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

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Tematski zbornik
I dio

VII Međunarodna naučno-stručna konfrenecija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih"
24. - 26. 06. 2016. godine, Tuzla, Bosna i Hercegovina

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2016.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Izdavač:
Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Urednici:
dr. sc. Medina Vantić-Tanjić, vanredni profesor
dr. sc. Milena Nikolić, vanredni profesor

Organizacioni odbor:
dr. sc. Medina Vantić-Tanjić, vanredni profesor, predsjednik
dr.sc. Fadil Imširović
dr.sc. Fata Ibralić
msc. Marinela Šćepanović
mr.sc. Mirjana Jakovčev
ma. Selim Goranac
mr.sc. Amila Mujezinović
mr.sc. Hurma Begić
mr.sc. Silva Banović

Naučni odbor:
dr. sc. Zamir Mrkonjić, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

dr. sc. Nenad Glumbić, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Srbija

dr.sc. Risto Petrov, redovni profesor
Skopje, Republic of Macedonia

dr.sc. Slavica Golubović, redovni profesor
Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
Srbija

dr.sc. Nada Mladina, redovni profesor
Tuzla, Bosna i Hercegovina

PhD Vanda Hajkova, doc. paed.
Univerzita Karlova v Praze Pedagogická fakulta
Praha, Česká republika

dr.sc. Barbara Kopačin, docent
Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta
Koper, Slovenija

PhD Laszlo Varga
University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy
Sopron, Hungary

dr.sc. Marija Jakovljević, redovni profesor
UNISA
School of Computing, College of Engineering, Science and Technology
Johannesburg, South Africa

dr.sc. Nada Šakotić, docent
Univerzitet Crne Gore Filozofski fakultet Nikšić
Crna Gora

dr.sc. Buniamin Memedi, docent
State University of Tetova
Republic of Macedonia

dr.sc. Veronica Laura Demenescu, vanredni profesor
Univerzitet de Vest Timisoara Facultatea de Muzică si Teatru
Romania

prof. dr. Fatih ŞAHİN
Celal Bayar University Manisa
Türkiye

dr.sc. Tina Runjić, izvanredna profesorica
Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Republika Hrvatska

dr.sc. Irena Kiss,
Sveučilište Jurja Dobrile u Puli Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Republika Hrvatska

Recenzenti:

dr. sc. Špela Golubović, redovni profesor

Univerzitet u Novom Sadu Medicinski fakultet
Specijalna edukacija i rehabilitacija
Srbija

dr. sc. Čedo Veljić, vanredni profesor

Univerzitet Crne Gore Filozofski fakultet Nikšić
Crna Gora

dr.sc. Suncica Dimitrijoska, redovni profesor

University „Ss. Cyril and Methodius“
Institute of Special Education and Rehabilitation Faculty of Philosophy-Skopje
Republic of Macedonia

dr. sc. Vesna Bratovčić, docent

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

dr. sc. Amela Teskeredžić, vanredni profesor

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

dr. sc. Lejla Junuzović-Žunić, vanredni profesor

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

dr. sc. Svetlana Kaljača, vanredni profesor

Univerzitet u Beogradu Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju,
Srbija

dr. sc. Natasha Stanojkovska-Trajkovska, docent

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

dr. sc. Alma Avdić, vanredni profesor

Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

dr.sc. Jasna Lj.Parlić–Božović, redovni profesor

Filozofski fakultet Kosovska Mitrovica
Srbija

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 20.04.2016. godine, odobrila je štampanje zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

PARTNERI KONFERENCIJE

Društvo defektologa Vojvodine, Srbija	O.Š. „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun, Srbija
Hrvatski savez udruga za osobe s intelektualnim teškoćama, Hrvatska	Savez organizacija za podršku osobama s intelektualnim teškoćama Federacije Bosne i Hercegovine

Štampa:
OFF-SET, Tuzla

Naslovna strana:
OFF-SET, Tuzla

Godina izdanja:
2016.

Tiraž:
150

SADRŽAJ

Predgovor 15

PLENARNA IZLAGANJA

Ibralić F, Haverić H
RAZVOJ PODRŠKE ŽIVLJENJU OSOBA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U LOKALNOJ ZAJEDNICI 19

Glumbić N, Brojčin B, Đorđević M, Žunić-Pavlović V
ODNOS SUJEVERJA I TRADICIONALNIH RELIGIJSKIH VEROVANJA 27

Zulić M, Jorgić N, Hajkova V
STAVOVI PEDAGOŠKIH STRUČNJAKA I RODITELJA DECE OMETENE U RAZVOJU PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU U REPUBLICI ČEŠKOJ, BOSNI I HERCEGOVINI I SRBIJI 37

Filipović B, Lazarević I
SAVREMENA UČIONICA I UČENJE NA DALJINU UZ PRIMENU PRENOSIVE INTERAKTIVNE TABLE IWB 2700 53

TEMA I

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Činč E, Činč R
PREDUBEĐENJA I REALNOSTI U PRISTUPU MUZIČKOM OBRAZOVANJU BUDUĆIH VASPITAČA 61

Ibrahimagić A, Junuzović-Žunić L, Josić K, Kantić A, Radić B
PRAGMATSKE VJEŠTINE JEZIKA DJECE U ODNOSU NA UZRAST I SREDINU ŠKOLOVANJA 67

Karić M
INTEGRACIJA SADRŽAJA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI 77

Bakić Sa, Bakić Se, Hamidović N
STRES I TRAUMA KOD DJECE I MLADIH..... 89

Borić E
UNAPREĐIVANJE KVALITETE ŽIVOTA POTICANJEM EKOLOŠKE SVIJESTI DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA 97

Barakoska TA, Stojanovska ZV
LEASURE TIME ACTIVITIES SEEN THROUGH THE PRISM OF PRIMARY SCHOOLS 107

Kovačević S, Maras N, Pražen M
SLOBODNO VRIJEME DJECE OSNOVNE ŠKOLE I SPORT 117

Car Mohač D
OBOGAĆIVANJE PROGRAMA RADA MALE SPORTSKE ŠKOLE SADRŽAJIMA ZA BEBE I MAME 127

Perić M, Smolić M, Masnjak L
VAŽNOST SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DJETETA I ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA 133

Nikolić M, Grandić R, Mijailović G
UNAPREĐENJA KOMPETENCIJA ZA RAD SA DAROVITOM DECOM U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI - PRIKAZ PROJEKTA 141

Barjaktarović LJ
RAZVIJENOST SPOSOBNOSTI, VJEŠTINA I KOMPETENCIJA POTREBNIH ZA USPJEH, KOD DJECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA 153

Lešnik I
MUSICAL CREATIVITY IN THE FIRST EDUCATION CYCLE OF BASIC SCHOOL 159

Vogrinec A, Marinšek M
ANALYSIS OF MOTOR EFFICIENCY OF YOUNG SLOVENIAN MALE GYMNASTS 169

Bećirović - Karabegović J, Čehić I
INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP RAZVOJU DJECE U PROCESU PLANIRANJA ODGOJNO –OBRAZOVNOG RADA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA 175

Perić Nikolić A, Stanković V, Blagojević N, Đikić-Jovanović E
DECA I ČAROBNO TKANJE-BOGATSTVO NAŠE TRADICIJE I KULTURNE BAŠTINE 191

Bedenik K, Kovač M, Marinšek M, Vogrinec A
DEVELOPMENT OF AFTER-SCHOOL GYMNASTICS CLUBS IN NORTH EAST SLOVENIA 197

Jašić M
INDIVIDUALIZACIJA U NASTAVI: IZ PRAKSE ZA PRAKSU 209

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Ibeljić E
PSIHOPATOLOŠKA ISPOLJAVANJA U ADOLESCENTNOM PRIJELAZU KAO EFEKAT SITUACIONE SEPARACIJE U PORODICI 223

Pašalić A, Jusupović F, Bičo E, Mahmutović J, Branković S
ZNANJE STUDENTSKE POPULACIJE O GOJAZNOSTI I POTREBA ZA PREVENTIVNIM PROGRAMOM 239

Pašalić A, Jusupović F, Saldum A, Mahmutović J, Branković S
ZASTUPLJENOST VITAMINSKO-MINERALNIH SUPLEMENATA U ISHRANI STUDENTSKE POPULACIJE 249

Karakaš S, Paklarčić M, Kukić E, Ždralović N, Andrić E
STAVOVI ADOLESCENATA O UPOTREBI PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI NA PROSTORU OPĆINE TRAVNIK..... 257

Selimović H, Selimović Z, Tomić R
STAVOVI STUDENATA O VRŠNJAĈKOM NASILJU..... 267

Vardo E, Efendić-Spahić T
MEĐUNARAŠTAJNI ODNOSI I BROJNOST PORODICE KAO INDIKATORI VERBALNIH SPOSOBNOSTI STUDENATA 277

Mujkić I, Mulaosmanović N, Selimović H
PERFEKCIONIZAM I NEKE SOCIODEMOGRAFSKE KARAKTERISTIKE 287

Omerović M, Tulumović-Kalajac M, Alispahić F
STAVOVI STUDENATA O DELINKVENTNOM PONAŠANJU 299

SLOBODNE TEME

Kiss I, Krakar E
EKSPERIMENTALNA METODA ISTRAŽIVANJA U DRUŠTVENIM ZNANOSTIMA..... 315

Daničić T
POSLOVI VODITELJA SLUČAJA U USTANOVAMA SOCIJALNE ZAŠTITE U REPUBLICI SRBIJI SA ASPEKTA PROFESIONALNE ODGOVORNOSTI I PRAKTIČNE PRIMENE PROPISA 325

Šabanović Efendić M, Dizdarević D
KVALITET BRIGE DJECE I MLADIH U SOS DJEČIJEM SELU GRAČANICA 331

Čolić M, Milačić Vidojević I
SPOLJAŠNJI I UNUTRAŠNJI FAKTORI KAO MOGUĆI UZORČNICI GOJAZNOSTI 339

Lazić Lj
KVALITET ŽIVOTA DJECE U RIZIKU OD ODVAJANJA OD RODITELJA 347

Tuksar S, Belak V
EFESDE MATRICA - INOVATIVNI NAČIN MJERENJA UTJECAJA OCD-A NA ZAJEDNICU – PREGLEDNI ČLANAK 355

Veselinov D, Prtljaga S, Činč E
REFLEKSIJE PROGRESIVISTIČKIH TEORIJA OBRAZOVANJA I VASPITANJA NA AKTUELNU DIDAKTIČKU PRAKSU 363

Kiridžija S, Rogulj N, Čavala M
RAZLIKE U SITUACIJSKOJ UČINKOVITOSTI IZMEĐU VRATARA U MUŠKOM I ŽENSKOM RUKOMETU 373

Ćosić M
PEDAGOŠKE STRATEGIJE ODGOJA U ĐAČKIM DOMOVIMA 379

Bulić A
KOMPARACIJA UČENIČKIH, NASTAVNIČKIH I RODITELJSKIH STILOVA RJEŠAVANJA KONFLIKATA IZ RAZLIČITIH ŠKOLSKIH SREDINA 389

Ždralović N, Karakaš S, Andrić E, Paklarčić M, Kukić E
SANITARNO-TEHNIČKE I HIGIJENSKE KARAKTERISTIKE ŠKOLSKIH TOALETA NA PODRUČJU SBK/KSB 399

Rosić V
VAŽNOST POUČAVANJA KRITIČKOG PROMIŠLJANJA KOD MLADIH NARAŠTAJA 407

Gološ E
ULOGA BAJKE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU 417

Simović-Zvicer V, Veljić Č
PRAVNI POLOŽAJ HRANITELJA U CRNOJ GORI 425

Nikolić S, Marković GĐ, Glogovac D
METODA SAMOSPOZNAJNE POLIFORMNE HEURISTIKE U NASTAVI MATEMATIKE 435

Omeragić I, Imširović F, Peštalić E
SINDROM SAGORIJEVANJA NA POSLU UPOSLENIKA JZU DOM ZDRAVLJA GRADAČAC 447

Parlić Božović LJ J, Parlić-Milosavljević J
ZNAČAJ INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U ŠKOLI DANAS 457

PREDGOVOR

Zbornik Unapređenje kvalitete života djece i mladih publikovan je kao rezultat VII Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ održane 24.-26.06.2016. godine u Tuzli, Bosna i Hercegovina. Radovi objavljeni u Zborniku posvećeni su kvaliteti života djece predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta, kvaliteti života mladih i kvaliteti života djece i mladih s posebnim potrebama.

Još od prve konferencije slijedimo naš cilj a to je uputiti poticaj i izazov stručnjacima svih profila koji su na bilo koji način vezani za rad sa djecom i mladima, da pokušaju doprinijeti njihovoj boljoj kvaliteti života.

Zbog velikog broja učesnika ove godine štampana su dva dijela Zbornika. Zbornik I dio sadrži slijedeće teme:

- Plenarna izlaganja
- Tema I – Unapređenje kvalitete života djece predškolskog i školskog uzrasta
- Tema II – Unapređenje kvalitete života mladih
- Slobodne teme

Zbornik II dio sadrži Tema III – Unapređenje kvalitete života djece i mladih s posebnim potrebama

Organizacioni odbor

PLENARNA IZLAGANJA

RAZVOJ PODRŠKE ŽIVLJENJU OSOBA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U LOKALNOJ ZAJEDNICI

SUPPORT LIVING IN COMMUNITY FOR PEOPLE WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Fata IBRALIĆ[1], Haris HAVERIĆ[2]
[1]Savez organizacija za podršku osobama sa intelektualnim teškoćama FBiH „SUMERO“ Sarajevo, BiH
[2]Ustanova „Sumero centar za podršku osobama s invaliditetom u zajednici“ Sarajevo, BiH

Izvještaj

APSTRAKT

U radu je pretstavljen dostignuti stupanj razvoja procesa podrške življenju osoba s intelektualnim teškoćama (OIT) u lokalnoj zajednici u Federaciji Bosne i Hercegovine (FBiH) koji uspostavljen 2000. godine zahvaljujući aktivnostima nevladinih organizacija, članica Saveza organizacija za podršku osobama sa intelektualnim teškoćama FBiH „SUMERO“ Sarajevo. U skladu sa našom misijom, vizijom i strateškim opredjeljenjem, a na temelju savremenih evropskih smjernica za prijelaz s institucionalnog zbrinjavanja OIT na usluge podrške za život u zajednici, kroz pratnerstvo sa vladinim organizacija, saradnju sa internacionalnim partnerima i organizacijama i u našoj zemlji zaživjelo je „Stanovanje u zajednici uz podršku“ kao posebni oblik smještaja u zajednici. Time je naš decenijski san postao naša stvarnost i obaveza.

Ključne riječi: osobe sa intelektualnim teškoćama, podrška u lokalnoj zajednici

ABSTRACT

In this paper is represented attain development level of process supporting living of persons with intellectual disabilities (PID) in local communities in Federation of Bosnia and Herzegovina which was established in 2000 thanks to the activities of non-governmental organizations, members of Alliance organizations for support for people with intellectual disabilities FBiH “SUMERO” Sarajevo. In accordance with our mission, vision and strategic focus, based on modern European guidelines for the transition from institutional care to PID support services for life in the community through partnerships with government organizations, cooperation with international partners and organizations in our country has taken hold „ Support living in community“ as a special form of accommodation in the community. Thereby our decade-long dream has become our reality and commitments.

Key words: persons with intellectual disabilities, support in local communities

UVOD

Iako je zaštita osnovnih ljudskih prava u Bosni i Hercegovini regulirana Ustavom Bosne i Hercegovine (predviđa 15 različitih međunarodno-pravnih mehanizama zaštite ljudskih prava), analiza društvenog položaja osoba s intelektualnim teškoćama u Bosni

i Hercegovini u odnosu na postojeću zakonsku regulativu upućuje da su ovim osobama uskraćena neka osnovna prava (pravo na programe rane intervencije; pravo njihovih roditelja na društvenu i stručnu podršku; osnovno pravo na obrazovanje, osposobljavanje trening i rehabilitaciju; pravo na pohađanje nastave u najbližoj školi u lokalnoj zajednici; pravo na posebnu pomoć i zaštitu u ostvarivanju odgoja i obrazovanja; pravo na produktivan rad ili angažiranje u bilo kakvim smislenim aktivnostima u lokalnoj zajednici; pravo na život i skrb u blizini obitelji; pravo na pravno zastupanje nije posebno regulirano; pravo na nasljedstvo nije zakonski posebno zaštićeno; pravo na radno osposobljavanje osoba s većim intelektualnim teškoćama nije definirano).

Sporadični pokušaji uvođenja novih oblika tretmana osoba s intelektualnim teškoćama (npr. edukacijska integracija, stanovanje uz podršku u zajednici i sl.) rezultat su aktivnosti međunarodnih i nevladinih organizacija i udruženja građana. Uočeno je da, iako postoje pozitivni pomaci u zakonskoj regulativi položaja osoba s intelektualnim teškoćama u Bosni i Hercegovini, još uvijek nisu stvorene sve pretpostavke za uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske ustanove, odnosno integraciju - inkluziju djece u redovne škole. Odrasle osobe se, uglavnom, smještaju u institucije nakon smrti roditelja. Ne provodi se nikakav stručni tretman za osobe s većim intelektualnim teškoćama u lokalnoj zajednici te su ove osobe ili u potpunoj socijalnoj izolaciji ili se trajno smještaju u institucije. Osobe s blažim intelektualnim teškoćama, koje se radno osposobljavaju, vrlo teško ili nikako se ne zapošljavaju, iako je zakonom naglašeno da ne bi smije biti diskriminacije u odnosu na različite sposobnosti.

Izazovi na kreiranju zajednice pogodne za život OIT bili su principi i kriteriji najavljeni od istraživača još 40-ih godina prošlog vijeka kada se uvidjelo da je funkcioniranje OIT u socijalnoj sredini značajan indikator u definisanju intelektualnih teškoća tj., sposobnost samoadaptacije i socijalna zrelost. Došlo je i do pomaka u shvaćanju intelektualnog invaliditeta kao apsolutne osobine pojedinca k stanju koje nastaje u ovisnosti o načinu interakcije ovih osoba. To je uzrokovalo pomak od klasifikacije ovih osoba prema stepenu intelektualnog oštećenja ka nivoima podrške koje pojedinac treba da bi uspješno funkcionisao u svojoj socijalnoj sredini.

Socijalni model tretmana osoba sa teškoćama u razvoju koji se javlja 90-ih polazi od predpostavke da su položaj osobe steškoćama u razvoju kao i njena diskriminacija društveno uvjetovani i rješenje vidi u restrukturiranju društva uz čiju su evoluciju vezani različiti sistemi i njima pripadajući pojmovi kao što su: segregacija, integracija, normalizacija, a u novije vrijeme i inkluzija (uključivanje, obuhvaćanje). Glavni princip inkluzije bazira na fundamentalnom principu da svako pripada društvu i na svoj mu način pridonosi.

Baveći se naučnim i stručnim radom u svojim istraživanjima Prof. dr. sc. Borka Teodorović sa Edukacijsko rehabilitacijskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, opisujući socijalni model u rehabilitaciji OIT navodi da se ostvaruje kroz dva procesa. Prvi se ogleda kroz neizolaciju djece s teškoćama u razvoju iz obitelji, i to tako da roditelji dobijaju potrebnu stručnu i finansijsku podršku, a dijete pohađa institucije odgoja i obrazovanja sa ostalom djecom. Tako dijete, bez obzira na vrstu i stepen oštećenja raste u svojoj prirodnoj sredini kojoj se prilagođava, dok istovremeno utiče na sredinu koja spoznaje pozitivnosti međusobnog druženja i života. U takvoj sredini, osoba sa

teškoćama, čiji je član oduvijek bila u mogućnosti je da ostvari normalan život odrasle osobe, npr. kroz rad, stanovanje, slobodno vrijeme. Drugi proces karakterišu nastojanja da se zatečeno stanje u tretmanu osoba s mentalnom retardacijom postupno promijeni putem deinstitucionalizacije. Osnovni problemi osoba s teškoćama ne mogu se riješiti na način da se te osobe odstrane od mjesta svog prebivališta - oni će svi ostati, nesmanjeni, ukoliko zajednice (lokalne sredine) ne preuzmu odgovornost za svoje članove koji imaju teškoće; ukoliko se društvo u zajednici ne otvori prema tim svojim članovima, ukoliko zajednice ne vrate tim osobama prava i mogućnosti koja su im oduzeta.
Posljedica novih istraživanja i promjene mišljenja o osobama s mentalnom retardacijom u SAD, bilo je otkriće, da su mnogi nedostaci OIT institucionalnog smještaja, te da se zatvaranjem institucija (deinstitucionalizacija), mnogi od ovih nedostataka u razvoju ličnosti mogu promijeniti u pozitivnom smislu.

SOCIJALNA INKLUZIJA U BOSNI I HERCEGOVINI

Početak inkluzije OIT u Bosni i Hercegovini vezan je za ciljeve rada i aktivnosti Udruženja za socijalno uključivanje osoba sa mentalnom retardacijom, danas sa intelektualnim teškoćama u Tuzli, koje je formirano na osnovu inicijative grupe građana (prvenstveno studenata Defektološkog fakultete Odsijeka Ologofrenologija – Kuduzović Jasmina, Imširović Fadil, Halilović Fehim, Ćudić Novalija i asistentice Ibralić Fate) zainteresiranih za poboljšanje uslova života OIT. Najznačajniju stručnu i svaku drugu pomoć i podršku pružila je Udruga za promociju inkluzije iz Zagreba i Predsjednica Prof. dr. sc. Borka Teodorović i Judith Kline, Direktorica Mental Health Initiative. Osnovano je 22.7.1998. godine kao neprofitabilna nevladina organizacija. Osnovni cilj rada Udruženja je socijalna integracija djece, omladine i odraslih OIT i podrška u: uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne predškolske i osnovnoškolske ustanove; dnevni rehabilitacijski programi (Obavljanje poslova u domaćinstvu; Snalaženje u socijalnoj okolini; Svrsishodno korištenje slobodnog vremena; Pronalaženje radnih aktivnosti koje su u skladu sa željama i potrebama korisnik) formiranje životne zajednice za deinstitucionalizovane OIT koji su provodjeni u saradnji sa Ministarstvom za rad i socijalnu politiku Tuzlanskog kantona i tadašnjeg Ministra Poljić Azema. U Tuzli je 1998. otvoren Dnevni centar "Centar za samozastupanje" za odrasle OIT koji je od strane JU Univerziteta u Tuzli imenovan za nastavno-naučnu bazu studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta. Iz Zavoda za osobe sa mentalnom retardacijom u Pazariću u aprilu 2000.god deinstitucionalizovane su dvije osobe što su bili prvi slučajevi izlaska iz institucija od njihovog osnivanja.
U organizaciji Ministarstva za rad i socijalnu politiku Tuzlanskog kantona održan je okrugli sto za izmjenu Zakona o socijalnoj zaštiti i uvođenje novih vidova socijalne zaštite: rehabilitacija u dnevnom centru, deinstitucionalizacija i samostalan život u životnim zajednicama, prevencija institucionalizacije, smještaj u udomiteljske obitelji.
Novo iskustvo naučilo nas je da postojeće sniženo opšte i intelektualno funkcionisanje objektivno postoji i uzrokuje istinske teškoće osobi koja je njome pogođena. To oštećenje, međutim, ne čini ove osobe manje ljudskim bićima od ostatalih. Ipak zbog toga ove osobe postaju žrtve opšteg ugnjetavanja od strane neoštećenog svijeta čiji strah, neznanje, predrasude i postojeća praksa diskriminacije stvaraju "osobe s

teškoćama". Predrasude nisu nasljedne nego su naučene, a mijenjanje stavova je složen i dugotrajan proces koji bazira na iskustvu. Pozitivna iskustva stečena tokom rada na socijalnoj inkluziji OIT ohrabruju i uče da ukoliko želimo da sredina promijeni stavove prema ovim osobama, moramo stvarati uslove u kojima će ta sredina biti u interakciji s OIT i sticati pozitivna iskustva. Želja za proširenjem aktivnosti i povećanja broja deinstitucionalizovanih OIT bila je onemogućena zakonskim ograničenjima te je Udruženje postalo članicom Saveza organizacija za podršku osobama sa intelektualnim teškoćama u Federaciji BiH „SUMERO".

SAVEZ ORGANIZACIJA ZA PODRŠKU OSOBAMA SA INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U FEDERACIJI BIH SUMERO

Savez organizacija za podršku osobama s intelektualnim teškoćama Federacije Bosne i Hercegovine koji je formalno uspostavljen 2000. godine, broji 30 članica i veliki broj partnerskih organizacija širom Bosne i Hercegovine. „SUMERO", kao Savez organizacija civilnog društva, promovira ljudska prava, zastupanje i samozastupanje osoba s intelektualnim teškoćama, s ciljem njihovog socijalnog uključivanja kroz razvoj kvalitetnih servisa podrške u lokalnoj zajednici.
Vizija je društvo u kojem osobe s intelektualnim teškoćama i njihove porodice jednako učestvuju u svim aspektima života, imaju izbor, mogućnost i poštovanje. 2012. godine formirana je Ustanova „Sumero centar za podršku osobama s invaliditetom u zajednici" koja nudi uslugu smještaja i podrške u stanu ili kući namijenjenu manjoj skupini OIT ili kombinovanim sa dodatnim psihičkim teškoćama uz stručno zbrinjavanje, podršku, praćenje i pomoć u njihovom svakodnvenom životu. Ustanova je zakoračila u 2016. godinu kao potvrđeni lider procesa deinstitucionalizacije i prevencije institucionalizacije (DI proces) osoba sa intelektualnim teškoćama i drugim oblicima invaliditeta u Bosni i Hercegovini. U godini iza nas (2015) ostvareni su dosad najveći rezultati u DI procesu i razvoju servisa podrške za osobe s invaliditetom u lokalnoj zajednici.
Intenziviranjem razvoja usluga u lokalnoj zajednici tokom cijele 2015. godine, DI proces postaje vidljiv široj populaciji, čime je olakšano ostvarivanje njegovog suštinskog cilja – unapređivanje kvalitete života osoba s invaliditetom. Postignuti rezultati pozicioniraju Ustanovu Sumero kao bitan faktor u reformi sistema socijalne zaštite u Bosni i Hercegovini. Predanim radom stičemo znatno iskustvo, koje postaje koristan alat u prevazilaženju kompleksnih izazova i prepreka, te kreiranju uslova zahvaljujući kojima ćemo u skorijoj budućnosti moći intenzivirati procese čiji je cilj poboljšanje statusa osoba s invaliditetom u našoj zemlji.
Ciljevi koje smo postavili do početka 2016. godine u potpunosti su ostvareni. Značajno je povećan broj korisnika usluga u lokalnoj zajednici, napravljen je značajan iskorak ka samoodrživosti usluga, proširena je mreža partnera i prijatelja DI procesa, unaprijeđen je sistem rada Ustanove na terenu, te su ojačani ljudski kapaciteti i resursi. Smanjenje predrasuda i podizanje svijesti o osobama s invaliditetom su najznačajniji postignuti rezultati. Korisnici usluga Ustanove Sumero za kratko vrijeme postaju ravnopravni članovi svojih lokalnih zajednica, postaju aktivni dio društva i značajno doprinose stvaranju ambijenta u kojem, protivno popularnom mišljenju, za hiljade osoba u Bosni i Hercegovini život u institucijama zatvorenog tipa nije jedina opcija. Stanje u

postojećim institucijama za zbrinjavanje osoba s intelektualnim i duševnim teškoćama najveći su motiv akterima DI procesa da ubrzaju reformu socijalnog sistema i zagovaraju uvođenje savremenih i transformaciju postojećih modela usluga i podrške.
S obzirom na broj osoba smještenih u institucijama zatvorenog tipa, i stalni porast broja osoba s potrebom institucionalnog zbrinjavanja, trenutna dinamika DI procesa je nedovoljna da odgovori na stvarne potrebe. Da bi se adekvatno sagledali i vrednovali dosad postignuti rezultati DI procesa, potrebno je imati uvid u širu sliku opšte situacije u našoj zemlji, ambijenta u kojem se DI proces odvija, te okolnosti, izazova i prepreka na koje nailazimo. I pored teškog opšteg stanja u Bosni i Hercegovini, naša su očekivanja da će već u 2016. godini DI proces biti značajno teritorijalno proširen i omasovljen u smislu podrške sistema i društva, te broja korisnika usluga u lokalnim zajednicama.
Tim podrške koji je aktivno bio angažovan na razvojnim politikama Saveza SUMERO i Ustanove Sumero u prethodnom periodu čine: Dr.sc. Ibralić Fata, dipl defektolog, Predsjednica Saveza, Haverić Haris, director: Ustanove Sumero, Dr.sc. Memišević Haris, dipl defektolog, član stručnog tima podrške, Akagić-Hodžić Aida, Project coordinator, Vajzović Vedad, finansijska održivost i praćenje troškova, Cocalić Nermin, šef službe za podršku. Bilandžić Andrea, dipl pravnik.

AMBIJENT U KOJEM SE ODVIJA PROCES DEINSTITUCIONALIZACIJE

Da bi se adekvatno sagledali i vrednovali dosad postignuti rezultati DI procesa, potrebno je imati uvid u širu sliku opšte situacije u našoj zemlji, ambijenta u kojem se DI proces odvija, te okolnosti, izazova i prepreka na koje nailazimo, od kojih su najistaknutiji: Nestabilna politička situacija; Deficit entitetskog i kantonalnih budžeta; Izostanak podrške za razvoj usluga socijalne zaštite u lokalnoj zajednici; Pogrešno tumačenje važećih zakonskih propisa; Predrasude i nerazvijena svijest društva prema osobama s invaliditetom; Nedovoljno razvijeni i neodrživi servisi podrške u lokalnoj zajednici; Deinstitucionalizacija kao proces još uvijek nije u fokusu interesa javnosti; Zatvoreni interesni krugovi.

Rezultati deinstitucionalizacije OIT po kantonima

Tuzlanski kanton
Partnerska organizacija „Udruženje za socijalno uključivanje osoba sa intelektualnim teškoćama“ (USU) Tuzla pruža podršku za ukupno 22 korisnika u lokalnoj zajednici kao pružalac socijalnih usluga smještaja za osobe sa mentalnim invaliditetom po osnovu ugovora sa Ministarstvom za rad i socijalnu politiku i povratak Vlade TK počev od 2000. god. Posjeduje vlastitu infrastrukturu za uspostavu programa socijalnog poduzetništva (3.900m² zemljišta i ozidanu zgradu od 130 m²; 4 plastenika površine 700m²; educiranog stručnjaka za plasteničku proizvodnju i 4-oro godišnje iskustvo u proizvodnji povrća). USU ima dobru saradnju sa lokalnim vlastima i imenovano je od strane Općine Tuzla kao poljoprivredno gazdinstvo od posebnog društvenog interesa te ostvaruje pravo na poticaj za poljoprivrednu proizvodnju od strane Ministrastva za poljoprivredu. Da bi se očuvao postojeći broj korisnika i omogućilo radno angažovanje i zapošljavanje korisnika, zahvaljujući donaciji od strane Fondacije Unicredit i

Fondacije Mozak decembra 2015. god USU je registrovalo društveni biznis za socijalne usluge za osobe sa invaliditetom, čime je omogućeno proširenje djelatnosti na proizvodnju i prodaju poljoprivrednih proizvoda. Osnovano je socijalno preduzeće „USU Garden“ d.o.o. **za edukaciju, profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom Tuzla.** U 2016. god se nadamo da ćemo dobiti podršku od strane Fonda za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje osoba sa invaliditetom FBiH, što će u narednom periodu omogućiti povećanje broja korisnika po postojećim nižim cijenama.

Zeničko-dobojski kanton

Na osnovu Sporazuma o saradnji zaključenog 30.09.2013. godine između Ministarstva zdravlja i socijalne politike ZDK i Ustanove Sumero, 25.08.2014. godine potpisan je Ugovor o načinu realizacije prvog koraka u decentralizaciji i transformaciji postojećeg institucionalnog smještaja osoba s invaliditetom iz ZDK.

Ugovorom je definisano da će Ustanova Sumero u prvoj fazi DI procesa u gradu Zenica otvoriti pet stambenih zajednica, te smjestiti 20 korisnika uz organiziranu i stručnu podršku, s ciljem njihove uključenosti u lokalnu zajednicu. Ugovorom je također definisano da Ustanova Sumero zadržava pravo proširivanja stambenih i ljudskih kapaciteta u ZDK, i da će te aktivnosti biti definisane anexom na postojeći ugovor. U saradnji sa Centrom za socijalni rad (CSR) Zenica sačinjen je i pismeni plan aktivnosti. Definisano je da će se Ugovor primjenjivati od dana kada Ustanova Sumero Ministarstvu dostavi dokaz o ispunjavanju uslova za rad na području ZDK ili za područje grada Zenica. Ugovorom se Ministarstvo obavezuje na plaćanje mjesečnih troškova korisnika za vrijeme boravka u Ustanovi Sumero prema važećem cjenovniku Ustanove, uz beneficiranu cijenu za stavku „troškovi stana“ u prvih 12 mjeseci.

Srednjobosanski kanton

Na početku 2015. godine, razvoj servisa podrške u lokalnoj zajednici na području Srednjobosanskog kantona bio je neizvjestan. Iako u ovom kantonu Ustanova Sumero nije imala niti jednog korisnika, pozitivna okolnost u tom trenutku bila je ta što su sve pripremne aktivnosti do same faze smještaja bile već implementirane. Imali smo dvije opremljene stambene zajednice, edukovane asistente i visok nivo saradnje i podrške od strane Centra za socijalni rad u općini Jajce, kao i podršku vlasti u toj lokalnoj zajednici. Aktivnosti Ustanove stavljene su na stand by u iščekivanju imenovanja nove kantonalne vlade (nakon općih izbora u BiH organizovanih u oktobru 2014. godine).

U martu 2015. godine imenovana je nova Vlada SBK. Za razliku od entitetskog (FBiH) i kantonalnih ministara u drugim kantonima, Nikola Grubešić ostao je na čelnoj poziciji Ministarstva rada i socijalne politike i u novom mandatnom periodu. Zahvaljujući prijatelju DI procesa, direktorici Centra za socijalni rad Jajce, Indiri Mehić-Čejvan, započeli smo zagovaračke aktivnosti usmjerene ka dobijanju saglasnosti za ugovore o smještaju korisnika prioritetno u općini Jajce.

Ugovori za smještaj prva tri korisnika u stambenu zajednice Ustanove u općini Jajce dobili su saglasnost od resornog ministra sredinom februara 2015. godine. Tri muška korisnika (prevencija institucionalizacije) smještena su u stambenu zajednicu već krajem februara. U fazi adaptacije korisnika, angažovana su tri asisenta (Adin Hadžić, Mirnes Dreco, Semira Vunić), koji pružaju 24 satnu podršku korisnicima, s obzirom da

se radi o socijalno zapuštenim osobama sa duševnim smetnjama. Već u prvim danima boravka u Ustanovi Sumero, ovi korisnici pokazuju značajan napredak u pogledu socijalizacije, sticanja novih vještina i odgovornosti.
Već u aprilu 2015. godine, izvršena je deinstitucionalizacija tri korisnice, te je tako uspostavljena i druga stambena zajednica na području općine Jajce. Zahvaljujući podršci lokalne vlasti, naročito načelnika općine Jajce (Edin Hozan), Ustanovi Sumero ponuđeni su na korištenje općinski stanovi, bez naknade. Ponuđene stanove je bilo potrebno renovirati i opremiti, ali je ulaganje ocijenjeno isplativim s obzirom na mogućnost dugoročnog korištenja tih stanova bez plaćanja zakupa. Sredinom aprila 2015. godine, započelo je renoviranje i opremanje općinskog stana s ciljem osposobljavanja treće stambene zajednice u Jajcu, a radovi su kompletirani do kraja jula 2015. godine. U decembru 2015. godine izvršena je prevencija institucionalizacije jedne korisnice koja je smještena u drugu stambenu zajednicu. U januaru 2016. godine izvršena je deinstitucionalizacija dva korisnika, te je treća stambena zajednica i praktično zaživjela. Trenutno, 9 osoba korisnici su stambenih zajednica Ustanove na području općine Jajce.

Unsko-sanski kanton
Unsko-sanski kanton je bio prioritetni kanton kada je u pitanju implementacija „Stanovanja u lokalnoj zajednici uz podršku" u 2013. godini, što se prevashodno temeljilo na tripartitnom Sporazumu o saradnji sa resornim kantonalnim ministarstvom i Federalnim ministarstvom rada i socijalne politike, te uspostavljenoj saradnji sa centrima za socijalni rad (Bosanski Petrovac, Cazin, Velika Kladuša, Bihać). Međutim, krajem 2015. godine, implementacija Stanovanja u lokalnoj zajednici je još uvijek neizvjesna. Broj korisnika u lokalnoj zajednici stagnira, a resorno kantonalno ministarstvo odbija dati saglasnost za smještaj novih korisnika dok se ne ispune uslovi postavljeni prema Ustanovi Sumero.
Blokada razvoja usluge traje još od 2014. godine, kada resorno ministarstvo postavlja nove uslove te traži dostavu dodatne dokumentacije radi otklanjanja nedoumica o uslugama u lokalnoj zajednici. Iako smo u više navrata dostavljali obimnu dokumentaciju, te pred nadležnim Sudom u Sarajevu izvršili registraciju dvije područnice na području USK (B. Petrovac i Bihać), resorno ministarstvo i dalje odbija izdati Rješenje o ispunjenju standarda za obavljanje djelatnosti na području ovog kantona.
Ukoliko u narednom periodu ne bude pozitivnih pomaka u saradnji sa resornim kantonalnim ministarstvom, pružanje usluga za trenutnih 7 korisnika te širenje usluge bit će neizvjesno.

Sarajevski kanton
U Kantonu Sarajevu, Ustanova Sumero pruža podršku za ukupno 9 korisnika u tri stambene zajednice. Pored prevencije institucionalizacije sedam korisnika iz Sarajeva, izvršen je premještaj jednog korisnika iz stambene zajednice Ustanove u Bosanskom Petrovcu. U junu 2015. godine, izvršena je deinstitucionalizacija 1 korisnika iz Doma za nezbrinutu djecu u Tuzli, nakon što je stekao punoljetstvo. On je prvi korisnik sa područja Tuzlanskog kantona koji je smješten u Ustanovu Sumero.

Prošle godine korisnici su bili uključeni u značajan broj grupnih i individualnih aktivnosti i programa podrške: Socijalni klubovi; Klub samozastupnika; Sportske aktivnosti; Domaća i međunarodna takmičenja; Izleti i druženja itd. Bitno je napomenuti da je većina korisnika stambenih zajednica u Sarajevu angažovana na honorarnim poslovima usmjerenih ka pomoći socijalno ugroženim kategorijama.
Glavni izazov u Kantonu Sarajevo ostaje finansiranje podrške. Ni u prošloj godini, i pored intenzivnih zagovaračkih aktivnosti, nisu napravljeni pomaci sa službama socijalne zaštite i resornim kantonalnim ministarstvom kako bi se finansiranje podrške u lokalnoj zajednici regulisalo rješenjem o smještaju i ugovorom o finansiranju.
Sredinom 2015. godine, Ustanova je svim opštinskim službama socijalne zaštite dostavila obimnu dokumentaciju (normativne akte, cjenovnik smještaja, pravni okvir) s ciljem otklanjanja nejasnoća i pogrešnog tumačenja postojeće regulative koja se godinama unazad koristi kao izgovor za nekorištenje servisa podrške u lokalnoj zajednici.

Hercegovačko-neretvanski kanton
Ni u 2015. godini, nisu napravljeni pozitivni pomaci u razvoju DI procesa u ovom kantonu. Na području grada Mostara funkcioniše jedna stambena zajednica gdje su smještena dva korisnika, a finansiranje je organizirano na projektnoj osnovi, sredstvima partnerske organizacije "Sunce". Još uvijek nema naznaka za stvaranje ambijenta gdje bi se ugovorno riješilo zbrinjavanje i finansiranje korisnika u lokalnoj zajednici.

U ostalim kontonima godini nije bilo pozitivnih pomaka u procesu deinstitucionalizacije.
Danas su ukupno 60 osoba sa intelektualnim teškoćama korisnici programa življenja u lokalnoj sredini u okviru Centra Sumero. Iako su izneseni rezultati ohrabrijući jer su napravljeni prvi koraci u uspostavi modela zbrinjavanja OIT u narednom perioda potrebna je aktivnost šire društvene zajednice i saradnje sa NVO uz korištenje postojećih resursa i iskustava.

ODNOS SUJEVERJA I TRADICIONALNIH RELIGIJSKIH VEROVANJA

RELATIONSHIP BETWEEN SUPERSTITION AND TRADITIONAL RELIGIOUS BELIEFS

Nenad GLUMBIĆ, Branislav BROJČIN, Mirjana ĐORĐEVIĆ, Vesna ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ
Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Prethodnim istraživanjima je ustanovljeno da indikatori verovanja u paranormalne fenomene koreliraju sa skorovima na skalama za procenu shizofrenije i shizotipalnih tendencija. Prvi korak u proučavanju ovog pitanja, u određenim društvenim grupama, jeste utvrđivanje odnosa prema paranormalnim fenomenima u nekliničkoj populaciji. Cilj ovog istraživanja je da utvrdi povezanost između sujeverja i tradicionalnih religijskih verovanja u opštoj populaciji. Uzorkom je obuhvaćeno 308 ispitanika, oba pola, starosti između 17 i 85 godina (AS=36,24; SD=14,55). Između ispitanika muškog i ženskog pola u našem uzorku nije bilo razlike u odnosu na uzrast (t=1,608; df=306; p=0,109), niti u odnosu na njihov edukativni nivo (χ^2=1,318; df=1; p=0,251). U istraživanju su korišćene podskale Sujeverje i Tradicionalno religijsko verovanje Revidirane skale za procenu verovanja u paranormalne fenomene (Tobacyk, 2004). Nađena je niska, pozitivna, statistički značajna korelacija između sujeverja i tradicionalnog religijskog verovanja (r=0,176; p=0,002). Religiozni ispitanici imaju značajno više skorove na podskali Tradicionalno religijsko verovanje u odnosu na ateiste (t=10,07; df=306; p=0,000). Donekle iznenađuje nalaz da religiozni ispitanici imaju značajno više skorove i na podskali Sujeverje (t=2,794; df=306; p=0,006). Ni na jednoj skali nije nađena razlika u prosečnim vrednosima skorova muškaraca i žena (p>0,05). Takođe nije utvrđena korelacija između sujeverja i godina starosti (p>0,05). Nasuprot tome, postoji umerena, negativna, statistički značajna korelacija između tradicionalnih religijskih verovanja i starosti ispitanika (r=0,236; p=0,000). Dobijeni podaci ukazuju na neophodnost daljih istraživanja na osnovu kojih bismo mogli da odredimo modele verovanja u paranormalne fenomene u različitim socijalnim grupama.

Ključne reči: paranormalno, verovanja, religija, sujeverje

ABSTRACT

Previous investigations revealed that paranormal belief measures correlate with scores on the schizophrenia scales as well as on the measures of schizotypal tendencies. The first step in investigating this issue in specific cultural groups is to determine attitudes towards paranormal phenomena in non-clinical population. The objective of this research was to determine the relationship between superstition and traditional religious beliefs within general population. The sample consisted of 308 participants, of both sexes, aged from 17 to 85 years (M=36.24; SD=14.55). There were no differences between males and females according to their age (t=1.608; df=306; p=0.109) and educational level (Chi square=1.318; df=1; p=0.251). Subscales Superstition and Traditional Religious Belief of the Revised Paranormal Belief Scale (Tobacyk, 2004) were used in this research. Low, positive, statistically significant correlation between

superstition and traditional religious beliefs was found (r=0.176; p=0.002). Those who consider themselves religious tend to have significantly higher scores on the Traditional Religious Belief subscale in comparison to atheists (t=10.07; df=306; p=0.000). Somewhat surprisingly, religious participants also obtained significantly higher scores on the Superstition subscale (t=2.794; df=306; p=0.006). There are no differences between males and females in either of the subscales (p>0.05). Correlation between age and superstition was not found (p>0.05). On the contrary, there was moderate, negative, statistically significant correlation between traditional religious beliefs and the participants age (r=0.236; p=0.000). The obtained results indicate that more rigorous research should be done in order to determine patterns of paranormal beliefs in different social groups.

Key words: paranormal, beliefs, religion, superstition

UVOD

Sujeverje predstavlja oblik verovanja u paranormalne fenomene sa pragmatičnom svrhom privlačenja sreće i izbegavanja nesreće (Vyse, 2013). Osim brojnih socio-psiholoških studija ovog fenomena u poslednje vreme značajna pažnja se poklanja i ekonomskim efektima različitih oblika sujeverja. Tako je, na primer, Palazzolo (2005) utvrdio da se svakog petka 13. u Americi izgubi između 800 i 900 miliona dolara, kako zbog velikog broja izostanaka sa posla, tako i zbog odbijanja brojnih kompanija da toga dana potpišu bilo kakve ugovore. Eksperimentalna istraživanja pokazuju da potrošači nesvesno biraju proizvode čija se boja ili neko drugo svojstvo u njihovoj kulturi smatraju srećnim obeležjem (Kramer and Block, 2008). Zapažen je i značajan porast broja porođaja carskim rezom ili indukcijom na Dan zaljubljenih, kao i statistički značajno smanjenje broja porođaja tokom Noći veštica (Miller & Smith, 2014).

Na individualno-psihološkom nivou istraživanja ukazuju na povezanost sujeverja i neuroticizma (Wiseman & Watt, 2004). Brojna ispitivanja na kliničkim uzorcima takođe pokazuju da pacijenti sa poremećajem shizofrenog spektra imaju više skorove na skalama za procenu sujeverja od kontrolne grupe zdravih ispitanika (npr. Shiah et al., 2014). Neophodan preduslov za ispitivanje sujeverja u kliničkim populacijama jeste utvrđivanje njegove relativne rasprostranjenosti u populaciji tipičnih ispitanika.

Cilj ovog istraživanja je da utvdi rasprostranjenost sujeverja, povezanost sujeverja i tradicionalnih religijskih verovanja, kao i moguću povezanost sujeverja sa polom, uzrastom i obrazovnim nivoom ispitivanih subjekata.

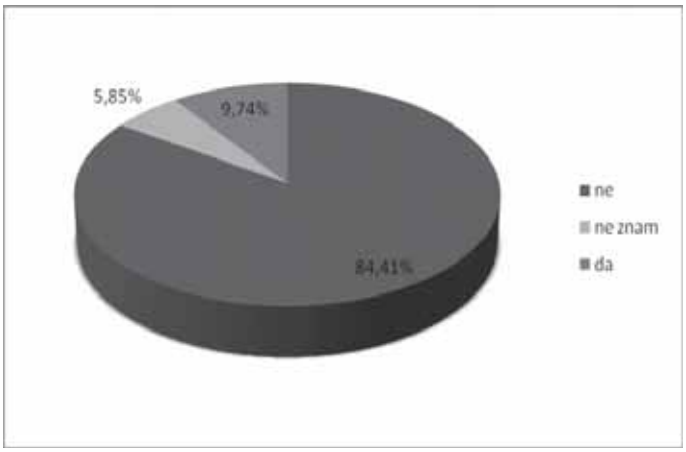
METODE

Uzorkom je obuhvaćeno 155 ispitanika muškog i 153 ispitanika ženskog pola, starosti između 17 i 85 godina (AS=36,24; SD=14,55). U poduzorku ispitanika muškog pola ravnomerno su zastupljeni ispitanici sa završenim fakultetom (77 ili 49,68%) i srednjom školom (78 ili 50,32%), dok je broj žena sa završenim fakultetom (86 ili 56,21%) u odnosu na broj ispitanica sa završenom srednjom školom (67 ili 43,79%) nešto viši. Po 126 ispitanika iz oba poduzorka smatraju sebe religioznim osobama, dok su se 29 muškaraca i 27 žena izjasnili kao ateisti.

Između ispitanika različitog pola nije utvrđena statistički značajna razlika u odnosu na uzrast (t=1,608; df=306; p=0,109), stepen stručne spreme (χ^2=1,318; df=1; p=0,251) i deklarativnu religioznost (χ^2=0,058; df=1; p=0,859).
U istraživanju su korišćene podskale Sujeverje i Tradicionalno religijsko verovanje Revidirane skale za procenu verovanja u paranormalne fenomene (Tobacyk, 2004). Podskala Sujeverje obuhvata ajteme kojima se ispituju stavovi prema bićima i pojavama koje donose nesreću (crna mačka, broj 13 ili polomljeno ogledalo), dok su podskalom Tradicionalno religijsko verovanje obuhvaćeni ajtemi koji ukazuju na osnovne postulate monoteističkih religija (postojanje raja i pakla, Boga i đavola, egzistencija duše nakon smrti tela). Reč je o sedmostepenim skalama Likertovog tipa na kojima veći broj ukazuje na veći stepen saglasnosti sa postojanjem paranormalnih fenomena. Obe podskale imaju zadovoljavajući nivo relijabilnosti interne konzistencije (vrednost Kronbahovog alfa koeficijenta je 0,832 za podskalu Sujeverje i 0,769 za podskalu Tradicionalno religijsko verovanje).
Deskriptivni prikaz dobijenih rezultata izvršen je sažimanjem odgovora *apsolutno se ne slažem*, *uglavnom se ne slažem* i *pomalo se ne slažem* u jednu celinu (ne), ocena četiri, koja pokazuje da ispitanik nije siguran u određenu tvrdnju označena je sa „ne znam“, dok su poslednje tri ocene (*pomalo se slažem*, *uglavnom se slažem* i *apsolutno se slažem*), takođe sažete u jednu celinu (da). Korelaciona analiza i utvrđivanje statističke značajnosti razlika između poredbenih grupa bazirani su na skorovima sedmostepene skale.

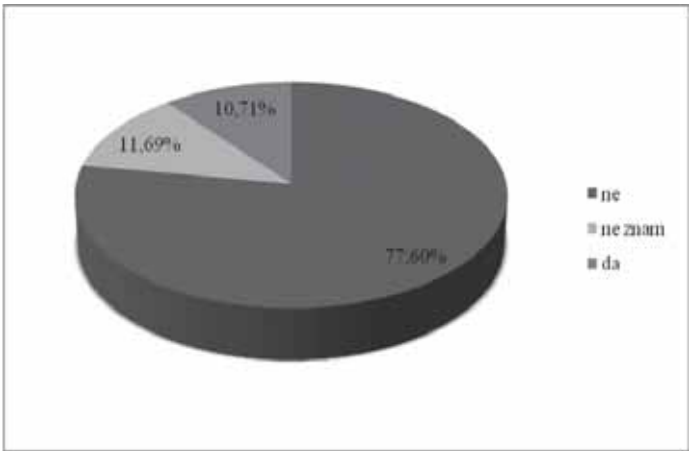
REZULTATI I DISKUSIJA

Socijalno posredovani oblici sujeverja ispoljeni kroz verovanje u objekte i pojave koji donose nesreću ili prizivaju sreću, prisutni su u svim društvima. Gallupovo istraživanje, sprovedeno u poslednjoj deceniji prošlog veka na reprezentativnom uzorku od 1000 ispitanika starijih od 18 godina, pokazuje da skoro svaki deseti Amerikanac veruje da se nesrećni događaji mogu dovesti u vezu sa određenim paranormalnim pojavama. Prelazak crne mačke preko puta donosi nesreću prema mišljenju 13% američkih građana; 11% njih veruje da nesreću uzrokuje polomljeno ogledalo, dok 9% ispitanika veruje u negativan uticaj broja 13 (prema Vyse, 2013).
U našem istraživanju dobijeni su gotovo identični rezultati za „polomljeno ogledalo“ (10,71%), dok su na preostala dva ajtema naši ispitanici dali, u proseku, niže skorove (9,74% veruje da crne mačke koje pređu put mogu doneti nesreću, dok samo 5,20% ispitanika veruje u zlu sreću povezanu sa brojem 13). Treba, međutim, imati na umu, da su ispitanici i ujednom i u drugom istraživanju odgovarali na pitanje da li veruju u određene paranormalne fenomene. Sujeverne prakse su, po svemu sudeći, mnogo raširenije. Tako se, na primer, dešava da ispitanici koji negiraju verovanje u loš uticaj raširenih merdevina nikada ne prolaze ispod njih, za svaki slučaj. Ova pojava opisana je u literaturi kao polu-verovanje (Campbell, 1996).



Grafikon 1. Crne mačke mogu doneti nesreću
Figure 1. Black of cats can bring bad luck

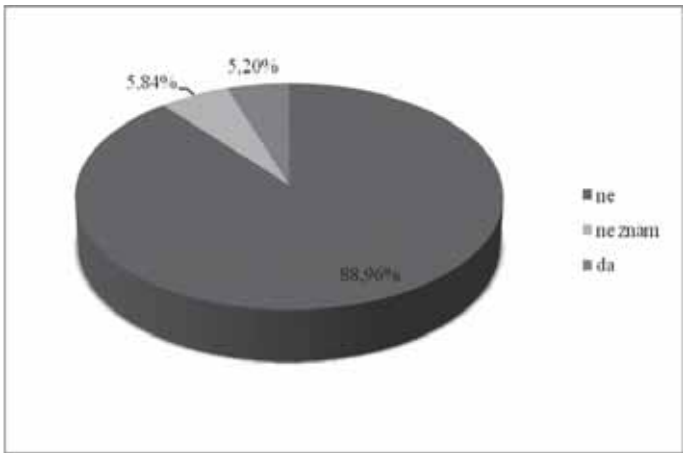
Prema rezultatima prikazanim na Grafikonu 1, gotovo svaki deseti ispitanik veruje da crne mačke mogu doneti nesreću, dok dodatnih 5,85% ispitanika nije sigurno u ovu mogućnost. Reč je o jednom od najstarijih oblika sujeverja. U drevnom Egiptu sve mačke, pa i one crne, smatrane su svetim životinjama. Srednji vek, međutim, donosi promenu paradigme usled snažnog uverenja da se crne mačke blisko povezane sa vešticama. Iako ozloglašene, ove životinje u savremenom svetu mogu imati i pozitivnu ulogu. Veruje se, naime, da se nikako ne bi trebalo useliti u potpuno čistu kuću, jer će sa počišćenjenom prašinom iz nje nestati i sva sreća. Lek za ovu pojavu jeste ubacivanje crne mačke u novu kuću koja će na sebe privući svu spiritualnu nečistoću i tako zaštiti njene buduće stanovnike (Webster, 2012).



Grafikon 2. Razbijeno ogledalo donosi nesreću
Figure 2. The broken mirror brings bad luck

Gotovo 11% ispitanika veruje da polomljeno ogledalo može doneti nesreću, što je, kako smo videli, slično Gallupovom istraživanju američke populacije. Osim toga

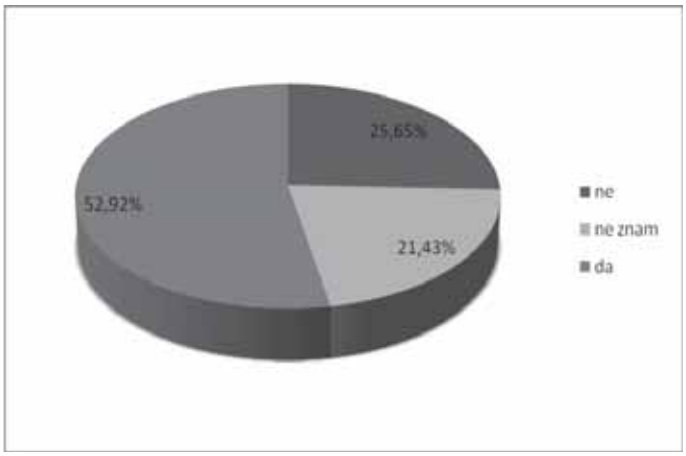
dodatnih 11,69% ispitanika nije sigurno u mogućnost da polomljeno ogledalo donosi nesreću. Iako veoma raširen, ovaj oblik sujeverja nije univerzalno prihvaćen. Tako, na primer, čak 77% Britanaca biva uznemireno zbog polomljenog ogledala, dok u Belorusiji polomljeno ogledalo samo po sebi ne znači nesreću, već samo posmatranje svog odraza u izlomljenim parčićima (Захарова, 2008).



Grafikon 3. Broj 13 donosi nesreću
Figure 3. The number 13 brings bad luck

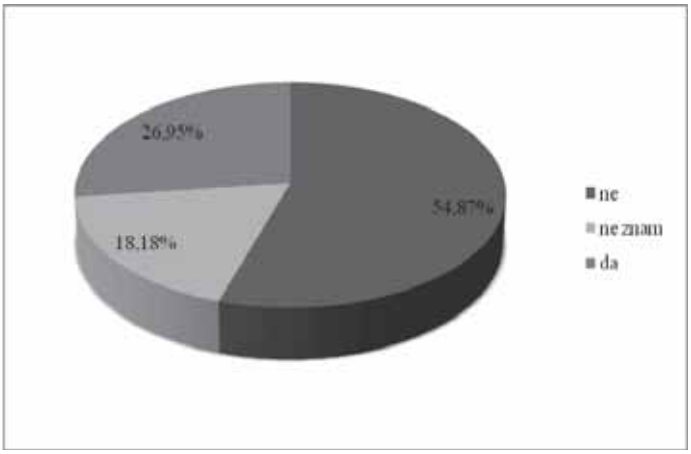
Verovanje da broj 13 donosi nesreću jedno je od najraširenijih oblika sujeverja u svetu. Nelagodnost povezana sa ovim brojem kreće se u rasponu od blage anksioznosti do paničnih napada koje karakteriše triskaidekafobija – patološki strah od broja 13. Kao posledica ovog raširenog sujeverja u brojnim hotelima u svetu nema 13. sprata, pa čak ni u liftu nema tog broja (nakon broja 12 sledeći sprat je označen sa 12b). U nekim gradovima nema ni 13. ulice, niti 13. avenije; na brojnim aerodromima nema 13. kapije, a u avionima je izostavljen 13. red sedišta (Sharma, 2006). Geoffrey Hallock, poznati plastični hirurg, napominje da u tri klinike u kojima radi nijedna nema operacionu salu broj 13. U jednoj klinici ima samo 12 operacionih sala, iako ima prostornih mogućnosti i za trinaestu, u drugoj su sale numerisane od broja 1 do broja 10, a zatim se bez obrazloženja prelazi na broj 14. Najizrazitiji primer je treće klinike u kojoj posle sale 12 dolazi sala označena slovom M (13. slovo engleskog alfabeta), a sledeća sala je 14 (Hallock, 2013). U našoj sredini je nelagodnost vezana za broj 13 izgleda nešto manja nego u Americi.

Rezultati prikazani u grafikonima od 4 do 7 pokazuju da su tradicionalna religijska uverenja daleko raširenija među našim ispitanicima od socijalno posredovanih sujeverja. Iako se pozitivan odgovar na sva četiri ajtema prirodno očekuje kod pripadnika sve tri monoteističke religije (hrišćanstva, islama i judaizma), odgovori naših ispitanika ukazuju, kako na činjenicu da religiozne osobe ne poznaju u potpunosti dogmate vere koju ispovedaju, tako i na pojavu religijskog načina mišljenja kod deklarisanih ateista.



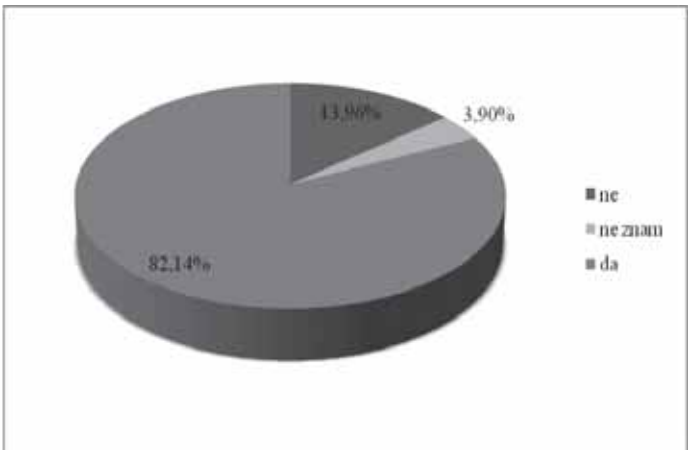
Grafikon 4. Duša nastavlja da postoji i kada telo umre
Figure 4. The soul continues to exist when the body dies

Iako više od 80% ispitanika našeg uzorka sebe određuje kao religioznu osobu, tek nešto više od polovine ispitanika (52,92%) smatra da duša nastavlja da postoji i kada telo umre. Svaka peta religiozna osoba ne veruje u večno postojanje duše. S druge strane, gotovo trećina (32,15%) ateista veruje u tvrdnju da duša nastavlja egzistenciju nakon smrti tela.



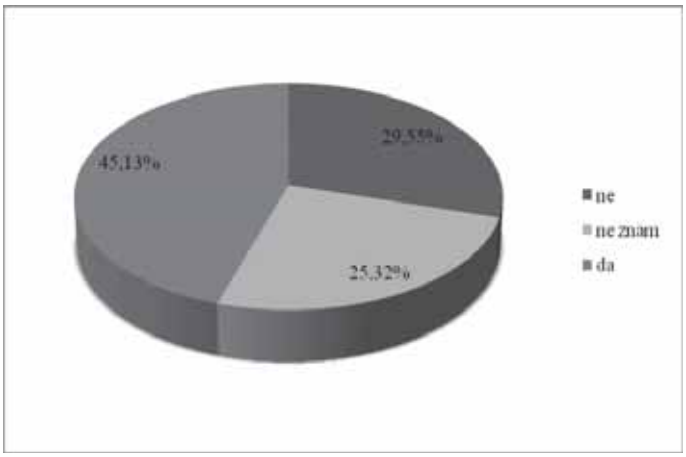
Grafikon 5. Đavo postoji
Chart 5. The devil exists

Da đavo postoji veruje 54,87% naših ispitanika. Polovina religioznih osoba ne veruje u postojanje đavola. Ovi nalazi kao da potvrđuju izreku, koja se pripisuje različitim autorima, a prema kojoj je najveći uspeh đavola u moderno doba to što je ubedio ljude da ne postoji. Zanimljivo je da skoro 9% ateista veruje u njegovo postojanje.



Grafikon 6. Ja verujem u Boga
Figure 6. I believe in God

U Boga veruje više od 80 ispitanika. Na prvi pogled čudi nalaz da devetoro (3,57%) religioznih ispitanika ne veruje u Boga. Pojava religioznih ateista svakako deluje kao oksimoron i može se verovatno pripisati činjenici da pojedini ispitanici poistovećuju svoju nacionalnu i religijsku pripadnost. Više od četvrtine deklarisanih ateista smatraju da Bog postoji. Moguće je da se njihov ateistički ili agnostički koncept sveta pre zasniva na neprihvatanju tradicionalne ideje o Bogu neke monoteističke religije, nego pukog neverovanja u Njegovo postojanje.



Grafikon 7. Postoje raj i pakao
Figure 7. There are heaven and hell

Da postoje raj i pakao veruje 45,13% ispitanika. Svaki peti religiozni ispitanik ne veruje da raj i pakao postoje (21,03%). Pretpostvaljamo da je ovakav stav odraz nemogućnosti savremenog čoveka da prihvati antropomorfnu viziju raja i pakla, kakva je opisana u književnim delima i kvazi-teološkim publikacijama. Nešto više od 16% ateista veruje u postojanje raja i pakla.

Utvrđena je niska, pozitivna, statistički značajna korelacija između sujeverja i tradicionalnog religijskog verovanja (r=0,176; p=0,002). U poređenju sa ateistima religiozni ispitanici imaju značajno više skorove, ne samo na podskali Tradicionalno religijsko verovanje (t=10,07; df=306; p=0,000), već i na podskali Sujeverje (t=2,794; df=306; p=0,006). Do sličnog nalaza dolazi Rudski (2003) u čijem su istraživanju religiozni ispitanici takođe ispoljili sklonost, ne samo ka sujeverju, već i ka verovanju u ostale paranormalne fenomene. Isti ti ispitanici su, opisujući zamišljenu sujevernu osobu, odricali bilo kakvu vezu između tradicionalne religioznosti i sujeverja. Slični rezultati su dobijeni u populaciji muslimana i hinduista (Ara, 2015). U nedavno objavljenoj doktorskoj disertaciji, koja razmatra fenomene religioznosti i sujeverja sa kognitivne perspektive, navodi se da bi svaki postupak svođenja religioznog doživljaja na oblik sujeverja predstavljao neprihvatljiv redukcionizam (Martin del Campo Rios, 2015). Uočene korelacije ovaj autor objašnjava pojavnom sličnošću dva klastera verovanja (ritualne radnje i sklonost iracionalnom mišljenju), kao i činjenici da tradicionalna religijska uverenja i mnogi oblici sujeverja mogu imati sličnu psihobiološku funkciju (pronalaženje smisla u haotičnom svetu, ublažavanje straha od smrti i egzistencijalne anksioznosti i sl.).

U odnosu na vrednosti globalnih skorova nije nađena statistički značajna razlika između muškaraca i žena na primenjenim skalama (p>0,05). Podrobnijom analizom ipak možemo uočiti da postoje statistički značajne razlike na dva ajtema i to samo kod nereligioznih ispitanika. Žene imaju više skorove na tvrdnji „Verujem u Boga“ (t=-2,202; df=54; p=0,032), što prevashodno ukazuje na njihov agnosticizam (srednja vrednost odgovora je bliska opciji „ne znam“). Na isti način se mogu tumačiti značajno viši skorovi žena na ajtemu kojim se procenjuje verovanje u život duše posle smrti (t=-3,260; df=54; p=0,002). Strani istraživači ukazuju na učestaliju pojavu sujeverja kod žena (Dag, 1999; Vyse, 2013; Wiseman and Watt, 2004; Wolfradt, 1997). Moguće je da postoje izvesne kulturološke razlike ili da uzorak ispitanika nije dovoljno reprezentativan da bi se eventualne rodne razlike mogle uočiti.

Verovanje da crne mačke donose nesreću razlikuje se kod ispitanika različitog obrazovnog nivoa, ali je smer te razlike kod religioznih i nereligioznih ispitanika suprotan. Dok kod religioznih ispitanika više skorove imaju subjekti sa završenom srednjom školom (t=-2,503; df=250; p=0,013), kod ateista više skorove imaju ispitanici sa završenim fakultetom (t=2,101; df=54; p=0,04). Izvesne razlike u odnosu prema paranormalnim fenomenima između ispitanika različitog obrazovnog nivoa zapažaju i drugi autori. Tako Torgler (2007) nalazi da manje obrazovani ispitanici više veruju u astrologiju, reinkarnaciju i duhove, dok su obrazovaniji ispitanici skloniji da veruju u mogućnost telepatije i ekstra-senzorne percepcije.

Ateisti sa srednjom školom nisu sigurni da duša nastavlja da postoji posle smrti, dok su oni sa fakultetom sigurni da ne postoji (t=-2,295; df=54; p=0,026). Iako postojanje đavola, raja i pakla predstavlja osnovne dogmate monoteističkih religija verujući ispitanici se ipak razlikuju u stepenu uverenosti, tako što ispitanici sa srednjom školom imaju više skorove na oba ajtema u poređenju sa ispitanicima sa završenim fakultetom (t=-2,141; df=250; p=0,033 odnosno t=-3,147; df=250; p=0,002).

Nije utvrđena značajna korelacija između sujeverja i godina starosti (p>0,05). Nasuprot tome, postoji umerena, negativna, statistički značajna korelacija između tradicionalnih religijskih verovanja i starosti ispitanika (r=-0,236; p=0,000). Ako posmatramo

zasebno religiozne i nereligiozne ispitanike možemo zaključiti da je na svim ajtemima kod ateista vrednost negativne korelacije veća. Dobijeni rezultati pokazuju da stariji ispitanici imaju niže skorove na ajtemima kojima se procenjuju stavovi prema tradicionalnim religijskim uverenjima u odnosu na mlađe ispitanike. Dobijene nalaze moguće je objasniti činjenicom da su stariji ispitanici odrastali u državi u kojoj nije bilo verske nastave, a svako ispoljavanje religioznosti intenzivno je obeshrabrivano.
Rezultati istraživanja drugih autora takođe ukazuju na činjenicu da se stariji i mlađi ispitanici suštinski ne razlikuju po učestalosti sujeverja i sa njim povezanih praksi, mada se u svakoj generaciji javljaju posebni oblici ispoljavanja sujeverja, koji nisu bili karakteristični za prethodnu generaciju (Campbell, 1996). U već pomenutom Gallupovom istraživanju, mlađe osobe su čak bile znatno sujevernije od starijih ispitanika (prema Vyse, 2013). Očekivanje pojedinih autora da će socijalno posredovani oblici sujeverja nestajati uporedo sa razvojem društva, nije se potvrdilo rezultatima istraživanja. Tako je tokom ekonomske ekspanzije u Indiji zabeležena visoka prevalencija sujevernih oblika mišljenja kod mladih, obrazovanih ljudi. Potpuno neočekivano, sujeverniji su bili stanovnici urbanih u odnosu na ruralne oblasti, kao i studenti prirodnih nauka u odnosu na studente umetnosti (George & Sreedhar, 2006). Prema Torglerovom shvatanju u zemljama koje su nerazvijene ili su u razvoju ljudi koriste sujeverje kao način da se uhvate u koštac sa nepovoljnim socio-ekonomskim prilikama. Suočeni sa nesigurnom budućnošću mladi prihvataju sujeverje kako bi napravili sebi siguran oslonac u svetu koji se ubrzano menja. U prilog ovakvom shvatanju govori i Torglerov zaključak, baziran na istraživanju sujeverja u 17 različitih zemalja, da nivo sujeverja kod pripadnika opšte populacije pozitivno korelira sa nestabilnošću vlade u tim zemljama.

ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati pokazuju da oko 10% ispitanika iz opšte populacije ispoljava sklonost ka sujeverju, dok je učestalost tradicionalnih religijskih uverenja značajno veća. Nađena je niska, pozitivna, statistički značajna korelacija između ove dve grupe verovanja. Nije utvrđena povezanost pola i hronološke starosti ispitanika sa sujeverjem. Nasuprot tome, postoji umerena, negativna, statistički značajna korelacija između tradicionalnih religijskih verovanja i starosti ispitanika. Nedostaci sprovedenog istraživanja ogledaju se u nedovoljnom obuhvatu ispitanika niskog obrazovnog nivoa, ispitanika različitih veroispovesti i nedovoljnoj kontroli mogućih intervenišućih varijabli, kao što su stepen neurotizacije, nivo anksioznosti, radni status, opšte zdravstveno stanje i sl.

LITERATURA

1. Ara, M.R. (2015). Correlation of the Religious and the Paranormal Beliefs to Personality. The International Journal of Indian Psychology. *2*(4):158-189.
2. Campbell, C. (1996). Half-belief and the paradox of ritual instrumental activism: A theory of modern superstition. British Journal of Sociology:151-166.

3. Dag, I. (1999). The relationships among paranormal beliefs, locus of control and psychopathology in a Turkish college sample. Personality and Individual Differences, 26 (4):723-737.
4. Freysteinson, W. M. (2009). International reflections on knowledge and use of the mirror in nursing practice. In Nursing forum, Blackwell Publishing Inc. 44(1): 47-56.
5. George, S. and Sreedhar, K.P. (2006). Globalization and the prevalence of superstitious beliefs. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology. 32(3):241-245.
6. Hallock, G.G. (2013). 20M. Annals of plastic surgery, 70(6): 621-622.
7. Kramer, T. and Block, L. (2008). Conscious and nonconscious components of superstitious beliefs in judgment and decision making. Journal of Consumer Research. 34(6):783-793.
8. Martin del Campo Rios, J. (2015). Religion and superstition through a cognitive perspective: examining the relationship of religious and superstitious beliefs to cognitive processes. Doctoral dissertation, School of Psychology.
9. Miller, J.G. and Smith, G. (2014). Revisiting the Valentine's Day and Halloween Birth Timing Phenomenon.
10. Palazzolo, R. (2005). Is Friday the 13th a Reason to Stay in Bed?. *ABC News*.
11. Rudski, J. (2003). What does a "superstitious" person believe? Impressions of participants. The Journal of General Psychology. 130(4):431-445.
12. Sharma, B. R. (2006). Anil Aggrawal's Internet Journal of Forensic Medicine and Toxicology. Book Reviews. 7(1).
13. Shiah, Y.J., Wu, Y.Z., Chen, Y.H. and Chiang, S.K. (2014). Schizophrenia and the paranormal: More psi belief and superstition, and less déjà vu in medicated schizophrenic patients. Comprehensive Psychiatry. 55(3): 688-692.
14. Torgler, B. (2007). Determinants of superstition. The Journal of Socio-Economics. 36(5):713-733.
15. Vyse, S.A. (2013). Believing in Magic: The Psychology of Superstition-Updated Edition. Oxford University Press.
16. Wiseman, R. and Watt, C. (2004). Measuring superstitious belief: Why lucky charms matter. Personality and Individual Differences. 37(8):1533-1541.
17. Webster, R. (2012). The encyclopedia of superstitions. Llewellyn Worldwide.
18. Wolfradt, U. (1997). Dissociative experiences, trait anxiety and paranormal beliefs. Personality and Individual Differences. 23(1):15-19.
19. Захарова, И. (2008). Comparative analysis of superstitions in british and belarusian cultures. ББК 94я43, p.48.

NAPOMENA

Rad je nastao kao rezultat istraživanja na projektu "Socijalna inkluzija dece sa razvojnim smetnjama i problemima u ponašanju", koji finansira Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

STAVOVI PEDAGOŠKIH STRUČNJAKA I RODITELJA DECE OMETENE U RAZVOJU PREMA INKLUZIVNOM OBRAZOVANJU U REPUBLICI ČEŠKOJ, BOSNI I HERCEGOVINI I SRBIJI

THE ATTITUDES OF EDUCATION PROFESSIONALS AND PARENTS OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION IN BOSNIA AND HERZEGOVINA, THE CZECH REPUBLIC, AND SERBIA

Marija ZULIĆ, Nataša JORGIĆ, Vanda HÁJKOVÁ
Charles University, Faculty of Education, Department of Special Education, Prague

Originalni naučni rad

ABSTRAKT

Po definiciji UNESCO-a, inkluzivno obrazovanje se odnosi na obavezu škole da obezbedi kvalitetno obrazovanje svoj deci bez obzira na njihove različitosti. Sva deca treba da budu ravnopravni članovi školske zajednice, bez obzira na njihove snage i slabosti u pojedinim oblastima. Prava svakog deteta moraju da budu poštovana i uvažavana, a na državama je zadatak da obezbede jednake uslove za obrazovanje za sve. Brojna istraživanja pokazala su da pozitivni stavovi osoba koje su uključene u vaspitno-obrazovni proces dece sa smetnjama u razvoju kao i stavovi roditelja ove dece, imaju veliki uticaj na uspešnu realizaciju inkluzivnog obrazovanja. Zakon o Konvenciji o pravima osoba sa invaliditetom je stupio na delo 2009. godine u Republici Češkoj, Bosni i Hercegovini i Srbiji. S obzirom na različito političko-ekonomsko stanje u ove tri zemlje, kao i različite materijalne i društvene uslove, smatra se da postoje i razlike u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Cilj ovog kvalitativnog istraživanja je utvrđivanje stavova pedagoških stručnjaka zaposlenih u redovnim školama i roditelja dece sa smetnjama u razvoju o inkluzivnom obrazovanju sa posebnim naglaskom na komparativnu analizu dobijenih rezultata u ove tri zemlje.

Ključne reči: inkluzivno obrazovanje, Republika Češka, Bosna i Hercegovina, Srbija

APSTRACT

According to UNESCO, inclusive education requires schools to provide education for all children regardless to their differences. All children should be equal members of the school community despite their strengths and weaknesses in the specific areas. The rights of every child have to be respected, and responsibility of each country is to create equal opportunities for all. Numerous researches have proven that positive attitudes of professionals, who are involved in the education process of children with special needs, as well as the attitudes of parents of these children, have a great impact on successful outcomes of inclusive education. The UN Convention on The Rights of The Persons with Disabilities was signed by The Czech Republic, Bosnia and Herzegovina and Serbia in 2009. Due to the differences in political and economic situation, as well as the social conditions, it is considered that there are some differences in implementation of inclusive education in these countries. The aim of this qualitative research is

to explore the attitudes of education professionals, who work in the mainstream schools, and parents of children with special needs towards inclusive education. The special attention is to conduct comparative analyses of the results in three countries.

Key words: inclusive education, The Czech Republic, Bosnia and Herzegovina, Serbia

UVOD

U poslednje tri decenije doneti su značajni međunarodni dokumenti i uvršćeni u nacionalne zakone pojedinih država uključujući i Srbiju, Bosnu i Hercegovinu (BiH) i Češku Republiku (ČR) (Konvencija o pravima deteta UN, 1989; Salamanka dokument, UNESCO, Španija, 1994). Svi dosadašnji zakoni imaju za cilj da zaštite prava dece i velikim delom se fokusiraju na razvijanje koncepta 'škola za sve', zastupajući stav da je pravo na obrazovanje jedno od neotuđivih prava svakog deteta bez obzira na njegove individualne sposobnosti. Reforme u obrazovanju koje su nastupile po donošenju zakona, podrazumevale su saradnju vodećih vlasti u državi, lokalnih zajednica, samih škola, pedagoških radnika, porodica i ostalih učesnika u cilju uklanjanja barijera za neometano učenje u redovnim školama kako bi se podržala deca sa smetnjama u razvoju i na taj način podigao kvalitet edukacije. Međutim, inkluzivno obrazovanje se i dalje često opisuje kao 'odlicna ideja' u teoriji, ali teško izvodljiva u praksi. Posle dugog niza godina ulaganja napora u sprovođenje inkluzije u obrazovanje, ostalo je veliko pitanje na koji način društvena zajednica može kvalitetno da implementira postojeće zakone i tako ostvari efektivne rezultate u praksi. Porodica je najvažniji vaspitač i učitelj deteta i predstavlja sredinu u kojoj se odvijaju najznačajnija interpersonalna iskustva. Od roditelja u najvećoj meri zavisi celokupan razvoj ličnosti, ponašanje deteta, usvajanje sistema vrednosti i ličnih stavova. Faktori koji utiču na formiranje stavova prema vlastitom detetu sa smetnjama u razvoju i njegovu vaspitno-obrazovnu integraciju su: prilagođenost, struktura ličnosti roditelja, kvalifikacija, socioekonomski status porodice, stepen detetove ometenosti, hronološka dob deteta, uključenje porodice u okolinu i sl. (Adilović, 2012). S druge strane sama zajednica mora da bude adekvatno pripremljena da pruži detetu sve potrebne uslove za njegov neometani razvoj, obrazovanje, zaposlenje, i zadovoljenje ostalih potreba. Na predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu uspeh inkluzije zavisi prvenstveno od osoba koje rade s decom, odnosno od vaspitača, učitelja i nastavnika, ali i od pripremljenosti druge dece i njihovih roditelja (Avramidis et al., 2000; Hrnjica, 1991; Van Reusen et al., 2001). Nastavnici su ključna podrška i pomoć detetu sa smetnjama u razvoju da se suoči sa izazovima koje sa sobom nosi pohađanje redovne škole, počevši od fizičkih i akademskih, do socijalnih i emocionalnih, a koji predstavljaju prepreku za ostvarenje primarnih ciljeva školovanja (Rajović, Jovanović, 2010). Stavovi pedagoških stručnjaka koji su uključeni u detetovo obrazovanje kreiraju vršnjačku klimu u razredu i tako direktno utiču na prihvatanje deteta od strane kolektiva. Brojna naučna istraživanja potkrepljuju činjenicu da su pozitivni stavovi pedagoških radnika prema inkluziji i deci sa smetnjama u razvoju ključni element za efikasno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama (Avramidis & Norwich, 2002; Hrnjica, 1997).

Iako ne postoje zakonske prepreke za zajedničko školovanje dece sa smetnjama u razvoju i dece bez smetnji, u Srbiji, BiH i ČR postojeće sistematski organizovane

akcije usmerene na pripremu nastavnika, stručnih saradnika i škola za inkluzivni proces nisu dovoljne. Implementacija i adaptacija inkluzivnih modela obično zahteva ulaganje većih napora od strane vodećih vlasti u državi, lokalnih zajednica, kao i samih škola i pedagoških radnika. Jedan od glavnih problema po pitanju sprovođenja inkluzivnog obrazovanja je nedovoljno razvijena svest, kao i negativni stavovi ljudi, koji su konstantno prisutni u društvu u kojem živimo (Rouse & McLaughlin, 2007). Prema tome, inkluzija implicira da je potrebno restruktuirati praksu u školama kako bi se obezbedilo obrazovanje svim učenicima, bez obzira na njihove potrebe.

Društveni kontekst istraživanja i zakonski okviri

Države u Evropi, kao i u svetu, su se usaglasile da obrazovanje igra važnu ulogu u razvoju svakog društva time što su potpisale značajan broj međunarodnih dokumenata. Bosna i Hercegovina, Srbija i Češka Republika takođe spadaju u države potpisnice međunarodnih pravnih dokumenata koje promovišu i garantuju ljudska prava, prava dece, kao i prava osoba sa invaliditetom. Jedan od prvih dokumenata je svakako Deklaracija o ljudskim pravima (UN, 1946), zatim Deklaracija o pravima deteta (UNICEF, 1989); a nakon toga i dokumenti koji su usmereni ka promovisanju prava dece i osoba sa invaliditetom, Obrazovanje za sve - Jomtien, Tajland (1990), Standardna pravila UN za izjednačavanje mogućnosti koje se pružaju osobama sa invaliditetom (1993.), Salamanka izveštaj i okvir za akciju o posebnim obrazovnim potrebama (UNESCO, 1994) , kao i jedan od poslednjih značajnijih dokumenata UN Konvencija o pravima osoba sa invaliditetom (2006). Sve tri zemlje (ČR, BiH i Srbija) su potpisale ovaj dokument 2009. godine. Ovi dokumenti, između ostalog, promovišu inkluziju i obavezuju države potpisnice da obezbede prava na obrazovanje za sve, isključujući svaki oblik segregacije i diskriminacije.

Međutim, prema poslednjim podacima UNICEF-a iz 2016: "Pretpostavlja se da je u regionu 5,1 milion dece s poteškoćama, od kojih po pretpostavkama, njih 3,6 miliona ne pohađa školu. Pored toga, na svim nivoima obrazovanja su milioni dece koja su uključena u školu i fizički su tu, ali su 'tiho' isključena iz procesa učenja." (Za svako dijete, 2016).

Jedan od načina za poboljšanje specijalnog i inkluzivnog obrazovanja se može sprovesti kroz organizaciju nastave za učenike sa smetnjama u razvoju (Florian, 2007). Pre nego što se tome pristupi, neophodno je definisati jasne ciljeve koji će imati uporište kroz zakonske regulative. Prema Clough and Corbett (2000), zakoni bi trebalo da reflektuju stanje u školskoj praksi, međutim, to u realnosti često nije prisutno. Kratkim osvrtom na specifičnosti ova tri vaspitno obrazovna sistema, uočavamo sličnosti i razlike u društvenim, kulturnim i ekonomskim okolnostima koji daju pečat svakom od ovih obrazovnih sistema. Ono što je u sve tri zemlje usaglašeno, to je školovanje koje je obavezno za svu decu, što podrazumeva i populaciju dece sa smetnjama u razvoju. Pohađanje nastave u redovnoj školi je zakonski obezbeđeno, a ukoliko se roditelj/staratelj izjasni drugačije, dete se može školovati u školi za osobe sa invaliditetom ili za decu sa smetnjama u razvoju.U poređenju ova tri sistema, zapažena je razlika u celokupnoj organizaciji obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju u smislu kooperacije različitih timova stručnjaka koji učestvuju u rehabilitaciji i školovanju ove dece. Inkluzivni i specijalni obrazovni sistem u ČR se u velikoj meri oslanja na Specijalno-pedagoške centre koji objedinjuju zdravstvene, školske i socijalne potrebe

dece sa smetnjama u razvoju, te na taj način svaki učenik u odnosu na tip i težinu invaliditeta prema Zakonu, ima adekvatnu materijalnu pomoć, asistenta u nastavi i po potrebi ostale vidove pomoći. U Srbiji i BiH je Interresorna komisija institucija koja daje mišljenje o dodatnoj podršci na osnovu dokumentacije koju roditelji prilože, bez detaljne procene sposobnosti i potreba deteta. Dalje, procena u okviru Interresorne komisije se uglavnom zasniva na simptomatologiji ometenosti, a ne na njenim implikacijama u nastavnom procesu i mogućnostima deteta u njemu. Pokazalo se da Komisija više pažnje posvećuje podršci u oblasti zdravstvene i socijalne zaštite, a da se podrška u obrazovanju uglavnom odnosi na uklanjanje arhitektonskih barijera i obezbeđivanje pristupa školi (Nišević i Ilić–Stošović, 2013). U Srbiji i Bosni i Hercegovini nedostaju adekvatna sistemska rešenja o međusobnoj saradnji škola i ostalih institucija koje obavljaju deo usluga i obezbeđuju dodatnu podšku ovoj populaciji. (Hajkova, Zulic, 2015). Jedan od najvećih razloga je nesumnjivo materijalne prirode, tako da je u skladu sa ovim, uočen i problem finansiranja usluga dodatne podrške koji nije regulisan Zakonom. Ovo je svakako jedan od većih razloga otežanog nastavnog procesa dece sa smetnjama u razvoju u redovnim školama. Neka od nedavnih istraživanja (Rajović i Jovanović, 2013) su pokazala da Srbija deli slične probleme sa BiH kada je reč o sprovođenju inkluzivnog obrazovanja. Rezultati ovih istraživanja su pokazali da se nastavnici ne osećaju spremni za rad s decom sa smetnjama u razvoju u okviru odeljenja redovnih škola. Oni su takođe naglasili i potrebu za menjanjem trenutnih stavova, što je neophodno kako bi se promenio i unapredio sam sistem obrazovanja. Češki obrazovni sistem su u poslednje dve decenije zahvatile ogromne promene. Kako bi usvojili nove humanističke vrednosti i koncept obrazovanja, inkluzija je postala deo političke agende. Ipak, potpuna pravna podrška inkluzivnom sistemu obrazovanja je počela tek nedavno i još uvek ima poteškoća kako bi se ostvarila jedinstvena nacionalna regulativa po pitanju inkluzije. Iako je češka Vlada u martu 2010. odobrila Nacionalni akcioni plan inkluzivnog obrazovanja, obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju u ČR je pod negativnim uticajem nekoliko faktora kao što su stavovi društva, nedovoljno zaposlenih i nezadovoljavajuća praksa u redovnim školama. Postoji nedostatak edukacije nastavnog kadra, adekvatnog didaktičkog materijala, i stručno prilagođena nastava individualnim potrebama učenika što bi pomoglo nastavnicima u sprovođenju ovako ozbiljnog zadatka (Strakova et al., 2011).

Stavovi pedagoških stručnjaka i roditelja prema inkluzivnom obrazovanju-dosadašnja istraživanja

Prema dosadašnjim istraživanjima, utvrđeno je da na ishode inkluzivnog obrazovanja direktno utiču stavovi natavnika prema istom (Karić i sar.,2014). Prema Leyser & Tappendorf (2001) i Sharma & Desai (2002) na praksu inkluzivnog obrazovanja mogu da utiču uverenja o ograničenjima, stavovi i brige učitelja, kvalitet edukativnog materijala i podučavanje đaka. Rezultati nekih istraživanja jasno pokazuju da je jedan od vodećih problema u inkluzivnom obrazovanju negativan stav nastavnika u redovnim školama prema deci sa smetnjama u razvoju (Thaver, Lim, & Liau, 2014; Alghazo & Gaad, 2004). Jedno od takvih istraživanja je sprovedeno u BiH i utvrđeno je da se predrasude prenose na lokalnu zajednicu i društvo (Tsokova & Becirevic 2009). Iako statistika pokazuje povećan broj dece sa smetnjama u razvoju koja su integrisna u

odeljenja redovnih škola, najveći problem inkluzivnog obrazovanja je nedovoljan broj stručnog kadra koji bi mogao da podrži inkluziju u redovnim školama. Prema rezultatima ovog istraživanja najveću potrebu za stručnim kadrom imaju nastavnici iz redovnih škola u smislu podrške u vidu konsultacija kod pripreme individualnih nastavnih planova. Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000., smatraju da su negativni stavovi nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju rezultat naglog uvođenja prvo integracije a potom i inkluzije, bez prethodnih sistemskih promena i prilagođavanja škole i nastavnika. Zanimljivo je zapažanje (prema Karić i sar., 2014), da su učitelji u redovnim školama koji nisu imali nikakvog iskustva sa podučavanjem dece sa smetnjama u razvoju, imali izrazito negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Vaughn, Schumm, Jallad, Slusher, & Saumell, 1996), dok su oni učitelji koji su imali aktivno iskustvo s inkluzijom imali pozitivnije stavove (Villa et al., 1996, prema Avramidis et al., 2000). Istraživanje koje je nedavno sprovedeno u Češkoj (Strnadova & Hajkova, 2012) pokazalo je da su prosvetni radnici spremni da rade sa svom decom u okviru inkluzivnog obrazovanja ukoliko im je pružena adekvatna podrška. Najnovija studija (Nemec et al., 2015) je pokazala kako Češka još uvek nije spremna da u potpunosti podrži proces inkluzije u redovnim školama.

Na osnovu dostupnih radova na temu mišljenja roditelja dece sa smetnjama u razvoju o inkluzivnom obrazovanju može se zaključiti da je ova tematika privlačila znatno manje pažnje. Neka od istraživanja u BiH (Kabil & Hopic, 2009; Becirevic & Dowling, 2012), su pokazala da roditelji nisu zadovoljni institucijama i specijalnim školama kao izborom za obrazovanje njihove dece zbog toga što su time deca isključena iz okoline i društva. Prema njima specijalne institucije ne pripremaju decu za realnost i život nakon školovanja, tako da je inkluzivno obrazovanje po njima više prihvatljiva opcija. Takođe, roditelji su često zbunjeni kada je pravo vreme da potraže pomoć i ne dobijaju adekvatnu podršku celokupnog sistema u odnosu na razna pitanja kao što su proces kategorizacije i preporuke za dalji razvoj dece sa smetnjama u razvoju. Istraživanja o stavovima roditelja prema inkluziji ispitivali su i Hatibović (2003), Vukajlović (2004), Mešalić, Š. (2005). Ova istraživanja ukazuju da su roditelji učenika sa smetnjama u razvoju veoma zainteresovani za njihovo uključivanje u redovne škole. Jedan broj roditelja učenika bez teškoća ima izvestan otpor prema zajedničkom školovanju, i to uglavnom zbog predrasuda ili zbog toga što misle da će njihova deca biti oštećena kroz realizaciju programa i većeg angažmana nastavnika prema učenicima s teškoćama.

U ovoj studiji istraživali smo mišljenja o sprovođenju inkluzije u redovnim školama dve grupe ispitanika u tri različita društveno-ekononomska konteksta: u dve države regije Balkana i jedne članice Evropske Unije.

Istraživanje je vođeno sa dva glavna pitanja:

1. Koji su stavovi pedagoških radnika zaposlenih u redovnim školama prema inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju?
2. Koji su stavovi roditelja dece sa smetnjama u razvoju prema inkluzivnom obrazovanju?

Istraživanje se sastoji od dve odvojene celine. Cilj istraživanja je da se ispitaju mišljenja i stavovi pedagoških stručnjaka koji su zaposleni u redovnim školama i roditelja dece sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovne škole o kvalitetu trenutnog sprovođenja inkluzivnog obrazovanja u tri države: u Srbiji, Bosni i Hercegovini i Češkoj Republici. Imajući u vidu različite društveno-ekonomske

posledice proizašle iz dugotrajne postsocijalističke transformacije u Republici Srbiji i Bosni i Hercegovini, s jedne strane i zaokruženost ovih procesa i članstvo Republike Češke u Evropskoj Uniji, s druge strane, studija je imala za cilj da istraži potencijalne sličnosti i razlike među stavovima ispitanika u ovim zemljama. Sistematizacija saznanja iz ovog područja biće sprovedena kroz definisanje specifičnosti u inkluzivnom obrazovanju u ove tri sredine.

METODE

Istraživanje je sprovedeno tokom meseca marta 2016.godine u tri evropske države: Srbiji, Bosni i Hercegovini i Češkoj Republici. Uzorak je prikupljan metodom raspoloživog uzorka. Planirano je da uzorak bude veličine između 10 i 20 ispitanika po grupi (dve grupe: pedagoški radnici i roditelji) u svakoj zemlji. Moramo naglasiti da ovaj broj ispitanika nije reprezentativan da bi se izveo zaključak za širu populaciju svake od ovih zemalja.

- Uzorak u prvom delu istraživanja su činili pedagoški stručnjaci koji su zaposleni u redovnim školama.
- U Srbiji je u istraživanju učestvovalo 14 pedagoških radnika iz četiri osnovne škole iz dve

opštine. Prema profesiji koju obavljaju u školi, šest ispitanika su profesori razredne nastave, šest ispitanika su profesori predmetne nastave, jedan ispitanik je psiholog i jedan pedagog škole. Svi su ženskog pola između 32 i 61 godine života. 13 ispitanica se izjasnilo da u radu imaju neposredan kontakt sa decom sa smetnjama u razvoju, a jedna ispitanica je izjavila da nema direktan kontakt sa ovom decom.

- 15 pedagoških stručnjaka iz dve osnovne škole i dve srednje škole su bili predstavnici Republike

Srpske, Bosna i Hercegovina. Prema profesiji koju obavljaju u školi, sedam ispitanika su profesori razredne nastave, dva profesori praktične nastave, dva ispitanika su personalni asistenti, dva psiholozi, jedan je pedagog i jedan specijalni pedagog. 14 ispitanika su ženskog pola i jedan muškog, godina starosti između 22 i 45. Svi ispitanici su se izjasnili da u okviru svog posla direktno rade sa decom sa smetnjama u razvoju.

- Iz Češke Republike grupa ispitanika je bila iz tri osnovne škole iz jedne opštine: 12 ispitanica

između 27 i 58 godina. Devet ispitanica su nastavnice prvog stepena osnovne škole, a tri su nastavnice drugog stepena. Pet njih se izjasnilo da u radu ima direktan kontakt sa decom sa smetnjama u razvoju, a sedam da nije u neposrednom kontaktu sa ovom populacijom dece.

- U drugom delu istraživanja kriterijum za uzorak je bio da su ispitanici roditelji dece sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovne škole.
- U ispitivanju je učestvovalo 13 roditelja iz tri grada u Srbiji, starosti između 32 i 48 godina.

Jedan ispitanik je muškog pola a dvanaest ženskog, a prema nivou obrazovanja jedan ispitanik ima osnovnoškolsko obrazovanje, pet srednješkolsko a sedam ispitanika visokoškolsko.

- Grupu ispitanika iz Bosne i Hercegovine je činilo 12 roditelja, iz dve opštine iz Republike

Srpske, godina starosti između 29 i 50 godina. Dva ispitanika su muškog pola, a deset ženskog. Jedan roditelj ima završenu osnovnu školu, šestoro je sa srednjom stručnom spremom, a pet roditelja ima visoko obrazovanje.

- U Češkoj smo ispitali 17 roditelja iz jednog grada, starosti između 28 i 49 godina.

Svi roditelji su ženskog pola, osam njih imaju srednju stručnu spremu a devet visoku.

U istraživanju je korišćena kvalitativna anketa sa otvorenim pitanjima kao metoda za prikupljanje podataka. S obzirom na to da je tema stavova roditelja i pedagoga o inkluzivnom obrazovanju već mnogo puta obrađivana u poslednjih deset godina u okviru pedagoških, socioloških, filozofskih i psiholoških krugova, i da je većina ovih istraživanja sprovedena pomoću upitnika sa ponuđenim odgovorima, naša ideja je bila da se naprave upitnici sa pitanjima otvorenog tipa. Na taj način roditelji i pedagoški stručnjaci mogu da daju svoja mišljenja bez navođenja na određeni odgovor i da ih obrazlože na način na koji oni to žele. Tako dobijamo potpunije i sadržajnije odgovore na pomenutu temu.

Svi ispitanici su predhodno informisani o cilju i načinu sprovođenja istraživanja i uz saglasnost pristupili popunjavanju anketnog upitnika. U većini, anketni upitnici su dostavljeni ispitanicima lično u pisanoj formi, dok je manji broj upitnika dostavljen putem e-maila. Pre analize podataka, popunjeni upitnici su prevedeni sa češkog na srpski jezik.

Pre pristupanju prikupljanja podataka, uz detaljnu reviziju pitanja napravljena su dva upitnika sa otvorenim pitanjima namenjenim da se ispitaju stavovi ispitanika o inkluzivnm obrazovanju. Prvi upitnik se sastoji od devet pitanja koja se odnose na mišljenja i stavove prosvetnih radnika iz Srbije, Bosne i Hercegovine i Češke Republike o sprovođenju inkluzivnog obrazovanja u urbanim sredinama ovih zemalja. Drugi upitnik se odnosi na mišljenja roditelja dece sa smetnjama u razvoju koja su uključena u inkluzivno obrazovanje o kvalitetu trenutnog sprovođenja inkluzivnog procesa u redovnim školama u gradskim sredinama u ove tri države i sadrži deset pitanja.

U istraživanju je korišćena kvalitativna metodologija istraživanja kako bi se ispitali lični stavovi pedagoških radnika i roditelja dece sa smetnjama u razvoju prema inkluzivnom obrazovanju.

Prema Gay et al., (2011), kvalitativno istraživanje se koristi kada želimo da otkrijemo dublje razumevanje o određenim pitanjima i njihovu slobodnu interpretaciju od strane ispitanika. Ova vrsta istraživanja daje glas ispitanicima kako bi se okrilo i ono što se nalazi ispod površine (Cohen et al., 2011). Stoga, kvalitativni pristup je omogućio da istražimo stavove pedagoških stručnjaka i roditelja, a takođe i da pokušamo da utvrdimo međusobnu saradnju kako bismo bolje razumeli potencijalne prednosti i nedostatke pri sprovođenju inkluzivnog obrazovanja u redovnim školama.

Interpretativna paradigma, koja je suprotna od normativne paradigme, služi kako bi se razumeo subjektivan stav i iskustva ljudi. Prema tome, ovo kvalitativno istraživanje nije namenjeno da generalizuje širu populaciju, već da se fokusira na iskustva manjeg broja ljudi, njihovu percepciju i ponašanje (Basit, 2010).

Prema principima kvalitativnog istraživanja posebno smo obratili pažnju na identifikaciju naziva opština (gradova) i osoba koje su uključene u istraživanje (Bryman, 2008). U skladu s tim, ovo istraživanje se vodilo osnovnim etičkim principima kao sto su anonimnost ispitanika, kao i poverljivost podataka.
Pojedinci koji su uključeni u istraživanje su prethodno informisani o temi i cilju istraživanja, načinu sprovođenja anketa i popunjavanju upitnika. Takođe, svim školama i ispitanicima je zagarantovano pravo na anonimnost. Podaci su pažljivo čuvani, a pristup su imale samo osobe koje su sprovele istraživanje.
Nakon prikupljanja podataka upitnici su pregledani nekoliko puta kako bi se osigurala validna interpretacija podataka. Prilikom analize korišćena je metoda otvorenog (induktivnog) kodiranja prilikom čega su se u skladu sa odgovorima ispitanika, formirale kategorije. Istraživanje je bilo ograničeno sa nekoliko faktora kao što je raspoloživo vreme za sprovođenje anketa čime je ograničen i sam broj ispitanika. Nedostatak ovakve vrste istraživanja može da bude pristrasnost uprkos prividnoj reprezentativnosti uzorka (Basit, 2010).

REZULTATI I DISKUSIJA

Analiza odgovora upitnika za prosvetne radnike (učitelje, nastavnike, pedagoge, psihologe, specijalne pedagoge) koji su zaposleni u redovnim školama.
Prilikom uporedne analize odgovora prosvetih radnika dobijeni podaci su kodirani i grupisani u sledeće kategorije:

- *razumevanje inkluzije od strane nastavnika je sa akcentom na obrazovanje dece sa smetnjama u razvoju;*
- *socijalizacija učenika je osnovna prednost kod sprovođenja inkluzivnog obrazovanja;*
- *nedostatak stručnog kadra i neopremljenost škola kao osnovni nedostaci kod sprovođenja inkluzivnog obrazovanja;*
- *obrazovni kadar nije adekvatno obučen za rad sa decom sa smetnjama u razvoju u redovnim školama;*
- *roditelji su uključeni u obrazovni proces svoje dece ali ne u dovoljnoj meri;*
- *stav pedagoških stručnjaka prema inkluziji u obrazovanju je podeljen;*
- *kvalitetno sprovođenje inkluzivnog obrazovanja zahteva veću podršku na nivou škola;*
- *potreba za specijalnim školama je i dalje prisutna;*
- *poželjno je veće uključivanje dece u zajedničke školske i društvene aktivnosti.*

Analiza odgovora upitnika za roditelje dece sa smetnjama u razvoju koja pohađaju redovne škole
Prilikom uporedne analize odgovora roditelja dece sa smetnjama u razvoju u ove tri zemlje, dobijeni podaci su kodirani i grupisani u sledeće kategorije:

- *razumevanje inkluzije kao šireg pojma koji prema velikom broju roditelja izlazi iz okvira obrazovanja dece sa smetnjama u razvoju;*
- *pravo na jednakost i socijalizacija su prema roditeljima osnovne prednosti inkluzivnog obrazovanja;*

- *manjak stručnog kadra je glavni među nedostacima u sprovođenju inkluzivnog obrazovanja;*
- *roditelji su zadovoljni podrškom u procesu inkluzivnog obrazovanja;*
- *roditelji aktivno sarađuju u kreiranju i sprovođenju individualnog obrazovnog plana (IOP);*
- *roditelji su zadovoljni saradnjom sa školom koju njihovo dete pohađa;*
- *postoji potreba za specijalnim školama zbog mogućnosti izbora načina obrazovanja njihove dece;*
- *saradnja među roditeljima i roditelja i društvene zajednice je u većoj meri zadovoljavajuća;*
- *unapređenje inkluzivnog obrazovaja bi trebalo da bude u vidu izdvajanja više finansijskih sredstava i veće podrške od strane državnih organa;*
- *poželjni su svi oblici društvenog uključivanja kako za decu bez smetnji, tako i za decu sa smetnjama u razvoju.*

Diskusija o stavovima pedagoških stručnjaka na temu inkluzivnog obrazovanja

Prosvetni radnici iz sve tri zemlje većinom razumeju osnovne vrednosti inkluzije. Njihove izjave se uglavnom odnose na inkluziju u smislu obrazovanja. Prema njima inkluzija obezbeđuje jednake mogućnosti za obrazovanje za svu decu bez obzira na njihove sposobnosti. U Češkoj se posebno obraća pažnja i na veliki broj učenika drugačije rase i različite nacionalnosti. Kao glavne prednosti inkluzivnog obrazovanja pedagozi iz sve tri zemlje su naveli: socijalizaciju dece sa smetnjama u razvoju, viši stepen obrazovanja u redovnim školama, postizanje ravnopravnosti među svim učenicima, pozitivan uticaj na razvoj ličnosti, razvijanje osobina empatije, tolerancije, humanosti i drugarstva. Češki prosvetni radnici su naveli i veće šanse za zaposlenje kao prednost inkluzivnog obrazovanja. Nedostaci inkluzivnog obrazovanja na koje upućuju kolege iz sve tri zemlje su sledeći: manjak stručnog kadra- specijalnih pedagoga i asistenata u nastavnom procesu, nestručnost postojećeg nastavnog kadra u redovnim školama, neopremljenost i neprilagođenost škola u smislu adekvatnog nastavnog materijala, asistivne tehnologije i prisutnih arhitektonskih barijera i prekomeran broj učenika u razredu, što otežava individualizaciju u radu. Pedagoški stručnjaci iz sve tri zemlje su se većinski izjasnili da obrazovni kadar u školi u kojoj rade nije dovoljno obučen za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Kada je reč o angažovanju roditelja u obrazovni proces svog deteta, pedagoški radnici iz Srbije i Bosne i Hercegovine smatraju da su neki roditelji zainteresovani za svaki segment detetovog obrazovanja i da su u potpunosti prisutni u njegovom akademskom životu, dok se sa druge strane neki roditelji uopšte ili nedovoljno uključuju u proces obrazovanja svog deteta. Nastavnici iz Češke su izjavili da su svi roditelji uključeni u obrazovanje svog deteta u njihovim maksimalnim mogućnostima. Većina prosvetnih radnika iz Bosne i Hercegovine u potpunosti podržava inkluzivno obrazovanje. Dobar deo pedagoških stručnjaka iz Srbije kao i veliki deo kolega iz Češke ima ambivalentan stav prema inkluziji u obrazovanju. Oni smatraju da treba uključiti u redovno obrazovanje samo decu sa lakšim smetnjama. Ostali ispitanici iz Srbije i Češke uglavnom imaju negativan stav prema inkluzivnom obrazovanju, a svega nekoliko pojedinaca deli pozitivan stav. U skladu sa navedenim nedostacima inkluzivnog obrazovanja su i promene koje bi ovi pedagoški stručnjaci uneli u inkluzivni sistem

obrazovanja: unapedili bi nastavni kadar stručnjacima iz oblasti specijalne pedagogije, organizovali bi više stručnih predavanja o inkluziji za nastavnike, roditelje i učenike, omogućili bi bolju opremu za rad i obezbedili adekvatan školski prostor i smanjili bi broj učenika u razredu. Malobrojni pojedinci iz Srbije i Češke su izjavili da bi ukinuli inkluzivno obrazovanje. Svi pedagoški radnici podržavaju rad specijalnih škola zbog mogućnosti prilagođavanja nastave i vannastavnih aktivnosti individualnim potrebama i sposobnostima učenika. Kao predlog za aktivnije uključivanje u društvo dece sa smetnjama u razvoju preporučuju se zajedničke školske i vannastavne aktivnosti sa decom iz redovne populacije. Kolege iz sve tri zemlje naglašavaju da je potrebna ozbiljnija strategija u zapošljavanju osoba sa smetnjama.

Diskusija o stavovima roditelja dece sa smetnjama u razvoju na temu inkluzivnog obrazovanja

Roditelji iz Srbije, Bosne i Hercegovine i Češke smatraju da je inkluzija uključivanje osoba sa invaliditetom u sve segmente društva. Ispitanici iz BiH i ČR nešto veći akcenat stavljaju na inkluziju u smislu obrazovanja. Naglasili su sledeće prednosti inkluzivnog obrazovanja: socijalna integracija dece sa smetnjama u razvoju u redovno okruženje i na taj način formiranje zdravih socijalnih veština i navika i ostvarivanje prava na jednakost i mogućnosti izbora. Češki roditelji su u okviru prednosti inkluzivnog obrazovanja naveli i da se vršnjaci bez smetnji od malena uče empatiji, pomaganju, brizi o slabijima.

Među najvećim nedostacima koje su roditelji iz sve tri zemlje istakli su: nedovoljno stručnog kadra- specijalnih pedagoga i asistenata u nastavi, manjak finansijskih sredstava za adaptaciju škola i adekvatnu školsku opremu i slaba informisanost i nestručnost nastavnog osoblja iz redovnih škola kao i njihov strah, nefleksibilnost, nedostatak entuzijazma i motivacije za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Roditelji iz Češke su naveli i nepoštovanje i nesprovođenje zakona o inkluzivnom obrazovanju. Pojedinci iz Srbije i Češke Republike dali su komentar da ne postoje nedostaci u sprovođenju inkluzije u obrazovanju. Sve tri grupe roditelja su u velikoj meri zadovoljne pruženom podrškom u obrazovanju svog deteta i gotovo svi su izjavili da su upoznati sa njegovim individualnim obrazovnim planom. Većina ispitanika, takođe, aktivno sarađuje u kreiranju IOP-a i njegovom ispunjavanju. Prema izjavama roditelja o zadovoljstvu saradnje sa školom koju dete pohađa, ispitanici iz ove tri zemlje su dali pozitivne komentare. Jedino je nekoliko čeških roditelja izjavilo da ima izuzetno lošu saradnju sa školom svog deteta. Roditelji u Srbiji i Bosni i Hercegovini i jedan deo roditelja u Češkoj smatraju da specijalne škole treba da postoje zato što neki učenici u skladu sa svojim oštećenjem zahtevaju veći stepen pažnje, podrške i nege koju ne mogu da im pruže redovne škole. Ali veliki broj čeških roditelja je izrazito protiv specijalnih škola. Razlozi za to su: separacija učenika iz redovnog društva, nedostatak adekvatnih usluga i niži stepen obrazovanja za učenike u specijalnim školama. Saradnja među roditeljima i između roditelja i društvene zajednice je od strane ispitanika u Srbiji ocenjena kao izuzetno dobra. U Bosni i Hercegovini roditelji smatraju da je slaba aktivnost lokalne zajednice na unapređenju položaja ove dece i njihovih porodica. Češki ispitanici su izjavili da svaka kooperacija roditelja i lokalne zajednice zavisi od aktivnosti samih pojedinaca, pa je polovina njih istakla jako dobru saradnju sa društvenom zajednicom, a druga polovina- izuzetno lošu. Među

promenama koje bi roditelji uveli u cilju poboljšanja inkluzivnog obrazovanja u ovim zemljama, najzapaženije su: veća finansijska sredstva za zapošljavanje stručnih saradnika u inkluzivnom obrazovanju, dodatna edukacija i motivacija nastavnog kadra i asistenata za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Roditelji iz Srbije i Bosne i Hercegovine su izrazili da je potrebna podrška od strane državnih organa u vidu sistemskih rešenja za uspešnije sprovođenje inkluzivnog obrazovanja. Roditelji dece koja su deo inkluzivnog obrazovanja u ove tri zemlje smatraju da su apsolutno svi oblici društvene uključenosti koji važe za decu bez smetnji u razvoju, pogodni kao aktivnost i za decu sa smetnjama. Posebno se ističe komentar roditelja iz BiH da osuđuju svaki vid zloupotrebe dece sa invaliditetom u političke svrhe.

ZAKLJUČAK

Kada se osvrnemo na prethodno iznesena misljenja prosvetnih radnika i roditelja o inkluzivnom obrazovanju, možemo da primetimo niz sličnosti u stavovima, a samim tim i potrebama ispitanika ove tri zemlje. Možemo reći da i pedagoški stručnjaci i roditelji iz Srbije, BiH i ČR slično objašnjavaju i definišu sam pojam inkluzije i njene karakteristike u smislu prednosti i nedostataka. Evidentno je da na spomenutim prostorima preovladavaju problemi koji se odnose na manjak stručnog kadra, finansijskih stredstava, asistenata u nastavi, opremljenosti škole i nastavnih sredstava, ali i nedostatak entuzijazma i motivacije nastavnika za rad sa decom sa smetnjama u razvoju kao i nepoštovanje i nesprovođenje Zakona o inkluzivnom obrazovanju. Predstavnici obrazovnog kadra svih zemalja su jednoglasni po pitanju njihove nestručnosti za rad sa decom sa smetnjama u razvoju. Saradnja sa roditeljima dece iz inkluzivnog obrazovanja u Srbiji i BiH prema pedagoškim radnicima nije na zavidnom nivou, dok češke kolege smatraju da roditelji ulažu svoj maksimum u obrazovanje svoje dece. S druge strane, roditelji iz sve tri zemlje izjavljiju da su zadovoljni pruženom podrškom u obrazovanju svog deteta i da su većinom i sami aktivni u njegovom sprovođenju. Kada roditelji govore o saradnji sa ostalim roditeljima i društvenom zajednicom, potpuno zadovoljstvo je izraženo samo u Srbiji. Prema roditeljima iz BiH, slaba je aktivnost lokalne zajednice na unapređenju položaja dece sa smetnjama u razvoju, a prema češkim roditeljima društvena aktivnost zavisi isključivo od aktivnosti pojedinaca.

Zanimljiva je činjenica da je veliki deo roditelja iz Češke izrazito protiv specijalnih škola, smatrajući postojanje istih činom segregacije, dok balkanski deo uzorka, češki obrazovni kadar i drugi deo ispitanih roditelja iz ČR, u potpunosti podržava postojanje specijalnih škola. Inkluzivno obrazovanje je generalno najviše podržano od strane pedagoških stručnjaka iz Bosne i Hercegovine, dok su češki i srpski nastavnici i pedagozi uglavnom imali rezervisan stav prema istom. Oni smatraju da inkluzivno obrazovanje treba da se ograniči samo na decu sa lakšim oblicima invaliditeta. I na kraju, konkretni predlozi za unapređenje inkluzije u školama prema potrebama, mišljenju i iskustvima pedagoških radnika i roditelja dece sa smetnjama u razvoju iz sve tri zemlje su pre svega: unaprediti nastavni kadar stručnjacima-specijalnim pedagozima, obučiti zaposlene u redovnim školama putem dodatnih radionica i seminara kako bi se razvila znanja i veštine potrebne za pedagoški rad sa decom sa posebnim obrazovnim potrebama, prilagoditi školski prostor i nastavni materijal za

učenike sa invaliditetom i smanjiti broj učenika u razredu kako moglo individualno da se pristupi ovim učenicima. Takođe smatraju da treba uložiti više napora u smislu edukacije i podizanja svesti celog društva kako bi se razbile predrasude prema osobama sa invaliditetom i ostvarila jednakost u sredini gde svaki član treba da privređuje u skladu sa svojim mogućnostima.

Jedna od važnijih preporuka koju posebno nalažu pedagoški stručnjaci iz Srbije i BiH je da se obezbedi veća podrška od državnih organa i lokalnih vlasti za sprovođenje inkluzije u školama. Potrebna je sistematizacija zakonskih normi u vidu prilagođavanja trenutnim mogućnostima društva i redovna revizija istih u cilju postizanja optimalnih uslova za obrazovanje sve dece u skladu sa zakonskim odredbama Konvencije o pravima deteta (član 23 i član 28). Jer sva deca, bez obzira na njihove različitosti i potrebe imaju pravo na obrazovanje, a društvo ima zadatak da se maksimalno potrudi da obezbedi uslove za to. Krajnji obrazovni ishod i budućnost ove dece zavise od društva u kome odrastaju i od onih koji rade sa njima. Želimo da naglasimo da rezultati ovog istraživanja ne mogu da budu reprezentativni za celu populaciju pedagoških stručnjaka i roditelja dece sa smetnjama u razvoju u Srbiji, BiH i ČR. Glavni razlog tome je mali broj ispitanika koji je učestvovao u ovoj studiji. Ali kao pilotsko istraživanje može da bude dobar oslonac kolegama koji će u budućnosti raditi slična kvalitativna istraživanja koja se tiču pitanja inkluzivnog obrazovanja.

LITERATURA

1. Adilović, M. (2012). Stavovi roditelja o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovne škole. Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici 10:21-36.
2. Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of progress so far. U L. Florian, The SAGE handbook of special education (str. 146-159). London: SAGE Publications Ltd.
3. Ainscow, M., & Booth, T. (2002). The index for inclusion. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
4. Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Improving schools, developing inclusion. London: Routledge.
5. Avramidis, E., Bayliss, P. and Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. Educational Psychology, 20, 191–211.
6. Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Mainstream teachers' attitudes towards inclusion/integration: a review of the literature. European Journal of Special Needs Education,17, 129–147.
7. Bacakova, M., & Closs, A. (2015). Continuing professional development (CPU) as a means to reducing barriers to inclusive education: Research study of the education of refugee children in the Czech Republic. European Journal of Special Needs Edcation , 203-216.
8. Basit, T. N. (2010). Conducting research in educational context. London: Continuum International Publishing Group.
9. Becirevic, M., & Dowling, M. (2012). Parent's participation in the social inclusion of children with disabilities in Bosnia and Herzegovina and Croatia. London: The Open Society Foundation
10. Bryman, A. (2008). Social research methods. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

11. Check, J., & Schutt, R. K. (2012). Research methods in education. London, United Kingdom: SAGE Publications Ltd.
12. Clough, P., & Corbett, J. (2000). Theories of inclusive education; A students' guide. London: SAGE Publications Ltd.
13. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). Research methods in education. New York, United States of America: Routledge.
14. Creswell, J. W. (2009). Research design; Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. London: SAGE Publications Ltd.
15. Czech Inspectorate. (2010). The Annual report. Prague.
16. Dizdarevic, A., Vantic-Tanjic, M., & Nikolic, M. (2010). Inclusive education in Bosnia and Herzegovina. US-China Education Review , 7 (3), 92-99.
17. Evans, J., Lunt, I., Wedell, K., & Dyson, A. (1999). Collaborating for effectiveness; Empowering schools to be inclusive. Buckingham: Open University Press.
18. Farrell, M. (2005). Key issues in special education; Raising standards of pupils' attainment and achievement. New York: Routledge.
19. Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. European Journal of Special Needs Education , 109-120.
20. Florian, L. (2007). Reimagining special education. U L. Florian, The SAGE handbook of special education (str. 7-20). London: SAGE Publications Ltd.
21. Florian, L., & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education. Cambridge Journal of Education , 369-386.
22. Frederickson, N., & Cline, T. (2009). Special educational needs, inclusion and diversity. Berkshire: Open University Press.
23. Freire, S., & Cesar, M. (2010). Inclusive ideals/ inclusive practices: how far is the dream from reality? Five comparative case studies. European Journal of Special Needs Education , 341-354.
24. Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). Educational research; Competencies for analysis and applications. Boston: Pearson Education International.
25. Government of Czech Republic-Preamble. (11. April 2011). European Agency for Specail and Inclusive Education. Preuzeto 15. August 2015 iz European Agency for Specail and Inclusive Education Web site: https://www.european-agency.org
26. Hajkova,V., Zulic, M. (2015): Obrazovanje dece sa cerebralnom paralizom u Srbiji i Češkoj Republici. Knjiga radova sa 19. Međunarodne konferencije : Specijalna edukacija i rehabilitacija danas, str. 109-118; Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd (http://icf.fasper.bg.ac.rs/zbornici/2015-DANAS-PROCEEDINGS.pdf)
27. Hansen Hedegaard, J. (2011). Limits to inclusion. International Journal of Inclusive Education , 89-98.
28. Hatibović (2003) Kongruencija latentne strukture stavova prema inkluzivnom obrazovanju, Doktorska disertacija, Defektološki fakultet u Beogradu
29. Hrnjica, S. (1991). Ometeno dete. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
30. Hrnjica, S. (1997). A Child with Developmental Disabilities in Elementary School. Belgrade:
31. Karić T., Mihić, V. & Korda, M. (2014) Stavovi profesora razredne nastave o inkluzivnom obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju, Primenjena psihologija, Vol. 7(4), STR. 531-548
32. Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing? A case of teachers in two rural school districts. Education, 121, 751–761.

33. Mešalić, Š. (2005) Stavovi roditelja prema odgojno-obrazovnojintegraciji. „Interdisciplinarni aspekti u edukaciji i rehabilitaciji, Simpozijum sa međunarodnim učešćem, Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, str. 95-101.
34. Nemec, Z., Simackova-Laurencikova, K., Hajkova, V., & Strnadova, I. (2015). 'When I need to do something with other children, then I can rely on her': Teaching assistants working with socially disadvantaged students. European Journal of Special Needs Education , 459-473.
35. Nišević, S., Ilić–Stošović, D. (2013) Defektolog somatoped- stručni saradnik u inkluzivnom obrazovanju, Nikolić, S., Ilić- Stošović, D & Stošljević, M. Stručni saradnik u inkluzivnom obrazovanju (105-123), Beograd: Društvo defektologa Srbije
36. Jansen, H. (2010). The logic of qualitative social research and its position in the field of social research methods. Qualitative Social Research .
37. Kabil, S., & Hopic, D. (2009). Mapping inclusive practices in primary education in BiH. Sarajevo: UNICEF BiH & Save the Children UK.
38. UNESCO. (1994). The Salamanca Statement. Salamanca, Spain.
39. Konvencija o pravima deteta (1989)
40. Obrazovanje za sve, Jomtien, Tajland (1990.)
41. Rajović, V., i Jovanović, O. (2013). The barriers to inclusive education: Mapping 10 years of Serbian teachers' attitudes toward inclusive education. Journal of Special Education and Rehabilitation:78-97.
42. Rajović,V. i Jovanović, O. (2010) Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, Psihološka istraživanja, Vol. XIII (1):91–106
43. Rayner, S. (2007). Managing special and inclusive education. London: SAGE Publications Ltd.
44. Sharma, U., & Desai, I. (2002). Measuring concerns about integrated education in India. Asia and Pacific Journal on Disability, 5(1):2–14.
45. Smyth, F., Shevlin, M., Buchner, T., Biewer, G., Flynn, P., Latimier, C., i dr. (2014). Inclusive education in progress: policy evolution in four European countries. European Journal of Special Needs , 1-13.
46. Strakova, J., Simonova, J., & Polechova, P. (2011). Overcoming school failure; Background report for the Czech Republic. Prague: Institute for Information on Education.
47. Standardna pravila UN za izjednačavanje mogućnosti koje se pružaju osobama sa invaliditetom (1993.)
48. Strnadova, I., & Hajkova, V. (2012). Striving for inclusive education in the Czech Republic. Intervention in School and Clinic: 307-311.
49. Thaver, T., Lim, L., & Liau, A. (2014). Teacher variables as predictors of Singaporean pre-service teachers' attitudes toward inclusive education. European Journal of Research on Social Studies, 1(1):1–8.
50. Tsokova, D., & Becirevic, M. (2009). Inclusive education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina:Policy and practice, European Journal of Special Needs Education: 393-406.
51. United Nations. (1948). The United Nations Universal Declaration of Human Rights. New York.
52. United Nations. (2006). Convention on The Rights of The Persons with Disabilities . New York.
53. Van Reusen, A. K., Shoho, Barker, A. R. and Kimberly S. (2001). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. High School Journal, 84:7–20.
54. Vaughn, S., Schumm, J., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L. (1996). Teachers' views of inclusion, Learning DisabilitiesResearch and Practice, 11(2):96–106.

55. Vilotić, S. (2013) Stavovi nastavnika-učitelja, vaspitača i roditelja o inkluzivnom obrazovanju, 'Direktor škole' br 2/2013., Beograd, UDC:37.012
56. Vukajlović, B. (2004) Uključivanje dece sa posebnim potrebama u redovna odeljenja. Magistarski rad. Defektološki fakultet u Beogradu.
57. 'Za svako dijete' (2016). Za svako dijete, Preuzeto iz Za svako dijete.ba:http://www.zasvakodijete.ba/nora-shabani-regionalna-specijalistica-unicef-a-ulaganje-u-inkluzivno-obrazovanje-je-ulaganje-od-kojeg-sva-djeca-mogu-imati-koristi/

ZAHVALE

Zahvalile bismo se svim pedagoškim radnicima i roditeljima koji su učestvovali u anketi i izneli svoje stavove po pitanju inkluzivnog obrazovanja u osnovnim i srednjim školama u BiH, Srbiji i Češkoj Republici.
Posebne zahvalnosti upućujemo:

- defektologu-oligofrenologu Jasmini Smajlović,
- profesoru razredne nastave Jasmini Paučković,
- Udruženju 'Evo ruka' iz Beograda,
- Udruženju 'Rodiče za inkluzi' iz Praga,
- Servisnom centru ŠOSO 'Milan Petrović' sa domom učenika iz Novog Sada i
- studentkinjama magistarskih studija Pedagoškog fakulteta Karlovog univerziteta iz Praga,

za nesebičnu pomoć u prikupljanju podataka za ovo istraživanje.

Autori

SAVREMENA UČIONICA I UČENJE NA DALJINU UZ PRIMENU PRENOSIVE INTERAKTIVNE TABLE IWB 2700

MODERN CLASSROOM AND DISTANCE LEARNING WITH PORTABLE INTERACTIVE WHITEBOARD IWB 2700

Bratislav FILIPOVIĆ, Ivica LAZAREVIĆ
Akademija Filipović, Jagodina, Serbia

Stručni rad

APSTRAKT

U radu je predstavljena tehnološka infrastruktura neophodna za ralizaciju savremenog obrazovnog procesa. Posebna pažnja posvećena je važnosti savremenih komunikacionih sredstava, posebno interneta, kao i različitim tehnologijama za vizuelizaciju i interaktivnu prezentaciju multimedijalnog sadržaja na daljinu. Moderna tehnologija predstavlja samo preduslov, dok presudan značaj za uspeh obrazovnog sistema ima organizaciona kultura i sinergija koja postoji između relevantnih činilaca tog sistema. Značajna unapređenja obrazovnog procesa u osnovnim i srednjim školama u Srbiji postignuta su primenom portabilne interaktivne table IWB 2700. Rad opisuje postignute rezultate i dodatno istražuje mogućnosti novih unapređenja obrazovnog procesa. Najznačajnija poboljšanja u prethodnom periodu bila je nastava ogranizovana na novi način uz korišćenje multimedijalnog obrazovnog sadržaja u kombinaciji sa interaktivnom tablom. Uz pomoć interneta i softverskih rešenja otvorenog koda fizička ograničenja učionice mogu biti prevaziđena. Sistem učenja na daljinu može se koristiti kao nadogradnja tradicionalne nastave u učionici. Sadržaj prikazan na interaktivnoj tabli može se prezentovati putem interneta širom sveta, a moderna komunikaciona sredstva omogućavaju aktivno učešće studenata. U radu je predstavljeno kompletno rešenje za savremenu učionicu, koje integriše interaktivnu tablu, sistem video konferencija i sistem za upravljenje učenjem.

Ključne reči: obrazovanje, interaktivne table, tehnologija, učenje na daljinu, LMS, multimedija

ABSTRACT

The paper presents the technological infrastructure necessary for the realization of modern educational process. Special attention was paid to the importance of modern means of communication, especially the Internet, as well as various technologies for visualization and interactive presentation of multimedia content and distance learning. Modern technology is only a prerequisite, while crucial importance for the success of an education system has an organizational culture that is established in the system and the synergy that exists between the relevant factors. Significant improvement of educational process is achieved in primary and high schools in Serbia by deploying portable interactive whiteboard IWB 2700. The paper presents these results and explores possibility for further enhancement of the educational process. The greatest improvement in the previous period was teaching in a new way with the use of multimedia educational content in combination with the interactive whiteboard. With the means of the Internet and open source software solutions, physical limitation of the classroom can be overcome. Distance learning system can be used as an extension to the traditional classroom. Content presented on the interactive whiteboard can be shared worldwide through

the Internet, and modern means of communication enables active participation of the students. The paper presents full solution for the modern classroom that integrates interactive whiteboard, video conferencing system and learning management system.

Key words:education, interactive boards, technology, distance learning, LMS, multimedia

UVOD

Društvo u kome danas živimo, savremeno društvo, savremeni svet značajno se razlikuje od društva koje poznajemo od pre deset, dvadeset, pedeset i više godina. Razvoj informacionih tehnologija je posebno izražen u prethodna dva veka i može se sa pravom reći da je izazvao pravu revoluciju u razvoju ljudske civilizacije. Periodi u razvoju informacionih tehnologija mogu da se podele na: premehanički, mehanički, i elektronski. Doba velikih promena odlikuje se, pored brzog razvoja ekonomije, privrede, tehnologije, organizacionih struktura, naučnih dostignuća, i razvojem obrazovnih tehnologija. Pojava Interneta često se poredi sa pojavom parne mašine i prve industrijske revolucije. Pojava Interneta je jadan od najvažnijih događaja u ljudskoj istoriji – revolucija u komunikaciji i poslovanju, obrazovanju, daljem razvoju ekonomije, tehnologije. Internet je javna dostupna globalna kompjuterska mreža koja zajedno povezuje računare i mreže računara. Internet je "mreža svih mreža" koja se sastoji od kućnih, akademskih, poslovnih, vojnih i vladinih mreža koje međusobno razmjenjuju informacije i usluge kao što su elektronska pošta, čet i prenos datoteka. Danas se pored klasičnog obrazovanja pojavljuje potreba sticanja novih znanja, kako u školi, tako kasnije u poslovnom sistemu i na radnom mestu. Uvođenje obrazovnih tehnologija pruža nove mogućnosti razvoja kako obrazovanja tako i komunikacija među ljudima. Organizacija, planovi, sadržaji i metode obrazovanja moraju da se menjaju, moraju da se prilagode vremenu u kome živimo. Škole inače važe za zatvorena usamljena mesta znanja koje moraju da se pretvore u savremene istraživačke labaratorije, u kojima se konstantno eksperimentiše, otkriva, inovira, stvara. Dobar primer za to je uvođenje kompjuterske tehnologije u obrazovnim ustanovama. Ovakvi oblici obrazovanja, učenja kod kojih nema neposrednog kontakta osobe koja vodi proces obrazovanja (predavač) i osoba koje obrazovanje primaju naziva se obrazovanje na distancu (“e-learing”).

TRADICIONALNA I SAVREMENA NASTAVA

Uvođenje savremenih tehnologija u školama, odnosno njihova primena u nastavi je reakcija na tradicionalno školsko učenje u kome dominira frontalni oblik rada sa jednosmernom komunikacijom između nastavnika i učenika.

a) Tradicionalna nastava je, često, monotona naprednijim učenicima, a sa druge strane nedovoljno razumljiva za učenike sa slabijom percepcijom.U tradicionalnoj nastavi dominira frontalni oblik rada sa izraženom predavačkom funkcijom nastavnika što ne obezbeđuje dovoljnu interakciju sa učenicima niti ostavlja dovoljno vremena za samostalne aktivnosti učenika u funkciji kvalitetnijeg ovladavanja nastavnim sadržajima.Klasičan oblik nastave zasniva se na modelu jednog nastavnika i većeg broja učenika. Ovaj model se pokazao veoma jednostavnim i efikasnim te otuda i njegova zastupljenost u školstvu.

Nastava je, često, formalizovana, verbalizovana i neodvoljno očigledna, što smanjuje trajnost znanja i mogućnost povezivanja teorije sa realnim životom. Od strane učenika spada u najneefikasnije modele. Pokazalo se da učenici nisu motivisani za aktivno učestvovanje u nastavi jer pažnja vrlo često nije usmerena na učenje i ovaj vid nastave smatra se zastarelim.

b) Savremena nastava -Jedan od načina prevazilaženja nedostataka tradicionalne nastave je osavremenjivanje nastave uvođenjem informacione tehnologije. Razvojem multimedijalnih sistema pristupilo se pokušaju simuliranja "prirodnog" načina učenja i mišljenja pomoću računara.

Pojava Interneta je značajan napredak u evoluciji tehnologije za korišćenje u klasičnoj nastavi i obrazovanju na daljinu. Na kraju treba prepoznati da tehnologija omogućava nastavnicima da rade stvari koje nisu bile moguće u tradicionalnoj nastavi.
Sigurno najveći izazov nastavnicima u korišćenju tehnologije jeste kreativno razmišljanje o tome kako koristiti tehnologiju za učenje i poučavanje, odnosno:poboljšanje kvaliteta učenja, postizanje novih ili različitih ciljeva učenja primerenih posebnim potrebama pojedinaca, osiguranje veće fleksibilnosti za studenta i za nastavnika, efikasnije i vremenski kontrolisano korišćenje vremena za poučavanje, osiguranje najbolje kombinacije nastave u učionici i učenja podržanog tehnologijom za različite predmete i korisnike.

Savremena učionica

Kompjuter je tokom preve decenije dvadeset prvog veka postao nezaobilazni deo svakodnevnog života savremenog čoveka, bilo da se koristi zbog komunikacije, pronalaženja potrebnih informacija, učenja, kupovine, zabave ili nekog drugog razloga. Naročito je prisutan u populaciji dece školskog uzrasta (osnovna i srednja škola). Teško je zamisliti da danas postoji kuća bez personalnog kompjutera, laptopa, tableta. I pored tako velike prisutnosti kompjutera u svakodnevnom životu, stiče se utisak da mogućnosti korišćenja kompjutera u školama u svakodnevnom radu na času nisu ni delimično iskorišćenje. Razloga tome verovatno ima dosta, počev od tehničke opremljenosti naših škola, preko osposobljenosti i motivacije nastavnika za takav

načina rada, do sticanja navika za korišćenjem pogodnosti koje računar u nastvanom procesu pruža.

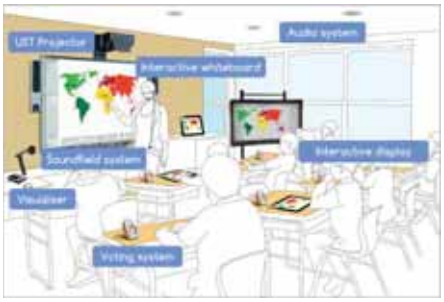
Informaciona tehnika uključuje računarski hardver, softver i i komunikacione mreže za elektronsku razmenu između fizički udaljenih računara, te uređaje i adaptere koji konvertuju informacije (tekst, sliku, film, zvuk i dr.) u digitalni format (Mandić, 2003: 37).

Veoma važno savremeno sredstvo u nastavi, pored kompjutera i video bima je svakako interaktivna tabla. Na tružištu i u školama se mogu naći različiti modeli interaktivnih tabli koje se nažalost nedovoljno koriste u nastavi. To nekorišćenja interaktivnih tabli (IWB) prouzrokovano je nedovoljnom informatičkom pismenošću zaposlenih u obrazovanju, njihovim „strahom“ od nepoznatog, od novina koje su tu ispred njih i koje im na prvi pogled deluju misteriozno i neosvojivo. Obično je tu prisutan „strah“ da se ne pokaže neko ne znanje, odnosno da ne postanu predmet ismejavanja jer nešto ne znaju, ne poznaju a to nešto je već tako duboko prisutno u njihovom okruženju. Jedini relevantan način da nastavnik stekne jasnu sliku o ovoj tehnologiji jeste da počne da se koristi njome i da pokuša da svoju praksu unapredi i podigne na viši nivo koristeći se mogućnostima nove tehnologije.

a) **Osnovne funkcije IWB tehnologije** su postizanje očiglednosti (čulnosti),jedinstvo čulnog i logičkog saznavanja, neposredno i posredno pokazivanje, čulna imaginacija (unutrašnja očiglednost), podsticanje na intenziviranje učenja i razvijanje umnih i drugih sposobnosti,da predstavljaju materijalni oslonac misaonoj aktivnosti, postizanju racionalizacije i ekonomičnosti nastave, intelektualna funkcija
b) **Najvažnije pozitivne strane** korišćenja interaktivne table u radu su: obezbeđuje dugotrajniju pažnju učenika, nastavnike podstiče na primenu prezentacija i interaktivnih materijala – simulacija i animacija, olakšava primenu interaktivnih vežbi i kvizova, lakši rad sa dijagramima, kartama i sl. Interaktivnost nastavnih materijala i veće učešće učenika, mogućnost pisanja olovkom u toku izlaganja lekcije po vrlo raznorodnim resursima. Višestruko korišćenje slika, crteža i grafikona, laka izmena pripremljenih lekcija za nastavu itd. Reznovrsnost upotrebe, odnosno upotrebljivost sa raznorodnim resursima. Omogućava uštedu u vremenu zbog efikasnijeg podučavanja. Ima više mogućnosti za interakciju i diskusiju u razredu, posebno u poređenju sa drugim ICT tehnologijama Veća motivacija i učenika i nastavnika kroz upotrebu raznih dinamičkih resursa. Deljenje i

višestruka upotreba nastavnog materijala. Razmena materijala je vrlo značajna jer omogućava višestruku upotrebu jednog materijala. Nastavnik koji preuzme takav materijal sa Interneta može da ga izmeni i prilagodi svojim potrebama ali ne mora da ga pravi od početka čime se štedi vreme i poboljšava i kreativnost.

c) **Prenosna interaktivna tabla FBIWB2700 - k**ao što je rečeno, na tržištu mogu da se nađu različiti modeli interaktivnih tabli koje se manje ili više primenjuju u nastavi. Mnoge table se ne primenjuju jer nisu dobro „kalibrisane“ pa se već samim tim javlja odbojnost kod nastavnika za njihovu primenu. Pojavom najsavremenije interaktivne table, prenosne **FBIWB2700** situacija se znatnon promenila, i to na bolje. Nastavnici su dobili mogućnost da koriste uređaj koji od svake učionice pravi učionicu sa interaktivnom tablom i za čiju upotrebu i korišćewe je potrebno minimalno informatičko znanje. Ovom prenosnim uređajem, IWB 2700, svaka prostorija za samo nekoliko minuta postaje interaktivna- multimedijalna učionica.



Primenom interaktivnih tabli u nastavi nije primećen niti zabeležen nijedan negativan uticaj ovog nastavnog sredstva. Veliki broj akreditovanih seminara koje je Akademija Filipović realizovala uz primenu ovog nastavnog sredstva pokazatelj je da kod nastavnika posrtoji veliko interesovanje i da je neophodna njihova permanentna edukacija iz oblasti IT, da samo pravilnim pristupom i »oslobađanjem nastavnika od straha prema nepoznatom » možemo doći do željenog kvaliteta i pravilnog pristupa savremenoj nastavi i primenom savremenih tehnologija u nastavi.

ZAKLJUČAK

Na osnovu sprovedenih anketa među učiteljima i nastavnicima došli smo do sledećih zaključaka: trenutni nivo zananja i veština i kod učitelja i kod nastavnika nisu zadovoljvajuće. Potrebna je veća zastupljenost edukacijskih seminara, kurseva, konferencija...

Neformalno kontinuirano obrazovanje treba temeljiti na praćenju potreba nastavnika i učitelja, ali i na mišljenju ostalih delova obrazovnog sistema (administrativne i stručne službe, roditelji, učenici, šira zajednica, visokoškolske ustanove). Neophodno je razraditi i zakonski regulisati sastav povezivanja stručnog usavršavanja sa napredovanjem u karijeri. U velikom broju zemalja nastavnici moraju da obave

profesionalno usavršavanje radi unapređenja i resertifikacije. Takođe, u tim zemljama nastavnici moraju na neki način da finansijski učestvuju u troškovima stručnog usavršavanja.

Rezultati dobijeni ovim istraživanjem potvrđuju našu osnovnu hipotezu da primena sistema stručnog usavršavanja utiče na razvoj potrebe nastavnika za doživotnim učenjem, kao i postavljene podhipoteze:

1. Aktivnosti stručnog usavršavanja utiču na motivaciju nastavnika za doživotnim učenjem.
2. Metode učenja koje se primjenjuju na seminarima doprinose razvoju efikasnijih metoda samostalnog učenja kao uslova za uspešno doživotno učenje.
3. Stručno usavršavanje doprinosi promišljanju nastavnika o sopstvenoj praksi kao osnovi planiranja daljeg učenja.

Za razvoj nastavničke profesije važno je sistematsko planiranje usavršavanja nastavnika što ima za cilj unapređivanje kvaliteta nastavnog rada. Razvoj nastavničkih kompetencija ogleda se kroz različite oblike usavršavanja koji su povezani sa napredovanjem u nastavnoj karijeri. Najčešći i najvidljiviji napori škole u tome jesu organizovanje seminara, radionica, profesionalnih skupova i td. Učestvovanje na seminarima formalno daje priznanje nastavnicima kroz sertifikate i sate ostvarene na odgovarajućim seminarima. Pretpostavka je da se nakon završene edukacije isprobaju i primene u praksi nova znanja stečena tokom obuke. Nažalost većina autora programa kao i voditelji obuka, vrlo retko ili uopšte nemaju daljeg kontaka sa učesnicima koji su konkretnu obuku prošli, pa tako ni uvid o tome da li i u kojoj meri se nešto koristi u daljem radu nastavnika.

To se može reći i za samu školu kao instituciju, tj. škola veoma retko ili uopšte nema evidenciju o novim drugačijim iskustvima, a nema ni mehanizme da osigura primenu novih znanja i veština nakon edukacije. Razvoj ovih i drugih veština koje su definisane u ciljevima akreditovanih programa značajnih za školski rad, treba da predstavljaju prvi korak i pretpostavku za unapređivanje kvaliteta školskog rada.

LITERATURA

1. Akademija Filipović – arhivska dokumenta.
2. Contribution of The Accredited Multimedia Seminars of Filipovic Academy to the Reengineering of the Educational Processes -Knowledge for Capabilities & Skills 4-6 December 2015. Bulgaria: Bansko.
3. Dosadašnji rezultati – http://www.akademijafilipovic.com/sadrzaj.php ?id=25
4. Marković, S. Neformalno obrazovanje u Evropi - korak ka prepoznavanju neformalnog obrazovanja u Srbiji i Crnoj Gori.
5. Tehnike praćenja rada nastavnika u stručnom obrazovanju - www.vetserbia.edu.rs/
6. www.mp.gov.rs/userfiles/preporuka%20saveta%20Evrope%20cirilica.doc.

TEMA I

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

PREDUBEĐENJA I REALNOSTI U PRISTUPU MUZIČKOM OBRAZOVANJU BUDUĆIH VASPITAČA

PRECONCEPTIONS AND REALITY IN THE APPROACH TO MUSICAL EDUCATION OF PRESCHOOL TEACHERS

Eudjen ČINČ[1], Roksana ČINČ[2]
[1]Universitatea de Vest Timișoara, Facultatea de Muzică și Teatru, Romania
[2]Gimnazija Borisdlav Petrov Braca, Vršac, Srbija

Stručni rad

ABSTRAKT

Aktivnosti Visoke škole strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ uVršcu u okviru projekta TEACH, evropskog programa Tempus, u periodu 2013-2016. godine koji je za cilj imao usaglašavanje kurikuluma obrazovanja vaspitača na evropskom prostoru, između ostalog podrazumevale s uupoređivanje celokupnog koncepta, pristupa školovanja pa samim im i kompetencija budućih vaspitača u slučaju više država (Srbija, Mađarska, Slovenija, Velika Britanija). U tom smislu, ukazala se potreba upoređivanja oncepta i pristupa na polju umetnosti – muzike u vrtiću, prospekcije ciljeva muzičkog vaspitanja, sadržaja muzičkih aktivnosti, kompetencija budućih vaspitača i drugih elemenata koji zajedno čine *muzički kurikulum* u vrtiću u slučaju više evropskih država od kojih su neke u našem neposrednom okruženju. Pristupajući ovom obilnom poslu, uviđeno je da postoje temeljne razlike u konceptima muzičkog vaspitanja u vrtiću između drugih evropskih prostora i Srbije, pa samim tim i suštinske razlike u načinu obrazovanja budućih vaspitača na polju muzike, njima potrebnim kompetencijama, u sadržajima, u primeni didaktičkih sredstava, itd. Ovo je dovelo do traženja odgovora na više pitanja vezanih za buduće kompetencije vaspitača na polju muzičkog vaspitaja i didaktičkih veština o čemu govori i ovaj rad.

Ključne reči: kurikulum, reforme, muzičko vaspitanje, kompetencije.

ABSTRACT

The Preschool Teacher Training College “Mihailo Palov” in Vrsac is a part of the TEACH project, which is a part of the European program Tempus, in the period from 2013-2016. year and which as a goal has the harmonization of preschool teacher training curriculum on the territory of Europe. The activities of the College among other things, included the comparison of the global concept, approach to schooling and therefore also the competencies of future preschool teachers in several countries. In this sense, a need arose for the comparison of concepts and approaches in the field of art – music in preschools, analyzing the content of musical activities, the competencies of future preschool teachers and other elements which together comprise the musical curriculum in the preschool, in numerous European countries from which some are geographically quite close. While approaching this enormous job, it was noticed that concrete differences exist in the concept of musical education in preschools, among other European countries and Serbia, and hence core differences in the way future preschool teachers are educated in the field of music, the needed competencies, in the content, in the implementation of didactic tools etc. Because of this answers to numerous questions were sought, regarding the competencies of future preschool teachers in the field of musical education and didactic skills which will be explored in this paper.

Key words: curricula, reforms, music education, competencies

UVOD

Dosadašnji pristup u okviru muzičkih predmeta na većini visokih škola za obrazovanje vaspitača u Srbiji, po svojoj suštini, nije menjano još od vremena postojanja učiteljskih kola, pedagoških akademija, viših škola koje su obrazovale vaspitače. Ova činjenica ne predstavlja karakteristiku samo uske oblasti koju čini muzika ili stanja u obrazovanjuv aspitača, već je to odlika celokupnog obrazovnogsistema u Srbiji. Prihvatale su se forme, insistiralo na njima ali je suština uvek ostajala po strani i zaostajala za modernim tokovima, shvatanjima, potrebama i realnostima. Takav pristup doveo je danas do situacije u kojoj su obrazovne realnosti i potrebe skoro potpuno nekompatibilne sa konceptom muzičkog obrazovanja koji je nuđen budućim vaspitačima.

UOČENI PROBLEMI I NOVI PRISTUPI

Kompetencije u oblasti muzičkih aktivnosti koje su do sada stvarane kod budućih vaspitača anahorne su i odgovarale su realnostima od pre više decenija. Kao što je dobro poznato, najveći deo napora studenti i profesori ulagali su u izgradnju vokalnih i instrumentalnih izvođačkih kompetencija samih studenata, na taj način želeći da nadomeste ogroman nedostatak posvećenosti muzičkom vaspitanju i obrazovanju na prethodnim nivoima školovanja. Tako su studenti izgrađivali kompetencije koje nisu bile usresređene na potrebe dece već na sopstvene potrebe a dragoceno vreme i energija gubila se na aktivnosti koje u kasnijem radu najveći deo vaspitača nije primenjivao (najveći deo vaspitača skoro nikada ili veoma retko u muzičkim aktivnostima koristi vokalno i instrumentalno izvođenje na sintisajzeru ili drugom instrumentu, a ako se to i praktikuje, tada su u pitanju najčešće vaspitači koji imaju prethodno muzičko obrazovanje što znači da je na Visokoj školi vreme posvećeno *vokalno – instrumentalnom osposobljavnaju* studenata nepotrebno izgubljeno).
Iako na prvi pogled ideja da će budući vaspitač manje biti usresređen na vokalno – instrumentalno izvođenje a više na korišćenje savremenih pomagala izgleda čudno, ona je izraz vremena u kojem živimo sa svim mogućnostima koje ono pruža. Neophodnost da vaspitač bude dobro osposobljen za „sviranje i pevanje“ bila je odlika prošlih vremena kada nisu postojali savremeni materijali, audio i vizuelna sredstva, savremeni internet portali i „nosioci zvuka“, pa je vaspitač morao da poseduje pomenute kompetencije kako bi mogao sprovoditi muzičke aktivnosti. U vremenu u kojem postoje mnogobrojni savremeni didaktički materijali kojima sama deca imaju pristup i ona postaju neizbežan sastavni deo njihovih svakodnevnih aktivnosti (računar, internet portali, kvalitetni multimedijalni i muzički sadržaji), vokalno a naročito instrumentalno izvođenje od strane vaspitača jeste poželjno ali nije više neopodno, a usmeravanje pažnje njihovih kompetencija treba da bude ka didaktičkoj oblasti, što je u potpunom skladu sa realnošću na evropskom prostoru. Samim tim, „rezovi„ mogu ići dalje, pa tako i nivo razvijenosti muzičkih sposobnosti koje vaspitač treba da poseduje pri upisu na Visoku školu gubi na značaju, što predstavlja objašnjivu logiku slučajeva u kojima ne postoji provera muzičkih sposobnosti na prijemnom ispitu za buduće vaspitače.

S druge strane, teme koje se u vrtiću obrađuju veoma su uske i skoro uopšte nemaju sadržaje muzičke kulture, što je neprihvatljivo. Neophodno je već u vrtiću, u starijoj vaspitnoj grupi i pripremnom programu, proširiti teme koje će se obrađivati, ne samo upotpunjavanjem sadržajima muzičke kulture već i opštim obrazovnim i vaspitnim sadržajima koji su aktuelni i koji do sada nisu obrađivani kroz muzičke aktivnosti. Na taj način ćeinterdisciplinarost, o kojoj se toliko priča u stručnim krugovima, ali u suštinskom radu nije bila primenjena, konačno zaživeti. Naravno, samim tim, ciljevi koje postavljamo kroz muzičke aktivnosti u vrtiću biće promenjeni.

U okviru rada timova u okviru projekta TEACH iz evropskog programa TEMPUS, vodeći se novim načelima koje smo spomenuli, predložene su sledeće kompetencije u oblasti umetnosti, pa samim tim i muzike, koje bi budući vaspitači trebalo da poseduju:

1. Stručna osposobljenost za proces učenja i poučavanja (student poznaje i koristi instrument, upotrebljava različite tonalitete, koristi stečeno znanje u savladavanju ritmičko-melodijskih obrazaca, poznaje i u radu koristi različite muzičke aktivnosti - pevanje, slušanje muzike, sviranje, muzičke igre;
2. Stručna osposobljenost za saradnju i timski rad (student prepoznaje značaj saradnje sa roditeljima i kolegama u vaspitno-obrazovnom procesu, sposoban je da odabere adekvatnu aktivnost u radu sa grupom, koristi sva dostupna sredstva vaspitno-obrazovnog rada, uključen je u tekuće pedagoške aktivnosti, sposoban je da prilagodi muzičku aktivnost obrazovnoj jedinici;
3. Stručna osposobljenost za planiranje, praćenje i pedagoško dokumentovanje vaspitno obrazovnih aktivnosti (student koristi stečena znanja u cilju preciznog planiranja vaspitno obrazovne aktivnosti, prepoznaje važnost dokumentovanja vaspitno obrazovne aktivnosti, produbljeno poznaje potencijalne zadatke i sposobnosti uzrasnih grupa, ima sposobnost aktivnog praćenja muzičkog razvoja kao posebne kompetencije;
4. Poznavanje razvojnih i drugih osobina sve dece (student poznaje nivoe muzičkih sposobnosti različitih dečijih uzrasta, prepoznaje i neguje kulturni i tradicionalni diverzitet, stimuliše interesovanja dece u pravcu manje poznatih kulturnih i tradicionalnih muzičkih sadržaja, aktivno koristi stečena znanja i podstiče unapredjenje kreativnosti dece;
5. Poznavanje sistema predškolskog vaspitanja i obrazovanja (student je osposobljen za aktivno primenjivanje vaspitno obrazovnih principa i metoda u realizaciji posebnih kompetencija (muzičko), poseduje pravilan kritički stav prema sadržajima koji nisu u skladu sa osnovnim estetičkim muzičkim kompetencijama, poznaje strukturu i pravila prema kojima predškolska ustanova funkcioniše;
6. Sposobnost upotrebe informacijsko-komunikacijske tehnologije u vaspitanju i obrazovanju (student je sposobljen za ispravan odabir vokalnih, isntrumentalnih i vokalno-instrumentalnih primera dostupnih na IKT-u, primenjuje usvojeno znanje za upotrebu informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) u cilju upoznavanja grupe sa novim, adekvatnim muzičkim sadržajima, podstiče i neguje interesovanje za nove tehnologije neposredno utičući na formiranje ispravnog muzičkog identiteta;
7. Sposobnost planiranja ličnog i profesionalnog razvoja (student aktivno koristi stečena znanja i iskustva u muzičkoj umetničkoj oblasti na osnovu kojih

pravilno planira lični i razvoj grupe sa kojom radi, produbljeno poznaje sposobnosti grupe u kojoj radi i u skladu sa tim unapređuje sopstveni profesionalni razvoj.

8. Posebne kompetencije, znanja, veštine i umenja – likovna, muzička, govorna, dramska, fizička i zdravstvena kompetentnost (student prepoznaje važnost zajedničkog delovanja posebnih kompetencija, aktivno primenjuje stečena znanja iz muzičke umetničke oblasti u korelaciji sa ostalim aktivnostima, produbljeno razume značaj razvoja muzičke umetničke sposobnosti i njenog povezivanja sa svim posebnim kompetencijama (http://teach.edu.rs/sr/).

Do sada je bila praksa da budući vaspitači u kreiranju muzičkih aktivnosti, umesto da ideju postave počevši od cilja, preko teme pa do sadržaja, ovaj proces sprovode upravo suprotno. Polazilo se najčešće od pesme kao didaktičkog sredstva (audicija je veoma retko korišćena), zatim je kroz sadržaj aktivnosti koncipirana tema, dok su ciljevi skoro bivali zaboravljeni (Činč, 2013). Sa ovako postavljenim kompetencijama to više neće biti moguće pošto će teme biti formulisane na način kojiu sebi sadrži obrazovni i vaspitni cilj, kombinacija dečije interpretacije i audicije će biti skoro neizostavna na svakoj aktivnosti a repertoar „za pevanje ili slušanje“ će se birati na samom kraju što i jeste logičan sled. Anomalija koju smo opisali jeste posledica toga što su studenti uvek birali pesmu koju bi znali odsvirati i otpevati pa je onda to postajala suština koncipiranja aktivnosti, a ne didaktički muzički aspekti, što bi bilo logično i jedino prihvatljivo.Stavljajući interpretaciju od strane studenta – vaspitača u drugi plan i obrađujući je više kao deo njegove opšte muzičke kulture, informisanja, a ne kao obavezni deo njegovog delovanja, uticaće se na preusmeravanje celokupne logike rada u okviru muzičkih predmeta i kurikuluma za osposobljavanje budućih vaspitača.

Ne manje bitan jeste još jedan problematičan aspekt „starog koncepta“, naročito kada govorimo o kontroli kvaliteta nastavnog procesa, a to je prolaznost studenata na ispitima. Dobro je poznato da su muzički predmeti, godinama i decenijama bili „usko grlo“ prolaznosti studenata kojeg je teško bilo prevazići, upravo zbog insistiranja na vokalno – instrumentalnoj intepretaciji studenata. Novom postavkom evaluacije, prolaznost na muzičkim predmetima biće znatno povećana.

Ukratko, najbitnije odlike novog pristupa u okviru muzičkih predmeta i nogog načina postavljanja kompetencija bile bi sledeće:

- Stavljanje instrumentalne interpretacije studenata u drugi plan;
- Uvođenje savremenih pristupa u muzičkom radu budućih vaspitača, baziranih na korišćenju specijalizovanih internet portala, zvučnih elektronskih didaktičkih materijala i ukidanje ili svođenje na apsolutni minimum pisanih zbirki pesama i repertoara;
- Usmeravanje osposobljavanja studenata ka sposobnostima kreiranja sadržaja radi postizanja vaspitnih i obrazovnih ciljeva;
- Proširivanje i promena tema koje se obrađuju u vrtiću i njihova drugačija postavka;
- Uvođenje obaveznih „gledanja“ tj. prisustvovanja aktivnostima muzičkog vaspitanja koje održavaju drugi studenti;
- Uvođenje on-lajn konsultacija sa studentima.

Kompetencije budućih vaspitača u okviru muzičkih aktivnosti u vrtiću mogli bismo ukratko opisati. Naime, budući vaspitač, popoloženim ispitima iz muzičkih predmeta trebalo bi da bude osposobljen da:

- Samostalno koncipira i izvodi aktivnosti iz muzičkog vaspitanja u vrtiću;
- Poznaje osnovne pojmove teorije muzike, da koristi internet i druge izvore radi upotpunjavanja svojih znanja potrebnih za rad;
- Samostalno dešifruje i melodijski instrumentalno i vokalno interpretira jednostavan notni zapis ekivalentan dečijoj pesmi predškolskog uzrasta;
- Vrši odabir muzičkog repertoara koji će se izvoditi i/ili obrađivati u vrtiću;
- osmisli i kreira pisane pripreme za aktivnosti muzičkog vaspitanja u vrtiću;
- koristi savremene specijalizovane internet portale i druge elektronske muzičke platforme u radu.

Ciljevi muzičkih aktivnosti u vrtiću bi takođe mogli da budu upotpunjeni i mogli bi da budu definisani kao:

- razvijanje muzičkih sposobnosti dece (osećaja za melodiju, osećaja za ritam i metar, harmonske misli, kolektivnog izvođenja kao i opštih odlika muzičkog sluha, izgradnja estetskog vrednosnog sistema u muzici);
- upoznavanje dece sa osnovnim elementima muzičke kulture, pojmovima u muzici i njihovo percipiranj.

Napomenuli smo već da je logičan sled ovakve postavke kompetencija vaspitača i novo koncipiranje tema koje bi se u okviru muzičkih aktivnosti obrađivale u vrtiću. Dodajući elemente multidisciplinarnosti i šireći oblasti koje obuhvataju, teme koje se predlažu mogle bi se podeliti u pet kategorija:

I. Upoznajemo prirodu (godišnja doba i fenomeni u prirodi, životinje i ptice u dvorištu, životinje i ptice u šumi, životinje n asevernom polu, životinje u Africi, vetar, kišne kapi, na moru, cvet - biljka - drvo – jelka, voće i povrće – njam, njam, krećemo se – hodamo)
II. Upoznajemo muziku (učimo muzičke instrumente, kako beležimo muziku, penjemo se lestvicom Ce duricom, učimo o glasu,učimo pevati i stilove pevanja, tužni smo i srećni - odnos dur i mol, upoznajemo melodiju, upoznajemo ritam, upoznajemo tempo, upoznajemo dinamiku, upoznajemo boju tona, ton – taj prelep zvuk, učimo o horu i pevamo u horu; učimo o orkestru i sviramo u orkestru, učimo o plesu i plešemo srećno)
III. Upoznajemo druge čike i tete, mnoge stvari i planete (čime se bave čike i tete - zanimanja, kako izgleda moje telo, moja domovina, tamo ima neka Afrika, tamo ima neka Amerika, tamo ima neka Australija, tamo ima neka Azija, vreme - koliko je sati, u saobraćaju, gde vreba opasnost, praznik – lepi dan, praznik lepi dan – mamin rođendan, živimo zdravo, lepo se ponašam, drugačiji smo a isti, štedimo vodu hranu i energiju, čuvamo prirodu, koji su delovi dana, učimo da brojimo, učimo slova, mi smo sportisti, idemo u pozorište)
IV. Kako se osećam (srećan sam i nisam tužan, šta volim i šta mrzim, drugarstvo, idemo na rođendan, moja porodica, šta sam lepo sanjao, idu praznici)
V. Učimo engleski

Polazeći od ovako postavljenih kompetencija budućih vaspitača, ukazuje se potreba za sasvim drugačijim postavljanjem sadržaja u okviru muzičkih predmeta u kurikulumu obrazovanja budućih vaspitača tako da će se u početnim fazama sa studentima obrađivati sadržaji iz osnova teorije muzike i notne pismenosti. Isto tako, studenti će se

upoznavati sa melodijskim izvođenjem - sviranjem na harmonskom instrumentu, isčitavajući muzičke tekstove pesama za decu kao i informativno sa principima muzičke pratnje. Istovremeno, radiće se na izgrađivanju vokalnih sposobnosti na kojima će se i dalje insistirati. Nastava u okviru metodičkih predmeta – metodike muzičkog vaspitanja, moraće biti usmerena na sticanje dovoljnog i potrebnog teorijskog znanja u oblasti didaktičkih aspekata organizovanja muzičkih aktivnosti u vrtiću a akcenat će biti stavljen na vežbanje pisanja priprema u skladu sa zadatim ciljevima i temama. Ispit iz MMV1 biće teorijski i sastojaće se od pisanja pripreme za aktivnost na zadatu temu i usmenog dela. Za prelaznu ocenu, bilo bi dovoljno da priprema za aktivnost bude osmišljena i napisana tako da podrazumeva korišćenjev okalno – instrumentalnog izvođenja uz pratnju,dok bi za veću ocenu bilo potrebno da priprema predviđa korišćenje savremenih i multimedijalnih materijala, internet portala i savremenih nosioca zvuka. Sama priprema se vrednovala bi se eliminatorno. Studenti čije pripreme ispunjavaju minimalne uslove, pozivali bi se na usmeni ispit gde bi se proveravalo njihovo opšte metodičko teorijsko znanje kao i korelacija sa primenom u napisanoj pripremi. Konačna ocena davali bi se na osnovu usmenog ispita.

ZAKLJUČAK

Nove pristupe u obrazovanju budućih vaspitača u oblasti muzičke umetnosti kao i njihovog osposobljavanja za samostalno organizovanje muzičkih aktivnosti u vrtiću koji polaze od novopostavljenih kompetencija, neće biti lako implementirati. Otpor se, pre svega, pronalazi kod nastavnika koji često osposobljavanje vaspitača posmatraju kroz neizostavnu kompetenciju muzičara – izvođača, a to je instrumentalna interpretacija. Kako to neko može biti vaspitač ako ne ume da svira – pitanje je koje se neizostavno postavlja kada ne prodrtemo duboko u realnost i ne prihvatimo da su se vremena promenila i da vaspitač, zaista, najvećom merom ne mora imati instrumentalne izvođačke sposobnosti u današnjem vremenu. S druge strane, kao što smo već rekli, realnost je da najveći deo vaspitača, iz velike palete raloga, jako retko ili skoro nikada u svom radu ne koristi instrument. Ne možemo stvarati uyaludno kompetencije koje ostaju na vratima vrtića i nikome ne koriste. Ostaje da novine polako prihvatamo, a argumenata za nove pristupe ima u velikom broju.

LITERATURA

1. Demenescu, V. L. (2008). Teoriatonalităţii – note de curs (Teorijatonaliteta). Temišvar: Eubeea.
2. Demenescu, V.L. (2004). 265 probleme de teoria muzicii (265 zadataka iz teorije muzike). Iaši: Opera Magna.
3. Đurković – Pantelić, M. (1999). Metodika muzičkog vaspitanja dece predškolskog uzrasta. Šabac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
4. Činč, E. (2013). Muzičko vaspitanje sa metodikom. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".
5. Činč, E. (2012). Muzička hrestomatija.Vârşeţ, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".
6. Činč, E. (2010). Osnovi rada sa dečjim muzičkim sastavima. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov".
7. Munteanu, G. (1999). Metodica predării educaţi e imuzicale în g imnazi uşiliceu. (Metodika muzičkog vaspitanja za osnovnu i srednju školu). Bukurešt: Sigma.
8. Portal projekts TEACH iz programa TEMPUS, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače "Mihailo Palov" Vršac (internet). Dostupno na: http://teach.edu.rs/sr/; pristupljeno 20.03.2016 u 18.10.

PRAGMATSKE VJEŠTINE JEZIKA DJECE U ODNOSU NA UZRAST I SREDINU ŠKOLOVANJA

PRAGMATIC LANGUAGE SKILLS OF CHILDREN DUE TO AGE AND SCHOOL ENVIRONMENT

Amela IBRAHIMAGIĆ[1], Lejla JUNUZOVIĆ-ŽUNIĆ[1], Kristina JOSIĆ[1], Ahmet KANTIĆ[2], Bojan RADIĆ[3]

[1]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Tuzla, BiH

[2] JZU Dom zdravlja Tešanj, BiH

[3] Udruženje „ Svijet u slikama“ Zenica, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Glavni cilj rada bio je ispitati pragmatske vještine jezika djece urednog govorno-jezičkog razvoja, čiji je maternji bosanski/hrvatski/srpski jezik, te ispitati postojanje razlika u odnosu na hronološku dob i sredinu školovanja. Istraživanjem je bilo obuhvaćeno ukupno 363 ispitanika hronološke dobi u rasponu od 5 do 12 godina, razvrstanih u dvije grupe izjednačene prema hronološkoj dobi te urbanom ili ruralnom okruženju u kojoj se škola koju pohađaju nalazi. Analizirano je ukupno devet varijabli razvrstanih u dvije grupe: anamnestičke varijable i varijable pragmatike. Za procjenu pragmatskih vještina jezika korišten je Test of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki D, Phelps-Gunn T, 1992). Rezultatima Kruskal-Wallis H testa utvrđeno je postojanje značajnosti razlika u razvijenosti pragmatskih vještina s obzirom na uzrasnu skupinu. Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u razvijenosti pragmatskih vještina izraženih Količnikom testa pragmatskih vještina (H=34,78; df=4; p=0,001). Rezultatima Mann-Whitney U testa utvrđeno je da ne postoji značajna razlika u pragmatskim vještinama djece iz urbanog školskog okruženja (Md=100) i djece iz ruralnog školskog okruženja (Md=98,5) izraženih količnikom testa pragmatskih vještina (U=15788,00; Z=-0,664; p=0,507). Ispitanici su pokazali značajne razlike u razvijenosti pragmatskih vještina jezika u odnosu na uzrast. Porastom hronološke dobi, u većini dobnih grupa, narasta i srednja vrijednost sirovog rezultata testa pragmatskog jezika. Ne postoji razlika u pragmatskim vještinama jezika djece iz urbane i djece iz ruralne sredine školovanja izražena količnikom testa pragmatskih vještina jezika.

Ključne riječi: pragmatika, jezik, sredina školovanja

ABSTRACT

The main aim of the study was to examine pragmatic language skills in children with typical speech and language development whose native language is Bosnian/Croatian/Serbian, due to chronological age and school environment. The study included 363 subjects of chronological age ranged from five to twelve years. The subjects were divided into two groups paired on the basis of chronological age and environment in which the school is located (urban/rural). Nine variables divided into two groups were analyzed: anamnestic variables, variables of pragmatic. Assessment of pragmatic included Test of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki D, Phelps-Gunn T, 1992). Results of Kruskal-Wallis H test showed significant differences in pragmatic skills development according to chronological age. Significant difference is shown by the

pragmatic language test quotient (H=34,78; df=4; p=0,001). Expressed by pragmatic language test quotient, Mann-Whitney U test results showed no significant difference between pragmatic language skills of children attending urban school (Md=100) and children of rural school (Md=98,5) environment (U=15788,00; Z=-0,664; p=0,507). The subjects showed significant differences in the development of pragmatic language skills in relation to age. Increase of chronological age, in most of the age groups, shows increase in mean raw test results. There is no difference in pragmatic language skills of children from urban and children from rural school environment.

Key words: pragmatics**,** language, school environment

UVOD

Dijete normalne inteligencije i zdravih čula savlada govor od druge do pete, odnosno sedme godine života. Ono nauči da govori maternjim jezikom u svojoj porodici, u sredini u kojoj živi, te se njime koristi u komuniciranju sa užom i širom okolinom (Stoparić, 1984). Kada govorimo o procesu usvajanja jezika, zapravo govorimo o usvajanju četiri osnovna aspekta i to: fonološki aspekt koji se odnosi na usvajanje glasovnog sistema u djeteta, a koji započinje sa prvim krikom novorođenčeta; gramatički aspekt koji se odnosi na upotrebu jezičkih oblika vlastitoga jezika, odnosno morfologiju i sintaksu; semantički aspekt koji podrazumijeva sposobnost razumijevanja i izgovora značenja i pragmatički aspekt koji podrazumijeva sposobnost komuniciranja, odnosno upotrebu jezika u socijalnom kontekstu. Za uredno usvajanje jezika u djece, neophodan je uredan razvoj percepcije i razumijevanje jezika. Razumijevanje jezika je osnova za njegovu proizvodnju. Prvo razumijevanje jezika kod djeteta je strogo kontekstualno. Dijete najprije razumije najjednostavnije riječi i fraze, a kako postaje starije, razumije semantički i sintaksički sve složenije jezičke strukture. Sa porastom hronološke dobi djeteta, razvojem spoznajnih sposobnosti, uz bolje ovladavanje prostorom i sticanjem novih iskustava, dolazi do boljeg razumijevanja kod djeteta (Salihović, Junuzović-Žunić i Ibrahimagić, 2006).

Primarni jezik ne može da se stekne sa jednakom lakoćom ako započinje na različitim tačkama kritičnog perioda. Na to posredno ukazuju i posledice stečenih povreda korteksa. Nađeno je da u vreme kada je cerebralna lateralizacija uspostavljena (oko puberteta) simptomi stečene afazije postaju ireverzibilni ako ne nestanu 3-6 meseci nakon povrede. Kao najvažnije psihičke faktore, koji su direktno povezani sa razvojem govora, istraživači navode: razvijenost opažanja, predstava, učenja, mišljenja i sposobnosti koje su u uzajamnoj vezi sa govorom; emocionalna stabilnost; govornu aktivnost treba potkrepljivati. Uz dokaze o relevantnosti sredine na ukupan razvoj djeteta - intelektualni, socijalni i emocionalni, sve je više radova o uticaju sredine na govor. Kao najvažniji činioci izdvajaju se: socijalni govorni uzor koji je blizak djetetu i stimuliše imitaciju, govorna kulturna sredina, ukupna aktivnost djeteta i njegovo doživljavanje (Brković, 2000).

Posljednjih dva desetljeća, istraživači i kliničari sve više pažnje usmjeravaju prema ulozi pragmatike u govorno-jezičnoj komunikaciji u terminima urednoga razvoja i posebno mogućih poremećaja. Naime, primjereno vladanje morfologijom, sintaksom i drugim jezičnim sastavnicama u predškolskoj dobi nije dostatno za učinkovitost komunikacije u situacijskome i socijalnome kontekstu. Pragmatičke sposobnosti se,

između ostalog, temelje na razumijevanju vlastitih namjera i govornika te stalnoj integraciji različitih podataka tijekom razgovora. Kako procjena vještina konverzacije ili pripovijedanja zahtijeva što prirodniji kontekst i ovladanost strukturalnim aspektima jezika, pragmatički jezični poremećaji često promaknu u kliničkome radu ili se proglase nekim srodnim poremećajem (Ivšac i Gacina 2007).
Pragmatika se bavi proučavanjem značenja koje govornik (ili pisac) prenosi slušatelju (ili čitatelju) koji ga potom interpretira. Ona se, dakle, više bavi analiziranjem onoga što ljudi zapravo žele reći svojim iskazima nego samim značenjem riječi ili fraza koje pritom rabe. Pragmatika je proučavanje značenja koje govornik izriče. Ovakva vrsta proučavanja nužno uključuje i interpretaciju onoga što ljudi žele reći u određenom kontekstu i kako taj kontekst utječe na izrečeno. To zahtijeva razmatranje načina na koji govornici organiziraju ono što žele reći ovisno o osobi, vremenu, mjestu i okolnostima izgovaranja. Pragmatika je proučavanje značenja u nekom kontekstu. Ovakav pristup nužno istražuje i način na koji slušatelji dolaze do zaključaka o rečenome, kako bi mogli interpretirati što je govornik zapravo poručio. Takva vrsta proučavanja otkriva kako je zapravo veliki dio prenesenih informacija neizrečen. Mogli bismo reći da je to istraživanje nevidljivog značenja. Pragmatika proučava kako je izrečeno više nego što same riječi govore. Jedna od tradicionalnih podjela unutar jezične analize suprotstavlja pragmatiku sa sintaksom i semantikom (Yule, 2010).
Oštećenje pragmatike može uključivati reducirani repertoar komunikacijskih namjera, teškoće izmjene uloga (govornik/slušaoc) u konverzaciji, nesposobnost da se poprave poruke koje sugovornik nije razumio i teškoće sa narativnim diskursom kao što je pričanje priče (Roth i Worthington, 2005 prema Ibrahimagić, 2013). Kod prikupljanja podataka o pragmatičkim pojavama potrebno je voditi računa o varijabilnosti njihovih socijalnih svojstava te strategijskih, akcijskih i jezičnih izbora govornika kojima ostvaruju svoje komunikacijske ciljeve (Kasper i Dahl, 1991, prema Kedveš, 2011).
Valjanost rezultata pragmatičkih istraživanja uvjetovana je odabirom prikladnog metodološkog pristupa te pouzdanih postupaka i instrumenta za prikupljanje podataka. Raznolikost u istraživanjima iz područja pragmatike posebno se očituje u raznolikosti metodoloških orijentacija te izboru postupaka i instrumenata prikupljanja podataka koji istraživači primjenjuju. Razvoj kognitivnih i neuroznanosti otvara prostor za interdisciplinarne metodološke pristupe i inovativnost u području pragmatičkih istraživanja (Kasper i Dahl, 1991, prema Kedveš, 2011).
Glavni cilj rada je ispitati pragmatske vještine jezika djece urednog govorno-jezičkog razvoja, čiji je maternji bosanski/hrvatski/srpski jezik, te ispitati postojanje razlika u odnosu na hronološku dob i sredinu školovanja.

METODE RADA

Istraživanje je sprovedeno prospektivno. Primarni podaci su se dobili direktno od ispitanika primjenom mjernog instrumenta: Test of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki D, Phelps-Gunn T, 1992) koji je preveden na bosanski/hrvatski/srpski jezik i prilagođen za potrebe ovog istraživanja. Uzorak čine 363 ispitanika. Učenici u dobi od 6 do 12 godina koji su pohađali Osnovnu školu „Lukavac grad„ (urbana sredina) u Lukavcu, Osnovnu školu „Gnojnica“ (ruralna sredina) u Gnojnici i Osnovnu školu

„Bukinje“ (ruralna sredina) u Bukinju, kao i djeca od dobi 5 godina iz obdaništa „Poletarac“ u Lukavcu.
Ispitanici sačinjavaju dvije brojčano jednake skupine- izjednačene prema hronološkoj dobi i okruženju u kojoj se škola nalazi (urbana/ruralna sredina).
Uzorak varijabli čine dvije grupe varijabli: Anamnestičke varijable (hronološka dob i školsko okruženje), Pragmatske varijable (Sirovi rezultat testa pragmatike (SRTP); Percentilni rank testa pragmatike (PERC); Količnik testa pragmatike (KTP); Ekvivalent godina testa pragmatike (EKGOD).
Istraživanje je provedeno u tri škole- Osnovnoj školi „Lukavac grad„ (urbana sredina) u Lukavcu, Osnovnoj školi „Gnojnica“ (ruralna sredina) u Gnojnici i Osnovnoj školi „Bukinje“ (ruralna sredina) u Bukinju, te u obdaništu „Poletarac“ u Lukavcu.
Za procjenu razvijenosti pragmatskih vještina jezika kod djece koristio se Test of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki D, Phelps-Gunn T,1992).
Test pripada američkom tržištu, standardizovan je i sadrži 44 itema koji su raspoređeni u 6 podtestova. Prilikom ispitivanja, dijete odgovora na pitanja koja mu se postave. Test počinje sa itemom br.1 za sve ispitanike. Uz svaki zadatak tačno je navedeno šta ispitivač treba reći, koju sliku pokazati i kako bodovati odgovor. Odgovori se boduju sa 0 bodova za netačan i 1 bod za tačan odgovor.
Dobiveni rezultat svih podstestova se sabiraju te se ukupan rezultat testa prema tablicama iskazuje u obliku sirovog rezultata testa pragmatike, količnika testa pragmatike, percentilnog ranka te ekvivalenta godina.
Statistička obrada podataka je obavljena u programskom paketu SPSS 15.0 a podrazumijevala je izračunavanje osnovnih statističkih parametara i Mann-Whitney U test. Statistička značajnost uvažavana je za vrijednost $p < 0,05$.

REZULTATI I DISKUSIJA

Ovo istraživanje je bilo usmjereno na ispitivanje razvijenosti pragmatskih vještina jezika kod djece u dobi od 6 do 12 godina, koja su pohađala redovnu osnovnu školu u Lukavcu, Gnojnici i Bukinju, te djece u dobi od 5 godina koja su pohađala obdanište u Lukavcu. Razvijenost pragmatskih vještina jezika, kao najvišeg nivoa organizacije jezičkog sistema, jedan je od pokazatelja na koji način djeca koriste jezik da postignu određene socijalne potrebe i namjere. Rezultati istraživanja pružili su uvid u razvijenost pragmatskih vještina jezika djece koja se školuju u školama koje se nalaze u različitim okruženjima (urbana i ruralna), te je ispitano postojanje razlika. Uzorak je sačinjen od 49,9% muškaraca (n=181) i 50,1% žena (n=182). Hi kvadrat testom utvrđeno je kako ne postoji značajna razlika u frekvencijama muškaraca i žena u uzorku, χ^2=0,003; df=1; p=0,958; što upućuje na zaključak da je uzorak usklađen s obzirom na anamnestičku varijablu spol.
Distribucija ispitanika u odnosu na lokaciju škole (urbano/ruralno) pokazuje kako 51,8% uzorka čine ispitanici iz škole koje se nalaze u urbanoj sredini (n=188) dok preostalih 48,2% ispitanika potiče iz grupe ruralnih škola (n=175). Hi kvadrat testom utvrđeno je kako ne postoji značajna razlika u frekvencijama ispitanika iz urbanog i ruralnog školskog okruženja, χ^2=0,466; df=31; p=0,495; što upućuje na zaključak da je uzorak usklađen s obzirom na anamnestičku varijablu društveno okruženje. U Tabeli 1 prikazane su frekvencije ispitanika u odnosu na dobnu grupu. Uočava se da su

ispitanici bili grupirani u osam skupina, od kojih je najmanja grupa ispitanika od pet do šest godina (N=14), dok najbrojnija grupa ispitanika od osam do devet godina (N=53). Analiziranjem rezultata može se uočiti kako je najveća frekvencija ispitanika od 97 do 108 mjeseci (14,6%), nakon čega slijedi skupina starosti 121 do 132 mjeseci (14,3%) te 73 do 84 mjeseci starosti (14,0%).

Tabela 1. Frekvencija ispitanika u odnosu na dobnu grupu
Table 1. Subjects frequency in accordance with age group

Dobna grupa u godinama	Frekvencija	Procenat	Kumulativni procenat
5-6	14	3.9	3.9
6-7	51	14.0	17.9
7-8	50	13.8	31.7
8-9	53	14.6	46.3
9-10	48	13.2	59.5
10-11	52	14.3	73.8
11-12	48	13.2	87.1
12-13	47	12.9	100.0
Total	363	100.0	

Tabelom 2 prikazan je uzorak ispitanika u odnosu na hronološku dob izraženu u mjesecima. Iz prikazanih rezultata uočava se kako je prosječna dob ispitanika 112,54 mjeseca uz standardnu devijaciju od 25 mjeseci. Najmlađi ispitanik imao je 60 mjeseci u trenutku ispitivanja dok je najstariji imao 155 mjeseci. Mjere asimetrije i spljoštenosti, koje su izražene na z-skali zbog jednostavnijeg poređenja rezultata, upućuju nas na pretpostavku da je distribucija normalne simetrije ali iznimno negativne spljoštenosti (platikurtična distribucija) što bi trebalo značajno utjecati na distribuciju dobi ispitanika. Kolmogorov-Smirnovljevim testom ova pretpostavka je i potvrđena dovodeći nas do zaključka kako je distribucija dobi ispitanika asimetrična, K-S=0,074; p=0,001; df=363.

Tabela 2. Opisni pokazatelji hronološke dobi ispitanika izražene u mjesecima
Table 2. Descriptive data of subjects chronologic age expressed in months

	M	S.D.	Min.	Max.	Z_{skew}	Z_{kurt}	Kolmogorov-Smirnov test	
							K-S	p
Hronološka dob	112,54	25,00	60	155	-0,28	-4,52	0,074	0,001

M - prosječna vrijednost; S.D. – standardna devijacija; Min. – najmanji ostvareni rezultat; Max. – Najveći ostvareni rezultat; zskew - asimetrija; zkurt – spljoštenost

Iz prikazanih rezultata (Tabela 3) uočavaju se deskriptivni pokazatelji za varijablu pragmatskih vještina u obliku sirovih rezultata, percentilnog ranga, količnika testa i ekvivalenta godina. Prosječni ostvareni Sirovi rezultat iznosio je 33,25 uz standardnu devijaciju od 4,62. Najmanji ostvareni rezultat bio je 19 dok je najveći iznosio 42. Mjere asimetrije i spljoštenosti upućuju na pretpostavku da je distribucija asimetrična što je potvrđeno Kolmogorov Smirnovljevim testom, K-S=0,123; p=0,001.

Navedeni Sirovi skorovi izraženi Percentilnim rangom pokazuju da je prosječni percentilni rang iznosio 48,18 uz standardnu devijaciju od 23,10. Najniži ostvareni rang bio je 1 dok je najveći bio 99. Mjere asimetrije, spljoštenosti te Kolmogorov Smirnov test ukazuju na istu pojavu kao i kod Sirovih rezultata. Tabelom 3 prikazan je i Količnik testa pragmatskih vještina. Prosječni ostvareni skor iznosio je 99,05 uz standardnu devijaciju od 10,54. Najniži ostvareni rezultat bio je 67 dok je najveći bio 133. Mjere asimetrije i spljoštenosti upućuju na normalnu distribuciju rezultata što nije potvrđeno Kolmogorov Smirnovljevim testom. Sirovi skorovi izraženi Ekvivalentom godina pragmatskih vještina pokazjuju prosječni ostvareni rezultat od 111,50 mjeseci uz standardnu devijaciju od 30,08 mjeseci. Najniži ostvareni rezultat iznosio je 54 dok je najveći iznosio 186. Mjere asimetrije i spljoštenosti ukazuju na asimetričnu distribuciju što je potvrđeno Kolmogorov Smirnovljevim testom.

Tabela 3. Opisni pokazatelji varijable pragmatskih vještina
Table 3. Descriptive data of pragmatic skills variables

	M	**S.D.**	**Min.**	**Max.**	Z_{skew}	Z_{kurt}	**Kolmogorov-Smirnov test**	
							K-S	**p**
Sirovi rezultat	33,25	4,62	19	42	-6,27	1,44	0,123	0,001
Percentilni rang	48,18	23,10	1	99	0,15	-3,05	0,077	0,001
Količnik testa	99,05	10,54	67	133	-0,48	0,43	0,073	0,001
Ekvivalent godina	111,50	30,08	54	186	3,96	-1,59	0,123	0,001
Hronološka dob	112,54	25,00	60	155	-0,28	-4,52	0,074	0,001

S ciljem ispitivanja postojanja razlika u stepenu razvijenosti pragmatskih vještina jezika djece različitih uzrasnih skupina korištena je Kruskal-Wallis H test zasnovano na preliminarnim analizama kojima je utvrđena asimetrična distribucija rezultata varijable pragmatskih vještina. U Tabeli 4 su prikazani opisni pokazatelji za sve varijable pregmatike u odnosu na dobnu grupu. Vidljivo da sa porastom hronološke dobi u većini dobnih grupa narasta i srednja vrijednost sirovog rezultata testa.
Ovo ide u prilog istraživanjima koje su sproveli Kemper i saradnici (1989) u kojem su došli do rezultata da su stariji govornici efikasniji od mlađih. Bates i sar. (1979, prema Leonard, 2009) navode da korištenje ranih pragmatičkih formi se javlja već u drugoj godini, a potpuno je razvijena sa 9 godina (McTear i Conti-Ramsden, 1992 prema Leonard, 2009). Sa pet godina djeca su u stanju popraviti „uzimanje reda“ (Ervin-Tripp, 1979, prema Leonard 2009), a između 6 i 7 godina razvijene su i metapragmatske vještine (Andersen-Wood i Smith, 1997 prema Leonard 2009). Školska dob je karakterisana rastom u svim aspektima jezika, ali su najzastupljeniji pragmatički i semantički razvoj (Owens, 2001, prema Leonard, 2009). Također, istraživanje iz 2001 godine pokazuje da su skale korištene u istraživanju i pragmatički index pokazali značajno poboljšanje sa godinama (Baird i Bishop, 2001). Ljudi svoju

primarnu pragmatičku socijalizaciju ne razvijaju samo kroz djetinjstvo, nego nastavljaju da je razvijaju kroz život kako ulaze u nove sociokulturne konetske i primaju nove uloge u društvu (Duff, 2003; Li, 1998,2000; Schieffelin and Ochs, 1986, prema Li, 2008).

Tabela 4. Opisni pokazatelji varijabli pragmatskih vještina u odnosu na dobnu skupinu
Table 4. Descriptive data of pragmatic skills variables due to age group

Dobna grupa u god.	Varijabla pragmatike	Broj ispitanika	Minimum	Maksimum.	Srednja vrijednost	Standardna devijacija
5-6	SRTP	14	20	30	24.14	3.207
	PERC	14	12	86	53.00	21.807
	KTP	14	83	116	101.29	9.327
	Ekv God	14	57	87	69.43	9.621
6-7	SRTP	51	19	40	28.73	4.956
	PERC	51	5	99	56.37	26.828
	KTP	51	76	133	103.22	13.066
	Ekv God	51	54	174	87.06	23.024
7-8	SRTP	50	21	38	32.24	3.998
	PERC	50	1	89	57.06	24.334
	KTP	50	67	118	102.68	11.293
	Ekv God	50	60	150	102.72	23.227
8-9	SRTP	53	25	40	33.17	3.599
	PERC	53	5	91	47.70	24.159
	KTP	53	75	120	98.70	10.421
	Ekv God	53	72	174	108.23	25.489
9-10	SRTP	48	28	41	35.65	2.522
	PERC	48	10	89	55.37	16.412
	KTP	48	81	118	102.15	7.065
	Ekv God	48	81	186	125.25	23.755
10-11	SRTP	52	27	42	34.94	3.232
	PERC	52	5	90	44.19	20.140
	KTP	52	75	119	97.42	8.870
	Ekv God	52	78	186	120.12	29.740
11-12	SRTP	48	29	41	35.81	2.994
	PERC	48	7	77	41.71	18.792
	KTP	48	78	111	96.33	8.151
	Ekv God	48	84	186	128.75	28.066
12-13	SRTP	47	27	42	35.09	3.342
	PERC	47	3	77	32.62	19.419
	KTP	47	70	111	91.81	9.497
	Ekv God	47	78	186	122.36	28.931

Kruskal-Wallis H testom ispitana je pretpostavka postojanja značajnosti razlika u razvijenosti pragmatskih vještina s obzirom na uzrasnu skupinu. Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u razvijenosti pragmatskih vještina izraženih

Količnikom testa pragmatskih vještina, H=44,48; df=7; p=0,001. Radi utvrđivanja značajnosti razlika između grupa korišten je Mann-Whitney U test.
Ovdje treba uzeti u obzir i to da je skupina djece u dobi do 60 do 72 mjeseca starosti (5-6 godina) pohađala obdanište u momentu istraživanja, i da nije poznata informacija da li su djeca iz drugih skupina pohađala isto i da li je to moglo uticati na rezultate. Djecu bi mogli podijeliti u dvije skupine: djeca u dobi od 5-10 godina gdje ne postoje statistički značajne razlike u pragmatičkim jezičkim sposobnostima i djecu od 10 do 13 godina. Kao što je ranije naglašeno, djeca sa oko 9 godina imaju potpuno razvijene pragmatske sposobnosti, a nakon toga ih dodatno usavršavaju ulazeći u različite sociokulturne kontekste, u ovom slučaju to je prijelaz iz razredne nastave u predmetnu nastavu.

Tabela 5. Mann-Whitney U test za test različitosti u pragmatskim vještinama u odnosu na dobnu skupinu
Table 5. Mann-Whitney U test to test differences in pragmatic skills due to age group

Grupa (mjeseci)		U	Z	p
60 do 72	73-84	330,5	-0,424	0,672
	85-96	310,0	-0,651	0,515
	97-108	319,0	-0,804	0,422
	109-120	307,5	-0,484	0,629
	121-132	264,5	-1,566	0,117
	133-144	232,5	-1,750	0,080
	145-156	166,5	-2,795	0,005*
73 do 84	85-96	1268,5	-0,044	0,965
	97-108	1088,0	-1,716	0,086
	109-120	1191,0	-0,232	0,817
	121-132	939,5	-2,554	0,011*
	133-144	829,5	-2,771	0,006*
	145-156	591,0	-4,326	0,001*
85 do 96	97-108	1012,5	-2,066	0,039
	109-120	1119,0	-0,578	0,563
	121-132	885,5	-2,782	0,005*
	133-144	742,5	-3,260	0,001*
	145-156	531,5	-4,656	0,001*
97 do 108	109-120	1016,5	-1,746	0,081
	121-132	1251,0	-0,816	0,415
	133-144	1095,5	-1,204	0,229
	145-156	796,0	-3,111	0,002*
109 do 120	121-132	785,0	-3,208	0,001*
	133-144	713,0	-3,235	0,001*
	145-156	429,5	-5,220	0,001*
121 do 132	133-144	1207,5	-0,280	0,779
	145-156	852,0	-2,600	0,009*
133 do 144	145-156	815,5	-2,332	0,020

*** Postoji značajna razlika**

Jedan od razloga za formuliranje ovakvog tipa istraživanja bio je pružiti odgovor da li i u dvadeset prvom vijeku postoje razlike između urbanog i ruralnog društvenog

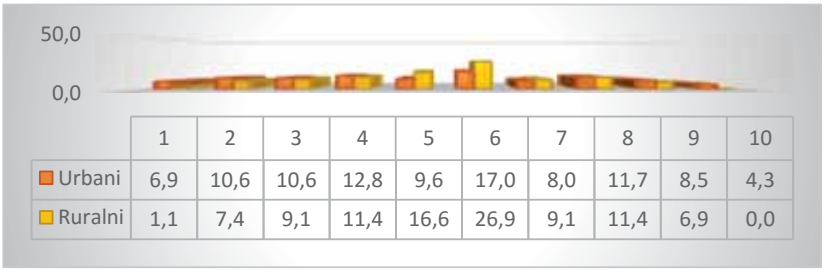
okruženja koje bi utjecale na vještine upotrebe jezika. Namjera je bila izmjeriti standardiziranim instrumentom postojeće stanje, a hipotezu testirati primjerenim statističkim procedurama. U Tabeli 6 su prikazani opisni pokazatelji za varijable pragmatskih vještina jezika za sve ispitanike u odnosu na školsko okruženje. Rezultati pokazuju ujednačenost.

Tabela 6. Opisni pokazatelji varijabli pragmatskih vještina u odnosu na školsko okruženje
Table 6. Descriptive data of pragmatic skills in accordance with school environment

Soc. sredina	Varijabla pragmatike	Broj ispitanika	Minimum	Maksimum	Srednja vrijednost	Standardna devijacija
urbano	SRTP	175	21	42	33.75	4.408
	PERC	175	1	89	48.90	19.890
	KTP	175	67	118	99.34	8.599
	Ekv God	175	60	186	114.70	30.332
ruralno	SRTP	188	19	42	32.78	4.781
	PERC	188	3	99	47.51	25.774
	KTP	188	70	133	98.78	12.090
	Ekv God	188	54	186	108.51	29.610

S ciljem ispitivanja pretpostavke o postojanju značajnosti razlika u pragmatskim vještinama djece izraženih Količnikom testa pragmatskih vještina između djece iz urbanog i ruralnog školskog okruženja korišten je Mann-Whitney U test. Izbor spomenutog testa zasnovan je na preliminarnim analizama kojima je utvrđena asimetrična distribucija rezultata pragmatskih vještina.

Mann-Whitney U testom utvrđeno je da ne postoji značajna razlika u pragmatskim vještinama djece iz urbanog (Md=100) i djece iz ruralnog društvenog okruženja (Md=98,5) izraženih količnikom testa pragmatskih vještina, U=15788,00; Z=-0,664; p=0,507. Iako bi ovakvi rezultati mogli potvrđivati činjenicu o opštem brisanju i pomjeranju granica, kao političko-ekonomskih tako i drugih, za nas naročito važno, jezičkih. Ovdje treba naglasiti i to da se nije istraživao uticaj mjesta prebivališta djeteta, nego isključivo lokacija na kojoj se škola i obdanište nalazi. U škole koje se nalaze u urbanim sredinama često dolaze i djeca iz ruralnih sredina, rjeđe i obrnuto. I ova činjenica naglašava veću propulzivnost stanovništva i manju segregaciju koja danas vlada u društvenom okruženju. Grafikonom 1 slikovno je prikazana komparacija ispitanika u odnosu na školsko okruženje putem decila.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Urbani	6,9	10,6	10,6	12,8	9,6	17,0	8,0	11,7	8,5	4,3
Ruralni	1,1	7,4	9,1	11,4	16,6	26,9	9,1	11,4	6,9	0,0

Slika 1. Komparacija ispitanika u odnosu na školsko okruženje putem decila
Picture 1. Comparison of subject by deciles due to school environment

ZAKLJUČAK

Sveukupno posmatrani rezultati ovog istraživanja su pokazali da postoji dobra razvijenost pragmatskih vještina jezika bosanskohercegovačke djece uzrasta pet do dvanaest godina bez obzira na njihov uzrast ili ruralno/urbano školsko okruženje. Razvijenost pragmatskih vještina jezika značajno se razlikuje u odnosu na uzrast. Nakon formiranja skupina ispitanika različite hronološke dobi utvrđene su značajne razlike između 42,86% uspoređenih uzrasnih skupina. Djeca iz urbanog i ruralnog okruženja imaju jednako razvijene pragmatske vještine jezika. Ne postoji značajna razlika u pragmatskim vještinama jezika djece iz urbanog i djece iz ruralnog školskog okruženja izraženih količnikom testa pragmatskih vještina jezika.

LITERATURA

1. Baird, G., Bishop, D.V.M. (2001). Parent and teacher report of pragmatic aspects of communication: use of the children's communication checklist in a clinical setting. Developmental medicine & child neurology. 43(12), str. 809-818.
2. Brković, D.A. (2000). Razvojna Psihologija. Užice: Učiteljski fakultet.
3. Ibrahimagić, A. (2013). Razvojno govorni jezički poremećaji. Tuzla: OFF-SET.
4. Ivšac, J. i Gacina, A. (2007). Postoji li pragmatički jezični poremećaj? Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 42 (2), str. 15-29.
5. Kedveš, A. (2011). Metodološki pristupi u pragmatičkim istraživanjima. Hrvatistika. 5(5), str. 99-110.
6. Kemper, S., Kynette, D., Rash, S., O'Brien, K. i Sprott, R, (1989). Life-span changes to adults language:effects of memory and genre. Applied psycholinguistic. 10(1), str. 49-66.
7. Leonard, M.A. (2009). The role of pragmatic language use in mediating the relation between ADHD symptomatology and social skills. The Graduate school. University of Kentucky.
8. Li, D. (2008). Language socialization. Encyclopedia of language and education. 8(1), str.71-87.
9. Salihović, N., Junuzović-Žunić L. i Ibrahimagić A. (2006). Poremećaji glasa, govora i jezika. Tuzla:Harfograf.
10. Stoparić, B. (1984). Igrom do govora: Metodski priručnik za rad s predškolskom djecom sa oštećenjem sluha. Sarajevo: Svjetlost.
11. Phelps-Terasaki D, Phelps-Gunn T (1992) Test of Pragmatic Languge. Texas: Pro-Ed.
12. Yule, G. (2010). Definicije i pozadina pragmatike te deiksija i udaljenost. Hrvatistika. 4(4), str. 89-98.

INTEGRACIJA SADRŽAJA I AKTIVNOSTI U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI

INTEGRATION OF THE CONTENT AND ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL INSTITUTION

Merisa KARIĆ[1]
[1]Javna Ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje „Naše dijete“ Tuzla, BiH

Stručni rad

APSTRAKT

Razvoj predškolskog djeteta zahtijeva podršku u učenju kroz razne vrste aktivnosti.Integracija programskih sadržaja u predškolskoj ustanovi podstiče prirodan način učenja djeteta. Djeca mogu razmišljati, predstavljati i ponovostvarati znanja kroz razgovor, crtanje, muziku, pokret, dramsko izražavanje. Kroz sudjelovanje u temi djeca usvajaju znanja o svim predmetima koji se uče u programu ranog djetinstva i razvijaju vještine korištenja osjetila , kretanja , razmišljanja i rješavanja problema, komuniciranja, stvaranja rada i igre s drugim ljudima. Integracija programskih sadržaja se bazira na temeljitom razumijevanju dječijeg intelektualnog razvoja. Dječija pitanja i znatiželja nisu ograničena na odvojena područja već se miješaju nauka, matematika,govor, umjetnost, kada dijete istražuje problem koji ga zanima. Dok pokušavaju razumjeti svijet oko sebe , djeca traže veze između onog što znaju i što uče.

Ključne riječi: integracija sadržaja, područja razvoja,predškolska ustanova.

ABSTRAKT

The intelectual development of pre-school children requires additional support for learning through different types of activities. The integration of program content in a pre-school institution encourages a child to learn in a natural way. Children have the ability to think, represent and recreate knowledge through conversation drawing, music, gesture, and dramatic expression. While participating in the topic, children acquire knowledge about all subjects which are taught in the early childhood program, and develop skills of using senses, movement, thinking and solving problems, as well as communicational skills, creating work and playing games with other people. The integration of program content is based on thorough understanding of children’s intellectual development. Children’s questions and curiosity are not limited by being treated as separate fields. Therefore, science, mathematics, speech and art mix together when a child examines a problem that he/she is interested in. As they attempt to understand the world they are surrounded with, children look for connections between the things they know and things they learn.

Key words: the integration of contents, fields of development, pre-school institution.

UVOD

Ono što je za učenje djeteta posebno važno, a što se u predškolsko doba mnogo potiče jeste prirodan način učenja djeteta. Struktuiranje programskih sadržaja oko širokih

područja omogućava odgajatelju nekoliko različitih sadržaja ili programskih područja u smisleno i svrhovito učenje. Ovakav način učenja pridonosi rastu svijesti i razumijevanja kod djece i može predstavljati mogućnost za djecu da uče radeći i da imaju mnogo direktnih znanja o svijetu. Integrirani programski sadržaji se mogu definisati kao organiziranje sadržaja ili tema unutar opsega dječijeg znanja. Integracija omogućava djeci istraživanje, tumačenje i uključivanje u aktivnosti učenja, što povezuje ciljeve i standarde iz različitih područja sadržaja. Integrirana priroda razvoja djeteta zahtijeva integraciju programskih sadržaja - što se događa na jednom području razvoja (kao što je tjelesni razvoj) utiče i na razvoj u drugim područjima. Integrirani program se također bazira na temeljitom razumijevanju dječijeg intelektualnog razvoja. Dječija pitanja i znatiželja nisu ograničeni na odvojena područja, već se miješaju matematika, razvoj početnih matematičkih pojmova, razvoj govora komunikacije stvaralaštva, tjelesni razvoj, socio-emocionalni razvoj. Slunjski (2001) ističe da je za kvalitetu predškolskog programa potrebno brinuti za sva područja razvoja, ali i da odgovara prirodi učenja djeteta, treba biti koncipiran objedinjeno, holistički, a ne rascjepkanpo predmetnim područjimaili disciplinama. Aktivnosti bi trebale biti konciprane tako da omogućuju integriranje različitih područja učenja djeteta kako bi odgovarale prirodnom načinu stjecanja znanja. Kao doprinos socijalnoj dimenziji razvoja djeteta naglašavaju se prednosti međusobnog druženja djece različite dobi i različitih sposobnosti.

INTEGRIRANI KURIKULUM

Učenje i razvoj predškolskog djeteta ne odvijaju se u usko određenim predmetnim područjima, nego objedinjeno. Svaka aktivnost koja potiče jednu dimenziju učenja i razvoja, utječe i na druge dimenzije pa bi bilo neprimjereno odvajati područja razvoja ili organizirati aktivnosti koje bi imale cilj utjecati na pojedino, izdvojeno područje razvoja. Ako su aktivnosti rascjepkane i dijete ih uči posebno, one mu mogu otežavati razumijevanje informacije ili vještine i korištenje iste u nekom drugom kontekstu. Zagovornici integriranog kurikuluma drže da sadržaji učenja trebaju proilaziti iz različitih područja povezanih zajedničkom temom koja djecu zanima. Znanja na takav način su mnogo kvalitetnija jer se izgrađuju i praktično primjenjuju na način koji za djecu ima smisla (Slunjski 2001). Da bi aktivno učenje djeteta u predškolskoj ustanovi bilo moguće, potrebno je prije svega, oblikovati odgovarajuće okruženje bogato odgojno-obrazovnim potencijalima, a onda tokom praćenja aktivnosti djece vršiti dopune okruženja kako bi ono odgovaralo djeci koja u njemu uče i istražuju. Planiranje programskih sadržaja se temelji na opažanjima odgajatelja i praćenju posebnih interesa i razvojnog napretka svakog pojedinog djeteta, smatra Bredekamp (1996; prema Slunjski 2001). Uloga odgajatelja kao stvaratelja uslova, okruženja za učenje potrebnog djetetu da bi ono moglo samostalno otkrivati i upoznati svijet i sebe u njemu. Planiranje integriranih sadržaja zahtijeva mnogo pažnje pri odabiru teme koja mora odražavati interes djece tako da oni za djecu imaju smisla i da su iskustva koja djeca stječu pomažu za bolje razumijevanje svijeta u kojem žive.

Planiranje integrisanih sadržaja
Kirsten i dr. u prvoj od serija izdanja Step by Step Programa ističu da djeca uče i rastu na integrisan način. Svaki razvojni domen raste u skladu sa svim ostalim. Kada djeca idu za svojim interesovanjima oni uče i izvode zaključke o najnovijim stečenim informacijama. Djeca prilikom učenja mogu koristiti matematičko razmišljane, vještine govora, manipulisati raznim predmetima ili koristiti pokušaje i greške u rješavanju problema. Kirsten i dr. u prvoj seriji izdanja Step by Step Programa također ističu da sadržaj kurikuluma treba da polaze od najmanje tri izvora: od opservacije individualne djece i ciljeva koje je odgajatelj postavio za njih; od shvatanja odgajatelja da njegovu učionicu čine posebna djeca (njihova jedinstvena interesovanja, snage, potrebe, karakteristike, ono što je važno za njih, i životni uslovi); i od generalnog znanja odgajatelja o djeci i njihovom razvoju. "Kroz život, organizacija sinapsi mozga može se izmijeniti pod uticajem vanjskog okruženja" (Restak,1984; prema Kirsten i dr. 1994). Aktivnosti i materijali koji su različiti, obilni i koji ohrabruju kreativnost optimiziraju integrisano učenje. Odgajatelji koji pomažu djeci da naprave kognitivne veze kroz projekte i teme koje lično utiču na njih postaju svjedoci visoke motiviranosti i učenja.

FAKTORI KOJE TREBA UZETI U OBZIR PRILIKOM PLANIRANJA SADRŽAJA

Razvoj djeteta
Planiranje aktivnosti i način na koji će se prezentovati zadatak je odgajatelja i njegovog iskustva u radu sa djecom. Teme koje su značajne za većinu djece starosti između tri i sedam godina u većini kultura su: porodica, prijatelji, saobraćaj, značajne ustanove i zanimanja, domaće I šumske životinje, voda, ishrana, sport, ukratko sve onošto djeca direktno rade i vide u svojim dnevnim životima. Svaka od ovih tema, isplanirana prema starosti djece, razvojnoj primjerenosti, karakteristikama grupe, mogle bi da čineosnovu uspješnog predškolskog odgoja I obrazovanja.Svaka od mogućih tema prezentovaće se veoma različito za svaku odgojnu grupu. Za grupu djece starosti dvije i tri godine u poređenju sa odgojnom grupom djece starosti od pet do sedam godina. Sve aktivnosti planirane za mlađu grupu zahtijevaju rad na čulnom iskustvu, jednostavne su i konkretne. Za sve aktivnosti potrebni su razni materijali u skladu sa temom, razne posjete, šetnje, demonstracije.

Dimenzije grupe
Druga oblast koja utiče na planiranje su karakteristike grupe djece. Svaka grupa djece je jedinstvena. Oni zajedno sa svojim odgajateljima čine malu zajednicu. Programski sadržaji i načini njihovog prezentiranja moraju odgovarati datoj grupi. Realizacija planiranih sadržaja u okviru teme određene odgojne grupe, je prilagođena vještinama, starosti i interesovanjima djece.

Individualitacija i učenje
Način na koji odgajatelji upoznaju snage , potrebe i interesovanja svakog djeteta, izvodi se kroz opservaciju djece u odgojnim grupama. Na osnovu ovog saznanja , tim odgajatelja formuliše ciljeve učenja za svako dijete. Za jedno dijete, ciljevi su

učestvovanje u različitim aktivnostima u sobi, i učenje kroz razgovor, interakciju sa ostalom djecom. Za drugo dijete ciljevi su da broji do deset i da sarađuje u aktivnosti manje grupe. Socijalne emocionalne, kognitivne, govorne navike i sve druge oblasti razvoja uzimaju se u obzir prilikom postavljanja ovih ciljeva.

Dokumentovanje i praćenje individualnog progresa

Opservacije djece u odgojnim grupama predstavljaju osnovu za planiranje. Sistamatičan pristup opserviranja djece osigurava da se djeca posmatraju kao učesnici u raznim aktivnostima. Cohen i Stern opserviraju: "*Djeca sa nama komuniciraju svojim očima, kvalitetom svojih glasova,držanjem tijela,svojim gestikulacijama svojim poskakivanjima, svojom ravnodušnošću. Načinom na koji obavljau stvari kao i time čime se bave pokazuju nam šta se zbiva u njima. Kada uspijemo da savladamo dječije ponašanje, kroz značenje tog ponašanja za njih, i izvana i iznutra, bićemo na dobrom putu da ih razumijemo. Vođenje zabilješki o načinima njihovog komuniciranja pomaže nam da ih posmatramo onakvima kakvi jesu." (*Cohen i Stern, 1974 prema Kirsten dr.1994). Veoma je važno čuvati i korisno čuvati sve informacije o djeci u fajlovima za svako dijete posebno. Opservacije djece u toku godine omogućava uspostavljanje sledećeg cilja nakon što se zadovolji prethodni. Prilikom pripremanja aktivnosti za teme odgajatelji svojom kreativnošću ne mogu spontano upravljati visoko efektivnim individualizovanim aktivnostima.

Sadržaji rada

Ovaj način planiranja predviđa rad sa najrazličitijim sadržajima. S obzirom na različitost razvojnih mogućnosti djece, različitost njihovih individualnih interesa i sklonosti, ali i na različitosti brzine i stilova učenja djece, prethodno definiranje sadržaja kurikuluma, dakle određivanje sadržaja koji će se s djecom obraditi kroz klasično artikuliranu aktivnost, i u unaprijed planirano vrijeme, vodit će najčešće k ostvarivanju zadanog kurikuluma, umjesto samoostvarivanju djeteta. Kvalitetan kurikulum treba polaziti od trenutne tačke razvojnog kontinuuma svakog pojedinog djeteta i korespondirati s njegovim osobnim preferencijama, stilom učenja i ranijim iskustvom i znanjem (Slunjski 2001). U promišljanu pristupa poučavanju predškolsog djeteta, treba imati na umu nekoliko temeljnih postavki (prema Wishon Crabtree, Jones 1998)

Dijete:

- želi učiti
- zanima ga svijet u kojem živi pa ga istražuje
- sposobno je postavljati pitanja o tome šta ga zanima
- razmišlja kritički, kreativno, sposobno je rješavati probleme
- zna kako pristupiti i rješavati neki problem samostalno i sarađujući s drugima
- razumije i može koristiti različite oblike komunikacije u svojim istraživanjima i komunicirati svoje ideje i otkrića s drugom djecom.
- razvija konceptualno razumijevanje svijeta te traži informacije potrebne za to razumijevanje
- želi upoznati mnoge aspekte svijeta u kojem živi kad ima mogućnost istraživanja područja od osobnog interesa
- treba doživljavati učenje kao kontinuirani, razvojni, nikad završeni proces

Tematsko planiranje

Tematsko planiranje je integrisanje sadržaja oko jedne teme zato što stvari oko nas nisu podijeljene na predmete. Svijet oko nas povezan je u jedinstvenu cjelinu (Pozderović 2005). Tematsko planiranje je način odgojno obrazovnog rada iz koga stoji specifična koncepcija obrazovanja i uloge predškolske ustanove. Ovakav pristup programiranju smatra da se obrazovanje ne može izdvojiti od procesa odgoja, kao ni u posebne programske oblastikoje slijede logiku naučnih disciplina. Zagovornici tematskog planiranja smatraju da se da program ne može posjedovati idealnu zbirku sadržaja i tema za rad. Oni se ne mogu odrediti unaprijed, jer se konstruišu zavisno od interesovanja i potreba djece. Interesovanja djece nije tako teško uočiti. Srodni sadržaji čine jednu smisaonu cjelinu koja predstavlja jednu temu.

Plan

Svaka aktivnost zahtijeva valjano planiranje sadržaja koje treba realizirati osmišljeno (Pjanić 2006). Planiranje je osmišljeno projektovanje cjelokupnog rada i sadrži ove odrednice: vremenski redoslijed obrade programskih sadržaja rada, način realizacije programa (metode, postupci, i oblici rada), sredstva i materijali za rad, korelaciju i koncentraciju sadržaja rada-igre, korištenje stručne literature (za odgajatelja) i dječije književnosti za djecu, obilježavanje praznik, proslava, važnijih datuma itd. Uspjeh cjelokupnog rada sa djecom zavisi od planiranja rada. Rad sa djecom planira se na principu sistematičnosi i postupnosti, a polazi se od dječijih interesovanja. Pjanić (2006) ističe da je godišnji, mjesečni dnevni plan rada uvijek usmjeren na dijete. Tematsko planiranje u radu sa djecom predškolskog uzrasta, nalaže princip korelacije, a ono podrazumijeva navođenje različitih sadržaja iz svih područja razvoja koji se mogu naći u okviru jedne teme. Pjanić (2006) ističe da teme (ili šire cjeline sastavljamo na osnovu sljedećih pokazatelja:

- interesovanja djece,
- prethodna tema,
- značajne aktuelnosti,
- poznavanje razvojne psihologije,
- osnove programa,
- stručna i ostala literature,
- dobna i individualna, razvijenost djece,
- opredjeljenje odgajatelja za ideju i cilj koji želi postići sa temom

Vrlo bitno pitanje pri izradi određene teme kod tematskog planiranja je: *Zašto nešto radimo?* Odgajatelj pred sobom mora imati jasno postavljen cilj – šta želi postići realizacijom svake pojedine teme, i to iz svakog područja razvoja. Prilikom tematskog planiranja rada vodi se računa o unutrašnjoj korelaciji – unutar jednog područja rada i vanjskoj – između različitih područja rada. Pjanić (2006) ističe da se tematsko planiranje izvodi u više faza:

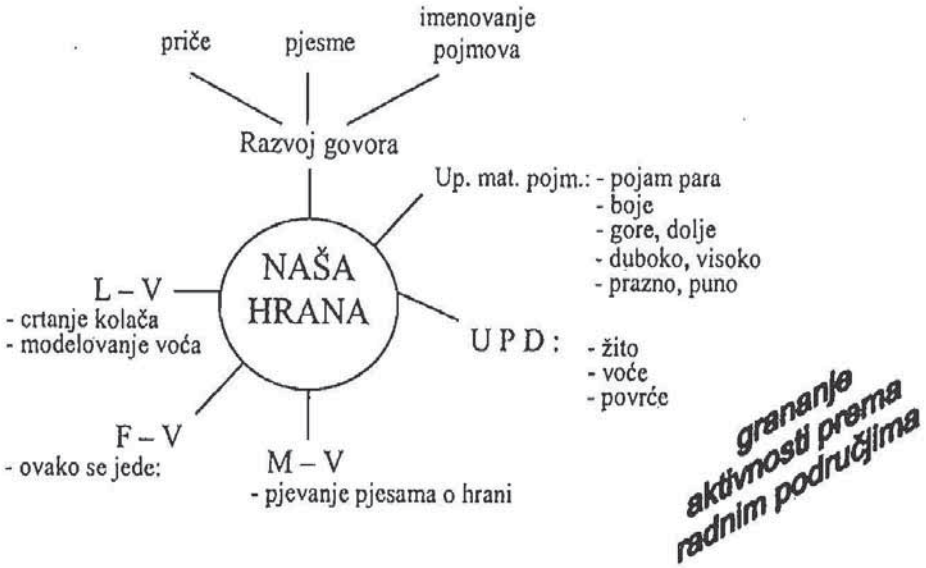
1. određivanje teme i izrada mreže,
2. faza: grananje sadržaja ;struktuiranje glavne teme u podteme i dnevne teme (sve planirane teme ne mo raju vremenski jednako trajati, one mogu trajati duže ili kraće).
3. faza: određivanje i razrada ideje (cilja), saznanjavještina i zadataka,
4. faza: grananje aktivnosti prema raznim odrednicama bitnim za temu.

1. **faza: Određivanje teme i izrada njene mreže**

Pravljenje mreže je proces koji traje petnaestak dana, a može i duže (nadograđuje se u toku). *Određivanje teme* polazi se od sledećeg: od sredine u kojoj živimo (vrtić i porodica), od događaja: od globalnih do lokalnih praznika i rođendana, od prirode i prirodnih promjena, od djece, od roditelja.

2. **faza: Grananje sadržaja (podjela glavne teme na manje)**

Izrada mreže glavne teme koja uvijek ima svoj cilj, a krajnji cilj je korelacija sadržaja iz svih područja razvoja u radu s predškolskom djecom, i to tokom cijele godine. U godišnjem planu i programu rada postavlja se ideja – krajnji cilj, a u mjesečnim planovima - teme. Teme u okviru korelacije mogu biti: saobraćaj, ishrana, proljeće, jesen, i mnoge druge teme. Primjeri grananja sadržaja velike teme na manje teme ili podteme Pjanić (2006) predstavljaju na koji način se mogu podijeliti sadržaji u podteme u okviru jedne teme. Primjer grananja sadržaja teme „Naša hrana“ (Pjanić, 2006) prikazan je na Slici 1.



Slika 1. Grananje sadržaja na teme i podteme
Figure 1. Branching of mailings on themes and subthemes

Tema „Naša hrana“ sa podtemama koje su podijeljene na dnevne teme. Odgojno-obrazovni zadaci u okviru teme uvažavaju dobnu i individualnu razvijenost djece. Grananje sadržaja teme „Putovanja“ u kojoj je krajnji cilj zajedništvo ili korelacija sadržaja iz svih područja ili oblasti u radu sa predškolskom djecom (Pjanić, 2006) (Slika 2).

Slika 2. Grananje sadržaja teme *„Putovanja“*
Figure 2. Branching of mailings on theme “Traveling”

Na isti način, na osnovu interesovanja djece formira se određena tema sa manjim temama a na osnovu njih dnevne teme.

3. **faza: Zadaci ili cilj teme: usvojiti znanja, vještine i idejnost** (Pjanić 2006)

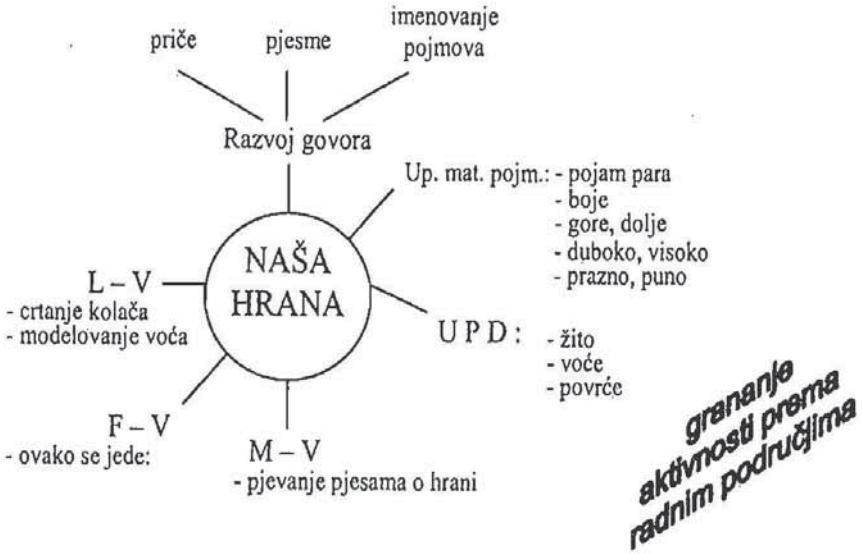
Tabela 1. Zadaci ili cilj teme: usvojiti znanja, vještine i idejnost
Table 1. The tasks or threads goal: acquire knowledge and skills conceptuality

Usvojiti znanja	Usvojiti vještine	Idejnost (koncept teme)
- Značaj putovanja. - Naučiti da su prevozna sredstva: autobus, automobil, avion, brod, voz,šinobus. - Da prepoznaju i imenuju određeno prevozno sredstvo. - Da shvate kako prevozna sredstva pokreću razni pogoni...	- Klasifikacija po boji, po - vrsti saobraćajnih vozila. - Razvijanje orjentacije u prostoru i vremenu. - Obraćanje saputnicima, starijima i mlađima. - Imenovanje raznih stvari u vezi s putovanjem. - Izrada autobusa...	- Neophodnost prevoza roba i ljudstva u životu ljudi uopće. - Kultura ponašanja u putu. - Shvatanje kako se stvari s vremenom mijenjaju, jer se usavršavaju i razvijaju (od prvog prevoznog sredstva do danas)...

U tabeli su zadaci ili cilj teme, da djeca predškolskog uzrasta usvoje znanja, vještine i da shvate koncept teme.

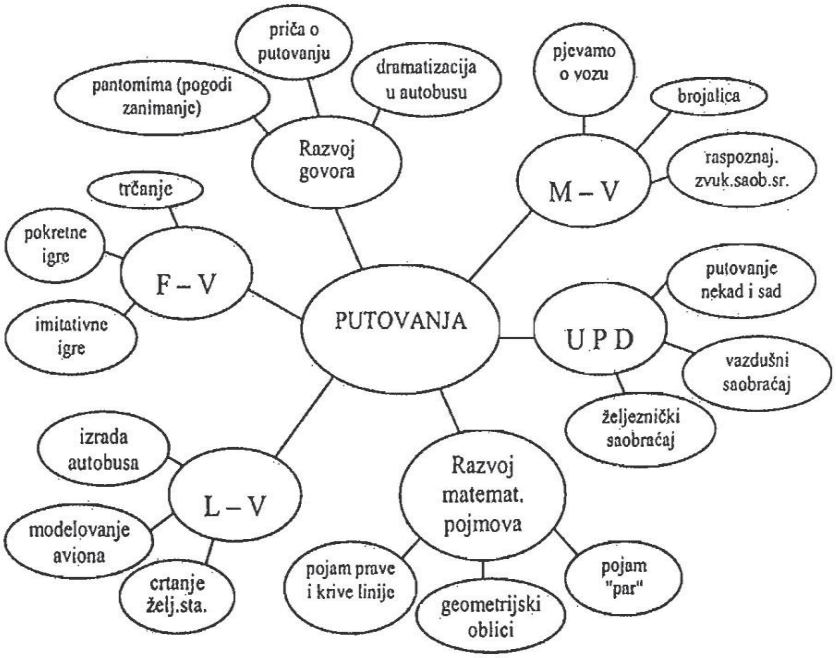
4. faza: Grananje (razrada) aktivnosti:

- prema radnim područjima,
- prema predmetnim područjima,
- prema vrsti igara i aktivnosti.



Slika 3. Grananje aktivnosti prema radnim područjima
Figure 3. Branching of activities in regards to working area

Pjanić (2006) u primjeru radne teme „Hrana“ predstavlja grananje aktivnosti prema područjima.U ovoj fazi određujemo kroz koje će aktivnosti djeca usvojiti određene sadržaje. To je operacionalizacija u odgojnoj grupi onoga što hoćemo da postignemo. Grananje aktivnosti prema područjima u mreži radne teme „Putovanja“ (Pjanić, 2006) predstavljen je na Slici 4.



Slika 4. Grananje aktivnosti prema područjima
Figure 4. Branching of activities in regards to area

Primjer jedne teme podijeljen prema područjima razvoja djece u predškolskoj ustanovi koja obuhvata pet oblasti razvoja: razvijanje početnih matematičkih pojmova, razvoj govora, upoznavanje okoline, likovni odgoj, muzički odgoj, tjelesni odgoj.

Tabela 2. Sadržaji, aktivnosti, područja razvoja
Table 2. Contents, activities, fields of the development

Razvoj govora	- opis autobusa, slova-natpis na autobusu, - recitovanje pjesme o nekom prevoznom sredstvu, - imitacija rada autobusa
Razvijanje matematičkih pojmova	- točkovi, krug, kružnica, gume - koliko pari točkova: prednji, zadnji, veći... - linije, boje i ostalo
Upoznavanje okoline	- putovanje: značenje i značaj putovanja, - vrste saobraćajnih sredstava, - putovanje nekad i sad
Likovno vaspitanje (odgoj)	- crtanje (slikanje) autobusa, voza, broda - modelovanje aviona - izrada autobusa
Muzičko vaspitanje (odgoj)	- trubim kao autobus - brojalica vezana za saobraćaj
Fizičko vaspitanje (odgoj)	- trčanje ukoloni, kao učesnici u saobraćaju, - raskrsnica, saobraćajni znaci, - ulazak u autobus, kupovanje autobuske karte.

U Tabeli 2. su sadržaji glavne teme i aktivnosti u njenoj realizaciji razvrstani prema odgojnim područjima (Pjanić 2006).

ZAKLJUČAK

Odgajatelji koriste planiranje kao timski proces zasnovan na principima integrisanog kurikuluma. Planiranje proizilazi iz razvojno primjerenog kurikuluma, a temelji se na igri kao dječijem prirodnom obliku učenja, na praćenju i procjenjivanju razvoja razvoja i osobnosti napretka svakog djeteta, te na uvažavanju dječijih interesa, potreba, razvojnih mogućnosti i na podsticanju novih razvojnih i učećih potreba. Integisani kurikulum nosi velike dobrobiti. On nudi povezanost dječijeg znanja i pridonosi izgradnji značenja. Veze se mogu uspostaviti između dječijih iskustava u porodici, zajednici, kulturi i učenja u školi. Kad su područja kurikuluma odvojena jedna jedna od drugoga djeca ne mogu vidjeti udio svakog područja u širem znanju. Da bi predškolski kurikulum bio kvalitetan potrebno je brinuti za sva područja razvoja. Predškolski odgoj i obrazovanje predstavlja temelj psihofizičkog razvoja, odgoja i obrazovanja čovjeka. Prema Sporazumu o zajedničkom jezgru cjelovitih razvojnih programa za rad u predškolskim ustanovama (2007) predškolski odgoj je temelj cjeloživotnog učenja usmjeren prema aspektima razvoja djeteta: intelektualnom, socio-emocionalnom, fizičkom razvoju i razvoju kreativnosti i stavaralaštva. Zagovornici integriranog kurikuluma objedinjavanje različitih područja učenja povezanih zajedničkom temom koja dijete zanima smatraju imperativom kvalitetnog učenja. Slunjski (2001) ističe da je svrha je tematskog povezivanja (intergriranja) pomoći djeci da razvijaju svijest o postojanju nekog problema ili teme koja ih zanima, a odgajatelj treba razviti mrežu aktivnosti koja će uključivati sve discipline s kojima bi dana tema mogla imati veze.

LITERATURA

1. Carol Seefeldt & Nita Barbour (1998). Early Childhood Education. Macmillan Publishing Company, Englewood Cliffs.
2. Došen Dobud, A. (1997). Odgoj i obrazovanje u dječijem vrtiću. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
3. E. Anne Eddowes & Kathleem S. Ralph (1998). Interaktions for Developmentand Learning,(odabrana poglavlja). New jersej,Columbus,Ohio:Merill,animprintof PrenticeHall, Upper Saddle River.
4. Kamenov, E. (1997) Metodika - I dio (odabrana poglavlja). Novi sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Novom sadu, Republička zajednica viših škola za obrazovanje vaspitača.
5. Kamenov, E. (1999). Predškolska pedagogija – druga knjiga. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Kirsten A., Hansen., Pamela A,. Coughlini Roxane Kaufmann. Head Start Kurikulum. Head Start ured za Hrvatsku.
7. Kirsten, A., Hansen., Roxane K., Kate Burke Walsh. Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu. Step by Step Program za djecu i porodice. Sarajevo: COI Step by Step
8. Laura, E. Berk and Adam Winsler (1995). Scaffolding Childen's Learning:Vygotsky and Early Childhood Education. Washington: NAEYC.
9. Ljubetić, M. (2009). Vrtić po mjeri djeteta. Zagreb: Školske novine.

10. Medouz, S & Kešdan, A. Kako pomoći djeci da uče – prilozi kognitivnom programu. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
11. Montesori, M. (2003). Upijajući um. Beograd: DN Centar.
12. Pavlovski,T., Ivković,J., Mihajlović M., i Dišović S. (1991). Tematsko planiranje u dječijem vrtiću II izdanje. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski Fakultet.
13. Pedagoški standardi. International Step by Step asociation, (2008). Sarajevo: COI Step by Step
14. Pešić, M. (1987). Vrednovanje predškolskih vaspitnih programa. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Pešić, M. (1998). Pedagogija u akciji. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
16. Pjanić, R. (2006). Metodika rada na razvoju govora djece u predškolskoj ustanovi. Univerzitetska knjiga. Bihać: Grafičar.
17. Pozderović, E. Kurikulum period djetinjstva od 3 do 5 godina. Tuzla. Ministarstvo obrazovanja, nauke,kulture i sporta. Pedagoški zavod.
18. Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum. Zagreb: Mali profesor.
19. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću-organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.
20. Stevanović, M. (2001). Predškolska pedagogija, knjiga druga. Tuzla: Ris.
21. Šain, M. (2005). Sopstvenim iskustvom do znanja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
22. Terhart, E. (2001). Metode poučavanja i učenja. Zagreb: Educa.
23. Unapređenje kvaliteta rada primjenom ISSA pedagoških standarda, (2006). Zagreb: Biblioteka Korak po Korak, Pučko otvoreno učilište.
24. Wood, D. (1995). Kako djeca misle i uče. Zagreb: Educa

STRES I TRAUMA KOD DJECE I MLADIH

STRESS AND TRAUMA IN CHILDREN AND YOUTH

Salem BAKIĆ[1], Selma BAKIĆ[2], Nijaz HAMIDOVIĆ[2]
[1]JU Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju Tuzla, BiH
[2] JU Osnovna škola "Simin Han Tuzla, BiH

Stručni rad

APSTRAKT

Djetinjstvo je razdoblje obilježeno intezivnim razvojem raznih aspekata doživljavanja i ponašanja, a stresna i traumatska iskustva koje djetinjstvo sa sobom nosi može ozbiljno narušiti kontinuitet tog razvoja. U ovom radu prezentirat ćemo definicije, uzroke i posljedice stresa i traume kod djece, kao i načine suočavanja i otkanjanja posljedica stresa i traume. Deteljno ćemo razraditi koje su najčešće traume i stresovi koji se javljaju od samog rođenja djeteta, kao i način kako se roditelji mogu najbolje nositi sa tim i pomoći djeci u prevazilaženju posljedica stresa i traume.

Ključne riječi: stres, trauma, djeca, djetinjstvo

ABSTRACT

Childhood is a period marked with intense development of various aspects of experience and behaviour, but stressful and traumatic experience which childhood bears itself can seriously demage the continuity of its development. This paper will present definitions, causes and consequences of stress and trauma with children, as well as way of dealing with consequences of stress and trauma. We will, in details, work out the most frequent trauma and stress that appear in child' s birth as well as the way how parents can deal with it in its best way, and help children to overcome the results and consequences of stress.

Key words: stress, trauma, children, childhood

UVOD

Iako se često podrazumijeva da porodicu karakteriše zajedništvo, saradnja i brižnost, često to i nije tako. Zbog nedostatka vremena i brige za egzistencijalne probleme, roditelji ne stignu uspostaviti čvrste temelje za blizak odnos sa djetetom. A baš taj odnos kasnije će mu omogućavati da zna što se događa u djetetovom životu. Možda zvuči banalno, ali zajedništvo u porodici jedan je od bitnih faktora zaštite koji može uticati na to da li će se kod djeteta pojaviti poremećaj u ponašanju ili će ono odrasti u jaku, samostalnu i pozitivnu osobu. Dugotrajna traumatizacija u djetinjstvu nepovoljno utiče na razvoj ličnosti. Dijete koje odrasta u sredini gdje preovladavaju postupci zanemarivanja i zlostavljanja, suočavaju se sa raznim problemima u kasnijem životu. Stres roditelja utiče na zdravlje njihove djece. Djeca čiji su roditelji pod stalnim stresom imaju veću vjerojanost podleći bolesti od djece čiji su roditelji opušteni. Takva

djeca su sklonija problematičnom ponašanju pogotovo u pubertetu, a dokazano češće imaju i različite zdravstvene poremećaje.
U medicini, stres se definiše kao "suma fizičkih i mentalnih reakcija na neprihvatljiv nesrazmjer između stvarnog i zamišljenog ličnog iskustva i ličnih očekivanja". Po toj definiciji, stres je reakcija koja se sastoji i od fizičkih i od mentalnih komponenti. Fizičke reakcije uključuju niz fizioloških promjena koje se uglavnom dijele na akutne i hronične reakcije (Šehović, 2000). Mentalne reakcije na stres uključuju adaptivni "dobar" stres, anksioznost i depresiju. Kada stres pojačava funkciju (mentalnu ili fizičku), može se smatrati "dobrim" stresom. Međutim, ako stres potraje i pretjeran je, rezultirat će potrebom za razrješenjem, koja može dovesti do anksioznih (bijeg) ili depresivnih (povlačenje) ponašanja (Kuterovac Jagodić, 2000). Postotak javljanja trauma kod djece i mladih znatno je porastao. Tako su traume svojim visokim postotkom postale ujedno stvaran javno zdravstveni problem. Traumatskim događajem nazivamo neki težak i ugrožavajući događaj koji najčešće dolazi iznenada i neočekivano i na ljude djeluje vrlo uznemirujuće i stresno. Neki traumatski događaji su saobraćajna nesreća, gubitak bliske i drage osobe, prirodna katastrofa, fizičko ili seksualno nasilje (Koić, 2006). Nakon traumatskog događaja često se događa da ljudi imaju čitav niz različitih reakcija što je normalno i očekivano, a takve reakcije se nazivaju posttraumatske stresne reakcije. Posttraumatske stresne reakcije mogu biti više ili manje intenzivne, a ponekad i toliko jake da osoba nije u stanju obavljati svakodnevne aktivnosti. Važno je znati da su posttraumatske stresne reakcije zapravo dio biološki uslovljenog načina odbrane organizma od strašnih, često po život ugrožavajućih događaja. Odraslima i djeci potrebno je neko vrijeme da se oporave i da mogu ponovo funkcionisati kao i prije događaja. U tom periodu pogotovo je potrebna podrška bliskih ljudi, porodice, prijatelja (Koić, 2006).Traumatski događaji se događaju i odraslima i djeci, pri čemu je važno napomenuti da se izloženost djeteta traumatskom događaju uveliko veći zbog slabije otpornosti organizma. Djeca kao i odrasli ljudi imaju različite posttraumatske stresne reakcije na traumatske događaje.

STRES KOD DJECE I MLADIH

Pojam stresa je pojam koji je izvorno nastao u okviru inžinjerinske tehnologije, gdje stres označava vanjsku silu koja djeluje na neki predmet i izaziva napetost (umor) materijala te strukturalne promjene u predmetu (Koić, 2006). Otkada je četrdesetih godina prošlog vijeka pojam stresa uveden u nauku o čovjeku, postoje različiti pristupi njegovu definisanju. Hans Selye (prema Pregrad, 1996), stres definiše kao nespecifičan sklop tjelesnih promjena poznat kao opći adaptacijski sindrom. Stresor ili izvor stresa može se definisati kao događaj ili niz događaja za koje procjenjujemo da ugrožavaju naš život i/ili život nama važnih ljudi, materijalnih dobara, samopoštovanje i sl., odnosno kao događaj za koji smatramo da može poremetiti, izmijeniti uobičajeni, svakodnevni tok našeg života. Stresor je dakle, vanjski događaj, dok je stres unutrašnje stanje ili doživljaj (Pregrad, 1996). Kakve će posljedice neka stresna situacija ostaviti na pojedinca u velikoj mjeri zavisi od toga kako je situacija procijenjena, koliko je važna, može li se nešto učiniti, ali i šta osoba čini u takvoj situaciji bori se, povlači, miri sa sudbinom, itd. Pri tome veliku ulogu imaju i osobine pojedinca (dob, spol, osobine ličnosti i sl.), te osobine sredine (zahtjevi, ograničenja, trajanje događaja,

socijalna podrška). Pozitivne posljedice stresa pojačavaju otpornost, a ako se djete neuspiješno suočava sa stresom, nastaje niz negativnih posljedica. Kod djece mlađe školske dobi, porodični konflikti i neriješene situacije u školi, djeluju stresno i izazivaju niz negativnih specifičnih emocija, kao što su, između ostalog, briga i anksioznost.

TRAUMA

U području stresa i načina suočavanja sa stresom posebno mjesto zauzima pojam trauma.Trauma predstavlja događaj koji je izvan granica uobičajenog ljudskog iskustva i koji je izrazito neugodan gotovo za svakoga. Pri takvim događajima ljudi reagiraju intenzivnim strahom, imaju osjećaj bespomoćnosti i užasa. U literaturi iz područja traume koriste se i tri dodatna pojma usko povezana sa pojmom traume: "sekundarna trauma", ponovna „traumatizacija" i "vikarijska trauma" (Straga, 2002). Sekundarna trauma sastoji se od događaja što slijede prvobitnu traumu. Ponovna traumatizacija, ponovno proživljavanje prvobitne traume, ali ne u stvarnosti već doživljajno u snovima ili mislima. Vikarijska trauma–traumatizacija koja se javlja zbog izloženosti tuđim traumatskim iskustvima, bilo kod profesionalaca, bilo u običnom svakodnevnom životu. Kontinuirana traumatizacija u djetinjstvu formira se i deformiše ličnost. Dijete koje je zapalo u zlostavljajuću sredinu suočava se sa izuzetno teškim zadacima adaptacije. Ono mora da pronađe način da sačuva vjerovanje u ljude kojima se ne može vjerovati, da sačuva osjećaj sigurnosti u situaciji koja uslovljava potpunu nesigurnost, da sačuva kontrolu u situaciji koja je potpuno nepredvidiva i da sačuva snagu u situaciji potpune bespomoćnosti. Patološka sredina u djetinjstvu forsira razvoj naročitih sposobnosti, i kreativnih i destruktivnih. Ona potpomaže razvoj abnormalnih stanja svijesti u kojima prestaju da važe uobičajeni odnosi tijela i duha, stvarnosti i mašte, znanja i pamćenja. Ova izmješana stanja svijesti omogućavaju pojavu najraznovrsnijih simptoma i somatskih i psihičkih (Šehović, 2000). Psihološka traumatizacija u djetinjstvu povezana je sa mnogim poremećajima u odrasloj dobi poput psihotičnog mišljenja, nasilnosti, disocijacije, ekstremne pasivnosti, samoranjavanja, tjeskobnih poremećaja, poremećaja ličnosti, somatizacijskog poremećaja, poremećaja hranjenja i zloupotrebe opojnih sredstava (Kuterovac Jagodić, 2000).

Psihička trauma i posttraumatski stres

Traumatski događaji su oni koji mogu izazvati posttraumatski stres, a uključuju smrt ili ranjavanje ili prijetnju po vlastiti ili tuđi tjelesni integritet, te nakon kojih se javlja intenzivan strah, bespomoćnost ili užas. Primjeri takvih događaja su borbena iskustva, tjelesno ili seksualno nasilje, prirodne katastrofe, teške automobilske nesreće koje je osoba doživjela, pogled na druge osobe koje su povrijeđene ili ubijene u nesreći ili nasilnom činu, kao i nazočnost takvih događaja ili ipak saznanje za teške događaje koje su proživjele pojedincu bliske osobe kao što je smrt, povreda, nasilje, bolest. Posttraumatski stresni poremećaj je dijagnostička kategorija, koja se u domaćoj kliničkoj praksi upotrebljava tek unazad nešto više od 20 godina i definisana je u Međunarodnoj klasifikaciji Svjetske zdravstvene organizacije i u Dijagnostičkom statističkom priručniku za duševne poremećaje američke psihijatrijskog udruženja (Šehović, 2000). Traumatski događaj se razlikuje od stresnog, jer će zbog svog

intenziteta i vrste dovesti do patnje većine ljudi, neovisno o tome u kakvom su psihofizičkom stanju bili prije takvog događaja i bez obzira na raspoložive načine suočavanja. Reakcije na traumatsko iskustvo smatraju se neizbježnim i univerzalnim i sličan kod svih ljudi. Jačina reakcija na traumu zavisi od osobine pojedinca, dimenzije traume i osobine socijalnog okruženja. Osobine pojedinca određuju osobine ličnosti u užem smislu (neuroticizam, ekstraverzija, mjesto kontrole), te kognitivni stil. Oni određuju nivo osjetljivosti na stres i uticaj je mnogo važniji kod hroničnih nego kod akutnih reakcija na traumu. Sagledavaju se dimenzije traume (priroda ili izazvana ljudskim činom), njeno trajanje, te stepen složenosti (jedna ili više njih). Važno je da li je trauma zadesila jednu ili više osoba ili cijelu zajednicu. Elementi socijalnog okruženja obuhvataju nivo podrške drugih ljudi, lična percepcija, koristi od takve podrške, različiti ritual (tugovanja, izražavanja emocija, i sl.) i stavovi društva prema određenom traumatskom događaju (www.feniks.ba).

Stres i traumatski stres kod djece

Arnold (1990, prema Kuterovac Jagodić, 2000), stres kod djece definiše kao svaki upad u djetetovo normalno fizičko ili psihosocijalno životno iskustvo koji akutno ili hronično narušava djetetovu fiziološku i psihološku ravnotežu, ugrožava njegov fizički i psihički razvoj i prijeti njegovoj sigurnosti, kao i sve psihofizičke posljedice takvog upada ili ugrožavanja. Ova i slične definicije stresa u djetinjstvu naglašavaju kako stres i trauma kod djece ne ostavljaju samo brojne fiziološke i psihološke posljedice kao kod odraslih, već utiču i na dimenziju razvoja. Isti autor naglašava kako postoji hijerarhijska ovisnost pojedinih aspekata razvoja, tako da sposobnost suočavanja sa stresom zavisi o emocionalnoj zrelosti, koja opet zavisi o kognitivnim i psihomotoričkim sposobnostima, koje opet zavise o neurofiziološkoj zrelosti. Zato stres i trauma mogu uticati na svaki od tih razvojnih aspekata i modificirati djetetovu kasniju sposobnost tolerisanja ili savladavanja stresa. Faktor koji je pritom ključan jest djetetova uspješnost nošenja sa stresom. Uspješno savladavanje stresa može poduprijeti kod djeteta osjećaj savladavanja i ojačati ga za djelovanja budućih stresora, dok mu neuspješno suočavanje može dati osjećaj nesposobnosti i bespomoćnosti u budućim situacijama (Kuterovac Jagodić, 2000). Neki stresovi normalan su dio svakodnevnog djetetova života. Ako pomognemo djetetu da se efikasno suočava sa stresom, ono svaki put kad savlada situaciju, uči važne emocionalne vještine. Previše stresa je nezdravo za dijete jer ono nema psiholoških i tjelesnih sposobnosti poput odraslih za nošenje s kumulativnim pritiskom. Stresnim za djecu se pokazuju i prijelazi iz jednog stepena škole u drugi u kasnijim godinama školovanja. Prijelaz iz mlađih razreda osnovne škole u više razrede ili iz osnovne u srednju školu zahtijeva prilagođavanje novoj obrazovnoj sredini a nerijetko i novim obrazovnim standardima. Povećava se broj nastavnika, mijenjaju se pravila ponašanja, povećava se distanca između nastavnika i učenika. Učenicima postaje problem što u takvim školama imaju osjećaj anonimnosti, nastavnici su više otuđeni, od učenika se traži veći stepen autonomije u radu kao i veći stepen sposobnosti i vještina. Zbog podudarnosti u vremenu normativnih prijelaza u nove škole i naglih bioloških promjena mogući su interaktivni učinci tih stresnih događaja (opadanje samopoštovanja, opadanje školskog uspjeha, pri prijelazu, bez obzira na hronološku dob, školski uspjeha opada, što je posebno izraženo u trinaestoj

godini života, osim općeg uspjeha tada i u djevojčica i u dječaka opada uspjeh iz matematike (Straga, 2002).

Efekti traume na djecu

Poznato je da ponavljana trauma u životu odraslih erodira strukturu već formirane ličnosti, a da kontinuirana traumatizacija u djetinjstvu formira i deformiše ličnost. Dijete koje je zapalo u zlostavljajuću sredinu suočava se sa izuzetno teškim zadacima adaptacije. Ono mora da pronađe način da sačuva vjerovanje u ljude kojima se ne može vjerovati, da sačuva osjećaj sigurnosti u situaciji koja uvslovljava potpunu nesigurnost, da sačuva kontrolu u situaciji koja je potpuno nepredvidiva i da sačuva snagu u situaciji potpune bespomoćnosti.

Patološka sredina u djetinjstvu podstiče razvoj naročitih sposobnosti, kreativnih i destruktivnih. Ona potpomaže razvoj abnormalnih stanja svijesti u kojima prestaju da važe uobičajeni odnosi tijela i duha, stvarnosti i mašte, znanja i pamćenja. Ova izmijenjena stanja svijesti omogućavaju pojavu najraznovrsnijih simptoma somatskih i psihičkih. Ovi simptomi istovremeno i prikrivaju i otkrivaju vlastito porijeklo, oni prerušenim govorom saopćavaju tajne koje su toliko strašne i da ih je nemoguće saopćiti riječima (Kuterovac Jagodić, 2000). Stresogeni mogu biti različiti događaji, počevši od onih u porodičnoj sredini u kojoj dijete odrasta, pa do onih koje imaju karakter katastrofa širokih razmjera. Neki od simptoma traume javljaju se i očituju u domenu matematičko-logičkog rezoniranja, gdje zlostavljanja djeca imaju su značajno niži učinak, a time se objašnjavaju i teškoće učenja koje ova djeca imaju. Zlostavljanje mnogo više narušava domen ličnosti nego ostale oblasti. Oni su imali izrazito oštećenu sposobnost mijenjanja uloga, sekvencioniranja vremena je otežano, traumatično iskustvo uslovljava opažanje prezentiranih stimulusa, funkcija i kontrola su zaleđene i tako onemogućuju dinamičku promjenu. Zlostavljanje utiče i na verbalizaciju, manji broj rečenica i riječi. Kod većeg broja traumatizirane djece utvrđena je dijagnoza poremećaja pažnje. Također je utvrđeno da ovakva djeca nisu u stanju da iskoriste elastičnu, pokretljivu maštu pri rješavanju problema, da predvide rješenje i da predoče moguće alternative. Nisu u stanju da podnesu neizvjesnost i nepredvidljivost (Šehović, 2000). Djeca i odrasli vide, razumijevaju i doživljavaju različito i te razlike komplikuju dijagnozu, izbor metoda tretmana i prognozu. Iako djeca pate više od istih posttraumatskih sekvela nego odrasli, važni faktori o kojima moramo voditi računa pri procjeni odgovora djece na trauma su: starost djeteta, razvojna faza, zavisnost od onoga ko brine o njemu i efekat koji trauma ima na onoga ko brine o djetetu, socioekonomske promjene, fizičko zdravlje i ishrana i djetetovo viđenje promjena u brizi i okolini.

Reakcija na traumu varira sa uzrastom djeteta u momentu traumatizacije. Carol Mowbray (prema Šehović, 2000), ističe da reakcije predškolske djece na traumu uključuju strahove i brige, somatske probleme, restituirajuće igre, kompluzije, regresiju, separacionu anksioznost, noćne more i poremećaje spavanja. Dijete školskog uzrasta ima isti odgovor s tim što su prisutni još i fantazije, bijes, hostilnost, ratobornost, interpersonalni problem, školski problem i fobije, krivica, hronična tuga, depresija i samooptuživane. Reakcije adolescenata uključuju strah i brige, noćne more i poremećaj sna, fantazije, bijes, hostilnost i ratobornost, interpersonalne probleme, školske problem i fobije, apatiju i povlačenje, krivicu, promjene ličnosti, hroničnu tugu

i depresiju, samooptuživanje, intelektualizaciju uključujući racionalizaciju, aksioznost i acting out. Slični problemi registrovani su kod zlostavljane i zanemarene djece. Trauma u periodu adolescencije prekida zadnju fazu djetinjstva i često nespremnim adolescentima nameće porodične i društvene uloge odraslih.
Ovisnost djeteta o onome ko brine o njemu i tragovi trauma kod osobe koja se brine o djetetu sljedeći su važan faktor generiranja odgovora na traumu. Ovisnost djeteta ranog uzrasta od drugih, koji mu zadovoljavaju elementarne potrebe za hranom, toplinom i sigurnošću, znatno se razlikuje od ovisnosti petnaestogodišnjeg djeteta. Nestanak, smrt, zatvaranje ili drugi oblici prinudnog odvajanja od osoba koje pružaju brigu i zaštitu, imaće strahovite posljedice na dijete i ono će biti tim veće što je ovisnost djeteta veća. Čak i kad ta osoba koja pruža sigurnost fizički prisutna, njena sposobnost da posveti ljubav, toplinu, sigurnost i vrijeme, djetetu može biti ozbiljno narušena posttraumatskim posljedicama, odsustvom ili gubitkom voljene osobe ili finanskim poteškoćama (Kuterović-Jagodić, 2000). Najčešći simptomi koji se javljaju kao posljedica trauma u ovom uzrastu: mokrenje u krevet, ponašanje primjereno mlađem uzrastu, gubitak novostečenih navika, separacijska anksioznost, priljepljivanje, problem sa snom i hranjenjem, plač i izliv bijesa, zastrašenost, oprez i budnost, noćne more, teme vezane za traume dolaze do izražaja u igri (Kaffman i sar., 1978, prema Straga, 2002). Starija manje ovisna djeca, obično su sposobnija da se nose sa ovim porodičnim stresovima od mlađe koja su u većem stepenu ovisna djeca. Fizičko zdravlje i nutricionisti su takođe vrlo važne sekvence posttraumatskog stresa. Loše uhranjeno ili bolesno dijete ima manje šansi da preživi traumu, izloženije je povredama i svi njegovi kapaciteti su slabiji nego u zdrave djece. Sve to u kasnijem razvoju može biti posljedica kasne mentalne i fizičke retardacije i trajnih ortopedskih deformiteta. Također i djeca sa psihičkim problemima imaju lošu prognozu nakon trauma (kasnije nisu u stanju da razviju kreativne strategije izbjegavanja trauma). Najčešći simptomi koji se javljaju kao posljedica trauma kod djece u kasnijem razvoju su: ranjivost, osjetljivost na smrt, problem sa spavanjem, realne strahove, povlačenje, depresivnost i anksioznost, somatske tegobe itd. (Burke i sar., 1978, prema Straga, 2002).

Načini suočavanja stresa u dječijoj dobi

Sa obzirom na intenzivne razvojne promjene u periodu djetinjstva neophodno je cjelokupan proces suočavanja posmatrati u svjetlu kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina. U tom kontekstu od izuzetne važnosti za suočavanje su neki aspekti ličnosti djeteta (temperament, vještine rješavanja problema, sposobnost generiranja alternativnih solucija, interpersonalne vještine, samopoštovanje i sl.), te neki aspekti socijalne sredine u kojoj dijete živi (podrška od strane odraslih, dostupnost informacija, podrška šire socijalne mreže, i sl.). Suočavanje u vrijeme djetinjstva podjednako je pod uticajem i ličnih i sredinskih faktora.
Stepen kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta uticat će na to koju će situaciju dijete doživljavati kao stresnu, kao i na odabir strategija suočavanja. Na primjer sposobnost generiranja alternativnih solucija za probleme javlja se kod djece u dobi od 4. do 5. godina, ali sve do dobi od 8. do 10. godina djeca ne razvijaju sposobnost artikulacije rješenja za npr. određene interpersonalne probleme i stresne situacije metodom "korak po korak". Mlađa osnovnoškolska djeca u poređenju sa starijom djecom imaju manje

znanja na kojem će temeljiti svoje odluke, iskrivljenu percepciju realnosti i više strahova i fantazija koji utiču na njihovu percepciju.
Peterson (1989) osam područja djetetova funkcionisanja koja predstavljaju značajne izvore kapaciteta za suočavanje sa stresom: osobine ličnosti, senzitivnost i socijalna percepcija, moralnost, perceptivno-motoriče vještine, pažnja, kognitivno-lingvističke sposobnosti, motivacija i humor. Nivo do kojeg će djetetovo suočavanje sa stresom biti efikasno prema ovoj autorici ovisi o djetetovoj dobi kao i o razvoju sposobnosti u pojedinim područjima. Osim toga ove razlike treba posmatrati i u svjetlu razvoja djetetovih verbalnih sposobnosti i odgovaranja na skalama samoprocjene.

ZAKLJUČAK

Stres je sklop emocionalnih, tjelesnih (fizioloških), i/ili bihevioralnih reakcija do kojih dolazi kad neki događaj procijenimo opasnim i/ili uznemirujućim, odnosno kao sklop psihičkih i tjelesnih reakcija na stresor koji pred nas postavlja zahtjeve kojima ne možemo udovoljiti. Trauma predstavlja događaj koji je izvan granica uobičajenog ljudskog iskustva i koji je izrazito neugodan gotovo za svakoga. Stresor ili izvor stresa je događaj ili niz događaja za koje procjenjujemo da ugrožavaju: naš život i/ili život nama važnih ljudi, materijalna dobra, samopoštovanje i sl., odnosno kao događaj koji smatramo da može izmijeniti uobičajeni tok našeg života. Značajno je također reći da reakcija na stres uključuje i tijelo i mozak. Tijelo reagira na situaciju ovisno o tome kako mozak situaciju interpretira, a ne na situaciju direktno. Tokom čitavog djetinjstva dijete se suočava sa stresogenim životnim situacijama. Normalna doza takvih stresora je zdrava. Znakovi stresa kod učenika: najčešći su: glavobolja, pojačano znojenje, trbobolja, mučnina i proljev, lupanje srca, ubrzano disanje. Psihološki znakovi su osjećaji zabrinutosti, promjene raspoloženja, plačljivost, nervoza, nisko samopouzdanje, osjećaj nesigurnosti koji vrlo često rezultira teškoćama u koncetraciji. Kod dugotrajnih izlaganja stresnim situacijama ostaju trajne posljedice, a koje kasnije utiču na dimenziju razvoja ličnosti. Kao i stres traumatizacija u djetinjstvu postavlja temelje za poremećaje poput psihotičnog mišljenja, nasilnosti, disocijacije, ekstremne pasivnosti, samoranjavanja, tjeskobnih poremećaja, graničnog poremećaja ličnosti, somatizacijskog poremećaja, poremećaja hranjenja i zloupotrebe opojnih sredstava. U radu opisane su i strategije suočavanja sa stresom u djetinjstvu kao i multidimenzionalni i konceptualni složeni procesi u procesu oporavka od stresa i traume. Potrebno je posebno naglasiti da je u samom oporavku najvažnija podrška oba roditelja kao i okoline.

LITERATURA

1. Koić, E. (2006). Stres, psihička trauma i PTSP-posttraumatski stresni poremećaj, Opća bolnica Virovitica, www.ptsp.net
2. Kuterovac Jagodić, G. (2000). Čimbenici dugoročne poslijeratne prilagodbe osnovnoškolske djece, Doktorska disertacija, Zagreb: Filozofski fakultet, Odsjek za psihologiju Sveučilište u Zagrebu.
3. Peterson, L. (1989). Coping by children undergoing stressful medical procedures: some conceptual, methodological and therapeutic issues. Journal of Consulting and Clinical Psychology. 57(3): 380-387.

4. Pregrad, J. (ur.) (1996). Stres, trauma i oporavak. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
5. Straga, K. (2002). Depresivnosti i suočavanje sa stresom kod djece iz područja različito pogođenih ratom. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet, Odsijek za psihologiju, Sveučilište u Zagrebu.
6. Šehović, M. (2000). Putevi neizrecivog. Tuzla: Harfo-graf.
7. www.feniks.ba. (05.01.2009)

UNAPREĐIVANJE KVALITETE ŽIVOTA POTICANJEM EKOLOŠKE SVIJESTI DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

IMPROVING THE QUALITY OF LIFE BY ENCOURAGING ENVIRONMENTAL AWARENESS OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Edita BORIĆ
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Odsjek za društvene znanosti, Katedra za pedagogiju, Osijek, R. Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Razvijanje ekološke osjetljivosti djece u odgojno-obrazovnim ustanovama dugotrajan je i složen proces za čiji su razvoj nužne ekološke aktivnosti. Odgoj i obrazovanje za okoliš u predškolskim ustanovama predviđa aktivno uključiti dijete u procese doživljavanja, spoznavanja i vrednovanja okoliša te svih njegovih čimbenika, međusobnih interakcija i ovisnosti. Djeci je potrebno poticati ekološku svijest na način da im se ukazuje na povezanost njih samih s prirodnim okolišem. U takvom odgojnom procesu dijete će razviti vještine potrebne za razumijevanja ovisnosti čovjeka i okoliša te razviti učinkovite strategije za kritičko primanje informacija i komuniciranje u okolišu, o okolišu i za okoliš. Cilj ovoga rada je bio ispitati uključenost djece i odgajatelja u poticanje ekološke aktivnosti i spremnost odgajatelja na primjenu ekoloških aktivnosti putem eko sadržaja, eko komunikacije i eko stavova kojima je svrha unapređivanje kvalitete života u neposrednom okolišu. Sudionici istraživanja bile su odgajateljice iz Osječko- baranjske te Vukovarsko- srijemske županije. U istraživanju je sudjelovala 101 odgojiteljica. Istraživanje je provedeno anketnim upitnikom koji se sastojao od 30 tvrdnji. Rezultati istraživanja pokazali su da se odgajateljice slažu kako je vrtić, uz obiteljski dom, ustanova koja potiče ekološku osjetljivost. Samim time veliki broj odgajatelja u svome radu primjenjuje različite sadržaje i metode za poticanje ekološke svijesti djece. Potrebno je težiti tome da djeci vrtić postane model ekološkog življenja u kojem djeca dobivaju prve poruke i modele ekoloških i zdravih stilova života.

Ključne riječi: ekološka svijest, eko aktivnosti, djeca predškolskog uzrasta, odgajatelji

ABSTRACT

Developing ecological sensitivity of children in educational institutions is a long and complex process and environmental activities are necessary for its development. Education for the environment in preschool predicts active involvement of children in the process of experiencing, knowing and valuing the environment and all its factors, interactions and dependencies. Environmental awareness in children needs to be stimulated in a way that points the connection between them and the natural environment. In this educational process, the child will develop the skills necessary for understanding the dependence of the people and the environment, and develop effective strategies for the critical reception of information and communication in the environment, about the environment and for the environment. The aim of

this study was to examine the involvement of children and preschool educators in fostering environmental activities and the educators' willingness of the application of environmental activities through eco content, eco-communication and eco attitudes aimed at improving the quality of life in the immediate environment. Study participants were educators of the Osječko-baranjska and Vukovarsko-srijemska counties. The study involved 101 educators. The survey was conducted by questionnaire which consisted of 30 claims. The results showed that educators agree that the preschool should be an institution that encourages environmental sensitivity. Therefore a large number of educators in their work apply different contents and methods of promoting environmental awareness in children. It is necessary for preschool to strive of becoming a model of ecological environment where children receive the first message and models of ecological and healthy lifestyles.

Key words: environmental awareness, eco-activities, preschool children, educators

UVOD

Tijekom povijesti različita su uvjerenja okarakterizirala ekološku svijest prijašnjih generacija (Uzelac, 1996). Ekologija je prirodna znanost koja proučava odnose među živim organizmima, njihov utjecaj na okoliš u kojem obitavaju te utjecaj tog okoliša na njih (Klepec, 1988; Polić, 1996; Springer, 2001). Ekologija je prije svega stvaranje spoznaje o okolišu i prirodnoj ravnoteži, o životnim uvjetima. Ona se bavi i uvjetima života čovjeka u okviru njegova odnosa prema prirodi. Zaštita okoliša temelji se na dostignućima ekologijske znanosti, ali i prelazi te okvire te zahtjeva mnogo širi koncept razmišljanja i djelovanja pojedinca i društva (De Zan, 2000). U svrhu zaštite okoliša, potrebno je da svaki čovjek bude svjestan posljedica svojega rada i djelovanja na prirodu, a ekološki odgoj i obrazovanje u predškolskoj dobi može biti kvalitetan i djelotvoran ako se sadržaji rada povezuju sa životnim kontekstom djeteta. Takav program bi trebao respektirati djetetovo poimanje svijeta i kroz doživljaje i iskustvo djeteta o prirodi nastojati da ono ostvari odnos sa samim sobom, a potom i sintetizira odnos s prirodom (Hicela, 1995). Djeca moraju doći u neposredni kontakt s okolišem i stoga je u predškolskim ustanovama posebno značajno promišljeno i planirano svakodnevno neposredno doživljavanje okoliša. Ekološka osjetljivost predškolske djece je pretpostavka razvoja sposobnosti uočavanja i aktivnog djelovanja na ekološke probleme u njihovu okruženju (Farkaš, 2004). Prema Bognaru (2001) upravo ekološki odgoj dobiva na sve većem značenju zbog brzog trošenja prirodnih izvora energije i zagađivanja okoline, što prijeti ugrožavanju čovjekove egzistencije. Osnovni je cilj ekološkog odgoja razvoj ekološki zdravog i ispravnog ponašanja koje će djeca steći u djetinjstvu i prenijeti u zrelu dob (Čudina- Obradović i Težak, 1995; prema Husanović-Pejnović, 2011). Osnovna pretpostavka za sustavni poticaj razvoja osjetljivosti djece za okoliš jest podići ekološko-odgojno-obrazovni rad u ustanovama odgoja i obrazovanja na razinu znanstvenoga i istraživačkog objašnjenja (Cifrić, 1989). Potrebno je naglasiti problem prirode ranih ekološko- odgojno-obrazovnih procesa i njihov utjecaj na razvoj osjetljivosti u djece predškolske dobi (Uzelac i Starčević, 1999). Čudina – Obradović i Težak (1995; prema Husanović-Pejnović, 2011) ističu da prvi razvoj ekološke svijesti započinje upravo u odgojno obrazovnoj ustanovi, dječjem vrtiću. Babić (1998) ističe da je vrlo važan način na koji djeca stječu iskustva o okolišu. Za poticanje i razvoj ekološke osjetljivosti djece predškolske dobi nužno je

utvrditi ekološke aktivnosti. One se ostvaruju putem eko-zadaća, eko-sadržaja, eko-aktivnosti i eko- komunikacije te se na taj način razvija djetetov pokretni, osjećajni, spoznajni i moralni razvoj. Najvažnije sastavnice odgoja i obrazovanja za okoliš uključuju: bavljenje ekološkim problemima koji ovise o ljudskim aktivnostima i njihovom utjecaju na okoliš, akcije za zaštitu, odgovornost za okoliš te individualno ponašanje iz perspektive lokalnog i globalnog konteksta (Anđić, 2007). Odgoj i obrazovanje u svakoj prilici potiču dječju aktivnost, samostalnost, suradnju i slobodu u iznošenju osobnih ekoloških viđenja i uvjerenja te omogućavaju susret s različitim ekološkim ponašanjima i mišljenjima te razvijaju ekološku kritičnost i stvaralaštvo. Na taj način odgaja se pojedinac koji će se zalagati za okoliš (Uzelac i Starčević, 1999). Razvijena ljubav prema okolini osnova je za stvaranje radnih navika vezanih uz očuvanje okoline – nužnih za stabilno i dosljedno odnošenje prema eko-sustavu (Vladetić, 1996; Verbanac, 1999). Petrovič- Sočo (1996) navodi kako ljudska bića svojim djelovanjem imaju veliki utjecaj na stanje okoliša, kao i promijenjeni okoliš na nas. O ekologiji i ekološkim aktivnostima i o usmjeravanju djece na ekološke aktivnosti u dječjem vrtiću često se prosuđuje na osnovi prirodnih pojavljivanja, kao obilježavanje nekih eko-datuma (Uzelac i Starčević, 1999). Prema tome, raznovrsne aktivnosti iz područja znanosti, koje se mogu organizirati kao kreativna otkrića i u kojima dijete istražuje i pronalazi odgovore na pitanje „zašto“, pružaju visok stupanj transfera učenja za područje razvoja ekološke osjetljivosti (Ciglar i Štagud, 1996). Na cjelokupni odgojno-obrazovni rad s djecom u zaštiti okoliša utječu odgojno-obrazovni djelatnici (Petrović-Sočo, 2000). Ako djeca stječu iskustva iz neposrednog okruženja, dolazi do stvaranja snažne osnove za razvoj humanističke komunikacije te dolazi do drukčijih poruka o okolišu. Izvorno stjecanje iskustva uvijek ojačava međuzavisnost s ostalim mogućnostima učenja (Uzelac, 1996). Uzelac i Starčević (1999) navode kako igra ima vodeću ulogu kao svojevrsni posrednik u odgoju i obrazovanju djece mlađe dobi za okoliš. Hicela (1995) naglasak stavlja na pedagoško načelo: problematiziranje situacije u odnosu dijete-priroda na način da se ne problematizira posebno dijete ili priroda već produkt toga odnosa. Odgajatelj treba djeci najmanje osobno objašnjavati, a najviše omogućiti da pitaju, raspravljaju, promatraju i istražuju (Dobrinić i Šebalj, 2004). Za kreativno istraživački rad najveći uspjeh imati će odgajatelj sa izgrađenim pozitivnim kreativnim stavovima i razvijenim smislom za stvaralaštvo (Stevanović, 1996). Autorice Uzelac i Milotić (1999) uzorak ekoloških aktivnosti zasnivaju na sustavu priča, igara, eksperimenata, ideja sastavljenih od nekoliko osnovnih ekoloških problema. Smisao igre, priče ili koje druge aktivnosti u razvoju pozitivnog ponašanja u okolišu odnosi se ne samo na otkrivanje novoga u okolišu, nego i na primjenu već poznatog u svom okolišu. Da bismo pomogli djeci shvatiti povezanost živih bića na planeti, najprije bi smo trebali razumjeti predškolsko dijete i način njegova razmišljanja. Zadovoljavanje djetetovih ekoloških potreba važno je odgojno pitanje svakog odgajatelja. Djeca će za određene planirane sadržaje pokazivati veći interes ako se njima mogu zadovoljiti neke od njihovih potreba kao što su radoznalost, želja za različitosti, ljubav, osobna dječja afirmacija i potreba za stvaralaštvom. Prema tome, ekološka kompetencija odgajatelja ogleda se u legitimnosti zadovoljavanja potreba djece od kojih treba krenuti kada je riječ o izboru sadržaja za poticanje ekološke osjetljivosti.

METODE

Cilj ovoga rada je bio ispitati uključenost djece i odgajatelja u poticanje ekološke aktivnosti i spremnost odgajatelja na primjenu ekoloških aktivnosti putem eko sadržaja, eko komunikacije i eko stavova kojima je svrha unapređivanje kvalitete života u neposrednom okolišu. Dakle, cilj je bio ispitati kojim sadržajima, metodama te koliko često odgajatelji potiču ekološku osjetljivost u djece predškolske dobi. Sudionici istraživanja bile su odgajateljice iz Osječko- baranjske te Vukovarsko-srijemske županije. U istraživanju je sudjelovala 101 odgajateljica. Odgajateljice su bile različite dobne starosti, u rasponu od 25 godina do 56 godina. Veći broj odgajateljica ima završen dvogodišnji studij, dok manji broj odgajateljica ima završen trogodišnji studij. Za potrebe istraživanja sastavljen je anketni upitnik koji sadrži 30 tvrdnji. Sudionici su odgovore davali na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva (1 – Uopće se ne slažem; 2 – Ne slažem se , 3 – Djelomično se slažem, 4 – Slažem se , 5 - U potpunosti se slažem).

REZULTATI I DISKUSIJA

Mišljenja odgajatelja o provođenju ekološkog odgoja u predškolskim ustanovama ispitano je sa šest tvrdnji prikazanih u Tablici 1. Polovina sudionika (48,51%) u potpunosti se slaže s tvrdnjom da se ekološki odgoj često spominje u predškolskim ustanovama. Oko polovine sudionika (47,52%) izjavilo je da svakodnevno provodi ekološki odgoj u svojoj skupini. Podjednak broj sudionika se u potpunosti slaže (48,51%) i slaže (44,55%) s tvrdnjom da tijekom svoga rada nastoje potaknuti djecu da aktivno sudjeluju u eko aktivnostima. Dio sudionika u potpunosti se slaže (43,56%) i slaže (33,66%) s tvrdnjom da bi češće provodili eko projekte kada bi imali potrebne materijale, a 6,93% sudionika uopće se ne slaže s navedenom tvrdnjom. 56,43% sudionika izjavilo je da u svome radu primjenjuje suvremene metode i pristupe u provođenju eko sadržaja.

Tabela 1. Mišljenja odgajatelja o provođenju ekološkog odgoja u predškolskim ustanovama (%)
Table 1. Opinions of educators on the implementation of environmental education in preschool institutions (%)

	UnS	NS	DS	S	UsS
Ekološki odgoj često se spominje u predškolskim ustanovama.	0	3,96	8,91	38,61	48,51
Ekološki odgoj svakodnevno provodim u svojoj skupini.	0	2,97	14,85	47,52	34,65
Nastojim potaknuti djecu da aktivno sudjeluju u eko aktivnostima.	0	0	6,93	44,55	48,51
Rado provodim eko projekte s djecom.	0	1,98	7,92	43,56	46,53
Da imam potrebne materijale, češće bih provodila eko projekte.	6,93	6,93	8,91	33,66	43,56
U svome radu primjenjujem suvremene metode i pristupe u provođenju eko sadržaja.	0,99	0	26,73	56,43	15,84

Legenda: UnS – Uopće se ne slažem; NS – Ne slažem se; DS – Djelomično se slažem; S – Slažem se; UsS – U potpunosti se slažem.

U Tablici 2 prikazana su mišljenja sudionika o poticanju ekološkog odgoja (pet tvrdnji). Ispitani odgajatelji u velikom se broju slažu s tvrdnjama kako je djecu potrebno ekološki osvještavati, krenuvši od obitelji i dječjeg vrtića (66,33%). Vrlo mali broj ispitanih odgajatelja smatra da djecu predškolske dobi nije potrebno ekološki osvještavati (1,98%). 26,73% sudionika djelomično se slaže s tvrdnjom da predškolska djeca trebaju razviti ekološku svijest u obitelji. Sudionici se u potpunosti slažu (47,52%) i slažu (43,56%) da je vrtić ustanova koja razvija ekološku osjetljivost kod djeteta. Isto tako, sličnog su mišljenja da je zrelost djeteta najvažnija pri provođenju ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi (30,69% se slaže, 23,76% se djelomično slaže, 20,79% se u potpunosti slaže). Samo dio ispitanih odgajatelja smatra da su sva djeca sposobna tijekom ranog odgoja i obrazovanja razviti svijest o ekologiji (48,51%).

Tabela 2. Mišljenja odgajatelja o poticanju ekološkog odgoja djece predškolske dobi (%)
Table 2. Opinions of educators on the promotion of environmental education of children of preschool age (%)

	UnS	NS	DS	S	UsS
Djecu predškolske dobi nije potrebno ekološki osvještavati.	1,98	22,77	2,97	5,94	66,33
Djeca predškolske dobi ekološku svijest trebaju razviti u obitelji.	4,95	8,91	26,73	32,67	26,73
Vrtić je ustanova koja razvija ekološku osjetljivost kod djeteta.	1,98	0	6,93	43,56	47,52
Zrelost djeteta najvažnija je pri provođenju ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi.	10,89	13,86	23,76	30,69	20,79
Sva djeca sposobna su tijekom ranog odgoja i obrazovanja razviti svijest o ekologiji.	0	1,98	7,92	41,58	48,51

Mišljenje odgajatelja o provođenju ekoloških aktivnosti u dječjem vrtiću (sedam tvrdnji) prikazani su u Tablici 3. 43,56% odgajatelja slaže se s tvrdnjom kako provođenje ekoloških aktivnosti u dječjem vrtiću ovisi o njezinoj temi, dok se vrlo mali broj odgajatelja (1,98%) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. Veliki broj ispitanih odgajatelja u potpunosti se slaže (46,53%) i slaže (38,61%) da provođenje ekoloških aktivnosti ovisi o zanimanju djece. Vrlo mali broj ispitanih odgajatelja smatra da je dvorište njihovih vrtića primjereno uređeno (5,94%). Velik broj odgajatelja u potpunosti se slaže (38,61%) i slaže (59%) kako se ekološke aktivnosti trebaju provoditi u okolini i otvorenim prostorima. 52,47% odgajatelja smatra da se aktivnosti trebaju planirati tijekom cijele godine, a 44,55% ih smatra da je svaku temu moguće provoditi na način koji naglašava brigu za okoliš.

Tabela 3. Provođenje ekoloških sadržaja u dječjem vrtiću (%)
Table 3. Implementation of environmental content in kindergarten (%)

	UnS	NS	DS	S	UsS
Provođenje ovisi o ekološkoj temi.	1,98	2,97	25,74	43,56	25,74
Provođenje ovisi o zanimanju djece.	0,99	0,99	12,87	38,61	46,53
Provođenje ovisi o materijalnim uvjetima.	4,95	3,96	10,89	41,58	38,61
Dvorište vrtića primjereno je uređeno.	5,94	24,75	37,62	25,74	5,94
Aktivnosti se trebaju provoditi u okolini i otvorenim prostorima.	2,97	1,98	15,84	40,59	38,61
Aktivnosti se trebaju planirati tijekom cijele godine.	0	0,99	9,90	36,63	52,47
Svaku temu moguće je provoditi na način koji naglašava brigu za okoliš.	0	1,98	11,89	41,58	44,55

Za poticanje ekološke osjetljivosti nužni su materijali i sadržaji koji se kontinuirano nadopunjuju i mijenjaju u skladu s nadolazećim promjenama i interesima djece. U Tablici 4 prikazana su mišljenja odgajatelja (sedam tvrdnji) o obogaćenosti sobe dnevnog boravka eko sadržajima. 43,57% slaže odgajatelja se slaže s navedenom tvrdnjom da u sobi dnevnog boravka postoje eko slikovnice i knjige početnog čitanja. 48,51% i 44,55% ispitanih odgajatelja tvrdi da su materijali prirodni i neoblikovani. 41,58% ispitanih odgajatelja slaže se s tvrdnjom da u sobi dnevnog boravka imaju uređeni eko kutak. 17,82% odgajatelja ima uređena pravila o racionalnoj potrošnji dobara i informativni eko kutić za roditelje. Polovina ispitanih odgajatelja (55,44 %) organizira prikupljanje starog papira.

Tablica 4. Obogaćenost sobe dnevnog boravka eko sadržajima (%)
Table 4. Enriched with living rooms Eco content (%)

	UnS	NS	DS	S	UsS
Eko slikovnice i knjige u kutiću početnog čitanja i pisanja.	4,95	12,87	11,89	43,57	25,74
Prirodni i neoblikovani materijal.	0,99	0,99	4,95	44,55	48,51
Uređeni eko kutak.	6,93	7,92	29,70	41,58	13,86
Uređena pravila o racionalnoj potrošnji dobara.	4,95	14,85	31,68	30,69	17,82
Uvođenje dodatnog eko programa.	0,99	2,97	28,71	36,63	30,69
Prikupljanje starog papira.	0	4,95	11,88	27,72	55,44
Informativni eko kutić za roditelje.	4,95	13,86	29,70	33,66	17,82

Mišljenje odgajatelja o vremenu i načinu provođenja eko aktivnosti prikazane su u Tablici 5. Odgajatelji su mišljenja da je poticanje ekoloških aktivnosti potrebno i prisutno u dječjim vrtićima i to na različite načine (četiri tvrdnje). Mišljenja su da je potrebno ekološke aktivnosti provoditi svaki dan u svakodnevnim aktivnostima (slaže se 40,59% ispitanih odgajatelja). 57,42% odgajatelja slaže se s tvrdnjom kako su važni projekti s drugim skupinama. Osim projekata s drugim skupinama, istraživanje pokazuje kako odgajatelji smatraju da se ekološke aktivnosti trebaju provoditi u okviru projekata sa širom društvenom zajednicom (50,49%). 48,51% odgajatelja u potpunosti

se slaže kako se ekološke aktivnosti trebaju provoditi obilježavanjem značajnih eko datuma, dok se 42,57% odgajatelja slaže s navedenom tvrdnjom.

Tabela 5. Mišljenje odgajatelja o vremenu i načinu provođenja eko aktivnosti (%)
Table 5. Opinion teachers of time and way of conducting ecological activities (%)

Za djetetov razvoj nužno je provoditi ekološke aktivnosti:	UnS	NS	DS	S	UsS
Svaki dan u svakodnevnim aktivnostima.	0	1,98	22,77	40,59	34,65
Projektima s drugim skupinama.	0	0,99	14,85	57,42	26,73
Projekti sa širom društvenom zajednicom.	0	1,98	11,89	50,49	35,64
Obilježavanjem značajnih eko datuma.	0,99	0,99	6,93	42,57	48,51

U Tablici 6 prikazane su tvrdnje koje govore o vremenu i načinima provođenja ekoloških sadržaja u dječjem vrtiću (šest tvrdnji). 16,38% ispitanih odgajatelja svakodnevno provodi eko projekte. 46,53% odgajatelja jednom mjesečno provodi eko projekte, dok ih 45,54% provodi jednom godišnje. Polovina ispitanih odgajatelja (43,56%) upućuje djecu na susrete s okolišem putem razgovora. 43,56 % odgajatelja upoznaje djecu s okolišem putem čitanja i prepričavanja slikovnica, a manji broj putem filmova i dijafilmova (19,80 %).

Tabela 6. Provođenje ekoloških sadržaja u dječjem vrtiću (%)
Table 6. Implementation of environmental content in kindergarten (%)

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Eko projekte provodim svakodnevno.	0	8,91	37,62	36,63	16,83
Jednom mjesečno provodim eko projekte.	2,97	3,96	22,77	46,53	23,76
Jednom godišnje s djecom provodim projekte vezane za ekologiju.	7,92	5,94	13,86	26,73	45,54
Putem razgovora djecu upućujem na susrete s okolišem.	0	0,99	9,90	45,54	43,56
Djecu potičem na ekološke aktivnosti gledanjem filmova i dijafilmova.	5,94	11,88	26,73	35,64	19,80
Čitanjem i prepričavanjem slikovnica djeca upoznaju okoliš.	0	0,99	6,93	48,51	43,56

U Tablici 7 prikazana su mišljenja odgajatelja o provođenju eko aktivnosti u dječjem vrtiću (pet tvrdnji). Istraživanje je pokazalo kako gotovo polovina odgajatelja često provodi aktivnosti uređenja okoliša (45,54%) i aktivnosti sadnje različitog bilja (43,56%), dok to uvijek radi 36,63%, odnosno 26,73% ispitanih odgajatelja. 35,64% odgajatelja često provodi aktivnosti upoznavanja i zaštite biološke raznolikosti, dok dio ispitanih odgajatelja uvijek provodi aktivnosti obilježavanja eko datuma (49,50%). 15,84% odgajatelja uvijek koristi aktivnosti koji uključuju i druge udruge i tvrtke, a 31,68% to čini često.

Tabela 7. Provođenje eko aktivnosti u odgojno – obrazovnom radu (%)
Table 7. Implementation of eco activities to an educational work (%)

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Aktivnosti uređenja okoliša vrtića.	1,98	2,97	12,87	45,54	36,63
Aktivnosti sadnje različitog bilja.	0,99	5,94	22,77	43,56	26,73
Aktivnosti upoznavanja i zaštite biološke raznolikosti eko sustava.	0,99	4,95	31,68	35,64	26,73
Obilježavanje značajnih eko datuma.	0,99	0,99	6,93	41,58	49,50
Aktivnosti u suradnji s udrugama i tvrtkama koje provode zaštitu okoliša.	2,97	13,86	35,64	31,68	15,84

Istraživanje (četiri tvrdnje) pokazuje da učitelji izjavljuju kako djeca često pokazuju interes u aktivnostima sadnje biljaka (44,55%), a 37,62% učitelja izjavljuje kako djeca često pokazuju interes u aktivnostima recikliranja papira. 52,47 % odgajatelja smatra kako djeca pokazuju najveći interes prilikom razvrstavanja otpada, a 22,77 % ispitanih odgajatelja smatra da djeca pokazuju najviše interesa prilikom kompostiranja (Tablica 8).

Tabela 8. Interes djece u eko aktivnostima (%)
Table 8. The interest of children in eco activities (%)

	Nikad	Rijetko	Ponekad	Često	Uvijek
Razvrstavanje otpada.	1,98	1,98	6,93	36,63	52,47
Kompostiranje.	6,93	19,80	21,78	28,71	22,77
Recikliranje papira.	0,99	1,98	20,79	37,62	38,61
Sađenje i briga za biljke.	2,97	2,97	13,86	44,55	35,64

ZAKLJUČAK

Odgoj i obrazovanje kroz različite sadržaje potiče dječju aktivnost, samostalnost, suradnju i slobodu u iznošenju osobnih ekoloških viđenja i uvjerenja, omogućava susret s različitim ekološkim ponašanjem i mišljenjem te razvija ekološku kritičnost i stvaralaštvo. Zadaci ekološkog odgoja u vrtiću cjelovito su uklopljeni u odgojno-obrazovni program i ostvaruju se jedinstveno u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu, što znači da se stalno isprepliću, povezuju i dopunjuju zadacima i sadržajima iz svih aspekata dječjeg razvoja. Danas nije prijeporno treba li ekologija u dječjem vrtiću, već koji su ciljevi potrebni iz domene ekološke kulture, kako ih odabrati i ostvariti, kako bi svi sadašnji i budući odgajatelji bili sposobni zadovoljiti potrebe djece iz ovog aspekta djetetova razvoja. Kako bi se dijete aktivno uključilo u svoj budući razvoj na temelju razumijevanja ovisnosti između čovjeka i okoliša, potrebno je različitim sadržajima, odnosno ekološkim aktivnostima poticati taj razvoj. Veliki se broj ispitanih odgajatelja slaže da se ekološki odgoj često spominje u predškolskim ustanovama i da je vrtić ustanova koja potiče ekološku svijest kod djeteta predškolske dobi. Većina ispitanih odgajatelja svakodnevno provodi ekološki odgoj u svojoj skupini te bi ih provodili i češće kada bih imali potrebne materijale. Kada je riječ o strukturiranim eko aktivnostima, polovina ispitanih odgajatelja ih provodi jednom

mjesečno, a gotovo približno isti broj to čini jednom godišnje. Istraživanje je pokazalo kako najveći broj odgajatelja to čini putem razgovora, čitanje i prepričavanje slikovnica te putem filmova i dijafilmova. Od eko sadržaja, polovina ispitanih odgajatelja u svome radu potiče aktivnosti uređenja okoliša, sadnju bilja te upoznavanje biološke raznolikosti. Najveći broj ispitanih odgajatelja obilježava značajne eko datume te provodi projekte s drugim skupinama i širom društvenom zajednicom. Iz ovoga istraživanja možemo zaključiti da su odgajatelji sve više ekološki osviješteni i da uočavaju važnost poticanja ekološkog razvoja u djece. Danas, ukazujući na sve veći značaj ovog aspekta djetetova razvoja, kvaliteta odgojno-obrazovnog rada, na području ekološkog odgoja značajno je poboljšana. Strukturiranim aktivnostima, kroz procese doživljavanja, spoznavanja i vrednovanja okoliša i svih njegovih čimbenika, interakcija i ovisnosti, odgajatelj utječe na djetetovu svijest o okolišu i za okoliš.

LITERATURA

1. Anđić, D. (2007). Paradigmatski aspekti problematike okoliša i odgoj za okoliš i održivi razvoj. Metodički ogledi. 14 (2), str. 9-23.
2. Babić, N., Irović S. i Redžeš-Borak Z. (2004). Rastimo zajedno. Osijek: Grafika.
3. Bognar, L. (2001). Metodika odgoja. Osijek: Sveučilište J.J. Strassmayera u Osijeku. Pedagoški fakultet, 137-143.
4. Cifrić, I. (1989). Socijalna ekologija. Zagreb: Globus.
5. Ciglar. V.i Šagud, M. (1996). Relacije- ja, mi, planet Zemlja. U Lj. Željeznjak, ed.1996. Očuvajmo Zemlju zajedno. Čakovec: Dječji centar, str. 137-141.
6. De Zan, I. (2000). Obrazovanje i odgoj za okoliš. Napredak. 144(3), str. 328-339.
7. Dobrinić, S. i Šebalj, M. (2004). Ekološki projekti u vrtiću. U N. Babić, S. Irović i Z. Redžeš-Borak, ed. 2004. Rastimo zajedno. Osijek: Grafika, str. 93-98.
8. Farkaš, Lj. (2004). Eko program u vrtiću „Mak“ i lokalna zajednica. U N. Babić, S. Irović i Z. Redžeš-Borak, ed.2004., Rastimo zajedno. Osijek: Grafika, str. 99-104.
9. Hicela, I. (1995). Predškolski odgoj i ekologija. Hrvatska obzorja. 3(4), str. 831-834.
10. Husanović- Pejnović, D. (2011). Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju. Zagreb: Školska knjiga.
11. Klepac, M. (1988). Osnove ekologije. Zagreb: Jumena.
12. Petrović-Sočo, B. (1996). Integrativni pristup ekološkom odgoju u dječjem vrtiću. U Lj. Željeznjak , ed. 1996. Očuvajmo Zemlju zajedno. Čakovec: Dječji centar,str. 39-43.
13. Petrović - Sočo, B. (2000). Neke suvremene struučno-metodičke osnove ekološkog odgoja u predškolskoj ustanovi. U V. Uzelac, ed. 2000. Ekologija korak bliže djetetu. Rijeka: Adamić, str. 43-48.
14. Polić, M. (1996). Vrijeme za ekohistoriju. U Lj. Željeznjak, ed. 1996. Očuvajmo Zemlju zajedno. Čakovec: Dječji centar, str. 9-19.
15. Springer, O. P. (2001). Ekološki leksikon. Zagreb: Barbat.
16. Stevanović, M. (1996). Modelski pristup ekološkom odgoju. U Lj. Željeznjak, ed. 1996. Očuvajmo Zemlju zajedno. Čakovec: Dječji centar, str. 80-87.
17. Uzalec, V. (1996). Okoliš-Obrazovanje-Odgajatelji/Učitelji. Zagreb: Hrvatski pedagoško- književni zbor.
18. Uzelac, V. i Milotić, B. (1999). Obrazovanje za okoliš u studiju predškolskog odgoja: stanje i pogled na budućnost. U Lj. Željeznjak, ed. 1999. Obrazovanje odgajatelja i stručno- razvojnih djelatnika u 21. stoljeću. Čakovec: Knjigoplastika, str. 82-91.
19. Uzelac, V. i Starčević, I. (1999). Djeca i okoliš. Rijeka: Adamić.

20. Verbanac, S. (1999). Slike djetinjstva i spoznavanje ekologija- Privatni vrtići Pula. U V.Uzelac, L.Vujičič, Ž.Boneta, ed.1999. Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, str. 123- 125.
21. Vladetić I. (1996). Poticanje razvoja ekološke svijesti kod djece predškolske dobi – primjer ekološkog programa u DV „Trnoružica“. U Lj. Željeznjak, ed.1996. Očuvajmo Zemlju zajedno. Čakovec: Dječji centar, str. 60-69.

LEASURE TIME ACTIVITIES SEEN THROUGH THE PRISM OF PRIMARY SCHOOLS

Aneta T. BARAKOSKA, Vera Z. STOJANOVSKA
Faculty of Philosophy, University St. Cyril and Methodius, Skopje,
Republic of Macedonia

Originalni naučni rad

ABSTRACT

Leisure time activities as a universal and social phenomenon have health, cultural, social and pedagogical function that is reached through social and free activities of leisure time. In the analysis of the structure of leisure time, the interests of the entity and their personal choices for free activities are taken as an important aspect for further examination. The groundwork of the leisure time activities rests upon the idea that a student should have the choice to pick freely their activities, without being forced to or pressured with the choice. This should be within an optimal society, driven by the ideas that result in development of individual's creativity and activity. Leisure time activities are a special form of educational work with students, organized and handled by schools, apart from the regular time for classes. Students perceive leisure time activities as a form of having social activities, learning and having fun while gaining new skills and experience. Throughout an empirical research, in this paper, we are going to give an answer to the question whether elementary schools pay enough attention to the realization and organization of the students' leisure time activities. We would like to take into consideration the importance of the leisure time activities for students as a way to develop their personality traits. Moreover, the importance of activity types offered by the schools would be included as well as the question whether the students have the option to choose freely certain activities which are in the scope of their interest. The data in this research is taken from various elementary schools in Skopje, the capital of Republic of Macedonia. The results from the research gave us the possibility to identify what is the general attitude of the schools towards the organization and realization of the leisure time activities for the students. Furthermore, we also examined whether the types of activities offered comply with the interests of the students and if the offered activities are taken into account by the principle of the freedom of choice.

Keywords: leisure time activities, students, interests, realization. Elementary schools, education

INTRODUCTION

The notion of 'leisure activity' in pedagogical terminology first appears in the second half of the XIX and the beginning decades of the XX century. In American and European pedagogy circles many movements, scientists, practicioners and experts whose standpoint was Jean-Jacques Rousseau or their personal concepts of educational activities were in favour of the humanist pedagogy. Since then until present many thoughts have been given on free school (Tolstoy), leisure spiritual work (Gaudig), free work in groups (Kurine), leisure creative work (Ferrier), free youth movements etc.
Under the influence of those pedagogical expressions and ideas, the notion of „leisure activities“ in the pedagogical field has been created. However, all the mentioned terms have not been in direct relationship with what is nowadays called 'leisure activity'. All the above mentioned titles were names for work during classes, not an organized

activity which took part in the students' leisure time (Filipović, 1980). Nowadays the notion leisure activity is used in pedagogical publications and the everyday communication among the educational workers. This term determins wide field of dynamical structure in educational and upbringing activities in schools within non-educational activities. Under the definition of 'Leisure time' in the Pedagogy Encuclopedia stands: 'Leisure activities are special type of educational and upbringing activities which are organized out of educational classes in the free time of the students. Those are a kind of colective activities based on the principle of free choice and authonomy in which the students satisfy their interests, develop their abilities and creativity' (Pedgoška enciklopedija, 1989). In the updated Pedagogy Dictionary leisure activities are defined as "activities in students organizations, associations, clubs and units in the schools organized on the principle of students' autonomy due to development of creativity" (Manchev, 2002).

From pedagogical point of view both definitions are acceptable since similar aspects are emphasized and noticable in the two approaches to defining leisure activities. When taking into consideration leisure activities, the question whether our primary schools, as they are, are capable of preparing the young students not only for professional work, but also for content-rich and meaningful leisure time is of great interest. The question is whether it is possible, besides the still present classical attitudes that schools are the only institutions through which employment, subsistence and position in the society is guaranteed, the modern concept of upbringing in leisure time to be accomplished. Today, even under the pressure of the influental classical attitudes, the educational power of the leisure time and leisure activities still can not be disputed. Nowadays more then ever, not only should modern schools, as educational institutions in organized and planned way, access to students' leisure time, but they should also develop a system of continual utilization of the free time. Leisure activities in primary schools are in funcion of creating assumptions for induvidualization of the educational process due to satisfaction and nurishment of students' individual interests and abilities. In Macedonia this part of educational and upbringing activities is still regulated by the document "Fundamentals for progrmming non-classes, leisure, educational and upbringing activities in primary schools and the work of experts (Основи за програмирање на воннаставната воспитно-образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните работници)" from 1999. The document determines the programmes for students' leisure activities which increase school's syllabus responsabilities allthogether with teachers' and experts' obligations concerning drafting, comming up with specific content, planning and realizing this important educational field.

Leisure time activities may become "kingdom of freedom" if young people take part willingfully with a desire to discover the subtle complex world and the accomplishments in science, technology, culture, civilization and social relationsips; a world in which they work, live and create. Only if we succeed to intercesct these two worlds in immediate, active, sincere and creative base, we may talk of students' complete hapiness and satisfaction. The encounter may extort movement of spititual structure, activity and creative fantasy transferring to its fullest as productive and creative act of confirmation of every individual's values spreaded and built in the

development of the society from which we rise and get affirmation and acknowledgemetns (Muradbegović, 1977).
The obligations at school and leisure time are not mutually exclusive or contradictory. Leisure time is not wasted time and it is doesn't damage the success in learning. On the contrary, well organized leisure time refreshes pupil's organism from studying, recreates strength, and the contents that are practiced during leisure time supplement schools' endeavors in upbringing and widening educational horizons of young people. In primary school education circumstances, leisure time and its use are both means and objective of educational work. Through leisure activities schools prepare students for cultural use of leisure time and also how to develop culture for its usage.
Taking into consideration the cultural aspect of the leisure time, we must mention that it encloses the time suitable for thinking and creating critical attitude towards the things and the world. With this aspect we connect schools not only to teach the children how to learn, but also how to effectively fulfill their free time. This culture in leisure time brings the greatest opportunities for radicalization of individual and collective conscience. Martinić considers that besides the cultural contents, students should also extend cultural inclinations towards introducing and exploring culture (Vidulin and Orbanic, 2008). Sociologists from the Soviet Union (Kolpakov, Prudenski) believe that the cultural features take one of the central aspects in researching leisure time. This aspect often interacts with educational activities, being a prerequisite for versatile personal development.
The cultural feature of student spending free time means positive and optimal aspect in the usage of leisure time, in sense of studying, growing, developing and training of personality and creative input. Leisure time is especially necessary for completion of distinctive characteristics in both intellectual and emotional aspect. During free time students show, learn and broaden dispositions, affections, skills, abilities and talent in specific areas which are suitable for development of all human qualities. This free time is time for critical thinking creating, educating and learning; time for personal growth and cultural contribution. Lenz points out that the amount of free time is not important, what is important is how the free time would be used and the consequences and results from it. Generally speaking we may conclude that their purpose is "using" time, not "killing" it, while the role of the teacher is informal education, relaxation, rest, leisure and self-realization (Mlinarević, et al., 2007).
The dispute is how to motivate individuals to accept and use the "pedagogized" space of leisure time in a way that the activities of the free time would become a form of conceptualization of their own free time and personal needs for articulation of their living. Students' emancipation through leisure time contents is very important and powerful tool for personality development. Freedom, willingness, voluntariness and non-obligatory factor are the features that provoke spontaneity, activity, self-activation, consciousness, initiative, art and cheerful mood. In fact, those are the qualities that are strong driving force in the development and affirmation of a person.

RESEARCH PROBLEM AND METHOD

In an attempt to get closer to the essence of the problem that we are studying, we conducted an empirical research, through which we tried to answer the question if

elementary schools pay enough attention to the organization and realization of leisure activities, what kind of leisure activities are being offered to the students and whether while choosing the leisure activities, the interest of the student and the principle of free choice are respected.

Sample

In the survey, the representative sample consists of 100 students, which are involved in the realization of leisure activities in schools. The sample covers three elementary schools on the territory of the city of Skopje-Republic of Macedonia.

Instruments

From the instruments for data collection, a questionnaire for students was used, which was distributed to the elementary schools covered by a representative sample.

Way of conducting research and statistical method

A descriptive-analytical method is used in the research study, which analyzes the current situation and the attitude of the schools to the organization and realization of leisure activities, the type of activities being offered, the respect for the student's interest and the principle of free choice. The obtained data from the conducted survey are appropriately statistically processed by calculating percentage and frequency.

RESULTS AND DISCUSSION

In continuation of the conducted empirical research, the results from the questionnaire are presented, which have been in function of perceiving certain conditions regarding the organization and realization of leisure activities in the schools. The questionnaire for students consists of 8 questions, including 7 questions of close-ended type, where the respondents (students) give the answers in three categories: never, sometimes and always, and one question is open-ended type. The analysis of the data obtained from the students indicate to certain conditions in schools regarding the organization and realization of leisure activities, the type of activities being offered, the respect for the student's interest and the principle of free choice. The results obtained from the questionnaire intended for students will be presented according to the order of questions from the questionnaire survey.

Table 1. Question No 1 „I am informed for all of the leisure school activities that have been conveyed in my school"

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	8	42	50	100
%	8,00	42,00	50,00	100,00

The first question, which respondents answered, was intended to examine how often the students receive information regarding the leisure activities that are taking place in their school. From table No.1 we can observe that 50 from the total number of surveyed students (100), or 50.00% have stated that they are always informed regarding the realization of leisure activities at their school. The answer category

“Sometimes” was declared by 42 students or 42.00%, while only 8 students or 8.00% stated that they never receive information regarding the leisure activities taking place in their school. In elementary schools, activities from various areas are being planned, like work-product, social-entertaining, cultural-artistic, physically-recreational, scientific-research and other type of activities, where students participate according to their interests and preferences. According to the acquired results, we can’t be entirely satisfied on the subject of the awareness of the students regarding the types of leisure activities being implemented in their schools. Therefore, we believe it is necessary to pay closer attention to the way of informing students of the types of leisure activities being realized in elementary schools.

Table 2. Question No.2 “The school has adequate conditions for quality implementation of the leisure activities“

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	20	50	30	100
%	20,00	50,00	30,00	100,00

One of the more significant things concerning the quality implementation of the leisure activities represent the conditions in schools. It is referred primarily to the material and technical conditions that each school should provide when it comes to implementing the various types of leisure activities. In order to understand if the schools provide adequate conditions for implementation of the leisure activities, this question was posed to the students, whose answers are of exceptional importance for the appearance that we explore.

The data contained in Table No.2 indicate that 50 from the total number of surveyed students (100), or 50.00% from the respondents, stated that schools sometimes provide adequate conditions for implementation of the leisure activities, 30 respondents or 30.00% pleaded always and 20 respondents or 20.00% consider that schools never provide adequate conditions for implementation of the leisure activities.

According to the acquired answers from the students, we can conclude that they don’t value high the school conditions for quality implementation of the leisure activities. Regarding this, there is a need to improve the conditions and the infrastructure for appropriate and quality organization and realization of the leisure activities. Naturally, schools have certain conditions for realization of some types of leisure activities, but among the responses of the students, the existence of certain deficiencies can be recognized, which may arise from the students’ needs and interests dictated by the contemporary social living of the present.

Table 3. Question No.3 “Teachers successfully realize the classes of leisure activities“

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	0	28	72	100
%	0,00	28,00	72,00	100,00

The third question from the survey answered by the students was intended to evaluate the teachers’ success while implementing the leisure activities. In table No.3, we can

perceive the high number of students, who chose the category “always”, which is 72 students out of the total number of surveyed students (100) or 72.00%, who consider that the teachers always successfully implement the leisure activities. The number of respondents who consider that teachers sometimes successfully realize the classes of leisure activities is 28 or 28.00% and it is significantly lower and neither of the surveyed students pleaded the category “never”. The obtained responses to this question refer to the notion that the teachers despite of the increased engagement arising from the realization of their teaching obligations, they are also successful on the non-educational field, referring to the realization of the leisure activities.

Table 4. Question No.4 „I choose the leisure activities according to my interest and desire“

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	6	12	82	100
%	6,00	12,00	82,00	100,00

With the fourth question we wanted to examine if the students choose their leisure activities according to their interest and desire, we also divided the possible answers to the following categories: never, sometimes and always. From table No.4 we can perceive that 82 students from the total number of surveyed students (100) or 82.00% stated that they always choose their leisure activities according to their interest and desire. In the category “sometimes”, there were 12 students or 12.00%, and only 6 students or 6.00% declared that they never choose their leisure activities according to their interest and desire. The answers to this question point us to the notion that schools take into account the respect for the principle of free choice when including the students in the leisure activities. This principle represents the general feature of leisure time, or the only principle that can guarantee the essence of leisure time and the realization of leisure activities.

Table 5. Question No.5 “In the classes of leisure activities I am acquiring new interesting information and knowledge“

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	0	36	64	100
%	0,00	36,00	64,00	100,00

The question which refers to the leisure activities and the acquisition of interesting information is the subject of interest in our research. To the question with an ordinal number 5 in the questionnaire, the students responded with one of the featured categories: never, sometimes and always. According to the data consisted in table 5, 64 from the total number of surveyed students (100) or 64.00% from the respondents stated that they “always” acquire new interesting information and knowledge in the classes of leisure activities, 36 respondents or 36.00% answered with “sometimes” and neither one of the surveyed students declared with the category “never”. We can notice that the two categories of responses are favoring the realization of the objective of leisure activities, or the acquisition of new and interesting information and knowledge. Notably, the interest and the acquisition of new information represent the essence of

leisure activities and a possibility for the students to develop their own interests, preferences and capabilities in different life areas.

Table 6. Question No.6 „I am active and it's my pleasure to take part in the realization of leisure activities"

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	1	32	67	100
%	1,00	32,00	67,00	100,00

With this research we wanted to get an answer to the frequently asked question related to the students' satisfaction from their participation in the implementation of leisure activities. While analyzing the obtained results, it can be noticed that 67 students from the total number of surveyed students (100), or 67.00%, stated that they always take part in the realization of leisure activities with pleasure, 32 respondents, or 32.00% answered that they are sometimes contented and only one respondent, or 1.00%, declared that he never takes part in the realization of leisure activities with pleasure. From the results submitted in Table No.6 we can conclude that the majority of the students surveyed are satisfied with their participation in the realization of leisure activities in schools. The leisure activities represent an important segment in the personality development of students; they provide acquisition of knowledge, abilities and habits due to satisfaction and intrinsic motivation in their realization.

Table 7. Question No.7 „I am motivated and relaxed during the classes of leisure activities"

	Answer categories			
	Never	Sometimes	Always	Total
f	5	25	70	100
%	5,00	25,00	70,00	100,00

While analyzing the responses regarding the seventh question in the survey, designed for elementary school students, we gained information about the students' motivation in the process of realization of leisure activities. According to the data presented in table No.7, it can be noticed that 70 students from the total number of surveyed students (100), or 70.00%, stated that they are always motivated and relaxed during the classes of leisure activities, 25 respondents, or 25.00%, answered that they are sometimes motivated and relaxed, and 5 students, or 5.00%, that they are never motivated and relaxed. We can see from these data that the majority of students from elementary schools covered by the survey sample are motivated and relaxed during the realization of the leisure activities in their school. Although we got a high rate of compliance by the students, the obligation of the school and the teachers to work on the motivation, guidance and stimulation of their students for participation in the leisure activities still remains.

In the questionnaire designed for elementary students, there has been a question of open-ended type, to which the students answered about their participation in the schools' leisure activities. The question was: *Please specify the types of leisure student*

activities (sections) in which you are involved in your school. The elementary school students covered by the survey sample listed the participation in the following sections of leisure student activities: literary, section for recitation, section for Macedonian language, section for English language, music section, technical section, math section, artistic, chemical, biological, geographical, sport section, journalistic section, a section for table tennis, emergency assistance and protection, choir and orchestra, environmental section, drama section, section on physics, historic section and a section for young mediators.

According to the listed answers from the total number of surveyed students, it may be noted that schools implement various kinds of leisure activities. But, according to the number of listed participations by the students, the highest number of participations is noticed in the sports section, followed by environmental section, the chemistry section, the drama section and the section for English language. There are significantly less participations of students in other kinds of leisure activities (sections) that have been realized by the elementary schools. The reasons for this condition, regarding the bigger participation of students in certain sections may be from different nature. In this context we should take into consideration the fact that each school can face certain obstructions regarding the organization and realization of different types of leisure student activities. Still, it is necessary to point out that leisure activities are an important part of the overall pedagogic-educational work of the school, therefore, schools should strive for improvement and for raising the quality of this significant pedagogic-educational area.

CONCLUSION

The research conducted and the analysis of data obtained from the questionnaire for students enable us to make a general conclusion for the occurrence which is researched. Namely, if we put the results of the research in a function of the initially set research questions, we are free to conclude that: Among students in elementary schools, there is a lack of more information for the organization and realization of leisure activities in schools; we conclude that among students with elementary education, the principle of free choice is respected when choosing leisure student activities, the majority of students choose their leisure activities according to their interest and desire, thus guaranteeing the essence of leisure time and the realization of leisure activities; there is a need for improving the conditions and the infrastructure for an appropriate and quality realization of leisure activities in schools; elementary schools should be more considerate about organizing and implementing various leisure school activities by activating different sections; there is satisfaction and motivation among students from participating in the realization of leisure activities in schools. Improvement and diversification of activities in the field of leisure activities in schools will certainly instill greater confidence among students, solid education and preparation for accurate and cultural use of the leisure time outside of the school.

Our schools currently survive the most dramatic crisis in the history of their existence, and it's called transition. Possessed by their own uncertainty, it is very difficult for them to move in the area of leisure time and the liberation of the innovative and creative forces of the personality. We have to pass through that. All the transitions

include some kind of a loss, but also a challenge, especially in the area of leisure time, which becomes increasingly important in present time when it comes to realization of human power, human creativity and happiness.

REFERENCES

1. Vidulin-Orbanić, S. (2008). Fenomen slobodnog vremena u postmodernom društvu. Metodički obzori. 3 (2), str. 19-33.
2. Mlinarević, V., Miliša, Z., Proroković, A. (2007). Slobodno vrijeme mladih u procesima modernizacije – usporedba slavonskih gradova i Zadra. Pedagogijska istraživanja (1334-7888) 4, 1; str. 81-99.
3. Muratbegovic, M. (1977). Znacaj organizaovanog slobodnog vremena u vaspitanju djece. Naša škola, 9-10. str. 525.
4. Potkonjak, N., & Šimleša, P. (Eds.). (1989). Pedagoška enciklopedija. Kn.1 Kn 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. str. 353.
5. Previšić, V. (1987). Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Zagreb: Školske novine.
6. Previšić, V. (1975). Slobodno vrijeme i permanentno obrazovanje. U: Permanentno obrazovanje. (1975) ur. N. N. Šoljan. Split: NZ "Marko Marulić", str. 215-223.
7. Filipović, N. (1980). Vannastavna aktivnost učenika. Sarajevo: Svijetlost, str. 8.
8. Основи за програмирање на воннаставната воспитно – образовна дејност на основното училиште и на работата на стручните работници. (1998). Скопје: Министерство за образование и физичка култура-Педагошки завод на Р. Македонија.
9. Манчев, В. (2002). Педагошки речник. Скопје: Вековишнина стр. 245.
10. Будимир-Нинковић, Г. (2008). Педагогија слободног времена-хрестоматија, Јагодина: Педагошки факултет.

SLOBODNO VRIJEME DJECE OSNOVNE ŠKOLE I SPORT

LEISURE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AND SPORTS

Sonja KOVAČEVIĆ[1], Nevenka MARAS[2], Marija PRAŽEN[2]
[1]Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, R. Hrvatska
[2]Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu, R. Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Radom i istraživanjem se želi utvrditi povezanost između slobodnog vremena učenica/ka osnovne škole i bavljenja sportskom aktivnošću. Istraživanje je provedeno na 86 učenica/ka (polaznica/ka petih i šestih razreda) Osnovne škole Ostrog, Kaštel Lukšić. Dobiveni rezultati pokazuju da je većina učenica/ka uključena u organizirane sportske aktivnosti (83%) tijekom slobodnog vremena za razliku od samo 13% učenica/ka koji svoje slobodno vrijeme provode bez sportske aktivnosti. Rezultati pokazuju pozitivnu korelaciju između bavljenja sportskom aktivnošću i školskim uspjehom. Utjecaj sportske aktivnosti tijekom slobodnog vremena učenica/ka, može biti osnova boljem biološkom i motoričkom razvoju u odrasloj dobi. Rezultati su diskutirani u kontekstu trenutnog socijalnog okružja i individualnih potreba učenica/ka Osnovne škole Ostrog, Kaštel Lukšić.

Ključne riječi: djeca, okružje, slobodno vrijeme, sportska aktivnost

ABSTRACT

The purpose of this study was to evaluate the correlation of primary school children's free time and their involment in kinesiological and sport activities. The study was conducted on 86 pupils (fifth and sixth graders). Given results showed that majority of primary school children are engaged in organized sport activities (83%) during their free time, while only 17% of children spend their free time without sport activities. The results showed positive correlation between sport activities and school success. The effects of kinesiological activities during children's free time, could be beneficial and form the basis for a better biological and motor development in older age. The results are discussed in the context of contemporary social environment and the individual needs of different groups of pupils in primary school Ostrog, Kaštel Lukšić.

Key words: children, environment, leisure, sports activity

UVOD

Tjelesna aktivnost koja u svome sadržaju podrazumijeva i sportske aktivnosti posljednjih desetljeća sve je češća tema istraživanja i rasprava stručnjaka različitih područja, a razlozi istoga ogledaju se u nizu spoznaja koje bavljenje tjelesnom tj. sportskom aktivnošću vide kao prediktorom optimalnog razvoja s nizom implikacija koje uključuju i bolji školski uspjeh. Vrijeme u kojem se učenice/ci bave tjelesnom aktivnošću predstavlja značajan udio u njihovu slobodnom vremenu te je stoga i

slobodno vrijeme s njegovom strukturom u fokusu interesa niza istraživača. Stručno oblikovano i vođeno tjelesno vježbanje koje uključuje i sportske aktivnosti, a koji se često (pogrešno) promatraju kao sinonimi u svakodnevnoj komunikaciji, predstavljaju rijetku ljudsku djelatnost kojom se u takvoj mjeri može utjecati istodobno na tako velik broj ljudskih obilježja (Findak i sur., 2003). Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) pod pojmom tjelesne aktivnosti smatra sve pokrete tj. kretanja u svakodnevnom životu koji uključuju aktivnosti na poslu ili školi, rekreaciju i sportsku aktivnost. U trenutku kada istraživanja pokazuju da djeca i mladi većinu svog slobodnog vremena provode u aktivnostima za koje nije potreban gotovo nikakav napor (Prskalo, 2007), skretanje pažnje na taj problem od velikog je značaja jer je uvjetovana brojnim faktorima koji mogu bitno utjecati na zdravlje budućih generacija. Neželjene promjene uvjetovane kineziološkom neaktivnošću mogu biti opasne po zdravlje, a Mišigoj-Duraković i sur. (2014) ističu kako nedovoljna količina tjelesne aktivnosti uz neprimjerenu prehranu djece i mladih s godinama postaje rastućim problemom suvremenog društva. On se ogleda u porastu pretilosti već u predškolskoj dobi i mlađoj školskoj dobi. Ipak, dosadašnja istraživanja su ukazala da se ove pojave u kontekstu kasnije životne dobi mogu spriječiti preventivnim djelovanjem i u adolescentskoj dobi. Vrijeme koje preostaje nakon što se obave sve primarne potrebe (unos hrane, spavanje itd.) i nakon što su obavljene sve obveze bilo školske, radne ili obiteljske je slobodno vrijeme. Mladi će ga oblikovati prema sebi, odnosno prema vlastitim željama, potrebama, a sve u svrhu zadovoljavanja osobnih potreba i osobnog razvoja. Glavne odrednice su sloboda, neobvezatnost i dragovoljnost (Glavaš, 2005., str. 45). Provođenje slobodnog vremena mijenjat će se u procesu odrastanja i sazrijevanja tj. povezano je s dobi, spolom, zanimanjem, stupnjem interesa, ciljevima i mogućnostima.

Promjene uzrokovane tehnološkim napretkom ogledaju se u ubrzanom životu. Čovjek, kao organizam koji je stoljećima imao sličan životni stil, odjednom se našao u tehnološkom vrtlogu kojem se još nije uspio prilagoditi. Kako se način života mijenjao, tako se i slobodno vrijeme mijenjalo. Posljedično, nastupile su neke nove bolesti i poremećaji koji su usko vezani s nedostatkom sportskih i tjelesnih aktivnosti. (Glavaš, 2008., str. 67).Danas niti jedno društvo u svijetu ne organizira slobodno vrijeme svojih građana na pravi način iako suvremeno društvo omogućuje pojedincu mnogo više slobodnog vremena nego što je to moglo u prijašnjim vremenima (Božović, 2008), a ista je situacija i s organiziranjem slobodnog vemena djece i mladih koje zbog svoje količine ne smije biti prepušteno slučaju već treba biti specifično i organizirano (Previšić, 1989).

Navedene spoznaje uz okružje i primijećene poteškoće u oblikovanju i izboru sadržaja slobodnog vremena u pojedinim slučajevma i općenito bile su glavni motivator provođenja ovog istraživanja, a sve u svrhu poboljšanja kvalitete života djece i mladih.

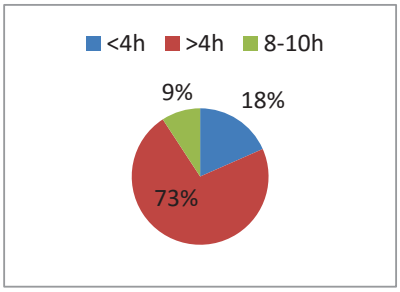
METODE RADA

Cilj ovog istraživanja je utvrditi kojim kineziološkim aktivnostima i bave li se učenice/ci istima u svoje slobodno vrijeme te utvrditi vrstu sportskih aktivnosti, učestalost i količinu vremena koju provode u istoj uz neke stavove koje zauzimaju vezano uz prakticiranje tjelesne aktivnosti u slobodno vrijeme.

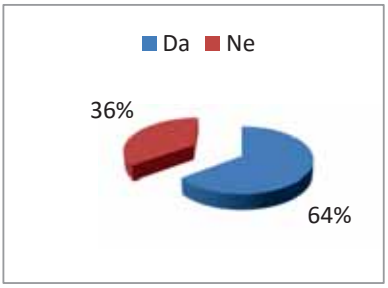
Uzorak istraživanja čine polaznice/ci petih i šestih razreda Osnovne škole Ostrog, Kaštel Lukšić. Ukupan broj ispitanika je 86, 43 dječaka i 43 djevojčice. Istraživanje je provedeno anketiranjem u trajanju od 15 minuta tijekom satova razrednika u lipnju 2015. Anketni upitnik posebno je oblikovan za ovo istraživanje, prilagođen dobi ispitanika, a sadržavao je 23 čestice koje su se odnosile na slobodno vrijeme učenica/ka i način na koji ga koriste, a učenice/i su od ponuđenih odgovora mogli birati jedan.

REZULTATI I DISKUSIJA

Temeljem provedene ankete i obradom podataka dobiveni su rezultati koji ukazuju na niz činjenica koji su prikazani kružnim dijagramima. Uz svaki dijagram naznačeno je postavljeno pitanje s mogućim odgovorima i zastupljenošću obzirom na postotak pojedinih odgovora dobivenih anketiranjem.

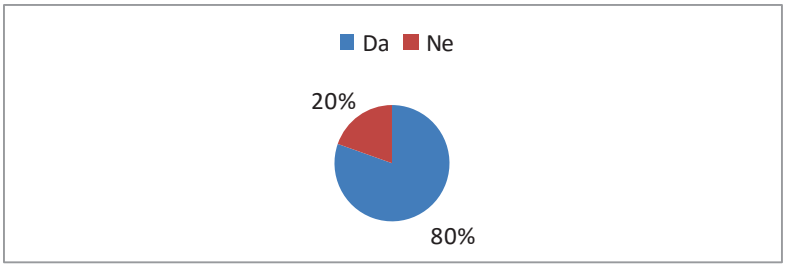


Graf 1.Koliko dnevno u prosjeku imaš slobodnog vremena?
Figure 1. How many a day on average do you have free time?



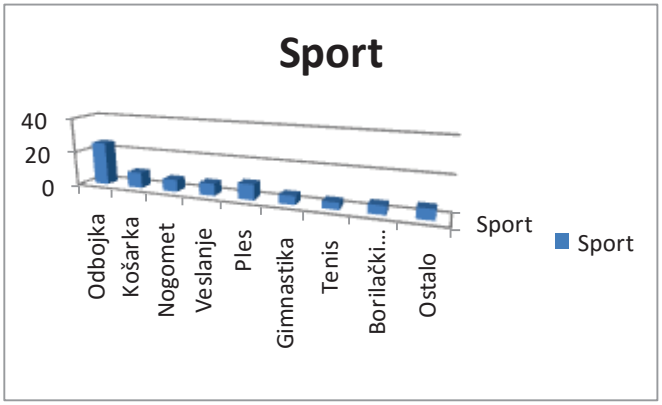
Graf2. Misliš li da imaš dovoljno slobodnog vremena?
Figure 2. Do you think you have you have free time

Dijagram grafa 1 ukazuje da većina djece ima više od 4 sata slobodnog vremena (73% ispitanika), što je u skladu s novijim istraživanjima provedenima u Americi, dok samo manji broj ispitanika iskazuje da imaju manje od 4 sata slobodnog vremena (9%). Možemo zaključiti da djeca ispitanici imaju dovoljno slobodnog vremena u kojem se mogu angažirati u nekakvim oblicima tjelesne aktivnosti; kao članovi nekog sportskog kluba ili kao individualni sportaši. Dvije trećine djece ispitanika smatraju da imaju dovoljno slobodnog vremena što je prikazano u grafu 2.



Graf 3. Baviš li se ikakvom fizičkom aktivnošću u slobodno vrijeme?
Figure 3. Do you do any physical activity in leisure time?

Veliki dio djece ispitanika bavi se nekim oblikom tjelesne aktivnosti (80%) što je prikazano u grafu 3. Ipak njih 20% se ne bavi tjelesnom aktivnošću u slobodno vrijeme što je s obzirom na ostala istraživanja zabrinjavajuće. Istraživanja ukazuju da se djeca sve više priklanjaju sedentarnom načinu života te svoje slobodno vrijeme provode za računalom, tabletom, mobitelom i sl. Hrabri telefon i Poliklinika za zaštitu djece u Zagrebu u svom istraživanju otkrivaju kako 26% posto djece najradije provodi slobodno vrijeme uz računalo pretražujući društvene mreže iako je većina od njih ukupno 23% izrazila želju za fizičkom aktivnošću i drukčijem obliku provođenja slobodnog vremena. Stoga smo postavili pitanje koji sport je najpoželjniji među ispitanicima.

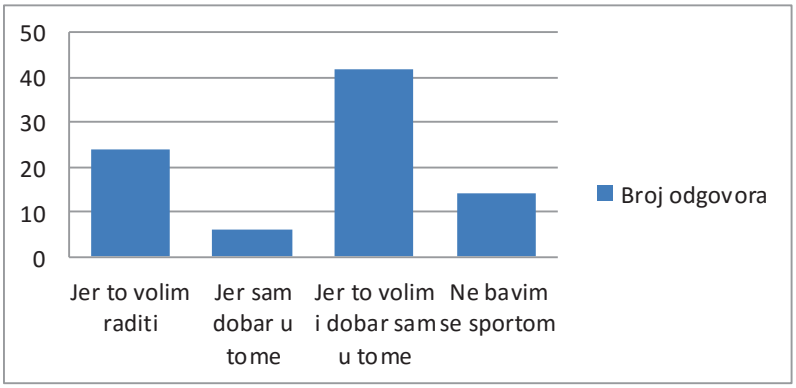


Graf 4. Kojim se sportom baviš?
Figure 4. Which sport do you do?

Analizirajući odgovore na pitanje kojim se sportom djeca bave (graf 4) utvrđen je uvjerljivo vodeći sport odbojka, a koju trenira gotovo 50% djece, dok nogomet, košarku, veslanje i ples trenira podjednak broj djece (10% svaki sport), a ostalih 10% trenira tenis, borilačke sportove i dr. Broj djece koja treniraju određen sport je s obzirom na podatke lokalne zajednice usko povezan s kvalitetom i kvantitetom organiziranosti pojedinog sporta. Osnovna škola Ostrog organizira izvannastavne aktivnosti gdje se najviše djece odlučuje za odbojku zbog stručnog vodstva i primjerenog prostora, a postoji i odbojkaški klub koji djeluje u toj zajednici. U blizini škole nalazimo košarkaški, nogometni i veslački kub koji privlače određen broj djece. Ostali sportovi nisu toliko dobro organizirani, ne postoji stručno vodstvo niti im se oni nude zbog čega je za iste smanjen interes. Istraživanje Andreje Juranić (2012) na području kineziološke aktivnosti i slobodnog vremena učenika provedenog u Zagrebu pokazalo je da se djeca najviše bave plivanjem, tenisom i plesom, odnosno individualnim sportovima, što nije u skladu s popisom sportova kojima se bave naši ispitanici. Navedeno je razumljivo ako uzmemo u obzir dostupnost pojedinih sportova za treniranje na tom području.

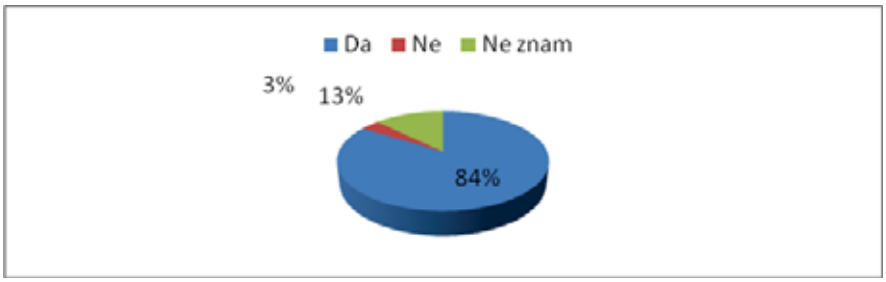
Graf 5. Što više voliš?
Figure 5. What do you prefer?

Odgovori na pitanje što više vole iz grafa 5 ukazuju da djeca preferiraju igru sa svojim društvom (61%). Sličan pronalazak dobili su Miliša i Milačić (2010) koji su druženje s vršnjacima okarakterizirali kao primarnu aktivnost u slobodno vrijeme. Ta igra obično sadrži kineziološke aktivnosti makar u svojim osnovnim oblicima. Trećina djece (36%) trenira nekakav sport dok 3% djece više voli igru na konzolama ili računalu. Djeca preferiraju timske (90%) pred individualnim.



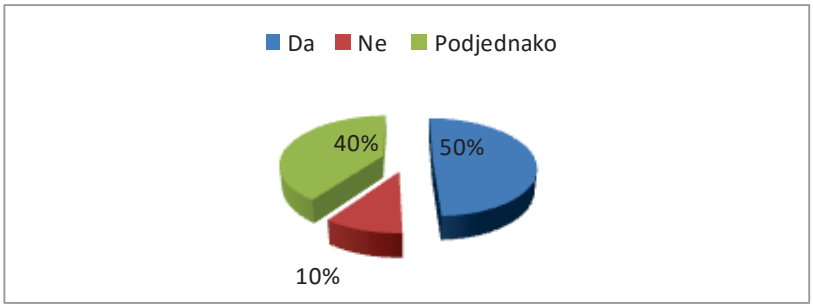
Graf 6. Zašto se baviš baš tom aktivnošću u slobodno vrijeme?
Figure 6. Why do you do exactly that activity in your free time?

Više od pola ispitanika se bavi sportom jer to vole raditi (graf 6), a dodatna motivacija im je što su dobri u tome što rade. Trećina djece bavi se isključivo tim sportom iz „ljubavi“, nije nužno da su dobri u tome, već jednostavno vole. Važno je napomenuti da se više od 10 posto djece ne bavi nikakvim sportom.UNICEF–ovo istraživanje *Stavovi djece i mladih u Hrvatskoj* iz 2009. godine pokazuje kako se 90% djece bavi sportom iz razloga jer ih to čini sretnima, iako nisu nužno dobri u tom sportu. Razliku u postotku možemo objasniti različitim uzrastom ispitanika. Što su učenici stariji, to im je važnije da budu uspješniji u onome čime se bave.



Graf 7. Smatraš li da ti bavljenje tjelesnom aktivnošću u slobodno vrijeme pridonosi zdravlju?
Figure 7. Do you think that you engage in physical activity in leisure time contributes health?

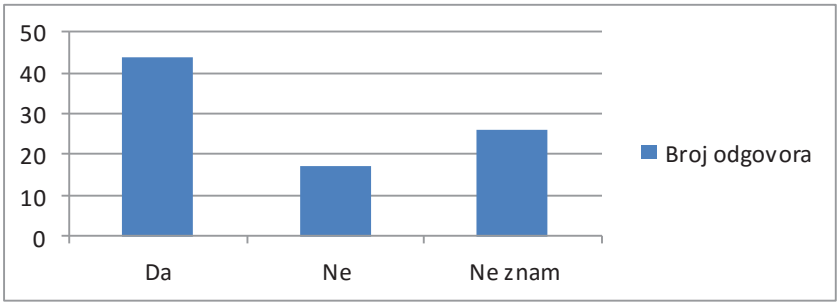
Gotovo 90% djece ispitanika smatra da bavljenje tjelesnom aktivnošću u slobodno vrijeme pridonosi njihovu zdravlju (graf 7), a tek mali broj je onih koji smatraju da nemaju apsolutno nikakve koristi od bavljenja tjelesnom aktivnošću. 13 posto djece nije svjesno pozitivnog utjecaja koji tjelesna aktivnost ima na njih te bi ih trebalo dodatno educirati o tome kod kuće i kroz školske programe. IstraživanjemAndreje Juranić (2012) *Kineziološka aktivnost i slobodno vrijeme učenika u primarnom obrazovanju* utvrđeno je kako je 70% djece svjesno pozitivnog utjecaja na njihovo zdravlje i to se gotovo podudara s ovim istraživanjem.



Graf 8. Smatraš li da si bolji u onom što radiš u slobodno vrijeme nego u školi?
Figure 8. Do you think you're better at what you do in your free time than in school?

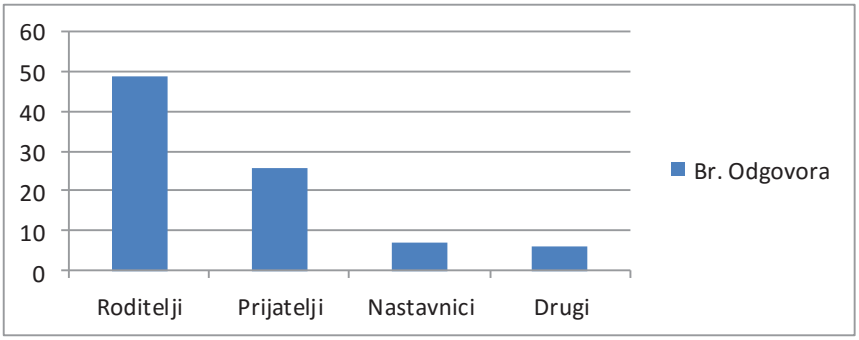
Analizom rezultata vidljivo je da se polovica djece ispitanika smatra uspješnijim u aktivnostima slobodnog vremena nego u školskim obvezama (graf 8). 40% djece se smatra podjednako dobrima u školi i u izvanškolskim aktivnostima, dok samo 10% njih se smatra boljima u školi.

Marchant (2010) je uočila u svom istraživanju kako djeca, koja su uspješna u izvannastavnim aktivnostima i sportu, taj uspjeh prenose i na školske obveze. Uzorak je obuhvaćao 9700 učenika engleskih osnovnih škola te je u 90% slučajeva uspjeh u sportu značio i uspjeh u školi. Ovakav rezultat je i očekivan s obzirom na visinu sredstava koja Engleska ulaže upravo u tu svrhu (150 milijuna funti svake godine samo za osnovne škole), ali radne navike koje se stječu redovitim bavljenjem sportom pridonose boljoj organiziranosti.



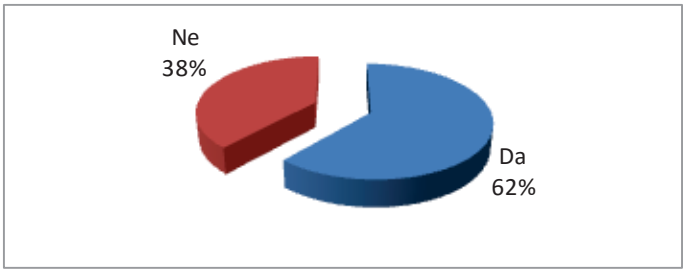
Graf 9. Želiš li napraviti karijeru iz sporta kojim se baviš?
Figure 9. Do you want to make a career out of the sport you do?

Od ukupnog broja djece koja treniraju neki sport čak njih 50% žele baviti se tim sportom profesionalno (graf 9). Ostatak djece nije siguran namjerava li se baviti profesionalno tim sportom kada odrase ili se ne žele baviti tim sportom. Slično istraživanje provele su Lorger i sur. (2012) u Zagrebu gdje su dobile još veći postotak (90%). Veći grad pruža više mogućnosti, samim time je više djece koja se bave istim sportom pri čemu se javlja natjecateljski duh i još veća želja za uspjehom.



Graf 10. Tko ti je najveća podrška u izboru aktivnosti kojom se baviš?
Figure 10. Who is the greatest support in the choice of activities which do you do?

Najveća podrška djeci u izboru njihove aktivnosti u slobodno vrijeme (graf 10) su roditelji (60%) i njihovi prijatelji (30%). U školi obično najveću podršku djeca dobivaju od nastavnika tjelesne i zdravstvene kulture jer su upravo oni ti koji obično prepoznaju talent i usmjere ih. Djeca kroz cijeli proces odrastanja trebaju podršku, nadzor i motivaciju u tome što rade (Greblo i Bosnar, 2008).

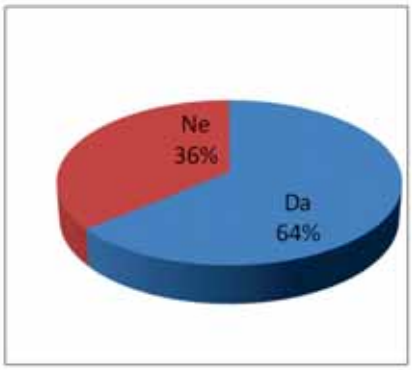


Graf 11. Smatraš li da ćeš se baviti tom aktivnošću kada odrasteš?
Figure 11. Do you think you're going to engage in this activity when you grow up?

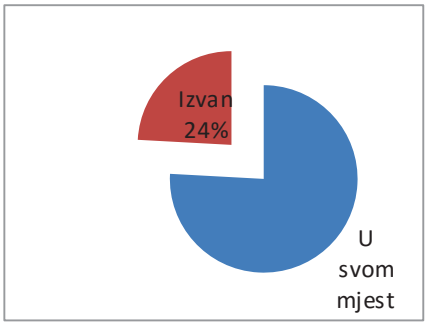
Više od polovice ispitane djece u ovom trenutku smatra da će se baviti aktivnošću kojom se bave i kada odrastu (62% njih), a ostatak (38%) misli da neće (graf 11), a slični rezultati su dobiveni u istraživanju Andreje Juranić (2012). Velika većina djece je na dobrom putu u izgradnji pozitivnih navika koje će ih pratiti cijeli život.

Graf 12. Koliko puta tjedno treniraš?
Figure 12. How many times a week do you have trainings ?

50% djece umjereno trenira (do tri puta tjedno), dok 30% njih intenzivno trenira (4-5 puta tjedno) u slobodno vrijeme, a 20% ne trenira uopće što predstavlja značajan postotak (graf 12).



Graf 13. Misliš li da imaš dovoljno sportova u ponudi?
Figure 13. Do you think you have enough sports on offer?



Graf 14. Treniraš li u mjestu gdje živiš ili izvan njega?
Figure 14. Do you train place where you live or outside of it ?

76% djece trenira u mjestu u kojem živi, a njih 64% smatra da imaju dovoljno izbora sporta za treniranje u tom području, dok 24% djece trenira izvan mjesta u kojem stanuje (graf 13 i 14). Vjerojatno će se sve više djece odlučivati za bavljenje sportom za koji ne trebaju prijevoz jer se radno vrijeme roditelja produžilo, a to im ne ostavlja prevelik izbor.

Graf 15. Jesi li zadovoljan kako provodiš svoje slobodno vrijeme?
Figure 15. Are you satisfied with how you spend your free time?

98% djece je zadovoljno načinom na koji provode svoje slobodno vrijeme (graf 15), dok 2% nije. Slično istraživanje proveo je Centar za zdravo odrastanje „Idem i ja“ 2013. godine u Zagrebu na temu potreba mladih u slobodno vrijeme, a rezultati su pokazali da je samo 40% djece u potpunosti zadovoljno slobodnim vremenom, dok je 50% djelomično zadovoljno, a preostalih 10% nezadovoljno što je utvrđeno i ovim istraživanjem.

ZAKLJUČAK

Sedentarni način života kojem se djeca sve više priklanjaju dovodi u pitanje njihov optimalan razvoj i zdravlje što pokazuju mnoga istraživaja u svijetu i u nas te je stoga od izuzetne važnosti organizirati dostupnost bavljenja tjelesnom aktivnošću u svim sredinama kao i materijalne uvjete za provođenje istog. Važno je i stručno vodstvo. Ovo istraživanje ukazuje na značajan postotak djece koji se ne bavi tjelesnom aktivnošću, a koji se podatak preklapa s postotkom pretile djece u RH (svako peto dijete je ili pretilo ili pokazuje sklonost tome). Sve je više neuroznanstvenika koji ukazuju na značaj pokreta za razvoj mentalnih sposobnosti čime školski uspjeh svoj prediktor ima i u količini tjelesne aktivnosti u slobodnom vremenu. Sve to ukazuje na neupitan značaj strukture slobodnog vremena, tjelesne aktivnosti u istom koja može biti provedena kroz sportske aktivnosti, a lokalnoj zajednici i društvu u cjelini putokaz za moguća djelovanja za bolje i svako sutra.

LITERATURA

1. Božović, R. (2008). Slobodno vrijeme i igra. Sociologija. 50 (1): 97−109.
2. Findak, V. i Prskalo I. (2004). Kineziološki leksikon za odgojitelje. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
3. Findak, V., Mraković, M. i Prskalo, I. (2003). Kineziološki vidici uloge učitelja u razvoju djeteta i škole. U: I. Prskalo i S. Vučak (ur.), Učitelj-učenik-škola (str. 36−43). Petrinja: Visoka učiteljska škola i Pedagoško- književni zbor.
4. Glavaš, J. (2008). Djeca i slobodno i vrijeme. Split: Obitelj i zdravlje.
5. Greblo, Z. i Bosnar, K. (2008). Mjerna svojstva skale nesportskog ponašanja na uzorku polaznika trenerskih studija. U: B. Neljak (ur.), Zbornik radova 17. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske (str. 119-124), Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.
6. Inchley, J., Kisby, J. & Currie C. (2008). Physical activity among adolescents in Scotland. Child and adolescent Helth Researh. Edingburgh: The University of Edingburgh.
7. Juranić, A. (2012). Kineziološka aktivnost i slobodno vrijeme učenika u primarnom obrazovanju. Diplomski rad. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
8. Lorger, M., Marković, S. i Hraski, M. (2012). Faktori kvalitete života mladih sportaša. Croatian Journal of Education. 14 (2): 359-385.
9. Milanović, D. (2013). Teorija treninga. Zagreb: Kineziologija sporta.
10. Milanović, D. (2010). Teorija i metodika treninga. Zagreb: Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Miliša, Z. i Milačić, V. (2010). Uloga medija u kreiranju slobodnog vremena. Riječki teološki časopis. 18 (2): 571-590.
12. Mišigoj-Duraković, M., Sorić, M. i Duraković, Z. (2014). Antropometrija u procjeni kardiol-metaboličkog rizika. Arhiv za higijenu rada i toksikologiju. 65: 19−27.
13. Mota, J., Santos, P. & Ribeiro, C. (2010). Differences in Leisure – Time Activities According to level of Phisical Activity in Adolescents. Journal of Physical Activity and Health. 1: 286-293.
14. Previšić, V. (1987). Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo. Zagreb: Školske novine.
15. Prskalo, I. (2007). Kineziološki sadržaji i slobodno vrijeme učenica i učenika mlađe školske dobi. Odgojne znanosti. 9, 2(14): 319−331.
16. Sindik, J. (2008). Sport za svako dijete. Buševac: Ostvarenje.
17. Siniša, B. (2005). Slobodno vrijeme. Zagreb: Zavod za javno zdravstvo „Sveti Rok“.

OBOGAĆIVANJE PROGRAMA RADA MALE SPORTSKE ŠKOLE SADRŽAJIMA ZA BEBE I MAME

ENRICHMENT OF THE LITTLE SPORTS SCHOOL PROGRAMME WITH CONTENTS FOR MOTHERS AND BABIES

Daniela CAR MOHAČ
Dječi vrtić Radost, Crikvenica, R. Hrvatska

Izvještaj

APSTRAKT

„Sport za najmlađe“ je program namijenjen djeci rane i predškolske dobi. Programom se nastoji na dobno primjeren način i u skladu sa individualnim mogućnostima svakog djeteta, uvesti oblik organiziranog tjelesnog vježbanja i stvoriti naviku bavljenja sportom kod djece rane i predškolske dobi. Od neprocjenjivog je značaja da djeca od najranije dobi započnu s pravilnim tjelesnim vježbanjem koje će biti usmjereno k skladnom rastu i razvoju, razvoju i unaprijeđenju motoričkih sposobnosti ali i otklanjanju negativnih posljedica suvremenog načina života za zdravlje predškolskog djeteta. Velika je i pedagoška vrijednost organiziranog tjelesnog vježbanja jer njime utječemo na razvoj moralnih osobina i na socijalizaciju ličnosti. Program „Sport za najmlađe - BabyGym“ osmišljen je da djeca rane dobi (2-3,5 godina) vježbaju zajedno s roditeljima čime obogaćujemo suradnju roditelj-dijete, potičemo zbližavanje, roditelj svojim primjerom (roditelj kao uzor) daje odličnu povratnu informaciju djetetu te time doprinosimo kvalitetnom provođenju slobodnog vremena roditelja i djece što predstavlja kvalitetan temelj za cijeli život.

Ključne riječi: sport za najmlađe, organizirano tjelesno vježbanje, djeca rane i predškolske dobi, zdravlje, suradnja roditelj-dijete

ABSTRACT

„Sports for the youngest“ is a programme which is intended for toddlers and preschool children. The purpose of the programme is to introduce a form of organized physical exercise and to make working out a habit for preschool children and toddlers in an age appropriate way while considering the individual capabilities of every child. It is very important for children to start exercising in the right way at an early age so that they can grow and develop hamoniously, that their motor skills can evolve and improve and that the negative effects which modern way of living can have on their health are eliminated. There is also a strong pedagogical value to organized physical exercising because in that way we influence the moral and social development of the child's character. „Sports for the youngest – Baby Gym“ programme is conceptualized in the way that younger children (age 2 – 3,5 years) exercise along with their parents what enriches the parent – child relationship, encourages their collaboration and bonding. The parent sets an example to the child (parent – role model) by giving great feedback to the child which is excellent for enhancing the quality of the time spent together. The development of these types of skills creates quality basis for their lives as adults.

Key words: sports for the youngest, organized physical exercise, toddlers and preschool children, health, parent – child collaboration

UVOD

Neaktivnost i prekomjerna tjelesna težina veoma su rasprostranjene i uzročnici su velikih zdravstvenih problema. Suvremeni način života doveo je do toga da posljedice nedostatnog kretanja osjećaju i djeca. S druge pak strane, period rane i predškolske dobi idealno je vrijeme za usvajanje zdravih navika. To je period u kojem se izgrađuje ljubav prema kretanju i sportu, a stvaraju se i zdrave prehrambene navike. Pravilna i dozirana tjelesna aktivnost djece ujedno utječe i na zdravstveni status tj. na jačanje imuniteta i održavanje sveukupnog zdravlja. Rana i predškolska dob djeteta idealna je za razvoj i odgoj ne samo u području tjelesne i sportske aktivnosti već i razvoju zdravstveno, prehrambenih i higijenskih navika. Dijete rane dobi osjeća prirodnu potrebu za kretanjem. Najmlađa djeca kretanjem upoznaju svijet koji ih okružuje, razvijaju osjetila, uče i stječu kontrolu nad vlastitim tijelom. Tjelesnom aktivnošću, naročito u igri koja svojim sadržajem stimulira dijete na bogatstvo pokreta, dijete dolazi u socijalne kontakte, nailazi na predmete u okolini, orijentira se i snalazi u prostoru, stječe razna iskustva i tako uči. Bavljenje tjelesnim aktivnostima povoljno djeluje na dinamiku rasta i razvoja, tjelesnu težinu djece, na pravoremeni razvoj pokreta i na njihovu kvalitetu. U ranoj dobi igra je osnovna aktivnost djeteta. Dijete u igri ima osjećaj slobode te je maksimalno tjelesno i emocionalno angažirano (Bastjančić, Lorger i Topčić, 2011). Pravilnim i redovitim tjelesnim aktivnostima u radu s najmlađima omogućuje se niz dobrobiti:

- zadovoljava se djetetova potreba za kretanjem i igrom koja je jedna od temeljnih potreba djeteta,
- utječe se na razvoj antropoloških obilježja te motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, kao i na opći zdravstveni status djeteta,
- vježbanjem od najranije dobi mogu se prevenirati različite kronične bolesti, a osobito je važno u prevenciji pretilosti,
- jača imunitet i zdravlje,
- razvija se samopouzdanje djeteta, samodisciplina i inicijativnost,
- razvija se realna procijena o vlastitim mogućnostima,
- razvija se socijalizacija i komunikacija,
- razvija se spoznaja o važnosti timskog rada, suradnje i pravilnog odnosa prema suigračima,
- navike zdravog aktivnog života u budućnosti stvaraju se u najranijoj dobi.

Djeca koja su aktivna kroz djetinjstvo, nastavljaju aktivnost i u odrasloj dobi, lakše obavljaju svakodnevne životne poslove, motorički su kompetentniji, a mogu se i aktualizirati kroz sport.

Organizirano tjelesno vježbanje za djecu rane dobi ima svoje specifičnosti a po svojem je pristupu posebno i vrijedno, iz više razloga:

- ima dobnu i individualnu razvojnu dimenziju (uvažava razvojne posebnosti dobne grupe i svakog djeteta ponaosob),
- usko je povezano s igrom,
- poticajno je za sva razvojna područja, ne samo za tjelesno (integrirano učenje).

PROGRAM *BABYGYM*

„Sport za najmlađe - BabyGym“ je program namijenjen djeci rane dobi. Programom se nastoji na dobno primjeren način i u skladu sa individualnim mogućnostima svakog djeteta, uvesti oblik organiziranog tjelesnog vježbanja i stvoriti naviku bavljenja sportom kod djece. Osnovni ciljevi programa su: omogućiti djeci pravilan razvoj lokomotornog sustava, stvaranje navika zdravog života, usavršavanje biotičkih motoričkih znanja, razvoj motoričkih i funkcionalnih sposobnosti, stjecanje i proširivanje specifičnih motoričkih znanja – znanja i tehnike iz pojedinih sportova (atletika, gimnastika, plivanje, biciklizam, odbojka, košarka, rukomet, nogomet...), a prvenstveno, razvijanjem potrebe za tjelesnim vježbanjem, kao i pravilnim odabirom tjelesnih aktivnosti, utjecati na razvoj antropoloških obilježja, kao i na opći zdravstveni status.

Program je razvojno usmjeren. Programski sadržaji na kojima se temelji rad Male sportske škole su biotičko-motorička znanja.

Program se provodi kroz 10 mjeseci godišnje (rujan-lipanj), dva puta tjedno u popodnevnim satima u trajanju 35 minuta. Rad se odvija u opremljenoj dvorani u sklopu Gradske sportske dvorane u Crikvenici. Važan aspekt programa predstavlja suradnja sa roditeljima. Brojni su autori koji ističu značaj bliskog odnosa roditelj-dijete, zajedničkih druženja i kvalitetnih interakcija. Taj se bliski odnos razvija tijekom zajedničkog druženja roditelja i djece, a temelji se na emocionalnoj komunikaciji i zajedničkoj igri.

Potaknuti tim spoznajama osnovni sportski program obogatili smo programom za najmlađe „Sport za najmlađe - BabyGym“ u kojem djeca dobi 2-3,5 godina vježbaju zajedno s roditeljima. Na taj način roditelj svojim primjerom (roditelj kao uzor) daje odličnu povratnu informaciju i po(r)uku djetetu. Isto tako, zajedničkim vježbanjem obogaćujemo suradnju roditelj-dijete, potičemo zbližavanje, te time doprinosimo kvalitetnom provođenju slobodnog vremena roditelja i djece što predstavlja kvalitetan temelj za cijeli život.

Slike 1., 2., 3. i 4. Rad sa najmlađima

Slike 5. i 6. Obuka neplivača – „Bebe ribe“

Slika 7. Sportsko druženje djece, roditelja i trenera

ZAKLJUČAK

Potreba za kretanjem najizraženija je u ranom djetinjstvu. Kontinuirano i organizirano tjelesno vježbanje već od najranije dobi utječe na individualni stav svakog pojedinca i na stvaranje zdravih navika koje će nas pratiti kroz čitav život. Upravo je rano djetinjstvo povoljno vrijeme za stimuliranje razvoja morfoloških karakteristika, motoričkih i funkcionalnih sposobnosti te povećanje optimalnog dosega biotičkih motoričkih znanja. Kako bi omogućili najmlađima optimalan razvoj osmišljen je ovaj program, kojim se nastoji na dobno primjeren način i u skladu sa individualnim mogućnostima svakog djeteta ponaosob, pomoći u otklanjanju negativnih posljedica

suvremenog načina života za zdravlje predškolskog djeteta. Kao što ističe Pejčić (2005), u tom razdoblju propuštene mogućnosti za utjecaj na razvoj kvalitete i kvantitete svih znanja i sposobnosti ne mogu se nadoknaditi u kasnijim životnim periodima ma koliko intenzivirali razvojne poticaje.

LITERATURA

1. Bastjančić, I., Lorger, M., Topčić, P. (2011). Motoričke igre djece predškolske dobi. Zbornik radova 20. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske, str.406-411, Poreč: Hrvatski kineziološi savez. [Internet] Dostupno na: http://www.hrks.hr/skole/20_ljetna_skola/ 406-411-Bastjancic.pdf
2. Findak, V. (1999). Metodika tjelesne i zdravstvene kulture – priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture. Zagreb: Školska knjiga.
3. Hraski, Ž., Živčić, K. (1994). Programski sadržaji tjelesnog odgoja i sporta za djecu predškolske dobi. Zagreb: International Sport Programs.
4. Kovač Gornji, N., Šečić, A. (2016). Rane interakcije roditelja i djece. Zdrav život: obiteljski časopis o zdravlju. [Internet] Dostupno na: http://www.zdrav-zivot.com.hr/izdanja/mladi-u-modernom-drustvu/rane-interakcije-roditelja-i-djece/
5. Pejčić, A.(2005). Kineziološke aktivnosti za djecu predškolske i rane školske dobi. Rijeka: Visoka Učiteljska škola u Rijeci. Sveučilište u Rijeci.
6. Sindik, J. (2001). Utjecaj nekih popularnih programa tjelesnog vježbanj na promjenu određenih antropoloških obilježja i motoričkih postignuća kod jece predškolske dobi (magistarski rad). Zagreb: Kineziološki fakultet.

VAŽNOST SOCIO-EMOCIONALNIH KOMPETENCIJA DJETETA I ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA

THE IMPORTANCE OF SOCIO-EMOTIONAL COMPENTENCIES OF THE CHILD AND EDUCATIONAL EMPLOYEES

Magdalena PERIĆ[1], Maja SMOLIĆ[2], Lea MASNJAK[3]
[1]Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti, BiH
[2]Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti, BiH
[3]Dječji vrtić Matije Gupca, Zagreb, Republika Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Kada govorimo o socio-emocionalnoj kompetenciji uglavnom mislimo na vještine razumijevanja vlastitih i tuđih misli i ponašanja u različitim interakcijama. Većina autora se slaže da se radi o vrlo kompleksnoj vještini koja se razvija prvenstveno u međuljudskim odnosima. Neosporan je utjecaj socio-emocionalne kompetencije na akademske uspjehe učenike, ali i na uspjehe u međuljudskim odnosima. Stoga je cilj ovog rada bio naglasiti važnost socio-emocionalnih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika i djece, te dati pregled znanstvenih spoznaja koje ukazuju na utjecaj socio-emocionalne kompetencije na djelatnike koji rade u odgoju i obrazovanju djece predškolske i školske dobi, bilo da su oni djeca s teškoćama u razvoju ili njihovi vršnjaci bez teškoća. Shvativši važnost socio-emocionalne kompetencije u svijetu su počeli razvijati programe za poticanje socio-emocionalnih kompetencija učenika pri čemu se velika važnost pridaje odgojno-obrazovnim djelatnicima i njihovim socio-emocionalnim kompetencijama koje ne utječu samo na uspješnost djece koju poučavaju nego i uspješnost samih odgojno-obrazovnih djelatnika.

Ključne riječi: socio-emocionalna kompetencija, odgojno-obrazovni djelatnici, djeca s teškoćama u razvoju

ABSTRACT

When we talk about socio-emotional competencies we generally think of the skills that help us to understand our own and other people's thoughts and behaviour in a variety of interactions. Most authors agree that these are very complex skills that can develop primarily in relationships. Unquestionably, the impact of socio-emotional competencies in the academic achievers of students and also in relationships are significant. Therefore, the aim of this study was to stress the importance of socio-emotional educators and children, and provide an overview of scientific findings that indicate the impact of socio-emotional competencies to educators of preschool and school age children, whether they are children with disabilities or their peers without disabilities. Realizing the importance of socio-emotional competencies, in the world have begun to develop programs for the promotion of socio-emotional competencies in which great attention is paid to educators and their socio-emotional competencies that are not the only affect on their success in work but also on children they are teaching.

Keywords: socio-emotional competencies, educational employees, children with developmental disabilities

UVOD

Govoreći o socio-emocionalnoj kompetenciji još uvijek nemamo jasno objašnjenje kakva je to sposobnost. Općenito se spominje u različitim teorijskim pristupima – od onih koji su usmjereni na cjeloviti razvoj pojedinca (holistički pristup), preko onih koji u svoje središte proučavanja stavljaju pojedinca i njegov razvoj (humanistički pristup), te onih koji za cilj imaju mijenjanje ponašanja pojedinca budući smatraju da na razvoj pojedinca utječe okolina (bihevioristički pristup), pa do onih koji su usmjereni na sposobnosti prilagođavanja aktivnosti i ponašanja pojedinca u određenoj situaciji (psihološki pristup) (Brdar, 1993, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010).
Većina autora se slaže da je socio-emocionalna kompetencija sposobnost koja nam omogućava razumijevanje vlastitih i tuđih, misli i ponašanja u različitim interakcijama (Marelowe, 1985, prema Buljubašić-Kuzmanović, 2010). Dakle, socio-emocionalna kompetencija je jedan od faktora koji utječe na uspjehe pojedinca u ostvarivanju uspješnih međuljudskih odnosa. To je pokazatelj uspješnosti i prikladnosti ljudskih interakcija (Han and Kemple, 2006). Jedna od definicija socio-emocionalne kompetencije navodi da su to vještine, ponašanja i sposobnosti pojedinca koje su mu potrebne za uspješno nošenje s emocijama, spoznajama i ponašanjem u društvu (Yoder, 2014). Različiti autori proučavajući socio-emocionalnu kompetenciju govore o njezinim sastavnicama budući se radi o kompleksnoj sposobnosti. Buljubašić-Kuzmanović (2010) navodi 5 sastavnica socio-emocionalne kompetencije: prosocijalni stav, socijalne vještine, vještine empatije, emocijalnost i socijalna anksioznost. CASEL (2003) također govori o 5 područja socio-emocionalne kompetencije čiji bi razvoj trebalo poticati kroz različite programe za poticanje razvoja socio-emocionalnih kompetencija, a to su: samopoimanje, društvena svijest, samokontrola i samoorganizacija, odgovorno pristupanje rješavanju problema, kontrola u međuljudskim odnosima. Prema dosadašnjim spoznajama ne može se tvrditi da su sve komponente socio-emocionalne kompetencije jednako važne i univerzalne, pogotovo ne kada govorimo o kulturološkim razlikama (Han and Kemple, 2006).

VAŽNOST SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE U RAZVOJU DJETETA

Djeca usvajaju socio-emocionalne kompetencije u međuljudskim interakcijama. U istraživanjima je veliki naglasak stavljen na ulogu roditelja, ali pored uloge roditelja važnom se smatra i uloga učitelja. Istraživanja su pokazala da učitelji koji pozitivno gledaju na emocije učenika i koji uvažavaju emocije svojih učenika stvaraju pozitivno ozračje u razredu. Stvarajući pozitivno ozračje utječu na razvoj socio-emocionalne kompetencije učenika, a kod kojih je primjećeno socio-emocionalno kompetentnije ponašanje nego kod učenika u čijim razredima ne vlada pozitivno ozračje (Humpheries et al., 2014). Učitelji koji su odgovorni prema učenicima, potiču pozitivne međuodnose i razrednu koheziju, te na taj način pridonose stvaranju pozitivnog razrednog ozračja, a učenici postižu bolje akademske uspjehe i uspjehe u međuljudskim odnosima (Reyes et al.,2012). Također se pokazalo da učenici imaju višestruke koristi ukoliko je učitelj usmjeren na socio-emocionalno poučavanje tijekom davanja uputa. Durlak i dr. (2011, premaYoder, 2014) su zaključili da učenici koji su sudjelovali u socio-emocionalnim

programima, u usporedbi s učenicoma koji nisu bili uključeni u te programe, postižu bolje uspjehe u akademskim vještinama, imaju bolje socio-emocionalne vještine, imaju bolje stavove o sebi i drugima, poboljšali su socijalna ponašanja, smanjili su se emocionalni problemi i problemi u ponašanju.

Do zanimljivih spoznaja došli su Brophy-Herb i dr. (2007) istražujući socio-emocionalnu kompetenciju djece predškolske dobi. Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da djeca negativno ocjenjuju odgajatelje koji ne pokazuju poželjne oblike ponašanja i koji ne rade na stvaranju pozitivnog ozračja u skupini. Djeca s većom razinom stresa pokazuju nižu razinu socio-emocionalne kompetencije. Suprotno tome, ukoliko odgajatelj stvori pozitivno ozračje u skupini, dolazi do pozitivnih interakcija između odgajatelja i djece, a time i razvoja socio-emocionalne kompetencije kod djece.

Učitelji koji imaju razvijenu socio-emocionalnu kompetenciju mogu razviti u razredu okruženje koje će poticati i razvijati pozitivne odnose između učitelja i učenika, iskoristiti učenikove jake strane i vještine za nešto pozitivno, poticati intrinzičnu motivaciju i kooperativnost, oblikovati dobi prikladnu samokontrolu i strategije rješavanja konflikata, te poticati pozitivnu komunikaciju (Jennings i Greenberg, 2009, prema Humpheries et al., 2014).

Razvoj vještina socio-emocionalne kompetencije trebao bi biti ključ za uspjeh ne samo u školi nego i u životu općenito. Oni koji ne posjeduju vještine socio-emocionalne kompetencije imaju manje šansi za uspjeh. Stoga je veoma važno da škole i predškolske ustanove posvete pažnju razvoju socio-emocionalne kompetencije pored razvoja akademskih vještina (Zinsk et al., 2004). Ne smijemo zanemariti ni ulogu odgajatelja u predškolskim ustanovama. Kada su u pitanju djeca predškolske dobi, nerjetko se njihove socio-emocionalne kompetencije vežu za njihove odgajatelje u predškolskim ustanovama budući su odgajatelji ti koji su u prilici vidjeti dijete u različitim interakcijama s vršnjacima i odraslim osobama. Dakle, stvaraju se prilike za opservaciju djetetovih sposobnosti u interpersonalnim interakcijama (npr. suradnja s vršnjacima pri rješavanju konflikata). Sve te vještine smatraju se vrlo važnim za daljnji uspjeh u nižim razredima (Jones et al., 2015). Rezultati istraživanja koje su proveli Jones i dr. (2015) pokazali su da su socio-emocionalne kompetencije u ranoj dobi vrlo važne dugoročno gledajući, a od posebnog je značaja njihov utjecaj na ostale razvojne čimbenike koji također utječu na životni tijek. Proučavanje tih karakteristika djeteta moglo bi biti od koristi pri izradi intervencijiskih planova ili kurikuluma za unapređenje socio-emocionalnih kompetencija. U istom istraživanju pokazalo se da rane socio-emocionalne kompetencije imaju utjecaj i na pojedinca za vrijeme adolescencije i rane odrasle dobi (Jones et al., 2015).

VAŽNOST SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA

Suvremene potrebe i tendencije u odgojno-obrazovnim ustanovama su te da odgajatelji i učitelji, osim vještina poučavanja, razviju i vještine otkrivanja i rješavanja problema s kojima se susreću njihovi učenici. Učitelji bi trebali težiti metodama rada koje su usmjerene prema sljedećem (Kadu i dr., 2008):

- Pomaganju učenicima pri učenju i odrastanju u skladu s njihovim individualnim potrebama;

- Usmjeravanju učenika na spoznaje koje će se temeljiti na iskustvima i emocijama;
- Stvaranju okruženja zajedno s učenikom kao partnerom u odgojno-obrazovnom procesu;
- Organiziranju rada kao preduvjetu svakog ozbiljnog posla, bez obzira koliko prostora ostavlja za učenikovu kreativnost i neovisnost;
- Poticanju učenikove vještine i buđenju znatiželje, te poticanju na nove zadatke ne sputavajući učenikovu individualnost;
- Nastojanju što manje primjene autoritarnog pristupa u kojem učitelj dominira;
- Ohrabrivanjuučenika i ukazivanju na činjenicu da i učenik može doprinjeti svojim radom.

Sve to zahtjeva određene kompetencije odgajatelja i učitelja. Temeljem jednog istraživanja u predškolskim ustanovama utvrđeno je da se odgajatelji smatraju vrlo kompetentnim u radu s djecom kao i da velika većina odgajateljica smatra kako može učiniti mnogo ukoliko se ozbiljnije potrude oko djeteta i njegovog ponašanja (Bašić, 2008). U SAD-u se intenzivno radi na razvijanju kognitivnih komponenti koje su povezane s poučavanjem, s vrlo malim naglaskom na socio-emocionalni razvoj učitelja ili na njihovom razumijevanju socio-emocionalnih kompetencij kod učenika (Gomez, Allen, Clinton, 2004, prema Waajid, et al., 2013). Kao što je i ranije navedeno, prema istraživanjima pokazalo se da je socio-emocionalni razvoj ključan prediktor akademskog uspjeha pojedinca (Budkley et al., 2003; Larsson & Drugli, 2011; Wang, Haertel, Walberg, 1993, prema Waajid et al., 2013), ali unatoč tomu socio-emocionalna kompetencija nije na listi prioriteta učiteljima pri pripremama za rad i provođenju programa (Adalbjarnardottir, 1994; Jennings & Greenberg, 2009; Onchwari, 2010, prema Waajid, et al., 2013).

S razvojem spoznaje o važnosti socio-emocionalnih kompetencija učenika javlja se potreba za razvojem program za poticanje razvoja socio-emocionalne kompetencije u školama (Kress & Elias, 2006). Prema istraživanjima pokazalo se da učitelji, koji ne pridaju važnost razvoju socio-emocionalne kompetencije ili se ne smatraju odgovornim za razvoj iste, nisu dovoljno motivirani za provođenje programa koji potiču razvoj socio-emocionalne kompetencije (Kallestad & Oleweus, 2003, prema Elbertson et al., 2000). S druge strane, na rad učitelja, koji pridaju važnost razvoju socio-emocionalne kompetencije, utječu drugi čimbenici na uspješnu primjenu programa. Pokazalo se da učitelji s niskom razinom samopouzdanja pri praćenju protokola programa, pronalaženju vremena za implementaciju programa u razredu ili pri vođenju i kontroliranju razreda tijekom provođenja programa mogu u manjoj mjeri slijediti program i ispravno ga primjenjivati (Kress & Elias, 2006).

Da bi učitelji uspješno primjenjivali program poticanja socijalno-emocionalne kompetencije, moraju im biti jasni ciljevi i sama struktura programa (Elbertson et al., 2000). Pored toga učitelji moraju osvijestiti socio-emocionalne potrebe svojih učenika kako bi primjenili adekvatne strategije poučavanja, ali ne smiju zanemariti ni svoje vlastite potrebe, te moraju biti sigurni u svoje znanje i vještine (Greenberg, et al., 2005).

U jednom istraživanju pokazalo se da polaznici pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe između ostalog pozitivno procjenjuju svoje socijalne kompetencije. S obzirom na spol, dob i godine radnog staža autori nisu pronašli

značajne statističke razlike pri procjenjivanju socio-emocionalne kompetencije ispitanika (Brust Nemet, 2014). Mize i Ladd (1990, prema Elbertson et al., 2000)naglasak stavljaju na učenje po modelu zaključujući da učenici češće oponašaju ono ponašanje koje su vidjeli od učitelja nego ono o čemu su samo slušali od učitelja. Prema tome možemo zaključiti kako je za učitelja vrlo važno da radi na svojim socio-emocionalnim vještinama. Istraživanja su pokazala da programi poticanja socio-emocionalne kompetencije pozitivno utječu ne samo na učenike nego i na same učitelje. Učitelji su općenito zadovoljniji i veća je vjerojatnost da će ostati na svom radnom mjestu (CASEL, 2003). Većina istraživanja o socio-emocionalnom učenju obuhvaća učenike, ali također i učitelje. U modelu prosocijalnog razreda o kojem govore Jennings i Greenberg (2009, prema Collie et al., 2012) škola i okolinski čimbenici utječu na učiteljevu socio-emocionalnu kompetenciju i blagostanje. Navodi se da i učiteljevi stavovi o socio-emocionalnom učenju također utječu na njihovu socio-emocionalnu kompetenciju i blagostanje, pa ukoliko učitelj ne vjeruje da ima kompetencije za poučavanje socio-emocionalnih vještina javit će se stres kod učitelja što će utjecati na uspješnost poučavanja i zadovoljstvo poslom.

Pokazalo se da su učiteljeve socio-emocionalne kompetencije negativno povezane s njihovim „sagorijevanjem“ na radnom mjestu (eng. burnout) (Ransford, Greenberg, Domitrovich, Small i Jacobson, 2009, prema Collie et al., 2012), dok su pozitivno povezane s zadovoljstvom na poslu (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes i Salovey, 2010, prema Collie, et al., 2012). To potvrđuju i Jennings i Greenberg (http://greatergood.berkeley.edu/article/item/why_teachers_need_social_emotional_skills) govoreći da učitelji koji imaju razvijenu socio-emocionalnu kompetenciju rijeđe „sagorijevaju“ na poslu (eng. burnout) jer se učinkovitije mogu nositi sa zahtjevnijim učenicima. Istraživači su zaključili da ne postoje značajne razlike u spolu kada je u pitanju razina socio-emocionalne kompetencije učitelja (Tom, 2012). Do sličnih zaključaka došao je i Hargreaves (2000, prema Tom, 2012) istražujući razlike u spolu kada je u pitanju ispitivanje ljutnje učitelja u osnovnim školama. Pokazalo se da učiteljice u jednakoj mjeri ispoljavaju ljutnju kao i njihove kolege učitelji. S druge strane, proučavajući literaturu Clifford i Akpochafo (2015) pronalaze niz kontradiktornih rezultata kada je u pitanju utjecaj spola na kompetencije učitelja, a koje navode različiti autori. U svom istraživanju došli su do zaključka da nema značajne razlike između kompetencija učitelja i učiteljica u primjeni nastavnih metoda.

Pored toga, autor Tom (2012) navodi kakonisu utvrđeni niti razlike u razini socio-emocionalne kompetencije u odnosu na etničku pripadnost ispitivanih učitelja, kao niti s obzirom na to da li su učitelji bili iz ruralnih ili urbanih sredina. Nisu uočene niti razlike s obzirom na godine radnog iskustva iako se očekivalo da će učitelji s više radnog iskustva imati višu razinu socio-emocionalne kompetencije nego učitelji s manje radnog iskustva. Ipak, uočene su razlike s obzirom na dob učitelja. Pokazalo se da stariji učitelji imaju pozitivnije odnose s učenicima nego mlađi učitelji.

Zanimljiva je spoznaja da asistenti u nastavi (eng. special education teacher assistants) imaju višu razinu socio-emocionalne kompetencije nego učitelji općenito i učitelji iz resursnih soba (Tom, 2012).

SOCIO-EMOCIONALNE KOMPETECIJE DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

Niz istraživanja pokazuje da djeca s teškoćama u razvoju imaju nižu razinu socio-emocionalne kompetencije u odnosu na svoje vršnjake pa tako Semrud-Clikeman i Schafer (2000) zaključuju da djeca s teškoćama u razvoju često imaju poteškoće u razvoju socio-emocionalne kompetencije. Pojedini autori navode različite podtipove poteškoća koje se mogu javiti pri razvoju socio-emocioanlne kompetencije, a što dovodi do problema u ponašanju i ostvarivanju međuljudskih odnosa. Podtipovi se razlikuju s obzirom na ponašanja koja se mogu uočiti kod pojedinca. Ponašanja mogu ići od agresivnog ponašanja, teškoća pri stvaranju međuljudskih odnosa do problema pri čekanju reda, ali također se mogu javiti poteškoće razumijevanja facijalne ekspresije i govora tijela kao i poteškoće izvršnih funkcija (Voeller, 1994, prema Semrud-Clikeman & Schafer, 2000). Vrlo je važno usmjeriti se na socio-emocionalno funkcioniranje djeteta budući je povezano s mnogim aspektima života. Velika je vjerojatnost da će dijete koje učitelji ili vršnjaci ocijene kao onoga koji stvara probleme imati manje pomoći i podrške u školi što se nerjetko događa djeci s teškoćama u razvoju. U osnovi može negativno utjecati na djetetovo učenje i buduća postignuća, te na samopouzdanje djeteta, a niska razina samopouzdanja može rezultirati neprimjerenim ponašanjima i socijalnom izolacijom (Wilson Strange, 1999). Autor Nowicki (2003) naglašava da učenici s teškoćama u učenju imaju mnogo više problema u socijalnim interakcijama nego njihovi vršnjaci, a loši akademski uspjesi negativno utječu na samopoimanje. Stoga učitelji moraju biti svjesni povezanosti socio-emocionalne kompetencije, akademskih uspjeha i samopoimanja učenika jer će pojedinim učenicima s teškoćama u razvoju trebati posvetiti jednako mnogo vremena za poučavanje socio-emocionalnih kompetencija kao i za poučavanje akademskih kompetencija. Ne smijemo zanemariti niti zaključke istraživanja koja pokazauju da sustavnim poučavanjem socio-emocionalne kompetencije vršnjaka bez teškoća u razvoju tj. razvijanje vještina kod djece bez teškoća u razvoju za uključivanje djece s teškoćama u razvoju ima pozitivana učinak na socio-emocionalne kompetencije djece s teškoćama u razvoju (Odom et al., 1999).

ZAKLJUČAK

Kako bi se predvidio uspjeh na radnom mjestu, pokazalo se da nije dovoljno procjeniti samo kognitivne sposobnosti pojedinca, nego je potrebno procjeniti i nekognitivne karakteristike pojedinca poput samokontrole, motivacije za učenje i interpersonalnih vještina (Levin, 2012, perma Jones et al., 2015). Jednim istraživanjem potvrđena je važnost napretka nekognitivnih vještina. Pokazalo se da poboljšanje nakognitivnih vještina dovodi do boljeg ponašanja i veće motivacije za učenje što je dugoročno utjecalo na stopu kriminala i zapošljavanja (Heckman, Pinto, Savelyev, 2013, prema Jones et al., 2015). Sve je češća pojava neprimjerene razine socio-emocionalnog funkcioniranja pojedinca što postaje jedan od glavnih javno-zdravstvenih problema u svijetu (Jones et al., 2015). Socio-emocionalne kompetencije su temelj za uspjeh u školi i na radnom mjestu, one uključuju vještine potrebne za prepoznavanje i nošenje s emocijama, razvoj brige za druge, stvaranje pozitivnih međuodnosa, donošenja

odgovornih odluka, i uspješno nošenje sa zahtjevima koje pred njih postavlja današnje društvo. Ove vještine su oružje protiv zlostavljanja, vršnjačkog pritiska, nepristojnog ponašanja prema odraslima, opasnog i neprimjerenog ponašanja koji uključuju rizične spolne odnose, konzumaciju alkohola i droge, kao i svih ostalih neprimjernih oblika ponašanja koji negativno utječu na dobrobit djece (CASEL, 2003), a time i na dobrobiti cjelokupnog društva ako se uzme u obzir činjenica da na mlađima svijet ostaje. Zbog cjelokupne važnosti socijalno-emocionalne kompetencije potrebno ju je razvijati u različitim oblicima kako formalnog tako i neformalnog obrazovanja, a posebno je važno staviti naglasak na razvoj tih kompetencija kod budućih odgojno-obrazovnih djelatnika. Ovaj rad ukazuje na važnost socio-emocionalne kompetencije budućih odgojno-obrazovnih djelatnika, te može poslužiti kao polazište za uvođenje novih sadržaja koji će nadograditi socijalno-emocionalnu kompetenciju odgojno-obrazovnih djelatnika kroz različite oblike njihovog cjeloživotnog obrazovanja.

LITERATURA

1. Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. Kriminologija i socijalna integracija. 16 (2): 15-27.
2. Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' social competence: Relation to family characteristics, teacher behaviors and classroom climate. Journal of Applied Developmental Psychology. 28 (2): 134-148.
3. Brust Nemet, M. (2014). Socialna kompetencija polaznika pedagoško-psihološke i didaktičko-metodičke izobrazbe. Magistra Iadertina. 9 (1): 99-109.
4. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalne kompetencije i vršnjački odnosi u školi. Pedagoška istraživanja. 7 (2): 191-203.
5. Clifford, O. E. & Akpochafo, W. P. (2015). Gender Difference among Social Studies Teachers' Competences in the Use of the Inquiry Method in South-South Nigeria. Journal of Education and Practice. 6 (23): 48-51.
6. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning - CASEL (2003). Safe and Sound, An Educational Leader's guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs. Chicago: Illionis Edition.
7. Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy. Journal of Educational Psychology. 104 (4):. 1189-1204.
8. Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2000). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, ed. (2000). Second International Handbook of Educational Change. Springer Dordreht Heidelberg London New York, 1017-1032.
9. Greater Good (2003). Why Teachers Need Social-Emotional Skills. [Internet] Dostupno na: http://greatergood.berkeley.edu/ article/item/why_teachers_need_social_ emotional_skills (pristupljeno 12.4.2016.).
10. Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Graczyk, P. A., Zins, J. E. (2005). The study of Implementation in School-Based Preventive Interventions: Theory, Research and Practice. Rockville: Center for Mental Health Services, Substance Abuse and Mental Health Services Administration.
11. Han, H. S. & Kemple, K. M. (2006). Components of Social Competence and Strategies of Support: Considering What to Teach and How. Early childhood education journal. 34 (3):. 241-246.

12. Humpheries, M. L., Strickland, J. & Keenan, K. (2014). African American Preschoolers ' Social and Emotional Competence at School: The Influence of Teachers and Mothers. Joutnal of Education. 194 (1): 11-18.
13. Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. American Journal of Public Health. 105 (11): 2283-2290.
14. Kadum, V., Dujmović, M. i Kadum-Bošnjak, S. (2008). Some views on the reacher education of the teacher of the future. Metodički obzori, 3 (1): 81-90.
15. Kress, J. S. & Elias, M. J. (2006). School-Based Social and Emotional Learning Programs. In: K. A. Renninger, I. E. Sigel, ed. 2006. Handbook of Child Psychology. John Wiley and Sons, Inc., 592-618.
16. Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. Learning disability quarterly. 26 (3): 171-188.
17. Odom, S. L., McConnell, S. R., McEvoy, M. A., Peterson, C., Ostrosky, M., Chandler, L. K., Spicuzza, R. J., Skellenger, A., Creighton, M. & Favazza, P. C. (1999). Relative Effects of Interventions Supporting The Social Competence of Young Children with Disabilites. Topics in Early Childhood Special Education. 19 (2): 75-91.
18. Reyes, M. R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achivement. Journal of Educational Psychology. 104 (3): 700-712.
19. Semrud-Clikeman, M. & Schafer, V. (2000). Social and emotional competence in children with ADHD and /or learning disabilities. Journal of Psychotherapy in Independent Practice. 1 (4): 3-19.
20. Tom, K.. M. (2012). Measurement of teachers social-emotional competence: Development of the social-emotional competence teacher rating scale. Doctor disertation, Oregon: Department of Special Education and Clinical Sciences, University of Oregon.
21. Waajid, B., Garner, P. W. & Owen, J. E. (2013). Infusing Social Emotional Learning into the Teacher Education Curriculum. The internationa journal of emotional Education. 2 (2): 31-48.
22. Wilson Strange, A. (1999). Social Competence and Theory of Mind Understanding in Elementary School Children with Attention Deficits. Doctor dissertation, West Virginia: College of Human Resources and Education, University of West Virginia
23. Yoder, N. (2014). Teaching the Whole Child, Instructional Practice That Support Social-Emotional Learning in Three Teacher Evaluation Frameworks. Washington: American Institucion for Research.
24. Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2004). The Scientific Base linking Social and Emotional Learning to School Success. In: J. E. Zins, R. P. Weissberg, M.C. Wang, H. J. Walberg ed. (2004). Building Academic Success on Social and Emotional Learning, What does the research say?. New York: Teachers College Press, 4-22.

UNAPREĐENJE KOMPETENCIJA ZA RAD SA DAROVITOM DECOM U PREDŠKOLSKOJ USTANOVI - PRIKAZ PROJEKTA

IMPROVEMENT OF COMPETENCE TO WORK WITH GIFTED CHILDREN IN PRESCHOOL INSTITUTION - PRESENTATION OF THE PROJECT

Mirjana NIKOLIĆ [1], Radovan GRANDIĆ[2], Gordana MIJAILOVIĆ[3]
[1]Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, [2]Sremska Mitrovica[1] , Filozofski fakultet, odsek za pedagogiju, Novi Sad, [3]Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, Sremska Mitrovica

Izvještaj

APSTRAKT

Inkluzivno obrazovanje u predškolskim ustanovama u Republici Srbiji prevashodno je usmereno na rad sa decom sa smetnjama u razvoju, dok su darovita deca, za koju su zakonskim dokumentima takođe predviđeni različiti oblici dodatne podrške, uglavnom zanemarena. Rezultati istraživanja sprovedenih na području Sremskog okruga ukazuju da vaspitači procenjuju da nemaju dovoljno razvijene kompetencije za rad sa darovitom decom i da im je u organizaciji i realizaciji vaspitno-obrazovnog rada sa ovom populacijom dece potrebna podrška stručnjaka različitih profila. U predškolskoj ustanovi "Pčelica" u Sremskoj Mitrovici oformljen je tim za podsticanje kognitivnog i kreativnog razvoja dece koji je, u saradnji sa nastavnicima Visoke škole strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium u Sremskoj Mitrovici usmerenih na istraživanje darovitosti predškolske dece i uz konsultacije sa drugim stručnjacima za oblast darovitosti, pokrenuo projekat sa ciljem unapređenja kompetencija vaspitača i stručnih saradnika za rad sa darovitom decom. Specifični ciljevi projekta su: 1) Unapređivanje neposredne prakse u predškolskoj ustanovi u radu sa darovitom decom 2) Unapređivanje kurikuluma osnovnih i specijalističkih studija u Visokoj školi za vaspitače u Sremskoj Mitrovici 3) Podsticanje interdisciplinarnog pristupa u radu sa darovitima. U radu se ističe značaj projekta, analiziraju razlozi za pokretanje projekta, prikazuju planirane i realizovane aktivnosti i njihova evaluacija, i predstavljaju do sada ostvareni efekti projektnih aktivnosti. Unapređenje kvaliteta života darovitih na ranom uzrastu predstavlja važan zadatak, koji podrazumeva aktivno participiranje svih relevantnih pojedinaca i institucija u ovom procesu. Organizacija, realizacija i evaluacija projekta predstavlja jedan od načina u ostvarivanju ovog zadatka.

Ključne reči: daroviti, projekat, predškolska ustanova, kompetencije

APSTRACT

Inclusive education in preschool institutions in the Republic of Serbia is primarily focused on working with children with disabilities, whereas gifted children are mostly neglected, although legal documents specify various forms of additional support. The results of the research conducted in the area of Srem indicate that preschool teachers do not consider themselves

competent enough to work with gifted children and need additional support of experts in various fields in the organization and implementation of educational work with this population of children. The team was formed in the preschool institution "Pčelica", with the aim to foster cognitive and creative development of children. In the cooperation with professors of Preschool Teacher Training and Business Informatics College – Sirmium in Sremska Mitrovica, who were focused on the research field of preschool children giftedness, and consultation with other experts in the field of giftedness, the team launched the project with the aim to improve the competences of preschool teachers and associates to work with gifted children. The specific objectives of the project are: 1) to improve the direct practice of working with gifted children in preschool institution 2) to improve the curriculum of initial and specialist studies in the Preschool Teacher Training College in Sremska Mitrovica 3) to encourage interdisciplinary approach in working with gifted children. The authors of the paper highlight the importance of the project, analyze the reasons for launching the project, and present planned and implemented activities and their evaluation, as well as the effects of the realized project activities. Improving the quality of life of the gifted at an early age represents an important task, which involves the active participation of all relevant individuals and institutions in this process. The organization, implementation and evaluation of the project are some of the ways to achieve this task.

Key words: gifted children, project, preschool institution, competences

UVOD

Inkluzivno obrazovanje u Republici Srbiji, definisano Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. glasnik RS", 72/09, 52/11, 55/13, 35/15) i Pravilnikom o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan (skr. IOP), njegovu primenu i vrednovanje („Sl. glasnik RS", 76/10), prepoznaje i darovitu decu kao decu kojoj je potrebna dodatna podrška u obrazovanju, od ranog uzrasta. Kako bi se opredelila adekvatna dodatna podrška darovitoj deci potrebno je da svi relevantni akteri vaspitno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama, a to su pre svega vaspitači, kao neposredni nosioci ovog procesa budu osposobljeni da prepoznaju darovitu decu i rade sa njima. Inicijalno obrazovanje trebalo bi da razvije kompetencije vaspitača za rad sa darovitima (Milenković, Nikolić i Mijailović, 2016), a različiti oblici stručnog usavršavanja da doprinesu unapređivanju ovih kompetencija. U radu sa darovitom decom na svim uzrastima potrebno je ostvariti interdisciplinarni pristup u kome bi različiti profili stručnjaka ostvarili saradnju u skladu sa svojim ulogama (Milić, 2010). I pored postavki koje govore u prilog ranoj identifikaciji potencijalno darovite dece (Gojkov i Stojanović, 2000) jer omogućava njihovo uključivanje u aktivnosti primerene njihovim povišenim sposobnostima (Grandić i Letić, 2009), situacija u našim predškolskim ustanovama (pa i školama) je drugačija. Rezultati istraživanja koje ćemo prikazati jasno pokazuju da je mnogo veća pažnja u okviru inkluzivnog obrazovanja usmerena na decu koja imaju smetnje u razvoju. Većina predškolskih ustanova u četiri grada (Sremska Mitrovica, Loznica, Novi Sad i Beograd) u kojima je vršeno istraživanje stavova i mišljenja vaspitača o kontinuitetu inkluzivnog obrazovanja između predškolske ustanove i osnovne škole (Nikolić, 2013) nije usmerena na sistematsku podršku ovoj populaciji dece. U drugoj etapi ovog istraživanja obavljen je intervju u fokus grupu inkluzivnog tima u Predškolskoj ustanovi "Pčelica" u Sremskoj Mitrovici, na osnovu kojeg je utvrđeno sledeće: postoji svest o potrebi da se prepoznavanje i podsticanje darovitosti sprovodi od ranog uzrasta,

kao važan aspekt inkluzivnog obrazovanja u predškolskim ustanovama; vaspitači nemaju dovoljno razvijene kompetencije za rad sa darovitom decom koje su jedan od osnovnih preduslova za realizaciju ovog procesa; inicijalno obrazovanje vaspitača ne priprema u dovoljnoj meri studente-buduće vaspitače za rad sa darovitom decom. Rezultati istraživanja o darovitosti na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača koje su sprovele Nikolić i sar. 2014, prema Nikolić i sar., 2016, na uzorku od 160 vaspitača Sremskog okruga, potvrđuju da vaspitači svoje kompetencije za rad sa darovitom decom procenjuju nedovoljnim. Iako je više od 60% vaspitača izjavilo da u svojoj vaspitnoj grupi ima jedno ili više darovite dece, samo 20% se izjasnilo da primenjuje neke od oblika dodatne podrške u radu sa darovitima koja je uglavnom usmerena na obogaćivanje sredine za učenje. Istraživanja usmerena na analizu kurikuluma specijalističkih studija za ranu inkluziju u Visokoj školi za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium u Sremskoj Mitrovici, koje su jedine studije drugog stepena inkluzivnog usmerenja u školi za vaspitače u Srbiji, potvrđuju da su sadržaji programa pre svega usmereni na decu sa smetnjama (Milenković, 2011, Nikolić, 2012). U istraživanju koje je sprovedeno na uzorku od 104 studenta (53 studenta osnovnih i 51 student specijalističkih studija) sa ciljem da se utvrde razlike u samoproceni kompetencija za rad sa darovitom decom (Nikolić i sar., 2015, prema Milenković, Nikolić i Mijailović, 2016) utvrđeno je da su studenti specijalističkih studija postizali nešto više prosečne skorove na tvrdnjama u upitniku. Ipak, dobijene razlike u samoproceni osposobljenosti za rad sa darovitom decom između studenata koji završavaju osnovne i specijalističke studije nisu statistički značajne (χ^2 =1,109 df=2, p=0,574). Takođe je utvrđeno da *Rad sa darovitom decom* u statusu izbornog predmeta na specijalističkim studijama najbolje priprema studente-buduće vaspitače za rad sa darovitima. Studenti specijalističkih studija su predložili da ovaj predmet dobije status obaveznog predmeta prilikom reakreditacije, preporučili i više sadržaja iz oblasti darovitosti u okviru metodika, kao i više kontakta sa darovitom decom u okviru prakse, uz mentorstvo profesora-stručnjaka za oblast darovitosti. U Predškolskoj ustanovi "Pčelica" u Sremskoj Mitrovici, krajem 2014, godine formiran je tim za podsticanje kognitivnih i kreativnih potencijala dece koji, osim psihologa ustanove, čine vaspitači-specijalisti za ranu inkluziju i vaspitači koji su iskazali afinitet za rad sa darovitima. S obzirom da je prethodnim istraživanjima utvrđeno da vaspitači u Predškolskoj ustanovi "Pčelica" procenjuju da nemaju dovoljno razvijene kompetencije za rad sa darovitom decom, a da se jedna grupa nastavnika u Visokoj školi za vaspitače kontinuirano bavi pitanjima darovitosti na predškolskom uzrastu, Nikolić i sar. (2015, prema Milenković, Nikolić i Mijailović, 2016) su sproveli istraživanje u fokus grupu oformljenog tima kako bi utvrdili stavove i mišljenje članova tima u pogledu preferabilnih načina za razvijanje kompetencija vaspitača za rad sa darovitom decom. Došlo se do saznanja da je u radu sa darovitom decom najvažnije razvijati kompetencije za primenu tehnika i instrumenata sistematskog posmatranja u prepoznavanju darovitosti, za planiranje, programiranje i evaluaciju rada sa darovitom decom i kreiranje stimulativne sredine za razvoj i učenje darovitih. Članovi inkluzivnog tima koji su završili specijalizaciju za ranu inkluziju procenjuju da su osposobljeni za realizaciju nekih aktivnosti u radu sa darovitom decom, ali su iskazali potrebu i za dodatnim usavršavanjem i podrškom u radu, uz participaciju nastavnika iz Visoke škole za obrazovanje vaspitača u Sremskoj Mitrovici. Ovo je bio krucijalan

korak da nastavnici, zajedno sa članovima tima donesu odluku o pokretanju zajedničkog projekta sa ciljem razvijanja kompetencija vaspitača i stručnih saradnika za rad sa darovitom decom.

Razlozi za pokretanje projekta vidljivi na osnovu prikaza prethodnih istraživanja, mogu se sumirati u nekoliko najvažnijih stavki:

- Darovita deca su zanemarena u inkluzivnom obrazovanju na predškolskom uzrastu
- Vaspitači su nedovoljno osposobljeni za prepoznavanje i podsticanje razvoja darovitih
- Ishodi programa specijalističkih studija inkluzivnog smera u Visokoj školi za vaspitače u Sremskoj Mitrovici nedovoljno su usmereni na razvijanje kompetencija za rad sa darovitom decom

Resursi na kojima počivaju razlozi za pokretanje projekta na teritoriji grada Sremska Mitrovica su:

- Vaspitači u Predškolskoj ustanovi „Pčelica“ u Sremskoj Mitrovici osvešćeni su u pogledu značaja unapređivanja inkluzivne prakse u radu sa darovitom decom.
- Uspešno su reakreditovane jedine specijalističke studije inkluzivnog usmerenja u Republici Srbiji koje se realizuju u školi za obrazovanje vaspitača u Sremskoj Mitrovici, a predmet Rad sa darovitom decom je dobio status obaveznog predmeta u kurikulumu.
- Moguće je lako teritorijalno povezivanje i ostvarivanje partnerstva predškolske ustanove i jedine Visoke škole za obrazovanje vaspitača u regionu.

Nastavnici Visoke škole su motivisani da se bave pitanjima darovitosti na predškolskom uzrastu i da pruže podršku timu za podsticanje kognitivnh i kreativnih potencijala koji je formiran u PU „Pčelica“.

TEORIJSKI OKVIR PROJEKTA

Odrednice darovitosti koje nalazimo u literaturi kreću se od izjednačavanja darovitosti sa visokom opštom inteligencijom (na primer Terman, 1926, prema Altaras, 2006), do savremenih teorija prema kojima se darovitost posmatra kao multidimenzionalni konstrukt, sačinjen iz dinamičke interakcije domen specifičnih sposobnosti, osobina ličnosti, sredinskih faktora i sl. (Dai & Renzulli, 2008; Renzuli, 2005, 2012; Thompson & Oehlert, 2010). Dve savremene teorije inteligencije u okviru kojih se eksplicitno razmatra i pojam darovitosti i za koje se procenjuje da imaju veliki odjek i značajan potencijal u domenu identifikacije i/ili obrazovanja darovitih su i Sternbergova trijarhijska teorija intelektualne darovitosti (Altaras, 2006) i **Gardnerova** teorija multiplih inteligencija ili talenata. Sternberg (prema, Sternberg & Grigorenko, 2002; Sternberg, 2004) razlikuje tri tipa intelektualne darovitosti: analitičku, kreativnu i praktičnu. Teorija *višestrukih inteligencija* Hauarda Gardnera (Gardner, 1994), koja sve više nalazi svoju primenu u pedagoškom kontekstu, podrazumeva da visok skor na testu inteligencije nije neophodan da bi neke druge posebne sposobnosti bile izražene i naglašava da ljudi mogu biti „pametni“na više načina. Gardner (prema Armstrong, 2009) razvrstava sposobnosti u nekoliko grupa: lingvistička, muzička, logičko-matematička, prostorna i slikovna, telesno-kinestetička, interpersonalna,

intrapersonalna, prirodnjačka i egzistencijalistička. Brojna istraživanja fenomena darovitosti nalaze svoj okvir za pokretanje istraživanja i interpretaciju rezultata u okviru Gardnerove teroije koja je poslužila i kao teorijski okvir projekta.

Lingvistička inteligencija uključuje nadarenost za korišćenje reči, verbalnu analizu, razumevanje kompleksinih verbalnih materijala, razumevanje metafora. Jezički daroviti vole igre rečima, pričanje priča, strane jezike... Angažuje procese kao što su: razumevanje reči, verbalno zaključivanje, izmišljanje novih reči...

Muzička inteligencija obuhvata sposobnost pojedinca da opazi značaj u setovima zvukova koji su ritmički poređani, kao i da proizvede tako metrički poređane zvučne sekvence koje služe kao sredstvo za komunikaciju sa drugim pojedincima. Muzička darovitost se ogleda u tome da deca razumeju muziku, ritam, melodiju i zvučne motive. Nadareni su za ton i intonaciju. Vole aktivnosti kao što su pevanje, sviranje nekog instrumenta, slušanje CD-a, muzičke koncerte.

Logičko - matematička inteligencija predstavlja sposobnost pojedinca da procenjuje akcije koje se izvode sa objektima, odnose koje dobija među tim akcijama i iskaze koji se prave o aktuelnim ili potencijalnim akcijama i odnosima među tim iskazima. Matematička inteligencija ima svoje korene u detetovim akcijama nad fizičkim svetom, a suštinsku odliku čini sposobnost pojedinca da vešto vodi duge lance rezonovanja i da ima senzitivnost za numeričke karakteristike. Deca koja imaju razvojenu logičko-matematičku inteligenciju vole da otkrivaju rešenja i rešavaju matematičke zadatke, vole da pronalaze obrasce, da rešavaju zagonetke, da stvaraju sopstvene šifre, da prave šeme, da eksperimentišu. Angažuju procese kao što su brzo otkrivanje pravila među raznovrsnim podacima, neposredno pamćenje brojeva...

Spacijalna ili prostorna inteligencija obuhvata kapacitet pojedinca ne samo da se snađe u prostoru, već i da se uključi u složene umetnosti i zanate, bavi sportom i igranjem. U osnovi spacijalne inteligencije jeste osećaj celine, geštalt senzitivost. Prostorna darovitost karakteristična je za decu koja imaju sposobnosti da u svesti stvore predstavu stvari i slika. Na osnovu onoga što su videli oni stvaraju sliku, dizajn, fotografiju, arhitekturu, anagažujući procese kao što su: predstavljanje, zamišljanje, vizualizacija odnosa u prostoru...

Telesno – kinestetička inteligencija obuhvata sposobnost rešavanja problema ili oblikovanja proizvoda, uz upotebu sopstvenog tela ili delova tela. Gestovi, facijalna ekspresija i pokreti tela koje izvode glumci, sportisti, igrači, kao i rad veštih majstora i pronalazača spadaju prvenstveno u domete telesno – kinestetičke inteligencije. U celini gledano, reč je o kapacitetu pojedinca da kontroliše kretnje svog tela i da vešto rukuje predmetima. Konkretno, u pitanju su sposobnosti da se upotrebi telo na visoko diferencirane i vešte načine da bi se izrazilo nešto ili postigao određen cilj i kapacitet da se radi spretno sa predmetima.

Intrapersonalna inteligencija obuhvata znanja o unutrašnjim aspektima ličnosti i pretpostavlja pristup unutrašnjem emotivnom životu, sposobnost za doživljavanje i ispoljavanje raspona emocija. U osnovi intrapersonalne kao i interpersonalne inteligencije jeste self, znanje o sebi, koje u suštini ima za cilj da obezbedi dobro razumevanje sebe i drugih, i dalje uspešno funkcionisanje šire zajednice. Pojedinci koji poseduju ovu darovitost svesni su svojih osećanja, razumeju ih, znaju svoje jake strane. Često bolje razumeju sebe nego što ih drugi razumeju, mnogo znaju o svojim emocijama i funkcijama tela.

Interpersonalna inteligencija predstavlja sposobnost razumevanja drugih ljudi: šta ih motiviše, kako rade i kako sarađivati sa njima. Osnovni kapacitet u okviru ovog tipa inteligencije jeste sposobnost uočavanja i pravljenja razlike među drugim osobama, njihovih raspoloženja, temperamenta, motivacije i namera. Ova darovitost pokazuje da postoji interesovanje za druge i za njihove međusobne odnose. Društveno daroviti imaju mnoštvo prijatelja, aktivni su u raznim udruženjima sredine u kojoj žive i uvek su deo neobaveznih društvenih grupa, imaju sposobnost da slušaju druge i svoje ideje plasiraju u različitim društvenim asocijacijama.

Prirodnjačka, naturalistička inteligencija - osobe koje poseduju ovu darovitost imaju dar zapažanja i klasifikovanja biljaka, životinja, kamenja... Oni vole da budu na otvorenom, vole baštovanstvo, kućne ljubimce, bavljenje ekološkim pitanjima.

Egzistencijalistička - ova darovitost uključuje osjetljivost i kapacitet osobe da se bavi dubokim pitanjima o ljudskoj egzistenciji, kao što je značenje života, ko smo mi, zašto umiremo i kako smo nastali.

Vrsta projekta, ciljevi i očekivani efekti projekta

Projekat je koncipiran kao istraživački projekat sa karakteristikama akcionog istraživanja usmerenog na rešavanje problema prakse i unapređivanja teorije predškolskog vaspitanja u domenu prepoznavanja i podsticanja darovitosti na predškolskom uzrastu. U skladu sa opštim ciljem: razvijanje kompetencija vaspitača i stručnih saradnika za rad sa darovitom decom definisani su specifični ciljevi iz kojih proizilaze očekivani efekti projekta.

Specifični ciljevi projekta

Unapređivanje neposredne prakse u predškolskoj ustanovi u radu sa darovitom decom:

- Upoznavanje vaspitača sa Gardnerovim modelom multiple inteligencije kao teorijskim okvirom darovitosti u različitim domenima;
- Podrška roditeljima za prepoznavanje i podsticanje darovitosti kod dece;
- Obuka vaspitača za korišćenje tehnika i instrumenata sistematskog posmatranja u prepoznavanju i podsticanju darovitosti;
- Kreiranje, implementacija i evaluacija različitih oblika dodatne podrške darovitoj deci (uzrasta od 3-7 godina u skladu sa različitim domenima darovitosti po teoriji Hauarda Gardnera).

Unapređivanje studijskih programa (kurikuluma) osnovnih i specijalističkih studija obrazovanja vaspitača u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare – Sirmijum, Sremska Mitrovica:

- Implementacija rezultata projekta u ishode učenja (kompetencije) i sadržaje nastavnih predmeta na osnovnim strukovnim studijama i specijalističkim studijama za ranu inkluziju.

Promovisanje interdisciplinarnog pristupa u radu sa darovitima na predškolskom uzrastu:

- Ostvarivanje timskog pristupa u radu sa darovitom decom u predškolskoj ustanovi; članovi tima su nastavnici iz škole za obrazovanje vaspitača, drugi stručnjaci iz različitih oblasti darovitosti, stručni saradnici iz PU „Pčelica“, roditelji i drugi relevantni akteri iz lokalne zajednice i šire društve sredine

Očekivani efekti projekta

Vaspitači – učesnici projekta razvili potrebne kompetencije za rad sa darovitom decom u vrtiću

- Postoji statistički značajna razlika u samoproceni kompetencija vaspitača za rad sa darovitom decom nakon realizacije projekta u odnosu na inicijalnu procenu - pre realizacije projekta.
- Unapređena neposredna praksa u vrtiću u radu sa darovitom decom.
- Vaspitači razumeju Gardnerov model multiple inteligencije kao teorijski okvir prepoznavanja darovitog ponašanja kod dece.
- Uspostavljena saradnja i pružena podrška roditeljima u prepoznavanju i podsticanju darovitosti kod dece.
- Vaspitači osposobljeni da kreiraju protokole sistematskog posmatranja u procesu prepoznavanja, praćenja i evaluacije rada sa darovitom decom.
- Vaspitači osposobljeni da planiraju, kreiraju i realizuju aktivnosti i primenjuju individualizaciju VOR-a u radu sa darovitom decom.
- Ostvareno unapređivanje kurikuluma osnovnih i specijalističkih studija u Visokoj školi strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium u Sremskoj Mitrovici.

Rezultati projekta doprineli inoviranju sadržaja nastavnih predmeta relevatne literature sa ciljem unapređivanja kompetencija i ishoda iz oblasti rada sa darovitom decom u vrtiću.

Ostvaren interdisciplinarni pristup u radu sa darovitom decom.

Nastavnici iz škole za obrazovanje vaspitača, saradnici i drugi stručnjaci iz oblasti darovitosti, stručni saradnici i vaspitači iz PU „Pčelica“, roditelji i drugi relevantni akteri zajednički rade na prepoznavanju i podsticanju darovite dece u predškolskoj ustanovi

Koraci u realizaciji projekta, dinamika realizacije i nosioci aktivnosti

Realizacija projekta predviđena je za period od septembra 2015. do juna 2016. Godine, a planira se da se projekat održi i u narednom periodu. Pre početka projekta koji su koncipirali nastavnici Visoke škole strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium u Sremskoj Mitrovici, članovi tima za podsticanje kognitivnih i kreativnih potencijala kod dece iz PU „Pčelica“ se upoznaju sa ciljevima projekta, planiranim aktivnostima, dinamici realizacije i nosiocima aktivnosti. U okviru **prvog specifičnog cilja** usmerenog na unapređivanje neposredne prakse u predškolskoj ustanovi u radu sa darovitom decom predviđene su sledeće aktivnosti:

- Tribina za vaspitače koju podržava Udruženje vaspitača Vojvodine. Osim vaspitača iz PU „Pčelica“, tribini mogu prisustvovati i vaspitači iz drugih predškolskih ustanova Sremskog okruga koji nisu uključeni u projekat. Nakon održane tribine vaspitači popunjavaju namenski konstruisan upitnik o samoproceni kompetencija za rad sa darovitom decom; rezultati će poslužiti u svrhu evaluacije projekta; naziv tribine je Rad sa darovitom decom predškolskog uzrasta, a cilj je da se vaspitači upoznaju sa osnovnim teorijama darovitosti, karakteristikama darovitosti iz različitih domena, značajem

sistematskog posmatranja i praćenja darovitih, različitim ulogama u timu za prepoznavanje i podsticanje darovitosti na predškolskom uzrastu itd. Kroz prikaz više studija slučaja učesnicima tribine će se ilustrovati proces prepoznavanja i identifikacije darovitih, kao i oblici dodatne podrške koji su primenjeni u radu sa darovitima u vrtiću. Realizacija tribine predviđena je u Visokoj školi za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium u Sremskoj Mitrovici u prvoj polovini oktobra meseca, a nosioci aktivnosti su nastavnik psihološke grupe predmeta i nastavnik metodike matematike.

- Tribina za roditelje - Uloga roditelja u prepoznavanju i podsticanju darovitosti kod dece. Cilj tribine je da se roditelji upoznaju sa osnovnim karakteristikama darovitosti iz različitih domena, da se osveste u pogledu značaja saradnje sa predškolskom ustanovom u cilju zajedničkog podsticanja darovitosti kod dece i oblicima dodatne podrške u radu sa darovitima u predškolskoj ustanovi i porodici. Poziv da učestvuju na tribini dobijaju svi roditelji koji su zainteresovani za temu. U toku tribine roditelji popunjavaju upitnik o ranom razvoju deteta (Benito & Moro 1999) i ček listu na osnovu koje se može definisati profil sposobnosti deteta. Realizacija tribine predviđena je za početak novembra meseca u PU „Pčelica“ u Sremskoj Mitrovici. Tribinu pripremaju i vode nastavnik psihološke grupe predmeta i nastavnik metodike matematike iz Visoke škole strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium.

Edukativna radionica - Posmatranje i praćenje darovitosti u predškolskoj ustanovi biće održana sa ciljem osposobljavanja vaspitača, učesnika projekta za kreiranje i korišćenje protokola sistematskog posmatranja u dokumentovanju i praćenju rada sa darovitom decom; prikazom više studija slučaja iz oblasti darovitosti ilustrovaće se primena: narativne i anegdotske beleške, ček liste, protokola posmatranja vremenskih uzoraka i uzoraka događaja, skale procene i sl. u cilju prikupljanja podataka o razvoju i ponašanju darovite dece. Realizacija edukacije predviđena je u PU „Pčelica“ u drugoj polovini novembra meseca, a nosioci aktivnosti su nastavnici psihološke i pedagoške grupe predmeta, psiholog i pedagog predškolske utsanove “Pčelica”.

Edukativne radionice iz različitih oblasti rada sa darovitom decom: razvoj govora, početni matematički pojmovi, motoričke sposobnosti, muzika, kreativnost i stvaralaštvo, metakognitivne sposobnosti sa ciljem osposobljavanja vaspitača za prepoznavanje darovitosti i planiranje i programiranje rada (različitih oblika dodatne podrške) u određenom domenu darovitosti; članovi tima za podsticanje kognitivnog i kreativnog razvoja biće učesnici seta od šest radionica u okviru kojih će se zajednički raditi na kreiranju okvirnog plana i programa za rad sa darovitom decom u okviru određenog domena darovitosti, uzimajući u obzir raspoložive materijalno - tehničke i ljudske resurse predškolske ustanove i lokalne zajednice. Radionice će se održavati jednom sedmično u periodu od početka decembra do polovine januara. Nosioci aktivnosti: nastavnici metodika i psihološko-pedagoške grupe predmeta iz Visoke škole strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, Sremska Mitrovica, saradnici iz lokalne zajednice - na primer, muzički pedagozi i drugi.

-Ralizacija programa aktivnosti za podsticanje darovitosti iz različitih domena kroz individualizaciju VOR-a sa darovitom decom u vaspitnim grupama u kojima rade vaspitači i izradu individualno obrazovnog plana (ukoliko izričito postoji takva

potreba). Predviđeno je da realizacija programa traje od kraja februara do kraja maja meseca. Planirano je da se vrši supervizija realizacije programa dva puta mesečno-nastavnici, stručnjaci za različite oblasti posećuju vaspitne grupe u kojima se realizuje projekat uz podršku koordinatora tima za podsticanje kognitivnog i kreativnog razvoja iz PU „Pčelica“;

U okviru **drugog specifičnog cilja** usmerenog na unapređivanje kurikuluma osnovnih i specijalističkih studija u školi za vaspitače planirane su sledeće aktivnosti:

- Sastanci stručnih aktiva pedagoško-psihološke grupe predmeta i metodičkih aktiva u okviru kojih će se analizirati rezultati projekta i planirati inoviranje kurikuluma u okviru 20% dozvoljenih sadržaja u skladu sa novim saznanjima iz oblasti rada sa darovitom decom predškolskog uzrasta.
- Planiranje izdavačke delatnosti u okviru realizovanog projekta - naučnih i stručnih radova, priručnika, tematskog zbornika radova itd.
- Aktivnosti se planiraju za period maja i juna 2016. godina a nosioci su nastavnici koji predaju na specijalističkim studijama za ranu inkluziju.

U okviru **trećeg specifičnog cilja** usmerenog na promovisanje interdisciplinarnog pristupa u radu sa darovitima planiraju se sledeće aktivnosti:

- Evaluacioni sastanci nastavnika, realizatora projekta, članova tima za podsticanje kognitivnog i kreativnog razvoja i vaspitača u čijim grupama se realizuje projekat;
- Organizovanje roditeljskih sastanaka u vaspitnim grupama u kojima se realizuje projekat u cilju davanja povratne informacije roditeljima o koracima u realizaciji i motivisanja roditelja za aktivno participiranje u projektu;
- Planiranje i organizovanje individualnih razgovora sa decom koja pokazuju izrazite sposobnosti i manifestacije darovitosti u nekom od domena i njihovim roditeljima;
- Edukacija drugih vaspitača iz oblasti rada sa darovitom decom u predškolskoj ustanovi u okviru stručnih aktiva;
- Planiranje uključivanja drugih relevantnih aktera i stručnjaka iz lokalne i šire društve zajednice u rad sa darovitom decom u predškolskoj ustanovi.

Evaluacija projekta i utvrđivanje efekata projekta

U dosadašnjoj realizaciji projekta (od septembra 2015. do kraja februara), obavljena je evaluacija sprovedenih aktivnosti: obrađeni su podaci inicijalnog testiranja stavova i mišljenja vaspitača o kompetencijama za rad sa darovitom decom, obrađeni su evaluacioni upitnici nakon održanih tribina za vaspitače i roditelje, nastavnici - realizatori tribina izvršili su evaluaciju i samoevaluaciju nakon održanih tribina, obrađeni su upitnici o ranom razvoju deteta i profilu sposobnosti koje su procenjivali roditelji, obavljeni su intervjui u fokus grupu vaspitača - učesnika projekta nakon održanih edukativnih radionica, održani su sastanci pedagoško-psihološkog aktiva i aktiva metodičara u školi za vaspitače - izvršena analiza edukativnih radionica sa vaspitačima.

Utvrđeno je da je prvi specifičan cilj projekta ostvaren u sledećim segmentima:

- Vaspitači su osposobljeni da razumeju Gardnerov model multiple inteligencije kao teorijski okvir prepoznavanja darovitog ponašanja kod dece.
- Uspostavljena je saradnja i pružena podrška roditeljima u prepoznavanju i podsticanju darovitosti kod dece.
- Vaspitači su osposobljeni da kreiraju protokole sistematskog posmatranja u procesu prepoznavanja, praćenja i evaluacije rada sa darovitom decom.
- Vaspitači su osposobljeni da planiraju, kreiraju i realizuju aktivnosti i primenjuju individualizaciju VOR-a u radu sa darovitom decom.

U procesu dalje evaluacije predviđeno je da se izvrši analiza realizacije rada sa darovitom decom - planova individualizacije, saradnje sa roditeljima, individualnih savetovanja sa decom i roditeljima, ostvarivanja interdisciplinarnog pristupa u radu, zatim analiza inoviranih kurikuluma osnovnih i specijalističkih studija u školi za vaspitače, da se ispitaju stavovi vaspitača o kompetencijama za rad sa darovitom decom predškolskog uzrasta što podrazumeva finalno testiranje na uzorku vaspitača koji su bili uključeni u inicijalno testiranje i istraživanje u fokus grupu vaspitača-učesnika projekta, ispita stepen zadovoljstva radom sa darovitom decom roditelja čija deca su u vaspitnim grupama u kojima se realizuje projekat. Nakon završetka projekta planira se sistematizovanje rezultata istraživanja i pisanje izveštaja o projektu, priprema za publikovanje istraživačkih radova iz projekta, prezentovanje rezultata projekta na susretima vaspitača i drugim stručnim skupovima, priprema publikacija - priručnika za rad sa darovitom decom u vrtiću.

ZAKLJUČAK

Unapređenje kvaliteta života darovitih na ranom uzrastu predstavlja važan zadatak, posebno u uslovima u našoj sredini, gde je, na osnovu brojnih istraživanja utvrđeno da se darovitima, u okviru institutucionalnog obrazovanja, ne bavimo u dovoljnoj meri. Sistematska podrška podrazumeva osvešćivanje, edukaciju i aktivno participiranje svih relevantnih aktera i timski pristup. Organizacija, realizacija i evaluacija projekta, koji smo predstavili u ovom radu, predstavlja jedan od načina u ostvarivanju ovog zadatka. Predlog projektnih aktivnosti je ilustrativan i prilagođen stanju u jednoj gradskoj sredini u kojoj, u okviru predškolske ustanove funkcioniše tim za podsticanje kognitivnih i kreativnih potencijala kod dece, a više od pet decenija postoji i visoka škola za obrazovanje vaspitača. Značajno je istaći da u okviru škole postoje i jedine specijalističke studije inkluzivnog usmerenja, gde su određeni sadržaji u okviru kurikuluma usmereni i na rad sa darovitom decom. Zbog svega toga, smatramo da je sadržaj projekta u određenim segmentima specifičan i da bi kreiranje i realizacija mogućih projekata sa ciljem unapređivanja kompetencija vaspitača za rad sa darovitom decom zahtevala prilagođavanje specifičnih ciljeva i očekivanih efekata karakteristikama sredine u kojoj bi se projekat razvijao. Bez obzira na ograničenja u pogledu mogućnosti uopštavanja projektnih aktivnosti u drugim okvirima, prikazani projekat pokazuje kako kroz zajednički rad istraživača i praktičara doprineti unapređivanju i teorijskih znanja iz oblasti darovitosti i neposredne prakse u radu sa darovitom decom predškolskog uzrasta. Pod pretpostavkom da će, u skladu sa

predviđenom dinamikom, svi očekivani efekti prikazanog projekta biti ostvareni do kraja radne godine, može se promišljati o nastavku projektnih aktivnosti čiji bi opšti cilj bio kreiranje i implementacija modela identifikacije darovite dece u predškolskim ustanovama.

LITERATURA

1. Altaras, A. (2006). Darovitost i podbacivanje. Beograd, RS: Centar za primenjenu psihologiju.
2. Armstrong, T. (2009). Multiple intelligences in the classroom (3rd ed.). Alexandria, VA: ASCD.
3. Dai, D. Y., & Renzulli, J. S. (2008). Snowflakes, living systems, and the mystery of giftedness. Gifted Child Quarterly, 52(2):114-130.
4. Benito, Y., & Moro, J. (1999). An empirically-based proposal for screening in the early identification of intellectually gifted students. Gifted and Talented International, 14:80-91.
5. Gardner, H. (1994). Five forms of creative activity: A. Developmental perspective, In: N. Colangelo, S. G. Assouline & D. L. Ambroson (Eds.), Talenat development, Dayton: Ohio Psychology Press:3-17.
6. Gojkov, G., Stojanović, A. (2000). Manifestovanje i identifikacija darovitosti na ranom uzrastu, Nastava i vaspitanje, 5: 800-808.
7. Grandić, R., & Letić, M. (2009). Roditelji i nastavnici o darovitoj deci i mladima. Novi Sad, RS: Savez pedagoških društava Vojvodine.
8. Kuo, C. C., Maker, J., Su, F. L., & Hu, C. (2010). Identifying young gifted children and cultivating problem solving abilities and multiple intelligences. Learning and Individual Differences, 20(4): 365-379.
9. Milenković, S. (2012). Obrazovanje vaspitača na specijalističkim studijama Visoke škole strukovnih studija u Sremskoj Mitrovici, Obrazovanje vaspitača za rad u inkluzivnim uslovima, *Tematski zbornik radova*, Beograd, Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 5-27.
10. Milenković, S., Nikolić, M., Mijailović, G. (2016). Preschool teacher's education in the field of early inclusion - evaluation of specialist studies, 10th International Technology, Education and Development Conference, Spain: Valencia, 3768-3776.
11. Milić, S. (2010). Identifikacija darovitih učenika u osnovnoj školi i rad sa njima. Nova škola. 7:109-123.
12. Nikolić, M., Katrina-Mitrović, V.i Perišić, B. (2012). Kako studenti škole za vaspitače procenjuju svoju pripremljenost za rad u inkluzivnim uslovima, Ostvarivanje inkluzije u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Tematski zbornik radova, Beograd, Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja, Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 47-64.
13. Nikolić, M. (2013). Kontinuitet inkluzivnog obrazovanja između predškolske ustanove i osnovne škole, IV Konferencija sa međunarodnim učešćem, Inkluzija u predškolskoj ustanovi i osnovnoj školi, Zbornik rezimea, Sremska Mitrovica: Institut za pedagoška istraživanja, Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare - Sirmium, Sremska Mitrovica, 3-4.
14. Nikolić, Panić, Opsenica-Kostić (u štampi). Darovitost na predškolskom uzrastu iz ugla vaspitača, Godišnjak za psihologiju, Niš: Filozofski fakultet.
15. Pravilnik o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje („Službeni glasnik RS", broj 76/10).

16. Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), Conception of giftedness (2nd ed.) (pp. 246-279). New York, NY: Cambridge University Press.
17. Renzulli, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st century: A four-part theoretical approach. Gifted Child Quarterly, 56(3):150-159.
18. Robinson, A., & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of giftedness: Perspectives from the past presage modern scholarship. In S. I. Pfeiffer (Ed.), Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices (pp. 13-31). New York, NY: Springer.
19. Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. (2002). The theory of successful inteligence as a basis for gifted education, Gifted Child Quarterly, 46 (4):265-277.
20. Sternberg, R. (2004): WICS Redux: a reply to my commentators, High Ability Studies, 15(1):109-112.
21. Thompson, L. A., & Oehlert, J. (2010). The etiology of giftedness. Learning and Individual Differences, 20(4):298-307.
22. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja. („Sl. glasnik RS", 72/09, 52/11, 55/13, 35/15).

RAZVIJENOST SPOSOBNOSTI, VJEŠTINA I KOMPETENCIJA POTREBNIH ZA USPJEH, KOD DJECE MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA

DEVELOPMENT OF THE COMPETENCES, SKILLS AND ABILITIES NEEDED FOR THE SUCCESS, FOR YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Ljilja BARJAKTAROVIĆ
Osnovna škola „Blažo Jokov Orlandić“, Bar, Crna Gora

Stručni rad

APSTRAKT

Poslednjih decenija je važno pitanje različitih obrazovnih sistema kako stvoriti uspješne, odgovorne i kompletentne osobe spremne za učenje i napredovanje. Istraživači su se poslednjih godina, u različitim zemljama, dosta bavila fenomenom “uspješnih” ljudi. Uočene su određene karakteristike ličnosti koje se pojavljuju kod većine. Neke od njih su: dobra pažnja i kocentracija, odgovornost, originalnost i kreativnost, fleksibilno mišljenje, preuzimanje rizika. S njima se ljudi rađaju ili se kod njih razviju zbog životnih okolnosti ili vaspitanja. I dok svi uspješni ljudi za svoj uspjeh mogu zahvaliti tim osobinama, kod ljudi koji te osobine ne posjeduju uspjeh može izostati uprkos obrazovanju i školovanju. U ovom radu ćemo se osvrnuti na značaj i funkciju podsticanja i razvijanja ovih osobina kod djece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Često škola i roditelji podstiču djecu da uče što više, organiziju se dodatne aktivnosti koje će im dati potrebna znanja, a u najboljoj namjeri zaboravljamo na razvoj pomenutih sposobnosti i vještina. Uspješne ljude je potrebno razvijati od ranog djetinjstva, a time se posebno trebaju baviti školski sistemi. Dijete neće imati prilike da ih razvije ako niko ne postavlja takve zahtjeve ispred njega.

Ključne riječi: usješna osoba, kompetencije, sposobnosti, vještine, vaspitanje

ABSTRACT

In the recent decades, the question how to make successful, responsible and competent people who are ready for studying and progress has become very important. In different countries the researchers has been dealing a lot wuth the phenomenon called „successful people“. Some characteristics that were seen to the majority have been found. Some of them are: good attention and concentration, responsability, originality, creativity, flexible thinking, taking risks. People are either born with those charecteristics or they are developed due to life circumstances and education**.** And while the successful people may thank to these qualities for their success, for people who do not possess them the progress may not happen despite good education and schooling. In this work we are going to deal with the importance and function of encouraging and developing these skills and charecteristics with pre – school kids and those in lower grades. Very often, the school and parents encourage the kids to study harder and additional activities which would give them some additional knowledge are also organized. Stiil even with our best intentions we forget and neglect the development of the above mentioned characterisics and

skills. Successful people need to be developed from their early childhood and it should be the task of the school system. The child will not have chance to develop them if nobody sets such requierments to him or her.

Key words: successful person, compentences, abilities, skills.

UVOD

Mnoge su dileme oko toga kako dijete najbolje pripremiti za školu i život uopšte. Jedni smatraju da je znanje najvažnije, drugi uvježbavaju školski program, trećima je važno zdravlje, a za napredak će se pobrinuti škola. Svi su po malo u pravu, ali i dosta griješe. Proizvod svih činjenja ili nečinjenja porodice i predškolskih ili školskih ustanova su uspješni, prosječni ili neuspješni ljudi. Obrazovnim sistemima su danas na raspolaganju mnoga teorijska i praktična sredstva da usmjere djecu na put uspjeha. Pitanje je samo da li su škole spremni da prihvate izazov i školuju uspješne osobe. Međutim, šklski sistem mora biti u tijesnoj sradnji sa porodicom na zajedničkom zadatku efikasnog učenja i stvaranja uspješih ljudi u školi, životu a kasnije i u svom poslu. Pored novih ideja koje se tiču komponenti inteligencije postoje i nove ideje o ulogama drugih faktora na putu ka postignuću. Od skora je sve istaknutija ideja da je bitan faktor razvoja ličnosti njena aktivnost u okruženju u kojem živi. Okruženje je podjednako važno kao i urođena sposobnost. Ukoliko su uskraćene kvalitetne mogućnosti i ukoliko su očekivanja i obrazovne aspiracije niske onda će i postignuće biti slabo. To se može reći i za sticanje vještina kompetencija i sposobnosi. Zato je zadatak pedagoških nauka pronalaženje podstijajnih aktivnosti koje će maksimalno stimulisati dijete da razvije svoje najbolje osobine. Danas su djeca nesamostalnija, a istraživanja kažu i neproduktivnija u odnosu na prije koju deceniju, ali i na djecu iz zemalja sa skromnijim uslovima života i školovanja. Bez obzira što živimo u eri informacionog, informatičkog i tehnološkog razvoja i što su razne aktivnosti djeci dostupne, nesvjesno zanemarujemo sposobnosti, vještine i kompetencije koje uočavamo kod uspješnih ljudi. Zaboravili smo da se ove osobine razvijaju od ranog djetinjstva i da je potreban podsticaj roditelja, vaspitača i nastavnika. Dijete neće imati prilike da ih razvije ako se ne postavljaju zahtjevi ispred njega koji će ih podsticati.
Glavni zadatak nastavnika jeste da podstiču one procese koji još nijesu razvijeni kod djeteta ali se mogu pojaviti ukoliko se obezbijede odgovarajući podsticaji i uslovi učenja. Intervenciju treba sprovoditi u pravo vrijeme i ona treba da je primjerena djetetu.Međutim, to jeste i obaveza roditelja. Upravo rad sa roditeljima predstavlja jedan od značajnih oblika profesionalnog djelovanja vaspitača, učitelja i nastavnika koji će zajedničkim djelovanjem podsticati razvoj pozitivnih osobina kod djeteta.

OSOBINE USPJEŠNIH LJUDI

U praksi je već prihvaćeno da se razni procesi uče i stvaraju treningom. Ako se pojedine osobine stiču učenjem i vježbanjem, znači li da se i uspješnost uči? ***Uspješnost*** su razna istraživanja kvalifikovala kao sposobnost brzog prilagođavanja datoj situaciji i rješavanja problema. Isto tako, istraživači su došli do nekih karakteristika i sposobnosti koje se javljaju kod uspješnih ljudi. Najuspješniji ljudi u raznim profesijama, analize su pokazale, imaju određene karakteristike koje se kod njih

pojavljuju u većoj mjeri. Osobine su te s kojima se ljudi rađaju ili ih razviju tokom života, u određenim okolnosti ili su produkt vaspitanja. I dok uspješni ljudi za svoj uspjeh mogu zahvaliti određenim osobinama, kod ljudi koji te osobine ne posjeduju uspjeh može izostati uprkos obrazovanju i školovanju.
Osobine koje su istraživači izdvojili kako zajedničke uspješnim ličnostima su:

- dobra pažnja i koncentracija
- radoznalost
- istrajnost
- upornost
- razvijena mašta
- kreativnost i originalnost
- iskazivanja stava
- razvijen timski duh

Roditelje i nastavnike često čujemo da se trude da vaspitaju djecu da misle svojom glavom, da imaju svoj stav, da su odgovorna, uporna i istrajna u zadacima. Međutim, još češće se čuje da i pored svih napora vaspitača, ove osobine nisu na zavidnom nivou, ili izostaju i pored velikog truda. Osoba određenih osobina se gradi od najranijeg djetinjstva. Potrebno je mnogo vremena i ohrabrenja da dijete izraste u "neustrašivu osobu", upornu, istrajnu osobu i da misli svojom glavom. Za to je jednostavno potrebno mnogo vježbe i podsticaja. Danas mnogo češće susrećemo djecu koja su bez svog stava, na pitanja odgovaraju ponavljanjem tuđih ideja ili naučenih odgovora jer rijetko imaju priliku i potrebu da razmisle i zauzmu stav.

Pažnja i koncentracija

Pažnju definišemo kao stanje usredsređenosti naše svijesti i aktivnosti na određeni sadržaj, a koncentraciju kao fokusiranje na zadatak. “Strukturalisti povezuju pažnju sa jasnošću predmeta u polju svesti. Funkcionalisti opisuju pažnju kao proces selekcije elemenata opažajnog polja pre nego što oni dospiju u polje svijesti. To je "filter" koji se nalazi između senzornog ulaza i struktura u kojima se odvijaju kognitivni procesi.” (A. Brković, 2011.) Pažnja je autonoman proces. Pojave na koje je pažnja usmerena praćene su većom jasnoćom doživljaja. Pažnja se razvija od najranijeg djetinjstva
Savremena pedagoška praksa bilježi sve više djece koja se upisuju u prvi razred sa raznim poremećajima pažnje. Škola umjesto da nastavi razvoj pažnje i koncentracije kod djece, danas se suočava sa programima koji se bave pomoći djeci sa ovim poremećajima.

Radoznalost

Djeca su po prirodi radoznala. To je pokretač njihovog učenja od kako zakorače u život. Mlađi razvojni uzrast djece karakteriše mnogo pitanja, koja zadovoljavaju njihovu urođenu znatiželju. Činjenica je da sa uzrastom pitanja ima sve manje. Treniramo ih da slušaju i daju odgovore, a pitanja je sve manje. I odjednom dobijemo “dobrog” učenika koji daje tačne odgovore, koji zadovoljavaju odličnu ocjenu, ali time ne podstičemo bujicu pitanja koja je karakteristična za radoznalost. Cilj je da svojim podsticajima učinimo sve kako bismo je kod djece zadržali. Radoznalost je u osnovi inovativnog mišljenja, a to je ono čemu današnje društvo teži.

Istrajnost
Istrajnost je presudna osobina za postizanje uspjeha. Ona se sastoji od sposobnosti koncentracije i spremnosti da se nastavi učenje kad naiđu problemi i različite prepreke. Malo je onih koji su istrajni koliko bi trebalo**.** To nije prijatna osobina, jer često posle neuspjeha, treba imati snage i volje za ponovni pokušaj. Da bi dijete bilo istrajno, mora imati jasan cilj i učiti da se nosi sa neuspjehom. Ali upravo je istrajnost glavna karakteristika uspješnih ljudi.

Upornost
Upornost se ogleda u mnogim pokušajima. Da nije upornosti mnogi pronalasci bi ostali neotkriveni. Pitanje je – kako nekom polazi za rukom da bude toliko uporan? Kako da i mi budemo takvi? Dijete treba učiti da je svakom greškom koju napravi korak bliže rješenju. Neuspjehom se stiče iskustvo i približava se cilju. Dobra je okolnost kada se poklope prilika i spremnost, a rezultati su posledica pažljivog planiranja. Nećete ih biti ako nema plana. Upornost ne znači biti stalno okupiran poslom. Upornost znači strpljivo sprovoditi plan, korak po korak, koliko god je potrebno.

Kreativnost
Kreativnost je pojam koji označava misaone procese kojima se dolazi do rješenja, ideja, teorija ili proizvoda koji su originalni i novi. Kreativno rješenje najčešće definišemo kao originalno, novo, neuobičajeno, spontano, svoje. Kreativne osobe imaju osobine kao što su – otvorenost, produktivnost, fleksibilnost, sposobnost pronalaženja ideja, slobodu duha itd. Period do sedme godine smatra se najznačajnijim za razvijanje svih motornih i intelektualnih vještina. Zato je u ovom period važno da roditelji, vaspitači i nastavnici u skladu sa interesovanjima i sklonostima djece, posvete pažnju svakoj od tih vještina ponaosob. Roditelji su u životu djeteta prvi učitelji. Oni djecu nauče da samostalno ovladavaju osnovnim radnjama: umivanje, oblačenje, hranjenje i u porodici se upoznaju sa osnovnim pojmovima iz svijeta koji ih okružuje. Sljedeći korak roditelja je podsticanje kreativnosti, a što bi kasnije trebalo da nastavljaju vrtići i škole.
Savremeno, humanističko shvatanje polazi od toga da je kreativnost opšta i osnovna potreba čovjeka i važan je izraz njegovog razvoja. Kreativnost se sriječe kod većine djece, ali kod malog broja odraslih.

Iskazivanja stava
Posebna oblast vapitanja djece jeste razvijanje uvjerenja i stavova. Kako bi razvili određene stavove, kod djeteta je potrebno formirati unutrašnji aktivan odnos prema moralnim pojmovima, tako da oni postanu prihvaćeni kao lični stav, u skladu s kojim će kasnije i postupati. Uvjerenje se kod deteta postepeno izgrađuje i to kroz izraženu emocionalnost. Emotivni odnosi se kod djece forimraju jako rano i to kroz simpatiju, empatiju, ljubav, drugarstvo, poštovanje drugih, osjećaje odgovornosti i sl. U procesu podsticanja pozitivnih emotivnih odnosa, istovremeno treba suzbijati i negativne. U svemu tome, važnu ulogu ima odnos odraslih koji su u kontaktu sa djetetom: roditelja, nastavnika i stručnog osoblja prema detetu. Taj odnos treba da bude prožet iskrenošću,

poštovanjem ličnosti djeteta i empatijom, jer će se kasnije taj odnos projektovati kod djeteta.
U formiranju stavova, posebno važnu ulogu ima obrazovna institucija. Škola je dužna da kod djece podstiče dobre i pozitivne navike, a istovremeno da suzbija i odstranjuje loše i negativne. To se postiže kroz stvaranje situacija u kojima dijete vježba pozitivno ponašanje i izražavanje svog stava.
Tokom vremena formirana navika postaje obrazac ponašanja u svim situacijama: u porodici, školi, sa vršnjacima, tokom komunikacije, u pripadajućim institucijama, organizacijama, na poslu, sa kolegama.

Razvijanje timskog duha

"Pod timom se podrazumijeva poseban oblik formalne organizacije zajedničkog rada manjeg ili većeg broja ljudi, koje povezuju postavljeni zadaci i ciljevi, planirani poslovi i isti ili priblitno isti motivi i interesi" (Vasić, 2004.)
Rano djetinjstva karakteriše egocentrizam. Tek posle šeste godine se počinje razvijati osećaj pripadnosti grupi. Osim zajedničkog pristupa i uzajamnog dopunjavanja uloga, znanja i vještina, timski rad mora razvijati zajedničku odgovornost. Škola igra ključnu uloga za podsticanje i razvijanje timskog rada. Može se reći da je timski rad ključna komponenta produktivnosti, efikasnosti, zadovoljstva poslom i rezultata.

ZNAČAJ PODSTICAJNOG RADA SA DJECOM

Dečija mašta je izuzetno razvijena. Djeca imaju velike saznajne potencijale. Ona vole da stvaraju jer su podstaknuta prirodnom radoznalošću u najranijem djetinjstvu. U školama se djeca uglavnom podstiču da razmišljaju na način koji dovodi do tačnog rješenja, i najčešće se zaustave na tačnom ili netačnom odgovoru, zbog kojih budu nagrađeni dobrom ili prekoreni lošom ocjenom. Zato je od izuzetnog značaja da se djeca u predškolskom uzrastu stimulišu da razmišljaju drugačije, da im se ostavi prostora da u tim razmišljanjima pokažu svoju maštovitost, originalnost, kreativnost i da na taj način dolaze do rješenja. Ta rješenja neće uvijek biti tačna, ali će ih osloboditi u komunikaciji sa svijetom oko sebe i otvoriti im mogućnost da kasnije do rešenja ne dolaze uvek po ustaljenim šemama.
Okruženje u kome dijete odrasta je od izuzetne važnosti, a od podsticaja koji otuda dolazi zavisi u kom smjeru će se dječija originalnost razviti, kao i da li će se uopšte razviti. Ukoliko sredina podsticajno djeluje na dijete, ono će se osjećati slobodnijim da ispolji svoju kreativnost i da je dodatno razvija. Ukoliko je dijete konstantno izloženo modelima ponašanja i aktivnostima koje se odvijaju po jednom ustaljenom sistemu u kome dijete poštuje pravila koja važe za sve i koja isključuju bilo kakvo odstupanje, njegova prirodna kreativnost će se polako gubiti. Ovaj proces je potpuno prirodan jer ukoliko djetetu ne damo slobodu da bude drugačije i da na drugačiji način vidi svijet oko sebe, ono će se navići da funkcioniše po pravilima grupe. Sve što od toga bude odstupalo djelovaće mu neodgovarajuće ili neprimjereno. To je siguran put u nesigurnost i izgubljena šansa da se ispolji osobenost i originalnost jedne ličnosti.
Na predškolskom i osnovnoškolskom uzrastu uspjeh zavisi prvenstveno od osoba koje rade s djecom, odnosno od vaspitača, učitelja i nastavnika. Međutim, značajna uloga ovdje pripada i roditeljima. Oni namjerno i sistematski formiraju kod djece određene

karakteristike. Roditelji su uzor svojoj djeci sa kojima se ona indetifikuju i prihvataju i one oblike ponašanja koja možda ni roditelji ne ocjenjuju kao dobra ili kojih nisu svjesni. Ono što je najbitnije jeste da roditelji prilikom kreativnog izražavanja njihove djece budu nenametljivi i spontani. Važno je da djeci ne nameću svoja kreativna rješenja, kako se u daljem razvoju ne bi desilo da "kopiraju" rad odraslih, a samim tim i uništie svoje kreativne ideje.
Koliko su nastavnici značajni za razvijanje pozitivnih osobina djece? Oni su viđeni kao ključni činilac za promjene u obrazovanju. Oni su glavna podrška i pomoć djetetu tokom pohađanja škole, počevši od vaspitnih i obrazovnih, do socijalnih i emocionalnih ciljeva školovanja. Od stava nastavnika i kvaliteta odnosa koji će uspostaviti sa djetetom i s njegovim roditeljima, zavisi i razvoj njegove ličnost.

ZAKLJUČAK

Za djecu u ovom razvojnom periodu izuzetno je bitno mišljenje vršnjaka, prihvaćenost i osjećaj pripadanja grupi. Osoba koja radi s djecom predstavlja bihejvioralni model za djecu i na taj način utiče na formiranje sistema vrijednosti kod djece, što je preduslov za stvaranje kreativne klime, maštovitosti, odgovornosti, upornosti i tolerancije u odeljenju. Smjer željenog uticaja je izražen u ciljevima vaspitanja i obrazovanja. Osim intelektualnog razvoja, škola utiče i na formiranje određenih moralnih shvatanja, ponašanja i stavova za čije formiranje su važni sadržaj, način izvođenja nastave i organizacija školskog života. U školi treba da vladaju demokratski odnosi, odnos saradnje i međusobnog poštovanja. Škola treba da podstiče učenike na razmišljanje i samostalno rješavanje problema. Iz svega navedenog može se zaključiti da su osobe koje rade s decom najvažniji činilac, ali ne i jedini, koji utiče na uspešnu realizaciju obrazovanja, te da je, stoga, izuzetno bitno procijeniti njihove stavove i otkriti faktore koji utiču na njihovo formiranje i mijenjanje.
Nova uloga učitelja koji jeste da inspirišu djecu da budu radoznali i kreativni, da ih ohrabruju u istraživanju, slušaju ideje, da budu mentori, a ne samo autoritativne figure.
Učenje koncepciji i vrijednostima *"uspješne ličnosti"* je zahtjev savremenog društva, koji je u osnovi većine velikih obrazovnih sistema.
Učenje djece je profesija, a ne posao. Motivisanost i podsticaj nastavnog kadra da koriste sve moguće izvore podučavanja je jednako važno kao i njihov rad sa djecom. Ne možemo imati kvalitetnu nastavu i uspješne učenike, ako nemamo nastavni kadar koji koristi savremene metode učenja. Promjene su obaveza, a ne izbor.

LITERATURA

1. Adler, E. (2013). Socijalne vještine. Psihopolis: Novi Sad.
2. Bašić, E. i dr. (1987). Dijete i kreativnost. Globus: Zagreb.
3. Brković A. (2011). Razvojna psihologija. Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju: Čačak.
4. Elkind, D. (1975). Pijaže i Montesori. Predškolsko dete. Beograd.
5. Rajović, R. (2010). Metodički priručnik za vaspitače. NTC-Odsjek za darovite, Savez učitelja Srbije: Novi Sad.
6. Taf, P. (2012). Tajna uspješne djece. Beograd: Laguna.
7. Vasić, M. (2004). Timovi i timski rad. Banja Luka: Zavod distrofičara.

MUSICAL CREATIVITY IN THE FIRST EDUCATION CYCLE OF BASIC SCHOOL

Ivan LEŠNIK
University of Primorska, Faculty of education, Slovenia

Original scientific paper

ABSTRACT

Musical creativity forms a vital part of a child's wholesome development from the early beginning. Kids are creative by nature - they tend to do things first and think about them later. That is why, when it comes to children, we do not speak of music, we create, play and listen to it. Music capabilities develop in correlation with music activities, taking in account quantity as well as quality. Musical creativity is indirectly connected and depends on a child's interest. The main music activity in the first educational period is without a doubt – singing. In the article we emphasise the meaning creative singing has on the development of music capabilities as well as on creative musical thinking. It is the music educators' task to present art of music to children in a suitable manner, encourage them to think creatively and take active part in different music activities. In the empirical research we try to determine the level of music creativity in the classroom, with a special focus on creative singing. 32 teachers (14 schools) from Primorska region (Slovenia), who taught art of music in the first educational period, took part in our research.

Key words: music capabilities, musical creativity, creative singing, elementary school.

INTRODUCTION

Musical art has a direct and significant impact on humans in all their lifecycles. Learning, understanding, acceptance and perception of music are different and unique in every space and time. Musical creativity, which can be traced in all musical activities such as listening, implementation, improvisation, arranging, composing, and elsewhere, plays an important role in the musical life of the individual. In modern musical practice musical creativity has been getting increasingly topical. It is in fact easy to identify it; trying to describe the phenomenon of creativity and the mental processes that take part in creation, however, difficulties arise. A relevant and unambiguous definition of creativity would no doubt be helpful in identifying and understanding the latter (Trstenjak, 1981). According to various experts, the most important factors of creativity are motivation, inspiration, time, and cooperation.

The notion of creativity

"Creativity is a form of thinking that yields original results" (Pečjak, 1987, 279).

- Originality is a condition for the existence of creativity, and freedom is identified as a consequence that means that creative ideas are not determined by conditions. It follows from this that creative thinking is a spontaneous process based on one's own rules (Pečjak, 1987).

- Today creativity is determined and identified as an important human need of an individual. Because of this, studying and promoting creativity is the theme of a number of research studies (Kroflič, 1992). It is a fact, however, that creativity, as a notion that is based on brain functions, is frequently difficult to be determined and achieved.
- Dvoržak (1987: 95) understands creativity "as a way of a person's approach to external reality and particularly as a creative perception of the outer world that gives the individual the feeling life is worth while living". Opposed to this understanding is adaptation to reality, which often gives the individual the feeling of uselessness, and the image of one's own life without values.

In literature the terms creativity and originality are often considered as equal. The difference becomes visible if emphasis is put on the starting aspect. Creativity is the basis for the emergence of something new, while originality emphasises the origin and the uniqueness of what has emerged (Trstenjak, 1981). In creation, however, most frequently both notions interweave and complement each other. Creativity can be perceived as primary or secondary. As primary, creativity is linked to the ability of generating numerous everyday ideas of the individual that can represent the solution of a problem, a scientific discovery, or a work of art. As secondary, it means the selection of the products of primary creativity. Frequent is a spontaneous integration of both (Sorokin, 1987). Research has shown for the development of creative thinking certain abilities and personality characteristics are necessary such as intelligence, curiosity, non-conformity, and divergent thinking. For successful creative functioning the latter also requires additional abilities such as fluentness, flexibility, originality, and elaboration (Glogovec and Žagar, 1992). Until approximately the seventh year of age children think linearly on the basis of logically correct solution of a problem (Einon, 2001). With other abilities that allow creative functioning of children, with adequate support of adults divergent thinking develops later, in the period of basic school. The concept of creativity can be based on the person who creates, on the creative process, or on the creative product. The phenomenon of creativity can be defined as a situation when all our intelligences are functioning in an integrated way in the sense of vision, thinking, and innovation. It follows from this, creativity is not intelligence in itself and that it can be used either to good as well as to bad ends. This is why in dealing with the latter also the ethical aspect must be considered. With the purpose of unifying definitions Pesek (1997) underlines the common characteristics of the phenomenon of creativity such as originality, unusualness, exceptionality, combination, divergent thinking, and useful application. A large number of authors (Pečjak, 1987; Glogovec and Žagar, 1992; Jurman, 2004) believe creativity is evident in every human, but at different levels of development, which depends on the educational path of the individual and the people who in one or another way have influenced the development of creative thinking in a child, pupil, adolescent. Among people creativity is distributed according to the key of the average. The largest number of people have average creativity, and only few or none at all are capable of superior creativity.

Promoting creativity

The environment of children has a strong influence on their creativity, where the significance of family and school must primarily be highlighted. Favourable climate

for the creation of children means the child can function freely, as equal, and responsibly (Jauševec and Prelog, 1987). Among other, child's creativity is positively influenced by parents' feeling of security, that is linked to the status in the society and allows them free expression of their feeling; by parents' intellectual and social independence and their numerous personal interests; by mutual trust and respect between parents and children and responsibility for one's own conduct; by not too protective relation to children; by mutual love affection; by non-authoritative and non-dominant parents' attitude without irrational prohibition and punishment (Ibid.) In such social environment the child will be able to successfully explore, test, and develop creatively. According to a large number of authors (Trstenjak, 1981; Pečjak, 1987; Jurman, 2004) the development of creativity is positively influenced by factors such as:

- motivation, which is crucial in creation;
- creative inspiration the creaters can find in themselves or elsewhere;
- time, which is necessary for the originality of creation; and
- teamwork. Every creator needs support of coworkers.

Musical creativity

Musical creativity is understood as the ability that allows us the expression of one's own relation to sound on the basis of mental, physical, and spiritual skills. It is successful where it is desired and expected, perceived on time, and given adequate support. Of course, creativity means the freedom of expression, exploration, testing, inventing... (Kozlevčar et al., 2005). In children's creativity the five stage classification according to Taylor (Oblak, 2000) is known. For musical creativity, however, the expressive and the productive stage are primarily important. The first relates to child's creativity in and at music, where the quality of the product and the level of skills are not important. The emphasis is on spontaneity and the freedom of expression, which most frequently shows in spontaneous invention, performance, and motor response to music. This stage is characteristic of preschool age and the first cycle of basic school, where adequate motivation and suitable environment are extremely important (Oblak, 1997). The second, productive, stage appears as a consequence of musical experience and is based on the awareness of musical formation. Then musical experience is integrated with elementary knowledge as a new source of musical creativity. With tonal heights and durations children can make rhythms and compose melodies (ibid.). Musical creative thinking develops as early as in preschool period already, and continues through the whole vertical of general education. The responsibility for its development lies with the teachers in preschool, basic school, and secondary school. Understanding musical creativities becomes more easily accessible if looked at from different points of view. In the process of musical creation the person is important as well as the process itself, the product, and the space of creation (Hickey and Webster, 2001).

In defining musical creativity awareness ought to be present of evaluation criteria. Several authors suggest similar criteria, such as:

- the ability of producing rhythm, melody, polyphony;
- rhythmic and melodic improvisation;
- originality;
- flexibility;

- fluentness;
- divergent thinking;
- spontaneity and experimentation (Črčinovič Rozman and Kovačič, 2010).

The above criteria are in interaction with child's musical understanding, his musical sensitivity, with the ability of rhythmisizing, and with the image of tonal heights, as well as with the ability of shaping musical work in the sense of creation. According to Oblak (1997) musical creativity can be divided into three areas:

- musical production,
- musical reproduction, and
- active listening to music.

Musical production means a new creation in the sense of a new song, composition. Most frequently this is the domain of composers, yet the levels of composing can be adapted to the development and the appropriate knowledge of both children and of other age groups. For work in this area teachers are required who are professionally properly trained in music as well as didactically. In the domain of creativity musical reproduction is even more important than production, as it is intended for a wider circle of people and in the education process it touches each and every child through musical activities, such as singing and instrumental performance. Musical reproduction often also becomes an element of lifelong learning. From the perspective of musical creativity active listening to music is perhaps the goal the most difficult to be obtained. Experiencing and understanding of what one is listening to depends namely on musical knowledge as well as on adequate development of musical abilities.

Research in musical creativity

Creativity is a complex process, which as such is difficult to measure and to evaluate. Instead of this kind of assessment, analytical study of creativity is more appropriate (Trstenjak, 1981). Pečjak (1987), though, is of different opinion. The factors of divergent thinking according to Gulford's hypothesis also need to be emphasised that represent the basis for standardised testing of creative thinking (TTCT). They are elaboration, originality, flexibility, and fluentness. A great number of authors, however, expose such kind of measurement as subjective and unrealistic. Quantitative evaluation and assessment of children's musical creativity can only be traduced after 1970 (Hickey 2001). It was based on Guilford's hypothesis of creative factors.In combination with Torrance's theory the factors of divergent creative thinking are used for assessing musical creativity.Mention must also be made of Webster's assessment of creative thinking in music on the basis of the factors of divergent thinking and the factors of convergent musical syntax, as well as Amabile's proposal for the appointment of an expert for subjective assessment of creativity (ibid.). Practice has shown teachers are the most eligible for this kind of assessment and composers the least. In every research an optimal approach to assessing creativity must be set up on the basis of already performed assessments. Universal approaches indeed do measure the level of general creativity; in musical domain, however, it is often relative and erroneous. The largest number of studies has been conducted in the area of creating or composing music (Črčinovič Rozman, 2009).

Child's creativity

Characteristic of child's creativity is it is spontaneous, free, expressive, and playful. It is at first recognized as mere imitation, very early already the child, however, functions autonomously on the basis of his own feelings and with the desire to create something new, unusual. Children neither have the necessary knowledge nor experience, yet this does not hinder them in creation. Only later, after the phase of creation, they think about what has been produced and take a position towards the product. It follows from this the characteristics of children such as curiosity, thirst for knowledge, rollicking, mischief and other are a foundation for future creative thinking of an adolescent and adult personality. Children's creativity must not be assessed and evaluated according to the criteria and creation of adults. We need to empathize into their world, where children with no experience, knowledge, subsequent intelligence, invent and create artworks of their world (Pečjak, 1987). Play is the basic method of learning, it is, however also recognized as a prototype of creation, with which creative thinking and conduct can be stimulated. In playing children often prove to be great creators in their world (Denac, 2002; Kovač, 2003).

All children are born creative. The development of children's creativity, though, primarily depends on parents and their incentives that lead the child to learning and new experience. It is already in the nature of children they are creative, full of imagination and without limits in creating. They possess large measures of tolerance in respect to difficulties and problems; they are free-minded and do not recognise the authority and positions of others; they explain everything in their own way. In this spontaneous creativity shows, expressed in the forms such as innovation, new ideas and concepts, unusual questions as well as dissatisfaction with the answers (Hozjan, 2010). For appropriate development of creativity certain abilities are required, such as:

- divergent thinking,
- originality,
- flexibility,
- inventiveness (Klemenšek, 2010).

Musical creativity in basic school

Modern curricula state musical creativity as a required topic that also appears in didactic materials intended for musical learning on the whole vertical of schooling. Based on a large number of expert studies, creativity is recognised and accepted as an efficient method of musical learning (Oblak, 2000). It is in the area of musical creativity, precisely, that the inborn giftedness of children shows as early as in early childhood (Armstrong, 1999). Primary task of basic school used to be merely transmission of knowledge. Today also educating young people for life is at least equally important. In this, teacher's personality plays an important role and can contribute immensely to the development of pupils' creativity. In music, creating means inventing and shaping musical contents and exploring musical elements and means.The successfulness of musical creation depends on the development level of both children, pupils as well as of teachers. In musical creation we dispose of rhythm, melody, form and expressive musical elements such as colour, tempo, and dynamics (Kozlevčar et al., 2005).

Creative musical practice knows various creative methods of work:

- inventing words to a known melody,
- inventing melody to a known text,
- inventing words and melody,
- performing musical contents on diverse instruments,
- creating accompaniment to songs or melodies.

Creating at music means expressing about experience and perception of a certain musical work. Through motor, artistic, or verbal elements musical experience and sound images are expressed. Creating at music means therefore integration of music with dance education, arts education, and language education (Denac, 2002).
In musical education singing is the basic musical activity. Singing creativity develops gradually from the first year of child's age all to entering primary school. Then singing recreation of known and written works takes over the leading role of creativity. While employing means of interpretation such as dynamics, tempo, agogics, and sound colour, in musical education singing recreation is implemented. The notion of musical creativity most often does not also include engagement of children in recreative musical activities, although musical creativity in the form of recreation on stage is even more creative in comparison to a written musical product that does not come to living and is not accessible by hearing until it is performed in front of listeners. In the sense of quality performing in front of listeners co-depends on several factors, such as performers, acoustics of the space, environment and conditions of performing, the leader of the performance, etc. This means recreation is influenced by far more creative factors than creative composing, which is only limited to personal activity. In education process at all stages of schooling singing recreation is thus the basic musical creative activity that must be devoted far more attention than it is receiving today. The tendency of decrease in singing activity, primarily starting from the second education cycle of basic school, is a cause of concern. In the education process singing should again be given greater importance. And in spite of the environment oversaturated with sound and musical contents, which are frequently of doubtful quality and usually serve merely as a sound screen, pupils—and later adolescents—shouldbe adequately motivated for experiential singing recreation.

RESEARCH PROBLEM WITH EMPIRICAL STUDY

In the study 32 teachers from 14 basic schools of the Primorska region (Slovenia) were involved, who among other subjects also taught music in the first educational cycle of basic school. With the study we determine the level of musical creativity in the class, teachers' competences for musical creation, and the attitude of teachers and indirectly of students toward musical creativity.
The objectives of the study are:
- To determine teachers' competences in the domain of creativity.
- To determine the quantity of creative musical activities in the classroom.
- To determine the types of creative musical activities in the classroom.

METHODOLOGY

The descriptive method of non-experimental empirical research. A survey questionnaire for teachers was applied in the study. The items in the questionnaire were closed-ended type and the possible responses distributed in a 3-step Likert type scale. To determine the reliability of the questionnaire the method of internal consistency of the assessment scale was applied. We calculated Cronbach's alpha reliability coefficient of the questionnaire for teachers, which demonstrates 0.877 and can be applied in subsequent proceedings.

PRESENTATION OF RESULTS

Below the results of the questionnaire for teachers are presented.

Table 1. The results of the questionnaire

Assertions	I agree	I don't know	I do not agree	Total
I can play several instruments (the guitar, the piano, Orff ...)	4 12.5%	1 3.1%	27 84.3%	32 100%
In accompaniment of songs I dedicate attention to harmonic accompaniments.	18 56.2%	4 12.5%	10 31.2%	32 100%
In performing songs we often invent the words with pupils.	29 90.6%	-	3 9.4%	32 100%
With pupils we often create melodies to given words.	11 34.4%	1 3.1%	20 62.5%	32 100%
With pupils we the most frequently create the text and the melody together.	25 78.1%	1 3.1%	6 18.7%	32 100%
Pupils enjoy creating and recreating music.	31 96.9%	-	1 3.1%	32 100%
As I teacher I also enjoy creative expression with pupils myself.	27 84.4%	-	5 15.6%	32 100%
With pupils.7 we often create ostinato rhythmic-melodic accompaniments.	28 87.5%	3 9.4%	1 3.1%	32 100%
In creating new songs I observe the rules of musical morphology.	26 81.2%	4 12.5%	2 6.2%	32 100%
Pupils prefer performing the music that they have created themselves.	30 93.7%	-	2 6.2%	32 100%
With pupils we create musically in each lesson of music.	24 75%	-	8 25%	32 100%

The above table reveals:

1. A majority of teachers (84.3%) do not play more than one instrument.
2. A majority of teachers (56.2%) possess the skills necessary for adequate harmonic accompaniment of songs. Almost one third of all teachers (31.2%) do not possess these skills. The reason lies in the inadequately developed higher order abilities that allow harmonic links.
3. A majority of teachers (90.6%) create the new words to given melody.
4. With pupils teachers only seldom create a new melody to given words (62.5%). For this kind of musical creativity partial knowledge of counterpoint

and morphology is needed, teachers do, however, usually not possess this knowledge? One third of all teachers (34.4%) possess these skills.

5. A majority of teachers simultaneously create the melody and the text in a complex way (78.1%).
6. A majority of teachers confirm pupils love creating music in different ways very much (96.9%).
7. Also teachers love expressing themselves musically with pupils (84.4%).
8. Teachers often reach for creating rhythmic and melodic ostinato accompaniments (87.5%).
9. Only few teachers know the rules of musical morphology (6.2%). This is the reason why majority of teachers (81.2%) create without necessary musical knowledge.
10. In the subject music teachers find pupils prefer the music they have created themselves (93.7%). This also shows in the recreation of what has been written.
11. On average teachers create musically once a week, and they recreate in every lesson of music (75%). Unfortunately one quarter of all teachers (25%) avoid creating music, because of inadequate musical competences.

CONCLUSION

Modern musical education should be based on creativity. Research practice and also musical education practice itself show, however, this is not the case. In future musical education should be intensified, which in consequence would mean a path to better creative outcomes of children, of pupils. A precondition for successful intense musical education is no doubt a creative, autonomous teacher with excellent professional qualifications

REFERENCES

1. Armstrong, T. (2000). Prebuditegenija v svojem otroku: spodbujanje radovednosti, ustvarjalnosti in učnihsposobnosti.Tržič: Učila.
2. ČrčinovičRozman, J. (2009). Musical creativity in Slovenian elementary school. Educational Research, 51 (1), 61-76.
3. ČrčinovičRozman, J. and Kovačič, B. (2010). Glasbeni talent. Didactica Slovenica Pedagoška obzorja, 25 (3-4),47-59.
4. Denac, O. (2002). Glasba pricelostnem razvoju otrokove osebnosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
5. Dvoržak, M. B. (1987). Psihička uvjetovanost kreativnosti. In: Kroflin, L., et al. (eds.). Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus, 95-101.
6. Einon, D. (2001). Ustvarjalen otrok. Prepoznajte in spodbudite naravnonadarjenos tvašega otroka. Tržič: Učila.
7. Glogovec, Z. and Žagar, D. (1992). Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo. Ljubljana: Zavod RS zašolstvo in šport.
8. Hickey, M. and Webster, P. (2001). Creative Thinkinh in Music. Music Educators Journal, 88 (1), 19-23.
9. Hozjan, T. (2010). O otroški ustvarjalnosti. http://www.petrol.si/otr5 ociodraslim/index.php?sv_path=16677 (accessed 4 October 2013.)

10. Jauševec, E. and Prelog, M. (1987). Spodbujanje otrokove ustvarjalnosti. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
11. Jurman, B. (2004). Inteligentnost, ustvarjalnost, nadarjenost. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
12. Klemenšek, T. (2010). Glasbeno nadarjeni otroci v vrtcu. Vzgojiteljica, XII (2), 24-27.
13. Kozlevčar, E., Širca Pavčič, M., Križanič, E., Čermelj Merljak, C., Tomc, A., Černe, D., Holcar, A. et al. (2005). Glasba: ustvarjalnost, preverjanje in ocenjevanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
14. Kovač, R. (2003). Spodbujanje ustvarjalnosti otrok in vzgojiteljev v vrtcu – odzahtevprenove k iskanjumožnosti izvedbenega kurikuluma. Sodobna pedagogika, 54 (3), 168-187.
15. Kroflič, B. (1992):. Ustvarjanje skozigib. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
16. Oblak, B. (1997): Ustvarjalnost v glasbeni vzgoji. Glasbeno pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, 2, 121-128.
17. Oblak, B. (2000). Vpogled v značilne raziskave o ustvarjalnem učenju na področju glasbe. Glasbeno-pedagoški zbornik Akademije za glasbo v Ljubljani, 3, 55-66.
18. Pečjak, V. (1987). Misliti, delati, živeti u stvarjalno. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
19. Pesek, A. (1997). Otroci v svetu glasbe. Ljubljana: Mladinska knjiga.
20. Sorokin, B. (1987). Kreativnos tiokolina. In: Kroflin, L., et al. (eds.). Dijeteikreativnost. Zagreb: Globus, 65-93.
21. Trstenjak, A. (1981). Psihologija u stvarjalnosti. Ljubljana: Slovenska matica.

ANALYSIS OF MOTOR EFFICIENCY OF YOUNG SLOVENIAN MALE GYMNASTS

Aljaž VOGRINEC[1], Miha MARINŠEK[2]
[1]Sports club Center Maribor, Slovenia
[2]University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia

Originalni naučni rad

ABSTRACT

Artistic gymnastics accelerates the development of children's motor efficiency. The changes in motor efficiency over time can to some extend indicate the successfulness of practice methods with young gymnasts. The aim of present study was to assess development of motor abilities and find out eventual deficits in practice methods with young Slovenian gymnasts. The sample included 725 participants who were 6 – 8 years old and were at the time of the study included in the national competition program for elite male gymnastics. Assessments were carried out at the end of the competition season with set of well-known and highly valid and reliable measurements for general motor efficiency, specific strength, and specific flexibility. For the data analysis, a series of t test for paired samples was conducted. Results showed that general motor abilities were the most developed followed by specific flexibility and specific strength. The specific strength in gymnastics is discussed. Results indicated a need for accommodation of practice methods for strength development of young gymnasts.

Key words: artistic gymnastics, motor ability, motor assessment, children

INTRODUCTION

Gymnastics is one of the fundamental sports disciplines, which largely facilitates the development of children and their motor abilities. With the development of rules, new materials, sophisticated practice methods, elite gymnastics became more demanding than ever before. That is why scientific approach in practice, monitoring as well as the evaluation of progression in practice is getting more important. Practice is planned and programmed process, which aims to raise the anthropological status of the individual that allows him to achieve better results. From the age of six to the age of ten growth of children decelerates and the growth of muscle tissue is intensified (Horvat, 1994). Fast development of the brain, as well as myelinization of the brain cortex shows, that this is the best time for intensive practice of technically more demanding sports (gymnastics, ballet, skiing,...), that include movements of the whole body (locomotion, balance acts, etc.) in more complex and specific form. Motor abilities are characteristics, which cause differences in movement effectiveness of each individual (Jošt et al., 1992). Fairbrother (2010) refers to the motor ability as a biologically determined capability to produce a specific type of movement response. However, motor abilities can be changed with environmental factors such as appropriate practice process. Motor abilities have superior and inferior elements, at which superior elements are responsible for the effectiveness of functioning of inferior elements.

Motor abilities are considered one of the significant part that effects athletes' performance (Kioumourtzoglou et al., 1997) and are relatively stable traits of the individual determined by the efficiency of the central nervous system and related to performance in a variety of tasks (Fleishman, 1978; Fleishman and Rich, 1963). When constructing relevant complex of motor abilities tests several biological and environmental factors should be considered (Lindor et al., 2009). A battery of tests for young gymnasts that enable assessment of gymnast's motor efficiency and thus his potential success was developed in Slovenia. The battery of tests was developed upon practical knowledge, long lasting observations and longitudinal studies (Piletič et al., 1997) and were proved to be highly valid and reliable (Strel and Šturm, 1981; Čuk and Novak, 1985; Strel et al., 1996; Čuk et al., 1999). The potential success of the gymnast is assessed based on results of individual tests (Čuk et al., 1997; Crnjac, 1998) divided into three components (Kolar and Čuk, 1999), general motor efficiency, specific strength, and specific flexibility. A set of 15 to 18 tests is used varying between age groups. The results of motor abilities tests help coaches to improve their planning of practice process and to compare their gymnasts with gymnasts from other clubs.
The aim of the study is to analyze the results of motor abilities tests and find out eventual deficits in practice methods with young Slovenian gymnasts.

METHODS

The sample included 725 participants who were 6-8 year old boys that were at the time of the study competing in the national competition program for elite gymnastics. The assessments were carried out at the end of competition season in December in the period 1998-2001, 2003-2012, and 2015.
For the assessment of general motor efficiency, we used following general tests:
PON – obstacle course backwards (coordination of the whole body movement)
TAP – hand drumming (speed of alternate movement)
SDM – standing broad jump (leg power)
PRE – forward bench fold (flexibility of legs and torso)
DT – 60-second sit-ups (muscular endurance of the torso)
VES – bent arm hang (muscular endurance of shoulder girdle and arms)
For the assessment of specific motor abilities we used following specific tests:
PLEZ – rope climbing 5m with help of the legs (arm power)
OKR – support on the rings (static strength of arms and shoulders)
KOL – double leg circles on the mushroom (specific strength endurance)
STO – handstand with stomach to the wall (static strength of arms and shoulders)
SKLE – push-ups in support on the parallel bars (strength endurance of arms and shoulders)
MOS – bridge (shoulder flexibility)
MSP – cross split (hip flexibility)
ZSL – side split with left leg in front (hip flexibility)
ZSD - side split with right leg in front (hip flexibility)
All tests were well known and highly valid and reliable (Strel and Šturm, 1981; Čuk and Novak, 1985; Strel et al., 1996; Čuk et al., 1999). The Cronbach alpha was 0.91 for the tests used in present research. All gymnasts agreed on performing the tests and they

warmed up before they proceeded to the assessment. They were all assessed on the same day. The execution of the tests was performed according to the predetermined rules (Kolar and Čuk, 1999).

The descriptive statistics and a series of paired t-tests were employed. The data was analyzed using the IBM SPSS 21.0 version statistical package and Microsoft Excel 2013 (Microsoft Corporation).

RESULTS

Potential success (PS), general motor efficiency (MEgen), specific strength (STRspec), and specific flexibility (FLEXspec) were calculated according to assessed results and norms set. A series of paired t-tests was used to evaluate differences ($p \leq 0.05$) in relation to individual set of motor abilities.

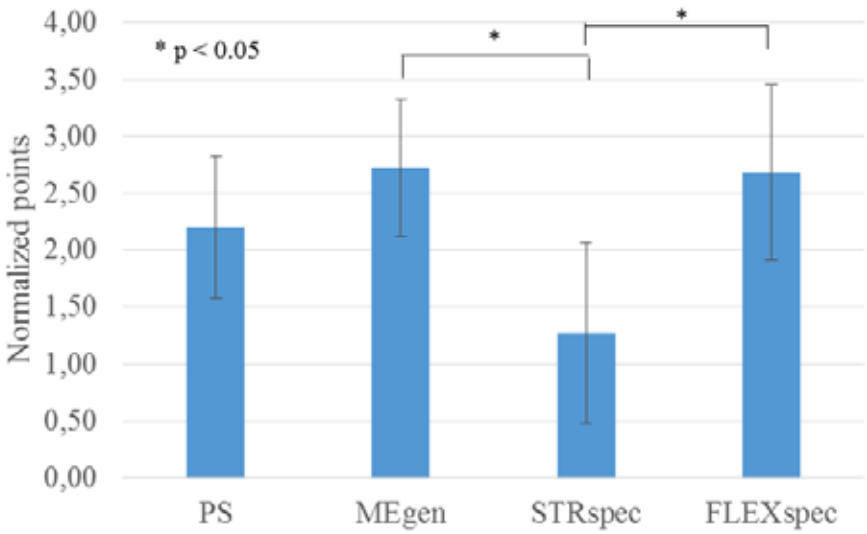


Figure 1. Mean values (vertical bars are standard deviation) of normalized points in gymnasts' potential success (PS), general motor efficiency (MEgen), specific strength (STRspec), and specific flexibility (FLEXspec) for gymnasts 6 – 8 years in the period 1998-2001, 2003-2012, and 2015.

T-tests revealed statistically significant mean differences (Figure 1) between MEgen (M = 2.72, SD = 0.60) and STRspec (M = 1.27, SD = 0.79), $t(724) = 64.28$, $p <. 001$, STRspec (M = 1.27, SD = 0.79) and FLEXspec (M = 2.68, SD = 0.77), $t(724) = -55.09$, $p <. 001$, but not between MEgen (M = 2.72, SD = 0.60) and FLEXspec (M = 2.68, SD = 0.77), $t(724) = 1.60$, $p = .111$.

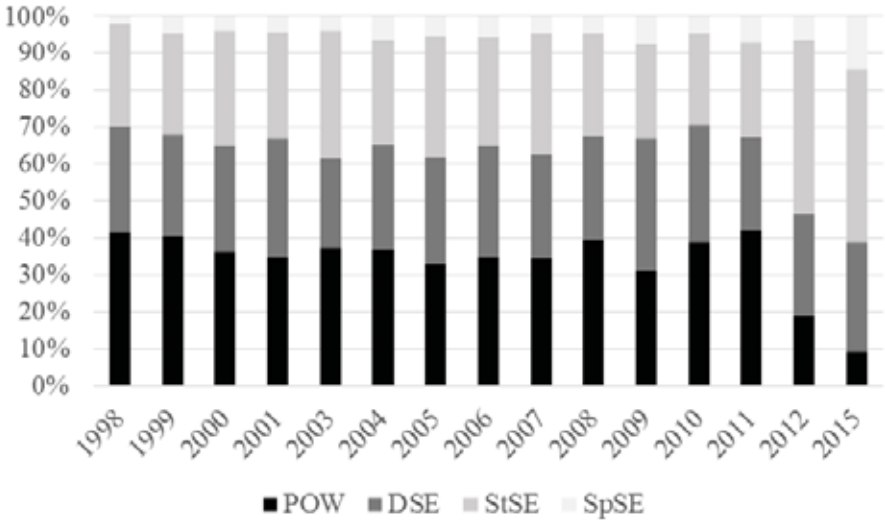


Figure 2. Proportions of power (POW), strength endurance (SE), static strength (StS), and specific strength endurance (SpSE) across assessed years.

On average the proportions of POW, SE, and StS across years are similar (34%, 29%, and 31%, respectively). The SpSE is lower (6%) in comparison to other specific strength's items (Figure 2).

DISCUSSION

The potential success of the gymnast in the motor assessment model is assessed based on results of individual tests divided into three components, general motor efficiency, specific strength, and specific flexibility. Among all subgroups, the general motor efficiency (MEgen) subgroup was proven the one gymnasts were the most successful at. Following by specific flexibility and specific strength. The latter was identified as the subgroup of motor abilities with the largest shortfall. Therefore, the specific strength subgroup was further investigated.

In gymnastics motor assessment model, specific strength is divided into power (POW), strength endurance (SE), static strength (StS), and specific strength endurance (SpSE).

Strength is the ability of a neuromuscular system to exert force and strength endurance is the ability of neuromuscular system to continuously perform successive exertions or many repetitions (Skinner et al., 2014). Strength can be measured in static or dynamic circumstances.

Our results showed the largest shortage in specific strength endurance. This result could be a consequence of lack of practicing double leg circles on mushroom. We have to mention that double leg circles were not part of compulsory routines at the age group 6 – 8 until 2012, which probably contributed to the less extensive practice of double leg circles. After 2012, double leg circles on mushroom have been introduced for 8 year-olds. Somewhat better result in 2015 (15%) might be a good predictor of

further improvement of specific strength endurance in the future. Specific strength endurance can be developed with specific gymnastics movements (circles on mushroom), but only after the gymnast has developed sufficient strength and power for correct technical performance of the specific gymnastics skills. Specific strength endurance training is far more efficient if a solid foundation of basic strength has been established.

Artistic gymnastics is a conventional sport in which rules of performance are applied. Certain motor skills exist in the rules that are performed in the hold position such as half lever, handstand etc. Therefore, the methods for developing static strength are part of daily practice. Our results indicate that gymnasts' static strength was improved in 2012. This indication could be a result of the compositional characteristics of compulsory routine on rings for 6 – 8 year old gymnasts. Before 2012, only elements in hang were included in the compulsory routines and from 2012 onward, hold elements in support and hang on rings are part of routines for 8 year-olds. These might suggest more extensive practice of hold elements that resulted in the development of static strength. Static strength can be developed with a combination of gymnastics skills which are executed in a hold position (with isometric muscle contractions) with movements which are generated with concentric or/and eccentric muscle contractions with low speed and high force (Sommer, 2008). When developing static strength, hold positions have to be sustained for sufficiently long period of time (2-3 seconds minimum) and in the appropriate number of repetitions depending on the difficulty of the hold position.

Power is considered the product of force and velocity of movement or rate of doing the work (Skinner et al., 2014) and is useful in sports when rapid changes in direction or acceleration is needed. Rapid changes and movement accelerations are crucial in artistic gymnastics. With younger age groups, the power is developed with basic, natural movement skills such as running, hoping, jumping, climbing etc. The usual gymnastics environment stimulates these motor skills to be performed, as gymnastics halls are equipped with needed equipment. The emphasis in power development should be in velocity improvements rather than force improvements. The anthropometric body proportions in 6 – 8 years age group are well disposed for rapid movement development. After the basic movements are learned, the progressions should be made with setting up more complex skills rather than working on the force development. Implementing complex motor skills will stimulate the central and peripheral nervous system and will positively affect the rate of doing the work and thus the power.

CONCLUSION

The development of motor abilities is a consequence of maturation of children in this age group and the consequence of gymnastic practice process. Coaches of the young gymnasts need to pay more attention to the development of strength and power. Practice should be founded on well-planned activities with precise and indubitable goals set as well as intentional selection of methods used to achieve these goals.

REFERENCES

1. Bučar-Pajek, M. (2003). Dejavniki uspešnosti programa akrobatike za študentke na Fakulteti za šport. Doctoral thesis, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
2. Crnjac, R. (1998). Norme nekaterih motoricnih sposobnosti in morfoloskih znacilnosti za spremljanje ucinkov treniranja pri deckih 6-14 let v sportni gimnastiki. Bachelor's thesis, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za sport.
3. Čuk, I. & Novak, D. (1985). Testi in norme motoricnih sposobnosti in morfoloskih znacilnosti za izbor nadarjenih deckov za sportno gimnastiko. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
4. Čuk, I, Kolar, E., Crnjac, R., & Piletič, S. (1997). Spremljanje nekaterih ucinkov treniranja sportne gimnastike na motoricne sposobnosti in morfoloske znacilnosti deckov starih 6 – 14 let. Ljubljana: Gimnasticna zveza Slovenije.
5. Kolar, E. & Čuk, I. (1999). Vrednotenje potencialnega modela uspesnosti (motoricni in morfoloski prostor) za decke kategorije 6-8 let v moski sportni gimnastiki. In Cuk, I. & Kolar, E. (Eds.), Strokovni prirocnik st. 8 (p.65 – 78). Ljubljana: Gimnasticna zveza Slovenije.
6. Piletič, S., Kolar, E., & Čuk, I. (1997). Strokovni prirocnik st. 6. Ljubljana: Gimnasticna zveza Slovenije.
7. Skinner, T., Newton, R., & Haff, G. (2014). Practical 7 Neuromuscular strength, power and strength endurance. ESSA's Student Manual for Health, Exercise and Sport Assessment, 133.
8. Sommer, C. (2008). Building the gymnastic body – The science of gymnastics strength training. Anthem, Arizona: Olympic bodies.
9. Strel, J. & Šturm, J. (1981). Zanesljivost in struktura nekaterih motoricnih sposobnosti in morfoloskih zancilnosti set in pol letnih ucencev in ucenk. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo, Institut za kineziologijo.
10. Strel, J., Amborzič, F., Kondrič, M., Kovač, M., Leskošek, B., Štihec, J. & Šturm, J. (1996). Športno vzgojni karton. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
11. Jošt, B., Dežman, B. & Pustovrh, J. (1992). Vrednotenje modela uspešnosti v posameznih športnih panogah na podlagi ekspertnega modeliranja: prva faza. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
12. Lidor, R., Cote, J. & Hackfort, D. (2009). ISSP position stand: To test or not to test? The use of physical skill tests in talent detection and in early phases of sport development. International Journal of Sport and Exercise Psychology, 7(2): 131-146.
13. Kioumourtzoglou, E., Derri, V., Mertzanidou, O. & Tzetzis, G. (1997). Experience with perceptual and motor skills in rhythmic gymnastics. Perceptual and motor skills, 84 (3c): 1363-1372.
14. Fleishman, E. A. (1978). Relating individual differences to the dimensions of human tasks. Ergonomics, 21(12): 1007-1019.
15. Fleishman, E. A. & Rich, S. (1963). Role of kinesthetic and spatial-visual abilities in perceptual-motor learning. Journal of Experimental Psychology, 66 (1): 6.
16. Fairbrother, J. T. (2010). Fundamentals of motor behavior. Champaign, IL: Human Kinetics.
17. Kurelić, N., Momirović, K., Stojanović, M., Šturm, J. & Radojević, Đ.N. Viskić-Štalec (1975). Struktura i razvoj morfoloških i motoričkih dimenzija omladine. FFV, Institut za naučna istražavanja

INDIVIDUALIZIRANI PRISTUP RAZVOJU DJECE U PROCESU PLANIRANJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG RADA U PREDŠKOLSKIM USTANOVAMA

INDIVIDUALIZED APPROACH TO THE CHILD'S DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF PLANNING EDUCATION IN PREESCHOOL INSTITUTIONS

Jasmina BEĆIROVIĆ – KARABEGOVIĆ, Irma ČEHIĆ
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Uvažavanje individualnih razlika među djecom čini okosnicu savremenog predškolskog kurikuluma koji se fleksibilno prilagođava djetetu i njegovim interesima, potrebama i aktualnim razvojnim mogućnostima. Individualizacija je proces u kojem odgajatelj prati, opservira i potiče razvoj svakog djeteta. Individualizirani pristup vodi računa o tome šta svako dijete unosi u odgojno obrazovni proces, a „zasnovana je na slijedećim uvjerenjima i praksi: Ne postoje dva potpuno jednaka djeteta; djeca unose vlastita iskustva, shvatanja, vještine i stilove učenja u aktivnosti poučavanja i učenja; odgajatelji reagiraju na individualne razlike“ (Saifer i dr., 2000). Korištenje različitih strategija individualiziranog pristupa omogućava odgajatelju da promišljeno odabire i prilagođava ciljeve, zadatke, aktivnosti i sadržaje koji će, uz primjerenu podršku („skelu“) rezultirati kvalitetnom odgojno obrazovnom praksom. U radu će biti prikazani rezultati dijela istraživanja provedenog u predškolskim ustanovama Kantona Sarajevo kojim se nastojalo odgovoriti na pitanje da li je individualizirani pristup u planiranju prisutan u našim vrtićima? Odnosno, kako se taj pristup prepoznaje u praksi? Dobiveni rezultati uključuju fleksibilno planiranje u odnosu na promjenjive okolnosti, potrebe i interese djece, postojanje rezervnog plana pri planiranju, spontano individualiziranje, planiranje raznolikih aktivnosti prilagođenih različitim stilovima učenja, sposobnostima, interesima i predznanjima djece.

Ključne riječi: fleksibilnost, interesi djece, namjensko usporavanje, stilovi učenja, strategije

ABSTRACT

Respect for individual differences among children is the cornerstone of the modern pre-school curriculum that is flexibly adapted to the child and his interests, needs and new developmental opportunities. The individualization is the process in which the educator monitors, observes and promotes the development of each child. The individualized approach takes account of what each child brings in the educational process and it is "based on the following beliefs and practice: There are no two children who are exactly the same; children bring their own experiences, attitudes, skills and learning styles in the activities of teaching and learning; educators respond to individual differences" (Saifer et al., 2000). Using different strategies in the individualized approach allows the educator to deliberately select and adapt the objectives, tasks, activities and contents which will, with adequate support ("scaffolding"), result in quality educational practices. This paper presents the results of a part of a study carried out in the kindergartens of Sarajevo Canton and it attempts to answer the question of whether an individual approach in planning is present in our kindergartens? Respectively, how this

approach is recognized in practice? The obtained results include flexible planning in relation to the changing circumstances, needs and interests of children, the existence of a backup plan in the planning process, spontaneous individualization, planning of various activities tailored to different learning styles, abilities, interests and prior knowledge of children.

Key words: flexibility, interests of children, intentional slowdown, learning styles, strategies

UVOD

Institucionalni predškolski odgoj u Bosni i Hercegovini pored svoje duge tradicije, u stalnom je stagniranju, društveno marginaliziran i opterećen tradicionalnim naglašavanjem formalnog sticanja znanja, što je u suprotnosti sa novim saznanjima o dječjem razvoju i učenju. Suvremena nauka, naročito razvojna psihologija uz humanističku pedagogiju posljednjih desetak godina posebno ističe značaj ranog učenja za formiranje ličnosti. Istraživanja o mozgu nedvojbeno upućuju na neophodnost bogate stimulacije u svakodnevnom okruženju već od djetetovog rođenja. Nažalost, svjedoci smo da naše predškolske ustanove još uvijek nose „tradicionalno breme“ koje u sebi sadrži mnogo elementa koje su savremena teorijska i praktična saznanja davno prevazišla. Jedan od „zastarjelih“ elemenata, uz **transmisijski** pristupu radu, jeste i **homogeni pristup djeci**. Pri planiranju odgojno obrazovnog rada, sadržaji rada, teme, zadaci i aktivnosti biraju se unificirano za svu djecu, bez obzira na njihove međusobne razlike u potencijalima, interesima, prethodnim znanjima, stilu, brzini učenja i temperamentu, kao i razlikama u socio-kulturnom miljeu obitelji iz koje dijete dolazi. Ovakva organizacija odgojno-obrazovnog procesa vodi ostvarivanju kurikuluma, a ne samoostvarivanju djeteta. Samoostvarivanje djeteta moguće je u razvojno primjerenoj praksi**, sa razvojno primjerenim kurikulumom** kao vodičem, koji ima dva koncepta i to: *dobnu primjerenost i individualnu primjerenost* (Bredekamp, 1987). Osnovno polazište ovakvog kurikuluma je da se napredovanje sve djece odvija u uobičajnim razvojnim stadijima, a da je u isto vrijeme svako dijete jedinstveno i neponovljivo. Iako individualizirani pristup (individualizirana nastava) u svojom izvornom značenju podrazumijeva individualni rad odgajatelja sa jednim djetetom, postojanje različitih strategija omogućava odgajateljima da primjenjuju ovaj pristup i sa velikom grupom djece. U nastavku rada će biti prikazane neke od strategija koje su primjenjive na predškolski uzrast. Dakle, individualizirani pristup tretira svako dijete kao individuu, kao „jedinstvenu osobu sa individualnim obrascem i vremenskim slijedom odrastanja, s različitim dosadašnjim iskustvom i individualnom osobnošću, iz čega proizlaze različiti interesi i stilovi učenja“ (Slunjski, 2001). Postavlja se pitanje šta se sve podrazumijeva pod individualnim karakteristikama, odnosno **šta čini osobnost djeteta**? Koje su to dimenzije ličnosti o kojima odgajatelj mora voditi računa pri planiranju odgojno obrazovnog rada i postavljanju ciljeva. O tome u nastavku.

Osobnosti djece

Prema Saifer i dr. (2000) ključne odrednice jedne osobe su: uzrast, nivo razvoja, spolnost, ličnost i temperament, interesovanja, sposobnosti i potrebe, stil učenja, svijest o sebi i kultura porodice. Prije svega, poznavanje osnovnih principa razvoja djece pojedinog **uzrasta** i njihove razvojne faze omogućava da planiranje bude razvojno primjereno. Poznato je da grupa djece istog uzrasta nikad nije homogena nego unutar

takve grupe postoje razlike u sposobnostima i vještinama. Dječji razvoj nije linearan i djeca ne postižu isti razvoj u istom periodu. Iako postoji sklonost ka generalizaciji djece, potrebno je voditi računa kako o uzrastu djece tako i o razvojnom nivou svakog djeteta. Već smo rekli da Bredekamp (1987: 9) to naziva poštivanje dobne i individualne primjerenosti.

Autorica ističe da *„znanje o uobičajenom razvoju djece unutar dobnog raspona koja su uključena u program, pruža okvir na osnovu kojeg odgajatelji pripremaju okruženje koje potiče na učenje i planiraju razvojno primjerena iskustva."* Istovremeno naglašava da su za svako dijete karakteristični *„...jedinstveni obrasci i vrijeme napredovanja, kao i osobnost pojedinca, stilovi učenja i porodično porijeklo*."

Spolnost je još jedna značajka ličnosti. U vrtiću često možemo vidjeti da se dječaci igraju u blok centru sa kockama i autićima, dok djevojčice biraju dramsko obiteljski centar. Dječije je pravo da bira igru i suigrače po želji pa ako se taj izbor bazira na spolu, ali odgajatelj mora organizirati prostor i stvoriti okruženje koje potiče djecu različitog spola na zajedničku igru. Odgajatelj mora biti svjestan svojih predrasuda po pitanju spolnosti, jer očekivanja prema spolu su štetna za dijete i ograničavaju njegov razvoj. Sastavni dio osobnosti djeteta o kojem trebamo voditi računa prilikom planiranja i pristupa djetetu jeste **ličnost** i temperament. Svako dijete je individua za sebe, različit od svih ostalih i tu različitost mu odgajatelj mora dopustiti. Oslanjajući se na Erickson-ovu teoriju psihosocijalnog razvoja možemo posmatrati predškolsko dijete kroz rane faze razvoja ličnosti i pokušati definirati njihov razvoj u kontinuumu od: samostalnosti naspram stida, te inicijative nasuprot povučenosti. Tako u predškolskoj ustanovi možemo pronaći ozbiljnu ili bezbrižnu djecu; živahnu ili mirnu; otvorenu ili zatvorenu; radoznalu ili inferiornu; prilagodljivu ili napetu; pedantnu ili neurednu; onu koja preuzimaju rizik ili opreznu; povjerljivu ili sumnjičavu (Hansen et al., 2000).

Temperament je urođena dječija sklonost da se ponaša na određeni način. On opisuje ličnost djeteta i njegovu reakcije na okolinu. Istraživanja u području dječijeg razvoja (Chess and Thomas, 1977; Keogh, 2003; Kristal, 2005) (izvor http://www.greatschools.org/special-education/health/941-temperament-affects-parents-children-family.gs?page=2), utvrdili su postojanje devet različitih obilježja temperamenta. Ta obilježja predstavljaju polazište djetetove osobnosti, ali i put ka boljem razumijevanju svakog djeteta u grupi. Devet dimenzija temperamenta prema ovim autorima su:

- *Intenzitet reakcije*: reakcija može biti pozitivna ili negativna, može biti snažna, glasna, burna ili mirna, uzdržana.
- *Upornost/istrajnost*: dijete može ostati fokusirano na zadatak usprkos preprekama, dok drugo dijete odustaje na svako odvraćanje pažnje
- *Redovitost/biološki ritam*: dok jedno dijete ima „ugrađen unutrašnji sat" za obavljanje rutina (hrana, spavanje, druge aktivnosti), drugom djetetu vrijeme ništa ne znači
- *Senzitivnost/čulni prag*: djeca se razlikuju i prema osjetljivosti na stimulanse (jaka svjetlost, miris, glasna muzika, dodir, neudobnost)
- *Prilagodljivost:* dok se jedno dijete lako adaptira na promjene situacije, rasporeda, drugo dijete može biti zbog toga uznemireno.
- *Aktivnost:* djeca se razlikuju i po tome koliko su aktivna. Mogu imati „bezgraničnu" energiju ili pokazivati nizak nivo aktivnosti. Aktivna djeca

mogu imati problem sa sjedenjem na zajedničkoj aktivnosti, preferiraju aktiviranje krupne motorike; dok djeca koja su manje aktivna mogu više voljeti igre koje zahtijevaju mentalni napor, ili igre sitne motorike: slikanje, stolne igre.

- *Raspoloženje*: mogu biti pozitivna (veselo, nasmiješeno dijete) ili negativna (ozbiljno, povučeno dijete) raspoloženja.
- *Prva reakcija/pristupanje ili povlačenje*: djeca se razlikuju prema reakciji na novinu- nove ljude, nove stvari, novo okruženje, novu situaciju. Neka djeca pristupaju bez oklijevanja, dok su druga sklona izbjegavanju i odbijanju.
- *Distrakcija*: dok se jedno dijete igra bez obzira na ometanja sa strane i vrlo je koncentrirano na tu aktivnost, drugo dijete će i mala sitnica iz okoline odvratiti ga od aktivnost.

Kombinacija ovih dimenzija određuje temperament djeteta i čini ga jedinstvenim. Ne savršenim, jer savršeni temperament ne postoji. Postoje tek pozitivni i negativni aspekti temperamenta. Poznavati i poštivati temperament djeteta je stepenica bliže istinskom poznavanju djeteta i korak bliže razvojno primjerenom kurikulumu. Još jedna dimenzija ličnosti djeteta koja ulazi u domenu osobnosti su **interesovanja**. Poznavanje onog što predstavlja posebni interes za svako dijete, što ga oduševljava, aktivira i motivira je od velikog značaja za odgajatelja. Interesovanja predstavljaju potencijalno obrazovno dobro jer dijete posjeduje intrinzičnu motivaciju. Ta saznanja će pomoći odgajatelju da adekvatno pristupi djetetu i iskoristi interes djeteta kao osnovu za individualizirani pristup.

Poznavanje **sposobnosti i vještina djeteta** s jedne strane i njegovih **potreba** kao nedostatka koje treba zadovoljiti omogućava stvaranje okruženja koje će biti po mjeri svakog djeteta. Osobenost djeteta očituje se i u **stilu učenja**. Djeca uče različitim intenzitetom i brzinom. Stilovi učenja se kreću u rasponu od: treba mnogo vremena/vrlo brzo uči: veoma je nezavisan/sklon vezivanju; vrlo je vizualan/nije vizualan; jako je auditivan/nije auditivan; veoma je taktilan/nije taktilan; vrlo je kinestetičan/nije kinestetičan; jako je aktivan/veoma je miran; veoma je pričljiv/vrlo je tih; orijentiran na proces/orijentirana na ishod; vrlo je organiziran i postupa po uputi/vrlo je fleksibilan i kreativan (prema Saifer et al., 2000). Stilovi učenja nisu vrijednosno značajni, odnosno ni jedan nije dobar ili loš, samo su pokazatelji različitosti koje odgajatelj treba prepoznati i uvažavati pri planiranju razvojnih zadataka i aktivnosti. **Slika o samom sebi** odražava način na koje dijete shvata i doživljava sebe u rasponu od pretjerane samouvjerenosti do nedostatka samopouzdanja. Većina djece se nalazi negdje između. Dječije stjecanje realne slike o sebi je jedna od obaveza odgajatelja. Na kraju, još jedna determinanta dječije osobnosti je svakako i „**porodični background.**“ Porodica utječe na vrijednosni sistem i ponašanje djeteta. Poznavanje porodične situacije, dobra suradnja sa roditeljima djece značajan je faktor u individualizaciji. Ovaj segment osobnosti djeteta povezujemo sa ranije spomenutom ekološkom teorijom razvoja Bronfenbrennera (1979) koja ističe značaj individualiziranog pristupa djetetu uvažavajući sve ekološke sisteme koji djeluju na njega.

Individualizirani pristup razvoju djece nastoji uvažavati sve ove elemente osobnosti djece, pri čemu „*odgajatelj primjenjuje provjerene i efikasne načine rada pri izboru i pripremi učećih aktivnosti, koje odgovaraju dostignutim nivoima razvoja,*

mogućnostima i stilovima, te prilagođava svoje postupke i metode rada.“(Standard 2: Individualizacija i diferencijacija, u Standardima kvaliteta rada odgajatelja). Pod provjerenim i efikasnim načinima rada podrazumijevamo, između ostalog i određene strategije individualiziranog pristupa pomoću kojih odgajatelj promišljeno odabire i prilagođava ciljeve, zadatke, aktivnosti i sadržaje koji će, uz primjerenu podršku („skelu“) rezultirati kvalitetnom odgojno obrazovnom praksom.

Strategije individualiziranog pristupa

U literaturi možemo pronaći nekoliko strategija individualiziranog pristupa: (prema Saifer et al., 2000). **Planiranje unaprijed**. Ova strategija ima nekoliko metoda planiranja individualiziranog pristupa: a) *planiranje individualne obuke u okviru ciklusa poučavanja* - Ova strategija započinje kontinuiranim i objektivnim posmatranjem djeteta ili grupe djece, potom slijedi analiziranje dobivenih podataka na osnovu kojih se postavljaju razvojni ciljevi, zatim realizacija aktivnosti i sadržaja i na kraju evaluacija sa ciljem utvrđivanja postignuća djeteta. Ovisno od toga da li je cilj postignut ili nije, postavljaju se novi ciljevi ili se plan revidira. Ova strategija se koristi u različitim situacijama kao što su: problem djeteta u adaptaciji, problem neprihvatanja djeteta od strane djece u grupi, pri razvoju određenih vještina i navika i sl. Ovakav pristup je neophodan i pri izradi individualiziranog programa za djecu sa posebnim potrebama; b) *planiranje ciklusa pomoći u dužem vremenskom periodu* (npr. teškoće u sklapanju prijateljstva gdje se radi o emocionalnom ili psihološkom problemu, pri čemu se, kroz razgovor sa porodicom, posmatranjem djeteta, pronalaze načini da se dijete postepeno poduči kako se priključiti igri sa drugom djecom); c) *planiranje rada u manjim grupama* (do petero djece)– strategija koja omogućava odgajatelju da pruži adekvatnu pomoć djeci kojoj je ta pomoć potrebna. S druge strane, u manjim grupama djeca su upućenija jedna na druge i mogu se međusobno potpomagati i podržavati; d) *planirati fleksibilan pristupnekoj aktivnosti* - pri čemu je participacija odgajatelja u toj aktivnosti ogleda kroz različite nivoe- on nudi materijal, potiče djecu kojima je potrebna pomoć, verbalno aktivira svu djecu, postavlja pitanja, nudi mogućnost izbora, daje sugestije –tako da djeca ne gube samostalnost, a da odgajatelj ima mogućnost da reagira na individualne želje i potrebe; e) *pažljiva selekcija materijala* po principu rangiranja od lakših ka težim: od jednostavnih ka složenijim što pruža prilike za individualizaciju.

1. **Spontano individualiziranje**. Strategija koja je nastala kao rezultat trenutne potrebe koje odgajatelj treba primijetiti i adekvatno na nju reagirati. Na primjer, ukoliko se dvoje djece, ili manja grupa djece prepiru oko pravila igre, odgajatelj trenutno reagira vodeći ih prema konstruktivnom rješavanju konflikta i podučavajući ih vještinama pregovaranja i zajedničkog dogovaranja. Na ovaj način odgajatelj ostvaruje pravovremenu, spontanu, individualiziranu intervenciju koja je mnogo efikasnija od bilo koje planirane aktivnosti (priče, izmišljenog konflikta) zato što je događaj konkretan, životan i „proživljen“ od strane djece.
2. **Metoda „skele“ ili oslonca (eng. Scaffolding)** (teoriju skele i termin „scaffolding“ uvodi Bruner 1978. godine, a temelji je radu Vygotskog i njegovog koncepta učenja u zoni proksimalnog razvoja)–podrazumijeva metodu u kojoj odgajatelj daje mali poticaj djetetu kako bi mu pomogao da

uradi nešto što je malo iznad nivoa na kojem se dijete trenutno nalazi. Dakle, skelajemetaforički pojam koji se koristi za interaktivnu podršku odgajatelja u vođenju djece da dovrše zadatak koji inače ne bi uspjeli sami riješiti. Bazira se na kognitivnoj teoriji Vygotskog i njegovoj koncepciji učenja koja podrazumijeva da „**šta dijete može učiniti danas uz pomoć, sutra će biti u mogućnosti da učini samo**“. Metaforički, skela je (kao i građevinska skela), **privremena**, može se staviti na mjesto gdje je potrebna, može se skidati dio po dio „kako zgrada napreduje“ i potpuno skinuti kad je „zgrada gotova“, odnosno kad dijete razvije znanje i vještine i bude u mogućnosti da djeluje nezavisno (Read, 2004).

Upotrebom ovih metoda individualiziranog pristupa u svom radu, odgajatelj pokazuje da posjeduje pedagoški sluh za individualne razlike među djecom i da je spreman uvažavati i poštivati osobnosti svakog djeteta u grupi i grupe kao cjeline.

Upravo smo u našem istraživanju, kroz anketu za odgajatelje i skalu stavova, nastojali odgovoriti na pitanje da li je individualizirani pristup u planiranju prisutan u našim vrtićima? Odnosno, kako se taj pristup u planiranju prepoznaje u praksi?

METODE

U istraživanju akcent je stavljen na planiranje odgojno obrazovnog rada odgajatelja uz primjenu dosadašnjih pedagoških, psiholoških i sociioloških dostignuća kao i najnovijih istraživanja o razvojno primijerenom kurikulumu i individualizaciji, a sve u cilju poboljšanja kvalitete postojeće odgojno obrazovne prakse.

Cilj istraživanja je bio ispitati i analizirati koliko individualizirani pristup razvoju djeci, kao odlika razvojno primjerenog kurikuluma, služi kao okvir za integrirano planiranje odgojno obrazovnog rada u predškolskim ustanovama Kantona Sarajevo. U skladu s ciljem definirano je i istraživačko pitanje: Da li se i u kojoj mjeri individualizirani pristup dječijem razvoju odražava na planiranje odgojno obrazovnog rada?

U istraživanju su primjenjivane: a) deskriptivna metoda (korištenjem ankete za odgajatelje, skale stavova, te kroz diskusiju u fokus grupama, nastojimo utvrditi način i kvalitetu planiranja odgojno obrazovnog rada od strane odgajatelja-opis); b) Survey metod (na odgovarajućem uzorku (odgajatelji) i uz pomoć prikladnih instrumenata i tehnika prikupiti, obraditi, prikazati i analizirati (uspoređuju, suprotstavljaju, vrednuju i interpretiraju) podatke o stavovima i mišljenju odgajatelja o individualizaciji i planiranju odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama. Za potrebe istraživanja koristili se slijedeći postupci i instrumenti prikupljanja podataka: a) anketiranje –anketni upitnik; b) skaliranje – skala stavova; c) fokus grupe –vodič za diskusiju. Uzimajući u obzir cilj istraživanja, vremenski okvir, metode prikupljanja podataka i metodologiju istraživanja izabrani uzorak je ciljani (izabran na temelju prosudbe njihove tipičnosti tj. informanti koji mogu dati najpouzdanije podatke o predmetu istraživanja) i čine ga 134 odgajatelja javnog predškolskog sektora na području Kantona Sarajevo.

REZULTATI I DISKUSIJA

U ovom istraživanju, iz široke lepeze osobnosti djeteta izdvojili smo dva segmenta ličnosti koja su naročito značajna za integrirano planiranje, a to su. Ne osporavajući značaj ostalih aspekata osobnosti, planiranje aktivnosti koja se temelje na interesima djece i koja podražavaju individualne stilove i tempo učenja svakog djeteta predstavlja jedan od ključnih faktora stvaranja kurikuluma po mjeri djeteta.

Planiranje aktivnosti na temelju interesa djece

Uvažavati interese djece prilikom planiranja, prije svega znači osluškivati djecu, pratiti ih i posmatrati u igri, međusobnom razgovoru, prepoznavati njihova interesovanja i na osnovu toga planirati zadatke i sadržaje. Interesi su vrlo individualizirani i svako dijete ima svoju lepezu interesovanja. Formiranje „grupica“ djece istih i sličnih interesa u vrtiću se dešava svakodnevno u toku slobodnih aktivnosti u jutarnjim i poslijepodnevnim aktivnostima, kao i pri izboru centara. To su izvanredne prilike da odgajatelj opservira djecu i dođe do značajnih informacija o tome što ih zanima te u skladu sa dobivenim podacima planira novo, mijenja već isplanirano, organizira prostor i materijale. Prvo pitanje u anketi postavljeno je s ciljem da se dođe do odgovora o čemu odgajatelji vode računa kad planiraju, odnosno na koji aspekt se oslanjaju prilikom planiranja. Odgajatelji su u ovom pitanju različita polazišta pri planiranju rangirali po važnosti od 1-9. Dobiveni podaci prikazani su u grafičkom prikazu 1.

Grafički prikaz 1. Aspekti planiranja na koje se oslanjaju odgajatelji u svom radu
Figure 1: Aspects of planning that preeschool teachers are relying on in their work

Uvidom u grafički prikaz vidimo da odgajatelji prilikom planiranja najviše vode računa o *interesima djece (1.),* što predstavlja vrlo ohrabrujući podatak. Potom slijedi *dječija postojeća znanja i iskustva (2.)*, što je također dobar pokazatelj konstruktivističkog pristupa planiranju. Za treće mjesto u rangiranju najveći broj odgajatelja se opredijelilo za *Primarni plan i program (3)*. Uzimajući u obzir da važeći Primarni program odgojno obrazovnog rada sa predškolskom djecom u Kantonu Sarajevo datira iz 1994/95 godine i da ga je savremena predškolska teorijska i praktična saznanja

prevazišla, ovako visoko rangirano mjesto u planiranju može da implicira tradicionalni pristup planiranju odgojno obrazovnog rada. Četvrto mjesto pripalo je *individualnim karakteristikama djece* - njihovim potrebama, razvojnim stupnjem i stilom učenja svakog djeteta u grupi *(4.).Opservacija i praćenje djece (5.)* i podaci o djeci koji su dobiveni na taj način su peti aspekt po redu u rangiranju. Bazirajući se na činjenici da je opservacija ključ za bolje upoznavanje djece, trebala bi zauzimati mnogo više mjesto u rangiranju aspekata za planiranje. Potom slijede *godišnja doba (6.)*, *obilježavanje praznika* i drugih značajnih datuma i aktualnosti (7.). Na dnu ljestvice ranga nalaze se *vlastita procjena* (8.) kao aspekt planiranja i na samom kraju, *informacije koje se dobiju od roditelja (9.),* što je pokazatelj nedovoljnog učešće roditelja u planiranju odgojno obrazovnog rada. Dakle, uvidom u Grafički prikaz 1 vidimo da se Primarni plan i program, kao polazišta u planiranju, nalazi ispred individualnih karakteristika djece, što smatramo vrlo indikativnim podatkom.

Uvažavanje individualnih razlika među djecom trebalo bi činiti okosnicu savremenog predškolskog kurikuluma i integriranog planiranja koje se fleksibilno prilagođava djetetu, njegovim interesima, potrebama, stilovima učenja i aktualnim razvojnim mogućnostima.

Međutim, moramo napomenuti da samo poznavanje dječijih individualnih karakteristika , posebno interesa djece u grupi nije garancija samo po sebi da će se i odgojno obrazovni rad bazirati na njima. Generator koji pokreće je volja i spremnost odgajatelja da usklađuje, inovira, mijenja odgojnu praksu u skladu sa dječijim interesovanjima i potrebama. Od odgajatelja zavisi da li će „skela“ biti postavljena, da li će biti na pravom mjestu i da li će biti dovoljno fleksibilna da se na vrijeme ukloni. Dakle, možemo zaključiti da su značajne karike u „individualiziranom lancu“: a) fleksibilan pristup planiranju i razvijanju aktivnosti, kao i b) fleksibilnost u planiranju vremena

a) *Fleksibilnost u planiranju i razvijanju aktivnosti*

Fleksibilnost prilikom razvijanje aktivnosti koja se očituje u spremnosti odgajatelja da mijenja planirano, skraćuje ili produžava aktivnost obzirom na interes djece, je jedna od strategija individualiziranog pristupa. Tabela 1 prikazuje za koje su se modele fleksibilnosti odgajatelji najviše opredjeljivali u anketi.

Tabela 1: Fleksibilnost u planiranju i razvijanju aktivnosti
Table 1: Flexibility in planning and developing activities

U toku rada sa djecom na jednoj temi nastojim da:	DA		NE	
	f	%	f	%
prilagođavam slijed i ritam aktivnosti i igara interesima i potrebama djece	**112**	83,6	22	16,4
mijenjam planirano uslijed neočekivanih događaja, promijenjenih okolnosti u dječijoj porodici, lokalnoj i široj zajednici	58	43,3	**76**	56,7
dopuštam da se planirana tema produži	**75**	56	59	44
skraćujem planirane aktivnosti ukoliko djeca ne pokažu interes	47	35,1	**87**	64,9
ne prekidam dječiju igru i ne požurujem djecu	**75**	56	59	44
uvijek posjedujem „rezervni plan“	25	18,7	**109**	81,3

Većina odgajatelja (83,6%) prilagođava slijed i ritam aktivnosti interesima i potrebama

djece i to najčešće na način da dopuštaju da se planirana tema i aktivnosti produže ukoliko djeca pokažu interes, te što ne prekidaju dječiju igru i ne požuruju djecu (56%). Veliki broj odgajatelja je odgovorio da prilagođava aktivnosti interesima i potrebama djece što se donekle kosi sa ranije dobivenim rezultatima u našem istraživanju po pitanju individualiziranog pristupa planiranju. Ako ovaj rezultat prihvatimo onakav kakav jeste, on je značajan pokazatelji kvalitetnog mijenja odgojno obrazovne prakse u smjeru veće individualizacije i stvaranja okruženja u kojem će se svako dijete razvijati, učiti i živjeti u skladu savlastitim tempom i individualnim vremenskim ritmovima. Manji broj odgajatelja (43%) mijenja planirane aktivnosti uslijed neočekivanih događaja, promijenjenim okolnostima u dječijoj porodici i društvenoj sredini, a još manje njih (35%) skraćuje planirane aktivnosti ukoliko djeca ne pokažu interes. Kao jedan razlog tome, navode problem vođenja pedagoške dokumentacije, jer se unaprijed planira i evidentira u radnu knjigu, a Dnevnik se ne smije prepravljati Ostale izjave odgajatelja o tome koliko dopuštaju fleksibilnost u planiranju nalaze se u vinjeti 1 koja slijedi:

Koliko dopuštate fleksibilnosti u planiranju?Da li se striktno držite planiranog ili dopuštate da se tema produži ili skrati. Koji je najčešći razlog promjene i kako to prikazujete u dnevniku?

- *Rjeđe se prekida tema, češće se produžava*
- *Širiti temu nije problem- možemo je razvijati, problem je kratiti temu*
- *Ne prekida se, nego se pokušava planirati sadržaj koji će privući dječiju pažnju*
- *Prekidanje teme ne dozvoljava dnevnik, jer mi ranije napišemo sadržaj ,*
- *Tema se ne prekida, ali se u realizaciji piše realizirano,ali nije uspješno – npr. djeca su izgubila interes. Prepravljati u dnevniku se ne smije, šta je napisano to treba tako da stoji, jer bi inspekcija to uzela kao zamjerku*
- *Vi morate uraditi ono što ste planirali... ne možete jedno pisati, a drugo raditi, jer ako dođe inspekcija nastaje problem.*
- *Jedno pišeš - drugo radiš*
- *Interes djece kao najprimareniji razlog promjene*

Zašto je fleksibilnost u planiranju značajna? Često se dešava da i najbolje isplanirane aktivnosti ne poluče očekivani ishod. Razlozi mogu biti različiti: ili je aktivnost djeci preteška ili prelagana, djeca nisu zainteresirana za nju uslijed neočekivanih događaja (cirkus je stigao u grad, dijete iz grupe je dobilo malu sestru, neko je donio zanimljivu igračku u vrtić, snijeg u maju, neko je vidio sudar pri dolasku u vrtić, iznenadni zvuk sirene i sl.). Djeca su vrlo osjetljiva na događanja u okolini (i dobre i loše) i imaju pravo da o tome razgovaraju i donose zaključke. Odgajatelj treba imati pedagoškog sluha da na ovakve iznenadne situacije gleda kao dobre prilike za učenje. Pri ovakvom pristupu, osim što se poštuju interesi i potrebe djece, učenje je usko povezano sa stvarnim životom što predstavlja jedan od imperativa razvojno primjerenog kurikuluma. Upravo je jedna od značajnih strategija individualiziranog pristupa spontano individualiziranje koje je rezultat trenutne potrebe koje odgajatelj treba primijetiti i adekvatno na nju reagirati.

Ranije smo definirali još jednu strategiju individualiziranog pristupa - planiranje unaprijed. Pored mnogo mogućnosti koje pruža ova strategija, ona se značajna i za

izradu individualiziranog programa za djecu sa posebnim potrebama s posebnim akcentom na timskoj saradnji odgajatelja, roditelja i stručnjaka različitih profila. Želeći dobiti odgovor na to da li odgajatelji posjeduju individualizirani program za djecu se posebnim potrebama, jedno pitanje u anketi se odnosilo na to. Rezultati su prikazani u tabeli 2.

Tabela 2. Individualizirani plan za djecu sa posebnim potrebama
Table 2. Individualized plans for children with special needs

Ukoliko u grupi imate dijete sa posebnim potrebama, da li posjedujete individualizirani program za to dijete?	Broj odgajatelja	Procent
da	**10**	**7,5**
ne	**55**	**41,5**
nemam dijete sa posebnim potrebama u grupi	69	51,5

Nešto više od pola ispitanih odgajatelja nemaju dijete sa posebnim potrebama u svojoj grupi, dok od onih koji imaju, samo njih deset (7,5%) ima individualizirani program za to dijete, dok većina (41,5%) nema poseban program. U toku razgovora u fokus grupama, nije bilo konkretno pitanje koji se odnosio na problem planiranja za djecu sa posebnim potrebama, nego su taj problem odgajatelji istaknuli kao jedan od velikih poteškoća na koje nailaze pri planiranju i kao nešto što bi svakako mijenjali u svojoj praksi. Odgajatelji su iskazali problem prekobrojnih grupa, nedovoljne obučenosti za rad sa djecom sa posebnim potrebama, kao i izostanak bilo kakve pomoći stručnog tima u tom pogledu.
U vinjeti se nalaze neki od njihovih odgovora vezanih za ograničenja u planiranju i radu sa djecom s posebnim potrebama

Mi ne znamo pomoći djeci s posebnim potrebama, nismo ni obučeni za rad s tom djecom, niti imamo vremena pored velikog broja djece u grupi –na ovaj način boravak ovoj djece u vrtićuje nije nikakva pomoć

b) Fleksibilnost u planiranju i organizaciji vremena
Iako su rezultati ankete pokazali da odgajatelji spremni prilagođavati slijed i ritam aktivnosti i igara potrebama i interesima djece, kroz razgovor u fokus grupama su iskazali problem ograničenosti fleksibilnog pristupa pri planiranju vremena uslijed dnevnih rutina (doručak, ručak, spavanje, užina) i realizacije kraćih programa (engleski jezik, ples, vjeronauka). Upravo zbog toga, dnevna artikulacija aktivnosti u našim predškolskim ustanovama još uvijek ima tragove tradicionalne, rigidne organizacije vremena. Kraći programi se uglavnom realiziraju u jutarnjim satima što stvara još veću rascjepkanost u organizaciji vremena. Sve to dovodi do opće užurbanosti: djeca trče od jedne aktivnosti na drugu, prekidaju se igre i aktivnosti radi odlaska na doručak, ručak, spavanje, kraće programe, odgajatelji ubrzano prelaze od jednog sadržaja na drugi da se zadovolji forma i ispuni plan. Iako je užurbanost zaštitni znak današnjeg vremena, ona ne bi trebala ulaziti u vrtićki prostor. **„Namjensko usporavanje“,** po riječima

odgajatelja iz Reggio pristupa[1] predstavlja dobar recept za promjene po pitanju fleksibilnosti u organizaciji vremena. Reggio Emilia pristup smatra da je prioritet uvažavati zahtjev za fleksibilnim vremenom. Smatraju da užurbani tempo ne odgovara produktivnosti djece i da oni moraju imati dovoljno vremena da istražuju, preispituju, ponavljaju, stvaralački izražavaju jer „...dijete ima 100 jezika, 100 misli, 100 načina razmišljanja, 100 načina za sanjati...“ (Malaguzzi: 100 jezika djece/djetinjstva (The Hundred Language of Childhood - Više na: http://www. reggio kids.com) i to mu trebamo omogućiti.

Planiranje aktivnosti poštujući različite stilove učenja

Vrlo nerealno je očekivati da sva djeca uče u isto vrijeme, na isti način i istim intenzitetom. Ne mogu svi biti uspješni u svakoj aktivnosti i na svim poljima. Različiti stilovi učenja predstavljaju jedan od segmenata dječije osobnosti jer djeca uče različitim intenzitetom i brzinom. Uvažavanje individualnih razlika u učenju među djecom čini jednu od okosnicu savremenog predškolskog kurikuluma koji se fleksibilno prilagođava djetetu i njegovim karakteristikama. Oslanjajući se na Gardenerovu teoriju višestruke inteligencije stilovi učenja se vezuju za tip inteligencije i to: lingvističke, logičko matematičke, muzičke, tjelesno- kinestetičke, prostorne, interpesonalne i intrapersonalne, naturalističke, spiritualističke inteligencije. Svako dijete ima svaku od ovih inteligencija, ali je njihova zastupljenost različita. Međutim, svaki tip inteligencije se može razvijati u stimulativnom okruženju kroz raznovrsne poticajne aktivnosti planirane tako da odgovaraju različitim stilovima učenja i interesima. Dakle, stilovi učenja nisu vrijednosno značajni, odnosno ni jedan nije dobar ili loš, samo su pokazatelji različitosti koje odgajatelj treba prepoznati i uvažavati pri planiranju razvojno primjerenih zadataka i aktivnosti. Dobro poznavanje zakonitosti, puteva i načina učenja predškolske djece čini jednu od osnovnih pretpostavki za pravilnu podršku dječijem razvoju. Pravilna podrška podrazumijeva poticanje djeteta da sve više preuzima odgovornost za vlastiti proces učenja, da planira, odlučuje i upravlja tim procesom. Podrška znači i poticati dijete da razmišlja svojom glavom i nauči kako samostalno učiti. Ovdje bi dodali da podrška znači i individualni pristup svakom djetetu koji u ovom kontekstu podrazumijeva planiranje aktivnosti poštujući različite stilove učenja. Da bi saznali kolika je i kakva ta podrška u našim predškolskim ustanovama, ispitali smo stavove odgajatelja o tome kako uče mala djeca.

Skala stavova se sastojala od devet tvrdnji, a odgajatelji su imali zadatak da za svaku ponuđenu tvrdnju označe stupanj svog slaganja na petostepenoj skali od uopće se ne slažem–do potpuno se slažem. U tabeli 3 prikazane su frekvencije stavova odgajatelja o tome kako uče mala djeca.

Uvidom u tabelu možemo uočiti nekoliko zanimljivih rezultata:

---

[1]Prema Katz, Cesarone, (1994) produktivnost se još uvijek mjeri brojem uspješno realiziranih aktivnosti u toku dana, postotkom realiziranog programa ili količinom naučenih činjenica. Nasuprot tome, namjensko usporavanje produktivnost vidi u vrednovanju procesa istraživanja dječijih ideja, teorija, mišljenje i pitanja. Produktivnost vide u dječijem otkrivanju svojih interesa, konstruiranju i rekonstruiranju značenja iz iskustva. A sve to zahtjeva obezbjeđivanje više vremena, više prostora i slobode djeci u igri, više mogućnosti da se igra razvije i rasplamsa. Autorice smatraju, da iako namjensko usporavanje djeluje kao jednostavna promjena, ono zahtjeva od odgajatelja da reorganizira svoju ličnost, svoje vrijeme , okolinu i odnos sa kolegom. Više o karakteristika Reggio pristupa u: Katz, L., Cesarone, B. (1994), *Razmišljanja o pristupu „Reggio Emilia“,* ERIC/EECE, Institut za predškolski i osnovnoškolski odgoj, Univerziteta u Ilinoisu, SAD.

- odgajatelji su najsložniji (njih 79%) pri tvrdnji koja se odnosi na to da dijete najkvalitetnije znanje stječe kroz istraživanje i otkrivanje.
- Osim toga, više od pola ispitanih odgajatelja potpuno se slaže sa tvrdnjama da dijete ima potrebu i želju za učenjem (73%) i tvrdnjom da djeca najbolje uče kad su aktivno uključena (67%).
- Međutim, zanimljivo je da nešto više od 50% ispitanika uglavnom se slaže sa tvrdnjom da odgajatelj nabolje zna kada ponuditi djeci igračke. Što svakako može dovesti u pitanje vjerodostojnost ovih ranije potvrđenih tvrdnji.
- Tvrdnja 6 je uzrokovala najveće raspršenje odgovora a odnosi se, s jedne strane, na vodeću ulogu odgajatelja u planiranju i realizaciji aktivnosti, te kreativne i slobodne igre djece (s neoblikovanim materijalom) sa druge strane.
- Upravo je ta tvrdnje, kao i tvrdnja 7, koja se odnosi na povezivanje poticajnog okruženja i učenja djece, dobila i najveći broj „neodlučnih“ stavova.

Tabela 3. Semantički diferencijal skale stavova – „Kako uče mala djeca?“
Table 3. Semantic differential for the scale of attitudes - „How young children learn?“

TVRDNJA	STUPANJ SLAGANJA									
	Uopće se ne slažem		Uglavnom se ne slažem		Neodlučna sam		Uglavnom se slažem		Potpuno se slažem	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Djeca najbolje uče kad neku aktivnost rade istovremeno, pod vodstvom odgajatelja	10	7,5	35	26,1	7	5,2	**48**	35,8	34	25,4
2.Predškolsko dijete ima potrebu i želju za učenjem	0	0	4	3	0	0	32	23,9	**98**	73,1
3.Najkvalitetnije znanje je ono koje dijete stječe istražujući i otkrivajući	0	0	0	0	**2**	1,5	26	19,4	**106**	79,1
4.Odgajatelj najbolje zna kada djeci može ponuditi određene didaktičke i druge igračke.	8	6	11	8,2	**7**	5,2	**68**	50,7	40	29,9
5.Djeca najbolje uče kad su aktivno uključena u proces učenja	0	0	2	1,5	6	4,5	36	26,9	**90**	67,2
6. Više vrijedi jedna aktivnost koji odgajatelj dobro isplanira i vodi, nego igre svim plastičnim flašama i drugim otpadom	30	22,4	**36**	26,9	19	14,2	25	18,7	24	17,9
7. Mnogobrojni centri aktivnosti i mnoštvo neoblikovanog materijala otežava učenje djece, jer ih dekoncentriraju	33	24,6	**55**	41	22	16,4	18	13,4	6	4,5
8. Ne mogu dopustiti da djeca samostalno odabiru aktivnost, jer bi se onda ona samo igrala, a nikad ništa ne bi učila	35	26,1	**47**	35,1	10	7,5	29	21,6	13	9,7
9. Često podcjenjujemo dječije mogućnosti	24	17,9	16	11,9	14	10,4	**47**	35,1	33	24,6

Ovi rezultati pokazuju i dokazuju kako se praksa vrlo sporo mijenja. Naime, iako odgajatelji prihvataju i razumiju kako uče mala djeca i koji su modeli učenja najefikasniji, ta saznanja teško i sporo implementiraju u svoj odgojno obrazovni rad. Dakle, prepoznavanje i uvažavanje različitih stilova učenja kod djece je značajna karika u stvaranju razvojno primjerenog kurikuluma. Poštivati stilove učenja djece znači stvarati poticajno okruženje gdje će djeca imati mogućnost razvijati sve tipove inteligencija, gdje će kroz različite aktivnosti i poticaje moći uvidjeti u čemu je dobro, a u čemu manje dobro, gdje će djeca imati priliku da biraju aktivnosti, materijale tj. da sami iniciraju neku aktivnost. Sve to zahtjeva brižljivo planiranje ne samo aktivnosti koje vode odgajatelji, nego i planiranje izbora u kojim će djeca odlučivati šta će se igrati, s kim, kako, s kojim materijalima, gdje i koliko dugo. Stvaranje balansa između aktivnosti koje su inicirali odgajatelji i onih koje su inicirala djeca je jedan od značajnih indikatora kvalitete odgojno obrazovne prakse, posebno sa aspekta individualizacije. Aktivnosti koje iniciraju odgajatelji svakako imaju svoje mjesto u odgojno obrazovnom radu sa predškolskom djecom, ali one ne smiju prevladavati. Kakva je situacija u praksi po ovom pitanju?

Rezultati ankete pokazuje da je 46% odgajatelja u Kantonu Sarajevu uspostavilo idealnu ravnotežu između aktivnosti koje biraju djeca i onih koje iniciraju odgajatelji. Naime, rezultati su pokazali da prevladavaju postoci oko središnjeg broja (50-50) i da većina odgajatelja pruža djeci mogućnost da biraju i iniciraju igre i aktivnosti u skladu sa svojim željama, interesima i raspoloženjima. Potvrda tome su rezultati dobiveni u slijedećem anketnom pitanju koje se odnosilo na ulogu odgajatelja u igrama i aktivnostima koje iniciraju sama djeca. Rezultati su pokazali slijedeće: (Tabela 4)

Tabela 4. Uloga odgajatelja u igrama koje iniciraju djeca
Table 4. The role of educators in the games initiated by children

Uloga odgajatelja u igrama koje iniciraju djeca	DA		NE	
	f	%	f	%
Obezbjeđujem potreban materijal za igru	**94**	**70,1**	40	29,9
Planiram poticajno okruženje	50	37,3	**84**	62,7
Potičem ih da planiraju svoju igru	61	45,5	**73**	54,5
Pustim ih da se sama igraju	27	20	**107**	79,9
Sudjelujem u igri kao partner	**88**	**65,7**	46	34,4
Ohrabrujem ih pohvalama	**72**	**53,7**	62	46,3

Najfrekventnija tri odgovora se odnose na pripremanje materijala, sudjelovanje u igri i ohrabrivanje. Na zadnjem mjestu se nalazi „ostavljanje djece da se sama igraju“ što možemo tumačiti različitim predznacima u odnosu na kriterij (ne) umjerenosti intervencija odraslih u dječiju igru. S jedne strane ovaj podatak donekle može odražavati tradicionalno shvatanje djece „kao nejake, nemoćne i „neispisane“, tj. spremne za kompletno oblikovanje u izvedbi odraslih“ (Malaguzzi, prema Edwards i sur., 1993). S druge strane, može ukazivati na jednu profesionalnu ozbiljnost i promišljeno planiranje odgajatelja kada su u pitanju vrste intervencija u dječiju samoinicijativnu igru.

Ali, moramo se osvrnuti i na rezultat koji govori da više od pola ispitanika ne planira poticajno okruženje (62,7%) i da 73 odgajatelja (54,5%) ne potiče djecu da planiraju

svoju igru. Naime, nije dovoljno samo planirati izbore i osigurati potreban materijal. Važno je sudjelovati u dječijoj igri i podržavati djecu pohvalama i priznanjima za uspjeh (kao što su ispitanici i prepoznali). Međutim, važno je i organiziranje okruženja koje će biti izazovno, zanimljivo i poticajno za djecu (i pri tom se ne misli samo na obezbjeđenje potrebnog materijala i fizičko okruženje, nego i na socioemocionalnu klimu u grupi koja osigurava svakom djetetu da bude uspješan). Osim toga, uloga odgajatelja u aktivnostima koje iniciraju djeca ogleda se i u poticanju djece da planiraju šta žele da se igraju, kako i sa kim. Ponekad je djeci potrebna pomoć pri izboru aktivnosti, pri odabiru materijala, pri provođenju svojih ideja u djelo, donošenju odluka, rješavanju problema i pri tom je odgajatelj neophodan kao podrška. Premda su aktivnosti koje iniciraju djeca prvenstveno značajne za poticanje dječijeg samopouzdanja, osjećaja slobode i involviranosti u vlastiti proces učenja, one moraju istovremeno podržavati i dječiji rast i razvoj. Pored balansiranja između aktivnosti koje iniciraju odgajatelji i koje iniciraju djeca, stvaranja mogućnosti izbora, podržavati individualne stilove i tempo učenja djece podrazumijeva i planiranje aktivnosti u kojima će djeca imati priliku da uče u različitim vrstama grupiranja (u velikoj grupi, u manjim grupama, u paru i samostalno). Neka djeca su sklona vezivanju, dok su druga vrlo nezavisna pri učenju i igri; jedni su vrlo tihi, drugi pričljivi; jedni vrlo organizirani drugi fleksibilni i sl. Poštujući dječije različite sklonosti i stilove učenja odgajatelj mora stvarati ravnotežu između individualnog učenja, učenja u manjim grupama i u velikoj grupi (prema Tankersley et al., 2011). Na pitanje da li je u našoj predškolskoj praksi uspostavljena ova ravnoteža, nastojali smo odgovoriti kroz anketno pitanje. Rezultati su prikazani u Tabeli 5.

Tabela 5. Planiranje socijalnih oblika rada djece
Table 5. Planning of social forms of children's wrok

Najčešće planiram aktivnosti i igre tako da djeca rade:	DA		NE	
	f	%	f	%
Svi zajedno (frontalno)	**79**	59	55	41
U manjim grupama (grupno)	**99**	73,9	35	26,1
Samostalno (individualno)	21	15,7	**113**	84,3
U paru	25	18,7	**109**	81,3

Rezultati pokazuju da odgajatelji najčešće planiraju grupni rad (73,9%) što predstavlja značajan doprinos aktivnom učenju jer su djeca u grupi upućena jedno na drugo, zajedno se dogovaraju, razmjenjuju mišljenja, donose zaključke, bolje komuniciraju, te na taj način razvijaju socijalne vještine. Istovremeno rezultat koji pokazuje da više od polovine odgajatelja (59%) najčešće planira frontalni oblik rada uklapa se u sliku tradicionalnog shvatanja uloge odgajatelja kao tehničara koji djeci prenosi znanje. Zajednička aktivnost sa cijelom grupom ima svoje prednosti (razvoj grupne kohezije, grupnog identiteta, zajedničko dogovaranje, diskusija i sl.), ali ne bi smjela prednjačiti u odnosu na grupni, individualni rad i učenje u paru.

ZAKLJUČAK

U cjelini gledano, dobiveni rezultati su ohrabrujući i na njima možemo graditi još kvalitetnije planiranje odgojno obrazovnog rada. Odgajatelji su pokazali spremnost ne

samo osluškivati i opservirati djecu s ciljem uočavanja njihovih interesa, nego i mijenjati i prilagođavati planirane aktivnosti u skladu s tim. Pored toga, ističemo svjesnost odgajatelja o značaju konstruktivističkog pristupa planiranju i iskustvenog učenja u kojem „*naglasak, dakle, nije na učenju činjenica nego njihova prerada u vlastitom kontekstu, promjenama u vlastitom doživljavanju i učenju na sebi i o sebi*“ (Bašić i dr., 2005: 11). U suprotnom, gomilamo u dječijim glavama mnoštvo nepovezanih informacija koje nemaju svoju svrhu osim da stvaraju mentalni konflikt. Zbog toga, dobiveni rezultat smatramo izuzetno pozitivnim jer na ovaj način odgajatelji osiguravaju ne samo razvojni kontinuitet svakog djeteta, nego i stvaranje jasnih i logički povezanih slika u glavama djece. Potrebno je osvjestiti odgajatelje o odnosu učenja i poučavanja. Jedno drugom ne bi smjelo biti negacija nego međusobna podrška koja vodi istom cilju. Važno je i aktualizirati značaj autonomije djece u učenju. Kako to odgajatelji u praksi mogu osigurati? Dozvoliti djeci da samostalno bira aktivnost, aktivno rješava probleme i uči kroz proces otkrivanja. Osnovna svrha poučavanja jeste obezbjeđivanja uslova za to, tj. **naučiti djecu kako učiti!** Posebno ističemo značaj „namjenskog usporavanja“ kojeg karakterizira odgojno obrazovni rad usmjeren na postizanje cilja a ne realizacije planiranih sadržaja. Sve aktivnosti i cjelokupan život i rad u vrtiću je u službi dječijeg razvoja i postavljenih ciljeva, bez žurbe i bez „trčanja“ kroz planirane sadržaje. Malaguzzi tome daje izrazito značenje i precizira to riječima: *„I, ne smijemo biti u žurbi; bezbroj puta u toku jednog dana pokažemo se robovima sata, instrumenta koji falsificira prirodno i subjektivno vrijeme djece i odraslih“* (Edwards et al.,, 1993: 29).

LITERATURA

1. Bašić, J., Hudina, B., Koller –Trbović, N i Žižak, A. (1994). Integralna metoda. Zagreb: „Alinea“.
2. Billmanm J. & Sherman, J.A. (1997). Observation and Participation in Early Childhood Settings. Wilmington. MA. U.S.A: Allyn and Bacon.
3. Bredekamp, S. (1987). Kako djecu odgajati. Zagreb: Educa.
4. Bredekamp, S. & Rosegrant, T. (1995). Reaching potentials: Transforming Eaerly Childhood Curriculum and Assessment, Volume 2. Washington DC: NAEYC.
5. Brofnenbrenner, J. (1979). Ekologija ljudskog razvoja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Čudina –Obradović, M. i Brajković, S. (2009). Integrirano poučavanje. Zagreb: Biblioteka Korak po Korak.
7. Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1993). Stotinu jezika djece (The hundreds Languages of Children): Reggio Emilia pristup u ranom predškolskom odgoju. Nordwood, Nj:Ablex. (prevedeno, autor prevoda nepoznat)
8. Hwang, P. & Nilsson, B. (2000). Razvojna psihologija, od fetusa do odraslog. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
9. Hansen,A.K., Kaufmann, K.R. & Walsh, K.B. (2000), Stvaranje učionica u kojima dijete ima centralnu ulogu;3-5, Centar za obrazovne inicijative „Step by step“.
10. Kamenov, E. (1997). Metodika, metodička uputstva za Model B Osnova programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja dece od tri do sedam godina. Novi Sad: Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.
11. Kamenov, E. (1997). Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom. Novi Sad: Odsek za pedagogiju Filozofskog fakulteta.

12. Kamenov, E. (1999). Predškolska pedagogija, knjiga prva. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Kamenov, E. (1999). Predškolska pedagogija, knjiga druga. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Katz, L., & Cesarone, B. (1994). Razmišljanja o pristupu „ReggioEmilia".ERIC/EECE, SAD: Univerzitet u Ilinoisu. Institut za predškolski i osnovnoškolski odgoj.
15. Ljubetić, M. (2009). Vrtić po mjeri djeteta. Zagreb: Školske novine.
16. Medouz, S. i Kašdan,A. (2000). Kako pomoći deci da uče. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Mijatović, A. (1999). Osnove suvremene pedagogije. Zagreb: Hrvatski pedagoško književni zbor.
18. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Velika Gorica: Persona.
19. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. u Kurikulum – teorija, metodologija, sadržaj i struktura, Previšić, V., (ur.). Zagreb: Školska knjiga.
20. Read, C. (2004). Scaffolding Children's Talk and Learning. (neobjavljeni članak sa Cambridge ESOL Young Learner Symposium). [Internet] Dostupno na: www.carolread.com/articles/s%20talk%20and%20learning.pdf [Pristupljeno 5.01. 2013.] .
21. Saifer, S., Baumann, M., Isenberg, J.P. & Jalongo, M.R. (2000). Individualizirana nastava u ranom odgoju djece. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative, Step by Step.
22. Seefeldt, C. & Barbour, N. (1994). Early Childhood Education, Third Edicion. NY: Macmillan Publishing Company.
23. Slunjski, E. (2001). Integrirani predškolski kurikulum, rad djece na projektima. Zagreb: „Mali profesor".
24. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: „Mali Profesor".
25. Tankersley.D., Brajković, S., Handžar, G.S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z i Vonta, T. (2011). Teorija u praksi, priručnik za profesionalni razvoj učitelja. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative, Step by Step.

DECA I ČAROBNO TKANJE – BOGATSTVO NAŠE TRADICIJE I KULTURNE BAŠTINE

CHILDREN AND MAGIC CRAFTS – RICHNESS OF OUR TRADITION AND CULTURAL HERITAGE

Aleksandra PERIĆ-NIKOLIĆ, Viktorija STANKOVIĆ, Nataša BLAGOJEVIĆ, Emilija ĐIKIĆ-JOVANOVIĆ
Visoka tehnološko umetnička strukovna škola, Leskovac, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Jačanje nacionalnog identiteta i stvaranje novih društvenih odnosa vraćanas vrednostima iz prve polovine 19-og veka, kada započinje briga o „starinama" koje danas nazivamo kulturnom baštinom. Stari zanati od koji neki i danas postoje, i ako malobrojni, živi su nosioci naše kulture i tradicije. Tkanje kao tradicionalan i umetnički zanat ima neraskidivu vezu sa podnebljem iz koga potičemo, te u skladu sa tim ovaj rad se temelji na ideji da se kod dece mlađeg školskog uzrasta podstaknei razvije kreativnost, osećaj za lepo i unikatno, ali i probudi želja za istraživanjem i učenjem starih zanata.

Ključne reči: deca, stari zanati, kulturna baština, tkanje

ABSTRACT

Creating of the new social relations and strengthening of the national identity bring us back to the values in the first half on the 19-th century, when had started the antiquities known as cultural heritage these days. A very few live carriers of our tradition and culture are the old crafts; some of them still live today. This work is based on the idea to encourage children younger school age to develop creativity, sense of a esthetich and uniqueness, but also awaken the instinct to research and explore, and study the old crafts, such as weaving traditional and artistic craft which is inextricably linked with the area we stem from, and is also a part of the cultural heritage.

Key words: children, old crafts, cultural heritage, weaving

UVOD

Kulturna baština kao i jačanje nacionalnog identiteta, kroz ostavštine ranijih generacija, i danas se čuva i neguje pažljivo, za dobrobit budućih generacija. Tkanje ima dugi tradicijski razvoj i jedan je od najstarijih zanata. Milenijumima u nazad postoji i razvija se umeće ručnog tkanja, uz mogućnost da se sa njim eksperimetiše u izgledu, tehnici, formi, koloritu, teksturi i objedinjavanju lepog i korisnog. Kada se je sa tkanjem počelo tačno se ne zna, ali se na osnovu arheoloških nalaza zna da se je tkanina izrađivala još pre nekoliko hiljada godina. Tako je još 4600 godina pre nove ere u Kini bila poznata svila, od koje su izrađivane lepe svilene tkanine. Gajenje i prerada pamuka počela je u Indiji 2000 godina pre nove ere, a odavde se proširuje na Egipat i predele današnje

Grčke, Makedonije i južne Srbije, gde se u VII i VI veku pre nove ere prerađuje u domaćoj radinosti. Životinjske dlake se takođe koriste, i to u prvom redu vuna sa ovaca, koje su postale domaće životinje (Antić i Stepanović, 2001). Tkanje je jedan od najstarijih zanata i ima dug istorijski razvoj. Najstarije poznate tkanine potiču iz razdoblja neolitika (pokrajina Faiyum u Egiptu); smatra se da je tehnologija izrade tkanina, kako ističe Kovačević, stara više od 5000 god. U egipatskim piramidama pronađene su mumije omotane u lanenu dobro očuvanu tkaninu i svedoče da su stari Egipćani bili dobri poznavaoci tkanja. Više primeraka sačuvano je i sa nalazišta nordijskog bronzanog doba. Najstariji uzorak tkanine zabeležen je i u Ginisovoj knjizi rekorda (Kovačević, 2003). Na tkačkom razboju tkali su robovi u robovlasničkom društvu pre 2000 god. U kasnom feudalizmu došlo je do naglog širenja tkanja na ručnim tkačkim razbojima. Radno vreme tkalca bilo je 16 sati, a žene i deca radili su po 14 sati. U Rimskom Carstvu tkanje se razvilo do vrlo visokog stepena kvalitetne tkanine (Kovačević, 2003). Na našim prostorima čuvale su se tradicijske kulturne vrednosti i negovale tradicije zavičaja. Tkana odeća nestajala je lagano iz upotrebe u pojedinim delovima Srbije, početkom 20. veka a zamenila ju je gradska nošnja tj. građanski način odevanja. Tkani detalji se i dan danas čuvaju u muzejskim zbirkama i po kućama kao porodične uspomene. Veliki broj fotografija, stari spisi i dokumenta, likovna dela i literatura ostavljaju živo sećanje na odeću naših predaka. Autentična srpska kultura ogleda se kroz proizvode koji su ostali (ručno tkanje, vez, pletenje, izrada narodnih nošnji itd.), i koji nam dočaravaju duh tradicije i zaostavštinu predhodnih generacija. U našoj narodnoj tradiciji tkanje je bilo vezano za mlade devojke čija je obaveza bila da same svojim rukama istkaju „devojačku spremu. Odatle čak i u narodnoj poeziji tkanje se vezuje za tkanje snova, što se uklapa i u mitove i legende skoro svih starih civilizacija i u narodno stvaralaštvo mnogih naroda. Zbog toga se je tkanju uvek davala dublja dimenzija vezana za osećanja i zbog toga i danas postoji uverenje onih koji se bave tkanjem da se svakom utkanom potkom utkivaju stvaralačka energija, deo ličnosti i sopstvenih snova, maštanja i želja. Zbog toga svaki rukom izrađen komad tkanine zrači plemenitošću i čini nam se poseban i drag (Nikolić, 1999). Pristup izučavanja, kroz primenu, ručnog tkanja, u službi kreativnosti i osećaju za lepo i unikatno, kod dece mlađeg školskog uzrasta, obuhvaćen je višedimenzionalnim eksperimentom. Osim utvrđivanja znanja o starim zanatima, prezentacija tehnike ručnog tkanja, kao starog zanata, pruža učenicima mogućnost unapređenja znanja, kreativnosti i veština, u cilju upoznavanja i očuvanja kulturne baštine.

U ovom istraživanju biće dati odgovori na sledeća pitanja:

1. Da li učenici prepoznaju stare zanate ?
2. Koliko tkanje utiče na razvoj kreativnosti ?
3. Da li tkanje u učenicima budi osećaj za estetiku i spajanje lepog i korisnog?

METODE RADA

Cilj ovog istraživanja jeste potreba i pokušaj očuvanja kulturne baštine i starih zanata, kroz demonstraciju i praktični rad, deci mlađeg školskog uzrasta, u službi kreativnosti i osećaju za estetiku. U istraživanju je primenjena edukacija učitelja o razvijanju svesti i

očuvanju srpske kulturne baštine, kao i podsticanje učenika na istraživanje i učenje starih zanata.
U skladu sa tako formulisanim ciljem proističu sledeći zadaci istraživanja:

- ispitati koliko deca znaju o starim zanatima,
- ispitati koliko ručno tkanje utiče na razvoj kreativnosti i spajanje lepog i korisnog,
- ispitati i identifikovati primere dobra prakse.

U ovom istraživanju koristiće se sledeće metode:

- eksperimentalna metoda,
- metoda teorijske analize.

Tokom istraživanja služili smo se eksperimentom kroz prezentaciju i demonstraciju tkanja kao starog umetničkog zanata, u radu su učestvovala deca mlađeg školskog uzrasta. Prezentacijom tehnike ručnog tkanja imali smo za cilj da kod dece iniciramo aktivnosti za oživljavanje, oporavak i razvoj starih i umetničkih zanata, radi očuvanja tradicije i kulturne baštine. Razvijanjem nove savremene forme zanatskog i umetničkog izražavanja i primenom tradicionalnih tehnika, učenicima se pruža mogućnost da kreiraju, maštaju,kombinuju i stvaraju prava unikatna umetnička dela.

REZULTATI RADA I DISKUSIJE

U većini razvijenih zemalja, široko je zastupljena promocija kulturne baštine i prezentacija tradicionalnih starih zanata. Potrebe dece i mladih, koja odrastaju u drugim prilikama i promene koje nas okružuju, navode nas da povedemo računa o vrednostima i očuvanju naše tradicije, starih zanata i kulturne baštine. Tokom istraživanja obišli smo 5 škola, sa teritorije Jablaničkog okruga. U eksperimentu, učestvovavalo je 210 učenika starosne dobi od 6 – 10 godina.

Tabela 1. Prepoznavanje starih zanata
Table 1. Recognition of traditional crafts

Indikatori	Broj učenika	(%)
Prepoznaje većinu starih zanata	26	12,4
Delimično prepoznaje stare zanate	38	18,1
Ne prepoznaje ni jedan stari zanat	146	69,5

Na osnovu straživanja koja smo sproveli u školama (Tabela 1.), može se videti da od 210 anketiranih učenika, uzrasta od 6 – 10 godina, 12,4 % učenika prepoznaje većinu starih zanata, 18,1 % delimično je prepoznavalo stare zanate, dok 69, 5 % učenika nije prepoznalo ni jedan stari zanat. Nakon predavanja o kulturnoj baštini, starim zanatima i prezentaciji tehnike tkanja, svi ispitanici ponovili su anketu, te su rezultati bili znatno bolji, što dokazuje da promocija i prezentacija starih zanata treba da bude zastupljenija u školama. Kroz prezentacije tehnike ručnog tkanja, ustanovili smo da je većina dece prvi put čula za izraze poput „razboja“, „osnove“, „potke“ ili „čunka“, ali i da su i ovi nazivi, ručni razboji, kao i pređe veselih boja, kod njih izazvali dozu mistike, što ih je potstaklo da požele da se isprobaju u ovoj tehnici.

Tabela 2. Prepoznavanje starih zanata (posle predavanja i prezentacije)
Table 2. Recognition of traditional crafts (after lectures and presentations)

Indikatori	Broj učenika	(%)
Prepoznaje većinu starih zanata	82	39,1
Delimično prepoznaje stare zanate	97	46,2
Ne prepoznaje ni jedan stari zanat	31	14,7

Na osnovu ponovljenih anketa, stanje o prepoznavanju starih zanata znatno se poboljšalo, što pokazuje da 39,1 % učenika prepoznaje većinu starih zanata, 46,2 % delimično, dok 14,7 % učenika ne prepoznaje nijedan stari zanat. (Tabela 2.). Učenici mlađih uzrasta od 6-8 godina lakše su i brže savladali tehniku tkanja, zbog većeg interesovanja za tehniku tkanja.

Slika 1. Prezentacija ručnog tkanja
Figure 1. Presentation of hand weaving

Slika 2. Samostalni rad učenika
Figure 2. Individual work

Ukoliko deci i mladima ne približimo i probudimo svest o ovim vrednostima, a društvena zajednica ne postane svesna značaja tradicionalnih zanata radi očuvanja naših duhovnih i materijalnih vrednosti, stari zanati koji su deo kulturne baštine, uskoro će izumreti. Promocijom i prezentacijom starih zanata postoji nada da će se probuditi svest kod mladih o značaju očuvanja i obnove zanatskih veština na nacionalnom nivou. Stare zanate osudili su na lako odumiranje industralizacija i tehnološko – ekonomska konkurencija, te potrebe za zanatskim proizvodima gotovo više i da nema. Nove tehnologije i ekonomska kriza neki su od problema koji otežavaju opstanak starih zanata u Srbiji, kao i nezainteresovanost mladih da se bave ovim poslom. Istraživanja i proučavanja narodnog stvaralaštva, prekopavanja po knjigama i muzejskim zbirkama obogaćuju znanje i pružaju niz novih mogućnosti u nastavljanju tradicionalno potvrđenih vrednosti (Nikolić, 1999.). Prateći dešavanja u školama, koje smo posetili, uočili smo da je polovina učenika veoma maštovita i kreativna i da to nije potpuno zamrlo, ali je pod uticajem novih tehnologija prisutno u daleko manjoj meri nego ranije. Učenike treba stalno podsticati i kod njih razvijati sklonost ka radu, veštinama i kreativnosti. Tkanje kao veština i umetnički zanat povezuje lepotu, stvaralaštvo i kreativnost i omogućava pojedincu da iskaže svoje kreativne mogućnosti i maštanje, te kao takvo, dobro je sredstvo za stvaralački rad i umetničko izražavanje.

Kako bi se povezalo tkanje i kreativnost, potreban je veliki entuzijazam i posvećenost svih čuvara kulturne baštine, u procesu edukacije mladih i formiranju duhovnih i umetničkih vrednosti.

ZAKLJUČAK

Na osnovu dugogodišnjeg proučavanja, istraživanja i rada sa decom došli smo do zaključka da je promocija i prezentovanje starih zanata probudilo kod dece mlađeg školskog uzrasta, veliko interesovanje. Tkanje je stvaranje koje se prepliće ne samo nitima osnove i potke, već i mislima, bojama, osećanjima i maštom. Kao univerzalni govor svakog naroda, svaka tkanina dočarava obeležja kraja u kojem je nastala. Preplitanje niti vezuju nas za prošlost i budućnost, kao i traganjem za sopstvenim korenima i potsećanje modernog čoveka na trajne vrednosti. Ručno tkanje kao jedan od najstarijih umetničkih zanata deci omogućava dodir sa našom nacionalnom tradicijom, umetničko izražavanje, kreativnost, eksperimentisanje sa materijalom, osećaj za estetiku i spoj lepog i korisnog.

LITERATURA

1. Antić, B., Stepanović, J. (2001). Tehnologija tkanja. Tehnološki fakultet, Leskovac
2. Kovačević, S. (2003). Ručno tkanje. Prometej & Centar za kreativne alternative, Zagreb
3. Nikolić, M. (1999). Umetnost i tehnika ručnog tkanja. Stručna knjiga, Beograd

DEVELOPMENT OF AFTER-SCHOOL GYMNASTICS CLUBS IN NORTH EAST SLOVENIA

Klemen BEDENIK[1], Marjeta KOVAČ[3], Miha MARINŠEK[2], Aljaž VOGRINEC[1]

[1]Sports club Center Maribor, Slovenia
[2]University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia
[3]University of Ljubljana, Faculty of sport, Slovenia

Review paper

ABSTRACT

Gymnastics forms a part of Slovenian common consciousness due to excellent achievements of its gymnasts as well as undisputed effects of gymnastics on health of children. Consequently, gymnastics forms an important part of physical education (PE) curriculum in primary schools. Nevertheless, the amount of gymnastics practiced in schools has been recently significantly decreasing. As a result, in 2006 Slovenian Gymnastics Federation (GZS) has designed an extracurricular gymnastics programme *Gymnastics in primary schools*. The purpose of the study was to present the implementation method of the programme and its effects on participants. Study includes a review of relevant literature and documents, related to the topic. Preliminary studies of the programme realisation have revealed positive effects of the programme on the development of motor abilities in participating children. Furthermore, a study on the motives of parents of participating children and the teachers and headmasters of participating schools showed that they are aware of positive effects on the health of children. Therefore, GZS has continued with the programme and included it into its strategic plan for a period 2011 – 2020. In addition, the programme has been supplemented with various promotional activities, aiming to increase the interest of children for the programme and the knowledge of coaches, implementing the programme. In particular, the programme has recently received its corporate identity with the mascot and the anthem, a designated magazine for participants, a competition system from school- through to national-level and a uniform syllabus in a form of the teaching manual. Although the programme portfolio represents a major proportion of all strategic projects, its costs in the overall scope of strategy implementation are negligible. The number of participating children and schools in the programme reveals almost identical initial and final values with some significant oscillationsthroughout the period presumably due to the introduction of conceptually similar yet free-of-charge government-run programmes. In order for the programme to continually grow in numbers, additional resources should be allocated for the promotion of the programme among the parents with emphasis placed on its positive effects on health of children. Additionally, the organisers of the *Gymnastics in primary schools* could establish links with headmasters in order to provide the PE and general teachers with adequate knowledge for teaching gymnastics.

Key words: children, physical activity, out-of-school activities, organized activities, motor skills

INTRODUCTION

Slovenian gymnastics has a long and rich history, as the first gymnastics club – Južni Sokol – wasfounded in Ljubljana in 1863 (Pavlin, 2014). Sokol sports activity reached its peak with Viktor Murnik, who in 1896 formed the first technical committee,

responsible for the education of physical activity pedagogues (Čuk, 2006). In 1905, he was a main protagonist in foundingSlovenian Sokol Association and already in 1907 Slovenian gymnasts competedattheir first international competition, an unofficial World Championships in Prague.Between the two World Wars, Sokol activities became immensely popular and by 1941, Sokol Association numbered 316 clubs and 28.000 members, who with mostly voluntary work built 84 sports facilities (Čuk, 2006). In addition to sports, Sokol clubsalso nurtured cultural activities andplayed an important part in the development of Slovenian national idea, thus placing gymnastics high on the list of sports that Slovenes identify with (Kovač, Starc, Doupona Topič, Petrović, &Šugman, 2005).

One of the reasons why Slovenes highly respect gymnastics are undoubtedly major international achievements won by a large number of Slovenian gymnasts. First was Peter Šumi, who won two consecutiveall-around World Championships titles in 1922 and 1926. He was followed by Leon Štukelj who won 16 major medals, including three gold medals at the Olympic Games and five gold medals at the World Championships. Another exceptional gymnast of the interwar era was Jože Primožič – Tošo, who at the 1931 World Championships won four gold medals in addition to three silver and three bronze medals from further World Championships and Olympic Games. After the World War II, Miroslav Cerar continued the successes of Slovenian gymnasts; between 1958 and 1972, he won a record-breakingtwenty-four medals at the Olympic Games, World Championships and the European Championships, fifteen of them were gold. Both Leon Štukelj and Miroslav Cerar were co-founders of Slovenian Olympic Committee in 1991, thus significantly contributing to independent Slovenian Olympic movement.

It was just before gaining its independence in 1991 that Slovenia and its gymnast Alojz Kolman won another major medal – a bronze at the 1990 European Championships. Kolman started a new trend in gymnastics by performing a dazzling new element, which afterwards was named after him. This feat has been repeated Aljaž Pegan, who in 1990s added further two elements to gymnastics vocabulary. Together with Mitja Petkovšek, Aljaž Pegan represented a new wave of Slovenian gymnastics, this tandem has between 1994 and 2012won nine gold medals at the World and European Championships. Since 2005, more than ten Slovenian gymnasts have won over thirty medals at the popular World Cup gymnastics events. This new generation of Slovenian gymnasts is being managed by the Slovenian Gymnastics Federation (GZS), the organisation who took over the leadership from Partizan Slovenija in 1963.

In Slovenia, PE in schools follows a prescribed curriculum with set goals and tasks of PE activities. Gymnastics has been included in PE curricula ever since 1869, when the third Austrian School Law was passed (Kompara & Čuk, 2006). Moreover, in 1932, the Tyrš Sokol gymnastics system was introduced in primary schools and since then gymnastics has formed an important part of primary school PE curriculum (Kovač & Novak, 2004). Nevertheless, the recent findings show that the time actually spent on practicing gymnastics in PE lessons has decreased significantly (Kovač, 2006). Two different studies, carried out over the twenty-year period at the Faculty of sport in Ljubljana (Bučar Pajek, 2003; Tome, 1983), revealed a worrying situation concerning the realisation of gymnastics contents in schools. In some schools, particularly in gymnastics activities a so-called 'zero curriculum' has been noticed, indicating that

teachers do not teach any of the prescribed PE contents. Supplementing the compulsory school programmes are extracurricular sports activities, which add to the prescribed PE curriculum. One of the basic goals of GZS is the development of basic gymnastics activities for general population and in particular for children with the organisation of out-of-school activities and clubs (GZS, 2013).

As extra curricular activities act as an upgrade to regular PE (Kalinski, Miletić, & Božanić, 2011; Kalinski, Milić, & Atiković, 2014), their selected teaching methods, goals and contents contribute towards the harmonious bio-psycho-social development of children and in addition offer relaxation after strenuous schoolwork (Kovač & Novak, 2004). Regular physical activity may contribute to the prevention of the main chronic degenerative diseases (Froberg & Andersen, 2010) and enables children and adolescents to successfully control their aggression (Fredricks & Eccles, 2006). Better organisation and structure of their free time prevents negative behavioural patterns (Fredricks & Eccles, 2006). The psychological outcomes of extracurricular physical activities, such as higher self-esteem and self-confidence and lower rates of depression, have been also documented (Barber, Eccles, & Stone, 2001; Eccles & Barber, 1999; Mahoney, Schweder, & Stattin, 2002), as well as better academic outcomes and educational aspirations of children and youth (Cooper, Valentine, Nye & Lindsay, 1999; Eccles & Barber, 1999; Marsh & Kleitman, 2002).

Changes in the physical and motor development of children and youth have been studied in Slovenia with the use of SLOfit system since 1971. The results of extensive studies on this subject (Strel et al. 2007a, 2012) show positive changes at first; however, in the last ten years of observed period a very negative trend has been noticed in all measured morphologicalcharacteristics and motor abilities. In particular, a study by Strel et al. (2007b) showed a decline in power strength, flexibility and strength of upper body and a major increase of body weight and skin fold. This leads to children becoming overweight or obese and such young population is more likely to turn into overweight or obese adolescents and young adults in comparison to their counterparts with normal weight (Starc & Strel, 2010). A contributing factor to these negative trends is also a fact that Slovenian children spend their free time very inactivelyduring the school holidays (Jurak, 2003).

Motor activity is crucial for the motor and physical development of children (Gallahue & Ozmun, 1998) and consequently has a significant effect on their health (Froberg & Andersen, 2010; Pate et al., 1995). Not many other sports are more appropriate in neutralisation of these negative trends than gymnastics as one of the most important tasks of its programme is the development of basic motor activities. Namely, the use of various equipment and elements allows the emphasis on any chosen motor ability, such as strength, coordination, flexibility, balance or speed (Novak, Kovač & Čuk, 2008). According to Kovač (2006), gymnastics is beside athletics the most basic sport that is very important for motor development of children, as it allows conscious control of body positions and movement.Gymnastics plays one of the most important parts in development of children as it offers a wide range of locomotive, stability and body control movements, which are extremely beneficial for the development of children. Particularly important is at the beginning of primary school education, when children should acquire basic motor knowledge (jumps and vaults; hanging, swinging and

support; rolling and crawling) that will be upgraded in the second and third three-year period into more complex gymnastics skills on apparatus (Šajn and Bedenik, 2007).
Kovač (2006) noticed an increased number of children participating in gymnastics extracurricular activities and gymnastics school competitions and concluded that adequate knowledge and suitable motivational approach of teachers leads to increased interestof pupils for gymnastics. Therefore, it was not surprising that GZS in 2006 started a new extra curricular gymnastics programme *»Gymnastics in primary school«,* confidentthat it will lead to increased popularity and participation in gymnastics activities of Slovenian primary school children (Šajn and Bedenik, 2007). In April 2006, the Executive Committee of GZS (IO GZS) approved a pilot project of gymnastics regional development in northeast Slovenia with main goals being to increase the number of participants in gymnasticsas well as the number of schools with extracurricular gymnastics activities. In a short period, this new gymnastics programme has been presented to almost 800 primary school children, who were then invited to continue with practice in the 2006/2007academic year. The present article will show the main features and results of the programme *Gymnastics in primary schools* with regard to the organisational aspects of managing and developing such programme.

METHODS

The main instrument for this review article was the collection of significant data from the extensive bibliography (various articles and dissertations, documents and database of Slovenian Gymnastics Federation), which was accurately and critically studied to achieve appropriate selection. The main goal of the article was to describedevelopmentalstages of extracurricular gymnastics programme *Gymnastics in primary schools* with research support of its benefits. The aim of the article is to provide schools and clubs with support when introducing such activities in their programmes.

RESULTS AND DISCUSSION

Gymnastics programme *Gymnastics in primary schools* was introduced in 2006 as a two-year pilot project of Slovenian Gymnastics Federation. Programme is realised before school, when the majority of pupils wait for their lessons to start or after school hours, whilst waiting for parents to pick them up. Programme consists of one-hour of gymnastics activity per weekand mostly includes natural types of movement and the ABC gymnastics skills, which will come useful for future learning of more complex gymnastics and acrobatic elements.Pupils progress to the next level only when they acquire prescribed skills of lower levels. The programme has been supported throughout the 2006 – 2009 period with several promotional activities, such as *Days of Slovenian gymnastics* and *Gymnastics stars*. All these activities have been promoted under a combinedname *SLOVENIA PRACTICES GYMNASTICS.* At the end of the pilot period and prior to continuing the project, the effects of the programme have been tested in two undergraduate dissertation studies.
The first study by Vogrinec (2008) compared motor abilities and morphological characteristics of children, who were included in the programme and those who did not

participate in the programme in the2007/2008 academic year. A sample of measured subjects included 956 children from nine Slovenian primary schools, whereas the sample of measured variables included three morphological characteristics and eight motor abilities that form a part of nation-wide 'SLOfit' database. The results of morphological characteristics have revealed that pupils, attending the gymnastics programme are not significantly different to children not attending the programme. The results of motor abilities tests have shown better results of children included in the programme in all tests apart from the test 20-second hand drumming. Statistical differences between the results of individual samples were most frequently noticed in girls in the test obstacle course backwards.The results are not surprising, as gymnastics involves considerable diversity of movements: transitions from dynamic to static elements and vice versa, and frequent changes of the body position in space. The successful performance of each element requires accurate muscular activity of a specific intensity, through space and at the right moment (Bučar, 2003; Bučar Pajek et al., 2010; Kovač, 2006; Novak et al., 2008; Živčić Marković et al., 2011).

The second study by Fišer (2008) examined the reasons for parents enrolling their children in the *Gymnasticsin primary schools* programme of GZS. The study included 386 parents from six primary schools and their auxiliary branches in the northeast region of Slovenia, who enrolled their children in the *Gymnastics in primary schools* programme in the 2007/2008 academic year. The results of the study revealed that the most important reason for parents enrolling their children in the programme was "Sport benefits the health of my child", indicating that parents were aware of the usefulness of sport for the development of children and their health. In addition, the study also included 28 headmasters and teachers, who have expressed high level of satisfaction with the programme. The results of the study indicated that satisfied children would eagerly participate in future years and their parents would again enrol them in the programme. The role of parents is particularly beneficial for the participation of the youngest children in extracurricular sport activities (Bois et al., 2005; Freedson and Everson, 1991; Gustafson and Rhodes, 2006; Howard and Madrigal 1990; Jago et al., 2010; Kunješić, 2012; Moore et al., 1991). Particularly salient is the role of parents in younger children; specifically, the enrolment of pre-school children and children in the early year period of primary school into extracurricular activities is decided mostly by parents (Biddle and Goudas, 1996; Brustad, 1996; Kunješić, 2012). According to the prevalent motivation of parents in the study, the designers of gymnastics programme should emphasise the exercises that children will enjoy to practice and have fun at. Furthermore, the programme should represent a useful way for children to spend their free time in a sense of acquiring new skills and knowledge, improving their fitness level and learning good working behaviour.

The results of the studies have encouraged GZS to continue with a programme *Gymnastics in primary schools* and introduce it into other Slovenian regions. In 2009, GZS has also carried on with related activities, supplementing or supporting the programme, including the promotional projects*Open doors of gymnastics halls* and *Mini gymnastics stars*, publishing the*Gimnastika* magazine and taking over the competitive school programmes in tumbling, mini trampoline and artistic gymnastics. Following the IO GZS approval of the long-term *Regional work plan* for the development of mass participation in gymnastics, the same year also saw an

introduction of regional developmental offices, fulfilling the administrative tasks and the implementation of the abovementioned projects. At the end of 2009, a new training programme was conceived for future instructors/coaches of recreational programmes in schools and clubs (Grabar, 2009). In 2011, the contents of *Regional work plan*were included into a document *Strategy of Slovenian Gymnastics Federation for period 2011 – 2020*(GZS, 2012), which listed nineteen one-off or continuing projects from the area of mass gymnastics participation. As a result, since 2011 the following projects have already been implemented:

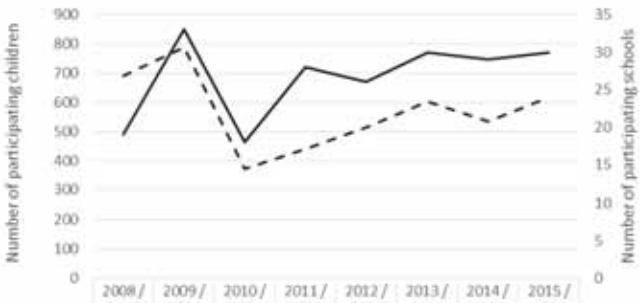
- publishing of the magazine *Prevalček* in 2011 with contents suitable for kindergartenchildrenand early years primary school pupils,
- introduction of*Gymnastics in primary schools* programme mascot *GIMKO*as well as the anthem of the programme,
- preparation and publishing of the teaching manual (Cikač et al., 2014), prescribing uniform syllabus and the teaching methods of the programme,
- introduction of GIMKO cup regional competitions with national finals as a side event of the artistic gymnastics World Cup Challenger event in 2015.

In total, the Strategy GZS 2011 – 2020 includes 60 projects in four separate departments with the total financial value of projects amounting to nearly 25 mio.€ (see Table 1).

Table 1. Financial value of the Strategy GZS 2011 – 2020 (Kolar et al., 2012)

Department	Number of planned projects	Costs (in EUR)
Mass participation	19	337.000
Elite gymnastics	23	4.433.000
National Gymnastics Centre	4	15.500.000
Business	14	4.464.000
Total	**60**	**24.734.000**

Table 1 shows that approximately 60% of total strategic projects costs were allocated for the building of National Gymnastics Centre in Ljubljana, which was opened at the end of 2015. Although the projects in the department of mass participation, supporting the *SLOVENIA DOES GYMNASTICS* programme portfolio, represent over a third of all planned GZS strategical projects for the 2011 – 2020 period, their cost amounts to less than 1.5% (or 3.6% when disregarding the cost of the National Gymnastics Centre) of all planned costs for the implementation of strategy.The entire portfolio of *SLOVENIA DOES GYMNASTICS* includes four promotional, six exercising and two competitive programmes with *Gymnastics in primary school* programme being the most widespread and extensive in the portfolio. It can be implied that the programme is mostly self-financed and represents a good value for money and considerable income for clubs implementing it. The volume and trends of the programme in northeast Slovenia in the observed period are shown in Figure 1.



	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016
No. of children	690	789	372	441	514	603	535	617
No. of schools	19	33	18	28	26	30	29	30

Figure 1. Number of schools and children participating in the *Gymnastics in primary schools* programme in northeast Slovenia between 2008/2009 and 2015/2016 academic years (GZS database, 2016)

Figure 1 shows that the number of children, participating in the *Gymnastics in primary school* programme has been increasing since the inception of the programme and reached its highest level in the second year of implementation (2008/2009 academic year). A significant decrease in the number of participating children has been noticed in the 2010/2011 academic year with a steady rise in the subsequent years, resulting in a number of children in the 2015/2016 academic year reaching a similar level than at the introduction of programme. Identically, the number of schools, participating in the programme has been increasing in the first two years and then fell drastically in the 2010/2011 academic year. Similarly to the number of participating children, since 2011 onwards the number of participating schools has been increasing and has almost reached the highest levels from the past. The reason for such significant decrease presumably lay in the introduction of a nation-wide free-of-charge government-run exercising programme *Healthy lifestyle*. Nevertheless, the numbers of both participating children and schools in the *Gymnastics in primary schools* programme have returned to the nearly similar level then before the beginning of governmental programme. This leads to conclusion that the programme is well run and accepted by all the stakeholders –schools, children and parents.

Educational institutions and sports clubs play a significant influence with their extracurricular sport programmes (Eccles et al., 2003; Eccles and Templeton, 2002; Golja et al., 2009). Nowadays, children in PE lessons do not practice enough gymnastics and have inadequate gymnastics knowledge (Kovač, 2006; Majerič, 2004; Štemberger, 2003), particularly in the first three-year period of primary school when PE is taught by general teachers with limited experience of gymnastics. The latter has also been confirmed in a self-evaluation study by teachers, who regarded their own competencies as inadequate in implementation of gymnastics and ball games as well as effective organisation of PE classes (Kovač et al., 2008). Additionally, sports pedagogues spend less time with children with lesser knowledge or else are limited in the practice due to the health, social or some other reasons (Peterlin, 1999). Silverman (1991) also reported that due to the complexity of the PE learning environment, pupils are engaged in more complex motor activities for less than 30% of class time, and only

half of this at a level appropriate to pupil's needs and readiness. Pehkonen (2011) found that the quality of practice had the highest explanatory power for improving gymnastics skills. In order for children to feel satisfied and wishing further practice, gymnastics skills need to be learned well (Šimůnková et al., 2013).This requirement is fulfilled in the *Gymnastics in primary schools* programme, as it is taught by specialized gymnastics trainers and offered to children of all levels of knowledge and experience in gymnastics.

Finally, parents play the most prominent role when introducingand enrolling their children into free timeand regular sports activities from an early age (Freedson & Everson, 1991; Howard & Madrigal 1990; Jago et al., 2010; Moore et al., 1991). Parents recognize the benefits of sport for their children in terms of physical and motor development as well as health (Jurak et al., 2011; Pate et al., 1995) and they are aware that various negative influences of current inactive lifestyle lead to excess weight at the youngest age, obesity, diabetes type II and high blood pressure (Froberg & Andersen, 2010). Traditionally recognised reputation and the benefits of gymnastics for development and health of children results in parents enrolling their children into additional sports activities (Kunješić, 2012). As children and schools are satisfied with the quality of the offered extracurricular gymnastics activities, parentstend to repeatedly enroll them into *Gymnastics in primary schools* programme.

CONCLUSION

Throughout Slovenian history, participation in gymnastics was not only a pastime activity but more of a lifestyle that builtlifelong physical ability and moral virtues of gymnasts, resulting ingymnastics being recognised as an important activity for development of physical abilities and health (Kovač et al., 2005). Gymnastic contents have been part of the PE curriculum ever since PE was first introduced in the education system (Kompara & Čuk, 2006; Živčić Marković et al., 2011).Today, gymnastics contents are recommendedat each level of education (Živčić Marković et al., 2011), and remain one of the most important elements of PE curriculain Slovenia and around the world (Hardman et al., 2014; Kovač & Novak, 2001). Namely, successful performance of each gymnastics element requires accurate muscular activity of specific intensity in space and at the right moment (Novak et al., 2008). Gymnastics activities also offer a great range of locomotive stability and body control movements, which are highly important for the development of children (Kovač & Novak, 2001; Živčić Marković et al., 2011).

All schools in Slovenia offer different extracurricular sport programmes for children, which are organised and implemented by schools or sports clubs. Slovenian Gymnastics Federation has developed an extracurricular programme *Gymnastics in primary schools*in order to spread gymnastics among children in a school environment. The programme is non-competitive, intended for children aged 7- to 9-years who do not want to commit to long hours in the gym or take part in stressful competitions. Programme develops co-ordination, strength and flexibility while building confidence in body movement and at the same time teaching children the fundamentals required for all sports. Studies at the time of pilot realization of the programme have shown that parents listen to their children when choosing sports activities and that "sport benefits the health of my child" was the most important motive for parents enrolling their children into the *Gymnastics in primary schools* programme. As parental beliefs associated with sport are predominantly positive and mostly related to the positive

impact of sport on health and abilities of their children (Kunješić, 2012; Townsend &Murphy, 2001), the programme was well accepted from the beginning and has in the last few years numbered a steady number of participating children and schools.
The future success of *Gymnastics in primary school* programme will largely depend on the understanding of primary school headmasters about the importance of artistic gymnastics for the generaldevelopment of children. Children find it easiest to learn basic gymnastic skills in the first years of education. The programme *Gymnastics in primary schools* can be carried out before and after school hours;it is financially and organisationally viable regardless of previous knowledge and motor abilities of children. It would be recommended that the organisers of the programme allocate more of its resources into the promotion of the programme, emphasising the importance of gymnastics activity for health of children. In addition, future cooperation with schools could include the involvement of general teachers in the programme and the additional training of sports pedagogues. In this way, more gymnastics activities would be realised during the regular classes, which would result in increased interest of children for extracurricular gymnastics programme.

LITERATURE

1. Barber, B. L., Eccles, J. S., & Stone, M. R. (2001). Whatever happened to the jock, the brain, and the princess? Young adult pathways linked to adolescent activity involvement and social identity. *Journal of Adolescent Research, 16,* 429–455.
2. Biddle, S. & Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive values. *Journal of School Health, 66* (2), 75–78.
3. Bučar, M. (2003). Dejavniki uspešnosti programa akrobatike za študentke na Fakulteti za šport. *[Preformance parameters of the program offemale acrobatics on the Faculty of sport Ljubljana]* Doktorska disertacija [Doctoral thesis], Ljubljana: Fakulteta za šport.
4. Bučar Pajek M., Čuk I., Kovač M., &Turšič B. (2010). Implementation of the gymnastics curriculum in the third cycle of basic school in Slovenia. *Science of Gymnastics Journal*, *2*(3), 15–27.
5. Bois, J. E., Sarrazin, P. G., Brustad, R. J., Trouilloud, D. O., &Cury, F. (2005). Elementary school children's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child'scompetence. *Psychologyof Sportand Exercise*, 6, 381–397.
6. Bratina, N., Hadžić, V., Battelino, T., Pistotnik, B., Pori, M., Šajber, D., Žvan, M., Škof, B., Jurak, G., Kovač, M., & Dervišević, E. (2011). Slovenske smernice za telesno udejstvovanje otrok in mladostnikov v starostni skupini od 2 do 18 let *[Slovenian guidelines for physical activity in children and adolescents in the age group 2–18 years].Zdravstveni Vestnik, 80*(12), 885–896.
7. Brustad, R. J. (1996). Attraction to physical activity in urban schoolchildren: Parental socialization and gender influences. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *67*(3), 316–323.
8. Cikač, D., Vogrinec, A., & Šajn, A. (2014). Priročnik za učenje gimnastičnih prvin v prvem triletj umnožičnih programov GZS. [*A manual for teaching gymnastics skills in first three-year period of mass participation programmes of Slovenian Gymnastics Federation*] Ljubljana: Gimnastična zveza Slovenije.
9. Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 369–378.

10. Čuk, I. (2006). Cesarjeva nova oblačila (Dr. Viktor Murnik – oče slovenske telesne kulture). [*Emperor's New Groove: Viktor Murnik – father of Slovenian physical culture*] V *Šport*54 (2), (priloga, str. 3–9).
11. Eccles, J. S. & Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research, 14,* 10–43.
12. Eccles, J. S. & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education, 26,* 113–180.
13. Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues, 59,* 865–889.
14. Fišer, J. (2008). *Motivi staršev za v ključitev otrok v program Gimnastične zveze Slovenije »Gimnastika v osnovni šoli«.*[*Motives of parents for enrolling children in Gymnastics in primary school programme of Slovenian Gymnastics Federation*] Diplomskodelo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
15. Fredricks, J. A. & Eccles, J. S. (2006). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental Psychology, 42*, 698–713.
16. Freedson, P. S. &Evenson, S. (1991). Familial aggregation in physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*(4), 384–389.
17. Froberg, K. & Andersen. L. B. (2010). The importance of physical activity for childhood health. In M. Kovač, G. Jurak, & G. Starc (eds.), *Proceedings of the Fifth International Congress Youth Sport 2010* (p. 41–46). Retrieved January 21, 2011, from: http://www.youthsport2010.si/images/stories/SM2010/ proceedings1.pdf
18. Gallahue, D. L. &Ozmun, J. (1998). *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*. Boston, McGraw-Hill.
19. Golja, P., Šterlinko, H., StubeljArs, M., &Besednjak-Kocijančič, L. (2009. Physical activity of children and adolescents, who do or do not participate in sports clubs. [Telesna dejavnost otrok in mladostnikov, ki so oz. niso v ključeni v športne klube]. *Zdravstveni Vestnik, 78*(5), 225–230.
20. Grabar, K. (2009). Predlog modela usposabljanja strokovnih kadrovna področju rekreativne gimnastike.[*Proposal of the training model for sports coaches of recreational artistic gymnastics*] Diplomskodelo, Maribor: Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta.
21. Gustafson, S. L. & Rhodes, R. E. (2006). Parental correlates of physical activity in children and early adolescents. *Sports Medicine, 36*(1), 79–97.
22. GZS (2013). Statut. [*Statutes*]. Retrieved March 3, 2016, from http://www.gimnasticna-zveza.si/Statut.aspx?catid=34
23. Hardman, K., Murphy, C., Routen, A., & Tones, S. (2014). *World-wide Survey of School physical education. Final Report*. Paris. UNESCO.
24. Howard, D. & Madrigal, R. (1990). Who makes the decision: The parent or child? *Journal of Leisure Research, 22,* 244-258.
25. Jago, R., Fox, K. R., Page, A. S., Brockman, R., & Thompson, J. L. (2010). Parent and child physical activity and sedentary time: Do active parents foster active children? *BMC Public Health.* 10, 194. Published online 2010 April 15. doi: 10.1186/1471-2458-10-194
26. Jurak, G. (2003). Sports activities of Slovenian Children and Young People during their Summer Holidays. Ljubljana: University of Ljubljana: Faculty of sport.
27. Jurak, G., Strel, J., Leskošek, B., & Kovač, M. (2011). Influence of the enhanced physical education curriculum on the physical fitness of children. *Hrvatskičasopiszaodgojiobrazovanje*, *13*(4), 41-70.

28. Kalinski, S. D., Miletić, Đ., & Božanić, A. (2011). Gender-based progression and acquisition of gymnastic skills in physical education. *Croatian Journal of Education*, *13*(3), 4-24.
29. Kalinski, S. D., Milić, M., & Atiković, A. (2014). Differences in the level of some gymnastics skills according to students' different involvement in extracurricular sports activities. In R. Pišot, , P. Dolenc, M. Plevnik, I. Retar, S. Pišot, A. Obid, S. Cvetrežnik (eds.) *Kineziology – the path of health* (p. 60), University of Primorska, Science and Research Centre, Portorož, Slovenia.
30. Kolar et al. (2012). "Pot do cilja" – Strategija Gimnastične zveze Slovenije za obdobje 2011 – 2020. [*Path towards the goal – Strategy of Slovenian Gymnastics Federation for 2011 - 2020*] Ljubljana: GimnastičnazvezaSlovenije.
31. Kompara, A. &Čuk, I. (2006). Športna gimnastika v učnihnačrtih osnovnihšol od leta 1874 do 1941. [*Artistic gymnastics in physical education curricula between 1874 and 1941*] In*Šport*54 (2), (priloga, str. 30–42).
32. Kovač, M. & Novak, D. (2001). *Učninačrt za osnovno šolo. Športna v zgoja*. [*Primary school curriculum. Physical education*] Ljubljana: Zavod RS zašolstvo.
33. Kovač, M., Jurak, G.,& Strel, J. (2003). Izbirnost koteno temeljnih vodilnovih šolskih programov. In M. Kovač, &B. Škof(eds.), *Zbornik 16. Strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije* (pp. 17 – 24). Ljubljana: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
34. Kovač, M & Novak, D. (2004). *Učninačrt: program osnovnošolskega izobraževanja.* [*Teaching curriculum: a programmes of primary school education*]. Športna v zgoja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
35. Kovač, M., Starc, G., Doupona Topič, M., Petrović, K., &Šugman, R. (2005). Šport in nacionalna identifikacija Slovencev. [*Sport and national identity of Slovenian people*] Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za kineziologijo.
36. Kovač, M. (2006). Gimnastično znanje učencev v slovenskih osnovnihšolahter njegovo preverjanje in ocenjevanje. [*Gymnastics knowledge of pupils in Slovenian primary schools and its monitoring and evaluation*] *Šport,54*(2), 11–18.
37. Kovač, M., Strel, J., & Jurak, G. (2008). Competences of general teachers for teaching physical education – contrasts between implicit and explicit. In I. Prskalo, J. Strel, V. Findak, & V. Šimović (eds.), *Conference proceedings of the First Special Focus Symposium on Kinesiology Education in Pre School and Primary Education* (pp. 23–35). Zagreb: The European Centre for Advanced and Systematic Research.
38. Kunješić, M. (2012). Parent's expectations towards children's artistic gymnastics exercise. *Science of Gymnastics Journal, 4*(2), 65–73.
39. Kurnik Fišer, J., Kajtna, T., Bedenik, K., & Kovač, M. (2013). Why parents enrol their children in recreational gymnastics programmes at the beginning of their education. S*cience of gymnastics journal*, *5*(2), 41–52.
40. Mahoney, J. L., Schweder, A. E., & Stattin, H. (2002). Structured afterschool activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology, 30,* 69–86.
41. Majerič, M. (2004). Analiza ocenjevanja športnih znanj pri športni v zgoji. [*An analysis of evaluation of sports knowledge in physical education*] *Doktorska disertacija* [Doctoral thesis], Ljubljana: Fakulteta za šport.
42. Malina, R. M. (1996). Tracking of physical activity and physical fitness across the lifespan. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *67*(3), 48–57.
43. Malina, R. M. & Bouchard, C. (1991). *Growth, maturation and physical activity.* Champaign, IL: Human Kinetics.
44. Marsh, H. W. & Kleitman, S. (2002). Extracurricular school activities: The good, the bad, and the non-linear. *Harvard Educational Review, 72,* 464–514.
45. Moore, L. L., Lombardi, D. A., White, M. J., Campbell, J. L., Olshan, A. F., & Ellison, R. C. (1991). *Influence of parents physical activity levels on activity levels of young children. Pediatrics, 118*(2), 215–219.
46. Novak, D., Kovač, M in Čuk, I. (2008). *Gimnastičn aabeceda.*[*Gymnastics ABC*] Ljubljana: Fakultetazašport.

47. Pate, R. R., Pratt, M., Blair, S. N., Haskell, W. L., Macera, C. A., Bouchard, C. et al. (1995). Physical activity and public health. A recommendation from the Centers for Disease Control and Prevention and the American College of Sports Medicine. *Journal of the American Medical Association, 272*, 402–407.
48. Pavlin, T. (2014). 150-letnica ustanovitve Južnega Sokola. [*150 years from founding the South Sokol*]. In *Šport (Ljubljana), 62*(1–2), 47–48.
49. Peterlin, J. (1999). Šolske športne interesne dejavnosti in tekmovanja. [*Extracurricular activities and competitions in schools*] In *Športni pedagog v kakovostni športni vzgoji: zbornik 12. Strokovnega posveta Zveze društev športnih pedagogo v Slovenije* (pp. 281–284). Ljubljana: Zveza društe v športnih pedagogo v Slovenije.
50. Silverman, S. (1991). Research on teaching in physical education. *Research Quarterlyfor Exercise and Sport, 62*(4), 352–364.
51. Starc, G. &Strel, J. (2011). Tracking excess weight and obesity from childhood to young adulthood: a 12-year prospective cohort study in Slovenia. *Public health nutrition*, *14*(1), 49–55.
52. Strel, J., Kovač, M.,& Jurak, G. (2007a). Physical and motor development, sport activities and lifestyles of Slovenian children and youth – changes in the last few decades. Chapter 13. In W. D. Brettschneider& R. Naul (eds.), *Obesity in Europe: young people's physical activity and sedentary lifestyles* (pp. 243–264). Sport sciences international, št. 4. Frankfurt am Main [etc.]: Peter Lang.
53. Strel, J., Starc, G.,& Kovač, M. (2007b). Analiza telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjihšol v šolskemletu 2006/2007. [*Analysis of physical and motor development of children and youth in Slovenian primary and high schools in 2006/2007 academic year*] Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
54. Strel, J., Starc, G. Jurak, G.,& Kovač, M. (2012). Primerjanje telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine v Sloveniji med leti 1990-2010. [*Comparison of physical and motor development of Slovenian children and youth between 1990 and 2010*] Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport, Laboratorij za telesni in gibalni razvoj.
55. Šajn, A. &Bedenik, K. (2007). *Kandidatura na javnirazpis Fundacije za financiranje športnih organizacij v Republiki Sloveniji za leto 2008.*[*Applicationfor public tender of Foundation for financing sports organisations in Slovenia for 2008*] Ljubljana: Gimnastična zveza Slovenije.
56. Šimůnková, I., Novotná, V., &Chrudimsky, J. (2013). Contribution of gymnastic skills to the educational content of physical literacy in elementary school children and youth. In Proceedings of the 9th International Conference. Sport and Quality of Life 2013 (pp. 129–137). Brno, Czech Republic: Masaryk University Campus.
57. Štemberger, V. (2003). Zagotavljanje kakovosti športne vzgoje v prvem vzgojno izobraževalnem obdobju devetletne osnovnešole. *[Providing quality of physical education in the first triad of nine-year primary school]* Doktorska disertacija [Doctoral thesis], Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
58. Tome, J. (1983). *Realizacija šolske telesne vzgoje v SR Sloveniji.[Realisation of physical education in the Slovenian schools]* Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo, Inštitut za šport.
59. Townsend, M. &Murphy, G. (2001). "Roll up andspendyour last dime" Themerry-go-roundofchildren'sextra-curricularactivities in modern society. *The ACHPER HealthyLifestylesJournal*, 48 (3–4): 10–13.
60. Vogrinec, A. (2008). *Analiza gibalnih in telesnih značilnosti otrok, ki so vključeni v program Gimnastične zveze Slovenije »Gimnastika v osnovni šoli«.*[*Analysis of motor abilities and physical characteristics of children, participating in the Gymnastics in primary school programme of Slovenian Gymnastics Federation*] Diplomsko delo, Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
61. ŽivčićMarković, K., Sporiš, G., &Čavar, I. (2011). Initial state of motor skills in sports gymnastics among students at Faculty of Kinesiology. *ActaKinesiologica 5*(1), 67–72.

INDIVIDUALIZACIJA U NASTAVI: IZ PRAKSE ZA PRAKSU

INDIVIDUALIZATION IN TEACHING: FROM PRACTICE TO PRACTICE

Mina JAŠIĆ
Penzionisana učiteljica, Srebrnik, BiH

Iskustva iz prakse

APSTRAKT

Ovim radom se želi prikazati model didaktičkog listića kao značajnog oblika rada u odgojno-obrazovnom procesu. Uz pomoć nastavnog listića, aktivnog didaktičkog „materijala“ i dobre nastavne prakse realizuje se individualizacija u nastavi i zdrava komunikacija na relaciji učitelj –učenik-učenici. Konkretno, rad osvjetljava proces individualizacije u nastavi uz primjenu didaktičkih listića. Utemeljen je na iskustvenoj metodi i osnovni mu je cilj da djeluje prijenosom prakse na praksu. Rad nudi iskustva koja nisu zasnovana na formalnom istraživačkom metodu i mogao bi biti koristan u unapređenju profesionalne prakse.

Ključne riječi: individualizacija u nastavi, nastavni listići, učenik, učitelj, humanizacija odnosa, zdravo društvo

ABSTRACT

This paper aims to present the model of didactic sheets as an important form of work in the educational process. Individualization in teaching and healthy communication between teacher-student-students implemented with help of teaching sheets, active didactic “materials” and good teaching practice. In particular, work highlighting individualization process in teaching with implementing didactic sheets. It is based on experiential methods and its main aim is to operate by transmission practice to practice. Paper offer experiences that are not based on formal research method and it could be useful in improving professional practice.

Key words: individualization in teaching, teaching sheets, student, teacher, humanization of relationships, healthy society

UVOD

Tema današnjeg skupa je zanimljiva a ujedno i prigodna za svako vrijeme. Unapređenje kvalitete života djece i mladih je temeljna zadaća svakog pojedinca i zajednice. Djeca i mladi mogu živjeti kvalitetno samo u zdravom društvu. Zdravo društvo je društvo sa jasno izgrađenim i jasno definisanim sistemima vrijednosti u svim sferama življenja. Zdravo društvo je ono društvo u kojem svi žive bez napetosti i straha za sadašnje i buduće generacije.

U zdravom društvu vaspitno-obrazovni proces u školama doprinosi zdravom odgoju djece i mladih, a time doprinosi miru u porodici. Mir i stabilnost u porodici doprinosi

stabilnosti društva i zajednice općenito. U okviru humanističkih i drugih nauka postoji bezbroj teorijskih i praktičnih pristupa koji se bave tematikom unapređenja života djece i mladih. Iskustva pedagoških radnika bi, vjerovatno, moglo dati osoben značaj u osvjetljavanju ove teme ili problematike. Navedena, odabrana tema je dio spoznaje koja je utemeljene na dugogodišnjem radnom iskustvu u nastavi. To je iskustvo koje dijelom obuhvata period prošlog političkog a i obrazovnog sistema u bivšoj Jugoslaviji, kao i dijelom period savremenog obrazovnog sistema u Bosni i Hercegovini.

DEFINISANJE I ZNAČAJ INDIVIDUALIZACIJE U NASTAVI I ZNAČAJ PRAKSE ZA PRAKSU

Individualizacija u nastavi je proces koji uključuje niz postupaka, aktivnosti koje podstiču odgojno-obrazovna načela. Ona uključuje višeslojnu odgovornost nastavnika koja se odnosi na: poštovanje zahtjeva učeničke samostalnosti, zahtjeva vremenskog prilagođavanja pojedinim učenicima, zahtjeva prilagođavanja načina rada i pristupa pojedinom učeniku i sl. Postupak individualizacije u nastavi obavezuje primjenu oblika rada koji su zasnovani na naučno priznatim razlikama među učenicima. Na taj način se i obezbjeđuje prilagođavanje nastavne građe individualnim sposobnostima, osobinama, motivaciji i drugim osobenostima svih učenika pojedinačno. Poštovanje i primjena svih navedenih principa utemeljuje dobru praksu. Značaj dobre prakse i dobrog rada u nastavi ima neprocjenjive vrijednosti. Aktivna praksa uključuje zorno osmišljavanje ciljeva i zadataka rada kao i mogućih posljedica.

Nastavnim listićima do razvoja individue, do osvješćenja, do humanizacije odnosa: s praksom na praksu

U vrijeme kad se učitelji suočavaju sa snažnim promjenama u nastavnom procesu koje su usmjerene ka modernizaciji nastave, uvođenjem novih nastavnih srestava, pomagala, posebno mjesto zauzima individualizirani rad, kako na redovnim časovima tako i u svim drugim aktivnostima na nivou škole. Iako se ne ubrajaju u novine, ne bismo trebali zanemariti značaj radnih listića. Rad s nastavnim listićima stvara uslove za svakodnevni kontakt učitelj—učenik-učenici. Na taj način se jača povjerenje djeteta u učitelja na čiju se pomoć može osloniti. Listići sa stepenovanom težinom zadataka omogućavaju učitelju da brzo ili postepeno razlikuje dijete koje se ne uklapa u redovan program iz socijalnih razloga (dijete iz niskog socijalnog miljea, dijete rastavljenih roditelja, bolest djeteta ili člana porodice, selidbe itd.) od djeteta koje pripada grupi djece sa intelektualnim deficitom. Radni listići pomažu učenicima da mijenjaju sliku o sebi, omogućavaju brže osposobljavanje za samostalan rad u okviru svojih sposobnosti. Autor priručnika za učitelje, Marko Stevanović („Savremeni modeli rada na književnom tekstu u osnovnoj školi“) (Stevanović, 1979) u detaljnoj razradi obrade teksta nije predvidio korišćenje nastavnih listića u prvom razredu osnovne škole. Moje iskustvo govori drugačije. Ako nastavni listić, kao didaktički materijal, pomaže učitelju da otkrije dječije sposobnosti ili poteškoće, ne vidim razloga da se ne koriste i u prvom razredu u četvrtoj klasifikaciji kad većina učenika čita i razumije pročitano.

Korišćenjem nastavnih listića učitelj brže dolazi do spoznaje kojem djetetu treba pomoć i ohrabrenje. A to su naravno učenici koji djeluju potpuno nesamostalno,

nesigurni u sebe ili pokazuju odsutnost. Rad s nastavnm listićem sigurno može u djetetu da pokrene snage koje će iznenaditi učitelja i roditelja.
Prvi listić za učenika koji djeluje nesigurno, nesamostalno, dekoncetrisano ili odsutno trebao bi da bude sa sadržajem kojeg će učenik sigurno znati uraditi. Npr. svako dijete umije nešto da nacrta. Djetetu je potrebno dati pisani tekst sa kraćim sadržajem, kao npr.: „Nacrtaj svoju olovku!“. Dijete ščitava tekst ali još ne razumije pročitano (Odsutno). Prilazim djetetu, šapućem mu: „Znam da znaš to uraditi, hajmo zajedno tiho pročitati!“ (ščitavamo). Dijete uzima olovku počinje da crta, zatim bojicu i oboji. Tad uzimam dječiji rad. Na momenat, sa izvinjenjem, prekidam ostale učenike koji rade na svojim zadacima. Demonstriram pred odjelenjem uspješno urađen zadatak. Pokazujem verbalnio i neverbalno oduševljenjem koje se prenosi na cijelo odjelenje. Svi reaguju popratnim aplauzom. Dijete mi dolazi i traži još jedan listić. I drugi put ga hrabrim ali sa manje pomoći. Donosi urađen zadatak a učenici ga ponovo podržavaju popratnim aplauzom. Ocjenjujem dijete s peticom, ignorišući njegovu nesamostalnost. I naglašavam „Ovakvih puno petica pretvaraju se u jednu koja dobije krila i uleti sama u dnevnik!“. Dijete pokazuje prvi put smiješak sa veselim pogledom i kaže „Dajte mi onda puno listića da uradim kod kuće!“. Sutradan me majka djeteta čeka pred vratima. Ushićeno priča da sam je jedva razumjela. “Došla sam, učiteljice, da kažem da moj sin nije pogledalo ručak, dok ne uradi zadaću“. Uvjeravam se za kratko vrijeme da je napravljen pomak u razumijevanju teksta ali sam ga pokrenula dajući djetetu slikovnicu sa velikim slovima izražavajući želju da čita kao pravi odlikaš. Nekom djetetu potreban duži period, uz stalna ohrabrenja i poticaj, a nekom kraći.
Sad bi neko mogao pomisliti da sam radila na uštrb boljih ili talentovanih učenika. Već sam naglasila zadatke sa stepenovanom težinom i to ne samo po kvaliteti nego i po kvantitetu. Ostale listiće nosim kući i detaljno pregledam. Učenici nestrpljivo očekuju svaki svoj list sa ocjenom. Talente i bolje učenike slijedila je objektivna ocjena.
O ovom načinu ocjenjivanja i vrednovanja dječijeg rada sam upoznala njihove roditelje, naglašavajući da su to petice koje pokreću dijete i da je moguće da postanu i stvarne tokom daljeg rada, što se i obistinilo kod mnogih učenika. Istina da su neki ostali na solidnoj trojci, ali su ipak bili zadovoljni uz moje obrazloženje svake ocjene, s tim što sam isticala njihove individualne kvalitete, druge vrijednosti koje posjeduju.
Zahvaljujući ovakvim oblicima rada i ovakvoj praksi, kompletno odjelenje je napredovalo. Učenica ovog odjeljenja (B.R.) je ubrzo, nakon primjene ovih oblika rada osvojila prvo mjesto na školskom takmičenju trećih razreda iz matematike, takmičeći se sa 12 odličnih đaka iz 12 odjeljenja. Sad kad gledam unazad, zar je to bitno što je jedna učenica pokazala znanje, u odnosu na komletno odjelenje koje je napredovalo. Srednja ocjena odjelenja je rasla tako da nije bilo potrebe za slabom ocjenom. Želim da naglasim da sam se strogo držala Getheove misli da dijete ne treba gledati kako jest, nego kako bi trebalo da bude, pa ga možemo tamo i dovesti. Znači, ako dijete gledamo kako jest, mi ga činimo gorim.
Poslijeratna, savremena pedagoška stvarnost je opterećena problemima integracije, inkluzije i sl. Želim da istaknem činjenicu da smo se susretali i prije rata sa učenicima koji imaju različite poteškoće u razvoju i s koji se nisu uspijevali uklopiti u redovan program. Moje iskustvo sa djecom nastavljam u O.Š.Jezero na području Zenice 1987.god. Dobivam drugi razred. Njihova učiteljica se povlači u centralnu školu. Ljubazno me dočekuje u praznoj učionici, otvara dnevnik i pokazuje mi imenik

učenika J. E. Na papiru je napisala da njegova mentalna zrelost nije usklađena sa starosnom dobi, da je trebao pohađati nastavu u specijalnuoj školi, ali se majka tome suprostavila. Naglasila je da je djetetu poklanjala ocjene. Dječak je zaista imao prolazne ocjene u dnevniku. Međutim, kad sam počela da radim uočila sam da dijete zamuckuje. Na času pjevanja ne pokazuje nikakakvu smetnju. Čak je imao dobar sluh. Forsirala sam ga da što više pjeva. Izrazio je želju da svira. Međutim, i drugi učenici su se izjašnjavali da žele svirati. Tako da je E. postao član instrumentalnog sastava u kompletnom odjelenju. Njihov nastup pred roditeljima je bio radost, a i za roditelje prijatno iznenađenje. Skoro je prestao da zamuckuje. S mnogim sadržajima sam se vraćala u prvi razred u posebnom programu. Dječak je uočljivo napredovao da se brzo uklopio u redovan program iz svih predmeta. Majka je češće dolazila na informacije tako da sam je sa ovakvim radom pridobila što se moglo primijetiti i na djetetu jer je rado prihvatao zadatke. Naglašavao je da ga majka poljubi kad pođe u školu. Ne samo da je J.E. napredovao, nego cijelo odjelenje. Srednja ocjena je bila previsoka da bi se mogla smatrati objektivnom. Učenici su, iako ih nisam izvela do kraja, pokazali i u petom razredu dobre rezultate. I dalje sam imala priliku da ih pratim pošto su dolazili u moju školu.

U centralnoj školi "Boško Buha" dobivam treći razred. Nastavljam sa svojim načinom rada. Uočavam djevojčicu Č.H. koja je pokazivala daleko veće sposobnosti u odnosu na njene jedva prolazne ocjene, koje je prenijela iz drugog razreda. U međuvremenu sam saznala da majka boluje od raka a da joj je otac alkoholičar. Nije mogla imati motivaciju od roditelja. Djevojčica počinje naglo da napreduje u svim predmetima. Brzo se uklapa u redovan program. Završava treći razred vrlodobrim, četvrti odličnim uspjehom. U petom je potvrdila moju procjenu njenih sposobnosti. Poslije osmog razreda upisuje medicinsku školu, pa zatim u redovnom roku završava zdravstveni fakultet u Zenici. Danas je u uspješnom braku, ima sina i povremeno radi svoj posao.

Poslije preuzimam prvi razred (Prvi C). Nakon treće klasifikacije pedagogica me gleda sa nevjericom i pita "Kako ti je ovaj učenik mogao biti odličan kad pri upisu u prvi razred nije pokazao nikakve rezultate?". Radilo se o učeniku K.H. Znam da nisam pogriješila ni u ovom slučaju jer dječak je napredovao i kasnije. Pokazao je dobre rezultate u srednjoj školi pa i na fakultetu kojeg završava u redovnom roku.

Moram naglasiti činjenicu da su mnogi roditelji insistirali da im se dijete prebaci u moje odjelenje. To su roditelji djece koja su se teže uklapala u redovni program škole. Djecu sam objeručke rado prihvatala vjerujući da ću im pomoći, što se i obistinilo. Teško se sjetiti svakog imena, ali se sjećam majki koje su mi bile zahvalne. Sjećam se učenika S.A. Kojeg su učenici zvali Šepo, jer je imao jednu nogu kraću. Rijetko se uključivao u igru na velikom odmoru koju učenici sami organizuju. Da bi promijenila stav odjeljenja prema učeniku S.A. pronašla sam u ličnoj biblioteci priču o Vuku Stefanoviću Karadžiću. Vršim etičku analizu priče na času srpskohrvatskog jezika. Dakle odstupam od planirane nastavne jedinice koja stoji u operativnom planu. Naglašavam da je Vuk.S.K. šepao ali je ostavio najveće blago našem narodu. Osmislio je najednostavnije pismo, slova koja mi sad učimo. Poslije sam primijetila da učenici dječaku se obraćaju njegovim punim imenom. Dječak se socijalizovao u svom odjelenju. Danas oženjen, znam da ima sina.

Kasnije sam imala odjelenje sa učenikom koji je ponekad dobivao epileptički napad (N.U.). Shvatila sam da je to i za mene veliki izazov. Ovo je prilika, pomislila sam da

svi u odjelenju razmišljamo drugačije. Da se svi saosjećamo sa dječakom, da promijenimo komunikaciju prema njemu, da ga zavolimo i razumijemo. Da bi probudila osjećanja svakog člana odjeljenjske zajednice prema djetetu koristila sam prigodne priče iz kojih su učenici izvlačili pouke. Brzo sam osjetila da je dijete prihvaćeno od svih učenika. Nisu ga puštali samog da ide kući, a dolazio je uvijek sa drugovima. Učenik se uklapao u redovan program, ali nije nastavio školovanje zbog teškog materijalnog stanja porodice.
U ratu dobivam treći razred. Primjećujem veliki broj izostanaka kod učenika H.A. Pomislila sam da je bolest u pitanju, ali učenici su osjetili moju radoznalost i naglasili da on ne želi više da ide u školu. U dnevniku sam primijetila slabe ocjene. Sutradan pronalazim dječaka u baraci sa sestrom u hladnoj sobi bez vatre zamotan u deku. Vani je bilo prilično hladno. Obadvoje su se iznenadili kad su me ugledali. Majka je čistila stubišta da bi nešto zaradila, a otac na liniji. Poslije kraćeg razgovora pristao je da ide u školu. Kad sam ga upitala, zašto je napravio tolike izostanke, rekao mi je da ga je učiteljica upozorila što je neuredan. Pedagoški kukavičluk se ispoljava i u ratnom vremenu, u najtežim uslovima života, pomislila sam u sebi. Nije više nikad napravio ni jedan izostanak. Nastavila sam da radim snjim posebnim programom. To je trajalo kratko. Učenik se brzo uklopio u redovan program. Redovno i samostalno radi zadaću. Treći i četvrti razred završava vrlodobrim uspjehom iako je iz drugog razreda prenio slabe ocjene jer se u ratu nije obaralo. Nakon četvrtog razreda O.Š., vraća se u rodno mjesto, Jajce. Sljedeće godine susrećem njegovu sestru na stanici u Zenici. Prilazi mi kaže „Tvoj učenik osvojio prvo mjesto iz matematike na regionalnom takmičenju u Travniku“. H.A. nakon par godina mi se javlja iz Zenice. Vraća se sa studija iz Berna i želi da me vidi prije nego stigne u rodnu kuću. Danas oženjen čovjek sa dvoje djece. Fakultetski obrazovan zaposlen u Sarajevu.
Ponovo preuzimam prvake sa trideset sedam učenika. Uočavam učenicu K.A. koja nerado priča, ne diže ruku, suviše mirna ne pokazuje interes za igru ni druženje, ali primjećujem da jedino lijepo pjeva u zajedničkom horu. Solo pjevanje odbija, ne želi. Pratim njen rad svakodnevno, potičem sa posebnim programom, i sa peticama koje je raduju. U prvom razredu prolazi sa solidnom trojkom. I dalje nisam gubila nadu u njene sposobnosti, vjerujući da može bolje, stim što sam saznala porodično stanje djeteta. Majka sa blažim oblikom šizofrenije, a otac invalid. Žive od socijalne pomoći. U drugom razredu već pokazuje veće zanimanje za igru sa djecom. Uočavam dobru komunikaciju. Insistiram da pjeva samostalno, što učenica rado prihvata. Afirmišem djevojčicu na školskim manifestacijama. Nastupa sa drugaricom na priredbi, pjevajući u duetu (sa odličnom učenicom). Osjećam njenu radost. U trećem razredu učenica se potpuno uklopila u redovan program. Samostalno radi zadatke, bez potpore. Često diže ruku, želi da izrazi svoje znanje. Treći i četvrti razred završava vrlodobrim uspjehom. Osmi razred takođe završava vrlodobrim. Upisuje srednju školu. Pokazuje odličan uspjeh. Sad je na drugoj godini pravnog fakulteta. Redovan i marljiv i solidan student iako još uvijek žive u teškim uslovima.
Petice kojima sam poticala djecu, postale su sumnjive, pedagoškoj službi i upravi škole. Neposredno poslije rata organizuje se testiranje svih odjelenja u mojoj školi, sciljem da se provjeri objektivnost ocjenjivanja prosvetnih radnika. Uzimaju se uzorci iz svakog odjelenja: jedan odličan, vrlodobar, dobar i dovoljan. Moja tri učenika su testirana s tim što nisam u svom odjelenju ne samo tad nego i ranije imala učenika sa

dovoljnim uspjehom. Testiranje vrši Prosvetno –pedagoški zavod. Nakon testiranja na sjednici nastavničkog vijeća prisustvuje prestavnik Prosvetno-pedagoškog zavoda. Donosi i detaljno obrazlaže rezultate testiranja učenika. Moja tri učenika, Č.A. (odličan), H.R. (dobar), imena vrlodobrog učenika zaista ne mogu da se sjetim. Molim da mi oprosti!. Opravdali, su i dokazali moju objektivnost ocjenjivanja, s tim što je moj odličan učenik nije osvojio bodove za odličan, jer je bio zbunjen. Kasnije mi obrazlaže, i kaže: "Mislio sam da su se zbunili dajući mi test koji meni ne pripada." jer je zaista na redovnim časovima navikao raditi zadatke koji zahtijevaju veći intelektualni napor. Ali ne samo ova tri učenika i kompletno odjelenje kasnije pokazalo objektivost mog ocjenjivanja u petom razredu pa i daljem školovanju.

Vredi napomenuti i ovaj slučaj iz moje prakse. Još traje rat. Moja odlična učenica, Š.E., odlazi za Ameriku sa roditeljima. Javlja mi se nakon godinu dana i kaže "Ja sam učiteljice ovdje odmah poslije testiranja iz matematike uletila u sedmi razred,"Što me mnogo obradovalo". Još dodaje „Brzo ću moći da radim, i sama sebe da školujem."

Ovo što ću sad da napišem zaista vredi pažnje i da se mnogi odgovorni preispitaju jesu li korisni ili opasni u svom pozivu. Koliko nemar ili površan rad pedagoških službi u školama može da donese nesreće ne samo djetetu nego i porodici pa i cijelom društvu. I evo zanimljive priče vezane za moju izjavu.

Ponovo dobivam prvi razred neposredno poslije rata. Nastava već počela. Na vratima mi se pojavljuje majka sa djetetom i pita: „Hoćete li primiti mog sina u vaše odjelenje?". Izgledala je suviše zabrinuta, uplakana. Željela je da mi ispriča svoju nevolju prije nego što uvedem dječaka u učionicu. Odmah mi je naglasila da je njen sin L.K. upućen da pohađa specijalnu školu u Zenici. „Takvo je mišljenje stručnog tima škole, direktor škole me pokušao ohrabriti naglašavajući da će moj sin tamo napredovati, i moći će da završi neku od umjetničkih škola. Obratila sam se za pomoć pedijatru u školskom dispanzeru, koja me uputila vama." Oslanjajući se na svoja dosadašnja iskustva pokušala sam da je ohrabrim, ubijedim da to nikako ne mora biti tačno što procijeni pedagoška služba škole. Uvela sam dječaka u učionicu. A moji prvaci su ga primili sa pozdravnim aplauzom. Dječak je izabrao sebi druga kod koga će sjediti. Od prvog dana kod učenika zaista nisam mogla da uočim nikakve smetnje sem što ne izgovara slova r i š. Međutim kad sam radila fonetske vježbe, približim uho dječaku, uvjerim se da posjeduje svaki glas. To je najljepše pokazivao u toku pjevanja. Znam da je pohađao časove kod logopeda. U početku je bio suviše tih. Da bi ga ohrabrila da priča glasno, pripremila sam kompletno odjelenje da ga hrabre. Pošaljem učenika L.K da mi nešto kupi da bi mogla o njemu pričati sa djecom. Kažem im "Vi najbolje možete pomoći vašem drugu koji se stidi da priča jer su ga u porodici puno voljeli, i tepali mu. On će progovoriti ispravno uz vašu pomoć." Što se i dogodilo. Dječak je počeo da glasnije i ispravnije priča. A što se tiče školskog programa odmah se uklopio. Nisu mu trebali posebni sadržaji. Nosio je kući petice, čas u tekama, čas na listićima. Što je najvažnije nije imao organsku smetnju. Brzo naučio da čita i piše. Ne sjećam se da je bar jednom napisao slovo t umjesto š ili l umjesto r. Majka dolazi nekako s nepovjerenjem pita: „Jesu li to prave petice?" Naši susreti su bili češći jer mi je mnogo bilo stalo da je rasteretim i ubijedim u dječakove izvanredne sposobnosti.

Dječak je završio odličnim sva četiri razreda. U petom je opravdao moje procjene njegovih sposobnosti. Tad je majka pokazivala mi sve veću zahvalnost mada zaista nisam ulagala neki napor u dječaka. Osmi razred završava vrlodobrim, srednju školu

vrlodobrim uspjehom. Na studiju mašinskog fakulteta u Zenici pokazuje posebno dobre rezultate.
Koliko međusobna saradnja među učenicima doprinosi obostranom uspjehu učenika. Navodim samo jedan od niz primjera đačkog međusobnog pomaganja u učenju, kako učenici mogu jedni drugima odrediti životni put, pa i karijeru. Dolazi mi majka sa djevojčicom koja je pohađala nastavu samo prvo polugodište u mom odjelenju prvog razreda. U drugom dijelu grada završava prvi razred dobrim uspjehom. Vraća se u moje odjelenje u drugom razredu. Primijetila sam da će se teže uklopiti u redovan program naročito iz matematike, pošto sam sadržaje programirala i radila drugačije u odnosu na druge škole. Učenica Z.Z. se brzo socijalizovala. Druži se sa H.A. (Odličnom učenicim) koja joj rado pomaže na času. Kući zajedno vježbaju matematiku. Drugi razred završava dobrim uspjehom. U trećem i četvrtom razredu već pokazuje mnogo bolje rezultate. Nije se znalo ko kome pomaže. Obadvije su završile odličnim uspjehom. Sada su i jedna i druga na Zdravstvenom fakultetu u Zenici. I dalje se druže.
Bilo koji oblik rada, učitelji nastavnici, profesori da koriste u svojoj pedagoškoj praksi ne bi smjeli zapostaviti odgoj u odjeljenskoj zajednici. Istina da učitelji u nižim razredima odigraju najveću ulogu u saradnji sa roditeljima. Ali djeca u razvojnim fazama, ako se ne nastavi rad na humanizaciji đačkih odnosa i odgoja u ljudskim vrijednostima u višim razredima, dijete lahko može da se otrgne od porodice i škole, da zaluta. Iz mog predhodnog izlaganja može se zaključiti da su moji učenici završavali razred u njegovanoj odjeljenskoj zajednici u kojoj je svako dijete najveća vrijednost u prijeratnom, ratnom a i poslijeratnom periodu. Slabosti škola u postizanju vaspitnih vrijednosti nas, starije učitelje pozivaju na odbranu mnogih ciljeva i zadataka iz prošlog društvenog sistema. Mnoge vrijednosti koje je nametnuo odgoj u socijalizmu su vrijednosti koje ne mogu izgubiti svoj značaj u bilo kojem vremenu i bilo kojem društvu. Rad u odjeljenskoj zajednici se smatrao bitnim, gdje se postižu opšti ciljevi i zadaci škole. Vaspitni ciljevi su se prožimali kroz sve sadržaje vaspitno-obrazovnog procesa. Dakle radilo se najviše na humanizaciji đačkih odnosa. Pravilan odnos društva prema pojedincu, pojedinca prema društvu. Posebno mjesto pridavalo se razvijanju kolektivnog duha u kojem se njeguje drugarstvo, prijateljstvo, gorljiva želja za uspjehom, znanjem, borbenost, iskrenost, pravednost, požrtvovanost, poštenje, kritički odnos prema sebi i drugima, jedinstvo misli riječi i djela. Poseban stav prema osobama sa tjelesnim i bilo kojim drugim invaliditetom, zatim pravilan odnos prema starijima. Svi sadržaji koji vode ovim ciljevima treba da prate snažna osjećanja dobrote, oduševljenja, radosti i osjećaj ponosa. Ni jedno dijete nije trebalo biti izolovano ukoliko se radilo oslanjajući se na mnoge teoretičare i praksu iz prošlosti a i suvremena pedagoška dostignuća.
Ovo nije vrijeme u kome bi znanstvenici, pedagozi, rukovodstva škola, učitelji trebali učestvovati u premazivanju pukotina lomova, prvenstveno u postizanju vaspitnih ciljeva. Mnogi poznati pedagozi, znanstvenici, filozofi su stavljali prvenstveno akcenat na postizanje vaspitnih ciljeva u odnosu na kognitivne, tvrdećii da ništa ne može naškodidi ljudskom društvu kao površan rad u postizanju vaspitnih ciljeva u okviru odjeljenske zajednice.
Vratila bih se na ratno stanje kad moj kolega u zbornici kaže:“ Kako sad postići povoljnu klimu u odjelenju“? Naglašavajući da nema više pjesama o brastvu. Istina da

smo nerijetko počinjali čas s pjesmom o brastvu i jedinstvu, ali naš zadatak je bio daleko veći. Možemo s pravom reći da smo imali određene ciljeve i zadatke koji su usmjereni na razvoj ljudskih vrijednosti. Svaki održan čas je trebao biti prvenstveno vaspitni. Učitelj je morao vjerovati u značaj jedinstva u odjeljenskoj zajednici. Dijete je trebalo da spozna srodstvo između njega i ostalih kroz realizaciju različitih sadržaja.
Ne mogu da ne istaknem jedan ogledni čas u petom razredu početkom sedamdesetih, iz matematike mog kolege, matematičara. Času je prisustvovao i savjetnik. Psihološkoj pripremi časa odrecitovao je „Pjesmu o keruši“ (Jesenjina). Znam da su se mnogi zgledali i čudili ovakvom početku časa iz matematike. Međutim poslije kraće etičke analize, kad su djeca izvukla pouku prešao je na skup od sedam članova (sedam kučića). Psihološkoj pripremi koja nije trajala više od par minuta probuđen je pravilan emotivni stav. Djeca su bila aktivna cijeli čas. Među učenicima se mogla osjetiti uzajamna ljubav i poštovanje. Pored matematičkih, vaspitnih i obrazovnih ciljeva ostvario je human odnos prema životinjama. Savjetnik ga upita: “Zašto si baš izabrao taj vaspitni cilj, ljubav prema životinjama?“ Djeca nerijetko nameću vaspitne ciljeve svojim ponašanjem. Vraćajući se s posla ugledao sam dječaka kako nasrće na psa sa velikim kamenom u ruci. Naravno u tom momentu sam ga spriječio na najbolji način, ali to nije dovoljno da ne pokuša ponovo. „Da si vidio da je sa kamenom nasrnuo na drugog dječaka, šta bi onda uradio?“ Reagovao bi na isti način, a poslije osmislio bi priču o prijateljstvu koje se ne zaboravlja. Djecu treba učiti da znaju da se prijateljstvo iz djetinstva pamti cijeli život, a isto tako i neprijatni doživljaji. Znam da ga je savjetnik pohvalio, a i nama učiteljima je otvorio oči kako se može organizovati čas matematike u kojem se mogu ostvariti odgojni ciljevi koji vode ka ljudskim vrijednostima.
Istakla sam ovaj primjer oglednog časa pripisujući veliki značaj razmjeni iskustava među nastavnim osobljem. Mnogi završavaju škole i fakultete sa visokom ocjenom, ali u primjeni svog znanja teško se snalaze naročito u ostvarenju vaspitnih ciljeva. U školama bi trebao biti jedinstven stav kad je u pitanju odgoj u ljudskim vrijednostima. Svi koji rade sa djecom moraju biti spremni da svakog dana poprave masu stvari bar za jedan posto, a da se ne mire stim ako su popravili sto posto samo jedan oblik dječijeg ponašanja.
Argumentovano smatram da vlada mišljenje u prosveti da je gradivo preobilno, i da je teško sve ciljeve ostvariti, pa i vaspitne. Međutim moja praksa dokazuje suprotno. Ako ulažemo trud u odgojne ciljeve ujedno krčimo put, otklanjamo prepreke do kognitivnih ciljeva. Socijalizovano dijete se daleko lakše uklapa u redovan program u vaspitno-obrazovnom procesu. Nije potrebno dodatno vrijeme, samo s time racionalizujemo nastavni proces. Međutim čak ni najveći naučnici ne bi bili kadri da rade bez priprema koje su im pružila predhodna pokolenja, ni pomoći koje im pružaju savremenici.
Dakle neophodna je priprema, pismena ili usmena sa jasnim vaspitnim ciljevima, ne samo obrazovnim da bi nastavnik, a i učenici doživljavali svakodnevno radosna uzbuđenja. Krivulja učenja u prosječnom ljudskom životu pokazuje da se navike i stavovi najvećim dijelom oblikuju u dobi od šeste do petnaeste godine. To je potvrđeno znanstvenim dokazima. Dakle zadatak u formiranju stavova pravilnih navika je dat prvo onima koji rade s mališanima. Škola mora prvo prihvatiti dijete kao ličnost kakva je postala u porodici. A tu ličnost može dalje razvijati pokazujući joj nove puteve otvoriti joj vrata za druge mogućnosti.

Kad dobijemo prvake, na njih svi gledao sa simpatijom. Gledamo kao pupoljke koji treba da procvjetaju, ali od prvog dana treba da ih gledamo kao buduće, aktivne članove društva. Djeca nam dolaze iz različitih porodica, sa već formiranim navikama ili crtama ličnosti koje mi uočavamo u njihovoj svakodnevnoj komunikaciji. Uočavamo dijete koje je nesebično, voli da sarađuje s drugima, da pomaže svima. Ispoljava radost u zajednici. Međutim možemo prepoznati dijete koje je okrenuto samo jednom prijatelju i svojoj porodici koja mu pruža ljubav. Prijatelj mu je važan dok mu čini na volju. A možemo prepoznati dijete koje slijedi samo vlastitu korist. Koristi druge da bi izvukao ono što želi. Drugi mu nisu važni. Svima nama je jasno da se ni jedno dijete ne rađa sebično, oholo, puno zavisti, ni jedno dijete se ne rađa kao nacionalista, terorista. U svakom djetetu je urođena želja za ljubavlju, suradnjom i duhovnim jedinstvom sa drugima. Te skrivene vrijednosti u djetetu treba osloboditi i učiniti vidljivima. Prva dužnost učitelja, osloboditi dijete nesigurnosti, ljenosti a ispuniti poletom i hrabrošću. Buđenjem urođene inteligencije dijete potiče da prihvati mirno napor, pa i zamoran rad. U djetetu buditi gorljivu želju za napredovanjem svakog pojedinca u okviru odjeljenske zajednice kojoj pripada. Dijete mora osjetiti da mu odjeljenska zajednica i učitelj pružaju ono što je u porodici nedostatno.

Formiranje zdrave odjeljenske zajednice je dugotrajan proces. U početku rukovodi učitelj da bi dobio aktivne i slobodne članove, da bi se svako dijete moglo ispoljiti kao subjekt djelovanja. Odjeljenska zajednica ne može biti subjekt djelovanja bez prigodnih sadržaja kojima se svako dijete afirmiše na školskim manifestacijama ili roditeljskim sastancima koji djeci i roditeljima pričinjavaju radost. To mogu biti: muzički sadržaji, igrokazi dječije drame sa etičkom poukom.

Ne smijemo zaboraviti bitnu činjenicu da u svakodnevnom radu svakom djetetu mnogo znači priznanje i pohvala njegovih vršnjaka. Kako omogućiti svakom djetetu na samom početku da zasluži pohvalu? Dijete treba da radi ono što voli, ali treba da voli ono što je za njega korisno i za odjeljensku zajednicu. Ovim ciljevima treba predhode različite, prigodne poučne priče, pripovijetke, ili produbljivanje značaja narodnih poslovica, izreka koje mogu da stoje na zidu učionice. Npr. na temu „Volim svoju učionicu“ učitelj može sam, da osmisli određene sadržaje koji će probuditi kod djeteta inicijativu, poduzetnost na određenu temu.

U dogovoru sa učenicima njihovim prijedlozima, formiraju se grupe učenika sa različitim zaduženjima. Ne zaboravimo da djeca zaista vole zaduženja u skladu sa njihovim uzrastom. Kod djeteta se ne može razviti osjećaj pripadnosti zajednici ako nema nikakvog svakodnevnog zaduženja, ako ne doprinosi svojim trudom uređenju učionice ili školskog okoliša. Time se budi kod djeteta veći stupanj odgovornosti, osjećaj pripadnosti zajednici. Pruža mu se mogućnost da doživi priznanje od učitelja, svojih vršnjaka. Na samom početku u prvom razredu neki učenici su skloni da izazivaju svoje vršnjake koji nerijetko završavaju fizičkim obračunom, ili su skloni da stave u džep ili torbu nešto što njemu ne pripada od svog druga s kojim sjedi. Na primjer, dječak se žali na svog druga da mu uzima pribor. Prilazim djetetu i kažem: “To se može svakom dogoditi.“ Naglašavam pred učenicima da se i meni tako nešto dogodilo, kad sam ugledala pero u svojoj torbi koje nije moje, jedva sam čekala da pronađem vlasnika i da se izvinem!. U tom momentu dječak ustaje i izvinjava se pruža svom drugu njegov pribor. Međutim dijete je potrebno aktivno uključiti da doživi svoje „ja“. Tad je potrebno ga motivisati da glumi naprimjer poštenog trgovca. Osmislim

igrokaz, ili dramatizaciju (izmišljene priče) priče o poštenom trgovcu i kupcu (prevarantu). Tvrdim da ne mora biti umjetnička priča (visoke esteske vrijednosti). Dječak koji je sklon uzimanju tuđih stvari, glumi poštenog trgovca. Ostali učenici prate male glumce podržavaju aplauzom. Nastavnik poslije ovakvog rada može da se uvjeri kako riječ biva djelo. Dječak se vraća sa hodnika u učionicu, zaustavljajući učenike pita: „Čiji je ovo novčanik?“ Dakle i ovdje je riječ o individualiziranom pristupu djetetu kojem je potrebna pomoć da razlikuje dobro i ono što treba odbaciti u svrhu zadovoljstva sobom i zadovoljstva odjeljenske zajednice. Nastavnik treba da ulaže posljednji atom energije da bi oslobodio dijete takvog ponašanja i da nikad ne zaboravi da u djetetu leže prave vrijednosti do kojih treba doći strpljenjem i upornim osmišljavanjem svakodnevnog rada koji vodi k tom cilju.

Prigodan muzički tekst iz bivše Jugoslavije tvrdim da je efiksno srestvo koje budi dječijie emocijae, u cilju jačanja jedinstva u odjeljenskoj zajednici. Može se koristiti u svakom vremenu i i svakoj odjeljenskoj zajednici.

„Zakunimo se imenom majke
da ćemo brastvu krčiti put,
brastvo, jedinstvo, nisu to bajke,
već čelik skovan u borbi ljut.
Nek iskra vrca, a naše vatre,
nek pale srca da bukne plam.
Kliknimo kletvu nek narod satre,
svakoga koji nam nanosi sram.“

Prigodan tekst koji djeca srcem prihvaćaju, veselo pjevajući. Poslije pjevanja može da slijedi dublja etička analiza sa prigodnim pitanjima. Npr. „Zakleli smo se imanom majke.“ Želimo li u školi živjeti kao dobra porodica? Kako žive dobra braća i sestre? Itd. Školski dan može počinjati sa ovakvom pjesmom, uz etičku analizu sadržaja, primjenjujući dodatno prigodne priče igrokaze i pouke do kojih djeca sama dolaze. Sa ovakvim radom učitelj postepeno uviđa da svako dijete može postati aktivni subjekt djelovanja i van škole, oslobođen nametnutih stavova s kojima je došlo u školu. Odgoj u porodici bi trebao biti usklađen sa ciljevima škole, produženo djelovanje školskih sadržaja i ostvarivanje prvenstveno vasitnih ciljeva.

Roditelji moraju shvatiti da je sebičnost najveća negativna tendencija i da može ozbiljno ugroziti napredovanje u ljudskim vrijednostima djeteta. Da iz sebičnosti proizlaze pohota ljutnja, ljubomora, zavist oholost. Cilj socijalizacije u odjeljenskoj zajednici nije da se dijete nadmeće sa drugima, nego da nadilazi samog sebe. Učitelj mora biti spreman da oslobodi prave dječije vrijednosti. Nakon izvjesnog vremena i takav učenik pokazuje nesebičnost, želi da pomogne svojim vršnjacima. Takav vid ponašanja svako ko radi sa djecom može da uoči. Djeca vole da pomažu jedni drugima, vole i da traže pomoć. Zašto bismo im to uskraćivali?. Ako dijete želi da vježba matematiku sa svojim vršnjakom kući, takvu pojavu potrebno je na poseban način motivisati. Učitelj može osmisliti priču o iskrenom prijateljstvu koje se pamti da bi podržao ovakav vid međusobnog pomaganja. Daleko efikasniji način pomoći od dopunske nastave. Dijete koje pomaže, dijeli radost sa saradnikom a i učiteljom, svojim vršnjacima. Oslobođeno zavisti, raduje se napredovanju svog druga, uči se požrtvovanosti, osjeća se korisnim. Ovaj način rada nije prijedlog za usvajanje, za reformu školstva ali tvrdim da ovakav rad, angažovanjem učenika u pomaganju

vršnjacima ima dalekosežne vrijednosti. Ovakav način rada razvija samopoštovanje kod pomagača, jer se susreće sa svojim drugim vrijednostima, a i kod djeteta koje vježba s njim. Dijete koje pomaže svom vršnjaku, ne samo da se raduje zajedničkom uspjehu nego daleko brže sazrijeva oslobođen dominantnih crta. Ima sasvim drugu sliku o svom drugu ili drugarici a i o sebi. Tvrdim da bi se mnogobrojni učenici našli u specijalnom odjeljenju da nisu bili u prilici da se susretnu sa ovakvim oblicima odgojno-obrazovnog rada.

ZAKLJUČAK

Napredovanje učenika u razvijanju ljudskih vrijednosti nikako se ne može posmatrati odvojeno od ostvarivanja zadataka koje nameću obrazovni sadržaji. I jedno i drugo ide uzastopno, ovisno jedno od drugog, prožimajući ličnost djeteta sa spoznajama o ljudskim vrijednostima koje treba da postanu trajne vrijednosti dječijeg bića. Ovakve stavove ne možemo nametnuti djetetu gdje se roditelji suprostavljaju ovakvom načinu rada (međusobnog pomaganja ne samo u obrazovnom nego i vaspitnom). Svako dijete može da napreduje u okviru svoje odjeljenske zajednice u razvoju ljudskih vrijednosti. Tu je i te kako potrebna snažna podrška roditelja. Ako bi se djelovalo sa viših nivoa: pedagoške službe, socijalni radnici pa i vjerske institucije (jer su fundamentalne vrijednosti svih religija identične). Roditeljska svijest bi se mogla promijeniti a i svijest naših budućih aktivnih građana. Sve vjerske institucije bi morale sarađivati sa svim školama bez obzirana etničku pripadnost sa sadržajima koji mogu razbijati međureligijski jaz. Potrebno je tražiti zajedničko među svim religijama da bi dijete sačuvali od vremena u kojem živimo. Mi imamo ne mali broj stručnjaka poznavaoca više religija, samo ih je potrebno angažovati k tom cilju, da bi se svaki budući aktivni članovi društva mogli osjećati pripadnicima čovječanstva a ne nekog pripadnika društva koje manje vredi. Svaki pojedinac treba da osjeti poštovanje njegove istorije. Na ovakav način rada ne bi se smjelo gledati kao na utopiju, ako pedagoška teorija i praksa pokazuju ovakve mogućnosti, a ujedno dokazuje da napredovanje i siromaštvo, zdrav i miran život zemlje ovisi o kvalitetu i kvantitetu vaspitno-obrazovnog rada.
Uvidom u savremeni odgojno-obrazovni rad susrećemo se nerijetko sa potpuno otuđenim djetetom, djetetom koje se ne osjeća ni dijelom porodice, ni dijelom odjeljenske zajednice, s djetetom koje gubi osjećaj za socijalizaciju.

LITERATURA

1. Aćimović, R. (1978). Integrisano školovanje osoba ometenih u razvoju. Putevi i dostignuća 3, str. 118-125.
2. Barišić, B. (1980). Zrelost i nezrelost djeteta pred polazak u školu. Putevi i dostignuća 5.
3. Bognar, V. (1984). Savremene koncepcije početka školovanja - Iskustva drugih zemalja. Naša škola 7-8.
4. Domonji (1982). Organizovanje i vođenje vaspitanja u pripremnom odjelenju. Naša škola 3-4.
5. Džamonja, S. (1952). Emotivni činilac u nastavno-odgojnom procesu. Pedagoški rad 5-6.
6. Džananović, R. (1982). Zajedno sa roditeljima. Porodica i dijete, str 28.

7. Furlan, I. (1984). Ko kome treba da se prilagođava, djeca školi ili škola djeci. Naša škola 7-8, str. 413-420.
8. Ignjatović, R. (1983). Primjena individualiziranih postupaka i tehnika u vaspitnom radu. Naša škola 3-4, str. 154-167.
9. Mandić, P. (1966). Savjetodavni vaspitni rad sa osnovama metodike vaspitnog rada. Sarajevo: Svjetlost.
10. Miller, B. (2001). Kako ostvariti uspješan kontakt sa učenicima. Sarajevo: Fabulas.
11. Redžepagić, J. (1982). Individualizacija nastave u prošlosti i danas. Naša škola 3-4, str. 123-133.
12. Stanjić, I. (1981). Dječiji otpori i njihovo otklanjanje. Naša škola 3-4, str. 25-33.
13. Stevanović, M. (1979). Savremeni modeli rada na književnim tekstovima u osnovnoj školi. Beograd: Književne novine.
14. Stevanović, M. (1998). Nove tehnologije obrazovanja. Didaktički putokaz 11.
15. Stevanović, M. (2005). Razvijanje komunikativnih sposobnosti nastavnika i učenika. Didaktički putokaz 35.

TEMA II

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

PSIHOPATOLOŠKA ISPOLJAVNJA U ADOLESCENTNOM PRIJELAZU KAO EFEKAT SITUACIONE SEPARACIJE U PORODICI

PSYCHOPATHOLOGICAL MANIFESTATIONS IN ADOLESCENCE STAGE AS THE EFFECT OF SITUATIONAL SEPARATION IN FAMILY

Elvir IBELJIĆ
Osnovna škola "Lukavac Grad" Lukavac

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Longitudinalnim istraživanjem koje je provedeno pokušali smo potvrditi procjene da prevalencija psihopatoloških ispoljavanja rastu shodno dobi, posebno za dob do 18 godina tj. na prijelazu iz kasnog djetinjstva u adolescenciju, kod adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu izloženi separaciji. Istraživanje je provedeno na uzorku od 200 ispitanika uzrasta od 15 do 17 godina sa teritorije Grada Lukavac i prigradskih naselja, tj. učenici 9. razreda osnovne škole i učenici 1., 2. i 3. razreda srednje škole. Istraživanje je obavljeno na tri grupe ispitanika. Jednu grupu, za poređenje, čini uzorak od 50 ispitanika izloženih separaciji iz ranijeg istraživanja, a drugu grupu čini ista ova grupa koja je sama sebi kontrolna grupa ali posmatrana u drugoj vremenskoj tački.Treću grupu ispitanika čini urorak od 100 adolescenta bez izloženosti separaciji, koja je kontrolna grupa. Primjenjeno je nekoliko mjernih instrumenta, kao što su: skala hiperaktivnosti-impulzivnosti-deficita pažnje (HIP), skala agresivnosti (SNOP), skala dječije anksioznosti (SKAN) i dječija skala depresije (CDI) korištenih za prvu grupu ispitanika, dok je za drugu grupu ispitanika korišten Rejnoldsov skrining inventar prilagođenosti adolescenata (RASSI) koji ispituje simptome psihičkih poremećaja koristeći DSM-IV specifikaciju simptoma i pruža opsežnu procenu psihopatologije, karakteristika ličnosti i lične kompetencije. Istraživanjem je utvrđeno da je očevo odsustvo tokom vremena povezano s različitim oblicima internalizirajućih i eksternalizirajućih oblika psihopatologije, na što ukazuju i rezultati dobijeni na svim skalma mjerenja ($p<0,01$; $p<0,05$). Naime, rezultati istraživanja pokazuju da u prosjeku djevojčice izložene separaciji tokom vremena imaju izraženija internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja anksioznosti i depresije, a da postoje i statistički značajne razlike između pojavljivanja eksternalizirajućih psihopatoloških ispoljavanja kod dječaka koji su odrastali odvojeni od očeva. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je uočena komorbidnost psihopatoloških ispoljavanja kod ispitanika izloženih separaciji tokom vremena, te je ona visoke korelacije i statističke značajnosti ($p<0,01$).

Ključni pojmovi: separacija, anksioznost, depresija, agresivnost, hiperaktivnost, impulzivnost, deficit pažnje, porodica

ABSTRACT

By longitudinal research that has been conducted, we have tried to confirm the estimation that prevalence of psychopathological manifestation increases in accordance with age. This

especially applies to the age of 18 years, so as at the turn of late childhood into adolescence. This is more visible in adolescents separated from their fathers than in the ones who are not. The study was conductedona sample of 200 respondents aged 15 to17 years from the town of Lukavac area and its suburban parts – the ninth grade students of primary school and the first, second and third grade students of secondary school. The study has been conducted on three groups of subjects. One group, for comparison, makes a sample of 50 subject sex posed to separation from the earlier research, while the other group consists of the same group that is itselfa control group but observed in a different point of time. A sample of 100 adolescents with no exposure to separation makes the third group of respondents, which is also a control group. Several measuring instruments have been applied**,** such as thescaleof Hyperactivity**-**Impulsivity-Attention Deficit (HIP), the Scale of Aggression **(**SNOP), the Scale of Child Anxiety (SCAN) and the Children's Depression Inventory (CDI) for the first group of respondents**,** while for the other group of respondents Reynold's Adolescent Adjustment Screening Inventory (RASSI) has been used that examines the symptoms of mental disorder susing the DSM-IV symptoms specification and provides a comprehensive assessment of psychopathology, personality traits and personal competences. The survey found that father's absence during the time associated with different forms of internalizing and externalizing forms of psychopathology, as indicated by the results obtained in all measurement inventories. Furthermore, the research results show that, on average, girls exposed to separation over time have more prominent interanalizing psychopathological manifestations of anxiety and depression, and that there are significant differences between the appearance externalizing psychopathological manifestations of boys who grewup separated from their fathers. The results of the study show that there is a comorbidity of psychopathological manifestation in patients exposed to separation over time, and it is of a high correlation and statistical significance.

Key words: separation, anxiety, depression, aggression, hyperactivity, impulsivity, attention deficit, families

UVOD

Roditeljstvo majke i oca razlikuju se prema količini uključenosti, vrsti dominantnih aktivnosti, prema vrsti i načinu odnosa prema djetetu i specifičnim i različitim učincima i posljedicama koje imaju majčino i očevo bavljenje djetetom. Ta dva oblika interakcije roditelja sa djetetom toliko se međusobno razlikuju da je opravdano nazvati ih majčinskom i očinskom praksom i posebno razmatrati njihove karakteristike i učinke na dijete (Ćudina-Obradović i Obradović, 2006). Freud u svojoj teoriji usredsređuje pažnju na ulogu porodice u oblikovanju ličnosti i mentalnom zdravlju djeteta. Po njemu psihosocijalno okruženje je manje važno od lične historije pojedinca ističući značaj porodice u najbitnijem razdoblju života djeteta-prvim godinama života kada se prioritet daje urođenim instiktima. Za Freuda je porodica instrument za disciplinirnje djetetovih nagona i kompilzivno (prirodno) suzbijanje njihovog spontanog oslobađanja (Abrahams and Ray, 1950; prema Ćatić, 2003).Danas se opravdano ukazuje na to da porodica na razvoj ličnosti i socijalizaciju ne utiče samo u razdoblju ranog djetinjstva. Značajna su i kasnija razdoblja života, a naročito razdoblje adolescencije, kada se ostvaruje prelaz od potpune zavisnosti djece od roditelja u relativnu samostalnost (Kuburić, 2009). Dakle, odgojni faktori bi trebali stvoriti pozitivne usloveu kojima dijete raste i priprema za život u društvu. Psihoanalitičari tvrde da mnogi adolescenti manifestiraju “anakliktički sindrom”, tj. da su iz različitih

razloga nesposobni rješavati zadatke zbog separacije od roditelja. Oni tragaju za novim bliskim odnosima, motivirani snažnom potrebom za bliskošću, te se zbog toga osjećaju usamljeni, prazni i depresivni (Blos, 1979; prema Lacković-Grgin, 2006). U nepotpunim porodicama bez oca nedostaje osoba koja u porodičnom sistemu zauzima poziciju suprug-otac, što znači da nedostaje model koji će stimulisati mlade na identifikaciju s njim (Grossman et al, 2002). Dječaci nepovoljnije reaguju na razdvojenost roditelja. U njih se najčešće pojavljuju poremećaji u ponašanju, i to kod kuće i u školi. Kad su dječaci s ocem, tada su problemi s razvojem spolne uloge najmanji (Hetherington et al., 1988; prema Vasta i dr., 2005). Takode, u odnosu na djecu iz potpunih porodica, dječaci su bili manje asertivni i nezavisni u relacijama sa vršnjacima i ispoljavali nezreliji vid agresivnosti. Kod djevojčica sa odsutnim ocem teškoće sa razvojem spolnih uloga obično ne nastupaju pre adolescencije kada se mogu javiti inhibicije, anksioznost pri uspostavljanju kontakta sa mladićima ili vidovi neadektvatnog psihoseksualnog ponašanja (Stevenson and Black, prema Vasta i dr., 2005). U istraživanjima se navodi da, bez obzira na to koliko je majka podržavajuća, u nekim oblastima, kao što je emocionalna inteligencija, samopoštovanje, samopouzdanje, otac ima nezamjenljivu ulogu (Amato and Keith, 1991). Nepotpune porodice predstavljaju povećan rizik za pojavu psihopatoloških poremećaja kod djece i adolescenata (Kranzler et al., 1990; Dunn et al., 1998; Luoma et al., prema Souvole, 2001), a izvedena su u dva oblika ponašanja: eksternalizirajući i internalizirajući. Eksternalizirajući oblici ponašanja obilježeni su hiperaktivnim, agresivnim i delinkvetnim oblicima ponašanja dok je za internalizirajuće oblike ponašanja karakteristična pretjerana kontrola ponašanja, kao što su strah, depresija i socijalno povlačenje (Achebach, 1993; prema Essau i Conradt, 2009). Anksioznost i depresija mogu predstavljati prilagodbu u stresnim situacijama, ali mogu i prijeći u psihopatološke poremećaje (Barlow, 2002). Procjenjuje se da 6-8% djece i adolescenata ima anksiozni poremećaj (Costello, 1989; Kashani and Orvaschel, 1988; McGee et al., 1990; prema Davidson i Neale, 1999), a procjene za prevalenciju rastu shodno dobi, posebno za dob do 18 godina, gdje je izraženost simptoma anksioznosti kod djevojčica dvostruko veća za razliku od dječaka (Feehan, McGee, Nada Raja i Williams, 1994; prema Craske, 1997). Iskustva s depresivnim poremećajima ima 5% djece te između 10 i 20% adolescenata što upućuje da prevalencija depresivnih simptoma raste od djetinjstva prema adolecenciji (Kazdin and Marciano, 1998). Ipak, takav odnos prisutan je samo kod djevojčica, a ne i kod dječaka (Hankin andAbramson, 1999, 2001; prema: Twange and Holen-Hoeksema, 2002). U istraživanju djece s depresivnim poremećajem u dobi od 7 do 17 godina (Bernstein, 1991; prema Vulić-Prtorić, 2004) utvrđeno je 63% ispitanika sa komorbidnim anksiozno-depresivnim poremećajem, a najčešći anksiozni poremećaj bio je anksioznost zbog separacije. Vrijednost anksioznosti i depresije u visokom su korelacijskom odnosu, te od 16 do 62% djece koja su dijagnosticirana kao anksiozna ili depresivna imaju i komorbidni poremećaj (Brady and Kandall, 1992; prema Wenar, 2003). Eksternalizovane probleme u ponašanju manifestovane kroz prkos, agresiju i delinkvenciju više pokazuju djeca i adolescenti odvojeni od očeva nego njihovi vršnjaci iz potpunih porodica (Hetherington et al., 1978; prema Shaw and Ingoldsby, 1999). Ovaj oblik promjena u ponašanju se pokazuje u nepovoljnoj interakciji roditelj-dijete (Patterson and Bank, 1989; prema Petermann i Petermann, 2010). Znači, do

pojave agresivnosti dovodi loš i nedovoljan odgoj i neadekvatna podrška djeci da prevazilaze frustracije i rješavaju unutarnje konfliktne situacije.
Otprilike 3 do 6% školske djece i mladih ima simptome hiperaktivnosti-impulsivnosti-deficita pažnje i češće se susreće kod dječaka (Tonnock, 1998). Impulzivnost iz dječije dobi nastavlja se i u adolescentskom razdoblju, i takvo ponašanje okolina procjenjuje nezrelim. Dugoročna studija je pokazala da više od 50% ispitanika iz grupe sa dijagnosticiranim poremećajem deficita pažnje /hiperaktivnosti i u odrasloj dobi je pokazivalo promjne, a da 30 do 40% karakteristika iz djetinjstva ostaje i u odrasloj dobi (Weiss and Hachtmana, 1986).

METODE

Predmet istraživanja bio je identificiranje stepena psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva tokom vremena. Longitudinalnim istraživanjem koje je provedeno pokušali smo potvrditi procjene da prevalencija psihopatoloških ispoljavanja rastu shodno dobi, posebno za dob do 18 godina tj. na prijelazu iz kasnog djetinjstva u adolescenciju, kod adolescenata odvojenih od očeva kao i u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva.
Cilj istraživanja je ispitati i dati odgovor na pitanje o tome da li se psihopatološke ispoljavanja mijenjaju kod adolescenata odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremnske tačke, te iste grupe adolescenata u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva posmatrano u istom vremenskom trenutku. Cilj istraživanja je operacionaliziran kroz postavljanje slijedećih zadataka:

- formirati tri grupe ispitanika. Grupu ispitanika koji su odvojeni od očeva i posmatrani u dvije vremenske tačke i ista ta grupa u ranijem istraživanju koja je ujedno sama sebi kontrolna grupa. Treću grupu ispitanika čine adolescenti bez izloženosti separaciji, koja je kontrolna grupa;
- identifikovati najčešće vidove psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata;
- ispitati da li postoji statistički značajna razlika u identifikovanim vidovima psihopatoloških ispoljavanja adolescenata odvojenih od očeva posmatranih tokom dvije vremenske tačke;
- ispitati povezanost psihopatoloških ispoljavanja adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na istu grupu ispitanika u ranijem istraživanju s obzirom na sociodemografska obilježja: spol, stepen obrazovanja roditelja;
- ispitati razlike u psihopatološkom ispoljavanju kod adolescenata muškog i ženskog spola izloženih separaciju u odnosu na istu grupu ispitanika u ranijem istraživanju;
- ispitati da li postoji statistički značajna razlika u identifikovanim vidovima psihopatoloških ispoljavanja adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu izloženi separaciji, tj. bili odvojeni od očeva tokom vremena;
- ispitati povezanost psihopatoloških ispoljavanja adolescenta odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva, s obzirom na sociodemografska obilježja: spol, stepen obrazovanja roditelja, posmatrano u istom vremenskom trenutku;

- ispitati razlike u ispoljavanju psihopatoloških ispoljavanja kod ispitanika muškog i ženskog spola;
- ispitati komorbidnost psihopatoloških ispoljavanja ispitanika.

Hipoteze istraživanja:

H_1 - Statistički značajno će se razlikovati psihopatološka ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

$H_{1.1}$ - Statistički značajno će se razlikovati internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, anksioznosti i depresije, kod djevojčica odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

$H_{1.2.}$ - Statistički značajno će se razlikovati eksternalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, agresije i hiperaktivnosti – impulzivnosti -deficita pažnje, kod dječaka odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

$H_{1.3.}$ - Postoji statistički značajna razlika u komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja kod ispitanika odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

H_2 - Statistički značajno će se razlikovati psihopatološka ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva posmatranih u istom vremenskom trenutku.

$H_{2.1.}$ - statistički značajno će se razlikovati internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, anksioznosti i depresije, kod djevojčicaodvojenih od očeva u odnosu na djevojčice koje nisu bile odvojene od očeva tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku.

$H_{2.2.}$ – Statistički značajno će se razlikovati eksternalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, agresije, protivljenja, prkosa i ekcesivnog bijesa, kod dječaka odvojenih od očeva u odnosu na dječake koji nisu bili odvojeni od očeva tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku.

$H_{2.3.}$ - Postoji statistički značajna razlika komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku.

U svrhu provjere postavljenih zadataka ovog istraživanja korišteni su survey istraživačka metoda, analitičko-deskriptivna metoda, metod proučavanja dokumentacije, te tehnike istraživanja: anketno istraživanje, intervju, analiza pedagoške dokumentacije, longitudinalno i transverzalno istraživanje. Primjenjeno je nekoliko mjrenih instrumenata: sklala hiperaktivnosti-impulzivnosti-pažnje (skala HIP), skala agresivnosti (skala SNOP), skala dječije anksioznosti (skala SKAN), dječija skala depresije (skala CDI), Rejnoldsov skrining inventar prilagođenosti adolescenata (RAASI) i upitnik sociodemografskih podataka. Podaci su se obrađivali uz pomoć statističkog software-a SPSS 17.0. Korišteni statistički postupci: frekvencijska analiza, korelaciona analiza, t-test, deskriptivna statistika, faktorska analiza, neparamatrijske statističke metode.

REZULTATI I DISKUSIJA

Analizom rezultata iz sociodemografskog upitnika vidljiva je izjednačenost ispitanika unutargrupe za poređenje, kao i kontrolne grupe (tabela 1.).

Tabela 1. Prikaz sociodemografskih podataka ispitanika
Table 1. Overview of socio-demographic data of respondents

Spola na struktura ispitanika				
spol	Grupa za poređenje		Kontrolna grupa	
M	30 / 60%		45 / 45%	
Ž	20 / 40%		55 / 55%	
Tip porodice ispitanika grupe za poređenje				
	Sa jednim roditeljem		Sa oba roditelja	
	26 / 52%		24 / 48%	
Matrijalne mogućnosti porodice ispitanika				
	Grupa za poređenje		Kontrolna grupa	
Ispod prosječne	0 / 0%		2 / 2%	
Prosječne	35 / 70%		73 / 73%	
Iznad prosječne	15 / 30%		25 / 25%	
Stručna sprema roditelja				
	Grupa za poređenje		Kontrolna grupa	
	majka	otac	majka	otac
Nema osnovnu školu	1 / 2%	1 / 2%	2 / 2%	2 / 2%
Osnovna škola	3 / 6%	1 / 2%	9 / 9%	3 / 3%
Srednja škola	36 / 72%	36 / 72%	73 / 73%	72 / 72%
Fakultet	10 / 20%	11 / 22%	16 / 16%	21 / 21%
Akademski nivo mr/dr	0 / 0%	1 / 2%	0 / 0%	2 / 2%

Porodični odnosi su središta psihopatološkog proučavanja povezanosti poremećaja komunikacije roditelj-dijete (adolescent) i internalizirajućih i eksternalizirajućih oblika psihopatologije (Bowlbi, 1992). Stoga, statistički značajno će se razlikovati psihopatološka ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

Tabela 2. Značajnost u izraženosti psihopatoloških ispoljavanja
Table 2. The significance of the severityof psychopathologicalmanifestations

Promjene u ponašanju	**N**	**Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Hiperaktivnost	100	987,500	-1,815	0,070
Impulsivnost		940,500	-2,146	0,032
Deficit pažnje		888,500	-2,498	0,012
HIP ukupno		**892,500**	**-2,466**	**0,014**
Prkos		795,500	-3,141	0,002
Ophođenje		736,00	-3,608	0,000
Nasilnik		881,500	-2,631	0,009
Agresivnost ukupno		**727,500**	**-3,606**	**0,000**
Ispitna anksioznost		1078,500	-1,187	0,235
Socijalna anksioznost		1083,500	-1,186	0,236
Opća anksioznost		911,000	-2,363	0,018
Anksioznost ukupno		**1010,500**	**-1,654**	**0,098**
Depresija		**970,000**	**-1,934**	**0,050**

Dobijeni rezultati, tabela 2., ukazuju da su psihopatološka ispoljavanja izraženija kod adolescenata koji su odrastali odvojeni od očeva u odnosu na ranije istraživanje i da su ona, na nivou značajnosti 1% (p<0,01) i 5% (p<0,05), statistički značajna skoro na svim skalama mjerenja. Na skali hiperaktivnosti-impulsivnosti-deficita pažnje (HIP) ukupni rezultati p=0,014 (p<0,05) ukuzaju da sa 95% sigurnosti možemo tvrditi da dobijene razlike nisu slučajne i da su one statistički značajne. Statistička zančajnost je postignuta na subskalma impulsivnost (p<0,05) i deficit pažnje (p<0,05) što ukazuje da adolescenti na ovim subskalama imaju izraženija psihopatološka ispoljavanja u odnosu na ranije rezultate. Međutim, subskala hiperaktivnosti ne pokazuje statističku značajnost, ali je vidljivo da u prosjeku veću hiperaktivnost pokazju sadašnji rezultati adolescenata (Md=13; N=100) u odnosu na ranije rezultate (Md=11; N=100). S obzirom na to da je utvrđeno p=0,07 (p>0,05), uz 7% rizika možemo tvrditi da je dobijena povezanost značajna odnosno sa 93% sigurnosti možemo tvrditi da dobijena povezanost nije slučajna. Razloge ne postizanja statističke značajnosti na ovoj subskali možemo tražiti u tome što tokom odrastanja neki pojavni oblici hiperaktivnosti iščezavaju a javljaju se novi ili stari samo mijenjaju svoj raniji oblik i razvijaju neku istodobno prisutnu psihopatologiju.

Utvrđena je da statistički zanačajna razlika, na nivou p= .00 između ispitanika koji su odrastali odvojeni od očeva u odnosu na istu grupu ispitanika u ranijem istraživanju, psihopatoloških ispoljavanja na svim subskalama agresivnosti. Drugim riječima, sadašnji rezultati ukazuju da ispitanici na subskali prkos p=0,002 (p<0,01), subskali ophođenje p= .00 (p<0,01) i na subskali nasilnik p=0,009 (p<0,01) pokazuju da sa 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobijeni razlike nisu slučajne i da su statistički značajne.

Statističkom analizom utvrđeno je da ispitanici pokazuju da razlike u psihopatološkim ispoljavanjima mjerenim skalom anksioznosti p=0,098 nisu statistički značaji na nivou značajnosti 5% (p>0,05). Međutim, u prosjeku ispitanici u sadašnjem istraživanju (Md=10,500; N=100) imaju izraženija anksiozna ispoljavanja u odnosu na istu populaciju u ranijem istraživanju (Md=8,500; N=100). S obzirom da je utvrđeno p=0,098, uz 10% možemo tvrditi da su dobijene razlike značajne, odnosno da se sa 90% sigurnosti može tvrditi da dobijene razlike nisu slučajne i da su nastale usljed odrastanja ispitanika u odsustvu od oca. Naime, ispitanici ipak pokazuju psihopatološka ispoljavanja u odnosu na istu grupu u ranijem istraživanju koja su statistički značajna i registruju se na subskali opće anksioznosti p=0,018 (p<0,05).

Porast anksioznosti i depresije tokom rane adolescencije ukazuje da postoje spolne razlike i to u korist djevojčica (Twengw and Nolen, 2002; Nolen and Girgus, 1994). Djevojčice češće ispoljavaju anksioznost, depresiju i ostale internalizovane probleme (Levy, 2005; Gershon, 2002). Shodno tome, statistički značajno će se razlikovati internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, anksioznosti i depresije, kod djevojčica odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

Tabela 3. Značajnost u izraženosti internalizirajućih psihopatoloških ispoljavanja kod djevojčica
Table 3. Significance of the expression of internalizing psychopathological manifestations related to girls

Internalizirajuća ispoljavanja	**N**	**Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Ispitna anksioznost	40	157,000	-1,169	0,242
Socijalna anksioznost		154,500	-1,262	0,207
Opća anksioznost		149,500	-1,378	0,168
Anksioznost ukupno		147,500	-1,423	0,155
Depresija		152,500	-1,287	0,198

Rezultati pokazuju (tabela 3) da internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, anksioznosti i depresije, kod djevojčica koje su odrastale odvojene od očeva, tokom vremena, nisu statistički značajne (p>0,05).
Kod djevojčica iz kontrolne grupe tokom vremena utvrđene su značajne razlike iz mediana na ukupnoj skali anksioznosti (Md=12,5; N=20) u odnosu na istu grupu ispitanika ranije (Md=8,5; N=20). Ako ukupne skorove ispitanika grupiramo u jednak broj kategorija koliko je postojalo nivoa na skali procjene, rezultati hi-kvadrat testa na subskali socijalne anksioznosti X^2=3,135, sa stepenom slobode df=1 i p=0,77, pokazuje da sa 8% rizika odnosno 92% sigurnosti možemo tvrditi da dobijena izraženost nije slučajna ta postoji razlika između grupe za poređenje i kontrolne grupe tokom vremena. Također, na skali depresivnosti rezultati ukazuju na izvjesne razlike između ispatinika koji su odrastali odvojeni od očeva tokom vremena (Md=37; N=20) i iste grupe ispitanika ranije (Md=34,5; N=20), iako dobijene razlike nisu statistički značajne. Dječaci adolescentnog uzrasta koji dolaze iz porodica sa situacionom sepracijom (otac privremeno odsutan) skolniji su fizičkoj agresiji, odnosno skolniji su otvorenoj agresiji (Eagly and Steffan, 1986), imaju izraženija psihopatološka ispoljavanja hiperaktivnosti, impulsivnosti i deficita pažnje (Tannock, 1988). Shodno tome, statistički značajno će se razlikovati eksternalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, agresije i hiperaktivnosti-impulzivnosti-deficita pažnje, kod dječaka odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.

Tabela 4. Značajnost u izraženosti eksternalizarajućih psihopatoloških ispoljavanja kod dječaka
Table 4. The significance of the expression of externalizing psychopathological manifestation related to boys

Eksternalizirajuća ispoljavanja	**N**	**Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Hiperaktivnost	60	358,500	-1,360	0,174
Impulsivnost		329,500	-1,796	0,073
Deficit pažnje		320,500	-1,921	0,050
HIP ukupno		**305,000**	**-2,146**	**0,032**
Prkos		272,000	-2,642	0,008
Ophođenje		210,500	-3,599	0,000
Nasilnik		327,500	-1,893	0,050
Agresivnost ukupno		**226,000**	**-3,317**	**0,001**

Dobijeni rezultati primjenom Mann-Whitney U testa pokazuju da postoje statistički značajne razlike između pojavljivanja eksternalizirajućih psihopatoloških ispoljavanja kod dječaka koji su odrastali odvojeni od očeva i iste grupe ranije, a ta značajnost se ogleda na skali HIP na nivou značajnosti p<0,05 te na skali agresivnosti p<0,01. Znači, sa 95% odnosno 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobijena povezanost utjecaja odsustva oca na razvijanje psihopatološkog ispoljavanja nije slučajna.
Utvrđeno je da u dobi od 7 do 17 godina kod 63% ispitanika je sa komorbidnim poremećajem, a najčešće zbog separacije (Bernstein, 1991; prema: Vulić-Prtorić, 2004). Shodno tome, postoji statistički značajna razlika u komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja kod ispitanika odvojenih od očeva posmatranih u dvije vremenske tačke.Poređenjem rezultata komorbidnosti, tabela 5. i tabela 6., vidljivi su viši koeficijenti Spearmanove korelacije komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja u kontrlonoj grupi u odnosu na grupu za poređenje tokom vremena.

Tabela 5. Spearman's koeficijent korelacije komorbidnosti HIP-a tokom vremena
Table 5. Spearman's correlation coefficient comorbidity of Hyperactivity-Impulsivity-Attention Deficit during the time

Komorbidnost / grupa		**Anksioznost**	**Depresija**	**Agresivnost**
Hiperaktivnost	za poređenje	0,396**	0,366**	0,651**
	kontrolna	0,555**	0,469**	0,682**
Impulsivnost	za poređenje	0,311*	0,342*	0,678**
	kontrolna	0,455**	0,423**	0,696**
Deficit pažnje	za poređenje	0,560**	0,611**	0,689**
	kontrolna	0,680**	0,544**	0,746**

*p<0,05; **p<0,01

Psihopatološke ispoljavanja hiperaktivnosti, impulsivnosti i deficita pažnje pokazuju visoke korelacije i statističku značajnost (p<0,01; p<0,05), izračunatu Spearmanovom korelacijom, komorbidnosti sa anksioznošću, depresijom i agresivnosti u grupi za poređenje i kontrolnoj grupi ispitanika (tabela 5.).

Tabela 6. Spearman's kooficijent korelacije komorbidnosti anksioznosti, depresije i agresivnosti tokom vremena
Table 6. Spearman's correlation coefficient comorbidity of Anxiety, Depression and Aggression during the time

Komorbidnost / grupa		**Depresija**	**Agresivnost**
Anksioznost	za poređenje	0,591**	0,508**
	kontrolna	0,739**	0,516**

*p<0,05; **p<0,01

Iz tabele 6. vidimo da postoji visoka korelacija i statistička značajnost (p<0,01) komorbidnosti anksioznosti sa psihopatološkim ispoljavanjima depresije i agresivnosti, te sa 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobije komorbidnost nije slučajna i da je obostrana kako u grupi za poređenje tako i kontrolnoj grupi ispitanika. Utjecaj odsustva oca tokom vremena na ispitanike vidljiv je u višoj vrijednosti koeficijenta

Spearmanove korelacije komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja u kontrolnoj grupi ispitanika. Istraživanja pokazuju da je separacija više povezana s privrženosti ocu nego majci (McClanahan and Holmbeck, 1992). Adolescenti koji imaju izraženiju dimenziju separacisjke anksioznosti mogu imati i izraženiju anksioznost, usamljenost i depresiju (Holmbeck and Wanbrei, 1993). Stoga, statistički značajno će se razlikovati psihopatološka ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva tokom vremena posmatranih u istom vremenskom trenutku.

Tabela 7. Značajnost u izraženosti psihopatoloških ispoljavanja
Table 7. The significance of the severity of psychopathological manifestations

Promjene u ponašanju	**N**	**Mann-Whitney U**	**Z**	**p**
Antisocijalno ponašanje	150	1238,500	-5,075	0,000
Problem kontrole bijesa		1978,500	-2,100	0,036
Emocionalne teškoće		2315,500	-0,738	0,460
Pozitivan stav prema sebi		1675,500	-3,356	0,001

Dobijeni rezultati (tabela 7) ukazuju da su eksternalizovana psihopatološka ispoljavanja, antisocijalno ponašanje $p<0,01$ i problem kontrole bijesa $p<0,05$, kod ispitanika koji su bili izloženi separaciji tokom vremena statistički značajnija u odnosu na adolescente koji nisu bili izloženi separaciji, tj. odvojeni od očeva tokom odrastanja, te sa 99% odnosno 95% sigurnosti možemo tvrditi da dobijene razlike nisu slučajne.
Ispitivanjem kognitivnih komponenti anksioznosti i depresije kao psihopatoloških ispoljavanja dobili smo rezultate koji na subskali emocionalne teškoće ne pokazuje statističku značajnost $p>0,05$ u ponašanju između ispitanika. Međutim, vrijednosti iz medijana ukazuju da su emocionalne teškoće izraženije kod adolescenata izloženih separaciji tokom vremena (Md=9; N=50) u odnosu na adolescente koji nisu bili izloženi separaciji tokom vremena (Md=8; N=100).Nadalje, rezultati na subskali pozitivan stav prema sebi ukazuju da postoji statistički značajna $p<0,01$ psihopatološka ispoljavnja kod ispitanika izloženih separaciji u odnosu na one koji nisu bili izloženi separaciji tokom vremena, te da sa 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobijene razlike nisu slučajne. U adolescenciji djevojčice, ali ne i dječaci, pokazuju značajno povećanje u zastupljenosti anksioznosti i depresivnosti te ženski spol postaje najjači rizični faktor za internalizirane probleme. Osobine koje djevojčice štite od antisocijalnog ponašanja mogu istodobno povećati rizik za razvoj internaliziranih problema (Zahn-Waxler et al., 2000). Shodno tome, statistički značajno će se razlikovati internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, anksioznosti i depresije, kod djevojčicaodvojenih od očeva u odnosu na djevojčice koje nisu bile odvojene od očeva tokom vremena posmatrano u u istom vremenskom trenutku.

Tabela 8. Značajnost u izraženosti internalizirajućih psihopatoloških ispoljavanja kod djevojčica
Table 8. Significance of the expression of internalizing psychopathological manifestations related to girls

Internalizirajuće promjene u ponašanju	N	Mann-Whitney U	Z	p
Emocionalne teškoće	73	332,500	-2,089	0,037
Pozitivan stav prema sebi		357,500	-1,815	0,070

Rezulatati (tabela 8) pokazuju statistički značajne $p<0,05$ vrijednosti na subskali emocionalnih teškoća kod djevojčica koje su bile izložene separaciji tokom vremena u odnosu na one koje nisu bile izložene separaciji, tako da sa 95% sigurnosti možemo tvrditi da dobijene razlike nisu slučajne. Nadalje, internalizovani problemi dobijeni na subskali pozitivan stav prema sebi pokazuju da nema statističke značajnosti $p>0,05$ u ispoljavnju psihopatoloških simptoma. Međutim, ako ukupne skorove ispitanika na subskali pozitivan stav prema sebi grupiramo u jednak broj kategorija koliko je postojalo nivoa na skali procjene, dobijamo rezultate hi-kvadrat testa $X^2=11,721$, sa stepenom slobode df=2 i nivou značajnosti $p=0,003$ koji pokazuju da postoji statistička značajnost $p<0,01$ s obzirom na izraženost očekivanih i dobijenih simptoma internalizovnih psihopatoloških ispoljavanja kod djevojčica izloženih separaciji tokom vremana u odnosu na one koje nisu izložene separaciji, te sa 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobijene razlike nisu slučajne. Postupci odgoja, pogotovo oca, koji ohrabruju spolno stereotipne aktivnosti dječacima u istraživanjima agresivnog ponašanja, nastupom adolescencije i dalje su usmjereni na konfrontacije (Crick and Rose, 2000; prema Essau i Conradt, 2009) odnosno skloniji su otvorenoj agresiji nego djevojčice dok djevojčice više naginju indirektnim oblicima agresije (Loeber and Hay, 1997; prema Petermann i Petermann, 2010). Shodno tome, statistički značajno će se razlikovati eksternalizirajuća psihopatološka ispoljavanja, agresije, protivljenja, prkosa i ekcesivnog bijesa, kod dječaka odvojenih od očeva u odnosu na dječake koji nisu bili odvojeni od očeva tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku.

Tabela 9. Značajnost u izraženosti eksternalizirajućih psihopatoloških ispoljavanja kod dječaka
Table 9. The significance oftheexpression ofexternalizingpsychopathological manifestation related to boys

Internalizirajuće promjene u ponašanju	N	Mann-Whitney U	Z	p
Antisocijalno ponašanje	77	395,500	-3,384	0,001
Problem kontrole bijesa		531,000	-1,975	0,048

Eksternalizovana psihopatološka ispoljavanja kod adolescenata koja uzrokuju značajne probleme u prilagođavanju u školi i zajednici (protivljenje, agresija, prkos i akcesivan bijes) ispitivali smo pomoću subskale antisocijalno ponašanje i subskale problema kontrole bijesa. Rezultati dobijeni istraživanjem (tabela 9.) pokazuju statistički značajna ($p<0,01$ i $p<0,05$) pshopatološka ispoljavanja kod dječaka koji su bili izloženi separaciji tokom vremena u odnosu na dječake koji nisu bili izloženi separaciji, tako da sa 99% odnosno 95% sigurnosti možemo tvrditi da dobije razlike nisu slučajne.

Komorbidnost je prisutna u čak 50% slučajeva koji zadovoljavaju kriterije za više od jednog poremećaja (Ollendich and Ollendich, 1987; prema Vulić-Prtorić, 2004). Shodno tome, postoji statistički značajna razlika komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata odvojenih od očeva u odnosu na adolescente koji nisu bili odvojeni od očeva tokom vremena posmatrano u istom vremenskom trenutku.

Tabela 10. Spearman's koeficijent korelacije komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja adolescenata izloženih separaciji
Table 10. Spearman's comorbidity correlation coefficient of psychopathological manifestations of adolescents exposed to separation

Komorbidnost	***Problem kontrole bijesa***	***Emocionalne teškoće***	***Pozitivan stav prema sebi***
Antisocijalno ponašanje	0,588**	0,522**	0,075
	Problem kontrole bijesa	0,670**	0,102
		Emocionalne teškoće	-0,063

*p<0,05; **p<0,01

Psihopatološka ispoljavnja kod adolescenata koji su bili izloženi separaciji tokom vremena pokazuju visoke korelacije i statističku značajnost komorbidnosti izračunatu Spearman's korelacijom. Iz tabele 10. vidimo da psihopatološka ispoljavanja antisocijalnog ponašanja, problema kontrole bijesa i emocionalnih teškoća pokazuju komorbidnosti visoke korelacije koje su statistički značajne p<0,01 kod ispitanika koji su izloženi separaciji tokom vremena u odnosu na ispitanike koji nisu izloženi separaciji, te sa 99% sigurnosti možemo tvrditi da dobijena komorbidnost nije slučajna i da je obostrana.
Takođe, vidimo da korelacije između pozitivnog stava o sebi i emocinalnih teškoća (-0,063) gotovo da nema, a da izvjesne pozitivne korelacije između pozitivnog stava o sebi i antisocijalnog ponašanja (0,075), problema kontrole bijesa (0,102) ima, ali da nije statistički značajana.

ZAKLJUČAK

Ovaj rad je rezultat istraživanja sprovedenog u osnovnim i srednjim školama, koje je imalo za cilj utvrdi psihopatološka ispoljavanja posmatrana tokom vremena kod adolescenata odvojenih od očeva te u odnosu na adolescente koji nisu izloženi separaciji.
Na osnovu dobijenih rezultata mogu se izvesti sledeći zaključci:

- Istraživanjem je pokazano da su psihopatološka ispoljavanja djece i adolescenata povezana sa izloženosti separaciji tokom vremena. Utvrđeno je da očevo odsustvo tokom vremena je povezan s različitim oblicima internalizirajućih i eksternalizirajućih oblika psihopatologije, na što ukazuju i rezultati dobijeni na svim skalma mjerenja.
- Rezultati istraživanja pokazuju porast simptoma anksioznosti i depresije kod djevojčica tokom rane adolescencije u odnosu na dječake, što ukazuje na postojanje razlika kod adolescenata i to u korist djevojčica. Na prijelazu iz kasnog djetinjstva u

adolescenciju dolazi do spolnih razlika u izraženosti simptoma depresije pa djevojčice navode više simptoma od dječaka. Kako djevojčice koriste ruminacijski stil suočavanja i rješavanja problema, tj. zahtjeva veću ovisnost o podršci oba roditelja, vidljivo je da u prosjeku djevojčice izložene separaciji tokom vremena u odnosu na istu grupu ranije imaju izraženija internalizirajuća psihopatološka ispoljavanja anksioznosti i depresije.

- Dobijeni rezultati primjenom Mann-Whitney U testa pokazuju da postoji statistički značajna razlike između pojavljivanja eksternalizirajućih psihopatoloških ispoljavanja kod dječaka koji su odrastali odvojeni od očeva i iste grupe ranije, a ta značajnost se ogleda na skali HIP-a na nivou značajnosti $p<0,05$ te na skali agresivnosti $p<0,01$. Znači, istraživanjem je pokazano da agresivno ponašanje općenito je tipičnije za dječake i otac, kao identifikacijska figura, ima značajniju ulogu od majke prema dječacima u prelasku u adolescenciju koji se obično nalaze u konfliktnoj ulozi te je njihovo ponašanje nekonzistentno na što majke nisu spremne adekvatno reagirati.
- Rezultati istraživanja pokazuju statistički značajna ($p<0,05$; $p<0,01$) psihopatološka ispoljavanja kod ispitanika izloženih separaciji, u grupi za poređenje i kontrolnoj grupi. Nadalje, više vrijednosti koeficijenta Spearmanove korelacije u grupi ispitanika izloženoj separaciji tokom vremena (kontrolna grupa) u odnosu na istu grupu ranije (grupa za poređenje) pokazuje povećano prisustvo komorbidnosti, tj. broja komorbidnih psihopatoloških ispoljavanja, i ona je obostrana. Ovi rezultati ukazuju da je glavni efekat, a to je odsustvo oca, uticao na povećanje komorbidnosti psihopatoloških ispoljavanja kod adolescenata iz kontrolne grupe.
- Dobijeni rezultati ukazuju da su eksternalizovana (antisocijalno ponašanje, problem kontrole bijesa) i internalizovana (emocionalne teškoće, pozitivan stav prema sebi) psihopatološka ispoljavanja statistički značajna na svim subskalama mjerenja, osim na subskali emocionalne teškoće, kod adolescenata koji su tokom vremena bili izloženi separaciji, tj. odvojeni od očeva, u odnosu na one koji nisu bili izloženi separaciji.
- Dobijeni rezultati istraživanja ukazuju da odsustvo oca kod djevojčica vodi jačanju internalizirajućih psihopatoloških problema u odnosu na djevojčice koje nisu bile izložene separaciji. Psihopatološka ispoljavanja označena problemima anksiozne i depresivne simptomatologije, mjerena na subskali emocionalne teškoće su statistički značajna $p<0,05$, dok poteškoće u socijalnoj interakcije mjerene na subskali pozitivan stav prema sebi ne pokazuju statitičku značajnost, ali rezultati ukazuju na povišene skorove u teškoćama psihološkog prilagođavanja djevojčica izloženih separaciji tokom vremena u odnosu na one koji nisu izložene separaciji.
- Rezultati istraživanja govore da postoji statistički značajna razlika eksternalizovanih psihopatoloških ispoljavanja kod dječaka koji su odrastali odvojeni od očeva u odnosu na one koji nisu bili izloženi separaciji. Kod dječaka koji su bili izloženi separaciji tokom vremena rezultati pokazuju statistički značajna ($p<0,01$ i $p<0,05$) pshopatološka ispoljavanja protivljenja, agresije, prkosa i akcesivnog bijesa. Znači, eksternalizovane probleme u ponašanju više pokazuju adolescenti odvojeni od očeva nego njihovi vršnjaci iz potpunih porodica.
- Rezultati istraživanja pokazuju da kod ispitanika izloženih separaciji postoji statistički značajna razlika ($p<0,05$) komorbidnosti psihopatoloških promjena u

odnosu na ispitanike koji nisu izloženi separaciji. Stoga možemo zaključiti da između ispitanika koji su izloženi separaciji tokom vremena kod kojih je identifikovana jedna psihopatološka promjena identifikovana je i komorbidnost sa dvije ili više psihopatološkim promjena, te je ona obostrana.

LITERATURA

1. Amato, P.R. and Keith, B. (1991). Parental dovorce and the wellbeing of children: A meta-analysisi. Psychological Bulletin. 110, 26-46.
2. Barlow, D.H. (2002). Anxiety and Its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic. New York: The Guilford Presss.
3. Bowlby, J. (1992). A Secure Base: Clinical Appliations of Attachment Theory. London: Routledge.
4. Craske, M.G. (1997). Fear and anxiety in children and adolescents. Bulletin of the Menninger Clinic. Vol 61, Issue 2.
5. Ćatić, R. (2003). Porodična pedagogija. Zenica.
6. Ćudina-Obradović i M. Obradović, J. (2006). Psihologija braka i obitelji. Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu. Golden marketing-tehnička knjiga Zagreb.
7. Davison, M-G. i Neale, J.M. (1999). Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja. Zagreb: Naklada Slap.
8. Eagly, H.A. and Stefan, V.J. (1986). Gender and Aggressive Behavior: A Meta-Analytic Review of the Social Psychological Literature. Psychological Bulletin. 100 (3), 309-330.
9. Essau, C.A. i Conradt, J. (2009) Agresivnost djece i mladeži. Zagreb: Naklada Slap.
10. Gershon, J. (2002). A Meta-Analytic Review of Gender Differences in ADHD. Journal of Attention Disorders. 5 (3), 143-154.
11. Grossman, K. et al. (2002). The uniqueness of the child-father attachment relatioship: Father sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year long study. Social Development. 11, 307-331.
12. Holmbeck, G.N. and Wandrei, M.L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in firstyear college student. Journal of counseling Psychology. 40, 73-78.
13. Kazdin, A.E. and Marciano P.L. (1998). Childhood and Adolescent depression. In: E.J.
14. Kuburić, Z. (2009). Porodica i psihičko zdravlje dece: odnos između prihvaćenosti dece u porodici i psihičkih smetnji u adolescenciji. Čigoja, Beograd, CEIR, Novi Sad.
15. Lacković-Grgin, K. (2006). Psihologija adolescenata. Jatrebarsko: Naklada Slap.
16. Levy, K. N. (2005). The implications of attachment theory and research for understanding borderline personality disorder. Development and Psychopathology. 17, 959-986.
17. McClanahan, G. and Holmbeck, G.N. (1992). Separation-individuation, family functioning and psychological adjustment in college studnts: A construct validity study of the separation-individuation test of adolescence. Journal of Personality Assesment. 59, 468-485.
18. Nolen-Hoeksema, S.I. and Girgus, J.S. (1994). The Emergence of Differences in Depression During Adolescence. Psychological Bulletin. 115 (3), 424-443.
19. Petermann, F. i Petermann, U. (2010). Trening s agresivnom djecom. Jatrebarsko: Naklada Slap.
20. Shaw, D.S. and Ingoldsba, E.M. (1999). Children of divoce. UR.T. Ammerman, M. Hersen, i C.G. Last (urednici), Handbook of perscriptive treatments for children and adolescents. 346-363. Needham Heights, MA: Allyn i Bacon.

21. Souvola, A. (2001). The association between singl-parent family background and physical morbidity, mortality and criminal behaviour in adulthood. Oulu: Oulu University Press.
22. Tannock, R. (1998). AD/HD: advances in cognitive, neurobiological and reserch. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 39, 68-99.
23. Twange, J.M. and Nolen-Hoeksema, S. (2002). Age Gender, Race, Socioeconomic Status, and Birth Cohort Differences on the Children's Depression Inventory: A Meta-Analysis. Journal of Abnormal Psychology. 114 (4), 578-588.
24. Vasta, R. Haith i M.M. Miller, S.A. (2005). Dječija psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
25. Vulić-Prtorić, A. (2004). Depresivnost u djece i adolescenata. Jastrebarsko: Naklada Slap.
26. Weiss, G. and Hechtman, L. (1986). Controlled prospective 15-year follow-up of hyperactives as adults: Nonmedical drug and alcohol use and anti-social behaviour. Canadian Journal of Psychiatry. 31, 557-567.
27. Wenar, C. (2003). Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dječije dobi do adolescencije. Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Zahn-Waxler, C. et al. (2000). Internalizing problems of childhood and adolescence: Prospects, pitfalls and progress in understanding the development of anxiety and depresion. Development and Psychopathology. 12, 443-466.

ZNANJE STUDENTSKE POPULACIJE O GOJAZNOSTI I POTREBA ZA PREVENTIVNIM PROGRAMOM

KNOWLEDGE OF THE STUDENT POPULATION ABOUT OBESITY AND THE NEED FOR PREVENTION PROGRAMS

Arzija PAŠALIĆ, Fatima JUSUPOVIĆ, Edita BIČO, Jasmina MAHMUTOVIĆ, Suada BRANKOVIĆ
Fakultet zdravstvenih studija, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Gojaznost je vrlo kompleksna multifaktorska bolest koja se razvija pod utjecajem genetskih i metaboličkih faktora, okoliša, socijalne i kulturološke sredine, te loših životnih navika, čemu treba istaknuti njihovu međusobnu interakciju. Uzroci gojaznosti mogu biti višestruki. Najčešći je uzrok gojaznosti nastanak energetske neuravnoteženosti, povećanim unosom visokokalorične hrane bogate mastima i rafiniranim šećerima uz smanjenu tjelesnu aktivnost stvara se višak energije koji se pohranjuje u tijelu u obliku masti. Cilj rada je procijeniti znanje studenata Fakulteta zdravstvenih studija u Sarajevu o gojaznosti kao značajnom javno zdravstvenom problemu i komparirati znanje o gojaznosti studenata različitih studija na navedenom fakultetu. U istraživanje je bilo uključeno 391 studenata Fakulteta zdravstvenih studija sa svih studijskih programa sa prve i završne godine studija, a kao instrument istraživanja je korišten anketni upitnik. Većina studenata (75.7%) identifikuje uzrok gojaznosti kao kombinaciju genetske predispozicije, nedovoljne fizičke aktivnosti i prekomjernog unosa visokokalorične hrane. Studenti lošim navikama u ishrani smatraju često konzumiranje masne hrane, čestu konzumaciju čokolade i kolača, unošenje gaziranih i slatkih sokova umjesto vode, previše vremena ispred kompjutera i televizora i manjak fizičke aktivnosti, nedovoljno sna, dok na posljednje mjesto stavljaju konzumiranje alkohola. Znanje studenata o gojaznosti se neznatno razlikuje između spolova. Dokazana je statistički značajna razlikaizmeđu studenata prve i četvrte godine ($p<0,05$) u stavu da li godine utiču na nastanak gojaznosti. Postoji statistički značajna razlika u znanju između studenata različitih studijskih programa na FZS ($p<0,01$) i potreba za edukacijskim preventivnim programima.

Ključne riječi: gojaznost, studenti, preventivni programi

ABSTRACT

Obesity is a complex multifactorial disease developing under the influence of genetic and metabolic factors along with the environmental, social and cultural milieu as well as the bad habits. Their mutual interaction is a factor of particular importance. Obesity can have multiple causes, the most frequent being the occurrence of energy imbalance, increased intake of high-calorie foods rich in fats and refined sugars that, together with insufficient physical activity, cause the excess energy being stored in the body as fat. The aim was to assess the knowledge of students of the Faculty of Health Studies (FHS) in Sarajevo on the topic of obesity as a serious public health problem and to compare their knowledge on the subject. The study included 391

students from the Faculty of Health Studies of different study programs attending the first and the final year of the university by providing responses to a questionnaire used as the research instrument. The majority of students (75.7%) stated that the root of obesity lays in a combination of genetic predisposition, lack of exercises and excessive intake of high-calorie foods. Students were of opinion that the poor eating habits involve: frequent consumption of the fatty foods, chocolates and cakes; carbonated and sweet juices instead of water; too much time spent in front of computers and televisions; the lack of physical activities; and insufficient amount of sleep, while consumption of alcohol was on the last place. Students' knowledge about obesity slightly differed between the genders. Statistically significant difference could be seen between the students of the first and the fourth year ($p<0.05$) on the subject if the age affects the obesity. Statistically significant difference in knowledge of the FHS students of various study programs

Key words: Obesity, students, prevention programs

UVOD

Po definiciji SZO, gojaznost predstavlja uvećanje udijela masne mase u tjelesnoj kompoziciji, u mjeri koja dovodi do narušavanja zdravlja i razvoja komplikacija, dok „Međunarodna klasifikacija bolesti 11" tretira gojaznost kao tjelesnu masu koja je daleko iznad konstitucionalnih standarda, kao rezultat prekomjerne akumulacije masnoća u tijelu (Stokić, 2004; Poirier, Cornier, Mazzone i sur., 2011; The International Classification of Diseases, 2012). Gojaznost je vrlo kompleksna multifaktorska bolest koja se razvija pod utjecajem genetskih i metaboličkih faktora, okoliša, socijalne i kulturološke sredine, te loših životnih navika, čemu treba istaknuti njihovu međusobnu interakciju. Uzroci gojaznosti mogu biti višestruki. Najčešći je uzrok gojaznosti nastanak energetske neuravnoteženosti, povećanim unosom visokokalorične hrane bogate mastima i rafiniranim šećerima uz smanjenu tjelesnu aktivnost stvara se višak energije koji se pohranjuje u tijelu u obliku masti (Comuzzie, Allison,1998; Maes, Neale, Eaves, 2000).

Prevalenca gojaznosti

Gojaznost je postala jedna od vodećih prijetnji zdravlja širom svijeta. Njena prevalenca raste na gotovo svim kontinentima i u svim razvijenim zemljama (López-Jiménez, Cortés-Bergoderi, 2011). Prema podacima SZO za 2008. godinu 1,5 milijardi odraslih ima pretjeranu tjelesnu masu, od toga se preko 200 miliona muškaraca i oko 300 miliona žena smatra gojaznim. Procjenjuje se da će do 2015. godine otprilike 2,3 milijarde odraslih imati prekomjernu tjelesnu masu, dok će ih 700 miliona biti gojazno (WHO, 2011; Štimac, Turk, 2008). U većini se zemalja Europske regije prevalenca prekomjerne tjelesne mase i gojaznosti povećava kod odraslih. Noviji podaci pokazuju da 25-70% odraslih osoba ima prekomjernu težinu, ovisno o zemlji, te da je 5-30% osoba gojazno (WHO, 2010).

Zdravstveni značaj gojaznosti i posljedice

Zbog povećane tjelesne mase nastaju brojne kliničke komplikacije koje smanjuju kvalitetu života, radnu sposobnost i životni vijek oboljelih. (Mesihović-Dinarević, Hasanbegović, 2010). Zdravstveno značenje pretjerane uhranjenosti proizlazi iz

činjenice što ona jasno povećava rizik od razvonih bolesti i poremećaja: arterijske hipertenzije, dislipidemije, šećerne bolesti tipa2 ,koronarne bolesti srca, policističnih ovarijuma, poremećaja menstruacije, gastroezofagealnog refluksa, masne promjene jetre, holelitijaze, idiopatske intrakranijalne hipertenzije, cerebrovaskularnog inzulta, bolesti žučnjaka, osteoartritisa, apneje u snu, drugih različitih poremećaja respiracije, kao i zloćudnih bolesti maternice, dojke, prostate i debeloga crijeva (Božikov, Aganović, 2008; Đorđević, Jovanović, Gošev, Nagy, 2001; Kremers, Reubsaet, Martens, Gerards, Jonkers, Candel, 2010). Iako sve gojazne osobe nemaju šećernu bolest, niti su svi dijabetičari gojazni, ipak je više od 80% odraslih dijabetičara gojazno (Wolf, Woodworth, 2009). Prevalenca šećerne bolesti ubrzano raste, a posebno kod gojaznih osoba i to onih s visceralnim tipom gojaznosti (Calle EE, Thun MJ, Petrelli JM, Rodrigues C, Heath, 1999; Eberhardt, Ogden, Engelgau, et al., 2004). Obrađivanjem epidemioloških podataka ustanovilo se da svakim porastom tjelesne težine za 1kg raste rizik za nastanak šećerne bolesti za 7,3%. (Gregg, Cadwell, Cheng, et al., 2004).

Prevencija gojaznosti

Potreba za prevencijom gojaznosti proizlazi iz dramatičnog porasta njene učestalosti, ograničenih mogućnosti liječenja te direktnog i indirektnog uticaja na razvoj niza hroničnih bolesti, koje se javljaju uz nju u sve mlađoj životnoj dobi. Prevencija gojaznosti može biti primarna, sekundarna i tercijarna. Program prevencije gojaznosti može se odnositi na pojedinca, na cjelokupnu populaciju ili samo na populaciju s povećanim rizikom za razvoj gojaznosti (Wadden TA, Strunkard, 1987).

Prevencija gojaznosti je podjednako, ako ne i važnija od samog liječenja. U mnogim su zemljama programi više usmjereni prema terapijskom nego preventivnom pristupu. Takav koncept posebno podržava farmaceutska industrija, a preventivni se programi ne prepoznaju jer su potrebna dugotrajna ulaganja s često neizvjesnim rezultatima. Pošto je dokazano kako se prehrambene navike stječu u ranoj dobi, preventivne bi programe trebalo ponajprije usmjeriti na tu populaciju kako bi usvojili zdrave navike i obrasce ponašanja. Prevencija gojaznosti bi trebala započeti već u djetinjstvu kada bi trebalo usvojiti zdrave navike koje uključuju uravnoteženu prehranu i redovitu tjelesnu aktivnost. Uočen je veliki utjecaj roditeljskog ponašanja u svezi s prehrambenim navikama djece. Dokazano je kako fizička aktivnost i zdrava prehrana u djetinjstvu preveniraju gojaznost u odrasloj dobi (DeMattia, Denney, 2008; Birch LL, Davison, 2001: Scaglioni, Salvioni, Galimberti, 2008).

Ciljevi istraživanja:

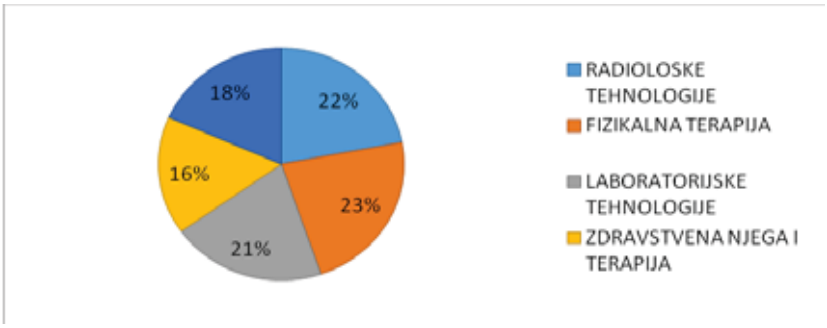
- Procijeniti znanje studenata Fakulteta zdravstvenih studija u Sarajevu o gojaznosti kao značajnom javnozdravstvenom problemu
- Komparirati znanje o gojaznosti studenata različitih studija na navedenom fakultetu
- Na osnovu dobijenih rezultata dati prijedlog edukacijskog programa.

METODE

Ispitanici su studenti Fakulteta zdravstvenih studija u Sarajevu. Istraživanje je provedeno u periodu juni/juli akademske 2013/14 godine i obuhvaćene su sve godine studija, kao i svi studijski programi navedenog fakulteta. Anketirano je 400 studenata. Od ukupno 400 ispunjenih anketa, njih 391 smatra se validnim. Kriterij za uključenje: dobrovoljni pristanak za učestvovanje u istraživanju, da su redovni studenti i da studiraju na Fakultetu zdravstvenih studija u Sarajevu. Kriterij za isključenje: ne pristaju na istraživanje, nisu redovni studenti i ne studiraju na Fakultetu zdravstvenih studija u Sarajevu.
Instrument istraživanje je anketni upitnik. Anketni upitnik je modifikovan i prilagođen ovom istraživanju, sadržava 30 pitanja i anoniman je. Sastoji se iz općeg dijela (fakultet, studij, godina studija, status studiranja), dijela koji se odnosi na socio-ekonomske uslove studenta (s kim živi, gdje živi, obrazovanje roditelja i sl.) i dijela koji se odnosi na znanje o gojaznosti (šta je gojaznost, uzroci gojaznosti, bolesti koje izaziva, hrana koja goji, visokokaloriče i niskokalorične namirnice, fizička aktivnost i sl.).
Svi podaci skupljeni u toku istraživanja su statistički obrađeni, a najznačajniji predstavljeni tabelarno. Za svako pitanje iz ankete je rađena deksriptivna statistika, sa fekvencijama i postocima. Korištena je krostabularna analiza kao i Kruskal-Wallis test, Hi kvadrat test zajedno sa p vrijednosti kod koje su se vrijednosti manje od 0.05 smatrale statistički značajne. Za obradu podataka je korišten program za statističku analizu SPSS v.21 i Microsoft Excell.

REZULTATI I DISKUSIJA

U istraživanju učestvovalo je ukupno 391 ispitanik, svi su redovni studenati Fakulteta zdravstvenih studija u Sarajevu.
Od toga, 22% ispitanika je sa studijskog programa Radiološke tehnologije, 22,8% sa studijskog programa Fizikalne terapije, 20,5% sa studijskog programa Laboratorijske tehnologije, dok je 16,4% sa studijskog programa za Zdravstvenu njegu i terapiju, te 18,4% sa studijskog programa Zdravlje i ekologija.



Grafikon 1. Prikaz ispitanika prema studijskom programu koji pohađaju
Figure 1. Overview of the respondents to the study program attending

U uzorku ovog istraživanja je najviše studenata četvrte godine (28,9%), nešto manje studenata prve godine (27,6%), još manje studenata treće godine (24,8%) a najmanje studenata druge godine (18,7%). Dvije trećine od ispitanika čine pripadnice ženskog roda (68,8%), dok oko trećine (31,2%) čine pripadnici muškog roda.
Nešto više od polovine studenata (54,2%) definiše gojaznost kao povećanje tjelesne mase daleko iznad konstitucionalnih standarda. Njih 36,8 % gojaznost definiše kao vrijednost BMI iznad 25 (oba odgovora su tačna), njih 3,3 % na gojaznost gleda kao na estetski/kulturološki fenomen dok njih 5,6 % gojaznost ne definiše ni na jedan ponuđeni način.

Tabela 1. Definicija gojaznosti
Table 1. Definition of obesity

Gojaznost je...?	**N**	**%**
Povećanje tjelesne mase daleko iznad konstitucionalnih standarda	212	54,2%
BMI iznad 25	144	36,8%
Estetski/kulturološki fenomen	13	3,3%
Nijedan odgovor nije tačan	22	5,6%

Većina studenata (75.7%) identifikuje uzrok gojaznosti kao kombinaciju genetske predispozicije, nedovoljne fizičke aktivnosti, prekomjernog unosa visokokalorične hrane i poremećaja funkcije štitne i nadbubrežne žlijezde.

Tabela 2. Uzroci gojaznosti
Table 2. Causes of obesity

Uzrok gojaznosti...?	**N**	**%**
Genetska predispozicija	10	2,6%
Nedovoljna fizicka aktivnost	20	5,1%
Prekomjerno unosenje visokokaloricne hrane	57	14,6%
Poremecaj stitne i nadbubrezne zlijezde	8	2,0%
Kombinacija gore navedenih faktora	296	75,7%

U prosjeku, studenti najvažnijim lošim navikama u ovom kontekstu smatraju često konzumiranje masne hrane, čestu konzumaciju čokolade i kolača, unošenje gaziranih i slatkih sokova umjesto vode, previše vremena ispred kompjutera i televizora i manjak fizičke aktivnosti, stil života (stres, brz ritam, nedovoljno odmora), nedovoljno sna, dok na posljednje mjesto stavljaju konzumiranje alkohola.

Tabela 3. Najbolji način mršanja
Table 3. The best way to weight loss

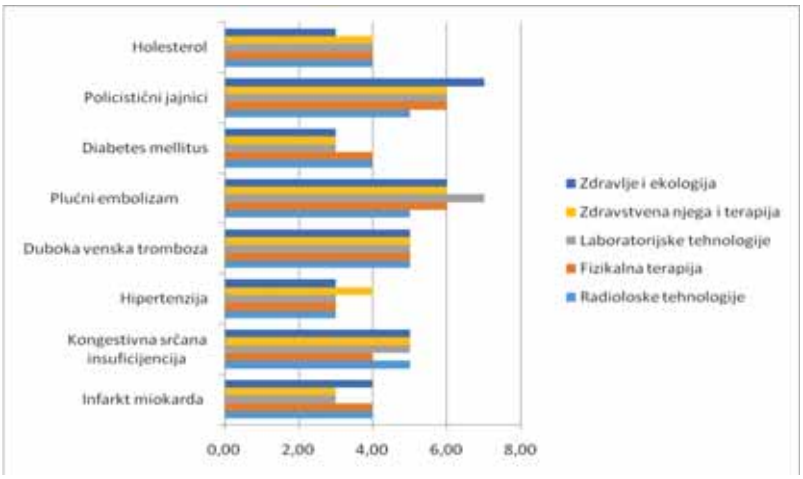
Najbolji način za mršanje je...?	**N**	**%**
Dijeta	47	12,0%
Fizička aktivnost	321	82,1%
Razni vjestački preparati	23	5,9%
Hirurški zahvat	0	0%

Većini studenata poznato je da je fizička aktivnost najbolji način za mršanje (82,1%).

Tabela 4. Aritmetička vrijednost u znanju o gojaznosti studijskih programa FZS-a
Table 4. The arithmetic mean value of the knowledge of the obesity study programs FZS-A

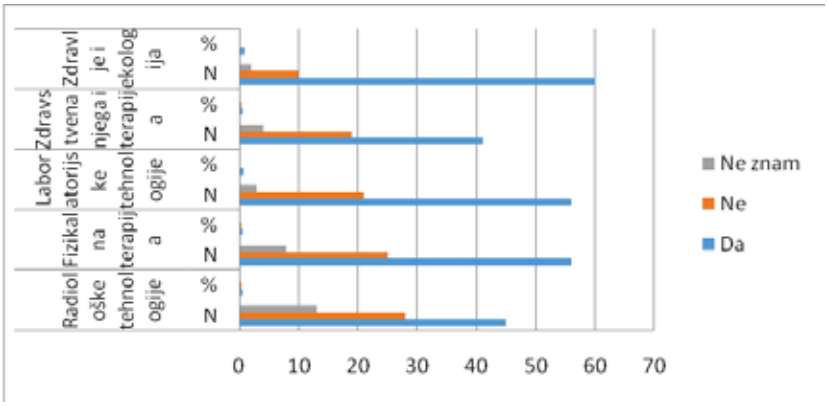
Studijski program	Rezultat	
	N	**M**
Radiološke tehnologije	86	9,97
Fizikalna terapija	89	9,98
Laboratorijske tehnologije	80	10,29
Zdravstvena njega i terapija	10,61	72
Zdravlje i ekologija	64	11,11

Kruskal-Wallis testom utvrđene su statistički značajne razlike između studijskih prograna kada je riječ o rangiranju nedovoljno sna (H(4) = 16,92, p < 0, 005), te stila života (H(4) = 10,38, p < 0,05). Pri tome, studenti Radiološke tehnologije daju niži rang nedovoljnom spavanju (što znači da ga smatraju važnijim) u odnosu na studente Laboratorijske tehnologije, Zdravstvena njega i terapija i Zdravlje i ekologija. Sa druge strane, studenti Radiološke tehnologije viši rang daju stilu života u odnosu na studente studijskog programa Zdravstvena njega i terapija.



Grafikon 2. Rangiranje bolesti koje su posljedica gojaznosti po studijskim programima
Figure 2. Ranking illness due to obesity after study programs

Statistički značajna razlika između studenata različitih smjerova utvrđena je hi-kvadrat testom i kada je riječ o upoznatosti sa tim da li komplikacije gojaznosti mogu dovesti do neplodnosti ($x2(8) = 18,48$, $p < 0,05$), te znanju o tome da li dugotrajno uzimanje pojedinih lijekova može uzrokovati gojaznost ($x2(8) = 17, 08$, $p < 0,05$). Studenti Radioloških tehnologija i Fizikalne terapije statistički značajno češće daju pogrešan odgovor na ovo pitanje u odnosu na studente Zdravstvene njege i terapije.



Grafikon 3. Procjena potrebe edukacijskom programa o gojaznosti po studijskim programima
Figure 3. Assessment of the needs of the educational program of the obesity study programs

Statistički značajna razlika u znanju između studenata različitih smjerova FZS utvrđena je hi-kvadrat testom i kada je riječ o tome da li postoji potreba za edukacijskim programima o gojaznosti $x2(8) = 22,38$, $p < 0,01$). Pri tome, studenti Zdravlja i ekologije statistički značajno češće u odnosu na studente Radioloških tehnologija i Fizikalne terapije prepoznaju potrebu za ovakvim programima. Statistički značajne razlike između studenata različitih smjerova nisu utvrđene kada je riječ o drugim pitanjima o gojaznost. Gojaznost je jedan od vodećih rizaka za nastanak mnogih nezaraznih hroničnih bolesti, tako da je to često tema naučnih članaka i istraživanja. Ono što je naročito zabrinjavajuće je to što je sve više djece i adolescenata gojazno. Da bi se osmislio adekvatan preventivni program, mora se prije svega procijeniti zananje, stavovi, mišljenje i učestalost gojaznosti.

Shrivastava i sur., (2013) su procjenjivali znanje o gojaznosti među studentima u Kancheepuram Distriktu, Indiji,u kojem je učestvovalo 138 studenata. Rezultati su pokazali da studenti nedostatak fizičke aktivnosti i prisustvostresa identificiraju kao najčešći faktor rizika za razvoj gojaznosti, kao što je slučaj i u ovom istraživanju. Znanje studenata nije bilo zadovoljavajuće, a 107 (77,5%) od ispitanika odgovorilo je da je najbolja prevencija gojaznosti redovna vježba (fizička aktivnost). Studenti smatraju kako postoje mnogi propusti, te da je potrebno posvetiti više pažnje bolestima poput gojaznosti (Shrivastava, Shrivastava, Ramasamy, 2013). U ovom istraživanju koje je imalo isti cilj i koje je rađeno istom metodom, studenti su kombinaciju genetske predispozicije, nedovoljne fizičke aktivnosti, prekomjernog unosa visokokalorične hrane i poremećaja funkcije štitne i nadbubrežne žlijezde identifikovali kao uzroke nastanka gojaznosti. Znanje studenata FZS-a je zadovoljavajuće, također, njih 82,1 % smatra fizičku aktivnost najboljom metodom za mršanje, dok njih 66% dijeli mišljenje o potrebnosti edukacijskog programa o gojaznosti. Dok adolescenti u Brazilu gojaznost najviše povezuju s genetikom, nuspojavama lijekova i stresnim načinom života, uticajem nezdravih dijeta i neodstatak fizičke aktivnosti (Goncalves, Gonzalez, Araujo, Muniz, Tavares, Assunçao, Menezes, Hallal, 2012).

ZAKLJUČAK

1. Nisu utvrđene razlike u znanju o gojaznosti između različitih studijskih programa na Fakultetu zdravstvenih studija.
2. Studijski program Zdravlje i ekologija postiže statitisčki značajno viši prosječni rezultat na ovom testu u odnosu na studijske programe Radiološke tehnologije i Fizikalna terapija.
3. Od ukupnog broja ispitanika njih 66% smatra da postoji potreba za edukacijskim programom o pravilnoj ishrani i zdravstvenim posljedicama gojaznosti.

LITERATURA

1. Stokić, E. (2004). Gojaznost je bolest koja se leči. Novi Sad: Medicinski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
2. Poirier, P., Cornier, MA., Mazzone, T. i sur. (2011). Bariatric surgery and cardiovascular risk factors:A scientific statement from The American Heart Association. Circulation, 123: 1683-701.
3. The International Classification of Diseases (2012). 11th. Geneva:World Health Organisation.
4. Comuzzie, AG., Allison, DB. (1998). The search for human obesity genes. Science;280:1374-7.
5. Maes, HH., Neale, MC., Eaves, LJ. (2000). Genetic and environmental factors in relative body weight and human adiposity. Behav Genet, 27: 325-51.
6. López-Jiménez, F., Cortés-Bergoderi, M. (2011). Obesity and the heart. Rev Esp Cardiol., 64 (2): 140-9.
7. World Health Organization (2011). Obesity and overweight.
8. Štimac, D., Turk, T. (2008). Debljina i redukcijske dijete. Medicus, 17: 81-5.
9. World Health Organization (2010). 25-70% of adults in Europe are overweight, Regional office for Europe.
10. Mesihović-Dinarević, S., Hasanbegović, S. (2010). Gojaznost djece i omladine, problem savremenog doba. Sarajevo.
11. Božikov, V., Aganović, I. (2008). Pretilost i metabolički sindrom.U: Vrhovac B, ur. Interna medicina. Zagreb: Ljevak,1267-75.
12. Đorđević, V., Jovanović, Ž., Gošev, M., Nagy, Lj. (2001). Učinkovitost škole zdravog mršavljenja u liječenju pretilosti, Acta clin Croat, 40 (2).
13. Kremers, S., Reubsaet, A,, Martens, M., Gerards, S., Jonkers, R., Candel, M. i sur. (2010). Systematic prevention of overweight and obesity in adults: a qualitative and quantitative litera ture analysis. Obesity Review.
14. Wolf, AM., Woodworth, K.A. (2009). Obesity prevention: recommended strategies and challeng es. American Journal of Medicine: 122, 19-23.
15. Calle, EE., Thun, MJ., Petrelli, JM., Rodrigues, C., Heath, CW. (1999). Body mass index and mortality in a prospective cohort of U.S.adults. N Engl J Med. 341: 1097-105.
16. Eberhardt, MS., Ogden, C., Engelgau, M., et al. (2004). Prevalence of overweight and obesity among adults with diagnosed diabetes. Morb Mortal Wkly Rep.;45:1066-8.
17. Gregg, EW., Cadwell, BL., Cheng, YJ., et al. (2004). Trends in the prevalence and ratio of diagnosed to undiagnosed diabetes according to obesity levels in the U.S. Diabetes Care; 27: 2806 12.

18. Wadden, TA., Strunkard, AJ. (1987). Psychopathology and obesity, Ann N Y Acad Sci.; 499; 55-56.
19. DeMattia, L., Denney, SH. (2008). Childhood obesity prevention: successful community-based efforts. Ann Am Acad Polit Soc Sci.; 615:83-99.
20. Birch, LL., Davison, KK. (2001). Family environmental factors influencing the developing behavioral controls of food intakeand childhood overweight. Pediatr Clin North Am.; 48: 893-907.
21. Scaglioni, S., Salvioni, M., Galimberti, C. (2008). Influence of parental attitudes in the development of children eating behaviour. Br J Nutr.; 99 (Supl. 1): 22-5.
22. Shrivastava, S., Shrivastava, P., Ramasamy, J. (2013). Assessment of knowledge about obesity among students in a medical college in Kancheepuram district, Tamil Nadu. Prog Health Sci: 3(1) Knowledge about obesity.
23. Goncalves, H., Gonzalez, DA., Araujo, CP., Muniz, L., Tavares, P., Assunçao, MC., Menezes, AM., Hallal, PC. (2012). Adolescents' perception of causes of obesity: unhealthy lifestyles or heritage? J Adolesc Health. 51(6 Suppl): 46-52.

ZASTUPLJENOST VITAMINSKO-MINERALNIH SUPLEMENATA U ISHRANI STUDENTSKE POPULACIJE

PRESENCE OF THE VITAMIN AND MINERAL SUPPLEMENTS IN NUTRITION OF THE STUDENT POPULATION

Arzija PAŠALIĆ, Fatima JUSUPOVIĆ, Azra SALDUM, Jasmina MAHMUTOVIĆ, Suada BRANKOVIĆ
Fakultet zdravstvenih studija, Univerzitet u Sarajevu, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Vitamini su spojevi različite hemijske strukture potrebni organizmu u malim količinama, dok su mineralne materije, u organizmu čovjeka, prisutne u većim količinama nego vitamini te čine oko 4% tjelesne mase, i njihov najveći dio se nalazi u kostima. Vitamini i minerali pored namirnica, mogu se uzimati i u obliku suplemenata koji dopunjuju normalnu ishranu i predstavljaju koncentrovane izvore vitamina, minerala ili drugih supstanci sa hranljivim ili fiziološkim efektima. Istraživanje je provedeno na uzorku od 375 ispitanika – 185 studenata Fakulteta zdravstvenih studija (FZS) i 190 studenata Šumarskog fakulteta (ŠF) Univerziteta u Sarajevu. Ciljevi istraživanja se odnose na zastupljenost vitaminsko-mineralnih suplemenata u ishrani studentske populacije, procjenu znanja, stavova i navika studentske populacije o upotrebi suplemenata vitamina i minerala u ishrani. Najveći procenat ispitanika (41,4%) vitaminske i mineralne suplemente upotrebljava u iznimnim situacijama, a 20,6% ih uopće ne upotrebljavaju, pri čemu nije utvrđena statistički značajna razlika između studenata ŠF-a i studenata FZS-a. Ispitanici koji ne uzimaju suplemente vitamina i minerala najčešće kao razlog navode da nisu potrebni pri redovnoj i raznovrsnoj ishrani, dok ispitanici koji ih koriste kao najčešći razlog navode otpornost organizma i održavanje dobrog zdravlja. Studenti FZS-a navode da su o medicinskom učinku vitaminsko-mineralnih suplemenata naučili tokom školovanja, dok studenti ŠF-a su informisani najčešće putem medija. Ispitanici vitaminsko-mineralne suplemente upotrebljavaju u iznimnim situacijama ili ih uopće ne upotrebljavaju bez statistički značajne razlike između studenata zdravstvenog i prirodno-tehničkog usmjerenja.

Ključne riječi: vitamini, minerali, suplement

ABSTRACT

Vitamins are compounds of different chemical structures that a human body needs in small amounts. Minerals are present to larger amount than vitamins and cover proximately 4% of body weight, being majorly deposited in the bones. In addition to other food, vitamins and minerals may also be taken in the form of supplements to the regular diet in form of concentrated vitamins, minerals or other substances having nutritious or physiological effects.
The study was conducted on a sample of 375 respondents - 185 of them being the students of the Faculty of Health Studies (FHS) and the other 190 students of the Faculty of Forestry (FF) of the University of Sarajevo. Concerned the vitamin and mineral supplements among the student population, as well as the assessment of their knowledge, attitudes and habits regarding

its consumption. The highest percentage of respondents (41.4%) stated to use the vitamin and mineral supplements only in exceptional situations, while 20.6% do not use them at all thus showing no significant difference between the students ofFF and students of FHS. Respondents not taking the vitamin and mineral supplements most frequently stated that there is no reason for its consumption for they have regular and varied diet, while their consumers most frequently replied to use it forthe purpose of improving their immune systems and maintenance of good health. The FHS students stated to have learned about the medical effect of vitamin and mineral supplements in schools, while the FF students stated that they were primarily informed through the media. The respondents are either using the vitamin and mineral supplements in exceptional situations or not at all, with no statistically significant differences between the students attending health and those attending natural and technical faculties.

Key words: vitamins, minerals, supplements

UVOD

Mikronutrijenti su tvari koje su organizmu potrebne ili nužne u malim, ali stalnim količinama, u odnosu na makronutrijente – ugljikohidrate, masti, bjelančevine i vodu (Vranešić- Bender i Krstev, 2008; University of New Mexico Health Sciences Center, 2014). Vitamini i minerali mogu se naći u mnogim namirnicama. Međutim, pored namirnica, mogu se uzimati i u obliku suplemenata. Osnovni program suplementacije vitamina i minerala treba biti siguran, jer pri višim dozama, mogu uzrokovati problem, uključujući vitamin A, vitamin D, bakar, željezo, niacin, selen i cink (University of New Mexico Health Sciences Center, 2014). Suplementi su namirnice koje dopunjuju normalnu ishranu i predstavljaju koncentrovane izvore vitamina, minerala ili drugih supstanci sa hranljivim ili fiziološkim efektima (Miljković, Stojiljković, Radulović, 2013). Suplementi koji se koriste kao dopuna svakodnevnoj ishrani imaju za cilj da povećaju nutritivnu gustinu ishrane. Korištenje suplemenata omogućuje pojedincima da zadovolje svoje individualne nutritivne potrebe ukoliko one nisu zadovoljene uobičajenom ishranom. Nalaze se u farmaceutskim oblicima koji omogućavaju lako pojedinačno doziranje (Šobajić, 2007). Savremeni uslovi života, sve veća briga za zdravljem i netolerancija na hranu, doveli su do toga da su vitaminsko-mineralni suplementi danas u upotrebi više nego ikada, (Nikolić, 2012) kao i pojedinačni vitamini i minerali, uključujući vitamine C, E, B6, B12, A, magnezij i cink (Bailey, Gahche, Lentino, Dwyer, Engel, Thomas, et al., 2011).

METODE

Istraživanje je provedeno na uzorku od 375 ispitanika – studenata Fakulteta zdravstvenih studija 49.3% (185) i Šumarskog fakulteta 50.7% (190) Univerziteta u Sarajevu. Ciljevi istraživanja se odnose na zastupljenost vitaminsko-mineralnih suplemenata u ishrani studentske populacije, procjenu znanja, stavova i navika studentske populacije o upotrebi suplemenata vitamina i minerala u ishrani te komparacija navedenih fakulteta.
U radu je korišten statistički metod kvantitativne analize. Rezultati istraživanja su sistematizovani i prikazani tabelarno i grafički (Microsoft Excel i Microsoft Office Word). U deskripciji podataka korišten je indeks strukture. Od statistističkih testova

korišten je X2 (hi-kvadrat) test. Za obradu rezultata istraživanja korišten je statistički program IBM SPSS 22.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Prikaz ispitanika po fakultetima obuhvaćenih istraživanjem
Table 1. Overview of subjects at the universities surveyed

Fakultet	N	(%)
Fakultet zdravstvenih studija	185	(49,3)
Šumarski fakultet	190	(50,7)

Istraživanjem je obuhvaćeno 375 ispitanika, studenata prosječne dobi od 22 godine. U uzorku je nešto više ženskih nego muških ispitanika (52.0% naspram 48.0%). Oko polovine ispitanika čine studenti Fakulteta zdravstvenih studija (FZS) 185 (49.3%), dok drugu polovinu uzorka čine studenti Šumarskog fakulteta (ŠF) 190 (50.7%).

Tabela 2. Prikaz zastupljenosti vitaminsko-mineralnih suplemenata u ishrani ispitivanih studenata
Table 2. Representation of vitamin and mineral supplements in the diet of tested students

Vitaminsko-mineralne suplemente upotrebljavam:	Ukupno	Fakultet	
	Svi ispitanici N (%)	FZS N (%)	ŠF N (%)
Više puta dnevno	33 (8,8)	21 (11,4)	12 (6,3)
Jednom dnevno	46 (12,3)	26 (14,1)	20 (10,6)
3-5 puta dnevno	10 (2,7)	4 (2,2)	6 (3,2)
1-2 puta sedmično	39 (10,4)	20 (10,8)	19 (10,1)
Jednom mjesečno	14 (3,7)	5 (2,7)	9 (4,8)
U iznimnim situacijama	155 (41,4)	65 (35,1)	90 (47,6)
Ne upotrebljavam	77 (20,6)	44 (23,8)	33 (17,5)

Tabela 3. Prikaz najčešće upotrebljavanih vitaminsko-mineralnih suplemenata od strane ispitivanih studenata
Table 3. Only the most commonly used vitamin and mineral supplements tested by students

Upotrebljavam sljedeće vitaminsko-mineralne suplemente:	Ukupno	Fakultet	
	Svi ispitanici N (%)	FZS N (%)	ŠF N (%)
Suplemet određenog vitamina	19 (6,4)	9 (6,4)	10 (6,3)
Suplement A+C+E	122(40,9)	62 (44,3)	60 (38,0)
Multivitaminske suplemente	106 (35,6)	45 (32,1)	61 (38,6)
Suplementodređenog minerala	10(3,4)	5 (3,6)	5 (3,2)
Multiminaralne suplemente	13 (4,4)	8 (5,7)	5 (3,2)
Multivitaminske i multimineralne suplemente	28 (9,4)	11 (7,9)	17 (10,8)

Tabela 4. Kupovina vitaminsko-mineralnih suplemenata od strane ispitivanih studenata
Table 4. Buy vitamin-mineral supplements tested by students

Gdje najčešće kupujete vitaminsko-mineralne suplemente?	Ukupno	Fakultet	
	Svi ispitanici N (%)	FZS N (%)	ŠF N (%)
U apoteci	175 (58,7)	87 (61,7)	88 (56,1)
U prodavnici	102 (34,2)	44 (31,2)	58 (36,9)
Na drugim mjestima	21 (7,0)	10 (7,1)	11 (7,0)

Tabela 5. Procentualna analiza usvajanja preporuka proizvođača i čitanje deklaracije od strane studenata o korištenju suplemenata vitamina i minerala
Table 5. Percentage analysis of the adoption of the recommendations of manufacturers and read the declaration by the students on the use of supplements of vitamins and minerals

Da li se držite uputstava proizvođača o preporučenim količinama vitamina i minerala?	Ukupno	Fakultet	
	Svi ispitanici N (%)	FZS N (%)	ŠF N (%)
Da	247 (82,9)	119 (85,0)	128 (81,0)
Ne	51 (17,1)	21 (15,0)	30 (19,0)

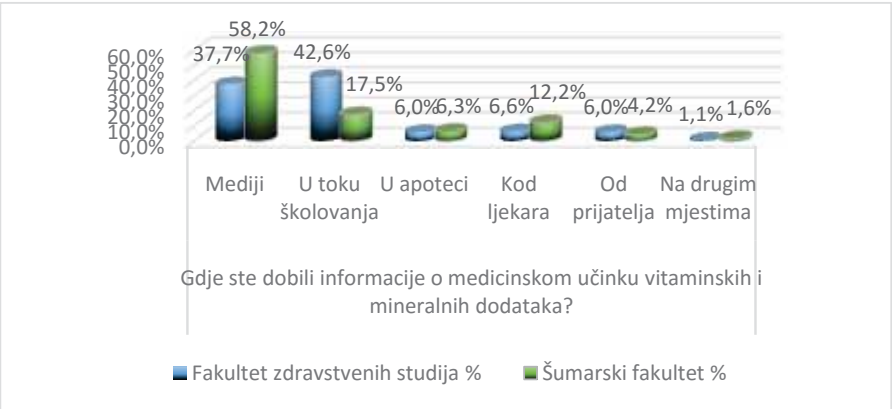
Tabela 6. Razlozi zbog kojih ispitanici ne upotrebljavaju suplemente vitamina i minerala
Table 6. Reasons why respondents do not use supplements of vitamins and minerals

Suplemente vitamina i minerala ne upotrebljavam jer:	**Ukupno**		**Fakultet**			
	Svi ispitanici		Fakultet zdravstvenih studija		Šumarski fakultet	
	N	**(%)**	**N**	**(%)**	**N**	**(%)**
Preskupi su	15	(6,4)	2	(1,8)	13	(10,6)
Ne znam za šta da se odlučim	12	(5,1)	5	(4,4)	7	(5,7)
Zbog mogućih nuspojava	31	(13,1)	13	(11,5)	18	(14,6)
Nisu prirodni sastojci	69	(29,2)	35	(31,0)	34	(27,6)
Štetni su za zdravlje	18	(7,6)	9	(8,0)	9	(7,3)
Pri redovnoj i raznovrsnoj ishrani nije ih potrebno uzimati	81	(34,3)	44	(38,9)	37	(30,1)
Ostalo	10	(4,2)	5	(4,4)	5	(4,1)

Tabela 7. Razlozi za upotrebu suplemenata vitamina i minerala od strane ispitivanih studenata
Table 7. Reasons for the use of supplements of vitamins and minerals by the tested students

		Ukupno		Fakultet			
		Svi ispitanici		FZS		ŠF	
		N	%	N	%	N	%
1	Da	214	57,1	101	54,6	113	59,5
	Ne	161	42,9	84	45,4	77	40,5
2	Da	46	12,3	21	11,4	25	13,2
	Ne	329	87,7	164	88,6	165	86,8
3	Da	24	6,4	15	8,1	9	4,7
	Ne	351	93,6	170	91,9	181	95,3
4	Da	13	3,5	6	3,2	7	3,7
	Ne	362	96,5	179	96,8	183	96,3
5	Da	62	16,5	29	15,7	33	17,4
	Ne	313	83,5	156	84,3	157	82,6
6	Da	18	4,8	5	2,7	13	6,8
	Ne	357	95,2	180	97,3	177	93,2
7	Da	31	8,3	11	5,9	20	10,5
	Ne	344	91,7	174	94,1	170	89,5
8	Da	102	27,2	55	29,7	47	24,7
	Ne	273	72,8	130	70,3	143	75,3
9	Da	70	18,7	32	17,3	38	20,0
	Ne	305	81,3	153	82,7	152	80,0

Legenda: 1 - Povećanje otpornosti organizma te održavanje dobrog zdravlja; 2 - Poboljšanje raspoloženja; 3 - Spriječavanje kardiovaskularnih oboljenja; 4 - Spriječavanje procesa starenja: 5- Poboljšanje učinkovitosti i koncentracije; 6- Bolje spavanje; 7- Prevazilaženje fizičkih napora; 8 - Pravilan rast i razvoj tijela; 9 - Poboljšanje apetita



Grafikon 1. Informiranost studenata o medicinskom učinku vitaminskih i mineralnih suplemenata
Chart 1. Informing students about the medical effect of vitamin and mineral supplements

Uvođenje inovacionih tehnologija u farmaceutsku industriju rezultiralo je pojavom velikog broja dijetetskih suplemenata na tržištu. Prema preporukama Američkog koledža za sportsku medicinu kao i Američke i Kanadske asocijacije dijetetičara, suplemente vitamina i minerala ne treba konzumirati ukoliko su u ishrani zastupljene raznovrsne namirnice (Bailey, Gahche, Lentino, Dwyer, Engel, Thomas, et al., 2011). Od ukupnog broja anketiranih studenata u našem istraživanju njih 375, najveći procenat od 41,4% (155 ispitanika) vitaminske i mineralne suplemente upotrebljavaju u iznimnim situacijama ili ih uopće ne upotrebljavaju 20.6% (77 ispitanika). Upoređujući dobijene rezultate sa rezultatima drugih studija, izvedenih na drugim Univerzitetima, da se zaključiti da studentska populacija naših fakulteta znatno rjeđe koristi suplemente u svojoj ishrani. Neke od studija, kao što je ona izvedena u Sjevernoj Karolini, pokazuje da studenti njihovih fakulteta, suplemente koriste u procentu od čak 83,3% (Lane, Hines, Krowchuk, 2015). Hi-kvadrat testom nije utvrđena statistički značajna razlika između studenata Fakulteta zdravstvenih studija i studenata Šumarskog fakulteta kada je riječ o upotrebi suplemenata vitamina i minerala, dok su rezultati istraživanja M. Stojiljković i saradnika provedenog na Univerzitetu u Nišu pokazali statistički značajnu razliku, gdje više studenti medicinskih njih (88,4%) nego nemedicinskih (64,7%) nauka ($x2=8,42$ $p<0,01$) koriste suplemente (Stojiljković, Radulović i Jović, 2012). Najčešće korišteni suplementi od strane ispitivanih studenata u našem istraživanju jest suplement vitamina A+C+E 122 (40.9%), te multivitaminski suplementi 106 (35.6%).Prevalencija multivitaminsko-mineralnih suplemenata među studentima i u drugim studijama je relativno visoka, gdje se isti najčešće upotrebljavaju kao što su pokazali i rezultati naše studije. Istraživanje provedeno na Fakultetu medicinskih nauka Univerziteta u Isfahanu, među 192 studenta, pokazuje da studenti najčešće koriste multivitaminske suplemente njih 64% i vitamin C njih 42% (Darvishi, Askari, Hariri, Bahreynian, Ghiasvand, Ehsani, Mashhadi, Rezai & Khorvash, 2013).

Statistički značajna razlika između studenata Fakulteta Zdravstvenih studija i Šumarskog fakulteta nije utvrđena niti kada je riječ o upotrebi bilo kojih vitaminskih i mineralnih suplemenata, pri čemu se najčešće konzumira suplement vitamina A+C+E, te multivitaminski suplementi. Slični rezultati su dobijeni u studiji provedenoj u Nišu, gdje su najčešće korišteni multivitaminski suplementi (52,8%), kompleks multivitamina i multiminerala (23,9%), bez statistički značajne razlike između studenata Medicinskog fakulteta i studenata ostalih fakulteta (Stojiljković, Radulović i Jović, 2012). Ispitanici suplemente u redovnoj upotrebi, te u iznimnim situacijama, najčešće kupuju u apotekama 175 (58.7%), zatim u prodavnicama 102 (34.2%), a rijetko na nekim drugim mjestima 21 (7.0%).Iste rezultate dobili su i Darvishi L i saradnici u svom istraživanju, gdje 57.5% studenata navodi da suplemente kupuju u apoteci, 40% u prodavnicama suplemenata, a 2,5% navodi da kupuju od svojih prijatelja (Darvishi, Askari, Hariri, Bahreynian, Ghiasvand, Ehsani, Mashhadi, Rezai & Khorvash, 2013). Budući da dijetetski suplementi pripadaju hrani, ne možemo zanemariti rezultate ankete koji se odnose na čitanje deklaracije i uputstava proizvođača o preporučenim količinama gdje većina ispitanika njih 247 (82.9%) tvrdi da se drže uputstava proizvođača o preporučenim količinama vitamina i minerala što je u skladu sa rezultatima sličnog istraživanja provedenog na Univerzitetu u Nišu gdje najveći procenat ispitanika 77,07% pridržava se deklaracije i preporučenih količina

(Miljković, M., Stojiljković, M., Radulović, 2013). Statistički značajna razlika nije utvrđena ni po ovom pitanju, što se podudara sa rezultatima istraživanja provedenog u Nišu, gdje polovina anketiranih studenata pridržava se deklaracije, bez statistički značajne razlike između studenata medicinskih i nemedicinskih nauka (x2=1,34 p>0,05) (Stojiljković, Radulović i Jović, 2012). Ispitanici suplemente vitamina i minerala najčešće koriste radi povećanja otpornosti organizma i održavanje dobrog zdravlja 214 (57.1%), poticanje pravilnog rasta i razvoja tijela 102 (27.2%) te radi poboljšanja apetita 70 (18.7%).Održavanje dobrog zdravlja kao glavni razlog za upotrebu suplemenata vitamina i minerala navode i studenti Univerziteta Shah Alam u Maleziji u procentu od 80%, (Al-Naggar & Chen, 2011), zatim studenti Medicinskog fakulteta Univerziteta Lagosnjih58% (Aina & Ojedokun, 2014), te studenti medicinskog, stomatološkog fakulteta te njege Univerziteta u Južnoj Indiji, njih 40,1% navode isti razlog (Sharma, Adiga & Ashok, 2014). Sveukupno, ispitanici su informacije o medicinskom učinku vitaminskih i mineralnih suplemenata najčešće dobili putem medija 179 (48.1%) te tokom školovanja 111 (29.8%), sa statistički značajnom razlikom između studenata zdravstvenog i studenata prirodno-tehničkog usmjerenja $X2(5) = 31.72$, $p < 0.05$). Studenti Šumarskog fakulteta navode medije kao glavni izvor informacija, što se podudara sa odgovorima studenata sa Medicinskog fakulteta Univerziteta u Šleskoj, (Spiołek, Kościołek, Kania, Hartman & Pawłowska-Góral, 2011), kao i sa studentima na Ahfad Univerzitetu, gdje medije kao najčešći izvor informacija navodi njih u procentu od 42% (Razan Elhassan, Eman Gamal & Somiya, 2013). Dok studenti Fakulteta zdravstvenih studija navode da su informacije stekli u toku školovanja. Studenti Medicinskog fakulteta Univerziteta u Lagosu također navode školu kao glavni izvor informacija 63%, (14) kao i studenti farmacije u Bangladešu, gdje najveći procenat navodi nastavnike njih 48,9% i udžbenike 32,8% (Uddin, Huda, Jhanker, Jesmeen, Imam & Akter, 2013).

ZAKLJUČAK

Ispitanici vitaminsko-mineralne suplemente upotrebljavaju u iznimnim situacijama ili ih uopće ne upotrebljavaju bez statistički značajne razlike između studenata zdravstvenog i prirodno-tehničkog usmjerenja.

LITERATURA

1. Vranešić-Bender, D., Krstev, S. (2008). Makronutrijenti i mikronutrijenti u prehrani čovjeka. Medicus, 17(1).
2. University of New Mexico Health Sciences Center (2014). International Association of Providers of AIDS Care. Fact Sheet 801. Vitamins and Minerals.
3. Miljković, M., Stojiljković, M., Radulović, O. (2013). Informiranost, stavovi i upotreba dijetetskih suplemenata kod studenata Univerziteta u Nišu (Srbija), Med Pregl, LXVI (3-4): 163-169.
4. Šobajić, S. (2007). Dodaci hrani - potreba ili moda. 48(1-4): 36-41.
5. Nikolić, G. (2012). Multivitaminski preparati ili voće i povrće, V međunarodni kongres "Hranom do zdravlja", Farmaceutski fakultet Tuzla - Međukantonalna farmaceutska komora Sarajevo, Tuzla: 42-43.

6. Bailey, R.L., Gahche, J.J., Lentino, C.V., Dwyer, J.T., Engel, J.S., Thomas, P.R. et al. (2011). Dietary supplement use in the United States, 2003–2006. J Nutr, 141:261–266.
7. Position of the American Dietetic Association, Dietitians of Canada, and American College of Sports Medicine 2009. Nutrit Athlet Perform, 109(3):509-527.
8. Lane, SH, Hines, A., Krowchuk, H. (2015). Predicting folic Acid intake among college students. MCN Am J Matern Child Nurs., Jan-Feb;40(1):51-7.
9. Stojiljković, M., Radulović, O., Jović, S. (2012). Korišćenje dijetetskih suplemenata u populaciji studenata medicinskih i nemedicinskih nauka Univerziteta u Nišu (Srbija). Biomedicinska Istraživanja, 3(1):40-46.
10. Darvishi, L., Askari, G., Hariri, M., Bahreynian, M., Ghiasvand, R., Ehsani, S., Mashhadi, N.S., Rezai, P. & Khorvash, F. (2013). The use of nutritional supplements among male collegiate athletes. Int J Prev Med., Apr;4(Suppl 1):S68-72.
11. Miljković, M., Stojiljković, M., Radulović, O. (2013). Informiranost, stavovi i upotreba dijetetskih suplemenata kod studenata Univerziteta u Nišu (Srbija), Med Pregl., LXVI (3-4): 163-169.
12. Al-Naggar, R.A., Chen, R. (2011). Prevalence of vitamin-mineral supplements use and associated factors among young Malaysians. Asian Pac J Cancer Prev.,12(4):1023-9.
13. Aina, B.A., & Ojedokun, O.A. (2014). Knowledge and use of dietary supplements by students of College of Medicine, University of Lagos, Idi-Araba, Lagos, Nigeria. J Basic Clin Pharm.Mar;5(2):34-9.
14. Sharma, A., Adiga, S., Ashok, M. (2014). Knowledge, attitude and practices related to dietary supplements and micronutrients in health sciences students. J Clin Diagn Res. Aug;8(8):HC10-3.
15. Spiołek, K., Kościołek, A., Kania, J., Hartman, M., Pawłowska-Góral, K. (2011). Factors influencing on the Silesian University students' decisions concerning purchasing of vitamin and mineral food supplements. Hig.;62(1):37-40.
16. Razan Elhassan, M., Eman Gamal H., Somiya Mohammed G. S. (2013). Nutritional Knowledge Attitude and Practices Among Students of Ahfad University for Women. Indian J.Sci.Res.;4(1):25-34.
17. Uddin, R., Huda, N.H., Jhanker, Y.M., Jesmeen, T., Imam, MZ., Akter, S. (2013). Awareness regarding the importance of calcium and vitamin D among the undergraduate pharmacy students in Bangladesh. BMC Res Notes. Apr 5;6:134.

STAVOVI ADOLESCENATA O UPOTREBI PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI NA PROSTORU OPĆINE TRAVNIK

ATTITUDES OF ADOLESCENTS ABOUT THE USE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES IN THE MUNICIPALITY OF TRAVNIK

Sead KARAKAŠ, Mateja PAKLARČIĆ, Ermina KUKIĆ, Nermina ŽDRALOVIĆ, Edita ANDRIĆ
Zavod za javno zdravstvo SBK/KSB, Travnik, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Period adolescencije karakterizira želja zaeksperimentiranjem, osjećaj gotovo neograničenih sposobnosti i mogućnosti, kao i potreba za maksimalnom potvrdom i provjeravanjem vlastitih sposobnosti. Upotreba psihoaktivnih supstanci može imati negativne, kakokratkoročne, takoidalekosežne posljedice na razvoj ličnosti. Cilj rada bio je ispitati stavove adolescenata o upotrebi psihoaktivnih supstanci naprostoru općineTravnik. Istraživanje je provedeno u toku 2015. godine i uključilo je 225 učenika, od toga 105 (46,7%) mladića i 120 (53,3%) djevojaka završnih razreda srednjih škola na području općine Travnik. Anonimna anketa se sastojala od 27 pitanja koja su obuhvatila problematiku pušenja cigareta, konzumiranja alkohola, te dostupnosti droge. Kao odgovor na pitanje zašto misle da su mladima privlačne sve te opasne supstance pored brojnih upozorenja i edukacija, njih 27 (12,0%) odgovorilo je da mladi žele da probaju navedene samoincijativno. Njih 79 (35,1%) mišljenja je da su mladi pod utjecajem društva koje ih nagovara da probaju iste,93 (41,3%) misle da se mladi žele istaknuti u društvu, dok njih 26 (11,6%), misli da mladi čine to iz dosade. Što se tiče dostupnosti psihoaktivnih supstanci njih 211 (93,8%) smatra da su lako dostupne, njih 10 (4,4 %) smatra da su teško dostupne, dok 4 (1,8%) učenika smatraju da su nedostupne. Kod adolescenata je izraženija sklonost rizičnom ponašanju nego kod drugih dobnih skupina, što može biti izvorom velike zabrinutosti i neodobravanja od strane odraslih. Dobiveni rezultati istraživanja o upotrebi i zloupotrebi psihoaktivnih supstanci važni su za izradu programa promicanja zdravlja mladih i prevenciju bolesti ovisnosti.

Ključne riječi: adolescenti, cigarete, alkohol, droga, programi promicanja zdravlja, prevencija ovisnosti

ABSTRACT

The period of adolescence is characterized by a desire for experimentation, feeling almost unlimited capabilities and features, as well as the need for maximum confirmation and checking their own abilities. The use of psychoactive substances can have negative, both short-term and far-reaching effects on personality development. The aim of this study was to examine the attitudes of adolescents on the use of psychoactive substances in the area of Travnik. The study was conducted in 2015 and included 225 students, of which 105 (46.7%) were boys and 120

(53.3%) were girls who finishing high school in the municipality of Travnik. An anonymous questionnaire consisted of 27 questions that included the issue of cigarette smoking, alcohol consumption and availability of drugs. In response to the question why they think are attractive to young people all the dangerous substances in addition to the numerous warnings and education, 27 of them (12.0%) answered that young people want to try specified on its own initiative. 79 of them (35.1%) thinks that the young people under the influence of a society that urges them to try the same, 93 (41.3%) think that young people want to highlight in the company, while 26 of them (11.6%), thought that young people make it out of boredom. As for the availability of psychoactive substances 211 of them (93.8%) think that they are easily accessible, 10 of them (4.4%) considered to be difficult to access, and 4 (1.8%) students considered to be unavailable. In adolescece is more pronounced tendency for risky behavior than other age groups, which can be a source of great concern and disapproval by adults. The results of research on the use and abuse of psychoactive substances are important for the development of programs to promote youth health and prevention of addictions.

Keywords: adolescents, cigarettes, alcohol, drugs, programs of health promotion, prevention of addiction

UVOD

U populaciji adolescenata zloupotreba sredstava ovisnosti predstavlja jedan od najvećih psihosocijalnih problema suvremenog društva. Epidemiološki presjek upotrebe psihoaktivnih sredstava među adolescentima, veoma je poražavajući kako u našoj sredini, tako i na svjetskom nivou, a posebno zabrinjava to što se situacija stalno mijenja i postaje sve alarmantnija. Pojedini autori govore o pojavi prave epidemije kada je u pitanju upotreba psihoaktivnih sredstav amođu adolescentima (Wenar, 2003). Period adolescencije karakterizira želja za eksperimentiranjem, osjećaj gotovo neograničenih sposobnosti i mogućnosti, kao i potreba za maksimalnom potvrdom i provjeravanjem vlastitih sposobnosti (Marić, 2011). Od sredinskih faktora za razvoj ovisnosti od psihoaktivnih supstanci najčešće se prepoznaju stresni životni događaji. Mladi na razne načine mogu stupiti u kontakt sa alkoholom, legalnim i ilegalnim drogama. Upotrebom psihoaktivnih sredstava adolescenti ponekad nastoje da izbjegnu svoje suočavanje sa obavezama i osudama okoline, kao i da na neki način kompenzuju svoj neuspjeh na drugom planu i time ojačaju poljuljano samopouzdanje, ali time samo produbljuju svoje teškoće (Wenar, 2003). Zloupotreba psihoaktivnih supstanci može imati negativne, kako kratkoročne, tako i dalekosežne posljedice na razvoj ličnosti. Preko 50% smrtnosti među mladima događa se ne kao posljedica nekog zdravstvenog oboljenja, nego zbog trovanja različitim sredstvima, saobraćajne nesreće, razni oblici nasilja, suicid i tome sl., pri čemu nerijetko u osnovi ovakvih ishoda leži upotreba psihoaktivnih supstanci (Blum i Mmari, 2004).

METODE ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati stavove adolescenata o upotrebi tri psihoaktivne supstance-cigareta, alkohola i ilegalnih psihoaktivnih supstanci na prostoru općine Travnik.

Istraživanje je provedeno u toku 2015.godine i uključilo je 225 učenika, od toga 105 (46,7%) mladića i 120 (53,3%) djevojaka. Anketa se sastojala od 27 pitanja koja su

obuhvatila problematiku pušenja cigareta, konzumiranja alkohola, te dostupnosti droge. Ispitivanje je vršeno grupno, za vrijeme trajanja školskog sata, u dvije srednje škole kod učenika završnih razreda.
Pored pitanja o upotrebi psihoaktivnih supstanci, anketa se sastojala i od pitanja koja su uključivala pitanja vezana za pol, uzrast i mjesto stanovanja ispitanika. S obzirom na osjetljivost problematike, na samom početku ankete se naglašava da je ispitivanje anonimnog karaktera, u svrhu dobivanja što iskrenijih odgovora.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Prisustvovanje predavanju o opasnostima psihoaktivnih supstanci
Table 1. Attending a lecture about the dangers of substance

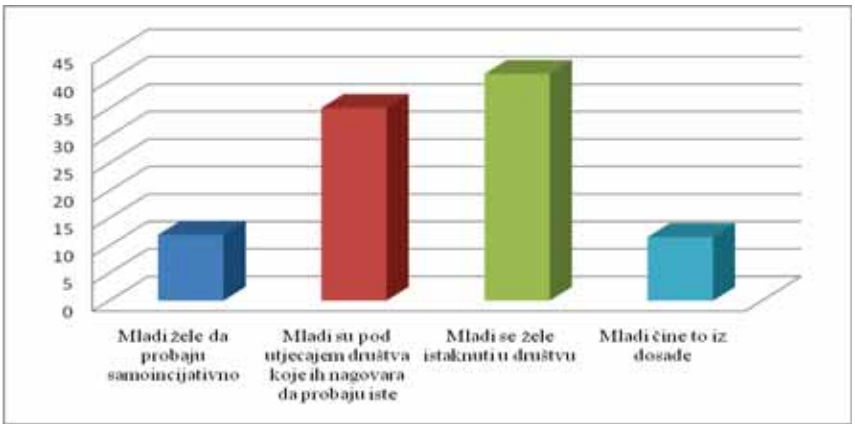
PRISUSTVOVANJE PREDAVANJU O OPASNOSTIMA PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI	
DA	82 (36,4%)
NE	143 (63,6%)
UKUPNO	225

Od ukupnog broja ispitanika na pitanje da li su u posljednjih godinu dana imali priliku da prisustvuju nekom od predavanja o opasnostima do kojih dovodi upotreba psihoaktivnih supstanci, njih 80 (36,2%) odgovorilo je potvrdno, dok se 141 (63,8%) učenik izjasnio da nije imao priliku prisustvovati predavanju.

Tabela 2. Poznavanjenegativnih posljedica konzumiranja psihoaktivnih supstanci
Table 2. Knowing the negative consequences of consuming psychoactive substances

POZNAVANJE NEGATIVNIH POSLJEDICA KONZUMIRANJA PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI	
NISAM	31 (13,8%)
NISAM I NIJE ME BRIGA	21 (9,3%)
POVRŠNO JESAM	86 (38,2%)
JESAM U POTPUNOSTI	87 (38,7%)
UKUPNO	225

Rezultati ovog istraživanja su pokazali da je najveći postotak učenika njih 87 (38,7%) odgovorilo da su u potpunosti upoznati sa negativnim posljedicama konzumiranja psihoaktivnih supstanci, 86 (38,2%) učenika da su površno upoznati, dok njih 31 (13,8%) nisu upoznati sa negativnim posljedicama. U istraživanju koje je vršeno u u Osnovnoj školi i Srednjoškolskom centru u Gacku, u periodu septembar-oktobar 2011. godine. Anketirani su učenici viših razreda osnovne škole (VI-IX razreda) i učenici I-IV razreda srednje škole. Rezultati te studije su pokazali da većina adolescenata posjeduje određeni kvantum znanja o vrsti droge sa kojom se najčešće može predozirati (76,69% osnovna škola, 72,47% srednja škola) i značaju sportskih aktivnosti u postizanju osjećaja zadovoljstva (75,76% osnovna škola, 70,84% srednja škola) (Kravić i sur., 2012).



Grafikon 1. Privlačnost psihoaktivnih supstanci mladima
Chart 1. The attractiveness of psychoactive substances to young people

Kao odgovor na pitanje zašto misle da su mladima privlačne sve te opasne supstance pored brojnih upozorenja i edukacija, njih 27 (12,0%) odgovorilo je da mladi žele da probaju samoincijativno. Njih 79 (35,1%) mišljenja je da su mladi pod utjecajem društva koje ih nagovara da probaju iste,93 (41,3%) misle da se mladi žele istaknuti u društvu, dok njih 26 (11,6%), misli da mladi čine to iz dosade.
Kao značajni društveni faktori za upotrebu PAS navode se tolerancija društva prema uzimanju PAS, postojanje ilegalnog tržišta za prodaju PAS, dezorganizacija društva, ekonomska kriza. U značajne porodične faktore spadaju stavovi porodice prema PAS, nepostojanje ili nedosljednost porodičnih pravila u vezi sa ponašanjem članova, porodični i bračni konflikti, slaba kohezija (odsustvo bliskosti i pozitivnih odnosa). Individualni faktori koji mogu da utiču na uzimanje PAS su fiziološki (mogućnost postojanja genetskih i biohemijskih markera rizika za zavisnost), rano problematično ponašanje i dr. (Nastasić, 1998).

Tabela 3. Kojim putem učenici najčešće dobiju poruke protiv pušenja
Table 3. Which way students usually receive messages against smoking

KOJIM PUTEM UČENICI NAJČEŠĆE DOBIJU PORUKE PROTIV PUŠENJA	
PUTEM TELEVIZIJE	158 (70,2%)
NA OGLASNIM PLOČAMA U ŠKOLI	16 (7,1%)
PUTEM NOVINA ILI ČASOPISA	51 (23,1%)
UKUPNO	225

Najveći postotak učenika 158 (70,2%) je odgovorilo da poruke protiv pušenja dobiju putem televizije, njih 51 (23,1%) putem novina ili časopisa, dok 16 (7,1%) učenika poruke protiv pušenja dobiju na oglasnim pločama u školi.
Istraživanja su pokazala da većina ispitanika, nezavisno od toga da li su im mediji osnov informisanja u ovoj oblasti, obraća pažnju na poruke koje se odnose na zdravlje u medijima. Televizija, kao najrasprostranjeniji i najpopularniji medij, privlači u značajnoj mjeri pažnju gledalaca informacijama o zdravlju i one su predmet pažnje 87,7% svih anketiranih. Ove sadržaje redovno prati 42,0%, povremeno 36,4%, a rijetko 9,3% učesnika ankete. Prema mišljenju većine ispitanika (70,7%), pažnja koju mediji posvećuju bolestima zavisnosti nije dovoljna. Gotovo svi učesnici ankete (94%), smatraju da je rasprostranjenost pušenja, alkoholizma i narkomanije takva da zahtijeva

pokretanje šire medijske aktivnosti. Značajan podatak je da je skoro trećina ispitanika (31,7%), podstaknuta informacijama i saznanjima o bolestima zavisnosti, do kojih su došli putem elektronskih medija, učinila određene pozitivne promjene u svom ponašanju: smanjili su ili prestali da puše (13,0%), smanjili ili prestali da konzumiraju alkohol (0,7%) (Čakan i Jovanović, 1997).

Tabela 4. Mišljenje učenika koja je najčešća psihoaktivna supstanca koju mladi prvu krenu konzumirati
Table 4. Opinion students, which is the psychoactive substance which young people first start to consume

MIŠLJENJE UČENIKA KOJA JE NAJČEŠĆA PSIHOAKTIVNA SUPSTANCA KOJU MLADI PRVU KRENU KONZUMIRATI	
ALKOHOL	117 (52,0%)
CIGARETE	99 (44,0%)
DROGA	9 (4,0%)
UKUPNO	225

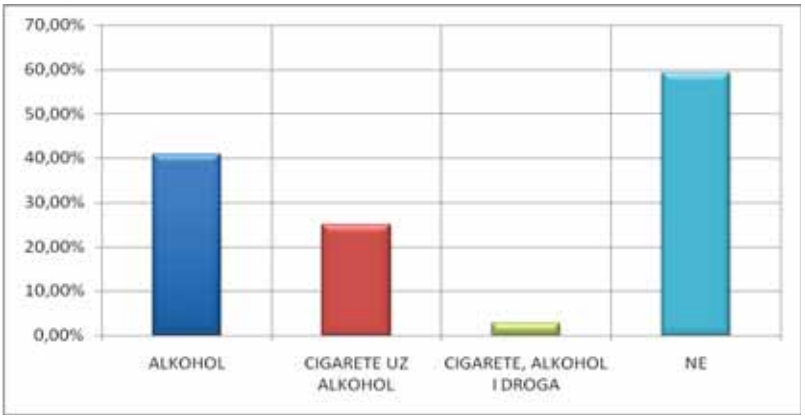
Od ukupnog broja ispitanika na pitanje koja je najčešća psihoaktivna supstanca koju mladi prvu krenu konzumirati 117 (52,0%) učenika je odgovorilo da je to alkohol, zatim 99 (44,0%) učenika da su to cigarete i 9 (4,0%) učenika misli da je droga.
U istraživanju koje je sprovedeno među 1 011 učenika osnovnih (sedmi i osmi razred) i srednjih (sva četiri razreda) škola u Beogradu, u periodu oktobar 2003. – januar 2004. godine. Bilo je obuhvaćeno 457 (45,2%) učenika osnovnih i 554 (54,8%) učenika srednjih škola, muškog spola 524 (51,8%), ženskog spola 487 (48,2%), prosječne starosti 15,3 godine, dobiveni su sljedeći rezultati: najveći broj ispitanika (10,8%) kao prvu PAS navelo je marihuanu ili hašiš, sedative bez recepta 1,3%, ekstazi i amfetamine 0,2% i 0,1% LSD. Ukupno 3,4% ispitanika dobilo je PAS od prijatelja, 2,9% supstanciju je kupilo, a 1,2% dijelilo u grupi sa prijateljima (Pavlović i Jakovljević, 2008).

Tabela 5. Psihoaktivne supstance smatram?
Table 5. Psychoactive substances consider?

PSIHOAKTIVNE SUPSTANCE SMATRAM?	
SREDSTVOM ZA SMIRENJE	35 (15,6%)
SREDSTVOM ZA OPUŠTANJE I ZABAVU	72 (32,0%)
SREDSTVOM KOJE POTIČE NASILJE	118 (52,4%)
UKUPNO	225

Najveći postotak učenika 118 (52,4%) je odgovorilo da psihoaktivne supstance smatraju sredstvom koje potiče nasilje, 72 (32,0%) učenika smatraju kao sredstvom za opuštanje i zabavu, dok 35 (15,6%) učenika iste smatraju sredstvom za smirenje. Rezultati drugih istraživanja su pokazali da od adolescenata koji su koristili droge više od pet puta u životu, 94% mladića i 85% djevojaka izvještava o barem jednom problemu povezanom sa uzimanjem droga, a 68% mladića i 52% djevojaka navodi iskustvo od tri ili više problema nastalih kao posljedica upotrebe ilegalnih psihoaktivnih supstanci (Chassin i sur, 2004). Čak i jedna jedina epizoda teškog opijanja u adolescenciji značajno podiže rizik od morbiditeta i mortaliteta uzrokovanog nepažljivom vožnjom, različitim incidentima, nesrećama i rizičnim seksualnim aktivnostima (Rončević, 2001).Veliki broj adolescenata izvještava o pojavi različitih kategorija problema prouzrokovanih upotrebom alkohola ili droga – 70% mladića i

53% djevojaka koji su koristili alkohol preko pet puta u životu, navodi da je iskusilo bar jedan problem povezan sa upotrebom alkohola (npr. problemi sa zakonom, zdravstveni problemi, izostanak iz škole ili odlazak u školu pod dejstvom alkohola itd.). 20% mladića i 11% djevojaka izvještava o pojavi tri ili više problema. Od adolescenata koji su koristili droge više od pet puta u životu, 94% mladića i 85% djevojaka izvještava o barem jednom problemu povezanom sa uzimanjem droga, a 68% mladića i 52% djevojaka navodi iskustvo od tri ili više problema nastalih kao posljedica upotrebe ilegalnih psihoaktivnih supstanci (Chassin i sur., 2004).



Grafikon 2. Konzumiranje psihoaktivnih supstanci kod mladih
Chart 2. The consumption of psychoactive substances among young people

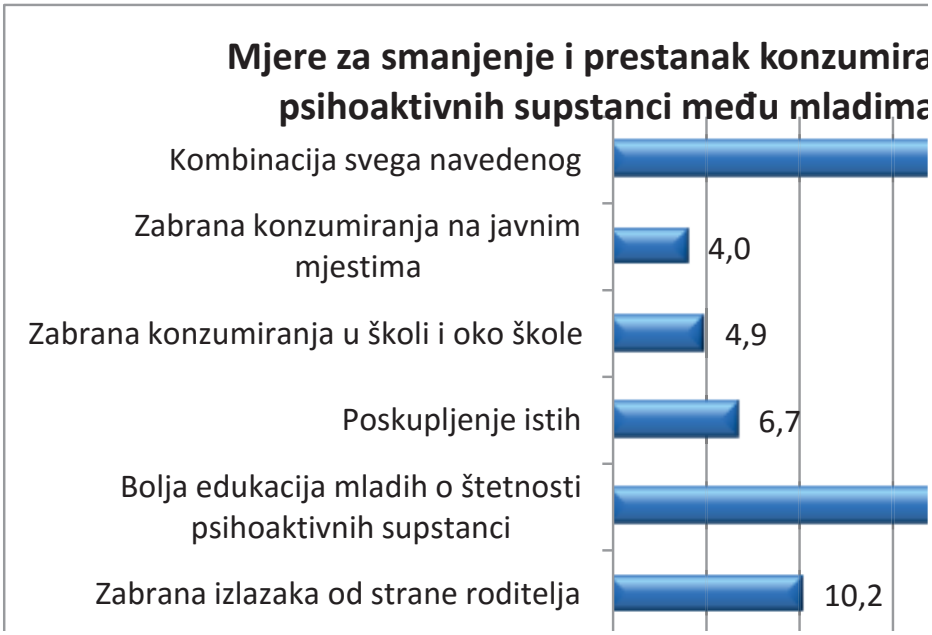
Dobiveni rezultati su pokazali da92 (40,89%) učenika konzumira alkohol, njih 56 (24,89%) konzumira cigarete uz alkohol, dok 6 (2,67%) cigarete, alkohol i drogu. Udio učenika koji ne konzumiraju ništa od navedenog je 133 (59,11%).
Rezultati istraživanja govore da su skoro svi adolescenti do svoje 18. godine barem jednom upotrebljavali nešto od psihoaktivnih sredstava – do svoje 18. godine preko 90% adolescenata konzumiralo je alkohol, dvije trećine mladih pušilo je cigarete, dok je preko polovine mladih ispitanika probalo marihuanu (Wenar, 2003.). Istraživanje koje je u toku 2000. sproveo Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata Univerziteta u Beogradu na uzorku od 12000 ispitanika sa cijele teritorije Republike Srbije, dobijeni su podaci da oko 10% adolescenata starosti između 13 i 15 godina ima neko iskustvo sa drogom. Najčešće je korištena marihuana – 5%, hašiš i kokain oko 1%, neku drugu PAS koristilo je oko 1,2% ispitanika, kombinaciju više PAS oko 1%. U toku 2002. godine rađeno je pilot-istraživanje o upotrebi psihoaktivnih supstanci od strane mladih u šest gradova u Srbiji (Jagodina, Leskovac, Pirot, Šabac, Zaječar, Bajina Bašta). Istraživana je upotreba opijata (heroin, morfin, opijum...), kanabinoida (marihuana, hašiš), benzodijazepina (alkohol, sredstva za smirenje i spavanje) i amfetamina (ekstazi), na uzorku od 1459 učenika sedmog i osmog razreda osnovne škole i srednjoškolaca. Anketirano je 704 ispitanika muškog i 755 ženskog pola. Rezultati su pokazali da je 76,7% ispitanika probalo alkohol. Prvi kontakt je bio sa 11 godina starosti a 46% ih je bilo bar jednom u pijanom stanju. Marihuanu je probalo oko 9% ispitanika, kokain 0,4%, heroin 0,7% ušmrkavanjem, ekstazi 0,6%, kombinaciju alkohola sa tabletama za smirenje i spavanje oko 15% anketiranih (Dimitrijević i sur., 2011).

Značajan uzrok u morbiditetu i mortalitetu u SAD je upotreba alkohola. Smatra se da 44% populacije starije od 18 godina pije. Oko 8 miliona ljudi su zavisnici od etila, a oko 5,6 miliona ljudi zloupotrebljava alkohol. Više od 50% Amerikanaca ima ili u ličnom iskustvu ili u užoj porodici probleme zbog pijenja. Oko ¼ mladih ispod 18 godina je odrastalo u alkoholičarskim porodicama (Johnson i sur., 2003). Rezultati deskriptivne studije u SAD pokazuju da godišnje zbog pušenja umre 400.000 hiljada ljudi, zbog alkoholizma 100.000, a zbog upotrebe ilegalnih droga 20.000 ljudi (Šipetić-Grujičić, 2003).

Tabela 6. Da li učenici mogu zamisliti izlazak bez psihoaktivnih supstanci?
Table 6. Can students imagine going out without psychoactive substances?

DA LI UČENICI MOGU ZAMISLITI IZLAZAK BEZ PSIHOAKTIVNIH SUPSTANCI?	
DA	180 (80,0%)
NE	45 (20,0%)
UKUPNO	225

Na pitanje da li učenici mogu zamisliti izlazak bez psihoaktivnih supstanci njih 180 (80,0%) je odgovorilo potvrdno, dok 45 (20,0%) da ne mogu zamisliti izlazak bez istih.



Grafikon 3. Mjere za smanjenje i prestanak konzumiranja psihoaktivnih supstanci među mladima
Chart 3. Measures to reduce and stop consuming psychoactive substances among young people

Kao najvažnije mjere koje bi dovele do smanjenja i prestanka konzumiranja sredstava ovisnosti među mladima, ispitanici su se izjasnili da bi najvažnije mjere obuhvatale strože kontrole policije 67 (27,6%), bolju edukaciju mladih o štetnostima psihoaktivnih

supstanci 52 (23,1%), dok njih 23 (10,2%) je odgovorilo da je to zabrana izlazaka od strane roditelja.

ZAKLJUČAK

Rizična ponašanja su posmatrano kroz različite vremenske i kulturne perspektive, oduvijek bila neodvojivi dio adolescencije, međutim ona danas doživljavaju pravu ekspanziju. Upotreba psihoaktivnih supstanci koja često započinje kao eksperiment gotovo uvijek završava isto – degradirajućom i uništavajućom ovisnošću, kao i gubitkom kontrole nad vlastitim ponašanjem. Prikazani rezultati o zastupljenosti upotrebe psihoaktivnih supstanci u općoj populaciji adolescenata, pokazuju da je prisutan značajan udio adolescenata koji su površno upoznati sa negativnim ishodima upotrebe PAS-i. Upravo zbog toga, ali i zbog činjenice da je čak njih 63,8% izjavilo da u posljednjih godinu dana nisu imali priliku prisustvovati predavanjima na temu psihoaktivne supstance i njihov utjecaj na zdravlje, neophodno je na najadekvatniji način kreirati odgovarajuće preventivne programe (predavanja, radionicei sl.). Prevencija i liječenje problema upotrebe psihoaktivnih supstanci kao javnozdravstvenog problema, posebno kod mladih, moguće je multidisciplinarnim pristupom. Zbog posljedica koje upotreba psihoaktivnih supstanci ostavlja na mlade individue u osetljivoj razvojnoj fazi kao što je adolescencija, u borbi protiv ovih problema trebaju biti uključeni različiti profili stručnjaka koji trebaju krajnje ozbiljno i odgovorno da pristupe radu na sprječavanju širenja ovog fenomena, pružajući maksimalni potencijal u svakom svom segmentu. Roditelji mogu pomoći ranim upućivanjem na problem upotrebe psihoaktivnih supstanci, otvorenom komunikacijom, oblikovanjem dobre životne uloge, te ranim prepoznavanjem problema koji se možda razvija.

LITERATURA

1. Blum, R.W. & Mmari,K. (2004). Adolescent Health From an International Perspective. Handbook of Adolescent Psychology. Hoboken, New Jersey. John Wiley & Sons, Inc: 553-586.
2. Chassin, L., Hussong, A., Barrera, M.Jr, Molina, B.S.G., Trim, R. &i Ritter J. (2004). Adolescent Substance Use. Handbook of Adolescent Psychology.Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc: 665-696.
3. Čakan, D. i Jovanović, S. (1997). Radio i televizija i prevencija bolesti zavisnosti. U: Izveštaji i pregledi. (7). Beograd: Centar za istraživanje javnog mnjenja, programa i auditorijuma RTS-a.
4. Dimitrijević, I., Brković, D., Dimčić-Tasić, G., Anđelić, S., Damnjanović, D., Nikolić, D., Blagojević, S., Bauman, S. i Janković, S (2011). Nivo znanja, stavovi i upotreba supstanci među učenicima osnovnih i srednjih škola u Beogradu 2010/2011 – pilot studija: Sanamed. (6): 13-17.
5. Johnson, B.A., Ruiz, P. i Galanter, M. (2003). Handbok of Clinical Alcoholism Treatment. Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins.
6. Kravić, S., Račić, M., Kusmuk, S., Gajić, M., Joksimović, N.B. i Živković I. (2011). Znanje i stavovi učenika osnovne i srednje škole o upotrebi droga. Biomedicinska istraživanja. (3): 60-66.

7. Marić, M. (2011). Socio-demografski činioci i upotreba psihoaktivnih supstanci u adolescenciji. Stanovništvo: 91-113.
8. Nastasić, P. (1998). Alkoholizam i međugeneracijsko prenosenje. Beograd: Tehnis.
9. Pavlović, Z. i Jakovljević, B. (2008). Učestalost i faktori rizika od upotrebe psihoaktivnih supstancija kod mladih. Vojnosanit Pregl. (65): 441–448.
10. Rončević, N. (2001). Zdravlje adolescenata i rizično ponašanje. U: Zbornik Matice Srpske za društvene nauke. (21):110-111.
11. Šipetić-Grujičić, S. (2003). Istraživanja u oblasti bolesti zavisnosti. U: Zbornik radova ECPD Međunarodne postdiplomske škole primarne prevencije bolesti zavisnosti. Beograd.
12. Wenar, C. (2003). Razvojna psihopatologija i psihijatrija – od dojenačke dobi do adolescencije. Jastrebarsko: Naklada Slap.

STAVOVI STUDENATA O VRŠNJAČKOM NASILJU

STUDENT ATTITUDES TOWARDS BULLYING

Hazim SELIMOVIĆ[1], Zehrina SELIMOVIĆ[1], Ruža TOMIĆ[2]
[1]Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku, BiH
[2]Sveučilište Hercegovina, Međugorje, BiH

Originalni naučni rad

ABSTRAKT

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja studenata o vršnjačkom nasilju. Ispitali smo šta studenti misle o vršnjačkom nasilju, koliko je učestalo nasilje među vršnjacima, koji vidovi nasilja su najučestaliji i koje mjere predlažu u cilju prevencije i sprečavanja vršnjačkog nasilja. Ispitivanjem je obuhvaćeno 105 studenata Edukacijskog fakulteta Univerziteta u Travniku. Od metoda u radu je korištena metoda teorijska analize i servej istraživačka metoda, a od instrumenata anketni upitnik konstruisan za potrebe istraživanja. Rezultati ispitivanja pokazuju da su studenti uočili učestalost nasilja među vršnjacima i različite vidove nasilja. U cilju suzbijanja nasilja među vršnjacima predlažu niz mjera među kojima dominiraju odgojne, permisivne mjere (eko-pedagoška komunikacija, razvoj socijalnih i emocionalnih kompetencija, reafirmacija moralnog odgoja od rane dobi razvoja do kraja života). Isto tako, predlažu da se pomogne putem psihoterapije i savjetodavnim radom, kao i uključivanjem učenika zlostavljača u vannastavne aktivnosti, humanitarni i drugi društevno korisni rad.

Ključne riječi: vršnjačko nasilje, stavovi, studenti

ABSTRACT

The paper presents the results of the students' attitudes towards bullying. We examined what students think about bullying, how frequent is violence among peers, which are the most common forms of violence and what measures are proposed to prevent bullying. The study included 105 students from the Faculty of Education, University of Travnik. Methods which were used for this paper are theoretical analysis and survey research methods and instruments of a questionnaire designed for the purposes of our research. Research results show that students noticed frequency of peer violence and various forms of violence.In order to suppress violence among peers a series of measures was proposed, among which dominate the educational, permissive action (eco-educational communication, the development of social and emotional competencies, reaffirmation of moral education from an early age of the development until the end of life). It is also proposed to offer help through psychotherapy and counseling, as well as the inclusion of abusers (students) in extracurricular activities, humanitarian and other socially useful work.

Key words: bullying, attitudes, students

UVOD

U svijetu u kome živimo susrećemo se s nasiljem na svakom koraku. Ono je prisutno u obitelji, vrtićima, školi, bolnici i svugdje tamo gdje ima ljudi. Zlostavljanje djece u obitelji je danas jedan od najvećih problema savremenog društva. Veliki broj djece izložen je nekom od oblika nasilja i nebrige u svom domu već od rođenja. Posljedice nebrige i nasilja u obitelji na djecu se odražavaju čitavog života i rezultiraju poremećajima ponašanja i ličnosti kao što su: slab školski uspjeh, agresivnost, delinkventno ponašanje, psihosomatska oboljenja i slično. Međunarodno udruženje za prevenciju zlostavljanja i zanemarivanja djece (ISPCAN) u 58 zemalja svijeta utvrdilo je da postoje zajednički elementi kad je u pitanju definicija zlostavljanja. Svjetska zdravstvena organizacija predlaže određenje zlostavljanja djece ili zloupotrebe kao „svih oblika tjelesno i/ili emocionalnog lošeg postupanja, spolnog zlostavljanja, zanemarivanja ili nehajnog postupanja, ekonomskog ili drugog iskorištavanja, koji nanose stvarnu ili potencijalnu štetu djetetovom zdravlju, preživljavanju, razvoju ili dostojanstvu, u kontekstu odnosa odgovornosti, povjerenja ili moći“ (Ždero, 2005).

Iako je dvadeseto stoljeće bilo „stoljeće djeteta“ i postavilo je dijete dosta visoko u odnosu na prethodna stoljeća kad su u pitanju njegovi interesi, prava i uložilo je puno u zakone, socijalnu i dječiju zaštitu, zdravstvene i odgojno-obrazovne institucije, ostavilo je mnoga neriješena pitanja u razvoju djece i mladih kao što su, naprimjer, na koji način smanjiti područja rizika i rizičnih faktora razvoja djece i mladih i kako povećati područja snaga i kompetentnosti mladih da bi se povećala njihova otpornost na individualne rizike i rizična okruženja. Kako bi što bolje razumjeli problem vršnjačkog nasilje potrebno ga je definisati. „Pod vršnjačkim nasiljem podrazumijevamo događanja u širem okviru škole u kojima pojedini učenici ili, još češće, grupa učenika izvodi trajno nasilje nad svojim vršnjakom ili mlađim djetetom kojim se tom djetetu – žrtva nasilja nanose povrede ili pričinjava bol i neprijatnosti“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005).

Danas je širom svijeta eskaliralo nasilje među vršnjacima. U svakoj školi postoje djeca koja proganjaju i napadaju druge učenike i djeca koja trpe ova proganjanja. Iako nasilje među učenicima u školi i školskoj okolini nije nova pojava o njoj se malo govori u našoj pedagoškoj, ali i sociološkoj literaturi, te malo izučava u okviru nastavničkog studija i stručnog usavršavanja prosvjetnih radnika, tako da su i oni slabo pripremljeni za rješavanje. Da bi se dijete zaštitilo, da bi mu se obezbijedilo sigurno djetinjstvo donijeta je i Konvencija o pravima djeteta i drugi mnogobrojni dokumenti o pravima djece, ali se na ovim, našim prostorima o nasilju nad djecom i međuvršnjačkom nasilju, uglavnom šuti. Razlog što se ne pridaje značaj ovom problemu, te sakrivanje istine o nasilju od strane vršnjaka može se tražiti u nedostatku informacija zbog čega je svijest o problemu i razumijevanju njegove prirode ograničena. Postojeći zakonski propisi ne regulišu eksplicitno nasilje nad djecom, niti ovu oblast reguliše posebnim zakonima, nego je tretira u okviru zakona i odredbi koje se odnose na nasilje uopće. I pored toga su postojeći pravni okviri dovoljni za zaštitu djece od nasilja, ali su nedovoljno implementirani u praksi.

Kod ocjenjivanja kvaliteta dječjeg života koliko je dijete sretno i koliko je nesretno, odrasli uglavnom, uzimaju u obzir porodične odnose, školski uspjeh i interakciju učitelj–dijete. Mnogo se manje pažnje poklanja području odnosa sa vršnjacima i često

ne prepoznajemo djetetovu tjeskobu ili strah zbog neprihvaćenosti ili zlostavljanja od strane vršnjaka. Tako nasilje nad djecom, pa i međuvršnjačko nasilje, iako je rastući problem, ostaje, najčešće, sakriveno uglavnom zbog straha od pojačanog nasilja, nepovjerenje u moć drugih osoba da ga spase nasilja i da nađu rješenje za tu situaciju, strah da će ga okriviti ili da će mu se smijati, navike tolerisanja u obitelji i uvjerenju da o tom problemu ne treba da se govori izvan kuće. Djeca vide i prihvataju nasilje kao dio svog života i kao komponentu kućnog odgoja, a ne kao nešto što im se ne bi trebalo dešavati. Jedan od razloga da roditelji na vrijeme ne otkriju problem zlostavljanja svog djeteta od strane vršnjaka može da bude i posljedica nedovoljne komunikacije roditelja i djece. Zato ostaju dugo neopaženi teški oblici slabih odnosa vršnjaka sa djetetom ili čak proganjanja od strane vršnjaka, a kada se otkriju čudimo se da dijete nije prije reklo roditeljima ili učitelju šta se sa njim događa.

Koliko je nasilje među vršnjacima raširena pojava, najbolje pokazuju rezultati opsežne studije Svjetske zdravstvene organizacije koja je provedena u 40 država svijeta 2005. i 2006. godine. Istraživanje raširenosti nasilja među djecom i mladima Svjetske zdravstvene organizacije dio je šire studije o zdravlju i ponašanju djece školske dobi. U istraživanju je sudjelovalo 202.056 djece i mladih (od 11, 13 i 15 godina). Rezultati pokazuju kako je nasilje među djecom i mladima raširena pojava koju prijavljuje 10,7% (N=21,192) djece i mladih. Zanimljivo je da u baltičkim zemljama poput Latvije, Estonije i Litve, djeca i mladi prijavljuju najvišu stopu nasilnog ponašanja, dok je u skandinavskim zemljama, poput Norveške, Švedske i Finske, zabilježena najniža stopa.

Nasilje među vršnjacima može biti manifestovano u vidu:

- „fizičkog nasilja: od čupanja za kosu i uši, guranja, okrutnih sadističkih mučenja, do teških tjelesnih povreda
- psihičkog nasilja: uznemiravanje, isključivanje iz društva i zajedničkih sportskih i drugih aktivnosti, do zanemarivanja
- verbalno: vrijeđanje, ruganje, prijetnje i zastrašivanje, podsmijavanje, intrigiranje, ponižavanje, klevetanje,
- moralno: ponižavanje, prisiljavanje djeteta da radi stvari, koje ne želi, podcjenjivanje, vrijeđanje
- materijalno: otimanje novca i dječijih školskih stvari,
- seksualno“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005).

Nasilje je najčešće kombinacija dva oblika nasilja u kojoj dominira jedan od njih. U školama prevladava psihološko i verbalno nasilje, u porodicama fizičko nasilje i zanemarivanje, a na ulici i mjestima gdje se djeca okupljaju dominira fizičko nasilje i seksualno uznemiravanje u kombinaciji sa različitim rizicima kao što je upotreba alkohola i droga.Postoje učenici koji su skloni nasilju nad drugom djecom i oni to čine trajno, tokom dugog niza godina. Vjerovatno je da će oni zadržati ovo nasilničko ponašanje i kada odrastu i iz njihovih redova nastaju osobe sklone prestupništvu. Za nasilnike su karakteristični simptomi poput nemira, impulsivnosti, hiperaktivnosti i drugi problemi u ponašanju. Neke od navedenih poteškoća moguće je prepoznati i kod skupine djece koja se istovremeno nalaze u ulozi nasilnika i žrtve. Istraživači se slažu da je kod djece u ulogama nasilnika/žrtve primijećeno najviše problema (Olweus, 1998).

Istraživanja koja su proučavala karakteristike proganjanih i onih koji progone, su pokazala slijedeće:

- „proganjači se u poređenju sa drugim učenicima karakteriziraju po većoj agresivnosti od drugih učenika,
- njihova agresivnost nije posljedica frustacije niti osobno doživljene agresije,
- imaju pozitivne stavove prema nasilju i nasilnom ponašanju,
- kod mnogih je agresivnost stalno prisutna osobina i istraje uprkos promjenama životne sredine, premještanja u drugu školu,
- ponašanje proganjača najčešće nije moguće protumačiti slabim iskustvima u međuljudskim odnosima ili njihovim školskim neuspjehom,
- njihov školski uspjeh je ispod prosjeka, ali nije loš,
- njihov tjelesni izgled ne odstupa i često su fizički snažni“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005).

Žrtve nasilja su uglavnom učenici koji su fizički nejaki, plašljivi, nesamopouzdani, odnosno učenici koji su spremni da se podčinjavaju drugima, jer im nedostaje samopoštovanja i samopouzdanja zbog čega se češće osjećaju ugrožena i u običnim životnim okolnostima. djeca sa više tjeskobe, plašljiva djeca. Često je njihova slika o sebi slaba. Dječaci su često tjelesno fizički manje jaki od vršnjaka, plašljivi, koja nemaju visoko mišljenje o sebi, nevješta su u odnosima sa drugovima, nisu mnogo omiljena kod vršnjaka, nesamostalna i prezaštićena. Neka su djeca podredljiva i pasivna. Neka svoju nemoć očito pokazuju i proganjačima je jasno da se ne mogu odupirati. Postoji druga grupa žrtava u kojoj su djeca koja na neki način i provociraju nasilje drugih. Među njima su agresivna i hiperkinetična djeca. Među progonjenom djecom mogu biti i djeca koja se razlikuju po izgledu ili po etničkoj pripadnosti, djeca manjinskih grupa.

Istraživanja pokazuju da je uloga žrtve gotovo uvijek povezana s vrlo niskim samopoimanjem što podrazumijeva da se mlada osoba nepovoljnije vrednuje na različitim dimenzijama općeg, akademskog i neakademskog samopoimanja od većine svojih vršnjaka. Brojni autori navode kako nasilje može igrati ključnu ulogu u uspostavljanju slike o sebi određenog pojedinca, a nalazi njihovih istraživanja upućuju na to da se djeca koja su izložena nasilničkom ponašanju slabije vrednuju na skalama samopoimanja (Brajša-Žganec, i Raboteg-Šarić, 2009).

Šira društvena klima utiče, kako na međuljudske odnose odraslih tako i na odnose među djecom. Kakvi će biti odnosi među djecom u razredu, u velikoj mjeri je ovisno i od školske i od razredne klime, ponašanja učitelja i drugih školskih radnika koji svojim ponašanjem i osobinama predstavljaju dobre primjere učenicima. Zato problem vršnjačkog nasilja među učenicima treba rješavati na nivou cijele škole pa i društva. To je dužnost škole i obaveza svih zaposlenika škole. Škole često rješavaju nasilje tako što zovu policiju onda kada dođe do ekstremnih slučajeva. Prije nego što do toga dođe, svaka škola bi trebala da uradi opće i obuhvatne mjere prevencije. To su:

- „razvijanje pozitivne psihosocijalne klime u školi, primjeri ponašanja i načina rješavanja sukoba koje odrasle osobe u školi daju učenicima,
- jasno izražen negativan stav prema nasilju, jasno postavljena i predstavljena pravila ponašanja učenika na času, odmoru, prema vršnjacima i mladim učenicima i dosljedno izvođenje tih pravila od strane učitelja i školskog tima,

- učitelj kao model korektnog ponašanja,
- pošten i korektan odnos učitelja prema učeniku,
- usmjerenost škole u pridobivanju znanja usmjerenost.-radna usmjerenost
- da u školi postoje jasna i djeci poznata pravila u vezi sa međusobnim odnosima i ponašanjem i da se nastoji ta pravila poštovati;
- da je odnos između učenika i nastavnika pošten i pravedan;
- da su prostorna i vremenska organizacija škole prilagođeni potrebama učenika;
- velike škole su nepovoljnije po odnose učenika od malih škola, veliki broj učenika u razredu također je nepovoljan, kao i skučen prostor u učionicama, hodnicima, školskim dvorištima;
- dobra radna disciplina i atmosfera u školi;
- zainteresovanost škole i nastavnika za međusobne odnose učenika i spremnost da se učenicima pomogne u izgrađivanju dobrih odnosa,
- provodenje raznih programa kao npr. "Umijeće življenja" da pomognu usvojiti vještine koje će pomoći da se učenici lakše nose sa rizicima savremenog života i oblikuju svoje stavove (UNICEF-ovi materijali, 2004)
- formiranje servisa za podršku djeci nad kojom se vrši ili je vršeno nasilje“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005).

Za reakciju na nasilje nad djetetom su odgovorni svi, kako obitelj tako i sve društvene institucije. Potrebno je i važno razvijati svijest građana da je njihova dužnost i obaveza da reaguju na nasilje koje primijete ili sumnjaju da se događa. Zato je veoma važan multidisciplinaran pristup (kroz strukture obrazovanja, zdravstva, socijalne zaštite, pravosuđa i policije) kako u prevenciji tako i u reakciji na nasilje. U ovom smislu je prepoznata i potreba boljeg povezivanja nadležnih institucija i uske saradnje na rješavanju ovog problema, kao i potreba za jačanjem institucionalnih i profesionalnih kapaciteta kako bi se bolje i efikasnije zaštitila djeca. Zlostavljanje ostavlja tragove na fizičkom izgledu i ponašanju djeteta (Miler, 2001). Zlostavljanje u djetinjstvu ima učinak na pet značajnih, međusobono povezanih područja, i to na nedovoljan intelektualni razvoj, školski uspjeh i školska očekivanja, socio-emocionalni razvoj, školski uspjeh i mentalno zdravlje u cjelini. U svakom od navedenih područja posljedice mogu biti neposredne i dugoročne. U velikoj mjeri zavisi da li se događa višekratno i o dobi djeteta (Ajduković, 2001) Zlostavljanje i drugi oblici traumatiziranja ostavljaju na djecu tragove i teške posljedice. Te posljedice ih ometaju u stvaranju jasnog pojma o sebi, bližnjima i zajednici kao i o svom odnosu sa društvom uopće. „Zlostavljana djeca će rijetko kad ili nikad moći doživljavati svijet onakav kako ga doživljavaju djeca koja nisu zlostavljanja. Teško će mu se moći prilagoditi i osjećati se sretnim i zadovoljnim. Ni njihovo ponašanje neće nikad biti potpuno prilagođeno, konstruktivno i poželjno“ (Tomić, Šehović i Hatibović, 2005). Emocionalni poremećaji poput depresije i anksioznosti prisutni su kod djece i mladih u ulozi žrtve ili kod onih koji se nalaze u kombiniranoj ulozi nasilnika/žrtve (Haynie i sur., 2001.; Sekol i Farrington, 2009).

Problem kojim smo se bavili u istraživanju je koliko je prisutno vršnjačko nasilje? Shodno tome, cilj istraživanja je ispitati i utvrditi kakvi su stavovi studenata Edukacijskog fakulteta o vršnjačkom nasilju, koliko je prema njihovoj procjeni

raširenо nasilje među vršnjacima, koji vidovi su najučestaliji, ustanoviti najčešće uzroke vršnjačkog nasilja i koje mjere predlažu u cilju prevencije vršnjačkog nasilja.

METODE RADA

Postupci

Ispitivanje studenata o vršnjačkom nasilju vršilo se anketnim upitnikom. Prije samog anketiranja ispitanici su upoznati sa značajem samog istraživanja i dobili su upute za rješavanje ankete uz kratak podsjetnik što smatramo neprihvatljivim i nasilnim ponašanjem. Ispitivanje je provedeno nakon predavanja i trajalo je 30 minuta. Također, ispitanicima je objašnjeno da je anketiranje anonimno. Svaki ispitanik je dobrovoljno odgovarao na postavljena pitanja tako što je na listu za odgovore iznosio svoje stavove u odnosu na postavljene tvrdnje. Student koji je imao dilema vezano za pojedina pitanja mogao je dobiti dodatna pojašnjenja čime se željelo postići da istraživanje teče odgovarajućim tempom i da se uklone sve nejasnoće ukoliko se pojave.

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika sačinjavalo je 105 studenata Edukacijskog fakulteta Univerziteta u Travniku. Prema spolu 50 ispitanika su činili studenti muškog spola i 55 studenti ženskog spola. Svi studenti su sa četvrte godine studija Pedagogija i psihologija.

Instrument

Za ispitivanje studenata o vršnjačkom nasilju korišten je anketni upitnika koji je konstruisan za potrebe ovog istraživanja. Studenti su iznosili svoje stavove o prisutnosti nasilja, vidovima nasilja, uzrocima činjenja nasilja i mjerama koje treba primijeniti prema nasilnicima. Na pitanja su studenti iznosili svoj stav na skali od vrlo često, često, rijetko, nikad i ne znam. Kod ponuđenih tvrdnji mogli su odabrati tvrdnju sa kojom se najviše slažu.

Metode obrade podataka

Za sve dobijene rezultate izračunate su mjere osnovne deskriptivne statistike (aritmetičke sredine, standardne devijacije i procenti), a rezultati su predstavljeni tabelarno. Za testiranje značajnosti razlika među varijablama koristili smo hi-kvadrat test.

REZULTATI I DISKUSIJA

Prvi zadatak našeg istraživanja odnosio se na procjenu učestalosti nasilja među vršnjacima. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 1 koja slijedi u nastavku.

Tabela 1. Procjena učestalosti nasilja među vršnjacima
Table 1. Assessment of the incidence of violence among peers

Varijabla	Vrlo često	Često	Rijetko	Nikad	Ne znam
Učestalost nasilja među vršnjacima	44 41,90%	33 31,42%	15 14,28%	8 7,62%	5 4,76%

Iz rezultata je vidljivo da su ispitanici stava da je nasilje među vršnjacima vrlo često (41,90%), a da je često izjasnilo se 31,42% ispitanika. Većina ispitanika, znači oko 73,32% smatra da je često ili vrlo često nasilje među vršnjacima. Svega 14,28% ispitanika se izjasnilo da je rijetko, da se nikada ne javlja izjasnilo se 7,62% ispitanika a da se nisu zanimali za ovu pojavu izjasnilo se 4,76% ispitanika. Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 53,98. Granična vrijednost χ^2 očitana na 4 stupnju slobode i razini značajnosti 0,05 iznosi 9,488, a na razini značajnosti 0,01 iznosi 13,277. S obzirom na to da je dobijena vrijednost χ^2 znatno iznad očitanih graničnih vrijednosti na obje razine značajnosti, možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, a ne slučajni, odnosno većina ispitanika je stava da je nasilje među vršnjacima učestalo u zadnje vrijeme.

Ispitivanje koje je provedeno u Hrvatskoj na pitanje „Koliko su te često u školi zlostavljali zadnjih nekoliko mjeseci?“, 82% dječaka i 84% djevojčica izjavilo je da ih nikada vršnjaci nisu zlostavljali, 11% dječaka i 10% djevojčica bilo je zlostavljano jedanput ili dvaput u posljednjih nekoliko mjeseci, 2% dječaka i 2% djevojčica bilo je zlostavljano dva ili tri puta mjesečno, 2% dječaka i 2% djevojčica bilo je zlostavljano otprilike jednom tjedno, a 4% dječaka i 3% djevojčica bilo je zlostavljano više puta tjedno (Kuzman, Pavić –Šimetin i Pejnović- Franelić, 2011). Prema tome, svaki šesti dječak i svaka šesta djevojčica smatraju da su u posljednjih nekoliko mjeseci bili izloženi nasilju svojih vršnjaka. No, svaki četvrti dječak i svaka sedma djevojčica bili su nasilni prema svojim vršnjacima u školi. Nasilništvo prema drugima doseže vrhunac u sedmom razredu, kada je i pubertetsko doba najburnije.

Prema rezultatima koje je provela Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba o vršnjačkom nasilju među djecom koje je obuhvaćalo 25 osnovnih škola u 13 gradova Republike Hrvatske, a ispitanici su bili učenici su od 4. do 8. razreda 27% djece svakodnevno doživljava neke oblike nasilja u školi (verbalnog i tjelesnog), 16% djece gotovo se svakodnevno ponaša nasilno prema drugoj djeci, pri čemu 8% djece istodobno i čini i doživljava nasilje. Dječaci se znatno češće ponašaju nasilno, ali i doživljavaju nasilje. Od desete do četrnaeste godine povećava se učestalost nasilnog ponašanja, osobito verbalnog, što znatno pogoršava školski uspjeh djece žrtava, ali i djece koja su nasilnici. Zabrinjavajuće je da se samo 22% djece žrtava nasilja obrati odrasloj osobi za pomoć, od toga 11% obratilo se za pomoć nastavnicima. Veliki broj ispitanika odgovario je kako je često izložen nasilju (60 ispitanika; 37,3%), dok je povremeno nasilje doživjelo 59 ispitanika (36,3%). Neke od tjelesnih ili verbalnih oblika nasilja smatra da nikada nije doživjelo 42 ispitanika (26%), što bi moglo upućivati na stvarno stanje „nenasilja” u žiivotu tih učenika, ali i na mogućnost da nisu prepoznali nasilje kojem su bili izloženi (Zloković, 2004). Naš drugi zadatak odnosi se na ispitivanje koji vidovi nasilja među vršnjacima se najčešće sreću prema iskustvima i saznanjima ispitanika (studenata). Odgovori na navedeno pitanje predstavljeni su u Tabeli 2 koja slijedi.

Tabela 2. Najčešći vidovi zlostavljanja među vršnjacima
Table 2. The most common forms of abuse among peers

Varijable	Vrlo često	Često	I da i ne	Rijetko	Nikad
Fizičko zlostavljanje	49 46,66%	38 36,19%	7 6,66%	6 5,71%	5 4,76%
Psihičko zlostavljanje	52 49,66%	41 39,04	6 5,71%	3 2,86%	3 2,86%
Ekonomska manipulacija	41 39,04%	23 21,90%	22 20,95%	8 7,62%	1 0,95%
Seksualno zlostavljanje	21 20,00%	13 12,38%	23 21,90%	42 40,00%	7 6,66%
Socijalno zlostavljanje	42 40,00%	32 30,47%	20 19,05%	6 5,71%	5 4,76%

Uvidom u rezultate predstavljene u Tabeli 2 možemo uočiti da su ispitanici stava da su među vršnjacima prisutne sve vrste zlostavljanja. Većina ispitanika smatra da je najčešće psihičko zlostavljanje (49,52 % ispitanika se izjasnilo da je vrlo često, a 39,04% da je često), odnosno 88,56% se izjasnilo ovako, dok se svega nešto više od 11% izjasnilo da se i susreće i ne susreće, da se rijetko ili uopće ne susreće.
Izračunata vrijednost χ^2 iznosi 106,37. S obzirom na to da je znatno iznad očitanih vrijednosti na obje razine značajnosti 0,05 i 0,01, možemo zaključiti da je χ^2 statistički značajan. Prema izjavama studenata na drugom mjestu među vršnjacima je fizičko nasilje. Tako se oko 83% ispitanika izjasnilo da je ovo nasilje često ili vrlo često među vršnjacima, dok 10,47% ispitanika smatra da je rijetko ili nikako prisutno među vršnjacima. Dobijeni χ^2 iznosi 83,32 i statistički je značajan, jer je znatno iznad graničnih vrijednosti χ^2 očitanih na obje razine značajnosti na 4. stupnju slobode. Istraživanje koje je provela Zloković (2004) pokazuje kako je veliki broj ispitanika koji su tokom školovanja izloženi različitim oblicima verbalnog nasilja (uvrede, laži, izrugivanje, omalovažavanje i dr.), i to na njih (29,2%). Tjelesno nasilje (tjelesne ozljede, udarci, tučnjave i dr.) doživjelo je (23,6%), ispitanika. Među djecom se događaju i različiti oblici prisile: prisiljavanje na neke ponižavajuće aktivnosti ili na ponašanje zbog kojega je dijete bilo izloženo nekoj životnoj opasnosti doživjelo je 27,9% ispitanika. Socijalna izolacija kao što je odbijanje komunikacije, izoliranje učenika iz zajedničkih aktivnosti, igre, izleta i drugo jedan je u nizu različitih oblika nasilja među djecom. Socijalno izoliranima smatrala su se (14,9%), ispitanika što je, između ostaloga, pokazatelj loših socijalnih odnosa u nezanemarivog dijela učenika. Rezultati istraživanja koja su rađena na ovu problematiku potvrđuju da je za dječake karakteristično da znatno češće koriste fizičke oblike nasilnog ponašanja, dok su kod djevojčica češće prisutne verbalne i psihološke vrste nasilničkog ponašanja (Brajša-Žganec, Kotrla Topić i Raboteg-Šarić, 2009); Na slijedećem mjestu je socijalno zlostavljanje gdje se 70,47% ispitanika izjasnilo da je vrlo često ili često, χ^2= 49,70 i statistički je značajna i zatim ekonomska manipulacija izjasnilo se da je često ili vrlo često 60,94% ispitanika χ^2=46,35 i na kraju seksualno zlostavljanje gdje oko 32,38% ispitanika izjasnilo da je vrlo često, odnosno često, dok se 40% ispitanika izjasnilo da je rijetko, a 6,66% da se nikako ne pojavljuje među vršnjacima. Vrijednost χ^2 iznosi 33,6 i statistički je značajan. Evidentno je da se među vršnjacima javljaju svi navedeni

vidovi zlostavljanja i da nisu rijetki, smatraju naši ispitanici. Mjere koje ispitanici predlažu u prevenciji vršnjačkog nasilja su brojne. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 3 koja slijedi. Analizom rezultata predstavljenih u Tabeli 3 možemo zapaziti da se najviše ispitanika 60% izjasnilo za primjenu preventivnih mjera, za represivne mjere se izjasnilo 14,28% ispitanika, za jedne i druge 23,80% dok 1,90% ispitanika nije razmišljalo o primjeni bilo kakvih mjera protiv vršnjačkog nasilja.

Tabela 3. Mjere u prevenciji vršnjačkog nasilja
Table 3. Measures to prevent bullying

Varijabla		*Permisivne mjere*	*Represivne mjere*	*I jedne i druge*	*Nisam razmišljao/la*
Mjere koje predlažete	*N*	63	15	25	2
	%	60,00 %	14,28 %	23,80 %	1,90%

Vrijednost χ^2 iznosi 78,72. S obzirom na to da je znatno iznad graničnih vrijednosti χ^2 na obje razine značajnosti na trećem stupnju slobode 0,05 (7,815) i 0,01 (11,341), možemo zaključiti da su odgovori ispitanika statistički značajni, a ne slučajni. Ispitanici najčešće predlažu: razgovor, savjetodavni rad, psihoterapiju (različite vidove), učešće u humanitarnom radu, radu sekcija i slično. Pored toga, smatraju da pravilan odgoj doprinosi razvoju kompetencija kod djece i najbolja je prevencija svih vidova destruktivnog ponašanja, pa i zlostavljanja. Naš naredni zadatak je bio da se utvrde uzroci zlostavljanja među vršnjacima. Rezultati naših ispitanika pokazuju da su to:

- svađe,
- konflikti,
- agresivnost,
- zlostavljanje djece u obitelji,
- želja za isticanjem,
- poremećaji ličnosti,
- poremećaji djetinjstva,
- nedostatak pedagoške komunikacije sa djecom,
- slab uspjeh u školi nekih učenika,
- nedovoljan razvoj emocionalnih i socijalnih, te moralnih kompetencija kod djece u obitelji i školi,
- različitosti u pogledu etičke, nacionalne, vjerske, i druge pripadnosti,
- različitosti u pogledu psiho-fizičke razvijenosti i slično,

Ispitanici predlažu da nastavnici prepoznaju onu djecu, uzroke koji mogu voditi zlostavljanju i tretiraju ih preventivno. I u slučaju nasilja bolje je spriječiti nego liječiti.

ZAKLJUČAK

Na osnovu analize došli smo do slijedećih zaključaka:većina ispitanika se izjasnila da je učestalo zlostavljanje među vršnjacima oko 73,32 %, dok vrijednost χ^2iznosi 53,98 i statistički je značajan. Među ispitanicima je najčešće psihičko zlostavljanje (88,56 % ispitanika se izjasnilo, zatim fizičko zlostavljanje izjasnilo se 83,32 % ispitanika, socijalno zlostavljanje izjasnilo se 70,47 % ispitanika), ekonomska manipulacija

(izjasnilo se 39,04 % ispitanika) i na kraju seksualno zlostavljanje (izjasnilo se 31,38% ispitanika). Podaci su zabrinjavajući i upućuju na alarmantnu situaciju i nepohodnost preduzimanja mjera prevencije zlostavljanja među vršnjacima i uključivanja svih agensa socijalizacije u koordinirano sprovođenje svih mjera. Kada su u pitanju mjere u prevenciji vršnjačkog nasilja, većina ispitanika predlaže preventivne mjere (60%), i permisivne i represivne mjere (23,80% ispitanika) i represivne mjere 14,28 % ispitanika, dok 1,90 % ispitanika nije razmišljalo o ovom pitanju. Ispitanici najčešće predlažu: razgovore, savjetodavni rad, psihoterapiju, okupacionu i radnu terapiju, humanitarni rad, učešće u radu sekcija i organizacija, ali insistiraju i na razvoju emocionalnih, socijalnih i moralnih kompetencija djece od najranije dobi. Uzroke zlostavljanja među vršnjacima najčešće vide u svađama, konfliktima, agresivnom ponašanju, poremećajima djetinjstva, ličnosti, nedovoljnoj i neadekvatnoj komunikaciji sa djecom i nedovoljnom moralnom, socijalnom i emocionalnom odgoju. Bilo bi dobro da roditelji i nastavnici djeluju jedinstveno odgojno na djecu i vecu pažnju posvete razvoju trajnih ljudskih vrijednosti kod svakog odgajanika. Međuljudsku komunikaciju treba njegovati od najranije dobi razvoja djeteta, nastaviti nakon obiteljskog doma u institucionalnom odgoju (vrtići, škole, fakulteti, slobodno vrijeme, mediji), jer samo na taj način ćemo doprinijeti razvoju humanijeg društva i sretnijeg svakog člana toga društva.

LITERATURA

1. Ajduković, M. (2001). Uticaj zlostavljanja i zanemarivanja djece. Zagreb: Dijete i društvo.
2. Brajša Žganec, A., Kortla-Topić, M. i Raboteg Šarić, Z. (2009). Povezanost individualnih karakteristika učenika sa strahom od škole i izloženosti nasilju od strane vršnjaka u školskom okruženju. Društvena istraživanja. 18 (4-5): 717-738.
3. Hawkins, D. L., Pepler, D. J. & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. Social Development. 10 (4): 512-527.
4. Kuzman, M., Pavić Šimetin, I. i Pejnović Franelić, I. (2011). Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009/2010. Djeca i mladi u društvenom okruženju. Zagreb.
5. Miller, B. (2001). Komunikacija sa djecom. Sarajevo.
6. Olweus, D. (1998). Nasilje među djecom u školi. Zagreb: Školska knjiga.
7. Puharić, Z. i Baričević, M. (2014). Vršnjačko nasilje u osnovnim školama Bjelovarski-bilogradske županije. Sestrinski glasnik 19. Visoka tehnička škola: Bjelovar.
8. Tomić, R., Šehović, M. i Hatibović, Ć. (2005). Prisutnost zlostavljanja među djecom i mladima. Tuzla: Denfas.
9. Nasilje među djecom. Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba. [Internet] Dostupno na: www.poliklinika-djeca.hr/istraživanja/nasilje-medu-djecom-3/ [preuzeto 20.03.2016].
10. Zloković, J. (2004). Nasilje među vršnjacima — problem obitelji, škole i društva.Pedagogijska istraživanja. 1 (2).
11. Ždero, V. (2005). Psihološko zlostavljanje i zanemarivanje djece. Split: Udruga M i Rta.

MEĐUNARAŠTAJNI ODNOSI I BROJNOST PORODICE KAO INDIKATORI VERBALNIH SPOSOBNOSTI STUDENATA

FAMILY RELATIONS AND NUMBER OF FAMILY MEMBERS AS INDICATORS OF STUDENTS VERBAL ABILLITIES

Elvis VARDO, Tamara EFENDIĆ-SPAHIĆ
Odsjek pedagogija-psihologija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Tuzli, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Rezultati određenog broja studija impliciraju povezanost verbalnih sposobnosti sa određenim okolinskim varijablama, među kojima su nam zanimljive one koje se odnose na najbližu okolinu, tj. porodicu i porodične prilike. Istraživanje je realizovano sa ciljem ispitivanja nivoa razvijenosti verbalnih sposobnosti studenata te utvrđivanja važnosti porodičnih prilika kao jednog od indikatora razvijenosti verbalnih sposobnosti. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 248 studenata, I godine studija Filozofskog fakulteta u Tuzli. Za ispitivanje međunaraštajnih relacija (zadovoljstvo porodicom, prihvatanje od strane majke i prihvatanje od strane oca) korištena je prilagođena verzija Skale kvalitete obiteljskih interakcija-KOBI (Vulić-Prtorić, 2004), dok su verbalne sposobnosti mjerene putem Verbalnog testa, dijela baterije Testova općih sposobnosti (Smith i Whetton, 1988;1999). Rezultati govore da ispitani uzorak studenata I godine studija pokazuju niži nivo razvijenosti verbalnih sposobnosti u odnosu na rezultate ranijih istraživanja (M=17,65; SD=5,45) a da su iste značajno pozitivno povezane samo sa varijablom Prihvatanje od strane majke (ro=0,15; p<0,05). Dobijeni nalazi se djelimično uklapaju u interpretativni okvir ranije realizovanih sličnih istraživanja te time otvara pitanja detaljnijeg utvrđivanja doprinosa okolinskih varijabli u razvoju verbalnih sposobnosti.

Key words: verbalne sposobnosti, porodično zadovoljstvo, prihvaćenost od strane majke, prihvaćenost od strane oca

ABSTRACT

The results of a number of studies imply a connection between verbal abilities with certain environmental variables, among which are very interesting ones that refer to the closest environment that is family and family circumstances. The study was carried out to study the level of development of verbal skills of students and determining the importance of family life as one of the indicators of development of verbal skills. The study was conducted on a sample of 248 students, the first year of studies, Faculty of Philosophy in Tuzla. To test the intergenerational relations (family satisfaction, acceptance by mothers and acceptance by the father) was used adapted versions of the quality of family interactions-KOBI (Vulic-2004), while the verbal skills measured by verbal test, part of the battery of tests of general ability (Smith and Whetton, 1988; 1999). The results indicate that the tested sample of first year students study show a lower level of development of verbal abilities in relation to the results of previous studies (M = 17.65, SD = 5.45) and to have the same significant positive correlation

only with variable Acceptance by the mother (ro = 0.15; p <0.05). These findings are partially fit into the interpretative framework from already completed similar studies and thus raises questions more detailed determination of the contribution of environmental variables in the development of verbal skills.

Key words: verbal skills, family satisfaction, acceptance by the mother, acceptance by the father

UVOD

Ljudske sposobnosti se u psihologiji mogu posmatrati kao konstrukt kojeg je teško precizno definisati, ali koji ipak podliježe određenim zakonitostima. Često se inteligencija uzima kao sinonim za sposobnosti, iako aktuelne psihološke spoznaje tvrde da je inteligencija samo jedna od čovjekovih sposobnosti. Moderni teoretičari inteligencije govore da je "Inteligencija sposobnost rješavanja problema ili oblikovanja proizvoda koji su nastali u okviru jednog ili više kulturalnih okruženja" (Gardner i sar. 1999) , tj. " Inteligencija je svrhovita prilagodba i oblikovanje okoline bitne za život" (Gardner i sar. 1999). Verbalne sposobnosti se najčešće definiraju kao zasebna sposobnost koja se je najlakše opaža u svakodnevnom djelovanju pojedinca te se kroz navedeno ponašanje i identificira (Lalović, 2005). Verbalne sposobnosti su sastavni dio svakog hijerarhijskog modela inteligencije te su zastupljeni koliko u tradicionalnim toliko i u savremenim konceptima inteligencije, gdje su verbalne sposobnosti neizostavan faktor. Shodno tome, Vernon (prema Bukvić, 1974) u svom hijerarhijskom modelu verbalne sposobnosti izjednačava sa verbalno-edukativnim faktorom inteligencije, gdje poseban značaj u razvoju ovih sposobnosti imaju okolinski faktori u neposrednom okruženju pojedinca te formalni procesi obrazovanja. O načinima na koje se jezični razvoj odvija postoje tri doinantna i po mnogo čemu različita stajališta (Berk, 2008): biheviorističko, nativivstičko i interakcionističko. Prema bihevorističkom stajalištu, jezik se, poput drugih ponašanja usvaja kroz operantno uslovljavanje. Nativistička stajališta pak sa svojim najistaknutijim predstavnikom Chomskim naglašavaju da se djeca rađaju sa urođenim strukturama koje ih predisponiraju za učenje jezika. Najnovije gledište o razvoju govornih sposobnosti (interakcioističko) ističe interakcije unutrašnjih sposobnosti i vanjskih faktora i naglašava socijalni kontekst u kojem se jezik uči. Iako su nativističko i epirističko stajalište o načinu razvoja govora imali na prvi pogled potpuno suprotna stajališta, značaj okolinskih faktora je zajednička poveznica u interpretaciji i naglašavanju okolinskih varijabli za razvoj govora. Prema Skinneru (Vasta, Haith i Miller, 1998) operantana učenja koja se dovode u vezu sa razvojem govora odvijaju se primarno kroz interakciju između roditelja i djece, unutar koje roditelji sistematski i sukcesivno potkrepljuju pokušaje djeteta da artikulira osmjesima, zagrljajima i govorom. Chomski pak u okviru svoje nativistčke teorije (Berk, 2008) naglašava da djeca naprosto vole slušati ljudski glas sa kojim u normalnom porodičnom okruženju i dolaze u kontakt jer su roditelji motivirani da uspostavljaju i razvijaju komunikaciju čak i sa veoma malom djecom. Interakcionisti pak, osim što naglašavaju značaj komunikacije govore o značaju kognitivnih i okolinskih faktora te socijalnog iskustva kao presudnih varijabli u razvijenosti verbalnih sposobnosti.

Budući da se u svim teorijama naglašava utjecaj okolinskih faktora za govorni razvoj, ovakva platforma bila je poticaj za funkcionalistički pristup Jeroma Brunera (Vasta i sur. 1998) o funkcionalističkom gledištu o razvoju govornih sposobnosti, gdje se govor posmatra u funkciji konteksta u kojem se javlja. Naime Bruner (prema Vasta i sur., 1998) smatra da tipična socijalna okolina djeteta zapravo pruža mogućnosti za razvoj govora kod djeteta. Tu okolinu u prvom redu kreiraju osobe sa kojima dijete u pravilu ima najveći broj interakcija. Tako istraživanja razvoja govora u dojenčadi pokazuju (Decasper i Fifter, 1980, Mehler i sur, 1978; prema Vasta i sur, 1998) da djeca radije slušaju glas majke nego ijedan drugi zvuk. Rane interakcije dovode do razvoja dva različita stila govora–referencijalnog i ekspresivnog. Referencijalni stil podrazumijeva usvajanje riječnika u vidu velikog broja imenica i naziva predmeta. Ekspresivni govorni stil pak podrazumijeva naglasak na pragmatičnoj funkciji govora (komunikaciji) nad imenovanjem predmeta. Istraživanja sistematski potvrđuju da se djeca razlikuju kroz ova dva stila, te da te razlike uslovljavaju spol, redosijed rođenja i sposobnost artikulacije unutar okruženja kojem du djeca izložena. Prema Vasta i sur. (1998) nekoliko dokaza podupire razlike u razvoju ova dva stila. Roditelji sa kćerima govore više nego sa sinovima, koriste složeniji govor i bolje artikuliraju. I razlike u redoslijedu rođenja mogu uključivati nekoliko faktora. Jedan je količina vremena koje roditelji provode sa svojom djecom – sa prvorođenima više nego sa onima koji su rođeni poslije. Prvorođeni dobijaju više poticaja od svojih roditelja dok kasnije rođeni najveći broj jezičkog poticaja dobijaju od svoje braće i sestara. Prema Blaži (1994) u razvoju govora naglašavaju se dvoznačni procesi koji zapravo predstavljaju međudjelovanje između majke i djeteta i okoline djeteta u kojoj je aktivnost djeteta izuzetno važna u određivanju daljnjeg toka uključivanja okoline (roditelja) u komunikaciju). Značajan doprinos u razumijevanju razvoja govora dao je Vygotski (1983) koji je naglašavao kako razvoj verbalnih sposobnost iako započet u ranom djetinjstvu, završava tek u periodu rane adolescencije, jer se u navedenom periodu konstituišu funkcije formalnih intelektualnih operacija što omogućava stvaranje pojmova i njihovu svakodnevnu upotrebu. Verbalne intelektualne sposobnosti se najčešće spominju u terminima vještine prepoznavanja i razumijevanja verbalne komunikacije, a saznanja o verbalnim sposobnostima se prema Laloviću (2005) se najčešće eksplorišu i prikazuju kroz eksplorativne faktorako-korelacijske analize. Od modernijih teorija sposobnosti važno je istaći da se prema istraživanjima Snowa i sar. (1984 prema Sternberg, 2000) konstrukt inteligencije, koji se mjeri testovima inteligencije, može hipotetički predstaviti kao tzv. radex mapa strukture sposobnosti. Prema tom modelu, koji je predstavljen kao koncentrično izdijeljeni krug (gdje u samom centru leži "g " faktor), ljudske sposobnosti se diferenciraju na (pored g faktora), spacijalni, verbalni i numerički faktor. Navedeni koncepti inteligencije opravdavaju proučavanje verbalnih sposobnosti kao relativno nezavisnog faktora sposobnosti. Što se tiče spolnih razlika u ispoljavanju verbalnih sposobnosti može se reći da neki autori tvrde da nema nikakve sumnje da djevojčice imaju bolje razvijene verbalne sposobnosti i vještine (Feingold, 1992., Wentzel, 1988; prema Vasta i sar., 1998). Spolne razlike u verbalnim faktorima potiču još iz dojenačke dobi, gdje djevojčice prozvode više zvukova i to čine ranije od dječaka. Takve razlike su izražene kroz duži vremenski period, pa tako na nekim mjerama jezične složenosti (dužina rečenice, upotreba zamjenica, veznika i td.) dvogodišnje djevojčice postižu mnogo

bolje rezultate od dječaka a ta razlika je vidljiva i u adolescenciji (Schacter i sar. 1978; prema Vasta i sar., 1998). Ipak, pojedina istraživanja razvijenosti verbalnih sposobnosti kod nadarenih pojedinaca govore da u ranoj školskoj dobi učenika ne možemo govoriti o značajnim spolnim razlikama u razvijenosti verbalnih sposobnosti (Wang, 2004). Slične rezultate na verbalnim testovima su dobile Benbowa i Minorova (1990). Na uzorku intelektualno nadarenih 13-godišnjaka je utvrđeno da ne postoje značajne spolne razlike u rezultatima na verbalnim testovima. Općenito gledano, radna uspješnost u mnogim poznatim djelatnostima se bazira na matematički izraženom umnošku/zbiru sposobnosti, znanja i motivacije (RU= (sposobnosti+znanja i vještine) x motivacija, (Petz, 1987) u zavisnosti od specifičnosti same djelatnosti. Kako se zanimanja za koje se stiče edukacija na Filozofskom fakultetu, u dobroj mjeri baziraju na stalnoj interakciji i komunikaciji sa drugima, može se reći da se u osnovi neophodnih sposobnosti od kojih će zavisiti budući uspjeh u radu, nalaze verbalne sposobnosti. Stoga smatramo relevantnim njihovo ispitivanje na ovoj populaciji. Ovo istraživanje se bavi ispitivanjem odnosa između određenih porodičnih varijabli i razvijenosti verbalnih sposobnosti kod studenata I godine 12 studijskih odsjeka Filozofskog fakulteta u Tuzli. Shodno zakonitostima te dominantnim faktorima koji doprinose razvoju verbalnih sposobnosti, opravdano je pretpostaviti da će kvalitet porodičnih interakcija kao indikator svrsishodne i emocionalno potaknute komunikacije biti u značajnim relacijama sa razvojem verbalnih sposobnosti starijih adolescenata. Također, obzirom da se verbalne sposobnosti razvijaju kroz interakciju sa okolinom, te da je inicijalno okruženje u prvim godinama ključno za formiranje struktura govora koje se uobličavaju u formalnom stadiju, opravdano je pretpostaviti da će veći broj članova porodice imati pozitivan doprinos u razvoju verbalnih sposobnosti adolescenata, te da će oni adolescenti koji potiču iz brojnijih porodica ostvarivati veće rezultate na testovima verbalnih sposobnosti. Budući da se o razvoju govora i verbalnom faktoru najčešće govori kao o području inteligencije koji se brže i ranije razvija kod djevojčica i obzirom na različite socijalizacijske procese dječaka i djevojčica, te razlike su uočljive kroz cijeli školski period, ali se ujednačavaju krajem adolescencije, opravdano je očekivati da će verbalne sposobnosti biti podjednako razvijene obzirom na spol ispitanika.

METODA

Uzorak

Uzorak je činilo 248 ispitanika (175 studentica i 73 studenta), studenata I godine dvanaest studijskih profila Filozofskog fakulteta u Tuzli (Bosanski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Njemački jezik i književnost, Turski jezik i književnost, Historija, Pedagogija-psihologija, Žurnalistika, Socijalni rad, Razredna nastava, Predškolski odgoj, Filozofija-sociologija i Tehnički odgoj i informatika). Prosječna starosna dob ispitanika iznosi 20 godina i 5 mjeseci (M=20,4; SD= 1,6).

Instrumenti

Test općih sposobnosti – Verbalni test (Smith i Whetton, 1988;1999)

Za Test općih sposobnosti se koristi skraćeni naziv TOS , a izvorni naziv je General Ability Tests. Autori testa su Pauline Smith i Chris Whetton, a test je konstruisan 1988.

Testovi općih sposobnosti su namjenjeni za profesionalnu orijentaciju i selekciju. Primjenjuje se na ispitanicima od 15 godina nadalje.
Ocjenjivanje je objektivno, pomoću ključa za odgovore. U ovom istraživanju je korišten Verbalni test. Za Verbalni test postoji jasna uputa koja se čita ispitanicima a ista se nalazi na prvoj stranici testa. Verbalni test se sastoji od 36 zadataka višestrukog izbora, i u zadacima postoji samo jedno rješenje. U tom se testu nalaze samo zadaci analognih odnosa, umjesto kombinacije zadataka analognih odnosa, zadataka nizova i kategoriziranja. Prema navodima autora pri rješavanju zadataka sa analognim odnosima koriste se sve procesne komponente prisutne u induktivnom rezonovanju (Sternberg, 1977; prema Smith i Whetton, 1999), a time i ispunjavaju namjeru da budu "pravedna" mjera sposobnosti rasuđivanja, čak i za ljude niskog stepena obrazovanja.

Skala kvalitete porodičnih interakcija KOBI (Vulić-Prtorić, 2000)
Skala kvalitete porodičnih interakcija-KOBI, mjeri interakcije djeteta i roditelja na dvije dimenzije:prihvaćanje (emocionalna toplina, intimnost) i odbijanje (kontrola, emocionalno zanemarivanje). Skala ima 55 tvrdnji: 22 koje opisuju odnos djeteta s majkom, 22 opisuju odnos djeteta s ocem i 11 tvrdnji koje se odnose na opću atmosferu u porodici. Skala se sastoji od 5 subskala: Zadovoljstvo vlastitom porodicom, Prihvaćanje od strane majke, Prihvaćanje od strane oca, Odbijanje od strane majke i Odbijanje od strane oca. Subskala Zadovoljstvo porodicom ispituje kako se dijete osjeća u svojoj porodici i njegovo zadovoljstvo porodičnim životom. Ispitanici na skali Likertovog tipa procjenjuju (od 0=uopće ne, do 5=da u potpunosti), koliko se svaka od navedenih tvrdnji odnosi na njihov odnos s majkom, ocem ili porodicom kao cjelinom. Ukupan rezultat utvrđuje se za svaku subskalu posebno, a dobiva se jednostavnim zbrajanjem bodova pri čemu veći rezultat na subskali Prihvaćanje ukazuje na veću međusobnu bliskost, povjerenje i razumijevanje između djeteta i majke, odnosno oca, a veći rezultat na subskali Odbacivanje znači da dijete doživljava više zabrana, grubosti i zanemarivanja od strane majke, odnosno oca.
Za svih 5 subskala utvrđena je visoka unutrašnja pouzdanost (Cronbach alpha se kreće od 0.85 do 0.89) (Proroković, 2004), a koeficijenti korelacije među subskalama kao i rezultati faktorske analize drugog reda pokazuju da se ovim skalama ispituju različite primarne dimenzije zajedničke domene interakcije ispitanika s porodicom.

Postupak
Nakon dobijanja pismene saglasnosti Naučno-nastavnog vijeća Filozofskog fakulteta u Tuzli istraživanje se provedeno u navedenoj instituciji u periodu od aprila do juna 2013. godine. Istraživanje je organizirano grupno, te je bilo anonimno i dobrovoljno. Ispitanicima je data usmena uputa za rad, a kratka i jasno pisana uputstva su se nalazila na svakom upitniku kojeg su popunjavali.

REZULTATI I RASPRAVA

Prije postupka provjere hipoteza pristupilo se utvrđivanju deskriptivnih parametara za varijable korištene za potrebe ovog istraživanja. Deskriptivni parametri Verbalnog testa, te Zadovoljstva porodicom i prihvatanja od strane oca i majke prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Deskriptivni parametri varijabli korištenih u istraživanju
Table 2. The descriptive parameters of the variables used in the study

Varijable	N	Min.	Max.	M	S.D.	Skew	Kurt	K-S	p
Verbalni test	247	5	33	17.65	5.46	-.023	-.36	.06	.20
Zadovoljstvo porodicom	235	5	50	33.09	3.98	-1.59	12.52	.14	.00
Prihvatanje od strane majke	230	8	50	41.97	7.89	-1.56	3.01	.15	.00
Prihvanje od strane oca	182	5	50	37.48	8.69	-.99	1.22	.10	.00

Kako se može vidjeti iz Tabele broj 1. distribucije rezultata većine varijabli u istraživanju ne zadovoljavaju pretpostavke normalne distribucije sa izuzetkom dimenzije Verbalni test (K-S=0.06; p=0.2). Vrijednosti Skewness-a ukazuju da su distribucije rezultata na ispitanim dimenzijama negativno asimetrične. Dobijeni rezultati na dimenzijama porodičnih relacija su očekivano usmjereni ka višim vrijednostima, jer se očekuje da oko dvije tećine osoba ostvaruje obrasce sigurne privrženosti (Čudina-Obradović, 2006) što se referira na doživljaj većeg zadovoljstva vlastitom porodicom te većim stepenom prihvaćanja od strane majke i oca. Ipak, rezultati također ukazuju da adolescenti percipiraju nešto veću intimnost u odnosima sa majkom (M_{majka}=41,97; SD_{majka}= 7,89) nego sa ocem (M_{otac}= 37,48; SD_{otac}=8,69), što govori u prilog značajnijem angažmanu majke u svojoj roditeljskoj ulozi koja ne završava svoj ciklus u djetinjstvu, već ostvaruje svoj dominantniji utjecaj u svim razvojnim periodima.

Odnosi između porodičnih varijabli i razvijenosti verbalnih sposobnosti

Tabela 2. Vrijednosti Spearmanovog koeficijenta korelacije između verbalnih sposobnosti i porodičnih varijabli
Table 2. Values of Spearman correlation coefficient between verbal abilities and family variables

Spearman koeficijent korelacije					
		Verbalni test	Zadovoljstvo porodicom	Prihvatanje od strane majke	Prihvatanje od strane oca
Verbalni test	Koeficijent korelacije	1			
	p	.			
	N	247			
Zadovoljstvo porodicom	Koeficijent korelacije	-.040	1		
	p	.540	.		
	N	234	235		
Prihvatanje od strane majke	Koeficijent korelacije	**.147***	.152*	1	
	p	**.026**	.021	.	
	N	229	230	230	
Prihvatanje od strane oca	Koeficijent korelacije	.028	.263**	.429**	1
	p	.706	.000	.000	.
	N	181	182	180	182
* p <0.05; ** p<0.01					

Kako se može vidjeti iz Tabele 2., rezultati ukazuju na nisku ali značajnu povezanost između prihvatanja od strane majke i razvijenosti verbalnih sposobnosti adolescenata (Ro=0,147; p=0,026), dok se dimenzije prihvaćanja od stane oca i zadovoljstva životom nisu pokazale značajnim za objašnjenje varijabiliteta verbalnih sposobnosti adolescenata. Navedeni rezultati u skladu su dominantnim biheviorističkim te interakcionostičkim stajalištima o doprinosu kvaliteta ranih interakcija sa skrbnicima u stvaranju osnove za jezički razvoj. Interakcije sa roditeljima u smislu poticaja na govornu komunikaciju i pozitivno potkrepljenje ključne su inicijalni razvoj verbalnih sposobnosti, a emotivna podloga komunikacije predstavlja posebno važno ozračje za obogaćivanje tog razvoja. Zanimljivo je da se prihvatanje od oca kao i zadovoljstvo porodicom ne nalaze u značajnim korelativnim odnosima sa verbalnim sposobnostima. Dijelom se to može objasniti različitim ulogama i doprinosima majke i oca. Majčina uloga u porodici je više ekspresivna a očeva instrumentalna (Grgin-Lacković, 1994) te shodno navedenom majka i otac različito doprinose procesima socijalizacije djece i mladih. Majka je više angažirana u odnosima dok se oca očekuje da bude voditelj aktivnosti i podrška u procesu ostvarivanja ciljeva. Obzirom da se ispitanici nalaze u razvojnom periodu kasne adolescencije, očekivano je da u kontekstu verbalnih sposobnosti porodične utjecaje u drugi plan stavljaju okolinski utjecaji poput formalnih procesa obrazovanja koji su sastavni dio glavnih razvojnih zadataka ovog perioda.

Brojnost porodice i verbalne sposobnosti

Tabela 3. Jednosmjerna analiza varijance za testiranje značajnosti razlika verbalnih sposobnosti u odnosu na broj članova porodice
Table 3. One-way analysis of variance to test the significance of differences in verbal abilities compared to the number of family members

Izvor varijabiliteta	Suma kvadrata	df	F	značajnost
Između grupa	20,84	25	0,843	0,684
Unutar grupa	208,74	211		

Kao što se može vidjeti iz Tabele 3., rezultati su pokazali da se brojnost članova porodice nije pokazala kao značajan faktor za razvoj verbalnih sposobnosti studenata. (F=0,843; p=0,684). Iako broj posebice odraslih članova porodice korespondira sa brojnošću i raznovrsnošću govornih interakcija, rezultati na našem uzorku nisu potvrdili polazne pretpostavke o značajnosti navedenih relacija. Obzirom da se kao što je već navedeno, verbalne sposobnosti u kasnoj adolescenciji oblikuju prije svega pod utjecajem formalnog obrazovanja, a porodično okruženje igra značajnu ulogu u stvaranju bazičnih struktura koje su osnova za kasnije unaprjeđenje verbalnih vještia, bilo bi značajno propitati značaj brojnosti porodice za verbalne sposobnosti u ranijim razvojnim periodima, unutar kojih porodične interakcije imaju općenito snažniji efekat na razvoj i uobličavanje različitih vrsta sposobnosti djece i tinejdžera.

Razvijenost verbalnih sposobnosti obzirom na spol ispitanika

Tabela 4. Deskriptivni rezultati na Verbalnom testu, obzirom na spol ispitanika
Table 4. Descriptive results of theVerbal test, according to gender

	Spol	N	M	S.D.
Verbalni test	muski	73	17.45	5.15
	zenski	174	17.74	5.59

Posmatrajući rezultate dobijene na testu verbalnih sposobnosti (Tabela 4), a uzevši u obzir teorijski raspon rezultata na Verbalnom testu, te karakteristike ispitanika, možemo kazati da su dobijeni rezultati niži od očekivanih. Iako nisu izrađene norme za bh. populaciju u pogledu distribucije rezultata na Verbalnom testu, referiraćemo se na ranije provedena istraživanja na ispitanicima iz Bosne i Hercegovine kako bi obrazložili izneseni stav. U našem slučaju riječ je o rezultatima studenata Filozofskog fakulteta, visokoobrazovne institucije koja prvenstveno edukuje kadar čija se znanja i kompetencije realizuju u radnim okruženjima koja podrazumijevaju stalnu komunikaciju sa drugim ljudima (bilo da su u pitanju nastavnici, socijalni radnici, pedagozi-psiholozi, novinari...). U značajnoj mjeri kvalitet verbalne komunikacije kao i retoričke vještine se oslanjaju na verbalne sposobnosti, pa možemo reći da su iste jedan od važnijih faktora za budući uspjeh u pomenutim radnim okruženjima, te su očekivani rezultati koji bi značajno prelazili pretpostavljenu središnju vrijednost rezultata koji se distribuiraju u rasponu od 0 do 36 bodova. Međutim dobijeni rezultati govore da prosječan skor na Verbalnom testu iznosi M=17.65 uz SD= 5.46 koji je ispod pretpostavljene središnje vrijednosti rezultata te nam sugeriše relativno nizak nivo razvijenosti verbalnih sposobnosti studenata prve godine Filozofskog fakulteta. U prilog ovoj tvrdnji možemo iznijeti podatke o nekim ranijim istraživanjima provedenim na učenicima iz Bosne i Hercegovine. U istraživanju koje je realizovano na uzorku učenika trećih razreda srednjih škola iz Bosne i Hercegovine iz 2004. godine (Vardo, 2004) između ostalih, primjenjen upravo Verbalni test.
U okviru tog istraživanja koje je sprovedeno u pet različitih srednjih škola, iz četiri grada u BiH, na uzorku od 261 ispitanika (47% muških i 53 % ženskih ispitanika, prosječne starosti od 17 godina i 10 mjeseci, uz sd= 0,32) dobijen je prosječan rezultat M=22.23 uz SD=5.14. Uočljiva je razlika u prosječnim rezultatima od skoro 5 bodova iako je riječ u uzorku koji je u prosjeku mlađi dvije i pol godine, a već smo ranije istakli da se verbalne sposobnosti razvijaju pod snažnim uticajem okoline, prvenstveno sistemskog obrazovnog djelovanja. To opravdano otvara brojna pitanja koja zaslužuju detaljniju elaboraciju ali koja prevazilazi okvire ovog rada.

Tabela 5. Testiranje značajnosti razlike u uratku na Verbalnom testu, s obzirom na spol
Table 5. Significance of the difference in the tasks to Verbal test, according to sex

	Verbalni test
T-test	-.37
df	245
p	.71

Posmatrajući uočene razlike u dobijenim rezultatima na Verbalnom testu na ispitanom uzorku studenata prve godine Filozofskog fakulteta, uzevši u obzir spol ispitanika, možemo reći da dobijene razlike nisu statistički značajne ($t=-0.37$, $p>0.05$) što idu u prilog našoj pretpostavci o ujednačenom nivou verbalnih sposobnosti u razvojnom periodu kasne adolescencije. Određena istraživanja kazuju da su u ranijoj dobi evidentne spolne razlike u pogledu razvijenosti verbalnih sposobnosti. Čak štaviše neki autori tvrde da nema nikakve sumnje da djevojčice imaju bolje razvijene verbalne sposobnosti i vještine (Feingold, 1992., Wentzel, 1988; prema Vasta i sar., 1998). Takve razlike su izražene kroz duži vremenski period, pa tako na nekim mjerama jezične složenosti (dužina rečenice, upotreba zamjenica, veznika i td.) dvogodišnje djevojčice postižu mnogo bolje rezultate od dječaka a ta razlika je vidljiva i u ranoj adolescenciji (Schacter i sar. 1978; prema Vasta i sar., 1998). S druge strane rezultati nekih studija govore da razlike među spolovima u području verbalnih sposobnosti nestaju u funkciji dobi. Tako Hyde i Linn (1988.; prema Vasta i sar., 1998) izvještavaju da u kasnoj adolescenciji djevojčice više nemaju bolje razvijene verbalne sposobnosti u poređenju sa dječacima. Ukoliko kompariramo rezultate ovog istraživanja u pogledu spolnih razlika na Verbalnom testu (tabela 4. i 5.) sa rezultatima pomenutog istraživanja (Vardo, 2004) gdje su prosječne vrijednosti ispitanika ($M_{mladići}=21.61$, $sd=5.1$) bile nešto niže u odnosu na ispitanice ($M_{djevojke}=22.78$, $sd=5.14$) ali bez statističke značajnosti dobijenih razlika ($t=-1,85$, $df=259$, $p>0,05$), možemo istaknuti da dobijeni rezultati izražavaju očekivano nepostojanje spolnih razlika u pogledu razvijenosti verbalnih sposobnosti u kasnoj adolescenciji. Uobičajeno je da se verbalni faktor kod djevojaka i mladića ujednačava sa dobi, pa vidimo da je to slučaj i u našoj ispitnoj situaciji. Jedan od načina obrazloženja možemo pronaći i u prirodi samih testnih zadataka. Ako obratimo pažnju na činjenicu o karakteristikama testnih zadataka, vidjećemo da su to zadaci analognih odnosa, koji prilikom rješavanja (Sternberg, 1985; prema Smith i Whetton, 1999) zahtijevaju procesne komponente prisutne u induktivnom rezonovanju.

Činjenica da sposobnosti razmijevanja kao što je npr. razumijevanje značenja riječi (koje je bazični preduslov ispravnog rješavanja analognih odnosa u Verbalnom testu), nisu kod djevojaka tako dobro razvijene kao neki drugi verbalni faktori (Harris, 1977; prema Vasta i sar., 1998), pa nam taj podatak dodatno objašnjava izmjerene razlike (ili bolje rečeno sličnosti) u postignuću na Verbalnom testu.

ZAKLJUČAK

Na temelju rezultata, dobijenih na prigodnom uzorku studenata prve godine studija Filozofskog fakulteta u Tuzli možemo istaknuti da smo uspjeli potvrditi neke od iznesenih pretpostavki. Naime, potvrđeno je da pojedini aspekti kvaliteta porodičnih interakcija, tačnije prihvatanje od strane majke, značajno korelira sa razvijenošću verbalnih sposobnosti starijih adolescenata što korensponira sa važećim stajalištima o doprinosu kvaliteta ranih interakcija sa skrbnicima u stvaranju osnove za jezički razvoj. Nismo uspjeli verifikovati pretpostavku koja je išla u pravcu objašnjenja snažnijeg razvoja verbalnih sposobnosti u okolnostima odrastanja unutar brojnijih porodicama, kao poticajnog faktora formiranja strukture govora pa i verbalnih sposobnosti.

Ujednačnost razvoja verbalnih sposobnosti, obzirom na spol ispitanika je podatak koji je usklađen sa važećim teorijskim gledištima i empirijskim podacima brojnih studija, pa tako i naše. Tu vrijedi istaći relativno nizak prosječni rezultat ostvaren na Verbalnom testu koji zaslužuje detaljniju elaboraciju i posebnu pažnju u interpretaciji, pa se nameće i kao preporuka za buduća istraživanja.

LITERATURA

1. Benbow, C. & Minor, L. (1990). Cognitive profiles of verbally and mathematically precocious students**.** Gifted Child Quarterly**.** National Association for Gifted Children (NAGC)**.** 34 (1).
2. Berk, L. (1994). Psihologija cjeloživotnog razvoja. Jastrebarsko, Naklada Slap, 2008.
3. Blaži, D. (1994). Utjecaj okoline na razvoj govora u djece. Zagreb: Defektologija. 30 (2): 153-161.
4. Bukvić, A. (1974). Modeli teorije zavisno-nezavisnog polja u verbalnim sposobnostima. Doktorska disertacija. Beograd: Filozofski fakultet.
5. Čudina-Obradović, M. (2004). Psihologija braka i obitelji. Zagreb: Školska knjiga.
6. Gardner H., Kornbaher M.L. & Wake W.K. (1999) Inteligencija – različita gledišta. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Grgin-Lacković, K.. (1994). Samopimanje mladih. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Lalović, D. (2005) Uloga elementarnih procesa u ispoljavanju verbalne sposobnosti. Psihologija. 38(3): 279-294.
9. Petz, B. (1987). Psihologija rada. Zagreb: Školska knjiga.
10. Proroković, A., Lacković-Grgin, K., Ćubela-Andorić, V. i Penezić, Z. (2004). Zbirka psihologijskih skala i upitnika. Svezak 2. Zadar.
11. Smith, P. i Whetton, C. (1999). Priručnik za TOS. Jastrebarsko: Naklada Slap.
12. Sternberg, R.J. (2000). Handbook of intelligence. Cambridge: Univesity press.
13. Vardo, E. (2004) Odnos između samoprocjene sposobnosti i postignuća na testu sposobnosti u fukciji izbora zanimanja. Diplomski rad. Sarajevo: Filozofski fakultet.
14. Vasta, R., Haith, M. M. i Miller A.S. (1998). Dječija psihologija. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. Vygotski, L. (1983). Mišljenje i govor. Nolit: Beograd.
16. Wen-Ling, W. (2004). Gender Differences in Gifted Children's Spatial, Verbal, and Quantitative Reasoning Abilities in Taiwan. Online Submission. ERIC Database, 2004

PERFEKCIONIZAM I NEKE SOCIODEMOGRAFSKE KARAKTERISTIKE

PERFECTIONISM AND SOME SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS

Irmela MUJKIĆ, Nermin MULAOSMANOVIĆ, Hazim SELIMOVIĆ
Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Perfekcionizam kao težnju za nepogrešivošću, a perfekcioniste kao osobe koje žele biti savršene u svakom aspektu svog života objašnjavaju različiti modeli koji navode da na ovaj fenomen utiču mnogobrojni faktori. Obzirom da jedan od tih faktora čini socijalna sredina u našem radu smo upravo željeli ispitati uticaj nekih od elemenata tog faktora. Cilj istraživanja je ispitati da li se nivo perfekcionizma razlikuje u odnosu na godinu studija, mjesto stanovanja i studijski smjer kod studenata kako bi te faktore u budućnosti mogli uzeti u obzir. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 225 studenata Univerziteta u Travniku. U istraživanju je korišten Sociodemografski upitnik konstruisan za potrebe istraživanja i APS-R – (The revised Almost Perfect Scale) skala za mjerenje perfekcionizma. Rezultati istraživanja su pokazali da godina studija, mjesto odakle studenti dolaze i studijski smjer bitno ne utiču na ispoljavanje perfekcionizma, jer ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju perfekcionizma među ispitanicima izuzev rezultata na subskali diskrepanca za ispitanike različitih studijskih smjerova.

Ključne riječi: perfekcionizam, mladi, studij

ABSTRAKT

There are different theoretical models that explain many factors and their impact to the development of perfectionism. One of those factors is social environment. The aim of the research is to investigate whether the level of perfectionism differs compared to the year of study, place of residence and study course that in the future those factors could be taken into account. The research was conducted on a sample of 225 students at the University of Travnik. We used socio-demographic questionnaire designed for research purposes and APS-R- (The revised Almost Perfect Scale) scale for measuring perfectionism. The results showed that year of study, place of residence and study direction does not significantly affect to expression of perfectionism, because there is no statistically significant difference in the expression of perfectionism among respondents except subtest discrepancies for students of different study groups.

Keywords: perfectionism, adolescent, study

UVOD

Prijelaz u odraslu dob se smatra jednim od najosjetljivijih radoblja kada je riječ o razvoju psihičkih tegoba i poremećaja. U taj prijelaz se svrstava i studentsko razdoblje

koje karakterišu brojni izazovi. Akademski zahtjevi, odvojenost od roditelja, financijskse poteškoće, prilagodba do tada novoj sredini, uspostava veza sa novim ljudima su neke od mnogobrojnih stresnih situacija kojima su izloženi studenti. Složenost nastavnih sadržaja kao i ozbiljnost socijalnih posljedica zbog neuspjeha tokom obrazovanja raste, a postignuti uspjeh ima izravan utjecaj na mogućnost razvoja karijere i napredovanja. Dolaskom na studij kako navode Cassidy i Eachus (2000), dobiva se veća sloboda u organiziranju vremena i obaveza što u svakom slučaju zahtijeva dobru organiziranost i samodisciplinu studenata. Interes za istraživanje perfekcionizma naglo je porastao od prošlog stoljeća. Rezultati istraživanja prema Flett, Hewitt (2002), pokazuju da su za razvoj perfekcionizma najznačajnija razdoblja ranog djetinjstva – u kojemu je najvažniji utjecaj djetetovog temperamenta (osobnosti), roditeljskog stila i utjecaja čitavog obiteljskog sistema i adolescencije – kada su dominantni utjecaji uz osobnost (unutar koje osobna savjesnost) oni koji idu od vršnjaka, školskog sustava-nastavnika te kulturalni utjecaji. Važno je napomenuti da ličnost djeteta uvijek ima važnu ulogu u razvoju perfekcionizma jer je činjenica da u istim ili sličnim kulturalnim uslovima, roditeljskom stilu i obiteljskom sistemu svako dijete neće biti isto. Dakle, mogli bismo reći da je perfekcionizam osobina koja se razvija kada specifične biološke predispozicije djeteta dođu u međuodnos sa različitim okolinskim, kulturalnim i obiteljskim utjecajima. Perfekcionizam znatno utiče na različite aspekte psihičkoga zdravlja i psihosocijalne prilagodbe pojedinca. Kada su u pitanju sociodemografski faktori i perfekcionizam nisu pronađeni jedinstveni rezultati koji bi mogli doprinjeti boljem razumijevanju faktora koji utiču na perfekcionizam.
Postoje različite teorijske pretpostavke u području razvoja perfekcionizma koje opisuju načine njegovog razvoja. Zato jedno od važnijih postavljenih pitanja je koji faktori mogu predstavljati rizične faktore za pojavu perfekconizma kod studenata.
Osnovni *problem istraživanja* je bio ispitati razlike u perfekcionizmu s obzirom na neke sociodemografske karakteristike.
Cilj istraživanja je ustanoviti da li su prisutne statistički značajne razlike s obzirom na dob, mjesto stanovanja i studijski smjer te pokušati objasniti faktore koji utiču na to.

Perfekcionizam

Prema jednoj od najjednostavnijih definicija Flett i Hewitt (2002), perfekcionizam je težnja za nepogrešivošću, a perfekcionisti su osobe koji žele biti savršene u svakom aspektu svog života. Najvažnija pitanja oko kojih se spore brojni teoretičari vezano uz ovaj konstrukt odnose se na to je li perfekcionizam jednodimenzionalan ili višedimenzionalan konstrukt. Također se postavlja i pitanje je li perfekcionizam poželjna (adaptivna) ili nepoželjna (maladaptivna) osobina. Unatoč nemogućnosti usuglašavanja teoretičara oko dimenzija perfekcionizma i njihovih sadržaja, istraživanja prema Erceg-Jugović, Lauri-Korajlija (2012), upućuju na to da nisu sve dimenzije perfekcionizma povezane s negativnim ishodima, već da postoje dva nadređena općenitija faktora perfekcionizma: *pozitivan* (*adaptivan*) i *negativan* (*neadaptivan*). Također i pojedini teoretičari ličnosti smatraju neke aspekte perfekcionizma bitnima i zdravim za ljudski razvoj,pa tako Adler smatra da je težnja ka savršenstvu urođena, u smislu da je to dio života, nešto bez čega bi život bio nezamisliv ustvari da je ona sam život. Od rođenja do smrti težnja za savršenstvom nosi čovjeka iz jedne faze razvitka u drugu, višu (Hol and Lindzi, 1982).

Po njemu je perfekcionizam zdrav ako uključuje maksimalno iskorištavanje svojih potencijala. Rezultati novijih istraživanja pokazuju da je perfekcionizam višedimenzionalni konstrukt koji se može manifestirati i u obliku adaptivne težnje za osobnim rastom i razvojem. Stojaković (2008) definiše perfekcionizam kao težnju ka visokom postignuću u određenoj oblasti odnosno sklonost osobe da od sebe traži savršenstvo uz maksimalno zalaganje postavljajući visoke ciljeve. Kada govorimo o ovakvom perfekcionizmu tada ga definišemo kao pozitivni perfekcionizam. Dakle osoba sebi postavlja realne ciljeve, objektivno procjenjuje svoje mogućnosti i svjesno radi u svrhu ostvarivanja tih ciljeva što joj daje motiv za postavljanje novih ciljeva i dosezanje novih postignuća. Međutim, osoba može imati i nerealno visoke ciljeve postavljene najčešće upravo zbog loše procjene svojih sposobnosti. Prevelika očekivanja mogu dovesti do toga da se osoba jednostavno blokira. To dovodi do toga da osoba odustaje i prije nego što pokuša riješiti problem, bez obzira što je najvjerovatnije u stanju riješiti ga. Na ovaj se način mogu objasniti mnogi slučajevi neuspjeha u školi i na fakultetu. Ono što karakteriše zdrav perfekcionizam prema Milojević i dr. (2009) jesu realne težnje za postignućem, uspeh nije opsesija, a greške se tolerišu, osoba je veoma savjesna i odgovorna, karakteriše je i dobra organizovanost, a sve ovo praćeno je zadovoljstvom učinjenim. Neki autori ističu da je prilikom proučavanja perfekcionizma važno razlikovati sam perfekcionizam kao (težnja ka savršenstvu) od stvarnog postizanja perfekcionističkih ciljeva. Upravo ta razlika između posjedovanja perfekcionističkih ciljeva i pokušaja ostvarivanja tih ciljeva kako navode Todorović i dr. (2009), igra ključnu ulogu u razlikovanju adaptivnog i maladaptivnog perfekcionizma. Neke komponenete perekcionizma sadrže normalnu, pozitivnu i adaptivnu komponentu, dok druge komponente sadrže neurotsku, negativnu, maladaptivnu komponentu. Hamachek (1978, prema Flett and Hewitt, 2002), je uveo razliku između normalnog i neurotskog perfekcionizma. On je naveo da *normalni* perfekcionist postavlja sebi realistične ciljeve koji dovode do osjećaja zadovoljstva i jačanja samopouzdanja dok suprotno njemu *neurotski* perfekcionist postavlja sebi iznimno visoke ciljeve i osobne standarde koji su motivirani strahom od neuspjeha te zabrinutošću da ne razočaramo druge. Neurotski perfekcionisti su osobe koje nikako ne mogu doživjeti zadovoljstvo nad obavljenim zadatkom, jer u njihovim očima, taj je zadatak uvijek mogao biti obavljen bolje, više, ljepše. Perfekcionizam ne treba miješati sa zdravom željom da ono što radimo napravimo izvrsno. Želja da budemo izvrsni podrazumijeva da nastojimo postići ono što je trenutno ili u toj situaciji najbolje što možemo dati od sebe.

Tabela 1. Perfekcionizam / zdrav način ostvarivanja ciljeva (Stojaković, 2008)
Table 1. Perfectionism / healthy way to achieve the objectives of (Stojakovic, 2008)

Perfekcionizam	***Zdrav način ostvarivanja ciljeva***
Postavlja suviše visoke standarde	Postavlja standarde koje je moguće postići
Zadovoljan je samo ako dosegne sam vrh i ostvari sve postavljene ciljeve	Uživa u dolaženju do cilja i u samom postignuću do kojeg je došao
Postaje depresivan i doživljava razočarenje koje duže traje	Ako i doživi neuspjeh i razočarenje brzo prikupi novu energiju za daljnje pokušaje
Preokupiran je strahovima i neuspjesima što smanjuje nivo njegove energije za rad	Ima normalan nivo anksioznosti i straha od neuspjeha, ali to ne umanjuje njegovu energiju i želju da uspije

Vidi svoje greške i neuspjehe samo kao svoje nedostatke i slabosti	Vidi svoje greške i neuspjehe kao novu priliku za učenje i razvoj
Postaje pretjerano defanzivan na dobronamjernu kritiku	Reaguje pozitivno na dobronamjernu kritiku i nastoji nešto promijeniti
Odlaže i odgađa zadatke	Izvršava zadatke na vrijeme
Misli po sistemu "sve ili ništa"	Prihvata kompromisna rješenja kada je to potrebno

Ova želja uključuje postavljanje visokih ali realnih ciljeva, težnju za uspjehom i očekivanje da su pogreške moguće. Perfekcionizam je, za razliku od navedenog, želja za postizanjem onoga što uopće nije moguće postići. Slaney i Ashby (1996, prema Belavić, 2006) navode, kako su prema mišljenju perfekcionista, roditelji odnosno roditeljski stil odgoja glavni razlog za razvoj njihovog perfekcionizma. Flett i Hewitt, (2002) razlikuje četiri modela koja pretpostavljaju različita roditeljska ponašanja, koja mogu potaknuti razvoj perfekcionizma: model socijalnih očekivanja, model socijalnog učenja, model socijalne reakcije i model izražene anksioznosti. *Model socijalnih očekivanja* opisuje roditelje koji svojim očekivanjima, da dijete bude savršeno, utječu na dijete i formiranje nejgove ličnosti i pojma o sebi. Na taj način djeca stvaraju uvjetovanu vezu načinom razmišljanja: „ roditeljsku ljubav i pažnju mogu dobiti samo ako budem savršen u onom što radim" i tako razvijaju uvjetovani osjećaj samopoštovanja.

Model socijalnog učenja polazi od predpostavke da djeca imitiraju svoje roditelje koji su perfekcionisti, te da su roditelji najvažniji model svojoj djeci. Mnoga istraživanja (Bandura, 1986; Frost, Lahart and Rosenblate, 1991; Chang, 2000; Vieth and Trull, 1999, prema Flett and Hewitt, 2002) potvrđuju da je perfekcionizam kod djece povezan s izraženošću perfekcionizma kod roditelja.

Prema modelu socijalne reakcije perfekcionizam se javlja kao reakcija na nepovoljne životne uslove u kojima dijete živi (tjelesno ili psihičko zlostavljanje), život sa roditeljima koji nisu izražavali ljubav te stalno poticanje i naglašavanje krivnje i srama kod djece za ponašanja koja roditelj ne odobrava. Dijete, perfekcionizam tada razvija najčešće iz dva razloga. Prvi je kako navodi Belavić (2006) u vidu obrambenog mehanizama a cilj je izbjegavanje daljnje izloženosti neugodnim doživljajima sa idejom (dijete smatra da ukoliko je savršeno nitko ga neće povrijediti), a drugi, kako bi kontroliralo inače nepredvidljivu okolinu (reakcija na nedosljednost od strane roditelja). *Model izražene anksioznosti* predpostavlja da perfekcionalističke težnje i stalna zabrinuti zbog svojih pogrešaka kod djece, zapravo nastaju zbog izloženosti anksioznim roditeljima uz koje su rasli. Roditelji su zbog svoje anksioznosti i straha stalno bili usmjereni na pogreške svoje djece i konstantno naglašavali negativne posljedice pravljenja pogrešaka. Obiteljski odgoj ugrožavaju negativne pojave u obitelji, prema Selimović i Tomić (2011), nedostaci u ličnosti samih roditelja proizvode socijalnu nezrelost, psihičku i emocionalnu neuravnoteženost. Pored osobina ličnosti djeteta, roditeljskog stila odgoja na razvoj perfekcionizma, utječu i druge važne osobe u djetetovom životu kao što su: školski sistem, vršnjaci, nastavnici, te različiti socio-kulturalnifaktori.

Integrativni model kako navode autori uzima u obzir i trenutne životne uslove koji mogu utjecati na razvoj perfekcionizma npr. zahtijevnu školu, okolinske uticaje koji potiču savršen izgled, te kulturalne utjecaje u okviru kojih dijete raste i živi. Svi ti

faktori kod djeteta stvaraju pritisak i očekivanje da bude savršeno. Tako dijete na takva očekivanja može reagirati na različite načine. Ono može internalizirati očekivanja i perfekcionizam doživjeti kao sebi svojstvenu karakteristiku ili kognitivni stil te zbog vlastitih očekivanja i percepcije svojih sposobnosti težiti savršenstvu.Takav perfekcionizam naziva se internalizirani. Suprotno tome, kod eksternaliziranog perfekcionizma, djeca ne doživljavaju perfekcionizam kao nešto njima svojstveno, već kao način suočavanja s okolinom (npr. u haotičnim ili zlostavljačkim obiteljima). Usprkos svim pritiscima, postoje i djeca koja će na očekivanja iz okoline reagirati odbijanjem, tj.neprihvaćanjem perfekcionizma.

METODE RADA

Postupak

Ispitivanje perfekcionizma i sociodemografskih karakteristika provedeno je u decembru 2014 godine, tokom nastave na Univerzitetu u Travniku. Prije početka ispitivanja sudionicima je objašnjeno da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno te da će se podaci primjenjivati isključivo u istraživačke svrhe, kao i da će se podaci analizirati na grupnoj razini. Pristanak za sudjelovanje dobiven je usmenim putem. Opća uputa za popunjavanje također je dana usmeno od strane istraživača, dok su se specifične upute o primjeni svakog instrumenta nalazile u pismenom obliku, u svakom upitniku posebno. Ispitanici su prvo popunjavali Sociodemografski upitnik, zatim APS-R - (The revised Almost Perfect Scale). Za popunjavanje oba instrumenta, ispitanicima je trebalo u prosjeku 20 minuta.

Uzorak

Populaciju istraživanja činili su studenti iz Srednjobosanksog kantona. Uzorak je formulisan po principu prigodnog odabira zbog specifičnosti populacije. Uzorak ispitanika N=225 čine studenti I (36,4%), II (20,4%), III (22,2%), i IV (20,9%) godine sledećih studijskih usmjerenja: Pedagogija i psihologija (32,0%), Razredna nastava (18,7%), Matematika i informatika (12,4%), Specijalne namjene (18,2%), Sportski menadžment (5,8%) i Opća kineziologija (12,9%). Struktura uzorka prema spolu ispitanika iznosi 94 odnosno (41,77%) studenata muškog spola i 131 odnosno (58,22%) studenata ženskog spola.

Instrumenti

U našem istraživanju su korištena dva instrumenta i to: sociodemografski upitnik i upitnikom APS –R. Sociodemografskim upitnikom su se prikupili relevantni podaci od studenata vezani za njihove osnovne podatke. Na početku samog upitnika nalazi se kratko objašnjenje i svrha istraživanja. Sociodemografski upitnik se sastojao od 10 pitanja: *Spol*, *Dob*, *Godina studija, Studijska grupa, Mjesto iz kojeg dolazite*, *Zajednica u kojoj živite*, *Radni status roditelja*, *Materijalni status u obitelji*, *Odnosi u tvojoj obitelji su i Red rođenja u porodici.* Od ispitanika se tražilo da zaokruže one odgovore koji se odnose na njih ili da dopišu potrebne podatke. Izraženost perfekcionizma mjerena je upitnikom APS –R (The revised Almost Perfect Scale) (Slaney i sur., 2001). Upitnik se sastoji od 23 tvrdnje koje obuhvataju stavove pojedinca o sebi, svojim postupcima i drugima. Zadatak sudionika je da za svaku tvrdnju označi svoj stupanj

slaganja na skali od 7 stupnjeva (od 1 – uopće se ne slažem do 7 – u potpunosti se slažem). Tvrdnje opisuju tri dimenzije perfekcionizma: Težnju za organizacijom i redom (npr. Urednost mi je važna) koja sadrži 4 čestice, težnju za postavljanjem visokih standarda (npr. Imam visoka očekivanja od sebe) koja sadrži sedam čestica i diskrepanca (npr. Rijetko osjećam da je ono što sam napravio dovoljno dobro) koja sadrži 12 čestica. Faktorska analiza podržava postojanje ovih subskala kao faktora (prema Gilman & Ashby, 2003), pri čemu se najviše pažnje obraća na standarde i diskrepancu, jer se pokazalo da subskala red ima relativno nisku konzistentnost i da nije od koristi prilikom klasificiranja perfekcionista, te se sugerira oprez prilikom njenog korištenja (Slaney et al., 2000, prema Gilman i Ashby, 2003). Isti autori navode da je povezanost između ova dva faktora umjerena (r = - 0.12), mada se istovremeno tvrdi da se radi o dvije nezavisne dimenzije perfekcionizma (Slaney et al., 2002, prema Gilman et al., 2005). Također navode da skala konzistentno dostiže adekvatne metrijske karakteristike među studentima. Cronbachov alfa (α) unutarnje konzistencije ukazuje na dobru pouzdanost ove skale, a i pojedinih dimenzija. Za dimenziju standardi taj koeficient iznosi α = 0.85, za dimenziju diskrepanca α = 0.92 i za dimenziju red α = 0.68. na uzorku polaznika koledža (Slaney et al., 1996, prema Gilman & Ashby, 2003). U istraživanju Gilmana i saradnika, interna konzistentnost je 0.75 i 0.91 za poduzorak hrvatskih adolescenata na dimenzijama standardi i diskrepanca; a 0.83 i 0.91 za standarde i diskrepancu kod američkih studenata (Gilman et al, 2005). Interna konzistentnost dobivena u ovom istraživanju (α = 0.82) ukazuje na dobru pouzdanost skale. I ostale metrijske karakteristike dobivene u ovom istraživanju su zadovoljavajuće.

Statističke metode

U istraživanju su korištene slijedeće statističke metode: deskriptivne statističke metode, hi-kvdrat test, analiza varijance.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Perfekcionizam s obzirom na godinu studija

Naš prvi zadatak je ispitivanje postojanja statistički značajnih razlika kod studenata u ispoljavanju perfekcionizma s obzirom na godinu studija. Rezultati su predstavljeni za tri subskale koje čine skalu perfekcionizma.

Tabela 2. Deskriptivni parametri subskale perfekcionizma – Standardi obzirom na godinu studija

Table 2. Descriptive parameters of subcale of perfectionism - Standards based on the year of study

Varijabla	*Godina studija*	*N*	*R*	*M*	*Md*	*df*	χ^2	*p*
Standardi	I	82	113,76	37,26	38	3	1,183	0,757
	II	46	112,49	37,00	37,5			
	III	50	105,70	36,72	37			
	IV	47	119,95	37,68	39			
	Total	225		37,17	38			

N- Ukupan broj slučajeva; *R*- Raspon(rang); *M*- Aritmetička sredina; *Md*- Medijana; χ^2 – Hi-kvadrat test

Izračunata aritmetička sredina (M) Tabela 2 pokazuje da su ispitanici sa I godine studija postigli prosječan skor M=37,26, ispitanici sa II godine studija postigli su prosječan skor M=37, ispitanici sa II godine studija postigli su prosječan skor M=36,72, ispitanici sa II godine studija postigli su prosječan skor M=37,68. Na osnovu vrijednosti Kruskal Wallis Test koja iznosi 1,183 može se zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika među skorovima na subskali - Standardi s obzirom na godinu studija. Izračunata aritmetička sredina (M) Tabela 3 pokazuje da su ispitanici sa I godine studija postigli prosječan skor M=23,37, ispitanici sa II godine studija postigli su prosječan skor M=22,7 ispitanici sa III godine studija postigli su prosječan skor M=23,28, ispitanici sa IV godine postigli su prosječan skor M=22,83.

Tabela 3. Deskriptivni parametri subskale perfekcionizma - Red obzirom na godinu studija
Table 3. Descriptive parameters of subscale of perfectionism - Line considering the year of study

Varijabla	*Godina studija*	*N*	*Rang*	*M*	*Md*	*df*	χ^2	*p*
Težnja za organizacijom i redom	I	82	118,40	23,37	24	3	1,836	0,607
	II	46	104,83	22,7	23			
	III	50	116,91	23,28	24			
	IV	47	107,41	22,83	23			
	Total	225		23,1	24			

Rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika neđu skorovima na subskali Red s obzirom na godinu studija. Podaci dobijeni analizom preko statatističkog postupka Kruskal Wallis testa koji iznosi χ^2=1,836 uz vrijednost p=0,607 govore da razlike koje postoje među ispitanicima različite godine studija vezane za subskalu Red nisu statistički značajne.
Izračunata aritmetička sredina (M) za subskalu Diskrepanca Tabela 4 pokazuje da su ispitanici sa I godine studija postigli prosječan skor M=47,12, ispitanici sa II godine studija postigli su prosječan skor M=46,97, ispitanici sa III godine studija postigli su prosječan skor M=44,42, ispitanici sa IV godine postigli su prosječan skor M=42,85.
Podaci ukazuju da najveći skor ostvaruju studenti I godine, slijede ih studenti II, zatim III a najniži skor imaju studenti IV godine.

Tabela 4. Deskriptivni parametri subskale perfekcionizma – Diskrepanca obzirom na godinu studija
Table 4. Descriptive parameters of subscale of perfectionism - The discrepancy due to the year of study

Varijabla	*Godina studija*	*N*	*M*	*SD*	*F*	*p*
Diskrepanca	I	82	47,12	13,12	1,413	0,240
	II	46	46,97	11,71		
	III	50	44,42	13,18		
	IV	47	42,85	13,14		
	Total	225	45,60	12,90		

Dakle rezultati su pokazali da bez obzira na ukazane razlike u nivou diskrepance među ispitanicima različitih godina studija ne postoji statistički značajna razlika među njima (F=1,413, p>0,05).
Izračunata aritmetička sredina (M) pokazuje da su ispitanici sa I godine studija postigli prosječan skor M=107,74, ispitanici sa II godine studija postigli su prosječan skor M=106,67, ispitanici sa III godine studija postigli su prosječan skor M=104,42, ispitanici sa IV godine postigli su prosječan skor M=103,36. Podaci ukazuju da najveći skor ostvaruju studenti I godine, slijede ih studenti druge, zatim III a najniži skor imaju studenti IV godine. Nalazi istraživanja pokazuju da bez obzira na razlike skorova u nivou ispoljenosti perfekcionizma među ispitanicima različitih godina studija, ne postoji statistički značajna razlika među njima, jer vrijednost χ^2 =3,538 i p=0,316 nisu statistički značajne.
Rezultati za perfekcionizam Tabela 5 pokazuju slijedeće:

Tabela 5. Deskriptivni parametri cjelokupne skale perfekcionizma APS-R obzirom na godinu studija
Table 5. The descriptive parameters of the overall scale of perfectionism APS Considering the year of study

Varijabla	*Godina stu.*	*N*	*Rang*	*M*	*Md*	*df*	χ^2	*p*
Perfekcionizam	I	82	122,16	107,74	108,50	3	3,538	0,316
	II	46	115,27	106,67	105,00			
	III	50	105,89	104,42	100,50			
	IV	47	102,35	103,36	101,00			
	Total	225		105,87	106,00			

Perfekcionizam u odnosu na studijski smjer
Drugi zadatak se odnosi na ispitivanje postojanja razlike kod studenata u ispoljavanju perfekcionizma obzirom na studijski smjer studenata. Rezultati se nalaze u Tabeli 5.

Tabela 6. Deskriptivni parametri subskale perfekcionizma
Table 6. Descriptive parameters of subscale of perfectionism

Smjer studija	*N*	*M*	*SD*	*Min.*	*Max.*	*F*	*p*
Pedagogija-psihologija	72	47,11	13,19	18,00	72,00	3,239	0,008
Razredna nastava	42	43,97	12,83	13,00	66,00		
Opća kineziologija	29	47,10	11,75	22,00	67,00		
Sportski menadžment	13	39,53	7,92	28,00	53,00		
Specijalne namjene	41	49,68	13,15	23,00	77,00		
Matematika i informatika	28	39,42	12,28	12,00	68,00		
Total	225	45,60	12,90	12,00	77,00		

Izračunata aritmetička sredina (M) na subskali perfekcionizma – Diskrepanca Tabela 6 pokazuje da su ispitanici sa Pedagogije i psihologije postigli prosječan skor M=47,11, ispitanici sa Razredne nastave postigli su prosječan skor M=43,97, ispitanici sa Opće kineziologije postigli su prosječan skor M=47,10, ispitanici sa Specijalnih namjena postigli su prosječan skor M=49,68, dok su ispitanici sa Sportskog menadžmenta postigli prosječan skor M=39,53, i ispitanici sa Matematike i informatike postigli su prosječan skor M=39,42.Vrijednost analize varijanse od F=3,239 ukazuje da postoji statistički značajna razlika između ispitanika s obzirom na smjer studija samo u procjeni perfekcionizma na subskali Diskrepanca.

Perfekcionizam s obzirom na mjesto iz kojeg dolaze studenti

Treći zadatak našeg istraživanja se odnosio na ispitivanje razlika između ispitanika s obzirom na mjesto življenja u procjeni perfekcionizma. Rezultati su predstavljeni u Tabeli 7.

Tabela 7. Deskriptivni parametri cjelokupne skale perfekcionizma, subskale perfekcionizma – Standardi i subskale perfekcionizma – Red obzirom na mjesto iz kojeg studenti dolaze

Table 7. The descriptive parameters of the overall scale of perfectionism, subscales of perfectionism - Standards and subscales of perfectionism - Line due to the place from which students come

Sredina življenja		*N*	*Rank*	*M*	*Md*	*df*	χ^2	*p*
Perfekcionizam - ukupan skor	Grad	129	118,79	107,25	107,00	2	2,780	0,249
	Prigra. naselje	56	101,72	102,96	100,50			
	Selo	40	110,13	105,50	106,00			
Težnja za visokim standardima	Grad	129	116,98	37,55	38,00	2	1,628	0,443
	Prigra. Naselje	56	111,57	36,82	38,00			
	Selo	40	102,15	36,45	37,00			
Težnja za organizaci i redom	Grad	129	113,33	23,16	24,00	2	3,241	0,198
	Prigradsko naselje	56	102,51	22,60	23,00			
	Selo	40	126,61	23,58	24,50			

Izračunata aritmetička sredina (M) na cjelokupnoj skali perfekcionizma pokazuje da su ispitanici iz grada postigli prosječan skor M=107,25, ispitanici iz prigradskog naselja postigli su prosječan skor M=102,96 sa sela postigli su prosječan skor M=105,50.

Dobiveni rezultati χ^2= 2,780 pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među skorovima na cjelokupnoj skali perfekcionizma s obzirom mjesto iz kojeg studenti dolaze. Izračunata aritmetička sredina (M) na subskali perfekcionizma - Standardi pokazuje da su ispitanici iz grada postigli prosječan skor M=37,55, ispitanici iz prigradskog naselja postigli su prosječan skor M=36,82 ispitanici sa sela postigli su prosječan skor M=36,45. Dobiveni rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među skorovima na subskali perfekcionizma - Standardi s obzirom mjesto iz kojeg studenti dolaze. Izračunata aritmetička sredina (M) na subskali perfekcionizma -

Red pokazuje da su ispitanici iz grada postigli prosječan skor M=23,16, ispitanici iz prigradskog naselja postigli su prosječan skor M=22,60 ispitanici sa sela postigli su prosječan skor M=23,58.
Prikazani rezultati pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika među skorovima na subskali perfekcionizma - Red s obzirom mjesto iz kojeg studenti dolaze.
Ispitivanje odnosa između ispitanika s obzirom na mjesto odakle dolaze kod subskale Diskrepnca utvrđivali smo F testom. Rezultati se nalaze u Tabeli 8.

Tabela 8. Deskriptivni parametri subskale perfekcionizma – Diskrepanca obzirom mjesto iz kojeg studenti dolaze
Table 8. The descriptive parameters of subscale of perfectionism - Discrepancy considering a place from which students come

Diskrepanca	*N*	*M*	*SD*	*Min.*	*Max.*	*F*	*p*
Grad	129	46,53	13,13	13,00	77,00	1,057	0,349
Prigradsko naselje	56	43,53	10,36	19,00	66,00		
Selo	40	45,47	15,14	12,00	72,00		
Total	225	45,60	12,90	12,00	77,00		

Rezultati za subskalu Diskrepance ukazuje da ne postoji statistički značajna razlika među ispitanicima s obzirom na mjesto iz kojeg dolaze jer vrijednost F=1,057 i vrijednost p=0,349 pokazuju da ne postoji statistički značajna razlika.

DISKUSIJA

Kada je u pitanju prvi zadatak ovog istraživanja očekivanja su išla u smjeru da će postojati statistički značajne razlike u perfekcionizmu s obzirom na godinu studija. Očekivanja su bila bazirana na razlikama u starosti studenata, realnije postavljenim ciljevima, boljoj adaptaciji starijih studenata. Međutim neke od mogućih razloga nepotvrđivanja naše pretpostavke moguće je tražiti u maloj razlici u godinama, te za razliku od opće populacije uzorak u našem istraživanju činili su studenti. Naime, oni su u odnosu na opću populaciju u većoj mjeri psihički zdravi i prilagođeni, što se očituje u visokoj razini samopoštovanja, ali i u visokom pozitivnom i niskom negativnom perfekcionizmu u uzorku. Samim tim što studiraju posjeduju neke visoke ciljeve i teže ka njihovom ostvarivanju pa se često susreću sa situacijama u kojima se od njih traži da ostvaruju tuđa, ali i svoja visoka očekivanja. Potrebno je imati u vidu da su završili srednju školu, porast samoouzdanja prema istraživanjima raste što čini zaštitni faktor i stoga se vjerovatno studenti procjenjuju kompetentnijima kada postignu svoje visoke ciljeve, samim tim su zadovoljniji životom, što se odražava na perfekcionizam. Statistički značajne razlike nisu nađene ni u odnosu na sredinu iz koje dolaze studenti, iako su neka istraživanja ukazala na te razlike. U prilog nepostojanja statistički značajne razlike moglo bi se navesti sve manje razlike između manjih i većih mjesta u obrazovanju i učenika i roditelja, razlike u standardima života, materijalnom statusu u vrijeme krize itd.

Razlike s obzirom na studijsku grupu također nisu pronađene. Iako nema mnogo relevantnih rezultata sa kojima bi mogli uporediti dobijene rezultate, možemo konstatovati da su ciljevi studenata usmjereni na postizanje uspjeha povezani sa željom za prikazivanjem vlastite kompetencije i usmjereni su na sam ishod postignuća. Osrednja izraženost sumnje u sopstvenu akciju, negativnog aspekta perfekcionizma, može se dovesti u vezu sa adolescentnom razvojnom fazom koja je na izmaku. Razdoblje ranog djetinjstva i adolescencije je period kada je neznačajna razlika u različitim u dimenzijama perfekcionizma, međutim prelaskom na studij sve je manji uticaj roditelja, njihovih očekivanja, a porastom samopoštovanja moguće je gubljenje te razlike. Previsoka očekivanja i nerealno visoki standardi postavljeni od strane roditelja koji stvaraju strah od neuspjeha i dovode do izbjegavanja situacija u kojima bi se mogli pokazati kao nekompetentni su već iza njih. Njihovim usvajanjem mogu da zadovolje svoje potrebe da se istaknu, prikažu sebe kao vrijedne i da budu prihvaćeni, što je jako značajno. Oni su već razvili i ovladali strategijama učenja i procesima postignuća stoga je moguće da razlika iz tog razloga nije ni pronađena.

ZAKLJUČCI

Rezultati pokazuju da među ispitanicima različitih godina studija ne postoji statistički značajna razlika u ispoljavanju perfekcionizma, dakle razlike nisu statistički značajne.
Rezultati su također pokazali da ne postoji statistički značajna razlika ni u ispoljenosti perfekcionizma s obzirom mjesto odakle dolaze studenti. Kada je u pitanju pretpostavka koja se odnosila na to da ne postoji statistički značajna razlika u ispoljenosti perfekcionizma u odnosu na studiski smjer, utvrđeno je da statistički značajna razlika među studijskim grupama postoji samo u pitanju subskale diskrepanca. Stvaranje uslova za izgradnju zrele i zdrave ličnosti sa svim njenim karakteristikama od velikog i izuzetnog je značaja za očuvanje i unapređenje zdravlja mladih. Zato istraživanja u ovoj oblasti, mogu dati doprinos u poboljšanju akademskog uspjeha, unapređenju kvaliteta života pa samim tim i očuvanju i unapređenju mentalnog zdravlja.

LITERATURA

1. Belavić, I. (2006). Povezanost perfekcionizma, anksioznosti i depresivnosti kod djece. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
2. Cassidy, S. & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief system, self-report student, proficiency and academic achievement in higher education. Educational Psychology. 20 (3): 307-322.
3. Davison, G.C. & Neale, J.M. (1999). Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja. Zagreb: Naklada slap.
4. Erceg Jugović, I. i Lauri Korajlija, A. (2012). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom.Psihologijske teme. 21 (2): 299-316.
5. Flett, G. L. & Hewitt, P. L. (2002.). Perfectionism. Theory, Research and Treatment.
6. Frost ,R.O., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblute, R. (1990). The dimensions of Perfectionism. Cognitive Therapy and research. 14 (%): 449-468.
7. Greblo, Z. (2012). Što se skriva iza pojma "perfekcionizam"? Povijest proučavanja i pregled različitih konceptualizacija perfekcionizma. Psihologijske teme. 21(1): 195-212.

8. Hol, K.S. i Lindzi, G. (1982). Teorije ličnosti. Beograd: Nolit.
9. Kurtović, A. (2011). Odnos perfekcionizma i socijalne podrške s anksioznošću i depresivnošću kod studenata. Med Jad. 43 (4): 189-200.
10. Stricker, G., Widiger, T. A. & Weiner, I. B., (2003). Handbook of Psychology, Volume 8 Clinical Psychology. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
11. Stojaković, P. (2008). Psihologija za nastavnike. Banja Luka: PRELOM – Banja Luka.
12. Todorović, D. (2009). Povezanost perfekcionizma sa samopoštovanjem i depresivnošću kod studenata. Godišnjak za psihologiju. 6 (8): 173-184.
13. Todorović, D., Zlatanović, LJ., Stojiljković, S. i Todorović, J. (2009). Povezanost perfekcionizma sa samopoštovanjem i depresivnošću kod studenata. Godišnjak za psihologiju. 6.(8): 173-184.
14. Marković, K. (2007). Obiteljska studija perfekcionizma. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.
15. Milojević, M., Stojiljković, S., Todorović, J. i Kašić, K. (2009). Ciljevi postignuća i perfekcionizam gimnazijalaca. Pihologija. 42 (4): 517-534.
16. Molnar, M. (2006). Povezanost perfekcionizma sa samopoštovanjem i zadovoljstvom kvalitetom života. Sveučilište u Zagrebu: Filozofski fakultet.

STAVOVI STUDENATA O DELINKVENTNOM PONAŠANJU

ATTITUDES OF TEACHER EDUCATION STUDENTS TOWARD DELINQUENT CHILDREN

[1]**Muhamed OMEROVIĆ**, [2]**Mirsada TULUMOVIĆ-KALAJAC**, [2]**Farizada ALISPAHIĆ**
[1]Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, BiH
[2]JU Prva Osnovna škola Živinice, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U radu su predstavljeni rezultati ispitivanja stavova studenata razredne nastave o delinkventnom ponašanju. Cilj istraživanja bio je saznati da li su stavovi ispitanika pozitivni ili negativni i kakve mjere predlažu u cilju rješavanja problema maloljetničke delikvencije. U radu je korištena metoda teorijske analize i servey istraživačka metoda, a od instrumenata anketni upitnik konstruisan za namjere ovog istraživanja. Uzorak ispitanika sačinjavalo je 100 studenata razredne nastave Filozofskog fakulteta u Tuzli. Ispitivanjem smo došli do saznanja da su stavovi ispitanika prema delinkventnoj djeci većinom pozitivni.

Ključne riječi: stavovi, studenti, delinkventno ponašanje

ABSTRACT

In this paper,the results of the research about the attitudes of Teacher education students toward delinquent children. The goal of the research was to find out if the attitudes of the subjects of this research are positive or negative and what measures do they propose in resolving the problem of minority delinquence.In the paper, we used the method of theoretical analysis and survey method of collecting data,and as an instrument, we made a questionnaire,espeacially done for the purposes of this research. The sample of this research was contained of 100 students of Teacher education department of Phylosophy faculty of Tuzla. Doing this research, we found out that the attitudes of the students toward delinquent children are mainly positive.

Key words: attitudes, students, delinquent behavior

UVOD

U mnogim zemljama maloljetnička delinkvencija pokazuje alarmantan porast koji prate teži oblici napada na društvena dobra i vrijednosti uz sve češće udruživanje maloljetnika u cilju vršenja krivičnih djela. Time se ova pojava uvrstila među najteže odgojne i socijalne probleme najvećeg broja zemalja suvremenog svijeta. I u našoj zemlji stanje maloljetničke delinkvencije je alarmantno, naročito poslije rata u Bosni i Hercegovini. Da bi bilo moguće kreirati i ostvariti organizacijske, kadrovske, materijalne i stručne preduvjete za provođenje odgojnih i socijalnih mjera prevencije i

sprečavanja delinkventnog ponašanja djece i maloljetnika, nužno je raspolagati odgovarajućim analizama različitih obilježja ove pojave. Na osnovu rezultata dosadašnjih istraživanja može se zaključiti da se među mladima sa delinkventnim ponašanjem pojavljuju osobe koje su imale poteškoća u procesu socijalizacije i teškoće u komunikaciji s vršnjacima i socijalnom sredinom. Zbog toga se u suvremenoj društvenoj praksi ulažu napori kako bi se odgovarajućim sredstvima pojava maloljetničke delinkvencije svela na što je moguće manju mjeru.

TEORIJSKI PRISTUP PROBLEMU

Termin delinkvencija ima korijene u latinskoj riječi «*delictum»,* kojom se označava krivično djelo, zločin, prestup, odnosno riječi delinkvent (lat.delinquere-pogriješiti), što znači počinitelj krivičnog djela, krivac, zločinac, prestupnik.U širem smislu delikt označava nedozvoljen čin, postupanje suprotno zakonu i koje povlači bilo obavezu nadoknade štete, bilo kaznu, bilo i jedno i drugo. U užem smislu, pojam označava namjerno nanošenje štete drugom, a u krivičnom pravu prestup kao vrstu krivičnih djela. Osim pojma maloljetničke delinkvencija u naučnim i stručnim krugovima koriste se različiti termini kao sinonimi za ovu pojavu ili termini kojima se želi bliže objasniti delinkventno ponašanje maloljetnika, kao što su: prestupničko ponašanje, poremećaji u socijalnom ponašanju, devijantno ponašanje, odgojna zapuštenost, odgojna zanemarenost, socijalna neprilagođenost, asocijalno ponašanje, antisocijalno ponašanje, rizično ponašanje, loše ponašanje idr.

Prema Jašoviću (1991, 48) različita shvatanja maloljetničke delinkvencije mogu se svrstati u tri osnovne grupe. Prvu grupu pravno-kriminoloških definicija čine shvatanja koja polaze isključivo od općih krivično-pravnih inkriminacija u datom društvu i delinkventnim se smatraju samo ponašanja mladih određenog uzrasta koja su propisana kao krivična djela. Pristalice takvog shvatanja delinkvencije polaze od toga da između ove pojave i kriminaliteta odraslih nema suštinske razlike osim što su izvršioci različitog uzrasta odnosno starosti.

U drugu grupu pravno-kriminoloških definicija spadaju šira određenja pojma delinkvencije koja pored kršenja općih krivično-pravnih normi podrazumjevaju ponašanja koja su u sukobu sa drugim zakonskim propisima u određenom društvu. Treća grupa definicija maloljetničke delinkvencije se označava sociološko-kriminološkim definicijama ove pojave. Pojam delinkvencije pored kršenja krivičnih i drugih pravnih normi uključuje i socijalna ponašanja maloljetnika koja određena socio-kulturna sredina smatra negativnim. To su svi oblici poremećaja u socijalnom ponašanju djece i maloljetnika koja odstupaju od moralnih normi,sistema vrijednosti i pravnih normi određene socijalne zajednice. Ovaj koncept zastupaju sledeći teoretičari: Mannheim, Szabo, Morris i Robinson.

Polazeći od šireg shvatanja, „maloljetničku delinkvenciju ili prestupničko ponašanje možemo definisati kao svako ponašanje pojedinca ili grupa mladih koje je protivdruštveno, odnosno društveno neprihvatljivo tj., kojim se krše pravne ili moralne norme određenog društva i koje, kada je društveno vidljivo, izaziva, spontano ili organizovano društveno reagovanje u namjeri da se zaštite društvena dobra i vrijednosti, i sami akteri takvog ponašanja. To praktično znači da prestupništvo maloljetnika, uzimamo kao opšti pojam, ne samo za sve oblike ponašanja koji su

pozitivnim zakonima inkriminisani, već i za druge aktivnosti maloljetnika koje su moralno neprihvatljive i koje stvaruju takve negativne posledice na društvena dobra i subjekte ponašanja da je nužna primjena socijalno-zaštitinih, vaspitnih i drugih mjera“ (Jašović,1991, 56).

Prema drugom, užem shvatanju, „maloljetnička delinkvencija obuhvata sve aktivnosti djece i omladine koje su sankcionisane po pozitivnim krivičnim zakonima pojedinih zemalja“ (M.Milutinović, 1990, 241). Hajduković (1975) navodi slijedeću definiciju delinkvencije: ″Delinkvencija je pogrešno ponašanje koje navodi dijete ili adolescente u konflikte s javnim redom i zakonima. Delinkvencija je ono što obuhvata široku skalu različitih oblika ponašanja, počev od kriminala, krađe i seksualnih delikata, pa do krađe u školi i činjenja nereda pod dejstvom, ili bez alkohola i droga u porodici ili društvu″. Faktori koji djeluju na javljanje i razvoj maloljetničke delinkvencije su brojni. Neki autori, Milutinović (1975) ih dijeli na egzogene faktore: industrijalizacija i urbanizacija, dezorganizirana i deficijentna obitelj, neuspjesi i nedostaci u obrazovanju i odgoju, materijalni uvjeti (siromaštvo i bogatstvo), negativni utjecaji sredstava masovne komunikacije, alkoholizam, negativni utjecaji susjedstva i ulice, kulturni i drugi sukobi i utjecaj ličnih faktora.

Sve faktore maloljetničke delinkvencije Pehar (2004) dijeli na:

- Nasledne faktore (struktura nervnog sustava, tjelesna konstrukcija, žlijezde s unutarnjim lučenjem),
- Utjecaj obitelji (razorene obitelji, one u kojima caruju poroci), neurotična ljubav, odsutnost pažnje i ljubavi prema djeci, (odgojno zapušteno dijete), načini kažnjavanja, (uskraćena ljubav i pažnja itd.),
- Utjecaj okoline (s kim se druži, kakvi su utjecaji, kolika je kazna i kakva kontrola, teror reklame, prokomjerne seksualne želje, erotizacija, kako dijete ili mlad čovjek uspijeva u školi, životu, kako rješava probleme u životu),
- Školska sredina (prethodno znanje, količina inteligencije, organizacija nastave, odnos nastavnika prema učeniku, odnosi između učenika, organizacija života i rada, mogućnost isticanja i potvrđivanja, slika o sebi, isl.),
- Vršnjaci (s kim se druži, kakav mu je ″položaj u skupini″,osnovna orijentacija grupe) ″ (Tomić i Hasanović, 2007).

U objašnjenju uzroka delinkventnog ponašanja pojavila su se brojna teorijska razmatranja. Psihološke teorije naglašavaju da u osnovi delinkventnog ponašanja stoje određeni psihološki faktori, a društvene utjecaje zanemaruju ili im pripisuju drugorazredni značaj. U ova učenja spadaju: teorija inteligencije, teorija neprilagođenosti, psihoanalitička teorija, teorija frustracije i teorija uvjetovanja. Sociološka razmatranja ukazuju da je kriminalitet prouzrokovan socijalno-sredinskim faktorima. U najznačajnije sociološke teorije koje su ostavile utjecaj u etologiji maloljetničke delinkvencije ubrajaju se: teorija anomije, teorija diferencijalne asocijacije i identifikacije,teorija socijalne dezorganizacije i teorija potkultura i kontrakultura. Za rješavanje problema delinkventnog ponašanja jako je važno kakvi su stavovi agenasa socijalizacije prema delinkventnoj djeci i komunikacija s njima i međusobno (Tomić, 2005). Zato smo se odlučili ispitati stavove studenata razredne nastave, budućih odgajatelja, koji će raditi sa djecom kako bi smo saznali jesu li njihovi stavovi pozitivni ili negativni prema delinkventnoj djeci. U slučaju negativnih

stavova potrebno je preduzeti pravovremeno adekvatne mjere u transformaciji negativnih stavova u pozitivne stavove.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja

Predmet istraživanja je ispitivanje stavova studenata o delinkventnom ponašanju.

Cilj istraživanja

Cilji istraživanja je ispitati i utvrditi da li su stavovi ispitanika o delinkventnom ponašanju pozitivni ili negativni, i da li studenti prepoznaju fenomenološko-etiološka obilježja maloljetničke delinkvencije.

Zadaci istraživanja

Zadaci istraživanja su ispitati i utvrditi:

1. Šta studenti razredne nastave podrazumijevaju pod delinkventnim ponašanjem,
2. Koliko je delinkventno ponašanje prisutno u njihovom okruženju,
3. Koje dobne skupine djece i mladih najčešće ispoljavaju delinkventno ponašanje,
4. Koje vidove delinkventnog ponašanja najčešće ispoljavaju,
5. Pod čijim utjecajem najčešće vrše delinkventne radnje,
6. Koje mjere predlažu zajednici da poduzme prema delinkventnoj djeci,
7. Da li su imali za prijatelja osobu sklonu delinkventnom ponašanju i da li bi se družili sa delinkventnim vršnjacima,
8. Kakav je njihov stav prema delinkventnoj djeci,
9. Koji način školovanja smatraju najpogodnijim za delinkventnu djecu,
10. Koje mjere predlažu da preduzmu pojedini agensi socijalizacije da bi se riješili problemi delinkventnog ponašanja u zajednici i koje mjere mogu preduzeti studenti u područjima socijalne reakcije na pojavu maloljetničke delinkvencije.

Hipoteze

U istraživanju smo pošli od *generalne hipoteze* da su stavovi studenata razredne nastave prema delinkventnoj djeci pozitivni.

Iz glavne hipoteze proizilaze *podhipoteze* istraživanja:

- pretpostavlja se da studenti poznaju karakteristike i specifičnosti delinkventnog ponašanja i da pod ovim socijalnim ponašanjem podrazumijevaju ono ponašanje koje je u suprotnosti sa zakonom,
- pretpostavlja se da djeca i mladi ispoljavaju različite vidove delinkvetnog ponašanja,
- pretpostavlja se da je delinkventno ponašanje različito učestalo u okruženju ispitanika,
- pretpostavlja se da se delinkventno ponašanje susreće među različitim dobnim skupinama djece i mladih,
- pretpostavlja se da djeca i mladi delinkventne ispade često vrše po nagovoru vršnjaka i starijih delinkvenata,

- pretpostavlja se da će ispitanici predložiti niz socijalnih i odgojnih mjera koje treba preduzeti prema delinkventnoj djeci,
- pretpostavlja se da je jedan broj ispitanika imao za prijatelja vršnjaka sklonog delinkventnom ponašanju,
- pretpostavlja se da je većina ispitanika za integrativni način školovanja delinkventne djece,
- pretpostavlja se da će ispitanici predložiti niz mjera koje trebaju preduzeti pojedini agensi socijalizacije da bi se riješili ili ublažili problemi delinkventnog ponašanja.

Metode,tehnike i instrumenti istraživanja
U radu je korištena metoda teorijske analize i servey istraživačka metoda. Od tehnika je korištena tehnika anketiranja, a od instrumenata anketni upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja.

Uzorak ispitanika
Uzorak ispitanika je sačinjavalo 100 studenata razredne nastave Filozofskog fakulteta, Univerziteta u Tuzli.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Analizirali smo odgovore ispitanika na postavljena pitanja i došli do sljedećih rezultata:
Na ***prvo pitanje*** šta podrazumijevaju pod delinkventnim ponašanjem dobili smo niz odgovora, od kojih ćemo predstaviti samo neke:

- „Delinkventno ponašanje je ono ponašanje koje iskače iz opće prihvaćenog društvenog modela ponašanja, koje remeti odnose, izaziva konflikte, izaziva osudu. Dakle, nalazi se ispod donje granice optimalnog ponašanja. Za pojavu delinkvencije odgovorna je zajednica, a bitno je zdravo, preventivno djelovanje“.
- „Delinkventno ponašanje je ponašanje pojedinaca koje ugrožava emocionalna, socijalna, ekonomska i druga prava drugog pojedinca, grupe ljude ili populacije. To su osobe koje se krivično tjeraju. To je vid poremećaja u ponašanju.Radnje koje se podrazumijevaju pod delinkventnim ponašanjem su: bavljenje kriminalnim radnjama kao što su krađe, tuče, pljačke i dr.“
- „Delinkventno ponašanje je neprimjereno ponašanje, neprikladno i necivilizirano ponašanje u određenom društvu ili sredini. Delinkventno ponašanje je loše ponašanje pojedinca koje prouzrokuje razne poremećaje a nastaje pod utjecajem sljedećih faktora: porodice, škole, medija, uže i šire socijalne sredine...Delinkventno ponašanje je rezultat nepravilnog odgoja roditelja. To su osobe koje nisu u skladu sa okolinom, ponašaju se drugačije od ostalih. Delinkventne osobe nastoje da budu u centru pažnje, ponašaju se tako da ih drugi zapaze. Oni su otresiti, nemirni, nervozni, sve to u njima izaziva želju za osvetom. Delinkventno ponašanje je ponašanje koje nije u skladu sa normama, mjerilima i zakonima socijalne sredine kojoj pojedinac pripada.“
- „Delinkventno ponašanje je neadekvatno ponašanje, ponašanje sa određenim poremećajima u osobi. Osoba sa delinkvetnim ponašanjem, odstupa od onog što se smatra standardnim ponašanjem, znači ponašanje koje nije uobičajeno u zajednici.“

- „Delinkventno ponašanje je ponašanje koje nije u skladu sa pravilima i normama koje postavlja društvena zajednica tj., sredina u kojoj živimo. U delinkventno ponašanje možemo svrstati radnje koje su zakonom zabranjene, nemoralno ponašanje, razbojničko ponašanje, vrijeđanje, izazivanje tuča, krađa, ovisnosti i sl. Delinkventno ponašanje je ponašanje koje se ispoljava tučom vršnjaka, krađom određenih predmeta, narušavanjem javnog reda i mira, te kriminalnim radnjama.“
- „Delinkventno ponašanje je ponašanje djeteta koje odstupa od ponašanja utvrđenog pravilima, normama ponašanja. To je ponašanje kojim dijete nanosi štetu sebi i drugima, zbog čega dolazi u sukob sa zakonom. Takva djeca su često odbačena u društvu. Potrebno je usmjeriti aktivnosti u stručnom radu u cilju njihovog uključivanja u život zajednice kako bi preuzeli uloge u porodici i sredini u kojoj žive, u cilju pravilne resocijalizacije. Delinkventno ponašanje je svako ponašanje koje odudara od društveno prihvatljivih normi, npr.krađa, laž, alkoholizam, narkomanija, tuča, pljačka i dr. To je najteži oblik poremećaja u ponašanju. To su djeca koja dolaze u sukob sa zakonom.“

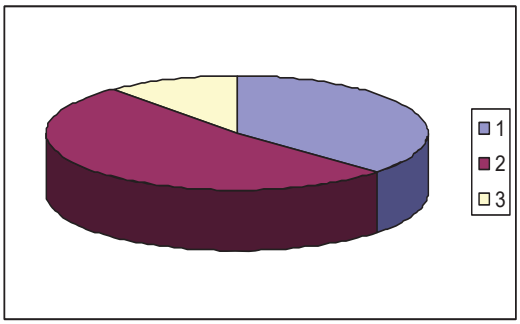
Vidljivo je da ispitanici razumiju značenje pojma delinkventnog ponašanja i da pod njim uglavnom podrazumijevaju društveno neprihvatljivo ponašanje djece i mladih.

Drugo pitanje

Zanimalo nas je koliko je delinkventno ponašanje prisutno u socijalnoj sredini ispitanika, a dobiveni rezultati su prikazani na Grafikonu 1 i Tabeli 1.

Tabela 1. Prisutnost delinkventnog ponašanja u socijalnoj sredini ispitanika
Table 1. The presence of delinquent behavior in the social environment of the respondents

r.b	Odgovori	+	%
1	Veoma često	37	37
2	Rijetko	52	52
3	Nikako	11	11



Grafikon 1. Prisutnost delinkventnog ponašanja u socijalnoj sredini ispitanika
Figure 1. The presence of delinquent behavior in the social environment of the respondents

Više od 50 % ispitanika se izjasnilo da je delinkventno ponašanje rijetka pojava u njihovom okruženju, ali je zabrinjavajuća činjenica da se 37 % ispitanika izjasnilo da je delinkventno ponašanje veoma česta pojava u njihovom socijalnom okruženju. Dobijena vrijednost x^2 iznosi 25,81. Uz dva stupnja slobode na nivou značajnosti 0,05 granična vrijednost x^2 testa iznosi 5,991. S obzirom da je dobijeni x^2 veći od granične vrijednosti x^2, zaključujemo da je statistički značajan.

Na pitanje 3. „Koje dobne skupine djece su najčešće sklone delinkventnom ponašanju“, ispitanicu su naveli sledeće odgovore date u Tabeli 2.

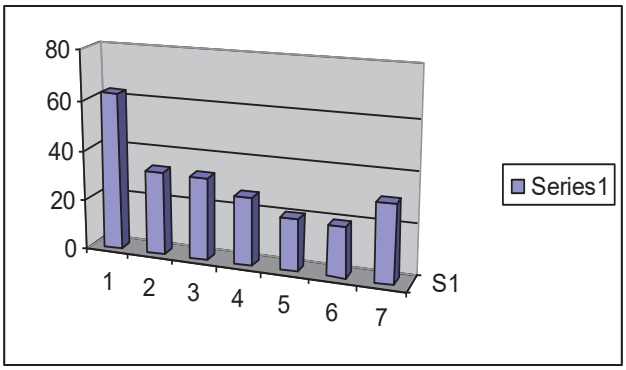
Tabela 2. Odgovori na pitanje „Koje dobne skupine djece su najčešće sklone delinkventnom ponašanju“
Table 2. Answer to the question "What age groups are most often prone to delinquent behavior"

r.b	Odgovori	+	%
1	Učenici osnovne škole	25	25
2	Učenici srednje škole	60	60
3	Mladi koji su završili usmjereno obrazovanje	5	5
4	Svi zajedno	10	10

Većina ispitanika se izjasnila da se delinkventno ponašanje najčešće sreće među učenicima srednje škole. Dobiveni x^2 iznosi 74. Granična vrijednost x^2 na trećem stupnju slobode i nivou značajnosti 0,05 iznosi 7,815. S obzirom da je dobijeni x^2 znatno veći od granične vrijednosti x^2, možemo zaključiti da je statistički značajan, a ne slučajan.
Željeli smo saznati koje vidove delinkvetnog ponašanja ispitanici najčešće ispoljavaju (pitanje 4.), a dobiveni rezultati su predstavljeni u Tabeli 3. i Grafikonu 2.

Tabela 2. Odgovori na pitanje „Koje vidove delinkventog ponašanja ispitanici najčešće ispoljavaju“
Table 2. Answer to the question "What types of delinquent behavior respondents most often are“

r.b	Odgovori	+	%
1	krađa	63	63
2	pljačka	33	33
3	razbojništvo	33	33
4	bježanje od kuće i škole	27	27
5	napuštanje škole	21	21
6	skolonst ovisnostima	20	20
7	seksualni delikti	31	31



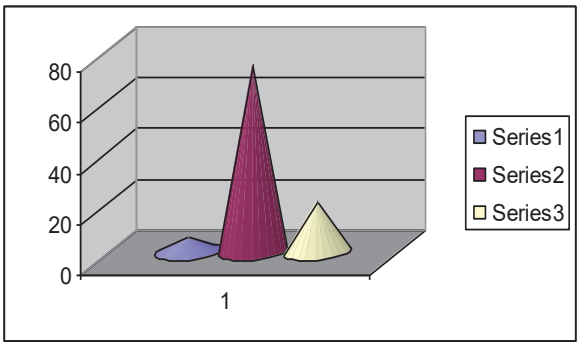
Grafikon 2. Odgovori na pitanje „Koje vidove delinkventog ponašanja ispitanici najčešće ispoljavaju“
Figure 2. Answer to the question "What types of delinquent behavior respondents most often are“

Prema izjavama ispitanika najučestaliji vidovi delinkvetnog ponašanja su: krađe, pljačke, razbojništva i seksulani delikti, a veoma su česta i bježanja od kuće i škole i napuštanje škole, kao i sklonosti ovisnostima. Dobijena vrijednost x^2 iznosi 181,47. Uz šest stupnjeva slobode na razini značajnosti 0,05, granična vrijednost x^2 iznosi 12,652. Budući da je dobijeni x^2 znatno veći od granične vrijednosti x^2 sa sigurnošću možemo tvrditi da je statistički značajan.

Zanimalo nas je mišljenje ispitanika o udruživanju mladih tokom vršenja delinkventnih radnji (pitanje 5). Odgovori su da mladi delikte vrše samosatlno, u grupama vršnjaka i u društvu starijih (Tabela 3. i Grafikon 3.).

Tabela 3. Odgovori na pitanje o načinu udruživanju mladih tokom vršenja delinkventnih radnji
Table 3. Answer the question on how the association of young during the execution of delinquent acts

r.b	Odgovori	+	%
1	samostalno	6	6
2	u grupama vršnjaka	74	74
3	u društvu starijih	20	20



Grafikon 3. Odgovori na pitanje o načinu udruživanju mladih tokom vršenja delinkventnih radnji
Figure 3. Answer the question on how the association of young during the execution of delinquent acts

Većina ispitanika smatra da mladi delikte najčešće vrše u grupama vršnjaka. Dobiveni x^2 iznosi 88,36.S obzirom da je znatno viši od granične vrijednosti x^2 na drugom stupnju slobode na nivou značajnosti 0,05, možemo zaključiti da je statistički značajan a ne slučajan.
Ispitanici su se izjasnili da mladi delikte vrše najčešće (pitanje 6): samoinicijativno, po nagovoru vršnjaka, po nagovoru starijih. Rezultati prikazani u Tabeli 4.

Tabela 4. Odgovori na pitanje s kime vrše delikte
Table 4. Answers to the question about who carried out crimes

r.b	Odgovori	+	%
1	samoinicijativno	20	20
2	po nagovoru vršnjaka	60	60
3	po nagovoru starijih	20	20

Vidljivo je da najjači utjecaj na mlade da vrše delikte imaju vršnjaci koji su skloni delinkventnom ponašanju. Dobivena vrijednost x^2 iznosi 32,00. S obzirom da je znatno viši od granične vrijednosti x^2 na drugom stupnju slobode na nivou značajnosti 0,05 (5,991), možemo zaključiti da je statistički značajan a ne slučajan.

Zanimao nas je stav ispitanika o tome kako treba postupati sa delinkventnom djecom (pitanje 7). Odgovori su da im treba: pomoć, liječiti ih i kazniti ih. Rezultati prikazani u Tabeli 5.

Tabela 5. Stav ispitanika o tome kako treba postupati sa delinkventnom djecom
Table 5. The attitude of respondents on how to deal with delinquents

r.b	Odgovori	+	%
1	pomoć	68	68
2	liječiti ih	25	25
3	kazniti ih	7	7

Većina ispitanika smatra da delinkventnoj djeci treba pomoći. Dobiveni x^2 iznosi 58,94. S obzirom da je znatno viši od granične vrijednosti x^2 na drugom stupnju slobode (5,991) na nivou značajnosti 0,05, možemo zaključiti da je statistički značajan a ne slučajan.

U Tabeli 6. dati su odgovori na pitanje 8. „Da li su imali za prijatelja osobu sklonu delinkventnom ponašanju“.

Tabela 6. Odgovor na pitanje „Da li su imali za prijatelja osobu sklonu delinkventnom ponašanju“
Table 6. The answer to the question "Did they have for a friend a person prone to delinquent behavior"

r.b	Odgovori	+	%
1	Da	24	24
2	Ne	76	76

Većina ispitanika nije imala za prijatelja osobu sklonu delinkventnom ponašanju. Dobiveni x^2 iznosi 27,04 i znatno je viši od granične vrijednosti x^2 na prvom stunju slobode i nivou značajnoti 0,05, pa možemo zaključiti da je statistički značajan i da odgovori ispitanika nisu slučajni.

U Tabeli 7. dati su rezultati o druženju sa delinkventima (pitanje 9).

Tabela 7. Druženje sa delinkventima
Table 7. Hang out with delinquents

r.b	Odgovori	+	%
1	kao i sa ostalim vršnjacima	8	8
2	samo ako moraju	40	40
3	ne bi se uopće družili	52	52

Vidljivo je da bi se sa delinkventnom djecom družio samo mali broj ispitanika. Dobivena vrijednost x^2 iznosi 31,03. S obzirom da je znatno viša od granične vrijednosti x^2 na drugom stupnju slobode i nivou značajnosti 0,05, možemo zaključiti da je statistički značajna a ne slučajna.
Iznijet ćemo nekoliko vlastitih stavova ispitanika o delinkventnom ponašanju (pitanje 10):

- „Ako su uticaji odraslih dominantno pozitivni, tada će pojava delinkvencije biti rijetka. Dakle, ona je više društveno nego genetski uslovljena. „Kako posiješ, tako žanješ“. Obzirom da su to djeca, najprije treba pomoć, pa liječenje a na kraju ostaviti kaznu kao mogućnost i to sa odgojnim usmjerenjem. Kad djeca počine grešku, pitamo se šta smo propustili u njihovom vaspitanju? Djeca imaju pravo na najbolju njegu duha i emocija. Razumjevanje je ključna riječ. Ona je temelj uspjeha. Prvenstveno treba detaljno ispitati i utvrditi uzroke koji su doveli do pojave delinkventnog ponašanja. U zavisnosti od uzroka preduzeti odgovarajuće mjere pružanja adekvatne pomoći djeci radi njihovog prevaspitanja. Za neke vidove delinkventnog ponašanja treba preduzeti i odgovarajuće kazne, s ciljem da pozitivno utiču na delinkventa.“
- „Djeci sa delinkventnim ponašanjem treba pomoći, tako što bi se sa njima intenzivno razgovaralo o uzrocima njihovog delinkventnog ponašanja. Kada otkrijemo uzroke onda slijedi rehabilitacija. Kako bi smo ih ponovo vratili normalnom socijalnom ponašanju potrebno je da im pomognemo u obnavljanju odnosa sa vršnjacima, roditeljima i drugim ljudima ali i ustanovama.“
- „Delinkventnoj djeci treba pomoći, pružiti im priliku da krenu dobrim putem.U te aktivnosti trebaju biti uključeni roditelji te djece, učitelji, nastavnici, pedagozi, socijalni radnici i dr. Svako dijete može upasti u loše društvo i krenuti pogrešnim putem. Brigu o tome trabaju voditi roditelji.Osobama sa delinkventnim ponašanjem potrebno je pružiti pravu pomoć. Pružanjem prave i adekvatne pomoći osobama sa ovakvim ponašenjem bi se osigurao normalna i zdrav život što zahtjeva puno napora, prave ljude (specijaliste iz raznih oblasti) i odgovorne roditelje.“
- „Delinkventna djeca su veliki problem današnjice. Društvo bi trebalo više da povede računa o takvoj populaciji. Treba istražiti šta je uzrok delinkventnog ponašanja i koje mjere trebamo poduzeti da se smanji broj delinkvenata. Delinkventnoj djeci treba pomoći kako bi se što prije riješili loših navika i običaja. Treba poduzeti preventivne mjere s timom stručnjaka (pedagoga, psihologa, socijalnih radnika).“
- „Delinkventnoj djeci treba pomoći jer im je pomoć zaista potrebna. Te osobe mogu biti opasne za okolinu, te im treba pažljivo prići. I ako odbijaju pomoć treba ih stimulisati kako bi pomoć bila prihvaćena. Netreba ih očigledno izbjegavati, to oni primjete i mogu postati još više agresivni. Zajedno sa uticajem društva delinkventnoj djeci treba pružiti pomoć kako bi razvili bolje socijalno ponašanje.“
- „Delinkventna djeca nisu sama kriva što se tako ponašaju. Na takvo ponašanje naveli su ih različiti faktori kao što su: porodični problemi, stariji prijatelji

delinkventi, socijalno-ekonomski status, neprihvatanje od strane vršnjaka i nerazumjevanje za njihove probleme od strane nastavnika, pedagoga, socijalnih radnika i dr. Odgovornost za delinkventno ponašanje mladih trebaju snositi odrasli (roditelji, nastavnici, pedagozi, socijalni radnici, država) jer djecu nisu razumjeli niti su im ponudili neke druge sadržaje (sport, zabava, kultura), i ne štite ih od odraslih prestupnika."

U Tabeli 8. dati su odgovori ispitanika o modelu školovanja delinkventne djece.

Tabela 8. Modeli školovanja delinkventne djece
Table 8. Models of education of delinquent children

r.b	Odgovori	+	%
1	u redovnim odjeljenima redovne škole	70	70
2	u specijalnim odjeljenjima redovne škole	23	23
3	u posebnim specijalnim školama	7	7

Dobiveni x^2 iznosi 64,34 i znatno je viši od vrijednosti x^2 na drugom stupnju slobode i nivou značajnosti 0,05, pa možemo zaključiti da je statistički zanačajan a ne slučajan.

Ispitanici su predložili da pojedini agensi socijalizacije preduzmu sljedeće mjere kako bi djelovali preventivno i otklonili uzroke delinkventnog ponašanja u društvu (pitanje 12):

a) obitelj-podrška, pomoć, razgovori, pravilno usmjeravanje, posvetiti više vremena svojoj djeci, da im nađu zanimaciju i obaveze, usmjeravati dijete na pravi put, više pažnje, pružiti djeci dom, ljubav, odjeću, obuću, pomoći im u školskim obavezama, zdravi nadzor, dati pozitivne alternative i biti dobar uzor,
b) škola-stvoriti pozitivnu klimu, smanjiti opseg plana i programa u školama jer su učenici preopterećeni školskim obavezma, uvesti više sekcija kako bi se djeca sklonila sa ulica i iz kafića, pedagozi trebaju da razgovaraju sa djecom na času odjeljenskih zajednica, obezbijediti kvalitetan nastavni kadar koji će znati prepoznati delinkventno dijete, treba educirati djecu o negativnim uticajima delinkvencije i posljedicama do kojih ona dovodi,
c) centar za socijalni rad- razgovor i savjetovanje sa delinkventnim osobama, otkloniti uzroke nastanka delinkvencije, edukacija roditelja i učenika, iznošenje planova za poboljšanje situacije, oformiti ustanove za pomoć delinkventnoj djeci, pomoći djeci i roditeljima u rješavanju finansijskih problema,
d) MUP- prijedlog mjera vlasti, edukacija policije, obezbjeđivanje mjesta i ustanova za smještaj i rehabilataciju delinkventne djece, uvesti policijski sat poslije 23 h., kazna za delinkvente u mjeri koju su zaslužili, težiti iskorjenjivanju delinkvencije, detaljan pregled mjesta na kojem se okupljaju delinkventi, češće kontrole po kafićima,
e) Mediji-pokušati iznijeti sve informacije kao problem današnjice, podsticati mlade na bavljenje sportom, emitirati edukativne programe, ne prikazivati sadržaje koji promovišu nasilje, trebaju obavijestiti javnost o prisustvu

delinkvencije, manje prikazivati delinkventna ponašanja, što više edukativnih emisija o maloljetničkoj delinkvenciji.

f) Zdravstvene ustanove-timski rad sa drugim agensima, djelovanje na uočene rizične elemente, trebalo bi obezbjediti dovoljno psihologa, pedijatara i drugih liječnika, pružiti zdravstvenu pomoć.
g) Vršnjaci-trebaju pozitivno djelovati na delinkventno dijete, biti im primjer dobrog ponašanja, da savjetuju delinkvente o lijepomom ponašanju, vršnjaci ih ne bi trebali podržavati niti osuditi,

Na pitanje 13 „Kako mogu pomoći u rješavanju problema maloljetničke delinkvencije“, ispitanici su se izjasnili sa nekoliko različitih odgovora:

- razgovorom, ukazati da su to loše osobine, savjetovati delinkvente,
- pomoć bi trebala biti ukazana razgovorom, edukacijom i sl.
- pružanjem prave pomoći, razgovori sa takvim osobama, uvidjeti razloge zbog kojih se tako ponašaju, uputiti ih psihijatru ili centru za socijalni rad,
- pružiti im moralnu podršku, upititi ih stručnjacima da izađu na pravi put,
- upozoriti ih na posljedice takvog ponašanja i angažovati stručne službe koje će pomoći toj djeci,
- treba što više pričati u javnosti o ovom problemu i iznositi podatke koji govore u kojoj mjeri je on prisutan u zajednici.

Pitali smo ispitanike (pitanje 14) „Koje mjere treba da preduzme društvena zajednica da ublaži i riješi problem delinkvencije“. Ispitanicu su odgovorili:

- više centara za takvu djecu,
- da im se pronađe neko zanimanje,
- ponuditi raznovrsne zabavne i kulturne programe,
- zabraniti okupljanje na javnim mjestima koja su poznata kao mjesta okupljanja takvih osoba,
- uključiti ih u savjetovališta,
- delinkventna djeca dobila pomoć,
- zaoštriti kazne za prekršaje,
- treba poduzeti sve mjere da se spriječi delinkventno ponašanje.

ZAKLJUČCI

1. Većina ispitanika poznaje karakteristike i specifičnosti delinkventnog ponašanja i pod njim uglavnom podrazumjevaju društveno neprihvatljivo ponašanje,
2. Zabrinjavajuća je činjenica da se 37% ispitanika izjasnilo da je delinkventno ponašanje u njihovom okruženju česta pojava,
3. Najveći broj ispitanika se izjasnio da je delinkventno ponašanje najučestalije među učenicima srednje škole,
4. Najučestaliji vidovi delinkventnog ponašanja u socijalnom okruženju ispitanika su: krađe, pljačke, razbojništva, seksulani delikti, a nešto rjeđe su bježanje od kuće i škole, napuštanje škole i ovisnosti,

5. Većina ispitanika je mišljenja da mladi delikte vrše najšečšće u grupama vršnjaka i po njihovom nagovoru,
6. Blizu 70% ispitanika je mišljenja da delinkventnoj djeci treba pomoći, 25% ih misli da ih treba liječiti a 7% da ih treba kazniti,
7. Većina ispitanika nije imala za prijatelja osobu sklonu delinkventnom ponašanju 52% ispitanika se izjasnilo da se s njima ne bi uopće družili,
8. Najveći broj ispitanika ima pozitivne stavove prema djeci s delinkventnim ponašanjem i smatra da treba otkriti uzroke takvog ponašanja i pomoći im da ga otklone i prihvate socijalizirano društveno ponašanje. Pri tome smatraju da djeca nisu kriva za ispoljena delinkventna ponašanja,
9. Većina ispitanika smatra da se delinkventna djeca trebaju školovati u redovnim odjeljenjima redovne škole,
10. Ispitanici su predložili niz odgojnih i socijalnih mjera koje trebaju preduzeti agensi socijalizacije i ustanove kako bi pomogli delinkventnoj djeci i njihovoj obitelji,
11. Ispitanici smatraju da se kao budući stručnjaci trebaju uključiti u rješavanje problema delinkventnog ponašanja djece i mladih.

LITERATURA

1. Dervišbegović, M. (1997). Socijalna pedagogija sa andragogijom. Sarajevo.
2. Hajduković, Č. (1975). Prestupničko ponašanje mladih. Beograd.
3. Ilić, Z. (2001). Resocijalizacija mladih prestupnika. Beograd: Defektološki fakultet.
4. Jašović, Ž. (1971). Osnovni društveni uzroci i uslovi prestupničkog ponašanja mladih u našoj zemlji. Zbornik članaka, Etiologija maloljetničkog prestupništva. Beograd.
5. Milutinović, M. (1971). Maloljetnička delinkvencija kao društveni problem. Zbornik članaka, Etiologija maloljetničkog prestupništva. Beograd.
6. Pehar, L. (2000). Oduzeto djetinjstvo. Sarajevo.
7. Šimleša, P. (1983). Pedagogija. Zagreb.
8. Tomić, R. (2002). Delinkvencija je socijalna bolest. Prosvjetni list, 894.
9. Tomić, R. (2003). Maloljetnička delinkvencija - Pojam, uzroci i faktori nastanka. Defektologija, 8.
10. Tomić, R. (2005). Komunikacija sa djecom delinkventnog ponašanja. Tuzla.
11. Tomić, R. (2005). Poremećaji u ponašanju kod djece i mladih. Tuzla: OFF-SET.
12. Tomić, R., Osmić I., Karić E. (2005). Pedagogija. Tuzla.
13. Tomić, R., Osmić, I. (2004). Kvaliteta socio-pedagoške komunikacije sa delinkventnom djecom. Umjetnost i znanost u razvoju životnog potencijala, međunarodni simpozij. Hvar.
14. Tomić, R., Šehović, M., Karić, N., Hasanović I. (2008). Delinkventno ponašanje djece i mladih. Tuzla: OFF-SET.

SLOBODNE TEME

EKSPERIMENTALNA METODA ISTRAŽIVANJA U DRUŠTVENIM ZNANOSTIMA

EXPERIMENTAL RESEARCH METHODS IN THE SOCIAL SCIENCES

Irena KISS[1,2], Elza KRAKAR[2]
[1]Škola za turizam, ugostiteljstvo i trgovinu, Pula, R. Hrvatska
[2]Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, R. Hrvatska

Stručni rad

APSTRAKT

Pokušati razumjeti zbilju, odnosno spoznati uzroke i posljedice istraživanih pojava temeljni je cilj znanosti. Zbog toga se u središtu svih društvenih istraživanja, pedagoških, ekonomskih ili nekih drugih, kao glavna nepoznanica pojavljuje uzročnost, a ona se najvjerodostojnije može dokazati eksperimentom. Međutim, neminovno se postavljaju i pitanja: Do koje mjere je ovu metodu moguće primijeniti u društvenim znanostima? Na koji način definirati etičke norme obzirom na brojne posljedice koje je nerijetko nemoguće predvidjeti? Trebamo li postaviti pitanje rentabilnosti i u krajnjoj liniji smisla eksperimenta obzirom na brzinu života i kontinuirane promjene? Pored odgovora na ta pitanja, problemi se nerijetko javljaju i prilikom definiranja zavisnih i nezavisnih varijabli i određivanja njihove prikladnosti. Sve navedeno je posebno osjetljivo u pedagogiji, u čijem su središtu djeca i mladi, zbog čega je prije kretanja u bilo koje istraživanje neophodno detaljno i odgovorno promisliti o njegovoj organizaciji, smislenosti i posljedicama koje za sobom može povući.

Ključne riječi: društvene znanosti, etičnost, organizacija, pedagogija

ABSTRACT

The fundamental objective of science is to try to understand the the reality, and to learn about the causes and consequences of the studied phenomenon. For this reason at the center of all social research, pedagogic, economic or of some other such major unknowns appears causality, and she faithfully can be proved by experiment. But, inevitable questions are: To what extent is this method possible apply in the social sciences? How to define ethical norms given the many consequences that is often impossible to anticipate? Should we ask the question of viability and meaning of the experiment considering the speed of life and continuous changes. Besides the answers to these questions, Problems also appear when we define dependent and independent variables and determine their adequacy. All the above is particularly sensitive in pedagogy, directed to children and youth, which is why before starting into any study necessary detail and responsible think about its organization, the meaningfulness and consequences.

Key words: social sciences, ethics, organization, pedagogy

UVOD

Eksperiment, kao bitan oblik primjene kauzalne metode, podrazumijeva namjerno izazivanje određene pojave kojom se istražuje ono što se dešava u sadašnjosti, a što u konačnici vodi do dugoročnih rezultata koji bi trebali biti primjenjivi u budućnosti. Ubraja se u znanstvene metode jer omogućava prikupljanje realnih, istinitih podataka ili činjenica o izabranim predmetima istraživanja. Njegovo provođenje u društvenim znanostima, zbog nebrojenih varijabli koje je često nemoguće izolirati, a pogrešno ignorirati, uvijek predstavlja nedokučiv izazov. U konačnici, rezultati korektno provedenog eksperimenata, daju realan uvid u stanje određene pojave, kao i uzročno posljedične veze koje je karakteriziraju, ali se nedvojbeno očekuju i njihova skora mijenjanja, koja pružaju materijal za nove uzročnosti i potiču potrebu za novim istraživanjima.

PITANJE UZROČNOSTI

Postoji teza prema kojoj ne postoji jasna niti općeprihvaćena definicija uzročnosti (Nagel, 1974). S druge strane, život je moguće gledati kao splet okolnosti i zbivanja među kojima vladaju uzročno-posljedične veze. Što je od toga točno? U svakom slučaju, pitanje uzročnosti je odavno središte zanimanja mnogih filozofa, a u velikoj mjeri zaokuplja i maštu ostalih znanstvenika. Eksperiment, kao najmoćnije sredstvo dokazivanja uzročno-posljedične povezanosti uglavnom je nezamjenjiv, a eksperimentalna metoda je najbliža operacionalizacija iskustvene provjere uzročnosti jer se izravno nadovezuje na filozofsku misao J.S.Milla, a neizravno na njegove prethodnike, osobito na Davida Huma. Međutim, prije njegovog detaljnijeg razmatranja, potrebno je istaknuti da bitan doprinos mogu pružiti i ne-eksperimentalne metode zbog čega je korisno odrediti i njihove spoznajne mogućnosti i epistemološko polazište u sklopu kojih tragaju za uzročnošću.

Različita gledišta uzročnosti

Zbog različitosti mišljenja i složenosti tematike uzročnost moguće je promatrati kroz 4 prizme (Milas, 2005):

- Aristotelovo učenje,
- Humeova načela,
- Milova načela i
- Prinose novijeg datuma

Aristotel je vjerovao da uzročna situacija sadrži i materijalni i formalni pogled, te da se formalni grana na tri manja: formalni u užem smislu, djelatni i konačni. Npr. u primjeru s porculanskom vazom materijalni uzrok je materijal od kojeg je sačinjena, formalni uključuje položaj i visinu stola na kojem je vaza postavljena, djelatni nespretnost kojom je srušena, dok je konačni uzrok „težnja“ vaze da zbog gravitacijske sile traži položaj bliži tlu.

Od četiri navedena pogleda, moderna znanost kao moguć prihvaća samo djelatni. Materijalni i formalni uzroci nužni su da bi se nešto dogodilo, dok je uloga konačnog odražavati teleološko stajalište kako se sve stvari odvijaju s nekim razlogom. Upravo je ovo stajalište od iznimne koristi za bilo koje društveno istraživanje. David Hume je

temelje ka modernijem pogledu na uzročnost postavio djelom „Rasprava o ljudskoj prirodi“, u kom naglasak stavlja na provjerljive elemente koji su dobivene opažanjem. Ponudio je osam pravila po kojima je moguće raspravljati o uzročnosti, od kojih su najvažnija tri, načelo prethođenja, dodira i stalne povezanosti. Prema njima X uzrokuje Y: ako mu prethodi u vremenu (načelo prethođenja); ako se X i Y nadovezuju (dodiruju) u vremenu i prostoru (načelo dodira) ili ako se X i Y uvijek pojavljuju zajedno (načelo stalne povezanosti). Iako se čini kao da su Humeova načela logički neoboriva, svako od njih sadrži određene nedorečenosti i moguće nedostatke, unatoč kojih se o njima često raspravlja unutar eksperimenata u društvenim znanostima (Žugaj, 2007). Prema načelu prethođenja, nužnim za izvedbu uzročno-posljedičnih zaključaka, pretpostavljeni uzrok mora prethoditi pretpostavljenoj posljedici. Navedeni zaključak je blizak svakodnevnim iskustvima, ali postoji mogućnost stjecanja dojma da ne postoji prethođenje, odnosno da se uzrok i posljedica se javljaju gotovo istovremeno. Problemi u društvenim znanostima, u kojima uvijek ima jako puno varijabli, se pojavljuju ukoliko se prethođenje postavi kao jedini ili osnovni kriterij uzročnosti. Među najvećim propustima je rezoniranje pogrešne pretpostavke post hoc ergo propter hoc (poslije toga, dakle zbog toga). Ne smije se ispustiti iz vida da je prethođenje u najvećem broju slučajeva nužan, ali nedovoljan preduvjet uzročnosti. I načelo vremenskog i prostornog dodira uzroka i posljedice trebalo bi prihvatiti s rezervom, uglavnom zbog nedovoljne određenosti pojma dodir te njegove rastezljivosti. Zatim, ako je jedna pojava uzrok drugoj, one bi se u vremenu morale mijenjati sukladno, što znači da bi promjene u jednoj morale biti popraćene mijenjanjem druge. U ovom slučaju može biti riječ:

- stalnoj povezanosti (jedna varijabla je sasvim dovoljan preduvjet za pojavljivanje druge varijable);
- poimanju uzroka kao nužnog i dovoljnog preduvjeta za posljedicu ili
- korelaciji među varijablama (probabilistička uzročnost).

Probabilistička uzročnost često je karakteristična za pedagogiju i druge društvene znanosti. U slučaju promatranja tri varijable, može se pojaviti problem treće, koja nerijetko uzrokuje obje proučavane i smjer uzročnosti, ukoliko on nije jasan jer obje varijable mogu biti smatrane i uzrokom i posljedicom. Radi se o lažnoj korelaciji i korelacijskoj simetriji, čija je pojava vjerojatnija s većim brojem varijabli što je slučaj upravo u društvenim eksperimentima. Zatim, jedan od težih zadataka u svakom istraživanju je isključiti druga moguća objašnjenja pojavljivanja pretpostavljene posljedice koje su nevezane uz pojavljivanje pretpostavljenog uzroka. U svrhu toga koriste se postupci eksperimentalne kontrole i/ili kontrolnih grupa, koji određene pretpostavke mogu potpuno ukloniti ili učiniti neuvjerljivima. Međutim, da bi se to postiglo, potrebno je odvojiti kontrolnu i eksperimentalnu grupu, organizirati eksperiment, dobiti suglasnosti od roditelja ili staratelja svih sudionika pedagoških eksperimenata, te promisliti o smislenosti istog obzirom na potreban broj varijabli koje je neophodno uzeti u obzir a koje su, u društvenim znanostima, često nepredvidive. Prinosi novijeg datuma vezuju se uz ime Karl Popper i polaze od idealističkog gledanja prema kojem se različite teorije mogu sučeliti u istom eksperimentu. Zatim, tu je i Collingwood koji vezuje pojam uzročnosti s pojmom manipulacije, te Milas koji upozorava na evolucijsko gledište kritičkog realizma i potrebu za uzročnošću pripisuje jakoj psihološkoj predispoziciji utemeljenoj evolucijskom razvoju. Po njemu, ljude

karakterizira naglašena potreba da život i svijet promatraju kao smislenu cjelinu, u smislu svojih uzročno-posljedičnih odnosa. Većina današnjih stajališta zauzima eklektički pristup, između dviju krajnosti, pozitivističke i esencijalističke. Pozitivističko gledište pojam uzročnosti smatra nepotrebnom pojavom koja opterećuje znanost metafizičkim sadržajem, dok esencijalisti prihvaćaju smo istinske i najbliže uzroke shvaćene kao nužne uvjete za pojavljivanje posljedice. Sagledavanjem rasprave o uzročnosti, može se zaključiti da nijedno od dva gledišta ne nudi puno za znanosti kao što su npr. pedagogija i ekonomija. Pozitivističko gledište izbacuje pojam uzročnosti što dovodi u pitanje spoznajnu učinkovitost znanosti, dok esencijalističko prilikom prepoznavanja uzroka nameće teško ostvarive kriterije.

Logika eksperimentalne metode

Unatoč dragocjenim spoznajama koje nude opisne istraživačke metode, npr. opažanje, ne mogu se zanemariti njihove ipak ograničene mogućnosti, zbog čega se na temelju njih ne može doći do konačnih zaključaka. Za potpuno razumijevanje određene pojave, neophodno je spoznati njene uzroke, zbog čega je eksperiment primarno znanstveno istraživačko sredstvo prilagodljivo uspostavljanju uzročno-posljedičnih veza. Istraživač upravlja određenim brojem nezavisnih varijabli, kontrolira vanjske čimbenike i provjerava utjecaj na zavisnu varijablu. Eksperimentalna metoda se uglavnom sastoji od promatranja, nakon čega slijedi mjerenje i bilježenje ponašanja izloženih osoba, a rezultati se uspoređuju s ponašanjem osoba koje nisu bile izložene. Pri tome je najzahtjevniji zadatak isključiti druga moguća objašnjenja pojavljivanja ciljnog ponašanja, pa je neophodno provođenje eksperimentalne kontrole. John Stuart Mill je u 19. stoljeću postavio temeljna načela logičkih dokaza u eksperimentu koja, uz svojevrsne izmjene, vrijede i danas. Osnovne metode provođenja eksperimenta su:

- metoda slaganja;
- metoda razlike;
- zajednička metoda slaganja i razlike i
- metoda zajedničkog variranja.

Slaganje u ovom kontekstu podrazumijeva promatranje situacija u kojima se može pojaviti određeno ponašanje. U slučajevima kada se isto ponašanje pojavljuje u situacijama koje sadrže odgovarajući element, a neovisno o prisustvu drugih okolnosti, donosi se zaključak o uzročnosti.

Tabela 1. Metoda slaganja
Table 1. Method of stacking

Promatrana situacija		**Ponašanje**
AYZ	→	X
YAB	→	X
CDY	→	X
Zaključno:	Y uzrokuje X.	

Veći broj promatranih situacija vodi vjerodostojnijem zaključku. Problemi ove metode očituju se u čestoj nemogućnosti obuhvaćanja svih elemenata određene situacije i mogućnosti razlike uzroka iste pojave, odnosno situacija u kojima isto ponašanje ima

različite uzroke. Npr. netko može čitati zbog radoznalosti, primoranosti, dosade... Zbog toga ova metoda nema veliku vrijednost kao sredstvo uzročnosti ali ima veliku prilikom odbacivanja nevaljanih pretpostavki tj. isključivanja nebitnih situacijskih okolnosti. Važnija, metoda razlike, pretpostavlja logičku bazu metode eksperimenta. Ukoliko postoji realna situacija kada se neka pojava pojavljuje i situacija u kojoj se pojava koja se proučava ne očituje, a imaju sve zajedničko osim jedne pojedinosti, zaključuje se postojanje mogućnosti da je upravo ta pojedinost uzrok koji se traži.

Tabela 2. Metoda razlike
Table 2. Method of difference

Situacija	Posljedica
AYZ	X
AYne-Z	ne postojanje X
Zaključno:	Z uzrokuje X

Ova metoda najbliža je obrascu kojeg moderna znanost prihvaća kao eksperimentalni. U svrhu smanjenja nedostataka, koriste se razni postupci kao što su slučajan raspored grupe, standardizacija promatranih uvjeta, micanje od ometajućih čimbenika. Postoji pravilo prema kojem se u eksperimentalnim metodama ne može testirati razlika u ponašanja osoba koje se nalaze u različitim uvjetima.
Kombiniranjem opisanih metoda nastala je zajednička, metoda slaganja i razlike, koja zaključcima daje veću težinu. Ukoliko okolnosti u kojima se određena pojava javlja imaju jedno zajedničko svojstvo ili element, dok se situacije pojavljivanja/nepojavljivanja ponašanja razlikuju isključivo po njegovoj prisutnosti/odsutnosti, ta pojedinost je uzrok ili bar njegov dio.
Prema metodi zajedničke varijacije, za pojavu koja se mijenja paralelno s nekom drugom, može se zaključiti da je njen uzrok, posljedica ili veza preko određenog uzročnog čimbenika. Jedno od tumačenja povezuje je s eksperimentom u kojem se nezavisna varijabla postupno mijenja kako bi se uvidio utjecaj na zavisnu, a drugo se odnosi na korelacijska istraživanja, koja su neophodan preduvjet, ali ne i dokaz uzročno-posljedične veze.
Posljednja, metoda ostatka, egzistira na temelju ranijih indukcija, pri čemu se isključuju iz situacija pojave čiji su uzroci poznati, a za preostale pojave se smatra da su rezultatom ostalih uzroka (Cohen, 2007). Ova metoda potpuno počiva na deduktivnom zaključivanju, za razliku od svih prethodno opisanih, zbog čega je teško zamisliva u bilo kojoj društvenoj znanosti.

Vrste i prikladnost varijabli u eksperimentu
Varijable - podražaji ili situacije koje mogu poprimiti različite vrijednosti, što znači da su suprotne obilježjima koje poprimaju samo jednu vrijednost. Npr., česta varijabla u pedagogijskim istraživanjima je inteligencija jer se radi o obilježju koje poprima različite vrijednosti. Ostale česte varijable se visina, težina, jačina različitih vanjskih podražaja itd. Mogu biti diskretne (prekidne) i kontinuirane, koje zauzimaju određenu ljestvicu. Po prirodi i metrijskom svojstvu varijable se mogu podijeliti na kvantitativne i kvalitativne. Kvantitativne podrazumijevaju obilježja istraživanog entiteta kojima je

odrediv intenzitet, količina ili neko drugo kvantitativno svojstvo. Kategorijalne, odnosno kvalitativne se iskazuju u atributima (nikada brojčano) i moguće je definirati razliku u modalitetu pojavljivanja (npr. motivacija). U skladu s formulacijom problema, svako istraživanje mora precizno definirati i zavisne i nezavisne varijable. Nezavisne varijable su one kojima se upravlja na način da im se mijenja vrijednost. Zavisne varijable su one čije se promjene promatraju, mjere, zapisuju. One se dovode u vezu s drugim varijablama koje njih opisuju i uvijek se bave problemima istraživanja. Izbor varijabli direktno utječe na ishod i kvalitetu podataka dobivenih eksperimentom. Nužno je da se i nezavisne i zavisne varijable unaprijed precizno definiraju u svrhu izbjegavanja eventualnih nesporazuma i ostavljanja prostora ponavljanju istraživanja. Nezavisna odnosno eksperimentalna varijabla je svojstvo kojim eksperimentator upravlja sustavno ga mijenjajući kako bi provjerio njegov utjecaj na proučavano ponašanje (Milas, 2005). Da bi varijablu definirali kao nezavisnu, treba ispunjavati dva uvjeta. Mora imati svojstva obilježja tj. mogućnost poprimanja raznih vrijednosti i njene promjene moraju biti kontrolirane od strane eksperimentatora. Pri tome su dihotomne nezavisne varijable one koje poprimaju dvije vrijednosti (postojanja odnosno nepostojanja određene pojave). U slučaju kada je potrebno utvrditi koliko nezavisne varijable utječu na zavisne, one moraju biti kvantitativne. Npr. ako se želi provjeriti kako umor utječe motivaciju, ne bi bilo dovoljno ispitati učenike samo ujutro, kada su odmorni ili samo poslije podne. U eksperimentima te vrste nezavisna varijabla može poprimiti širok spektar vrijednosti. Dva su načina upravljanja nezavisnim varijablama: eksperimentalna manipulacija i upravljanje individualnim razlikama. Kod eksperimentalne manipulacije misli se na situaciju u kojoj eksperimentator izlaže različite grupe ili iste ispitanike u raznim vremenskim periodima pojedinim razinama nezavisne varijable. Primjer eksperimentalne manipulacije može biti npr. mijenjanje jačine svijetla, ili količine zadanog teksta. Pri tome je moguće manipulirati uputama, odnosno pružati različite upute kontrolnoj i eksperimentalnoj skupini. U istraživanjima koja provjeravaju utjecaj društvene poželjnosti na ponašanje, često se koriste upute kako bi se varirao intenzitet poželjnosti (Milas, 2005). Manjkavost metode dolazi do izražaja ako je uputa dvosmislena i izaziva svojevrsne nedoumice, zbog čega je poželjno pojednostaviti poruku i učiniti je svima isto pristupačnom. U slučaju manipuliranja događajima vrijednosti eksperimentalne varijable mijenjaju se na prirodniji način. Npr., ako se želi provjeriti kako određena vrste motivacija djeluje na ponašanje učenika, manipulacija se sastoji u tome da se jedna grupa motivira a druga ne. Kod eksperimenata u kojima nezavisnu varijablu čine obilježja kao što je spol, dob, inteligencija koristi se tzv. upravljanje osobnim razlikama. Manipulacija se postiže samim izborom ispitanika u skupine prema intenzitetu izraženosti određenih osobina. Najveći problem ove metode je u nemogućnosti slučajnog izbora, što na koncu ugrožava valjanost samog eksperimenta. Potrebno je naglasiti važnost da se nezavisnom varijablom neovisno manipulira tj. da promjene u nezavisnoj ne uključuju promjene bilo koje druge varijable izuzev zavisne. Navedeni uvjet teško je postići kada se radi o upravljanju osobnim razlikama. Prikladnost nezavisne varijable je također jedan od neophodnih uvjeta, pri čemu je potrebno voditi računa prvenstveno o njenoj konstruktivnoj valjanosti. Kod analize rezultata eksperimenta, treba ispitati mogućnost da je na zavisnu varijablu djelovao ne samo konstrukt koji se istraživao nego i neki drugi, za istraživanje sporedni konstrukt.

Problem se također može pojaviti i ako nezavisna varijabla, osim operacionalizacije željenog konstrukta, sadrži i teorijski nevažan dodatak koji ima značaj za zavisnu varijablu. Ukratko, problem konstruktivne valjanosti javlja se u slučaju kada nezavisna varijabla sadrži svojevrstan „višak“ u odnosu na postavljeni teorijski konstrukt. U eksperimentima u kojim nezavisnu varijablu čine neka obilježja ispitanika (kao što su spol, dob, inteligencija, stupanj ekstrovertiranosti/introvertiranosti i sl.) dolazi do upravljanja osobnim razlikama, koje može biti korisno, ali i štetno. Štetnost se odražava u manipulaciji do koje dolazi grupiranjem ispitanika obzirom na stupanj izraženosti odgovarajuće osobine, a time se gubi reprezentativnost čiji je preduvjet slučajni izbor. Naredno pitanje odnosi se na broj razina nezavisne varijable koji će se koristiti. Bitno je definirati da li će se istraživati samo ekstremne vrijednosti ili čitav mogući raspon, te to jasno naznačiti u eksperimentalnom nacrtu. U slučaju kada se koriste dvije razine nezavisne varijable, postoji znakovita mogućnost zanemarivanja kvalitete povezanosti definiranih varijabli. Uporabom nacrta na nezavisnim grupama, veći broj razina nezavisne varijable i isti broj ispitanika u najvećem broju slučajeva bitno smanjuju statističku snagu nacrta.

Zavisne varijable su one kojima se pridaje najveća pozornost jer se radi o pojavama koje se u eksperimentima opažaju i mjere, pojavama čije vrijednosti ovise upravo o manipulacijama. Često se nazivaju i „kriterijske“ varijable jer su one kriterij odnosno standard po kom se mogu procijeniti rezultati eksperimenta. Njihova osnovna zadaća je zadovoljiti uvjete: biti valjane reprezentacije izučavanog konstrukta poput nezavisne varijable i biti pouzdano mjerljive. Međutim, situacije u kojima se ispituju zavisne varijable koje se mogu neposredno promatrati su rijetke. Većinom su zavisna varijabla ili više njih nesavršen pokazatelj šireg konstrukta. Ukoliko se ispituje intenzitet utjecaja nekog sredstva na određeno stanje, potrebno je precizno odabrati pokazatelje temeljem kojih će se o njemu suditi. Neprikladnost zavisne varijable ili slaba konstruktna valjanost vode pogrešnom tumačenju rezultata. Ako se npr. kao mjere demotiviranosti uzmu samo loši rezultati i neraspoloženje, treba se suziti problem koji se proučava ili bi u suprotnom, zaključci mogli biti pogrešni. Općenito, valjanost se odnosi na pitanje jesmo li mjerili ono što smo namjeravali. Neminovno se pojavljuje i pitanje pouzdanosti koje se može poistovjetiti s preciznošću, pri čemu je poznato da je svaka mjera opterećena svojevrsnom greškom. Preciznost pridonosi konstantnosti, stabilnosti ili dosljednosti, a sve to upravo čini pouzdanost. Što je ona manja, teže je odbaciti nul-hipotezu u slučaju da je netočna. Osjetljivost je sljedeća bitna karakteristika. U slučaju kada se razlike između eksperimentalnih i kontrolnih uvjeta mjere na gruboj ljestvici, velika je mogućnost ne uočavanja razlika ni kada su prisutne. Tu je i primjerenost, na koju se nadovezuje jedna od najbitnijih, čije je prisustvo neupitno, a to je etičnost. U slučaju neprimjerenosti zavisne varijable za određenu skupinu ispitanika, dolazi do tzv. učinka stropa i poda. Moguće je da upravo zavisna varijabla limitira intenzitet moguće promjene. Valjanost predstavlja svojstvo koje pokazuje da li i u kojem stupnju, istraživački postupak ispituje upravo ono što se pretpostavlja, a interna valjanost je svojstvo istraživačkog postupka da ispita ono što se pretpostavlja, odnosno da je zavisna varijabla funkcija nezavisne. Drugim riječima, potrebna je zaključna sigurnost da je upravo nezavisna varijabla zaslužna za promjene vidljive u eksperimentu.

Kontrola u eksperimentalnoj metodi

Najbitnija sastavnica svakog eksperimenta. Da bi utvrdili kakav utjecaj ima nezavisna varijabla na zavisnu, nužno ga je izolirati tj. ukloniti sve čimbenike koji bi mogli imati dodatni utjecaj. Neki vanjski čimbenici se ne mogu ukloniti, pa se kontrola sastoji u njihovu ravnomjernom rasporedu na sve eksperimentalne uvjete. U slučaju kada se radi o grupnom nacrtu, kontrola se sastoji u pravilom rasporedu i na eksperimentalnu i na kontrolnu skupinu, osiguravanjem podjednake prisutnosti neuklonjive vanjske varijable. Vanjski činitelji koji su najveća prijetnja valjanosti eksperimentalnog nacrta su fizičke, društvene i osobne varijable, a u funkciji njihove što kvalitetnije kontrole koriste se mnogobrojni postupci. Kada je riječ o fizičkim činiteljima radi se na njihovom uklanjanju, stabilizaciji ili uravnoteživanju. Kontrola pristranosti sudionika vrši se tzv. slijepim ili, prema potrebi, dvostruko slijepim eksperimentom, a kontrola osobnih činitelja homogeniziranjem ispitanika, slučajnim izborom ili dijeljenjem u skupine i parove. Npr. eksperimentalni uvjeti nerijetko zahtijevaju uklanjanje ili uravnoteženje fizičkih činitelja poput okolinskih podražaja (npr. buka, svjetlo i drugi podražaji) ili njihovo održavanje postojanima (temperatura, doba dana, godišnje doba,...) da ne bi uzrokovale različito djelovanje u različitim kontrolnim uvjetima. Kontrola fizičkih činitelja u eksperimentu ima za cilj osigurati jednake uvjete za eksperimentalnu i kontrolnu grupu i odstraniti sve izvore smetnji ili nestabilnosti koje mogu voditi nesustavnom varijabilitetu u promatranom ponašanju. Na taj se način nastoji osnažiti unutarnja i vanjska valjanost statističkih zaključaka. Također, uvijek postoji mogućnost zamagljenja konačnih rezultata zbog pristranosti sudionika u eksperimentu. To se dešava kada na rezultate, pored nezavisne varijable, utječu i očekivanja ispitanika, ali i eksperimentator (bilo na svjesnoj ili nesvjesnoj razini). Kontrola u funkciji smanjenja pristranosti služi u prvom redu za postizanje konstruktne valjanosti. U tu svrhu se često koristi slijepi eksperiment, odnosno eksperiment u kojemu ispitanici nisu informirani o cilju istraživanja, a komunikacija je reducirana. Ponekad je potreban i dvostruko slijepi eksperiment, koji se sastoji od situacije u kojoj ni pomoćni eksperimentator, odnosno osoba koja provodi eksperiment ne zna relevantne podatke koji bi mogli na bilo koji način, posredno ili neposredno utjecati na ispitanike, a samim tim, i na rezultat eksperimenta. I na kraju, za izvođenje vjerodostojnog zaključka, ključno je izvršiti kontrolu osobnih činitelja, odnosno postići usporedivost ispitanika koji su pripadali različitim grupama, odnosno koji su bili izloženi različitim tretmanima. Ukoliko se uspoređuju dvije grupe, jedna izložena nezavisnim varijablama, a druga ne, prije usporedbe mora postojati dovoljno čvrsto uvjerenje da su prethodno izjednačene prema svim ostalim relevantnim obilježjima. Izjednačenost promatranih grupa, odnosno njihova raspodjela po metodi slučajnog odabira jedan je od polaznih zahtjeva svih eksperimentalnih nacrta i baza unutarnje valjanosti.

ZAKLJUČAK

Eksperimentalna metoda podrazumijeva postupak kojim se promatrana pojava ispituje pod točno određenim uvjetima koji omogućavaju praćenje njenog tijeka i eventualno ponovno izazivanje uz ponavljanje istih uvjeta. Njezina spoznajna uloga je u provjeravanju činjenica koje su već utvrđene, ali nisu potpuno pouzdane i otkrivanju

novih znanstvenih saznanja o pojavama koje nisu dovoljno istražene. Koristi se u svim znanostima, pa tako i u društvenim ali je zbog velikog broja varijabli koje je nemoguće i pogrešno zanemariti i problema njihovog uklanjanja kvaliteta njenog provođenja nerijetko upitna. Ono što eksperimentalnu znanstvenu metodu čini interesantnom je upravo postojanje uzročno-posljedičnog odnosa koji se može uvidjeti uz svojevrsnu manipulaciju. Pri tome je bitno provođenje prikladne kontrole (eksperimentalna skupina - kontrolna skupina), dovoljan broj ponavljanja u svrhu mogućnosti njihove statističke usporedbe, te učinkovito izbjegavanje pristranosti odnosno preduvjerenja eksperimentatora. Najvažnije za eksperiment je variranje samo jedne varijable, i to one koju se testira, dok sve ostale trebaju ostati iste. Prije provođenja bilo kojeg istraživanja neophodno je promisliti o njegovoj etičnosti, posljedicama koje može prouzrokovati i dobrobiti onih na koje se samo znanstveno istraživanje odnosi.

LITERATURA

1. Bedaković, V. (2011). Osnove metodologije stručnog i znanstvenog rada. Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici.
2. Cohen, L.; Lauren i Morison, K. (2007). Metode istraživanja u obrazovanju. Jastrebarsko: Naklada Slap, Jastrebarsko
3. Nagel, E. (1974). Struktura nauke, Problemi logike naučnog objašnjenja. Nolit: Beograd
4. Matijević, M., Mužić, V. i Jokić, M. (2003). Istraživati i objavljivati: elementi metodološke pismenosti u pedagogiji. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
5. Milas, G. (2005). Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Milat, J. (2005). Osnove metodologije istraživanja. Zagreb: Školska knjiga.
7. Mejovšek, M. (2003). Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima. Zagreb: Naklada Slap.
8. Mužić, V. (2004). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja (drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje). Zagreb: Educa.
9. Petz, B. (2007). Osnovne statističke metode za nematematičare. Jastrebarsko: Naklada Slap
10. Rafajac, B. (2001). Multimethod Researches as Initiative for Educational Theories integration. U zborniku: Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja, (Theoretical and Methodological Fondation of Educational Research). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
11. Tkalac Verčić, A., Sinčić Čorić, D. i Pološki Vokić, N. (2010). Priručnik za metodologiju istraživačkog rada. Zagreb: M.E.P.d.o.o.
12. Vujević, M. (2002). Uvođenje u znanstveni rad u području društvenih znanosti (šesto izdanje). Zagreb: Školska knjiga.
13. Zelenika, R. (1998). Metodologija i tehnologija izrade znanstvenog i stručnog djela. Rijeka: Ekonomski fakultet.
14. Žugaj, M. (2007). Znanstvena istraživanja u društvenim znanostima i nastanak znanstvenog djela, Varaždinske Toplice: Tonimi.

POSLOVI VODITELJA SLUČAJA U USTANOVAMA SOCIJALNE ZAŠTITE U REPUBLICI SRBIJI SA ASPEKTA PROFESIONALNE ODGOVORNOSTI I PRAKTIČNE PRIMENE PROPISA

ACTIVITIES OF THE HEAD CASE IN INSTITUTIONS OF SOCIAL WELFARE REPUBLIC OF SERBIA FROM THE ASPECT OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY AND PRACTICAL APPLICATION OF REGULATIONS

Tatjana DANIČIĆ
Centar za socijalni rad za opštinu Vršac, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Pravilnikom o organizaciji, normativima i standardima rada centra za socijalni rad, predvidjeno je da svi stručni radnici u Centrima za socijalni rad postanu voditelji slučaja koji su zaduženi za konkretan slučaj koji utvrdjuju i koriste potrebne profesionalne i druge resurse iz centra ili iz drugih ustanova i organizacija u lokalnoj zajednici, koji su neophodni za zadovoljavanje i prevazilaženje potreba i problema, odnosno pružanja odgovarajućih usluga korisniku. Problem primene metoda vodjenja slučaja ogleda se u činjenici da su stručni radnici dobili usko stručno obrazovanje na osnovnim studijama i da bez timskog rada, odnosno učešća stručnih radnika svih profila, korisniku nije moguće pružiti odgovarajuću zaštitu. Pravilnikom nije predvidjeno da se tim formira u situacijama kada se vrši procena radi predlaganja vaspitne mere maloletnicima, kod dodele deteta, a dešava se da psiholog bude zadužen za predmete odredjivanja ličnog imena ili raspolaganja imovinom korisnika, što je u potpunosti pravni posao. Problem druge vrste odnosi se na situaciju u kojoj stručni radnici drugih profila i obrazovanja, treba, kao voditelji slučaja, da se bave procenom intelektualnih sposobnosti i ličnosti korisnika, za šta nisu dovoljno obrazovani, jer je to, do sada bio isključivo domen rada psihologa. Cilj rada je da ukaže na propuste u Pravilniku i metodu vodjenja slučaja koji, pre svega idu na uštrb kvaliteta usluge koja se pruža korisnicima. Primena metoda vodjenja slučaja značajno umanjuje kvalitet usluga koje se pružaju u sistemu socijalne zaštite, a stručne radnike, pa i psihologe, dovodi u situaciju da se bave oblastima za koje nisu dovoljno stručno osposobljeni. Da bi se usluge u sistemu podigle na odgovarajući nivo, nepohodno je da se stručni radnici svih profila angažuju na zaštiti korsnika, kako bi ona bila u najboljem interesu korisnika u sistemu socijalne zaštite.

Ključne reči: profesionalna odgovrnost, voditelj slučaja, slučaj

APSTRACT

Rules on organization, norms and standards of the Center for Social Work, provided that all the professionals from the Centers for social work to become leaders who are in charge of the case for the particular case determine and use the necessary professional and other resources from the center or from other institutions and organizations in the local community, which are essential for meeting and overcoming problems and needs, and providing appropriate services

to the user. the problem of applying the method of conducting the case lies in the fact that they are professional workers get close professional education at the undergraduate level, and that without teamwork, and professional participation workers of all kinds, it is not possible to provide adequate protection. Regulations stipulated that the team formed in situations when estimating in order to propose educational measures to minors, with the award of a child, a psychologist happens to be in charge of deciding the items of personal names or disposal of assets of the user, which is completely legal business. The problem of another kind refers to a situation in which professionals from other profiles and education, should be, as leaders of the case, to deal with assessment of intellectual abilities and personality of the user, what are not sufficiently educated, because, until now was exclusive domains of psychological work. the aim is to point out the flaws in the Regulations and the method of keeping the case that, first of all go to the expense of the quality of service provided to customers. Application of case management significantly reduces the quality of services provided in the social protection and professional workers, including psychologists, challenges situation to deal with areas that are not sufficiently trained. to service in the system raised to an appropriate level, it is critical that professionals from all profiles engage with users to protect, so that it was in the best interest of the users in the system.

Key words: professional responsibility, case manage, case

UVOD

Pravilnikom o organizaciji, normativima i standardima rada centara za socijalni rad („Sl. Glasnik“ br.59/2008, 37/2010, 39/2011 – dr. Pravilnik i 1/2012 – dr. Pravilnik) predvidjeno je da stručni radnici u centrima za socijalni rad, bez obzirna to koje su osnovne studije završili, postanu voditelji slučaja. Prema ovom Pravilniku, „voditelj slučaja je stručni radnik koji je zadužen za konkretan slučaj koji utvrdjuje i koristi potrebne profesionalne i druge resurse iz centra ili drugih ustanova i organizacija u lokalnoj zajednici, koji su neophodni za zadovoljavanje i prevazilaženje potreba i problema, odnosno pružanja odgovarajućih usluga korisniku“. Takodje, Članom 22.ovoga Pravilnika, stručni radnici su obavezani da završe obuke propisane od strane ministarstva nadležnog za socijalna pitanja, kao i na 60-časovni „strukturirani trening“ na radnom mestu sa supervizorom ili odredjenim stručnim radnikom – mentorom. Da bi stručni radnik, bilo koje struke, uspešno radio u oblasti socijalne zaštite, mora, pored svoje uže struke, da poznaje i, pre svega, zakon o socijalnoj zaštiti i prateće propise koji stoje uz ovaj Zakon, Porodični zakon, Zakon o vanparničnom postupku, Zakon o opštem upravnom postupku i druge propise.

Ta obaveza, pored sve „uske struke“ je jako važna, jer je struku nužno upodobiti propisima koji postoje u oblasti socijalne zaštite, pre svega jer je najvažnije da se korisniku usluga pruže najadekvatniji oblici i mere zaštite iz ove oblasti. Od 1991.godine, pa do donošenja Zakona o socijalnoj zaštiti, 2011.godine, imali smo Zakon o socijalnoj zaštiti i obezbedjivanju socijalne sigurnosti gradjana i Pravilnik o organizaciji, normativima i standardima rada centra za socijalni rad. I pored toga što je taj zakon, dok je bio na snazi, imao više izmena i dopuna, on je u osnovi, utemeljio jednu dobru praksu socijalne zštite u centrima za socijalni rad, a posebno u organizacijskom smislu, navedeni pravilnik. Ovde, izmedju ostalog, mislim pre svega, na unutrašnju organizaciju poslova u centrima za socijalni rad. Pitanje organizacije stručnoga rada u centrima za socijalni rad bilo je aktuelno i tada i danas, jer od

organizacije stručnoga rada i primenjenog ,metoda, zavisi ostvarivanje pojedinih, zakonom predvidjenih funkcija i primene svih metodskih kompleksa i metoda socijalnog, psihološkog, padagoškog i pravnog stručnog rada, a sve u cilju ostvarivanja zaštite korisnika. Radi toga, za vreme važenja ranijeg zakona i pratećeg pravilnika, oblici stručnoga rada u centrima za socijalni rad su bili: stručni timovi, stručne komisije i stručni kolegijum. Stručni timovi imali su izabrane stručne koordinatore koji su imali obavezu objedinjavanja stručnoga rada stručnih radnika, kao članova tima.
Tako smo u centrima za socijalni rad imali:

- Tim za zaštitu dece bez roditeljskog staranja, dece sa smetnjama u psihofizičkom razvoju i dece i omladine sa poremećajima u ponašanju;
- Tim za zaštitu dece iz porodica sa poremećenim porodičnim odnosima i maloletnika koji stupaju u brak;
- Tim za zaštitu materijalno nepbezbedjenih lica i tim za zaštitu odraslih i starih korisnika.

Ovakva organizacija rada, godinama se pokazala kao adekvatan oblik zaštite, odnosno, pružanja usluga korisnicima. Isto tako, organizacijski i metodski omogućavala je svakom stručnom radniku posebno, da sa aspekta svoje struke, sagleda stvarne potrebe korisnika i da donese svoj nalaz i da da svoje mišljenje, a stručnom timu da kompleksno i kompetentno donese odluku, posebno kada znamo da su korisnici usluga u centrima za socijalni rad pojedinci, često porodice, sa najrazličitijim socijalno-psihološkim, padagoškim i drugim problemima koji se tiču njihove najdublje individualne ili porodične intime.
U okolnostima koje je Zakon o socijalnoj zaštiti i obezbedjivanju socijalne sigurnosti gradjana obezbedjivao, korisnik usluga, bio je u priloci da „odabere“ stručnog radnika koji mu je, po svojim ličnim karakteristikama „najviše odgovarao“, a stručni radnik je imao obavezu da o radu sa korisnikom obavesti stručni tim, koji bi tada, na sastanku, sa svih aspekata, bio u prilici da sagleda stanje u utvrdi stvarne potrebe korisnika, a samim tim, odredi i mere i usluge socijalnog rada koje se mogu primeniti u svakom konretnom slučaju. S druge strane, svaki stručni radnik je imao obezbedjenu podršku ostalih članova stručnoga tima, koji su iz domena svoje struke, samo bili na raspolaganju da unaprede praksu i deluju u zaštiti interesa korisnika. Novi Zakon o socijalnoj zaštiti (Službeni glasnik RS br. 24/2011. godine od 04.04.2011.godine) celovito je uredio oblast socijalne zaštite, počev od načela socijalne zaštite, koja obuhvataju, izmedju ostalog:

- Načela poštovanja integriteta i dostojanstva korisnika;
- Načela zabrane diskriminacije;
- Načela najboljeg intresa korisnika;
- Načela blagovremenosti socijalne zaštite;
- Prava korisnika;
- Prava na informisanje;
- Prava na učešću u donošenju odluka;
- Prava na slobodan izbor usluga;
- Prava na privatnost;
- Prava na pritužbu i drugo.

Medjutim, izmenama Pravilnika o organizaciji, normativima i standardima rada centara za socijalni rad, u organizacijskom delu, moglo bi se reći, nisu nadjena najcelishodnija rešenja. Odredjujući unutrašnje organizacione jedinice – službe u neposrednom radu sa korisnicima, posebno izdvaja voditelja slučaja, kao stručnog radnika, zaduženog za konkretan slučaj, koji procenjuje i koordinira postupkom procene potreba konkretnog korisnika… koristeći potencijale centra,a u drugom stepenu stručnog radnika, supervizora, koji obezbedjuje poštovanje standarda stručnog rada i doprinosi kvalitetu usluga tako što koordinira, usmerava, obučava, podstiče i evaluira razvoj stručnih kompetencija voditelja slučaja. Ovde je, svakako, neprimeren naziv „slučaj", a samim tim i voditelj slučaja, no, korisnik je „ostavljen", uglavnom voditelju slučaja,a voditelj slučaja, suštinski supervizoru, pa je, više nego izvesno, da voditelj slučaja, neće biti u stanju da sam pruži kompleksne usluge socijalnog rada sa aspekta psihološke, pedagoške, pravne i struke samog socijalnog radnika. Ovakav zaključak izvodim iz svoje prakse, sada radeći u centru za socijalni rad i svoje prakse, radeći ranije u istoj ustanovi, gde je socijalna zaštita, za korsnika bila kompleksnija, pojedinačno ostvarena nalazima svih članova stručnoga tima i na kraju, odlukom ili zaključkom stručnog tima. Tako, samo da navedem jedan primer u sadašnjoj praksi, da ja, kao voditelj slučaja, a po obrazovanju psiholog, budem odredjena kao voditelj slučaja u predmetu odredjivanja ličnog imena i upisa u matične knjige rodjenih, što je pre svega, posao pravnika ili eventualno socijalnog radnika, pa na kraju i stručnog tima. Postavlja se pitanje: „ Zašto se ovim Pravilnikom izmenila ranija, opravdana i u praksi dobro utemeljena organizaciona struktura i metod rada?". Pomenuti Pravilnik odredjuje stručne timove, ali, kada je odlukom rukovodioca službe potrebno organizovati stručni tim, kao na primer, u slučaju procene opšte podobnosti budućih usvojitelja, hranitelja i staratelja; kada je potrebno doneti odluku o zasnivanju usvojenja; kada se razmatra starateljski izveštaj privremenog staratelja i staratelja, kada se odlučuje o davanju prethodne saglasnosti staratelju za obavljenje poslova koji prevazilaze okvire redovnih poslova u zastupanju štićenika ili redovnog upravljanja njgovom imovinom; kada je potrebno odlučiti o davanju prethodne saglasnosti za raspolaganje imovinom štićenika. U ranijoj praksi, prvi susret sa korisnikom, imao je socijalni radnik, te je, zavisno od pretpstavljenih potreba korisnika, upoznavao korisnika sa profilima stručnih radnika u stručnom timu, a korisnik bi na raspolaganju imao stručnjake različitih profila, koji su bili u stanju da mu kompetentno pruže pomoć iz oblasti za koju su edukovani. Zatim bi bio „otvoren" predmet za koji je bio zadužen koordinator stručnog tima, koji je na sastanku stručnog tima upoznavao sve članove sa predmetom i potrebom koju korisnik ima, a ovakva praksa obezbedjivala je korisniku kompleksnu zaštitu, a stručnim radnicima omogućavala da, sa aspekta svoje struke, gde su imali apsolutne kompetencije, procene potrebe korisnika, stanje u kome se on nalazi, što je u krajnjem, kao ishod imalo visok nivo kvaliteta pružene usluge.

Ne ističem u prvi plan aspekt ni jedne od pojedinačnih struka koje su zastupljene u centrima za socijalni rad, uzimajući u obzir da je u zaštiti korisnika nepohodna kompleksna procena različitih aspekata njegovog funkcionisanja, što se teško obezbedjuje primenom metoda vodjenja slučaja. Ni jednog trenutka nije sporno da su svi zaposleni u socijalnoj zaštiti u obavezi da se stalno obrazuju i stiču nova znanja iz ove, ali i drugih oblasti, jer je to jedini način da se korisnicima usluga omogući visok nivo zaštiti interesa, u skladu sa načelima koja je Zakon o oscijalnoj zaštiti propisao.

Medjutim, u praksi je veoma neizvesno da li je nakon 60 sati obuke, moguće steći znanja koja od jednog voditelja slučaja, koji je završio osnovne studije i stekao stručno zvanje, moguće stvoriti nekoga ko poznaje sve domene socijalnog rada dovoljno dobro da bi korisniku usluga ponudio kvaliteno rešenje problema u kome se nalazi u razumnom roku, koji je, s obzirom na probleme sa kojima se srećemo u socijalnoj zaštiti, često veoma kratak.

U takvoj situaciji, stručni radnici, zaduženi za pojedinačni slučaj, imaju mogućnost da traže podršku svojih kolega, stručnih radnika drugog obrazovnog profila, koji su takodje zaduženi svojim „slučajevima“, kojih ima po jednom stručnom radniku, voditelju slučaja, veoma veliki broj, pa je pitanje, koliko je stručni radnik, koji nije neposredno zadužen za pojedinačni slučaj spreman da se angažuje i koliko, objektivno ima mogćnosti za to, s obzirom da je neposredno odgovoran za korisnike čije „slučajeve“ vodi.

Iako je ideja tvoraca pomenutog Pravilnika bila jako dobra, da se individualizuje odgovornost stručnih radnika i obezbedi neposredniji kontakt jednog čoveka, stručnog radnika sa korisnikom i njegovom okolinom, gde bi stručni radnik postao deo mreže podrške korisnika, pitanje je da li je u sadašnjem trenutku to moguće kvalitetno sprovesti. Voditelji slučaja su zaduženi veoma velikim brojem predmeta, slučajeva, većina sa oko 100 korisnika; osnovne studije koje smo završili, ipak daju znanja iz odredjenih stručnih oblasti, a za kompleksan, sistemski pristup, korisnicima i njihovim problemima, neophodno je interdisciplinarno sagledavanje koje jedino obezbedjuje kvalitet usluga koje se pružaju korisnicima. U takvim okolnostima, voditelj slučaja, koji sam treba da proceni status korisnika, njegove potrebe i da sam, u saradnji samo sa korisnikom, odredi oblike i mere zaštite koje je potrebno primeniti, često se nalazi u situaciji, samo iz razloga što nema dovoljno znanja iz oblasti koje nisu njegova struka, da bude nesiguran u svoju procenu, da nije u mogućnosti da uključi stručnjake iz drugih struka, jer su i oni sami, kao voditelji slučaja, okupirani zaštitom onih za koje su neposredno zaduženi, što korisniku ne obezbedjuje optimum zaštite, a samog stručnog radnika, voditelja slučaja dovodi u stanje da se stalno preispituje, i u glavnom ne oseća zadovoljstvo zbog posla koji radi već visok stepen odgovornosti koji dovodi do sagorevanja.

Kada je dalji rad u oblasti socijalne zaštite, pre svega u centrima za socijalni rad u pitanju, mislim da praksa pokazuje da je neophodno unapredjenje predvidjenog metoda vodjenja slučaja koji se primenjuje. To je moguće uraditi na različite načine. Formiranjem stručnih timova koje bi sačinjavali voditelji slučaja, stručni radnici različitih struka, rasporedjeni u službi za decu i mlade i drugi, u čijem radu bi učestvovali stručni radnici, voditelji slučaja u službi zaštite odraslih i starih. Bilo bi obavezno da sastancima stručnih timova prisustvuju i zaposleni u službi za pravne poslove, čiji je doprinos neophodan u potpunoj zaštiti interesa korisnika.

Druga mogućnost, koja neposredno proističe iz prakse, jeste da se kao voditelji slučaja istaknu socijalni radnici, a da stručni radnici drugih profila, budu članovi stručnog tima koji bi se uvek uključivali radi stvaranja celovite slike o korisniku i nejgovim potrebama, a sa idejom da se zaštita korisnika unapredi.

Cilj ovoga rada je da istakne probleme koji postoje u praksi centara za socijalni rad nakon uvodjenja medota vodjenja slučaja, kao i da istakne moguća rešenja. Problemi i rešenja, ovoga puta, proističu iz neposredne prakse u radu sa korisnicima i

svakodnevnih susreta sa njima, a sve u cilju pružanja bolje zaštite korisnicima i celovitog sagledavanja problema u kojima se korisnici usluga u centrima za socijalni rad nalaze.

LITERATURA

1. Zakon o socijalnoj zaštiti i obezbedjivanju socijalne sigurnosti gradjana (Službeni glasnik RS br. 36/91… 101/95).
2. Zakon o socijalnoj zaštiti (Službeni glasnik RS br. 24/2011. od 04.04.2011. godine).
3. Pravilnik o organizaciji, normativima i standardima rada centara za socijalni rad (Službeni glasnik RS br. 59/2008 … 1/2012).
4. Milovanović, M. (1995.) Socijalni rad u ustanovama socijalne zaštite. Beograd: Udruženje stručnih radnika socijalne zaštite i savez društva socijalnih radnika R Srbije.

KVALITET BRIGE DJECE I MLADIH U SOS DJEČIJEM SELU GRAČANICA

CHILDREN AND YOUTH CARE QUALITY AT SOS CHILDREN'S VILLAGES GRAČANICA

Mirela ŠABANOVIĆ EFENDIĆ, Dario DIZDAREVIĆ
SOS Dječije selo Gračanica, BiH

Stručni rad

APSTRAKT

Od 1994. godine do danas, kada su s radom počeli prvi dječiji SOS klubovi, organizacija SOS Dječija sela postala je prepoznatljiva širom Bosne i Hercegovine. Kroz svoju programsku politiku, organizacija SOS Dječija sela pruža podršku bosanskohercegovačkim vlastima u zbrinjavanju djece bez roditeljskog staranja, kao i djece izložene riziku od gubitka roditeljskog staranja. Organizacija SOS Dječija sela podrazumijevaju porodični oblik brige za djecu i mlade bez roditeljskog staranja, koji se ogleda u kontinuiranom načinu podržavanja, tj. briga i nakon napunjenih 18 godina. Cilj ovog rada je predstavljanje koncepta rada SOS Dječijih sela u Bosni i Hercegovini, s akcentom na SOS Dječije selo Gračanica, te na koje sve načine organizacija podržava djecu i mlade, od vremena dolaska u SOS Dječija sela, pa do potpunog osamostaljenja. Analizom sadržaja službenih dokumenata organizacije i analizom studije slučaja, predstavljen je kvalitet brige o djeci i mladima iz SOS Dječijeg Sela Gračanica. Rezultati pokazuju uspješnost i trajnu brigu za mlade bez roditeljskog staranja. Takođe, SOS Dječija Sela pružaju priliku mladima da se ostvare u svim svojim ciljevima i interesima. Kontinuirana briga za mlade se ogleda u nizu programa koje pružaju SOS Dječija Sela u cilju nastavka brige i nakon napunjenih 18 godina života. Topli dom za svako dijete, porodični zagrljaj, kvalitetna i trajna podrška ka osamostaljenju je neizostavan dio brige koju pružaju SOS Dječija Sela. Cjelokupan rad organizacije SOS Dječija sela usmjeren je na dobrobit djece i stvaranje trajnog poboljšanja u okruženju i uslovima u kojima djeca žive.

Ključne riječi: SOS Dječija sela Bosna i Hercegovina, kvalitet brige djece i mladih u SOS Dječijem selu Gračanica, polusamostalni život (SIL), podrška stanovanja, porodični oblik brige, kontinuirana briga

ABSTRACT

Since 1994., when we introduced SOS Clubs in Bosnia and Herzegovina, SOS Children's Villages have become recognizable name throughout the region. Using our program policy and strategy, we continuously support local government taking care for children who lost their parents and for the families that cannot take care of themselves. Organization SOS Children's Villages is dedicated to families, so the care that we provide in our organization is Family based care. This means that we have arranged our program in the way of continuous care for children and youth, even after they get over the age of eighteen. The main objective of this article is to show how SOS Children's Villages in Gračanica, Bosnia and Herzegovina, perform Family based care in realityand what steps child or young person has to overcome in order to become independent and valuable member of society. Using content analysis of our documents and case study we will show the quality we provide in our Family based care Program at SOS Children's

Villages in Gračanica. The results will show success in our care program, and will show how the organization supports children in any way possible, by giving them opportunity to grow and to express their interests. Our continuous care for children and young people is also provided by different programs and policies that gives us the way to help young people even after they become legally adults. A loving home for every child, family hug, continuous care and support in becoming independent are main parts in everyday work at SOS Children's Villages. Our work is, also, focused on creating permanent healthy, safe and supporting environment for children and young people in this region.

Key words: SOS Children's Villages Bosnia and Herzegovina, children and youth care quality at SOS Children's Villages Gračanica, semi-independent life (SIL), housing support, family based care, continuous care

UVOD

Hermann Gmeiner je 1949. godine, osnovao prvo SOS Dječije selo u Imstu, Austrija. Selo je osnovao kao neophodna pomoć djeci koju su zadesile katastrofalne posljedice Drugog svjetskog rata. Kroz pomoć donatora, volontera i humanista cijelog svijeta, organizacija sada pomaže djeci i porodicama širom svijeta, uvažavajuću kulturni i religijiski identitet specifičnog regiona. Glavna smjernica za djelovanje SOS Dječijih sela jeste UN Konvencija o pravima djeteta, koja se poštuje i implementira kroz rad organizacije.

Vizija SOS dječijih sela jeste da svako dijete treba da raste uz porodicu, ljubav, poštovanje i sigurnost. Misija koja se razvila tokom dugogodišnjeg rada je posvećenost stvaranju porodice za djecu u nevolji, djeci koja nemaju roditelje ili čija porodica nije u mogućnosti da se brine o njima.

Cilj ovog rada je prikaz rada SOS Dječijih sela BiH, s akcentom na SOS Dječije selo Gračanica. Analizom službene dokumentacije SOS Dječijeg sela Gračanica i analizom studije slučaja, prikazat ćemo rezultate i kvalitet brige ove organizacije. Ovim radom će se pokazati kontinuirana briga o djeci i mladima na putu do njihovog osamostaljenja. Uzimajući u obzir individualne potrebe svakog djeteta i njegujući dječija prava i porijeklo, ustanovit ćemo koje je korake preduzela organizacija da omogući djeci i mladima da u potpunosti iskoriste svoj potencijal stvore predznanja i vještine potrebne za samostalni život i stvaranje vlastite porodice. Kroz analizu studije slučaja će biti prikazan konkretan primjer uspješne mlade osobe, koja prolazi sve oblike brike naše organizacije. Izazovi, poteškoće, usponi i padovi, prilagođavanje na novu sredinu, osnaživanje, podrška, toplina doma i porodica, direktno utječu na bitne životne odluke, a način na koji je jedna mlada osoba iz SOS Dječijeg sela prevazišla sve izazove postavljenje pred nju i iskoristila potencijale i mogućnosti, bit će prikazani kroz ovaj rad.

METODE

1. Analizom sadržaja službenih dokumenata SOS Dječijih sela Bosne i Hercegovine, prikazat ćemo sistem rada organizacije koji dokazano daje rezultate u brizi za djecu i mlade bez roditeljskog staranja.
2. Studijom slučaja prikazat ćemo konkretan primjer uspješne mlade osobe, koja je prošla sve uzrastom određene razine brige u organizaciji i prevazilazeći izazove postigla željene ciljeve

Model brige, po kojem djeluju SOS Dječija sela, jeste porodični oblik brige, u kome se zalažemo da svako dijete treba da ima majku, porodicu i sopstveni dom u kome će se razvijati i ostvariti svoj potencijal. Potreba za izgradnjom SOS Dječijeg sela u Bosni i Hercegovini se ukazala nakon završetka rata 1995. godine, u kome su mnoga djeca ostala bez roditelja i nemogućnosti da se brinu sama o sebi. Prvo SOS Dječije selo u Bosni i Hercegovini je započelo gradnju u Sarajevu 1996., a nakon dvije godine izgradnje, petnaest porodičnih kuća je počelo sa udomljavanjem. Nekoliko godina poslije, ukazala se potreba za izgradnjom drugog sela, ovoga puta u Gračanici. Osim porodičnih kuća u selu, od 2008. godine, organizacija djeluje na području Bosne i Hercegovine kroz projekte jačanja porodice, koji su osnova za razvoj dječije samostalnosti, te edukovanje i pomoć porodicama čiji je integritet ugrožen. Cilj ovakvog programa je prevencija odvajanja djece od porodice porijekla, ali i podrška, odnosno povećanje kvalitete života porodica koje su okarakterisane kao rizična skupina. Projekti jačanja porodica djeluju regionalno u Sarajevu, Mostaru, Goraždu i Maglaju, a odnedavno i u Srebrenici. Mostar je već dugo vremena mjesto promocije i zaštite porodičnih vrijednosti, kao i poboljšanja kvalitete života pordica uključenih u projekat., ali i svih onih porodica koje žele unaprijediti način života u vlastitioj porodici. Projekat u Sarajevu je realizovan u okviru SOS Društvenog centra "Hermann Gmeiner". Besplatno pohađanje vrtića, podrška u učenju i kursevi su neke od aktivnosti koje pohađaju korisnici centra. Kroz organizovanje porodičnih izleta i druženja, djeca i roditelji su u prilici da se na drugačiji, kvalitetniji način povezuju jedni s drugima. Projekat u Goraždu se organizuje kroz vrtić i aktivnosti implementirane u lokalnoj zajednici. Na takav način, projekat SOS Dječijih sela je duboko ukorijenjen u zajednicu od koje dobija podršku u realizaciji. U Goraždu je projekat fokusiran na ekonomsko osnaživanje i samoprivređivanje. Materijalna pomoć porodicama, kroz nabavku sjemena, koka nosilja i poljoprivrednih dobara, daje dobre uslove za jačanje integriteta porodice koja na ovaj način postaje samostalnija. Programski timovi su sačinjeni od socijalnih radnika, psihologa i pedagoga, ali i volontera, studenata i budućih stručnjaka koji kontinuirano rade na unapređivanju vještina, te razmjenu znanja sa stručnjacima iz lokalne zajednice, kao i partnerskih organizacija i ustanova (Sofović i dr., 2011. a). Osim podrške lokalnoj zajednici, kroz programe jačanja porodica, organizacija SOS Dječija sela organizuje i implementira i edukativne programe. SOS Društveni centar Hermann Gmeiner u Sarajevu počinje sa radom tokom rata 1994. godine, kroz SOS klubove na raznim lokacijama u Sarajevu i prepoznaje i reaguje na potrebe djece i mladih, te u svom radu koristi najmodernija didaktička sredstva za grupni i individualni rad. Od ponedjeljka do subote djeca i mladi mogu sudjelovati u aktivnostima namjenjenim vlastitim interesovanjima. Karaoke, interaktivne radionice, biblioteka, otvoreni prostor namjenjen sporstkim aktivnostima, samo su neke od mogućnosti koje pružaju djeci i mladima da ostvare i vježbaju svoje sposobnosti, a kroz stručno savjetovanje, mladi imaju podršku profesionalne orijentacije. Organizacija SOS Dječija sela prepoznaje važnost ranog rasta i razvoja djece i uloge vrtića u socijalizaciji djece. Tako danas u Sarajevu, Mostaru i Goraždu djeluju SOS Dječiji vrtići, koji su dostupni djeci iz lokalne zajednice. Još jedan od projekata naše organizacije je i Superbus; mobilno-edukativni program organizacije

SOS Dječija sela BiH, osnovan 2004. godine. Superbus djeluje kao mobilni društveni centar, koji djeci i mladima širom Bosne i Hercegovine, u skladu sa pedagoškim ciljevima, omogućuje kvalitetno i na edukativan način, provođenje slobodnog vremena. Od 2009. godine, SOS Društveni centar Hermann Gmeiner je u prilici da prima i šalje volontere diljem svijeta kroz program "Mladi u akciji". Navedeni program je program neformalnog učenja Europske unije za mlade od trinaest do trideset godina. Mladi volonteri imaju priliku da borave i obave volonterski servis u nekoj od europskih zemalja u periodu od dvanaest mjeseci, a u tom periodu im je obezbijeđen smještaj, hrana i džeparac, te AXA zdravstveno osiguranje (Sofović i dr., 2011. b).

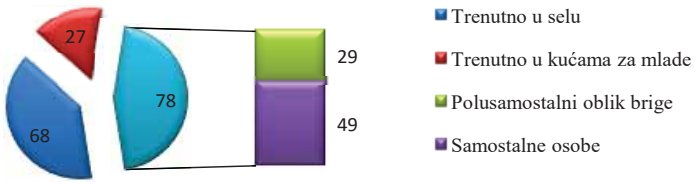
Porodični oblik brige je okvir i glavni princip organizacije SOS Dječijih sela. Takav model zbrinjavanja djece temelji se na četiri načela SOS-Dječijeg sela - **Majka:** *Svako dijete ima brižnog roditelja*, **Braća i sestre:***Porodične veze razvijaju se na prirodan način*, **Kuća:** *Svaka porodiac stvara vlastiti dom*, **Selo:** *SOS-porodica dio je zajednice*. Djeca u SOS-porodici imaju jednog roditelja, svoju SOS-majku, koja poštujei njeguje kulturno porijeklo, vjersko, i porodično porijeklo svakog djeteta i svoj pristup djetetu temelji na njoj. Bez obzira na to žive li u SOS-porodic, kući za mlade ili žive samostalno, djeca na svom životnom putu uvijek ostaju povezana sa svojom SOS-porodicom. Upravo je ta stabilna porodiča veza ono što određuje SOS-ov porodični model zbrinjavanja djece. Sva načela, smjernice, pa i porodični model brige, razvija se imajući u vidu Konvenciju Ujedinjenih nacija o pravima djeteta. Ovaj model brige SOS Dječijih sela je namijenjen djeci kojima je potrebna dugoročna briga. Nacionalni ured određuje dob do koje mladi ostaju u selu, a mladi odlaze iz organizacije sa navršenom 21. godinom života, odnosno nastavljaju primati podršku za školovanje ili samozapošljavanje do 23. godine života, te u posebnim slučajevima i do 26. godine. Ovakav vid podrške se odnosi na finansijsko osnaživanje, ali povezanost, savjetovanje i zajednička druženja i susreti, ne poznaju ograničenja u smislu životne dobi. Upravo ova činjenica, razlikuje SOS Dječija sela od ostalih sličnih organizacija i čini ih specifičnima, jer porodični oblik brige ne predstavlja samo načelo funkcionisanja organizacije, nego stvaranje veza i emotivno-socijalnih stanja karakterističnih samo za porodicu. Povezanost između SOS-majke, braće i sestara iz SOS-porodice traje vječno. Prijem djeteta u SOS Dječije selo, a samim tim i u SOS-porodicu, se obavlja pažljivom procjenom svakog djeteta prije smještanja u SOS-porodicu. Odluku o prijemu djeteta u SOS-porodicu donosi Komisija za prijem djece SOS Dječijeg sela koju čine direktor SOS Dječijeg sela koji ujedno i predsjedava Komisijom, socijalni radnik, članovi Tima za razvoj djece, te po potrebi predstavnica SOS mama

Organizacija u potpunosti podržava zajedništvo sa biološkom braćom i sestrama, te se dijete smiješta u onu SOS-porodicu u kojoj živi biološki brat ili sestra. SOS-porodica obezbjeđuje sigurnost i brine se za djetetov rast, razvoj i napredak u svakom segmentu njegovog života. U SOS-porodici dijete razvija vještine, psihološki osnažuje i postepeno preuzima odgovornost i uči posljedice svojih postupaka. SOS Dječije selo obezbjeđuje svakom dijetetu kvalitetno formalno obrazovanje u lokalnoj zajednici, gdje stječe i nova znanja i vještine, koji mu pomažu u formiranju interesovanja i izboru profesije. U SOS-porodici se njeguje pozitivan stav prema radnim navikama, koje se ili uče u SOS-porodici ili se dodatno razvijaju već stečene pozitivne navike. Sva djeca i mladi bar jednom godišnje prolaze profesionalnu orijentaciju kako bi mogli odabrati što ih zanima, što ih vodi prema budućoj samostalnosti i/ili karijeri.

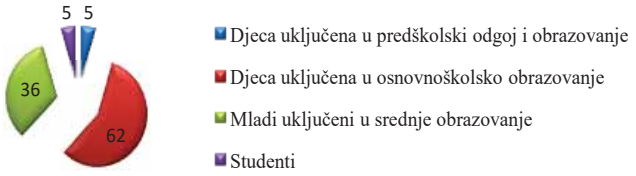
Kada mlada osoba dostigne psihološku zrelost i životnu starost od 14 godina, iz sela prelazi u Kuću za mlade. U SOS Dječijem selu Gračanica djeluju dvije Kuće za mlade. Specifičnost Kuća za mlade u SOS Dječijem selu Gračanica jeste udaljenost ove dvije kuće od sela. Naime, Kuće za mlade su smještene u Tuzli. Iako, na prvi pogled, ovakav koncept može predstavljati prepreku u djelovanju organizacije, Tuzla, kao grad sa više obrazovnog, kulturnog i društvenog sadržaja, može mladima obezbijediti kvalitetnije ostvarivanje ciljeva. Kuća za mlade je oblik brige za koji se dijete priprema još u selu. U selu se priprema plan za prelazak mlade osobe u Kuću za mlade, u čijem pravljenju učestvuju, dijete, SOS-mama, Tim za razvoj djeteta, ali i Saradnik za brigu o mladima, koji često postaje matični djetetov odgajatelj u Kući za mlade. Grupa od osmero do dvanaestero mladih zajedno živi dijeleći kuhinju i dnevni prostor. Dok tamo žive, dužni su samostalno upravljati svojim budžetima za mlade i voditi domaćinstvo, uz vođstvo i pomoć jednog saradnika za brigu o mladima, odnosno odgajatelja. Odgajatelji su u stalnoj interakciji s mladima i osiguravaju im svakodnevnu orijentaciju i savjete.Nakon prelaska u Kuću za mlade, mlada osoba se najčešće upisuje u srednju školu ili završava deveti razred osnovne, a aktivnosti, obaveze i smjernice, daju osnovu za osposobljavanje za samostalni život. U periodu pred punoljetstvo svi napori odgajatelja i mlade osobe su usmjereni na uspješno završavanje srednjoškolskog obrazovanja i mogućnosti pronalaska posla, kao i usavršavanje vještina neophodnih za samostalno vođenje i održavanje domaćinstva po izlasku iz Kuće za mlade. Dok se školuju, mlade se ohrabruje da tokom praznika nalaze poslove koji će ih izložiti realnostima zaposlenja i pomoći im da steknu dodatnu zaradu. Djetetu, odnosno mladoj osobi pruža se podrška prilikom oblikovanja vlastite budućnosti kako bi postao samopouzdan i nezavisan, te aktivan član društva. Dijete ili mlada osoba ima pristup obrazovanju i data joj je mogućnost da stekne životne vještine i prihvati vrijednosti. Djetetu ili mladoj osobi se pruža podrška prilikom razvijanja samopoštovanja. Ovo joj omogućava da se osjeća jako i sigurno i da se uhvati u koštac sa problemima (Quality4Children – prijevod na bosanski jezik, 2007).

REZULTATI

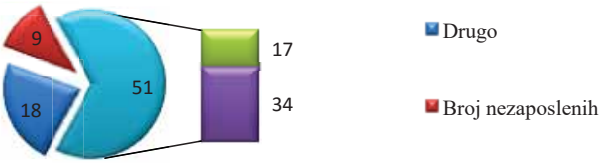
Svi navedeni rezultati su validni u trenutku izrade stručnog članka.



Grafikon 1. Ukupan broj djece i mladih u brizi od postojanja SOS DS Gračanica
Graph 1. The total number of children and youth in the care since existence SOS CW Gracanica



Grafikon 2. Ukupan broj djece i mladih u brizi uključenih u predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje i studenti
Graph 2. The total number of children and young people in the care involved in pre-school, primary and secondary education and students



Grafikon 3. Osobe u polusamostalnom obliku brige i samostalne mlade osobe u radnom odnosu
Graph 3. People in semi-independent form of care and independent young people in working relation

Studija slučaja

R.G. rođen je 12.03.1988. godine kao šesto dijete u porodici, u mjestu Pridvorci, općina Gornji Vakuf. Zbog loših materijalnih i stambenih uslova, putem Centra za socijalni rad Gornji Vakuf, R.G. je smješten u SOS Dječije Selo Gračanica zajedno sa ostalom braćom i sestrama.

R.G. je 1999. godine došao u SOS Dječije Selo Gračanica, sa veoma lošim higijenskim navikama. SOS mama je zapažala razne psihičke promjene, a isto tako i edukativnu zapuštenost, što je zahtijevalo dodatni napor kako bi R.G. sustigao školske obaveze. Nakon nekog vremena R.G. je počeo da pokazuje interesovanje za razne aktivnosti koje su se dešavale unutar, ali i izvan SOS Dječijeg Sela Gračanica. Posebnu sklonost je pokazivao prema glumi i oponašanju drugih ljudi. Takođe, postao je član Radio kluba T91DNO iz Gračanice i postigao jako dobre rezultate na raznim takmičenjima počev od otvorenih šampionata, pa do državnih prvenstava.R.G. je 2003. Godine iz

Dječijeg Sela Gračanica prešao u Kuću za mlade u Tuzli i upisao srednju saobraćajnu školu. Bio je uzoran učenik i svoje školske obaveze je ispunjavao odgovorno i savjesno. Jedini problem mu je predstavljala matematika, jer su mu koncentracija i pažnja predstavljali najveći izazov prilikom usvajanja gradiva. Vremenom, naučio je prevazilaziti prepreke i izazove postavljenje pred njega, jer je R.G.vlastitom upornošću i željom za uspijehom, kao i podrškom odgajatelja, aktivno radio na usavršavanju životnih vještina i dostizanju postavljenih ciljeva. Tokom srednjoškolskog obrazovanja, R.G. je postao član UMS-a (škola za talente), na kojoj je pohađao časove glume i manekenstva. Već tada je angažovan za manje uloge u predstavama i dokumentarnim fimovima. Učestvovao je na mnogim manifestacijama, nakon čega su uslijedile pozitivne kritike od strane novinara. 2007. Godine, R.G. je ponio titulu "Najtinejdžer Tuzle". Po završetku srednje škole, R.G. je upisao Akademiju scenskih umjetnosti u Sarajevu. Ubrzo nakon upisa na dramsku akademiju, R.G.je dobijao mnogobrojne pozive za filmske angažmane. Kao jednu od bitnijih uloga se izdvaja angažman u seriji "Lud, zbunjen, normalan". Zapaženu ulogu je imao 2011.godine u filmu "Prtljag", reditelja Danisa Tanovića, te angažman sa holivudskom glumicom Penelope Kruz. Nakon diplomiranja, 2012. godine, ali i tokom studiranja, R.G. je svojim aktivnim angažmanom u raznim serijama, predstavama i filmovima uspio osnažiti status u glumačkoj karijeri.
Tokom pohađanja akademije, R.G. je imao finansijsku i savjetodavnu podršku organizacije. Takva podrška se sastojala od materijalne pomoći koja je pokrivala troškove studiranja i boravka u iznajmljenom stanu za vrijeme studiranja. Nakon završetka akademije, R.G. ulazi u program podrške stanovanja, putem kojeg je riješio svoje stambeno pitanje. Trenutno živi u vlastitom stanu u Sarajevu,a zaposlen je kao glumac, te svoje finansijske potrebe pokriva angažmanom u filmskoj i pozorišnoj industriji. Redovno održava kontakte s biološkom braćom i sestrama, a isto tako i sa odgajateljima iz Kuće za mlade.Važna činjenica koja pokazuje uspijeh organizacije, a zahvalnost mlade osobe jeste da je R.G. trenutno i Kum SOS Dječijih sela Bosne i Hercegovine, odnosno da svojim dobrovoljnim angažmanom podržava medijsku kampanju organizacije, snimivši promotivni spot za SOS Dječija sela Bosne i Hercegovine.

DISKUSIJA

Prikazanom studijom slučaja i analizom službene dokumentacije organizacije SOS Dječije selo Gračanica, prikazujemo uspješnost organizacije u stvaranju samostalnih mladih osoba. Kroz prikazane grafikone možemo vidjeti da su djeca i mladi uključeni u formalni sistem obrazovanja i da od njihovih individualnih mogućnosti zavisi odluka o odabiru srednjeg i visokškolskog obrazovanja. SOS Dječije selo Gračanica daje potpunu podršku djeci i mladima ka uspješnom završetku školovanja. Procenat zaposlenosti mladih osoba u polusamostalnom obliku brige i kod osoba koje su samostalne, često je promjenljiv, ali ipak preovladava velika stopa zaposlenosti mladih osoba organizacije. Mladim osobama u polusamostalnom obliku brige, u situacijama kada ostaju bez posla, pruža se dodatna finansijaka podrška, te pomoć pri pronalasku novog posla. Takođe, termin trajnog praćenja, u praksi znači da, čak i samostalna osoba može u ovakvom slučaju tražiti savjetodavnu podršku od SOS mame, saradnika za brigu o mladima, ali i ostalih uposlenika organizacije. Određeni broj mladih osoba ,

koje imaju podršku organizacije, nisu sposobne za rad. Organizacija, takođe, obezbjeđuje djeci i mladima kontakte sa svojim biološkim srodnicima, ukoliko su poznati, odnosno, ako dijete ili mlada osoba želi kontakt ili ima biološke srodnike. Mnoga djeca i mladi koji kontaktiraju porodicu porijekla, praznike provode posjećujući mjesta boravka bioloških srodnika. Na takav način, organizacija stvara uslove za eventualno spajanje porodica i uzajamnu brigu u primjerima kada mlada osoba to želi. Takođe, kontinuirana briga organizacije se ogleda u podršci koju pruža mladima nakon punoljestva, te briga i podrška sve dok mlada osoba osjeća potrebu za njima.
Uspješna mlada osoba je rezultat dugogodišnjeg rada organizacije sa djetetom ili mladom sobom u ostvarivanju svojih individualnih ciljeva, kroz korištenje resursa organizacije državnih službi, saradnje sa centrima za socijalni rad, školama i ustanovama od kojih se traži dodatna podrška za formiranje zdrave sredima u kojoj dijete živi. Porodični oblik brige daje djetetu mogućnost da se razvija u porodici, a takav način rada sa djecom bez roditeljskog staranja, daje vidljive rezultate, odnosno daje djetetu ili mladoj osobi sigurnost i nadu da bez predrasuda okoline ostvari svoje ciljeve i da teške životne situacije i traumatska iskustva prihvati kao trenutno stanje iz prošlosti koje mu danas ne predstavlja prepreku da se usavršava i osamostali.

ZAKLJUČAK

Kvalitet brige u SOS Dječijem selu Gračanica podrazumijeva uzajamni rad timova sastavljenih od stručnjaka iz različitih naučnih oblasti, koji svojim humanim, profesionalnim i nesebičnim pristupom, obezbjeđuju djeci bez roditeljskog staranja topli dom, ljubav, brigu, ali prije svega nadu i uslove koji im daju priliku da se razviju u samostalne i uspješne osobe. Iz navedene studije slučaja, statističkih podataka, projekata i porodičnog oblika brige, kao strukture rada SOS Dječijeg sela Gračanica, uviđamo da kontinuirana briga, individualni pristup rada sa djetetom i mladom osobom, poticanje i usavršavanje sposobnosti, daju zavidne rezultate i stvaraju uspješne mlade, sposobne da organizuju svoj život, samostalno privređuju i u konačnici stvaraju vlastitu porodicu. Pored emocionalne i psihofizičke podrške, SOS Dječije selo Gračanica svoja materijalna sredstva usmjeravaju ka finansijskom osnaživanju mlade osobe i djeteta, kroz program podrške stanovanja, podrške za studente, redovnim mjesečnim potrepštinama, finansijskoj pomoći u vidu stanarine i uvijek prisutnoj savjetodavnoj podršci mlade osobe.
Topli dom za svako dijete, porodični zagrljaj, kvalitetna i trajna podrška ka osamostaljenju je neizostavan dio brige koju pružaju SOS Dječija Sela. Cjelokupan rad organizacije SOS Dječija sela usmjeren je na dobrobit djece i stvaranje trajnog poboljšanja u okruženju i uslovima u kojima djeca žive.

LITERATURA

1. Sadržaj formulisali i odobrili: FICE, IFCO i SOS Dječija sela (2007). Quality4Children – prijevod na bosanski jezik. Innsbruck
2. Sadržaj formulisali i odobrili: Nacionalne asoscijacije SOS Dječijih sela, Glavni sekretarijat i Hermann Gmeiner Akademija (2004). Priručnik organizacije SOS Dječija sela – prijevod na bosanski jezik.
3. Sofović, J., Selimović, J., Halilović, E. I Hodžić, J. (2011). Korak u budućnost: kako pomoći mladima da se što bolje snađu po izlasku iz javne brige – priručnik za profesionalce. Sarajevo: SOS Dječija sela Bosna i Hercegovina.

SPOLJAŠNJI I UNUTRAŠNJI FAKTORI KAO MOGUĆI UZROČNICI GOJAZNOSTI

THE INTERNAL AND EXTERNAL FACTORS AS POSSIBLE CAUSES OF OBESITY

Marija ČOLIĆ, Ivona MILAČIĆ VIDOJEVIĆ
Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Srbija

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Osobe koje boluju od gojaznosti se često optužuju kao odgovorne za svoje stanje i nailaze na osudu od socijalne sredine. Povećana telesna masa kod dece je često povod za neprihvatanje od svoje vršnjačke grupe što otežava participacuju u društvenim aktivnostima. Cilj istraživanja je ispitati koje spoljašnje i unutrašnje faktore pripadnici opšte populacije smatraju najrelevantnijim za nastanak gojaznosti. Učestovalo je 184 ispitanika (34,6% muškog pola), uzrasta od 15 do 83 godine (*AS*=31,41). U prvom delu istraživanja je predstavljena vinjeta u kojoj se opisuje osoba koja boluje od gojaznosti i vinjeta u kojoj je opisana osoba prosečne težine. Ispitanici su odgovarali na pitanja koja se odnose na osobu u vinjeti, i na pitanja o atribuciji gojaznosti čiji su odgovori bili Likertovog tipa. U ovom radu će biti predstavljeni rezultati o atribuciji. Oko 66,3% ispitanika kvalitetu hrane daje veliki značaj za nastanak gojaznosti (*AS*=4,53, *SD*=0,760), a 66,3% ističe nedostatak fizičke aktivnosti (*AS*=4,54, *SD*=0,774). Potom, 63,6% ispitanika je izjasnilo da je količina unete hrane od velikog značaja (*AS*=4,45, *SD*=0,861). Oko 55% ispitanika (*AS*=4,36, *SD*=0,837) ističe da su endokrini i metabolički poremećaji veliki uzročnik gojaznosti. Ispitanici smatraju da najmanje doprinose gojaznosti nejasan uticaj reklama i označavanja proizvoda koji su pogrešni i varljivi (*AS*=2,94, *SD*=1,179). Nedostatak sna i uzrast generalno nisu označeni kao značajni za nastanak gojaznosti. Indeks telesne težine je bio povezan sa izborom nedostatka znanja kao faktora koji doprinosi nastanku gojaznosti. Kao najznačajnije spoljašnje faktore ispitanici navode kvalitet hrane koja se unosi, a od unutrašnjih faktora navode nedostatak fizičke aktivnosti i količinu unete hrane.

Ključne reči: gojaznost, stavovi, atribucija, indeks telesne mase, sredinski faktori, unutrašnji faktori

ABSTRACT

The persons who suffer from obesity are often blamed for their condition and they are rejected by social group. Children's increased body weight is very often cause for rejection from their peer group which can pose barrier for their participation in social activities. The aim of this study was to explore external and internal factors which general public consider as most relevant for obesity development. The sample consisted of 184 participants (34.6% male), age from 15 to 83 years (*AS*=31.41). In the first part of the study vignette with description of the person who suffers from obesity was introduced, and vignette with description of the person with an average weight was presented. Participants had to respond to the questions regarding described person in the vignette and they had to respond to the questions about obesity attribution, whose answers were Likert type. In this paper results regarding attribution will be presented. Around 66.3% of the participants think that quality of the food has big impact on

obesity development (*AS*=4.53, *SD*=0.760), and 66.3% of participants emphasize lack of physical activities (*AS*=4.54, *SD*=0.774). Further, 63.6% of the participants indicated that amount of ingested food is very important (*AS*=4.45, *SD*=0.861). Around 55% of the sample (*AS*=4.36, *SD*=0.837) emphasizes endocrine and metabolic disorder as huge cause of obesity. The participants consider that influence of commercial and wrong labeling the products is week (*AS*=2.94, *SD*=1.179). Overall, sleep deprivation and age of participants weren't label as important for obesity development. The body mass index was important for highlighting lack of knowledge about diet as important factor for development of obesity. The participants as the most important external factors indicate quality of the food which is ingested, and as the most important internal factors indicate lack of physical activities and amount of ingested food.

Key words: obesity, attitude, body mass index, attribution, external factors, internal factors

UVOD

Gojaznost se nalazi u internacionalnoj klasifikaciji bolesti od 1948 godine. Ima složenu etiologiju sa uticajem genetskih, metaboličkih i sredinskih faktora. Istraživanja stavova opšte populacije i razumevanje osobenosti stigme prema gojaznim osobama je novijeg datuma, imajući u vidu epidemiju gojaznosti u svetu, a sa njom i porast stigmatizujućih stavova. Biti gojazan se povezuje sa mnogim negativnim karakteristikama. Gojazni ljudi se vide kao neprivlačni, estetski nedopadljivi, moralno i emocionalno oštećeni, odvojeni od seksualnosti, nezadovoljni samim sobom (Crandall, 1994). Ove osobe su izložene stigmi u različitim područjima života kao što su školovanje, zapošljavanje, zdravstvena zaštita, stanovanje, interpersonalni odnosi (Puhl & Heuer, 2009). Stigmatizujući stavovi prema gojaznim osobama utiču na psihološku dobrobit i čine ove osobe vulnerabilnim za depresiju (Stunkard et al., 2003), anksioznost, sniženo osećanje samo-cenjenja (Klatczyinski et al.,2004) i nezadovoljavajuću sliku o telu (Annis & Hrabosky, 2004). Istraživanja ukazuju da je stigmatizacija povezana sa povećanim kalorijskim unosom, smanjenjem energetske potrošnje, smanjenom gubitku kilograma i većom stopom odustajanja od programa redukcije težine (Carels et al., 2009). Izgleda da stigmatizacija ne utiče na povećanje motivacije za gubitak težine, već na povećanje rizika od gojaznosti.

Pripisivanje lične odgovornosti za poremećaj je centralna komponenta negativnih stavova prema gojaznim osobama (Crandall, 1994). Iako se one okrivljuju za stanje, istraživanja ukazujuda je debljina posledica genetskih i metaboličkih faktora i samo je umereno povezana sa navikama u ishrani (Han et al., 2010). Odbacivanje od drugih osoba, kojem su često izložene osobe prekomerne težine, može negativno da utiče na njihovo psihološke stanje, i dodatno može da ih okrene ka prekomernoj konzumaciji hrane. Gojaznost postaje veliki psihološki, ali i zdravstveni problem za decu i odrasle koja ga razviju.

Istraživanje znanja i verovanja osoba opšte populacije u pogledu uzroka gojaznosti i načina tretmana je važno za promovisanje strategija unapređenja zdravlja. Istraživanja ukazuju da ispitanici veruju da su glavni uzroci gojaznosti prekomerno korišćenje masti i šećera (Covic et al., 2007), loše navike u ishrani, nedostatak fizičke aktivnosti (Wang & Coups, 2010), prejedanje (Hilbert et al., 2007), nedostatak volje (Oliver &Lee, 2005), sredina u kojoj je hrana dostupna, psihološki problemi kao što su neadekvatne strategije izlaženja na kraj sa stresom ili okretanje ka hrani kao načinu

rešavanja problema. Od spoljašnjih faktora, nasleđe se pokazalo kao manje značajno, a sredina sa lošom hranom se više isticala kao uzrok gojaznosti (Hilbert et al., 2007; Wang & Coups, 2010). Istraživanja pokazuju da su u pogledu kauzalnih atribucija, uzroci koji su u domenu individualne kontrole najčešće zastupljeni. Pripisivanje uzroka gojaznosti faktorima koji se vezuju za ponašanje i individualnu kontrolu vodi negativnim reakcijama javnosti, manjoj empatiji i smanjenju ponašanja pomaganja.
Cilj istraživanja je ispitati koje lične i spoljašnje faktore pripadnici opšte populacije smatraju najrelevantnijim za nastanak gojaznosti, i da li je indeks telesne mase povezan za izborom uzročnika gojaznosti.

METOD

U istaživanju je učestovalo 184 ispitanika (34,6% muškog pola), uzrasta od 15 do 83 godine (*AS*=31,41, *SD*=13,47). Ukupno 7 (3,8%) ispitanika je imalo završenu osnovnu školu, 129 (70,9%) srednju školu, 38 (20,9%) fakultet i 8 (4,45) ispitanika je imalo završene postdiplomske studije. Uzorak je bio prigodnog tipa, sa teritorije Srbije. Svi ispitanici su bili upoznati sa ciljem istraživanja i svi su bili zamoljeni da daju svoj pristanak za učestovanje u istraživanju. Ispitanicima je bilo objašnjeno da mogu da prekinu sa istraživanjem ukoliko iz nekog razloga to žele i da neće biti nikakvih posledica.
Upitnik koji je primenjen u ovom istraživanju je adaptiran upitnik koji su kreirali Pantenburg i saradnici (Pantenburg et al., 2012). U prvom delu istraživanja je predstavljena vinjeta u kojoj se opisuje ženska osoba koja boluje od gojaznosti i vinjeta u kojoj se opisuje ženska osoba koja je prosečne telesne mase. Ispitanici su imali zadatak da odgovore na pitanja koja se odnose na opisanu osobu u vinjeti. U drugom delu upitanika ispitanici su imali zadatak da odgovore na pitanja o atribuciji gojaznosti čiji su odgovori bili Likertovog tipa (1- faktor nije relevantan, 5-faktor je od velikog značaja). U ovom radu će biti predstavljeni rezultati o atribuciji gojaznosti, kao i njihova povezanost sa indeksom telesne mase.

REZULTATI

Primenjena je deskriptivna analiza kako bi se utvrdilo kojim faktorima ispitanici opšte populacije daju primat kao mogućim uzorčnicima gojaznosti. Iz Tabele 1 se uviđa da faktorima koji bi mogli da se grupišu pod kategoriju „energentski balans“ ispitanici pridaju najveću važnost za nastanak gojaznosti. Nedostak fizičke aktivnosti (*AS*=4,54) i kvalitet unete hrane (*AS*=24,53) su označeni kao glavni uzorčnici nastanka gojaznosti. Veliku važnost ispitanici pripisuju i količini unete hrane (*AS*=4,45). Sledeća kategorija, „biomedicinski uzroci“, je označena kao druga po uticaju. Endokrini i metabolički poremećaji (*AS*=4,36), kao i genetski faktori (*AS*=4,08) su izabrani kao značajni faktori, ali ipak manje značajni nego što je to nedostak fizičke aktivnosti i kvalitet unete hrane. Crtama ličnosti i sredinskim varijablama, kao što je nedostak volje, psihološki problemi je pridodat umeren uticaj na nastanak gojaznosti. Najznačajni faktor unutar crta ličnosti je označen nedostatak volje (*AS*=3,99), a potom psihološki problemi (*AS*=3,96). Unutar sredinskih varijabli ispitanici su označili uticaj određenih lekova (*AS*=3,88) i životni stil kao faktore koji najviše doprinose gojaznosti. Uzrast

osobe koja boluje od gojaznosti je procenjen kao najnerelevantija varijabla (*AS*=2,86), kao i uticaj reklama koje mogu da sadrže pogrešne informacije (*AS*=2,94).
Posmatrajući standardne devijacije, uočava se da najveće slaganje u odgovorima ispitanika postoji kada je u pitanju kvalitet unete hrane (*SD*=0,760) i nedostatak fizičke aktivnosti (*SD*=0,774). Najveća disperzija se uočava kod faktora „dostupnost hrane" (*SD*=1,262) i „uzrast" (*SD*=1,247). U Tabeli 1 su predstavljeni i detaljni odgovori ispitanika za svaki faktor, na Likertovoj skali. Tako se uočava da 36,4% ispitanika nije sigurno da li reklame koje pogrešno predstavlju proizvod mogu da utiču na nastanak gojaznosti, dok 34,8% ispitanika nije sigurno da li trudnoća može da doprinose gojaznosti.

Tabela 1. Frekevenca i aritmetička sredina za svaki pojedinačni faktor atribucije
Table 1. Frequency and media for each factor of attribution

	Nije relevantno	Delimično nije relevantno	Nisam siguran/na	Delimično značajano	Od velikog značaja	AS	SD
Energetski balans							
Nedostatak fizičke aktivnosti	2 (1,1)	4 (2,2)	8 (4,3)	48 (26,1)	122 (66,3)	4,54	0,774
Kvalitet unete hrane	1 (0,5)	3 (1,6)	15 (8,2)	43 (23,4)	122 (66,3)	4,53	0,760
Količina unete hrane	2 (1,1)	5 (2,7)	18 (9,8)	42 (22,8)	117 (63,6)	4,45	0,861
Biomedicinski uzorci							
Endokrini i metabolički poremećaji	2 (1,1)	2 (1,1)	25 (13,6)	54 (29,3)	101 (54,9)	4,36	0,837
Genetski faktori	2 (1,1)	11 (6)	35 (19)	59 (32,1)	77 (41,8)	4,08	0,972
Trudnoća	4 (2,2)	13 (7,1)	50 (27,2)	62 (33,7)	55 (29,9)	3,82	1,011
Nedostak sna	17 (9,2)	30 (16,3)	64 (34,8)	47 (25,5)	26 (14,1)	3,19	1,151
Uzrast	38 (20,9)	37 (20,3)	55 (30,2)	35 (19,2)	17 (9,3)	2,76	1,247
Crte ličnosti							
Nedostatak volje	7 (3,8)	12 (6,5)	30 (16,3)	62 (33,7)	73 (39,7)	3,99	1,081
Psihološki problemi	1 (0,5)	12 (6,5)	42 (22,8)	68 (37)	61 (33,2)	3,96	0,934
Dosada	5 (2,7)	23 (12,5)	58 (31,5)	49 (26,6)	49 (26,6)	3,62	1,090
Sredinske varijable							
Određeni lekovi	6 (3,3)	15 (8,2)	36 (19,6)	66 (35,9)	61 (33,2)	3,88	1,066
Životni stil	6 (3,3)	18 (9,8)	38 (20,7)	65 (35,3)	57 (31)	3,81	1,082
Nedostatak znanja o pravilnoj ishrani	13 (7,1)	20 (10,9)	41 (22,3)	56 (30,4)	54 (29,3)	3,64	1,211
Prestanak pušenja	10 (5,4)	18 (9,8)	59 (32,1)	43 (23,4)	54 (29,3)	3,61	1,163
Dostupnost hrane	17 (9,2)	36 (19,6)	43 (23,4)	49 (26,6)	39 (21,2)	3,31	1,262
Reklame i označavanje proizvoda koji su pogrešni i varljivi	23 (12,5)	41 (22,3)	67 (36,4)	30 (16,3)	23 (12,5)	2,94	1,179

Napomena. U zagradi su date vrednosti u procentima

Potom smo za svakog ispitanika izračunali indeks telesne mase i podelili na sledeće četiri kategorije (SZO, 2004): neuhranjenost, normalna telesna masa, prekomerna telesna masa, gojaznost. Kruskal-Volisov test je primenjen kako bi ispitali da li postoji

razlika između pomenutih kategorija u izboru potencijalnih uzorčnika gojaznosti. Rezultati pokazuju da je dobijena razlika kada je u pitanju uticaj znanja na nastanak gojaznosti ($\chi^2(3)=7{,}985$, $p<0{,}05$) i prestanak pušenja ($\chi^2(3)=9{,}970$, $p<0{,}05$).
Man-Vitnijevim testom je utvrđeno da osobe koje su neuhranjene u odnosu na osobe koje su gojazne manje pripisuju nastanak gojaznosti nedostatku znanja o pravilnoj ishrani ($U=36{,}5$, $p<0{,}05$; *AS*ne=3,5*AS*g=4,55). Dalje, uočena je razlika i u odgovorima između osoba koje imaju normalnu telesnu masu i osoba koje su gojazne ($U=316{,}5$, $p<0{,}01$; *AS*nm=3,54*AS*g=4,55). Srednje vrednosti ukazuju na to da ispitanici koji su imali normalnu telesnu masu smatraju u manjem stepenu da nedostatak znanja o pravilnoj ishrani utiče na nastanak gojaznosti. Takođe, osobe koje imaju prekomernu telesnu težinu su u manjem stepenu isticali efekat znanja za nastanak gojaznosti nego što su to činile osobe koje su gojazne ($U=115{,}5$, $p<0{,}01$; *AS*pm=3,63 *AS*g=4,55).
Kada je u pitanju pripisivanje prestanku pušenja značaj za nastanak gojaznosti, uočena je razlika između osoba koje su normalne telesne mase i osoba koje imaju prekomernu telesnu masu. Tako, osobe koje imaju normalnu telesnu masu u manjem stepenu pripisuju prestanku pušenja značaj za nastanak gojaznosti ($U=1570$, $p<0{,}01$; *AS*nm=3,43,*AS*pm=4,02) nego što to čine osobe koje imaju prekomernu telesnu masu.

DISKUSIJA

Cilj predstavljene studije je bio da se ispita kojim faktorima atribucije ispitanici u republici Srbiji pridaju najveću važnost za nastanak gojaznosti, kao i da se ispita da li indeks telesne mase utiče na izbor nekog faktora. Korišćena je deskriptivna i inferencijalna statistika kako bi se odgovorilo na postaljene ciljeve.
Dobijeni rezultati su u saglasnosti sa predhodnim studijama (Covic et al., 2007; Crandall, 1994; Pantenburg et al., 2012; Wang & Coups, 2010) prema kojim ispitanici najviše veruju da lični faktori doprinose nastanku gojaznosti. U našem istraživanju je utvrđeno da ispitanici veruju dasu nedostatak fizičke aktivnosti, kvalitet i količina unete hrane od predsudnog značaja za pojavu gojaznosti. Ovi nalazi su u skladu sa rezultatima dobijenim u studiji Pantenburga i saradnika (2012). Sve ove faktore su autori korišćenog instrumenta podveli pod kategoriju „energetski balans“. Ova kategorija direktno spada u okvir ličnih faktora jer osoba sama donosi odluku da li će da se uključi u neku fizičku aktivnost i koju količinu hrane će uneti tokom dana. Utvrđeno je da su osobe više izložene stigmatizaciji ukoliko se smatra da je njihovo stanje posledica ličnog izbora (Crandall & Moriarty, 1995). Kako su naši ispitanici primat dali unutrašnjim faktorima, zabrinjavajuć je socijalni položaj osoba koje boluju od gojaznosti, ukoliko je izražena stigma prema njima.
U našoj studiji su za razliku od rezultata u drugim studijma (Hilbert et al., 2007), metabolički i endokrini poremećaji označeni kao visoko uticajni u poređenju sa drugim faktorima. Takođe, ispitanici su birali i uticaj genteskih faktora kao značajne činioce nastanka gojaznosti. Ovi nalazi ukazuju da određena svest o uticaju biomedicinskih faktora postoji među ispitanicima što može da doprinese smanjenju stigmatizacije, ukoliko se njihovo stanje shvati kao nešto na šta pojedinac ne može da utiče. Pokazano je da kadasu i negativna osećanja povezana sa verovanjima o ličnoj odgovornosti kada se osoba okrivljuje za svoje stanje (Corrigan et al, 2003). Ovi nalazi stavljaju kao

imperativ da se edukuju pripadnici opšte populacije kako bi se smanjila stigma prema osobama koje boluju od gojaznosti.
U našoj studiji je utvrđeno da su osobe koje su bile gojazne, zaključeno prema indeksu telesne mase, više smatrale da nedostatak znanja o pravilnoj ishrani utiče na pojavu gojaznosti nego što su u to verovali pripadnici ostalih kategorija (neuhranjeni, normalne telesne mase i prekomerne telesne mase). Moguće objašnjenje za ovaj nalaz jeste da su osobe koje su bolovale od gojaznosti govorile iz ličnog iskustva i da bi moguće promenile nešto u svojoj ishrani ukoliko bi više tačnih informacija o pravilnoj ishrani bilo dostupno široj sredini. Na primer, ukoliko bi više edukativnih emisija bilo prezentovano putem lokalnih i nacionalnih TV stanica ili putem lokalnih štampanih medija. Na taj način bi osobe raspolagale sa više korisnih informacija i moguće uskladile svoju ishranu sa savetima stručnjaka. Takođe, pojava gojaznosti ne utiče samo psihološki na osobu, već je praćena i brojnim zdravstvenim problemima, koji neretko vode ka smrtnom ishodu.

ZAKLJUČAK

Edukacija javnosti o multidimenzionalnoj uzročnosti gojaznosti bi mogla da pomogne smanjenju stigmatizujućih stavova. Od značaja je da se uključi više instanci u preveniranju nastanka stigmatizacije i pomaganju ljudima koji imaju genetske i metaboličke predispozicije, kako bi se smanjio rizik da se razvije gojaznost. Važno je da se i osobe koje ne boluju od gojaznosti i osobe koje boluju od gojaznosti edukuju o ovom stanju. Osobe koje ne boluju od gojaznosti bi trebalo da se edukuju o uzorcima nastanka, da se shvati da gojaznost pretežno nastaje pod uticajem metaboličkih i genetskih faktora. Sa druge strane, osobe koje boluju od gojaznosti bi trebalo da se edukuju o pravilnoj ishrani, o značaju kretanja i unosu kvalitetnije hrane.

LITERATURA

1. Annis, N., Cash, F., & Hrabosky, I. (2004). Body image and psychosocial differences among stable average weight, currently overweight and formerly overweight woman: the role of stigmatizing experiences. Body Image. (1): 155–167.
2. Carels, A., Young, M., Wott, C. B., et al. (2009). Weight bias and weight loss treatment outcomes in treatment-seeking adults. Annals of Behavioral Medicine, 37(3): 350–355.
3. Corrigan P, Markowitz, F. E., Watson, A., Rowan, D., & Kubiak, M. A. (2003). An attribution model of public discriminationtowards persons with mental illness. Journal of Health and Social Behavior. (44): 162−179.
4. Covic, T., Roufeil, L., & Dziurawiec, S. (2007). Community beliefs about childhood obesity: its causes, consequences and potential solutions. Journal of Public Health. (29): 123–131.
5. Crandall, C.S., & Moriarty, D. (1995). Physical illness stigma and social rejection. British Journal of Social Psychology. 34 (1): 67-83.
6. Crandall, C. S. (1994). Prejudice agains fat people:Ideology and Self-interest. Journal of Personality and Social Psychology. 66 (5): 882–894.
7. Han, C., Lawlor, A., & Kimm, Y. (2010). Childhood obesity. The Lancet, 375: 1737 – 1748.

8. Herrara, M., Lozano-Salazar, R., González-Barranco, J., & Rull, J. (1999). Diseases and problems secondary to massive obesity. European Journal of Gastroenterology & Hepatology. 11(2): 63–67.
9. Hilbert, A., Riefm W., & Braehler, E. (2007). What determines public support of obesity prevention? Journal of Epidemiology and Community Health. (61): 585–590.
10. Klaczynsky, A, Gold, W., & Mudry, J. (2004). Culture, obesity stereotypes, self-esteem and the „thin idea“: a social identztz prospective. Journal of Youth and Adolescence. 33(4): 307–317.
11. Oliver, E., & Lee, T. (2005). Public opinion and the politics of obesity in America. Journal ofHealth Politics, Policy and Law. (30): 923–954.
12. Pantenburg B, Sikorski C, Luppa M, Schomerus G, Ko¨nig H-H, et al. (2012). Medical Students' Attitudes towards Overweight and Obesity. PLoS ONE. 7(11), e48113. doi:10.1371/journal.pone.0048113
13. Puhl, R., & Heur, C. (2009). The stigma of obesity: A Review and Update. Obesity. (17): 941–964.
14. Stunkard, J., Faith, S., & Allison, C. (2003). Depression and obesity. Biological Psychiatry. 54(3): 330–337.
15. Wang, C., & Coups, J. (2010). Causal beliefs about obesity and associated health behaviors: results from a population-based survey. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity.7 (19): 1–7.
16. WHO expert consultation (2004). Appropriate body-mass index for Asian populations and its implications for policy and intervention strategies. The Lancet: 157-163.

KVALITET ŽIVOTA DJECE U RIZIKU OD ODVAJANJA OD RODITELJA

QUALITY OF LIFE OF CHILDREN AT RISK OF SEPARATION FROM PARENTS

Ljubinka LAZIĆ
JU Centar za socijalni rad Derventa, Derventa, BiH

Pregledni rad

APSTRAKT

Kvalitet života djece je koncept koji se najčešće posmatra kroz stepen blagostanja djece i porodice i u društvu se određuje kroz objektivne i subjektivne procjene različitih oblasti životnog fukcionisanja. Porodični i bračni problemi, alkoholizam, zdravstveni problemi u porodici, neadekvatno roditeljstvo, socijalna neprilagođenost, nepovoljan uticaj škole i vršnjaka ugrožavaju kvalitet života djece u porodici. Precizirati standard kvaliteta života djece je teško kao i mjeriti isto. Stoga je teško procjenjivati i mjeriti kvalitet života djece u riziku od odvajanja djece od roditelja. Sa posebnim teškoćama procjenjivanja kvaliteta života se susreću službe socijalne zaštite pri razmatranju potrebe za izuzimanje djece i smještaj u drugu porodicu ili pak institucionalno zbrinjavanje. Gotovo da i nema naučnih istraživanja o kvalitetu života djece u riziku od odvajanja od roditelja, pa se prilikom diskusija o ovom problemu oslanja na teorije o razvoju ličnosti i porodici, teoriju afektivnog vezivanja te istraživanja o pojavama poremećaja ponašanja kod djece ili pak o kvalitetu života uopšte. Unaprijeđenje kvaliteta života djece i porodice i podrška porodici u krizi treba da budu prioritetni cilj socijalne politike i definisanja standarda života društva. Stoga je potrebno raditi na kvalitetu života djece kako bi se preduprijedilo i njihovo odvajanje od roditelja.

Ključne riječi: kvalitet života, porodica, afektivno vezivanje, rizik od odvajanja djece od roditelja

ABSTRACT

Quality of life in children is a concept that is usually viewed through the level of welfare of children and families and in society is determined through objective and subjective assessments of functioning of different areas of life. Family and marital problems, alcoholism, health problems in the family, neglectful parenting, social maladjustment, adverse influence of school and peers threaten the quality of life of children in the family. To specify the standard quality of life of children is difficult and also measure that too. Therefore, it is difficult to assess and measure the quality of life of children at risk of separation of children from parents. Special difficulties of assessing quality of life are facing social care services when considering the need for the exclusion of children and placement in a foster family or institutional care. There is almost no scientific research on the quality of life of children at risk of separation from their parents, soo discussion of this problem relies on theories of personality development and family, attachment theory and researches on the phenomena of behavioral disorders in children, or on the quality of life in general. Improving the quality of life of children and families and

support to families in crisis should be a priority objective of social policy and defining the standard of living of society. Therfore, it is necessary to work on the quality of life of children in order to prevent the separation from their parents.

Key words: quality of life, family, affective bonding, the risk of separation of children from their parents

UVOD

Kvalitet je kategorija koja u svakodnevnom životu ima pozitivnu konotaciju, odnosno uglavnom se posmatra kroz sreću i satisfakciju s jedne strane i nezadovoljstvo i disatisfakciju s druge strane. Posmatrano sa stanovišta javne politike, kvalitet života je željeni nivo usluga u oblastima obrazovanja, zaštite, socijalnih usluga (za vulnerabilne kategorije, tj. djecu, starije, osobe sa poteškoćama), zdravstvenih usluga, nivoa uslužnih djelatnosti, ishrane i sl. U razvijenim zemljama gotovo sve oblasti javne politike i usluga pod uticajem su pojmova kvaliteta života i blagostanja. Sistemi socijalne zaštite u zapadnim zemljama temelje se na standardima koji determinišu kvalitet života usklađen sa potrebama ljudi, te se pojam kvaliteta života koristi kao pokazatelj zadovoljstva uslugama. Posebno mjesto u društvu jedne države zauzima izučavanje i praćenje kvaliteta života djece, s obzirom da su djeca i njihovo blagostanje, na prvom mjestu strateških planova svakog društva. Porodica ima značajnu ulogu u razvoju ličnosti te stoga i svaki problem u porodici ostavlja tragove na razvoj i kvalitet života djece. Život i odrastanje u porodici je osnov normalnog razvoja ličnosti, čovjeka i zbog toga je prioritetni zadatak svake države zaštita djece, a cilj socijalnih službi zaštita djece u riziku od odvajanja od roditelja, jer svaki drugi oblik zbrinjavanja djece (institucionalni, hraniteljski) ne daje prirodno okruženje i nosi sa sobom rizike za pojavu neadekvatnih obrazaca ponašanja ili poremećaja ponašanja ili pak narušenog mentalnog zdravlja. Autori iz različitih oblasti pristupaju konceptu kvaliteta života iz perspektive svojih interesa i ciljeva istraživanja, a u skladu sa tim, definicija kvaliteta života i način na koji se on koristi takođe variraju. Način mjerenja kvaliteta života se uglavnom svodi na ispitivanja subjektivnih stavova pojedinaca o zadovoljstvu dostupnim uslugama, te kroz objektivno posmatranje iskorišćenosti dostupnih servisa. Sistematska istraživanja o kvalitetu života djece su prisutna, doduše u manjoj mjeri, u svijetu, ali ne i u našoj zemlji tako da je tema itekako interesantna za razmatranje i izučavanje. Dosadašnja istraživanja oslanjaju se na teorijske elaboracije i razmatranja nekih elemenata i kvaliteta života uopšte. Tako se o konceptu kvaliteta života djece, o čimbenicima kvaliteta života kao i rizicima uglavnom mogu donositi zaključci proučavajući teorije kao što su teorije razvoja ličnosti, teorija afektivne vezanosti, te kroz rezultate istraživanja kvaliteta uopšte i slično. Senzilisanje faktora javne politike, odnosno subjekata iz svih nivoa vlasti, kako zakonodavne, tako i izvršne i to kroz sisteme kao što su socijalni, zdravstveni, obrazovni, sigurnosni, je put za unaprijeđenje kvaliteta života djece u riziku od odvajanja od roditelja.

DEFINISANJE POJMA KVALITET ŽIVOTA

Kvalitet života je široka socijalna kategorija. Postoji veliki obujam definicija koje

determinišu kvalitet života. Najčešće se kvalitet života određuje kroz stepen zadovoljenih potreba, dostupnost i kvalitet usluga koje može društvo/država pružiti te kroz dostignuti stepen afirmacije i izgrađenog socijalnog identiteta pojedinca. U savremenoj literaturi, termin kvalitet života aludira uglavnom na materijalni /ekonomski status ljudi, psihološki status, fizičko i mentalno zdravlje te na socijalni status i društvene odnose. Dakle, može se govoriti o kvalitetu života kao ekonomskoj, psihičkoj, medicinskoj i socijalnoj kategoriji u društvu. Svjetska zdravstvena organizacija definiše kvalitet života kao "percepcija pojedinaca o sopstvenom položaju u životu u kontekstu kulture i sistema vrijednosti u kojima žive, kao i prema svojim ciljevima, očekivanjima, standardima i interesovanjima.To je široki koncept koga čine fizičko zdravlje pojedinaca, psihološki status, materijalna nezavisnost, socijalni odnosi i njihovi odnosi prema značajnim karakteristikama spoljašnje sredine." (WHOQOL group, 1998). Moderno shvatanje kvaliteta života kao sveobuhvatnog koncepta uključuje tri osnovne dimenzije: subjektivno blagostanje/satisfakciju, funkcionisanje u svakodnevnom životu (uključujući samopomoć i socijalne usluge) i spoljne resurse (materijalna i socijalna podrška) (Katsching, 2000). Ono što je zajedničko svim definicijama kvaliteta života jeste isticanje multidimenzionalnosti, odnosno fizički, psihološki, socijalni domen i prije svega, davanje centralnog mjesta subjektivnom doživljavanju i individualnoj percepciji, što čini ujedno i suštinu koncepta kvaliteta života.

Kvalitet života djece

Kvalitet života djece je koncept koji se posmatra kroz stepen blagostanja djece i porodice i u društvu se određuje kroz standarde definisane uslovima života i ostvarivanjem ciljeva socijalne politike jedne države te kroz različita prava i usluge i definisane minimume za priznavanje prava iz socijalne i dječije zaštite. I Unicef kao organizacija koja je specifično orijentisana na zaštitu i pomoć djeci kao poseban cilj svog djelovanja izdvaja brigu za najranjivije skupine djece. Konvencija o pravima djece nas deklarativno sve, kao građane, kao zaposlenike, kao roditelje, obavezuje takođe da preduzimamo sve moguće mjere radi zaštite interesa djece, gdje je država preuzela obavezu obezbjeđenja uslova za dostojanstven i zdrav život djece.

Kvalitet života djece je prilično nejasno definisana kategorija i uglavnom se može odrediti kroz pokazetelje životnog standarda izvučeno iz društveno-ekonomskih statističkih podataka prikupljenih od strane vlade ili popisa. S obzirom da se opšti društveni uslovi života mijenjaju (uslijed ratova, tranzicijskih civilizacijskih i razvojno-političkih reformi), unutar tih procesa odvija se i rađanje i razvoj novih generacija, tj. djece, pa tako i sve društvene promjene i previranja, u manjoj ili većoj mjeri, utiču i na uslove života djece, razvoj njihove ličnosti i ponašanje. Iznimno osjetljiv životni period ljudske jedinke čini ih posebno vulnerabilnim i osjetljivim na sve negativne konotacije javnih politika, političke krize, kulturne promjene, negativne socijalne prilike i narušene društvene odnose. Zbog toga se prilikom razumjevanja i razmatranja razvoja ličnosti maloljetnika, najprije sagledava uticaj faktora koji, svaki na svoj način i u svom društveno specifičom obimu, utiču na razvoj ličnosti.

Teorijske elaboracije o značaju porodice za razvoj djeteta

Poseban značaj za doživljaj kvaliteta života uopšte, ima kvalitet porodičnog života, a

posebno roditeljstva. Ono zahteva energiju, vrijeme, znanje, sposobnosti, emocije i zdravlje. Za razvoj ličnosti je važno da dijete ima osjećaj sigurnosti, da osjeća da se roditelji o njemu brinu i da ga vole. Današnje vrijeme prezaposlenih roditelja može, a ponekad i rezultira, nedovoljnom brigom za dijete, nedovoljnim zanimanjem za njegove potrebe, osjećaje ili svakodnevne događaje. Nedovoljna briga ili nepostojanje ljubavi za dijete i krut autoritaran odnos mogu biti uzroci javljanja društveno nepoželjnih osobina kao što su agresivnost, neprijateljski stav prema okolini ili povlačenja u sebe i pasivnost. Alkoholizam i nepovoljno zdravstveno stanje članova porodica takođe ugrožavaju njene funkcije. Siromaštvo, nezaposlenost, socijalna marginalizacija takođe narušavaju funkcionalnost porodice i porodične i bračne odnose. Upravo od porodičnih odnosa zavisi kakav će biti razvoj djeteta na svim aspektima (kognitivni, emocionalni, socijalni i dr.).

Često istraživači porodice pri objašnjenju značaja porodice za razvoj djeteta ističu činjenicu da se upravo u toj grupi ostvaruje primarna socijalizacija, odnosno porodica je ta koja pruža model za socijalizaciju. Tako Milosavljević tvrdi da porodica u socijalizaciji ima najvažniju ulogu, te navodi nekoliko činjenica koje ukazuju na to da dijete u porodici započinje svoj biološki i psihosocijalni razvoj, uspostavlja prve emocionalne kontakte, kao i da je porodica dominantan agens socijalizacije i prvi utemeljivač društveno očekivanog i prihvatljivog ponašanja, te je orijentisana na individualni razvoj svojih potomaka (Dušanić, 2009). Tako se može govoriti o porodici kao značajnom čimbeniku kvaliteta života djeteta, u periodu djetinjstva i razvoja ličnosti, a takođe i kao o preduslovu za kasniju organizaciju ličnog života i izbore koje će osoba vršiti. Dezorganizovana, disfuncionalna, razorena porodica ugrožava razvoj djeteta i ozbiljno narušava kvalitet njegovog života. Porodica ima značajnu ulogu u razvoju ličnosti te stoga i svaki problem u porodici ostavlja tragove na razvoj i kvalitet života djece.

Porodica je najneposrednije odgovorna za zadovoljavanje potreba djeteta od najranijih dana i utiče na njegov sveukupni razvoj, sazrijevanje, te formiranje ličnosti. A sve počinje od porodičnih odnosa i vaspitanja djeteta. Tako dolazimo do teorije o individualnom vaspitanju, teorije o socijalizaciji djeteta i učenja o antropološkom razvoju ličnosti. Vaspitanje po ovim shvatanjima je činilac koji određuje najveći, optimalan razvoj ličnosti. Teorija individualnog vaspitanja zastupa stav da je dijete personalno biće koje nije "vosak" u koji se utiskuje sadržaj već svojim temperamentnom i individualnošću doprinosi procesu sazrijevanja, dok sociološke teorije govore o djetetu kao "tabuli rasi". Za razliku od individualnih i socioloških teorija, antropološke teorije navode da porodicu treba shvatiti kao primarnu zajednicu dobrovoljnog udruživanja ljudi gdje se na prirodan način vrši socijalizacija, a istovremeno uspostavljaju i socijalni odnosi sa širom društvenom zajednicom. Posmatrano sa stanovišta psihologije najveći značaj za objašnjenje razvoja djece i uticaj porodice i djetinjstva kao faktora razvoja, daje se teoriji afektivnog vezivanja. Istraživanja pokazuju da je kod adolescenata sigurna afektivna vezanost pozitivnoj korelaciji pozitivno sa različitim aspektima blagostanja (Vukčević, 2014). Kod djece koja nisu imala socijalnu podršku i nisu ostvarila kvalitetne odnose sa roditeljima, vrlo je vjerovatno da će se razviti tri negativnija obrasca afektivne vezanosti: izbjegavajući „A", preokupirani „C" i bojažljivi obrazac ponašanja „D", za razliku od sigurnog obrasca „A". afektivne vezanosti i samopoštovanja kod djece bez roditeljskog staranja.

Porodica u kojoj postoje zdravi međusobni odnosi omogućuje rast i razvoj svih članova i ostvarivanje njihovih intelektualnih i kreativnih potencijala. Takođe, ona podržava individualnost svakog člana, ali i istovremeno njeguje zajedništvo. Porodica u kojoj se adekvatno odgovara na sve potrebe djeteta još od najranijeg doba podstiče razvoj sigurnog ili „B“ obrasca afektivne vezanosti. Osobe sa sigurnim obrazcem vezanosti su uglavnom autonomne ličnosti koje su otvorene za komunikaciju, istraživanja, spremne na životne rizike kao i za radosti. Kroz odnose sa drugim bliskim osobama one njeguju povjerenje i poštovanje. Ukoliko izostane takva sigurna veza između članova porodice razviće se jedan od tri obrasca: izbjegavajući, preokupirani i bojažljivi obrazac ponašanja. Kod djece koja su lišena roditeljskog staranja, odnosno koja su smještena u domove za nezbrinutu djecu i u slične institucije, te koja nisu imali socijalnu podršku i nisu ostvarili kvalitetne odnose sa roditeljima, vrlo je vjerovatno da će se razviti ova tri negativnija obrasca afektivne vezanosti. U prilog ovoj pretpostavci idu i istraživanja Newman i Mares (2007) provedena u razvojnoj psihologiji koja pokazuju da odsustvo roditeljskog staranja, posebno u djetinjstvu dovodi djecu u stanje visokog rizika na egzistencijalnom, psihofizičkom, socijalnom i vaspitno obrazovnom planu (Vidanović, 2008). Posebno je naglašeno da odvajanje od majke, tokom prvih godina života, nije samo prekid mogućnosti za identifikaciju deteta već je i radikalna promena u mogućnosti razmene semantičkih signala, koji su uslov za zadovoljenje osnovnih fizičkih, psiholoških, a prije svega emotivnih potreba djeteta. Uspostavljanje emocionalnog odnosa izmjenu majke (koja pre stavlja prvi značajan objekt) i deteta, jedan je od bitnih faktora koji obezbjeđuje mentalno zdravlje osobe (Bowlby, 1951).

S druge strane ovih psiholoških razmatranja, stoji činjenica da čak i potencijalno najbolji roditelj ne može da ostvari svoju roditeljsku ulogu ako mu se ne pruže bar minimalni sredinski uslovi. Prema sociološkim teorijama, sve aktivnosti u svakidašnjem životu, pa i one vezane za roditeljstvo posredovane su društveno-ekonomskim razvojem, tehnologijom i organizacijom. Ukoliko su uslovi društvene sredine s jedne strane nestabilni i promenljivi, a s druge strane postoji regresija porodičnih odnosa na arhaičnije, patrijarhalne forme, utoliko je teže uspostaviti adekvatnu organizaciju porodičnog života. U porodicama nižeg socio-ekonomskog statusa gdje su prisutni oskudica u hrani i loš opšti ekonomski status uočeno je da su djeca usporenog razvoja u osjećajnom životu, sa sniženim sposobnostima simbolizacije i verbalnog izražavanja, sa nejasnim težnjama (Vukov, 1994). Ovakve osobine formirale su se u poremećenim porodičnim odnosima. U ovim porodicama česta je pojava alkoholizma, fizičko razračunavanje među članovima porodice, skitnje i kriminogena prošlost pojedinih članova. Istraživanja povezanosti vaspitnih stilova i samopoštovanja adolescenata (Todorović, 2004a, 2004b, 2005), ukazala su na to da nestabilne samoprocjene najčešće nastaju u porodicama sa pretjeranom kontrolom u vaspitavanju. Naprotiv, emocionalno topli roditelji svojim odnosom prema djetetu pozitivno usmjeravaju i podstiču razvoj jake unutrašnje kontrole koja je značajna komponenta savjesnosti kao osobine ličnosti (Vidanović, 2006).

U kriminološkoj literaturi se kao izuzetno snažan socijalni faktor i u vezi s kriminalitetom stiče porodica. Proučavanje krimigenog uticaja porodice koncentrisalo se prije svega oko problema uticaja takozvane “razorene porodice” na daljnji razvoj djeteta jer je upravo propast ili defekt u porodici ishod svih mogućih kasnijih poremećaja, smatraju pristalice raznih psihoanalitičkih škola (Zvonarević,1981). Mora

se, ipak vratiti, danas tako čestom, razmatranju uticaja i drugih faktora socijalizacije na razvoj djece, pa i porodice. Ti činioci su istovremeno i faktori rizika. Nakon porodice, škola je glavni činilac u sticanju znanja i vještina, faktor obrazovanja, a istovremeno i važna ustanova vaspitanja i formiranja stavova, vrijednosti i normi. Kvalitet nastave, lične osobine nastavnika, odnos nastavnika prema učeniku, njegova pedagoška umješnost, odnosi među ostalim učesnicima, organizacija školskog života kao i nastavni plan i program čine zajedno splet okolnosti bitnih za razvoj, vaspitanje i integraciju djeteta u društveni život. U uskoj vezi sa školom kao faktorom socijalizacije je i uticaj vršnjaka odnosno grupe vršnjaka. Socijalni status koji adolescent ima u svojoj vršnjačkoj grupi bitan je za razvoj slike o sebi, samopoštovanja, samopouzdanja, adekvatno funkcioniranje u društvu, razvoj socijalnih vještina, veličinu i kvalitet socijalne mreže itd. Političke stranke, crkvene organizacije i sl. druge organizacije imaju takođe svoj uticaj kroz vrijednosni sistem koji proklamuju i mogu da utiču na usvajanje određenih stavova i razvijanje određenih interesovanja, a time i na socijalizaciju. Istraživanja o uticaju medija upozoravaju na činjenicu da mediji imaju najvažniju ulogu u obavještavanju i socijalizaciji te da je medijska uloga u formiranju kulturnog identiteta i razvoja interkulturalne komunikacije mladih ambivalentna (Miliša i Tolić, 2009).

Socijalna zaštita u funkciji održanja i/ili unaprijeđenja kvaliteta života djece u riziku od odvajanja od roditelja

Zaštita prava i interesa djece nadležnost je sistema socijalne zaštite posredstvom organa starateljstva, odnosno Centara za socijalni rad. Praćenje stanja u zajednici, detektovanje potreba djece, uočavanje problema, prevencija, su obaveze organa starateljstva definisane i kroz ciljeve socijalne politike kao ciljeve socijalnog razvoja države, a za sve se može reći da su u funkciji postizanja potrebnog i poželjnog stepena standard i kvaliteta života djece. Kada se sazna, uoči ili identifikuje dijete čiji je rast i razvoj u riziku, uslijed poremećenih porodičnih odnosa ili je napušteno od strane roditelja ili pak jer se porodica našla u nepovoljnom socio.ekonomskom stanju, zadaća je organa starateljstva da pomogne i zaštiti dijete preduzimanjem adekvatnih mjera i aktivnosti. Gledajući "kroz prozor djeteta" analiziraju se dijetetove potrebe, razmatraju resursi koje posjeduje njegovo porodično okruženje, traže potencijalni akteri iz socijalne sredine koji mogu pomoći, te se vrši obazriva stručna procjena.

Težak je to zadatak koji socijalne službe imaju, ali ponekada je u najboljem interesu dijeteta da se izdvoji iz porodice, od roditelja. Službe socijalne zaštite imaju za zadaću da za dijete pronađu oblik zaštite koji će biti najbolja moguća zamena za prirodnu porodicu. Težak je zadatak koji se nađe pred stručnim timom organa starateljstva kada mora donijeti odluku o tome gdje će dijete imati najbolju moguću brigu, odnosno da li je to: hraniteljski smještaj, domski smještaj ili pak usvojenje, ili drugi oblici kao što su starateljstvo i socio-pedagoške porodične zajednice. Zbog toga se podrobno vrši procjena životnih usloda djeteta, a to je opet problem sa kojim se socijalne službe susreću jer se postavlja pitanje standard koji određuju kvalitet života. Rukovodeći se zakonima i sa obavezom da se drže tih okvira, socijalni radnici, polazeći od definicija uslova kada se dijete nalazi ugroženo, procjenjuju situaciju u kojoj se dijete nalazi i utvrđuju stepen rizika za ostanak djeteta u takvim životnim uslovima. Prevencija je tu bitan element te se preduzimaju mjere i donose odluke za preduzimanje mjera

sekundarne ili pak tercijarne prevencije, pa se pokušava najprije osnažiti porodica, materijalno i savjetodavno, te se čak obavlja i nadzor nad vršenjem roditeljskih prava. U situaciji ili trenutku kada preduzete mjere ne mogu dati željene rezultate, nisu efektivne ili ne mogu više uticati na unaprijeđenje života djeteta u porodici, donosi se odluka o privremenom izdvajanju djeteta iz porodice. Sa porodicom djeteta se i dalje ima obaveza nastavka rada, a naravno isto se čini i sa djetetom jer je život djeteta sa biološkom porodicom, sa roditeljima i dalje glavna težnja organa starateljstva. Ali kako odrediti šta čini kvalitet života jednog djeteta socijalne službe trebaju same dokučiti, što i čine ugalvnom procjenjivanjem faktora i rizika razvoja za svako dijete individualno.

U literaturi se mogu naći studje koje su se nedavno bavile pitanjem kvaliteta života djece u sistemu socijalne zaštite. Studija poljskih autora imala je za cilj da poredi kvalitet života djece koja odrastaju u domovima za djecu bez roditeljskog staranja sa kvalitetom života djece iz opšte populacije (Van Damme-Ostapowicz, Ket al, 2007). Rezultati ove studije ukazuju da je kvalitet života značajno niži kod djece koja žive u domovima u odnosu na kontrolnu grupu i to naročito u fizičkom i psihološkom domenu kvaliteta života. Studija australijskih autora, imala je za cilj da procjeni kvalitet života djece i adolescenata koja odrastaju u hraniteljskim porodicama i poredi ga s kvalitetom života opšte populacije (Carbone et al, 2007). Rezultati ove studije pokazali su da postoji značajno niži kvalitet života kod djece i adolescenata koji žive u hraniteljskim porodicama u odnosu na djecu i adolescente koje žive u biološkim porodicama. Jedno od bitnih saznanja iz istraživanja je mogućnost da hraniteljska porodica može modifikovati i korigovati negativna emocionalna iskustva iz prošlosti uz stimulaciju uspješnog prilagođavanja i emocionalnog i socijalnog razvoja. Za razliku od hraniteljskih porodica, domovi nisu odgovarajuća sredina za razvoj kognitivnih, emocionalnih i socijalnih potreba djeteta (Vidanović i Kolar, 2003).

ZAKLJUČAK

Uzimajući u obzir psihološke teorijske elaboracije, a takođe i sociološka shvatanja, društveno idealno, poželjno, je da djeca odrastaju u porodicama, sa roditeljima, sibling vezama sa braćom i sestrama i u porodičnoj atmosferi i socijalnim vezama. Međutim, realnost je takva da postoji mnogo djece koja odrastaju u drugačijim uslovima, ugroženog razvoja, djetinjstva. Istraživanja pokazuju da faktori socijalizacije utiču uveliko na kvalitet razvoja ličnosti, a polazeći od pojedinca kao ravnopravnog člana porodice, društva, i dijela društva kao sistema, zaključuje se da je dijete onaj faktor, onaj akter društva kojem nije posvećena potrebna pažnja a zahtjeva konstantnu brigu, praćenje i zaštitu. Održanje, unaprijeđenje kvaliteta života i opšte funkcionisanje djece su tako specifično zadatak socijalnih službi i to od momenta saznanja za dijete čiji je rast i razvoj u porodici na neki način ugrožen, pa do njegovog osposobljavanja za porodiču socijalnu integraciju. Zadatak je, zaključuje se, ipak države i javnih politika, da rukovodeći se međunarodnim standarima i konvencijama čiji je veliki broj i Bosna i Hercegovina potpisnica, razvijaju politike koje porodicama pružaju dostojanstvene uslove za život, stvaraju mogućnosti da djecu učimo pozitivnim vrijednostima, podstičući socijalnu komunikaciju, rast i razvoj djece u porodici.

LITERATURA

1. Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. Geneva: World Health Organization, dostupno na: apps.who.int/iris
2. Dušanić, S. (2009). Porodica i religioznost. Banja Luka: Centar za kulturu i socijalni popravak.
3. Katsching, H. (2000). Schizophrenia and quality of life. Acta Psychiatr Scand. 102 (407): 33-37.
4. Tolić, M i Miliša, Z. (2009). Uloga simboličkog interakcionizma u analizama medijske manipulacije. Sveučilište u Zadru: Pedagogijska istraživanja.1-2.
5. Newman, L and Mares, S. (2007). Recent advances in the theories of and interventions with attachment disorders. Curr Opin Psychiatry. 20: 343–348.
6. Vidanović, V. (2008). Marginalizacija i socijalna isključenost dece bez roditeljskog staranja. Beograd: Socijalna misao.1:61-70.
7. Vidanović, S. i dr (2006). Porodica i posao – izazovi i mogućnosti, Todorović J.; Vaspitanje i osobine ličnosti, str. 23., Filozofski fakultetet, Univerzitet u Nišu.
8. Vidanović, I. i Kolar, D. (2003). Mentalna higijena. Beograd: Autorsko izdanje.
9. Vukčević, N. B. (2014). Razvoj i promene u afektivnoj vezanosti u adolescenciji. Doktorska disertacija, Niš: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
10. Van Damme-Ostapowicz, K. Krajewska-Kułak, E. Wrońska, I. Szczepański, Kułak W. Lukaszuk, C. Jankowiak, B. Rolka and H. Baranowska, A. (2007). Quality of life self-assessment of children living in a children's home, based on own research conducted in the Podlaskie Province. Adv med sci.52 (1): 44-50.
11. Carbone, JA. Sawyer, M., Searle, AK. and Robinson, PJ. (2007). The health-related quality of life of children and adolescents in home-based foster care. Qual Life Res. 16 (7): 1157-66.
12. Zvonarević, M. (1981). Socijalna psihologija. Zagreb: Školska knjiga.
13. WHOQOL group. (1998). Development of the World Health Organization WHOQOL- BREF quality of the life assessment. Psychol Med. 28: 551-8.

EFESDE MATRICA – INOVATIVNI NAČIN MJERENJA UTJECAJA OCD-A NA ZAJEDNICU – PREGLEDNI ČLANAK

EFESDE MATRIX – THE INNOVATIVE WAY OF MEASURING THE IMPACT OF NGO'S ON COMMUNITY – REVIEW

Saša TUKSAR[1], Vinko BELAK[2]
[1]Krila – terapijsko jahanje, Zagreb, R. Hrvatska
[2]Ekonomski fakultet, Zagreb, R. Hrvatska

Pregledni rad

APSTRAKT

EFESDE Matrica polazi od pretpostavke da je neprofitni sektor punopravan čimbenik socioekonomskog razvoja društva i ima pravo i obavezu doprinositi razvoju zajednice i boljem životu svih skupina društva. U skladu s tim, uočena je nužnost rješavanja dva osnovna problema funkcioniranja neprofitnih organizacija: uspješna provedba strategije i objektivno mjerenje utjecaja u zajednici. Rješavanje tih problema predstavlja temeljne izvore razvijanja Matrice. Naziv proizlazi iz akronima naziva šest odabranih perspektiva utjecaja organizacije na zajednicu: Ekološka; Financijska; Emocionalna; Socijalna; Društvena i Ekonomska. U smislu mjerenja performansi, Matrica je model stručno odabranog skupa pokazatelja i mjera izvedenih iz strategije organizacije pomoću kojeg se planiraju, mjere i usmjeravaju aktivnosti u području odabranih perspektiva. Na temelju utvrđene korelacije između „konačnih“ i „usmjeravajućih“ pokazatelja, procjenjuje se postignuće koje će utjecati na poboljšanje „konačnih“ pokazatelja u budućnosti (prema načelu povratne sprege). Procjena postignuća pomoću „usmjeravajućih“ pokazatelja, u budućnosti se potvrđuje kroz „konačne“ pokazatelje, ako su procjena, korelacija i ravnoteža u modelu EFESDE Matrica pravilno postavljeni. Ono što je najbitnije, u modelu EFESDE Matrica „konačni“ i „usmjeravajući“ pokazatelji izvode se iz strategije organizacije. U oblikovanju strategije kao kontinuiranog procesa, Matrica kombinira strategiju i taktiku koristeći tri sustava kontrolinga: sustav mjerenja perspektiva; sustav mjerenja kriterija; sustav mjerenja parametara. Metodom višekriterijskog odlučivanja određeno je šest perspektiva utjecaja organizacije na zajednicu. Svaka perspektiva određena je s pet kriterija ključnih za pojedinu perspektivu. Svaki kriterij određen je s najmanje pet parametara, što u konačnici obrazuje Matricu koja mjeri ukupno 155 ključnih performansi utjecaja organizacije na zajednicu.

Ključne riječi: uspješna provedba strategije, objektivno mjerenje utjecaja u zajednici, konačni i usmjeravajući pokazatelji

ABSTRACT

EFESDE Matrix is based on the assumption that the non-profit sector is important factor of socio-economic development of society and has the right and obligation to contribute to community development and a better life for all groups of society. Accordingly, there is a need to resolve two basic problems of functioning non-profit organizations: successful

implementation of strategy and objective measurement of the impact on community. Solving these problems is the fundamental source of development of the Matrix. Name derives from the Croatian acronym of the six selected perspectives of the influence to the community: Ecological; Financial; Emotional; Social; Duty to Society and Economic. In terms of performance measurements, the Matrix is a model of professionally selected set of benchmarks derived from the strategy by which we are planning, measuring and directing the activities of the selected perspectives. Based on the correlations between "final" and "guiding" indicators, estimated the achievement that will influence on the improvement of the "final" indicator in the future (the principle of feedback). Assessment of the achievements by "guiding" indicators in the future is to confirm the "final" indicators, if they estimate, correlation and balance in the model EFESDE Matrix correctly. Most important, through the model EFESDE Matrix the "final" and "guiding" indicators are derived from the organization's strategy. In formulating a strategy as a continuous process, Matrix combines the strategy and tactics by using three systems of controlling: System of measurement perspective; System of measurement criteria; System of measurement parameters. The method of multiple criteria decision making derived the six perspectives of influence the organization on community. Each perspective is determined by five criteria for each key perspective. Each criterion is defined by at least five parameters, which ultimately forms a Matrix that measures the total of 155 key performances of the impact of organization on community.

Key words: successful implementation of strategy, an objective measure of influence on community, the final and the guiding indicators

UVOD

EFESDE Matrica nastala je kao ideja 2014. godine kroz interakciju Predsjednika Krila - terapijsko jahanje (Saša Tuksar) i prof.dr.sc. Vinka Belaka, redovni profesor na EFZG-u, kolegij: Decentralizirani menadžment, prema ekonomskom modelu *Balanced Scorecard (BSC).* Taj model razvili su Robert Kaplan, profesor s Harvarda i David Norton, konzultant iz Bostona. Oni su 1990. godine istražili i razvili novu metodu mjerenja performansi za suvremene uvjete poslovanja koji je kasnije dopunjen i povezan sa strategijom organizacije. Kaplan i Norton su kompletirali tu koncepciju i opisali je u knjizi *„The Balanced Scorecard – Translating Strategy into Action“* (Kaplan i Norton, 1996). U posljednjih dvadeset godina model BSC primijenile su brojne profitne i neprofitne organizacije širom svijeta što govori da je taj model doživio veliku upotrebnu vrijednost u teoriji i praksi mnogih zemalja, a Tuksar i Belak su ga „preveli“ u sektor socijalnih usluga. EFESDE Matrica polazi od osnovne pretpostavke da neprofitni sektor mora biti punopravan čimbenik socioekonomskog razvoja društva i kao takav, ima pravo i obavezu doprinositi razvoju zajednice i boljem životu svih skupina društva. U skladu s tim, uočena je nužnost rješavanja dva osnovna problema funkcioniranja neprofitnih organizacija:

1. uspješna provedba strategije
2. objektivno mjerenje utjecaja u zajednici.

Rješavanje ta dva osnovna problema predstavlja temeljne izvore razvijanja EFESDE Matrice. Naziv proizlazi iz akronima naziva šest najvažnijih perspektiva utjecaja organizacije na zajednicu:

1. Ekološka
2. Financijska
3. Emocionalna

4. Socijalna
5. Društvena
6. Ekonomska.

U smislu mjerenja performansi, EFESDE Matrica je model stručno odabranog skupa pokazatelja i mjera izvedenih iz strategije organizacije pomoću kojeg se planiraju, mjere i usmjeravaju aktivnosti organizacije u području odabranih perspektiva. Taj se proces odvija na temelju povezivanja i *uravnoteženja* najvažnijih perspektiva utjecaja.

ODREĐIVANJE UTJECAJA PERSPEKTIVA

Utjecaj svake perspektive određuje se ovisno o strategiji. U tom postupku treba odrediti na koju perspektivu se stavlja određeni naglasak odnosno koja je njezina važnost za ostvarenje strateških ciljeva. Određivanje važnosti svake perspektive može se učiniti primjenom metode višekriterijskog odlučivanja. Taj se model temelji na ispitivanju mišljenja i argumenata eksperata o važnosti svake perspektive. Kao eksperti angažirani su aktualni zaposlenici, partneri i volonteri za koje je konstruiran Balanced scorecard. Određeno je 6 najvažnijih perspektiva utjecaja organizacije na zajednicu te izračunat intenzitet utjecaja prema važnosti u odnosu na strategiju organizacije (Tabela1.).

Tabela 1. Intenzitet utjecaja u EFESDE Matrici
Table 1. The Intensity of the EFESDE Matrix

Red. br.	PERSPEKTIVA	POSTOTAK UTJECAJA	BROJ BODOVA
1.	Socijalna	21%	210
2.	Društvena	20%	200
3.	Ekonomska	17%	170
4.	Ekološka	15%	150
5.	Emocionalna	15%	150
6.	Financijska	12%	120
	UKUPNO	100%	1000

INTENZITET UTJECAJA KRITERIJA

Za svaku od perspektiva određeni su kriteriji i izračunat utjecaj pojedinog kriterija na perspektivu koju određuju (Slika 2.). Intenzitet utjecaja pojedinog kriterija u perspektivi koju određuje izračunati su konstruiranjem modela Balanced Scorecard, a važnost kriterija određena je ocjenom eksperata iz područja pojedine perspektive. Tako konstruirana, EFESDE Matrica definira jasno strateške ciljeve na temelju kojih se određuju mjerila performanse, ostvaruje komunikacija u smislu definiranja zadataka zaposlenika i/ili volontera, vodi u ostvarivanje postavljenih ciljeva i konačno, osigurava stvarna procjena ukupnih postignuća organizacije i time njezin utjecaj u zajednici.

Tabela 2. Intenziteti utjecaja kriterija u svakoj perspektiv
Table 2. The Intensities of the Impact of Criteria in Each Perspective

PERSPEKTIVE	BROJ BODOVA	KRITERIJI
Ekološka 15%	150	Održivost 40% Energija 20% Okoliš 20% Otisak 20%
Financijska 12%	120	Poslovanje 25% Prihodi 20% Rashodi 17% „Carryover“ 12% Financiranje 26%
Emocionalna 15%	150	Motivacija 25% Zadovoljstvo 25% Organizacijska klima 50%
Socijalna 21%	210	Stavovi korisnika 37% Kvaliteta 22% Standardi 17% Usluge 24%
Društvena 20%	200	Partnerstva 14% Društveni rezultati 20% Strategija i ciljevi 33% Vodstvo 33%
Ekonomska 17%	170	Snaga 19% Socijalna ekonomija 22% Resursi 31% Zajednica 16% Politika 12%

PARAMETRI

Potrebno je također odrediti parametre svakog od kriterija. Parametri su određeni od strane stručnjaka za pojedinu perspektivu, a vrsta i broj im zavise od procijenjene važnosti kriterija za određivanje pojedine perspektive. Postavljeni su u obliku tvrdnji/pitanja koji se ocjenjuju 1 – 5, gdje 1 označava - Uopće se odnosi na nas; 2 – Uglavnom se ne odnosi na nas; 3 – Niti se odnosi, niti se ne odnosi na nas; 4 – Uglavnom se odnosi na nas; 5 – Potpuno se odnosi na nas („Likertova skala“).
Za izračun intenziteta utjecaja parametara u kriteriju i kriterija u perspektivi koristi se slijedeća formula:

1. $\frac{B}{M} = \%$

2. $R = \% \times \left(\frac{K \times P}{10}\right)$

B – broj bodova (ocjenjenih parametara)
M – ukupno mogući broj bodova
% - postotak ostvarenih bodova
R – ukupni rezultat
K – postotak kriterija
P – postotak perspektive

Dobiveni rezultat je intenzitet utjecaja **kriterija u perspektivi** i ulazi u zbroj konačnog rezultata perspektive, a zbroj rezultata perspektiva daje intenzitet utjecaja organizacije na zajednicu. Najviše moguće je 1000 bodova, a ponder je 10.

POKAZATELJI

EFESDE Matrica, kroz **6 perspektiva** koje su određene s **25 kriterija**, a one s ukupno **155 parametara**, mjeri performanse utjecaja i daje ponderiranu brojčanu vrijednost intenziteta utjecaja organizacije na zajednicu. Dobiveni ukupni rezultat konzultira se s tablicom pokazatelja koja sadrži „konačne“ pokazatelje i „usmjeravajuće“ pokazatelje. „Konačni“ nam govore o tome koji je trenutni položaj organizacije u zajednici, a pripadajući „usmjeravajući“ pokazatelji pružaju strateške smjernice kako ojačati i povećati svoj doprinos zajednici (tabela 3.).

Tabela 3. Konačni i usmjeravajući pokazatelji
Table 3. The Final and the Guiding Indicators

KONAČNI POKAZATELJI	→ USMJERAVAJUĆI POKAZATELJI
Do 200 bodova Ugrožena egzistencija.	Organizacija troši resurse iz zajednice, a ne doprinosi boljitku ljudi, niti napretku zajednice. Prestanak djelovanja organizacije, društvo ne bi zamijetilo.
200,01 do 400 bodova Organizacija je „nevidljiva“ u zajednici.	Potrebno je preispitati/donijeti odluke o misiji, viziji, kratkoročnim i dugoročnim ciljevima te strateški i operativni plan organizacije.
400,01 do 500 bodova Potrebna su značajna i brza unaprjeđenja.	Treba provesti analizu potreba u okruženju i usmjeriti se na poboljšanje glavnih performansi strategije. Potrebno je više ulagati u menadžment.
500,01 do 600 bodova Organizacija je u položaju da uz potrebna poboljšanja postane važan čimbenik u društvu.	Ovo je položaj koji zahtijeva jasnije i odlučnije usmjerenje menadžmenta prema ostvarenju strategije/misije organizacije.
600,01 do 700 bodova Rad organizacije je kvalitetan i kao takav potreban u zajednici.	Utjecaj organizacije na boljitak zajednice mora biti veći, upravo zbog kvalitete koju posjeduje i rezultata koje ostvaruje.
700,01 do 800 bodova Organizacija kontinuirano ostvaruje visok doprinos zajednici i društvu.	Organizacija je prepoznata kao jedan od važnih čimbenika boljeg života svih skupina društva.
800,01 do 900 bodova Vrlo dobra uspješnost.	Organizacija kontinuirano doprinosi socioekonomskom razvoju zajednice i većoj koheziji svih dijelova društva.
900,01 do 1000 bodova Izvrsna uspješnost.	Bez djelovanja organizacije, društvo bi stagniralo. Organizacija je lider pozitivnih akcija i promjena u društvu.

Ekspertnom ocjenom zaključeno je da organizacija koja ostvaruje manje od 20% bodova ne doprinosi zajednici nego troši njene resurse i nalazi se na rubu egzistencije. Organizacija koja ostvaruje 20% do 40% nalazi se u graničnom području. Preostale vrijednosti od 60% podijeljene su u 6 pokazatelja od po 10% (sukladno 6 perspektiva).

INDEKS UTJECAJA

Za izračun indeksa EFESDEX potrebno je najprije odrediti graničnu mjeru i ponder. Granična mjera određena je vrijednosnom podjelom u jednakom omjeru te smo tako dobili ponder 2. Zatim broj bodova dijeli se s najvećim mogućim brojem bodova i rezultat se množi s ponderom 2. Dobiveni rezultat je indeks utjecaja organizacije na zajednicu EFESDEX. On označava koliko puta je organizacija nadmašila kontrolnu (graničnu) mjeru koja iznosi EFESDEX = 1.

Formula za izračun indeksa EFESDEX:

$$\frac{B}{M} \text{ x } P = \text{EFESDEX}$$

B = broj bodova iz EFESDE Matrice
M = najveći mogući broj bodova
P = ponder (2)

Dobiveni rezultat indeksa konzultiramo s tablicom pokazatelja indeksa (Tabela 4.).

Tabela 4. Pokazatelji indeksa EFESDEX
Table 4. The Indicators of the Indeks EFESDEX

INDEKS	POKAZATELJI
EFESDEX = 0 – 0,4 (negativan)	Organizacija troši resurse iz zajednice, a ne doprinosi boljitku ljudi, niti napretku zajednice. Prestanak djelovanja organizacije, društvo ne bi zamijetilo.
EFESDEX = 0,4 – 0,8 (negativan)	Potrebno je preispitati/donijeti odluke o misiji, viziji, kratkoročnim i dugoročnim ciljevima te strateški i operativni plan organizacije.
EFESDEX = 0,8 – 1 (negativan)	Treba provesti analizu potreba u okruženju i usmjeriti se na poboljšanje glavnih performansi strategije. Potrebno je više ulagati u menadžment.
EFESDEX = 1 – 1,2	Ovo je položaj koji zahtijeva jasnije i odlučnije usmjerenje menadžmenta prema ostvarenju strategije/misije organizacije.
EFESDEX = 1,2 – 1,4	Utjecaj organizacije na boljitak zajednice mora biti veći, upravo zbog kvalitete koju posjeduje i rezultata koje ostvaruje.
EFESDEX = 1,4 – 1,6	Organizacija je prepoznata kao jedan od važnih čimbenika boljeg života svih skupina društva.
EFESDEX = 1,6 – 1,8	Organizacija kontinuirano doprinosi socio-ekonomskom razvoju zajednice i većoj koheziji svih dijelova društva.
EFESDEX = 1,8 – 2	Bez djelovanja organizacije, društvo bi stagniralo. Organizacija je lider pozitivnih akcija i promjena u društvu.

Razlika između negativnog i pozitivnog indeksa EFESDEX je velika i zbog toga što organizacija od početka djelovanja do nekakvoga utjecaja u zajednici mora proći mnogo strukturnih i institucionalnih prepreka, što je dokazano praksom. Organizacije

ponekad niti ne uspiju savladati sve početne prepreke, već se ugase i prije nego što je zajednica zamijetila da postoje. Najmanja razlika je između vrlo dobre i izvrsne uspješnosti organizacije, već samim time što je do vrlo dobre uspješnosti potrebno da organizacija djeluje duži vremenski period, da ima jasno razdvojenu upravu od rukovodstva i da je financijski dovoljno ojačala da (barem) institucionalni dio organizacije bude profesionaliziran. Nakon što je strukturno, institucionalno i financijski posložena, organizaciji do izvrsne uspješnosti nedostaje jedino kontinuitet. Za očekivati je da većina organizacija ima EFESDEX indeks između 1,0 do 1,6 što je neka prosječna vrijednost organizacije koja je strukturno posložena ili usmjerena tome. Hoće li biti bliže donjoj ili gornjoj vrijednosti, ovisit će najviše o duljini kontinuiranog djelovanja.

ZAKLJUČAK

Iz glavnih postavki EFESDE Matrice razvidno je da je njena namjera prije svega uravnotežiti „konačne“ i „usmjeravajuće“ pokazatelje, naročito jer se kao „konačne“ pokazatelje pretežito do sada uzimalo financijske pokazatelje. Namjera EFESDE Matrice je također i da nefinancijske pokazatelje, koji su prevladavajući u organizacijama civilnoga društva pretvori slijedom matematičkih postupaka u jednako egzaktne i provjerljive kao što su i financijski. Uključivanjem velikog broja zainteresiranih dionika, EFESDE Matrica pokazuje još jednu važnu namjenu: poticanje vodstva na uravnoteženje orijentacije na zadatke i orijentacije na ljude, jer ljudski resursi i intelektualni kapital organizacije predstavljaju ne samo njezin, nego i *društveni kapital*. Snaga organizacije najviše ovisi o ljudima; snaga je proporcionalna utjecaju organizacije u zajednici, a svime zajedno doprinosi ukupnom društvenom kapitalu zemlje. Primjenom ovog modela, postiže se veliki multiplikatorski učinak, jer EFESDE Matrica je primjenjiva ne samo u segmentu socijalnih usluga nego u čitavom neprofitnom sektoru neovisno koja je osnovna djelatnost organizacije. Perspektive se povezuju sa strategijom organizacije na način da one koje direktno proizlaze iz strategije dobivaju veću važnost, odnosno veći intenzitet utjecaja, a iz toga se dalje izvode formule intenziteta kriterija i izračunava ukupni utjecaj te određuje indeks. EFESDE Matrica (Tabela 5. i Tabela 6.) potvrđuje da jačanje organizacija civilnoga društva, jača i društveni kapital zajednice.

Tabela 5. EFESDE Matrica bodovna tablica
Table 5. EFESDE Matrix the Scoring Table

PERSPEKTIVE	KRITERIJ				
EKOLOŠKA 150	Održivost 60		Energija 30	Okoliš 30	Otisak 30
FINANCIJSKA 120	Poslovanje 30	Prihodi 24	Rashodi 20,4	Carryover 14,4	Financiranje 31,2
EMOCIONALNA 150	Motivacija 37,5	Zadovoljstvo 37,5	Organizacijska klima A) dimenzija odnosa B) dimenzija osobnog razvoja C) dimenzija stavova i radnog ozračja 75		
SOCIJALNA 210	Stavovi korisnika 77,7		Kvaliteta 46,2	Standardi 35,7	Usluge 50,4
DRUŠTVENA 200	Partnerstva 28	Društveni rezultati 40	Strategija i ciljevi 66		Vodstvo 66
EKONOMSKA 170	Snaga 32,3	Socijalna ekonomija 37,4	Resursi 52,7	Zajednica 27,2	Politika 20,4

Tabela 6. EFESDE Matrica postotna tablica
Table 6. EFESDE Matrix the Percentage Table

PERSPEKTIVE	KRITERIJ				
EKOLOŠKA 15%	Održivost 40%		Energija 20%	Okoliš 20%	Otisak 20%
FINANCIJSKA 12%	Poslovanje 25%	Prihodi 20%	Rashodi 17%	Carryover 12%	Financiranje 26%
EMOCIONALNA 15%	Motivacija 25%	Zadovoljstvo 25%	Organizacijska klima A) dimenzija odnosa B) dimenzija osobnog razvoja C) dimenzija stavova i radnog ozračja 50%		
SOCIJALNA 21%	Stavovi korisnika 37%		Kvaliteta 22%	Standardi 17%	Usluge 24%
DRUŠTVENA 20%	Partnerstva 14%	Društveni rezultati 20%	Strategija i ciljevi 33%		Vodstvo 33%
EKONOMSKA 17%	Snaga 19%	Socijalna ekonomija 22%	Resursi 31%	Zajednica 16%	Politika 12%

LITERATURA

1. Belak, V. (2014). Analiza poslovne uspješnosti. Zagreb: RRiF plus d.o.o. za nakladništvo i poslovne usluge.
2. Belak, V. (2014). Menadžment u teoriji i praksi. Zagreb: Belak excellens d.o.o.
3. Kaplan, R. & Norton, D. (1996). The Balanced Scorecard – Translating Strategy into Action. Harvard: Harvard Business Press.
4. Van Nuland, Y., Broux, G., Crets, L., De Cleyn, W., Legrand, J., Majoor, G. & Vleminckx, G. (1999). Excellent-A guide for the implementation of the EFQM-Excellence model. Blanden: Comatech bvba.
5. Tuksar, S. (2015). EFESDE Matrica. Zagreb: Mali Ivica d.o.o.
6. Musaši, M. (2008). Knjiga pet prstenova. Zagreb: Denona.
7. De Mente, B. L. (2008). Japanski samurajski kodeks. Zagreb: ZT Zagraf
8. Brajdić Vuković, M., Ančić, B. i Domazet, M. (2014). Podrška: trajni učinak ili poticajni trenutak?. Zagreb: Tiskara Zelina.

ZAHVALE

1. U izradi ovog alata sudjelovali su stručnjaci: Lidija Samac, dipl. ing. strojarstva, Krila – terapijsko jahanje; Helena Halamić, dipl. ing. agronomije, Krila – terapijsko jahanje; Nikolina Morić, viši stručni fizioterapeut, Krila – terapijsko jahanje, Marijana Ač Rapčan, ing. zootehnike, udruga KK Eohippus; Dubravka Mavrović, bacc. ekonomije, udruga KK Eohippus; Nikolina Stojnović, dipl. ekonomist, udruga Pegaz; Janja Trkulja, prof. psiholog, udruga Pegaz.
2. Volonterski su doprinijeli: Željka Drdar, mag. ekologije, Krila – terapijsko jahanje; Petra Peček, komunikolog, Krila – terapijsko jahanje; Mario Škrlec, ing. računarstva, Krila – terapijsko jahanje, Anja Kuga, politolog, Krila – terapijsko jahanje, Mirjana Stojnović, prof. logoped; udruga Pegaz.
3. Projekt EFESDE Matrica sufinancirala je Europska Unija sredstvima iz Europskog socijalnog fonda i Ured za udruge Vlade Republike Hrvatske.
4. Sadržaj ovog članka isključiva je odgovornost Krila – terapijsko jahanje

REFLEKSIJE PROGRESIVISTIČKIH TEORIJA OBRAZOVANJA I VASPITANJA NA AKTUELNU DIDAKTIČKU PRAKSU

REFLECTIONS OF PROGRESSIVIST EDUCATIONAL THEORIES IN THE CURRENT DIDACTIC PRACTICE

Danica VESELINOV, Snežana PRTLJAGA, Euđen ČINČ
Visoka škola strukovnih studija za vaspitače „Mihailo Palov“ u Vršcu, Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Progresivizam u obrazovanju ima korene iz perioda prosvetiteljstva 18. veka, a posebnu inspirisanost nalazi u pedagoškom stvaralaštvu romantičarskih ideja Rusoa, Pestalocija i Frebela. Utemeljenost svojih ideja progresivizam nalazi u psihološkim kognitivnim teorijama koje su se razvile kao reakcija na bihejvioristička gledišta organizma kao praznog i reaktivinog. Pored toga, progresivisti su se protivili učenjima tradicionalne škole i kulturno-transmisionih teorija obrazovanja, u kojima se znanja i vrednosti posmatraju kao kulturno determinisani, a internalizacija se odvija putem eksplicitnih, direktivnih instrukcija uz upotrebu nagrada i kazni. Progresivističke teorije obrazovanja, dalje, dobijaju snažan podsticaj u pragmatističkoj filozofiji Dž. Djuija. Takođe, značajnu podršku progresivizmu dale su sociokognitivne teorije, usmerene na socijalne i kulturološke uslove poučavanja i učenja. Akcenat je na socijalnim i kulturalnim interakcijama koje utiču na mehanizme učenja, procese i strukture, tj. na konstrukciju znanja, gde dete konstruiše sopstvena znanja i verovanja kroz interakciju sa okolinom. Time se pobornici progresivizma i nekih njihovih varijeteta oličenih u reformskoj pedagogiji smatraju začetnicima konstruktivizma u obrazovanju. Cilj rada ogleda se u prikazivanju progresivističkih ideja, koje iako nastale pre jednog veka, imaju snažan uticaj na didaktičku praksu u obrazovanju 21. veka. Heurističke strategije učenja, projekt metoda, komponente problemskog učenja, situirana kognicija, vitageno (iskustveno) učenje, istraživačko i eksperimentalno učenje, integrisani kurikulum predstavljaju samo neke od epistemoloških načela progresivista, koji će kao njihovi derivati znatno kasnije postati etablirani u školski sistem. Situiranost Djuijevih ideja u emancipatornu didaktiku današnjice kongruentna je kompleksnoj i celovitoj organizaciji sadržaja, praćenju i evaluaciji sopstvenog učenja, kognitivnoj i metakognitivnoj povratnoj informaciji, podsticanju dečje kreativnosti, originalnosti, fleksibilnosti i fluentnosti ideja.

Ključne reči: Progresivizam u obrazovanju, pragmatističke ideje, didaktička praksa, heurističke metode učenja i poučavanja.

APSTRACT

Progresivism in education has roots from the period of Enlightenment 18th century, and is especially inspired by the pedagogical romantic ideas of Rousseau, Pestalozzi and Froebel. Progressivist ideas are rooted in psychological cognitive theories which were developed as a reaction to the behavioristic view of the organism as empty and reactive. Furthermore, progressivists were against the teachings of the traditional school and cultural-transmission theories in education, in which knowledge and values were viewed as culturally determined,

and in which internalization was realized through explicit, directive instructions with the usage of rewards and punishment. Progressivistic educational theories gain further encouragement in the pragmatist philosophy of J. Dewey. Moreover, progressivism was given considerable support by socio-cognitive theories, directed towards social and cultural conditions of teaching and learning. The accent is on social and cultural interactions which influence the learning mechanism, processes and structures i.e. the construction of knowledge, where the child constructs its own knowledge and beliefs through the interaction with its surroundings. Because of this, proponents of progressivism and its variations in reform pedagogy are considered to be the founders of constructivism in education. The goal of the paper is to present the progerssivist ideas, which still have a strong influence on the didactic practice in education in the 21st century, even though they had been formed a century ago. Heuristic learning strategies, project method, components of problem learning, situated cognition, experiential learning, research and experimental learning and integrated curriculum are just some of the epistemological principles of progressivists, which as their derivate considerably latter became established in the school system. The fact that Dewey's ideas are situated in the modern emancipated didactics is congruent with the complex and comprehensive organization of content, monitoring and evaluation of one's own teaching, cognitive and metacognitive feedback, encouraging child creativity, originality, flexibility and fluency of ideas.

Key words: Progressivism in education, pragmatist ideas, didactic practice, heuristic method of learning and teaching.

UVOD

Progresivizam u obrazovanju vuče korene iz perioda prosvetiteljstva XVIII veka, a posebnu inspirisanost nalazi u pedagoškom stvaralaštvu Rusoa, Pestalocija i Frebela. Utemeljenost svojih ideja progresivizam nalazi i u psihološkim kognitivnim teorijama koje su se razvile kao reakcija na bihejviorističku školu. Kritika progresivista u prvim godinama svog postojanja odnosila se na bihejvioristička gledišta organizma kao praznog i reaktivinog, odnosno na klasični bihejviorizam Votsona i Skinera, sadržan u teoriji S-R (stimulus-reakcija). Pored toga, progresivisti su se protivili učenjima tradicionalne škole i kulturno-transmisionih teorija, u kojima se znanja i vrednosti posmatraju kao kulturno determinisani, a potrebno ih je internalizovati kako bi se usvojili obrasci ponašanja odraslih, odnosno direktno preneti putem eksplicitnih instrukcija uz upotrebu nagrada i kazni (Milutinović, 2011). Progresivističke teorije obrazovanja, dalje, dobijaju snažan podsticaj u pragmatističkoj filozofiji Džona Djuija. Takođe, značajnu podršku progresivizmu dale su sociokognitivne teorije koje su više usmerene na socijalne i kulturološke uslove poučavanja i učenja. Akcenat je na socijalnim i kulturalnim interakcijama koje utiču na mehanizme učenja, procese i strukture, tj. na konstrukciju znanja, gde dete konstruiše sopstvena znanja i verovanja kroz interakciju sa okolinom (Milutinović, 2009). Kurikulum ne treba da bude unapred propisan i nametnut, već treba da izrasta iz dečjih interesovanja i potreba. Insistirajući na interdisciplinarnosti sadržaja, Djui je zahtevao kompleksnu i celovitu organizaciju sadržaja, onakvu kakav je i sam život, a ne prezentovanje izolovanih činjenica koje kao nezavisne i međusobno nepovezane ne omogućavaju nikakav intelektualni podsticaj. Uz to, Djui je kritikovao hijerarhiju vrednosti nastavnih predmeta, naglašavajući da sadržaj sam po sebi nema univerzalnu i nepromenjivu obrazovnu vrednost, već se ona stiče u procesu rešavanja različitih vrsta problema (Milutinović, 2009).

U radu su predstavljene neke od progresivističkih ideja i koncepcija reformske pedagogije, čiji je uticaj prepoznatljiv u savremenom didaktičko-metodičkom diskursu. Uticaj progresivizma, i njegove filozofije sadržane u pragmatizmu nalaze se postulatima savremeno koncipirane škole, a odnose se na integraciju sadržaja, didaktički, šestougao, umesto, trougla, participativnu epistemologiju i autonomiju u učenju.

PROGRESIVISTIČKI ODJECI U SAVREMENOJ ŠKOLSKOJ PRAKSI: STARA - NOVA PITANJA

Polazeći od stava da ne postoji istina koja apriori egzistira u dinamičnom i promenjivom svetu, progresiviste su zanimala epistemološka pitanja o načinima, odnosno metodama saznavanja sveta. Odgovore na ova pitanja nalazili su u metodama koje se zasnivaju na neposrednom iskustvu i eksperimentu, pomoću kojih učenici otkrivaju i rešavaju probleme, radeći u kolaborativnim i kooperativnim grupama. Uloga nastavnika je da stvara pedagošku klimu i kreira takve situacije u kojima će učenik učiti kroz lično iskustvo, i gde će putem vlastitog delovanja i rešavanja životnih problema sticati i proveravati istinitost stečenih saznanja (Potkonjak, 2007).
U Školi života, čiji je osnivač Amonašvili, učiteljima se preporučivalo da stimulišu istraživačku delatnost dece. Pored toga, u ovoj školi se zalagalo za učestvovanje učenika u planiranju, upoznavanju sa sadržajem zadatka, a sadržaji su bili podložni modifikaciji. Učenici su imali slobodu mišljenju, pa su se često vodile diskusije, analizirale metode rada, zadaci i sl. (Ilić, Nikolić, Jovanović, 2006). Pozivajući se na Šlajermahera, koji je jasno postavio načelo da u obrazovnom pristupu nijedan momenat ne sme da bude žrtvovan drugom, Keršenštajner izvodi princip samoradnje i princip aktiviteta. Ovi principi, kao i drugi, po Keršenštajneru ne predstavljaju zakone, već norme i načela, i važeći su samo dotle dok odgovaraju uslovi pod kojima su postavljeni (Keršenštajner, 1939: 396). Smatrajući da je samoispitivanje od velikog značaja za napredovanje učenika, Keršenštajner navodi da ono utiče na doživljaj sopstvene radne sposobnosti, sopstvene snage. Njegov princip aktiviteta mogao bi da bude u poredbenom odnosu sa sadašnjim strategijama nadgledanja i evaluacije procesa učenja, a poruka nastavnicima glasila je: „Staraj se da se u svakom radu, koji se slobodnoj radnji vaspitanika shodno njegovoj svagdašnjoj duhovnoj strukturi iz obrazovnih namera može da odobri, ili sme da zahteva, brižljivom samoispitivanju vaspitanika potčini ne samo tok rada, nego završeno delo, ukoliko to omogućuje forma i sadržaj samoradnje.“ (Keršenštajner, 1939: 441).
Iz pedagoškog progresivizma je u prvih trideset godina XX veka u Evropi i Sjedinjenim Američkim Državama poniklo više pokušaja radikalnog preobražaja unutrašnje organizacije škole, a neki od njih su se održali i do danas kao varijante slobodnih ili alternativnih škola. Među najzapaženijima bili su: Projekt metoda, Manhajmski sistem, Montesori sistem, Freneova škola, Valdorfska škola, Dalton plan, Vinetka plan, Škola Kuzinea, Škola po meri Eduarda Klapareda. Pokret progresivnog obrazovanja je, tako, uticao na razvoj brojnih obrazovnih trendova, pa iako ovaj razvoj ima različite izvore, on deli isti akcenat na učenikovom celokupnom razvoju, a razmatra se u poslednjih nekoliko decenija unutar popularne (meta)teorije imenovane kao *konstruktivizam*. U oblasti obrazovanja, konstruktivizam (konstruktivistička

pedagogija), može se označiti i kao savremena (postmoderna), varijacija progresivističkog obrazovanja (Milutinović, 2008, 2009).

Uticaji pojedinih progresivističkih koncepcija obrazovanja i vaspitanja na aktuelnu didaktičko-metodičku praksu

Progresivizam, kako u pedagoškoj teoriji, tako i u nastavnoj praksi, predstavljao je pravi rasadnik ideja, koje se i u današnje vreme smatraju aktuelnim, iako su nastale pre stotinu godina, i to kao varijante radikalnog preobražaja škole etablirane u reformskoj pedagogiji. Zadržaćemo se na projekt metodi, Dalton planu, i Valdorf pedagogiji, s obzirom da refleksije ovih metoda i pedagoških koncepata imaju snažan uticaj na savremenu nastavu i čitav vaspitno-obrazovni rad. Nastanak **projekt metode** vezuje se za novonastale potrebe liberalnog građanskog društva koje se nisu poklapale sa tada postojećom intelektualističkom školom i pedagogijom. Krajem XIX i početkom XX veka mnoge države osećaju potrebu da ubrzano idu u korak sa modernim tokovima u obrazovanju, te se sprovode razne reforme škole i nastave. Zahtevi za promenom nastave javljaju se kao reakcija na verbalizam i formalne stupnjeve u nastavi, koji su dugo vladali u školama pod uticajem ideja Johana Fridriha Herbarta, kao i njegovih sledbenika - herbartovaca. Nastava se svodila na tzv. prenošenje znanja, pa je misaona aktivnost bila svedena samo na memorisanje određenog sadržaja. Dominirao je frontalni oblik rada bez interakcije između nastavnika i učenika sa nastavnikom koji poučava, dok su učenici bili pasivni slušaoci koji reprodukuju memorisane činjenice (Вилотијевић, Вилотијевић, 2010). Teoretičari nastave i poznati zastupnici progresivističke didaktike, Djui i Kilpatrik, početkom XX veka uvode u literaturu i obrazovnu praksu izraz *projektna metoda* koju alternativno nazivaju i obrazovanje iskustvom. Vodila ih je ideja da se u tradicionalnu nastavu uvedu istraživačke metode kako bi se povećala aktivnost učenika, smatrajući da se funkcionalno učenje najbolje ostvaruje istraživanjem i delovanjem. Djuijeva glavna ideja bila je pripremiti dete za budući život, što znači obučiti ga da koristi sve svoje potencijale i sposobnosti. Jedini pravi put u vaspitanju i obrazovanju je podsticanje razvoja urođenih nagona, od kojih Djui razlikuje četiri osnovna urođena nagona: 1. društveni (potreba za komunikacijom), 2. nagon za konstruisanjem, 3. umetnički nagon, 4. želja za istraživanjem (Djuji, 1897, prema: Munjiza, Peko, Sablić, 2007). Takođe, smatrao je da osnovni izvor znanja čini rad, odnosno praktična situacija: dete će najbolje savladati fiziku u radionici ili nekom pogonu, hemiju u kuhinji, geometriju u stolarskoj radionici, biologiju u bašti, a geografiju i istoriju na putovanjima (Zaninović, 1988; prema: Munjiz, 2007). Dakle, pobornici projekt metode zalagali su se za nastavu kojom se ne prenose znanja, već učenik sam dolazi do njih u aktivnom konstruktivnom procesu (Gojkov i Stojanović, 2011). Pojava projekt metode vezuje se i za shvatanje privrednog života i rada u Sjedinjenim Državama, koji se sastoji iz različitih projekata. Odnosno, kad bolje sagledamo stvarnost, uviđamo da se čitav život sastoji iz različitih projekata, pa tako i život deteta, gde se projekti pokazuju u obliku raznih problema, zadataka i pokušaja (Đorđević, 2000b). Dosta je različitih definicija pojma projekt metode (ili, kako neki autori ističu, projektne nastave), čija sublimacija dovodi do zaključka da im je zajedničko to što se u prvi plan stavlja isti koncept učenja, koncept u kom su učenici samostalni, podstiču se na aktivno učenje razmišljanjem i zaključivanjem, rešavanje problema, a akcenat je na razvijanju sposobnosti: opažanja,

opisivanja, pisanog, usmenog i grafičkog izražavanja, praktičnog izvođenja radova, razlikovanje bitnog od nebitnog i druge slične sposobnosti. Uopšteno, može se reći da je to „konstruktivna aktivnost koja ima cilj“ (Đorđević, 2000a:101) ili, kako kaže Clausse, „... aktivnost koja predstavlja probleme umu i na koji se on sav usredsređuje kako bi ih rešio do kraja u jednoj normalnoj situaciji.“ (Clausse, 1972; prema Đorđević, 2000a:101).

Reformu filozofije Djui započinje u teoriji saznanja i smatra da ljudi upotrebom mišljenja, kao instrumenta, uče da do izvesnog stepena kontrolišu budući tok događaja i tako obezbede izvesnost i sigurnost, a samim tim i slobodu. Oduvek su ljudi mišljenje koristili kao instrument svoje životne delatnosti i bivali uspešniji kada su im znanja bila veća, a Djuijev cilj je bio da objasni kako se taj instrument (mišljenje) može upotrebiti u savremenom naučnom diskursu. Time je Djuijevo shvatanje ideja kao instrumenata bitno uticalo na razvoj prirodnih i društvenih nauka, čija je osnovna metoda eksperiment. Kao što su hipoteze potrebne da bi eksperiment uspeo, tako Djui smatra da su upravo one prototip svih naših ideja i teorija. Ideje za Djuija predstavljaju naša metodska stanovišta ponašanja prema činjenicama i eksperimentisanje smatra jedininim načinom za proveravanje svih naših ideja i teorija (Cekić, 1970). Djui smatra da je istraživanje ništa drugo osim kontrolisano pretvaranje neizvesne situacije u izvesnu, i to je još jedan od razloga što ga identifikuje sa mišljenjem. Djuijeva filozofija instrumentalizma započinje program društvene rekonstrukcije reformom obrazovanja i vaspitanja, smatrajući da ako se promeni rad u školi postepeno će se menjati i društvo, i da će se vremenom izgraditi bolja društvena zajednica (Cekić, 1970). Iako Djuijeva ideja o reformi društva uz pomoć promene obrazovanja nije bila najrealnija, njegov rad u ovoj oblasti bio je vrlo značajan i prihvaćen od strane intelektualne elite, dok njegove ideje o iskustvenom i projektnom učenju danas ponovo postaju sve aktuelnije.

Helen Parkherst je razvila **Dalton plan** u istorijski povoljnom trenutku, i u vreme kada je progresivni pokret bio na svom vrhuncu, te je bio podsticaj mnogim eksperimentalnim školama. Među stručnjacima koji su se bavili obrazovanjem i vaspitanjem bilo je prihvaćeno mišljenje da škola treba da odgovori potrebama deteta, umesto što ga uklapa u postojeće kalupe. Njene ideje su se potpuno uklapale u duh vremena jer je pokušala da pronađe bolji način da deca uče, insistirala je na ličnoj odgovornosti i na „slobodi da slede i organizuju svoje učenje na svoj način“ (Parkhurst, 1924:15). Njeni napori bili su usmereni ka razvoju posebne metode rada koja je, po njenom sopstvenom svedočenju, bila inspirisana teorijom individualnog rada, Montesori pedagogijom i Djuijevom teorijom. Za razliku od većine pedagoških reformatora iz tog perioda, ona nije bila okrenuta reformi sadržaja nastave i kurikuluma, već je bila skoncentrisana samo na metod rada. Za Dalton plan je govorila da predstavlja vozilo za kurikulum, a njen zadatak je da obezbedi pravo vozilo, a šta će drugi u njemu voziti, formalni ili neformalni kurikulum, nije njen problem (Parkhurst, 1924: 84). Ipak, nije zanemarila značaj povezanosti sadržaja i njihovog logičkog reda i značaj mogućnosti praktične primene. Zbog toga je insistirala na tome da učenici treba da budu svesni relevantnosti sadržaja za život, kao i na njihovo stavljanje u širi okvir, odnosno integrisanje sa ostalim nastavnim predmetima (Milutinović, 2009: 25). To je i postizala svojom inovativnom metodom, ne provodeći vreme u analiziranju posebnih sadržaja. Pedagoško usredsređivanje na proces učenja pojedini autori (Eichelberger,

n.d.; Semel, 2002, prema: Petrović, 2015: 173) smatraju njenim najvećim doprinosom pedagogiji. Osnovna preokupacija Helen Parkherst bila je da pronađe učenicima bolji način da uče, da im omogući da mogu sami da organizuju svoje obrazovanje. Tradicionalna pedagogija je proces učenja posmatrala iz perspektive učitelja, što je gledanje na problem sa „pogrešne strane teleskopa“. On se mora posmatrati i organizovati iz individualne perspektive učenika. Na taj način je skrenula pažnju pedagoške javnosti na sam proces učenja, a ne na njegov proizvod. Naravno, implementacija ovog principa donela je mnoge inovacije u nastavi, naročito na nivou sekundarnog obrazovanja. Didaktičke strategije nastave prerasle su u strategije osvajanja znanja, temeljene na heurističkim metodama učenja, koje u današnje vreme izazivaju sve više interesovanja. Kada govorimo o doprinosu Dalton plana, različiti autori (Milutinović, 2009; Mijatović, 1999, prema: Petrović, 2015: 174) ističu kao bitno i drugačije shvatanje školske arhitekture, u kojoj klasična učionica više nije osnovna prostorna jedinica, i u kojoj je značaj prebačen na dobro opremljene biblioteke, laboratorije, kabinete i druge prostore u kojima se učenici osećaju udobno i u kojima im je prijatno da uče, istražuju i pronalaze potrebne informacije. Dalton plan izuzetno ceni i učenika i nastavnika. Nastavnici se posmatraju kao motivisane, kreativne i nezavisne osobe koje su kooperativne, brižne, sa visokim nivoom društvene svesti. Njihova kreativnost i stručnost dolazi do izražaja u izradi radnih ugovara, i u individualnom radu sa decom. Visoko su cenjeni i od strane svojih učenika i roditelja, jer im način rada dozvoljava da pokažu svoje znanje i sposobnosti, i da se iskažu i ostvare kao stručnjaci. S druge strane, ovaj plan nastave promovisao je poverenje u učenika i njegove sposobnosti, i ostavio prostora za razvoj samodiscipline, samousavršavanje, samoprocenjivanje i razvijanje metakognitivnih sposobnosti i samoregulisanog učenja. Visok nivo saradnje, brige i međusobnog podržavanja i podsticanja, značajna je prednost Dalton plana.

Valdorf škole su, uz Montesori škole, jedna od najrasprostranjenijih vrsta alternativnih škola danas u svetu. Prvu Valdorf školu otvorio je Rudolf Štajner 1919. godine u Štutgartu, u Nemačkoj. To je bila sveobuhvatna škola za dečake i devojčice, namenjena za 256 dece radnika fabrike Valdorf Astorija, po kojoj je škola i dobila ime (Potkonjak, 2007). Osnova za izgrađivanje Štajnerove vaspitne teorije i Valdorf škole bilo je antropozofsko učenje o međusobnoj povezanosti tela, duha i duše. Ovo učenje, slično pojedinim prirodnim naukama, pokušava da objasni čoveka, ali dok se prirodne nauke u svom proučavanju zadržavaju na materijalnom svetu, antropozofija se bavi vanmaterijalnim aspektima čoveka. Ona počinje tamo gde se prirodne nauke završavaju. Do saznanja u antropozofiji dolazi se primenom logike, misaonom analizom i introspekcijom (Petrović, 2015: 188). U vezi sa tim, cilj Valdorf pedagogije je da razvije kreativne, inteligentne i potpune individue. Zasniva se na verovanju da će se uz ispravno vođenje i pravilnu brigu deca prirodno razvijati u okviru svog stupnja razvoja. Zbog značajnog naglaska na duhovnom, od učitelja se zahteva da ispuni zadatak dovođenja dečje duševno-duhovne prirode u harmoniju sa telesnom. Deca tako postaju slobodne i moralne individue. Ovako zamišljen kurikulum izuzetno je blizu savremenim teorijama holističkog obrazovanja, koje smatraju da se potpuno ljudsko biće sastoji iz pet elemenata, koji su svi jednako važni i međusobno zavisni: intelektualnog, emocionalnog ili afektivnog, fizičkog, društvenog, estetskog (kreativnog) i duhovnog. Dok je osnovna briga tradicionalnih škola od samog početka

osnovnog obrazovanja kako da kod dece razvije razum i veštine mišljenja, Valdorf škole su okrenute razvoju mašte pomoću kreativnog i umetničkog izražavanja, i veruju da će upravo to dovesti do zdravog razvoja mišljenja kasnije. Valdorf pedagogija veruje da ono što se nauči u ranom periodu, kao što je na primer taktiranje i izgovaranje rime, polako pronađe svoje ostvarenje u mišljenju u kasnijim fazama dečjeg života, u pamćenju, učestvovanju ili brojanju. Slično tome, Valdorf pedagogija kreativnim i umetničkim aktivnostima podstiče razvijanje fine motorike u ranom uzrastu, za koju više savremenih autora (Zrilić i sar., 2010; Larrison, 2013, prema: Petrović, 2015:195) podseća da je od presudne važnosti za razvoj intelekta. "Hvatam niti", "On dalje raspreda", "On plete misli", "On se u nešto upleo" - izrazi su za logičke operacije koje upućuju na tu svezu. Estetski zadatak nastave ručnog rada ostvaruje se uvažavanjem elemenata: gore-dole, težak-lak, svetlo-tama, unutra-napolju, a to je osnova za razvoj intelektualnih funkcija. Valdorf škola se odlikuje time da je učenje svih sadržaja usmereno od celine prema delovima, što omogućava učenicima da sagledaju opštu sliku i kasnije je pojašnjavaju definisanjem konkretnih pojmova. Drugo značajno načelo kojim se rukovodi nastavnik je načelo egzemplarnosti – ono obavezuje na posmatranje pojedinačnog u okviru celine (sintetički proces), i razumevanje svih relacija u tom odnosu. Na toj osnovi se razrađuje platforma za učenje u koncentričnim krugovima. Ovaj pristup podseća na Brunerov koncept spiralnog kurikuluma, ne samo po ovom aspektu, već i po tome što se u Valdorf školama jedan isti koncept proučava više puta, ali svaki put u skladu sa zrelošću dece mu se prilazi iz nove, zrelije perspektive (Đorđević, 2000b; Milutinović, 2011; Potkonjak, 2007).

Kritike Valdorf pedagodije uglavnom se odnose na njihovu isključivost, kao i da su suviše odane liku i delu Rudolfa Štajnera, i njegovoj orijentaciji ka antropozofiji u kojoj se traže rešenja za sve probleme. Zamera se da su retko spremne za razgovor i povezivanje sa javnim školama i pedagozima koji ne pripadaju ovoj orijentaciji. Zbog svoje zatvorenosti, iako ne promovišu religijske sadržaje bilo koje religije, često su a priori optužene za okultizam i nazivane sektom. Osim toga, smatra se da bi negativna pedagoška posledica njihove zatvorenosti mogla biti društvena zatvorenost i isključenost njenih učenika. Deca bi mogla da izrastu u slobodne individue, ali nezainteresovane za društvenu angažovanost. Što se tiče zamerki unutrašnjim pitanjima škole, najčešće im se zamera što nemaju čvrstu administraciju i upravljačko telo škole, pa s vremena na vreme dolazi do dezorganizovanosti. I na kraju, otpor koji pružaju savremenim tehnologijama u informatičkom društvu postaje kontroverzno pitanje. S jedne strane, ta strategija ima pristalica jer se sa odobravanjem gleda na razvijanje ljudske komunikacije, negovanje vrednosti kao što su prisnost, direktna emocionalna razmena, razvoj kreativnosti i ličnog izraza, kao i razvijanje veština usmenog izražavanja. S druge strane, informatička pismenost smatra se zahtevom savremog društva, pa je naivno gledište da se ona potpuno može isključiti iz savremenih škola.

Pored upućivanih kritika, Valdorf škole su se pokazale kao zaokružen i celovit sistem. Pedagoški opravdanim čine se i mnogi aspekti emocionalnog vaspitanja, razvijanje kreativnosti kod dece, naglašavanje fizičke aktivnosti i kretanja, usmenog izražavanja, povezivanje deteta sa prirodom i razvijanje ekološke kulture, ukazivanje na značaj umetnosti za život i vaspitanje čoveka (Petrović, 2015). Takođe, u ovim školama danas se podstiču metode heuristički orijentisane nastave, gde naročito spadaju metoda

prognoziranja i anticipacije, metoda istraživanja, metoda heurističkog posmatranja, oluja ideja i sl. (Nikolić, Veselinov, 2015).

ZAKLJUČAK

Progresivističkoj pedagogiji upućivane su brojne kritike, a najčešće su se odnosile na prezentovanje škole kao replike života; koncepciju samoaktivnosti učenika bez jasno određenog cilja; probleme zadovoljavanja individualnih interesovanja učenika sa naglaskom na pitanju da li su učenici uopšte u mogućnosti da prepoznaju sopstvena interesovanja. Pored ovih kritika, progresivisti su od strane zastupnika akademskog obrazovanja, bili optuživani za etički relativizam (slabljenje moralnog karaktera učenika). I pored navedenih kritika, progresivizam u obrazovanju bio je i ostao važna reformska struja. Ideje progresivista direktno se povezuju sa reformom kurikuluma i prožete su u mnogim tzv. inovativnim pristupima nastavi. Neki od njih su: otvoreno obrazovanje, istraživačko učenje, iskustveno učenje, rad na projektima sa ciljem rešavanja problema, kooperativno i konstruktivističko učenje. Otvorene škole, škole bez razreda, višegeneracijsko grupisanje u učionicama i brojni programi alternativnih škola primeri su infiltracije progresivističkih ideja u savremenu praksu obrazovanja. U prilog tome govori i podatak da se pojam *doživotnog obrazovanja* pripisuje Djuiju, iako je njegova šira upotreba počela tek nakon što ga je preuzeo i popularizovao UNESCO (Milutinović, 2009). Na taj način, savremeni koncepti doživotnog učenja, iskustvenog učenja i kontinuiranog profesionalnog razvoja predstavljaju odjeke progresivističkih shvatanja kojima je bio potreban skoro jedan vek da postanu široko prihvaćeni, te da se nađu u sastavu obaveznog školskog obrazovanja. Shvatanje intelektualnog vaspitanja je u progresivističkim teorijama obrazovanja i vaspitanja značajno izmenjeno u odnosu na prethodni period. Ono je mnogo manje povezano sa količinom usvojenog znanja i akademskim postignućem i sposobnostima memorisanja i reprodukovanja znanja. Intelektualno vaspitanje je razvoj mišljenja i kreativnosti. Cilj progresivističkih teorija obrazovanja i vaspitanja jeste da razvije aktivne mislioce, i da uči decu metodama efikasnog mišljenja. Progresivistička pedagogija usmerava se na rešavanje problemskih situacija i oslanja na unutrašnje potencijale dece, kao što su prethodna znanja, interesovanja, potrebe i motivacija. Ovako restrukturisano intelektualno vaspitanje prožimalo se sa emocionalnim, i u tom smislu povezalo je dečju radoznalost i želju za saznanjem sa konkretnim životnim situacijama, i pružilo je deci šansu da uživaju u učenju i otkrivanju. U svim reformnim školama deca postaju motivisana za umno angažovanje, te pozitivni efekti na intelektualni razvoj ne izostaju bez obzira na to što se od dece ne traži da uče na tradicionalan način. Ishodi intelektualnog vaspitanja se vide u potvrđenoj intelektualnoj radoznalosti sposobnosti rasuđivanja, i razvijanju pozitivnog odnosa prema intelektualnom radu.

LITERATURA

1. Cekić, M. (1970). Pragmatizam. U: Z. Ralević (ured), Savremena filozofija (str. 119-153). Beograd: Izdavačko preduzeće „RAD“.
2. Ђорђевић, J. (2000a). Настава и учење у савременој школи. Београд: Учитељски факултет.

3. Ђорђевић, J. (2000b). Реформни педагошки покрети у 20. веку. Београд: Учитељски факултет, Научна књига.
4. Gojkov, G. i Stojanović, A. (2011). Participativna epistemologija u didaktici. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
5. Илић, М., Николић, Р., Јовановић, Б. (2006). Школска педагогија: уџбеник за студенте учитељског факултета. Ужице: Учитељски факултет; Бања Лука: Филозофски факултет.
6. Кершенштајнер, Г. (1939). Теорија образовања. Београд: Геца Кон А. Д.
7. Milutinović, J. (2008). Ciljevi vaspitanja i obrazovanja u svetlu dominantnih teorija 20. veka. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
8. Милутиновић, J. (2009). Прогресивизам у образовању: теорија и пракса. У: Д. Малинић (уред.), Зборник Института за педагошка истраживања (стр. 264-283). Београд: Институт за педагошка истраживања.
9. Milutinović, J. (2011). Alternative u teoriji i praksi savremenog obrazovanja – put ka kvalitetnom obrazovanju. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine; Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov".
10. Munjiza, E., Peko, A. i Sablić, M. (2007.). Projektno učenje. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet, Učiteljski fakultet u Osijeku.
11. Николић, Р., Веселинов, Д. (2015). Хеуристичке методе учења и поучавања као фактор подстицања метакогнитивних стратегија учења. *Педагошка стварност*, 61 (3):443-452.
12. Parkhurst, H. (1924). Education on the Dalton Plan. London: Bell and Sons.
13. Петровић, J. (2015). Интелектуално и емоционално васпитање у реформној педагогији са почетка 20. века – актуелност изворних схватања (необјављена докторска дисертација). Нови Сад: Филозофски факултет.
14. Поткоњак, Н. (2007). XX век: ни „век детета" ни век педагогије: има наде... XXI век (3. изд.). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
15. Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2010). Пројектна настава. Београд: Школска књига.

RAZLIKE U SITUACIJSKOJ UČINKOVITOSTI IZMEĐU VRATARA U MUŠKOM I ŽENSKOM RUKOMETU

DIFFERENCES IN THE SITUATIONAL EFFICIENCY BETWEEN GOALKEEPER IN MALE AND FEMALE HANDBALL

Stipe KIRIDŽIJA, Nenad ROGULJ, Marijana ČAVALA
Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu, R. Hrvatska

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razlike u situacijskoj učinkovitosti vratara između muškog i ženskog rukometa. Analizirano je ukupno 120 entiteta, 30 muških i 30 ženskih utakmica 1. hrvatske rukometne lige i 21 varijabla koja opisuje frenkventnost i učinkovitost branjenja udaraca s određenih pozicija. U okviru obrade podataka izračunate su, osim deskriptivne statistike, analiza razlika između muških i ženskih utakmica pomoću univarijatne analize varijance (ANOVE) i Mann Whitney testa. Utvrđene su statistički značajne razlike između muškog i ženskog rukometa u varijablama (udarci sa 6m, obrane s krila, postotak obrana s krila, obrane kontranapada, udarci u kontranapadu te ukupno udaraca na utakmici). Rezultati istraživanja primjenjivi su u taktičkoj pripremi vratara za utakmicu i valorizaciji učinka na utakmici.

Ključne riječi: razlike, rukomet, udarci, vratar.

ABSTRACT

The aim of this study was to determine differences in the situational efficiency goalkeeper between male and female handball. A total of 120 entities, 30 men's and 30 women's matches of the croatian premier league and 21 variables describing frequency and efficiency defending shot from certain positions vere analysed. In the context of data processing are calculated, in addition to descriptive statistics analysis of differences between the male and female matches using univariate analysis of variance (ANOVA) and the Mann Whitney test. Statistically significant differences between male and female handball in variables (strikes with 6m, defense wing, save percentage with wings, defense counterattack, shots on the counterattack, and total shots in the game). The research results are applicable in tactical preparation goalkeeper for the match and the valorization of the impact on the game.

Key word: difference, handball, shots, goalkeeper.

UVOD

Vratar je igrač koji u najvećoj mjeri određuje situacijsku učinkovitost i rezultatsku uspješnost svoje ekipe (Rogulj, 1997). Pravila rukometne igre izdvajaju ga kao zasebni subjekt sa specifičnim tehničko-taktičkim aktivnostima, bitno različitim od igrača u

polju. Pozicija koju ima u igri omogućava mu maksimalno eksponiranje individualnih kvaliteta i motoričke kreativnosti te nameće potrebu za funkcionalnom suradnjom s igračima. Taktički zadaci vratara poredani po značaju i kronološkom slijedu su: spriječiti protivničku provedbu završnice napada, bilo presijecanjem protunapada ili neposrednom obranom udarca; nakon obrane udarca u načelu što brže doći u posjed lopte i staviti je pod kontrolu; na svrhovit i učinkovit način započeti napad svoje momčadi; sudjelovati u napadu svoje momčadi kao igrač u polju prema potrebi. Vratar djeluje samostalno u ograničenom prostoru i najizravnije utječe na ishod svakog protivničkog pokušaja provedbe završnice napada, a zbog posebne odgovornosti značajnije nego ostali igrači pridonosi pozitivnom ili negativnom emocionalnom stanju momčadi. S obzirom da je djelovanje vratara specifično, treba posebno voditi računa o individualizaciji i diferencijalizaciji rada u edukacijskom i trenažnom procesu.
Iako postoje relevantna istraživanja koja su promatrala učinkovitost u odnosu na igračku poziciju (Gruić i sur., 2006, Ohnjec i sur., 2008) malo ih se bavilo posebno pozicijom vratara (Kiridžija i sur., 2014) i spolnim razlikama među njima. Postoje također istraživanja koja su se bavila razlikama u broju šuteva i uspjehu u odnosu na timsku uspješnost (Apitzs et al., 1997; Taborsky, 2008). Međutim, u dosadašnjoj znanstvenoj praksi zanemariv je broj istraživanja usmjerenih na analizu razlika u pojedinim indikatorima situacijske aktivnosti između muškog i ženskog rukometa (Foretić i sur., 2011). Tako su Foretić i sur. (2012) analizirali razlike u smjeru i učinkovitosti šutiranja između muškog i ženskog vrhunskog rukometa. Utvrđena je veća raznovrsnost šutiranja rukometaša, koji ujedno više šutiraju u gornje dijelove vrata, za razliku od rukometašica koji pretežno šutiraju nisko i poluvisoko. Polazeći od evidentnog izostanka znanstvenih spoznaja o spolnoj diferencijaciji učinkovitosti vratara u rukometu, osnovni cilj ovog istraživanja je pokušaj detektiranja razlika u učinkovitosti branjenja različitih vrsta udaraca na utakmicama muškog i ženskog rukometa.

METODE ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno na uzorku od 120 entiteta, odnosno 30 muških i 30 ženskih utakmica I Hrvatske rukometne lige u natjecateljskoj sezono 2014/15. Podaci su prikupljeni putem službenog statističkog protokola Hrvatskog Rukometnog Saveza.
Istraživanjem je obuhvaćena 21 varijabla i to: broj obrana s 9 metara (O9), broj udaraca s 9 metara (U9), postotak obrana s 9 metara (%OBR9), broj obrana s 6 metara (O6), broj udaraca s 6 metara (U6), postotak obrana s 6 metara (%OBR6), broj obrana s krilnih pozicija (OKR), broj udaraca s krilnih pozicija (UKR), postotak obrana s krilnih pozicija (%OBRKR), broj obrana sa 7 metara (O7), broj udaraca sa 7 metara (U7), postotak obrana sa 7 metara (%OBR7), broj obrana kontri (OKNT), broj udaraca iz kontri (UKNT), postotak obrana kontri (%OBRKN), broj obrana polukontri (OPKT), broj udaraca iz polukontri (UPKT), postotak obrana polukontri (%OBRPK), ukupni broj obrana (OUKUP), ukupni broj udaraca na gol (UUKUP) i postotak obrana na utakmici (%OBRUK).
Kako je preliminarnom obradom podataka kod pojedinih varijabli utvrđena nepravilna distribucija, razlike između muških i ženskih utakmica analizirane su neparametrijskim Mann-Whitney testom.

REZULTATI I RASPRAVA

Tablica 1. Analiza razlika između muških i ženskih utakmica - Mann Whitney test
Table 1. Analysis of differences between male and female games – Mann Whitney test

Varijabla	AS MUŠKI	AS ŽENSKE	Z	P
O9	5,93	5,93	-0,02	0,99
U9	15,27	14,28	-0,59	0,56
%OBR9	38,55	40,62	-0,83	0,41
O6	2,48	2,22	-1,11	0,27
U6	11,25	9,87	-2,68	0,01
%OBR6	21,37	23,86	-0,63	0,53
OKR	1,67	2,27	-2,31	0,02
UKR	5,62	6,23	-1,15	0,25
%OBRKR	29,16	37,66	-2,11	0,03
O7M	0,87	0,72	-1,38	0,17
U7M	3,63	3,62	-0,05	0,96
%OBR7M	25,83	20,10	-1,40	0,16
OKNT	0,73	0,33	-2,16	0,03
UKNT	3,17	1,77	-3,44	0,00
%OBRKN	22,59	21,69	-0,79	0,43
OPKT	0,25	0,30	-0,12	0,91
UPKT	1,40	1,60	-0,58	0,56
%OBRPK	26,00	21,76	-0,45	0,65
OUKUP	11,75	11,68	-0,12	0,91
UUKUP	40,42	37,35	-3,82	0,00
%OBRUK	29,00	31,27	-1,05	0,30

Analizirajući varijable koje se odnose na strukturu realizacije, odnosno učestalost šutiranja (Tablica 1) evidentno je da su prisutne statistički značajne razlike između muškog i ženskog rukometa u varijablama broj upućenih udaraca sa 6 metara (U6), broj udaraca iz kontranapada (UKNT) i u ukupnom broju upućenih udaraca (UUKUP). U svim navedenim varijablama zabilježena je statistički značajno veća frekventnost šutiranja u korist muških utakmica. I u svim ostalim varijablama koje opisuju učestalost šutiranja evidentne su numeričke razlike u aritmetičkim sredinama u korist muških utakmica, osim kod udaraca s krila i iz polukontre koji su nešto učestaliji na ženskim utakmicama. Generalno veći broj upućenih udaraca na muškim u odnosu na ženske utakmice vjerojatno je posljedica manjeg broja tehničkih pogrešaka na utakmicama muških u odnosu na ženske ekipe (Brčić i sur., 2012), zbog čega muške ekipe dovedu veći broj napada do realizacije, ali i vjerojatno općenito bržeg načina igre i kraćeg trajanja napada. Iz strukture realizacije moguće je prepoznati model igre u muškom rukometu koji se prvenstveno zasniva na dominantom šutiranju s vanjskih pozicija (Burger i sur., 2013) i provedbi brzih kontranapada, dok je u ženskom

rukometu napad više orijentiran prema krilnim pozicijama i poluprotunapadu (Foretić i sur., 2011).

U odnosu na varijable koje se odnose na učinkovitost branjenja vratara statistički značajne razlike prisutne su u varijablama broj obrana (OKR) i postotak uspješnih obrana s krila (%OBRKR), te u varijabli broj obrana iz kontranapada (OKNT). Rukometašice iskazuju statistički značajno veću efikasnost branjenja s krila, a rukometaši iz kontranapada. Veća učinkovitost branjena s krila kod rukometašica u odnosu na rukometaše moguće je posljedica veće voluminoznosti vratarki, posebno u području karličnog pojasa, što može uvelike doprinijeti zatvaranju puta lopti u uvjetima nepovoljnog kuta šutiranja za napadače. Naime, osnova taktike branjenja s krila je optimalno postavljanje i pozicioniranje, odnosno maksimalno iskorištenje tijela kao pasivne obrambene površine. Kod obrane s krila također je važna strpljivost, dosljednost i preciznost, a to su više obilježja vratarki nego vratara, dok razina motoričkog potencijala manje dolazi do izražaja. Također, veća efikasnost branjenja s krila u ženskom rukometu moguća je posljedica smanjenje mogućnosti otvaranja kuta uskokom rukometašica zbog slabijeg odraza. S druge strane, učinkovitije branjenje udaraca iz kontranapada u kojima dominiraju muški vratari, logična je posljedica znatno veće razine eksplozivnosti i agresivnosti koja je nužna kod ovakvog tipa obrane, a koju ženski vratari posjeduju u znatno manjoj mjeri. Iako ne na razini statističke značajnosti, muški su vratari znatno učinkovitiji u branjenju udaraca iz polukontre (%OBRPK), odnosno napada na neorganiziranu obranu, a koji se najčešće također izvode s male udaljenosti, iz brzog kretanja i uskoka te povoljnog kuta šutiranja. U ovim za vratare nepovoljnim uvjetima, muški vratari zahvaljujući većoj razini motoričkog potencijala, naročito u domeni brzine i eksplozivne snage (Rogulj i sur., 2013) ali i naglašenijim longitudinalnim morfološkim dimenzijama imaju znatno veće izglede za uspješnu obranu. Veća razina antropološkog potencijala vjerojatno doprinosi i većoj efikasnosti branjenja sedmeraca (%OBR7M) u muškom, u odnosu na ženski rukomet.

ZAKLJUČAK

Nedvojbeno je vratar igrač koji u najvećoj mjeri determinira rezultatski uspjeh svoje ekipe na utakmici. Njegova učinkovitost uvjetovana je kvalitetom i racionalnošću tehnike, taktičkom djelovanju, a naročito razinom svih antropoloških obilježja. Situacijska aktivnost i doprinos vratara na utakmicama najčešće se procjenjuje indikatorima efikasnosti branjenja različitih vidova udaraca, koji su bili polazište i ovog istraživanja. Na taj je način moguće objektivno valorizirati učinak vratara i detektirati kod kojih je udaraca vratar više, a kod kojih manje uspješan. U ovom su radu dodatno analizirane i razlike u učinkovitosti branjenja između muških i ženskih vratara. U svakom slučaju, rezultati istraživanja mogu poslužiti za učinkovitije planiranje, programiranje, provedbu, te individualizaciju i diferencijalizaciju rada u edukacijskim i trenažnim procesima kod vratara i vratarki, ali i kod taktičke pripreme vratara za utakmicu.

LITERATURA

1. Apitzs, E., Liu, W.H. (1997). Correlation between field dependance-independance and handball shooting by Swedish national male players. Perceptual and Motor Skills. 84, 1395-1398.
2. Brčić, B., N. Rogulj, M. Čavala (2012). Indikatori situacijske neučinkovitosti ekipa različite rezultatske uspješnosti. Proceedings book of the 4th International scientific conference "Contemporary kinesiology", Split, pp. 159-166.
3. Burger, A., N. Rogulj, N. Foretić, M. Čavala (2013). Analysis of rebounded balls in a team handball match. SportLogia. 9(1):53-56.
4. Foretić, N., N. Rogulj, V. Srhoj, A. Burger, K. Rajković (2011). Differences in situation efficiency parameters between top men and woman handball teams. In Proceedings book of the 1th EHF scientific conference "Science and analytical expertise in handball", Beč, pp. 243-247.
5. Foretić, N., A. Burger, N. Rogulj, T. Bolanča (2012). Razlike u smjeru i učinkovitosti šutiranja između muškog i ženskog vrhunskog rukometa. Međunarodna naučna konferencija «Efekti primene fizičke aktivnosti na antropološki status dece, omladine i odraslih, Beograd, pp. 50.
6. Gruić, I., Vuleta, D., Milanović, D. (2006). Performance indicators of teams at the 2003 men´s world handball championship in Portugal. Kinesiology. 38/2: 164-175.
7. Kiridžija, S., N. Rogulj, N. Foretić (2014). Model of evaluating the situational efficiency of the goalkeeper in top quality handball. International scientific conference «FIS Comunications», Niš, pp. 203-207.
8. Ohnjec, K., Vuleta, D., Milanović, D., Gruić, I. (2008). Performance indicators of teams at the 2003 world handball championship for women in Croatia. Kinesiology. 40/1, 69-79.
9. Rogulj, N. (1997). Utvrđivanje učinka igrača u rukometu putem parametara situacijske efikasnosti. U: Zbornik radova VI ljetne škole pedagoga fizičke kulture, Rovinj
10. Rogulj, N., N. Foretić, A. Burger, Š. Šunjerga (2013). Metrijske karakteristike novokonstruiranih testova za procjenu specifičnih brzinsko-eksplozivnih sposobnosti rukometnih vratara. XI godišnja Međunarodna konferencija «Kondicijska priprema sportaša», Zagreb, pp. 158-165.
11. Taborsky, F. (2008). Cumulative indicators of team playing performance in handball (Olympic Games Tournaments 2008). EHF Periodical.

PEDAGOŠKE STRATEGIJE ODGOJA U ĐAČKIM DOMOVIMA

PEDAGOGICAL STRATEGIES OF THE EDUCATION IN STUDENTS' DORMS

Mario ĆOSIĆ
Katolički školski centar „Sv. Josip", Sarajevo, BiH

Stručni rad

APSTRAKT

Autor želi prikazati važnost strategije kao jednog od bitnih aspekata odgojno-orazovnog procesa. Rad je podjeljen na dva dijela. U prvom dijelu tumači se pojam strategije, a zatim strategije odgoja: strategija egzistencije, socijalizacije i individualizacije. U drugom dijelu rada prikazano je pet temeljnih pedagoških strategija odgoja u đačkim domovima, a to su: 1. Strategija odgojnog rada sa svim učenicima; 2. Strategija odgojnog rada u odgojnoj skupini; 3. Strategija odgojnog rada u malim skupinama; 4. Strategija timskog rada; 5. Strategija individualnog rada.

Ključne riječi: strategija, odgoj, đački dom, socijalizacija, egzistencija, individualizacija

SUMMARY

The author wants to show the importance of a strategy as one of the significant aspects of the educational process. The paper consists of two parts. In the first part, the notion of strategy is interpreted, later being followed by the pedagogical strategy: the existence, socialization and individualization strategy. Five basic pedagogical strategies of the education in the students dorms are presented in the second part of this paper, and those are: 1. the strategy of an educational work with all students; 2. the strategy of an educational work in an educational group; 3. the educational work in small groups; 4. the teamwork strategy; 5. the strategy of an individual work.

Key words: strategy, education, students' dorms, socialization, existence, individualization.

UVOD

Strategija je stalan i kontinuiran proces koji ima utjecaja na sfere društvenog, gospodarskog i kulturnog razvitka svake organizirane zajednice pa tako i u području školskog odgoja i njegovih ustanova. Stalne promjene i stalna prilagodba tim promjenama tvore samu supstancu raznovrsnog razvoja koji je tijekom posljednja dva stoljeća pokazivao nagnuće prema različitim strategijama i zadaćama odgoja i obrazovanja. Svako društvo nastoji razviti svijest o promjenama stoga što promjene same po sebi nisu pasivan proces, već proces u kojem je poželjno i neizbježno da svatko participira aktivno, kreativno, djelatno te da dadne svoj barem mali doprinos. Čovjek je, po svemu sudeći, jedino biće koje se pita o samome sebi i tek s tim pitanjima njemu se otvara mogućnost saznanja svega što ga okružuje, ali i saznanja o

samome sebi (Rafajac, 1991). Vrlo bitan aspekt odgojno-obrazovnog procesa jest svakako njegova strategija, njegovo metodsko oblikovanje. „Dok se ciljem strategija određuju namjere, sadržajima konkretizira cilj odgojno-obrazovnog procesa, medijima osiguravaju materijalne, a kvalitetom odgojno-obrazovne komunikacije duhovne pretpostavke, odgojno obrazovnim strategijama oblikuju se način, metode i postupci.“ (Rafajac, 1991). Globalne strategije se odnose na sveeukupnost procesa odgoja i obrazovanja, a teže odgovoriti na pitanja: što se želi i na koji način se želi? U proteklim godina puno se govorilo o reformi, koja se prije svega odnosila na promjene u sustavu, a manje na sam odgojno-obrazovni proces, tj. na nastavu i učenje. Zato se i govorilo o re-formi, tj. preoblikovanju, čime se mijenjala samo forma, a ne bit. „Odgojno - obrazovni proces je jedinstvena djelatnost u kojoj se razlikuju: strategija odgoja, i strategija obrazovanja.“ (Bognar i Matijević, 2005). Neupitno je i sasvim razumljivo da su ove dvije strategije međusobno povezane, razvojno uvjetovane ciljevima, zadacima i sadržajima odgoja i obrazovanja, te da u velikoj mjeri zavise od odgojitelja – nastavnika, njegova umijeća, njegova pristupa, metode rada i konkretnih uvjeta u kojima se i za koga ostvaruje odgojni proces. Odgoj se ostvaruje zadovoljavanjem osnovih ljudskih potreba, koje se prepliću s društvenim potrebama, a one se očituju u egzistencijalnom, društvenom i humanističkom aspektu odgoja. Strategije se dijele na veći broj metoda, a metode na veći broj postupaka. Strategije odgoja su: egzistencija, socijalizacija i individualizacija.

STRATEGIJE ODGOJA

Strategija egzistencije

Strategija egzistencije obuhvaća metode i postupke kojima se zadovoljavaju temeljne egzistencijalne (biološke i društvene) potrebne života, njegove zaštite i održavanja uvjeta za normalan rast i razvoj. To je, osim adekvatnog smještaja i prehrane, briga za zdravlje djece i mladeži, a koja se ne postiže samo uvjeravanjem i učenjem pravila o zdravom načinu života, već prakticiranjem takva načina života u domu. To je zapravo preduvjet svakog drugog odgoja. Odgojna ustanova-đački dom, koja samo govori o važnosti higijene, a nema osnovne higijenske uvjete, ili govori o važnosti kretanja, a ne prakticira, ne samo da ne pridonosi odgoju, nego izravno ugrožava zdravlje djece. Također, vrlo je važno da djeca shvate da se ljudska egzistencija ostvaruje radom, te da je rad preoblikovanje prirode u skladu s ljudskim potrebama. U početku sav rad za potrebe djece obavljaju njihovi roditelji, međutim, stupanjem u đački dom, sami počinju obavljati određene aktivnosti (održavanje čistoće, posluživanje u blagovaonici, uređenje prostora u kojem borave, do različitih oblika društveno korisnog rada). Vrlo je važno prakticirati zajednički rad jer će mladi na taj način doživjeti društvenu podjelu rada i potrebu suradnje i koordinacije. Vlastitu egzistenciju i sigurnost svaki pojedinac (korisnik doma) ne može ostvariti bez suradnje i koordinacije s drugim ljudima u školi, i đačkom domu. Strategija egzistecije ovisi o mnogim čimbenicima, od koji su želja, interes, motivacija i potreba svakog učenika, preduvjet njegove aktivnosti, odgoja i samoodgoja za kvalitetan i učinkovit egzistencijalni razvoj (Bognar i Matijević, 2005).

Strategija socijalizacije

Pojam socijalizacije je složen proces ljudskog života i ljudske djelatnosti. Socijalizacija se često definira kao „proces putem koga se ljudska jedinka od biološkog bića transformira u ličnost, stičući socijalno relevantne oblike ponašanja, a ujedno se formira kao ličnost sa svojim specifičnim karakteristikama.“ (Pehar, 2005). Socijaljizacija je načelo odgojnog rada, njome se uvodi u život. Proces socijalizacije počinje vrlo rano: “Prva socijalna grupa djeteta je obitelj koja ima značajnu ulogu u formiranju stavova i navika djeteta.“ (Pehar, 2005). Socijalizacija se ostvaruje u zajednici, zajedničkim uvjetima rada i života, te povezuje individualizaciju i socijalizaciju kao proces. Strategija socijalizacije obuhvaća metode i postupke kojima se ostvaruju potrebe pojedinca za drugim ljudima, za pripadanjem, samopotvrđivanjem, ali i društvene potrebe za zajedničkim životom, suradnjom, tolerancijom i zajedništvom. Pojam strategije socijalizacije se koristi za potpunije razumijevanje preusko shvaćenog pojma odgoja. socijalizacija je proces u kojem pojedinac usvaja, uči korisne i poželjne obrasce ponašanja, običaja, vrijednosti i ostale procese i situacije u svom okruženju, kako bi se što bolje integrirao u đački dom.Organizaciju i ustrojstvo đačkog doma kao cjeline i rad u odgojnim grupama i najbolja je svakodnevna strategija, tj. način usaglašavanja individualnih i društvenih potreba, te način postupnog navikavanja na život u zajednici s drugim odgajanicima. S druge pak strane, različiti modaliteti rada, spontano druženje, razne aktivnosti, odgojne i pedagoške radionice, diskusije, rasprave, različite svečanosti, itd., pružaju izuzetno dobru mogućnost razvoja socijalizacije među korisnicima doma. Stoga je u đačkom domu potreban proces navikavanja na poštivanje pravila, razvoj komunikacijskih umijeća, suradnja na uvažavanju zahtijeva tolerantnosti i razlika među odgajanicima. Strategija socijalizacije obuhvaća sve planirane pedagoške mjere ali i sve neplanirane utjecaje, kojima se mladi uklapaju u društvo i preuzimaju svoje područje odgovornosti. Njezina učinkovitost ovisi o mnogim suptilnim interakcijama koje se najčešće uspostavljaju komunikacijskim vezama. Svaki đački dom proces socijalizacije treba temeljiti na povezivanju općih, posebnih i pojedinačnih vrednota svakog odgajanika (Tunjić, 2005).

Strategija individualizacije

„Strategija individualizacije obuhvaća metode i postupke kojima se potiče i omogućava razvoj odgajanika u samostalnu i autonomnu ljudsku jedinku, u samoaktualiziranu i autentičnu ličnost.“ (Bognar i Matijević, 2005). Strategija individualizacije se ostvaruje metodom uvjeravanja, poticanja, navikavanja i terapije. Individualizacija ukazuje na to da svakog odgajanika ne možemo u svemu i na isti način poučavati, da svi odgajanici nisu jednaki, te da je potrebno osmisliti različitu metodu i strategiju odgoja. stoga, strategija individualizacije polazi od mogućnosti, snaga i osobina svakog odgajanika ponaosob. Prema Vladimiru Rosiću, strategija individualizacije u sebi sadrži četiri temeljna motiva: „Individualizacija kao uvjet razvoja stajališta određenih vrijednosti (antropološki aspekt); Individualizacija kao fenomen neke razvojne faze odgajanika (psihološki aspekt); Individualizacija kao uvjet spoznaje i unapređivanja osobnih dispozicija odgajanika (terapeutski aspekt), i individualizacija kao pomirenje (sinteza) različitih načina učenja i ponašanja (socijalno-kompenzacijski aspekt).“ (Rosić, 2001). Strategija socijalizacije se ostvaruje primjenom različitih metoda.

- Metoda uvjeravanja ima za cilj odgajaniku pomoći da stekne određene spoznaje te da izgradi određene stavove i uvjerenja o sebi i drugima, osobnim mogućnostima i ograničenjima, o svome mjestu u grupi, domu i društvenoj zajednici, itd. Uvjeravanje se u odgoju prakticira mnogobrojnim postupcima kao što su objašnjenje, upućivanje, razgovor, slušanje, odgovaranje na pitanja, analiza slučaja, itd.
- Metoda poticanja se ostvaruje podrškom, suosjećajem, povjerenjem, razumijevanjem, simpatijom, doživljajem uspjeha, i sl. Čovjek se ne može ostvariti bez pomoći drugih i bez njihovog prihvaćanja. Svaki čovjek, a pogotovo mladi ljudi u razvoju traže u drugima potvrdu ili negiranje vlastite vrijednosti. Stoga metoda poticanja ima izuzetno veliko značenje u procesu odgoja i razvoja mladih.
- Metoda terapije se koristi kada dođe do poremećaja u razvoju ličnosti. Kad pojedinac duže vrijeme ne može sam razriješiti nastalu konfliktnu situaciju, javljaju se neurotske i psihopatske pojave kao simptom koji upozorava na poremećaj. Odgajatelji trebaju ovladati jednostavnijim terapijskim postupcima (terapija igrom, terapija slušanja) kojima je suštinau emocionalnom odnosu i pomoći da odgajanik lakše prevlada konfliktnu situaciju, stekne pouzdanje, bez dubljeg ulaženja u rekonstrukciju. Težim poremećajima ličnosti se bave liječnici psihoterapeuti (Bognar i Matijević, 2005).

STRATEGIJE ODGOJA U ĐAČKIM DOMOVIMA

Svaka ljudska djelatnost ostvaruje se određenom strategijom. U domskom odgoju razlikujemo pet temeljnih strategija, koje su rezultat primjena metoda i postupaka u odgojnom radu. To su:

1. Strategija odgojnog rada sa svim učenicima,
2. Strategija odgojnog rada u odgojnoj skupini,
3. Strategija odgojnog rada u malim skupinama/grupama,
4. Strategija timskog rada, i
5. Strategija individualnog odgojnog rada.

Odgojni proces se jedino može provoditi skupnim radom odgajatelja i odgajanika. On se prema strategiji odgoja javlja kao neposredan (direktan) ili posredan (indirektan), što ovisi o konkretnoj odgojnoj situaciji i ulozi odgajatelja. Neposredan rad u odgoju se javlja onda kad učenicima odgojne skupine ili doma odgajatelj daje informacije, pruža pomoć u svladavanju sadržaja nastavne građe, učenju, slobodnim aktivnostima, odnosno nastoji ih u što kraćem roku usmjeriti prema utvrđenim normama ponašanja i djelovanja. Neposredan odgojno – obrazovni rad treba biti razrađen u godišnjem planu i programu odgajatelja i on se ostvaruje radom u odgojnoj skupini, individualnom radu s učenicima, skupnom radu i radu u slobodnim aktivnostima. Posredan odgojni rad se sve više susreće i koristi u strategiji odgojnog djelovanja, u kojem se odgojitelj javlja kao suradnik, voditelj, savjetnik, programer, informator i sl., a učenici, kao članovi odgojne skupine samostalno rješavaju zadaće, rade i uče. Odgajatelj u posrednom odgojnom radu ima više ulogu medijatora-voditelja kroz život i rad đačkog doma. Neposredni i posredni odgojni rad u đačkim domovima se isprepliću i svakodnevno

dolaze do izražaja, te se u njihovu međusobnom odnosu može sagledati kvaliteta samostalnosti učenika u odgoju i obrazovanju (Rosić, 2001).

Strategija odgojnog rada sa svim učenicima

Odgojni rad sa svim učenicima se ostvaruje kao frontalni oblik rada u odgojnoj skupini ili cijelom đačkom domu. Svi učenici i odgojitelji su angažirani kao skupina u ostvarivanju postavljenih odgojnih ciljeva i zadaća. Skupni oblik rada s učenicima koristi se kod prijema učenika u dom, odgojnu skupinu, kod objašnjenja kućnog reda, odavanja priznanja ili izricanja pedagoških disciplinskih mjera, organizacije izleta, priredbi, natjecanja, i slično. U ovom obliku rada odgojitelj je aktivniji, prevladava jednosmjerna komunikacija, teže se dolazi do povratne informacije, sporije se razvija samoinicijativa učenika, učenik je često pasivan, nije u mogućnosti potvrditi se i pokazati sve svoje sposobnosti. Ovaj oblik odgojnog rada najbrže prenosi informacije i ne smije se nametati učenicima. Dobrom informacijom, objašnjenjem, jasnim stavovima i uputama učenici će osjetiti snagu i kvalitetu ove pedagoške ustanove i nalin rada u njoj. I u čenici i odgojitelji će postepeno u ostvarivanju dogovorenih zadaća biti aktivniji. Organizacijom i metodologijom rada odgojitelja, odgajateljskog vijeća, međusobnim poticajima, problemskim pristupom i povjerenjem razvija se kvaliteta interakcije, međusobnog povjerenja i podrške za zajednički rad. Odgojnim radom sa svim učenicima đačkog doma stvarano njegovu sliku, sadašnjost i budućnost (Rosić, 2001).

Strategija odgojnog rada u odgojnoj skupini

Temeljna pedagoška jedinica đačkog doma jest odgojna skupina-grupa. Odgojna skupina svim svojim članovima daje dovoljno mogućnosti da se međusobno upoznaju i povežu. Na temelju plana i programa rada odgojna skupina pod vodstvom odgojitelja oživotvoruje postavljene zadaće. Odgojna skupina živi i radi u domu svojim životom, koji je usmjeren tako da jača pripadnost čitavom domu. Rad s odgojnom skupinom veoma je složen i zahtijeva od odgojitelja obavljanje mnogih funkcija i zadaća. Svaka odgojna skupina ima svog odgojitelja. Rad u odgojnoj grupi se temelji na načelima demokracije, tolerancije i participacije. U njoj učenici razgovaraju, surađuju, izmjenjuju mišljenja i ostvaruju najveći dio svojih potreba i interesa. Dolaskom učenika u đački dom započinje najvažnija zadaća odgojitelja, a to je uvođenje učenika u život i rad skupine. U odgojnoj skupini odgajatelj radi frontalno, grupno i individualno s učenikom, što ovisi o cilju i postavljenim zadaćama u radu. Da bi odgojitelj mogao uspješno raditi s odgojnom skupinom, mora dobro upoznati svakog učenika i osobno s njime razgovarati ili zatražiti pomoć drugih odgojitelja. Dobro poznavanje članova skupine-grupe, jamstvo je učinkovitog rada odgojitelja i mogućnosti veće samostalnosti učenika. Odgojna grupa sa svojim pogledima i aktivnostima, ima veliku ulogu u razvoju komunikacije i zdrave interakcije. Kao mjesto socijalizacije, ima velik utjecaj na pojedinca i njegov razvoj, stoga odgojitelj mora poticati i stvarati primjerenu socijalnu klimu, u kojoj svaki pojedinac može naći odgovarajuće mjesto, dobro se osjećati i potvrđivati svoj identitet. Odgojna skupina treba biti takva sredina u kojoj će svaki učenik moži izraziti svoje stajalište i uspješno ostvariti svoje interese. Grupni rad s učenicima je jedan od načina pružanja pomoći grupi. Pri radu s odgojnom skupinom, odgajatelj se može usredotočiti na oblikovanje

pravila ponašanja, poticati učenika da izraze svoje mišljenje i da zajednički traže rješenja. Učenici će na taj način moći osjetiti da je sam proces jednako važan kao i njegov sadržaj. Ukoliko uspijemo uspostaviti povjerenje, omogućili smo im da slobodno istražuju svoje vrline i osjećaje (Slana, 2005). Rad u odgojnoj skupini zahtijeva adekvatnu pripremu odgojitelja i učenika, stvaranje međusobnog povjerenja pojedinaca ili grupe učenika, temeljno i sistematsko informiranje i objašnjavanje pojedinih zadaća, dosta individualnih razgovora i mnogo pedagoške dosljednosti i strogosti. Odgajatelj kao pedagog u radu mora hitro reagirati na čitavu skalu problema koje susreće u radu sa skupinom. Pristup mu mora biti elastičan, dosljedan i prilagođen situaciji, dobi i ličnosti učenika. Odgojni rad u skupini zahtijeva prije svega pedagošku stručnost odgojitelja, pedagoški takt, fleksibilnost i međusobno razumijevanje za zajedničke ciljeve i zadaće. U tom kontekstu potrebno je osigurati praćenje i vrednovanje rada odgojne skupine. Pravovremeno pohvaljivanje i nagrađivanje rada skupine, kao i adekvatno otklanjanje i rješavanje propusta i slabosti u radu, jamči uspješnost zajedničkog života i rada odgojne skupine (Rosić, 2001). Rad s odgojnom skupinom se temelji na samostalnom radu učenika, razvoju sposobnosti, suradnji s drugim učenicima, diferenciranom radu, uz suradničku i poticajnu zadaću odgojitelja. Međutim, rad u odgojnoj skupini ne može nadomjestiti pojedinačne razgovore s učenicima. Uz sve informacije i podatke koje odgojitelj ima o odgojnoj skupini, ipak je važno i primjetiti pojedinca u skupini.

Strategija rada u malim skupinama

Rad u malim odgojnim skupinama se prakticira u odgojnom radu kada je potrebno riješiti konkretan odgojni problem, na zahtjev bilo odgojitelja bilo odgajanika. Pedagoško opravdanje rada u malim grupama nalazi svoje opravdanje u tome što se na taj način želi maksimalno pomoći odgajaniku. Na taj se način zajednički i putem dijaloga mogu otkloniti ili usmjeriti aktivnosti, dati upute, objasniti ili podržati u radu i nastojanju članove male skupine. Odgajatelj svoj rad temelji na povezivanju malih skupina u svojoj odgojnoj skupini. U maloj skupini njeni su članovi intimniji, lakše se razumiju i upotpunjuju.

Rad u malim skupinama može biti:

- Rad po strogo određenim pitanjima,
- Rad po slobodnom izboru odgajanika ili odgojitelja.

Bez obzir koji oblik rada koristi, odgajatelj treba biti adekvatno pripremljen. Glavna uloga odgojitelja ogleda se u tom da uoči problem o kojem se treba raspravljati, utvrdi uzroke zbog kojih se problem pojavljuje i unaprijed odrediti cilj koji želi postići. Na temelju poznavanja odgajanika s kojima treba voditi razgovor, odgajatelj prvi ističe problem i zajedno s odgajanicima otvoreno vodi razgovor o njemu. Uspjeh razgovora će isključivo ovisiti o umješnosti odgojitelja da organizira razgovor kao i važnosti koju sam odgojitelj daje ovom obliku odgojnog rada (Rosić, 2001).

Strategija timskog odgojnog rada

Timski odgojni rad se temelji na neposrednoj suradnji stručnjaka istog ili srodnog područja. Ovaj oblik odgojnog rada je vrlo bitan kad složenost problema ne dopušta uspješ uspješno izvršavanje zadaća bez interdisciplinarnog pristupa, tj. sudjelovanja stručnjaka različitih profila (liječnika, pedagoga, psihologa, itd.). Temeljna

pretpostavka za uspješan timski rad je svakako pozitivni interpersonalni odnos svih članova tima. Također, od velike je važnosti stručni sastav tima, koji mora biti primjeren radnoj zadaći: to znači da svaki tim mora biti sastavljen od stručnjaka raznih profila koji najbolje poznaju problematiku na kojoj rade. Broj članova tima treba odgovarati složenosti zadaće. Praksa je međutim pokazala da su rezultati tima bolji, ako je sastavljen od manjeg broja članova. Stoga svaki odgojni tim treba formirati prema opsegu poslova i rokovima izvršavanja radaća.Timski odgojni rad omogućuje efikasniju i racionalniju organizaciju, kao i bolje rezultate rada, te pridonosi humanizaciji odnosa u organizaciji rada i osigurava objektivnije kriterije i mjerila za vrednovanje rezultata. Timski oblik rada je više zastupljen u radu izvanškolskih i izvannastavnih aktivnosti. Cjelokupni rad đačkog doma se zapravo i zasniva na timskom radu, suradnji, planiranju, programiranju, te ostvarivanju i vrednovanju rada. U strategiji timskog odgojnog rada mogu se bolje uočiti sposobnosti i mogućnosti odgojitelja, odgojiteljskog vijeća i kvalitetnije se pristupa odgajaniku. Timski odgojni rad mora imati svoga voditelja. U đačkim domovima odgojni rad se izvodi timski. Okosnica pedagoškog timskog rada s učenicima u đačkom domu jesu odgajateljsko vijeće i ravnatelj, a prema potrebi u rad mogu uključiti i ostale stručnjake (Tunjić, 2005).

Strategija individualnog rada

Individualni rad s učenikom česta je metoda odgojnog rada u đačkom domu. Dobro poznavanje ponaosob svakom pojedinog učenika u odgojnoj skupini i njegovih psihičkih osobina omogućava odgojitelju pravilnost metodičkog postupka i jamstvo je sigurnost odgoja. individualni rad s pojedincem uključuje različite oblike razgovora, testiranje, popunjavanje raznih upitnika, intervju s drugim učenicima i odraslim osobama koje su povezane s ispitanikom, itd. Ove i druge tehnike svaki će odgojitelj upotrebljavati prema svom pedagoškom osjećaju. Za kvalitetan pedagoški rad potrebno je stvoriti pozitivno ozračje u kojem je moguća normalna interakcija na relaciji odgojitelj-odgajanik. Stoga je najprije potrebno stvoriti pozitivnu klimu, prihvatiti svakog učenika onakvim kakav jest, prići mu s punim povjerenjem i razumijevanjem te omogućiti učeniku da iznese svoje stavove i mišljenja, a zatim skupnim radom doći do najboljeg prijedloga za djelovanje. Individualni rad s učenikom ostavlja vrlo jak dojam na cjelokupni odgojni rad i djelovanje pojedinca unutar odgojne skupine. Učenici jako dobro pamte i doživljavaju svoje prve kontakte i susret s odgojiteljem, na temelju kojih formiraju svoje mišljenje, stavove i akcije. U individualnom radu odgojitelj može primjenjivati i instruktivni rad s onim učenicima koji zaostaju u svladavanju odgojno - obrazovnih zadaća. Za strategiju individualnog rada u đačkom domu ne postoje točno određena pravila koja bi važila za sve situacije, već je svaki individualni rad odgojitelja u đačkom domu specifičan za sebe. Efikasnost odgojnog s pojedincem svoje pedagoško značenje dobiva upravo u različitosti odgojnih postupaka. U tom odgojnom postupku odgojitelj nastoji:„Problem objasniti s više stajališta,proučiti individualnu situaciju prije objašnjenja,sagledati ulogu motivacije u odgojnom postupku,otkriti osobite sposobnosti učenika,saznati kako učenik izražava svoje potrebe i frustracije kako bi psihološki pravilno djelovao, tene davati objašnjenja ako ih stvarno nema“ (Rosić, 2001). Individualnim radom učenik nikako ne smije izgubiti vezu s ostalim učenicima u skupini, naprotiv, on mora imati zadaću socijalizacije učenika. Pri

ostvarivanju zadataka odgoja kreativnost odgojitelja mora doći do punog izražaja. Odgoj je u prvom redu kreativan čin i kao takav treba poštivati individualnost svakog odgajanika i u njemu poticati kreativnost.

NAJBOLJA STRATEGIJA ODGOJA?

Domskim odgojem, a možemo slobodno reći i svakim drugim odgojem, naše metode i postupke usmjeravamo na zadovoljavanje osnovnih odgojnih ljudskih potreba, pomoću strategije egzistencije, socijalizacije i individualizacije. Neke od ovih strategija su više, a neke manje razvijene, dok neke treba tek u doglednoj budućnosti razvijati. Kao ilustraciju navodimo matricu odgojnih postupaka, koji su podložni stalnom dopunjavanju i mijenjanju.

Tabela 1. Matrica odgojnih postupaka (Bognar i Matijević, 2005)
Table 1. Matrix of upbringing actions (Bognar and Matijević, 2005)

ODGOJNI ASPEKT	EGZISTENCIJALNI ODGOJ	DRUŠTVENI ODGOJ	HUMANISTIČKI ODGOJ
BIOLOŠKE POREBE	Zdrava prehrana, boravak na zraku, kretanje, čistoća, navikavanje...	Igre, igrolike aktivnosti, simulacije, dramatizacije, društveno korisni rad, proizvodni rad...	Pomaganje nemoćnima osobama, čuvanje zdravlja, zaštita životinja, inicijative...
SOCIJALNE POTREBE	Sastanci, dogovori, postavljanje cilja, perspektiva, rasprava, izvršavanje dogovora...	Proslave rođendana, svečanosti, susreti, dopisivanje, igre, izleti, čajanke, posjeti...	Poštivanje pravila, zahtjev, skretanje, opomena, kritika, sprečavanje, zabrana
SAMOAKTUALIZI-RAJUĆE POTREBE	Objašnjavanje. Upućivanje, pripovijedanje, odgovori na pitanja, razgovor, rad na tekstu, demonstracija, analiza slučaja...	Podrška, suosjećanje, pohvala, razumijevanje, pomaganje, simpatija, ljubav, doživljaj uspjeha, nagrada, priznanje...	Terapija pokretom, glazbom, crtežom, igrom, realitetna terapija, autogeni trening, aktivno slušanje, scenska ekspresija...

Odgojni postupci ovise o vrsti i strategiji odgoja, te matrici odgojnih zadataka. Odgojni postupci se stalno usavršavaju, dopunjuju i mijenjaju. Iz navedene matrice vidljivi su putevi ostvarivanja odgojnih aspekata u egzistencijalnom, društvenom i humanističkom odgoju. Koristeći navedenu matricu svaki dom za sebe izrađuje svoju konkretnu matricu odgojnih postupaka, vodeći računa o odgajanicima, njihovim potrebama i mogućnostima, što je i prikazano u Tabeli 1.
U domskom odgoju zadovoljavanje osnovnih ljudskih potreba se ostvaruje sukladno Zakonu o srednjem obrazovanju kao i zadaćama koje su postavljene spram đačkih domova. U teoriji i praksi domskog odgoja razlikuju se strategije orijentirane na školu, nastavu, učenje i odgoj. Đački dom svojom namjenom daje sustavno i učinkovito neupitan doprinos i obrazovnim strategijama, metodama i postupcima.
Za učinkovitost odgoja i obrazovanja te uloge odgajatelja u njegovom pedagoškom radu nužno je prije svega izraditi i razviti određeni sustav strategija (metoda i postupaka) koje će neupitno doprinijeti pomoći u razvoju učenika prema njegovim mogućnostima i potrebama. Tom zadaćom bi se trebale baviti metodika odgoja i metodika obrazovanja, koje odgojiteljima mogu pružiti mnoge spoznaje o metodskom

oblikovanju odgojno-obrazovnog procesa. Ipak, najučinkovitiji i najkreativniji izbor pedagoške strategije mora učiniti sam odgojitelj, i to u dogovoru s učenicima u odgojnoj skupini, drugim odgojiteljima, nastavnicima i roditeljima. Svaki odgojitelj treba tražiti vlastitu strategiju odgojnog rada u skladu s konkretnim potrebama i uvjetima u kojima se ostvaruje odgojni proces.

Tabela 2. Odgojne strategije, metode i postupci (Bognar i Matijević, 2005)
Table 2. Strategies, methods and actions of upbringing (Bognar i Matijević, 2005)

Strategija	**Metode**	**Postupci**
EGZISTENCIJA	Zdrav način života	Zdrava prehrana, boravak na zraku, kretanje, održavanje čistoće, higijenske navike...
	Igra i rad	Igre, igrolike aktivnosti, simulacije, dramatizacije, društveno-korisni rad, uređivanje prostora i okoline...
	Pomaganje	Pomaganje starijima i nemoćnima, čuvanje prirode, čuvanje zdravlja, zaštita životinja, inicijative...
SOCIJALIZACIJA	Samo-upravljanje	Sastanci, dogovori, postavljanje cilja, perspektiva, diskusija, izvršenje dogovora, izdavanje razrednog lista...
	Druženje	Proslava rođendana, svečanosti, susreti, dopisivanje, spontani razgovori, igre, izleti, veselice, čajanke, posjeti...
	Navikavanje	Poštovanje pravila, zahtjev, skretanje, opomena, kritika, sprečavanje, zabrana...
INDIVIDUALIZACIJA	Uvjeravanje	Objašnjenje, upućivanje, pripovijedanje, odgovori na pitanja djece, razgovor, rad na tekstu, demonstracija (slike, filma, audio-snimke i vizualne snimke..) analiza slučaja...
	Poticanje	Podrška, suosjećanje, povjerenje, pohvala, razumijevanje, pomaganje, simpatija, ljubav, doživljaj uspjeha, nagrada, priznanje....
	Terapija	Terapija pokretom, glazbom, crtežom, igrom, aktivno slušanje, realitetna terapija, senzitivni trening, scenska akspresija, grupna terapija...

U odgojnom postupku svaki je oblik dobar ako se pravilno, na vrijemo i dosljedno primjenjuje uz puno poštovanje učenika i aktivno „primanje i davanje“ od strane odgojitelja, učenika i cijele odgojne skupine. Svaki odgojni rad u đačkom domu, po svojoj strategiji, metodama i postupcima je uvijek stvaralački čin odgojitelja i odgajanika. Sam odgoj je jedan neponovljiv čin koji u sebi sadrži pedagoško znanje, umijeće i sposobnosti odgojitelja u međusobnoj komunikaciji.

Prilikom stvaranja pedagoške strategije odgojnoj rada odgojitelja u domskom odgoju, potrebno je prije svega držati se određenih načela koja odgoj i obrazovanje čine uspješnijim. To su prije svega načelo pozitivne usmjerenosti, individualizacije, uspjeha, primjerenosti, aktivnosti i suradnje. Odgojitelj nikad ne postavlja dijagnozu, ali skuplja informacije, savjetuje se sa suradnicima i stručnjacima. Na temelju poznavanja i odabira odgovarajući pedagoških strategija, procjenit će može li učeniku sam pomoći, ili ga po pomoć mora uputiti stručnjaku.

Strategije, metode i postupci su vrlo važan aspekt odgojno-obrazovnog procesa, a njihov odnos treba shvatiti kao relativan. Svaku metodu i svaki postupak moguće je raščlaniti na jednostavnije postupke, ali je isto tako moguće veći broj postupaka, metoda i strategija ujediniti u složenije metode i strategije.

Domska pedagogija i metodika odgojno-obrazovnog rada sve te postupke sistematizira prema određenim kriterijima, kritički ih preispituje i stvara sustav strategija prema cilju

i zadacima odgoja. Rezultat toga će biti uopćavanje postojećih iskustava, konkretne odgojne prakse, te nužnosti i mogućnosti induktivnog i deduktivnog pristupa.

LITERATURA

1. Bognar, L., Matijević, M. (2005). Didaktika. Zagreb: Školska knjiga.
2. Pehar, L. (2007). Psihološke posljedice reforme osnovne škole. Sarajevo: JP NIO Službeni list BIH.
3. Rafajac, B. (1991). Odgoj kao razvoj autonomne vrijednosne svijesti. Rijeka: Pedagoško društvo Rijeka.
4. Rosić, V. (2001). Domski odgoj. Rijeka: Graftrade.
5. Tunjić, N. (2005). Razvoj strategija i metoda odgoja. Rijeka: Graftrade.
6. Slana, J. (2005). Savjetodavni rad odgajatelja u učeničkom domu. Život i škola, 13.

KOMPARACIJA UČENIČKIH, NASTAVNIČKIH I RODITELJSKIH STILOVA RJEŠAVANJA KONFLIKATA IZ RAZLIČITIH ŠKOLSKIH SREDINA

COMPARISON OF PUPILS, TEACHERS AND PARENTS STYLES OF CONFLICT RESOLUTION FROM DIFFERENT SCHOOL ENVIRONMENTS

Aid BULIĆ
Univerzitet u Tuzli, Filozofski fakultet, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

U radu smo predstavili rezultate istraživanja stilova rješavanja konflikata koje koriste učenici, nastavnici i roditelji, a sve u kontekstu promjena koje bi se trebale događati u skladu sa reformskim procesima koji se već nekoliko godina odvijaju u našem školskom sistemu. Cilj nam je bio uporediti rezultate pomenutih skupina ispitanika s obzirom na mjesto gdje se škola nalazi. Istraživanje smo proveli u tri osnovne škole sa području Tuzlanskog kantona iz različitih sredina (gradske, prigradske i seoske). Uzorak je sačinjavalo 75 učenika, 51 roditelj i 36 nastavnika iz tri odabrane osnovne škole, što je ukupno predstavljalo 162 ispitanika. Rezultati istraživanja potvdili su hipotezu da se promjene u ponašanju učenika, nastavnika i roditelja ne odvijaju jednako u svim sredinama, odnosno da postoje izvjesne razlike (specifičnosti). U skladu sa utvrđenim rezultatima kreirali smo i program razvoja vještina nenasilnog komuniciranja za tri pomenute grupe ispitanika, kako bi dali model pedagozima koji rade u školama, kako da sami djeluju na unapređenje trenutnog stanja.

Ključne riječi: konflikt, stil rješavanja konflikata, reforma obrazovanja, učenik, nastavnik, roditelj

ABSTRACT

In this document are presented the results of research of conflict resolution styles, which is in use by pupils, teachers and parents. All results are defined in the context of change which should be happen following ongoing reform processes in our school system. The aim of research was to compare results of mentioned examinee due to place /town/position of the schools. Research has been done in tree elementary schools in Tuzla Canton (urban, suburban area and village). Research has been done among 75 pupils, 51 parents and 36 teachers from selected three schools, which makes 162 examinees in total. Research results confirmed hypothesis that change in behaviour of pupils, teachers and parents are not equal and depends on place / position of the school. According with defined results, Program for development of non violence communication has been made for three mentioned groups of examinees. Those models will be distributed to the pedagogues in schools as to be able to work towards improvement of current condition.

Key words: conflict, conflict resolution style, reform of education, pupil, teacher, parent.

UVOD

U našoj zemlji se reforma obrazovanja provodi već nekoliko godina. Međutim, da li je ta reforma samo izmjena oblika (forme), ili se stvarno radi o suštinski reformiranoj

školi u kojoj će biti unapređeni cjelokupni odnosi u školi? Da bi se to dogodilo neophodnoje da dođe do promjena u ponašanju samih aktera školskog života. Stilovi (načini) rješavanja konfliktnih situacija jesu sigurno jedan od pokazatelja stvarnog stanja u školama, jer ne postoji škola, razred ili odjeljenje u kojem se svakodnevno ne događaju konflikti u različitim relacijama. Da bi se ostvario uspjeh u sprovođenju reforme, ona mora biti shvaćena i intimno prihvaćena. U djelu „Psihološke posljedice reforme osnovne škole“, Pehar govori o promjenama koje treba pokrenuti i realizirati u školi, polazeći od teze da promjene treba najprije provesti u *„u glavama“* prosvjetnih radnika (Pehar, 2007). Iz svega navedenog možemo reći da je reforma obrazovanja jedan dinamičan proces kontinuiranog poboljšavanja i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse, te da predstavlja promjenu stavova, vrijednosti, odnosno promjenu u cjelokupnom ponašanju ljudi tj. nastavnika.

Iako ne postoji jasno određenje školskog ponašanja, pod pojmom školskog ponašanja možemo smatrati interakcije koje se ostvaruju među učenicima, u relaciji učenik-nastavnik, nastavnik-nastavnik, ali i nastavnik-roditelj. Pri tome interakciju shvatamo kao aktualan odnos između dvije ili više jedinki pri kome jedna jedinka utječe na ponašanje drugih (Rot, 2004). Međutim, često se javljaju poteškoće kad ne umijemo razviti zadovoljavajuće interakcije u školi, u već pomenutim relacijama. Prema Gllaserovoj teoriji izbora takva situacija nastupa jer su naše osnovne psihičke potrebe nasljedne, zapisane u našim genima, ali su razlike u našim tumačenjima njihova značaja tako velike da se ponekad ne uspijevamo dogovoriti. Svi se povode za svojim iskustvom koje je pohranjeno u dijelu memorije kojeg Gllaser (1994) naziva svijet kvalitete, te nastoje kontrolirati ponašanje drugoga, vodeći računa samo o vlastitim ali ne i o tuđim potrebama. Kao rezlultat imamo brojne konflikte u interakcijama koje čine školsko ponašanje.

Gordon smatra da kada ponašanje jedne osobe onemogućava zadovoljenje potreba druge osobe, neminovno dolazi do konflikta (Gordon, 2001). Konflikti koji nastaju u interakciji između učenika, nastavnika, učenika i nastavnika te nastavnika i roditelja su dio svakodnevnog školskog ponašanja. Kako će koja od strana u konfliktu reagirati ovisi od stila rješavanja konflikata koji koristi. Ovdje imamo pogodno tlo za razvoj agresivnosti među učenicima, pogotovo ako im se takvi modeli rješavanja konflikata nude od strane nastavnika i roditelja u pomenutim relacijama, jer postoji više interakcija odraslih nego djece. Da bi imali adekvatno školsko ponašanje, odnosno kvalitetne interakcije u prethodno pomenutim relacijama, neophodno je da učenici, nastavnici i roditelji spoznaju da moraju naučiti da zadovoljavaju svoje potrebe, a da pri tome ne onemoguće drugim osobama sa kojima su u interakciji da učine isto, kao i da jedino mogu kontrolirati vlastito ponašanje. Ovakvo ponašanje bilo bi ono koje čini istinski reformiranu školu, odnosnu onu školu u kojoj se konflikti rješavaju na konstruktivan (asertivan), a ne destruktivan (agresivan ili pasivan) način.

Da li se suštinski reformski procesi, koji se odnose između ostalog na međuljudsku komunikaciju, zaista događaju u našim školama, te da li postoji razlika između škola u gradskoj, prigradskoj i seoskoj sredini, pokušali smo odgovoriti ovim našim istraživanjem, barem djelimično.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja
Cilj ovog rada bio je utvrditi postupkom komparativne analize postoje li razlike u stilovima rješavanja konflkata između ispitanih učenika, nastavnika i roditelja, s obzirom na sredinu u kojoj se škola nalazi.

Zadaci istraživanja
- Ispitati koje stilove u rješavanju konflikata koriste učenici, nastavnici i roditelji,
- Komparirati utvrđene rezultate za ispitane učenika, nastavnike i roditelje,
- Dati prijedlog programa o nensilnom rješavanju konflikata, s obzirom na ustanovljeno stanje kod prethodno pomenutih ispitanika.

Hipoteza
Pretpostavljamo da ćemo postupkom komarativne analize utvrditi da postoje razlike u ponašanju učenika, nastanika i roditelja iz različitih sredina, kada su u pitanju stilovi rješavanja konflikata.
Metode i postupci istraživanja
U ovom istraživanju koristili smo sljedeće metode istraživanja:
- metodu teorijske analize
- servey metod
- komparativna analiza

Instrumenti istraživanja
Od instrumenata istraživanja koristili smo modificirani PAKS-profil (P- pasivni stil rješavanja konflikata; A- asertivni stil rješavanja konflikata; K- konfliktni (agresivni) stil rješavanja konflikata; S- samooptužujući stil rješavanja konflikata) za određivanje stilova rješavanja konflikata učenika, nastavnika i roditelja.
PAKS-profil je upitnik samoprocjene, kojim se određuju stilovi rješavanja konflikata. Upitnik razlikuje četiri stila u rješavanju konflikata i to: samooptužujući, asertivni, agresivni i pasivni stil. Autor upitnika je prof.dr. Nenad Suzić. Pošto nismo mogli doći do podataka o njegovom ranijem korištenju, odlučili smo se modificirati upitnik u petostepenu skalu procjene Likertovog tipa, kako bi je mogli kroz pilot istraživanje lakše provjeriti. Skala se sastoji od 30 tvrdnji, a ispitanici na skali od jedan do pet određuju u kojem stepenu pomenute tvrdnje odgovaraju njihovom ponašanju u konfliktnim situacijama. Pilot istraživanje je pokazalo zadovoljavajuću pouzdanost koja je mjerena Alfa Krombach koeficijentom i iznosi 0,76.

Populacija i uzorak istraživanja
Populaciju našeg istraživanja činili su osnovnoškolci koji pohađaju osmi razred (petnaestogodišnjaci), njihovi roditelji i nastavnici koji im predaju, i to iz tri osnovne škole sa područja Tuzlanskog kantona. Uzorak istraživanja činilo je po jedno odjeljenje učenika osmog razreda, njihovi nastavnici i roditelji, iz tri osnovne škole sa područja Tuzlanskog kantona, od kojih je jedna biti iz grada, druga iz prigradskog naselja, a treća sa sela, za koje smo se opredijelili namjernim-prigodnim izborom.

Uzorak je sačinjavalo 75 učenika, 51 roditelj i 36 nastavnika iz tri odabrane osnovne škole, što je ukupno predstavljalo 162 ispitanika.

KOMPARATIVNA ANALIZA RAZULTATA ZA ŠKOLE IZ GRADSKE, PRIGRADSKE I SEOSKE SREDINE

Kako bi omogućili bolju preglednost rezultata, odlučili smo se da ih predstavimo putem tabelarnih prikaza.

Tabela 1. Odnosi kategorija izraženosti asertivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 1. Relations category expression assertive style of conflict resolution amongst the teachers from urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti asertivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	2	18,2%	7	63,6%	2	18,2%
Prigradska škola	3	30%	6	60%	1	10%
Seoska škola	2	13,3%	11	73%	2	13,3%

Tabela 2. Odnosi kategorija izraženosti agresivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 2. Relationship category expression aggressive style of conflict resolution amongst the teachers from urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti agresivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	9	81,8%	2	18,2%	0	0%
Prigradska škola	6	60%	4	40%	0	0%
Seoska škola	9	60%	5	33,3%	1	6,7%

Tabela 3. Odnosi kategorija izraženosti pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 3. Relationships category expression passive style of conflict resolution amongst the teachers from urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	5	45,5%	6	54,5%	0	0%
Prigradska škola	6	60%	4	40%	0	0%
Seoska škola	7	46,7%	8	53,3%	0	0%

Uspoređujući stilove rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika iz različitih sredina, uočili smo postojojanje određenih sličnosti ali i razlika. Također, primjetili smo da postoji ono što je ohrabrujuće, ali i neka ponašanja koja su prilično neprihvatljiva za

reformiranu školu. Kako možemo vidjeti iz prethodno predočenih tabela, **asertivni stil** rješavanja konflikata je najzastupljeniji od sva tri stila kod ispitanih nastavnika. To je činjenica koja zaista treba da ohrabruje glede uspostavljanja kvalitetnije komunikacije i odnosa uopće u reformiranoj školi, jer se radi o jedinom konstruktivnom stilu od pomenuta tri. Manje razlike postoje među nastavnicima iz različitih škola, te tako u **gradskoj sredini imamo nešto više izražen ovaj stil nego u seoskoj i prigradskoj sredini.** Kao razlog ovakvoj situaciji možemo navesti da se procesi demokratizacije odnosa u školama nešto prije i brže razvijaju u gradskim sredinama, nego je to slučaj za prigradske i seoske sredine, u kojima je također pomenuti proces započeo. Komparirajući rezultate kod ispitanih nastavnika u kategorijama nekonstruktivnih stilova, uočili smo da u okviru kategorija **pasivnog stila,** nema vidljivijih razlika**.** Ohrabrujuće je da u oba ova stila nisu prisutne kategorije „jako izražen". Međutim, situacija je drugačija kada je u pitanju **agresivni stil.Pomenuti stil nije gotovo nikako prisutan kod ispitanih nastavnika iz gradske sredine, dok je više zastupljen u prigradskoj , a posebno u seoskoj sredini.** Naime, u seoskoj sredini je uočeno i prisustvo kategorije „jako izražen" agresivni stil, kod jednog ispitanog nastavnika. Pomenute razlike idu prilog onome što smo pomenuli kod asertivnog stila, a to je da promjene odnosa u školi sporije dolaze u seoske sredine, nego u gradske. Ovome u prilog ide i činjenica da učenici u prigradskoj i seoskoj sredini puno više koriste pasivni stil rješavanja konflikata nego učenici u gradskoj sredini. Pomenuto otvara veću mogućnost da se nastavnici u prigradskoj seoskoj sredini ponašaju „agresivno" jer učenici svojom pasivnošću sebe stavljaju u podređen položaj, ne ističući vlastite zahtjeve, želje i potrebe. Iako ne postoje posebno visoki statistički pokazatelji o prisustvu agresivnog i pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih nastavnika, na možemo zanemariti činjenice da su oni ipak prisutni. To je vaoma važno na osobnom planu, i posebno potencijalno opasno jer se nudi kao model ponašanja za učenike.

Tabela 4. Odnosi kategorija izraženosti asertivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 4. Relationships category expression assertive style of conflict resolution at the surveyed parents of urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti asertivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	2	18,2%	8	72,7%	1	9,1%
Prigradska škola	5	21,7%	15	65,2%	3	13,1%
Seoska škola	2	11,7%	13	76,5%	2	11,7%

Tabela 5. Odnosi kategorija izraženosti agresivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 5. Relationships category expression aggressive style of conflict resolution at the surveyed parents of urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti agresivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	8	72,7%	2	18,2%	1	9,1%
Prigradska škola	13	56,5%	10	43,5%	0	0%
Seoska škola	8	47,1%	8	47,1%	1	5,9%

Tabela 6. Odnosi kategorija izraženosti pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 6. Relationships category expression passive style of conflict resolution at the surveyed parents of urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	6	54,5%	5	45,5%	0	0%
Prigradska škola	11	47,8%	10	43,5%	2	8,7%
Seoska škola	5	29,4%	11	64,7%	1	5,9%

Iz prethodnih tabelarnih prikaza vidljivo je da je i kod ispitanih roditelja, slično kao i kod nastavnika, **asertivni stil najzastupljeniji.**To je svakako pozitivna činjenica glede uspostavljanja kvalitetnije komunikacije i unapređenja sveukupnih odnosa u školi. To je vjerovatno i rezultat promjena odnosa u cjelokupnom društvu, koje se neminovno reflektuju na porodicu i školu. Međutim, izvjesne razlike među roditeljima iz različitih sredina ipak postoje.Tako je **asertivni stil** rješavanja konflikata, iako najzastupljeniji stil kod ispitanih roditelja u svima sredinama, ipak **više zastupljen u gradskoj nego u prigradskoj, a posebno seoskoj sredini.**
Ostali stilovi rješavanja konflikata **(agresivni i pasivni) više su zastupljeni u seoskoj i prigradskoj sredini, nego kod ispitanih roditelja iz gradske sredine.** Posebno treba istaći veće prisustvo **pasivnog stila** rješavanja konflikata kod ispitanih roditelja iz prigradske i seoske sredine, što može ukazaivati na to da je u seoskim sredinama još uvijek u odgoju dosta prisutan segment po kome je poželjno izbjegavati konflikte i ne svađati se, dok se takva situacija u gradskim sredinama počinje postepeno da mijenja.
Veća zastupljenost i **agresivnog stila** u prigradskoj i seoskoj sredini, ukazuje na to da se demokratizacija odnosa u obitelji sporije odvija u seoskim nego u gradskim sredinama. Također, roditelji iz ovih sredina imaju manji obrazovni nivo i skromnijeg su materijalnog statusa nego roditelji iz gradske sredine, što može da bude još jedan od uzročnika pomenutih razlika. Potvrda ovoga vidljiva je kroz veće prisustvo asertivnog i manje prisustvo ostalih (destruktivnih) stilova rješavanja konflikata u gradskim, nego u prigradskim i seoskim sredinama.
Bez obzira na uočene razlike u izraženosti pojedinih stilovima kod ispitanih roditelja iz različitih sredina, destruktivni stilovi su zastupljeni u svim sredinama. To treba da bude razlog neophodnosti sprovođenja **edukacija roditelja u svim sredinama.**

Tabela 7. Odnosi kategorija izraženosti asertivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih učenika iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 7. Relationship category expression assertive style of conflict resolution at the surveyed students from urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti asertivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih učenika						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	1	5,9%	11	64,7%	5	29,4%
Prigradska škola	2	7,1%	21	75%	5	17,9%
Seoska škola	5	16,7%	20	66,7%	5	16,7%

Tabela 8. Odnosi kategorija izraženosti agresivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih učenika iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 8. Relationships category expression aggressive style of conflict resolution at the surveyed students from urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti agresivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih učenika						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	5	29,4%	10	58,8%	2	11,8%
Prigradska škola	13	46,4%	13	46,4%	2	7,1%
Seoska škola	17	56,7%	3	43,3%	0	0%

Tabela 9. Odnosi kategorija izraženosti pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih učenika iz gradske, prigradske i seoske sredine
Table 9. Relationships category expression passive style of conflict resolution at the surveyed students from urban, suburban and rural areas

Kategorije izraženosti pasivnog stila rješavanja konflikata kod ispitanih učenika						
	Slabo izražen		Srednje izražen		Jako izražen	
	N	%	N	%	N	%
Gradska škola	13	76,5%	4	23,5%	0	0%
Prigradska škola	12	42,9%	13	46,4%	3	10,7%
Seoska škola	12	40%	17	56,7%	1	3,3%

Iz predočenih tabela možemo uočiti neke zanimljive podatke koda su u pitanju ispitani učenici.Naime, dok se u gradskoj sredini, **pasivnost** kao način rješavanja konflikata kod ispitanih učenika gotovo nikako ne pojavljuje, situacija u seoskoj i prigradskoj sredini je znatno drugačija. U ove dvije sredine uočeno je da više od polovine ispitanih učenika ima srednje ili jako izražen pasivni stil u rješavanju konfliktnih situacija, dok u gradskoj sredini više od tri četvrtine ispitanih učenika ima slabo izražen pasivni stil. Kao jedan od mogućih uzroka možemo navesti i tradicionalni pristup konfliktu, koji je vjerovatno i danas puno više zastupljen u prigradskim i seoskim sredinama, gdje se djeca odgajaju na način da konflikte treba izbjegavati, da su oni nešto što je negativno. Objašnjenje za ovo nalazimo u većoj izraženosti pasivnog stila kod ispitanih roditelja u seoskoj i prigradskoj, nego u gradskoj sredini.
Ono što je posebno zanimljivo jeste da su kod **učenika iz gradske sredine više zastupljeni aktivni (asertivni i agresivni) stilovi rješavanja konflikata, nego kod ispitanih učenika iz druge dvije sredine.** Prethodno pomenute i brže demokratizacije odnosa, kako u školi tako i u porodici u gradskoj sredini, mogu biti uzrok veće slobode učenika i isticanja vlastitih želja i potreba. Međutim, to nekada pored poželjne (asertivne) forme dobija i neprihvaljivu formu ponašanja kroz zanemarivanje potreba druge strane što predstavlja agresivnost u konfliktnim situacijama. Sve prethodno rečeno ukazuje da je pored roditelja i nastavnika neophodna i edukacija učenika u smjeru usvajanja i daljnjeg razvijanja društveno prihvatljivih, poželjnih i konstruktivnih načina u rješavanju konflikata.

Prijedlog programa edukacije nastavnika, roditelja i učenika
Cilj programa: *Usvajanje teorijskih spoznaja o značaju konstruktivnog rješavanja konfliktnih situacija, te usvajanje praktičnih vještina iz oblasti nenasilne komunikacije.*

Sadržaji pomenutog programa su :

1. *Upoznavanje (nastavnika, učenika i roditelja) sa pojmom komunikacije i osnovnim zakonima (pravilima) komuniciranja prema Watzlawicku* ***(60 min.);(prilog 6)***
2. *Definiranje pojma „konflikt" i upoznavanje sa svime što prati ovaj fenomen (uzroci i vrste konflikata, pristupi konfliktu itd...),* ***(90 min.); (prilog 5- za učenike)***
3. *Upoznavanje sa preduslovima za uspješno rješavanje konflikata (Ja-poruke i aktivno slušanje),* ***(150 min.); (prilog 7,8,9)***
4. *Upoznavanje sa različitim načinima rješavanja konflikata prema Gordonu* ***(180 min.)***
5. *Upoznavanje sa svim fazama metode suradnje i ovladavanje ovom metodom* ***(120 min.) (prilog 10)***
6. *Upoznavanje sa pojmom i vještinama medijacije (posredovanja) u konfliktu* ***(120 min.). (prilog 11)***

Predviđeni vremenski periodi za pojedine dijelove programa raspoređeni su s obzirom na značaj svakog dijela za realizaciju cilja programa i s obzirom na vezanost za problem našeg istraživanja. Tako je za upoznavanje sa pojmom komunikacije i pravilima komuniciranja predviđeno 60 minuta, jer se radi o uvodu u problematiku stilova rješavanja konflikata. Konflikti su komunikacijiski problem, a upoznavanje komunikacijskih pravila omogućit će nam sistematsko upoznavanje kvaliteta komunikacijskog procesa. Nešto više vremena (100 minuta) predviđeno je za upoznavanje sa pojmom konflikta, odnosno svim onim što prati ovaj svakodnevni fenomen. Poseban akcenat neophodno je staviti na pristupe konfliktu od kojih će ovisiti i stilovi rješavanja konflikata. Ova dva pomenuta dijela programa možda nisu u direktnoj vezi sa rezultatima našeg istraživanja, ali su svakako značajni iz razloga što učesnike uvode u pomenutu problematiku i omogućavaju jednu obuhvatniju spoznaju o konfliktu kao komunikacijskom problemu. Iz ovog razloga smo i predvidjeli nešto manje vremenske periode za njih, nego za ostale dijelove programa. **Naredna četiri dijela programa *(Ja-poruke i aktivno slušanje, stilovi rješavanja konflikata, metoda suradnje i vještine medijacije)* direktno su vezana za rezultate našeg istraživanja.**Naime, u sve tri sredine i kod sve tri kategorije ispitanika uočeno je znatno prisustvo nekonstruktivnih stilova u rješavanju konfliktnih situacija. Zbog toga su ovi dijelovi programa koji se odnose na upoznavanje sa pozitivnim i negativnim posljedicama pojedinih stilova rješavanja konflikata, te usvajanjem vještina za konstruktivno postupanje u konfliktu i dobili najveću minutažu u ponuđenom programu. **Dio programa koji se odnosi na upoznavanje sa načinima rješavanja konflikata i njihovim posljedicama, također bi uvažavao specifičnosti rezultata za pojedine sredine.** Tako bi se npr. kod nastavnika u prigradskoj i seoskoj sredini više pažnje poklonilo agresivnom stilu i negativnim posljedicama koje prizvodi, jer je

prisustvo ovog stila u pomenutim sredinama prilično izraženo. Na isti način bi se potencirao pasivni stil kod učenika iz seoske sredine, a agresivni kod učenika iz gradske sredine, jer su rezultati istraživanja to pokazali.

ZAKLJUČAK

Kroz kompariranje i kvalitativnu analizu došli smo do zaključka da ispitanici koriste različite stilove rješavanja konflikata. Ono što je pozitivno jeste da je asertivni stil najzastupljeniji u kategoriji visoke izraženosti. Ovo je ponašanje koje bi trebalo biti vodilja u reformiranoj školi.Međutim, prisutne su i ne male vrijednosti nekonstruktivnih stilova (agresivnog i pasivnog) kod sve tri kategorije ispitanika. Također, uočili smo da postoje razlike u izraženosti pojedinih stilova kod sve tri kategorije ispitanika s obzirom na sredinu u kojoj se škola nalazi. Ovim smo dobrim dijelom potvrdili našu hipotezu istraživanja. Svakako da rezultate ne treba generalizirati na cjelokupnu populaciju, ali to nam nije bio ni primarni cilj. Željeli smo dati smjernice pedagozima škola kako da provjere situaciju u svojim školama, te je pokušaju unaprjediti. Iz tog razloga smo i kreirali program usvajanja vještina nenasilne komunikacije za sve tri kategorije ispitanika, kako bi se suštinske promjene koje su evidentno započele, mogle i dalje razvijati u pozitivnom smjeru i prema idealima savremene škole. Cjelokupno istraživanje koje smo proveli zasnovano je na samoprocjeni ispitanika. To jeste slabost pomenutog istraživanja jer se može dovesti u pitanje objektivnost postupka. Upitnik koji je primjenjivan bilo bi poželjno dopuniti sa posmatranjem ispitanika kako bi se utvrdilo koliko su zaista bili objektivni u samoprocjeni, odnosno da li dobiveni rezultati odgovaraju stvarnoj slici na terenu. Preporuka za pedagoge škola bila bi da pored pomenutog upitnika koriste i posmatranje ispitanika koji su popunjavali modificirani PAKS-upitnik, i to u njihovom svakodnevnom radu.

LITERATURA

1. Ajduković , M., Pečnik, N. (1998). Nenasilno rješavanje sukoba. Zagreb: Alinea.
2. Bašić, J., Kooler-Trbović, N., Žižak, A. (2005). Integralna metoda u radu sa predškolskom djecom i njihovim roditeljima. Zagreb: Alinea.
3. Brajša, P. (1994). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
4. Brajša, P. (1996). Umijeće svađanja. Pula: C.A.S.H.
5. Brilhart, K., J, Galanes, G ,J., Adams, K. (2001). Effective group discussion: Theory and Practice. New York: McGraw-Hill.
6. Gllaser, W. (1994). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa.
7. Gllaser, W. (1999). Nastavnik u kvalitetnoj školi. Zagreb: Educa.
8. Gordon, T. (2001). Kako biti uspešan nastavnik. Beograd: Kreativni centar.
9. Gordon, T. (1998). Umeće roditeljstva. Beograd: Kreativni centar.
10. Grant, W. (2005). Kako riješiti sukobe i pretvoriti ih u suradnju. Zagreb: Mozaik knjiga.
11. Janković, J. (1996). Sukob ili suradnja. Zagreb: Alinea.
12. Pehar, L.(2007). Psihološke posljedice reforme osnovne škole. Sarajevo.
13. Rot, N. (2003). Osnovi socijalne psihologije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Rot, N. (2004). Znakovi i značenja. Beograd: Plato.
15. Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT-Centar.

SANITARNO-TEHNIČKE I HIGIJENSKE KARAKTERISTIKE ŠKOLSKIH TOALETA NA PODRUČJU SBK/KSB

SANITARY-TECHNICAL AND HYGIENIC CHARACTERISTICS SCHOOL TOILETS IN THE AREA SBK/KSB

Nermina ŽDRALOVIĆ, Sead KARAKAŠ, Edita ANDRIĆ, Mateja PAKLARČIĆ, Ermina KUKIĆ
Zavod za javno zdravstvo SBK/KSB, Travnik, Bosna i Hercegovina

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Za bolji zdravstveni status i sprječavanje pojave i širenja zaraznih bolesti, adekvatna sanitacija i lična higijena su od presudnog značaja. Usljed neprovođenja sanitarno-tehničkih i higijenskih uslova, sanitarni čvorovi mogu predstavljati najveći izvor zaraze.Cilj rada bio je procijeniti sanitarno-tehničke i higijenske uslove školskih toaleta u pogledu ispunjenosti određenih standarda opremljenosti, odnosno higijenskih zahtjeva u njima. U ovom istraživanju, provedenom tokom 2014. godine, metodom slučajnog odabira, analizirani su uslovi u školskim toaletima u 12 škola (9 osnovnih i 3 srednje) na području SBK/KSB. Sanitarno-tehničko i higijensko stanje utvrđeno je na osnovu anketnog upitnika i lokalno-inspekcijskog pregleda svih sanitarnih čvorova u ovim školama. Kada su u pitanju sanitarije u funkciji, što se tiče osnovnih škola, 44,44% ne ispunjava normativ za kabinama, ni u muškom ni ženskom WC-u. Normativ za lavaboima ispunjavaju sve osnovne škole, dok 77,78% njih ne ispunjava normativ za pisoarima. Kod srednjih škola, samo jedna ispunjava normativ za kabinama u muškom WC-u, dok u ženskom nijedna ne ispunjava isti. Broj lavaboa prema broju učenika/ca odgovara u muškom WC-u u jednoj srednjoj školi, a u ženskom WC-u u 2 škole. Higijenske zahtjeve za pisoarima, ne ispunjava niti jedna srednja škola. Toplu tekuću vodu za pranje ruku nema nijedna škola, kao ni papirne ubruse, niti toalet papir. Čak 91,67% od svih pregledanih škola ne posjeduje tekući sapun niti u jednom sanitarnom čvoru. Odstupanja u zadovoljavanju minimalnih higijenskih zahtjeva i nedostatak sredstava za pranje ruku, povećavaju rizik nastanka i širenja zaraznih bolesti koje se prenose fekalnooralnim putem, a posebno u kolektivima kao što su školski. Neophodno je poboljšati postojeće sanitarno-higijenske i uslove životne sredine unutar škola s ciljem zaštite zdravlja djece i mladih.

Ključne riječi: školski toalet, sanitacija, lična higijena, zarazne bolesti, sanitarno-higijenski uslovi

ABSTRACT

To improve the health status and to prevent the occurrence and spread of infectious diseases, adequate sanitation and personal hygiene are crucial. Due to the lack of implementation of sanitary-technical and hygienic conditions, sanitary facilities may represent the biggest source of infection.The aim of this study was to evaluate the sanitary-technical and hygienic conditions of school toilets in terms of compliance with certain standards of equipment or hygiene requirements in them. In this study, conducted in 2014, randomly, analyzed the conditions in the school toilets in 12 schools (9 primary and 3 secondary) in the SBK / KSB. Sanitary-technical and hygienic state was determined on the basis of the questionnaire and locally-

inspection of all sanitary facilities in these schools. When it comes to toilets in operation, as far as primary schools, 44.44% do not meet the norm for the cabins, not the male is not the ladies' room. Norm for sinks meet all schools, while 77.78% of them do not meet the norm for urinals. In high school, only one meets the norm for cubicles in the men's room, while in the women's single does not meet the same. Number sink to the number of students / ca suits in the men's room at a school, and in the ladies' room in the 2 schools. Hygiene requirements for urinals, does not meet either one secondary school. Warm running water for hand washing has no school, and no paper towels or toilet paper. Even 91.67% of all the examined school does not have liquid soap in any toilet facility. Variations in compliance with the minimum requirements of hygiene and lack of funds for washing hands, increase the risk of occurrence and spread of infectious diseases transmitted through fekalnooralnim, especially in collectives such as school. It is necessary to improve the existing sanitary-hygienic and environmental conditions within the school in order to protect the health of children and young people.

Keywords: school toilet, sanitation, personal hygiene, infectious diseases, sanitary-hygienic conditions

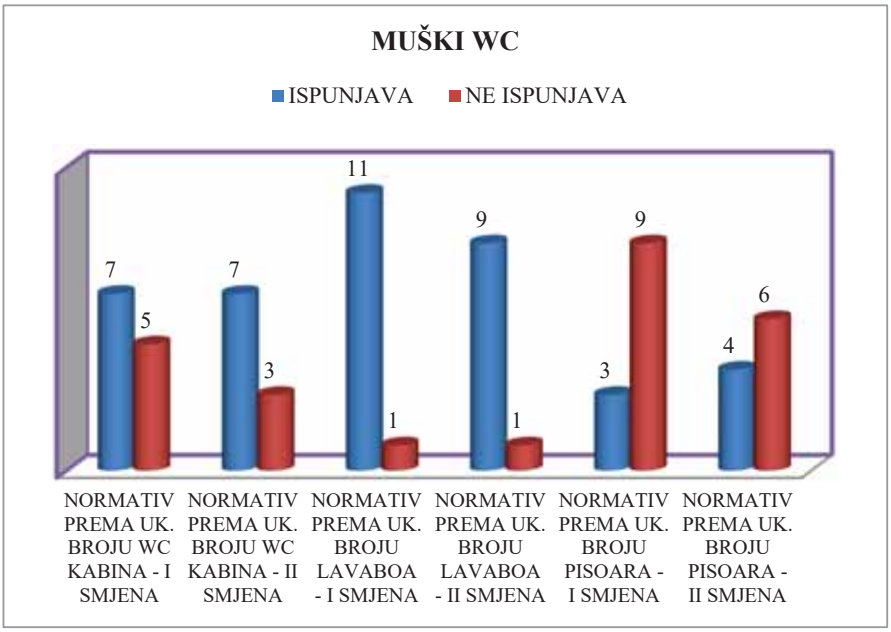
UVOD

Razdoblje školovanja poklapa se s razdobljem intenzivnog rasta i razvoja djece i mladih, a ljudski je organizam u svakoj razvojnoj dobi posebno osjetljiv na nepovoljne utjecaje (Služba za porodičnu i sveučilišnu medicinu, 2016). S obzirom da djeca školskog uzrasta provode dio svog vremena u školi (3 - 6 sati dnevno, često i preko 30 sati nedjeljno tokom više godina), na njihovo zdravlje u velikoj mjeri utječu i faktori školske sredine. Dakle, radi zaštite zdravstvenog statusa i preveniranja oboljenja kod djece i mladih, kao najvulnerabilnijih kategorija stanovništva, ali ujedno i najvećeg potencijala društva, od vitalnog značaja su dobri sanitarno –tehnički i higijenski uslovi školske sredine.Među njima, najznačajniji u nastanku i širenju zaraznih bolesti su uslovi školskih toaleta. Za bolji zdravstveni status i sprječavanje pojave i širenja zaraznih bolesti, adekvatna sanitacija i lična higijena su od presudnog značaja, te usljed neprovođenja istih, sanitarni čvorovi mogu predstavljati najveći izvor zaraze. Školsko okruženje je veoma važno u stjecanju navika i ponašanja kod školske djece, te je to jedan od razloga zbog kojeg treba obezbijediti povoljne sanitarno – higijenske uslove u školskim toaletima.Promocija poboljšanja higijene ruku je prepoznata kao važna javnozdravstvena mjera (Ždralović, 2015). Cilj rada jeste procijeniti sanitarno-tehničke i higijenske uslove školskih toaleta u pogledu ispunjenosti određenih standarda opremljenosti, odnosno higijenskih zahtjeva u njima.

METODE RADA

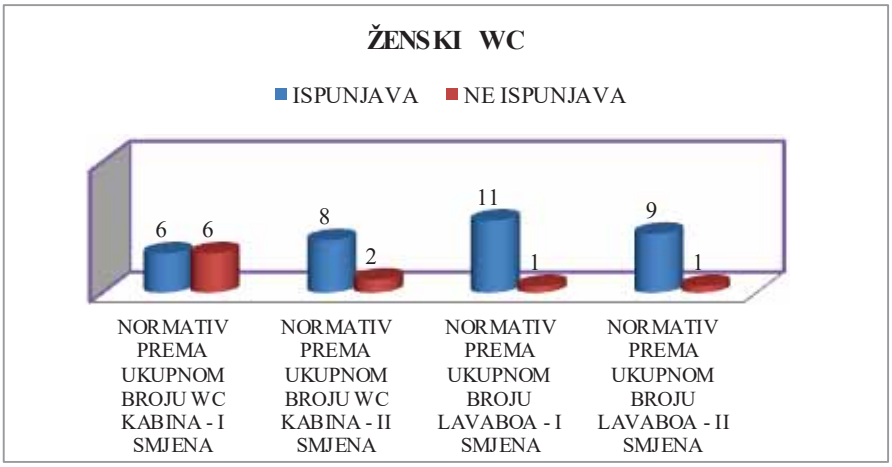
U ovom istraživanju, provedenom tokom 2014. godine, metodom slučajnog odabira, analizirani su uslovi u školskim toaletima u 12 škola (9 osnovnih i 3 srednje) na području SBK/KSB. Sanitarno-tehničko i higijensko stanje utvrđeno je na osnovu anketnog upitnika i lokalno-inspekcijskog pregleda svih sanitarnih čvorova u ovim školama. Kombinacijom anketnog upitnika i vizuelnog ispitivanja, te matematičkom metodom (na osnovu minimalnih higijenskih zahtjeva), došlo se do podataka o ne/zadovoljavanju normativa ukupnog broja wc kabina, lavaboa te pisoara prema broju učenika/ca, odnosno one/zadovoljavanju normativa istih koji su u funkciji (na ispiranje), prema broju učenika/ca. Samim time mogu se vidjeti i kolika su odstupanja. Također, vizuelna ispitivanja odnosila su se i na analiziranje opremljenosti školskih toaleta sredstvima za pranje ruku.

REZULTATI



Grafikon 1. Broj škola koje ispunjavaju/ ne ispunjavaju normativ prema ukupnom broju wc kabina, točećih mjesta/lavaboa i pisoara u I i II smjeni – muški wc

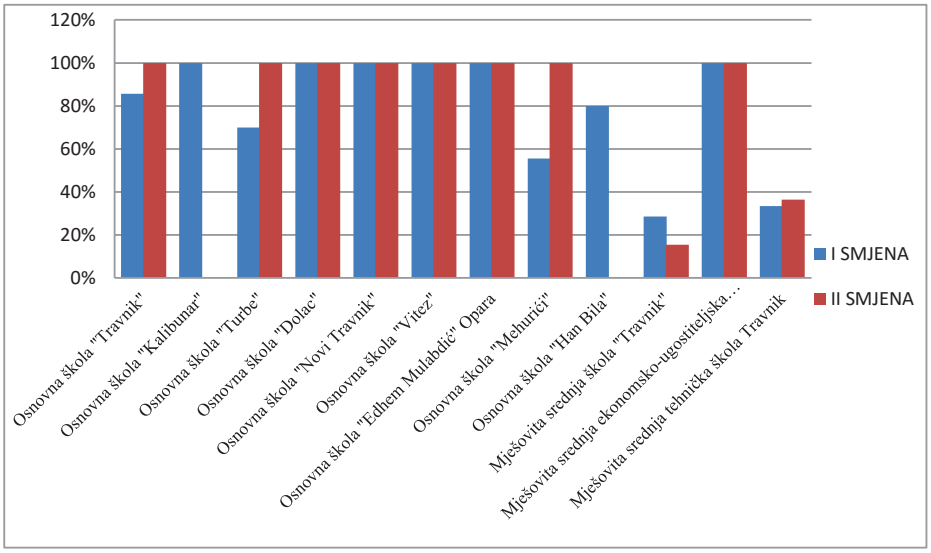
Figure 1. The number of schools that meet / do not meet the norm according to the total number of toilets, sinks and urinals in the first and second shift - male toilet



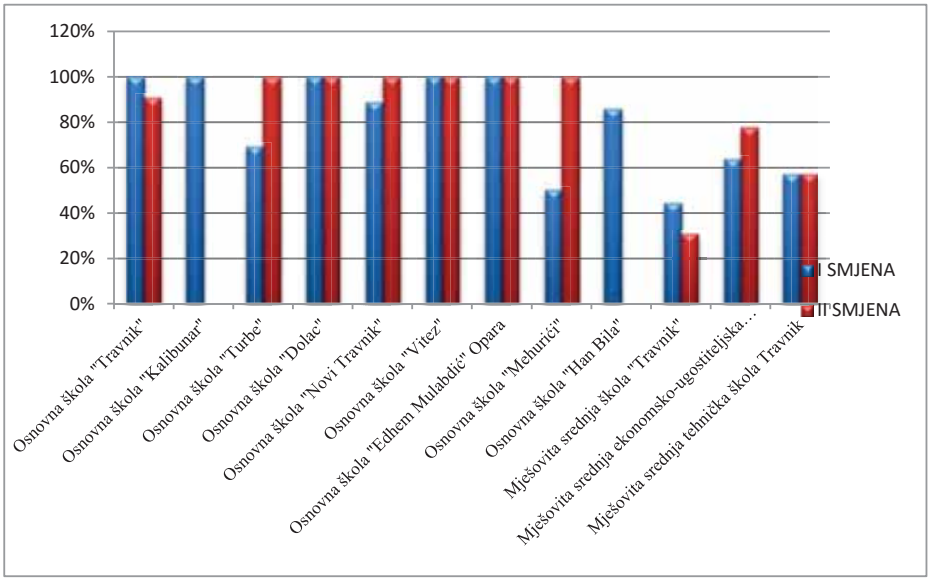
Grafikon 2. Broj škola koje ispunjavaju/ ne ispunjavaju normativ prema ukupnom broju wc kabina i točećih mjesta/lavaboa u I i II smjeni – ženski wc

Figure 2. The number of schools that meet / do not meet the norm according to the total number of toilets, sinks and urinals in the first and second shift – female toilet

Kontrolom sanitarno – tehničkih uslova u sanitarnim prostorijama, utvrđeno je da nekoliko škola ima neispravne sanitarije (vodokotlići u wc kabinama, odnosno baterija na slavinama), što dodatno smanjuje broj sanitarija koje su upotrebi, a time i potrebe za minimalnim higijenskim zahtjevima prema broju učenika/ca.



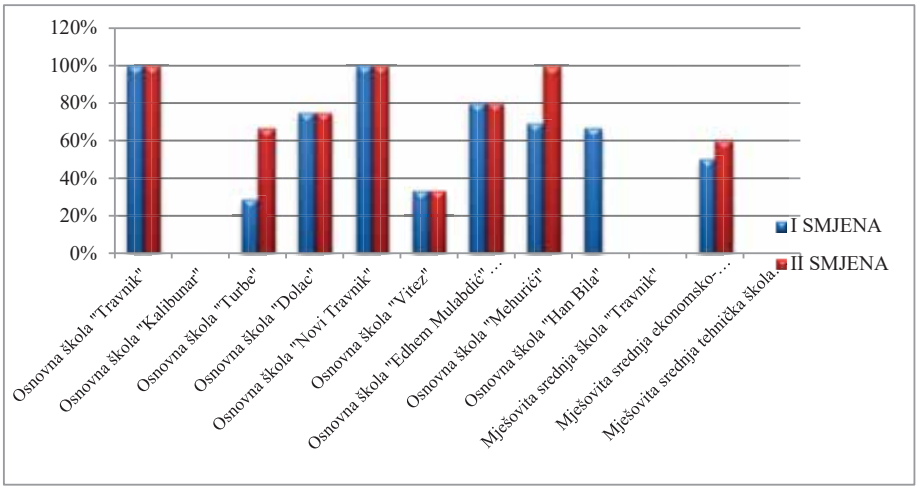
Grafikon 3. Ispunjenost normativa za wc kabinama koje su u funkciji (na ispiranje) - muški wc
Figure 3. Compliance with norms for toilet cabins, which are in operation - male toilet



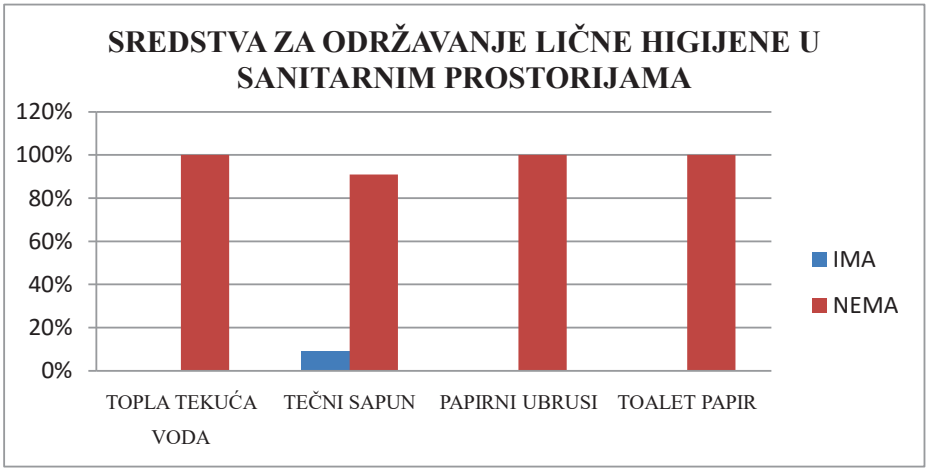
Grafikon 4. Ispunjenost normativa za wc kabinama koje su u funkciji (na ispiranje) - ženski wc
Figure 4. Compliance with norms for toilet cabins, which are in operation - female toilet

Tabela 1. Broj škola koje ispunjavaju/ ne ispunjavaju normativ za točećim mjestima/lavaboima koji su u funkciji – muški i ženski wc
Table 1. The number of schools that meet/do not meet the norm for sinks that are operational - male and female toilets

	I SMJENA				II SMJENA			
	ISPUNJAVA	%	NE ISPUNJAVA	%	ISPUNJAVA	%	NE ISPUNJAVA	%
MUŠKI WC	10	83,33%	2	16,67%	8	80%	2	20%
ŽENSKI WC	11	91,67%	1	8,33%	9	90%	1	10%



Grafikon 5. Ispunjenost normativa za pisoarima koji su u funkciji (na ispiranje) - muški wc
Figure 5. Compliance with regulations for urinals that are in operation - male toilet



Grafikon 6. Sredstva za održavanje lične higijene u sanitarnim prostorijama
Figure 6. The funds for personal hygiene in sanitary facilities

Uslovi za održavanje lične higijene u školama su nezadovoljavajući. Samo u jednoj školi (8,33%) postojan je tečni sapun u sanitarnim prostorijama, dok ostalih sredstava za adekvatno pranje ruku nema niti u jednoj školi.

DISKUSIJA

Prema istraživanju koje je provedeno u Novom Sadu, u školama u kojima su uočeni znatno gori sanitarno – higijenski uslovi, registruje se i povećano obolijevanje od hepatitisa A. Obuhvaćeno je ukupno 20 školskih objekata. Analizom građevinsko – tehničkih uslova, utvrđeno je da samo 2 škole ispunjavaju normativ vezan za potreban broj wc kabina i pisoara u odnosu na broj učenika. U polovini pregledanih škola, u sanitarnim čvorovima je broj točećih mjesta u odnosu na broj upisanih učenika manji od 70%, a u 4 škole je taj odnos manji i od 40%. Kontrolom sanitarno – tehničkih uslova, u školskim objektima je utvrđeno da nekoliko škola ima neispravne sanitarije (vodokotlići u wc kabinama odnosno baterija na slavinama), što dodatno smanjuje broj sanitarija koje su upotrebi, a kojih u većini škola nema dovoljno. Uslovi za održavanje lične higijene u najvećem broju škola su nezadovoljavajući. U svim toaletima je obezbijeđena hladna tekuća voda, a tečni sapun i papirni ubrusi nedostaju u više od 50% škola. U samo 20% objekata je bilo toalet - papira u wc kabinama. Ispitivanjem sanitarno – higijenskog stanja školskih ustanova, analizirano je postojanje uslova za širenje fekalnooralnih infekcija (Mićunović - Popović, 2012).
U istraživanju koje je provedeno u 60 škola u Keniji, ispitivalo se da li dostupnost sapuna u osnovnim školama povećava redovito pranje ruku kod učenika, i smanjuje onečišćenje *Escherichia coli*.Pranje ruku sapunom je pokazalo da se smanjuje fekalna kontaminacija na rukama i može smanjiti rizik od dijareje od 42 - 48%, te respiratornih infekcija za 16% (Saboori et al., 2013). U istraživanja na uzorku od 9 800 djece osnovne škole u Cali, u Kolumbiji, više od 40% slučajeva dijareje su pripisani prijenosu u školi, a ne prijenosu kod kuće (Ždralović, 2015.). Istraživanje provedeno u Indiji među školskom djecom, otkrilo je da je oko pola bolesti pronađeno u vezi sa ne higijenskim uslovima i nedostatakom lične higijene. Istraživanje u Senegalu pokazalo da od 5000 škola, 53% nije imalo higijenski vodovodi 46% nisu imali uređene sanitarne prostorije, a samo polovina škola imala odvojene prostorije za djevojčice i dječake (Lidonde, 2004.).

ZAKLJUČAK

Kako se na osnovu dobivenih rezultata bilježe odstupanja u zadovoljavanju minimalnim higijenskih zahtjeva za wc kabinama, točećim mjestima/lavaboima, te pisoarima prema broju učenika/ca, te nedostatak odgovarajućih sredstava za održavanje lične higijene u sanitarnim prostorijama,tako se povećava i mogućnost rizika bolesti koje se prenose fekalnooralnim putem, posebno u kolektivima kao što su školski. U radu se prikazuje da postojeći uslovi u školama sprječavaju djecu od usvajanja odgovarajućih higijenskih navika,te da ne utječu pozitivno na njihovo zdravlje, odnosno promociju zdravih životnih navika. U cilju zaštite i unapređenja zdravlja učenika, potrebno je dati veći značaj sanitarnim prostorijama u školama, te preporuka

osnovnim i srednjim školama bila bi da pojačaju mjere sanitarne higijene u toaletima. Pozitivne promjene su potrebne, kako bi se obezbijedila adekvatna sanitacija i zadovoljavajuća higijenska norma u školskim toaletima, a time smanjio, odnosno spriječio rizik od eventualne pojave zaraznih bolesti karakterističnih za školski kolektiv. Da bi se postigao opći pristup obrazovanju kao prava za svu djecu, temeljni faktori za poboljšanje sanitarno - higijenskog stanja školskih ustanova sastojali bi se u povećanju svijesti o važnosti sanitarno – higijenskih karakteristika školskih toaleta, aktiviranju zdravstvenog sektora, te organa vlasti sa konkretnim idejama, projektima i nacrtima u cilju što lakšeg unapređenja školstva na području SBK/KSB.

LITERATURA

1. Kristoforović - Ilić, M. et al. (1998). Komunalna higijena, Novi Sad: Prometej.
2. Lidonde, R. (2004). Scaling up school sanitation and hygiene promotion and gender concerns, School Sanitation and Hygiene Education Symposium The Way Forward: Construction is not Enough!, Netherlands.
3. Mićunović - Popović, S. (2012). Karakteristike školskih kolektiva i i rizik od hepatitisa A kod dece školskog uzrasta na teritoriji Novog Sada, Novi Sad.
4. Nastavni zavod za javno zdravstvo Splitko-dalmatinske županije, Služba za školsku i sveučilišnu medicinu. [Internet] Dostupno na: http://www.nzjz-split.hr/web/index.php /hr/sluzbe/skolska-medicina(pristupljeno 27.03.2016.)
5. Saboori, S. et al. (2013). Impact of regular soap provision to primary schools on hand washing and E. coli hand contamination among pupils in Nyanza Province, Kenya: a cluster-randomized trial, The American journal of tropical medicine and hygiene.
6. Služba za porodičnu i sveučilišnu medicinu (2016). [Internet] Dostupno na: http://www.nzjz-split.hr/web/index.php/hr/sluzbe/skolska-medicina.
7. Ždralović, N. (2015). Ispitivanje utjecaja multiplih riziko faktora školske sredine na zdravlje učenika, Magistarski rad, Vitez: Sveučilište/Univerzitet „Vitez“ Vitez, Fakultet zdravstvenih studija.

VAŽNOST POUČAVANJA KRITIČKOG PROMIŠLJANJA KOD MLADIH NARAŠTAJA

THE IMPORTANCE OF TEACHING CRITICAL THINKING IN YOUNG GENERATIONS

Vlatko ROSIĆ
Katolički školski centar "Sv. Franjo" Tuzla, BiH

Stručni rad

APSTRAKT

Ovaj kratki rad nema tendenciju davanja metode poučavanja kritičkog razmišljanja jer su one već donesene, nego želi istaknuti važnost ovakvog načina razmišljanja kroz povijest ljudske misli te njegovu važnost u školama danas, što je ujedno jedan od mnogobrojnih zahtjeva obrazovanja u Europi kojoj stremimo. Kritičko promišljanje pojedinca zasniva se na uvjerenju da je svijet moguće učiniti boljim. Stoga je najprije potrebno promijeniti vlastiti način razmišljanja i pokušati učiniti samog sebe boljim, pa tek onda mijenjati svijet. Vlastiti način razmišljanja mora biti kritičan, odnosno znanstven, jer se nalazimo u vremenu multidisciplinarnosti i samo razum koji može odabrati što je bitno za njega i što će mu koristiti u životu može se nazvati znanstvenim i kritičnim. Znanstveni način razmišljanja ključno je oruđe demokracije u doba promjena. Znanost je više nego tijelo znanja, ona je način razmišljanja.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, filozofija, škola, znanost, spoznaja

ABSTRACT

This short paper does not have a tendency to provide methods of teaching critical thinking because those are already issued, but it wishes to point out the importance of this way of thinking throughout the history of human thought and its importance in today's schools, which is also one of the many requirements of the education in Europe for which we strive. Critical thinking of the individual is based on the belief that really is possible to make the world a better place. Therefore, one ought to change his own way of thinking and try to make himself a better person, and only then change the world. The personal way of thinking needs to be critical, and scientific, because we are in a time of multidisciplinary and only intellect that can choose what is right for him and what will be of use in his life, can be called scientific and critical. The scientific way of thinking is a crucial tool of democracy in the era of change. Science is more than just a body of knowledge; it is a way of thinking.

Key words: critical thinking, philosophy, school, science, cognition

UVOD

Promatrajući povijest pedagogije, vrlo lako možemo uočiti činjenicu da su kroz razne epohe, različiti vlastodržci pokušavali odgojiti mlade naraštaje za svoje društveno političke potrebe i uloge. Stoga je poučavanje kritičkoga promišljanja bilo nešto što je nerijetko bilo zapostavljano i nepoželjno. Svjesni smo činjenice da nije ni danas puno bolja situacija, iako se u sferi društvenoga priopćavanja često govori o slobodi govora i odlučivanja, s drugu stranu se obiljem informacija želi zarobiti čovjeka i oduzeti mu sposobnost kritičkoga promišljanja. Naime, nametnuti su krivi standardi, ideali i vrijednosti liberalnoga kapitalizma, koji čovjeka tjera zaboraviti svoju pravu vrijednost.

Stoga je potrebna promjena kuta gledanja pojedinca, odnosno svjetonazora zajednice u kojem je osobna korist na prvom mjestu, da shvati kako se stjecanje znanja ne kosi sa čovjekovom željom za posjedovanjem materijalnog. Nego upravo da usvajanje znanja znači i posjedovanje, naravno ne prvotno materijalne naravi, ali posredno, tko posjeduje znanje ima višestruku korist. Jasno je da u današnjem svijetu laganih rješenja i brzih stjecanja bogatstva, dok na drugoj strani vlada siromaštvo iz kojeg se svi žele izvući, ali na brz način, postoji najblaže rečeno nesklonost prema marljivom učenju i poštenom radu, ali je to jedini način na putu ka boljitku zemlje u kojoj živimo.

U samom učenju također postoji stanovita nevoljkost prema predmetima koji „neće sutra trebati“, ali upravo ti predmeti razvijaju kritičko razmišljanje, kreativnost i sposobnost rješavanja prijeko potrebnih problema. Stoga se može reći da izučavanje društvene grupe predmeta koja ponajviše razvija sposobnost ispravnog razmišljanja je dalekosežni adut za budućnost pojedinca i zajednice.

Jer će u budućnosti pojedinci biti pozvani na to da razumiju složene situacije koje će se mijenjati na nepredvidive načine. Isto tako će biti izloženi raznolikošću fizičkih objekata, socijalnih situacija i zemljopisnih i kulturnih konteksta. Nadalje, morat će se boriti s obiljem fragmentarnih i necjelovitih informacija otvorenih različitim tumačenjima i djelomičnim analizama. I samo onaj koji posjeduje sposobnost kritičkog promišljanja moći će steći pravi sud o pojavama i događajima koji ga okružuju (Čehok, 1996).

Ovaj kratki rad nema tendenciju davanja metode poučavanja kritičkog razmišljanja jer su one već donesene, nego želi istaknuti važnost ovakvog načina razmišljanja kroz povijest ljudske misli te njegovu važnost u školama danas, što je ujedno jedan od mnogobrojnih zahtjeva obrazovanja u Europi kojoj stremimo.

KRATKI POVIJESNI PRESJEK UČENJA O KRITIČKOM RAZMIŠLJANJU

Edgar Morin u svojoj knjizi *Odgoj za budućnost* kaže da je potrebno razvijati prirodnu sposobnost ljudskog duha da smješta sve informacije u kontekst i širu cjelinu. Stoga je nužno poučavati metode koje će omogućiti da se zahvati uzajamnost odnosa i utjecaja između pojedinih dijelova i cjeline u složenom svijetu (Morin, 2001)

Ovo su neke od osnovnih metoda kroz povijest ljudske misli, koje su preduvjet za razvoj razmišljanja uopće, spoznavanja svijeta, donošenja sudova koje su duboko uvriježene u Europsku kulturu i način razmišljanja.

Budući da Europa počiva na temeljima helenske kulture, neophodno je promotriti kako su stari Grci poučavali svoje učenike za spoznavanje svijeta i kritičko promišljanje. Samim tim što se u Staroj Grčkoj pojavom **sofista** po prvi put javlja podvrgavanje kritičkoj analizi svega spoznanog i do tada dogmatskog uvjerenja. Skepticizam i relativizam sofista postao je trajnom osnovom svakog humanističkog obrazovanja i istinskog odgoja. Njihovo nastojanje da ništa ne promakne racionalnom propitivanju neminovno je težilo tome da sve razloži na finije dijelove i sagleda ih s različitih stanovišta, da bi zatim kao takvo bilo dostupno učenju i obrazovanju (Polić, 1993).
Protiv ovog relativizma sofista, borio se **Sokrat** čija je glavna preokupacija bila usavršavanje pojedinačnog ljudskog karaktera i postizanje moralnog savršenstva. Do moralnih vrijednosti se dolazi kada pojedinac uredi svoj život prema univerzalnim načelima do kojih dolazi racionalnim promišljanjem. Za Sokrata, pravo obrazovanje je značilo obrazovanje karaktera prema vrednotama koje se otkrivaju aktivnom i kritičkom uporabom mišljenja (Perry, 2000). Stoga se on dokazuje kao učitelj koji metodom majeutike (*majeutika, grč.* – metoda poučavanja koja se sastoji u tome da se učenik pitanjima i odgovorima navodi na vlastito stvaranje zaključaka) ne nameće nikome svoje vlastito mišljenje, već pomaže da razvije vlastito (Polić, 1993).
Sokratov učenik **Platon** je bio pobornik razuma, iako se njegovo tumačenje o svijetu ideja ne može danas do kraja prihvatiti, jer je previše mitsko. Ali upravo „prisjećanje" iz svijeta ideja nije ništa drugo doli spoznaja, bolje rečeno intuicija o tome kakav bi svijet trebao izgledati, no samo uspoređivanje između onoga što bi trebalo biti i onoga trenutačnoga stanja tj. svijeta pojava je kritičko promišljanje koje se zove dijalektika (*dijalektika, grč.* – vještina iznalaženja istine otkrivanjem protuslovlja). U tome je Platonov doprinos kritičkom promišljanju, jer je doveo do logičkog shvaćanja među pojmovima, kojima su imenovane ideje i pojave što omogućava lakše donošenje zaključaka (Windelband, 1990).
Za razliku od Platona njegov učenik **Aristotel** nije bježao u svijet ideja da bi spoznao stvarnost koja ga okružuje, koristio je osjetila i napose razum kojim je objašnjavao spoznato. Ovaj vid spoznavanja i donošenja zaključaka Aristotel je nazvao logikom. No nije dovoljno samo spoznati stvari, nazvati ih pravim imenom odnosno pojmom te donijeti ispravan zaključak, još je važnije djelovati u skladu sa spoznatim. Aristotel dakle zahtjeva da se ispita kako treba djelovati, ali pored toga „kako treba djelovati" bitno je i to „da treba djelovati", a razum kada spozna „da treba djelovati" već će iznaći način „kako treba djelovati" (Polić, 1993).
Nakon višestoljetnog skolastičkog (s*kolastika*, *grč.* – filozofija srednjeg vijeka) nasljedovanja Aristotela koji je dominirao po školama i smatrao se konačnom filozofijom i metodom poučavanja, Sir **Francis Bacon** (1561 – 1626) je smatrao da Aristotel nije prikladan za doba znanosti koje je bilo na pomolu. Bacon nije toliko kritizirao Aristotela, koliko skolastike zbog slijepe privrženosti Aristotelovim doktrinama, koje su sprečavale nezavisno kritičko promišljanje i stjecanje novih spoznaja o prirodi i svijetu. Metoda koju je Bacon zastupao kao put istini i korisnom znanju, iako nije njen idejni tvorac, bio je induktivni (*indukcija, grč.* – jedna od osnovnih metoda znanstvene spoznaje – zaključivanje od pojedinačnih slučajeva na općeniti izvod, od pojedinačnih činjenica na opće) – empirijski (*empirizam, grč.* – znanost koja priznaje iskustvo jedinim sredstvom vjerodostojne spoznaje) pristup: pažljivo promatranje prirode i sustavno prikupljanje podataka, izvlačenje općih

podataka iz poznavanja pojedinosti te provjera zakona kroz neprekinute eksperimente (Perry, 2000).
Nasuprot induktivnom metodu, dedukciju (*dedukcija, grč.* – zaključak od općih sudova na pojedinačne ili druge opće sudove, od uopćavanja prema pojedinostima ili drugim uopćavanjima) kao metodu spoznaje zastupao je **Rene Descartes** (1596 – 1650), francuski matematičar i filozof. Vrhunac kritičkog promišljanja svega postojećeg iznio je u poznatoj izreci „Cogito ergo sum – Mislim, dakle postojim", čime je postavio zahtjev da pojedinac preispituje sebe i sve oko sebe, i ako je potrebno odbaci sva tradicionalna uvjerenja. Time je proglašena autonomija i značaj razuma te njegovu sposobnost i pravo spoznavanja istine. S potvrđenim uvjerenjem o snazi misli, ljudska bića su postala svjesna sposobnosti da shvate svijet uz pomoć vlastitih mentalnih moći (Perry, 2000).
Prosvjetiteljstvo je dalo svoj doprinos spoznaji i kritičkom promišljanju, time što su zastupali tezu da je ispravna metoda rasuđivanja ona kojom se dolazi do općih zakona putem analize općih fenomena, što je u biti metoda indukcije. No kada se činjenice analiziraju i ugrade u sustav koji odgovara podacima – omogućavajući da se odvoji istinito od ne istinitoga – empirijski svijet, odnosno svijet pojavnosti postaje pristupačniji razumu. Ovdje se uklapa i **Lockova** (1632 - 1704) teorija o ljudskom mozgu kao „praznoj ploči", u koju se osjetima upisuje znanje. Zahvaljujući prosvjetiteljstvu, zapadnjaci nisu nikada ranije imali više povjerenja u snagu razuma. Pogotovo zbog činjenice da je razum za njih bio više od obične apstraktne vježbe, bio je efikasno sredstvo prosvjećivanja i razvoja društva. Za prosvjetitelje su filozofija, znanost, povijest i umjetnost predstavljale etičku komponentu, stoga i njihovo poučavanje pridonosi unaprjeđenu pojedinca i društva (Perry, 2000).
Immanuel Kant (1724 – 1804), njemački filozof i geograf je odbacio teorije da je um „prazna ploča" te da se znanje stječe putem osjeta. Za Kanta je um aktivni instrument, koji gradi, organizira i tumači mnoštvo osjećaja koje prima. Razum može koordinirati kaotičan tok osjećaja, jer u sebi sadrži vlastitu unutarnju logiku, on je opremljen s nekoliko kategorija razumijevanja, uključujući prostornu, vremensku i uzročno posljedičnu. Stoga je razum zakonodavac, njegovi operativni koncepti uzroka i posljedice, prostora i vremena daju zakone sirovom materijalu osjetnog iskustva. Odatle je za Kanta proizašao zadatak sistematskog istraživanja umnih funkcija, kako bi utvrdio njihove principe i odlučio o njihovu važenju: jer kritička metoda, koja je najprije zadobivena u spoznajnoj teoriji sama od sebe je proširila svoju važnost i značenje na druge sfere umnoga rada. Spoznaja koju je Kant stekao u tijeku svoga kritičkog razvitka o biti umne djelatnosti naziva se sinteza, tj. sjedinjavanje različitosti, gdje se sjedinjavaju osjetilno i razumsko. Time je na neki način uspio pomiriti indukciju i dedukciju, kao metode, jer postoje stvari koje se spoznaju osjetima, ali također postoji znanje a priori u razumu bez spoznavanja (Windelband, 1990).
Iako s Kantom nije završena povijest poučavanja kritičkog promišljanja kao načina spoznavanja i pogleda na svijet, mislioci nakon Kanta nisu došli do novih spoznaja na području kritičkog promišljanja izuzev **logičkog (neo) pozitivizma** koji je u biti obnovio empirizam i glasovite Wittgensteinove (1889 – 1951) rečenice: „O onome o čemu ne možemo govoriti moramo šutjeti". Želeći reći da ono što nismo sigurno spoznali i u što nismo sigurni, misleći na metafiziku (*metafizika, grč.* – metoda mišljenja suprotna dijalektici; ne promatra pojave u razvitku i uzajamnoj vezi, nego

pojedinačno, izolirano), ili o onome za što nemamo dokaza, o tome ne treba govoriti (Perry, 2000).
Filozofija **kritičkog racionalizma** koju je zastupao i utemeljio Karl Popper (1902 – 1994) nastala je kao reakcija na osnovne postavke neo pozitivističke filozofije. Prema pozitivističkom kriteriju racionalne su samo one tvrdnje koje se mogu empirijski i logički provjeriti ili verificirati. Tvrdnje koje se ne mogu empirijski provjeriti su besmislene, a pojmovi kojima ne odgovara nešto iskustveno su bez značenja. Prema bečkim pozitivistima, među empirijskim tvrdnjama, racionalnije su one koje imaju veći empirijski sadržaj, odnosno one koje su više puta potvrđene elementarnim, iskustvenim rečenicama. U skladu s time, rast znanja opravdava se povećanjem iskustvenog sadržaja u empirijskim generalizacijama, a do tog povećanja dolazi metodom indukcije. Popper na navedene probleme odgovara upravo suprotno, po Popperu se indukcijom ne može povećati racionalnost empirijskih generalizacija, jer nije poznat broj instanci koji treba predstavljati apsolutnu potvrdu generalizacije. Umjesto induktivnog dodavanja empirijskog značenja, za Poppera je ključni test racionalnosti provjeravanje. Provjeravanjem se izbjegava empiristički problem što zapravo potvrđuju elementarne rečenice .
Ovaj šaroliki spektar teorija iako na prvi pogled izgleda nepovezano, ipak je stvorio jednu „veliku zapadnjačku paradigmu“, koju baštinimo još od Platona, no još više od Descartesa naovamo. Ova paradigma rastavlja subjekt i objekt; oni imaju svaki svoju vlastitu sferu: filozofija i misaono istraživanje nalaze se s jedne strane, znanost i objektivna istraživanja s druge. To je taj dualizam gdje je s jedne strane svijet objekata podložan promatranjima, eksperimentiranju, manipulacijama; dok s drugu stranu se nalazi svijet subjekata koji se bavi pitanjima egzistencije, smisla života, komunikacije, svijesti, sudbine. I u kontekstu toga treba promatrati kritičko promišljanje, koje europsko školstvo zahtjeva od nas. Mi smo osobe sa vlastitostima, brigama i problemima, koje pokušavaju spoznati svijet i ljude oko sebe, ali na način da ne uzimamo sve što nam se nudi „zdravo za gotovo“, nego da kritički promišljamo (Morin, 2001).

BITNE KOMPONENTE KRITIČKOG RAZMIŠLJANJA

Ne želeći ulaziti u analizu i tumačenje raznih stilova i teorija učenja ovdje ćemo spomenuti samo Bloomovu (1913-1999) klasifikaciju intelektualnog razvoja u šest faza, koje su jako bitne za razvoj kritičkog mišljenja:

1. **Znanje:** definirati, opisati, identificirati, označiti, nabrojati, povezati, interpretirati, ponoviti, odabrati, navesti.
2. **Razumijevanje:** objasniti, proširiti, generalizirati, dati primjer, zaključiti, parafrazirati, predvidjeti, prepričati, sumirati, pretvoriti, obraniti, izdvojiti, procijeniti.
3. **Primjena:** promijeniti, izračunati, demonstrirati, otkriti, rukovati, modificirati, učiniti, predvidjeti, pripremiti, proizvesti, povezati, pokazati, riješiti, koristiti.
4. **Analiza:** razdijeliti, razlikovati, izdvojiti, identificirati, rastaviti, ilustrirati, zaključiti, prikazati, ukazati na, staviti u odnos sa, izdvojiti, klasificirati.

5. **Sinteza:** kategorizirati, kombinirati, sastaviti, skladati, stvoriti, odlučiti, dizajnirati, objasniti, proizvesti, modificirati, organizirati, planirati, revidirati, kategorizirati, kombinirati, sastaviti, objasniti, sumirati, reći, napisati.
6. **Evaluacija:** procijeniti, usporediti, zaključiti, razlikovati, kritizirati, objasniti, prosuditi, opravdati, interpretirati, podržati.

Iz ovoga jasno proizlazi da je od zapamćivanja činjenica danas važnije znati pronaći medij u kome je činjenica pohranjena, iskoristiti informaciju, primijeniti je u praksi i pravilno je vratiti na svoje mjesto u mediju ili uskladištiti, stoga možemo zaključiti da je upravljanje informacija značajniji od slijepog memoriranja.
Stoga kritičko mišljenje ima slijedeće odrednice: kritičko mišljenje je rastući i svrhovit fenomen koji se ne može do kraja odrediti ni kognitivnim sposobnostima, niti načinom života.
Način života koji karakterizira kritičko mišljenje može se odrediti kao:

- zanimanje za široko područje različitih sadržaja
- težnja ka dobroj informiranosti
- spremnost korištenja kritičkog mišljenja
- povjerenje u proces razumskog istraživanja
- samopouzdanje u osobne mogućnosti zaključivanja
- otvorenost uma prema različitim pogledima na svijet
- fleksibilnost u razmatranju alternativa i mišljenja
- razumijevanje mišljenja drugih ljudi
- slobodoumnost u prosuđivanju argumenata
- iskrenost u propitivanju osobnih pristranosti, predrasuda, stereotipa, egocentričnosti i sociocentričkih tendencija
- oprez u stvaranju i mijenjanju mišljenja
- spremnost na promjenu pogleda kad iskreno promišljanje pokaže da je to potrebno

Osim načina života, za kritičko mišljenje je bitno kako netko pristupa određenim sadržajima, pitanjima i problemima:

- jasnoća u postavljanju pitanja ili problema
- urednost u radu sa složenim slučajevima
- marljivost u traženju relevantnih informacija
- razboritost u izbor i primjeni kriterija
- koncentriranost na problem kojim se bavi
- ustrajnost unatoč teškoćama
- preciznost do razine koju dopuštaju predmet i okolnosti.

Rezultati raznih istraživanja pokazali su mogućnost učenja kritičkog mišljenja kroz redovitu nastavu, samo ako se na njega obrati više pozornosti. Smisao nastojanja škole za razvoj kritičkog mišljenja trebao bi biti u smanjivanju ovisnosti o autoritetima, u osamostaljivanju mišljenja i slobodnoj suradnji s drugim osobama (Skupnjak, 2011).

VAŽNOST POUČAVANJA KRITIČKOG RAZMIŠLJANJA U ŠKOLAMA

Svijet je moguće razumjeti, ako se shvati kako on funkcionira i ako se u njemu nađe smisao vlastitog života i usmjerenja. U tom se ogleda zadaća škole, napose u kontekstu izgradnje čovjeka kao pojedinca koji se treba uključiti u društvo. Pružanjem široke osnove obrazovanja mladim ljudima, omogućavajući da izaberu svoj put kroz njenu složenost te uoče njezinu svrhu, odgoj postavlja temelje svijesti i europskoga građanstva. Kao dokaz tome, razvitak široke osnove znanja, naime sposobnosti shvaćanja značenja stvari, promišljanja i donošenja sudova, prvi je čimbenik prilagođavanja na promjene koje donosi globalizacija. Ove korjenite promjene koje se događaju u znanstvenome i tehnološkome području, zahtijevaju od pojedinaca da sve više budu sposobni shvaćati značenja stvari. Pojedinci također moraju naučiti misliti sustavno te se postaviti kao pojedinci koji razmišljaju i grade svoj život i kao članovi zajednice. Stoga je uloga društvenih predmeta izgradnja ovakvog načina razmišljanja s obzirom na nekritičnu preplavljenost informacijama iz masovnih medija i interneta. Oni spremaju pojedinca moćima razlikovanja i razvijaju kod njega kritički smisao. Osposobiti ljude da tumače da razumiju i tumače informacije koje primaju najbolja je zaštita protiv manipulacije i ujedno zadaća škole koja treba izgrađivati zrele pojedince (Čehok, 1996).

Međutim danas su društveni predmeti, pogotovo filozofija koja je naviše pozvana razmišljati o ovakvim pitanjima, kao i o svakom ljudskom problemu, postala je cjelina zatvorena u sebe i time bilo zbog terminologije koju upotrebljava, bilo zbog svoje kompleksnosti je nezanimljiva za učenike. Postavlja se pitanje kako ovaj način razmišljanja koji jako bitan učiniti prihvatljivijim učenicima, a da se pritom ne izgubi bitna komponenta filozofije kao znanosti? Nadalje, pitanje je kako ove modele koje baštinimo kroz povijest ljudske misli protkati u društvene predmete, da ih učenici usvoje i primjenjuju u životu?

Na ova pitanja se ne može odgovoriti nudeći metodu poučavanja društvenih predmeta na način zabave, nego naprotiv ističući važnost materije koju treba poučavati kroz već provjerene metode. Pored značaja ovih predmeta, bitno je isticati njihovu povezanost da bi se stvorilo cjelovito znanje. Ovo je već utkano u nastavne planove i programe, međutim u svijesti pojedinaca i zajednice potrebno je mijenjati mentalitet koji je stvorila prekomjerna uporaba tehnike. Na taj način je stvoren već spomenuti dualizam materije i duha kojim je prožet današnji svijet. Čovjek je jedinstveno biće materije i duha i svako raščlanjivanje na ove dvije komponente ga samo osiromašuje.

Odatle nužnost da odgoj učini veliko objedinjavanje znanja proizašlih iz prirodnih znanosti kako bi se ljudsko znanje smjestilo u ovaj svijet, kao i spoznaja humanističkih znanosti, kako bi se osvijetlila ljudska složenost kroz jedinstvo ovih predmeta (Morin, 2001).

Dakako da je teško objediniti cjelokupno znanje i čovjek će u svom procesu obrazovanja prije ili kasnije morati uskliknuti zajedno sa Sokratom da zna da ništa ne zna. Međutim moguće je steći opći uvid u neko područje, naučiti kako učiti te moći kritički razmišljati i povezivati pojmove, kako bi se donio ispravan sud, koji će se poslije sprovesti u djelo.

Ovaj spoznajni odgojni cilj možemo predočiti kao jedan mogući položaj u spektru protegnutom između krajnjih točaka. Ovladavanje s umijećem stjecanja znanja i

usvajanje znanja su krajnje točke tog spektra, no nije moguće ovladati s umijećem stjecanja znanja bez usvajanja nekog znanja, niti je moguće usvojiti ikakvo znanje bez sposobnosti za stjecanje znanja. Cilj čiji je sadržaj razvoj sposobnosti za stjecanje znanja možemo označiti s općeprihvaćenim nazivom „(na)učiti učiti“. Izbor spoznajnog odgojnog cilja utječe na odnose između ovisnih položaja u mreži odgojnih teorija. Promijenjeni zahtjevi koje društvo okrenuto k budućnosti postavlja pred školski sustav i teorijske spoznaje o naravi spoznaje utječu na pomak spoznajnog odgojnog cilja prema razvoju spoznajnih sposobnosti (Skupnjak, 2013).

Ovladavanje umijećem stjecanja znanja zahtjeva sudjelovanje u spoznajnom procesu jer, kao i drugdje, spoznajnu sposobnost razvijamo spoznavajući. Prioritet pripada učenju otkrićem, ne učenju naučenog (eng. learning by exploring i eng. learning by being told), jer je stjecanje znanja uz pomoć drugoga moguće samo ako je na početku lanca prijenosa znanja izvorni samostalni oblik spoznaje. Ovdje postoji sklonost pogrešnom razumijevanju sintagme „(na)učiti učiti“ u smislu „naučiti učiti o spoznatom“ umjesto u smislu „naučiti samostalno spoznavati i promišljati“. Nastavni postupak kojeg trebamo usvojiti poradi ostvarenja cilja „(na)učiti učiti“ mora nalikovati stvarnom procesu samostalnog stjecanja znanja, jer uvježbavati spoznajno umijeće znači spoznavati. Ovaj stil spoznavanja i promišljanja naziva se kognitivni stil (kognitivni stil jeste poseban, razmjerno dosljedan i trajan način na koji pojedinac spoznaje okolinu i u njoj djeluje, tj. kognitivni stil je način na koji pojedinac obrađuje i upotrebljava informacije).

Škola čiji je odgojni ideal, čini se, automatizacija vještina i količina usvojenih informacija, i u kojoj se učinkovitost provjerava s pozicije vanjskih rezultata, umjesto razvoja sposobnosti utječe negativno na sljedeće načine: umjesto razvoja mišljenja njeguje se učenikovo ponavljanje „točnih“ odgovora te svođenje na minimum učeničke aktivnosti, istraživanja i refleksije ne može rezultirati razvojem njihovih misaonih sposobnosti. Kroz ovu automatizaciju je potrebno protkati trezveno razmišljanje i zaključivanje, kako bi škola ispunila svoj prvotni odgojni ideal a to je pomoći djetetu postati odrastao čovjek koji će samostalno donositi odluke. Jer ako djecu poučavamo primati naredbe, činiti nešto zato što im se to kaže, a ne dopuštamo im stjecanje samopouzdanja potrebnog za samostalno mišljenje i djelovanje, gotovo potpuno sprečavamo pokušaje nadvladavanja sadašnjih nedostataka našeg sustava i uspostavu istinskih demokratskih ideala, koji su jedan od preduvjeta za školu u 21. stoljeću.

ZAKLJUČAK

Škola kao institucija je u službi društva, koje želi ljude oblikovati za svoje potrebe, tako da svaki pojedinac bude na određenom mjestu. Bitna je funkcija škole da osigura kontinuitet i stabilnost, prenoseći na generacije koje dolaze postojeće norme i tehnike, a koje se mogu primijeniti i u budućnosti. Zbog toga valja očekivati da škola potiče u pojedincu kreativnost, inicijativu, maštalačku plodnost, kritičko razmišljanje. Stoga, potrebno je očekivati od svakog pojedinog učitelja da on bude osobnost, koja će kreativno i kritički misliti, te nuditi učenicima poticaje, koji omogućuju građenje iskustva i znanja u skladu s individualnim mogućnostima, poštujući učenikovu individualnost, mogućnost javnog iznošenja vlastitog mišljenja, te nadasve poštovanje ostalih učenika. Pored toga što je razvijanje ovakve vrste sposobnosti zahtjev

humanijeg čovječanstva, to je moralni imperativ škole kao institucije ali i društva u kojem živimo, da ne odgajamo robote koji će slijepo ići za trendovima, nego zrele pojedince koji će spoznavati svijet oko sebe, razmišljati i donositi ispravne zaključke, ali i djelovati u skladu s tim. Kritičko promišljanje pojedinca zasniva se na uvjerenju da je svijet moguće učiniti boljim. Stoga je najprije potrebno promijeniti vlastiti način razmišljanja i pokušati učiniti samog sebe boljim, pa tek onda mijenjati svijet. Vlastiti način razmišljanja mora biti kritičan, odnosno znanstven, jer se nalazimo u vremenu multidisciplinarnosti i samo razum koji može odabrati što je bitno za njega i što će mu koristiti u životu može se nazvati znanstvenim i kritičnim. Znanstveni način razmišljanja ključno je oruđe demokracije u doba promjena. Znanost je više nego tijelo znanja, ona je način razmišljanja. Demokracija može biti potkopana proizvodima znanosti više nego bilo tko može i zamisliti. Ako se ne vježba stroga navika mišljenja, svi možemo postati članovi nacija sastavljenih od naivčina te plijen šarlatana (Sagan, 2000).

LITERATURA

1. Klaić, B. (2002). Rječnik stranih riječi. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske.
2. Čehok, I. (1996). Prema društvu koje uči (Bijeli dokument o obrazovanju). Zagreb: Educa.
3. Morin, E.(2001). Odgoj za budućnost. Zagreb: Educa..
4. Polić, M. (1993). K filozofiji odgoja. Zagreb: Znamen.
5. Perry, M (2000). Intelektualna istorija evrope. Beograd: Clio.
6. Windelband, W (1990). Povijest filozofije I. i II. Zagreb: Naprijed.
7. Sagan, C. (2000). Svijet progonjen demonima. Zagreb: Naklada Jasenski i Turk.
8. Bohm, W. (2012). Povijest pedagogije (Od Platona do suvremenosti). Sarajevo: Svjetlo riječi.
9. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. Napredak. 152 (2): 305 – 324.
10. Skupnjak, D. (2013). Određenje cilja obrazovanja određenjem pojma znanje. Metodički ogledi. 20 (1): 105–116.

ULOGA BAJKE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

THE ROLE OF THE FAIRY TALE IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Enisa Gološ
Pedagoški zavod Mostar, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Bajka je prvo štivo sa kojim ulazimo u svijet odraslih, bilo da je ilustovano ili usmeno pripovijedano. U ostvarivanju tog prvog kontakta sa realnošću i okruženjem redovan pratilac djece su, prvo roditelji, porodica pa odgojne i obrazovne ustanove. Stoga je važno na koji način će dijete rane dobi „dekodirati“ sliku, odnosno kako će započeti proces stvaranja svijeta kvaliteta i razvoj kreativnosti. Ako znamo da bitnu ulogu u tom svijetu imaju osobe kojima djeca vjeruju i uz koje se osjećaju ugodno, onda je važno i na koji način predstavljaju sadržaj bajke i koje bajke biraju. Postoji razlika u izboru bajki, onih koje su prisutne u roditeljskom domu i onih u predškolskim i školskim ustanovama. Za ovo istraživanje korištene su bajke braće Grim i bajke Ivane Brlić-Mažuranić iz zbirke *Priče iz davnine.* Radom se željela skrenuti pažnja na bajku kao obavezno i važno štivo u odgojno-obrazovnom procesu, odnosno njen utjecaj na kvalitet života, i u konačnici njenu ulogu u razvoju jedne ličnosti. Dakle, bajka se mogla sagledati iz različitih uglova, ali cilj rada je bio ukazivanje na njenu odgojnu i obrazovnu funkciju. Istraživanjem se došli do saznanja da je pričanje podesniji oblik prenošenja i usvajanja sadržaja u odnosu na čitanje. Istovremeno se došlo do saznanja, da djeca pa i odrasli ljudi radije prihvataju onaj sardžaj koji govori o pozitivnim osobinama likova i o pobjedi dobra nad zlom, što navodi na zaključak da su bajke sa takvim sadržajem radije čitane.

Ključne riječi: bajka, sadržaj, odgojno-obrazovna funkcija.

ABSTRACT

The fairy tale, illustrated or narrated, is the first reading piece we enter the world of adults. In achieving this first contact with reality and environment, the usual companions for children are firstly their parents, their family and educational institutions. Therefore, it is important how the child in its early age "decodes" the image and how it begins the process of creating its world of quality and its development of creativity. If we know that an important role in that world have people whom children trust and with whom they feel comfortable, then, it is important how these people represent the content of fairy tales and what fairy tales they select. There is a difference in the choice of fairy tales-those that are present in the parental home and those in preschools and schools. In this paper, it were used fairy tales from Grimm's Fairy Tales collection and fairy tales from "*Priče iz davnine"* (Croatian Tales of Long Ago) collection by Ivana Brlić-Mažuranić. The paper wanted to draw attention to the fairy tale as a mandatory and important reading piece in the educational process, its impact on the quality of life, and ultimately its role in the development of a personality.The fairy tale could have been analysed from various angles, but the goal of this study was to show its educational function. This research has shown that narration in contrast to reading is a more appropriate form of delivering and perceiving the content. At the same time, it has been realized that children and even adults

prefer tales that talk about positive traits of their characters and the triumph of good over evil, all this suggesting that fairy tales with such contents are more preferably read.

Key words: fairy tale, content, educational function

UVOD

Bajka je književno djelo (Solar, 1980). Neponovljiva je i originalna tvorevina nastala kao izraz kolektiva ili pojedinca. Svako književno djelo prepoznatljivo je po svojoj individualnosti i originalnosti pa tako i bajka. Klasifikacija ili svrstavanje jednog književnog djela u određenu vrstu ne zavisi samo od sličnosti i razlika između pojedinih skupina već i od posebnog odnosa između književne vrste i djela koje pripada upravo toj vrsti (Solar, 1980). Književnost je moguće grupisati prema različitim načelima, ali za ovaj rad je važno načelo namjene. Tako dolazimo do pojma dječija književnost koji obuhvata djela čija je tematika i forma prihvatljiva dječijem uzrastu. Neka su svjesno namijenjena djeci, a neka su vremenom prihvaćena kao dječija. Dakle, radi se o određenoj oblasti književnosti ili posebnoj cjelini te književnosti. Pored toga, može se govoriti i o grupisanju prema načelu najšire shvaćenog oblika gdje se pojam oblika shvata vrlo široko jer oblikom se razlikuje bajka od lirske pjesme i sl. Stoga je oblik presudan kod grupisanja književnih djela u određene književne rodove i vrste (Solar, 1980). Za ovaj rad je važno istaći da bajka pripada književnom rodu epici, konkretno epici u prozi. Iako je prema jednom načelu oblika bajka svrstana u jednostavne oblike usmenog stvaralaštva (Solar, 1980), u ovom radu se govori i o tipu umjetničkih bajki koje imaju odlike složenih oblika. Ove druge bajke su kao književni oblik temeljene na umjetničkom izmišljanju (Idrizović, 2000). Čudesno se ne javlja slučajno. Ono je izraz neostvarenih želja pojedinca. Pričanje ima smisao, a u osnovi priče je čovjek i njegovo okruženje, njegov doživljaj svijeta. I ono što je potrebno naglasiti jest to da bajka ima sretan završetak, pobjedu dobra nad lošim i sl. Kao oblik dječije književnost, bajka ima posebnu važnost, prvo u odgojnom, a zatim u obrazovnom procesu razvoja ličnosti. Ona pomaže djetetu da spozna ne samo sebe, već i da se uputi u životna iskustva potrebna za uspjeh.

Cilj ovoga rada je ispitati na koji način djeca predškolskog uzrasta kao i djeca školskog uzrasta poimaju sadržaj bajke te kako i na koji način taj sadržaj utječe na odgoj i obrazovanje mladih ljudi. Istovremeno, rad će ukazati na stav odraslih osoba, profesora razredne nastave, na odgojno-obrazovni karakter bajke.

ODGOJNI I OBRAZOVNI ELEMENTI BAJKE

Odgoj je proces sistemski organizovan koji utječe na izgradnju osobina jedne ličnosti, njene stavove i navike, njeno viđenje svijeta u kojem živi i koji je okružuje (Slatina, 2005). Riječ odgoj vežemo za porodicui porodično okruženje. U okrilju porodice se uči, stječe se pored znanja, stav i vještina. Porodica je uzor za sve vidove ponašanja, osim što ima i nasljednu moć genetički kodiranu. Pored porodice kao jednog od odgojnih faktora, tu su i odgojno-obrazovne ustanove, prije svega predškolske, pa školske. Svojom skladnošću, emocionalnošću, ljubavlju i povjerenjem porodica obezbjeđuje pozitivan utjecaj i izgradnju zdravih ličnosti, dok odgojno-obrazovne

ustanove znače nadgradnju započetog procesa (Rot, 1963). Naravno, ne smije se zaboraviti da i drugi faktori utječu na formiranje mladih ličnosti u smislu odgoja poput sredstava javnog informisanja, izdavačke djelatnosti, kulturnih i javnih ustanova i dr.,koji za obradu teme nisu zanimljivi niti relevantni.
Na koji način sadržaj bajke utječe na odrastanje i formiranje pojedinih ličnosti i da li su bajke namijenjene samo djeci ili ih i odrasli mogu čitati, važna su pitanja na koja će se u radu dati odgovori.Naime, sadržaj bajke uvodi dijete u svijet mašte i indirektno mu ukazuje na dobro i loše (Idrizović, 2000), pozitivno i negativno u ljudima i okruženju. Tu su i prva djetetova poimanja o životu i svijetu, što ukazuje na važnost bajke u odgoju djeteta. Istovremeno,u ranom djetinjstvu, u porodičnom okruženju počinje proces stvaranja kvaliteta, da bi u predškolskim i školskim ustanovama slijedila nadgradnja (Glasser, 1994). Slike sretnog djetinjstva preduvjet su izgradnje dječjeg povjerenja prema ljudima koji dijete okružuju.
Obrazovanje je širi pojam u odnosu na odgoj. Ono sadrži odgoj u užem smislu, što znači da se na odgoj može gledati kao na segment obrazovanja. U svakom momentu u nastavnom procesu, kroz različite oblike rada, bilo da se radi o redovnoj nastavi, vannnastavnim aktivnostima ili drugim oblicima neposrednog rada sa učenicima, odgoj i obrazovanje su neodvojivi (Slatina, 1998). U nastavku ovog rada bit će sagledani elementi odgoja i obrazovanja kroz sadržaj pojedinih bajki braće Grim, što je predmetom analize još u predškolskim ustanovama, kao i kroz sadržaj književnog djela „Priče iz davnine“ Ivane Brlić-Mažuranić. Šta je to što se smatra programskim sadržajem i kako, i na koji način će dijete, odnosno učenik usvojiti određeni sadržaj, koji su pojmovi, činjenice i pojave bitne, itd., samo su neka od pitanja na koja treba dati odgovore. Pored navedenog, potrebno je ukazati i na još jedan segment, a to je kako i na koji način dijete, odnosno učenik reaguje na sam sadržaj bajke, bilo da mu neko prepričava sadržaj ili sam čita bajku. Možemo to posmatrati kao njegov neposredni susret sa likovima čiju sudbinu prolazi u procesu pripovijedanja i čitanja. To je zapravo stavljanje „u kožu“ nekog drugog, u našem slučaju „u kožu“ pojedinih likova (Kahrimanović, 2008), jer dijete, odnosno učenik saosjeća sa likovima i donosi važne odluke na osnovu postupaka pojedinih likova iz bajki. To je način razvijanja, odnosno poticanja na razvijanje empatije. Stoga je važno koje bajke će biti izabrane za čitanje. Preneseno iz bajke u stvarni svijet zapažamo oponašanje, slijeđenje primjera kao modela ponašanja i sl., dakle empatija ima važnu ulogu u odgoju mladih ljudi.
U zavisnosti od kvaliteta iskustva ponesenog od prvog susreta sa bajkom, u krugu porodice, predškolske ustanove, a potom i škole, zavisit će kvalitet odgoja i odnosa prema drugom i drugačijem u zrelijoj životnoj dobi (Slatina, 2005). Stoga roditelji, odgajatelji i nastavnici treba da rade na razvijanju onih sposobnosti djeteta/učenika, koje će dovesti do kvalitetnije empatijske komunikacije (Kahrimanović, 2008).

METODE RADA

Istraživanjem je obuhvaćeno 56 ispitanika različite uzrasne dobi: 27 djece iz predškolske ustanove, 20 učenika petog razreda osnovne škole i 6 odraslih osoba: 3 odgajatelja i 3 profesora razredne nastave, s tim da su bile podjednako zastupljene osobe oba spola. Samo istraživanje provedeno je u školskoj 2015/16. godini. U radu se pošlo od hipotezeda sadržaj bajki nejednako poimaju djeca predškolskog uzrasta u

odnosu na djecu školskog uzrasta, te u konačnici osobe koje imaju bogatije životno pa i radno iskustvo, dakle nastavno osoblje. Za obradu teme korištena je metoda razgovora sa djecom uzrasta od 5 do 6 godina jer se željelo saznati koliko su djeca zainteresovana za sadržaj bajke, na koji način bolje usvajaju sadržaj, u smislu da li više vole da im se pripovijeda ili čita sadržaj. Kako doživljavaju sam sadržaj i da li u njemu pronalaze nešto što im pomaže da dobiju odgovore na ona pitanja koja ih interesiraju i sl. Osim navedene metode, korištena je i metoda upitnika rađena sa učenicima osnovne škole uzrasta od 10 do 12 godina te kombinovana metoda upitnik i intervju sa odgajateljima i profesorima razredne nastave. Dakle, za potrebe istraživanja pripremljena su tri upitnika sa ukupno 20 pitanja. Jedan upitnik korišten je u predškolskoj ustanovi, a sadržavao je 5 pitanja. Drugi je korišten za potrebe anketiranja učenika osnovne škole, a sadržavao je 10 pitanja, s tim da je anketiranje bilo anonimno i bez usmene komunikacije. Sam izbor učenika vršen je po sistemu dobrovoljnosti i jednake zastupljenosti iz 3 odjeljenja petog razreda, te spolneizjednačenosti. Odgajatelji i profesori razredne nastave popunjavali su isti upitnik kao i učenici osnovne škole, te učestvovali u intervjuu koji se sastojao od 5 pitanja. Realizacija planiranog istraživanja zahtijevala je boravak u Odgojnoj ustanovi – centralnom vrtiću „Jasmin“ (JU “Dječiji vrtići-Ciciban“ u Mostaru) kako bi se sa djecom starijeg uzrasta – školarcima u grupi od 27 djece, razgovaralo o bajkama. U to vrijemeu vrtiću je obilježavan *Dan dječije knjige* pa su odgajatelji sa djecom realizovali projekt „Bajkovnica – slikovnica“, koji je trajao 3 dana i u okviru kojeg su realizovane aktivnosti koje potiču djecu da pričaju o bajkama, prepričavaju pojedine bajke i da traže da im se pripovijeda ili čita. Istovremeno djeca su uz pomoć i podršku odgajatelja izradila lutke za predstavu, te vrlo zanimljivo izvela predstavu „Ivica i Marica“. Dakle, istraživanje je provedeno u atmosferi razigrane dječije mašte što je dovelo do zanimljivih rezultata. Slijedeći korak u realizaciji istraživanja bila je posjeta IV osnovnoj školi u Mostaru, gdje je urađeno istraživanje putem upitnika sa učenicima petog razreda, njih 20, koji je dao indikativne pokazatelje pojava koje su bile predmetom istraživanja. I najzad, istraživanje je zahtijevalo provođenje intervja sa odgajateljima i profesorima razredne nastave te popunjavanje upitnika. Zanimljivost se ogleda i u tome da je bilo moguće raditi poređenje dobivenih rezultata upitnika, jer su profesori i odgajateljipopunjavali upitnike istog sadržaja kao i učenici petog razreda. Sve prethodno navedeno zaokružilo je samo istraživanje i dovelo do zanimljivih rezultata koji mijenjaju sam ugao gledanja na odgoj i obrazovanje, ulogu pojedinih članova porodice u razvoju ličnosti kao i ulogu predškolskih i školskih ustanova, te važnost samog sadržaja bajke.

REZULTATI I DISKUSIJA

Nakon završene prve faze istraživanja u kojoj su obavljeni razgovori sa predškolcima na nivou grupe i individualni intervju sa odraslim osobama, te popunjeni upitnici, slijedilo je sumiranje dobivenih rezultata. Broj postavljenih pitanja u upitnicima bio je 20 i sva pitanja su obrađena, jer su smatrana jednakorelevantnim za dokazivanje postavljene hipoteze rada. U predškolskoj ustanovi obrađivane su bajke braće Grim, ali akcenat je stavljen na bajku „Ivica i Marica“. Stoga su sva pitanja bila vezana za naznačenu bajku. Istraživanjem se došlo do saznanja da djeca predškolskog uzrasta, njih 25 ili 92,6%, koliko ih se izjasnilo, jer je dvoje djece posmatralo sam događaj bez

uključivanja u razgovor, rado slušaju bajke koje imaju sretan završetak. Na pitanje o važnosti pojedinih likova, slijedila je „oluja ideja“, gdje su svi željeli dati svoj komentar. Dakle, uključenost je bila 100%.Njih 15 ili 55,6% istakli su koliko je važno da djeca budu sretna i šta bi sve, oni uradili da Ivicu i Maricu učine sretnim. 10 djece ili njih 37% iskazali su svoj stav o zločastoj maćehi ne krijući sreću kad su pričali o ocu koji je otjerao maćehu i radosno zagrlio svoju djecu. 2 djece ili 7,4% željelo je podijeliti mišljenje o svome ocu. U isto vrijeme, opisali su kakav otac treba da bude, prije svega, snažan, odlučan i mudar, da bi u nastavku, razgovor skrenuo u pravcu ulogenjihovog oca, koji im rado čita ili prepričava bajke. Tada se procenat učenika povećao na 66,7% ili 18 djece. Slijedio je razgovor o osobama koje djeci čitaju ili prepričavaju bajke. Otac je taj koji vodi razgovor sa djetetom, uspavljuje ga uz sadržaj bajke. Ovo je novi momenat koji mijenja ugao gledanja na samu ulogu oca u odgoju djeteta. Otac je taj koji provodi više vremena sa djetetom i usmjerava ga, objašnjava mu i priprema ga na promjene u novonastalim situacijama. Preostalo 9 djece ili njih 33,3% izjasnilo se da im majke čitaju bajke. Naravno bilo je i dodavanja, u smisli da i nene/bake ili djed čitaju i pripovijedaju bajke. Na pitanja da li radije slušaju dok im čitaju bajke ili dok pripovijedaju, viši postotak djece 74,1% ili, njih 20, radije slušaju kad im pripovijedaju, dok 25,9% ili 7 djece više voli kad im čitaju bajke.Pri tome je istaknuto da djeca u roditeljskom domu slušaju drugačije bajke u odnosu na one koje se obrađuju u predškolskim ustanovama. To se može posmatrati kao bogatstvo u raznolikosti sadržaja.

I najzad, na pitanje da li bi i šta bi mijenjali u samom sadržaju pojedinih bajki, svako je imao svoj komentar, jer je to momenat kada su djeca zainteresirana, kada sagovornika smatraju bliskom osobom, prihvaćenom, i kada dolazi do izražaja njihova mašta. Uslijed raznolikosti odgovora, dovljno je istaći da su sva djeca željela sretan završetak i da su iskazala saosjećajnost sa likovima iz bajki. Kroz igranje uloga i izradu lutki za predstavu istovremeno su pokazala i svoju kreativnost. Zanimljivo je da u predškolskoj dobi djeca nemaju predrasude o pojedinim likovima iz bajke, koje su igrali. Rado su smjenjivali jedni druge u ulogama. Možda je to dobar način da se nađu u više uloga u jednoj predstavi kako bi se uspostavila harmonija među djecom, posebno kada imaju ulogu zločaste maćehe, na koju gledaju u samoj predstavi kao na umjetnički doživljaj lika, što nije bio slučaj kada je došlo do unošenja emocija i prenošenja sadržaja na stvarno stanje. Djeca školskog uzrasta iznijela su svoj stav prema bajkama Ivane Brlić-Mažuranić, što je programski sadržaj bosanskog jezika i književnosti. Na pitanje da li rado čitaju bajke i zašto, njih 18 ili 90% istakli su da rado čitaju bajke, zato to im pomažu u maštanju, mogućem doživljaju nemogućeg, te stvaranju slika čudesnih stvari koje su izraz htijenja i stremljenja (Idrizović, 2000). Neki su, njih 9 ili 45%, dopunili dase uz bajke ostvaruju neostvarljive želje, dostižu ciljevi koji su nemogući u stvarnom svijetu. Istovremeno, bajke sadrže i poruke korisne i primjenjive na stvarnost. 10% ili 2 učenika nisu ponudila konkretne odgovore. Na pitanje da li bi nešto mijenjali u samom sadržaju pojedinih bajki iz zbirke „Priče iz davnine“, njih 20% ili 4 učenika iskazala su potrebu i želju za mijenjanjem pojedinih dijelova bajke koji sadrže negativne osobine ili loše postupke pojedinih likova. Međutim, na pitanje koje je zahtijevalo uporednu analizu bajki braće Grim i bajki Ivane Brlić-Mažuranić, njih 15 ili 75%istaklo je da su bajke Ivane Brlić-Mažuranić prihvatljivije po rješavanju problema vezanog za osobe koje drugima nanose bol i koje zrače zloćom. Zapravo, u njenim bajkama nema nasilja,

niti smrti izazvane utjecajem druge osobe, dok se to ne može reći za bajke braće Grim. Tako u primjeru bajke „Ivica i Marica“, zločasta maćeha završi u peći jer ju je gurnula Marica ili u bajki „Crvenkapica“ vuk pojede i baku i Crvenkapicu itd. 5 učenika ili 25% smatra podjednako važnim i jedne i druge bajke ističući da su u ranom djetinjstvu rado slušali bajke braće Grim. Analizom upitnika ustanovljeno je da djeca školskog uzrasta jednaku važnost pridaju ocu i majci, mada njih 12 ili 60% oca doživljavaju kao mudrog čovjeka, koji treba da donosi važne odluke.17 učenika ili 85% ukazali su i na važnost poruke koju sadrži bajka kao književno djelo. U isto vrijeme u njenom sadržaju mogu naći moduse za rješavanje nekih problema ili odgovore na neka pitanja koja su važna u samom procesu njihova odrastanja, dok 3 učenika ili njih 15% nije dalo odgovor na postavljeno pitanje. Jedno od pitanja u upitniku odnosilo se na doživljaj sadržaja i saosjećanje sa likovima. Svi učenici su se složili da prilikom čitanja saosjećaju sa likovima, da se uživljavaju stavljajući samog sebe u nečiji položaj. Ponekad se desi da kod obrade domaće lektire ili izrade pismenih radova na časovima pismenog izražavanja dobiju i zadatak na temu *Da sam ja*... što znači da proživljavaju sa određenim likom i radost i tugu, donose odluke ili, jednostavno,ponašaju se onako kako misle da je ispravno. Zapravo, pokušavaju riješiti problem koji trenutno nije njihov, ali ga u određenom momentu smatraju svojim, što govori da u ovoj situaciji važnu ulogu ima empatija te da ovakav način pristupa obradi bajkei uopće lektire stvara uvjete za razvoj određene osobine potrebne svakoj individui. Odrasle osobe, odgajatelji i profesori razredne nastave istakli su umjetničku vrijednost bajke (Solar, 1980), jezgrovit način pričanja, doživljeno pričanje i sl.Na pitanje kako gledaju na sadržaj bajke iz trenutnog ugla u odnosu na svoje odrastanje i dječiju dob, svi ispitanici su istakli da sadržaj bajke nosi snažnu poruku. To nije samo štivo koje se čita djeci, već sadržaj koji ukazuje na donošenje odluka prema unaprijed datom obrascu, učenje na tuđim greškama itd. Zapravo, sadržaj bajke iako nije vremenski niti mjestom određen (Idrizović, 2000), ima univerzalnu poruku koja se može primijeniti na svako vrijeme i na svako mjesto. Iz intervjua se moglo saznati da i odrasle osobe radije prihvataju onaj sadržaj bajke koji govori o pozitivnim osobinama likova, te da ih čini sretnim saznanje da dobro eliminiše zlo.Na osnovu rezultata dobivenih iz upitnika moglo se saznati da je bajka neiscrpno vrelo na kojemu se napajaju generacije i generacije, od djetinjstva do zrele dobi i da upravo, oni, čija je uloga danas – uloga odgajatelja ili profesora razredne nastave jesu odgajani na bajkama. U porodičnom okruženju čitane su im ili pripovijedane bajke braće Grim, Andersenove bajke ili neke bajke koje su bile plod mašte njihovih pripovjedača. Za razliku od predškolaca, odrasli su istakli dominantniju ulogu majke u odnosu na oca te, naravno, prisustvo drugih članova porodice: nene/bake i djeda u njihovom odrastanju. Svi su istakli da je motiv smrti dominantniji u Grimovim bajkama u odnosu na bajke Ivane Brlić-Mažuranić. Ni u jednom momentu sadržaj bajki Ivane Brlić-Mažuranić ne stvara osjećaj straha niti neke druge nelagode kod djeteta. Dakle, „Priče iz davnine“ se čitaju i slušaju u takvom ambijentu koji opušta i stvara osjećaj sreće i zadovoljstva jer sretan završetak čini ljude sretnijim. Ispitanici su bili jednoglasnii u odgovoru na pitanje da bi trebalo birati bajke koje se čitaju djeci u ranoj dobi, a njih 4 ili66,7% smatra da pripovijedanje ili čitanje treba zaustaviti na dijelu teksta koji nije primjeren, poput onog kada Marica gurne staricu u peć, i ostaviti prostora djeci da sama završe bajku, onako kako to ona žele. Jednoglasnost je bila prisutna i u odgovoru na pitanje vezano za važnost osjećanja.

Navodili su primjere sadržaja bajki gdje dominira saosjećanje, empatija i želja da se promijeni neki detalj u samom sadržaju bajki, posebno Grimovih, o čemu je već kazano. Budući da kod pripreme za obradu bajki, treba da i sami, po ko zna koji put, prođu tekst bajki, opet dominiraju osjećaji i saosjećanja, a često i zastanu, proživljavajući određeni sadržaj kao da se to događa njima, a ne likovima bajke. Zaključili su da svako novo iščitavanje stavlja akcenat na drugi motiv iz bajke. Dakle, osjećanja kao i saosjećanja sa drugima, u ovom slučaju sa likovima iz bajki su neizbježna, bez obzira na starosnu dob. Poseban akcenat ispitanici su stavili na smrt koja ih jednako, svaki put rastuži, posebno smrt majke i saznanje da djeca imaju zločastu maćehu. Jednostavno, sadržaj bajke se reflektuje na stvarnost i momenat u kojem žive. Međutim, jedno od pitanja upućeno odgajateljima i profesorima razredne nastave odnosilo se na sam prosec obrade bajki, od pripreme do realizacije. Profesori razredne nastave istakli su važnost pismene pripreme, od jasno postavljenog cilj časa, preko definisanih ishoda kao krajnjeg rezultat učenja - obradenog određenog književnog djela. Jasno su naznačili sve faze koje prođu učenici do momenta realizacije jednog časa. Od kvaliteta pripreme zavisi kvalitet realizacije časa. Samostalno čitanje sadržaja lektire, moguća reprodukcija, uočavanje postupaka pojedinih likova, međusoban odnos, kritičko promišljanje o sadržaju i postupcima likova, formulisanje poruke, prenošenje i povezivanje sa stvarnošću i stavljanjem sebe u određeni položaj, izdvajanje uzroka i posljedice, izdvajanje stilskih izražajnih sredstava te upotreba samog sadržaja u izradi pismenog rada. Pored navedenog, profesori akcenat stavljaju i napostizanje određenog ponašanja,izgradnju kritičkog mišljenja, te usvajanje određenih pogleda na svijet (Slatina, 1998) .Tu je i susret sa bajkom, dat u slikama, što koriste za usmenu i pismenu vježbu, da bi se kod učenika razvijalasposobnostsamostalnog izražavanjadoživljaja u usmenoj i pisanoj formi, uz mogućnost unošenja elemenata originalnosti. Slično profesorima i odgajatelji postavljaju cilj i očekivane ishode vezane za kraj obrade određene teme dana, sedmice i mjeseca. Jako je bitno da djeca kažu ono što žele. Na taj način se podržava njihov doživljaj bajke. Isto tako je važan izbor sadržaja sa kojim se dijete susreće, jer bajka sadrži elemente pogleda na svijet koji se može podudarati sa djetetovim ili dijete usmjeravati ka određenom pogledu. Često se desi da sadržaj služi kao model ponašanja jer djeca ponekad vjeruju u ono što bajka kazuje (Šutalo, 2006). U njoj pronalaze odgovore na neka od pitanja kao i modele ponašanja koje usvajaju, jer su dati na njima prihvatljiviji način od onih što im nude odrasli. Jedno od pitanja bilo je vezano za različite nivoe učenja i podučavanja. Profesori razredne nastave ukazali su, ne samo na povezanost na planu jezika i književnosti, odnosno usmenog i pismenog načina izražavanja, već i na mogućnosti interdisciplinarne povezanosti, odnosno predmetnekorelacije, što dovodi u vezu sadržaje književnosti i likovne umjetnosti. To je podsticaj za kreativnost i bolji način usvajanja novih sadržaja kroz likovni izričaj (Ortner, 2007). Odgajatelji također imaju mogućnost povezivanja određenih sadržaja tokom jedne sedmice, o čemu je već govoreno. Ono što je jedinstven i istovjetan zaključak odgajatelja i profesora razredne nastave jest da se kroz sadržaj bajke može razvijatikreativnost kod djece/učenika, odnosno podsticati empatijakoja vodi ka izgradnji humanijeg odnosa prema drugima (Kahrimanović, 2008) i uopće izgradnji i njegovanju pozitivnih vrijednost jednog društva.

ZAKLJUČAK

Rad je ukazao na bajku kao važno štivo u odgoju i obrazovanju djece. S njim djeca ulaze u svijet odraslih. Od kvaliteta pripovijedanja i odabira sadržaja bajki zavisit će kvalitet odgoja i obrazovanja djece. Stoga je važno kako roditelji kao prve osobe zadužene i odgovorne za odgoj i obrazovanje uvode dijete u taj svijet. Istovremeno taj perioddjetetova rasta i razvoja smatra se prvim principima učenja, kojiomogućavaju djetetu da dostigne određeni stepen sigurnosti i povjerenja u osobe koje ga okružuju (Slatina, 2005). U njima djete traži i zaštitu. Ukoliko se desi da dijete uspješno prođe tu fazu, nastavit će bezbjedno da korača prema slijedećim fazama života osjećajući se sigurnim i spremnim za moguća iznenađenja. Pored porodice, za kvalitet „dekodiranja" slike okruženja u kojem dijete odrasta, važne su i predškolske i školske ustanove. U njima dijete može da razvije svoj puni potencijal stičući pored znanja i određene vještine te lične kompetencije. To je faza odrastanja obilježena po usmjeravanju i odabiru sadržaja bajki kao i načinu interpretacije tog književnog oblika. Dakle, predškolske i školske ustanove imaju važnu ulogu u odgoju mladih ljudi i od presudne je važnosti kako shvataju kvaliteti koliko pridonose kvalitetnijemrazvoju ličnosti (Glasser, 1994). U skladu sa prethodno iznesenim, rad je ukazao i na važnost bajke u odrasloj dobi, kada se iz drugog ugla gleda na njen sadržaj i poruku koju nosi. Međutim, kroz cijeli rad se provlačila nit koja je upućivala na povezanost bajke sa osjećanjima, empatijom, što se može smatrati ključnim rješenjem u odgovoru na pitanje u čemu se ogleda uloga bajke koja tako snažno djeluje na ljude u više faza njihova života. Zapravo, zdravo porodično okruženje može obezbjediti odrastanje bez straha i nelagode. Ono je sigurno utočište za dijete koje treba spremno zakoračiti u svijet iznenađenja. Sigurnost se veže za kvalitetno iskustvo poneseno iz prvog susreta sa bajkom u porodičnom okruženju, a njena potvrda se dobija u predškolskim ustanovama, dok je škola mjesto širenja vidika, dovođenja u vezu nepoznatih stvari sa poznatim, analiza, sinteza itd. Dakle, uz pomoć bajke povezano je više faza čovjekova života pa se bajka, s pravom može smatrati oruđem kvaliteta u odgojno-obrazovnom procesu.

LITERATURA

1. Brajša, P. (1994). Pedagoška komunikologija. Zagreb: Školske novine.
2. Glasser, W. (1990). Kvalitetna škola. Zagreb: Eduka.
3. Idrizović, M. (2000). Vodič kroz lektiru. Sarajevo: BH MOST.
4. Kahrimanović, M. (2008). Empatija u odgoju. Didaktički putokazi. 49 (XIV), str. 41- 44.
5. Kovač, J.(2014). Nacionalnost narodnih bajki. Mostar: IC štamparija Mostar.
6. Nikolić, M. (2006). Metodika nastave srpskog jezika i književnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Ortner, G. (2007). Nove bajke koje pomažu djeci. Zagreb: Mozaik knjiga.
8. Rot, N. (1963). Psihologija ličnosti. Beograd: zavod za izdavanje udžbenika Narodne republike Srbije.
9. Slatina, M. (1998). Nastavni metod. Sarajevo: Filozofski fakultet.
10. Slatina, M. (2005). Od individue do ličnosti.uvođenje u teoriju konfluentnog obrazovanja. Zenica: Dom štampe.
11. Solar, M. (1980). Teorija književnosti. Zagreb: Školska knjiga.
12. Šutalo, R. (2006). Obrada bajke. Naša škola. 37, str. 97-104.

PRAVNI POLOŽAJ HRANITELJA U CRNOJ GORI

LEGAL STATUS OF FOSTER PARENTS IN MONTENEGRO

Vesna SIMOVIĆ-ZVICER, Čedo VELJIĆ
Univerzitet Crne Gore, Podgorica, Crna Gora

Stručni rad

APSTRAKT

U radu je analiziran pravni okvir kojim se uređuju uslovi za sticanje statusa hranitelja i njihova prava u Crnoj Gori, kako bi se ukazalo na nedostatke u ovoj oblasti, a sve u cilju unapređenja postojećeg statusa hranitelja u Crnoj Gori i stvaranja uslova za razvijanje hraniteljstva (posebno nesrodničkog), koje u ovom trenutku u Crnoj Gori nije na zadovoljavajućem nivou. U prvom dijelu rada se obrađuju strateški dokumenti kojima se uređuje pitanje hraniteljstva, kao što su Strategija razvoja sistema socijalne i dječje zaštite, za period 2013-2017 i Strategija razvoja hraniteljstva u Crnoj Gori sa akcionim planom, za period 2012-2016. Osim toga, analizirane su odredbe Porodičnog zakona, Zakona o socijalnoj i dječjoj zaštiti, kao i Pravilnika o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja – hraniteljstva i porodičnog smještaja. Drugi dio rada sadrži preporuke u pogledu izmjene zakonskih i podzakonskih propisa, kako bi se stvorili uslovi za unapređenje razvoja hraniteljstva u Crnoj Gori, na način što bi se potencijalni hranitelji stimulisali za ovaj poziv, čime bi se stvorili uslovi za unapređenje hraniteljstva, kao nedovoljno razvijenog oblika vaninstitucionalne zaštite djece bez roditeljskog staranja u Crnoj Gori, što su ciljevi koji su sadržani kako u Strategiji razvoja sistema socijalne zaštite, tako i u Zakonu o socijalnoj i dječjoj zaštiti.

Ključne riječi: hraniteljstvo, prevencija institucionalizacije, finansiranje, stimulativne mjere, licenciranje

ABSTRACT

The scope of this analysis is existing legal framework, which regulates conditions for obtaining status as a foster care provider in Montenegro, and in order to indicate to shortcomings in this field, with a view of improvement of existing status of foster care providers in Montenegro and in order to create conditions for development of fostering (especially non-kinship), which currently Montenegro is not at the satisfactory level. In the first part of the work, we have analysed the strategic documents that define issue of the fostering care, such as Strategy on development of social and child protection system 2013-2017 and Strategy of Fostering development .in Montenegro along with Action plan for the period 2012-2016. Apart from it, we have analysed provisions of the Family Law, Law on Social and child protection, as well as Rulebook on Closer Conditions for Rendering and Using Services from Family Placement – Fostering and Family Placement. In the second part of this work contains recommendations regarding changes of law and bylaw acts in order to create conditions for improvement fostering care development in Montenegro in a way of stimulation of potential foster care providers. This would contribute in creation of conditions for promotion of fostering care as an insufficiently developed form of out-of-institutional protection of children without parental care in Montenegro, that are goals given in the Strategy of development of social protection system as well as in the Law on Social and Child Protection.

Key words: foster care, prevention of institutionalization, financing, incentives, licensing

PRAVNI OKVIR ZA REGULISANJE STATUSA HRANITELJA U CRNOJ GORI

Status hranitelja u Crnoj Gori uređen je sa više dokumenatai, kako onih koji imaju karakter strategije – u okviru kojih se predviđaju mjere za realizaciju postavljenih ciljeva, tako i u okviru zakonskih i podzakonskih propisa.

Jedan od najznačajnijih strateških dokumenata u ovoj oblasti jeste Strategija razvoja sistema socijalne i dječje zaštite, za period 2013-2017, čiji je jedan od osnovnih prinicipa prevencije institucionalizacije i dostupnosti usluga u najmanje restriktivnom okruženju uvijek kada za to postoje uslovi u njihovim domovima ili lokalnoj zajednici kroz vaninstitucionalne oblike zaštite, koje osiguravaju različiti pružaoci usluga, sa ciljem poboljšanja kvaliteta života korisnika i njegove socijalne uključenosti. Kao jedan od strateških pravaca razvoja sistema socijalne zaštite prepoznato je obezbjeđivanje kvalitetnih usluga u socijalnoj i dječjoj zaštiti, koje između ostalog podrazumijeva i podsticanje razvoja hraniteljstva. Nadalje, osnovni cilj strategije je unaprijeđenje kvaliteta života i osnaživanje za samostalan i produktivan život pojednica i porodice. Osim ovog, strategija ima i posebne ciljeve, a jedan od njih je razvoj usluga koje podržavaju život u zajednici, koji je zasnovan na činjenici da zbog nerazvijenosti usluga koje bi podržale život u zajednici, većina djece bez roditeljskog staranja, djece čiji je razvoj ometen porodičnim prilikama i djece sa smetnjama u razvoju, ostala je bez adekvatne podrške u zajednici. S tim u vezi, za realizaciju ovog cilje predviđane su dvije mjere, i to: usvajanje pravilnika o porodičnom smještaju-hraniteljstvu i porodičnom smještaju, gdje će se urediti i pitanja u odnosu na: program i način sprovođenja obuke i pružanje stručne podrške, licencu, kao i za naknadu troškova porodičnog smještaja-hraniteljstva i porodičnog smještaja i naknadu za rad za pružaoca usluge; i 2) izrada Plana transfromacije JU Zavoda „Komanski most“ i JU Dječji dom „Mladost“ Bijela; Kao ključni indikator uticaja za praćenje i ocjenjivanje uspješnosti primjene ove mjere predviđen je nivo uključenosti različitih aktera u pružanje usluga socijalne i dječje zaštite.

Razvoj hraniteljstva, kao usluge kojom se pobezbjeđuje igradnja sistema kvaliteta zaštite djece i mladih bez roditeljskog staranja predviđeno je i Strategijom razvoja hraniteljstva u Crnoj Gori sa akcionim planom, za period 2012-2016. U ovom dokumentu se navodi da se dosadašnja praksa zaštite djece i mladih bez roditeljskog staranja u Crnoj Gori umnogome bazirala na smještaju djece i mladih u institucije, odnosno na smještaj kod srodnika, što pokreće pitanje opravdanosti zadržavanja pristupa institucionalnoj zaštiti, prije svega, ako se ona posmatra iz ugla djece i mladih i njihove dobrobiti., odnosno zahtijeva preduzimanje mjera za razvoj različitih oblika hraniteljstva, njegovo popularisanje i senzibilisanje građana da se bave hraniteljstvom. S tim u vezi, strateški pravci strategije su:

- Reforma sistema zaštite djece bez roditeljskog staranja i razvoj hraniteljstva kao manje restriktivnog oblika zaštite;
- Izgradnja sistema kvaliteta zaštite djece bez roditeljskog staranja i unaprjeđivanje hraniteljstva;
- Uspostavljanje efikasnog sistema finansiranja hraniteljstva.

Jedan od osnovnih ciljeva strategije jeste uspostavljanje stabilnog i efikasnog sistema finansiranja hraniteljstva, koji podrazumijeva unapređenje zakonske regulative i uspostavljanje stabilnih izvora sredstava za potrebe razvoja hraniteljstva u Crnoj Gori.

Realizacija ovog cilja podrazumijeva uvodjenje novih prava za hranitelje, kao što su: pravo na uplatu doprinosa za penzijsko i invalidsko osiguranje i zdravstvenu zaštitu; pravo na odsustvo sa rada radi njege djeteta na hraniteljstvu mlađeg od 5 godina i pravo na roditeljsko odsustvo. Međutim Zakon o radu Crne Gore *(''Službeni list Crne Gore'', br. br. 49/08, 26/09, 59/11 , 66/12 i* 31/14*)* ne prepoznaje hranitelje kao zaposlena lica, odnoso ne predviđa posebnu vrstu ugovora o radu sa hraniteljima. Osim toga, ni hranitelji koji su u radnom odnosu nemaju posebnu zastitu na radu, kao što je to slučaj sa nekim drugim kategorijama zapsolenih, kao što su usvojitelji. Naime, prema Zakonu o radu, usvojitelj djeteta koje je mlađe od osam godina ima pravo na odsustvo sa rada u trajanju od godinu dana od dana usvojenja, za koji period ima pravo na naknadu zarade. Takođe, po isteku ovog roka, usvojitelj ima pravo da bude raspoređen na radno mjesto na kojem je radio prije usvojenja, odnosno na radno mjesto koje odgovara njegovom stepenu i vrsti stručne spreme i radnim sposobnostima. Hranitelji djeteta koje je mlađe od pet godina ne uzivaju ni drugu vrstu zastite u random odnosu, kao što je zabrana noćnog rada, zabrana prekovremenog rada ili zabrana raspoređivanja u drugo mjesto rada.

Prava hranitelja u Crnoj Gori uređena su Porodičnim zakonom *("Sl. list RCG", br. 1/2007)* i Pravilnikom o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja - hraniteljstva i porodičnog smještaja *("Sl. list RCG", br. 26/2014)* predviđaju i određena prava za hranitelje, i to:

1. Pravo na obuku, koja se sprovodi kako tokom procjene podobnosti (kada traje najmanje 30 sati), tako i tokom trajanja hraniteljstva (u kom slučaju hranitelj ima pravo i obavezu da pohađa obuku najmanje pet sati tokom godine). Obuka se sprovodi po posebnom programu i sadrži oblasti koje se odnose na: ulogu i odgovornost pružaoca usluge; funkcionisanje porodice u kriznim situacijama; zaštitu djeteta, odnosno mladog lica od zanemarivanja, zlostavljanja i eksploatacije; emocionalne potrebe i razvoj djeteta, odnosno mladog lica; znanje i vještine o djetetu, odnosno mladom licu, sa smetnjama i teškoćama u razvoju; vaspitanje; njegovanje identiteta; i pripremu za porodični smještaj-hraniteljstvo.
2. Priprema za smještaj, koja podrazumijeva: određivanje mjesta upoznavanja djeteta i hranitelja; razgovor sa djetetom; informisanje hranitelja o djetetu i sl.
3. Stručna podrška, koja se obezbjeđuje najmanje svakih 50 dana i podrazumijeva: savjetovanje; podršku hranitelju za zajedničko planiranje i rješavanje problema djeteta; materijalnu podršku i sl.
4. Naknada troškova smještaja korisnika, koja se utvrđuje u visini troškova smještaja u javnu ustanovu socijalne i dječje zaštite, a ukoliko se radi o povremenom i urgentnom hraniteljstvu visina naknade se utvrđuje tako što se iznos naknade na mjesečnom nivou preračunava po dnevnim troškovima za smještaj u odnosu na vrijeme boravka djeteta kod hranitelja.
5. Naknada za rad se obezbjeđuje zavisno od vrste hraniteljstva i broja djece koja se nalaze na smještaju, a osnov za isplatu naknade čini visina troškova smještaja korisnika u javnu ustanovu socijalne i dječje zaštite. Tako, za usluge standardnog, urgentnog i povremenog porodičnog smještaja-hraniteljstva i porodičnog smještaja naknada iznosi 30% za jednog korisnika, a za svakog naredog korisnika 15%. Za usluge hraniteljstva uz intezivnu ili dodatnu podršku naknada iznosi 50%, a za svakog narednog 25%. Pružaocu usluge urgentnog porodičnog smještaja-hraniteljstva i urgentnog porodičnog smještaja, objezbjeđuje se naknada za rad i u vrijeme kada nema korisnika na smještaju, a najviše mjesec dana od poslednjeg smještaja.

Međutim, treba napomenuti da Zakon o doprinosima za obavezno socijalno osiguranje *("Službeni list CG", br. 13/07,79/08,86/09,78/10 i 14/12)* ne prepoznaje hranitelje kao kategoriju osiguranika, tako da oni ne ostvaruju pravo na doprinose za penzijsko i invalidsko osiguranje, zdravstveno osiguranje i osiguranje za slučaj nezapslenosti.

USLOVI ZA STICANJE STATUSA HRANITELJA U CRNOJ GORI

Smještaj djece u hraniteljskom porodicama regulisan je Zakonom o socijalnoj i dječjoj zaštiti i Porodičnim zakonom. Prema Zakonu o socijalnoj i dječjoj zaštiti *("Službeni list CG", br. 27/13, 01/15, 42/2015 i 47/2015)*, u ostvarivanju ciljeva socijalne i dječje zaštite, dijete (u smislu zakona, pod pojmom "dijete" podrazumijeva se lice koje je mlađe od 18 godina života) uživa posebnu zaštitu, ukoliko se nalazi u nekoj od sljedećih situacija:

- bez roditeljskog staranja;
- čiji roditelj nije u stanju da se o njemu stara;
- sa smetnjama i teškoćama u razvoju;
- u sukobu sa zakonom;
- koje zloupotrebljava alkohol, drogu ili druga opojna sredstva;
- koje je žrtva zlostavljanja, zanemarivanja, nasilja u porodici i eksploatacije ili kod kojeg postoji opasnost da će postati žrtva;
- žrtva trgovine ljudima;
- kojem roditelji nijesu saglasni oko načina vršenja roditeljskog prava;
- koje se zatekne van mjesta prebivališta bez nadzora roditelja, usvojioca ili staratelja;
- kojem je usljed posebnih okolnosti i socijalnog rizika potreban odgovarajući oblik socijalne zaštite.

Osim toga, jedan od principa na kojima se zasniva socijalna i dječja zaštita jeste prevencija institucionalizacije i dostupnosti usluga u najmanje restriktivnom okruženju uvijek kada za to postoje uslovi u njihovim domovima ili lokalnoj zajednici kroz vaninstitucionalne oblike zaštite, koje osiguravaju različiti pružaoci usluga, sa ciljem poboljšanja kvaliteta života korisnika i njegove socijalne uključenosti.

Jedno od prava koje uživaju djeca na porodičnom smještaju jeste na dodatak za djecu, u visini 31,80€. Pored materijalnih davanja iz socijalne i dječje zaštite, zakonom su uređene i usluge socijalne zaštite. Jedna od tih usluga je i smještaj, koji može biti privremeni, povremeni i trajni. Pri tome, smještaj podrazumijeva boravak korisnika: na porodičnom smještaju-hraniteljstvu, porodičnom smještaju, u ustanovi, u prihvatilištu – skloništu, a zakonom je predviđena mogućnost postojanja i drugih vrsta smještaja.

Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti predviđa sljedeće vrste hraniteljstva: standardni smještaj; smještaj uz intenzivnu ili dodatnu podršku; urgentni smještaj; povremeni smještaj; a ostavljena je mogućnost za postojanje drugih vrsta smještaja. Cilj porodičnog smještaja u smislu odredbi ovog zakona jeste njega, čuvanje i vaspitavanje djeteta. Hraniteljstvo kao vrsta usluge iz oblasti socijalne zaštite ima privremeni karakter. Ova karakteristika hraniteljstva poroizilazi i iz Pravilnika o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja – hraniteljstvai porodičnog smještaja, koji u članu 3 predviđa da se ova usluga obezbjeđuje do povratka

roditeljima, usvojenja, odnosno osamostaljivanja. Bitno obilježje porodičnog smještaja jeste dobrovoljnost, koja u konkretnom slučaju ima tri apekta.

Prvi aspekt podrazumijeva postojanje saglasnosti budućih hranitelja. Pri tome, neophodna je saglasnost oba supružnika, ukoliko postoje. *Drugi aspekt* dobrovoljnosti podrazumijeva saglasnost roditelja, odnosno staratelja djeteta koje treba da bude smješteno u hraniteljsku porodicu. *Treći aspekt* dobrovoljnosti sadržan je u obavezi organa starateljstva da prije određivanja porodičnog smještaja, omogući djetetu da slobodno izrazi svoje mišljenje u vezi sa porodičnim smještajem i da to mišljenje cijeni u skladu sa uzrastom i zrelošću djeteta.

Treba napomenuti da se pitanja koja se tiču uslova i postupka za obezbjeđivanje hraniteljstva uređena Porodičnim zakonom i Pravilnikom o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja – hraniteljstvai porodičnog smještaja. Tako, Porodični zakon predviđa mogućnost porodičnog smještaja za tri kategorije djece, i to:

1) dijete čiji je razvoj ometen prilikama u sopstvenoj porodici ;
2) vaspitno zapušteno dijete i
3) dijete sa smetnjama u fizičkom i psihičkom razvoju.

U pogledu ove kategorije djece Pravilnik o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga poprodičnog smještaja – hraniteljstva i porodičnog smještaja predviđa da obezbjeđenje hraniteljstva uz intezivnu ili dodatnu njegu.

Za obezbjeđivanje porodičnog smještaja traži se postojanje određenih uslova koje treba da ispune potencijalni hranitelji. Ti uslovi mogu se podijeliti u dvije grupe:

Prvu grupu čine uslovi koji se odnose na obezbjeđivanje garancija da će dijete u hraniteljskoj porodici imati adekvatno njegovanje, čuvanje i vaspitanje. Možemo zaključiti da ovaj uslov u praksi podrazumijeva da hraniteljska porodica mora biti stabilna, harmoinična, odnosno nekonfliktna[1], kao i da ima zadovoljavajući nivo higijene, da njeni članovi nemaju zarazna oboljenja i sl. to proizilazi i iz ograničenja koja su predviđena Porodičnim zakonom. Naime, zakon predviđa da bračni drugovi, odnosno lice kod kojieg se dijete zbrinjava na porodični smještaj može biti svaka punoljetna i poslovno sposobna osoba koja je, s obzirom na osobine ličnosti i skladnost odnosa u porodici, u mogućnosti da djetetu obezbijedi uravnotežen razvoj i pomoć da se vrati u sopstvenu porodicu. Međutim, zakonom su predviđena neka odgraničenja u odnosu na navedeno pravilo. Tako, predviđeno je da se dijete ne može smjestiti u porodicu ukoliko postoji neka od sljedećih situacija: 1) ako je neko od članova porodice lišen roditeljskog prava ili osuđen za krivično djelo protiv braka i porodice; 2) ako jedan od bračnih drugova ne ispunjava uslove za staraoca; 3) ako bi u porodici usljed bolesti nekog člana domaćinstva bilo ugroženo zdravlje djeteta; 4) ako su

[1] Navedeni uslovi precizirani su Pravilnikom o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga poprodičnog smještaja – hraniteljstvai porodičnog smještaja, koji predviđa da uslugu hraniteljstva može da pruža lice koje djetetu, odnosno mladom licu, može da: 1) obezbijedi sigurno okruženje i zaštitu od zlostavljanja, zanemarivanja i eksploatacije; 2) zadovolji potrebe u cilju optimalnog razvoja njihovih potencijala i prevazilaženja razvojnih zastoja; 3) očuva njihov identitet kroz podržavanje veze sa njihovom porodicom, kao i drugim licima važnim za njih; i 4) prihvati podijeljenu odgovornost i uspostavi odnos sa roditeljima i stručnim radnicima

poremećeni porodični odnosi; 5) ako je u piotanju porodica koja je u netrpeljivosti sa djetetom ili njegovim roditeljima. Osim toga, u slučaju smještaja djece koja su ometena u fizičkom i psihičkom razvoju ili vaspitno zapuštene djece. U ovom slučaju je predviđeno da članovi porodice hranitelja imaju odgovarajuća lična svojstva koja su neophodna za čuvanje, njegu i vaspitavanje djece koja se smještaju. Ovaj uslov ima poseban značaj, ako se ima u vidu da je u radu sa vaspitno zapuštenom djecom neophodno imati odgovarajuće pedagoške vještine. Sa druge strane, adekvatna njega, čuvanje i vaspitavanje djece sa fizičkim i psihičkim smetnjama u razvoju podrazumijeva i odustvo predrasuda u odnosu na ovu djecu, kao i spremnost da im se pruži podrška u procesu integracije u socijalnu sredinu.

Drugu grupu uslova čine uslovi koji se tiču se obezbijeđenosti stambenih i materijalnih uslova. Možemo konstatovati da se pod ovim uslovima podrazumijeva popsjedovanje adekvatnog stambenog prostora (u odnosu na članove porodice hranitelja), kao i redovnih i stabilnih prihoda za obezbjeđivanje životnih potreba koje su adekvatne stepenu društveno-ekonomskog razvoja države. Ovi uslovi su precizirani Pravilnikom o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja – hraniteljstva i porodičnog smještaja, koji predviđa da stambeni prostor pružaoca usluga treba da ispunjava sljedeće uslove:

1) da je u naseljenom mjestu;
2) da je priključen na električnu, vodovodnu i kanalizacionu mrežu;
3) da ima obezbjeđeno grijanje;
4) da ima odgovarajuću opremu u stambenom prostoru;
5) da zadovoljava higijenske uslove i sl.

Osim navedenih uslova, predviđeno je da je pružalac usluge dužan da korisniku obezbijedi posebnu sobu za spavanje ili zajedničko korišćenje sobe sa djetetom, odnosno mladim licem istog pola. Kada su u pitanju uslovi koji se odnose na ishranu i zaštitu zdravlja djeteta, oni podrazumijevaju da je pružalac usluga dužan da djetetu obezbijedi sljedeće:

- odgovarajuću i urednu odjeću i obuću i predmete za ličnu upotrebu i higijenu. Ova obaveza podrazumijeva da hranitelj djetetu obezbijedi (kupuje) odjeću i obuću, kao i predmete za ličnu upotrebu i higijenu, u skladu sa njegovim potrebama i godinama života.
- odgovarajuću ishranu i staranje o zdravlju. Ova obaveza je prezicirana pravilnikom i podrazumijeva obezbjeđivanje: šest obroka dnevno, za dijete uzrasta do jedne godine; pet obroka dnevno (doručak, ručak, večera i dvije užine), za dijete iznad jedne godine života; redovnu vakcinaciju,kontrolu zdravlja i njegu za vrijeme bolesti djeteta; kao i druge obaveze koje su u skladu sa potrebama djeteta. Ove druge obaveze imaju poseban značaj kod djece sa smetnjama u razvoju kojima je potrebna pojačana njega, zavisno od stepena smetnji u razvoju.
- zadovoljavanje vaspitnih i obrazovnih potreba; Ova obaveza hranitelja podrazumijeva da se djetetu obezbijede adekvatne igračke; upis u vaspitno-obrazovne ustanove u skladu sa njegovim interesovanjima i potencijalima; da redovno prisustvuje nastavi i postiže rezultate u skladu sa svojim mogućnostima; knjige, školski pribor i drugu opremu; finansijska sredstva za pomoć u učenju; da dijete, odnosno mlado lice razvije

socijalne i životne vještine i ohrabruje ga da razvija svoja interesovanja i talente; uslove u stambenom prostoru za druženje sa vršnjacima i podsticanje socijalnog razvoja djeteta, odnosno mladog lica.

- njegovanje identiteta djeteta. Ova obaveza podrazumijeva da je hranitelj dužan da djetetu pomaže da prepozna i upravlja svojim osjećanjima; da mu obezbijedi uključenje u proces donošenja odluka od značaja za njegov život; da mu pokazuje poštovanje ličnosti i etničke pripadnosti; pomaže da razumije događaje iz svoje prošlosti i da sačuva važne uspomene; da u saradnji sa Centrom za socijalni rad pruža podršku u održavanju kontakata sa porodicom i drugim licima važnim za dijete, kao i da pruža podršku u razvoju seksualnosti i poštuje privatnost i sl.

Osim navedenog, hranitelj je, u skladu sa Pravilnikom dužan da djetetu obezbijedi zaštitu od zlostavljanja, zanemarivanja i eksploatacije, koja podrazumijeva i obavezu pružanja podrške djetetu da prepozna i prijavi takve situacije. U vezi sa tim je i obaveza hranitelja da sa djetetom ima odgovaraju komunikaciju, bez primjene fizičkog kažnjavanja, fizičkog ograničavanja ili ponižavanja djeteta ili njegovog iskorišćavanja.

Porodičnim zakonom predviđena su i određena pravila koja imaju za cilj obezbjeđivanje najboljeg interesa djeteta. Naime, braća i sestre smještaju se po pravilu u istu porodicu. Osim toga, prilikom zbrinjavanja djeteta u drugu porodicu organ starateljstva je dužan da posebnu pažnju posveti nacionalnom, vjerskom i kulturnom porijeklu djeteta, kao i njegovom uzrastu, zdravlju i društvenom statusu djeteta, kao i udaljenosti od mjesta njegovog prethodnog prebivališta, odnosno prebivališta njegovih roditelja i školske ustanove koju pohađa. Jedno od važnih pitanja jeste i zadovoljavanje religioznih i kulturnih potreba djeteta. U vezi sa tim, Pravilnik predviđa obavezu hranitelja da djetetu omogući učešće u socijalnim, religioznim, rekreativnim i kulturnim aktivnostima, u skladu sa njegovim izborom. Treba napomenuti da zakon predviđa i ograničenja u pogledu broja djece koja mogu biti smještena u hraniteljsku porodicu. Tako, u drugu porodicu može se smjestiti najviše troje djece, odnosno dvoje djece ometene u razvoju, s tim da ukupan broj djece koja žive u porodici hranitelja ne može biti veći od četiri djeteta. Od ovog pravila postoji izuzetak, koji ima za cilj zaštitu interesa djeteta i on podrazumijeva da u hraniteljsku porodicu može biti smješteno više djece, i to kada se smještaju u porodicu srodnika ili kada se smještaju braća i sestre.

Kada je u pitanju odnos djece koja su primljena u hraniteljsku porodicu, sa biološkom porodicom, zakonom i Pravilnikom je predviđena obaveza hranitelja da obezbijedi mogućnost djetetu da održava kontakt sa porodicom i drugim licima koja su za njega važna. Osim toga, Porodični zakon predviđa da roditelju djeteta koje je na hraniteljstvu imaju pravo i dužnost da zastupaju dijete, da upravljaju i raspolažu imovinom djeteta, da izdržavaju dijete, da sa djetetom održavaju lične odnose i da odlučuju o pitanjima koja bitno utiču na život djeteta zajednički i sporazumno sa hraniteljem. Od ovog pravila postoji izuzetak u odnosu na roditelje koji su lišeni roditeljskog prava, odnosno poslovne sposobnosti ili ako se radi o roditeljima koji se ne staraju o djetetu ili se staraju na neodgovarajući način.

PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE PRAVNOG OKVIRA U POGLEDU PRAVA HRANITELjA U CRNOJ GORI

Hraniteljstvo, kao vaninstitucionalni oblik zaštite djece bez roditeljskog staranja nije dovoljno razvijeno u Crnoj Gori. Ovo se posebno odnosi na nesrodničko hraniteljstvo, imajući u vidu da Porodični zakon i Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti ne poznaju institut profesionalnog hraniteljstva. Osim toga, jedan od raloga nerazvijenosti hraniteljstva jeste nepostojanje stimulativnih mjera, kojima bi se obezbijdile pretpostavke da potencijalni hranitelji prepoznaju interes da se bave ovom vrstom socijalnih usluga. Jedna od važnih pretpostavnki za to svakako jeste izmjena postojeće regulative koja se na direktan ili indirektan način tiče prava hranitelja. U tom smislu, unapređenje statusa hranitelja nužno podrazumijeva izmjene i dopune zakonskih i podzakonskih akata, i to u dva pravca.

Prvu grupu propisa čine oni koji direktno uređuju prava hranitelja, kao što su Porodični zakon i Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti, u okviru kojih bi trebalo u budućnosti razmotriti mogućnost uvođenja profesionalnog hraniteljstva, što bi podrazumijevalo, pored postojećih uslova koji su potrebni za sticanje licence za hranitelje, ispunjavanje i dodatnih uslova, u pogledu stručne spreme, radnog iskustva i sl. Pri tome, licenciranje bi trebalo predvidjeti kako za nesrodničke, tako i za srodničke porodice. Ovo iz razloga, sto polazeći od najboljeg interesa djeteta, Porodični zakon i Pravilnik o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja – hraniteljstva i porodičnog smještaja predviđaju uslove koje potencijalni hranitelji treba da ispunjavaju, a koji imaju za cilj adekvatno njegovanje, čuvanje i vaspitanje djece koja se nalaze na hraniteljstvu.

Institut profesionalnog hraniteljstva bi podrazumijevao pravo na zaradu jednog od hranitelja. Međutim, imajući u vidu postojeći stepen društveno-ekonomskog razvoja, kao i činjenicu da bi u uvođenje profesionalnog hraniteljstva zahtijevalo korjenite reforme u pružanju usluga socijalne zaštite (definisanje ugovora op radu hranitelja, određivanje njihovog poslodavca, definisanje modela za ostvarivanje individulanih i kolektivnih prava iz radnog odnosa), unapređenje statusa hranitelja može biti obezbijeđeno i kroz predviđanje dodatnih prava, uz ona koja uživaju u skladu sa važečim zakonskim rješenjima u Crnoj Gori. Naime, ta prava se mogu predvidjeti u okviru propisa koji se na idirektan način odnose na prava hranitelja. U ovoj grupi propisa poseban značaj imaju Zakon o doprinosima za obavezno socijalno osiguranje i Zakon o radu. Te izmjene bi podrazumijevala sljedeće: Zakon o doprinosima za obavezno socijalno osiguranje među kategorijama osiguranika ne prepoznaje hranitelje. Naime, zakon u članu 5, stav 1, tačka 13, kao osigurana lica za penzijsko i invalidsko osiguranje prepoznaje lica koja primaju ugovorenu naknadu, ako nijesu obveznici doprinosa po drugom osnovu, dok u članu 4, u kojem se definišu osnovni pojmovi, u tački 14 definiše lica koja ostvaruju ugovorenu naknadu. U smislu ove odredbe lice koje ostvaruje ugovorenu naknadu je: "fizičko lice koje obavlja poslove na osnovu ugovora (ugovor o djelu, autorski ugovor i dr.)". Iz tog razloga bi navedeni član trebalo dopuniti, na način da se kao kategorija osigiranih lica prepoznaju lica koja primaju ugovorenu naknadu i po osnovu ugovora o hraniteljstvu. Na ovaj način bi hranitelji koji nijesu u radnom odnosu, odnosno nijesu preduzetnici, lica koja obavljaju samostalnu djelatnost, ostvarivali pravo na penzijsko i invalidsko osiguranje, a

osnovicu osiguranja činila bi nakanda koju ostvaruju za obavljanje ove socijalne usluge. Nadalje, na ovaj način hranitelji bi bili prepoznati i među osiguranicima za zdravstveno osiguranje, jer zakon u članu 6, stav 1, tačka 13 među osiguranicima zdravstvenog osiguranja prepoznaje i *"lica koja ostvaruju ugovorenu naknadu, ako nijesu osiguranici po drugom osnovu"*. Ova izmjena bi imala poseban značaj i zbog činjenice da prema Zakonu o doprinosima za obavezno osiguranje, pravo na zdravstveno osiguranje imaju osiguranici i članovi njihovih porodica.

Osim izmjena propisa koji se tiču socijalnog osiguranja, neophodno je izmijeniti i dopuniti Zakon o radu, kako bi se obezbijedila posebna zaštita hranitelja koji su imali zasnovan radni odnos kod drugog poslodavca prije potpisivanja ugovora o hraniteljstvu, ukoliko zbrinjavaju dijete koje je mlađe od pet godina, što je i jedna od mjera koja je predvuđena Strategijom za unapređenje sistema socijalne zaštite. Ovakvo rješenje je prisutno u uporednom pravu (Srbija) i imalo bi puno opravdanje, posebno ako se ima u vidu da prema Zakonu o radu u članu 116 predviđa pravo na plaćeno odsutvo sa rada u period od godinu dana od dana za usvojitelja, ukoliko je dijete u trenutku usvojenja mlađe od osam godina. Stoga bi u Zakonu o radu trebalo predvidjeti pravo na plaćeno odsustvo za jednog od hranitelja djeteta koje je mlađe od pet godina, u trajanju od godinu dana neprekidno od dana potpisivanja ugovora o hraniteljstvu, uz naknadu zarade, u skladu sa zakonom.

Osim toga, potrebno bi bilo predvidjeti i pravo na rad sa polovinom punog radnog vremena za jednog od hranitelja djeteta koje je mlađe od tri godine života, ukoliko se radi o djetetu sa smetnjama u razvoju, kojem je usljed toga potrebna pojačana njega. U ovom slučaju, hranitelji bi, kao i roditelji i usvojitelji ostvarivali pravo na zaradu kao das u na radu (u punom iznosu). Nadalje, za hranitelje djeteta koje je mlađe od tri godine treba predvidjeti dodatnu zaštitu na radu, i to: zabranu uvođenja noćnog (u smislu Zakona o radu, podrazumijeva se rad između 22h jednog danona i 6h naredno dana) i prekovremenog rada (rad koji je duži od punog radnog vremena, koje iznosi 40h sedmično) od strane poslodavca, osim kada postoji pisana saglasnot zaposlenog, tj., hranitelja.

LITERATURA

1. Ministarstvo rada i socijalnog staranja Crne Gore. Strategija razvoja sistema socijalne i dječje zaštite, za period 2013-2017. [Internet] Dostupno na: http://www.mrs.gov.me/biblioteka/strategije.
2. Ministarstvo rada i socijalnog staranja Crne Gore, Strategija razvoja hraniteljstva u Crnoj Gori sa akcionim planom, za period 2012-2016 [Internet] Dostupno na: http://www.mrs.gov.me/biblioteka/strategije.
3. Zakon o radu Crne Gore. Službeni list Crne Gore, br. br. 49/08, 26/09, 59/11, 66/12 i 31/14.
4. Porodični zakon. Službeni list Crne Gore, br. 1/2007.
5. Zakon o socijalnoj i dječjoj zaštiti. Službeni list CG, br. 27/13, 01/15, 42/2015 i 47/2015.
6. Zakon o doprinosima za obavezno socijalno osiguranje. Službeni list CG, br. 13/07, 79/08, 86/09, 78/10 i 14/12.
7. Pravilnik o bližim uslovima za pružanje i korišćenje usluga porodičnog smještaja - hraniteljstva i porodičnog smještaja. Službeni list RCG, br. 26/2014.

METODA SAMOSPOZNAJNE POLIFORMNE HEURISTIKE U NASTAVI MATEMATIKE

THE METHOD OF SELF-KNOWLEDGE POLYMORPHIC HEURISTICS IN (TEACHING) MATHEMATICS

Sanja NIKOLIĆ[1], Đoko G. MARKOVIĆ[2], Dragana GLOGOVAC[3]
[1]Osnovna škola "Dositej Obradović", Irig, Srbija
[2]Internacionalni Univerzitet u Novom Pazaru, Novi Pazar, Srbija
[3]Školska Uprava Novi Sad, Srbija

APSTRAKT

Cilj istraživanja je da se eksperimentalno utvrdi u kojoj meri primena modernog učenja matematike metodama samospoznajnepoliformne heuristike uz pomoć kompjutera (na primeru realizacije nastavne teme Linearne funkcije u 8. razredu osnovne škole i korišćenja DesmosGraphingCalcula (online program) utiče na povećanje obrazovnih efekata nastavnog procesa, doprinosi trajnosti znanja i utiče na povećanje motivacije učenika u nastavnom procesu. Prema ovom određenju, postignuća učenika meriće se preko trajnosti znanja i preko motivacije za učenje. Takođe, ovim radom se eksperimentalno potvrđuje efikasnost nastave matematike sagledane u „svetlu" didaktičkog principa poliformnosti, tj. didaktičkog principa raznovrsnosti kojem su dodate geometrijske interpretacije.

Ključne reči: tradicionalistička nastava, interaktivna nastava, princip poliformnosti, metoda samospoznajnepoliformne heuristike.

ABSTRACT

The aim of the research is to experimentally determine to what extent the application of contemporary methods of teaching Mathematics by the methods of self-knowledge polyform heuristics with the help of computers (using an example of introducing the teaching topic of "Linear functions" in 8th grade of primary school and the Desmos Graphing Calculator, the online software) affects the increase of educational effects of the teaching processes, contributes to the durability of knowledge and affects the increase of the students' motivation within the process of teaching. According to this definition, the students' achievements will be measured in accordance to the durability of knowledge as well as through learning motivation. Also, this paper experimentally confirms the effectiveness of the teaching of Mathematics as seen in the light of the didactic polymorph principle i.e. the didactic principle of diversity with the geometric interpretations added to it.

Key words: Traditionalist teaching, receptive learning, polyform principle, method of self-knowledge polyform heuristics, interactive learning

UVOD

Upoznati, razumeti i dokučiti oduvek je bila suštinska potreba čovekova, njegova lična potreba, lični doživljaj i odgovor na izazovne objektivne stvarnosti. U svim nastojanjima institucionalizovanog prenošenja znanja postojala je namera da se ta

suštinska znanja prenesu, ali su velike razlike u načinu rada i odnosu prema učeniku u nastavnom procesu. Živimo u vremenu brzog, intenzivnog razvoja nauke i informacione tehnologije. Ovaj intenzivni razvoj se odražava i intenzivira u promenama i segmentima čovekovog življenja. Promene u obrazovanju, podrazumevaju procese i rezultate u transformacijama na vaspitno-obrazovni sistem u celosti, na njegove podsisteme, kao i na promene koje se odnose na obrazovne rezultate učenika. U pokušajima rešavanja problema slabosti nastave, vršena su mnogobrojna istraživanja koja su i potvrdila da je praksa zasnovana na tradicionalističkoj nastavi i da je dominantna metoda učenja receptivno učenje, tj. verbalno-tekstualna metoda. Slabosti tradicionalne nastave su: unapred definisan plan i program sa ciljem da ga učenik usvoji, naglašava šta je bitno, šta treba zapamtiti i na šta treba da se obrati pažnja. Ocenjivanje je pismenim i usmenim putem, a motivacija učenika slabija i spoljašnja. U nastavi, nastavnik servira učeniku sekvence ili pakete gradiva u vidu nastavnih jedinica. Sa pozicije učenika stečeno znanje je tako površno, više nego često izostaje postavljanje pitanja o gradivu kao i o vlastitoj kogniciji. Nasuprot ovoj nastavi, interaktivna nastava i učenje, koja se baziraju na didaktičkim principima permanencije i raznovrsnosti, su više usmereni na ličnost deteta kao celovite ličnosti. Učenici nastavni proces većim delom prolaze sami, kroz grupni rad, diskutuju o materijalu za učenje i zadatoj temi. Nastavni plan i program ne postoji kao celovit, unapred određen, već kao orijentacioni sa dovoljno prostora za kreativnost nastavnika i učenika. Polazi se od interesovanja učenika, sadržaji se povezuju sa njihovim iskustvom, a motivacija deteta je unutrašnja. Dominantne su kombinacije metoda i njihovih metodskih oblika i pojedinosti - ilustrativno - demonstrativne, eksperimentalne, praktične, laboratorijske vežbe, učenje putem otkrića... U interaktivnom odnosu učenika i nastavnika, akcenat je na aktivnost učenika, što znači da pomera nastavni rad, metodiku rada sa nastavnika na učenika. Sami trebaju odvojiti bitno od nebitnog, naći način na koji će to njihovi vršnjaci shvatiti i naučiti. Moderno učenje matematike metodom samospoznajnepoliformne heuristike- bazirano je na didaktičkim principima permanencije i raznovrsnosti kojima su pridodati geometrijski poliformizmi, tj. temelji se nadidaktičkom principu poliformnosti. Suština ovoga značajnog didaktičkog principa ogleda se u permanentnom insistiranju na integralnom sagledavanju raznovrsnih pristupa razumevanja i pojimanja proučavanih nastavnih fenomena. Njegovo eksploatisanje u praksi iziskuje od nastavnika odlično poznavanje i veštinuprimenjivanja najraznovrsnijih stručno-didaktičko-metodičkih mogućnosti, a indukuje intenzivnu misaonu aktivnost učenika izraženu kvalitetnim samopregalačkim radom i većom motivacijom. Efikasnost principa poliformnosti zasniva se na evidentnoj psihološkoj činjenici da promene i raznovrsnost u radu osvežavaju nastavu, a monotonija uglavnom indukuje slabljenje interesovanja i pojavu pasivnosti i dosade (Marković, 2013).

POLAZNE TEORIJSKE OSNOVE

Pet vekovapre nove ere Kineski mudrac - Konfučije je govorio da je najbolja ona nastavna metoda koja od učenika zahteva percipiranje proučavanih sadržaja angažovanjem svih njihovih čula. Shvatanja koja je on prihvatio kao aksiome savremena psihologija je eksperimentalno potvrdila. Načini na koje učenici

savladavaju nastavne sadržaje su najbolje ilustrovani putem Dejlove piramide. Takva nastava počiva na evidentnoj psihološkoj činjenici da je promene i raznovrsnost u radu osvežavaju, a monotonija uglavnom indukuje slabljenje interesovanja i pojavu pasivnosti i dosade. Posmatrana kroz prizmu „aktivnosti i dinamičnosti“ ona se oslanja na veoma značajnom metodičkom principu, načelu poliformnosti, neizostavnom „motivacionomsvetlu“ pri svakodnevnom radu sa učenicima. Važnije nego ikada postalo je operativno znanje. Primenom moderne nastavne tehnologije poboljšavaju se uslovi za obrazovanje u okviru celokupnog školstva, povećava se kvalitet i efikasnost nastave, proširuju se mogućnosti za učenje, odnosno povećava se produktivnost obrazovno-vaspitnog rada. Među efikasnijim nastavnim sredstvima je kompjuter, a interaktivno učenje/nastava putem metode samospoznajnepoliformne heuristike uz pomoć kompjutera predstavlja veoma važnu inovaciju u obrazovno-vaspitnom radu i bitan metodičko-didaktički izazov savremenog doba. U kontekstu svega ovde navedenog nije slučajno ni to što se još od poslednjih decenija prošlog veka dobri poznavaoci razloga niske efikasnosti nastave u našim školamaenergično zalažu za to da se učenici na što više načina učine aktivnim (Kvaščev, Đurić, Krkljuš, 1989; Ivić, Pešikan, Janković, Kijevčanin, 1997; Jukić, 2001; Španović, 2000; Milošević, 2000; Krnjajić, 2004; Džinović, 2004; Marković, 2006, 2007; Marinković, 2010).

Sokratova heuristička metoda (učenje putem otkrića) vaskrsla radovima čuvenog matematičara i metodičara matematike Georga Polye je, u izvesnom smislu, sredinom XX veka bila Polyina težnja i jedan pozitivan pokušaj traganja za univerzalnošću. Osnovu našeg ukupnog saznanja sveta u kojem živimo stičemo putem čula. Interpretacija zavisi od toga kako izvesne objekte dovodimo u vezu sa našim unutrašnjim predstavama.Ovde treba imati u vidu i to da pri refleksnom mišljenju uglavnom operišemo pojmovima, koji su uvektrokomponentni (Krkljuš, 1977, str. 46). Kod trokomponencije matematičkih pojmova veoma je značajan nivo primera, pri čemu deca trebaju da percipiraju proučavane fenomene svim čulima. Zato im je potrebno prezentovati raznovrsne modele, a onda tražiti od njih da sa njima manipulišu, da ih razgledaju, da se sa njima igraju, a potom da ih skiciraju, crtaju, raznovrsno geometrizuju, odnosno da ih piktogramski predstavljaju (piktogram je ikonički znakkojim se obeležavaju pojednostavljene predstave, tj. to je znak zapisivanja slikom, a ideogrami su ikonički znaci koji prikazuju mentalne slike) i tako dođu do nivoa najednostavnije ikonice – ideograma – mentalne slike, što uz živu reč (imenovanje) i siboličko interpretiranje predstavlja potrebnu trokomponenciju dotičnog apstaktnog fenomena. Ovo je izuzetno važno kada je u pitanju rad sa svim učenicima, zato što geometrijske slike imaju osobinu integralnosti. One u jednom trenutku kazuju sve, više nego hiljadu reči, a pri tome stabilizuju njihove unutrašnje predstave i time značajno doprinose formiranju trokomponencije proučavanog pojma. U početnoj nastavi matematike posebna pažnja se poklanja formiranju pojmova prirodnih brojeva, relacija i operacija sa njima (Marković, 2012, str. 100-104).

Ovakve interpretacije apstraktnih pojmova geometrijskim poliformizmima, koji imaju glavnu tačku oslonca u činjenici, da slikovito mišljenje kod učenika „rađa aha doživljaje“, dakle trenutačne „bljeske“ kompletne jasnoće, potpuno „osvetljavaju“ trokomponencije proučavanih nastavnih problema, i daju sjajne rezultate kada je u pitanju usvajanje znanja, tj. njihova trajnost i primena istih, što je veoma važno u nastavi uopšte, a posebno kada se radi o osetljivoj populaciji kao što su učenici sa

posebnim potrebama (Marković i Veljić, 2013). Primenom verbalnih, tj. monološke i dijaloške metode, znanja dominantno usvajamo posredstvom čula sluha. Kada je u pitanju primena tekstualne metode znanja uglavnom prihvatamo putem čula vida. Međutim, primenjivanjem kombinovanja ilustrativno-demonstrativne i verbalno-tekstualne metode, znanja stičemo posredstvom svih čula, pa lakše dolazimo do integralnog otkrivanja svih komponenti pojma. Poliformnost takvog percipiranja predstavlja glavni razlog efikasnijeg dejstva ove kombinacije metoda, izražene ubrzavanjem procesa usvajanja i formiranja pojmova od strane učenika u odnosu na put sticanja spoznaja izolovanim verbalno-tekstualnom metodom ili samom ilustrativno-demonstrativnom metodom. Zato u modernoj nastavi matematike ove dve metode treba primenjivatikombinovano u vidu poliformnog jedinstva njihovih metodskih oblika.

CILJ, ZADACI I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je da se eksperimentalno utvrdi u kojoj meriprimena modernog učenja matematike metodama samospoznajnepoliformne heuristike uz pomoć kompjutera (na primeru realizacije nastavne teme Linearne funkcije u 8. razredu osnovne škole i korišćenjaDesmosGraphingCalcula (online program) utiče na povećanje obrazovnih efekata nastavnog procesa, doprinosi trajnosti znanja i utiče na povećanje motivacije učenika u nastavnom procesu.

Zadaci istraživanja: Objasniti program korišćenja DesmosGraphingCalcula (online program) – za realizaciju nastavne teme Linearne funkcije kao i sam pojam funkcija; Ujednačiti eksperimentalnu (E) i kontrolnu (K) grupu učenika na početku pedagoškog istraživanja na osnovu: opšteguspeha i uspeha učenika iz matematike na kraju prvog polugodišta 8. razreda i rezultata inicijalnog testa; Utvrditi da li postoji statistički značajna razlika u postignuću učenika eksperimentalne i kontrolne grupe na finalnom testu neposredno nakon realizacije eksperimenta istraživanja. Hipoteze istraživanja: **H1 -** Primena multimedijalne video prezentacije u nastavi Matematike značajno doprinosi višem nivou postignuća u pogledu motivacije učenika u odnosu na tradicionalistički postavljenu nastavu. **H2 -** Primena odgovarajućeg online programa Desmos u nastavi Matematike značajno doprinosi višem nivou postignuća u pogledu kvaliteta znanja, veština i stavova učenika u odnosu na tradicionalistički postavljenu nastavu. **H3 -** U sistemu savremene osnovno školske nastave za planiranje i organizaciju obrazovnih aktivnosti primenom pojedinih sredstava kao izvora znanja koje podržava najsavremenija informaciono-komunikaciona tehnologija. Populaciju istraživanja predstavljaće učenici 8. razreda Osnovne škole na području Vojvodine u školskoj 2014-2015. godina. OŠ "Dositej Obradović" Irig, OŠ „ Milica Stojadinović Srpkinja" Vrdnik, OŠ „ Milan Petrović" Begeč i OŠ „ Vuk Karadžić" Novi Sad. Naš uzorak pripada kategoriji namernih uzoraka (dva odeljenja 8. razreda u eksperimentalnoj i dva odeljenja 8. razreda u kontrolnoj grupi) 120 učenika od toga 60 učenika kontolne grupe i 60 učenika eksperimentalne grupe.

Tabela 1. Populacija istraživanja
Table 1. Population research

Opšti uspeh	Eksperimentalna grupa	Kontrolna grupa	Ukupno
Odličan	24 (40%)	21 (35%)	45 (37%)
Vrlo dobar	10 (17%)	14 (23%)	24 (20%)
Dobar	15 (25%)	19 (32%)	34 (28%)
Dovoljan	9 (15%)	5 (8%)	14 (12%)
Nedovoljan	2 (3%)	1 (2%)	3 (3%)
Ukupno:	60 (100%)	60 (100%)	120 (100%)

METODE, POSTUPCI I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Metode: metoda teorijske analize, deskriptivna metoda, eksperimentalna metoda – didaktički eksperiment sa paralelnim grupama i metode pedagoške statistike. U toku primene pojedinih istraživačkih metoda neophodno će biti koristiti određene istraživačke tehnike kako bi se što uspešnijerealizovali cilj i zadaci istraživanja, i što efikasnije i racionalnije primenili istraživački instrumenti.U ovom istraživanju biće primenjene tehnike testiranja, anketiranja i skaliranja. Instrumenti koji će biti konstruisani i primenjeni u istraživanju su: − **Inicijalni test** – test utvrđivanja prethodnog znanja i umenja učenika E i K grupe iz matematike, pre uvođenja eksperimentalnog faktora; − **Finalni test** – test ispitivanja znanja i umenja učenika E i K grupe iz matematike nakon uvođenja eksperimentalnog faktora; − **Skala stavova** za učenike eksperimentalne grupe o primeni interaktivne nastave uz pomoć kompjutera tokom realizacije sadržaja nastavne teme Linearne funkcije.
Inicijalno testiranje će se sprovesti neposredno pred početak eksperimenta, eksperimentalnih varijabli. Finalno testiranje izvršiće se nakon sedam dan posle delovanja eksperimentalnih faktora. Nakon postavljanja hipoteza definisane će biti varijable eksperimentalnog istraživanja: nezavisne, zavisne i kontrolne varijable.Nezavisne varijable su dva modela nastave: interaktivna nastava – učenje metodom samospoznajnepoliformne heuristike uz pomoć kompjutera (online programa za funkcije) i tradicionalna nastava.Zavisna varijabla je trajnost usvojenog znanja i motivacija za dalje učenje matematike.Kontrolne varijable su: školski uspeh (opšti uspeh i uspeh učenika iz matematike na kraju prvog polugodišta 8. razreda) i uspeh učenika postignut na inicijalnom testu znanja.Postupci primenjeni u istraživanju su rad na pedagoškoj dokumentaciji i testiranje.Uvid u pedagošku dokumentaciju ostvaren je preko razrednih knjiga svih odeljenja u istraživanju. Iz razredne knjige prikupljeni podaci odnose se na učenike: naziv škole, razred, odeljenje, spisak učenika (ime i prezime učenika), pol učenika, uspeh na kraju prvog polugodišta i ocene iz matematike. Ispitanici i eksperimentalne i kontrolne grupe testirani su dva puta - inicijalnim testom pre uvođenja eksperimentalnog faktora i finalnim testom nakon uvođenja eksperimentalnog faktora.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Nakon što je dokazano da su grupe ujednačene, a pre nego što se unelo eksperimentalni faktor, izvršena su inicijalna merenja u svim odeljenjima osmog razreda koji se nalaze

u mom doktoratu. Učenici su dobili test znanja iz matematike. Test je primenjen kao merni instrument za utvrđivanje početnog stanja pre uvođenja eksperimentalnog faktora. Inicijalno merenje je ostvareno 2015. godine. Inicijalni test je obuhvatio 10 zadataka za proveru znanja iz opšteg matematičkog znanja, opšte školsko gradivo. Zadaci objektivnog tipa za ispitivanje znanja učenika iz matematike sam pripremila radi utvrđivanja dostignutog stepena usvojenosti matematičkog znanja u sedmom razredu i sa početka nastavne godine u osmom razredu.

Tabela 2. Inicijalni test
Table 2. Initial test

INICIJALNI TEST	**kontrolna grupa**	**eksperim.grupa**
dečaka u grupi	**28**	**27**
Devojčica u grupi	**32**	**33**
bodovi [0 – 0.5)	12	11
bodovi 0.5 – 1	6	7
bodovi 1 – 1.5	6	8
bodovi1.5 - 2	3	3
bodovi 2 – 2.5	6	4
bodovi2.5 - 3	6	8
bodovi 3 – 3.5	3	1
bodovi3.5 - 4	1	1
bodovi 4 – 4.5	1	0
bodovi 4.5 – 5	2	1
bodovi 5 – 5.5	3	4
bodovi 5.5 - 6	3	3
bodovi 6 – 6.5	0	1
bodovi6.5 - 7	0	1
bodovi 7 – 7.5	0	0
bodovi7.5 - 8	3	4
bodovi 8 – 8.5	1	0
bodovi 8.5 – 9	3	0
bodovi 9 – 9.5	0	1
bodovi 9.5 - 10	0	0
bodovi 10	1	2
UKUPNO	**60**	**60**

Da bismo dokazali da su grupe nezavisne tj. da učenici imaju, sa velikom verovatnoćom, ista matematička predznanja, radimo t – test nad te dve grupe rezultata i pokazujemo da je dobijena t – vrednost značajno manja od tablične, te nulta hipoteza važi. Samo sprovođenje testa se odvija u nekoliko faza: 1 – postavljanje hipoteze i izlistavanje brojčanih rezultata testiranja (gornja tabela); 2 – uočavanje broja rezultata za svaku od grupa (dakle, po 60 za svaku grupu); 3 – računanje aritmetičke sredine svake grupe; 4 – računanje zbira kvadrata svakog rezultata, za svaku od dve grupe; 5 – računanje kvadrata aritmetičkih sredina za obe grupe; 6 – računanjevarijanse razlika

dve sredine; 7 – računanje standardne devijacije; 8 – računanje t – vrednosti i upoređivanje sa tabličnim vrednostima, u odnosu na zadati prag značajnosti. U ovom slučaju, postavljamo npr. sledeću nultu hipotezu: „prosečni rezultati u obe grupe inicijalnog testiranja se ne razlikuju“. Dalje, sprovodimo test na sledeći način:

Tabela 3. Rezultati t-testa inicijalnog mjerenja
Table 3. T-test results of initial testing

INICIJALNI TEST	**kontrolnagrupa**	**eksperime. grupa**
Zbir svih rezultata, *Sx*	179,9	184,3
Broj učesnika, *n*	60	60
Aritmetička sredina, $\overline{x}$	2,998	3,071
zbir kvadrata, Sx^2	930,18	1018,26
Kvadrat zbira, $(Sx)^2$	32364,01	33966,49
$\frac{1}{n} \times (Sx)^2$	539,400	566,108
$Sd^2 \quad (Sd^2 = Sx^2 - \frac{(Sx)^2}{n})$	390,599	452,152
$s^2 \quad (s^2 = \frac{Sd^2}{n-1})$	(s_1^2) 6,620	(s_2^2) 7,663
$s_d^2 = \frac{s_1^2}{n} + \frac{s_2^2}{n}$	0,23805	
$s_d = \sqrt{s_d^2}$	0,487	
$t = \left\lvert \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{s_d} \right\rvert$	0,15	

Na osnovu dobijene t – vrednosti, njenim upoređivanjem sa tabličnom vrednošću uz prag značajnosti r = 0.05 i sa 120 – 2 = 118 stepeni slobode (2n - 2), koja u tablici iznosi 1,98, zaključujemo da sa 95% sigurnosti možemo prihvatiti našu hipotezu i, stoga, biti uvereni da su nam kontrolna i eksperimentalna grupa zaista nezavisne i da pokazuju pravu sliku stanja u populaciji učenika prema kriterijumuopšteg matematičkog znanja. Finalna provera znanja iz matematike primenila sam posle sprovođenja eksperimentalnog programa u martu 2015. godine. Provera znanja se vrši pomoću testa znanja iz matematike kao i na inicijalnom testiranju. Finalni test sadrži 10 zadataka objektivnog tipa. Sa tim zadacima je ispitan nivo ospobljenosti učenika za samostalno korišćenjelinerane funkcije, za eksperimentalnu grupu putem metode samospoznajne poliformne heuristike i učenja putem otkrića, kao i računarskog online programa Desmos, odnosno na klasičan način za kontrolnu grupu. Sada možemo izlistati pregled rezultata finalnog testa nad kontrolnom i eksperimentalnom grupom, po frekvencijama broja bodova (0 – 10):

Tabela 4. Rezultati finalnog testa
Table 4. Results of final test

	kontrolna grupa	**eksperim.grupa**
dečaka u grupi	**28**	**27**
devojčica u grupi	**32**	**33**
bodovi 0	0	0
bodovi 0,5	0	0
bodovi 1	2	1
bodovi 1,5	1	1
bodovi 2	5	4
bodovi 2,5	2	1
bodovi 3	5	4
bodovi 3,5	3	0
bodovi 4	7	4
bodovi 4,5	3	2
bodovi 5	2	1
bodovi 5,5	5	4
bodovi 6	1	2
bodovi 6,5	0	2
bodovi 7	4	5
bodovi 7,5	3	3
bodovi 8	1	3
bodovi 8,5	1	2
bodovi 9	2	3
bodovi 9,5	2	3
bodovi 10	11	15
UKUPNO	**60**	**60**

Sprovođenje t – testa nad rezultatima. Sada možemo postaviti početnu ili tzv. nultu hipotezu na „prosečni rezultati testova u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi učenika se ne razlikuju.“ T – test ima za cilj da nam pokaže, preko brojčane vrednosti, da li je ili ne, sa verovatnoćom od 95% (jer je zadati prag značajnosti r = 0.05) naša nulta hipoteza tačna, odnosno da li se rezultati u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi zaista razlikuju. Radi preglednosti, test ćemo opet sprovesti tablično, kako sledi:

Tabela 5. Rezultati t-testa finalnog mjerenja
Table 5. T-test results of final testing

FINALNI TEST	**kontolnagrupa**	**eksperim.grupa**
Zbir svih rezultata, Sx	343	407
Broj učesnika, n	60	60
Aritmetička sredina, $\bar{x}$	5,716	6,783
zbir kvadrata, Sx^2	2472	3232,5
Kvadrat zbira, $(Sx)^2$	117649	165649

$\frac{1}{n} \times (Sx)^2$	1960,816	2760,816
$Sd^2 \quad (Sd^2 = Sx^2 - \frac{(Sx)^2}{n})$	511,184	471,684
$s^2 \quad (s^2 = \frac{Sd^2}{n-1})$	(s_1^2) 8,664	(s_2^2) 7,995
$s_d^2 = \frac{s_1^2}{n} + \frac{s_2^2}{n}$	0,2776	
$s_d = \sqrt{s_d^2}$	0,5268	
$t = \left\lvert \frac{\overline{x_1} - \overline{x_2}}{s_d} \right\rvert$	2.025	

Kako je kritična t - vrednost pri značajnosti r = 0.05 i sa 120 – 2 = 118 stepeni slobode (2n - 2) jednaka 1,98, to zaključujemo da sa 95% sigurnosti možemo reći da je druga (eksperimentalna) grupa učenika bolje uradila finalni test od kontrolne grupe. Ipak, za prag značajnosti r = 0.01 kritična vrednost je 2.62, što znači da ne možemo reći da sprovedeni način učenja putem poliformne heuristike, u 99% slučajeva daje bolje rezultate od klasičnog, frontalnog. Dodatna obeležja koja možemo odrediti su varijanse i, stoga, standardne devijacije i standardne greške za obe grupe (koristimo Beselovu korekciju varijanse). Dalje, određujemo Fišeroveta koeficijent uticaja inicijalnog testa na rezultate finalnog testa (tj. uticaj nezavisne varijable na zavisnu):

Tabela 6. Fišerove koeficijent uticaja inicijalnog testa na rezultate finalnog testa
Table 6. Fisher coefficient of impact of initial testing on results final testing

	kontrolnagrupa	**eksperim.grupa**
matematičkoočekivanje, **E(X)**	5,716	6,783
varijansauzorka, V = $\left(\frac{1}{59}\sum_{i=1}^{60} x_i^2\right) - \frac{60}{59}\bar{x}^2$	8,6718	7,9992
standardnadevijacija, SD	2,9447	2,8282
standardna greška, SE	0,3801	0,3651

Za izračunavanje korelacije, radi ilustracije navodimo tablični postupak: uticaj inicijalnog testa kontrolne grupe na finalni rezultat te grupe, i isto to za eksperimentalnu grupu.Koeficijent korelacije je u ovom slučaju jednak r = - 0,9878, dok je kod eksperimentalne grupe koeficijent korelacije jednak r = - 0,8692. Dakle, koeficijent u drugom slučaju je manji, te se novi metod učenja zaista manje oslanja na matematičko predznanje učenika, a više na kognitivne sposobnosti. **Napomena** - ukoliko sprovedemo dodatni t – test nad dobijenim korelacijama (tzv. testiranje

hipoteze o koeficijentu korelacije – linearnost), dobićemo da je za kontrolnu grupu koeficijent bliži linearnom nego za drugu, eksperimentalnu, što je i očekivano.

DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

U vaspitanju i obrazovanju dece posebno veliku ulogu imaju ljubav, strpljenje, razumevanje i razigranost. Tokom nastave matematike samo onda možemo izgraditi sigurne temelje, ako učenici zavole predmet, ako ih zainteresujemo, ako razvijamo njihove sposobnosti, učinimo ih osetljivim za prepoznavanje i rešenje problema metodama koje se zasnivaju na sticanju iskustava. Ovim radom smo upravo to i postigli. Deca na različitim nivoima razvoja učestvuju u toku nastave. Motivacionim metodama, kao što je ovde bila metoda samospoznajnepoliformne heuristike, inače i ćutljivija deca i decazatvorenija u sebe brzo se otvore, postaju pristupačnija pri rešavanju zadataka. Ovakav način rada podstiče i one učenike koji su malo komotniji i nerado uče. Takođe se može zapaziti da i deca slabijih sposobnosti radije uče uz motivacione metode i zanimljivu nastavu. Sama primena računara u nastavi i motivaciona metoda kroz naš eksperimentalni deo je i dokazana. Deca su vrlo aktivna bila na času, zainteresovana, otkrivali su rešenja, što je i bio uslov za samostalno rešavanje zadataka. Ono što čini časove matematike kreativnim, su upravo novine koje smo mi uradili u našem doktoratu i sproveli ih u delo.
Dokazali smo da, osim klasičnog načina predavanja, prosvetni radnici će moći da koriste razne metode koje stavljaju naglasak na aktivnost učenika i saradnju svih učesnika u obrazovnom procesu. To su, između ostalog, interaktivne metode, rad u malim grupama, razne forme učenja putem otkrića i rešavanja problema, primena eksperimenata, ogleda, traganje za odgovorima na pitanja koja se sama đacima postavljaju, korišćenje televizora, kompjutera, učenje tehnika slikanja, sviranja na muzičkim instrumentima... Dakle, nastavnik organizuje takvu vrstu učenja gde će dete biti u situaciji da razmišlja, pita, istražuje, podstaknuto da pronađe rešenje. Kako smo računar primenili u nastavi i novu metodu samospoznajnepoliformnosti, zaključili smo da je, računar nastavni medij čija je funkcija učenje traženja informacija, a ne učenje informacija napamet, učenja kako se uči, kako se rešavaju problemi, a on omogućava i realizaciju metode istraživanja i otkrivanja. Učenici primenom računara u nastavi matematike usvajaju ne samo matematička znanja, već uče i da koriste računar. Omogućava im se da budu aktivni učesnici u nastavnom procesu, što nastavu čini zanimljivijom, čime se postiže viši nivo usvajanja znanja, razvija se logično i matematičko mišljenje, sistematičnost, tačnost i preciznost u radu, a takođe se formiraju osnove za intelektualni i stvaralački razvoj. Kroz istraživanje zaključili smo da, savremeni nastavni proces teži metodama i nastavnim oblicima koji će podstaći učenika da aktivno učestvuju u nastavnom procesu. Nastavne metode moraju biti interaktivne i omogućavati dvostranu komunikaciju koja će imati za cilj da kod učenika razvija intuitivno mišljenje i da ga podstiče na samostalno rešavanje problemskih situacija i dolaženja do saznanja. Računari, mada se nedovoljno koriste u nastavnom procesu, polako pronalaze svoje mesto. Uviđaju se mogućnosti njihove primene u prezentovanju nastavnih sadržaja. Nastavnici nisu dovoljno upoznati sa računarskim softverima matematičkog sadržaja, kao i sa mogućnostima koje isti nude u procesu realizacije nastave, ali postoji volja da se pristupi organizovanoj edukaciji, kako bi se

iskoristile mogućnosti koje pružaju računati za realizaciju interaktivnog nastavnog procesa u kome bi učenici sticali znanja putem sopstvenog otkrića. Učenje putem sopstvenog otkrića, prema savremenim didaktičarima, je izuzetno značajno, jer je učenje individualni čin, a ovaj način učenja omogućava svakom učeniku samorealizaciju i postizanje ličnog maksimuma, pri čemu znanja koja se usvajaju imaju trajan karakter. Interaktivna nastava realizovana uz primenu kompjutera i metodom samospoznajne poliformnosti, omogućava učenicima da znanja usvajaju sopstvenim tempom, zadržavajući se na nastavnom sadržaju onoliko vremena koliko je neophodno da bi ga potpuno usvojili. Ovaj rad se bavi samo nekim od interaktivnih metoda u nastavi koje se mogu realizovati uz primenu računara, ali lepeza mogućnosti koje se nude je daleko šira.

LITERATURA

1. Adamov, J. Segedinac, M. (2006). Aplication of Information–comunicationTehnologies (ICT in Science in primarySchools in Novi Sad, Serbia. Zbornik radova, Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Filozofski fakultet, Novi Sad, 2, str. 275–286.
2. Amand, P., D. Katalinčič (2004). Naravoslovlje i tehnika na elementarnom stupnju kroz prizmu uspešnog djeteta. Zbornik radova, Škola bez slabih učenika, Filozofski fakultet, Pula, str. 338–342.
3. Ausubel, D. P., Robinson S.G. (1969)). SchoolLearning, AnIntroduction to EdusationalPsychology, New York, Holt, RinehartandWinston. str. 72.
4. Halaši, T., S. Kalamković, A. Gegić, M. Kalamković, R. Halaši (2009). Uloga modernih medija u ekološkom obrazovanju i vaspitanju. Zbornik radova, Evropske dimenzije promena obrazovnog sistema u Srbiji, Filozofski fakultet, Novi Sad, 5, str. 273 –298.
5. Dodig, M., D. Pivac (2008). Vrijednost vizualnog izraza u nastavnom procesu. Zbornik,Dani osnovne škole – 2008, Split, str. 155–167.
6. Krkljuš, S.(1977). Učenje u nastavi otkrivanjem, Radnički univerzitet „Radivoj Ćirpanov“ Novi Sad str. 46.
7. Marković, Đ. (2012). Kakva je to metodika nastave matematike potrebna školi 21. veka? Vaspitanje i obrazovanje 3, Podgorica str. 100-104.
8. MarkovicĐ., Veljić C. (2013). Geometricpolyformisms as catalyticfactors of activationandintensifying of studentswithspecialneeds, Modernaspects of spesialeducationandrehabilitacion of personswithdisabilities, IV International Conference, Nacionalna i univerzitetska biblioteka „Sv. Kliment Ohridski“, Skopje, ISBN 978-608-238-050-6.
9. Nikolić, S. (2009). Interaktivno učenje u početnoj nastavi matematike putem otkrića (мagistarski rad), Sombor: Pedagoški fakultet.
10. Polya, G.(1966). Kako ću riješiti matematički zadatak, Školska knjiga, Zagreb
11. Šarigin, I.F. (2004). Математическое просвещение (Третьясерия) Издательство МЦНИО, Moskva.
12. Polya George (1965). *Mathematical Discovery*, Johan Wiley & Sons, Inc., vol.I, 1962, vol. II.
13. Carpenter,T. P., Levi, L. (2000). Developing conceptions of algebraic reasoning in the primary grades: National Center for Improving Student Learning and Achievement in Mathematics and Science. University of Wisconsin-Madison.

SINDROM SAGORIJEVANJA NA POSLU UPOSLENIKA JZU DOM ZDRAVLJA GRADAČAC

BURNOUT SYNDROME OF EMPLOYEES OF HEALTH CENTRE GRADAČAC

Irma OMERAGIĆ, Fadil IMŠIROVIĆ, Elvir PEŠTALIĆ
JZU Dom zdravlja, Gradačac, BiH

Originalni naučni rad

APSTRAKT

Sindrom sagorijevanja na poslu je tema o kojoj se raspravlja već dvadesetak godina u industrijskim društvima. Statistički podaci pokazuju da je burnout sindrom prisutan kod 48 do 69% zaposlenih u Japanu i Tajvanu, kod petine zaposlenih u SAD kao i kod 28% u državama EU. U toj statistici nema država Istočne Evrope jer istraživanja nisu obavljena. Burnout je specifičan tip napetosti koji odražava vjerovanje da su resursi koje osoba posjeduje da bi se suočila sa stresnim situacijama nedovoljni ili nepostojeći, što dovodi do osjećaja bespomoćnosti, umora, iscrpljenosti i kognitivnog gubitka (Lee i Ashforth, 1993, prema Hudek-Knežević, Krapić, Rajter, 2005). Shodno navedenom cilj ovog istraživanja je utvrditi stepen sagorjelosti kod zdravstvenih radnika. U radu su iznesena saznanja o sindromu sagorjevanja, faktori nastanka istog, simptomi koji karakteriziraju pojavu bolesti, kao i savjeti za sprečavanje nastanka. Ovim istraživanjem obuhvaćen je prigodan uzorak od 71 ispitanika. Uzorak su činili zdravstveni radnici JZU Dom zdravlja Gradačac. Rezultati su pokazali da 44% ispitanika emocionalno iscrpljeno, 21% ravnodušno i neosjetljivo premaklijentima i radnim kolegama, dok 24% ima smanjen osjećaj kompetentnosti i uspjeha u radu sa ljudima. Dobiveni rezultati ukazuju da 9,86% uposlenika je zahvaćeno visokim nivoom burnouta, 1,41% je na umjerenom nivou, dok je 8,45% na niskom nivou burnouta.

Ključne riječi: stres, izvori profesionalnog stresa, sagorijevanje na poslu

ABSTRACT

The of burning on the job syndrome is a topic that has been discussed for twenty years in industrial societies. Statistics show that the burnout syndrome is present in 48-69% of employees in Japan and Taiwan, with a fifth of employees in the United States as well as in 28% in the EU. That statistic does not contain Eastern Europe countries because studies have not been performed. The burnout is a specific type of tension that reflects belief that the resources that a person has to be faced with stressful situations, are insufficient or non-existent, which leads to feelings of helplessness, fatigue, exhaustion and cognitive loss (Lee i Ashforth, 1993,to Hudek-Knežević, Krapić, Rajter,2005). Consequently the aim of this study is to determine the burnout syndrome for health careemployees. The paper presents findings of the syndrome of burnout, factors for development of the same symptoms that characterize the onset of disease, as well as tips for preventing occurrence. The research comprised a convenience sample of 71 respondents. The sample consisted of health care workers Health Centre Gradacac.The results showed that 44% of respondents emotionally exhausted, 21% indifferent and insensitive the client and colleagues, while 24% have a decreased sense of competence and

success in working with people. The results indicate that 9.86% of the employees affected by the high levels of burnout, 1.41% at the moderate level, while 8.45% on low level burnout.

Key words: stress, sources of professional stress, burnout

UVOD

Definiranje stresa

Stres je stanje poremećene psihofizičke ravnoteže organizma. Potiče iz engleske riječi *„stress“* koja označava veliki pritisak i/ili napor, a Selye (Havelka, 1998), ga 30-tih godina prošlog stoljeća preuzima iz fizike u kojoj je definirao efekte dugotrajnog djelovanja raznih činilaca na žive organizme. Selyeu (Kaličanin, 2001)definira stres kao opću reakciju, tj. skup nespecifičnih reakcija organizma na izmijenjene uslove spoljašnje sredine. Kako je više zastupao psihološki odgovor i razvoj bolesti nego prirodu stresora, te se usmjeravao jedino na fiziološke reakcije ljudi i životinja (bio-medicinski pristup), zanemarivši ulogu emocija i kognicije, bio je kritikovan od strane psihologa.

Tako Lazarus nadopunjava Selyeove definiciju stresa kao sklopa emocionalnih, tjelesnih i ponašajnih reakcija do kojih dolazi kada neki događaj procjenjujemo opasanim i /ili uznemirujućim. Nadalje, Lazurus i Folkman smatraju da je stres uvijek odnos pojedinca i okoline a ne njihovo svojstvo. Nešto kasnije, u cilju razumijevanja prirode stresa, Lazurus (1966, prema Sinđić, 2013)neophodnim smatra uključivanje i kognitivnih procesa koji znatno determiniraju vrstu i intezitet stresne reakcije. To je prijetnja (doživljaj stimulusa iz okoline kao potencijalno ugrožavajućeg), primarna procjena prijetnje(na bazi iskustva, stavova i očekivanja individue), te sekundarna procjena prijetnje(izbor suprostavljajućeg ponašanja).

Stresorom možemo nazvati svaki vanjski događaj ili situaciju koja djeluje na organizam i prijeti poremećajem njegove homeostaze. Do stresa dovode brojni i raznovrsni činoci, koji mogu biti biološke, psihološke ili socijalne prirode, takođe vanjski i unutarnji. Stres vezan uz posao je situacija u kojoj faktori posla u interakciji sa zaposlenikom mijenjaju njegovo psihološko ili fiziološko stanje do te mjere da odstupa od normalnog funkcionisanja.

Najčešći unutarnji izvori profesionalnog stresa mogu biti nerealna očekivanja od posla, identifikacija sa ljudima kojima se pomaže i njihovim problemima, potreba za stalnom i potpunom kontrolom situacije, pretjerana vezanost za posao i osjećaj da mi snosimo svu odgovornost, zamjena privatnog i društvenog života poslom, ne prepuštanje dijelova posla drugima, nedjelotvorno korištenje radnog vremena, pomanjkanje liste radnih prioriteta (sve važno) kao i osjećaj profesionalne nekompetentnosti.

Identifikovani izvori vezani za radne uslove odnose se na premali, neprikladan i neopremljen prostor, nepovoljni i neodgovarajući mikroklimatski uvjeti (pomanjkanje grijanja zimi, vrućina ljeti, buka, loše osvjetljenje, zagušljivost, stješnjenost zbog velikog broja klijenata, ali i pomanjkanje privatnosti i stalna izloženost klijentima.

Izvori vezani za organizaciju rada obuhvataju svakodnevno i predugo vrijeme u direktnom radu sa klijentima, vremenski pritisak rokova i nedovoljno vremena za postizanje ciljeva, mali broj suradnika u timu u odnosu na zadatke i očekivanja od organizacije, nepostojanje odmora u toku radnog vremena, nejasna organizacijska

struktura, nejasno definirane uloge, radni zadataka, nejasna podjela posla i odgovornosti, pojava preklapanja nadležnosti, nejasno definirana pravila nagrađivanja, postojanje privilegija, nemogućnost profesionalnog osposobljavanja, nedostatk vremena i poticaja za defribing

Izvori vezani za odnose sa drugim unutar organizacije: psihosocijalna klima organizacije i vrsta uzajamnih odnosa koji se potiču ili onemogućavaju (saradnja, natjecanje, rivalitet ili podrška, povjerenje ili sumnjičavost), način odlučivanja i rukovođenja (rigidan, autoritaran, centraliziran, bez mogućnosti iskazivanja mišljenja i davanja prijedloga), pomanjkanje jasne "filozofije organizacije", vizije njenih ciljeva i smisla, pomanjkanje povratnih informacija o postignućima i planovima, zatvorenost organizacije prema vanjskim informacijama i iskustvima, nepostojanje formalnog i/ili stvarnog sustava profesionalne i lične podrške među pomagačima, ne poticanje duha zajedništva, pomanjkanje jasnih i pravednih kriterija za napredovanje i nagrađivanje.

Izvori vezani uz vrstu pomagačkog posla i ljudi sa kojima radi: veliki broj osoba kojima je potrebna stalna i intezivna pomoć jer su trajno u velikoj nevolji i krizi, puno problema bez zadovoljavajućih rješenja ili sa malim izgledom za uspješno rješavanje, emocionalno iscrpljivanje zbog stalne svijesti o velikim potrebama klijenata, jednoličnost problema populacije sa kojom se radi, opasnost da pomagač bude fizički napadnut od klijenta, sličnost osobnog iskustva pomagača s traumatskim iskustvom klijenta. S druge strane osobine ličnosti pomagača dobrim dijelom objašnjavaju ili determiniraju pojavnost profesionalnog sagorijevanja. To je najčešće potreba za perfekcionizmom, idealiziranje pomaganja ljudima u nevolji, potreba za samodokazivanjem, nemogućnost da se kaže „ne", odbijanje da se dio posla prepusti drugima kao i prevelika očekivanja.

Međutim,ima izvora i u nizu okolnosti a koje nisu povezane sa osobinama pomagača: loša organizacija posla, nedovoljne profesionalne vještine, nedovoljna priprema za konkretan posao, izostajanje podrške, profesionalna izolacija, konflikti u timu i dr. (Van der Verr i sur., prema Ajduković i Ajduković, 1994).

Posljedica izloženosti profesionalnom stresu je sindrom sagorijevanja na poslu (burnout)

Znakovi sagorijevanja

Uprkos individualnim razlikama, niz istih znakova sagorijevanja nalazimo kod različitih ljudi koji se manifestuju kao osjećaj tjelesne i emocionalne iscrpljenosti, gubitak osjećaja lične vrijednosti, negativizam, gubitak zanimanja za pacijente, osjećaj bespomoćnosti i beznađa,razdražljivost i niska tolerancija na frustraciju, ljutnja i bijes su česte emocije,netrpeljivost i sumnjičavost, rigidnost i neprilagodljivost, povećana upotreba duhana, alkohola, stimulirajućih sredstava i lijekova, osjećaj opće slabosti, pad koncentracije, izostajanje s posla, preosjetljivost na podražaje, te tjelesni simptomi kao što su glavobolja, bolovi u leđima, poteškoće disanja, spavanja, prehrane, gastrointestinalni simptomi.

Faze sagorijevanja

Sindrom sagorijevanja na poslu se ne događa „preko noći" nego je kumulativan ishod dugotrajnog procesa.Prvo se javljaju mali znaci upozorenja, a ukoliko ih ne shvatimo

ozbiljno i ne poduzmemo odgovarajuće mjere samozaštite, mogu razviti hroničnu iscrpljenost i nezadovoljstvo. Pomagač koji je na putu da razvije sindrom sagorjevanja imati će nekoliko simptoma prije nego dospije u više faze izgaranja. Fazu radnog idealizma karakteriše nerealna očekivanja i preveliko ulaganje u posao kao i raskorak između uloženog napora i njegovih učinaka što često dovodi do ličnog razočarenja i prvih znakova bespomoćnosti. Faza stagnacije nastupa kada pomagač postane svjestan da dometi posla nisu onakvi kakve je on zamišljao. To dovodi do osjećaja frustracije, razočaranja, sumnje u vlastitu kompetentnost i negativizam. Pojavljuju se sve češće smetnje u komunikaciji kako sa kolegama tako i sa pacijentima. Pomagač postaje emocionalno ranjiv, te ulazi u sljedeću fazu. Faza emocionalnog povlačenja i izolacije predstavlja način odbrane od nepovoljnih i konfliktnih situacija na poslu. To dodatno pridonosi doživljaju posla kao besmislenog i nevrijednog. Javljaju se i tjelesne poteškoće kao što je glavobolja, hronični umor, nesanica. Ovi znaci pomagaču predstavljaju dodatne stresore i dovode ga u posljednju fazu izgorjelosti na poslu. Faza apatije javlja se kao odbrana od hronične frustiranosti na poslu.Motivacija za posao kao i ostali resursi pomagača su u potpunosti iscrpljeni.Smanjuje se imunološka odbrana organizma, javljaju se učestale nezgode(posjekotine, uganuća, padovi) koje se obično u ovoj fazi kvantitativno i kvalitativno povećavaju (Ajduković, Ajduković, 1994).

Brojni autori (Girdino, Everly, Dusek, 1996; prema Ćurčić 2015), burnout definiraju kao stanje psihičke, fizičke ili psihofizičke iscrpljenosti uzrokovane prolongiranim i visokim nivoima stresa ili frustracijama na radnom mjestu. Na temelju prikupljenih podataka EU da je stresom na poslu obuhvaćeno 28% ili 41,2 miliona zaposlenika (više žena nego muškaraca). Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) stres na radnom mjestu proglašava svjetskom epidemijom.

Iako su sa visokim nivoom stresa povezana gotovo sve profesije koja se baziraju na kontaktu sa ljudima (policajci, novinari, suci, učitelji...), naročito pamagačke, ipak istraživanja ukazuju na zdravstvena zanimanja kao najugroženijim. Zbog specifičnosti zdravstvene profesije (medicinska i druga zanimanja) koja u kontekstu svakodnevnog i svakotrenutačnog rada sa bolesnim ljudima, pojavu stresa kod zdravstvenih radnika možemo podjeliti na:

- Opće izazivače stresa kao što su previsoko postavljeni zahtjevi brige o pacijentu, premalo slobodnog vremena, stalni kontakt sa pacijentima, manjak vremena za kontakte sa kolegama, opća tendencija okrivljivanja liječnika za svaki problem u zdravstvenoj zaštiti.
- Specifične očekivane preduslove za pojavu stresa-stalni vremenski pritisak, dugogodišnje stresno obrazovanje, neizvjesnosti rezultata liječenja, hronična premorenost, „razapetost“ između životai smrti i potreba za donošenjem brzih i teških odluka, stalni nemogući zahtjevi hroničnih bolesnika.
- Neočekivane stresove-kao što su stalne promjene u zakonima i zdravstvenim propisima, promjene na radnom mjestu s obavezom preuzimanja novih poslova i odgovornosti, administrativno nametnutih propisa.

CILJ

Cilj ovog rada je istraživanje nivoa profesionalnog sagorijevanja zdravstvenih radnika u JZU Dom zdravlja Gradačac radi procjene eventualne pojavnosti i adekvatnog tretiranja.

METODE

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činio je 71 uposlenik JZU Dom zdravlja u Gradačcu (sa naznakom da od 71 ispitanika njih 21 nije označilo spol, a 22 nije označilo stručnu spremu što je onemogućilo validnu analizu eventualnih razlika u sagorjelosti obzirom na spol i stručnu spremu).

Postupak

Ispitivanje je provedeno individualno ili u malim grupama na radnim mjestima ispitanika u toku njihovog radnoga dana. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno. Od uručenih 120 prikupljena je 71 popunjena skala (49 nije prihvatilo sudjelovanje u navedenom istraživanju).

Mjerni instrument, varijable

U radu smo koristili Maslach skalu profesionalnog sagorjevanja (MBI-HSS), koja se sastoji se od 22 čestice koje opisuju osjećaje osobe vezane uz njezino radno mjesto, a mjeri tri komponente profesionalnog sagorijevanja: emocionalnu iscrpljenost (9 čestica), depersonalizaciju (5 čestica) i percepciju smanjenog ličnog postignuća, odnosno osjećaj ličnog neuspjeha (8 čestica), (Maslach i Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001, prema Hudek-Knežević i dr. 2005). Vrijednosti burnout skale kreću se od niskog preko umjerenog pa sve do visokog stepena burnouta:

- Visok nivo burnouta-rezultati na subskalama emocionalna iscrpljenost i depersonalizacija visoki, a na subskali osjećaj ličnog neuspjeha niski.
- Umjeren nivo burnouta-umjereni rezultati na sve tri subskale
- Nizak nivo burnouta-rezultati na subskalama emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije niski, a na subskali osjećaj ličnog neuspjeha visok.

Varijable:

Burnout sindrom se definiše kao stanje psihičke, fizičke ili psihofizičke iscrpljenosti uzrokovane prolongiranim i visokim nivoima stresa ili frustracijama na radnom mjestu.Za razliku od sindroma hroničnog zamora pri sindromu sagorjevanja mijenja se stav prema poslu, što za zamor nije karakteristično. Konstrukt burnout sindroma definisan je: emocionalnom iscrpljenošću, depersonalizacijom, te osjećajem ličnog neuspjeha. Emocionalna iscrpljenost, određuje koliko je osoba emocionalno iscrpljena i dekoncentrisana zbog posla koji obavlja. Depersonalizacija, određuje kolika je ravnodušnost i neosjetljivost prema klijentima, kao i radnim kolegama s kojima osoba dolazi u dodir na poslu koji obavlja. Osjećaj ličnog neuspjeha,određuje se koliko je prisutan osjećaj kompetentnosti i uspjeha prilikom rada s ljudima.

Metode obrade podataka

Za ostvarivanje cilja istraživanja urađena je deskriptivna analiza na cijelom sistemu primijenjenih varijabli. Izračunati su osnovni statistički parametri, marginalne frekvencije i postoci odgovora ispitanika za svaku kategoriju odgovora pojedine varijable koji su bili potrebni za deskripciju rezultata u manifestnom prostoru. Pouzdanost interne konzistenetnosti instrumenata mjerenja na uzorku ispitanika izražena je Cronbach α koeficijenta pouzdanosti.

Tabela 1. Koeficijenti pouzdanosti instrumenata
Table 1. Reliability coefficients instruments

Skala	Broj ajtema	α Cronbach koeficijenti
MBI-HSS	22	0,87
MBI-HSSEmocionalna iscrpljenost	9	0,94
MBI-HSS Depersonalizacija	5	0,80
MBI-HSS Osjećaj ličnog neuspjeha	8	0,62

U Tabeli 1. vidljive su zadovoljavajuće vrijednosti α Cronbach koeficijenata pouzdanosti koje su nešto iznad uobičajenih za ovu skalu i iznose 0.87. znatno visočije vrijednosti α Cronbach koeficijenata pouzdanosti postignute su i na skali koja mjeri Emocionalnu iscrpljenost MBI-HSS (0.94) i skali koja mjeri Depersonalizaciju MBI-HSS (0.80). Nešto nižu pouzdanost pokazala je skala Osjećaja ličnog neuspjeha MBI-HSS (0.62).

REZULTATI I DISKUSIJA

U cilju predstavljanja dobivenih rezultata istraživanja urađena je analiza procjene profesionalnog sagorijevanjana sve tri subskale.

Tabela 2. Rezultati na subskali-emocionalna iscrpljenost
Table 2. The result of the subscales-emotional exhaustion

	Nizak nivo	Umjeren nivo	Visok nivo
N	24	16	31
%	34%	23%	44%

Uvidom u Tabelu 2. vidljivo je da 44% naših ispitanika ispoljava visok nivo emocionalne iscrpljenosti, 23% se nalazi na umjerenom nivou emocionalne iscrpljenosti, dok njih 34% je na niskom nivou. Dobiveni podaci govore da je gotovo svaki drugi uposlenik doma zdravlja (44%) na nivou visoke emocionalne iscrpljenosti. Odnosno, emocionalno „rastegnuto“ i iscrpljeno/osiromašeno ili oslabljeno emocionalnim resursima a što u konačnici rezultira gubitkom energije i slabošću. Ne treba zanemariti i činjenicu da je značajan i postotak (23%) uposlenika koji je na umjerenom nivou emocionalne iscrpljenosti.

Tabela 3. Rezultati na subskali-depersonalizacija
Table 3. The result of the subscales-depersonalization

	Nizak nivo	Umjeren nivo	Visok nivo
N	37	19	15
%	52%	27%	21%

Uvidom u Tabelu 3. vidljivo je da njih 21% je na visokom nivou, 27% na umjerenom nivou, dok je 52% na niskom nivou kada je u pitanju depersonalizacija. Navedeni rezultati ukazuju na značajnu zastupljenost ispoljavanja cinizma, emocionalnog distanciranja i gubitak idealizma u profesionalnom radu, odnosno mentalno distanciranje i gubitak idealizma u profesionalnom radu, što se najčešće iskazuje u negativnim stavovima osobe prema klijentima, odnosno primateljima usluga.

Tabela 4. Rezultati na subskali-osjećaj ličnog neuspjeha
Table 4. The result of the subscales-feeling of personal failure

	Nizak nivo	Umjeren nivo	Visok nivo
N	36	18	17
%	51%	25%	24%

Uvidom u Tabelu 4. vidljivo je da njih 24% ima visoko izražen osjećaj ličnog neuspjeha, 25% umjereno, dok se 51% osjeća uspješno u radu sa klijentima. Drugim riječima, više od polovine uposlenika ima osjećaj vlastitog neuspjeha na poslu, nedovoljne kompetencije i postignuća.

Tabela 5. Rezultati-zahvaćenost sindromom sagorjevanja
Table 5. Results-involvement burn syndrome

	Nizak nivo	Umjeren nivo	Visok nivo
N	6	1	7
%	8,45%	1,41%	9,86%

Uvidom u Tabelu 5. Vidljivo je da se 9,86 % naših ispitanika nalazi na visokom nivou sagorjevanja, 1,41% na umjerenom, dok 8,42% je na niskom nivou sagorjevanja.Rezultati ukazuju da veliki broj uposlenika „tinja“, znatan procenat uposlenika (8,45%) pripada skupini koja je na niskom nivou sagorjevanja, 1,41% je na drugom nivou sagorjevanja, dok se na visokom nivou zahvaćenosti burnoutom nalazi 9,86 % ispitanika.

Treba napomenuti da je stanje zabrinjavajuće jer se ne radi samo o zaposlenicima i njihovom zdravlju i potrošenost već o činjenici da su oni nosioci pružanja zdravstvene zaštite. To je naročito važno jer brojni autori ističu povezanost kvalitete pružanja usluga sa zadovoljstvom pružaoca te usluge. Tako Imširović (2014) ispitujući kvalitete življenja osoba sa intelektualnim teškoćama pronalazi veliku ovisnost kvalitete življenja korisnika o zadovoljstvu osoblja koje im pruža podršku. Zadovoljno osoblje je preduslov kvalitetne podrške i intervencije. Nažalost, sve češće susrećemo „sagorjele“ osobe sa kojima je otežano ili vrlo teško komunicirati, a da se pri tome ne doživi neki oblik neurotskog ispada ili konfliktne situacije.

Međutim, ako sa puno optimizma utvrdimo da je pružanje medicinskih usluga sa tehničke strane bezprijekorno ispravno i sigurno, da je pružanje tehnike usluga donja

crta profesionalnosti oko čega nema kompromisa, da li je onda topli međuljudski odnos, prihvaćenost i razumijevanje tuđe tegobe upravo onaj prostor koji služi za kontejniranje frustacija „emocionalno iscrpljenog“ „depersonaliziranog“ osoblja koje u 51% slučajeva sumnja u vlastitu kompetentnost.Sindrom sagorjevanja odnosi se na pojavu da neki pomagači nakon određenog vremena postaju depresivni, nemotivirani za svoj posao, emotivno prazni i obeshrabljeni. Pokazuju različite vrste tjelesnih simptoma stresa, smanjene su odbrambene otpornosti organizma, povećan broj samoozljeda, a dotadašnje razumjevanje osoba u nevolji može zamjeniti ravnodušnost ili cinizam.
S pravom i sa znatnom zabrinutošću iznosimo podatak da je od 120 ispitanika, njih 49 ili 41%, odbilo da sudjeluje u istraživanju, da li iz straha zbog „testiranja“ ili osjećaja vlastite savršenosti ili nešto treće... , a možda se upravo u toj skupini neispitanih pružaoca usluga krije najveći broj onih koji imaju promjene u ponašanju, psihičke promjene. Nadalje, skala je zasnovana na samoiskazu odnosno samoprocjeni uz koju se vežu mnogi nedostaci poput objektivnosti i iskrenosti sudionika, kognitivnih distorzija, nepoznavanja njihovih pravih ponašanja. Važno je istaknuti i osnovno ograničenje istraživanja, a to je upitnost generalizacije zaključaka radi njegove primjene na prigodnom uzorku.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Rezultati nisu iznenađujući ukoliko se uzme u obzir da je današnji sistem organizacije rada fokusiran na što veći broj pacijeneta, a uglavnom na štetu kvalitete, da se preveliki zahtjevi postavljaju pred pomagače, loša organizacija, profesionalna izolacija i slabi odnosi unutar organizacije. Najveći dio vremena gubi se na administrativni i upravni dio. Istraživanje u Velikoj Britaniji pokazalo je da pacijenti nisu zadovoljni ako nisu kod liječnika bar 20 minuta. Međutim u praksi je često to ne sprovodivo. Hrvatsko društvo porodičnih ljekara uporno pokušava ostvariti inicijativu kod vlasti da se smanji broj pacijenata po jednom ljekaru. Smatraju da bi se u tom slučaju dobili zadovoljniji i efikasniji i ljekari i pacijenti. Međutim kod zakonodavca se ne nailazi na odobrenje. Situacija u BiH je identična. Svakom reformom dolazi do sve većeg posla i administracije a manje vremena za pacijente.Količina posla stalno raste a nju ne prati ekonomska stimulacija. Na nas utiče i isfrustriranost pacijenata zbog teške socio-ekonomske situacije u zemlji i nezaposlenosti. Preopterećenost poslom, konflikti i nejasnost uloge često dovode do psihološke napetosti, negativnih emocionalnih i ponašajnih reakcija, kao što su nesigurnost, nezadovoljstvo poslom, smanjenje učinkovitosti. Stoga je neophodno provođenje organizacionih i stručnih promjena koje djeluju preventivno na pojavu sagorijevanja, a protiv pojave sindroma sagorjevanja najbolje je djelovati prevencijom. Pored neophodnih promjena u organzaciji rada koje treba sprovesti institucija, potrebno je da svaki zaposlenik u cilju samozaštite uoči rane znakove sagorjevanja, te poduzme prve korake protiv njih. Potrebno je potražiti zdravu ravnotežu između privatnog i poslovnog, povući „kočnice“ i naučiti reći „ne“ te raditi na jačanju samosvijesti i samozastupanja. Na putu smanjivanja stresnosti posla prvi je korak analiza i samoocjenjivanje u kojoj mjeri nismo u skladu sa radnim okruženjem. Postoji nekoliko stvari koje možemo poduzeti kada se jave prvi simptomi sagorjevanja. Najvažnije je sebi ostaviti dovoljno vremena za opuštanje, svoju

pozornost usmjeravati daleko od središta stresa kroz područja mentalne ili fizičke aktivnosti, te stvarati vlastite potrebe i obraćati pažnju na vlastite emocije. U slučaju pojave sindroma sagorijevanja kod uposlenika potrebno je uvesti promjene vezane za njegovo radno mjesto i smanjiti uzroke stresa, te istog uključiti u terapijski proces. Danas se smatra da u svrhu liječenja psihološkim i psihijatrijskim tretmanom treba povećati svjesnost same osobe o sagorjevanju na radu kako bi sama prepoznala uzroke i posljedice i definirala svoj položej u radnoj sredini. U tu svrhu koriste se tehnike relaksacije, usmjereni terapijski postupci, vježbanje sticanja socijalnih vještina i sposobnosti psihološke zaštite na radnom mjestu.

LITERATURA

1. Ajduković, M., Ajduković, D. (1994). Upitnik intenziteta sagorjevanja na poslu. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Ćurčić, M. (2015). Profesionalno sagorjevanje. Magistarski rad. Fakultet zdravstvenih nauka, Brčko distrikt.
3. Havelka, M. (1998). Zdravstvena psihologija. Zagreb: Školska knjiga.
4. Hudek-Knežević, J., Kardum, I. (2006). Stres i tjelesno zdravlje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Hudek-Knežević, J., Krapić, N., Rajter, L. (2005). Odnos između emocionalne kontrole percipiranog stresa na radnom mjestu i profesionalnog sagorjevanja kod medicinskih sestara. Izvorni znanstveni članak, Rijeka: Filozofski fakultet, 14, 2: 41-54.
6. Imširović, F. (2014). Procjena kvalitete življenja osoba s intelektualnim teškoćama u zajednici. Doktorska disertacija. Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
7. Kaličanin, P.(2001a). Psihijatrija I. Beograd: Velarta.
8. Kaličanin, P.(2001b). Psihijatrija II. Beograd: Velarta.
9. Sinđić, M. (2013). Osobine ličnosti i strategije prevladavanja stresa kod studenata iz potpunih i nepotpunih porodica. Master rad. Filozofski fakultet, Niš.

ZNAČAJ INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U ŠKOLI DANAS

SCHOOL IN FUNCTION BY THE DEVELOPMENT OF CULTURAL AND NATIONAL IDENTITY OF YOUNG PEOPLE IN TODAY

Jasna LJ.PARLIĆ BOŽOVI[1], Jelena PARLIĆ-MILOSAVLJEVIĆ[2]
[1]Univerzitet u Prištini, Filozofski fakultet, Kosovska Mitrovica, Odsek za pedagogiju, Republika Srbija
[2]Univerzitet Union, Fakultet za sport, Beograd, Republika Srbija

Stručni rad

APSTRAKT

Interkulturalno obrazovanje uvažava i podržava različitost u svim oblastima ljudskog života. Ta činjenica ukazuje na to da su ljudi razvijajući različite načine i stilove života, svoje običaje i pogled na svet obogatili raznolikost sopstvenog života. U takvom miljeu, savremena škola promoviše ravnopravnost i ljudska prava, obezbeđuje jednake mogućnosti, suprostavlja se nepravdi i diskriminaciji i zalaže za vrednosti na kojima se izgrađuje i razvija jednakost među ljudima. Jedan od ključnih ciljeva obrazovanja u savremenoj školi je promovisanje demokratije u čitavom društvu. Ovaj će rad biti pokušaj da u obrazovnom sistemu uzme posebno u obzir karakter društva koji teži aktivnom doprinosu miroljubivog suživota i pozitivnoj interakciji među različitim kulturnim grupama, što je ujedno cilj ovog teorijsko-istorijskog istraživanja. Kroz ovako determinisan cilj, nameće se više zadataka. Istorijski i tradicionalno gledano, jedan od zadataka rada je da pojasni danas veoma aktuelni pristup obrazovanju tj., interkulturalno obrazovanje. Ostali zadaci su izraz napora ka prevazilaženju pasivne koegzistencije i ostvarivanju razvijenog i zajedničkog načina života u savremenoj školi kroz izgradnju razumevanja, uzajamnog poštovanja i dijaloga među grupama različitih kultura, kao i tolerancije među njima.

Ključne reči: interkulturalno obrazovanje, obrazovanje, tolerancija, jednakost, škola.

ABSTRACT

Schools as educational institutions, among others, and has a role not only to adapt to the conditions of globalization, but also to preserve national and cultural identity. This task is especially important the shattered conditions of existence in the territory. This globalization can not be ignored, as a contemporary process, but at the same time we must not allow it to lose these important moments. For it is the school multiple roles and importance. It must take into account the preservation of the cultural and national heritage eviscerating the basis of tradition and national identity, and only under these conditions can be accepted newspaper that carries the era of globalization to the east and the west.Accordingly, the role of schools should be facing the removal of previous negativity, we eliminate, and therefore increased energy directed at fostering real values, not allowed them to be degraded, and develop a sense of self-criticism regarding the Institutional being. Therefore, it is necessary to reform school, technical and technologically rich, developed the innovative entrepreneurial institution whereby not ignore the national and cultural heritage as well as its value. Intercultural Education recognizes

and supports diversity in all areas of life. This fact indicates that people are developing different ways and styles of life, their customs and worldview rich diversity of their own lives. In such a milieu, the modern school promotes equality and human rights, provide equal opportunities, opposes injustice and discrimination and supports the values on which it builds and develops equality among people. One of the key goals of education in the modern school is to promote democracy in society. This paper will be an attempt in the education system takes into account the special character of a society that seeks active contribution to peaceful coexistence and positive interaction among different cultural groups. Historically and traditionally speaking, the task of this paper is to clarify the two approaches to education, and multicultural and intercultural education. Tasks are an expression of the effort to overcome the passive coexistence and achieving a developed and a common way of life in the modern school by building understanding, mutual respect and dialogue among groups of different cultures and tolerance among them.

Key words: intercultural education, multicurtual education, tolerance, equality, shools.

UVOD

Savremeni svet u svojoj razvojnoj perspektivi, i naša država u tim okvirima, danas je sve više suočena sa brojnim i složenim problemima, koji bitno utiču i na određivanje ciljeva vaspitanja i obrazovanja, strategije i tehnologije njihovog ostvarivanja, dakle na kompletan korpus vaspitno-obrazovnih obrazaca, pa i njihovim specifičnostima u savremenoj školi, kao samo jednom od faktora vaspitno-obrazovnog sistema. Globalizacija, pored svojih mnogih dobrih strana i uloga, preti da ugrozi nacionalni i kulturni identitet naročiti „malih„ zemalja i naroda (Jovanović i Parlić, 2011). U velikom broju zemalja savremenog sveta povećan je broj migranskih i emigranskih etničkih grupa. Inteziviraju se problemi adaptacije i integrisanja pripadnika manjinskih grupa u nacionalne zajednice zemalja u kojima žive (Jovanović i Parlić, 2011). Zahtevi za očuvanjem kulturne specifičnosti, etničke samobitnosti (jezika, običaja i tradicije) u savremenim uslovima su sasvim legitimni. Međutim, problemi nastaju kada se ova prava zloupotrebljavaju i kada se pod maskom ovih prava pothranjuju težnje najpre za kulturnom, a potom sa političkom autonomijom i secesijom. Takve težnje dezntegrativno deluju i urušavaju nacionalne interese, državni suverenitet i teritorijalni integritet zemlje (Jovanović i Parlić, 2011). Inače, ostvarivanje nacionalnog i interkulturalnog vaspitanja, pa i obrazovanja kao uže kategorije, u savremenim uslovima, otežano je brojnim problemima društvenog karaktera. To su u prvom redu: poremećen sistem vrednosti; međunacionalno, međuetničko i međukonfesionalno nepoverenje, netolerancija, konflikti, sukobi i ratovi; predrasude, stereotipi i socijalna distanca prema pripadnicima drugih etiteta; delovanje ultra desničarskih i nacionalističkih organizacija; verski fanatizam; rasistička i neonacistička ideologija i pojave; neokritičko veličanje i preuzimanje tuđih vrednosti („amerikanizacija“, i „pozapanjačavanje“); glorifikacija nacionalnih vrednosti, separatističke i secesionističke aspiracije pojedinih naroda i etničkih grupa i dr. U savremenim društvima ispoljavaju se pojave nepoverenja i odbacivanja svega što ne pripada sopstvenom nacionalnom, etničkom, kulturnom i verskom krugu, odnosno onome što je različito od shvatanja i vrednosti grupe ili entiteta kojem pojedinac pripada. Mišljenje autora (Jovanović i Parlić, 2011) je da “ovakva shvatanja u najvećoj meri

pogađaju mlade“. Takođe, isti autori smatraju, da „oni (mladi, podvukla JPB) često nisu u stanju da shvate dublje uzroke društvenih i ekonomskih problema koji dovode do nezaposlenosti, siromaštva, različitih oblika društvenih nepravdi, napetosti i sukoba“ (Jovanović i Parlić, 2011). Činjenica je da mladi ne žive u socijalnom vakuumu, već u školu dolaze sa manje ili više pravilnim / pogrešnim shvatanjima, stavovima, predstavama i očekivanjima u pogledu ljudskih prava i sloboda, međuetničkih, međuverskih i međunacionalnih odnosa. Njihova znanja o istoriji, karakteru, problemima, značaju i smislu državne – nacionalne zajednice često su nepotpuna i maglovita. I to je prostor na kome se treba raditi u procesu obrazovanja mladih.

Predmet proučavanja ovoga rada, dakle, jeste sama škola kao faktor razvoja interkulturalnog obrazovanja mladih i njihove specifičnosti. U nekim ranijim radovima, (Parlić-Božović, 2014) isti autor se potrudila da induktivnim putem najpre objasni i definiše elementarne pojmove, koji su već pomenuti, a odnose se na pojam škole,nacionalnog i kulturnog identiteta, zatim da priđe osnovama kulturnog i nacionalnog identiteta, njihovim elementima, prvenstveno veri, tradiciji, običajima, mitovima, jeziku itd. U tom radu, autor (Parlić-Božović, 2014) se potrudila da objasni značaj nacionalne kulture i proevropskih vrednosti,a i predloženi su načini realizacije očuvanja nacionalnog identiteta uz istovremeno prihvatanje evropskih vrednosti. Takođe, ista autorka se bavila i pitanjima interkulturalnog shvatanja škole kao neminovnosti globalizacione adaptacije (Parlić-Božović, 2013, 701-723). U skladu sa tim, fenomen specifičnosti interkulturalnog obrazovanja u savremenoj školi, ujedno je jedno od pitanja koja su se otvorila kao interesantna za analizu u već pomenutim dosadašnjim radovima istog autora.

Etničke zajednice i aspekat kulturnog posmatranja ovog pojma

Vaspitanje, a posebno obrazovanje o kulturnim razlikama ili kulturnog razumevanja afirmiše pravo na razlike a ne diskriminaciju zbog njih. Ova ideja uči mlade kako da prime drugog kao različitog, ali i sličnog, pri čemu se razlike uzimaju kao prednost, kao bogatstvo, a ne kao nedostatak, jer, međusobno različite skupine ljudi mogu međusobno lepše egzistirati ukoliko se bolje upoznaju, shvate i razumeju, ako se tolerantno ujedinjuju i pomažu, pri čemu značajnu ulogu imaju vaspitanje, i u okviru toga, obrazovanje kao uži pojam. Da bi se sprovela ideja o interkulturalnom razumevanju u etnički šarolikim zajednicama, osnovni zadatak je da se zauvek oslobodimo predrasuda i strahova koja su se nametala tokom prošlosti, sa uverenjem da su svi ljudi jednaki i jednako vredni i da svi oni imaju jednaka prava. Na nivou pojedinačnih kultura i jezika (koje je inače teško razgraničavati i prebrojavati) prosta korelacija je moguća, ali nije nužna, jer jedna kultura može da se ostvaruje u više jezika, a jedan jezik može da bude nosilac više kultura. Najzad, fini splet odnosa postoji i na granici specifičnih podkultura i odgovarajućih jezičkih varijeteta.“ (Bugarski, 2005). Kada je reč o nacionalnim zajednicama u Srbiji, pak, i njihovoj kulturi, na prvom mestu je negovanje jezika (Krstanović, 2009) kroz školski sistem, medije i zvaničnu upotrebu u opštinama sa većom koncentracijom etničkih manjina. Svoju kulturu i tradiciju u širem smislu, etničke zajednice neguju uglavnom kroz amaterska društva.

Ljudska prava i tolerancija

Na primerima mnogih dosadašnjih iskustava došlo je do saznanja o potrebi proširivanja socijalizacijske uloge škole i produbljivanja veza između škole i društva. Pokazalo se da nastava o ljudskim pravima zavisi o važnosti koju neko društvo pridaje ljudskim pravima i toleranciji. Samo jasno iskazivanje tolerancije na svim nivoima ponašanja u čitavom društvu i poštovanje ljudskih prava u svakodnevnom životu mogu stvarati uslove za široku socijalizaciju tih vrednosti. Jedna od mogućnosti za ostvarivanje takvog zadatka pruža se unutar interkulturalnog koncepta koji se čini pogodnim za vaspitanje i obrazovanje u duhu tolerancije (i ljudskih prava) u modernim pluralnim društvima. Odnos obrazovanja i tolerancije uključuje i varijacije kao što su obrazovanjde za toleranciju, tolerancija u obrazovanju, obrazovanje o toleranciji. Iako svako za sebe znači nešto drugo, iskustvo i analize pokazuju koliko je važan svaki aspekat njihovog međuodnosa. Vaspitno-obrazovni sastav organizuje država, a njegovo funkcionisanje zavisi od povezanosti njihovih delova. Vaspitno-obrazovni sastav ne čini samo njegova pedagoška struktura (sastav institucionalnih oblika vaspitanja i obrazovanja) već čitav niz vezanih struktura koje omogućavaju njeno funkcionisanje. Uz nastajanje nacionalnih država dolazi do formiranja nacija , a sa tim i zahtev za kulturnom odnosno nacionalnom homogenošću. Država je taj zahtev ispunjavala uvođenjem obaveznog, masovnog, javnog obrazovanja. Glavni cilj vaspitno-obrazovnih programa, bila je socijalizacija lojalnih državljana unutar zajedničke nacionalne kulture i razvijanje svesti o zajedničkoj prošlosti (što je onemogućavalo isticanje unutrašnjih različitosti). Iako su raznolikosti potiskivane ostavie su traga na međuetničkim odnosima. Unutar“ vaspitno-obrazovnog sastava škola ima posebnu ulogu u prenošenju ili jačanju predrasuda na kojima se gradi netolerancija. Škola i mediji, obrazovanje i informacije, dva su važna izvora predrasuda koji imaju značajnu ulogu u određivanju percepcije drugih ljudi, bili oni pojedinci ili grupe ljudi - koji su drukčiji.“ (Parlić-Božović, 2014, 705). Mnogi, dakle, vaspitno- obrazovni sastavi nalaze se u klopci svog monokulturaliz,ma (i etnocentrizma), a društva postaju sve raznolikija, odnosno, sve se više razvija svest o raznolikosti i međuzavisnosti. Nameće se jaka potreba za širokoumim i širokogrudim poštovanjem drugih kultura i svesti o zajedničkim vrednostima koje su osnovne za demokratski okvir i primenu društvenih i ljudskih prava.

SPECIFIČNOST I ZNAČAJ INTERKULTURALNOG OBRAZOVANJA U SAVREMENOM DRUŠTVU

U svetu se danas obavljaju mnoga istraživanja o uticaju kulture na obrazovanje i obrazovnim efektima u pojedinim kulturama. Istovremeno, nastavni modeli koji se praktikuju u učionici znatno determinišu orijentaciju učenika u vrednovanju obrazovnih ishoda. Naravno, nastavni modeli nisu jedine determinante ovog vrednovanja, tu se ne može zaobići dominantan sistem vrednosti u datoj kulturi kao i sistem socijalnih odnosa koji dominira u porodici i okruženju.

Sveopšta kriza identiteta za svoju posledicu ima pojavu „da su ljudi skloni forsirati identitete zajednice utemeljene na etičkoj skupini, naciji, veri ili teritoriji, a koji zasenjuju temeljna prava pojedinca, slobodu savesti, razboritost i privlačnost univerzalnog“ (Peroti, 1995, 13). Neki autori, poput Stojkovića poistovećuju ovakvu

konstataciju sa Frojdovim terminom „narcizam malih razlika koji deluje u suprotnom pravcu naglašavajući kulturnu različitost na račun sličnosti susednih kultura (Stojković, 2002). Ovde se prepoznaje negovanje načela različitosti radi same različitosti. Većina kritičara smatra, da je jedna od najvećih slabosti svih politika multikulturalisma u stvari naglašavanje razlika. Takav je slučaj i u obrazovanju, koncept multikulturalnog obrazovanja je često usmeren na razlike, dok je koncept interkulturalizma i interkulturalnog obrazovanja usmeren na komunikacju i pronalaženje sinteze. Multikulturalno obrazovanje je više okrenuto posebnim potrebama jedne kategorije, a interkulturalno na prilagođavanje sistema novim zahtevima koje je postavio postojeći multikulturalni kontekst društva. Interkulturalni koncept obrazovanja polazi od kulturne raznolikosti i proširuje je na komplementarnost univerzalnog i singularnog kako bi dijalog bio otvoreniji, dinamičniji i fleksibilniji.

Ovde bi se mogao definisati zaključak da je multikulturalno obrazovanje proizvod američkog društva, dotle je koncept interkulturalnog obrazovanja evropskog porekla. Antonio Peroti navodi nekoliko smernica do kojih je došlo Evropsko veće za kulturnu saradnju, a koje imaju za cilj da isprave pojedina pogrešna tumačenja. Naime, multikulturalna društva u Evropi ne mogu se definisati ni kao koegzistencija različitosti, ni u vidu dihotomija, niti kao „topionica naroda“. Ako multikulturalizam definišemo kao koegzistenciju, odnosno kao mozaik u kome različite grupe žive jedna pored druge, dobićemo statičnu vizikju kulture, a ono što je potrebno uzeti u obzir je interakcija među pojedincima, zajednicama i grupama. Nadalje, ni dihotomije većina-manjina ili starosedeoci- doseljenici nisu plodotvorne, već se trebaju usmeriti na proučavanje elemenata koji ih ujedinjuju ili pobezuju. I poslednje, evropska multikulturalna društva se ne mogu izjednačiti sa koncepcijom lonca za topljenje ili topionice naroda (melting pot) jer se smatra da svaki pojedinac ostaje vezan za svoju isvornu kulturu, bez obzira koliko elemenata iz druge kulture prihvati. Po mišljenju Perotia, ovde se ne može prevideti razlika između multikulturalnog društva kao što su SAD, Kanada, Australija sa jedne strane i multikulturalizma u Evropi sa druge strane. Te su zemlje „strogo govoreći, zemlje doseljenika i oni i njihovi i njihova deca su učestvovala u izgradnji nacije (Peroti, 1995, 55), dok doseljenici u evropskim država,ma, iako su doprinosili kulturi i ekonomiji, nisu učestvovali u procesu izgradnje nacije. Na kraju, po shvatanju istog autora, Veće za kulturnu saradnju Saveta Evrope određuje „multikulturalno društvo kao političko društvo koje pretpostavlja „prihvaćanje zajedničkih pravila komunikacije. To pretpostavlja jedan ili više službenih jezika, zajednički pravni sastav, demokratsko pravilo društvene saglasnosti, poštovanje ljudskih prava, te slobodu pojedinca od pritiska zajednice“ (Peroti, 1995, 65).

Interkulturalno obrazovanje nema za cilj samo da proučava o različitim kulturama. Informativno znanje o različitostima je neophodno, ali nije dovoljno. To je samo osnova od koje se kreće, a nastavlja se korak dalje, u otkrivanju odnosa. Uspostavljanje odnosa između nosilaca različitih kultura je suština interkulturalne pedagoške aktivnosti. Znanje se mora dopuniti iskustvom koje obuhvata pokušaje i pogreške u uspostavljanju kontakata u interkulturalnim okolnostima , jer svakodnevno iskustvo pokazuje da u kontaktima kultura ne dolazi uvek do međusobnog razumevanja. U toj oblasti, od posebnog su značaja Ogledi o interkulturalnoj komunikaciji, italijanskog etnologa i političkog antropologa Kristijana Đordana. NJegova specifičnos ogleda se u

tome što nesporazume koji nastaju iz kulturnih kontakata ne posmatra kao svojevrsna patološka stanja, odnosno kao disfunkcionalne fenomene, već ih određuje kao osnovu interkulturalne komunikacije. Ovaj proces definisan kao kontaktna, interaktivna situacija u kojoj po pravilu dolazi do nesporazuma iz razloga što te dve kulture koje su u dodiru ne dele iustovetanm, po Veberovoj terminologiji „subjektivno shvaćeni smisao“ (Đordano, 2001, 14).
Dimenzije interkulturalne kompetencije su: kognitivna, emocionalna i bihejvioralna. Dakle, ona se manifestuje kroz određene saznajne aktivnosti, kroz empatiju i motivaciju za prilagođavanjem, kao i kroz komunikaciju i fleksibilno ponašanje prema drugačijem viđenju stvarnosti. To podrazumeva da se vrednosti, verovanja i ponašanja karakteristični za sopstvenu kulturu ne pretpostavljaju kao jedini mogući i prirodno ispravni, kako to pretpostavljaju kulturni monisti, već se ti isti elementi posmatraju i iz druge perspektive, odnosno neguje se decentralizovan pogled na svet.

RAZVOJ ŠKOLE U KONCEPCIJI INTERKULTURALNOG RAZUMEVANJA

Savremena škola i savremeni školski sistem danas teže postepenom otvaranju, boljoj unutrašnjoj vertikalnoj i horizontalnoj povezanosti. Unutrašnja organizacija škole počinje „predstavljati neku vrstu života u zajednici sa svim onim što predtvavlja. Društvena svest i interesovanja mogu da se razvijaju samo u jednoj istinskoj društvenoj sredini, u sredini gde se u toku stvaranja zajedničkog iskustva i daje i uzima“ (Djuji, 1970, 248). Da bi se ovakve Djuijeve pretpostavke, i posle toliko vremena ostvarile, u školama se moraju obezbediti radionice, laboratorije, radilišta, igrališta i uopšte uslovi u kojima se aktivne težnje mladih mogu usmeravati i doživljavati međusobne veze, saradnja i raznovrsne komunikacije. Bogati i raznovrsni kontakti doprinose razvijanju svesti o uzalamnoj povezanosti i zavisnosti. Ukoliko u školi nedostaju uslovi koji omogućavaju prodiranje društvenog duha onda se postavlja pitanje uspešnosti ostvarivanja moralnog vaspitanja. Škola je specifična sredina „koja je stvorena sa izričitim ciljem da utiče na duhovne i moralne sklonosti svojih članova“ (Djuji, 1970, 180). Od Djuja do danas, formirana je nova organizacija škole koja treba da odgovara suštini razvoja mladih. Učenikove potrebe, sposobnosti i interesovanja treba da budu osnovni kriterijumi i polazište u izboru sadržaja, metoda, sredstava i organizacije vaspitnog procesa. Vaspitni ciljevi moraju se zasnivati na unutrašnjim snagama i potrebama deteta, jer spolja pomenuti ciljevi čine da „rad između nastavnika i učenika postaje mehanički i ropski“ (Djuji, 1970, 182).

Škola kao jedan od načina realizacije ovog projekta

U sredinama koje su specifične i etnički šarolike, multikulturalne, multijezičke, multikonfesionalne, koje su vekovima nastajale, gde su se mešale različite kulture, dakle, ali i prožimale, prepletale i dopunjavale i gde su nastajali neki univerzalni kulturni obrasci zahvaljujući interkulturnim uticajima na konkretnim teritorijama, sredinama, zemljama ili državsvama. Ti multikulturalni i interkulturalni obrasci, mogu se uvesti u nastavne sadržaje i vannastavne i vanškolske aktivnosti i raditi, razvijati i unapređivati u školskom radu. Autor, J. Parlić-Božović (Parlić-Božović, 2014, 408) se već bavila interkulturalnim obrazovanjem u nastavnim sadržajima u nekim od nastavnih predmeta ponaosob (u nastavi maternjeg jezika, geografiji, verskoj nastavi,

nastavi građanskog vaspitanja, sociologiji, nastavi muzičke kulture, kao i o ovim relacijama u vannastavnim oblastima u okviru vaspitanja i obrazovanja), pa u ovom radu, stoga autor pred čitaocem neće sama sebe ponavljati.
Svakako, vrednosti ovih parametara u demokratskim društvima, kakvo je naše u Srbiji, jeste da su svi ljudi jednaki i ravnopravni. Deca i mladi su ti koji upijaju te vrednosti kroz prilagođene sadržaje, a naročito vole praktične aktivnosti organizovane sa ciljem promovisanja jednakosti svih ljudi, a posebno u mešovitim etničkim sredinama. Tu je najpogodnije razvijati, negovati i unapređivati interkulturalne obrasce ponašanja mladih. Podizanje nivoa svesti o jednakosti i ravnopravnosti razvija se od malih nogu u toplom porodičnom okruženju i ravnopravnim odnosima u porodici, a tek kasnije, se te vrednosti i standardi jednakosti razvijaju kroz vaspitno- obrazovne institucije koje doprinose razvoju načela ravnopravnosti i jednakosti svih učenika, pa tek nakon toga se ova ideja proširuje na šire društvene okvire, na jednakost svih građana bez obzira na nacionalnost, jezik, socijalno poreklo. O tome nam govori i naše Sveto pismo, Stari zavet, odnosno Biblija. A o tome govore i Sveta pisma ostalih veroispovesti. Promovisanje jednakosti i ravnopravnosti treba da teče kroz forme koji mladi lako prihvataju i vole, koje su im interesantne i koje daju trajne rezultate i dobre i kvalitetne efekte. Organizacija školskih manifestacija i susreta škola treba da promoviše jednakost dece bez obzira kojoj etničkoj zajedniciu pripadaju, koji jezik govore, koje su vere, kog pola i socijalnog porekla jer onda te manifestacije dobijaju na kvalitetu i na zanimljivosti. Neke od mera koje bi možda potpomogle kvalitetniju realizaciju interkulturalnih sadtržaja u školama, mogle bi biti:
Organizovanje akcija i kampanja, konkursa i razmena sa tematikom multikulturalizma i interkulturalizma gde će deca imati mogućnost druženja i sticanja znanja, ali i direktne komunikacije i upoznavanja sa međusobnim razlikama ali i sličnostima različitih etničkih entiteta. Organizacija rada i života u školi, kao i resursi škole i resursi šire društvene sredine daju mogućnosti za podizanje svesti o jednakosti svih, samo ih treba pravilno iskoristiti. Promovisanje Ustavom i zakonom proklamovane jednakosti u svakodnevnom životu u porodici, školi i široj zajednici je veoma važno i neophodno za bolji kvalitet života i za srećniju budućnost.

Interkulturalizam u obrazovanju

Ideja interkulturalizma nastala je kao posledica razumevanja efekata demografskog rasta stranih zajednica u Evropi na multietnička i multikulturalna obeležja evropskih društava, a to, pre svega i naročito, na funkcije obrazovanja i škole. To je i izraz neuspešnosti različitih projekata integracije društava i naroda, i pokušaj da se umesto opšte asimilacije sa jedne i antagonizma, stereotipa i predrasuda, sa druge strane, uspostavi validan dijalog (Đurišić-Bojanović, 2003, 137-143). Dok „multikulturalnost označava postojanje više kultura na istom prostoru, interkulturalizam naglašava odnos među kulturama i neophodnost međusobne interakcije, razmenu, skup dinamičkih tokova koji jarakterišu interakcije pojedinaca različitog kulturnog porekla. Naglašena je, dakle, relacija među kulturama i neophodnost međusobne interakcije.“ (Parlić-Božović, 2014, 713). Interkulturalizam ne podrazumeva samo prisustvo, zajednički život, mešanje različitih kulturnih obrazaca, već mogućnost upoređivanja ideja, mišljenja, podsticanje na razmišljanje o razlikama etničke, religiozne, kognitivne, seksualne i svake druge prirode. Interkulturalizam takođe znači i pružaanje mogućnosti

suočavanja, komunikacije, razmene vrednosti i međusobnog upoznavanja različitosti. Ishodi interulturalnog obrazovanja trebalo bi da budu interkulturalne kompetencije svakog pojedinca u multikulturalnom društvu. Interkulturalno obrazovanje pojavljuje se u mnogim projektima, oblicima i programima, i to najčešće u školi.

Interkulturalna dimenzija školskog vaspitno-obrazovnog procesa

Škola, kao reprezent obrazovanja i vaspitanja, dobija nove, redefinisane zadatke i funkcije. Interkulturalizam kao inovativni pristup u školi se centrira na dinamičan aspekat interakcija između učenika i nastavnika, i učenika i učenika. Školsko vaspitanje i obrazovanje posmatra se kao specifičan socijalni interaktivno-komunikacijski proces kojem su imanentna tri važna aspekta. Jedan je programsko sadržajni aspekat i odgovara na pitanja šta se u školi uči, drugi je pedagoško-didaktički aspekat i pokriva polje transformisanja i modelovanja nastavnih strategija (kako se uči) i treći aspekat je socijalno-psihološki, koji se zasniva na uspostavljanju relacija u vaspitno-obrazovnom procesu, odnosno socijalno-emocionalne klime (atmosfere, ambijenta) u kojoj se odvija nastava. Kada je reč o dimenziji sadržaja, sledeći preporuke Veća Evrope (sredinom 80-tih godina), u školama su inplementirana dva projekta. Prvi projekat je o posebnom obrazovanju za „kulturno drugačije" (eksperimentalna nastava za školovanje dece doseljenika), a drugi projekat je obrazovanje za sve sa „kulturnim dodatkom" (Kostović i Ćermanovm, 2009, 4). On je centriran na otkrivanje različitosti i razvijanje sposobnosti i veština potrebnih za interakciju između različitih kultura. Međutim, oba projekta su se pokazala nekorespodentnim mulrikulturalnom kontekstu društva. Naime, interkulturalizam se, kao pedagoški pristup, pedagoška koncepcija, ili princip obrazovanja, nije mogao realizovati u školi zaokruženim sadržajima jednog predmeta, kursa, modula, ili „kulturnog dodatka" (jednostavno, proglašavanjem nekog sadržaja a priori interkulturalnim). Interkulturalizam zahteva nove, drugačije pristupe pojedinačnim predmetima, pružaju im podsticaje za izbor sadržaja, nastavne strategije i realizaciju. Iako ni jedan predmet ne može izbeći interkulturalni pristup, neki od njih su posebno pogodni za usvajanje znanja, formiranje stavova i vrednosti koja su korisna za obrazovanje svakog građanina multikulturalnog društva (istorija, geografija, jezici i književnost, umetnost).

Za interkulturalizam kao inovativni pristup obrazovanju na kojem se temelje aktivnosti škole, pored dimenzije nastavnih sadržaja, neophodno je respektovanje i socijalne dimenzije nastavnog procesa. Nastava predstavlja specifičan interakcijsko-komunikacijski proces. Od kvaliteta relacija koji se uspostavljaju u nastavi između nastavnika i učenika, i učenika i učenika u značajnoj meri zavise postignuća učenika, ali i socijalno-emocionalna klima u razredu i školi. Škola mora biti svesna svoje uloge, mesta za komunikaciju među vršnjacima i mora omogućiti i podsticati učenike da razgovaraju. Škola je, dakle, mesto ne samo za učenje već i za kontakte i razgovore, mesto gde ce se razvijati i doživljavati ti odnosi, gde će se usvajati grupna pravila. Važan preduslov na svim nivoima školovanja jeste da se vaspitno-obrazovni procesi realizuju u pogodnom okruženju, ambijentu, klimi, gde su poštovanje, zajedničko učestvovanje, sloboda pojedinca i jednakost zajednički imenitelji. Nesvesne poruke koje dete prima u školi (etički standardi, disciplinska politika, preovladavajući odnosi)

značajno utiču na odnos prema ljudskim pravima uopšte. Dakle, škola i eksplicitno i implicitno utiče na formiranje stavova i vrednosti.
Interkulturalizam kao inovacijski pristup u školi jača razvoj zajedničke školske kulture zasnovane na poznavanju i poštovanju različitosti koje su prisutne u školi. Ciljevi interkulturalnog obrazovanja su direktna konfrotacija sa etnocentrizmom, rasizmom, stereotipima, predrasudama, nejednakmošću i diskriminacijom u školi i društvu. Interkulturalno obrazovanje u školi stvara otvorenost ka drugim kulturama, kulturnim i interkulturalnim znanjima, uključujući i kros- kulturna iskustva, a pre svega jedinstvenost i vrednost svake kulture i njen doprinos čovečanstvu. Ovakvo dimenzioniranje škole, uz uvažavanje interkulturalnog pristupa, svoju potvrdu ima u mnogim dokumentima Saveta Evrope. Veća za kulturnu saradnju, UNESKO-a. Takođe, značajan broj svetskih stručnjaka u promišljanju funkcija škole u multikulturalnom društvu došlo je do sličnih opservacija.

MEĐUZAVISNOST KULTURE I VASPITANJA

Polazna tačka za istraživanje interkulturalnog pristupa etničkoj različitosti i identiteta jeste teorijski i empirijski utemeljena saznanja o potrebi razobličavanja i dekonstrukcije „lažnih multikulturalizama“ koji su orijentisani samo prema stvaranju paralelnih kulturno-homogenih svetova. U središtu istraživanja su identifikacijski procesi i etnički odnosi u Srbiji koja, zbog svoje prošlosti unutar višeetničkih i višenacionalnih država, ima paradigmatski potencijal za proučavanje međuetničkih odnosa i njihove regulacije, posebno u procesima nadnacionalnih udruživanja (Parlić-Božović, 2013, 715).
Demokratizacija treba da obezbedi dostupnost kvalitetnog obrazovanja; participaciju svih zainteresovanih u procesima promena obrazovanja; realno učešće sve dece u redovnom obrazovnom sistemu; uslove za ostvarivanje permanentnog obrazovanja; veću fleksibilnost školskih programa i multikulturnim sredinama, razvoj demokratskih odnosa i uvažavanje svih aktera u vaspitno- obrazovnom procesu, kao vrednosti koje se prenose kroz nastavu i vannastavne aktivnosti. Osim obrazovne, škola ima sve značajniju socijalizatorsku, vaspitnu i kulturnu funkciju, i predstavlja nezamenljivi i veoma značajan činilac sveukupnog razvoja ličnosti mladih i njihove samorealizacije. Ciljevi, nastavni planovi i programi, organzacija rada, pedagoške aktivnosti i odnosi u školi menjaju se u skladu sa krupnim promenama u naučnom, tehničko- tehnološkom, ekonomskom, političkom i kulturnom razvoju društva, i potrebama za osavremenjivanjem sopstvene vaspitno-obrazovne delatnosti.
Na samom početku XXI veka, i u našim školama još uvek su, u manjoj ili većoj meri, prisutne slabosti, pojave i shvatanja koja karakterišu tradicionalnu školu: „zapostavljenost subjekatske pozicije učenika i zanemarivanje njihovih psihosocijalnih potreba; nedovoljna povezanost škole sa životom i društvenom sredinom; pretežna usmerenost na sticanje znanja umesto na celoviti razvoj ličnosti; u nedovoljnoj meri demokratizovani odnosi u školi, posebno između učenika i nastavnika; dominacija verbalističkih metoda: zastarelost i nefunkcionalnost nastavnih sadržaja; nedovoljno razvijen celovit sistem programiranja, praćenja i evaluiranja vaspitno- obrazovnog rada i dr.“ (Parlić-Božović, 2013, 715).

Postojeće razlike među nacionalnim kulturama utiču, ne samo na strukture i procese u organizacijama i institucijama nego i na model privrednog razvoja, pa i na ukupne društvene odnose. „Kulturno programiranje počinje u okruženju u kojem deca odrastaju–porodici. Nastavlja se u školi, a ono što se dešava tamo može se razumeti jedino ako znamo šta se događa pre i posle škole. Ovaj proces se produžava i na radnom mestu. Ponašanje radnika je produžetak ponašanja naučenog u školi i porodici. Menadžersko ponašanje je nastavak školskih i porodičnih iskustava, ali je i pod uticajem ponašanja podređenih. Politika i odnosi između građana i vlasti su produžetak odnosa u porodici, u školi, na radnom mestu, koji svi zajedno utiču na druge oblasti života. Religijska ubeđenja, sekularne ideologije i naučne teorije su „produžeci" mentalnog softvera koji se iskazuje u porodici, školi, na poslu, u političkoj sferi i one osnažuju preovlađujuće obrasce mišljenja, osećanja i delanja u drugim oblastima.

ZAKLJUČAK

Imajući u vidu kompleksnost i pritivurečnost, u savremenim multikulturalnim društvima mnoga pitanja ostaju i dalje otvorena. Za što bolje shvatanje društvenih različitosti kojima je popunjena društvena stvarnost nije moguće pronaći jednostavne i opštevažeće formule. Paralelni procesi globalizacije i multikulturalizma zaoštrava krizu moderniteta koja je u prvom redu kriza kulture, koja je opet prvenstveno kriza identita. Ovo je negde bio već postojeći zaključak jednog od već napisanih radova autora ovih redova (Parlić-Božović, 2013, 718). Posledica ovih pojava su napetosti u odnosima između pripadnika različitih grupa, a rešavanje tih napetosti pred kulturnu i obrazovnu politiku stavljaju dodatne izazove. Takođe, fenomen mltikulturalnog obrazovanja javlja se i kao reakcija na asimilacionistički model koji je sprovođen u okviru monokulturalnog obrazovanja. Monokulturalno obrazovanje je bilo etnocentrično, preferilalo je samo jednu kulturu i sve je ljude smeštalo u isti homogeni kalup u očekivanju da će se prilagoditi i da će razlike nestati. Multikulturalno obrazovanje kritikuje i prevazilazi ovaj model razvijajući senzibilnost za kulturnu raznolikost. Zalaže se za priznavanje i ostvarivanje posebnih prava manjinskim grupama kojima su ista bila uskraćivana. Takođe se zalaže za promenu plana i programa koji bi bio inkluzivan u smislu da bi uvažavao heterogenost grupa i informisao o njihovim specifičnostima, stvaralačkim dostignućima, istoriji i savremenom načinu života. Međutim, ima i onih pristalica multikulturalizma koji se zalažu za posebne programe i posebnu episteologiju za svaku grupu što doprinosi segregaciji i jačanju novih etnocentrizama. Kritike koje se upućuju multikulturalnom obrazovanju najčešće se odnose na statičnost i preteranu naglašenost kulturnih razlika.
Istinita je činjenica, da fenomen interkulturalnog obrazovanja postaje produkt evropske društvene teorije i pokušaj je odgovora na ove kritike kroz novu, dinamičnu dimenziju. Interkulturalno obrazovanje ima za cilj ne samo informisanost o različitostima već dovođenje tih različitosti u odnos. Informisanost o istoriji, dostignućima i načinu života različitih grupa je polazna osnova, ali suština interkulturalnog obrazovanja koja leži u sledećem koraku – u uspostavljanju interakcije i komunikacije između pripadnika različitih kultura i otkrivanju njihovih sličnosti, odnosno elemenata koji ih povezuju. Znanje o različitostima nadograđuje se iskustvom o različitostima kroz potragu za sličnostima. Ovaj pristup nije segregirajući jer nije

usmeren samo na određene grupe i ne vodi računa o potrebama samo određenih kategorija već obuhvata sve. Od pripadnika svih grupa se očekuje da se uključe u dijalog i to na način koji će omogućiti da njihova kulturna posebnost bude sačuvana, ali i koji će otvoriti mogućnost za pronalaženje nove kulturne sinteze. Ovakva interkulturalna komunikacija može dovesti do nesporazuma i konflikata, gde se dijalog ne odvija po automatizmu i gde je teško definisati neke univerzalne mehanizme rešavanja spora jer je on kulturno uslovljen. Međutim, uz razvijanje interkulturalne kompetencije kao veštine stvarne interakcije i kritičkog i analitičkog promišljanja svoje kulture i kulture drugog, taj će dinamički aspekt ipak rezultirati boljem razumevanju i saradnji.

LITERATURA

1. Bašić, G. (2006). Lokalna demokratija i međunacionalni odnosi. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju.
2. Bugarski, R. (2005). Kultura i jezik. Beograd: Biblioteka XX vek.
3. Budić, S. (2009). Obrazovanje za demokratsko društvo i razvoj svesti za život u multikulturalnoj i interkulturalnoj zajednici kroz sadržaje građanskog vaspitanja. Novi Sad: Filozofski fakultet.
4. Vučo, J. (2006). Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu, Inovacije u nastavi. Beograd: Učiteljski fakultet.
5. Dirkem, E. (1981). Vaspitanje i sociologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Djuji, DŽ. (1970). Vaspitanje i demokratija. Cetinje, Obod.
7. Đurišić–Bojanović, M. (2003). Uvažavanje različitosti i obrazovanja. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
8. Đordano, K. (2001). Ogledi o interkulturalnoj komunikaciji. Beograd: Biblioteka XX vek.
9. Jovanović, B., Parlić- Božović, J. (2010). Uloga nastave u ostvarivanju ciljeva nacionalnog i interkulturalnog vaspitanja. Užice: Učiteljski fakultet.
10. Kostović, S., Đermanov, J. (2001). Izazovi interkulturalizma i škola. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu.
11. Krstanović, S. (2009). Interkulturalnost i kulturna politika, Ne prolazi ulicom bez traga ka interkulturalnosti. Beograd: Srpska knjiga.
12. Koković, D. Društvo i obrazovni kapital. Novi Sad: Mediteran.
13. Lipovecki, Ž. (1987). Doba praznine. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada.
14. Mesić, M. (2006). Multikulturalizam. Zagreb: Školska knjiga.
15. Mill, J.S. (1988). Izabrani politicki spisi, sv.I. Zagreb: Informator.
16. Nenadić, M. (1997). Novi duh obrazovanja. Beograd: Prosveta.
17. Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. Beograd: Nova prisutnost br.7.
18. Parlić- Božović, J. (2014). Škola u funkciji razvoja kulturnog i nacionalnog identiteta mladih na području Kosmeta. Tematski zbornik: Tradicija, promene, istorijsko nasleđe, pitanja državnosti i nacionalnog identiteta na Kosovu i Metohiji, Leposavić, Institut za srpsku kulturu.
19. Parlić-Božović, J. (2013). Interkulturalno shvatanje škole kao neminovnodst globalizacione adaptacije. Međunarodni tematski zbornik, „Globalizacija i desuverenizacija“, Kosovska Mitrovica, Filozofski fakultet, Univerzitet u Prištini. obrazovanje, Yagreb, Educa.
20. Petrović, A., Janjetović, D. (2002). Interkulturalno obrazovanje u našim školama. Izazovi demokratije i škola. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
21. Sekulić – Majurac, A. (1996). Interkulturalizam u obrazovanju. Zagreb: Obnovljeni život.

22. Stojakov, S. Multikulturalnost kao obeležje kvaliteta obrazovanja, ličnog i društvenog procvesa. Zbornik katedre za pedagogiju Filozofskog fakultet br.14, Novi Sad, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
23. Stojković, B. (2002). Identitet i komunikacija. Beograd: Čigoja štampa.
24. Suzić, N. (2001). Sociologija obrazovanja. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Republike Srpske.

NAPOMENA:
Rad je rezultat istraživanja u okviru naučnog projekta III 47023 "Kosovo i Metohija između nacionalnog identiteta i evrointegracija" koji finansira Ministarstvo za prosvetu i nauku Republike Srbije.