devijacija			
PARITET	3,15	1,28	2,77	1,41	1,072	59	,288
GESTDOB	35,41	2,20	35,27	2,64	,218	59	,829
POROĐAJ	1,61	,49	1,68	,47	-,511	59	,611
TJELETEŽ	2152,56	258,74	2020,90	396,96	1,568	59	,122
APGAR	8,10	1,25	7,86	1,20	,725	59	,471

Analizom rezultata T-testa se može uočiti da se djeca niske porođajne mase s obzirom na spol statistički značajno ne razlikuju na svim promatranim varijablama, na razini značajnosti od 5%. Za varijablu "paritet" T-test iznosi 1,072, a $p_{sig.} = 0,288$ ($p > 0,05$). T-test za varijablu "gestacijska dob" iznosi 0,218, a $p_{sig.} = 0,829$ ($p > 0,05$). Vrijednost T-testa za varijablu "porođaj" je -0,511, a $p_{sig.} = 0,611$ ($p > 0,05$). Za varijablu "tjelesna masa" vrijednost T-testa iznosi 1,568, a $p_{sig.} = ,122$ ($p > 0,05$). Za varijablu "apgar" vrijednost T-testa iznosi 0,725, a $p_{sig.} = ,471$ ($p > 0,05$). Radi boljeg uočavanja odnosa, srednje vrijednosti promatranih varijabli niske porođajne mase s obzirom na spol grafički su prikazane na slici 1. i 2.



Slika 1. Stupčani dijagram aritmetičkih sredina promatranih varijabli

Figure 1. Column diagram of the arithmetic mean of the observed variables

Iz grafikona se jasno vidi da se niska porođajna masa s obzirom na spol ne razlikuju na posmatranim varijablama.

Dalje su ispitivane relacije između promatranih varijabli, te koja je priroda tih veza u cijelom uzorku djece niske porođajne mase, bez obzira na spol. Rezultati korelacijske analize, na razini značajnosti od 1%, predstavljani su u tabeli 5.

Tabela 4. Rezultati korelacijske analize između promatranih varijabli u cijelom uzorku

Table 4. The results of correlation analysis between the observed variables in the whole sample

Varijabla	PARITET	GESTDOB	POROĐAJ	TJELETEŽ	APGAR
PARITET	1	,163	-,120	-,073	,000
GESTDOB	,163	1	-,484	,610	,418
POROĐAJ	-,120	-,484	1	-,421	-,409
TJELETEŽ	-,073	,610	-,421	1	,237
APGAR	,000	,418	-,409	,237	1

Iz tabele se uočava da je varijabla "gestacijska dob" ostvarila statistički značajnu korelaciju pozitivnog predznaka sa varijablama: "tjelesna masa" ($r=0,610$), i "apgar" ($r=0,418$). Varijabla "porođaj" ima negativnu korelaciju sa varijablama "gestacijska dob" ($r=-0,484$), "tjelesna masa" ($r=-0,421$) i "apgar" ($r=-0,409$). Dobiveni rezultati korelacijske analize ukazuju na to da nisu sve promatrane varijable ostvarile međusobnu statistički značajnu korelaciju pozitivnog predznaka. To znači da one nisu proporcionalno zavisne jedna od druge. Varijabla "gestacijska dob" ostvarila statistički značajnu korelaciju pozitivnog predznaka sa varijablama:

"tjelesna masa" ($r=0,610$), i "apgar" ($r=0,418$). Varijabla "porodaj" ima negativnu korelaciju sa varijablama "gestacijska dob" ($r=-0,484$), "tjelesna masa" ($r=-0,421$) i "apgar" ($r=-0,409$). Dobiveni rezultati su očekivani u odnosu na istraživanja drugih autora. Učestalost novorođenčadi niske porođajne mase je 3 do 10% svih trudnoća², Bakketeig (1998). U periodu od 1. marta 2006. godine do 30. septembra 2006. godine u Klinici za ginekologiju i akušerstvo u Tuzli od ukupno 2449 živorođene novorođenčadi porođajnu masu manju od 2500 grama imalo je 171 (6,98%) novorođenče¹⁰ (Muratović i Skokić, 2008). Švaljug i sar.¹¹ (2006) prospektivno prateći neuromotorički razvoj 385 prijevremeno rođene djece (nedonošćad, gestacijske dobi od 24. do 37. tjedna trudnoće), rođene tokom 2002. godine na Klinici za ženske bolesti i porode Petrova, Zagreb, od ukupno 4612 živorođene djece, nalaze da je njih 433 (9,38%) imalo je porođajnu masu manju od 2500 grama.

ZAKLJUČAK

Učestalost djece niske porođajne mase liječene u Domu zdravlja Živinice u toku 2008. i 2009. godine iznosi 4,08%. Djeca niske porođajne mase s obzirom na spol ne razlikuju se ni na jednoj od posmatranih varijabli. S toga se može zaključiti da spol nema bitnog uticaja na učestalost radjanja djece niske porođajne mase. Korelacijskom analizom je utvrđeno postojanje statistički značajnih korelacijskih odnosa pozitivnog i negativnog predznaka između gotovo svih posmatranih varijabli. Dobiveni rezultati se ne mogu generalizirati zbog relativno malog broja ispitanika. Da bi rezultati bili što precizniji potrebno je provesti istraživanja na većem broju ispitanika.

LITERATURA

1. Anonimus. 1967, 1990.
2. Bakketeig LS. Current Growth standards, definitions, diagnosis and classification of fetal growth retardation. Eur J Clin Nutr 1998; 52 (Supl 1): 434-9.
3. Levene M, Tudehope D, Thearle J. Neonatal transport and organization of perinatal services. U: Levene M, Tudehope D, Thearle M, ur. Essentials of neonatal medicine. London: Blackwell Science Ltd, 2000: 283-89.
4. Mustafić N, Trnovčević J. Neurorizično dijete. Pedijatrija danas 2006; 2(1):54-60.
5. Modrušan-Mozetić Z. Registar rizične djece - Dugoročno praćenje. Paediatr Croat 2004; 48 (Supl 1): 36-39
6. Holanda MR, Melo AN. Comparative clinical study of preterm and full-term newborn neonatal seizures. Arq Neuropsiquiatr, 2006 64(1):45-50.
7. Hideko M. The health consequences of low birth weight: literature review and critique; Institut de démographie, 2005.
8. Bošnjak Nađ K, Popović-Miočinić Lj, Bošnjak-Maješki V, Kapitanović Vidak H, Grubišić Z, Sremić Š. Dugoročni ishod neurorizične novorođenčadi- novi pristup prepoznavanju i praćenju, Gynaecol Perinatol 2004;13 (Suppl. 2): 56.
9. Muratović S, Skokić F. Učestalost komplikacija i smrtnosti od respiratornog distres sindroma u nedonošćadi nakon primjene surfaktanta. Pedijatrija danas 2008; 4(1):68-81.
10. Švaljug D, Joković Turalija I, Bulić D, Peter B. Prematuritet i neuromotorički ishod. Sestrinski edukacijski magazin, 2006: 3(2)
11. Shankaran S, Johnson Y, Langer JC, Vohr BR, Fanaroff AA, Wright LL, Poole WK. Outcome of extremely-low-birth-weight infants at highest risk: gestational age < or =24 weeks, birth weight < or =750 g, and 1-minute Apgar < or =3. Am J Obstet Gynecol. 2004 191(4):1084-91.

12. URL: [www.hzjz.hr/soc_medicina/kvaliteta_Kvaliteta_zdravstvenog_sustava_u_Hrvatskoj - gdje smo danas?](http://www.hzjz.hr/soc_medicina/kvaliteta_Kvaliteta_zdravstvenog_sustava_u_Hrvatskoj_-_gdje_smo_danas?)
(Download: 25.11.2010)
13. Shankaran S, Johnson Y, Langer JC, Vohr BR, Fanaroff AA, Wright LL, Poole WK. 2004 Outcome of extremely-low-birth-weight infants at highest risk: gestational age \leq 24 weeks, birth weight \leq 750 g, and 1-minute Apgar \leq 3. *Am J Obstet Gynecol.* 191(4):1084-91.
14. URL: [www.hzjz.hr/soc_medicina/kvaliteta_Kvaliteta_zdravstvenog_sustava_u_Hrvatskoj - gdje smo danas?](http://www.hzjz.hr/soc_medicina/kvaliteta_Kvaliteta_zdravstvenog_sustava_u_Hrvatskoj_-_gdje_smo_danas?)
(Download: 25.11.2010)

MENTORING PROGRAM FOR JUVENILES IN CONFLICT WITH THE LAW

Suncica DIMITRIJOSKA

Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Filozofski fakultet, Institut za socijalni rad i socijalnu politiku,
Skopje, Macedonia

ABSTRACT

Faculty of Philosophy Skopje - Institute for Social Work and Social Policy at the University "Ss Cyril and Methodius" with the support of UNICEF, implements program for Technical Support of the Inter-Municipal Center for Social Work – Skopje (CSW in the following text) which involves activities with children and juveniles according to the Law for Juvenile Justice. CSW is also mandated to carry out its functions regard to children at risk and in conflict with the law. The Law on Juvenile Justice was adopted in 2007 and came into force in 2009. To date, the Government has also adopted two Action Plans for Implementation of the Law on Juvenile Justice covering the period 2008-2009 and 2009-2012. The Law stipulates finding new models of support for juveniles with their active participation in achieving their best interests, protection, education, correction and normal development (Article 5). In the last period it is noticed that the Court on the proposal of CSW more often imposes intense supervision measure by the CSW. CSW has a large number of beneficiaries, insufficient number of employees that may not always be able to give support to the juveniles. The CSW is understaffed and continues to meet new challenges and fulfill responsibilities without any increase in financial resources. There for, there is a need of support and assistance for the CAW tin order to provide proper services for children and juveniles. The Project "Technical assistance for the Centre for Social Work in Skopje in the support to children at risk and juveniles in conflict with the law" represents that kind of support and assistance. It is implemented by the Institute for Social Work and Social Policy at the Faculty of Philosophy at the "Ss Cyril and Methodius University". The project is supported by UNICEF. The aim of this project is to develop a Mentoring Program for juveniles in conflict with the law, within the activities of the Centre for Social Work – Skopje or the aim is to develop and execute Mentoring Program in collaboration with CSW. With the introduction of a mentoring program (Traditional One-to-One Mentoring), a model of mentoring in which an adult (mentor) student will establish a strong mentoring relationship with a juvenile in conflict with the law and strengthen the minor's support and reduce the possibility of recidivism in performing acts against the law. Early intervention through a structured mentoring relationship can give to the juveniles the tools and support; they can effectively cope with the pressure and develop a multitude of social, psychological and physical need supported by a positive model-mentor. This is first mentoring program in Republic of Macedonia, and will be an example to other involved in juvenile justice work – with the hope for result of growth and advancement in juvenile assistance across the board. It should include detailed process from selection of mentor to termination of the process. Further, the program should also establish mechanisms for coordination, monitoring and evaluation of the accomplishments of the program.

Key words: mentoring program, juveniles, conflict with the law

INTRODUCTION

The population of the Former Yugoslav Republic of Macedonia is 2.04 million and 23 percent are below 18 years of age. Presently, there are 30 CSW (Center for Social work and Social policy) operational in 30 municipalities of the country and their staff includes 551 professionals (social workers, pedagogues, psychologists, sociologists and lawyers). CSW in Skopje covers six municipalities and covers 467,257 inhabitants, out of which 1,21,938 are children (0 – 18 years of age). The CSW Skopje has eight administrative departments for provision of social services and one exclusive department for analytical and research work and academic science base. Three departments are particularly providing services to children and youth: Department of Custody of Children without Parental Care and Protection of Adults¹, Day Care Center (DCC), and department of children and youth. The Department of Children and Youth is responsible to deal with the activities of children at risk and in conflict with the law. It has four categories of professional staff: social worker, psychologist, pedagogue and legal advisor. Presently, there is 239 staff employed in CSW Skopje, out of which 156 are female and 80 male. Out of the total staff members 128 (104 women and 24 men) received university education, 10 (6 women and 4 men) staff members received higher education, while the rest of 73 received only high school education. As of October 2010, CSW Skopje provide cash benefit assistance to 21,724 persons, worked with 33,000 clients out of which 1447 are children and 1110 are children at risk and in conflict with the law. In CSW, Skopje, there is 38 staff working exclusively for the protection and welfare of children: 13 in department of custody of children without parental care and protection of adults, 14 in DCC and 11 in department for children and youth. Out of the 11 working in department for children and youth, 8 are female and 3 male. In 2009, the department for children and youth managed 1,435 cases, 934 out of these were active cases and brought forward from the previous year 2008. 501 new cases were managed; including 205 cases of children at risk. Additionally, 296 cases were managed in the light of court measures. The department referred 16 minors to institutional care and concluded 256 cases. At the end of 2009, 1,179 cases were brought forward to 2010. So far, there is no substantial difference with regard to cases managed by the department for children and youth in 2010 as compared to 2009.

Outline of the Mentoring Program

Participants in the Mentoring Program

Five (5) partners will participate in the program: The Project Team, employees from the Centre for Social Work - Skopje, mentors, juveniles in conflict with the law and their parents.

The project team is comprised of professors and teaching assistants at the Institute for Social Work, Psychology and Defectology. The primary task of the Project Team is to supervise, monitor and evaluate the mentoring relationship and the implementation of Program activities.

The personnel from the Centre for Social Work – Department for Children and Youth (Psychologists, Pedagogues, Social Workers and Legal Counselor) who work with juveniles in conflict with the law.

Mentors - students (graduates and postgraduates) from the Institute for Social Work and Social Policy, Psychology, Pedagogy and Defectology (Special Education and Rehabilitation).

Juveniles in conflict with the law who have been sanctioned with the measure Enhanced supervision.

Parents of juveniles in conflict with the law.

General Program Objective

Developing a support network and ensuring cooperation, coordination and continuity (sustainability) in providing support to juveniles in conflict with the law.

The Mentoring Program will be implemented in the period of January, 2011 - December, 2011.

Preparatory Phase within the Mentoring Program

Selection of Mentors

This phase will include: Advertising for mentors, Mentorship application, and Interview with the candidates. The students will apply for mentorship with a specially designed form (containing information about the available time for mentor work, place of living or residence of the applicant, gender, ethnicity and motivation for participation in Mentoring Program). After the application, all candidates will be interviewed. Applicants are invited for a personal interview with the mentoring program staff. This is an opportunity to get to know the applicant better. Discussion will include questions about: the applicant's family relationships and history; Interests and leisure activities; attitudes and belief system; experiences working with children and adults; reactions to stressful situations; use of alcohol and drugs; level of flexibility, time commitments and ability to sustain relationship; education; transportation requirements; and strengths and weaknesses.

Selection of Juveniles

The CSW team will select juveniles from age 14 to 18, living in the city of Skopje, with the court sanction "Enhanced supervision measure by the authority for guardianship – CSW." CSW will supervise these juveniles and help them correct their behavior and fulfill specific obligations determined by the court described in the Individual Plan for treatment.

Screening Process

The selection of mentors will be made after the selection of juveniles. *The screening process is used for juveniles in conflict with the law who have been sanctioned with the measure "enhanced supervision".*

The established minimum screening procedure for mentors includes the following: Applicants will complete an application which includes their choices of days and times for their meetings with youth and the preferred grade level, age and gender of young person with whom they wish to work (statement of the applicant's

expectations; special interests, which are helpful in matching mentors with youth; a complete list of personal references and a résumé (CV). Applicants will sign an agreement (make a one-year or school year commitment; Attend training sessions; Engage in the relationship with an open mind; Be on time for scheduled meetings; Keep discussions with youth confidential except where the youth's safety or well-being is at risk; Ask for help when needed; Accept guidance from program staff or their mentee's teacher; Notify staff if they are having difficulty in their mentoring relationship; Notify the program coordinator if they are unable to keep their weekly mentoring session; Notify the program coordinator of any change in employment, residence or contact information; Notify the program coordinator of a significant change in their mentee; and Refrain from contacting or seeing the mentee outside of the established parameters and supervised sites where the program takes place. Check personal data and recommendations of candidates. The project team will examine the reliability of data and recommendations of the candidates. Applicants who pass all the screening processes will be notified, congratulated and invited to become mentors in the program.

Introduction and Involvement of the Parents / Guardians in the Mentoring Program

Parents must inevitably be involved to a smaller or larger extent in the mentoring relationship. The introduction of parents with mentoring program will be composed of clarifying the role of mentors, infusion of enthusiasm among parents about the final aim which will be achieved through the mentoring program and explanation of their participation in program.

Planned Trainings and Establishment of Mentoring Relationship

Initial Training for Mentors and Employees from the Center for Social Work in Skopje will include:

Information and skills that the mentors will obtain with the training.

Information about the juveniles involved in the program

The mentor's role and expectations

Establishment of the relationship (correlations)

Communication skills

Techniques for working with children and juveniles

Working with parents and community

Social services for support to juveniles and their parents.

Compliance with code of ethics in the mentoring program.

Regular (Ongoing) Trainings during the Mentoring Program

Besides the initial trainings, regular trainings will be organized for the mentors during the mentoring program. These trainings will be organized in the form of a "support group" in which the mentors will share their experiences, accomplishments, failures and questions and provide mutual assistance and support.

Matching the Mentors with Mentees

Before the establishment of the mentoring relationship, the juveniles will be prepared for inclusion in the mentoring relationship by an introduction to the concept of mentoring, what it means and similar issues.

Matching Criteria

Preparation of mentors and juveniles to establish the mentoring relationship.

Establishment of Mentoring Relations

The mentoring relationship is implemented in four phases. Joint efforts must be made by the mentor and juvenile for establishing a successful mentoring relationship:

Mentors and mentees will make a long-term commitment to the mentoring relationship (the mentoring relationship will last for a period of one year);

Mentors will focus on building the confidence and self-respect of the mentees.

Mentees and mentors will establish realistic, clear and fair expectations from themselves and the mentoring relationship;

Mentors and mentees will regularly meet and communicate for the purpose of developing strong relationship.

Description of the Planned Activities in Frames of the Mentoring Program

Planned Activities of the Mentors for the Juveniles in Conflict with the Law

Planning activities

The mentors' activities will be identified by CSW employees the juveniles and their parents in the Individual Plan for treatment. The mentor will answer to the case coordinator and the project team on the completion of these activities.

Types of activities

Activities should generally be composed of discussions about different types of functioning, development of: positive attitudes and values, improving self-esteem and building the personal identity of the young person; therapy through activities, music and art, support for improvement in education; sport and relaxation; demonstrating productive ways of spending leisure time, etc.

Support group

The support group (mentors) and the staff of the Centre for Social Work and the project team will meet once a month to share experiences regarding the following issues: skills for setting boundaries, conflict resolutions, develop strategies for problem resolution, etc.

CAW's Planned Activities Including Parents/Guardians of Juveniles in Conflict With the Law

The parents or guardians of the juveniles in conflict with the law (after the preparatory phase) are included in the Mentoring Program. Professionals from CAW will hold meetings with the parents or guardians of each juvenile in order to discuss the following issues: the role of the parents, appropriate interaction with mentors and the general support and participation of the parents or guardians in the process. In general, this part of the program includes: planning events for parents and guardians a different types of activities including parents and guardians (group

work, counseling etc.) The socio-educational program will be conducted by the CAW staff through individual and group work as part of the activities described in the Individual Plan.

Planned Activities in Local Community

Planning activities in the context of the local community. The activities will be based on the principles of balance and restorative justice, and will work towards shared responsibility of the community, prosecuting authorities and the judicial system. Multi-sector cooperation will also offer more continuous support for juveniles in provision of services and activities and juveniles' inclusion in the local community.

Regular monitoring and supervision

Supervision

The process of monitoring and supervision increase inspection of mentoring relationship. Supervision and mentoring relationship will carry out the Center for Social Work and the project team (Form - report of supervisory meeting between mentors, CSW employees and supervisors in order to consider taken action and to support or specify required intervention).

The objective of the supervision within the Mentoring Program:

To follow the work of the mentor;

To provide advices to the mentor;

To enable consultation with the mentor;

To provide orientation for the mentor;

Provision of support to the mentor, for successful fulfillment of his/her role and activities within the mentoring relationship, although the final objective is provision of assistance and support to the juvenile in conflict with the law.

Task of the supervision process:

Consultation skills,

Improvement of the role of the mentor;

Support to the mentor for raising his/her awareness on his/her emotions and self-evaluation.

Levels of Supervision

The supervision within the mentoring program is conducted on two levels, as follows:

First of all, there is a need of supervision on the mentoring relationship, that is, to supervise the mentor within the mentoring relationship. This needs to be done on one of the meetings of the mentor with the juvenile. The supervisor needs to be present on the whole meeting and to note any matters of interest in the Form for supervision of mentors.

After the conducted supervision, the next step is a meeting between the supervisor and the mentor. On this meeting, the supervisor informs the mentor about his/her findings within the mentoring relationship and states his/her comments, if any. Also, the supervisor helps, encourages, provides guidelines and advises the mentor, how to proceed ahead. At the end of the meeting, the supervisor, after asking the

mentor all questions of interest, fills in the Report for the held meeting between the supervisor and the mentor.

Monitoring

For purpose of good monitoring the regular planned meetings will be held with the employees and mentors. A list has been developed for regular assessment of the individual plan for treatment (control plan has been developed). The supervision and monitoring of the mentoring relationship will be done by the Centre for Social Work and the Project Team.

The partners in the implementation of the activities will hold monthly meetings in order to discuss the process of problem solving, sharing positive results, emphasizing interpersonal problems and when needed to terminate the support of the mentoring process. For monitoring the accomplished results, special quarterly reporting form was developed.

Evaluation of the Mentoring Process

Evaluation of the Mentoring Relationship will be conducted by the CAW and Project Team. The main purpose of the evaluation within a specific mentoring programme is to measure the accomplished results with the mentoring process. The evaluation is conducted with surveys or interviews with the mentors, juveniles and their parents, at the beginning and after the ending of the mentoring programme and it aims to measure the success or failure of the mentoring relationship.

Before and after surveys

Evaluation of the mentors' meetings

Final evaluation

CONCLUSION

The issues of child protection especially the ones that are related to juvenile justice are complex and challenging; the needs of troubled youth are many. It can be daunting, in the face of such a seemingly difficult task, to know where to start and how to proceed. Thresholds Mentoring is an opportunity to take this journey one step at a time. Mentoring Program can be seen as an important piece from the puzzle called "Child and Youth Protection", which is now very current, and at the same time very effective in the juvenile justice practice. The entire system of protection requires establishment and maintenance of regular communication among MLSP, CSW Skopje and other relevant institutions through organization of coordinative meeting for determining the models and dynamics of communication between the institutions. This is first mentoring program in Former Yugoslav Republic of Macedonia, and will be an example to other involved in juvenile justice work – with the hope for result of growth and advancement in juvenile assistance across the board.

REFERENCES

1. Bilchik S. Juvenile Mentoring Program (JUMP). Administrator Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, December ,998.
2. Jucovny L, Measuring the Quality of Mentor Youth Relationships: a tool for mentoring programs". National Mentoring Center, August 2002
3. Jucovny L. Training New Mentors. National Mentoring Center, March 2001.
4. Klapperich C.Mentoring Answer Book. Big Brothers Big Sisters of McHenry Country, 2002
5. Smink J. A Training Guide for Mentors. Clemson, SC: National Dropout, 1999
6. Weinberger S. The Mentor Handbook. Educational Resources Network, Inc.1990
7. Constitution of the Republic of Macedonia (Official Gazette of the Republic of Macedonia No.52 /91)
8. Law on Child Protection (Official Gazette of the Republic of Macedonia No.83/2009)
9. Law on Criminal Justice (Official Gazette of the Republic of Macedonia No.15/1997;44/2004;74/2004;83/2007 i 67/2009)
10. Law on Juvenile Justice (Official Gazette of the Republic of Macedonia No.87/2007
11. Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP). Retrieved 10 April, 2011, from www.ojjdp.ncjrs.org
12. Big Brothers Big Sisters of America (BBBSA). Retrieved 10 April, 2011, from www.bbbsa.org
13. Juvenile Justice Clearinghouse (JJC). Retrieved 10 April, 2011, from www.ojjdp.ncjrs.org
14. The National Mentoring Partnership. Retrieved 10 April, 2011, from www.mentoring.org

POSTERI

NASILJE MEĐU DJECOM I POTEŠKOĆE U PSIHOLOŠKOJ PRILAGODBI

VIOLENCE BETWEEN CHILDREN AND DIFFICULTIES IN PSYCHOLOGICAL ADAPTATION

Kristina SESAR¹, Damir SESAR¹, Maja GALIĆ²

¹Dom zdravlja Široki Brijeg, Široki Brijeg, Bosna i Hercegovina

²Osnovna škola Kočerin, Kočerin, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju da izloženost nasilnom ponašanju predstavlja čimbenik rizika za razvoj poteškoća u psihološkoj prilagodbi u periodu djetinjstva i adolescencije^{14,15}. Stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati povezanost između određene uloge u nasilnom ponašanju i psiholoških poteškoća kod djece sudionika vršnjačkog nasilja. U istraživanju je sudjelovalo 478 djece (232 djevojčice i 246 dječaka), dobi od 11 do 14 godina. Upitnik školskih odnosa (School Relationship Questionnaire -SRQ) autora Wolke i sur. (2001) korišten je za procjenu nasilnog ponašanja dok je za procjenu poteškoća u psihološkoj prilagodbi korištena Skala samoprocjene ponašanja mladih (Youth Self-Report - YSR)¹². Na osnovi rezultata u SRQ upitniku formirane su četiri skupine ispitanika s obzirom na njihovu ulogu u vršnjačkom nasilju: žrtve, zlostavljači, žrtve/zlostavljači i skupina neuključenih. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da djeca uključena u nasilje među djecom, bilo kao zlostavljači, žrtve i/ili žrtve/zlostavljači, imaju značajno više psiholoških poteškoća i više su psihološki uznemirena u odnosu na djecu koja nisu uključena u vršnjačko nasilje. Žrtve/zlostavljači su prema rezultatima našeg istraživanja skupina sa najvećim rizikom za razvoj višestrukih psiholoških poteškoća u usporedbi sa svim ostalim sudionicima nasilja među djecom. I ispitanici identificirani kao žrtve imaju višestruke psihološke poteškoće, dok su zlostavljači imaju najmanje poteškoća u psihološkoj prilagodbi. Na temelju rezultata ovog istraživanja možemo zaključiti da sudjelovanje u vršnjačkom nasilju predstavlja psihosocijalni stres koji je vrlo važan čimbenik rizika za psihopatološke poremećaje u djetinjstvu.

Ključne riječi: nasilje, djeca, psihološka prilagodba

ABSTRACT

The results of previous studies indicate that exposure to violent behavior is a risk factor for difficulties in psychological adjustment during childhood and adolescence^{14,15}. Therefore, the aim of this study was to examine the connection between certain role in violent behavior and psychological problems among children, who are participants of bullying. The study included 478 children (232 girls and 246 boys), aged 11-14 years. School Relationship Questionnaire - SRQ by Wolke and al. (2001) was used to assessment bullying behavior, while for the assessment of difficulties in psychological adjustment it was used Youth Self-Report – YSR scale¹². Based on the results of the SRQ questionnaire, four groups of examinees were formed with regard to their role in peer

bullying behavior: victims, bullies, bullies/victims and group of non- involved. The results of this study show that children involved in bullying, either as bullies, victims and bullies/victims have significantly more psychological problems and are more psychologically distressed than the children who are not involved in peer violence. Bullie/victims, according to the results of our research is group with highest risk for development multiple psychological problems compared with all other participants in bullying behavior. Respondents identified as victims have multiple psychological problems, while the abusers the least difficulties in psychological adjustment. Based on the results of this study we can conclude that participation in peer violence is a psychosocial stress and an important risk factor for psychopathological disorders in childhood.

Key words: bullying, children, psychological adjustment

UVOD

Sve do kraja 1960-ih i ranih 1970-ih godina, ponašanja koja se danas opisuju kao „bullying“ smatrana su sastavnim dijelom ljudskog razvoja - jednim prolaznim obredom za one koji su preživjeli, a znakom sramote za one kod kojih je taj obred ostavio posljedice. Na problem nasilja među djecom gledalo na ovaj način sve do 1972. godine kada je švedski liječnik po imenu Heinemann zabilježio svoja opažanja o nasilju među skupinom djece na školskom igralištu. Njegova opažanja potaknula su nastavnike i istraživače da počnu razmišljati o (ne) prihvatljivosti takvog ponašanja¹. Prema Olweusu² učenik je zlostavljan ili viktimiziran kada je opetovano i trajno izložen negativnim postupcima od strane jednoga ili više učenika. Iako se pojedinačni slučajevi ozbiljnijeg nasilnog ponašanja mogu smatrati nasilništvom, u definiciji se naglašava trajnost i ponavljanje negativnih postupaka. Pod negativnim se postupcima podrazumijeva djelovanje pojedinca kada on namjerno zadaje, ili nastoji zadati ozljedu ili neugodnost drugom pojednicu. Učenik koji je izložen nasilju teško se brani i donekle je bespomoćan u odnosu prema zlostavljaču.

Četiri su karakteristična profila koja se mogu razlikovati kada je riječ o nasilju među djecom: zlostavljači, žrtve, žrtve/zlostavljači i neutralna ili neuključena djeca koja su karakterizirana kao promatrači ili branitelji žrtava³. Zlostavljači imaju pozitivne stavove prema nasilju i tendenciju prema agresivnosti, impulsivnosti i dominantnosti u socijalnim interakcijama^{4,5,6}. Za razliku od zlostavljača, žrtve su introvertirane individue koje često pate od niskog samopoštovanja i anksioznosti⁶. Individue koje su uključene u nasilje u školi i kao žrtve i kao zlostavljači (žrtve/zlostavljači) okarakterizirane su kao anksiozne i provokativne⁷. O posljedicama izloženosti vršnjačkom nasilju po prvi puta se počelo raspravljati nakon objave knjige Toma Browna „*School Days*“ u Engleskoj u 19. stoljeću. Ova knjiga potaknula je javnu raspravu o posljedicama nasilnog ponašanja u Engleskim javnim školama⁸. Od tog perioda pa sve do 70-ih godina prošlog stoljeća bila su rijetka sustavna istraživanja koja su se bavila istraživanjem ove problematike sve dok švedski istraživač Dan Olweus nije počeo provoditi seriju istraživanja o prirodi

i posljedicama nasilja među djecom u skandinavskim školama. Nakon toga uslijedile su brojne studije koje su se bavile istraživanjem kratkotrajnih i dugotrajnih posljedica nasilja u školi koje su provedene širom svijeta. Glavni cilj istraživača bio je utvrđivanje posljedica nasilja kod djece koja su bila izložena nasilnom ponašanju, nešto pažnje bilo je usmjereno na moguće socijalne posljedice za djecu počinitelje nasilja, te na posljedice uključenosti u vršnjačko nasilje kao žrtva/zlostavljač⁹. Danas je poznato da uključenost u vršnjačko nasilje može imati ozbiljne posljedice i za počinitelje nasilja, djecu koja doživljavaju nasilje ali i za djecu koja doživljavaju nasilje, ali su i nasilna prema drugima¹⁰. Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju da nasilno okruženje može imati negativne posljedice za djetetov psihološki, socijalni i kognitivni razvoj stoga je cilj ovog istraživanja bio pokušati odgovoriti na potrebe djece i pitanja odraslih s kojima se susrećemo u kliničkom radu s djecom, a odnose se na nasilno ponašanje među djecom (bullying) i njegove psihološke posljedice jer je vidljivo da bullying postaje sve veći i ozbiljniji problem u školama pa samim time i u našem društvu.

METODE

Uzorak ispitanika

U istraživanju su sudjelovali učenici šestih i osmih razreda osnovnih škola sa područja općine Široki Brijeg. Ukupno je sudjelovao 491 ispitanik. Upitnici 13 ispitanika bili su nepotpuni i nisu uključeni u statističku obradu. U obradu su uključeni rezultati 478 ispitanika - 232 ženskog spola (48,5%) i 246 muškog spola (51,5%). Dvije škole u kojima se provodilo istraživanje nalaze se u urbanoj sredini a dvije u ruralnoj sredini. U Tabeli 1. prikazani su podaci o demografskim karakteristikama ispitanika.

Tabela 1. Demografske karakteristike ispitanika

Table 1. Demography characteristic of participants⁷

Karakteristike	N	%
Spol ispitanika		
Djevojčice	232	48,5
Dječaci	246	51,5
Dob ispitanika (aritmetička sredina)		
Raspon (11-15)	M=12,73 SD=1,10	
Razred		
Šesti razred	261	54,6
Osmi razred	217	45,4
Mjesto istraživanja		
Široki Brijeg (urbana sredina)	335	70,1
Kočerini (ruralna sredina)	63	13,2
Biogranci (ruralna sredina)	80	16,7
Obrazovanje majke		
Osnovna škola	24	5

Srednja škola	210	43,9
Fakultet	114	23,8
Ne znam	111	23,2
Obrazovanje oca		
Osnovna škola	21	4,4
Srednja škola	199	41,6
Fakultet	118	24,7
Ne znam	113	23,6
Broj članova obitelji (aritmetička sredina)		
Raspon (3-12)		M=5,63 SD=1,31
Broj djece u obitelji (aritmetička sredina)		
Raspon (0-10)		M=3,32 SD=1,21

Mjerni instrumenti

Izloženost vršnjačkom nasilju ispitana je pomoću *Upitnika školskih odnosa* (School Relationship Questionnaire - SRQ)¹¹. U upitniku se koriste standardizirana pitanja kojima se ispitanike pita o njihovom odnosu s drugim učenicima. Primijena upitnika u ovom istraživanju odobrena je od autora upitnika. Za potrebe ovog istraživanja upitnik je preveden na hrvatski jezik u skladu sa preporučenim standardima za prijevod psiholoških mjernih instrumenata. Upitnik je preveden sa engleskog na hrvatski jezik, te je nakon toga učinjen povratni prijevod sa hrvatskog na engleski jezik. Povratni prijevod uputio je na sitne propuste pa su učinjeni potrebni ispravci na hrvatskoj verziji upitnika. Upitnik se sastoji iz dva dijela. U prvom dijelu ispitanici procjenjuju izloženost nasilnom ponašanju od strane drugih učenika (npr. *Jesi li bio udaren ili pretučen?*) a u drugom dijelu njihovo nasilno ponašanje prema drugim učenicima (npr. *Jesi li nekoga plašio ili prijetio nekome?*). Upitnik je podijeljen i s obzirom na oblik nasilnog ponašanja kojem je dijete izloženo odnosno oblicima nasilnog ponašanja usmjerenih prema drugim učenicima - "Izloženost izravnom agresivnom ponašanju", "Izloženost verbalnoj i relacijskoj agresiji", "Izravno agresivno ponašanje usmjereno prema drugima" i "Verbalna i relacijska agresija usmjerena prema drugima". Odgovori su procjenjivani na skali od 1 do 3, ovisno o tome na koji način je ispitanik bio uključen u situaciju nasilništva ("ne uopće/rijetko"=1, "često"=2 ili "vrlo često"=3) u posljednja tri mjeseca. Ispitanici sa samoprocjenama 2 ili 3 (često i vrlo često) u dijelu "Izloženost izravnom agresivnom ponašanju" kategorizirani su kao „izravne žrtve“. Ispitanici koji su imali samoprocjene 2 ili 3 (često i vrlo često) u dijelu „Izravna agresija usmjerena prema drugima“ kategorizirani su kao „izravni zlostavljači“. Klasifikacija „izravne žrtve“ i „izravni zlostavljači“ (odgovori 2 ili 3, često ili vrlo često, u obje kategorije "Izloženost izravnoj agresiji" i "Izravna agresija usmjerena prema drugima") rezultirali su kategorizacijom žrtva/zlostavljač. Svi drugi ispitanici kategorizirani su kao neutralni. Isti princip se primjenjivao i za kategorizaciju kao „relacijske žrtve“, „relacijski zlostavljači“, „relacijske žrtve/zlostavljači“ i „neutralni“. U prijašnjim istraživanjima¹¹ u kojima je korišten ovaj mjerni instrument, autori ne navode pouzdanosti. *Skala samoprocjene ponašanja mladih*

(Youth Self-Report - YSR) namijenjena je ispitivanju internaliziranih i eksternaliziranih psiholoških poteškoća u dobi od 11 do 18 godina. Temelji se na pretpostavci da su adolescenti dovoljno kognitivno zreli i kompetentni da procijene svoje vlastite osjećaje i ponašanja u različitim situacijama. Primjenjuje se u standardiziranom obliku koji omogućuje usporedbu sa normativnom grupom¹². Skala je prvi puta konstruirana 1987. godine. Do sada je nekoliko puta revidirana. U ovom istraživanju korištena je verzija skale iz 2000. godine. U originalnom obliku Skala samoprocjene ponašanja mladih je podijeljena na dvije cjeline ili dvije skale: Skala kompetencije i prilagodbe (*Competence & Adaptive Scales*) i Empirijski bazirana skala – Skala sindroma i ukupnih problema (*Empirically Based Syndrome and total problem scales*). U ovom istraživanju korišten je drugi dio skale - Empirijski bazirana skala – *Skala sindroma i ukupnih problema* koja se sastoji od 112 tvrdnji i identificira sindrome i poteškoće koje se javljaju zajedno. Od ispitanika se traži da procijene u kojoj ih mjeri navedene tvrdnje opisuju trenutno ili kroz proteklih šest mjeseci na skali Likertovog tipa od tri stupnja (0 - potpuno netočno, 1 - ponekad ili djelomično točno i 2 - potpuno istinito ili često se odnosi na mene). Skala sindroma i ukupnih problema (*Syndrome and total problem scales*) se sastoji od sljedećih subskala: anksioznost/depresivnost (13 tvrdnji); povlačenje ili udaljavanje (8 tvrdnji); somatske poteškoće (10 tvrdnji); socijalni problemi (11 tvrdnji); poteškoće u mišljenju (12 tvrdnji); problemi sa pažnjom (9 tvrdnji); kršenje pravila (15 tvrdnji) i agresivno ponašanje (17 tvrdnji). Osim na osam navedenih subskala rezultati se mogu promatrati i na sumativnim subskalama koje se odnose na internalizirane i eksternalizirane psihološke poteškoće te rezultat na cijeloj skali. Među navedenim subskalama, subskale Povlačenje/udaljavanje, Somatske poteškoće i Anksioznost/depresivnost čine dimenziju Internaliziranih psiholoških poteškoća (31 tvrdnja). Dimenziju Eksternaliziranih psiholoških poteškoća (32 tvrdnje) čini subskala Kršenja pravila (delikventnog ponašanja) i subskala Agresivnog ponašanja. Navedene subskale pokazuju zadovoljavajuću pouzdanost tipa unutarnje konzistencije koja se kreće od 0,71 za subskalnu Povlačenje/udaljavanje do 0,86 za subskalnu Agresivno ponašanje. Za sumativne subskale Internalizirane psihološke poteškoće i Eksternalizirane psihološke poteškoće Cronbah alpha iznosi 0,90, te 0,95 za Ukupan rezultat¹³. Pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije za subskale u našem istraživanju kreću se od 0,66 do 0,90. Alfa koeficijent za cijelu skalu u našem istraživanju vrlo je visok i iznosi 0,95. U istraživanju je preuzeta originalna faktorska struktura autora upitnika.

Način provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno tijekom prosinca 2008. godine uz odobrenje Ministarstva prosvjete i športa Zapadnohercegovačke županije, ravnatelja škola, te uz dogovor sa razrednicima. U istraživanje su bili uključeni učenici svih osnovnih škola sa područja općine Široki Brijeg (I. i II. osnovna škola Široki Brijeg, Osnovna škola Kočerín, Osnovna škola Biograci). Cijeli postupak istraživanja obavili su autori istraživanja sa prethodno navedenim mjernim instrumentima u toku jednog

nastavnog sata. Istraživači bi došli na početak nastavnog sata, predstavili se, i djecu usmenim putem upoznali sa svrhom istraživanja i svim ostalim potrebnim informacijama (o anonimnosti, o tome da ne moraju sudjelovati u istraživanju ako ne žele), te im pročitati opću uputu. Ispitanicima koji su bili suglasni da sudjeluju u istraživanju nakon pročitane upute podijeljeni su upitnici. Na stolu je stajala kutija u koju su ispitanici na kraju mogli odložiti upitnike. Djeca koja nisu sudjelovala u istraživanju (djeca koja su odbila sudjelovanje) za vrijeme ispitivanja bila su na redovnoj nastavi, izašli su prošetati, ili su ostali sjediti u razredu i u tišini nešto raditi. Maksimalan mogući broj djece u razredima je razmješten da sjedi sam u klupi, a oni koji su sjedili zajedno stavili su pregrade na klupe kako bi se osigurala što veća privatnost i tajnost odgovora. Kod same primjene upitnika bio je prisutan samo ispitivač i pridržavao se upute autora da se ne kreće razredom za vrijeme popunjavanja upitnika. Jedino ako je bilo pitanja od strane učenika za vrijeme popunjavanja upitnika, ispitivač je dolazio do učenika. Nakon provedene procjene, ispitanici su obaviješteni kome se u školi mogu obratiti za dodatne informacije vezane za istraživanje odnosno kome mogu postaviti pitanja koja su se kod njih mogla javiti tijekom procjene.

Način obrade podataka

Podatci su prikazani kao postotci, frekvencije i aritmetičke sredine sa standardnom devijacijom. Distribucija dobivenih rezultata je normalna. Da bi ispitali da li postoje razlike u poteškoćama u psihološkoj prilagodbi s obzirom na ulogu u nasilnom ponašanju ispitanika koristili smo jednosmjernu analizu varijance (ANOVA) sa Tukey HSD Post Hoc analizom. Statistička analiza je provedena u statističkom programu SPSS-17.

REZULTATI I DISKUSIJA

Da bi ispitali da li postoje razlike između četiri moguće uloge u nasilnom ponašanju u terminima poteškoća u psihološkoj prilagodbi koristili smo jednosmjernu analizu varijance (ANOVA) sa Turkey HSD Post Hoc analizom. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za svaku pojedinu mjeru psihološke prilagodbe prikazane su u Tabeli 2.

Tabela 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije za ukupni rezultat i rezultate na subskalama Skale za samoprocijenu ponašanja mladih s obzirom na ulogu nasilnom ponašanju

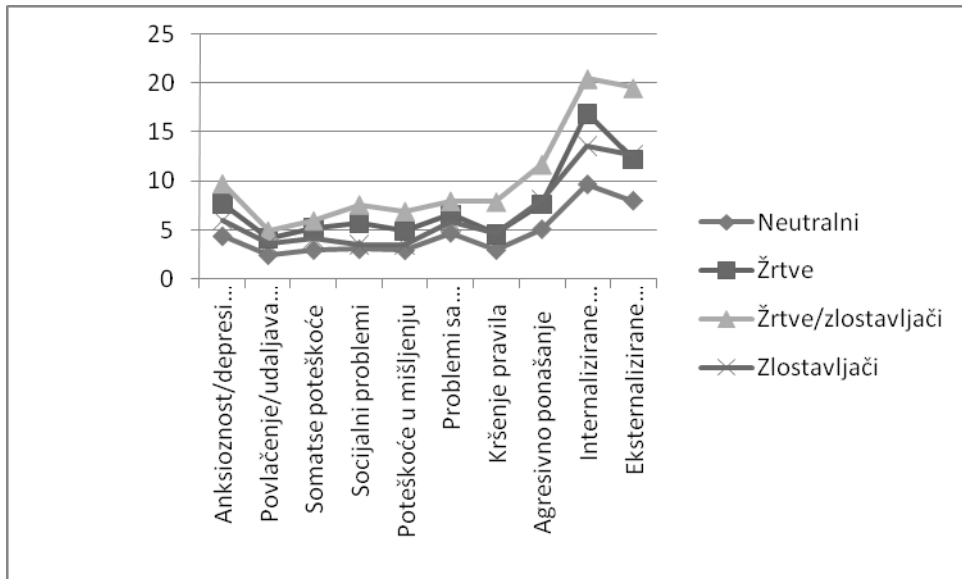
Table 2. Arithmetic mean and standard deviation for total score and score for subscales Scale for self-perception of youth behaviour in regard to roles in violence behaviour

Skale	Neutralni (N)		Žrtve (Ž)		Zlostavljači (Z)		Žrtve/zlostavljači (ZZ)		F df=3	Post Hoc (Turkey) p<0,05
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
A/D	4,31	3,52	7,66	4,45	6,00	4,35	9,70	6,21	29,774 p<0,000	Ž, ŽZ>N ŽZ>Z
P/U	2,37	2,12	4,10	2,95	3,54	2,59	4,86	3,43	19,627 p<0,000	Ž, Z, ŽZ>N
SP	2,90	2,87	5,15	4,17	4,06	3,61	5,89	3,68	16,765 p<0,000	Ž, ŽZ>N
SP	2,98	2,65	5,69	3,53	3,48	2,52	7,54	4,25	37,699 p<0,000	Ž, ŽZ>N, Ž>Z, Z>Ž, Z
PM	2,87	2,99	4,84	3,60	3,45	3,12	6,86	5,03	20,535 p<0,000	Ž, ŽZ>N, ŽZ>Ž, Z
ADHD	4,65	2,98	6,58	3,41	5,77	3,12	7,91	3,86	17,099 p<0,000	Ž, ŽZ>N, ŽZ>Z
KP	2,90	3,12	4,56	4,69	4,58	3,67	7,83	5,36	23,192 p<0,000	Ž, ŽZ>N, ŽZ>Ž, Z
AP	5,03	4,18	7,62	5,04	8,09	6,27	11,67	6,48	27,340 p<0,000	Ž, Z, ŽZ>N, ŽZ>Ž, Z
IP	9,61	7,04	16,92	9,63	13,61	9,82	20,46	11,88	31,625 p<0,000	Ž, Z, ŽZ>N, ŽZ>Z
EP	7,94	6,74	12,25	9,21	12,68	9,22	19,51	10,97	29,733 p<0,000	Ž, Z, ŽZ>N, ŽZ>Ž, Z

LEGENDA: A/D-anksioznost/depresivnost; P/U-povlačenje/udaljšavanje; SP-somatske poteškoće; SP-socijalni problemi; PM-problemi u mišljenju; KP-kršenje pravila; AP-agresivno ponašanje; IP-internalizirane poteškoće; EP-eksternalizirane poteškoće

Utvrđeno je da ispitanici identificirani kao žrtve/zlostavljači imaju najviše rezultate na svim mjerama psihološke prilagodbe, nakon njih slijede žrtve, zlostavljači i neuključeni ispitanici. Žrtve/zlostavljači i zlostavljači imaju najviše rezultate na subskali Agresivnosti, a žrtve na subskali Anksioznosti/depresivnosti. Žrtve/zlostavljači imaju najniže rezultate na skali za procjenu samopoštovanja, nakon njih slijede žrtve te zlostavljači. Neuključeni ispitanici imaju najviše samopoštovanje. Značajni glavni efekti uloge u nasilnom ponašanju dobiveni su za sve mjere psihološke prilagodbe. Rezultat Post-hoc analize prikazani su u Tabeli 2. Žrtve i žrtve/zlostavljači imaju značajno više rezultate od neutralnih ispitanika, te žrtve/zlostavljači od zlostavljača na subskalama Anksioznost/depresivnost [F(3,473)=29,774, p=0,000] i Problemi s pažnjom [F(3,473)=17,099, p=0,001]. Žrtve i žrtve/zlostavljači imaju značajno više rezultate na subskali Somatskih poteškoća od neuključenih ispitanika. [F(3,473)=16,765, p=0,000]. Žrtve i žrtve/zlostavljači imaju statistički značajno više rezultate na YSR subskali Problemi u mišljenju [F(3,473)=20,535, p=0,000] i Kršenje pravila [F(3,473)=23,192, p=0,000] u odnosu na neuključene ispitanike, te žrtve/zlostavljači u odnosu na žrtve i zlostavljače. Statistički značajne razlike između četiri uloge u nasilnom ponašanju utvrđene su i za rezultate na YSR subskali Agresivnog ponašanja [F(3,473)=27,340, p=0,000], Internaliziranih [F(3,473)=31,625, p=0,000] i Eksternaliziranih poteškoća [F(3,473)=29,733, p=0,000]. Žrtve, zlostavljači i žrtve/zlostavljači imaju više rezultate od neutralnih na svim navedenim subskalama, te žrtve/zlostavljači više rezultate od žrtava i zlostavljača na subskalama Agresivnog ponašanja i Eksternaliziranih poteškoća.

Općenito, ispitanici kategorizirani kao žrtve/zlostavljači imaju značajno više rezultate na svim mjerama psihološke prilagodbe u odnosu na ostale tri kategorije. U Slici 1. grafički je prikazana učestalost psiholoških poteškoća s obzirom na ulogu u vršnjačkom nasilju.



Slika 1. Aritmetičke sredine na subskalama Skale za samoprocijenu ponašanja mladih s obzirom na ulogu u vršnjačkom nasilju

Figure 1. Arithmetic mean on the subscales Scale for self-perception of youth behaviour in regard to role in peers violence

Rezultati dosadašnjih istraživanja ukazuju da je izloženost zlostavljanju povezana sa mentalnim zdravstvenim problemima u odrasloj dobi^{14,15}. Također je poznato da psihopatološki poremećaji odraslih imaju svoje korijenje u lošem mentalnom zdravlju djece¹⁶. Zbog toga smo željeli barem djelomično razjasniti povezanost viktimizacije u djetinjstvu sa poteškoćama u psihološkoj prilagodbi. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da djeca uključena u nasilje među djecom, bilo kao zlostavljači, žrtve i/ili žrtve/zlostavljači, imaju značajno više psiholoških poteškoća i više su psihološki uznemirena u odnosu na djecu koja nisu uključena u vršnjačko nasilje. Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate dosadašnjih istraživanja u kojima se ispitivala povezanost uloge u vršnjačkom nasilju i poteškoća u psihološkoj prilagodbi^{17,18,19,20,21}. Rezultati o povezanosti su konzistentni bez obzira da li su informacije o psihološkim poteškoćama prikupljane od strane roditelja ili učitelja, odnosno da li su djeca i adolescenti na temelju samoprocjena izvještavala o svojim simptomima^{22,6}. Žrtve/zlostavljači su

prema rezultatima našeg istraživanja skupina sa najvećim rizikom za razvoj višestrukih psiholoških poteškoća u usporedbi sa svim ostalim sudionicima nasilja među djecom što je u skladu sa rezultatima drugih istraživača^{23,24, 18}. Ovo samo potvrđuje da su žrtve/zlostavljači jedinstvena skupina u usporedbi sa drugim sudionicima vršnjačkog nasilja²⁵. I za ispitanike identificirane kao žrtve smo utvrdili da imaju višestruke psihološke poteškoće što je u skladu sa rezultatima Schwartz i suradnika²⁶. Oni su proveli prospektivno istraživanje u kojem je sudjelovalo 330 učenika prosječne dobi 8-9 godina. Ponovljeno istraživanje provedeno je kada su bili u dob od 10-11 godina. Viktimizacija je trenutno i prospektivno bila povezana sa eksternaliziranim poteškoćama, problemima sa pažnjom, nezrelim/zavisnim ponašanjem, te agresivnošću. U ponovljenom istraživanju status žrtve bio je povezan sa povećanim rizikom za razvoj novih socijalnih i eksternaliziranih poteškoća, pojavom poteškoća sa problemima mišljenja i somatskim poteškoćama. Povezanost uloge žrtve i eksternaliziranih i internaliziranih psiholoških poteškoća utvrđena je i u istraživanju Hanish i Guerra²⁷ i Devine i suradnika²⁸. Povećani rizik za probleme u ponašanju, hiperaktivnost i probleme sa drugim učenicima utvrđen je i u istraživanju Gini¹⁹. Djeca koja su viktimizirana su vjerojatno marginalizirana i nisu prihvaćena kao ravnopravni članovi socijalne grupe, nedostaje im pristup prosocijanim učenicima koja pružaju model za usvajanje prihvatljivih socijalnih vještina, ali i zaštitu od vršnjačkog nasilja². Utvrdili smo da ispitanici identificirani kao zlostavljači imaju najmanje poteškoća u psihološkoj prilagodbi. Međutim, dobiveni rezultati ukazuju da su ispitanici kategorizirani kao zlostavljači imali značajno više rezultate na subskalama povlačenja, agresivnog ponašanja, te skalama internaliziranih i eksternaliziranih psiholoških poteškoća u odnosu na neutralne ispitanike. Manji broj simptoma kod zlostavljača u odnosu na ostale skupine utvrđen je i u nekim dosadašnjim istraživanjima¹⁹. Burnstein Kolmek i suradnici²⁹ utvrdili su povezanost između nasilnog ponašanja i internaliziranih psiholoških poteškoća u kasnijoj adolescenciji. Schwartz i suradnicu²⁶ je utvrdio da djeca identificirana kao zlostavljači 10 mjeseci nakon zlostavljanja imaju povećani rizik za agresivnost, te dodatne eksternalizirane psihološke poteškoće. Razlozi zbog kojih zlostavljači imaju manje psiholoških poteškoća u odnosu na ostale ispitanike može se pokušati objasniti rezultatima nekih istraživanja^{23,30,2} na temelju kojih je utvrđeno da su zlostavljači psihološki jake individue koje imaju visok socijalni status, umjereno do visoko samopoštovanje i potporu socijalne grupe za svoje agresivno ponašanje. Sociokulturalni razlozi također mogu imati utjecaja na to u kojoj mjeri će zlostavljači biti uspješni u svojoj dominaciji odnosno

hoće li ili ne biti marginalizirani zbog svojeg ponašanja. Rezultati istraživanja van der Wal i suradnika³¹ pokazuju da je nasilje među adolescentima jedna od ekspresija općenito agresivnih stavova koji pokazuju stabilnost kroz godine. Ta tendencija prema agresiji može se prepoznati i kao dio antisocijalnog i delikventnog ponašanja². Zbog toga je potrebno da zlostavljači budu pravovremeno prepoznati, odnosno njihovi devijantni oblici ponašanja bez obzira na činjenicu da su ti oblici neprihvatljivih ponašanja u ovoj dobi možda još uvijek manje ozbiljni nego u kasnijoj dobi^{32,33}. Iako rezultati ovog istraživanja pridonose u razjašnjavanju problema nasilja među djecom i njegovih posljedica ipak je na kraju potrebno razmotriti i metodološka ograničenja koja su mogla imati utjecaja na prethodno navedene rezultate i validnost istraživanja. Procjena učešća djece u vršnjačkom nasilju i psihološke poteškoće ispitivane su pomoću upitnika za samoprocjenu. Svjesni smo da upitnici za samoprocjenu nisu pouzdani u istoj mjeri kao dijagnostički intervju. Međutim, korištenje skala za samoprocjenu omogućava provođenje istraživanja na većem broju ispitanika. Osim toga, procjena učešća djece u vršnjačkom nasilju pomoću upitnika za samoprocjenu može predstavljati poteškoću posebno za identifikaciju onih ispitanika koji često zlostavljaju a koji nisu svjesni svojeg negativnog ponašanja prema drugim učenicima ili koji možda odbijaju priznati svoju aktivnu ulogu u vršnjačkom nasilju. Iako su samoprocjene česta i prihvaćena metoda procjene vršnjačkog nasilja individualne percepcije nasilja mogu varirati. Kako bi se minimalizirala subjektivnost učenicima su ponuđene definicije vršnjačkog nasilja s primjerima. Jedno od ograničenja istraživanja je i što su učenici bili jedini izvor informacija o uključenosti u vršnjačko nasilje, te o poteškoćama u psihološkoj prilagodbi. Buduća istraživanja trebala bi uključiti višestruke izvore informacija (roditelje, učitelje, drugu djecu i sl.) i u identifikaciji uloge u nasilnom ponašanju i u procjeni psiholoških poteškoća odnosno opažanje učenika kako bi se osigurala veća pouzdanost odgovora. Iako se nastojalo osigurati anonimnost sudionika, postojala je mogućnost da ostali učenici otkriju neka od neugodnih iskustava ostalih učenika o izloženosti nasilju među djecom. Stoga je vjerojatno da su neki sudionici u želji da izbjegnu eventualne neugodne reakcije drugih davali socijalno poželjne odgovore. Istraživanje je provedeno na području četiri škole jedne općine tako da se ne može reći da se radi o epidemiološkom uzorku, a to nas može ograničavati u generalizaciji dobivenih rezultata. Rezultati koje smo prikazali ponudili su neke odgovore, ali potakli i nova pitanja. Ovo istraživanje dalo je početni doprinos u ispitivanju odnosa vršnjačkog nasilja i psiholoških poteškoća. Buduća istraživanja trebala bi se usmjeriti na istraživanje uzročno posljedičnih odnosa, recipročnih odnosa i interakcije između vršnjačkog nasilja i mentalnih poremećaja.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazuju da djeca uključena u nasilje među djecom, bilo kao zlostavljači, žrtve i/ili žrtve/zlostavljači, imaju značajno više psiholoških poteškoća i više su psihološki uznemirena u odnosu na djecu koja nisu uključena u vršnjačko nasilje. Žrtve/zlostavljači su prema rezultatima našeg istraživanja skupina sa najvećim rizikom za razvoj višestrukih psiholoških poteškoća u usporedbi sa svim ostalim sudionicima nasilja među djecom. I ispitanici identificirani kao žrtve imaju višestruke psihološke poteškoće, dok su zlostavljači imaju najmanje poteškoća u psihološkoj prilagodbi. Na temelju rezultata ovog istraživanja možemo zaključiti da sudjelovanje u vršnjačkom nasilju predstavlja psihosocijalni stres koji je vrlo važan čimbenik rizika za psihopatološke poremećaje u djetinjstvu i adolescenciji.

LITERATURA

1. Rivers I, Duncan N, Besag VE. *Bullying. Handbooks for educators and parents.* Westport, Connecticut, London: Praeger Publisher; 2007.
2. Olweus D. *Nasilje među djecom u školi: Što znamo i što možemo učiniti.* Zagreb: Školska knjiga; 1998.
3. Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukianen A. *Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within group.* *Aggressive Behav* 1996; 22:1-15.
4. Olweus D, Endresen IM. *The importance of sex-of-stimulus object: Age trends and sex differences in empathic responsiveness.* *Social Development* 1998; 7: 370-88.
5. Craig WM. *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children.* *Pers Indiv Differ.* 1998; 24: 123-30.
6. Kumpulainen K, Räsänen E, Henttonen I, Alqest F, Kresanov Linn SI, et al. *Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children.* *Child Abuse Neglect.* 1998; 22 (7): 705-7.
7. Guerin S, Hennessy E. *Aggression and bullying.* Oxford: Blackwell, 2002.
8. Huges T. *Tom Brown's School Days.* New York: Airmont Publishing Co., Inc.: 1968, first published, 1857.
9. Rigb K. *Consequences of bullying in schools.* *Canadian Journal of Psychiatry* 2003, 48: 583-590.
10. Lyznicki JM, McCaffree MA, Robinowitz CB. *Childhood bullying: implications for physicians.* *American Family Physician* 2004, 70 (9): 1723-1728.
11. Woods S, White E. *The association between bullying behaviour, arousal levels and behaviour problems.* *Journal of Adolescence.* 2005; 28: 381-95.
12. Achenbach T.M. *Manual for the Youth Self-Report and 1991 Profile.* Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry, 1991.
13. Achenbach, T.M., Rescorla, L.A. *Manual for the ASEBA School-Age Forms & Profiles.* Burlington, VT: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families, 2001.
14. Walsh E, Moran P, Scott C., McKenzie, K., Burns, T., Creed, F., Tryrer, P., Murray, R.M., Fahy, T., UK700 GROUP. *Prevalence of violent victimisation in severe mental illness.* *British Journal of Psychiatry* 2003, 183, 233-238.
15. Silver E, Arseneault L, Langley J, Caspi A, Moffitt, TE. (2005). *Mental disorder and violent victimization in a total birth cohort.* *American Journal of Public Health* 2005, 95: 2015-2021.
16. Kim-Cohen J, Caspi A, Moffitt TE, Harrington, H., Milne, B., Poulton, R. *Prior juvenile diagnoses in adults with mental disorder: developmental follow-back of a prospective-longitudinal cohort.* *Archives of General Psychiatry* 2003; 60: 709-717.
17. Kumpulainen K, Räsänen E, Henttonen I. *Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement.* *Child Abuse & Neglect* 1999; 23(12): 1253-1262.
18. Kim YS, Leventhal BL, Koh YJ, Hubbard A, Boyce WT. *School bullying and youth violence. Cause of consequences of psychopathologic behavior?* *Archives of General Psychiatry* 2006; 63: 1035-1041.

19. Gini G. Associations between bullying behaviour, psychosomatic complaints, emotional and behavioural problems. *Journal of Paediatrics and Child Health* 2007, 44 (9): 492-497.
20. Kumpulainen K. Psychiatric conditions associated with bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health* 2008, 20 (2): 121-132.
21. Lien L, Green K, Welander-Vatn A, Bjertness E. Mental and somatic health complaints associated with school bullying between 10th and 12th grade students; results from cross sectional studies in Oslo, Norway. *Clinical practise and epidemiology in mental health* 2009; 5-6.
22. Kumpulainen K., Räsänen, E. Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect* 2000; 24: 1567-1577.
23. Juvonen J, Graham S, Schuster MA. Bullying among young adolescents: the strong, the week, and the troubled. *Pediatrics* 2003; 112 (6 Pt 1): 1231-1237.
24. Kim YS, Koh YJ, Leventhal B.L. School bullying and suicidal risk in Korean middle school students. *Pediatrics* 2005; 115: 357-363.
25. Schwartz D, Proctor L.J. Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: the mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 2000; 68: 670-683.
26. Schwartz D, McFadyen-Ketchum SA, Dodge KA, Pettit GS, Bates JE. Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology* 1998; 10: 87-99.
27. Hanish LD, Guerra NG. A longitudinal analysis of patterns of adjustment following peer victimization. *Developmental Psychopathology* 2002; 14: 69-89.
28. Devine KA, Storch EA, Geffken GR, Fredro M, Humphrey JL, Silverstein JH. Prospective study of peer victimization and social – psychological adjustment in children with endocrine disorders. *Journal of Child Health Care* 2008; 12 (1): 76-86.
29. Brunstein Klomek A, Sourander A, Kumpulainen K, Piha J, Tamminen T, Moilanen I, Almqvist F, Goud MS. Childhood bullying as a risk for later depression and suicidal ideation among Finnish males. *Journal of Affective Disorders* 2008; 109 (1-2): 47-55.
30. Pulkkinen L, Tremblay RE. Patterns of boys' social adjustment in two cultures and at different ages: a longitudinal perspective. *International Journal of Behavioral Development* 1992; 15: 527–553.
31. Van der Wal MF, de Wit CAM, Hirasing R.. *Psychosocial Health Among Young Victims and Offenders of Direct and Indirect Bullying*. *Pediatric* 2003; 111: 1312-1317.
32. Junger-Tas J, Van Kesteren J. *Bullying and Delinquency in a Dutch School Population*. The Hague, The Netherlands: Kugler Publications, 1999.
33. Loeber R. The stability of antisocial and delinquent child behavior. *Child Development* 1982; 53: 1431–1446.

PROJEKAT „PODRŠKA FORMALNOM OBRAZOVANJU“

PROJECT“FORMAL EDUCATION SUPPORT“

Mersiha KOLČAKOVIĆ

SOS Društveni centar “Hermann Gmeiner”, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U Bosni i Hercegovini, Organizacija SOS Dječija sela BiH je pokrenula niz direktnih i nedirektnih obrazovnih i uslužnih programa i aktivnosti u oblasti predškolskog i osnovnog obrazovanja, u cilju osnaživanja sistema formalnog obrazovanja: SOS vrtići u Goraždu, Mostaru i Sarajevu; Kombinovani programi predškolskog odgoja i obrazovanja u ruralnim područjima (Mostar, Goražde i Ilijaš); Program podrške formalnom obrazovanju u osnovnim školama u Kantonu Sarajevo; Programi i aktivnosti neformalnog obrazovanja za djecu i mlade u SOS Društvenom centru Sarajevo. Projektom „Podrška formalnom obrazovanju“, čija je implementacija započela u februaru 2010.godine u tri osnovne škole i to: O.Š.“Hašim Spahić“ Ilijaš, O.Š.“Aleksa Šantić“ i O.Š.“Osman Nakaš“ u Sarajevu pokušali smo dati svoj doprinos i podršku u sferi formalnog obrazovanja. Projekat je namijenjen *djeci*, učenicima navedene tri škole, uzrasta od sedam do petnaest godina; njihovim *roditeljima*, kojima je nerijetko potrebna dodatna podrška u razvijanju i usavršavanju roditeljskih vještina i kompetencija i *nastavnicima*, preopterećenim brojnim obavezama, neadekvatnim nastavnim planom i programom za individualizirano učenje i nedostatkom adekvatnog prostora. Cilj projekta: Podrška poboljšanju formalnog obrazovanja za tri osnovne škole putem primjene metodologije usmjerene na dijete; Pružanje adekvatne i efikasne podrške djeci u ostvarivanju boljih rezultata u obrazovanju i socijalizaciji; Pomoć nastavnicima da razviju znanja i vještine kako bi pružili adekvatniju brigu i obrazovali djecu i Intenzivnije uključivanje roditelja u rad škole, te unaprijeđenje roditeljskih kompetencija. U projekat „Podrške formalnom obrazovanju“ je do sada pružena podrška za 671 učenika iz pomenute tri osnovne škole, 54 nastavnika i 78 roditelja.

Ključne riječi: Formalno obrazovanje, edukacija, podrška, partnerstvo

ABSTRACT

The Organization SOS Children's Villages B&H in Bosnia and Herzegovina has initiated a series of direct and indirect education and service related programs and activities in the area of preschool and elementary education, with the goal of strengthening the system of formal education: SOS Kindergarten in Goražde, Mostar and Sarajevo; A combined program for preschool education in rural areas (Mostar, Goražde and Ilijaš); A program for formal education support in elementary schools in Sarajevo Canton; Programs and activities for informal education for children and youth in the SOS Social Center Sarajevo. With the “Formal Education Support” Program - implemented in three elementary schools: “Hašim Spahić” in Ilijaš, “Aleksa Šantić” and “Osman Nakaš” in Sarajevo in February 2010 - we have tried to contribute to and support the formal education sphere. This project was designed for: *children*, pupils from seven to fifteen attending the aforementioned three

schools; their *parents*, who often need additional support in developing and upgrading parenting skills and competencies; *teachers*, overwhelmed with the numerous obligations, inadequate syllabi for individualized learning and lack of space. Project goals: Supporting the enhancement of formal education for three elementary schools through applying child-oriented methodologies, Offering adequate and efficient support to children in accomplishing better results in education and socialization, Helping teachers to develop knowledge and skills as to give a more adequate care and educate children and an intensified inclusion of parents in the work of schools, and enhancement of parenting competencies. With the “Formal Education Support” Project, 671 pupils from the aforementioned schools, 54 teachers and 78 parents were supported.

Key words: formal education, education, support, partnerships

UVOD

Implementacija projekta „Podrška formalnom obrazovanju „ je započela 2010 godine, nakon provedene analize potreba djece koja su u brizi SOS Dječijih sela u BIH na nekoliko lokacija Kantona Sarajevo. Analizom su uočene velike potrebe i problemi na polju obrazovanja, a naročito u području formalnog obrazovanja. Takođe izražena je i potreba da se pregovara o problemima u sferi formalnog obrazovanja sa relevantnim ministarstvima i obrazovnim institucijama.

Analiza potreba je takođe ukazala da:

- Postoje značajni problemi na području formalnog obrazovanja za djecu iz ciljne grupe¹¹;
- Postoji velika potreba za poboljšanjem komunikacije u školama, kako horizontalno (nastavnici unutar škole međusobno razgovaraju i razmjenjuju svoja iskustva) tako i vertikalno (nedovoljna povezanost menadžmenta i nastavnika u školama, nedostatak strategije razvijanja i poboljšavanja obrazovanja za svu djecu, i upoznavanje Ministarstva obrazovanja koje je nadležno za provedbu obrazovnih inicijativa u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnog rada u školama).

Tri škole na ovim područjima zajedno sa svojim stakeholderima su bile uključene u pilot fazu projekta. To su dvije škole na području općine Novi Grad, Sarajevo i jedna u Općini Ilijaš. Razlog za pružanje podrške djeci, nastavnicima i roditeljima ove tri škole su znatan broj djece koje pohađaju ove škole a koji su pod brigom SOS Dječijih Sela BIH. Projekat se fokusirao na podržavanje metodike usmjerene na dijete, interaktivne metode podučavanja, i individualne metode za rad s djecom, kao i obogaćivanje sadržaja ,podučavanja kroz inovativne pristupe učenju.

¹¹ Djece koja su u brizi SOS Dječijih sela u BIH, djeca čije je pravo na obrazovanje ugroženo na bilo koji način

Metode korištene u projektu „podrška formalnom obrazovanju“

- Individualne i individualizirane metode rada sa djecom;
- Interaktivne metode podučavanja;
- Obogaćivanje sadržaja podučavanja kroz inovativne pristupe učenju.
- Metodika usmjerena na dijete.

REZULTATI I DISKUSIJA

- podrška djeci kroz instruktivnu nastavu u primarnim disciplinama (jezici, matematika, informatika) i neformalne obrazovne aktivnosti u SOS Društvenom centru Sarajevo;
- intenzivno uključivanje roditelja u rad škola, obezbjeđujući da oni postanu aktivni i reljabilni partneri škola i da se uključuju u proces donošenja odluka putem vijeća roditelja;
- obrazovanje roditelja u njihovoj ulozi primarnih odgajatelja svoje djece;
- poboljšali kompetencije podučavanja kroz radionice i obuke;
- poboljšana kako horizontalna, tako i vertikalna komunikacija u školama;
- stvorili smo mrežu između SOS Dječijih sela Sarajevo i škola, obrazovnih odjeljaka, fakulteta, NVO, inicijativa zajednica, koalicija koje se bave poboljšanjem obrazovanja, itd.

Rezultati naše intervencije u školama su bile:

Kod učenika:

- prolazne ocjene na kraju godine iz predmeta koji su bili uključeni u instruktivnu nastavu;
- iskazivanje samopouzdanja pri pokazivanju svog znanja;
- povećavanje kulturne svijesti kroz posjete pozorištima, muzejima, festivalima, itd.

Kod roditelja:

- Povećavanje svijesti o važnosti zajedničkog rada i stvaranje saradnje sa školama prilikom rješavanja postojećih problema;
- ojačavanje roditeljskih kompetencija tako što smo organizovali obuku i radionice;
- obuka o poboljšanju kvaliteta života za djecu.

Kod nastavnika:

- Osigurali razvijanje znanja i vještina kako bi djeci mogli pružiti adekvatniju brigu i obrazovanje;
- obuke u savremenim metodama učenja i podučavanja (obrazovanje usmjereno na dijete),
- obezbjedili prisustvo asistenata u nastavi koji su bili direktna podrška djeci i nastavnicima.

Ciljevi za budućnosti:

- Nastaviti saradnju sa obrazovnim vlastima, kao i aktivnostima u navedenim školama;
- Zagovarati veću odgovornost obrazovnih vlasti u našem radu (što podrazumijeva i veću finansijsku podršku);
- Proširiti aktivnosti na udaljenije škole;
- Provesti dodatne analize kako bi se identificirala mjesta boravišta djece iz ciljne grupe čije je pravo na obrazovanje narušeno, te razvijanje strategija i akcija sa relevantnim stakeholderima kako bi se što efikasnije izašlo u susret potrebama djece.

Partneri u implementaciji:

Finansijska i materijalna podrška:

- Ministarstvo obrazovanja i nauke Kantona Sarajevo,
- Općinska služba za obrazovanje Općine Novi Grad Sarajevo,
- Općinska služba za obrazovanje Općine Ilijaš,
- Ministarstvo civilnih poslova BiH,
- Federalno Ministarstvo obrazovanja i nauke

Osnovne škole:

- Osnovna škola "Aleksa Šantić" Sarajevo (Općina Novi Grad),
- Osnovna škola "Osman Nakaš" Sarajevo (Općina Novi Grad),
- Osnovna škola "Hašim Spahić" Ilijaš (Općina Ilijaš).

Druga partnerstva:

- Ministarstvo obrazovanja/Pedagoški zavod - uključivanja nastavnika iz svih škola u obuci za rad u školi;
- Fakulteti (Filozofski Fakultet, Fakultet Političkih Nauka, Pedagoška Akademija, Fakultet za Sport) provođenje praktičnog rada studenata u školama
- Step by step (Obuka organizacije Step By Step za roditelje u nastavnike),
- Vijeće roditelja (Podrška, saradnja),
- Koalicija za pravedno obrazovanje (Pregovori),
- Kruh Svetog Ante, humanitarno-karitativna organizacija (rad volontera),
- Zdravstvene institucije (obuke, svijest, sprečavanje, usluge),
- Narko-NE , lokalna NGO – obuka i rad volontera.

ZAKLJUČAK

S obzirom da je projekat „Podrške formalnom obrazovanju“ realizovan u tri pomenute osnovne škole u relativno kratkom periodu, to nije bilo moguće uraditi kvalitativnu analizu uspjeha istog. S obzirom da je Projekat implementiran u prošloj godini samo sedam mjeseci, osvrnuti ćemo se na zapažanja nastavnika i pedagoga škole koji su radili sa djecom od februara do kraja decembra 2010.godine, pružajući im pomoć i instrukcije iz nastavnih oblasti koje su izabrali. Instrukcijama i dodatnoj nastavi su uglavnom prisustvovala djeca koja imaju

problema u savladavanju nastavnog sadržaja iz predhodno navedenih predmeta. Instruktivnom nastavom su bila obuhvaćena djeca od II do VIII razreda.

ZAKLJUČAK

- „Svi učenici koji su pohađali instruktivnu nastavu iz predmeta: njemački jezik, engleski jezik, matematika, informatika, na kraju školske godine su dobili prolaznu ocjenu iz ovih predmeta, te stekli samopouzdanje u referisanju svoga znanja.”
- “Djeca su pokazala veliki interes za dolazak na instruktivnu nastavu i često tražili dodatne zadatke.”
- “Napredak kod ovih učenika je primijećen u sigurnijoj komunikaciji na stranom jeziku, naučili su tečno da čitaju i pravilno izgovaraju riječi “
- U toku instruktivne nastave održana su dva testa, jedan na početku realizacije projekta i jedan na kraju školske 2009/10 godine. Testovi su prvenstveno bili bazirani na ispitivanju i ocjenjivanju znanja iz gramatike, i u oba testa su djeca pokazala solidno znanje.
- “Vidan je napredak, utoliko što je dosta djece poboljšalo vladanje, a posebno mi je drago da su naučili nešto što ne mogu naučiti u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu, a neophodno im je u svakodnevnom životu.“

Početkom realizacije projekta nastavnici i učenici su popunili upitnik za procjenu stepena znanja iz pojedinih predmeta (engleskog, njemačkog jezika, matematike) te smo isti test ponovili početkom nove školske godine sa malim brojem učenika za koje smo bili sigurni da će biti uključeni u Projekat. Primjer testiranja i retestiranja ćemo predočiti postignućima u engleskom jeziku. Na prvom času engleskog jezika (koji je realiziran u skolpu projekta Podrška formalnom obrazovanju) u školskoj 2009./2010. godini učenici su popunili upitnik samoprocjene znanja iz engleskog jezika. U novoj školskoj godini učenici koji su sada VIII razred uradili su retest. Nakon statističke obrade rezultata primjeti se statistički značajna razlika (Tabela 1 i 2) u visini ocjena kod učenika prije i nakon pohađanja nastave engleskog jezika realizirane u toku projekta podrške formalnom obrazovanju. Učenici koji su u 2009./2010. školskoj godini bili VIII razred, te su imali podršku u učenju engleskog jezika uspješno su završili razred te su sada u srednjoj školi i nisu u mogućnosti uraditi retest upitnika samoprocjene.

Tabela 1. Aritmetička sredina i standardna devijacija ocjena prije i poslije podrške u učenju engleskog jezika kod učenika u O.Š. „Hašim Spahić“

Table 2. Arithmetic mean and standard deviation of grades before and after support in learning English language in pupils in Primary school „Hašim Spahić“

	Ocjena	Broj učenika	Standardna devijacija	Standardno odstupanje
Ocjena na polugodištu	2,7273	11	,78625	,23706
Ocjena na kraju godine	3,3636	11	,92442	,27872

Tabela 2. Razlika aritmetičkih sredina ocjena kod učenika prije i nakon pružene podrške
Table 2. Differences' of arithmetic mean of grades in pupils before and after support

Aritmetička sredina	Standardna devijacija	t	df	p
-0,64	0,67	-3,130	10	.011

LITERATURA

1. Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Službeni glasnik BiH“ broj 88/07)
2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Kantonu Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo“ broj; 26/08 od 24.07.2008. godine)
3. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju (objavljen u Službenim novinama Kantona Sarajevo broj 10 od 22.04.2004. godine, a stupio je na snagu 30.04.2004. godine).
4. Studija izvodljivosti 2010. SOS Dječija sela BiH za područja Kantona Sarajevo
5. SOS Education Policy; SOS Children's Villages International
6. SOS Inclusion Policy; SOS Children's Villages International
7. SOS Metodologija usmjerena na dijete; SOS Children's Villages International

„DRUŠTVENI CENTAR NA TOČKOVIMA” SUPERBUS– SVI IMAJU PRAVO NA IGRU

“A SOCIAL CENTRE ON WHEELS“ SUPERBUS– EVERYBODY HAS A RIGHT TO PLAY

Tatjana RUKAVINA FAZLIĆ

SOS Dječija sela Bosna i Hercegovina, SOS Društveni Centar Hermann Gmeiner, Sarajevo,
Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Superbus ili “Društveni centar na točkovima” je mobilni program koji je otpočeo sa radom 2004. godine i koristi igru kao osnovno sredstvo učenja. Aktivnosti se obavljaju na različitim mjestima: u školama, parkovima, bolnicama, vrtićima, na festivalima, ali i udaljenim mjestima u BiH na kojima djeca imaju male mogućnosti da kvalitetno koriste svoje slobodno vrijeme. Ciljevi Superbus projekta su doprinos razvoju zajednice i jačanju porodice, i to putem rada sa djecom - postizanja vještina i razvoja djeteta kroz igru, dajući priliku djeci da otkriju sebe, da prepoznaju svoje talente i okušaju svoje mogućnosti. Djetinjstvo je podjednako dragocjeno za svako dijete bez obzira na socijalne, ekonomske, etničke, starosne, polne razlike među njima. Dijete treba izgraditi osjećaj samopoštovanja, naučiti da uvažava i voli druge, razumjeti da naša snaga dolazi iznutra. Radeći sa roditeljima, učiteljima i pedagogima, Superbus tim nudi ideje, kako uz pomoć jednostavnog, dostupnog i jeftinog materijala provesti slobodno vrijeme sa djecom u korisnim, kreativnim i edukativnim aktivnostima. Takođe, Superbus tim osposobljen je za pružanje treninga profesionalcima koji su u direktnom radu sa djecom, nudeći im znanje i iskustvo. Svako ima pravo na igru! Superbus tim čine četiri profesionalca: profesorica umjetnosti, profesorica pedagogije, psihologinja i profesorica sporta. Do kraja 2010. godine Superbus tim je održao 1975 aktivnosti, posjetio 531 različito mjesto i radio sa 51711 djece i 6387 odraslih.

Ključne riječi: društveni centar, SOS selo

ABSTRACT

Super-bus or “Social centre on the wheels” is the mobile program which started with work in the 2004 and use play as the main instruments for learning. Activities are carried out on the different places: in the schools, parks, hospitals, kindergartens, festivals but also in the away places in the Bosnia and Herzegovina in which children has little opportunities for quality use of free time. Aims of the project Super-bus is contribution to the development of the community and family strengthen by the working with children – skills reaching and developing trough play, giving children the opportunities to discover themselves, to recognize they talents and attempt they abilities. Childhood is equally valuable for every child contrary to social, economic, ethnical, age, gender differences between them. Child has to build self-esteem, learn to respect and love others, understand that our strength comes from inside. Working with parents, teachers and pedagogue, Super-bus team offers

ideas how to use simple, available and cheaply materials to spend free time with children in the advantageous, creative and educative activities. Also, Super-bus team is qualified for providing professional trainings which are in the direct work with the children, offering them knowledge's and experiences. Everyone has a right to play! Super-bus team is consisted from four professionals: professor of art, professor of pedagogue, psychologist and professor of sport. Till the end of 2010 Super-bus was maintained 1975 activities, visit 531 different places and work with 51 711 children and 6387 adults.

Key words: social centre, SOS village

UVOD

“Društveni Centar na točkovima” Superbus – svi imaju pravo na igru

Superbus je mobilni, edukativni projekat SOS Dječijih sela u Bosni I Hercegovini, pokrenut u aprilu 2004. Superbus je auto, pun materijala sa profesionalnim timom, koji organizira i vodi aktivnosti na različitim mjestima. Kroz naš fleksibilni rad kretanje od mjesta do mjesta u Bosni I Hercegovini, Superbus tim susreće mnogo, različite djece. Mi idemo tamo gdje su djeca. Superbus tim djeci daje šansu da stupe u interakciju sa odraslima, kao ravnopravnim partnerima. Učenje kroz igru je opšteprihvaćeno. Dok djeca učestvuju na aktivnosti, pored toga što unaprijeđuju svoje društvene vještine, zajedno sa Superbus timom obrađuju i posebne teme (jačanje djece protiv rasizma, nacionalizma, jačanje senzibilnosti za društvena ili pitanja okoliša, dječija prava, itd.) Superbus kreira privremeno igralište (u zatvorenom ili na otvorenom prostoru). Zavisno od mjesta, program se prilagođava posebnim potrebama ciljne grupe. Tokom saradnje sa institucijama, grade se bliski odnosi sa učiteljima ili drugim profesionalcima u direktnoj brizi. Oni uče pristup i metode Superbus tima, koji nudi svoje znanje svima i stalno. Superbus tim pokazuje djeci kako da riješe međusobne probleme, bez upotrebe mentalnog I fizičkog nasilja. Emocionalna edukacija se kontinuirano uvježbava. Superbus tim je sastavljen od četiri posebno trenirana profesionalca: profesorica umjetnosti, profesorica pedagogije, psihologinja I profesorica sporta. Od početka rada, pa do kraja 2010. godine, Superbus tim je imao 2507 aktivnosti, posjetio je 509 različitih lokacija, igrao se sa 63479 djece i 8181 odraslom osobom, a proputovao je 73120 kilometara. To je auto, napunjeno najrazličitijim materijalima i sa profesionalnim Superbus timom, koji nudi aktivnosti kroz igru na različitim mjestima. Superbus se lako može uporediti sa društvenim centrom na točkovima. Superbus je veoma dobra mogućnost za podršku SOS Dječijim selima ili Društvenom centru, odnosno za upotpunjavanje njihovih usluga. Uz malo napora, ovaj projekat nudi velike šanse za umrežavanje sa drugim nevladinim organizacijama (NVO), lokalnim vlastima, ministarstvima. Organizacija SOS Dječija sela doprinosi razvoju zajednice, dolazi do roditelja I susreće djecu tamo gdje žive. Kako tim posjećuje ista mjesta najmanje jednom sedmično, kontinuirani I prijateljski odnosi bivaju izgrađeni kako sa djecom tako I sa članovima njihovih porodica. Metode Superbus rada (učenje kroz igru, “ponašajmo se kao da smo svi jednaki I prijatelji”, uživanje)

mogu biti korišteni da bi se istražile posebne potrebe u društvu. Svaki tim dolazi do svojih ideja za specifične projekte u skladu sa potrebama na terenu. Informativna kampanja za rad sa djecom na njihovim pravima, poslijepodnevna radionica o prevenciji HIV/AIDS-a, trening razvijanja samopouzdanja, su samo neki primjeri. Suštinski, Superbus je platforma, koja omogućava komunikaciju između različitih članova društva i radi toga ima uticaj na razvoj zajednice.

Glavni ciljevi projekta:

- Širenje i jačanje imidža organizacije SOS Dječija sela.
- Superbus podržava SOS Dječija sela aktivnom uključenosti u život sela i zajedničke aktivnosti sa djecom iz SOS porodica izvan sela. Također, SOS Dječija sela daju dosta informacija o sebi i svojim projektima koristeći Superbus, u direktnom kontaktu sa javnošću.
- Doprinos razvoju zajednice
- Superbus tim obraća pažnju na to šta djeca zaista trebaju, postaću platforma za diskusiju i medijator između onih koji donose odluke i djece/mladih.
- Definiiranje specifičnih projekata u skladu sa potrebama zajednice
- Afirmacija informativnih kampanja o dječijim pravima, AIDS prevenciji, podizanju samopouzdanja i snage
- Jačanje porodica kroz trening
- Istači važnost igre za razvoj djece (što se prenosi tokom aktivnosti i kroz radionice)

Razmišljajući o mnogim gradovima sa sivim blokovima visokih stambenih zgrada i gotovo nikakvim prostorima za dječiju igru, Superbus poziva da se iskusni zabava i uživanje umjesto sive svakodnevnice. Sve aktivnosti su zabavne za učesnike, kreiraju zabavu i daju im šansu da zaborave svoju dnevnu rutinu na određeni vremenski period.

Šta je Superbus?

To je auto, pun različitog materijala, sa profesionalnim timom koji organizira i vodi aktivnosti na različitim mjestima. Superbus se može uporediti sa društvenim centrom na točkovima. Sa svojim fleksibilnim načinom rada i krećući se od mjesta do mjesta u jednom gradu, Superbus tim dolazi u kontakt sa dosta različite djece. Oni idu tamo gdje su djeca, što im omogućava da lakše stupe u kontakt sa djecom. Mnoga djeca nisu nikada uživala u igri sa odraslima na ravnopravnim osnovama. Učenje kroz igru je opšteprihvaćeno. Dok učestvuju na aktivnosti, pored unaprijeđivanja socijalnih vještina, Superbus tim ih vodi kroz različite posebne teme, kao što je osnaživanje dječaka i djevojčica protiv nacionalizma, rasizma, senzibiliziranje djece vezano za pitanja okoliša, promicija dječijih prava, seksualnog obrazovanja, prevencije HIV infekcije i sl. Ove aktivnosti također daju djeci priliku da zaborave svoje vlastite probleme, zaborave na svoju porodičnu situaciju na neko određeno vrijeme. Sa Superbus projektom moguće je doći do djece i njihovih porodica. Za vrijeme aktivnosti, mnoga djeca prisustvuju sa svojim roditeljima. Različite stanice, odnosno ponuda tokom jedne aktivnosti, ne pozivaju

samo djecu da se igraju, već I odrasle! Pa je jednostavno zaključiti da su aktivnosti odlična prilika za kontakt I rad sa roditeljima, također. Sa ovim projektom SOS Dječija sela ostavljaju veoma pozitivnu sliku o sebi u društvu generalno, ali I u kontaktu sa drugim profesionalcima, pedagogima I drugim NVO. Imajući u vidu da Superbus projekat, u poređenju sa uspostavom SOS Dječijeg sela, nije veoma skup projekat. U kratkom roku projekat može postati samoodrživ, finansiran od strane lokalnih sponzora.

Glavni ciljevi Superbus tima

Tokom određenog vremenskog perioda Superbus tim radi na jednom mjestu i tu kreira privremeno igralište. Ovo igralište može biti postavljeno u parku, u dvorištu neke stambene zgrade, unuta ili vani, u institucijama, kao što su društveni centri, vrtići, škole, dječiji domovi, itd. Ova mjesta postaju tačke susreta za djecu i roditelje, čak i kada Superbus tim prestane raditi na tim lokacijama. Na tom mjestu ostaju “tragovi”. Djeca se tu ponovo susreću, bez tima, osvježe svoje prijateljstvo I igraju igre koje su naučili tokom Superbus aktivnosti. To je primjer kako rad Superbusa ima mnogo duže I dublje rezultate, od samo jedne aktivnosti koju tim održi. Postoje dvije vrste mjesta za aktivnosti: otvorena mjesta (parkovi, društveni centri) I rad sa stalnim grupama (u institucijama, gdje je rad koncentrisan I usmjeren na djecu koja zive tu, u kočama za djecu ulice, vrtićima, školama). Zavisno od mjesta I ciljne grupe, program je prilagođen posebnim potrebama ciljne grupe. Kada Superbus tim surađuje sa institucijama, blizak kontakt sa nastavnicima I učiteljima se ostvaruje I gradi. Zajednički se evaluiraju rezultati njihovog rada. Pored toga tim nudi svoje znanje uposlenima u instituciji sa kojom surađuju. Dok rade zajedno, učitelji I nastavnici se upoznaju sa pristupom Superbus tima, uče njihove metode I prikupljaju ideje za predstave, igru teatra, kreiranje priča ili različitih rukotvorina. Kada Superbus odluci, nakon nekoliko mjeseci ili čak godina, da promijeni mjesto, oni će ostaviti sve svoje ideje I metode na ovom mjestu. Pedagozi ovih institucija nastavljaju ono što je Superbus tim zapravo samo započeo. Dok tim radi upravo tamo gdje pronalazi svoje korisnike, na istom mjestu SOS Dječija sela daju mnogo informacija o svom radu I samoj organizaciji. Superbus pomaže senzibilizaciju običnih ljudi za SOS ideju, I informiše ih o različitim SOS projektima. Superbus projekat je međunarodna ideja, ali svaki lokalni tim razvija “nacionalnu verziju”, koja u potpunosti odgovara potrebama društva. Vodeći ovakav “lokalno orijentirani” projekate, imidž SOS Dječijih sela, kao jedne “međunarodne organizacije” može biti promijenjen u mislima ljudi I transformisan u nacionalnu/lokalnu organizaciju. SOS će konačno biti viđena kao organizacija koja zna šta djeca I roditelji trebaju, organizacija koja direktno radi sa njima, nudeći usluge koje su apsolutno nove I veoma atraktivne, I kao organizacija koja radi zajedno sa lokalnim vlastima I drugim NVO. Suštinski, Superbus je veoma koristan alat za učvršćivanje Organizacija SOS Dječijih sela u nekoj zemlji. Za vrijeme rada u parkovima I na javnim mjestima, mnogi ljudi mogu vidjeti SOS Superbus tim kako radi sa njihovom djecom, I podijeliti ovo iskustvo sa prijateljima I komšijama. “SOS Dječija sela rade nešto za našu djecu”. “ Sa ovim projektima SOS Dječija sela rade nešto na našu djecu”. Sa ovim projektima SOS

Dječija sela učestvuju u životu zajednice I odgovaraju na potrebe društva u razvoju, naročito potrebe najranjivijih članova društva, uglavnom djece I mladih ljudi. Kada tim radi sa dječijim domovima, vrtićima, školama ili drugim institucijama, SOS Dječija sela dobijaju mnogo pažnje među profesionalcima pedagogima u gradu. Dijeleći svoje metode I pristup Superbus projekat nudi informacije o organizaciji I daje doprinos razvoju zainteresiranim osobama. TV stanice I novine mogu pomoći promociji ovog projekta; mada, kako je do sada već utvrđeno, najvrijednija je “živa riječ”. Tokom 5 dana u sedmici, Superbus tim drži aktivnosti na različitim lokacijama u gradu: dječiji domovi, vrtići, javna mjesta u centru grada, škole, itd. Superbus tim radi na veoma otvoren način sa djecom. Oni doživljavaju tim kao prijatelje i tako se I ponasaju. Ovo može biti jedan od razloga zašto djeca putuju autobusom po gradu, sa mo da bi se susreli sa timom I s njima proveli vrijeme. Ogroman “fun klub” nije sastavljen samo od djece, vec I od roditelja I učitelja. Mnogi odrasli dovode svoju djecu na aktivnosti samo da bi bili sigurni da će I oni učestvovati. Mnogi roditelji su zahvalni na ovom radu sa svojom djecom. Mnogi od njih poznaju SOS Dječija sela, ali sada mogu vidjeti I osjetiti da organizacija nešto radi sa društvom, za njih. Ovo budi pozitivna osjećanja kada razmišljaju o SOS Dječijim selima, kao organizaciji. U njihovim mislima organizacija je transformisana, iz jednog mjesta u gradu gdje je djeci pružen dome ili gdje mogu pronaći posau, u organizaciju koja radi nešto direktno za mnogo više djece. Radi entuzijazma među djecom I roditeljima, projekat I događaji su automatski oglašeni u gradu preko medija, odnosno privatnim kontaktima. Brojni izvjestaji lokalnih TV stanica I članci u novinama pokazuju veliki interes za Superbus rad. Posebni događaji kao predstave (teatar, circus) sa svom djecom iz različitih krajeva, fudbalske utakmice između različitih timova (djeca sa svih mjesta na kojima se drže aktivnosti) su veoma važen za djecu, učesnike I tim I daju dobar razlog za prisustvo medija.

Učenje kroz igru

Sa ovim projektom SOS Dječija sela ostavljaju veoma pozitivnu sliku o sebi u društvu generalno, ali I u kontaktu sa drugim profesionalcima, pedagogima I drugim NVO. Imajući u vidu da Superbus projekat, u poređenju sa uspostavom SOS Dječijeg sela, nije veoma skup projekat. U kratkom roku projekat može postati samoodrživ, finansiran od strane lokalnih sponzora. Učenje kroz igru je veoma zabavan vid sticanja znanja i razvijanja novih vještina. Na aktivnostima Superbusa, tokom kojih se djeca i članovi tima igraju zajedno kao ravnopravni učesnici, djeca stiču iskustvo ponašanja u grupi. Superbus tim im, između ostalog, ukazuje kako riješiti međusobne probleme bez verbalnog ili fizičkog sukobljavanja, kako saradivati u okviru grupe s ciljem ostvarenja određenog cilja, kako poštivati prava drugih, kako sva djeca imaju ista prava i kako se za njih mogu izboriti. Emocionalno učenje (kako se nositi sa neuspjehom, iskusiti uspeh, nastupati kao dio grupe, izgraditi samopouzdanje, preuzimati nove izazove i rizike, koristiti i razvijati maštu, biti u ulozi drugoga, glumiti pred publikom, preuzimati odgovornost, naučiti vjerovati sebi i drugima, uvidjeti da je tim zainteresiran za naše mišljenje, osvijestiti moć da promijenimo planove tima u skladu sa našim

željama) se kontinuirano uvježbava. Tokom igara, djeca i mladi imaju priliku razvijati svoju ravnotežu, vještine pokreta i orijentacije. Djeca uče kako koristiti svoje tijelo mnogo bolje nakon što jednom iskuse svoje granice. Još jedna bitna ideja koja stoji iza ovog projekta jeste mogućnost prosljeđivanja informacija djeci. Tim obrađuje različite teme, poput prevencije psihičkog i fizičkog zlostavljanja, osnaživanja djevojčica, senzibiliziranja djece na društvene probleme i ostalih pitanja značajnih za određenu grupu i društvo u cjelini. U mnogim institucijama, kao što su škole i vrtići za djecu, ne postoji način da se djeci obezbijede iskustva poput onih u okviru Superbus aktivnosti. S jedne strane, većina njih ne posjeduje prostor i materijal, a s druge strane, nemaju metode i iskustvo koje ima Superbus tim.

Definiranje posebnih projekata u skladu sa potrebama zajednice

S obzirom da se projekat fokusira na djecu i njihove potrebe, Superbus tim je u mogućnosti da razvije posebne aktivnosti kako bi podržao djecu u učenju o njihovim potrebama (koliko daleko mogu ići, kada je dosta, kada reći „ne“ u pravom momentu), obezbjeđujući jasne informacije o zanimljivim temama, jačajući ih kako ne bi iskusili psihičko i fizičko nasilje i promovirajući dječija prava. Posebni projekti mogu biti osmišljeni za bilo koju temu koja se prepoznava kao bitna (nacionalizam, prevencija konzumiranja narkotika, itd.). Naša djeca odrastaju u društvu prepunom rizika poput mogućnosti psihičkog i fizičkog zlostavljanja. Kako bi ih zaštitili od tih opasnosti, neophodno je osnažiti ih i podići njihovo samopouzdanje što je više moguće. Često djeca iz socijalno ugroženih porodica nemaju priliku da razviju te vještine. Uz pomoć Superbus projekta, kao Društvenog centra „Hermann Gmeiner“ na točkovima, moguće je ponuditi podršku velikom broju djece kako bi ih pripremili za život.

Jačanje porodica putem treninga

S ciljem promoviranja značaja „razvoja djeteta putem igre“ organiziraju se dodatne radionice za roditelje. Organiziranje treninga je još jedno značajno polje djelovanja Superbusa. Odrasli, upoznati sa aktivnostima Superbus tima i zainteresirani za njegov rad, pozivaju se na poslijepodneve ili večernje sastanke. Oni dobijaju informacije o značaju igara, šta je moguće učiti putem igre te kako kod kuće mogu pružiti podršku djeci pokazujući im igre i ruketvorine (izrađene od jeftinog i jednostavnog materijala). Informacije poput ovih će senzibilizirati roditelje za potrebe svoje djece. Umrežavanje sa profesionalcima iz područja brige o djeci. Kako bi Superbus projekat učvrstio svoj položaj među nevladinim organizacijama, veoma je bitno uspostaviti kontakte sa organizacijama koje imaju slično područje djelovanja. Ti kontakti omogućavaju razmjenu iskustava. Timovi pružaju podršku jedni drugima djeleći informacije i umrežavajući se. Umrežavanjem Superbus tim usvaja nova znanja, članovi mreže mogu jedni za druge organizirati treninge, saradivati u sprovođenju većih aktivnosti te organizirati ljetne ture u različitim gradskim opštinama ili čak dijelovima države. Nadalje, organizacije i udruženja koja su dio mreže mogu uz pomoć Superbus tima primiti podršku od strane organizacije SOS Dječija sela i obrnuto. Aktivno dijeljenje znanja je od velikog

značaja za dobrobit djece. Ovakav vid djelovanja će uticati na položaj SOS Dječijih sela kao organizacije, koja ne samo da brine o korisnicima njenih usluga, već iskazuje interes i za potrebe društva u cjelini, usmjeravajući se ne samo na svoje projekte već i nudeći podršku ostalim organizacijama.

Doprinos razvoju zajednice

S obzirom da Superbus projekat djeluje direktno u zajednici, radeći sa njenim članovima, djecom, mladima i roditeljima na veoma otvoren i zabavan način, tim to može iskoristiti kako bi oslušivao stvarne potrebe djece i same zajednice. Superbus može postati platforma za raspravu o promjenama, potrebama i strahovima djece, mladih i odraslih. Ove informacije su od velikog značaja za lokalne političare, ali je do njih teško doći. Superbus tim može ponuditi prikupljanje određenih informacija i njihovo prosljeđivanje odgovarajućoj osobi, posredujući na taj način između zajednice i političara. Na primjer: Gradsko vijeće planira rekonstrukciju parka i izgradnju posebnog igrališta za djecu. Superbus tim može ponuditi da u radu sa djecom dođe do informacija šta bi oni željeli da igralište sadrži. Ta informacija se dalje prosljeđuje gradskom vijeću. Djeca osjećaju da se njihove želje poštuju, lokalne vlasti znaju šta je tačno potrebno izgraditi i svi su zadovoljni. Saradnja se može ostvariti na bilo koji drugi način, uzimajući u obzir bilo koju temu. Ono što je bitno jeste da će posredovanje između djece i odraslih/zajednice jedino biti učinkovito ukoliko vam djeca vjeruju, a zatim i ako imate dobre kontakte sa odgovornim osobama u zajednici kako bi im prosljedili te informacije i to na odgovarajući način, kako bi ih oni mogli iskoristiti.

Razvoj profesionalaca

Superbus tim redovno nudi treninge i radionice za učitelje, nastavnike i ostale osobe koje su na profesionalan ili poluprofesionalan način uključene u rad sa djecom. Na tim radionicama obrazlaže se ideja o igrama koje potiču saradnju, u okviru kojih se druga djeca prihvataju kao prijatelji i vršnjaci, kao i ideje za obrađivanje posebnih tema na zabavan način. Ti treninzi su veoma praktično orijentirani i nude učesnicima nove metode učenja. Putem ove obuke širi se ideja Superbus pedagogije i njenih metoda. Superbus tim nastoji prenijeti ideje i nove metode rada institucijama sa kojima saraduje određeni vremenski period. Nakon perioda od šest mjeseci, Superbus tim prelazi u novu instituciju, ostavljajući za sobom brojne ideje i metode rada pedagozima koji zatim nastavljaju njihovo djelovanje.

Iskustvo, zabava i radost umjesto sive svakodnevnice

Aktivnosti koje organizira Superbus tim iznad svega trebaju biti zabavne za djecu: učenje novih igara u velikim ili malim grupama, susret sa prijateljima i upoznavanje druge djece, iskušavanje sebe samih u igrama sa novim materijalima (žongliranje, posebne rukotvorine), uživanje u druženju sa odraslima (što Superbus animatori nude djeci), razbijanje sedmične rutine i zaboravljanje na stres i pritisak doživljen u porodici ili školi.

VANJSKO VREDNOVANJE I KVALITETA OBRAZOVANJA OSNOVNIH ŠKOLA U REPUBLICI HRVATSKOJ

EXTERNAL EVALUATION AND QUALITY IN EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS IN REPUBLIC OF CROATIA

Ružica JEMERŠIĆ

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja Republike Hrvatske obavlja poslove vanjskoga vrjednovanja te je od osnivanja (2004.) do danas stekao vrijedna iskustva u načinu praćenja sustava odgoja i obrazovanja, informiranja svih sudionika, poticanju i praćenju samovrjednovanja rada u školama utemeljenog na valjanim, pouzdanim i objektivnim pokazateljima nekih od aspekata njihova funkcioniranja. Razvijanje sustava vanjskoga vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika jedan je od strateških ciljeva Republike Hrvatske opisan u dokumentu „Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005. - 2010.“ koji je izdalo Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2005). Svi prioriteti i ciljevi navedeni u Planu proizašli su iz potrebe za preobrazbom hrvatskoga obrazovnog sustava, a usklađeni su sa standardima u odgoju i obrazovanju u Europskoj uniji. U tome je dokumentu naglašeno, kako bi se poboljšala kvaliteta i učinkovitost odgoja i obrazovanja: „Uspostavit će se sustav vanjskog vrjednovanja standardiziranim postupcima kako bi se razvijala, nadzirala i poboljšala učinkovitost praćenja usvojenosti znanja i umijeća, cjelokupnog praćenja rada škola i rada nastavnog osoblja.“ (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2005; str. 11). U skladu s tim ciljem osnovan je Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (u daljnjem tekstu Centar) sa zadaćom uvođenja vanjskoga vrjednovanja obrazovnih postignuća učenika u obliku nacionalnih ispita u hrvatski obrazovni sustav. Škole su obvezne koristiti rezultate nacionalnih ispita i sve druge pokazatelje uspješnosti odgojno-obrazovnog rada za analizu i samovrednovanje, radi trajnog unapređivanja kvalitete rada škole (čl. 88. st.4. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi).

Ključne riječi: vanjsko vrednovanje, kvaliteta obrazovanja, kultura kvalitete, osnovna škola, samovrjednovanje

ABSTRACT

National Centre for External Evaluation of the Republic of Croatia is responsible for external evaluation, and since its establishment in 2004 it has gathered valuable experience in monitoring the Croatia's formal education system, informing the stakeholders, encouraging and monitoring school self-evaluation based on valid, reliable and objective factors of some of the aspects of their functioning. Developing the system of the external

evaluation of student achievements is one of the strategic goals of the Republic of Croatia presented in the strategic development document „Education Sector Development Plan 2005 - 2010“ created by the Ministry of Science, Education and Sports (2005). The Plan is based on Croatia's need to transform its education system in order to closely follow the educational standards of the European Union. In order to improve the education system: "A system of external evaluation with standardized procedures will be established to develop, manage and improve the monitoring of the knowledge and skills acquired. Evaluation will also cover the overall work of schools and teaching staffs." (Ministry of Science, Education and Sports, 2005, page 11). In accordance with this goal the National Centre for External Evaluation (from now on referred to as the Centre) has been established with the aim of installing National exams in the Croatian education system as a permanent system of external evaluation of educational achievements. Schools are obligated to use the National exam results and all the other system performance indicators to analyse and self-evaluate with the aim of continuous school improvement (article 88, paragraph 4, Law on Education and Training in Primary and Secondary Schools).

Key words: external evaluation, quality in education, quality culture, elementary school, self evaluation

USAMLJENOST KAO MERA KVALITETA SOCIJALNOG ŽIVOTA KOD ŠKOLSKE DECE SA HIPERKINETSKIM SINDROMOM

LONELINESS AS CRITERION OF SOCIAL LIFE QUALITY IN CHILDREN WITH HYPERKINETIC SYNDROME

Nina BRKIĆ¹, Špela GOLUBOVIĆ¹, Ivan JERKOVIĆ²

¹Medicinski fakultet, Katedra za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Novi Sad

²Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju, Novi Sad

APSTRAKT

Svakodnevni život porodice sa jednim ili nekoliko dece sa hiperkinetičkim poremećajem u velikoj se meri razlikuje od života ostalih porodica, on je značajno teži. Suparništvo među braćom, ukoliko je jedan sa hiperkinetičkim poremećajem, naročito je intenzivno. Iako su hiperaktivna deca obično prijateljski naklonjena i rado stupaju u kontakt sa drugom decom, često ne umeju da prepoznaju suptilne socijalne znake i pogrešno tumače namere vršnjaka, te na taj način prave nenamerne greške u interpersonalnim odnosima. Sve ovo, pretpostavili smo može da dovede do intenzivnog osećanja usamljenosti kod ove dece koje predstavlja indirektnu meru njihovog socijalnog kvaliteta života. U ovom radu bavili smo se ispitivanjem razlika u stepenu usamljenosti između dece sa hiperkinetskim sindromom i dece bez problema u održavanju pažnje i hiperaktivnosti. Ispitanici su bili učenici drugog, trećeg i četvrtog razreda osnovne škole (N =300). Procena ponašanja deteta vršena je 18-ajtemskom skalom IVJER-R, a procenjivači su bili učitelji. Usamljenost je merena, za ovo istraživanje modifikovanom, Asherovom skalom usamljenosti koju su deca sama popunjavala uz pomoć ispitivača ukoliko im je bila potrebna. Rezultati pokazuju da je usamljenost značajno izraženija kod dece koja pokazuju simptome karakteristične za hiperkinetički poremećaj. Takođe pojavile su se i razlike u odnosu na uzrast. Starija deca sa hiperkinetičkim sindromom su značajno češće usamljena. Ovo ukazuje na značaj bavljenja mentalnim zdravljem dece sa hiperkinetskim sindromom i edukacijom u cilju usvajanja neophodnih socijalnih veština radi što adekvatnije inkluzije ove dece u vršnjačku grupu. U ovom procesu neophodno je edukovati i aktivno uključiti i roditelje ove dece.

Ključne reči: hiperaktivnost, usamljenost, kvalitet života, osnovna škola.

ABSTRACT

The daily life of families with one or several children with attention deficit disorder is very different from the lives of other families, it is significantly heavier. The rivalry between brothers if one with attention deficit disorder is particularly intense. Although hyperactive children are usually friendly and happy to come into contact with other children, often they do not know how to recognize subtle social cues and misinterpret the intentions of their peers, and thus make unintentional mistakes in interpersonal relationships. All of this, we

assumed could lead to intense feelings of loneliness in these children, which is an indirect measure of the quality of their social life. In this paper we examine differences in the degree of loneliness among children with hyperkinetic syndrome and children with problems in sustaining attention and hyperactivity. Subjects were children from second, third and fourth graders (N = 300). Assessment of child behaviour was performed by 18-items scale IVJR-R, and teachers were estimators. Loneliness was measured with, loneliness scale modified for this study. Children themselves filled the loneliness scale with examiners help if they needed. The results indicate that loneliness is significantly correlated with symptoms of attention deficit disorder. Also, there have been differences in relation to age. Older children with hyperkinetic syndrome were significantly lonelier. This indicates the importance of addressing mental health of children with hyperkinetic syndrome and education in order to acquire the necessary social skills for the adequate inclusion of these children in the peer group. In this process it is necessary to educate and actively involve parents of these children.

Key words: hyperactivity, loneliness, quality of life, an elementary school.

UVOD

U poslednje vreme poraslo je interesovanje za proučavanje socio-emocionalnog života deteta, njegov razvoj, praćenje i procenjivanje. Mišljenje je da bez adekvatnog razumevanja i poznavanja normalnog razvoja ponašanja dece nije moguće baviti se i razumeti čitav spektar dečije psihopatologije i problema u adaptivnom ponašanju. Razlikovanje normalnog i patološkog ponašanja u detinjstvu je teško jer mnoga od ponašanja u detinjstvu mogu biti posmatrana kao ponašanja koja su stalno na granici ili nešto ispod one koja upućuje da se radi o problemima u razvoju¹. Razvoj deteta karakteriše se naglim promenama, čija je karakteristika da se određene strukture ličnosti razvijaju svojim tokom i prate neku svoju autonomnost u razvoju. Sledeću teškoću predstavlja i poznavanje različitosti faktora koji utiču na ponašanje, kao i specifičnosti u ponašanju koje ispoljavaju pojedinci u različitim situacijama. Deca u toku svoga odrastanja pokazuju različita ponašanja koja ponekad zabrinjavaju roditelje, vaspitače i učitelje. Istraživanja rađena na deci predškolskog uzrasta pokazuju da je učestalost problema u ponašanju između 6% - 24%². Za mnoge roditelje prva mogućnost da se sistematski, paralelno njihovom uvidu, prati ponašanje deteta jeste njegovo uključivanje u kolektiv. Detetov odnos sa vršnjacima i njegovo uklapanje u vršnjačku grupu važno je za celokupan razvoj deteta i razvoj socijalne i emocionalne sigurnosti. Deca koja ispoljavaju neprimerena ponašanja imaju i veću šansu da razviju i ispolje poremećaje ponašanja i vrlo često ispoljavaju udružene probleme u učenju i uklapanju u sredinu³. Uz ove probleme roditelji se žale i na probleme održavanja pažnje i koncentracije koji mogu da imaju posledice na dalje funkcionisanje deteta i uklapanje u zahteve koje nameće šira društvena sredina. S druge strane, rano ispoljavanje problema u ponašanju može imati za posledicu neadekvatnu regulaciju pažnje i impulsivnosti, te upućivati na hiperkinetski poremećaj. Podaci o učestalosti problema hiperaktivnosti su različiti, i u zavisnosti od autora, u literaturi se navodi da dece sa ovim problemima ima od 1-6%⁴ pa čak

do 22% - 40% u populaciji⁵. Dijagnoza hiperkinetičkog poremećaja podrazumeva smetnje na području motorike, pažnje, emocija, socijalnih odnosa, na perceptivno-motoričkom planu i u vezi sa kognitivnim funkcijama. Navedene smetnje su zapravo manifestni oblici tri osnovna obeležja ovog poremećaja, a to su slaba pažnja, impulsivnost i hiperaktivnost. Barkley⁶ navodi dva dodatna osnovna obeležja: poteškoće u pridržavanju pravila i uputstava, i preterana nepostojanost, odnosno promenljivost u reakcijama na situacije. Eraković⁷ navodi da kliničkom slikom dominira stalna pokretljivost, pažnja mu je nestalna i odnosi se samo na ono što treba neposredno percipirati, nije u stanju da se duže vreme veže za neku osobu; svoje postupke ne ume samo da proceni kao dobre ili loše, već to čini na osnovu reakcija i stava osoba iz okoline. Značajno odbijanje u vršnjačkoj grupi nalazimo kod hiperaktivne dece koja potom ispoljavaju visok rizik od dugoročnog deficita u socijalnom funkcionisanju⁸. Poremećaji pažnje mogu se javiti kao pratioci diskognitivnih sindroma, ali jedan od najčešćih poremećaja pažnje vezuje se za razvojni hiperkinetski sindrom. Hiperaktivnost se obično koristi pri opisivanju specifičnog razvojnog poremećaja koji sadrži slabosti u sposobnostima održavanja i usmeravanja pažnje i koncentracije na neki zadatak, uz prisustvo i pridruživanje drugih simptoma, poput impulsivnosti, motornog nemira, nemogućnosti odlaganja gratifikacije i poremećaja ponašanja⁹. Javlja se češće kod dečaka nego kod devojčica i dijagnostikuje se najčešće posle pete godine. Zbog problema organizacije ili problema nepažnje kao i preterane motorne aktivnosti ova deca mogu imati problema u socijalizaciji i uklapanju u vršnjačku grupu. Navedeni oblici ponašanja imaju tendenciju da budu prisutni i tokom daljeg života i da se dete nađe u situaciji da bude neprihvaćeno, neprilagođeno, sa mogućim problemima u ispunjavanju školskih zahteva, odbacivanjem iz vršnjačke grupe ili konfliktima sa roditeljima, pa sve do delikventnog ponašanja¹⁰. Hiperkinetički poremećaj dramatično deluje na porodični život. Svakodnevni život porodice sa jednim ili nekoliko dece sa hiperkinetičkim poremećajem u velikoj se meri razlikuje od života ostalih porodica, on je značajno teži¹¹. Hiperaktivno dete često je dežurni krivac. Roditelji ga optužuju za neprestani haos i galamu. Suparništvo među braćom, ukoliko je jedan sa hiperkinetičkim poremećajem, naročito je intenzivno, a najčešće je upravo ovaj drugi uzročnik nevolja. Hiperaktivno dete je veoma ljubomorno na svoju braću i sestre, ponekad s razlogom osećajući da su omiljeniji od njega¹¹. Roditelji su često uznemireni i agresivni prema hiperaktivnom detetu, postavljaju mu prevelike zahteve u pogledu reda i discipline, upoređuju ga sa drugom decom i ukazuju mu na drugu decu i na taj način doprinose pojačavanju detetove nesigurnosti¹². Iako su hiperaktivna deca obično prijateljski naklonjena i rado stupaju u kontakt sa drugom decom, često ne umeju da prepoznaju suptilne socijalne znake i pogrešno tumače namere vršnjaka, te na taj način prave nenamerne greške u interpersonalnim odnosima. Dete sa dijagnozom hiperkinetičkog poremećaja pokazuje teškoće u učenju sledećih aktivnosti: prilagođavanje agresije, prilagođavanje potrebama drugih, deljenje sa drugima, čekanje u zajedničkim aktivnostima, naizmenične aktivnosti. Negativni odnosi sa vršnjacima se uočavaju rano u razvoju. Na predškolskom uzrastu hiperaktivna deca često prekidaju igre vršnjaka, na školskom uzrastu, hiperaktivna deca ometaju

druge, agresivna su, preterano govornjiva, te često zadirkuju druge i skloni su da vršnjake nazivaju pogrdnim imenima¹³. Sve ovo, pretpostavili smo može da dovede do intenzivnog osećanja usamljenosti kod dece sa simptomima hiperkinetskog sindroma, koja predstavlja indirektnu meru njihovog socijalnog kvaliteta života. U ovom radu bavili smo se ispitivanjem povezanosti stepena usamljenosti i izraženosti simptoma hiperkinetskog sindroma kod dece nižih razreda osnovne škole.

METODE

Uzorak ispitanika

U našem istraživanju ispitano je ukupno 300 dece, 82 učenika drugog, 102 trećeg i 114 učenika četvrtog razreda osnovne škole. Uzorak je činilo 163 dečaka i 137 devojčice.

Mjerni instrumenti

Procena ponašanja deteta izvršena je 18-ajtemskom skalom IVJER-R koja predstavlja empirijsko-kvantitativni prilaz proceni ponašanja deteta¹⁴. Učitelji su dobili detaljno uputstvo o popunjavanju skale. Pouzdanost ove skale (Crombach`s Alpha) je i u ovom istraživanju visoka i iznosi 0.95. Usamljenost je merena, za ovo istraživanje modifikovanom, Asherovom¹⁵ skalom usamljenosti koju su deca sama popunjavala uz pomoć ispitivača ukoliko im je bila potrebna. Pouzdanost ove skale takođe je zadovoljavajuća, a krombah alfa iznosi 0.90.

Način provođenja istraživanja

Ispitivanje je realizovano tokom 2010. godine. Procenjivaci ponašanja dece bile su njihove učiteljice i učitelji.

REZULTATI I DISKUSIJA

Dobijeni podaci obrađeni su uz pomoć statističkog paketa “Statistica 9.1 for Windows”¹⁶. Od statističkih analiza korišćene su deskriptivne i korelacione metode, višestruka regresija, t-test i jednosmerna ANOVA.

Tabela 1. Deskriptivna statistika

Table 1. Descriptive statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
pažnja	300	.00	27.00	7.8500	7.69403
hiperaktivnost	300	.00	27.00	7.8267	7.14798
Ukupno	300	.00	51.00	15.6767	12.50520
hiperkinetski usamljenost	300	16.00	48.00	19.7900	5.92929

Ispitali smo postojanje razlika u sposobnosti održavanja pažnje i ispoljavanju hiperaktivnosti i impulsivnosti kod dece iz normalne populacije. Osnovnom deskriptivnom obradom podataka utvrđene su aritmetičke sredine za svaku od subskala upitnika Ivjer i za hiperkinetski sindrom procenjivan ovom skalom, kao i za skalu usamljenosti. Iz tabele 1. možemo uočiti da su problem pažnje i hiperaktivnosti i impulsivnosti veoma učestali kod dece osnovnoškolskog uzrasta. Prosečne vrednosti koje se dobijaju na subskalama problema sa pažnjom i problema hiperaktivnosti su veoma slične. Pokušali smo da utvrdimo povezanost hiperkinetskog sindroma i stepena usamljenosti. Utvrdili smo da postoji značajna pozitivna korelacija koja iznosi $R=.225$. Ovaj rezultat ukazuje na to da su ona deca koja imaju izraženije simptome problema sa pažnjom i sa hiperaktivnošću biti usamljenija. Ovaj rezultat je saglasan kako sa našim očekivanjima tako i sa teorijskim razmatranjima drugih autora^{13,11}.

Tabela 2. Pažnja i hiperaktivnost u odnosu na usamljenost

Table 2. Attention and hyperactivity in relation to loneliness

	Beta	t	p
paznja	.335	5.518	.000
hiperaktivnost	-.074	-1.224	.222

Daljom analizom specifičnih pojedinačnih doprinosa problema sa pažnjom i problema sa hiperaktivnošću u odnosu na stepen usamljenosti kod dece možemo uočiti da samo problem sa pažnjom značajno doprinosi intenzivnijem osećanju usamljenosti. Ovi rezultati upućuju na to da su deca sa hiperkinetskim sindromom zaista socijalno izolovanija i usamljenija od ostale dece. Produkt problema sa pažnjom mogu biti česta prekidanja igre, nerazumevanje suptilnih socijalnih pravila što kao krajnju posledicu može imati odbacivanje od vršnjačke grupe. Takođe problemi deteta sa pažnjom u interakciji sa drugom decom mogu dovesti do toga da to dete drugi doživljavaju kao površno, nezainteresovano ili kao usmereno isključivo na svoje potrebe. Pogrešno tumačenje ponašanja deteta sa problemom pažnje dovodi do njegovog isključivanja iz vršnjačke grupe i aktivnosti.

Tabela 3. Usamljenost i hiperkinetski sindrom u odnosu na pol

Table 3. Loneliness and hyperkinetic syndrome in relation to gender

	Muškarci	Žene	t	p
Hiperkinetski	19.9448	10.5985	6.938	.00
Usamljenost	21.0245	20.7883	.32	.74

Kao što je i očekivano, a što je u saglasnosti sa navodima Goodmana i Scotta¹⁰ i u našem uzorku dečaci pokazuju značajno izraženije simptome hiperkinetskog sindroma. Kada pojedinačno analiziramo polne razlike u problemima sa pažnjom ($t=4.85$; $p=0.00$) i problemom hiperaktivnosti ($t=6.68$; $p=0.00$) u oba slučaja dečaci

imaju značajno više izražene simptome ovih problema od devojčica. Postojanje polnih razlika mogu da ukažu i na to da pojedini načini ispoljavanja ponašanja ne predstavljaju individualne karakteristike razvoja već zaostatak ili neprimerenost u odnosu na ono što očekujemo u skladu sa polom deteta. U odnosu na usamljenost nisu dobijene značajne polne razlike. Ovaj podatak isključuje mogućnost moderatorske uloge pola u odnosu hiperkinetskog sindroma i osećanja usamljenosti kod dece.

Tabela 4. Usamljenost i hiperkinetski sindrom u odnosu na razred
Table 4. Loneliness and hyperkinetic syndrome in relation to grade

	2	3	4	F	p
Hiperkinetski	9.42	15.00	21.56	25.58	.00
Usamljenost	18.13	21.11	22.99	14.99	.00

Kada smo analizirali učestalost simptome pažnje i hiperaktivnosti i impulsivnosti u odnosu na razred osnovne škole koji dete pohađa pokazalo se da su sa godinama ovi problem izraženiji. Deca iz četvrtog razreda pokazuju značajno više problema sa pažnjom i hiperaktivnošću u odnosu na decu drugog i trećeg razreda. Opet, deca iz trećeg razreda imaju izraženije probleme u odnosu na decu drugog razreda. Postavlja se pitanje da li su ovi simptomi zaista izraženiji sa uzrastom ili procenitelji iste simptome na različitim uzrastima različito vrednuju. U odnosu na problem usamljenosti takođe postoji značajna razlika. Učenici trećeg i četvrtog razreda su značajno više usamljeni od učenika drugog razreda.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja potvrđuju visoku učestalost hiperkinetskog sindroma kod dece osnovnoškolskog uzrasta. Dobijene su polne razlike u hiperaktivnosti i problemima sa pažnjom koje govore u prilog tome da dečaci imaju izraženije probleme iz ovih domena. Ono što smatramo izuzetno važnim podatkom, a što po našim saznanjima nije do sada ispitivano, je rezultat da su deca sa izraženijim simptomima hiperkinetskog sindroma usamljenija od ostale dece. Ovu usamljenost kao indirektnu posledicu uzrokuju problem sa pažnjom koje imaju ova deca. Ova deca su verovatno odbačena od drugih jer vršnjaci postupke dece sa poremećajem pažnje tumače kao nezainteresovanost, drskost ili haotičnost. Ovo osećanje pretpostavljamo značajno narušava socijalne aspekte kvaliteta života deteta. U odnosu na uzrast ustanovljeno je da su starija deca usamljenija, moguće je da tek na starijem uzrastu vršnjacima ponašanje dece sa hiperkinetskim sindromom pomoćnije da smeta. Na mlađim uzrastima ova deca mogu biti zbog svoje dinamičnosti postavljena čak i za neformalne vođe u grupi. Svi ovi podaci ukazuju na važnost bavljenja socijalnim posledicama postojanja hiperkinetskog sindroma. U većini slučajeva ovaj aspekt se postavlja u drugi plan i pokušavaju se naći biološke osnove i farmakološka terapija. U ovom radu želeli bi smo da istaknemo i značajnost bavljenja psihološkim aspektima postojanja ovakvih smetnji u razvoju.

Odbačenost od vršnjačke grupe intenzivno kao i osećanje usamljenosti već na ranom osnovnoškolskom uzrastu je veoma teško za decu i može imati dalekosežne posledice, a u periodu adolescencije ovakva osećanja mogu prerasti u negativnu sliku o sebi, dete može ispoljiti depresivnu sliku i druge problem. Naša preporuka je da je potrebno pratiti i baviti se mentalnim zdravljem dece sa hiperkinetskim sindromom i njihovom edukacijom u cilju usvajanja neophodnih socijalnih veština radi što adekvatnije inkluzije ove dece u vršnjačku grupu. U ovom procesu smatramo da je neophodno edukovati i aktivno uključiti i roditelje ove dece. Na kraju potrebno je navesti ograničenja ove studije. Na prvom mestu je činjenica da su podaci o deci dobijeni samo od učitelja što ima za posledicu nedostatke u interpretaciji rezultata zbog jednostranog sagledavanja problema i subjektivnosti u procenjivanju. Nadalje ne možemo zanemariti činjenicu da na ispoljavanje ponašanja može da utiče i broj dece u porodici, red rođenja deteta, starost roditelja, socijalni status i obrazovni nivo roditelja, različiti socijalni stresovi, odnosi u porodici, potpunost porodice, skladnost i funkcionalnost porodice koji nisu uzeti u obzir u ovom istraživanju. Takođe usamljenost može biti posledica i drugih faktora koji u ovom istraživanju nisu kontrolisani.

LITERATURA

1. Cantwell DP, MD. Attention Deficit Disorder: A Review of the Past 10 Years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 1996; 35 (8): 978-987.
2. Skovgaard AM., Houmann T, Christiansen E, Landorph S, Jørgensen T. The prevalence of mental health problems in children 1½ years of age - the Copenhagen Child Cohort 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 2007; 48 (1): 62-70.
3. Campbell S B. Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 1995; 36(1): 113-149.
4. Barkley RA. Attention deficit hyperactive disorder: A handbook for diagnosis and treatment. New York: Guilford Press, 1990: p. 3-673.
5. Hales RE, Yudofsky S. *Essentials of Clinical Psychiatry*. London: American Psychiatric publishing; 2004.
6. Barkley R A. *Taking Charge of ADHD: The Complete, Authoritative Guide for Parents*. New York: The Guilford Press, 2000.
7. Eraković T. *Osnovi specijalne pedagogije sa metodikom*. Sombor: Učiteljski fakultet, 2002.
8. Williams AL, Chacko A, Wymbs BT, Fabiano GA. Athletic Performance and Social Behavior as Predictors of Peer Acceptance, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 2005; 13 (3): 173.
9. Kendall CP. *Childhood disorders*. Hove, East Sussex, UK: Psychology Press, 2000.
10. Goodman R, Scott S. *Child psychiatry*. Oxford: Blackwell Publishing, 2005.
11. Phelan T. W. *Sve o poremećaju pomanjkanja pažnje: Simptomi, dijagnoza i terapija u djece i odraslih*. Lekenik: Ostvarenje, 2005.
12. Tadić N. *Psihijatrija detinjstva i mladosti*. Beograd: Naučna KMD, 2000.
13. Wenar C. *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: Od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap, 2003.
14. Jerković I. *Razvojna psihopatologija i hiperaktivnost dece – između mita i bolesti*. U I. Jerković (ur.), *Razvojni problemi: Od teorije do intervencije: Zbirka tekstova o teoriji i praksi u kliničkoj psihologiji razvojnog doba* (str. 189-191). Novi Sad: Futura publikacije, 2008.
15. Asher S R., Wheeler V A. Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 1985; 53 (4): 500-505.
16. StatSoft, Inc. (2010). *STATISTICA for Windows [Computer program manual]*. Tulsa, OK: StatSoft, Inc., 2325 East 13th Street, Tulsa, OK 74104, (918) 583-4149, fax: (918) 583-4376.

ODNOS IZMEĐU TENDENCIJE KA STIGMATIZACIJI ČLANOVA PORODICE OSOBA SA AUTIZMOM I NIVOVA KONTAKTA SA OSOBAMA SA MENTALNIM OBOLJENJIMA

TENDENCY TOWARD STIGMATIZATION OF FAMILIES WITH A PERSON WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDERS AND LEVEL OF CONTACT WITH THE PERSONS WITH MENTAL ILLNESSES

**Ivona MILAČIĆ VIDOJEVIĆ, Milica GLIGOROVIĆ, Nada
DRAGOJEVIĆ**

Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerziteta u Beogradu, Beograd,
Srbija

APSTRAKT

U ovom radu prikazani su rezultati analize odnosa između tendencije ka stigmatizaciji porodica osoba sa autizmom i nivoa kontakta sa osobama sa mentalnim oboljenjima. Uzorkom je obuhvaćen 181 pripadnik opšte populacije sa teritorije Beograda. Podaci o tendenciji ka stigmatizaciji i nivou kontakta sa osobama sa mentalnim oboljenjima su dobijeni primenom Upitnika za procenu porodične stigme (The Family Stigma Questionnaire) i Upitnika za procenu nivoa kontakta (Level of Familiarity Questionnaire). Upitnik za procenu porodične stigme, originalno konstruisan za procenu stigmatizacije članova porodice osoba sa mentalnim oboljenjem, sadrži konstrukte vezane za okrivljavanje za početak bolesti, okrivljavanje za pogoršanje, kontaminaciju, stid, nedostatak kompetencije, sažaljenje i izbegavanje. Upitnik za procenu nivoa kontakta se sastoji iz 11 tvrdnji, koje ukazuju na nivo kontakta sa osobama koje imaju mentalna oboljenja. Za potrebe našeg istraživanja, utvrđeni skorovi su podeljeni na dve kategorije. Nivo kontakta sa mentalnim oboljenjima determiniše razlike u tendenciji ka stigmatizaciji članova porodice osoba sa autizmom u konstruktima vezanim za stid oca ($p=0.008$), majke ($p=0.015$) i sestre ($p=0.012$), kao i za nedostatak roditeljske kompetencije oca ($p=0.044$). Srednje vrednosti rangova su značajno veće kod ispitanika koji nisu imali neposredno iskustvo sa osobama koje imaju mentalna oboljenja.

Ključne reči: autizam, porodična stigma, kontakt sa osobama sa mentalnim oboljenjima

ABSTRACT

This paper reports the results of the relation analysis between tendency toward stigmatization of families with a person with autistic spectrum disorders and level of contact with the persons with mental illnesses. The sample consists of 181 subjects from the general population, from the territory of Belgrade. Data on tendency toward stigmatization

and level of contact with the persons with mental illnesses were obtained by applying The Family Stigma Questionnaire and Level of Familiarity Questionnaire. The Family Stigma Questionnaire - FSQ was originally designed to measure stigma aimed at family members of a person with mental disease. Constructs included in the model are the blame for onset of disease, blame for deterioration of illness, contamination, shame, lack of competence, pity, and avoidance. The Level of Familiarity Questionnaire – LFQ measures the level of contact with the person with the mental illness. It contains 11 questions which indicate various degrees of contact. For the needs of our study, we divided scores into two categories. Differences according to the level of contacts with persons with mental disorders were established on items of shame when evaluating the father ($p=0.008$), mother ($p=0.015$) and sister ($p=0.012$), as well as on the item evaluating the lack of father's competence $p=0.044$). Mean rank values are significantly higher for respondents who have had no direct contact with persons with mental diseases.

Key words: autistic spectrum disorder, family stigma, contact with the persons with mental illness
