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

VI međunarodna naučno-stručna konfrenecija
„Unapređenje kvalitete života djece i mladih"
19. - 21. 06. 2015. godine, Ohrid, Makedonija

ISSN 1986-9886

Tuzla, 2015.

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Izdavač:
Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih

Suizdavač:
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli

Urednici:
dr. sc. Svetlana Kaljača, vanredni profesor
dr. sc. Milena Nikolić, docent

Organizacioni odbor:
dr. sc. Medina Vantić-Tanjić, vanredni profesor, predsjednik
Goran Petrušev
Dr Valentina Dukovska
dr. sc. Lejla Junuzović-Žunić, vanredni profesor
Marinela Šćepanović

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

dr. sc. Vesna Bratovčić, docent
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

dr. sc. Ranko Kovačević, 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. Jasminka Zloković, redovni profesor
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, Odsjek za pedagogiju
Hrvatska

Recenzenti:

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

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

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

dr. sc. Ana Poposka
JZU Zvod za rehabilitacija na sluh, govor i glas, Skopje, Macedonija

dr.sc. Mirela Duranović, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

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

dr. sc. Amela Teskeredžić, vanredni profesor
Univerzitet u Tuzli Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
Bosna i Hercegovina

Skupština Udruženja za podršku i kreativni razvoj djece i mladih na redovnoj sjednici održanoj 15.05.2015. godine, odobrila je štampanje zbornika radova „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“

UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH

Štampa:
OFF-SET, Tuzla

Naslovna strana:
OFF-SET, Tuzla

Godina izdanja:
2015.

Tiraž:
150

SADRŽAJ

Predgovor 15

PLENARNA IZLAGANJA

Kostić-Ivanović V.
ИСТРАЖУВАЊА НА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ КАЈ ЛИЦА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО Р. МАКЕДОНИЈА 19

Dragana B.
KONCEPT REZILIJENTNOSTI (OTPORNOSTI): KAKO RANJIVOST MOŽE DA SE PRETVORI U SNAGU 31

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

Nikšić E, Mahmutović I, Rašidagić F.
DRŽANJE TIJELA KOD UČENIKA RAZREDNE NASTAVE URBANIH I RURALNIH PODRUČJA 47

Omerović M, Čirić N, Tufekčić N, Alispahić F, Tulumović-Kalajac M.
ZNAČAJ I ULOGA IGRE I SLOBODNOG VREMENA U RAZVOJU DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA 61

Vidanović S, Anđelković V.
IMAGINARNI PRIJATELJ KOD DECE: ZNAK PATOLOGIJE ILI KREATIVNOG RAZVOJA? 74

Ferić M.
RAZVOJ SVEOBUHVATNOG SUSTAVA PODRŠKE OBITELJIMA: PRILIKE I IZAZOVI 84

Barjaktarović Lj.
PODRŠKA RAZVIJANJU DJEČJIH POTENCIJALA KAO PRETPOSTAVKA ZA DALJI RAZVOJ DRUŠTVA 95

Stošić D.
SAVREMENI PRISTUP NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA IMPLEMENTACIJOM SISTEMATSKOG VEŽBANJA RITMIČKE GIMNASTIKE I PLESOVA 102

Šćepović D.
POREMEĆENI PORODIČNI ODNOSI I PSIHOSOCIJALNO FUNKCIONISANJE DJECE 110

Stefanović Stanojević T, Blagojević V, Petrović Ž.
TEORIJA AFEKTIVNE VEZANOSTI KAO OKVIR ZA PROCENU ADAPTACIJE DECE PREŠKOLSKOG UZRASTA 124

Kaćka M, Bajrami V.
VIŠEJEZIČAN PROSTOR I FONOLOŠKA ODSTUPANJA 126

Dizdarević A, Mujezinović A, Ibrišković S, Hamzić N.
STAVOVI NASTAVNIKA I RODITELJA PREMA INKLUZIJI DJECE ROMSKE NACIONALNOSTI U REDOVNOM OBRAZOVANJA 132

Panić T, Nikolić M, Opsenica Kostić J, Dedaj M.
PROCENA KVALITETA ŽIVOTA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA 141

Čehić I, Bećirović-Karabegović J.
IZAZOVI ODGOJNOG DJELOVANJA U ŠKOLI 151

Jašarević H, Jašarević V, Hadžić S.
STRATEGIJE UČENJA UČENIKA 161

Ćurak S, Brust Nemet M.
UNAPRJEĐENJE POLOŽAJA ROMSKIH UČENIKA UZ RANO UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA 169

Adžem A, Hadžihafizbegović I, Hačam B.
KLUB MALIH ČITALACA 181

Tahirović S.
MOĆ IGRE U PSIHOTERAPIJSKOM RADU SA DJECOM 182

Begić H, Mujčinović M, Marković S.
PROCJENA AGRESIVNOSTI KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA 194

Krstić M, Manevska V.
ЗДРАВ И НЕВРОТСКИ ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ КАЈ НАТПРОСЕЧНО УСПЕШНИТЕ УЧЕНИЦИ ОД ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ 201

Perić-Nikolić A, Đikić-Jovanović E, Blagojević N, Vasić M.
TIMSKI RAD U SLUŽBI KREATIVNOSTI 210

Kolčaković M.
UNAPREĐENJE KVALITETE OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA DJECE KROZ PROGRAME OBRAZOVANJA KOJE REALIZIRA ORGANIZACIJA SOS DJEČIJA SELA U BIH 215

Kovačević R, Muftić E, Bijedić M, Kuralić-Ćišić L, Ždralović M.
SPOLNE RAZLIKE U PREPOZNAVANJU OBLIKA I ULOGA VRŠNJAČKOG NASILJA KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA 222

TEMA II
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA MLADIH

Dautbegović A, Zvizdić S, Marković Pavlović M.
EMOCIONALNA PRILAGODBA DJECE I ADOLESCENATA 233

Jašarević F, Kuka E.
PODUZETNIČKA KONKURENTNOST MLADIH OSOBA U UVJETIMA RADA S RAZNOLIKOM POPULACIJOM 245

Kiss I.
SEMIOTIČKA EDUKACIJA KAO PREDUVJET TRANSPARENTNE POSLOVNE KOMUNIKACIJE 257

Musa I.
OBRAZOVANJE I ODGOJ ZA LJUDSKO RAZUMIJEVANJE - FORMULA ZA BOLJI ŽIVOT 263

Milinković J, Begić A, Perić A.
ULOGA AKTIVNE POLITIKE NA TRŽIŠTU RADA U ZAPOŠLJAVANJU MLADI OSOBA U HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOJ ŽUPANIJI-KANTONU 276

Opsenica Kostić J, Milenković A, Panić T.
ONLAJN EMOCIONALNE VEZE ADOLESCENATA: POVEZANOST SA SOCIJALNOM PODRŠKOM I STIDLJIVIŠĆU 289

Nikolić M, Vantić-Tanjić M, Jakovljević M, Majewski G.
MIŠLJENJE STUDENATA O MODELU „COMMUNITIES OF PRACTICE" 301

Jukić T, Kostović-Vranješ V, Kunac S.
POTICANJE KREATIVNOSTI U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI S CILJEM UNAPRJEĐENJA KVALITETE ŽIVOTA STUDENATA 314

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA

Kudek Mirošević J.
KURIKULARNI PRISTUP USMJEREN NA KOMPETENCIJE U PROVOĐENJU PREDŠKOLSKE I OSNOVNOŠKOLSKE INKLUZIVNE PRAKSE 327

Matejić-Đuričić Z, Milačić-Vidojević I, Čolić M, Dragojević N.
SUBJEKTIVNE KOMPONENTE KVALITETA ŽIVOTA KOD OSOBA S OMETENOŠĆU: PREDIKTIVNA VREDNOST VARIJABLI NADE I SAMO-CENJENJA 341

Glinac A, Matović L, Šarić E
ZNAČAJ EDUKACIJSKO REHABILITACIJSKOG TRETMANA U SVEUKUPNOM RAZVOJU DJETETA SA ARNOLD CHIARI MALFORMACIJOM TIP III – PRIKAZ SLUČAJA 349

Leković O, Šakotić N.
SAMOVREDNOVANJE ŠKOLE (INDEKS ZA INKLUZIJU) 356

Hajdar E.
ULOGA LIKOVNOG STVARALAŠTVA U REHABILITACIJI ASOCIJALNOG PONAŠANJA 366

Mravlinčić N.
INKLUZIJA DJECE AUTISTIČNOG SPEKTRA U REDOVNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ 378

Pašalić A, Jakubović E, Kadrić M, Ahmetović Z.
EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKA PROCJENA, IZRADA IEP-A I PRUŽANJE PODRŠKE RODITELJIMA U RANOJ INTERVENCIJI 389

Borić E.
PRAĆENJE I VREDNOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA 399

Mešić M, Junuzović-Žunić L.
STAVOVI NASTAVNIKA PREMA MUCANJU 413

Kovačević D, Popović S, Milošević S, Milosavljević Z, Tošić V, Popović D.
UNAPREĐENJE KVALITETA NASTAVE HEMIJE I FIZIKE KROZ KOOPERATIVNI OBLIK UČENJA 424

Milošević S.
PRODUKCIJA PREDIKATA U PISANOM JEZIČKOM IZRAZU GLUVE I NAGLUVE DECE 430

Šarić H, Musić T.
NASILJE U PORODICI NAD SLIJEPIM I SLABOVIDNIM OSOBAMA 439

Ilić-Stošović D, Bošković S, Nikolić S, Ilić S.
SOCIO-DEMOGRAFSKE KARAKTERISTIKE STUDENATA SA INVALIDITETOM 450

Kaljača S, Dučić B, Nikolić A.
ULOGA DEMOGRAFSKIH FAKTORA U RAZVOJU ADAPTIVNOG PONAŠANJA KOD DECE SA UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU 461

Kovačević D, Đurić J, Gavrilović J, Popović D.
ORGANIZACIJA SLOBODNOG VREMENA U CILJU ADAPTACIJE UČENIKA SREDNJE ŠKOLE NA DOM 471

Goranac S, Dumanović T, Nikolić A.
ISCELITELJSKI VRT – PROJEKAT UREĐENJA ŠKOLSKOG DVORIŠTA 476

Goranac S, Dumanović T, Nikolić A.
SLANA PEĆINA - HALOTERAPIJA SA EFEKTIMA SPELEOTERAPIJE 480

Šćepanović M., Nikolić S.
POSTUPCI U KOREKTIVNOM DEFEKTOLOŠKOM RADU 484

Martinović S.
POLOŽAJ DEFEKTOLOGA U OBRAZOVNO-VASPITNOM SISTEMU REPUBLIKE SRBIJE 494

Tulumović Š, Eškirović B, Vučinić V.
ANALIZA KVALITETE PISANJA UČENIKA SA I BEZ OŠTEĆENJA VIDA 501

Banković S, Konsuelo-Talijan B, Brojčin B.
DETE SA DAUNOVIM SINDROM U OČIMA VRŠNJAKA 509

Duranović M, Ibrahimagić A.
PROCJENA DISLEKSIJE 517

Kopačin B.
UTICAJ MUZIKE NA LIČNI, PSIHIČKI I FIZIČKI RAZVOJ I NA RAZVOJ GOVORNIH SPOSOBNOSTI GLUHE DJECE 526

Glumbić N, Žunić-Pavlović V, Pavlović M.
VERBALNA MEMORIJA ADOLESCENATA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I POREMEĆAJIMA U PONAŠANJU 539

Nikolić M, Vantić-Tanjić M, Stjepić N.
NIVO SOCIJALNE DISTANCE STUDENATA PREMA OSOBAMA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U ODNOSU NA KONTAKT S OSOBAMA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA 545

Teskeredžič A, Radžo Alibegović Dž, Salkić Se, Salkić Sa.
NIVO SOCIJALNE DISTANCE PREMA OSOBAMA OŠTEĆENA VIDA U ODNOSU NA STRUČNU SPREMU 556

Avdić A.
SPOSOBNOST PREPOZNAVANJA EMOCIJA KOD DJECE OŠTEĆENA SLUHA 566

Sunko E, Jukić T, Puljić D.
UČINKOVITOST FIZIČKIH I VERBALNIH POTICAJA U RADU S DJETETOM S PERVAZIVNIM RAZVOJNIM POREMEĆAJEM 572

Novosel T.
OSNAŽIVANJE OBITELJI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU 581

SLOBODNE TEME

Milačić-Vidojević I, Tošković O, Dragojević N.
RAZLIKA U INTERNALIZOVANOJ STIGMI KOD OSOBA SA SHIZOFRENIJOM I DEPRESIJOM 585

Mazalović F, Adilović M.
UTICAJ ZLOUPOTREBE DROGE NA MORAL I MOTIVACIJU VOJNIKA 593

Mladina N.
DILEME DJEČIJEG LJEKARA I BIOETIKA 604

Radoš J, Nešić M, Gojković G.
SYNERGY OF INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM IN SPORTS 610

Jerkunica A, Zagorac S.
SKAUTIRANJE U SPORTU 616

Selimović H, Selimović Z.
ATRIBUCIJA UČENIKA I NASTAVIKA O POZITIVNOM VREDNOVANJU OCJENJIVANJA I SOCIJALNOJ PROMOCIJI UČENIKA 625

Junuzović-Žunić L, Banović S, Ibrahimagić A.
ORALNA PRAKSIJA KOD DJECE SA ARTIKULACIJSKIM POREMEĆAJIMA 637

Rustempašić S, Dizdarević D.
HISTORIJSKI PREGLED RAZVOJA PROBLEMSKOG UČENJA 645

Runjić T, Penava V, Ujdur A.
RAZLIKE U STAVOVIMA UČITELJA I EDUKACIJSKIH REHABILITATORA PREMA PROFESIONALNIM SPOSOBNOSTIMA EDUKACIJSKIH REHABILITATORA OŠTEĆENOG VIDA 656

Runjić T, Sikirić D, Jerković R.
RAZLIKE U STAVOVIMA PROFESIONALACA PREMA PROFESIONALNIM SPOSOBNOSTIMA EDUKACIJSKIH REHABILITATORA OŠTEĆENA VIDA S OBZIROM NA DJELATNU USTANOVU 669

Jačova Z, Tripunovska M, Karovska Ristovska A, Filipovska M.
CREATION OF INCLUSIVE CULTURE IN “DIMO HADZI DIMOV” – SKOPJE 681

Lisica A, Rogulj N, Čavala N.
MODELI VREDNOVANJA SITUACIJSKE AKTIVNOSTI SREDNJEG VANJSKOG NAPADAČA U RUKOMETU 693

PREDGOVOR

Zbornik Unapređenje kvalitete života djece i mladih publikovan je kao rezultat VI Međunarodne naučno-stručne konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“ održane 19.-21.06.2015. godine u Ohridu, Makedonija. 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, sa istim poglavljima:

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

Organizacioni odbor

PLENARNA IZLAGANJA

ИСТРАЖУВАЊА НА КВАЛИТЕТОТ НА ЖИВОТ КАЈ ЛИЦА СО ПОПРЕЧЕНОСТ ВО Р. МАКЕДОНИЈА

RESEARCES ON THE QUALITY OF LIFE OF PERSONS WITH DISABILITIES IN REPUBLIC OF MACEDONIA

Весна КОСТИЌ-ИВАНОВИЌ[1]

[1]Посебно основно училиште „д-р Златан Сремец“, Скопје, Р. Македонија

АПСТРАКТ

Вовед: Со цел подобрување на квалитетот на живот кај лицата со попреченост, на ова подрачје на истражување, ширум светот посветено е големо внимание во текот на последните триесетина години. Иако во современата литература се утврдени многу општоважечки сознанија за чинителите и обележјата на квалитетот на живот, сепак се нагласува важноста од нивно постојано преиспитување во контекст на различните културни и општествени специфичности на живеење. *Цел:* Целта на трудот беше давање опис на квалитетот на живот кај лица со попреченост во Р. Македонија и евалуирање на бројот на истражувања од оваа област, предметот на истражување, резултатите и заклучоците. *Методи:* Беше применет дескриптивниот и методот на генерализација, од техники анализа на документација преку кои беше истражена и анализирана литературата од релевантни истражувања на оваа проблематиката реализирани во нашата земја. *Резултати:* Истражувањата покажуваат дека лицата со попреченост имаат компромитиран квалитет на живот во повеќе домени. Истиот е тесно поврзан со социјална поддршка која овие лица ја добиваат, самоодлучувањето, социјалната вклученост и резиденцијалниот статус (институционално, наспроти живеење со поддршка во заедницата или во семејството). Семејствата кои имаат дете со попреченост имаат понизок социо-економски статус, намалени социјални контакти, висок ниво на стрес, нарушени семејните односи, недоволна социјална поддршка (формална и неформална) во справувањето со проблемите. *Заклучок:* Преку проценката на квалитетот на живот се добиваат валидни податоци со цел развивање концепциски стратегии и имплементирање модели кои ќе го подобрат целокупното функционирање на лицата со попреченост, ќе придонесат промена на индивидуално и социјално ниво со што ќе се подобри нивната благосостојбата и намали ексклузијата.

Клучни зборови: квалитет на живот, лица со попреченост, истражувања, Р. Македонија.

ABSTRACT

Introduction: In order of enhancing the quality of life of persons with disabilities, on this area of research in the last thirty years, a lot of attention is given all over the world. Although in the current literature generally applicable information about characteristics and indicators of the quality of life are determined, still it’s very important constantly to

reassess and measure it in different cultural and social context. *Goal:* The aim of the research is to describe the quality of life of persons with disabilities in Republic of Macedonia and to evaluate researches on this topic, their number, subjects, results, conclusions and findings. *Methodology:* Descriptive method and method of generalization was used, from techniques analysis of documents, by which relevant research literature on this topic was reviewed and analyzed. *Results:* Researches show that persons with disabilities have compromised quality of life in various domains. The quality of life is related to the social support that these persons are gaining, self-determination, social inclusion and residential status. Families of disabled children have low socio-economic status, less social contacts, high stress level, not enough social support. *Conclusion:* Through assessment of quality of life we can get valid data to develop conceptual models for implementation of strategies that will improve the overall functioning of disabiled persons and their families. The concept of quality of life gives us a sense of reference and guidance from the individual's and family's perspective, an overriding principle to enhance people's well-being and collaborate for change at the social level.

Key words: quality of life, persons with disabilities, researches, Republic of Macedonia.

ВОВЕД

Поимот „квалитет на живот" е тешко да се дефинира поради бројните и сложени компоненти што го сочинуваат. Разни автори го интерпретираат на различни начини, но главно сите се согласни дека тоа е мултидимензионален концепт што истовремено опфаќа значаен број објективни и субјективни фактори и е под влијание на разните индивидуални и средински фактори, како и нивните меѓусебни релации (Schalock и Felce, 2004; Schalock и сор., 2007; Schalock и Verdugo, 2002). Светската здравствена организација (WHO, 1993) квалитетот на живот го дефинира како индивидуална перцепција на сопствената позиција во животот, во контекст на културните и вредностите на системот во кој живее и во однос на сопствените цели, очекувања, стандарди и преокупации. Се работи за сложен концепт што го вклучува физичкото здравје, психолошката состојба на индивидуата, степенот на самостојност, социјалните односи, личните уверувања и односот кон битните нешта од околината. Меѓутоа не смее да се занемари и субјективната одреденост на овој поим. Според Taylor и Bogdan (1990) концептот на квалитетот на живот нема значење без да се земе предвид перспективата на самата индивидуа, личните потреби и барања, и субјективното задоволство. Квалитетот на живот се однесува на живеење исполнет, значаен, целисходен живот на поединецот. Во суштина, фокусирањето на овој проблем е со цел подобрување на животите на индивидуите за да станат што е можно поисполнети (Brown, Brown, 2003). Квалитетот на живот како концепт најпрво се развил во областа на медицината, апострофирајќи ги квалитетот на здравјето и медицинската грижа и третманот што го добивале индивидуите. Истовремено, вниманието се пренасочи кон тоа какво влијание има третманот во целина на животот на индивидуите во заедницата во којашто

живеат. Понатаму, квалитетот на живот како термин се прошири кон опишување на животот на личноста во целина, со цел подобрување на сѐвкупниот живот на индивидуите (Brown, Brown, 2003). Концептот на квалитетот на живот во денешницата е прифатен од страна на три научни гранки: економски, медицински и општествени. Секоја научна дисциплина од свој аспект дава поинаков поглед на тоа како треба да се концептуализира и мери истиот. Специјалната едукација и рехабилитација го прифаќа гледиштето на општествените науки како филозофска рамка, при што ги зема предвид хуманистичките поими како: нормализација, валоризација на социјалната улога и еманципација на лицата со попреченості (Cummins, 2005). Концептот на квалитетот на живот кај лицата со попреченост се појави во осумдесеттите години на минатиот век, како сензитивен феномен и принцип на чија основа отпочна дистрибуцијата на сервиси за поддршка за овие лица. Стана јасно дека доколку се понуди соодветна, индивидуализирана поддршка, значајно ќе биде подобрен квалитетот на живот кај лицата со попреченост, самоодлучувањето, независноста, инклузијата (Turnbull, Brown, Turnbull III, 2004). Досегашните сознанија од ова поле покажуваат дека квалитетот на живот кај овие лица примарно е одреден од: психолошката добросостојба, социјалните односи, физичките и материјалните фактори, развојот на личната компетентност и можностите за остварување на личните животни цели, степенот на лична автономија и донесувањето одлуки, општествената вклученост и остварувањето на правата поврзани со вреднувањето на поединецот и неговото достоинство. Иако овие димензии се сензитивни на културните и општествените карактеристики на една заедница, сепак како клучен фактор се потенцира индивидуалната добросостојба на поединецот (Bratković, 2002). Verdugo, Schalock, Keith и Stancliffe (2005) сумирајќи ги досегашните знаења ги истакнуваат следниве генерални карактеристики на квалитетот на живот кај лицата со попреченост:

- Квалитетот на живот е мултидимензионален концепт кој воедно вклучува и објективни и субјективни индикатори;
- Примарни испитаници во истражувањата треба да бидат лицата со попреченот или нивните семејства;
- Во мерењето на квалитетот на живот треба да се користи методолошки плурализам (квалитативни и квантитативни методи) и
- Треба да се биде сензитивен во однос на културолошките разлики

Во последните десетина години се повеќе се говори и евалуира семејниот квалитет на живот, што значи дека квалитетот на живеење како концепт се прошири од индивидуата, кон разгледување на импактот кој го има попреченоста врз семејството во целина. Видот и степенот на инвалидност влијае на нивото на квалитетот на живеење на семејство, при што истиот е значително погоден доколку инвалидноста бара висок степен на зависност од членовите на семејството. За да биде субјективната добросостојба на семејството позитивна, треба да бидат исполнети неколку услови како што

се: хармонични врски во состав на семејството, повисок социоекономски статус и живеење во заедници што нудат поддршка (Fulgosi-Masnjak, Masnjak, и Lakovnik, 2012). Heiman (2002) вели дека повеќето родители кои реално ја имаат прифатено попреченоста, експресираат оптимистичка верба за иднината на своите деца, при што за родителите е потенцирана важноста од социјалните ресурси и форми на поддршка и потребата од ефективни програми на интервенција. Иако во современата литература се утврдени многу општоважечки сознанија за чинителите и обележјата на квалитетот на живот на овие лица, сепак се нагласува важноста од нивно постојано преиспитување во контекст на различните културни и општествени специфичности на живеење, кои се карактеристични и уникатни за поединецот и неговата околина. Целта на овој труд беше опишување на квалитетот на живот кај лица со попреченост во Р. Македонија, преку евалуација на бројот на трудови од оваа област, резултатите, односно генералните заклучоци кои ги истакнуваат истражувачите.

МЕТОДИ

Беше применет дескриптивниот метод и методот на генерализација, а од техники анализа на документација, односно анализа на содржината на извештаи од истражувања, преку кои беше истражена и анализирана литературата од релевантни истражувања на оваа проблематиката реализирани во нашата земја.

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Достапната ревидирана литература укажува на тоа дека дел од реализираните истражувања од оваа проблематика се одбранети дипломски (N=1), магистерски (N=7) и докторски трудови (N=1) на Институтот за дефектологија при Филозофскиот факултет во Скопје, како и трудови објавени на конференции/симпозиуми (N=13) или во стручни списанија (N=3). Според предметот, реализираните истражувања на квалитетот на живот кај лицата со попреченост во Р. Македонија, генерално може да се поделат во две категории (односно области на истражување) и тоа:

- истражувања кои го евалуираат индивидуалниот квалитетот на живот на лицата со попреченост (во најголем број истражувања евалуиран бил квалитетот на живот кај лицата со интелектуална попреченост (ИП), потоа лица со телесна инвалидност (лица со мултиплекс склероза (МС) или лица со церебрална парализа (ЦП), и лица со ментални растројства);
- истражувања кои го евалуираат квалитетот на живеење кај семејствата на деца со посебни потреби и развојни проблеми (најчесто кај семејства на деца со аутизам и семејства на деца со ИП).

Истражувања кои го евалуираат квалитетот на живот на лицата со попреченост

Во трудот на Чичевска-Јованова, Рашиќ и Трифунова (2010) авторките го елаборираат MOVE програмот и неговото влијание врз квалитетот на живот кај лица со телесна инвалидност и лимитирана подвижност. Тие истакнуваат дека овој програм многу помага овие лица полесно да ги постигнат своите амбиции, овозможува ефикасна едновремена терапија и учење, учење на практични и функционални вештини. Костиќ-Ивановиќ и Чичевска-Јованова (2013) ја испитувале самопроценката наспроти проценката од други лица на квалитетот на живот кај 130 возрасни лица со ИП и 130 родители и стручни лица, при што утврдиле статистички значајна разлика, односно помеѓу самите лица со ИП и лицата од нивната околина постојат разлики во поглед на исти прашања. Трајков (2013) ја анализирал социјалната инклузија на лица со ментални растројства, корисници на услуги во центрите за ментално здравје и други сервиси во заедницата по процесот на дехоспитализација. Резултатите од истражувањето укажуваат дека 40% од испитаниците се задоволни со квалитетот на својот живот, што значи дека голем број корисници сѐуште имаат потреба од задоволување на своите потреби за целосна инклузија во заедницата. Димкова-Велевска и Петров (2013) истакнуваат дека за подобрување на квалитетот на живот на лицата со ИП, потребно е да се овозможи широк спектар на воннинституционални форми на заштита, истовремено унапредувајќи ги услугите кои ги нудат дневните центри, бидејќи истите преку услугата што ја нудат, позитивно влијаат на животот на нивните корисници, семејствата и локалната заедница. Резултатите од спроведеното истражување на Мишовска-Стојковска и сор. (2013) помеѓу 31 деинституционализирано лице, укажува на тоа дека организираното живеење со поддршка кај лицата со ИП го подобрува квалитетот на живеење и развојот на способности и вештини за живеење во заедницата. Добиените податоци на Степаноска (2012), која го анализирала самостојното живеење со поддршка во станбените заедници на лицата со ИП, укажуваат на тоа дека ваквата форма на живеење и користењето на ресурсите од локалната заедница, придонесува за подобрување на квалитетот на живот на овие лица. Костиќ-Ивановиќ во својата докторска дисертација го испитува квалитетот на живот кај 130 возрасни лица со ИП од различни животни услови, при што доаѓа до заклучок дека истиот се разликува меѓу трите групи испитаници (оние кои живеаат со своите семејства, институционално, односно во заедници за самостојно живеење со поддршка). Според самите лица со ИП најдобар квалитет на живеење имаат оние од семејствата. Квалитетот на живот е зависен од интелектуалниот, образовниот и работниот статус на лицата со попреченост. Авторката истакнува дека постои силна корелација помеѓу можностите за правење избор во секојдневниот живот (самоодлучувањето) и квалитетот на живеење (Костиќ-Ивановиќ, 2014а). Агаи (2014) во своето магистерско истражување на примерок од 160 испитаници (80 родители на возрасни лица со умерена ИП и 80 стручни лица,

вработени во дневните центри и центрите за социјална работа) ги испитувала способностите на возрасните лица со умерена ИП за живеење во заедницата. Доаѓа до заклучок дека неопходно е да се обезбеди широк спектар на квалитет на поддршка во заедницата, што ќе им овозможи на овие лица слобода на избор, со што ќе се подобри нивниот квалитет на живеење. Рашиќ-Цаневска, Чичевска-Јованова и Димитрова-Радојичиќ (2014), ги испитувале разликите во секојдневното функционирање и социјалните активности кај лица со стекната (32 лица со МС) наспроти вродена инвалидност (25 лица со ЦП). Авторките заклучуваат дека компарирано со општата популација, обете групи испитаници имаат значајно посиромашен квалитет на живот. Генерално лицата со стекната инвалидност се повеќе повлечени, депримирани, помалку активни и зависни од други во секојдневните активности, споредено со лицата со вродена инвалидност, што доведува до заклучок дека квалитетот на живот драстично се променува во негативна насока кај лицата со МС, после појавата на болеста. Резултатите од магистерското истражувањето на Делева-Рамова во врска со квалитетот на живеење на корисниците во Специјалниот завод во Демир Капија (лица со тешка и длабока ИП) по процесот на деинституционализација, покажуваат дека во Заводот настанале значајни промени во материјално-економски и организациски аспект во насока на подобрување на квалитетот на живеење на корисниците. Генерален заклучок од ова истражување е дека квалитетот на живеење на корисниците во Специјалниот завод по деинституционализацијата се подобрува и дека актуелно е на просечно ниво (Делева-Рамова, 2014). Резултатите од ова истражување ги потврдуваат Петров, Делева-Рамова, Николов и Станојковска-Трајковска (2014). Рашиќ-Цаневска и Чичевска-Јованова (2015) испитувале некои аспекти кои влијаат на квалитетот на живеење кај лица болни од МС и тие генерално заклучуваат дека хроничното заболување го менува квалитетот на животот на заболените, што особено се забележува со текот на годините, односно дека негативните промени во нивото на ограниченост (неспособност) имаат поголемо влијание врз менталното здравје, отколку врз апсолутното ниво на физичка попреченост.

Истражувања кои го евалуираат квалитетот на живеење кај семејствата на деца со посебни потреби и развојни проблеми (ППРП)

Торте-Чиче (2010) реализирала магистерско истражување во кое вршела анализа на квалитетот на живеење кај семејствата на ученици со ИП, при што дошла до заклучок дека бројот на членови во семејството, здравствената состојба на родителите, присуство на социопатолошки појави, поддршката од заедницата се релевантни фактори кои влијаат врз квалитетот на живеење кај оваа категорија деца. Таа истакнува дека паралелно со подобрување на социо-економската состојба, ќе се подобри и квалитетот на живеење на овие семејства. Магистерскиот труд на Велкоска (2011) имал за цел да испита какви промени настануваат во динамиката и квалитетот на живеење и кои се

реперкусиите што се јавуваат во социјалното функционирање на семејствата кои имаат дете со ИП (вкупно 104). Заклучоците до кои доаѓа се следниве: семејствата кои имаат дете со ИП имаат понизок социо-економски статус во споредба со општата популација, со раѓањето на дете со ИП се намалуваат социјалните контакти на семејството, а се зголемува стресот, семејствата немаат доволна формална и неформална поддршка во справувањето со проблемите. Богатинова во својот магистерски труд (2012) ги истражувала здравствените, образовните и социјалните предизвици со кои се соочуваат семејствата на деца со ППРП, кај вкупно 329 семејства, од аспект на реперкусиите кои се одразуваат на семејната динамика и квалитетот на живеење. Доаѓа до заклучок дека овие семејства имаат понизок социо-економски статус и низок животен стандард, инвалидноста ги нарушува семејните односи, односно влијае на јавувањето емотивни проблеми во семејството, а воедно овие семејства немаат доволна поддршка од општествената средина. Богатинова, Чичевска-Јованова и Димитрова-Радојичиќ (2013) ги утврдувале ефектите од попреченоста на детето на општествениот и семејниот живот и ги идентификувале приоритетите на семејства на деца со ППРП во однос на потребната поддршка од локалната заедница. Доаѓаат до заклучок дека квалитетот на семејната поддршка е во директна корелација со општествениот развој и има временска димензија, но дека за жал, во нашата земја сѐуште нема доволно развиени формални и неформални форми на заштита и поддршка, како за децата со ППРП, така и за нивните семејства. Истражувањето на Кескинова, Чичевска-Јованова и Ајдински спроведено кај вкупно 104 семејства со дете со ИП, било со цел утврдување на стресот кај овие семејства во текот на секојдневното функционирање. Анализата на податоци укажува дека околу 90% од семејствата, доживеале стрес, шок, кога разбрале дека нивното дете има попреченост, а дека голем број родители се изложени на постојаните стресни ситуации во нивното секојдневно живеење. Авторите доаѓаат до заклучок дека овие семејства имаат низок социоекономски статус, тешка економска, финансиска и социјална состојба (Keskinova, Cicevska-Jovanova, Ajdinski, 2013). Илиќ-Пешиќ и Трајковски (2013) го испитувале кај 132 испитаника квалитетот на односот меѓу браќата и сестрите во семејства со дете со аутизам, наспроти квалитетот на односот во семејства со здрави деца. Како заклучок истакнуваат дека постојат одредени разлики во квалитетот на односот меѓу браќата и сестрите во зависност од тоа дали се работи за семејство од испитуваната или контролната група, но тие разлики не мора нужно да се со негативна конотација. Чичевска-Јованова и Димитрова-Радојичиќ (2013) го испитувале нивото на стрес кај вкупно 31 родители на децата со оштетен вид, ЦП и ИП, при што утврдувале дали родителите добиваат поддршка од потесното семејство и локалната заедница. Резултатите покажале дека родителите на децата со попреченост доживеале високо ниво на стрес, особено на почетокот кога дознале за попреченоста, а исто така прилично стресно е и справувањето со финансиите. Во однос на поддршката, најголем

процент се изјасниле дека имале најголема поддршка од своите партнери, а во многу помал процент од локалната заедница. Степаноска (2014) ги утврдувала специфичностите во секојдневното функционирање и какви се импликациите врз квалитетот на живот на 40 родители на деца со Down синдром. Резултатите потврдуваат дека предрасудите со кои се сретнуваат овие деца во училишната и социјалната средина, влијаат врз квалитетот на нивниот живот, а истовремено овие деца имаат предиспозиции за многу здравствени заболувања кои исто така влијаат врз нивниот квалитет на живот. Костиќ-Ивановиќ (2014b) го опишува квалитет на живот кај семејства на деца со аутизам како компромитиран и тоа во повеќе домени, при што сериозноста на нарушувањето и социјалната поддршка играат значајна улога во семејниот квалитет на живеење. Истакнува дека концептот на „семеен квалитет на живот“ потребно е да се развие во теоретска и концептуална смисла, што би придонело за позитивни промени во актуелната општествена политика и сервисните системи наменети за овие лица и нивните семејства. Јосифовска и сор. (2014) го споредувале квалитет на живеење помеѓу 20 семејства кои имаат деца со аутизам и 20 семејства со здрави деца, при што доаѓаат до заклучок дека полош квалитет на живот имаат семејствата на деца со аутизам, поради тешкотиите и проблемите со кои се соочуваат родителите на овие деца (помалиот број социјални контакти, здравствените проблеми, понискиот економски статус, немањето на слободно време и секојдневниот стрес). Стресот кај родителите на деца со аутизам бил испитуван и од авторите Насковска и Белевска (2014), кои доаѓаат до заклучок дека живеењето и грижата за детето со аутизам значајно го зголемува нивото на стрес кај родителите, па и покрај користењето на повеќе различни начини и механизми за справување со истиот, сепак се малку успешни во тоа. Давковска (2014) го испитувала семејното функционирање и однесување на родителите на деца со аутизам наспроти функционирањето на семејства со невротипични деца. Истакнува дека постојат разлики помеѓу двете групи семејства во нивното функционирање, користењето на социјалната поддршка и користењето на некои стратегии за справување со стресот.

ЗАКЛУЧОК

Истражувањата за квалитетот на живот кај лицата со попреченост во нашата земја долго време беа занемарени (започнуваат некаде во 2009 год.), иако истите имаат значајна практична важност во смисла на подобрување на ефективноста на стручната работа и општествените активности што би биле насочени кон подигнување на квалитетот на живот на лицата со попреченост. Достапната ревидирана литература укажува на тоа дека вкупно се реализирани 25 истражувања од оваа проблематика (некои се дипломски, магистерски и докторски трудови, а други трудови објавени на конференции/симпозиуми, или во стручни списанија). При евалуирање на предметот на истражување во помал дел од досегашните истражувања биле

користени стандардизирани истражувачки инструменти, а во повеќето се користени наменски конструирани инструменти за потребите на самите истражувања. Истражувањата покажуваат дека лицата со попреченост имаат компромитиран квалитет на живот во повеќе домени, а сериозноста на попреченоста и социјална поддршка која овие лица ја добиваат значајно влијаат на истиот. Квалитетот на живеење е тесно поврзан со самоодлучувањето, можноста за правење сопствен избор, социјалната вклученост и резиденцијалниот статус (институционално, наспроти живеење со поддршка во заедницата или во семејството). Како една нова форма на вонинституционалната заштита на лицата со ИП кај нас е живеењето со поддршка во заедницата, која исто така треба да се развие на повисок степен. Потребно е долготрајно следење и активно вклучување на профили од разни области со цел овие лица да се приближат до општата популација за да можат да водат што посамостоен и независен живот. За сите лица со попреченост неопходно е да се обезбеди достапна животна средина, слобода на избор и поширок спектар на поддршки во заедницата, со што ќе се подобри нивниот квалитет на живеење. Р. Македонија погодена од социо-економската криза и долгиот реформски развој, сѐуште нема доволно развиени формални и неформални форми на заштита и поддршка, како за децата и лицата со посебни потреби и развојни проблеми, така и за нивните семејства. Семејствата кои имаат дете со попреченост имаат понизок социо-економски статус и низок животен стандард во споредба со општата популација, намалени социјални контакти, висок ниво на стрес, недоволна социјална поддршка во справувањето со секојдневните проблеми. Со подобрување на условите за живот, подигнување на социо-економскиот статус, неминовно ќе се повиши квалитет на живот кај овие семејства. Попреченоста ги нарушува семејните односи, придонесува за јавување на проблеми во семејството, негативно влијае на секој член поединечно, но истовремено и на целото семејство како систем. Најважно за родителите на деца со попреченост е да имаат систематски организирана секојдневна поддршка за да можат да се справат со секојдневните предизвици и стресни ситуации. Потребно е концептот на „семеен квалитет на живот“ да се развие во теоретска и концептуална смисла, што би придонело за позитивни промени во актуелната општествена политика и сервисните системи наменети за овие лица и нивните семејства. Генерално, оваа област на истражување кај нас е сѐуште млада и во иднина треба продлабочено да се проучува. За овие лица да имаат исполнети и целисходни животи, потребно е и ние активно да се приклучиме на современите светски трендови во креирањето на квалитетни животни стандарди за лицата со попреченост, почитувајќи ги нивните индивидуални можности и истовремено почитувајќи ги карактеристиките на нивната физичка, социјална и културна средина. Современите трендови во рехабилитацијата тежнеат кон развивање и понуда на разни програми и форми на поддршка, не само преку подобрување на објективните услови за живот и поттикнување на развојот на когнитивни, социјални и други вештини

туку и овозможување на што подобра благосостојба, што е средишна димензија на севкупниот квалитет на животот. Квалитетот на живот е важен затоа што ни дава информации во однос на индивидуалната перспектива, фокусирајќи се на главните подрачја на квалитетниот живот, а од друга страна ни дава концептуална рамка за проценка на ефикасноста од стратегиите насочени кон подобрување на добросостојбата на лицата со попреченост (Schalock и сор., 2007). Преку проценката на квалитетот на живот можат да се добијат валидни податоци со цел да се подобрат клиничката, менаџментската и законодавната политика, односно да се развијат концепциски стратегии и да се имплементираат модели што ќе го подобрат целокупното функционирање на овие лица (Loon и сор., 2013).

ЛИТЕРАТУРА

1. Агаи, А. (2014). Способностите на возрасните лица со умерена интелектуална попреченост за живеење во заедница, Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
2. Богатинова, Т. (2012). Детето со посебни образовни потреби – семеен и општествен предизвик, Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
3. Богатинова, Т., Чичевска-Јованова, Н., Димитрова-Радојичиќ, Д. (2013). Дете со посебни образовни потреби – семеен и општествен предизвик, Зборник на трудови од Четвртата меѓународна конференција на тема: Современи аспекти на специјалната едукација и рехабилитација на лица со инвалидност, 17-19 Октомври 2013, Охрид, Р. Македонија.
4. Bratković, D. (2002). Kvaliteta življenja osoba s umjerenom i težom mentalnom retardacijom u obiteljskim i institucionalnim uvjetima života, Disertacija, Edukacijsko-rehabilitatorski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
5. Brown, I., Brown, R.I. (2003). Quality of Life and Disability: An Approach for Community Practitioners, London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
6. Chichevska Jovanova, N., Dimitrova Radojichikj, D., Parents of Children with Developmental Disabilities: Stress and Support. *Journal of Special Education and Rehabilitation,* 2013;14 (1-2): 7-19.
7. Chichevska Jovanova, N., Rashich, O., Trifunovska M. (2010) Imroving quality of life through the *MOVE* program Zbornik trudova, Sombor
8. Давковска, Р. (2014). Семејно функционирање и однесување на родителите на деца со аутизам, Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
9. Делева-Рамова, А. (2014). Квалитетот на живеење на корисниците во Специјалниот завод во Демир Капија по процесот на деинституционализација. Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
10. Dimkova-Velevska, M., Petrov, R. (2013). Inclusion in community through day care centres, Conference Proceedings, Fourth International Conference: Modern aspects of special education and rehabilitation of persons with disabilities, 17th-19th October 2013, Ohrid, Republic of Macedonia.
11. Fulgosi-Masnjak, R., Masnjak, M., Lakovnik, V., Perceived Subjective Wellbeing of Parents of Children With Special Needs. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 2012, 13(1-2): 61-76.

12. Heiman, T. (2002). Parents of Children With Disabilities: Reselience, Coping and Future Expectations. *Journal od Developmental and Physical Disabilities*, vol. 14, no. 2, 159-171.
13. Илиќ-Пешиќ, М., Трајковски, В. (2013). Квалитетот на односот меѓу браќа и сестри кај семејства што имаат дете со аутизам, Зборник на трудови од Четвртата меѓународна конференција на тема: Современи аспекти на специјалната едукација и рехабилитација на лица со инвалидност, 17-19 Октомври 2013, Охрид, Р. Македонија.
14. Јосифовска, Ј., Христова, А., Георгиевски, Х., Вантиќ-Танјиќ, М. (2014). Квалитет на живеење на семејствата кои имаат деца со аутизам и семејствата кои имаат здрави деца, Зборник на трудови од Првиот симпозиум за первазивни развојни нарушувања на тема: Научните достигнувања во функција на практиката, 15-17 Мај 2014, Струга, Р. Македонија.
15. Кескинова, А., Чичевска-Јованова, Н., Ајдински, Г. (2013). Стресот во семејство со дете со интелектуална попреченост, Зборник на трудови од Четвртата меѓународна конференција на тема: Современи аспекти на специјалната едукација и рехабилитација на лица со инвалидност, 17-19 Октомври 2013, Охрид, Р. Македонија.
16. Keskinova, A., Cicevska-Jovanova, N., Ajdinski, G. (2013) Socioeconomic Status of the Families With Chilidren With Intellectual Disability, *Hrvatska revija za rehabilitaciska istraživanja*, 2013, Vol. 49, br. 2, 182-187.
17. Костиќ-Ивановиќ, В. (2014a). Квалитет на живот кај возрасни лица со интелектуална попреченост од различни животни услови. Докторска дисертација, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
18. Костиќ-Ивановиќ, В. (2014b). Квалитет на живот кај семејства на деца со аутизам, Зборник на трудови од Првиот симпозиум за первазивни развојни нарушувања на тема: Научните достигнувања во функција на практиката, 15-17 Мај 2014, Струга, Р. Македонија.
19. Kostikj-Ivanovikj, V., Cicevska-Jovanova, N. (2013). Quality of life in adults with intellectual disability: self-assesment versus assessment by others, Conference Proceedings, Fourth International Conference: Modern aspects of special education and rehabilitation of persons with disabilities, 17th-19th October 2013, Ohrid, Republic of Macedonia.
20. Loon, J. H. M., Bonham, G. S., Peterson, D. D., Schalock, R. L., Claes, C., Decramer, A. E. M., (2013). The use of evidence-based outcomes in systems and organizations providing services and supports to persons with intellectual disability. *Evaluation and Program Planning*, Vol. 36, Issue 1, 80–87.
21. Мишовска-Стојковска, Т., Милева, Е., Петров, Р., Николов, П. (2013). Анализа на способностите и вештините за живеење во заедницата кај лицата со интелектуална попреченост, деинституционализирани од Демир Капија, Зборник на трудови од Четвртата меѓународна конференција на тема: Современи аспекти на специјалната едукација и рехабилитација на лица со инвалидност, 17-19 Октомври 2013, Охрид, Р. Македонија.
22. Насковска, М., Белевска, Д., (2014). Стрес кај родителите на деца со аутизам, Зборник на трудови од Првиот симпозиум за первазивни развојни нарушувања на тема: Научните достигнувања во функција на практиката, 15-17 Мај 2014, Струга, Р. Македонија.
23. Petrov, R., Deleva-Ramova, A., Nikolov, P., Stanojkovska-Trajkovska, N. (2014). Kvalitet života korisnika Specijalnog zavoda u Demir Kapiji nakon procesa deinstitucionalizacije, Tematski zbornik, V Međunarodna naučno-stručna konferencija: Unapređenje kvalitete života djece i mladih, 21-22 Jun 2014, Igalo, Crna Gora.

24. Rashikj-Canevska, O., Chichevska-Jovanova, N., Some determinants of quality of life in patients suffering from multiple sclerosis. *Journal of Special Education and Rehabilitation* 2015; 16 (1-2): 17-35.
25. Rašić-Canevska, O., Čičevska-Jovanova, N., Dimitrova-Radojičić (2014). Comparison of the life quality of persons with acquired and inborn disability, Tematski zbornik, V Međunarodna naučno-stručna konferencija: Unapređenje kvalitete života djece i mladih, 21-22 Jun 2014, Igalo, Crna Gora.
26. Schalock, R., Verdugo Alonso, M. V. (2002). Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners. Washington DC: American Association on Mental Retardation.
27. Schalock, R.L., Gardner, J.F., Bradley,V.J. (2007). Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: Applications across individuals, organizations, communities, and systems. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
28. Schalock, R. L., Felce, D. (2004). Quality of life and subjective well-being: conceptual and measurement issues. Од: Emerson, E., Hatton, C., Thompson, T., Parmenter, T. R. (Eds.): The international handbook of applied research in intellectual disabilities. London:Wiley, (261–279).
29. Степаноска, А. (2014). Специфичности во секојдневното функционирање на децата со Down синдром, Дипломска работа, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
30. Степаноска, Е. (2012). Лица со умерена и тешка интелектуална попреченост опфатени со формата „живеење со поддршка“. Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
31. Торте-Чиче, Д. (2010). Квалитет на живеење на семејствата-успехот и поведението на учениците со интелектуална попреченост. Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
32. Трајков, И. (2013). Социјалната инклузија на лица со ментални растројства, Зборник на трудови од Четвртата меѓународна конференција на тема: Современи аспекти на специјалната едукација и рехабилитација на лица со инвалидност, 17-19 Октомври 2013, Охрид, Р. Македонија.
33. Turnbull, A., Brown, I., Turnbull, H.R. (Eds.) (2004). Families and people with mental retardation and quality of life: International perspectives, American Association on Mental Retardation, Washington, DC.
34. Велкоска, А. (2011). Социо-економски статус на семејствата на децата со интелектуална попреченост вклучени во посебните основни училишта и дневните центри на територијата на град Скопје. Магистерски труд, Скопје: Филозофски факултет, Институт за дефектологија.
35. Verdugo, M.A., Schalock, R.L., Keith, K.D., Stancliffe, R.J. (2005). Quality of life and its measurement: important principles and guidelines. *Journal of Intellectual Disability Research*, Vol. 49, part 10, 707-717.
36. WHO (World Health Organization) (1993). WHO QoL Study Protocol. Geneva: Author.

KONCEPT REZILIJENTNOSTI (OTPORNOSTI): KAKO RANJIVOST MOŽE DA SE PRETVORI U SNAGU

CONCEPT OF RESILIENCE: HOW VULNERABILITY CAN TURN INTO STRENTH

Dragana BATIĆ
Fakultet bezbednosti, Skopje

APSTRAKT

Rad se bavi značenjem rezilijentnosti koja postaje vrlo aktuelna u novijoj istoriji psihologije. S obzirom da je stres sastavni deo života koji uključuje svakodnevne probleme ali i životne traume različite vrste, rezilijentnost predstavlja sposobnost za uspešno savladavanje životnih teškoća i relativno brzo oporavljanje od stresa iznačajnih gubitaka. Ovaj koncept je deo pozitivne psihologije i na njega se gleda kao na proces razvijanja veština i prilagođavanja promenama i stresnim životnim događajima, dostupna svim ljudima.U određenoj adekvatno podstičućoj sredini, svi ljudi imaju kapacitet za pozitivne promene i razvoj bar nekih karakteristika rezilijentnosti za vreme svog života. Ovaj concept nudi redefinisanje zdravlja kao idealnog stanja u kome nema problema i nedostataka isugeriše da zdravle predstavlja kapacitet za rešavanje problema i nalaženja konstruktivnog načina za življenje sa problemom. Karakteristično za ovaj teorijski model je da se ne usmerava na slabosti i deficit, već na zdrave snage u ličnosti/porodici i na to kako oni mogu da se iskoriste za njihov dalji razvitak. Prvi deo rada odnosi se na teorijsko upoznavanje sa konceptom rezilijentosti: definisanje pojma rezilijentnosti, istorijski razvoj, individualnu i porodičnu rezilijentnost. U drugom delu rada biće reči o istraživačkim rezultatima autorke u ovoj oblasti i radu na razvijanju rezilijentnosti kod vulnerabilnih grupa dece i njihovih porodica: dece izbjeglica, dece razvedenih roditelja i dece na ulici.

Ključne reči: rezilijentnost, pozitivna psihologija, vulnerabilna deca, porodična rezilijentnost

ABSTRACT

This paper deals with the importance of resilience which becomes popular in the newer history of psychology. The most general definition of resilience is that it is manifested competence in the context of significant challenges to adaptation and development. Alhghout stress is an integral part of life that includes daily problems, but also various types of trauma, resilience is the ability to cope with life's difficulties and relatively fast recovery from stress and significant losses. This concept is a part of positive psychology and it is seen as a process of developing skills to adapt to changes and stressful life events, available to all people. In particular adequately environment, all people have the capacity for positive change and development, for at least some part of resilience during their life. This concept offers a redefinition of health as an ideal state in which there are no problems, and suggests that health represents the capacity for problem solving and finding constructive ways to live with the problem. Characteristic of this theoretical model is that it

does not directed towards weaknesses and deficits, but to the healthy potentials of the person / family and how they can be used for their further development. The first part is dedicated to theoretical introduction of the concept of resiliency: defining the concept, historical development, individual and family resilience. The second part is dedicated to the results of the researchers of the author in this area and work on developing the resilience of the vulnerable groups of children and their families: refuge children, children of divorced parents and street children.

Key words: resiliency, positive psychology, vulnerabile children, individual resilience, family resiliency

UVOD

U svojoj istoriji,posebno tokom prvih 100 godina svoga postojanja, psihologija je u velikoj meri bila usmerena na razumevanje i ublažavanje negativnih stanja i pojava, koje se tiču individua, grupa pa i društva u celini.Kada su emocije u pitanju, od 1887. do 2000. god. Psychological Abstracts navodi 8.072 članka o ljutnji, 57.800 o anksioznosti a 70.856 o depresiji. Na svakih 14 članka o ovim temama dolazi samo jedan o pozitivnim emocijama, o radosti - 851,0 životnom zadovoljstvu - 5.701 i o sreći - 2.958 (Myers, 2001). U svom čuvenom govoru 1998. godine kada je proglašen za predsednika Američke Psihološke Asocijacije (APA) i u člancima koje je kasnije objavljivao,Selidžmen je kritikovao psihologiju koja je još od Drugog svetskog rata fokusirana na psihopatologiju i redukciju simptoma. Po njemu, svojim fokusom na patologiji i lečenju, psihologija je postala "viktimologija" i usput zaboravila svoje najvažnije ciljeve. Umesto toga, on se zalaže za proširivanje polja istraživačkog rada u smeru otkrivanja faktora koji doprinose ljudskoj sreći i zadovoljstvu, kao i o tehnikama koje ih mogu uvećati. Umesto da teži umanjivanju simptoma, cilj psihologije kao nauke bi trebalo da bude otkrivanjenačina povećanja osećaja zadovoljstva čak i kada ne postoji patologija.Umesto pukog otklanjanja simptoma, psihologija bi trebalo da proširi svoje ciljeve i pomogne ljudima da žive bolje i srećnije.U skladu sa ovim, za ciljeve svog mandata kao predsednika APA-e, izabrao je rad na reorijentaciji sa patološkog fokusa na "pozitivne" karakteristike, iskustva i odnose, ali i pojačanje učešća psihologa u međuetničkim konfliktima.

KONCEPT REZILIJENTNOSTI

Šta je sa blagostanjem kada se dogodi da čovek (dete) preživi tešku nesreću? Da li je i onda moguće živeti relativno srećno? Kako da čovek (dete) preživi teške događaje? Najraniji pokušaji da se shvati uzajamna povezanost između ljudske patnje, očaja i rezilijentnosti potiču iz vremena pre naše ere a bili su motivisani spiritualnim trženjem "boga" kao odgovora na iskustvo patnje koja se u životu neminovno događa. Buda je na primer, posmatrao život kao patnju, a izlaz je tražio u osmočlanom putu ispravnog življenja. Za Isusa, ljubav je bila ta kojom je čovek mogao da prevlada bol, izolaciju, izdaju i napuštenost.

Prelaz od pripovedačkog i religioznog tretiranja rezilijentnosti, ka naučnom, prvi su učinili Garmezy i njegove kolege. Da bi determinisali rizik za razvoj mentalnih bolesti, oni su proučavali decu šizofrenih roditelja, i našli da je kod njih taj rizik zaista veći. Ali, ono što ih je impresioniralo, bilo je da je 90% ove dece ostalo zdravo, uprkos riziku, i da su ta deca pokazivala zavidni nivo kompetentnosti: dobre odnose sa vršnjacima, uspeh u školi, posvećenost svojim ciljevima. Pošto su bili jako zaintresovani da nađu faktore koji ih štite, počeli su da vrše istraživanja i tako je rođena nova oblast: oblast rezilijentnosti. Garmezy i saradnici su nastavili sa istraživanjima u kojima su uključivali i decu koja žive u drugim izuzetno teškim okolnostima kao što su siromaštvo, porodično nasilje i druga stresogena iskustva i našli da se značajna grupa te dece razvija dobro. Garmezy, Rutter, Werner i Antony dali su svoj doprinos proučavanju rezilijentnosti kao i prepoznavanju važnosti razumevanja rezilijentnosti koja se prirodno događa. Od pionirskog istraživanja Garmezy-ja i njegovih kolega, interes za ovu oblast je porastao, pa se veći broj istraživača širom sveta u poslednjih tridesetak godina intenzivno bavio istraživanjem rezilijentnosti tako što bi identifikovali grupu visoko rizične dece i sledili njihov razvoj tokom vremena. Istraživanja faktora koja štite mentalno zdravlje i pored teških životnih okolnosti, dala su veliki doprinos razvoju 'pozitivne psihologije' koja naučno izučava pozitivnu stranu ljudske prirode, kao i razvoju programa intervencije i prevencije koje služe postizanju boljih ishoda kod rizične dece. U osnovi modela rezilijentnosti je koncept plastičnosti, koji ukazuje na to da je stvarna psihološka promena moguća kada se menjaju uslovi u kojima individua živi.

DEFINISANJE REZILIJENTNOSTI

Sama reč 'rezilijentnost' u francuskom i španskom jeziku se koristi u inžinjerstvu da označi kapacitet materjala da vrati svoju formu i pored toga što je bio deformisan pod pritiskom. U engleskom se ova reč koristi za opisivanje ljudskih kavaliteta analogno onim u iženjerstvu. Kontinuirana mogućnost promene je podržana najnovijim istraživanjima neuronaučnika, da se mozak neprestano menja kao posledica naših iskustava, bilo putem novih veza između neurona, bilo stvaranjem sasvim novih neurona. Međutim, da bi prihvatili koncept plastičnosti, moramo da odbacimo ono što Rockwell (1998; prema Davis, 1999), naziva mitovima koji sprečavaju negovanje rezilijentnosti, a koji doprinose pesimističkom gledanju na ljudsku prirodu. To su *Mit o determiniranosti* prema kome dete ne može da pobegne od ciklusa zlostavljanja, siromaštva, ili neuspeha kojim se karakterišu životi njegovih roditelja, članova porodice ili članova zajednice. Brojni slučajevi rezilijentnosti dokazuju upravo suprotno. *Mit o neporavljivoj šteti* koji se tiče mišljenja da deca pod rizikom obično izrastaju u odrasle sa problemima; budući da potencijali dece i mladih nisu statični fenomeni, može im se naneti šteta ako se prerano odluči o parametrima njihovih života. *Mit o identitetu* opominje da ne etiketiramo i napustimo decu 'pod rizikom' nego da „konstantno tražimo njihove talente definišući ove mlade u terminima njihove snage”.. Kao što je jedan

preživeli rekao: „Zlostvljanje je ono što mi se desilo, to nisam ja" (Rockwell, 1998; prema Davis, 1999). Važno je napomenuti da, u određenoj adekvatno podstičućoj sredini, svi ljudi imaju kapacitet za pozitivne promene i za razvoj bar nekih karakteristika rezilijentnosti za vreme svoga života.Koncept rezilijentnosti nudi redefinisanje zdravlja kao idealnog stanja u kome nema problema i nedostataka i sugeriše da zdravlje predstavlja kapacitet za rešavanje problema i nalaženje konstruktivnih načina za življenje sa problemom. Generalno govoreći, rezilijentnost se sastoji od dve komponente:

1. Od potencijala da se bude otporan; ličnost/porodica je sposobna da zaštiti svoj integritet i pored teških životnih okolnosti;
2. Od sposobnosti za pozitivnu konstrukciju (za građenje svog života na pozitivan način i pored teških okolnosti). To znači da teška događanja u životu ne osuđuju ličnost (porodicu) za ceo život, odnosno da uvek postoji mogućnost da se lanac teškoća prekine.

Karakteristično za ovaj teorijski model je to što se ne usmerava na slabosti i deficit, već na zdrave snage u ličnosti/porodici i na to kako oni mogu da se iskoriste za dalji razvitak ličnosti (porodice). U studijama rezilijentnosti, ne postoji apsolutno slaganje oko jedinstvene definicije ovog pojma. Na samim počecima istraživanja konstrukta rezilijentnosti, da bi se objasnila otpornost individua na životne tešoće, koristili su se termini "neranjiv" i "nesavladiv". Ovi termini bi bili odgovarajući, ukoliko bi podrazumevali "apsolutnu otpornost prema teškoćama". Rutter smatra da niko od nas nije apsolutno otporan, već postoje stepeni otpornosti. Pri tome, neke individue su otpornije od drugih, iako sve one imaju ograničenja. Termini "neranjiv" i "nepobediv" sugerišu da ove karakteristike odgovaraju svim faktorima rizika, što je biološki nemoguće (Rutter, 1987).

Termin rezilijentnost se odnosi na fenomen prevladavanja stresa i teškoća. To znači da postoji relativno dobar ishod uprkos tome što se individua nalazi u situacijama koje nose veliki rizik za razvoj psihopatologije. Fokus je na relativnoj otpornosti na iskustvo psiho-socijalnog rizika. „To, naravno ne podrazumeva da rezilijentno ponašanje omogućava individui da reši sve probleme u životu, već jedino znači, da će se, baveći se sa nesvakidašnjim zahtevima, visoko rezilijentni ljudi nositi bolje od ljudi sa niskom rezilijentnošću, i, da će oni, ukoliko, situacija ne može da se reši, biti sposobni da nastave sa svojim životom, kompetentno i sa manje boli" (Antonovski,1987). Masten i Coatsworth (1998) globalno definišu rezilijentnost kao manifestiranu kompetentnost u kontekstu značajnih izazova za adaptaciju i razvoj. Oni ističu da o rezilijentnosti možemo govoriti kada:

1. postoji značajna pretnja za individuu, koja je obično visoko rizični status ili izloženost teškoćama i traumi;
2. kvalitet adptacije ili razvoja je dobar, što znači da se osoba ponaša na kompetentan način.

Luthar i Zigler (1991) sugerišu da se termin rezilijentan koristi za konstrukt koji sadrži manifestirani uspeh u postizanju bitnih razvojnih zadataka, uprkos velikim stresorima i mogućem podleganju emocionalnom stresu.

U svom veoma uticajnom članku, Rutter insistira da rezilijentnost ne može da se posmatra kao fiksni atribut individue... Ako se okolnosti menjaju, menja se i rezilijentnost (Rutter 1987). Istraživači koji su sledili Rutter-a, ističu dinamički kvalitet rezilijentnosti, ali ne odgovaraju na pitanja koja se tiču mentalne higijene.
Dyer i McGuinness, na primer, vide rezilijentnost kao globalni termin opisujući ga kao dinamični proces, na koga utiču protektivni faktori koji omogućavaju ljudima da se oporave od teškoća i da produže sa svojim životima. Oni definišu protektivne faktore kao „specifične kompetencije koji su neophodne da bi proces rezilijentnosti počeo da se dešava, a 'kompetencije' kao zdrave veštine i mogućnosti koje su dostupne individui" (Dyer i McGuinness 1996). I drugi autori definišu rezilijentnost naglašavajući njen dinamičan karakter.
Rezilijentnost je univerzalni kapacitet koji omogućava ličnosti, grupi ili zajednici da preveniraju, minimiziraju i prevaladaju štetne efekte nevolja. Rezilijentnost može da transformiše ili učini jačim živote onih koji su rezilijentni. Rezilijentno ponašanje može biti odgovor na teškoće u formi održanja normalnog razvoja uprkos teškoćama, ili promoter rasta iznad sadašnjeg nivoa funkcionisanja. Obećavajući pristup globalnoj i operacionalnoj definiciji rezilijentnosti je konstrukt Ego-rezilijentnosti, koga su definisali Blok-ovi (Jack i Jeanne Block, 1980). Oni opisuju Ego-rezilijentan tip, za koga kažu da je povezan sa nekoliko različitih osobina ličnosti: aktivnost i povezanost sa svetom, pozitivan i energičan stav prema životu, poverenje, autonomija, kompetentnost, osećanje moći unutar više domena života, opažajnost, uvid, kapacitet za tople i otvorene odnose, dobre interpersonalne veštine i položaj u društvu.
U nekim studijama je nađeno da je ER (ego rezilijentnost) povezana sa sigurnom vezanošću i konstantnošću ličnosti tokom vremena (Klohen, 1996). Klohen objašnjava kako je ER u vezi sa generalnom definicijom psihološkog zdravlja i prilagođavanja. Iako definicije mentalnog zdravlja nisu identične sve one uključuju:

1. sposobnost da se bude srećan i da se bori sa osećanjem usmerenosti ka cilju;
2. kapacitet za produktivan rad, osećanje kompetentnosti i vladanja sredinom;
3. emocionalna sigurnost, samo-prihvatanje, samopoznavanje, realistična i neiskrivljena slika o sebi, drugima i svojoj okolini;
4. interpersonalna adekvatnost i kapacitet za tople i negujuće odnose sa drugima, za respekt i intimnost.

Ovi generalni kriterijumi mentalnog zdravlja su slični sa četiri komponenti rezilijentnosti, a to su: optimizam; autonomija i produktivna aktivnost; intrerpersonalni uvid i toplina; veština izražavanja (Klohen, 1996). Klohen smatra da su glavne komponente ego rezilijentnosti koje je ona našla kod odraslih, slične onima koje su našli Garmezy i Werner kod dece. Definicija From-e Walsh povezuje individualnu i porodičnu rezilijentnost i glasi:„Rezilijentnost predstavlja kapacitet ličnosti i njene porodice koji zajedno žive u konkretnom okruženju, za adekvatno funkcionisanje i pozitivan razvoj uprkos teškim životnim okolnostima" (Walsh, 1998).

Rezilijentnost se može odrediti i kao učinak interakcije faktora rizika u kombinaciji sa pozitivnim snagama (faktorima zaštite ili protektivnim faktorima) koji doprinose ishodu koja zahteva zdravo prilagođavanje (Garmezy and Masten, 1994).

FAKTORI RIZIKA

Većina istraživača rezilijentnosti se slaže u tome da, da bi govorili o rezilijentnosti mora da postoji nešto što je stres, teškoća, u životu individue na koju ona odgovara tako što zadržava svoje dobro funkcionisanje, ili ga čak poboljšava. Neosporno je da se ljudski život karakteriše konstantnim zahtevima na individue, grupe i kolektiva. Neki od tih zahteva konstituišu ozbiljne stresore, koji traju duži vremenski period tako da nije moguće ići kroz život bez, makar i malo boli, a ponekad su teškoće karakteristika većeg dela života nekih ljudi. Faktori rizika, ili ono što Strumfer naziva 'prekomernim zahtevima' koji izivaju stres, mogu biti deo ličnog i socijalnog okvira, pri čemu se moraju uzeti u obzir: pol, uzrast, genetska konstitucija, lične karakteristike, sadašnje i prošlo nivo fizičkog i psihičkog zdravlja, istorija izloženosti traumatskim događajima u prošlosti. Faktori rizika se obično definišu kao verovatnoća , odnosno izvesnost budućih problema (Fraser, 1997). To su svi uticaji koji povećavaju izvesnost ozbiljnih poteškoća u procesu socijalizacije, a variraju od bioloških, porodičnih, do šire sredinskih uticaja, uključujući i školu, koji utiču na dete. Za prosečnu osobu, rezilijentnost je odgovor na neizbežne životne teškoće. Iz tog razloga, ona se tipično definiše kao biti jak pri suočavanju sa teškoćama.

Zahtevi, odnosno stresni događaji, takođe, mogu biti deo razvojne tranzicije. Primeri za ovakve individualne razvojne događaje su adolescencija, sredina karijere ili period posle penzionisanja, ali i događaji u razvoju porodice kao što je prelaz ka roditeljstvu, koji donosi mnogo radosti i zadovoljstava, ali i mnogo fizičkog i psihičkog stresa, ili porodica sa adolescentom, koji od porodice zahteva mnogo više fleksibilnosi nego do tad. Socijalne, ekonomske i političko-pravne prilike često prouzrokuju kolektivne teškoće, kao što su rat, terorizam, izbegličtvo, industrijske i prirodne katastrofe. U takvim slučajevima rezilijentnost se sastoji u tome da se izdrži ono što se ne može izbeći. Ipak, kako smo ranije spomenuli, studije rezilijentnosti su nastale od istraživanja koja su bila posvećena identifikovanju “faktora rizika” koji su u vezi sa lošim funkcionisanjem i drugim lošim ishodima po ljude koji su im izloženi, posebno u detinjstvu i adolescenciji. Ovi “faktori rizika” (varijable/mehanizmi/procesi) obično predstavljaju visoko rizičan status, ili izloženost teškoćama ili traumi (Masten, Coastworth, 1998). Za vreme 30-godišnjeg longitudinalnog istraživanja visoko rizične dece u Kawaii, Hawaii, Emi Werner, nazvana od Garmezy-ja majkom rezilijentnosti, koja je radila sa decom za vreme vijetnamskog i indisko-pakistanskog rata, rata u Izraelu, Egiptu i istočnoj Africi, izdvojila je visoko rizične faktore kao što su: hronično siromaštvo; neobrazovane majke; komplikacije za vreme trudnoće; razvojne probleme; genetske abnormalnosti i psiho-patologija roditelja.

Ona zatiče, nabraja i druge izvore stresa kod dece i adolescenata među kojima su: produžena separacija od primarne porodice za vreme prve godine života; rođenje mlađeg brata/sestre za vreme prve dve godine posle detetovog rođenja; ozbiljna bolest ili bolest koja se ponavlja za vreme detinjstva; hronična bolest roditelja; mentalna bolest roditelja; brat/sestra sa hendikepom ili problemima u ponašanju; hronične nesuglasice u porodici; odsustvo oca; nezaposlenost ili sporadična zaposlenost roditelja; promena mesta življenja; promena škole; razvod roditelja; ponovni brak roditelja i dolazak očuha/maćehe u porodicu; odlazak ili smrt starijeg brata ili bliskog prijatelja; smeštaj u hraniteljsku porodicu (Werner, 1989).
Masten i Coatsworth (1998) ovome dodaju i porodično nasilje, rat i smrt roditelja kao značajne faktore rizika, a Fonagy i sar. (1994) dodaju nuklearne katastrofe, požar i institucionalizaciju. Praktično, stanja i događaji koji mogu biti pretnja sposobnosti kompetentnog funkcionisanja jedne individue su neograničeni.

KUMULATIVNI EFEKAT RIZIKA I TEŠKOĆA

Poznato je da što je veći broj faktora rizika, to je veća mogućnost da ličnost postane disfunkcionalna. Ruter i njegove kolege (1984) su sproveli epidemiološku studiju o incidenciji psihijatrijskih oboljenja kod dece na desetgodišnjem uzrastu iz Londona. Oni su identifikovali 7 porodičnih faktora rizika: težak bračni konflikt, nizak socijalni standard, mnogočlana porodica, kriminalitet roditelja, psihijatrijska bolest majke i smeštanje dece u hraniteljsku porodicu. Nađeno je da, ukoliko je prisutan jedan faktor rizika, mogućnost od dobijanja psihijatrijske bolesti nije značajno veća negoli za decu koja žive u porodicama gde nema faktora rizika. Ali, dva faktora rizika izazivaju četiri puta više psihijatrijske bolesti, dok četiri faktora pretstavljaju desetostruki rizik. Ova situacija se može sumirati rečima: "prisustvo multiplog rizika čini lakšim razvoj kasnijih problema i otežavaju deci da imaju pozitivni oslonac da bi nešto promenili" (Radke-Yarrow i Brown 1993).

FAKTORI ZAŠTITE

Kao što je broj faktora koji stavljaju individuu u rizik i otežavaju njeno funkcionisanje, tako isto je veliki i broj onih karakteristika individue i sredine koji su povezani sa kompetentnošću i dobrim psiho-socijalnim funkcionisanjem za vreme i posle teških iskustava. Masten i Coatsworth grupišu protektivne faktore prema tome da li pripadaju individualnim, porodičnim, društvenim ili kulturnim na sledeći način: (1.) individualni: dobro intelektualno funkcionisanje; socijabilnost (lako dete); efikasnost, poverenje u sebe, visoko samopoštovanje; talenti; vera. (2.) porodični: Bliska relacija sa bar jednim od roditelja; autoritativno roditeljstvo: toplina, struktura, visoka očekivanja; dobar socioekonomski status; veza sa širom porodičnom sredinom. (3.) vanporodični kontekst: Veze sa podržavajućim odraslima van porodice; povezanost sa prosocijalni organizacijama; škola.
Kao što multipli faktori rizika i teškoće povećavaju rizik, tako i multipli protektivni mehanizmi povećavaju šanse za pozitivan ishod. Tipična situacija karakteristična

za rezilijentno dete, je ona u kojoj pozitivni faktori jačaju jedni druge, povećavajući mogućnost zadržavanja uspešnog funkcionisanja. Protektivni faktori unutar i van deteta deluju zajednički da zadrže adaptivno funkcionisanje. Ukoliko je jedna oblast izaziva teškoće, druge oblasti su tu da je poprave i da je zamene (Radke-Yarrow, Brawn, 1993). Masten podvlači značaj procene više dimenzija adaptacije i multiplih atributa u traganju za razumevanjem rezilijentnosti. Kombinacija visoke inteligencije, visokog socijalnog statusa i kvalitetnog roditeljstva je u pozitivnoj korelaciji sa kompetencijom i negativno povezano sa izloženošću stresu (Masten, 1989). U svojoj studiji 200 porodica iz Minepolisa, Garmezy (1987) je posvetio veliku pažnju u objašnjavanju relacije između glavnih sredinskih i individualnih varijabli, koristeći multiple indikatore izloženosti stresu, kompetentnosti; da bi obezbedio stabilnost ovih konstrukata. Između ovih nalaza bili su sledeći:

1. Deca sa većim IQ, višim socijalnim statusom, i pozitivnim porodičnim atributima (stabilnosti i kohezije) pokazala su se kompetentnijim, i, pod stresom više socijalno angažovana sa vršnjacima.
2. Viši socijalno ekonomski status, IQ, pozitivni porodični atributi (kvalitet relacije roditelj-dete, adekvatnost porodične komunikacije, stepen roditeljske osetljivosti za potrebe deteta i kompetentnost roditelja) izgleda da su protektivni faktori protiv neadekvatnog odgovora na stres.
3. Kvalitet detetovog socijalnog angažovanja u školi je u odnosu ne samo sa inteligencijom i socijalno-ekonomskim statusom nego i sa socijalnim razumevanjem-faktorom koji se odražava na interpesonalno razumevanje, sposobnost za rešavanje problema, na razumevanje humora, uspeh u školi i produktivnost. Socijalno razumevanje je bilo pozitivno povezano sa vezanošću za školu, i negativno sa agresivnošću.
4. Potencijalni modifikatori kompetencije i stresa su bili porodična stabilnost, organizacija i kohezija. Deca sa ovim porodičnim karakteristikama bila su inteligentnija, kompetentnija i manje sklona agresiji u situacijama visokog nivoa stresa (Garmezy, 1987).

Neki autori, govoreći o protektivnim faktorima, podvlače da se za sve ove karakteristike zna samo da su u korelaciji sa rezilijentnošću a da nisu obavezno i njeni uzroci. Ovi faktori takođe mogu biti i posledice rezilijentnosti (Masten i Coatsworth 1998).

Rezilijentnost se može odrediti kao učinak interakcije faktora rizika u kombinaciji sa pozitivnim snagama (faktorima zaštite ili protektivnim faktorima) koji doprinose ishodu koji predstavlja zdravo prilagođavanje (Garmezy, Masten, 1994).

NAŠA ISTRAŽIVANJA REZILIJENTNOSTI

Rezilijentnost izbegličkih porodica i dece u tim porodicama

Lični susret autorke sa konceptom rezilijentnosti započeoje 1996 godine, na edukaciji u Beogradu koju su držali bračni par Volin. Oni su prikazali svoje istraživanje u kome su vodili intervjue sa odraslima, koji su kao deca živeli u

alkoholičarskim porodicama, i koji su, kako autori kažu preživeli. Autori termin PREŽIVELI koriste umesto termina ŽRTVE da bi označili uspešno savladavanje teškoća odrastanja i izrastanje u kompetentne, funkcionalne individue. Ovaj novi pristup ljudskim problemima za mene je predstavljao je otkriće, nešto čemusam težila i lično i profesionalno. Od tog vremena, moja istraživanja, čak i kada nisu bila direktno usmerena ka rezilijentnosti „otkrivala“ su rezilijentnost. Od 1993. do 1995. godine, u vreme raspada prethodne Jugoslavije, autorka je radila sa grupama dece na projektu UNICEF-a na prevenciji mentalnog zdravlja dece izbeglica iz Bosne koji su živela u izbegličkim centrima u Makedoniji. Zbog toga je za magistarski rad izabrala da sprovede istraživanje kojim bi se našla veza između traumatizovanosti članova porodice ratom i izbeglištvom, s jedne strane, i karakteristika porodičnog funksionisanja sa druge. Podaci su bili dobijeni primenom intervjua, opservacije, kao i većeg broja psiholoških instrumenata posebno za decu, posebno za roditelje, kojima su mereni efekti stresa kao i stanje i odnosi u porodici. „Na osnovu rezultata dobivenih kvantitativnom i kvalitativnom analizom, a primenom teoretskih modela sistemske porodične teorije i terapije, utvrđeno je i opisano postojanje četiri tipa izbegličkih porodica u zavisnosti od strukture i stepena funkcionalnosti“ (Batić, 1998). Rezultati su pokazali da je u izbegličkim porodicama zaista je ugrožena osnovna funkcija porodice, a to je razvitak ličnost deteta. Međutim, paralelno sa ovim procesima, bila je očigledna i otpornost porodica, njihova sposobnost za adaptaciju, prevazilaženjem kriza i održavanjem relativne funkcionalnosti čak i u bitno izmenjenim uslovima. U prilog tome govori relativno dobro funkcionisanje jednog dela ispitivanih porodica. U tom smisluje postojala gradacija u odnosu na ugroženost deteta u izbegličkoj porodici, tako da se poakazalo da je razvitak ličnosti deteta najmanje ugrožen u potpunim izbegličkim porodicama koje su pre izbijanje rata imale funkcionalne obrasce, da stepen ugroženosti razvitka deteta raste u strukturno deficijentnim izbegličkim porodicama koje su pre izbijanje rata imale funkcionalne obrasce ponašanja; razvitak ličnosti deteta je još ugroženiji u potpunim izbegličkim porodicama koje su pre izbijanje rata imale disfunkcioanalne obrasce ponašanja, i najzad, najviše su bila ugrožena deca iz strukturno deficijentnih izbegličkih porodica koje su i pre izbijanje rata imale disfunkcionalne obrasce. “Relativna funkcionlnost dela porodica u zaista teškim i stresogenim životnim okolnostima ukazivala je narezilijentnost izbegličkih porodica i bila je generator rezilijentnosti dece u tim porodicama,, (Batić, 2012).

Rezilijentnost „dece na ulici“

Kao psiholog u Centru za cocijalni rad, zajedno sa svojim kolegama, 2000-te godine sproveli smo istraživanje koje se odnosilo na decu na ulici, koja su u to vreme počinjala da prose na ulicama Skoplja, što je tada bila nova pojava. „Terensko istraživanje je imalo za cilj segledavanje obima i socijalno-demografske strukture dece, stepena njihove (dez) integracije u društvu, stila, načina i kvaliteta svakodnevnog života, faktora rizika i protektivnh faktora koji utiču na adaptaciju i mentalno zdravlje ove dece“ (Batić i sar., 2001). I ovde smo primenili teoretski

koncept rezilijentosti, pitajući se kako to da su ova deca bez ozbiljnih znakova mentalnih teškoća, da su dobro adaptirana na socijalnu sredinu i da su vrlo kontaktibilna, da se ne plaše drugih ljudi, naprotiv slobodno im prilaze i razgovaraju sa njima. Želeli smo da utvrdimo koji su to protektivni faktori koji ih štite, a koji bi mogli da budu osnova za psiho-socijalne intervencije i preventivne programe namenjene ovoj rizičnoj deci. Faktori rizika do kojih smo došli istraživanjem su: apsolutno siromaštvo, potpuna neadekvatnost uslova za život, neobrazovanost roditelja koji su rano stupili u brak, nezaposlenost roditelja, nezadovoljavanje osnovnih potreba, što se reperkuira na ostvarivanje drugih, viših potreba kao što su potreba za obrazovanjem, neostvarivanje osnovnih čovekovih prava (nisu upisani u matičnu knjigu rođenih, nemaju zdravstvenu zaštitu), deficijentost porodice, disfunkcionalnost porodice, izoliranost od šire društvene zajednice.

Protektivni faktori se odnose na emocionalnu bliskost dece sa roditeljima i širom porodicom, i zbog toga, u najvećem broju slučajeva svako izdvajanje dece iz porodice "da bi se spasili sa ulice" bi imalo obratan efekt; deca žive u malim zajednicama, izolovanim od šireg društva, gde su ljudi često u rođačkim odnosima i upućeni jedni na druge, tako da se osećaju sigurno i prihvaćeno od neposredne sredine; želja i dece i njihovih roditelja da posećuju školu (ukoliko bi imali neke osnovne uslove). Na osnovu ovog istraživanja u Skoplju je otvoren u okviru Centra za socijalni rad prvi Dnevni centar za decu na ulici gde su deca u toku dana boravila i dobijala fizičku negu (kupanje), dva obpoka i psiho-socijalni tretman, kao i osnove opismenjavanja. Takođe, za svako dete, u okiru individualnog plana je pokrenut postupak za vađenje dokumenata za identifikaciju, zdravstvenu zaštitu i upisivanje dece u školu. Ovo terensko istraživanje rizične dece kojom se do tada Centar za socijalni rad nije bavio kao posebnom kategorijom, pokazalo je da skeniranjem ove pojave, gde je posebna pažnja posvećena identifikovanju faktora rizika i zaštite, imalo je praktično značenje i doprinelo uspešnoj intervenciji zajednice u obliku otvaranja dnevnih centara za decu na ulici, formi zaštite koja još uvek postoji i razvija se u Makedoniji.

Rezilijentnost dece razvedenih roditelja

Dugogdišnji rad sa porodicama u toku i posle razvoda braka inspirisao nas je je na istraživanje odnosa između razvoda roditelja kao stresora, porodične strukture i mentalnog zdravlja adolescenata. Istraživanje je obuhvatilo 250 adolescenata, učenika srednjih škola, od kojih 162 razvedenih roditelja, koji su upoređivani sa 88 adolescenta čiji roditelji nisu razvedeni. Ispitivanje je izvršeno testovima koji su merili: nivo strahova, depresivnosti, neurotičnosti, ekstravertnosti, samopoštovanja, lokusa kontrole, odnos prema članovima porodice, intraporodični stres, odnos prema vršnjacima. Podaci su statistički obrađeni postupkom ANOVA, a primenjena je i faktorska analiza.

„Nalazi su pokazali da, generalno, adolescenti razvedenih roditelja nisu pod većim rizikom u odnosu na mentalno zdravlje u poređenju sa svojim vršnjacima nerazvedenih roditelja. Stepen neurotičnosti kao i samopštovanje adolescenata ne

zavisi od strukture porodice, već od međusobnog roditeljskog odnosa i funkcionalnosti porodice. Najvulnerabilnijima su se pokazali adolescenti iz kombinovanih porodica koji imaju nešto viši stepen neurotičnosti, starahova i depresivnosti, kao i nešto viši nivo intraporodičnog stresa od druge dve grupe adolescenata“ (Batić, 2009). Kako objasniti da razvod kao stresni događaj, kao ni struktura porodice koja se razlikuje od nuklearne, kao rizični faktori nisu dovoljni da bi se adolescenti čiji su roditelji razvedeni, okarakterisali kao rizični, a uzimajući u obzir sav značaj koji savremena psihologija pridaje nuklearnoj porodici za razvoj dece i adolescenata? Šta je to, uprkos stresu zbog razvoda roditelja i izmenjene porodične strukture, učinilo da ovi adolescenti ne manifestuju veće probleme u pogledu mentalnog zdravlja? Da li je njihova rezilijentnost samo obično prilagođavanje? Da li se radi o rezilijentnosti u ovom periodu razvoja, i da li će se ona zadržati i kasnije u odraslom dobu?

Adolesecenti koji uspešno prevladavaju razvod roditelja i druge propratne stresore osim u porodici, rastu i razvijaju se i u širem socijalnom kontekstu - školi, grupi vršnjaka, sportskim klubovima, nevladinim organizacijama i drugim grupama tako što je svaki od ovih konteksta potencijalni izvor protektivnih kao i rizičnih faktora.Takođe, deca i adolescenti nisu samo pasivni primaoci reakcija okoline, već oni svojim ponašanjem i osobinama utiču na okolinu i na ponašanje značajnih osoba prema sebi. Zatim, oni svojom aktivnošću mogu uticati na ono što im se događa u životu, što im daje doživljaj da nisu bespomoćni, odnosno da mogu graditi svoj život uprkos stresovima u vezi sa razvodom svojih roditelja. Isto tako, ovi adolescenti pokazuju da su zaštićeni ne samo sopstvenim prirodnim razvojem i aktivnošću, već i adekvatnom akcijom odraslih, pogotovo kompetentnošću svojih roditelja, negovanjem sopstvenih sposobnosti i iskustvom uspeha. Ponašanje odraslih, posebno roditelja kao i drugih članova porodice igra važnu ulogu u prevladavanju teških momenata vezanih za razvod roditelja. Ako se uzme u obzir da nijedan pojedinačni faktor rizika sam po sebi ne dovodi do negativnog ishoda, već proces interakcije više rizičnih faktora koji oblikuju ponašanje i stvaraju probleme tokom vremena, onda je za mentalno zdavlje dece i adolescenata razvedenih roditelja važno smanjivanje drugih faktora rizika koji prate razvod.

Naše istraživanje je pokazalo da su zaštitni faktori vezani za odnose u porodici: harmonični porodični odnosi, dobra komunikacija ili bar otsustvo konflikata među roditeljima, osećanje adolescenta da je voljen i prihvaćen od oba ili bar od jednog od roditelja, dobri odnosi sa porodicom i vršnjacima, ali će i lične karakteristike kao što su visoko samopoštovanje, interni lokus kontrole, ekstravertnost, akademska kompetentnost.

„Faktorskom analizom došli smo do faktora koji je nastao grupisanjem sledećih varijabli: ekstraverzije, samopoštovanja, niskog intraporodičnog stresa i otsustva neurotičnosti. Budući da je ovaj faktor odgovoran za dobru adaptaciju adolescenata na razvod roditelja nazvali smo ga faktorom rezilijentnosti, a dalja analiza je pokazala da on zavisi od kvaliteta odnosa između roditelja kao i od funkcionalnosti porodice u kojoj adolescent živi, odnosno od porodičnih procesa a ne od porodične strukture“ (Batić,2009).

Adolescenti razvedenih roditelja koji se dobro nose sa razvodom, dele iste prednosti kao i adolescenti koji nisu izloženi stresu zbog razvoda roditelja kao što su: samopoštovanje, interni lokus kontrole, ekstravertnost, dobri odnosi sa vršnjacima, uspešnost u školi, dobri odnosi sa bar jednim roditeljem. Ove lične karakteristike adolescenata kao i karakteristike njihove okoline (kompetentni odrasli, škola, vršnjaci, šira porodica) deluju kao protektivni faktori, koji ih brane od stresora nastalih razvodom. Ako pogledamo koji su to faktori, postajemo svesni da su to neke obične prednosti svakodnevnog života. Sve što je potrebno nalazi se u svakodnevnom, običnom životu, ili kako Masten kaže „u magiji običnog". Ljudske individue su sposobne za rezilijentnost i oporavak kada ovi obični sistemi funkcionišu (Masten, 2001). Pre svega, gledano dugoročno, razvod sam po sebi nije štetan po mentalno zdravlje dece i adolescenata, već porodični procesi za vreme i posle razvoda braka. Nekonfliktnost i kooperativnost između roditelja, čvrsto vođstvo roditelja, dobra međusobna komunikacija i dobra komunikacija sa decom, dozvola roditelja da šira socijalna sredina (škola, vršnjaci, vanškolske aktivnosti) utiču na njihovu decu, delovaće pozitivno i pomoći će da se prevaziđu eventualne teškoće i da se manifestuje rezilijentnost. Uostalom, ne smemo zaboraviti da je razvod roditelja samo jedna od stresnih situacija sa kojom se dete može suočiti, i da se i deca čiji roditelji nisu razvedeni takođe u svom razvoju suočavaju sa različitim stresnim događajima. Takođe, ukoliko je brak konfliktan, on će na decu i adolescente delovati štetnije nego razvod koji podrazumeva dobru roditeljsku komunikaciju. Moramo uvek imati na umu da svako dete i svaka porodica imaju kapacitet za rezilijentnost, koji može da se razvije u bilo kom periodu života.

ZAKLJUČAK

Rezultati do kojih smo došli istraživanjem rizičnih grupa dece, potkrepljuju shvatanje da identitet nije fiksiran stresnim okolnostima kojima je ličnost izložena. Oni se protive determinističkim shvatanjima u psihologiji, koja doprinose pesimističkom gledanju na ljudsku prirodu. Po ovom shvatanju, stresni događaji zauvek određuju identitet pojedinca, obično ostavljajući trajne posledice po ličnost, što dovodi do etiketiranja osoba kojima se desio neki stresni događaj. Ukoliko dete doživi određenu stresnu situaciju kao što je izbegništvo, razvod roditelja ili živi u teškim okolnostima kao što je slučaj sa „decom na ulici“, to ne znači da će njegov identitet biti time zauvek određen. Izbegništvo ili razvod roditelja je ono što nam se desilo, ali to nismo mi, to nije naš identitet. U određenoj adekvatno podstičućoj sredini, svi ljudi imaju kapacitet za pozitivne promene i za razvoj bar nekih karakteristika rezilijentnosti za vreme svoga života. Prihvatajući shvatanje da je identitet promenljiv i podložan uticajima, mi prihvatamo shvatanje rezilijentnosti individua i porodica koje mogu da se oporave i posle veoma stresnih životnih događaja.

LITERATURA

1. Antonovsky, A. (1987). Unraveling the mystery of health, san Francisko: Joossey-Bass.
2. Batić D. (1997). Emocionalno-socijalni odnosi deteta i majke u strukturno deficijentnoj porodici izbeglica, odbranjen magistarski rad, Filozofski fakultet, Beograd.
3. Batić, D. (2009). Mentalno zdravlje adolescenata razvedenih rodtelja-Rizici i rezilijentnost, odbranjena doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Novi Sad.
4. Batić D. (2010). Deca i razvod: Perspektiva adolescent. Beograd: Zadužbina Andrejević.
5. Batić, D. I sar. (2001). Fenomenologija na ulični deca/deca na ulici vo Skopje, Zaštita na ulični deca/deca na ulici. Zbornik na trudovi od naučen sober, Skopje.
6. Batić, D. (2012). Rezilijentnost porodice izbeglica. Temida, Časopis o viktimizaciji, ljudskim pravima i rodu, 4.
7. Block, J.H., Block, J. (1980). The role of ego- control and ego-resiliency in the organization of behavior In Collins(Ed),Minesota Symposium on Child Psychology (Vol.13, pp.89-101)., Hillsdale. NJ: Erlbaum.
8. Dyer,J.G., McGuinness,T.m. (1996). Resilience: Analysis of the concept. Archives Psychiatric Nursing. X (5), pp. 276-282.
9. Fraser M.W. (1997). A Risk and Resilience in Childhood: An Ecological Perspective. WA, DC: NASW Press.
10. Garmezy, N., Masten, A. (1994). Chronic adversites. In M. Rutter, L. Herzov & E. Taylor (Eds.) Child and adolescent psychiatry (pp. 191-208), Oxxford, England: Blackwell Scientific.
11. Garmezy, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. American Journal of Orthopsychiatry. 41, pp. 101-116.
12. Garmezy, N. (1987). Stress, competence and development: Continuites in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology and the search for stress-resistant children. American Journal of Orthopsychiatry. 57, pp. 159-174.
13. Garmezy, N. (1972). Invulnerable children: The fact and fiction of competence and disadvantage. Journal Journal of Orthopsychiatry. 42, pp. 328-239.
14. Grotberg: A Guide to Promoting Resilience in Children: Strenghhening the Human Spirit, The international Resilience Project, http;//www.circ.uab.edu/cpages/resbg 1.htm
15. Klohnen, E.C. (1996): Conceptual analysis and measurement of the construct of ego resiliency. Journal of Personality and Social psychology. 70 (5), pp. 1067-1079.
16. Luthar,S.S, Zigler,E. (1991). Vulnerability and competence: a review of research on resilience in childhood. American Journal of orthopsychiatry. 61 (1), pp. 6-22.
17. Masten, A., Coatsworth, J. D. (1998). The development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments. Lessons from Reasearch on Successful Children American Psychologist. 53 (2), pp. 205-220 .
18. Masten, A. (2001). Ordinary Magic: A Resilience Framework for Policy, Practice, and Prevention. http://66.218.71.225/search/cache?p=Ann+Masten&ei = UTF – 8 & vst = 0 & vs = www.riska.

19. Masten, A.S. (1986). Humor and competence in school- aged children. Child Development. 57, pp. 461-473.
20. Masten, A.S. (1989). Resilence and development: Iomplications of the study of successful adaptation for developmental psychology. In Lahey, B.B . &Kadzin, A.E. (Eds), Advances in Clinical child Psychiatry, Vol.8, New York: Plenum Press.
21. Masten, A., Garmezy, N., Tellegen, A., Pellegrini, D.S., Larkon,K., Larsen, A. (1988). Competence and stress in school children: The moderating effects of individual and family qualities. Journalof Child Psychology and Psychiatry. 29 (6), pp. 745-764.
22. Myers, D. (2001). Toward a Positive Psychology of Academic Motivation. The Journal of Educational Research. 95 (1), pp. 27-32.
23. Radke-Yarrow, M., Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple-risk families. Developmental and Psychopahology. 5, pp. 581-592.
24. Rutter, M. (1987). Psuchosocial resilience and protective mechanisms. American Journal of ortopsychiatry. 57(3), pp. 316-331.
25. Rutter, M. (1984). Resilient children. Psychology today. pp. 57-65.
26. Rutter, M., Quinton, D. (1984). Parental psychiatric disorder: effects on children. Psychological Medicine. 14, pp. 853-880.
27. Rutter M. (1989). Pathways from childhood to adult life, Journal of Child Psychology and Psychiatry. 22, pp. 323-356.
28. Rutter M. (1999). Resilient concepts and findings: implications for family therapy. Journal of Family Therapy. 21, pp. 119-144
29. Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms, American Journal of Orthopsychiatry. 57 (3), pp. 316-331.
30. Volin, S.D., Volin, S. (1996). Reziljientana li~nost, kao pre`iveli iz problemati~nikh porodica prevazilaze teškoće. Nispred: Prosveta.
31. Walsh, F. (1998). Strengthening Family Resilience. London, New York: The Guilford Press.
32. Werner,E.E.(1994). Overcoming the Odds. Journal of develomental and behavioral pediatrics. 15, pp. 131-136.
33. Werner, E.E.(1995). Resilience in development. American pschological society. 4, pp. 81-85.
34. Werner, E.E.(1989). High risk children young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. American Yournal of Orthopsychatry. 59, pp. 72-81.
35. Werner E.E., Smith, R.S. (1982). Vulnerabile but invicible: A study of resilient children. New York: McGraw-Hill.
36. Werner, E.E., Smith, R.S. (1992). Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood. Ithaca, NY: Cornel University Press.

TEMA I
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA

DRŽANJE TIJELA KOD UČENIKA RAZREDNE NASTAVE URBANIH I RURALNIH PODRUČJA

BODY POSTURE WITH STUDENTS OF CLASSROOM TEACHING IN URBAN AND RURAL AREAS

Elvira NIKŠIĆ[1], Indira MAHMUTOVIĆ[1], Faris RAŠIDAGIĆ[2]
[1]Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu
[2]Fakultet sporta i tjelesnog odgoja u Sarajevu

APSTRAKT

Pod držanjem tijela misli se na naviknuti položaj tijela koji čovjek zauzima stojeći, sjedeći, u hodanju i drugim djelatnostima. Loše držanje tijela u suštini predstavlja jedan početni stadijum nekog određenog deformiteta. Pravilan postularni položaj sve manje zauzima svoje mjesto u dječijim svakodnevnim aktivnostima. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje razlika između učenika urbanih i ruralnih područjau ocjenama držanja pojedinih dijelova tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju.Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 1105 učenika, a od toga 528učenika iz urbanih područja (261 djevojčica i 267 dječaka) i 577učenika iz ruralnih područja (281 djevojčica i 296 dječaka), u starosnoj dobi od 5 - 12 godina. Programom istraživanja obuhvaćeni su učenici od I do V razreda u jedanaest osnovnih škola u Sarajevu: OŠ "Kovačići", OŠ "Behaudin Selmanović", OŠ "Sokolje", OŠ "Dobrošević", OŠ "Safet-beg Bašagić", OŠ "Zahid Baručija", OŠ "Fatima Gunić", OŠ "Aleksa Šantić", OŠ "Avdo Smailović", OŠ "Mehmedalija Mak Dizdar", OŠ "Hamdija Kreševlajković". Dijagnosticiranje stanja držanja tijela je izvršeno po kriterijima Napoleona Wolanskog (1975), koji se baziraju na utvrđivanju segmentarnih dimenzija u međusobnim relacijama, kako slijedi: D1 – držanje glave (ODG), D2 – držanje ramena (ODR), D3 – držanje grudi (ODGR), D4 – držanje lopatica (ODL), D5 – držanje kičme (ODK), D6 – držanje trbuha (ODTR), D7 – držanje nogu (ODN), D8 – držanje stopala (ODS). Analiza držanja tijela kod učenika razredne nastave urbanih i ruralnih područja, urađena je uz pomoć deskriptivne statistike Hi-kvadrata. Signifikantna vrijednost statističke značajnosti istražena je na nivou $p<0.01$ i $p<0.05$. Analizom varijabli držanja pojedinih dijelova tijela istraživanog uzorka uz pomoć deskriptivne statistike Hi-kvadrata, utvrđeno je da postojestatistički značajne razlike između učenika iz urbanih i ruralnih područja u zastupljenosti i stepenu deformiteta glave, ramena, lopatica, kičme, trbuha, nogu, stopala, kao i u ocjeni držanja cijelog tijela u inicijalnom mjerenju, dok nema razlika u ocjenama držanja grudi. U finalnom mjerenju su takođe utvrđene značajne razlike između učenika iz urbanih i ruralnih područja u zastupljenosti i stepenu deformiteta glave, ramena, grudi, lopatica, kičme, trbuha, nogu, stopala, kao i u ocjeni držanja cijelog tijela (Hi-kvadrati su statistički značajni).

Ključne riječi: učenici, držanje tijela, urbano-ruralno područje.

ABSTRACT

Body posture is reffered to an accustomed position of the body that a person takes standing, sitting, walking and in other activities. Incorrect body posture as a matter of fact represents an inital stage of a certain deformity. Correct postular position less and less occupies its position in children's everyday activities. The goal of this research is determining the differences between the students in urban and rural areas in grades of posture of some parts of the body in initial and final measuring. The research is conducted on a sample of 1105 students, of which 528 students are from urban areas (261 girl and 267 boys) and 577 students from rural areas (281 girl and 296 boys), at the age of 5 to 12 years. The research program included students from first to fifth grade in eleven elementary schools in Sarajevo: „Kovačići“, „BehaudinSelmanović“, „Sokolje“, „Dobroševići“, „Safvet-beg Bašagić“, „ZahidBaručija“, „Fatima Gunić“, „AleksaŠantić“, „AvdoSmailović“, „MehmedalijaMakDizdar“, „HamdijaKreševljaković“. The diagnosis of the condition of body posture is conducted following the criteria of Napoleon Wolanski (1975), that are based on determining the segmented dimensions in mutual relations, as followes: D1-head posture (ODG), D2-shoulders posture (ODR), D3-chest posture (ODGR), D4-shoulder blades posture (ODL), D5-spine posture (ODK), D6-stomach posture (ODTR), D7-legs posture (ODN), D8—feet posture (ODS). The analisis of body posture of classroom teaching students in urban and rural areas, is done with the help of descriptive statistics Hi-square. A significant value of the statistical significance is researched on a level of $p<0.01$ and $p<0.05$. With the analisis of variables in the posture of some body parts of the researched sample with the help of descriptive statistics of Hi-square, it is determined that there are statisticly significant differences between the students in urban and the students in rural areas in representation and level of deformities of head, shoulders, shoulder blades, spine, stomach, legs, feet, as in the grade of body posture in initial measuring, while there is no difference in chest posture grades. In final measuring, some significant differences were also determined with the students in urban and rural areas, regarding the representation and the level of deformities of head, shoulders, shoulder blades, spine, stomach, legs, feet, and also in the grade of whole body posture (Hi-squares are statistically significant). Based on the given results of the descriptive statistics of some body parts posture of students in the initial and final measuring, i.e. before and after realization of the program, we can conclude that incorrect posture is more widespread with children from urban areas, than with children from rural areas.

Key words: students, body posture, urban-rural area.

UVOD

Držanje tijela je osnovni preduslov dobrog zdravlja, normalnog rasta i razvoja čovjeka, zbog čega je vrlo bitno da briga o pravilnom držanju tijela počne već u predškolskim ustanovama. Savremena nauka u ovj oblasti bavi se proučavanjem funkcije lokomotornog sistema. Lokomotorni sistem podrazumijeva odnos aktivnih i pasivnih snaga organizma čovjeka. U aktivne snage spadaju mišići, a u pasivne kosti, zglobovi i ligamenti. Narušavanjem odnosa aktivnih i pasivnih snaga u organizmu može doći do postularnih promjena i organskih oštećenja. Smanjena fizička aktivnost kod djece do polaska u školu uslovljava ne samo smanjene

funkcionalne i biomotoričke sposobnosti, već doprinose i pojavi loših držanja tijela i kao posljedicu toga nastanak deformiteta tijela. Tjelesni deformitet trajno obilježava dijete, kako fizičkim izgledom, tako i posebnim psihičkim stanjem. Zato je potrebno otkriti deformitet u početnom stadijumu i učiniti sve da bi se njegov dalji razvoj spriječio. Do sedme godine života najveću pažnju treba obratiti na pravilan rast i razvoj. Držanje tijela je kretna navika koja se formira i mijenja tokom cijelog životnog vijeka čovjeka i nosi sva obilježja kretne aktivnosti i psihičkog stanja individue. Loše držanje tijela u suštini predstavlja jedan početni stadijum nekog određenog deformiteta, kao što su: deformiteti kičmenog stuba (skolioza, lordoza, kifoza), deformiteti grudnog koša (ispupčene grudi, udubljene grudi, ravne grudi), deformiteti kuka (slaba razvijenost, poluiščašenje, iščašenje), deformiteti donjih ekstremiteta («O» noge, «X» noge, sabljaste noge), deformiteti stopala (ravno, podignuto). Analizom podataka dosadašnjih istraživanja i brojnih sistematskih pregleda, može se konstatovati da je sve veći broj djece sa nepravilnim držanjem tijela. Iz tih razloga postoji potreba za sve većim istraživanjem ovog prostora. Takođe, slabošću muskulature karličnog pojasa i donjih ekstremiteta može dovesti do sekundarnih poremećaja u gornjim dijelovima (Dejanović, A., Fratrić, F. 2007). Srđenović (1975) u saradnji sa nastavnicima tjelesne i zdravstvene kulture u vježbaonici Pedagoške akademije je realizovao program praćenja držanja tijela u dvogodišnjem trajanju, u zavisnosti od uticaja planiranih i kontinuirano primijenjenih vježbi oblikovanja u toku nastavnog procesa, na uzorku od 329 učenika i učenica od V do VIII razreda. Ocjenjivanje osam segmenata je vršeno metodom Wolansky (1975), prije i poslije eksperimentalnog tretmana (inicijalno-početno) i (finalno-završno) ispitivanje. Nakon finalnog procjenjivanja, ukupni efekti kod učenika, u odnosu na inicijalno stanje su iznosili čak 31 % u korist pravilnog držanja tijela. Bjeković i Bratovčić (2005) navode da se korektivna gimnastika može koristiti kao preventivno sredstvo za sprječavanje poremećaja u razvoju djeteta. „Korektivna gimnastika obuhvata cijelu muskulaturu, dajući prioritet onoj koja je najviše oslabljena. Ona treba da predstavlja sintezu svih pozitivnih kretanja koje se koriste za otklanjanje postojećih deformiteta.“ Kosinac, Z. i Katić (1999) korištenjem vizualne metode u svom radu procijenili su tjelesno držanje dječaka i djevojčica u dobi od 10 do 14 godina. Testiranje je obavljeno postavljanjem ispitanika u dorzalni, a potom u bočni stav. Mjerilac je ocjenjivao subjektivnom procjenom položaje pojedinih segmenata tijela. Normalni položaj ocijenjen je sa 0, mala odstupanja sa 1, te izrazita sa ocjenom 2. Ispitivani su položaj glave, ramena, lopatica, Lorenzovog kuta, te kifotične i lordotične komponente. Dobiveni podaci ukazuju na postojanje znatnih nepravilnosti u položajima ocjenjenih segmenata tijela.Slične rezultate su u svojim istraživanjima dobili brojni autori. Tako npr. Krsmanović (2007) navodi da 53% ispitanika ima narušeno držanje tijela, dok pojedini autori ističu da čak više od 70% školske djece ima neke tjelesne poremećaje i određene tegobe koje su posljedica nedostatka kretanja. Procenat zastupljenosti posturalnih poremećaja mladih u znatnoj mjeri varira kod različitih autora, a on zavisi od specifičnosti uzorka, uzrasta, životne sredine, primijenjene metodologije u detekciji poremećaja itd.

(Ristić, Marković i Ljubić, 2002). Radisavljević, Ulić, Arunović (1997) su u projektu o senzitivnom periodu razvoja motoričkih sposobnosti djece mlađeg školskog uzrasta između ostalog pratili i utvrdili tjelesni status i status stopala. Rezultati ovog istraživanja ukazuju da je relativno veliki broj učenika oba pola, sa narušenom tjelesnim statusom i statusom stopala. Poremećaji su uglavnom krilaste lopatice-21%, lordotično držanje 44% dječaci i 57% djevojčice i ravno stopalo 79%. Takođe je, registrovan veliki broj djece sa određenim asimetrijama ramena, lopatica i Lorencovih trouglova. R.Krsmanovići saradnici (1988) su po metodi N. Wolanskog izvršili ocjenjivanje držanja tijela petog i sedmog razreda osnovne škole u Sarajevu. Rezultati su pokazali da učenici sedmog razreda imaju znatno lošije držanja tijela od učenika petog razreda gdje je procjenjeno da su kod učenika sedmog razreda najčešće locirani u predjelu ramenog pojasa i vrata. Baveći se ovim problemom Solarić (1971), ističe da sama pojava tjelesnih deformiteta bez obzira na njihovu veličinu bitno utiču na psihičko stanje određene osobe posebno ako je ona u doba adolescencije. Stopalo je kao i kičmeni stub filogenetski najmlađi dio lokomotornog aparata koji se ni do dana današnjeg nije prilagodio novonastalim uslovima života pa se zbog toga na tim segmentima u najvećem procentu javljaju posturalni poremećaji i tjelesni deformiteti različitog stepena. Posebno je visok procenat poremećaja na stopalu, naročito u vidu spuštanja svodova. Jovović, V., Čanjak, R. (2011) su sproveli istraživanje na uzorku od 315 ispitanika, od čega je bilo 160 dječaka i 155 djevojčica, prosječne starosti 13,6 godina. Programom istraživanja obuhvaćeni su učenici 23 osnovne škole iz različitih socio-ekonomskih sredina u Crnoj Gori. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi učestalost i struktura postularnih poremećaja. Registracija postularnih poremećaja izvršena je primjenom više kombinovanih metoda i tehnika mjerenja: metodom somatoskopije (inspekcije), metodi mjerenja (pomoću libele, lenjira i dermografa), testu voljne kontrakcije mišića, antefleksije trupa, testu položaja u visu i plantografije. Stanje postularnog statusa je procjenjivano sa 10 postularnih varijabli. Utvrđeno je da najveći broj ispitanika ima narušen status kičmenog stuba i lopatica. Veliku učestalost su pokazali i poremečaji donjih ekstremiteta „O“ noge i ravno stopalo. Pokazalo se da daleko najveći procenat devijacija čine funkcionalni poremećaji, koji se adekvatnom primjenom tjelesnog tretmana mogu uspješno korigovati.

Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje razlika između učenika urbanih i ruralnih područja u ocjenama držanja pojedinih dijelova tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

U istraživanje je bilo uključeno N=1105 učenika razredne nastave, a od toga 528 učenika iz urbanih područja (261 djevojčica i 267 dječaka) i 577 učenika iz ruralnih područja (281 djevojčica i 296 dječaka) iz 11 osnovnih škola Kantona

Sarajevo i okoline, prosječne starosne dobi od M=8,2864 godina. U pitanju su učenici koji pohađaju I, II, III, IV i V razrede.

Uzorak varijabli

Primijenjeni su sljedeći mjerni instrumenti/testovi:

- Opis ocjena držanja tijela (ODT).

Primjenjeni su kriteriji Wolanskog (1975) za procjenu međusobnih odnosa 8 segmenata tijela vizuelnom projekcijom markiranih tačaka. Odstupanja se klasificiraju prema njihovoj veličini a ocjenjuju se takozvanim negativnim bododvima, pri čemu: 0 bodova - označava da nema odstupanja,1 bod - označava neznatno odstupanje, 2 boda - označavaju izrazito odstupanje.

1. Ocjena držanja glave - ODG(0 - Spuštena okomica sa baze nosne kosti treba da pada na gornju polovinu grudne kosti – sternum; 1 - Ista okomica pada na donju polovinu grudne kosti; 2 - Ista okomica pada ispred grudne kosti).
2. Ocjena držanja ramena - ODR(0 - Centralna tačka zgloba ramena (vrh acromiona) projekcijom na vrat pada u zadnju polovinu siluete vrata;1 - Ista tačka ”pada” u prednju siluetu vrata;2 - Ista tačka ”pada” u siluetu Adamove jabučice).
3. Ocjena držanja grudi – ODGR (0 - Grudni koš je harmonično, zvonasto ispupčen; 1 - Grudni koš je pljosnat; 2 - Deformisanost - ”kokošije” grudi).
4. Ocjena držanja lopatica – ODL (0 - Lopatice čitavom površinom naliježu na grudni koš; 1 - ”Krilate” lopatice, tj. lopatice su izdvojene za jedan prst ispitanika; 2 - Lopatice su izdvojene za dva prsta ispitanika).
5. Ocjena držanja kičme - ODK (0 - Fiziološka krivina normalna i u sagitalnoj i u frontalnoj ravni; 1 - Devijacija prvog stepena: kifoza, skolioza ili lordoza; 2 - Kombinacija devijacija ili pak pojedinačno, ali na nivou drugog stepena).
6. Ocjena držanja trbuha – ODTR (0 - Trbuh uvučen iza okomice, spuštene iza processus xiphoideusa u sagitalnoj ravni; 1 - Trbuh ispupčen ispred spuštene okomice; 2 - ”Viseći” trbuh (kruškast) i mlitavi mišići).
7. Ocjena držanja nogu - ODN (0 - Stav spetni normalni: koljena okomito ravno ili bar približno; 1 - Stav spetni normalni: koljena tendiraju ka obliku ”X” i dodiruju se; 2 - Stav spetni: značajno tendiranje koljena ka ”X” odnosno značajno tendiranje ka „”0” za više debljine 2 prsta ispitanika).
8. Ocjena držanja stopala – ODS (0 - Gazna površina stopala samo na 1/3 poprečne linije. Ocjenjuje se mjerenjem otiska; 1 - Gazna površina zahvatila i drugu trećinu; 2 - Gazna površina zahvatila i treću trećinu površine).

Napomena 8:Procjena statusa svoda stopala izračunata je po Thomson-ovoj metodi. Indeks spuštenosti svodova stopala određen je primjenom Thomsenove metode.I = (a/b) x 100 = % - dobijeni procenat o spuštenosti stopala svakog stopala svakog

pojedinca, na osnovu čega se daju bodovi: 0 - bodova do 30 %, 1 - bod od 30 do 60 %, 2 - boda preko 60 %.

Program rada

Program rada koji je bio realizovan u ovom istraživanju trajao jejednu školsku godinu 2011/12. Program rada je koncipiran na sljedeći način:

- Na početku školske godine u septembru, izvršeno je inicijalno (početno mjerenje) držanja tijela po kriterijima Napoleona Wolanskog (1975), kako slijedi:D1 – držanje glave (ODG), D2 – držanje ramena (ODR), D3 – držanje grudi (ODGR), D4 – držanje lopatica (ODL), D5 – držanje kičme (ODK), D6 – držanje trbuha (ODTR), D7 – držanje nogu (ODN), D8 – držanje stopala (ODS), uz pomoć profesora tjelesne i zdravstvene kulture.
- Ispitanici su vježbali po programu elementarnih igara namijenjenih za prevenciju i korekciju nepravilnog držanja tijela, koji su bili sačinjeni poslije inicijalnog mjerenja. Koncepcija programa elementarnih igara sačinjena je tako da se provodi kroz forme primjenjenih aktivnosti u tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi učenika u razrednoj nastavi. Kod svakog vježbanja počinjalo se od pripreme organizma i to fiziološkog i emocionalnog. Kardiovaskularno uvođenje funkcija opterećenja koje tek treba da slijede predstavljalo je početno fiziološko opterećenje. Emotivno uvođenje u ovakvu vrstu specijalnog programa imalo je izuzetnu važnost. Svaka vježba se izvodila od lakšeg ka težem. Da bi se dobio što bolji efekat posebna pažnja obraćala se na sljedeće: konkretna demonstracija vježbi (elementarnih igara), jer se radilo o strogo definisanim pokretima. Zato nakon demonstracije i objašnjenja učitelja, učenici su pokušavali da urade određeni zadatak. Objašnjenja su bila kratka i odnosila su se na način izvođenja i cilj pojedinih igara uz poštivanje uzrasta. Sadržaj programa nije bio statičan, jer su se primjenjivale elementarne igre u cilju korekcije i prevencije prisutnih poremećaja, one su se mijenjale i prilagođavale datim situacijama, dopunjavale, zavisno od motivacije učenika, jer vremenom pojedine igre ako se svakodnevno ponavljaju, učenicima postaju monotone i na taj način smanjuje se pažnja na pravilno izvođenje pokreta.
- Nakon inicijalnog (početnog) mjerenja, sproveden je program u trajanju od 6 mjeseci (31 sedmica). Program je realizovan u periodu (oktobar, novembar, decembar, februar, mart, april, školske 2011/12. godine), sa kojima su radili učitelji/profesori razredne nastave.
- Broj trenažnih jedinica: dva puta sedmično nastave tjelesne i zdravstvene kulture, gdje su se primjenjivale elementarne igre u funkciji prevencije i korekciju nepravilnog držanja tijela.
- Trajanje jednog nastavnog časa bio je: 45 minuta
- Na kraju školske godine u maju, izvršeno je finalno (završno mjerenje) držanja tijela po kriterijima Napoleona Wolanskog (1975), kako slijedi:D1 – držanje glave (ODG), D2 – držanje ramena (ODR), D3 – držanje grudi (ODGR), D4 – držanje lopatica (ODL), D5 – držanje kičme (ODK), D6 –

držanje trbuha (ODTR), D7 – držanje nogu (ODN), D8 – držanje stopala (ODS), uz pomoć profesora tjelesne i zdravstvene kulture.

- U program od 6 mjeseci nisu ušla testiranja i mjerenja, te su ona vršena prije i poslije primjene programa. Nakon izvršenog inicijalnog i finalnog testiranja i mjerenja napravljena je evaluacija dobivenih rezultata.

REZULTATI SA DISKUSIJOM

U ovom poglavlju su prikazanevrijednosti i razine značajnosti Hi-kvadrata u ispitivanju razlika između urbanih i ruralnih škola u ocjenama držanja pojedinih dijelova tijela inicijalno i finalno.

Tabela 1. Vrijednosti i razine značajnosti Hi-kvadrata u ispitivanju razlika između urbanih i ruralnih škola u ocjenama držanja pojedinih dijelova tijela inicijalno i finalno
Table 1. Values and levels of significance of the Hi-square in examining the differences between urban and rural schools in grading the posture of some body parts initially and finally

Dio tijela	Inicijalno			Finalno		
	Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p	Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p
Glava	72,064	2	0,000 **	66,756	2	0,000 **
Ramena	56,691	2	0,000 **	49,083	1	0,000 **
Grudi	3,677	2	0,159	9,039	2	0,011 *
Lopatice	70,701	2	0,000 **	51,968	1	0,000 **
Kičma	35,750	2	0,000 **	54,104	1	0,000 **
Trbuh	23,699	2	0,000 **	17,208	1	0,000 **
Noge	16,115	2	0,000 **	27,134	2	0,000 **
Stopala	17,121	2	0,000 **	6,448	2	0,040 *
Cijelo tijelo	84,267	4	0,000 **	103,405	2	0,000 **

* Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou manjem od 5%
** Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou manjem od 1

Iz navedene tabele na deskriptivnom nivou se vidi da u inicijalnom mjerenju postoje statistički značajne razlike između muškaraca i žena iz urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti i stepenu deformiteta glave, ramena, lopatica, kičme, trbuha, nogu, stopala, kao i u ocjeni držanja cijelog tijela, dok nema razlika u ocjenama držanja grudi. U finalnom mjerenju su također utvrđene značajne razlike između muškaraca i žena iz urbanih i ruralnih škola u stepenu i zastupljenosti deformiteta glave, ramena, grudi, lopatica, kičme, trbuha, nogu, stopala, kao i u ocjeni držanja cijelog tijela (Hi-kvadrati su statistički značajni). Krilate lopatice i izdubljeno stopalo znatno više su zastupljeni i kod dječaka i kod djevojčica iz ruralne, u odnosu na urbanu životnu sredinu. Sa druge strane kod ispitanika oba pola iz urbane sredine prisutna je mnogo veća zastupljenost ravnog stopala. Takođe, može

se primijetiti da se najveći broj poremećaja odnosi na funkcionalni oblik, koji je ujedno i najblaži. Očigledno je da je zastupljenost nepotpuno-fiksiranih i strukturalnih poremećaja znatno manja. Mora se konstatovati da se ipak radi o značajnom procentu učestalosti težih oblika tjelesnih devijacija. Poznato je da su djeca sa seoskog područja mršavija od gradske djece iz više razloga, prvenstveno zbog veće fizičke aktivnosti, ali i zdravije i pravilnije ishrane. Obzirom da se krilate lopatice mnogo lakše registruju kod mršavijih ispitanika, nego kod onih gdje su veće naslage potkožnog masnog tkiva, ovakav rezultatat nije iznenađenje. Što se tiče statusa svodova stopala dobijeni rezultati su samo potvrda da se djeca iz gradske sredine manje kreću i izlažu fizičkim aktivnostima, posebno onim oblicima kretanja koji su namijenjeni jačanju mišića stopala i potkoljenice. Činjenica je da se najveći procenat posturalnih poremećaja odnosi na funkcionalni oblik, gdje se adekvatnim programom korektivnog vježbanja može zaustaviti dalje napredovanje tjelesne devijacije u teži stadijum i u velikoj mjeri ispraviti i dovesti u normalan položaj. Očigledno je znatno manja zastupljenost nepotpuno-fiksiranih i strukturalnih deformiteta (Jovović, Čanjak, 2012).

Tabela 2. Vrijednosti i razine značajnosti Hi-kvadrata u ispitivanju razlika između urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti pojedinih vrsta deformiteta kičmenog stuba u inicijalnom i finalnom mjerenju

Table 2. Values and levels of significance of the Hi-square in examining the differences between urban and rural schools in representation of some kinds of spine deformities in initial and final measuring

Deformitet	Inicijalno			Finalno		
	Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p	Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p
Kifoza	10,649	2	0,005	16,519	1	0,000 **
Skolioza	18,176	2	0,000 **	27,332	1	0,000 **
Lordoza	23,042	2	0,000 **	16,614	1	0,000 **

** Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou manjem od 1%

Iz gornje tabele se vidi da u inicijalnom mjerenju postoje statistički značajne razlike između ispitanika iz urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti i stepenu deformiteta kičmenog stuba (skolioze i lordoze), (Hi-kvadrat je statistički značajan), na nivou manjem od 1%, a ne postoje statistički značajne razlike u zastupljenosti i stepenu deformiteta kičmenog stuba (kifoze). U finalnom mjerenju su također utvrđene značajne razlike između ispitanika iz urbanih i ruralnih škola u stepenu i zastupljenosti deformiteta kičmenog stuba (kifoze, skolioze i lordoze), (Hi-kvadrat je statistički značajan), na nivou manjem od 1%.

Tabela 3. Prikaz raspodjele frekvencija prisutnosti deformiteta kičme u inicijalnom i finalnom mjerenju, a prema području škole

Table 3. A display of the distribution of presence frequency of spine deformity in initial and final measuring, regarding the school area

Deformitet kičme	Škola	Mjerenje držanja tijela				
		Deformitet	Inicijalno		Finalno	
			F	%	F	%
Kifoza	Ruralna	Nije prisutna	504	87,3	538	93,2
		I stepen	56	9,7	39	6,8
		II stepen	17	2,9	0	0,00
		Ukupno	577	100,0	577	100,0
	Urbana	Nije prisutna	425	80,5	453	85,8
		I stepen	72	13,6	75	14,2
		II stepen	31	5,9	0	0,00
		Ukupno	528	100,0	528	100,0
Skolioza	Ruralna	Nije prisutna	480	83,2	524	90,8
		I stepen	94	16,3	53	9,2
		II stepen	3	0,5	0	0,00
		Ukupno	577	100,0	577	100,0
	Urbana	Nije prisutna	397	75,2	421	79,7
		I stepen	113	21,4	107	20,3
		II stepen	18	3,4	0	0,00
		Ukupno	528	100,0	528	100,0
Lordoza	Ruralna	Nije prisutna	412	71,4	492	85,3
		I stepen	90	15,6	85	14,7
		II stepen	75	13,0	0	0,00
		Ukupno	577	100,0	577	100,0
	Urbana	Nije prisutna	305	57,8	399	75,6
		I stepen	130	24,6	129	24,4
		II stepen	93	17,6	0	0,00
		Ukupno	528	100,0	528	100,0

Iz tabele se vidi da su u inicijalnom mjerenju zastupljeniji slučajevi sa većim stepenom deformiteta kičme (skolioze, lordoze i kod isptanika iz urbanih i ruralnih škola i kifoze kod ispitanika iz ruralnih škola), dok je kod ispitanika iz urbanih škola veća zastupljenost kifoze (I stepena) u finalnom mjerenju u odnosu na inicijalno, a u finalnom mjerenju nije identificiran nijedan slučaj sa drugim stepenom deformiteta kod sva tri oblika deformiteta kičme.

Tabela 4. Vrijednosti i razine značajnosti Hi-kvadrata u ispitivanju razlika između urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti pojedinih vrsta deformiteta nogu

Table 4. Values and levels of significance of the Hi-square in examining the differences between urban and rural schools in representation of some kinds of legs deformities

Inicijalno			Finalno		
Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p	Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p
19,932	4	0,001 **	26,210	3	0,000 **

** Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou manjem od 1%

Iz gornje tabele se vidi da u inicijalnom mjerenju postoje statistički značajne razlike između ispitanika iz urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti i stepenu deformiteta nogu (Hi-kvadrat je statistički značajan), na nivou manjem od 1%. U finalnom mjerenju su također utvrđene značajne razlike između ispitanika iz urbanih i ruralnih škola u stepenu i zastupljenosti deformiteta nogu (Hi-kvadrat je statistički značajan), na nivou manjem od 1%.

Tabela 5. Prikaz raspodjele frekvencija pojedinih vrsta deformiteta nogu u inicijalnom i finalnom mjerenju, a prema području škole
Table 5. A display of the frequency distribution of some kinds of legs deformities in initial and final measuring, regarding the school area

Dio tijela	Škola	Mjerenje držanja tijela				
		Deformitet	Inicijalno		Finalno	
			F	%	F	%
Noge	Ruralna	O-noge	51	8,8	16	2,8
		Normalne	465	80,6	535	92,7
		X-noge I stepen	50	8,7	20	3,5
		X-noge II stepen	3	0,5	0	0,00
		Sabljaste noge	8	1,4	6	1,0
		Ukupno	577	100,0	577	100,0
	Urbana	O-noge	64	12,1	40	7,6
		Normalne	373	70,6	437	82,8
		X-noge I stepen	76	14,4	38	7,2
		X-noge II stepen	0	0,00	0	0,00
		Sabljaste noge	15	2,8	13	2,5
		Ukupno	528	100,0	528	100,0

Kako se vidi iz tabele, deformiteti tipa O-noge, X-noge I stepena i sabljaste noge su i kod ispitanika iz ruralnih i urbanih škola znatno zastupljeniji u inicijalnom mjerenju, u odnosu na finalno, a X noge II stepena kod ispitanika iz ruralnih škola, dok deformitet tipa X-noge II stepena nije prisutan ni u inicijalnom, ni u finalnom mjerenju kod ispitanika iz urbanih škola, dok je u finalnom mjerenju veća zastupljenost normalnih nogu.

Tabela 6. Vrijednosti i razine značajnosti Hi-kvadrata u ispitivanju razlika između urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti pojedinih vrsta deformiteta stopala
Table 6. Values and levels of significance of the Hi-square in examining the differences between urban and rural schools in representation of some kinds of feet deformities

Inicijalno			Finalno		
Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p	Hi-kvadrat	Stupanj slobode	Razina značajnosti p
24,547	4	0,000 **	16,719	3	0,003 **

** Hi-kvadrat je statistički značajan na nivou manjem od 1%

Iz gornje tabele se vidi da u inicijalnom mjerenju postoje statistički značajne razlike između ispitanika iz urbanih i ruralnih škola u zastupljenosti i stepenu deformiteta stopala. U finalnom mjerenju su također utvrđene značajne razlike između ispitanika iz urbanih i ruralnih škola u stepenu i zastupljenosti deformiteta stopala (Hi-kvadrat je statistički značajan), na nivou manjem od 1%.

Tabela 7. Prikaz raspodjele frekvencija pojedinih vrsta deformiteta stopala u inicijalnom i finalnom mjerenju, a prema području škole
Table 7. A display of the frequency distribution of some kinds of feet deformities in initial and final measuring, regarding the school area

Dio tijela	Škola	Mjerenje držanja tijela				
		Deformitet	Inicijalno		Finalno	
			F	%	F	%
Stopala	Ruralna	Podignuto stopalo-drugi stepen	43	7,5	1	0,2
		Podignuto stopalo-prvi stepen	134	23,2	114	19,8
		Normalno stopalo	248	43,0	368	63,8
		Ravno stopalo-prvi stepen	90	15,6	94	16,3
		Ravno stopalo-drugi stepen	62	10,7	0	0,00
		Ukupno	577	100,0	577	100,0
	Urbana	Podignuto stopalo-drugi stepen	37	7,0	2	0,4
		Podignuto stopalo-prvi stepen	113	21,4	90	17,0
		Normalno stopalo	186	35,2	298	56,4
		Ravno stopalo-prvi stepen	79	15,0	138	26,1
		Ravno stopalo-drugi stepen	113	21,4	0	0,00
		Ukupno	528	100,0	528	100,0

Kako se vidi iz tabele, deformiteti tipa podignutog stopala (I i II stepena) i ravno stopalo (II stepena), kod ispitanika iz ruralnih i urbanih škola, su znatno zastupljeniji u inicijalnom mjerenju, u odnosu na finalno mjerenje, dok su deformiteti ravnog stopala (I stepena) manje zastupljeni u inicijalnom u odnosu na finalno mjerenje, a u finalnom mjerenju nije nađen nijedan slučaj ravnog stopala II stepena i kod ispitanika iz ruralnih i kod ispitanika iz urbanih škola.

Tabela 8. Prikaz raspodjele frekvencija pojedinih ocjena držanja cijelog tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju, a prema području škole
Table 8. A display of the frequency distribution of some grades of the whole body posture in initial and final measuring, regarding the school area

Škola	Mjerenje držanja cijelog tijela				
	Ocjena (broj bodova)	Inicijalno		Finalno	
		F	%	F	%
Ruralna	1 (13-16)	0	0,00	0	0,00
	2 (9-12)	9	1,6	0	0,00
	3 (5-8)	191	33,1	13	2,3
	4 (1-4)	295	51,1	364	63,1
	5 (0)	82	14,2	200	34,7
	Ukupno	577	100,0	577	100,0

Urbana	1 (13-16)	2	0,4	0	0,00
	2 (9-12)	55	10,4	0	0,00
	3 (5-8)	249	47,2	85	16,1
	4 (1-4)	188	35,6	364	68,9
	5 (0)	34	6,4	79	15,0
	Ukupno	528	100,0	528	100,0

U (tabeli 114) je prikazana opšta ocjena držanja tijela kod učenika iz ruralnih škola i to po kriterijima (Wolanskog 1975), gdje u inicijalnom mjerenju 82 učenika ili 14,2% imaju izvrsno držanje tijela, 295 učenika ili 51,1% imaju vrlo dobro držanje tijela, 191 učenika ili 33,1% imaju dobro držanje tijela, 9 učenika ili 1,6% imaju slabo držanje tijela, dok vrlo loše držanje tijela, nije bilo prisutno u inicijalnom mjerenju kod učenika iz ruralnih škola. 34 učenika iz urbanih škola ili 6,4% imaju izvrsno držanje tijela, 188 učenika ili 35,6% imaju vrlo dobro držanje tijela, 249 učenika ili 47,2% imaju dobro držanje tijela, 55 učenika ili 10,4% imaju slabo držanje tijela, a 2 učenika ili 0,4% ima vrlo loše držanje tijela. U finalnom mjerenju 200 učenika iz ruralnih škola ili 34,7% imaju izvrsno držanje tijela, 364 učenika ili 63,1% imaju vrlo dobro držanje tijela, 13 učenika ili 2,3% imaju dobro držanje tijela, dok slabo i vrlo loše držanje tijela, nije bilo prisutno u finalnom mjerenju kod učenika iz ruralnih škola. 79 učenika iz urbanih škola ili 15,0% imaju izvrsno držanje tijela, 364 učenika ili 68,9% imaju vrlo dobro držanje tijela, 85 učenika ili 16,1% imaju dobro držanje tijela, dok slabo i vrlo loše držanje tijela, nije bilo prisutno u finalnom mjerenju ni kod učenika iz urbanih škola. Relacija je 0 bodova (minimalno) do 16 (maksimalno). Uvidom u prikazane rezultate evidentno je da i kod ispitanika iz ruralnih i urbanih škola u inicijalnom mjerenju ima najviše ocjena 3 i 4. U finalnom mjerenju kod ispitanika iz ruralnih škola ima najviše ocjena 4 i 5, a kod ispitanika iz urbanih škola 3 i 4, s tim da su niže ocjene zastupljenije u inicijalnom u odnosu na finalno mjerenje. Relacija je 0 bodova (minimalno) do 16 (maksimalno).

ZAKLJUČAK

Osnovni cilj ovog istraživanja je bio utvrđivanje razlika između učenika urbanih i ruralnih područja u ocjenama držanja pojedinih dijelova tijela u inicijalnom i finalnom mjerenju. Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 1105 učenika, a od toga 528 učenika iz urbanih područja (261 djevojčica i 267 dječaka) i 577 učenika iz ruralnih područja (281 djevojčica i 296 dječaka), u starosnoj dobi od 5 - 12 godina. Analizom varijabli držanja pojedinih dijelova tijela istraživanog uzorka uz pomoć deskriptivne statistike Hi-kvadrata, utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike između učenika iz urbanih i ruralnih područja u zastupljenosti i stepenu deformiteta glave, ramena, lopatica, kičme, trbuha, nogu, stopala, kao i u ocjeni držanja cijelog tijela u inicijalnom mjerenju, dok nema razlika u ocjenama držanja grudi.

U finalnom mjerenju su takođe utvrđene značajne razlike između učenika iz urbanih i ruralnih područja u zastupljenosti i stepenu deformiteta glave, ramena, grudi, lopatica, kičme, trbuha, nogu, stopala, kao i u ocjeni držanja cijelog tijela (Hi-kvadrati su statistički značajni). Na osnovu dobijenih rezultata deskriptivne statistike ocjene držanja pojedinih dijelova tijela učenika u inicijalnom i finalnom mjerenju, tj. prije i nakon realizacije programa može se zaključiti da je nepravilno držanje tijela prisutnije kod djece iz urbanih, nego kod djece iz ruralnih područja. U poređenju sa urbanom djecom, svakodnevne odgovornosti seoske škole djece zahtjevaju fizičku aktivnost tokom dana na zraku, a tu je uključena i zdrava ishrana. Dok se urbana djeca u školskoj kuhinji često poslužuje raznom nezdravom ishranom, kao što su pica, buhtle, bureci, razna peciva i sl. Brza je hrana moderna što dovodi do pojave prekomjerne tjelesne težine, a samim tim i do pojave nepravilnog držanja tijela i deformiteta kod sve većeg broja djece. Niz je i drugih zdravstvenih poteškoća zbog loših prehrambenih i životnih navika. Do pojave ovih poremećaja dovodi i to što urbana djeca sve teže ostvaruju prijateljstva. Ne idu napolje, nego se druže preko Facebooka i sve više koriste kompjuter. Istraživanje koje je učinjeno da se uporede djeca gradskih i seoskih škola, nedvosmisleno je potvrdilo da su djeca sa sela sa znatno manjim procentom posturalnih poremećaja uopšte (Živković i sar, 2006). Danas, školskoj djeci je omogućen, raznovrstan i nesumnjivo kvalitetan životni sadržaj. Postoji mnogo sportskih klubova, kao kolektivni i individualni sportovi. Dok su u urbanom okruženju prirodni resursi, razvijeni i sportovi na vodi, kao i neki ekstremni sportovi. Istraživanja u ovoj oblasti ukazuju na to da "veliki procenat djece osnovno-školskog uzrasta ne uzmu učešće u sportskim aktivnostima, i to je razlog veće prisutnosti nepravilnog držanja tijela. Očigledno je da je posturalni status kod učenika razredne nastave narušen više nego što se moglo očekivati. Samo zajedničkim djelovanjem i angažovanjem roditelja, prosvjetnih i medicinskih radnika, kao i svih koji rade sa djecom, može se zaustaviti dalje narušavanje posturalnog statusa mladih i ublažiti negativan uticaj „savremenog" načina života.

LITERATURA

1. Bjeković, G., Bratovčić, V. (2005): *Korektivna gimnastika za predškolce i razrednu nastavu, praktični deo.* Istočno Sarajevo. Fakultet fizičkog vaspitanja, str. 90 – 93.
2. Dejanović, A., Fratrić, F. (2007): Kičmeni stub (ne) trening i deca. Monografija. Beograd: Fakultet za Menadžment u sportu, Univerzitet „Braća Karić".
3. Jovović, V., Čanjak, R. (2011): *Učestalost i struktura postularnih poremećaja kod učenika mlađeg adolescentnog doba u Crnoj Gori.* Proceedings Book - Zbornik radova, 3 International Scientific Conference, Banja Luka, str. 33.
4. Jovović, V., Čanjak, R. (2012): *Učestalost i struktura postularnih poremećaja kod učenika mlađeg adolescentnog doba u Crnoj Gori.* Proceedings Book - Zbornik radova, 3 International Scientific Conference, Banja Luka, str. 113-119.

5. Kosinac, Z. Katić, R. (1999): *Utjecaj nekih specifičnih "školskih" mjera opterećenja na ortostatski stav i držanje.* Kineziologija za 21. stoljeće. Zbornik radova, Dubrovnik, 141-143.
6. Krsmanović, R. (1988): *Utvrđivanje razlika u držanju tijela učenika V i VII razreda kao uslov formiranja homogenih grupa u cilju prevencije i otklanjanju nedostataka.* Šibenik, Zbornik radova VIII Ljetne škole PFKJ.
7. Radisavljević, M., Ulić, D., Arunović, D. (1997): *Senzitivni period razvoja motornih sposobnosti djece mlađeg školskog uzrasta.* Fizička kultura 5, str.34-37. Niš:Filozofski fakultet.
8. Ristić, V., Marković, V., Ljubić M. (2002): *Koštano-zglobni deformiteti kod učenika osnovnih škola u opštini Bojnik.* Actamedica Medianae, 3, 63 – 67.
9. Solarić, S.(1971): *Korelacija između neuropatskih faktora i nekih oblika lošeg držanja kod učenika.* Zagreb: Kineziologija.
10. Srđenović, V. (1971/72 do 1973/74): *Procjena programskih kinezioloških stimulisanja u cilju stvaranja uslova za pravilno držanje tijela učenika vježbaonice Pedagoške akademije.* Zbornik radova Pedagoške akademije u Tuzli.
11. Srđenović, V. (1995): *Teorija i metodika fizičkog i zdravstvenog vaspitanja u razrednoj nastavi,* Tuzla.
12. Wolansky, N. (1975). *Tjelesni rast i razvoj s praćenjem držanja tijela.* Priručnik za nastavnike, Varšava.
13. Živković, D., Karaleić, S. (2006): *Prisustvo lošeg držanja tela učenika mlađeg školskog uzrasta u zavisnosti od vrste sporta kojim se bave.* Fizička kultura, 2, str. 186 – 188.

ZNAČAJ I ULOGA IGRE I SLOBODNOG VREMENA U RAZVOJU DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

SIGNIFICANCE AND ROLE OF PLAY AND LEISURE TIME IN DEVELOPMENT PRESCHOOL CHILDREN

Muhamed OMEROVIĆ[1], Nedim ČIRIĆ[2], Farizada ALISPAHIĆ[3], Mirsada TULUMOVIĆ-KALAJAC[3], Nermin TUFEKČIĆ

[1]Filozofski fakultet ,Univerzitetu Tuzli

[2] Internacionalni centar za cjeloživotno obrazovanje Tuzla

[3]JU I Osnovna škola Živinice

APSTRAKT

Kao složena aktivnost, u kojoj dolaze do izražaja svi procesi funkcionisanja ljudske svijesti, igra pomaže svestranom razvoju djetetove ličnosti. U njoj se izražavaju radoznalost osjetljivost, saznajna i fizička aktivnost, kao i samapotreba za saradnjom sa vršnjacima, što proces socijalizacije čini uspješnijim, opuštenijim i relativno olakšanim.Predškolski period smatra pripremom za odgojno-obrazovni rad u školi, te je stoga zadatak odgoja u porodici da omogući djeci sticanje elementarnih znanja i predstava o sredini u kojoj žive.Centralno pitanje kojim se bavi rad jesu igra i slobodno vrijeme, te njihova uloga u razvoju djece predškolske dobi. Cilj ovog rada bio je razmotriti aspekte fizičkog, intelektualnog, moralnog i socijalnog razvoja djece predškolske dobi kroz ulogu i značaj igre i slobodnog vremena.S tim u vezi ifenomen slobodnog vremena promatramo unutar današnjeg društveno - pedagoškog konteksta u kojem se djeca ali i mladi i odrasli prepuštaju aktivnostima po vlastitom izboru. Nekada se isticala borba za kvantitativno povećanje slobodnog vremena, a danas je glavni problem u njegovoj kvaliteti, tj. ne kako do njega doći, već kako ga koristiti u svrhu obogaćivanja kvalitetnim sadržajima života ljudi. Nekada je slobodno vrijeme bilo više usmjereno na odmor, revitalizaciju i rekreaciju, a danas na formiranje ličnosti i kompletiranja sadržaja permanentnog odgoja i obrazovanja. Rezultati do kojih se došlo putem analitičko deskriptivne metode i servey metodom kao varijantom analitičko deskriptivne metode, uz primjenu prigodnih instrumenata istraživanja ukazuju da su igra i kvalitetna organizacija slobodnog vremena ključni za uspješan razvoj djece predškolskog uzrasta.

Ključne riječi: dječija igra, vrste igre, slobodno vrijeme, predškolska dob, ključne godine

ABSTRACT

As a complex activity in which all processes of human conscious functioning are expressed, play helps in development of versatile child personality. During play curiosity, sensitivity, cognitive and physical activities are expressed as well as the need for cooperation with peers which makes process of socialization more successful, relaxed and relatively eased. Preschool period is considered as a preparation for educational work in school and the role

of family upbringing is to provide children acquiring of elementary knowledge and presentation on the environment they live in. The central question this paper explores is play and leisure time and their role in development of preschool children. The purpose of this work was to consider aspects of physical, intellectual, moral and social development of preschool children through the role of play and leisure time. Related to this, the phenomenon of leisure time is observed within present social-pedagogical context in which children as well as youth and grownups are indulged in activities by their own choice. Earlier polemics for quantitative increase of leisure time was accentuated and nowadays the main problem is in its quality, i.e. it is not the issue how to acquire leisure time but how to use it for the purpose of enrich it with quality content in people's lives. Earlier leisure time was more directed to relaxation, revitalization and recreation and nowadays it is directed to forming personality and completing of content of permanent upbringing and education. Results reached by analytic descriptive method as a variant of analytic descriptive method with application of suitable instruments of research indicate that play and quality organization of leisure time is the key for successful development of preschool children.

Key words: child play, types of games, leisure time, preschool age, key age

UVOD

Slobodno vrijeme je od velike važnosti za formiranje čovjeka. Fenomen slobodnog vremena promatramo unutar današnjeg društveno- pedagoškog konteksta u kojem se mladi prepuštaju aktivnostima po vlastitom izboru. Nekada se isticala borba za kvantitativno povećanje slobodnog vremena, a danas je glavni problem u njegovoj kvaliteti, tj. nekako do njega doći, već kako ga koristiti u svrhu obogaćivanja života ljudi. Nekada je slobodno vrijeme bilo više usmjereno na odmor, revitalizaciju i rekreaciju, a danas i na formiranje ličnosti i kompletiranja sadržaja permanentnog obrazovanja. Posebno značajnim jeste slobodno vrijeme djece u izvannastavnim aktivnostima, koje mogu svojom kvalitetom postati relevantnim faktorom u njihovom odrastanju. Postoje različita određenja slobodnog vremena. Prema pedagoškoj enciklopediji II (1989) slobodno vrijeme označava "vrijeme koje pojedinac ispunjava i oblikuje prema vlastitim željama, bez bilo koje obaveze i nužde". Slobodno vrijeme obično se definiše i kao vrijeme izvan radnih obaveza i porodičnih dužnosti, kojim pojedinac samostalno raspolaže po vlastitim preferencijama, da se nečim bavi po vlastitoj želji. Prema Previšić (2000), slobodno vrijeme je vrijeme aktivnog odmora, razonode, pozitivnog razvoja, socijalizacije, humanizacije i stvaralačkog potvrđivanja ličnosti. Bitna odlika tako shvaćenog slobodnog vremena stoga nije besadržajno traćenje vremena, nego kreativno osmišljavanje vremena koje pojedincu ostaje na raspolaganju nakon ispunjavanja zadatih obaveza.Božović (1972) ističe da slobodno vrijeme, po mišljenju mnogih teoretičara, kroz razonodu i najrazličitije vidove opuštanja i relaksacije popravlja psihofizičke štete koje su proizveli nehumani uslovi rada. Ne postoji sveobuhvatna definicija slobodnog vremena, ali uglavnom se svi slažu da je to vrijeme koje pojedinac ispunjava dobrovoljno, u kom nema obaveze i dužnosti koje mora ispuniti. Slobodno vrijeme je područje svakodnevnog života u kojem pojedinac

može realizirati neke od svojih sposobnosti i interesa koji u drugim područjima bivaju zanemareni.Zato je bitno da je inspirativno, bogatosadržajima i aktivnostima koji će podsticati kreativnost i stvaralaštvo i na taj način doprinijeti stvaranju novih kulturnih ili odgojno-obrazovnih tekovina, koje pored ostalog treba da opravda i svoju društveno - pozitivnu vrijednost. Po pedagoškom sadržaju, zadacima i oblicima korištenja, slobodno vrijeme u okviru predviđenih funkcija, treba postati pozitivan faktor u životu ljudi, koje ćese odvijati u duhu pedagoških načela i pomoću kojih se pomaže svestrani razvitak ličnosti poštivajući slobodu, individualnost, stvaralaštvo, amaterizam i primjerenost, s odgovarajućim stupnjem organiziranosti. Ono štiti od negativnih uticaja tehničke civilizacije, a posebno od raznih tendencija industrijalizacije i komercijalizacije sredstava slobodnog vremena. Janković (1973) ističe da za proučavanje pojave slobodnog vremena sa svim njegovim manifestacijama, njegove složene problematike i bogatog iskustva prakse, nužno je osposobljavati znanstveni i stručni kadar, profesionalni i amaterski, tako da slobodno vrijeme postane predmet istraživanja odgovarajućih znanstvenih ustanova i sastavni dio pedagoškog obrazovanja u nastavničkim školama, posebno na studiju pedagogije.

Igra i njen značaj u razvoju djece predškolske dobi

Igra je ugodna i spontana aktivnost koja opušta i veseli, a kojoj se potpuno predajemo zaboravljajući na sva ostala zbivanja oko nas. U igri podjednako uživaju djeca i odrasli, jer je igra prirodna potreba čovjeka. Odraslima omogućuje odmak od stvarnosti i svakodnevne rutine, pa je važna za održavanje psihičke ravnoteže. Postoje različite teorije o razlozima zbog kojih se ljudi igraju, ali sve naglašavaju funkciju igre u stvaranju nagona. Igra se smatra važnim faktorom u razvoju kultura i civilizacija.Svakom je djetetu urođena znatiželja i potreba za igrom. Djeca se igraju u bilo koje doba dana, na bilo kojem mjestu. Većina djetinjstva prođe u igri, koja nije ograničena na određeno razvojno doba. Osim što djeca uživaju u igri, ta aktivnost ima važnu ulogu u procesu učenja i socijalizacije. Uz pomoć igre djeca upoznaju svijet, skupljaju životna iskustva, usvajaju norme ponašanja, stiču komunikacijske vještine, sposobnost kooperacije.Igra pomaže i u razvoju motoričkih i mentalnih sposobnosti. Potpuna odsutnost igre u djeteta upozorava na neki poremećaj. Ovisno o razvoju pojedinih psihofizičkih funkcija, dječije igre mogu se podijeliti na senzomotorne i eksploracijske igre.U prve dvije godine života dijete s pomoću pokreta i dodira upoznaje svoje tijelo i svijet oko sebe.

Igrajući se dijelovima tijela, razvija svijest o njemu, o vlastitoj seksualnosti. Kretnjama i dodirivanjem doživljava ugodu i radost. Istražujući predmete oko sebe dodirom, promatranjem, stavljanjem u usta, bacanjem, prevrtanjem, dijete stimulira sve osjetilne kanale. Time razvija sposobnost opažanja, što je važan factor u razvoju misaonih procesa. Uz pomoć aktivnosti u igri dijete razvija i motoričku koordinaciju. U senzomotorne igre ubrajaju se i igre koje izazivaju osjećaj ugode njihanjem, okretanjem na vrtuljku, spuštanjem niz tobogan i sl. Veća djeca takav osjećaj postižu rolanjem, vožnjom biciklom i sl. Dijete se igra zato što osjeća potrebu za aktivnošću, koja je izraz njegovog psiho-fizičkog razvoja, specijalno u

predškolskom uzrastu, kada je njegov centralni nervni sistem još nedovoljno funkcionalno razvijen, te je dijete pokretljivo i dinamično u fizičkom, društvenom i emocionalnom pogledu. Tu osnovnu potrebu za aktivnošću, tu "mišićnu radost", tu težnju da se aktivno učestvuje u životu, da se izgleda "veliki"- dijete zadovoljava u igri. Igra je put djeteta ka saznanju svijeta u kome ona žive.U savremenoj psihologiji dječija igra se tretira kao osnovni oblik dječije aktivnosti, kojom dijete najprirodnije i najslobodnije zadovoljava svoju potrebu za kretanjem i djelatnošću. Igra je termin koji se toliko neodređeno koristi tako da se može lahko izgubi njegovo pravo značenje.Igra je svaka aktivnost koja se preduzima zbog zadovoljstva koje pruža i bez obzira na konačni rezultat. Tomić i sur. (2006) ističu da igra predstavlja glavni oblik i glavno sredstvo predškolskog odgoja. Igrajući se dijete stječe predstave o svijetu, o predmetima i o njihovom značenju, upoznaje sebe i svoje sposobnosti. Uči se praviti razliku između stvarnosti i mašte, uči se sarađivati sa drugima i ponašati se na društven način, razvija stvaralačke i estetske sposobnosti. Malić i Mužić (1981) naglašavaju da je igra i potreba za igrom najkompleksnija aktivnost djeteta predškolske dobi. Igrom se dijete razvija i odgaja. U igri predškolsko dijete upoznaje svijet, razvija svoja čula, motoriku, iskušava svoje sposobnosti, stječe prva socijalna iskustva. Dijete se dobrovoljno prihvata igre i njoj nedostaje svaka spoljašnja sila ili prinuda. Dijete se igra zbog zadovoljstva koje pruža igra.Igre se posmatraju kao prerađivanje društvenih odnosa koje dovodi do shvatanja društva i svoje uloge u njemu, kao način operisanja maštom i put da dijete osmisli emocije i vrednuje svoje društveno iskustvo, otkrije svoj identitet, oslobodi se agresivnosti, izrazi svoje strahove, kao i da "doživi ono što nije, da se nada, želi i identifikuje se". Igru ćemo prepoznati po tome što je: *dobrovoljna* (igrač u nju stupa svojom voljom i pridržava se pravila prema sopstvenoj odluci), *slobodna* (bez prijetnji koje dolaze iz sredine, naročito od neuspjeha), *neizvjesna* (po toku i ishodu jer može da istražuje, zamjenjuje, obrađuje i pronalazi nebrojne mogućnosti postupanja sadržane u stvarima i zbivanjima), *neproduktivna* (s obzirom da je proces važniji od produkta, igra je oslobođena težnje da stvara dobra i bogatstva), *propisana* (podvrgnuta odredbama koje ukidaju obične zakone i postojeću rutinu u postupanju sa objektima i situacijama, uvodeći novu, trenutno važeću zakonitost) i *fiktivna* (u odnosu na tekući život). Igra je fenomen koji u životu svakog djeteta, kasnije čovjeka, znači mnogo, jer je igra preduslov za pravilan rast i razvoj. Da bi smo pravilno ocijenili ulogu igre u razvoju ličnosti djeteta razmatramo neke njene karakteristike, naročito dječije doživljaje u igri. Ako odrasli ne poznaju te karakteristike, nisu kadri da cijene dječiju igru pa će u njoj vidjeti samo zabavu.

Djeca, naročito predškolska, ne vide svijet u kojem žive isto kao odrasli. Ne vide stvari onakve kakve su, već kako ih doživljavaju. Taj njihov drugačiji svijet najprirodnije dolazi u slobodnoj igri. Djeca se ne igraju da bi razvijala svoje sposobnosti, a ipak, u igri postižu i to. Ne igraju se, također, ni da bi u igri napravili nešto od trajne vrijednosti. Igraju se da bi zadovoljila unutrašnju potrebu za aktivnošću koja je u igri najčešće usmjerena ka nekom cilju. U igri dijete usklađuje različite aktivnosti da bi postiglo postavljeni cilj pri čemu savladava različite

prepreke. Za svaku igru je značajno to što dijete u igri učestvuje i osjećajno. Osjećanja nisu samo pokretač u raznim igrama nego imaju udjela i u svim fazama dječije motivacije.To doprinosi da dijete u igri ustraje iako je već umorno.U dječijoj igri mašta se "razmahuje". Ona djetetu omogućava da ostvari ili doživi ono što u realnom svijetu, s obzirom na svoje skromne mogućnosti ili uslijed svoje zavisnosti, ne smije da učini. U igri dijete samo usmjerava svoju maštu, čini, dakle ono što mu je po volji, te je stoga igra povezana sa zadovoljstvom. U igri je dijete "gospodar situacije". Upravo zbog toga ono u njoj trajno uživa i vraća joj se. Dijete ima aktivnu ulogu u igri, poput one što je u životu imaju odrasli. Ono što mu u životu nije dopušteno, postiže u igri. U igri dijete usavršava opažaje, poimanje prostornih odnosa, predstavljanje i zaključivanje.
Kroz igru dijete stiče iskustva, razvija ideje i domišljatost kao i različite sposobnosti koje mu kasnije omogućavaju da bez teškoće usvoji logičan pojam broja i druge matematičke operacije. Kasnije ono uspješno napreduje u matematici, geometriji, fizici i ostalim oblastima u kojima su potrebni logičko rasuđivanje i praktična iskustva.Važno je imatina umu da su istraživanje i igra snažan pokretač spoznajnog razvoja. Kroz igru djeca uče o predmetima,oblicima teksturama, prostoru. Manipuliraju, identificiraju, redaju, spajaju, mjere. Krozgrađenje i rušenje djeca uče o svojstvima predmeta i stječu koncepte težine, visine, obima iteksture. Igra priprema djecu za život prema njihovom vlastitom ritmu. U igri su djeca aktivni sudionicisvijeta oko sebe, nisu samo pasivni primaoci. U porodici i u školi djeca izvršavaju različiteobaveze i zadatke prema unaprijed određenom slijedu, no u svijetu igre djeca mogu rastavitirealnost na njima prihvatljive dijelove i aktivno je mijenjati.Igra pruža mogućnost uvježbavanja odraslih uloga. Djeca se često igraju škole, porodice, bolnice, dućana i okušavaju se u ulogama roditelja, učitelja, trgovaca, liječnika. Kroz igrudjeca također uče izmjenjivati se u aktivnostima s partnerima u igri i nadovezivati se na uloge drugih.Igra pomaže djeci da razviju osjećaj identiteta. Kroz igru djeca mogu sagledati sebe same udrugom svjetlu i iz drugih perspektiva. Igra omogućava i maštu i stvarnost. Kroz igru se djeca mogu na siguran način suočiti sasvojim strahovima i brigama - vješticama, čudovištima, lavovima, lopovima, psima,duhovima - te se kroz epizode mašte sukobiti s tim likovima i možda ih i pobijediti.Iz svega navedenog da se zaključiti da igra u odgoju mladog naraštaja ima odgovornu iuzvišenu ulogu kojoj se u predškolskom odgojno-obrazovnom sistemu mora datiimperativno mjesto.

Ključne godine u razvoju predškolske djece

Predškolski period, koji se smatra značajnim za cjelokupni razvoj buduće ličnosti, predstavlja period kada treba posvetiti punu pažnju fizičkom odgoju. Takva potreba proizilazi iz činjenice da je to doba intenzivnog razvoja kostiju, mišića, nervnog sistema i motorike, što zahtjeva odgovarajuće uslove koji omogućuju pravilno funkcionisanje i tjelesno formiranje organizma koji se razvija. Na to ukazuju anatomsko- fiziološke i morfološke osobenosti djece predškolskog uzrasta.Posebni zadaci fizičkog odgoja u ovom periodu su razvijanje elementarnih pokreta, hodanje, dizanje i držanje predmeta, te razvijanje pokreta potrebnih za

održavanje lične higijene i pokreta za obavljanje raznih društvenih aktivnosti i manuelnih radova.Istraživanja inteligencije i razvoja saznajnih sposobnosti, sve više ukazuju na značaj sadržaja prvih godina dječijeg života i odgojnog uticaja u predškolskom periodu na intelektualni razvoj.Prema Benjaminu Blumu, prve godine ljudskog života odlučno utiču na krajnju granicu individualne inteligencije, odnosno one su najvažnije za intelektualni razvoj. Osnovni zadaci u oblasti intelektualnog odgoja surazvijanje saznajnih i izražajnih sposobnosti (opažanja, pažnje, pamćenja, mašte, mišljenja i govora), podsticanje prirodne radoznalosti i razvijanje motivacije za učenje i rad, te razvijanje matematičko- logičkog mišljenja i formiranje elementarnih matematičkih predstava.
Gordoni Jeannette (2001) ističu dapsiholog Tony Buzan naglašava da je dijete u trenutku rođenja već briljantno. Ono u samo dvije godine pohvata govor puno bolje nego što doktor filozofije može apsolvirati bilo koju temu. A u dobi od tri-četiri godine dijete je već majstor u govoru.Prema Montessorijevoj(2003)glavni zadatak odraslih da djeci pruže što više prilika u svim područjima, od kulturnog, znanstvenog, umjetničkog, matematičkog ili jezičnog. Zadatak im je da djeci pruže što više dobno prikladnih i postupno sve složenijih mogučnosti. Kao primjer se navodi kulturni doživljaj kod djece za vrijeme obroka, dok su djeca postavljala stolove, ona su učila brojati kašike, viljuške i tanjire. Svaki obrok bio je kulturni doživljaj.Montessori metodom malu se djecu ne "uči" samo pisati. Njih se izlaže specifičnim konkretnim iskustvima koja im omogućavaju da razviju "motoričke" i druge sposobnosti koje dovode do toga da sama otkriju pisanje.Rješenje za ranu dječju uskraćenost dominantno leži u tome da se svoj djeci pruži podupiruća okolina kako bi razvila svoje talente.S tim u vezi navode se i 24 koraka koje vode ka vještom pisanju kod djece, a to su: od faze puzanja igranje s velikim loptama,slaganje plastičnih čašica od 9 do 18 mjeseci, korištenje ploča s rupicama u koje se stavljaju čavlići od 12 do 18 mjeseci, jednostavne slagalice s velikim dijelovima od 18 do 24 mjeseca,nizanje velikih perlica s 18 do 24 mjeseca, složenije ručne slagalice od 2 godine, prelijevanje najprije riže, a potom vode iz posude u posudu,rano šaranje, puno igranja u vodi, slikanje dlanovima, spužvom i prstima, prelazak na male loptice, upotreba male školske ploče, nizanje tjestenine između 2. i 3. godine, presavijanje papirnatih ubrusa od trideset mjeseci, velike slagalice od 3. rođendana,crtanje u slovaricama sa širokim crtama od 3. godine, potom korištenje slovarica s užim crtama, praćenje prstom preko slova napisanih tačkicama,čišćenje cipele između 3. i 5. godine, prepisivanje vlastitog imena do 4. rođendana, zapišite djetetovu prvu priču i neka ono piše preko nje, pomozite djetetu napisati popis za kupovinu, igranje igara s pisanjem na kučnom računaru,dijete prije 5. godine počinje puno pisati. Prethodno navedeni koraciMontessorijeva temelji i na vlastitoj koncepciji razvoja djece predškolskog perioda, koji izgleda ovako: od rođenja do tri godine (um koji upija i senzorna iskustva), od 18 mjeseci do 3 godine (koordinacija i razvoj mišića tezanimanje za male objekte), od 2 do 4 godine razvijaju se sve finiji pokreti, dešava se zaokupljenje za istinu i stvarnost te razvija svijest o redoslijedu u vremenu i prostoru. Od 2.5 do 6 godina su sve istančanija osjetila te dolazi do prijemčivosti

na uticaj odraslih. Od 3.5 do 4.5 godina razvija se pisanje, a od 4 do 4.4 godine se razvija osjetilo dodira, dok od 4.5 do 5.5 godina počinje razvoj čitanja. U kontekstu savremenih psiholoških teorija, vrijedno je pomenuti one koje povezuju igru sa razvojem mišljenja, a to su kognitivističke teorije igre, čiji su predstavnici Pijaže, Vigotski, Ejkonin i dr. Vježbanje, simbol i pravilo predstavljaju tri etape koje karakterišu veliki broj igara sa gledišta dječije intelektualne strukture. Pijaže je definisao simboličku igru kao egocentričnu misao u čistom vidu. Suprotno pijažeu koji psihički razvoj i dječiju igru objašnjava izolovano od uticaja sredine, na osnovu bogatog experimentalnog ispitivanja dječije igre i njenog uticaja na kognitivni i društveni razvitak predškolskog djeteta izrađena naučna teorija igre koja bi se mogla nazvati kognitivističko-društvenom teorijom dječije igre. Gordoni Jeannette (2001) ističu da je vlastiti model novog svijeta učenja okrenut prema onome što vidimo, čujemo, kušamo, njušimo, dodirujemo, činimo, zamišljamo, intuitivno naslućujemo i osjećamo. Dakle, učimo putem čula i spoznajemo svijet oko sebe.

Obilježja i vrste igara za djecu predškolskog uzrasta

Dječije igre se razlikuju po sadržaju, po broju učesnika, pomjestu izvođenja, po načinu organizacije i drugim karakteristikama.Prisjetimo se nekih definicija igre.Vigotski (1996) naglašava daigra predstavlja zonu narednog razvitka djeteta. U igri je dijete uvijek više od svog prosječnog uzrasta, za glavu više od samog sebe. Igra u kondezovanom vidu sadrži u sebi, kao u fokusu lupe, sve tendencije razvoja. S druge strane Furlan (1983) ističe da se igra može definisati kao dobrovoljna i često spontana aktivnost najrazvijenijihživotinjskih organizama i čovjeka, kojoj nije svrha podmirivanje životnih potreba, većrekreacija, učenje, trošenje viška energije i sl. Prema Ingliš i Ingliš (1972) igra je voljna aktivnost koja se vrši bez krajnjeg cilja i u cjelini, sa uživanjem ili očekivanjem uživanja, s tim da se u izvjesnim elementima u igri može da se ne uživa. Naspram navedenih definicija, možemo reći da igra kao aktivnost ima različita obilježja, namjeru, krateristike, svrhu i cilj. Ivić (1981) daje šest osnovnih obilježja igre, a to su da igra ima: *aktivnost* koja se ispoljava u vidljivom praktičnom ponašanju koje se može objektivno posmatrati; *samostalnost* - za razliku od ostalih praktičnih aktivnosti, jer u igri odrasli daju djetetu punu samostalnost; *autoteličnost* - igra posjeduje vlastite izvore motivacije, igra se izvodi sama radi sebe, dijete je više usmjereno na proces igre nego na rezultat igrovne aktivnosti (motiv djeteta koje slaže kocke je više da gradi kulu nego da napravi kulu); *divergentnost* - svojstvo koje ukazuje da se igrovna aktivnost može razvijati u različitim smjerovima, odnosno dijete može isprobavati igračke i igrovnu situaciju, a može u igri probati kombinacije u kojima dolaze do izražaja njegove različite mogućnosti; ovosvojstvo čini igru fleksibilnim i kreativnim ponašanjem; u igri s pravilima može biti više rješenja ali ona se dijele na pravilna i nepravilna; *ekspresivnost* - je svojstvo koje ukazuje da u igri dijete izražava unutrašnje potrebe; igra pokazuje ono što dijete doživljava u tom trenutku, jer igra angažuje cjelokupnu dječju ličnost; *fikcija - imaginativnost*, stvaranje iluzornog plana, što je obilježje simboličke igre.

Razlikuju se pet grupa igara u ovom periodu, a to su *funkcionalne ili senzornomotorne*-to su pokreti tijela, pružanje ruku i nogu, dodirivanje i ljuljanje predmeta, proizvođenje zvukova. Za njih je karakteristično da predstavljaju cjelokupnu dječiju aktivnost, i da kod djece ne postoji svijest o igri. Zatim *perceptivne igre* u kojima se podrazumijeva gledanje slika i slušanje priča.Ove igre podstiču i razvijaju intelektualnu aktivnost djece.Zatim igra *iluzije ili fikcije* koja se u drugim klasifikacijama naziva igrom „kao bajagi" javlj se veoma rano već u toku druge godine. One se manifestuju na taj način što djeca razgovaraju sa zamišljenim bićima, sa lutkama ili predmetima. Zatim *konstruktivna igra*, javlja se vrlo rano, najčešće u trećoj godini kada dijete pomoću kocki pravi kuću, zatim pravi tunele od pijeska, a kasnije se služi olovkom,bojom i plastelinom. Pored njih tu su i *grupne igre*- javljaju se između 4 i 5 god., a njihova je osnovna karakteristika što dijete počinje da se igra sa djecom iz bliže okoline.Pijaže dijeli igru u 3 grupe: igre vježbanja ili senzorno-motorične, simboličke igre, igre reda. Osnovne Pijažeove klasifikacije su vježbanje, simbol i pravilo.S pedagoškog gledišta mogla bi se prihvatiti klasifikacija dječijih igara na dvije osnovne vrste a to su stvaralačke igre-karakteristika je što njih djeca sama izmišljaju, javljaju se vrlo rano i razvojem djeteta postaju sve bogatije i raznovrsnije. U ovu grupu spadaju igra uloge, konstruktivne igre s predmetima i igre dramatizacije.Igre s pravilima se karakterišu time što pred djecu postavljaju zadatak koji treba da se riješi pomoću određenih pravila. Pravila regulišu dječije radnje i od njih se ne može odstupati. U ovu vrstu spadaju narodne igre, pokretne igre i didaktičke igre. Predmet ovog istraživanja je bila značaj i uloga igre i slobodnog vremena u razvoju djece predškolskog uzrasta.Cilj istraživanja bio jerazmotriti aspekte fizičkog, intelektualnog, moralnog i socijalnog razvoja djece predškolske dobi kroz ulogu i značaj igre i slobodnog vremenate ispitati stavove roditelja i prosvjetnih radnika u predškolskim ustanovamao značaju slobodnog vremena i ulogi igre u razvoju djece predškolske dobi. Na osnovu operacionalizacije cilja, proizilaz i slijedeći zadatak istraživanja koji glasi: Istražiti najčešće zastupljene igre koje roditelji,odgajatelji i profesori predškolskog odgoja koriste u procesu učenja i poučavanja sa djecom,koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, te na koji način je organizirano slobodno vrijeme kod djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama i kod kuće. U radu se pošlo od hipoteze da se pretpostavlja da su igra i kvalitetna organizacija slobodnog vremena ključni za uspješan socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj djece predškolskog uzrasta.

METODE

U radu je korištena anlitičko deskriptivna i servej kao varijanta anlitičko deskriptivne istraživačke metode, a od instrumenata anketni upitnik konstruiran za namjere ovog istraživanja.Uzorak istraživanja obuhvata 120 ispitanika starosne dobi od 25 do 70 godina, različitog stepena obrazovanja na području Grada Tuzle. U anketiranju je sudjelovalo 56% ispitanika starosne dobi od 25 do 35 godina,

zatim 24% ispitanika starosne dobi od 36 do 46 godina, 10 % ispitanika starosne dobi od 47 do 60 godina, i 10 % ispitanika uzrasne dobi od preko 60 godina. Među ispitanicima su se razlikovali ispitanici koji su zaposleni u predškolskim ustanovama (50%) i ispitanici roditelji(50%).U istraživanju je sudjelovalo 58% ispitanika ženskog i 41% ispitanika muškog spola.

REZULTATI

S obzirom na cilj i zadatak istraživanja da se istraže najčešće zastupljene igre koje roditelji, odgajatelji i profesori predškolskog odgoja i obrazovanja koriste u procesu učenja i poučavanja sa djecom,koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, te na koji način je organizirano slobodno vrijeme kod djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama i kod kuće, u ovom istraživanju značaja i uloge igre i slobodnog vremena u razvoju djece predškolskog uzrasta, došlo se do slijedećih nalaza:

Tabela 1. Najčešće igre koje koristite roditelji u procesu učenja u okviru porodičnog odgoja?
Table 1. The most common games that use parents in the learning process within the family upbringing?

	Djeca do 3 god		**Djeca od 3 do 6 god**	
Igre	**f**	**%**	**f**	**%**
Puzle, slagalice i sl.	24	20,0	38	31,67
Lutke, lego kockice i sl.	66	55,0	14	11,66
Bojanke, skice, crteže, slike i sl.	30	25,0	68	56,67
Total	120	100,0	120	100,00

U tabeli br. 1 nalazi istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da igre koje se najčešće koristite u procesu učenja i poučavanja u okviru porodičnog odgojasa djecom dobi do 3 godine su lutke i lego kockice, a sa djecom dobi od 3 do godina su bojanke, skice, crteži, slike i sl.

Tabela 2. Najdominantnije igre u tradiciji porodičnog odgoja djece?
Table 2. The most dominant game in the tradition of family upbringing of children?

Igre	**F**	**%**
Igre uloga likova iz crtanih filmova	38	31,67
Igre uloga ljudi iz okruženja	68	56,67
Igre imitacije odraslih	66	55,0
Igre izazivanja straha	44	36,66
Igre izgovaranja komplikovanih riječi	16	13,33

U tabeli 2 nalazi istraživanja ukazuju da su najdominantnije igre u tradiciji

porodičnog odgoja prema procentu zastupljenosti igre uloga ljudi iz okruženja, zatim igre imitacije odraslih, potom slijede igre izazivanja straha i igre uloga iz crtanih filmova te igre izgovaranja komplikovanih riječi.

Tabela 3. Najdominantnije igre u predškolskim ustanovama u Tuzli?
Table 3. The most dominant games in preschool institutions in Tuzla?

Igre	F	%
Funkcionalne-senzorno motorne	38	31,66
Perceptivne	24	20,0
Grupne	70	58,33
Igre iluzije / fikcije	44	36,66
Konstruktivne	30	25,0

U tabeli 3 nalazi istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da su najdominantnije igre u predškolskim ustanovama u Tuzli grupne ige, zatim igre iluzije ili fikcije, zatim funkcionalne ili senzorno motorne, potom konstruktivne, te perceptivne igre.

Tabela 4. Stavovi roditelja o tome koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi
Table 4. The views of parents about how much support the different games the learning process of writing, reading and drawing for children of preschool age

	F	%
Slažem se da mnogo pomažu	30	60,0
Ne slažem se da pomažu	5	10,0
Djelimično se slažem da pomažu	15	30,0
Total	50	100,0

U tabeli 4 nalazi istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da roditelji uglavnom imaju pozitivne stavove o tome koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, dok veoma mali broj ispitanika ima negativan stav.

Tabela 5. Stavovi profesora predškolskog odgoja o tome koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi
Table 5. Attitudes professor of preschool education on how many different games support the learning process of writing, reading and drawing for children of preschool age

	F	**%**
Slažem se da mnogo pomažu	45	90,0
Ne slažem se da pomažu	0	0
Djelimično se slažem da pomažu	5	10,0
Total	50	100,0

U tabeli 5 nalazi istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da profesori predkolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivne stavove o tome koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, dok veoma mali broj ispitanika se djelimično slaže sa navedenom tvrdnjom.

Tabela 6. Najčešće se slobodno vrijeme kod djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama i kod kuće organizira se na slijedeći način
Table 6. The most common free time at preschool children in preschool and at home is organized as follows

Igre	F	%
Uz TV	70	58,33
Uz kompjuter	90	75,00
Uz pisanje, crtanje i čitanje	66	55,0
Uz adekvatne igre samostalno	44	36,66
Družeći se sa odraslima	16	13,33
Spavajući	60	50,0
U prirodi	29	24,17

U tabeli 6 nalazi istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da je slobodnovrijeme kod djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama i kod kuće organizirano uz kompjuter, potom uz Tv, zatim uz pisanje, crtanje i čitanje, zatim spavajući, uz samostalne igre, potom u prirodi te družeći se sa odraslima.

DISKUSIJA

Nalazi istraživanja o najčešće zastupljenim igrama koje roditelji, odgajatelji i profesori predškolskog odgoja i obrazovanja koriste u procesu učenja i poučavanja sa djecom,te koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, kao i na koji način je organizirano slobodno vrijeme kod djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama i kod kuće, do kojih se došlo anlitičko deskriptivnom i servej kao varijantom anlitičko deskriptivne metode ukazuju da igre koje se najčešće koristite u procesu učenja i poučavanja u okviru porodičnog odgoja sa djecom dobi do 3 godine su lutke i lego kockice, a sa djecom dobi od 3 do godina su bojanke, skice, crteži, slike i sl.Kroz ove igru djeca uče o predmetima,oblicima teksturama, prostoru. Manipuliraju, identificiraju, redaju, spajaju, mjere, uče o svojstvima predmeta i stiču koncepte težine, visine, obima iteksture.Nalaziukazuju da su najdominantnije igre u tradiciji porodičnog odgoja prema procentu zastupljenosti igre uloga ljudi iz okruženja, zatim igre imitacije odraslih, potom slijede igre izazivanja straha i igre uloga iz crtanih filmova te igre izgovaranja komplikovanih riječi, što ukazuje na to da djeca ovog uzrasta, putem ovakvih igara razvijaju pamćenje, vještine govora i reprodukciju, a svoj svijet učenja kroz ove igre baziraju načulima vida i sluha. U kontekstu

navedenog i Ciryacou (1994) ističe da učenik nauči 10% od onoga što pročita, 20% od onoga što sluša, 30% od onoga što gleda, 50% od onoga što sluša i gleda, 70% od onoga što sluša, gleda i kaže, te 90% od onoga što sluša, gleda, kaže i sam napravi. Nalazi ovog istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da su najdominantnije igre u predškolskim ustanovama u Tuzli grupne ige, zatim igre iluzije ili fikcije, zatim funkcionalne ili senzorno motorne, potom konstruktivne, te perceptivne igre. U kontekstu navedenih igara, može se reči da one potpomažu komunikaciju i interakciju djece predškolske dobi, razvijaju socijalizaciju pojedinca i grupe, te doprinose većoj kreativnosti pojedinca koji će imati odlične pretpostavke za timski rad i saradničke odnose kroz kasnije faze sazrijevanja tokom svog razvojnog stadija. Pored toga, nalaziprema procentu zastupljenosti ukazuju da roditelji uglavnom imaju pozitivne stavove o tome koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, dok veoma mali broj ispitanika ima negativan stav o ovom pitanju, što je i očekivano, s obzirom da igra u ovom periodu razvoja djeteta uveliko olakšava i roditeljima da kroz proces igre dijete uči o pozitivnim navikama o higijeni, ponašanju, pa dijete sagledava aspekte prihvatljivog i neprihvatljivog, zbog čega su važna jasno uspostavljena pravila od strane roditelja, kao i red i disciplina koji se uspostavljaju saradničkim odnosom sa djetetom u igri, kroz demokratski stil i ambijent odgoja i bez naglašavanja autoritarnosti i zadavanja straha koji ne rezultira razumijevanjem, već prihvatanjem određenih normi ponašanja koje često nisu preuzete svojevoljno, već su potisnute iza osjećaja straha od autoriteta, ali u kasnijim stadijima razvoja gdje dijete biva izloženo većoj slobodi isplivaju kao problemi koji dovode do neprihvatljivih oblika ponašanja. U tom smislu je sam razgovor roditelja sa djetetom ključan kako bi se sistem navika formirao na bazi razumljivog i shvaćenog od strane djeteta. Također, nalazi ovog istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da profesori predkolskog odgoja i obrazovanja imaju pozitivne stavove o tome koliko različite igre potpomažu proces učenja pisanja, čitanja i crtanja kod djece predškolske dobi, dok veoma mali broj ispitanika se djelimično slaže sa navedenom tvrdnjom, što je također očekivano s obzirom da metode igre najuspješnije pobuđuju motivaciju za učenje, utiču na razvoj interesovanja kod djece, te olakšava proces ostvarivanja ciljeva i zadataka predviđenih za predškoslki odgoj i obrazovanje kada su upitanju predškolske ustanove. Pored toga, nalazi istraživanja prema procentu zastupljenosti ukazuju da je slobodnovrijeme kod djece predškolskog uzrasta u predškolskim ustanovama i kod kuće organizirano uz kompjuter, potom uz Tv, zatim uz pisanje, crtanje i čitanje, zatim spavajući, uz samostalne igre, potom u prirodi te družeći se sa odraslima. Iako živimo u vremenu kada tehnologija dominira stilovima življenja, stilovima odgoja i obrazovanja od predškolskog obrazovanja pa tako i na višim razinama kada je riječ o institucionalnom i vaninstitucionalnom procesu odgoja i obrazovanja, potrebno je obratiti pažnju na sadržaje koji se "serviraju" pred najmlađu populaciju, naročito ako se uzmu u obzir opasnosti koje vrebaju na internetu i sve veći procenat prisustva neprimjerenih sadržaja na sredstvima informisanja poput TV-a, radija i sl. S tim u vezi potrebno je povesti računa kako i

na koji nčin djeca predškoslkog uzrasta, koja preuzimajući obrasce ponašanja od odraslih, provode vrijeme uz tehnologiju i medije.

ZAKLJUČAK

Na osnovu rezultata, može se zaključiti dasu igra i kvalitetna organizacija slobodnog vremena ključni za uspješan razvoj djece predškolskog uzrasta. Međutim, potrebno je naglasiti da su oblici i vrste igara u predškolskom periodu razvoja djeteta prema svrsi korištenja i namjeni različite, da imaju različite efekte s obzirom na postavljene ciljeve predškolskog ali i porodičnog odgoja. Na osnovu svega iznesenog, možemo zaključiti da porodica kao osnovna čelija društva sapredškolskim ustanovama treba da ostvarujekvalitetnu saradnju, kako bi se aktivno podupirali i olakšavali procesi učenja i poučavanja, sa ujednačenim obrascima determinacije odgojno-obrazovnih ciljeva i zadataka, a time pozitivno utiaclo i na sveobuhvatan razvoj ličnosti pojedinca. Sa aspekta institucionalizacije odgojno-obrazovnog procesa, potrebno je istražiti i analizirati ostvarivanje i funkcionalnih ciljeva predškolskog odgoja i obrazovanja, kako bi se kod djece podupirale i razvijale prihvatljive navike ponašanja i zdravih stilova življenja.

LITERATURA

1. Montesori, M. (2003). Dijete – tajne djetinjstva.Zagreb: Naklada Slap.
2. Ivić, I. i dr. (1981). Vaspitanje dece ranog uzrasta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
3. Ingliš, H. B. i Ingliš, A. Č. (1972). Obuhvatni rečnik psiholoških i psihoanalitičkih pojmova. Beograd: Savremena administracija.
4. Gordon, D. i Jeannette, V. (2001). Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči. Zagreb: Educa.
5. Furlan, I. (1983). Čovjekov psihički razvoj. Zagreb: Školska knjiga.
6. Vigotski, L. S. (1996). Dječija psihologija, četvrti tom sabranih dela. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
7. Ciryacou, Ch. (l994). Temeljna nastavna umijeća.Zagreb: Eduka.
8. Pedagoška enciklopedija 2 (1989). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Previšić, V. (2000). Slobodno vrijeme između pedagogijske teorije i odgojne prakse.Napredak br.4. Zagreb: HPKZ.
10. Božović, R. (1979). Iskušenje slobodnog vremena. Beograd: Mladost.
11. Janković, V. (1973). Slobodno vrijeme u suvremenoj pedagoškoj teoriji i praksi. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
12. Tomić, R.; Osmić, I.(2006). Pedagogija.Tuzla: Denfans.
13. Malić. J.; Muzić, V. (1981). Pedagogija. Zagreb: Školska knjiga.
14. Suzić, N. (2010). Pravila pisanja naučnog rada: APA i drugi stanadardi. Banja Luka: XBS.

IMAGINARNI PRIJATELJ KOD DECE: ZNAK PATOLOGIJE ILI KREATIVNOG RAZVOJA?

IMAGINARY FRIEND IN CHILDREN: SIGN OF PATHOLOGY OR CREATIVE DEVELOPMENT?

Snežana VIDANOVIĆ, Vesna ANĐELKOVIĆ
Filozofski fakultet u Nišu, Departman za psihologiju, Univerzitet u Nišu, Srbija

APSTRAKT

Dugo se o imaginarnom prijatelju u psihološkoj javnosti govorilo u negativnom kontekstu u smislu povezivanja sa psihopatologijom. Ova specifična relacija deteta sa drugim, koji nije deo sveta realnosti, pre svega je u središtu interesovanja razvojnih i kliničkih psihologa jer je ova pojava povezana sa različitim psihičkim fenomenima kao što su lažni identitet kod dece, dečja imaginacija, teorija uma, dečje testiranje realnosti, kreativnost, socijalni razvoj, strategije prevladavanja kod dece i kod odraslih, psihotični poremećaji, razvoj jezika iobjektne relacije. U ovom radu pokušaćemo da bliže sagledamo ovaj fenomen i pružimo neke odgovore na pitanje da li pojava imaginarnog prijatelja znači da na emocionalnom planu dete ispoljava neke smetnje ili, da limožda postoje teškoće u komunikaciji i emocionalnoj razmeni sa drugom decom. Koliki je udeo porodice u stvaranju imaginarnog prijatelja? Da li su to, zapravo, vrlo kreativna deca koja tragaju za drugačijim ispoljavanjem bogatog unutrašnjeg doživljavanja? Funkcije koje imaginarni prijatelji može imati u dečjem emocionalnom razvoju su raznolike. Priroda interakcije deteta sa imaginarnim prijateljem odslikava i način na koji se dete suočava sa vaspitnim stilovima roditelja. U razumevanju ovog fenomena, razmatra se i pitanje obeležja ličnosti dece koje stvaraju imaginarne prijatelje, kao i karakteristike tih prijatelja, i zašto, u jednom trenutku,deca najčešće prestaju da se igraju sa njima. Na osnovu sagledanih aspekata ove specifične vrste odnosa, zaključujemo da imaginarnarni prijatelj ima više mogućih značenja za dete, i stoga treba otkriti njegovo idiosinkratično značenje i u tom kontekstu posmatrati funkcionisanje deteta.

Ključne reči: imaginarni prijatelj, deca, kreativni razvoj

ABSTRACT

For a long time, psychological circles talked about the imaginary friend in a negative context in relation to the psychopathology. This specific relation of a child with an other, that is not the part of reality, has been in the core of interest of developmental and clinical psychologists, because this occurrence is connected to various psychological phenomena, such as false identity in children, children's imagination, theory of mind, children's reality testing, creativity, social development, coping strategies in children and adults, psychotic disorders, development of language and object relations. This paper tries to explore this phenomenon deeper and provide some answers on whether the occurrence of the imaginary friend means that the child has certain emotional disorders, or whether there are difficulties in communication and emotional exchanges with other children. How significant is the role of the family in creation of the imaginary friend? Are those actually exceptionally creative

children who are seeking for different expression of their rich internal impressions? Functions that imaginary friend can have in children's emotional development are multifold. Nature of the child's interaction with the imaginary friend shows the way how the child copes with the parents' style of upbringing. In understanding this phenomenon, personality traits of the children who are creating imaginary friends are explored, as well as the characteristics of these friends, and why in certain moment, children stop playing with them. Based on the researched aspects of these specific relations, we can conclude that imaginary friend has multiple functions for a child, and it is important to discover his idiosyncratic meaning and through that context observe child's functioning.

Key words: imaginary friend, children, creative development

> *"Imao sam tri druga kada sam bio mali. Bio je to Super heroj koji se bori protiv veštica, zatim Super tigar koji me je spasio od mnogih stvari, zatim mala beba zmaj, koja se zove Agumon: „Bio je narandžaste boje, imao je jake zube, jake kandže, dugačak rep. Mogao je da skoči visoko uvis, da pravi razne pokrete. Družili smo se kada smo bili sami, jer ja nisam nikome rekao da imam nevidljivog prijatelja. Učio me je kako da skačem".* (dečak, 9 godina)

> *„Ja nisam imala sa kim da se igram i bila sam usamljena i onda sam rešila da dobijem svog prijatelja, ali nisam mogla nisakim da se upoznam i onda sam rešila da imam nevidljivog prijatelja".*(devojčica, 10 godina)[1]

UVOD

Katkad, tokom neponovljivo burne avanture detetovog otkrivanja sebe i sveta u koji ulazi, kod jednog broja dece javlja se imaginarni prijatelj.Ovaj fenomen odnosi se na izmišljanje raznih likova sa kojima se druženje i svi interpersonalni odnosi odvijaju u detetovoj mašti.Podsećamo da već u drugoj godini deca počinju da oponašaju odrasle u pojedinim radnjama i prosto neočekivano brzo dete postaje sposobno da zamišlja igračke, predmete, osobe. U tom periodu javljaju se i prve igre *pretvaranja*. Na ovom ranom uzrastu očito deca stupaju u carstvo simboličnih aktivnosti (Kondić i Vidanović, 2011). Imaginarni prijateljpredstavlja samo jednu od raznolikih formi veoma bogate imaginarne produkcije dece tokom odrastanja. Dugo se o imaginarnom prijatelju u psihološkoj javnosti govorilo u negativnom kontekstu u smislu povezivanja sa psihopatologijom. Ova specifična relacija deteta

[1] Istraživanje u okviru diplomskog rada Dunje Stojanović: "Pojam i karakteristike imaginernog prijatelja kod dece", Departman za psihologiju, Filozofski fakultet u Nišu, 2011. god., mentor Prof. dr Snežana Vidanović.

sa drugim, koji nije deo sveta realnosti, uglavnom je izazvala malo pažnje teoretičara i istraživača sve do kraja devetnaestog veka, a tek poslednjih par dekada javlja se znatno veći broj istraživanja iz ove oblasti. Pojava imaginarnih prijatelja kod dece najpre je bila u fokusu interesovanja razvojnih i kliničkih psihologa jer je ovaj aspekt dečjeg funkcionisanja povezan sa različitim psihičkim fenomenima kao što su dečja imaginacija (Singer, Singer, 1990), lažni identitet kod dece (Taylor et al, 2004), teorija uma (Taylor and Carlson, 1997), dečje testiranje realnosti (Bourchier, Davis, 2002), kreativnost (Hoff, 2005; Bouldin, 2006), socijalni razvoj (Bouldin and Pratt, 1999; Gleason, 2002), strategije prevladavanja kod dece (Taylor, 1999) i kod odraslih (Leger, 1987), psihotični poremećaji (Sanders, 1992; Adamo, 2004), razvoj jezika (Bouldin et al, 2002),objektne relacije (Nagera, 1969). Iz pozicije roditelja,pojava imaginarnog prijatelja može pobuditi različite reakcije i osećanja. Roditelji mogu ispoljiti izvesnu bojazan da sa njihovim detetom možda nije na emocionalnom planu sve u redu ili, pak, može biti naznakada se jednostavno radi o veoma maštovitom, kreativnom detetu koje traga za drugačijim ispoljavanjem bogatog unutrašnjeg doživljavanja. Zašto se imaginarni prijatelj "uselio" baš u njihovu porodicu? Zbog čega, ne tako retko, dete to taji od roditelja, braće i sestara, vršnjaka? Šta se zbiva sa imaginarnim prijajateljem tokom odrastanja? Prosto nestaje? Umire? Transformiše se u nešto drugo, primereno razvojnim zadacima različitog životnog doba ili nove tehnologije? Pokušaćemo da damo odgovor na bar neka pitanja koji se tiču, uvereni smo, čudesnog sveta detinjstva koji nije jednostavno do kraja spoznati.

Kako izgledaju i kako se "ponašaju" imaginarni prijatelji i kakva su to deca koja ih stvaraju?

Pregled literature iz ove oblasti ukazuje da se najčešće imaginarnarni prijateljjavlja kod dece u rasponu od 12 do 31% (Schaefer, 1969), mada istraživanja Carlsonove i Taylor (2005) govore da ječak 65% sedmogodišnjaka imalo imaginarnog prijatelja u nekom prethodnom periodu. Zanimljiv podatak daje Mills (prema Klausn and Passman, 2007) da je u Indiji samo 0.2% dece u ispitivanom uzorku potvrdilo da su u ranom detinjstvu imali zamišljenog druga.Autor smatra da je to povezano sa specifičnošću kulture i socioekonomskog okruženja u kojoj mnoga deca u Indiji žive, a koji, realno, ne pružaju dovoljno vremena za slobodnu igru i istraživanja deci u toj sredini. Treba napomenuti da se podaci iz istraživanja o učestalosti tog fenomena kod dece u priličnoj meri razlikuju, posebno kada su uzorkom obuhvaćena i deca starijeg školskog uzrasta. Naime, ozbiljno metodološko ograničenje u istraživanju u toj oblasti je to što su neka deca jednostavno zaboravila tog specifičnog drugaiz perioda kada su bila vrlo mala i imala potrebu za njim. Somers i Yawkey (1984) navode da se imaginarnarni prijatelj pretežno javlja od 2 godine i 6 meseci do 9 godina, ali je najveća učestalost između 2 godine i 6 meseci i 3 godine i 6 meseci. Devojčice pre sedme godine češće od dečaka imaju imaginarnog prijatelja (Brinthaupt, Dove, 2012). Jedno od mogućih objašnjenja koje nude autori je da devojčice verovatno stvaraju zamišljene prijatelje zato što se češće oslanjaju na *feedback* koji dobijaju od drugog, nego na

sopstvenu procenu. Na osnovu istraživanja Carlson i Taylor (2005), više od 57% imaginarnih prijatelja školske dece je u obliku ljudi, a 41% su životinje.Nekada istovremeno može postojati više zamišljenih prijatelja, a nekada jedan može biti zamenjen drugim. Broj može varirati od jednog do, čak, trinaest. U istraživanju u našoj sredini Stojanović (2011) na uzorku od 165-oro dece (uzrast od 8 do 11 godina), 57% za imaginarnog prijatelja ima ljudsko biće, u 32,7% je to neka životinja, 10,3% je neko izmišljeno biće. To su, najčešće, vile, zmajevi, dinosaurusi, lutke sa neobičnim sposobnostima ili razni predmeti s personifikovanim karakteristikama, kao što je to, na primer, knjiga sa crvenim šeširom, plavim kaputom i belim rukavicama. Kod jedne devojčice bili su to: "*Mišići*, oni su dečaci, stariji od mene. Ja njih pozovem i pričam s njima. Pričali smo o mojim osećanjima i tome šta me je plašilo. Plašila sam se babaroga." To mogu biti i razna neobična bića koja deca zamišljaju. Jedan dečak je imao tri prijatelja istovremeno: „V*elika maca*, *Čaroban pas* i *Zmaj*. "*Oni imaju natprirodne moći. Maca se zove Belka. Može da digne teške stvari. Pas Žuća, on je jači od svih, on sve može. Na zmaja sednemo i onda letimo s njim. On nas je branio od zamišljenih čudovišta. Maca je mlađa, pas stariji, a zmaj mnogo stariji.*"Dečji imaginarni prijatelj obično je istog uzrasta ili mlađi od deteta (Nagera, 1969), ali ima izuzetaka. U skladu sa tim, Stojanović (2011) ukazuje da u zavisnosti od potreba dece, on će biti stariji ili mlađi. Deca koja su ostala bez jednog roditelja, na primer, mogu stvoriti starijeg imaginarnog prijatelja, koji će na neki način kompenzovati taj gubitak. Ili, jedinci mogu imati mlađe imaginarne prijatelje, koji bi pretstavljali brata ili sestru, koje mogu da paze i sa kojima bi mogli da se igraju.Po mišljenju Harter i Chao (1992), kod dečaka je on češće istog pola, dok devojčice kreiraju prijatelje koje mogu negovati i oni su najčešće suprotnog pola. Dečaci uglavnom kreiraju imaginarne prijatelje koji su kompetentniji u mnogim aspektima od samog deteta. Ti često neustrašivi prijatelji u stanju su da "čine" stvari za koje dečak još uvek nije potpuno spreman. Priroda interakcije deteta sa imaginarnim prijateljem odslikava i način na koji se dete suočava sa vaspitnim stilovima roditelja. Može se očekivati da deca kojoj su nametnuta suviše kruta pravila i očekivanja da uvek budu poslušna, imaju imaginornog prijatelja koji je nepredvidljiv, ponekada i nedobronameran (Kondić i Vidanović, 2011). Katkada nije jednostavno družiti se sa zamišljenim prijateljem – mogu biti zločasti ili, jednostavno, dosadni! "Prosuo je jogurt na moju kosu!!"; "Gnjavi me, gađa me ili neće da ode kada ja pokušavam da nešto čitam za školu", navode izjave dece Carlson i Taylor (2005).Ovakva relacija najverovatnije omogućava delimično abreagovanje i negativnih osećanja deteta. Jedna devojčica (8 god.) je stvorila prijateljicu koju je nazvala *Ptičica Šarica* i ona je ovako opisuje: „Ponekad može da bude nestašna i ne ljuti se uvek, i po tome je slična meni. Različita je po tome što može da ide negde bez pitanja, a ja sa pitanjem"(Stojanović, 2011). U već navedenom istraživanju u našoj sredininalazimo zanimljive odgovore dece dobijene kada su upitana:"Da li se izmišljeni prijatelji razlikuju od njih samih?"
„Bio je smešan, zasmejavao me je, po tome se razlikuje. On odlučuje šta ćemo da se igramo".

„Bio je sličan po tome što je voleo životinje, bio je nežan. Različit je jer je imao moći.“
„Slični su po tome što su maštoviti i vole da se igraju, a različiti zato što su životinje i oni su izmišljeni, a ja sam stvarna“.
Mada u većini dosadašnjih istraživanja nisu bile prisutne značajne razlike u nivou intelektualnog funkcionisanja između dece sa imaginarnarnim prijateljem i one bez njega, ta specifična interakcija po mišljenju nekih autora može biti podstrekač pojedinih aspekata kognitivnog razvoja, kao što su elaboracija i stvaranje novih ideja (Manosevitz et al., 1977; Singer, Singer, 1990; Somers and Yawkey, 1984).Ipak, smatramo da sa pravom Taylor (1999) naglašava da mnogo dece prosečne inteligencije imaju imaginarne prijatelje, tako da prisustvo imaginarnog prijatelja ne govori značajno o njihovim intelektualnim sposobnostima. Pomenimo i nalaz dobijen u istraživanju u ovoj oblasti da deca sa imaginarnim prijateljem.imaju bolje verbalne sposobnosti i brže usvajaju nove informacije, u poređenju sa decom kod koje je taj fenomen izostao (Bouldin et al., 2002). U studiji Dženifer Mauro (prema Taylor, 1999), u kojoj su upoređivana deca sa i bez imaginarnog prijatelja, pronađena je razlika između ove dve grupe dece u kvalitetu pažnje i koncentracije. Deca koja su imala imaginarnog prijatelja pokazivala su veću sposobnost zadržavanja pažnje na nekom sadržaju, ali ta razlika se izgubila na kasnijem uzrastu.Zanimljivo je da je isti trend prisutan i kada se radilo o stidljivom ponašanju kod dece,madaovaj nalaz nije potvrđen u većini narednih istraživanja. S druge strane, takođe treba imati u vidu i nalaze da deca koja imaju imaginarnog prijatelja pokazuju adekvatnije komunikativne sposobnosti od onih koja ih nikada nisu imala, tj. bolje predviđaju koju informaciju sagovornik očekuje. Posredno, to može govoriti o prisustvu empatije[2] i predstavlja značajan podatak imajući u vidu da se dosta dugo smatralo da su deca koja izmišljaju ovakve prijatelje socijalno izolovana, povučena, pasivna (Kondić, Vidanović, 2011). Vidimo da ipak brojna istraživanja govore da njihov interpersonalni život nije siromašan (Manosevitz et al., 1973; Singer, Singer, 1990; Somers, Yawkey, 1984). Po svemu sudeći, komunikacija sa imaginarnim prijateljemmože pospešiti socijalnu senzitivnost i empatiju.

Zašto deca stvaraju imaginarnog prijatelja i čemu on služi?
Funkcije koje imaginarni prijatelji mogu imati u dečjem emocionalnom razvoju su raznolike i to je bio predmet razmatranja brojnih teoretičara i istraživača. Harris(prema Bouldin end Pratt, 2001) smatra da imaginarne igre imaju ključnu ulogu u dečjem razvoju i naglašava da je utisak koji se dobija tokom razgovora sa detetom koje ima imaginarnog prijatelja da je ono potpuno svesno da se taj prijatelj razlikuje od stvarnog prijatelja od krvi i mesa i da drugi ljudi ne mogu da ga vide. Jedna od njegovih prednosti, kažu deca, je u tome što je sa njim moguće činiti drugačije stvari nego sa realnim osobama. Igranje sa tim posebnim drugom pruža

[2] http://www.kidslife.com.au

novo iskustvo u socijalnoj sferi i na neki način priprema dete za složeneinterakciji sa drugima. *„Sa njom sam delila tajne, igrale smo razne igre, uživale smo, pomagala mi je da se razveselim, pomagala mi je oko nekog zadatka. Ona sama dođe, ja zamislim da je ona tu i onda ona odmah dođe, kao da zna da mi je potrebna. Kada nemam sa kim da se igram, kada sam uvređena, ona dođe, pa me oraspoloži, pa onda možemo zajedno da se igramo. To je bila jedna devojčica, malo starija od mene. Dala sam joj nadimak Maca. Bila je viša od mene, imala je dugačku kosu "*(Stojanović, 2011). Mada ne razmatraju sve aspekte ovog fenomena, tzv. teorije kompenzacije ili nedostatka osvetljavaju neke od funkcija i uzroka javljanja imaginarnog prijatelja. Istraživanje Manosevitza i saradnika (Manosevitz et al.,1973) govori da je imaginarnarni prijatelj prisutniji kod prvorođene dece. Taylor (1999) navodi da prvorođena deca i jedinci češće stvaraju imaginarne prijatelje pretežno zbog toga što u kućnom okruženju imaju manje prilika za uspostavljanje bliskih kontakta sa vršnjacima. Ne tako retko to se dešava u periodu kada se rađa brat ili sestra, što uobičajeno podrazumeva pojačanu usresređenost roditelja na novog člana porodice. Gotovo da je nepotrebno naglašavati da se deca mogu osećati izolovano, usamljeno i nezaštićeno i onda kada za njega važni odrasli ne pružaju dovoljno emocionalne podrške.Ponekada roditelji mogu biti u blizini deteta ali dete ne oseća bliskost i tako, jednog dana, na scenu stupa imaginarni prijatelj – drug na koga se uvek može računati, koga ne moramo deliti ni sa kim, osim ako to poželimo (Kondić i Vidanović, 2011). *„Ja zatvorim vrata i pravim se da nema Lucije kad mama uđe, posle kad ona izađe, ja nastavim da se igram s njom. Ja šapućem kad se igram s njom, ali nekad kad mama ode u prodavnicu i ostanem sama, ja onda pričam naglas s njom"* (Stojanović, 2011). Kako imaginarni prijatelji nekada mogu biti nestašni ili zli i mogu "nagovoriti" dete da uradi nešto suprotno od onoga što su roditelji rekli, prepoznatljivo je da se preko te specifične imaginativne aktivnosti mogu, bar jednim delom, grtifikovati neke zabranjene želje deteta, umanjiti osećaj krivice jer, zapravo, to "ne rade deca, za to je neko drugi kriv …". Imaginativnost dece tokom odrastanja razmatrana je i u okviru teorije uma. Tako, dobijeni nalazi istraživanja Taylor, Carlson (1997) da su četvorogodišnjaci koji su imali imaginarnog prijatelja bili uspešniji u razumevanju emocionalno obojenih poruka od vršnjaka kod kojih se taj fenomen nije pojavio, posredno ukazuju na već usvojenu teoriju uma, što može biti relevantan prediktor boljeg emocionalnog razumevanja i u predstojećim periodima u životu. Relaciju sa imaginarnim prijateljem moguće je sagledati u kontekstu izgradnje ego ideala, kao komponentu procesa tokom koga deca razvijaju zreliji i kompletniji doživljaj sebe u odnosu sa drugima. Tokom tog iskustva stiču se veštine neophodne u snalaženju u složenim socijalnim i emocionalnim relacijama, imaginarni prijatelj se može shvatiti kao narcistički čuvar self-objekta koji štiti dete od narcističkih povreda tako što ublažava i reflektuje dečji osećaj perfekcionizma. Takođe, smatramo da imaginarnarni prijatelj može imati važnu ulogu tokom prosesa integracije različitih aspekata selfa, ovaj po mnogo čemu poseban drug najčešće bezuslovno prihvata detetova raznolika emocionalna doživljavanja. Takva relacija pruža osećaj sigurnosti i

celovitosti. U njemu se dete može ogledati i na taj način on ”hrani” dečji zdravi narcizam i jača samopoštovanje (Kondić, Vidanović, 2011). Odnos sa imaginarnim prijateljem u većini slučajeva sa polaskom u školu biva zamenjen relacijom sa vršnjacima iz realnog života (Taylor, 1999). Da li on umire? Ili, jednostavno, nestaje jer prestaje potreba za njim? O tome na zanimljiv način govori jedandečak od devet godina: *„Sanjao sam jedanput da je bila jedna šuma i da je tamo bilo mnogo drveća i nije moglo ništa da se vidi. Jedna grana je saplela tog mog druga i onda sam ga izgubio. Nisam znao gde je. Tražio sam ga, ali ga nisam našao. Posle je trebalo opet da ga zamišljam, ali bilo mi je teško.Ne verujem da je umro, mislim da je i dalje u toj šumi“* (Stojanović, 2011). Dodali bismo da se kod pojedine dece, najčešće na uzrastu od 9 do 12 godina, javlja donekle sličan fenomen – stvaranje izmišljenih svetova koje, ne tako retko, “dele” i sa drugom decom. To mogu biti magični svetovi ili oni nalik realnosti, naseljeni ljudima ili čudnim bićima i životinjama, organizovani na način koji deca izaberu i zanimljivo je da se kod većine odraslih zadržalo sećanje na te imaginarne igre. Kako navodi Taylor (1999), to su bile tropske šume naseljene životinjama koje govore, zatim planete na kojima ne postoje ratovi, niti tužni stanovnici. Ponekadato mogu biti magična mesta u kojima možete da letite i komunicirate putem telepatije. Napominjemo da su nekipoznati stvaraoci kao deca kreirali takva bajkovita mesta, između ostalog Niče, spisateljice Bronte…Verujemo i da na adolescentskom uzrastu pisanje dnevnika može imati funkciju imaginarnog prijatelja. Između ostalog, može se razumeti kao odraz egocentrične orijentacije adolescenta i svakako ima udela u procesu razvoja identiteta.

Zamišljeni prijatelj: znak kreativnog razvoja ili pokazatelj psihopatologije?

Prikazana teorijska razmatranja i nalazi dosadašnjih istraživanja iz ove oblasti daju puno osnova za uverenje da fantazmatska obrada realnosti kroz interakcije sa imaginarnim prijateljem ima važnu ulogu u kognitivnom i emocionalnom razvoju dece.Te aktivnosti mogu olakšati ovladavanje socijalnim situacijama i konfliktima i po mišelju jednog broja autora (na primer, Siffge-Krenke, 1997; Singer, Singer, 2007),otvaraju put kreativnom izražavanju. To posebno naglašavaju pripadnici pozitivne psihologije, smatrajući da je taj fenomen neposredno povezan sa kreativnim razvojem kod dece (Pearson et al., 2008). Treba reći da još uvek ne postoji opšta saglasnost među istraživačima o povezanosti kreativnih sposobnosti i pojave nevidljivog prijatelja kod dece. Na primer, u istraživanju Schaefera (1969) ovakva deca pokazala su izraženu sklonost ka literarnom stvaralaštvu, a Webb i saradnici(Webb et al, 1982) saopštavaju da je oko tri četvrtine nadarene dece u predškolskom uzrastu imalo jednog ili više imaginarnih prijatelja ili su konstruisali imaginarnu planetu u zamišljenom univerzumu.I prema nalazima jednog broja novijih istraživanja (na primer, Bouldin, 2006), deca sa imaginarnim prijateljem imaju izražena dnevna sanjarenja i bogastvo imaginacije tokom igara *pretvaranja*.Međutim, to nije potvrđeno i prilikom procene kreativnih sposobnosti dece u studiji Manosevitz i saradnika (Manosevitz et al., 1977)na ispitivanom uzorku dece sa zamišljenim prijateljem.Pri tome, želimo naglasiti da

ovaimaginarna produkcija tokom detinjstva može biti način da se izrazi kreativnost kod dece, ali, istovremeno, uvereni smo da ne stvaraju imaginarnog prijatelja samo najkreativnija deca. U svakom slučaju, očekujemo da će kreativni aspekt ovog specifičnog doživljavanja dece u budućnosti privući veću pažnju istraživača. I pored prevladavajućeg mišljenja da za većinu decei maginarnariprijatelj predstavlja konstruktivan način suočavanja sa mnogobrojnim interpersonalnim i intrapsihičkim pritiscima (Klein, 1985; Seiffge-Krenke, 1997; Singer, Singer, 1999), ne treba prenebregnuti ni izvestan broj istraživanja koja ne podržavaju takvo mišljenje. Tako, iako Harter and Chao (1992) ukazuju da su takva deca generalno iznad proseka u školskom postignuću, njihovi učitelji ih, uglavnom, na takav način ne procenjuju. U nekim slučajevima verovatno je primereno postaviti pitanje da li je postojanje imaginarnarnog prijatelja indikacija nedovoljno koherentnog osećaja selfa. Prihvatljiviji nam je stav da je to pre odbrambeni odgovor koji štiti dete od traumatskog okruženja, nego deo fragmentarnog osećanja selfa. Čak i onda kada se povremeno javlja u sklopu autističnih poremećaja (sreće se kod dece sa Aspergerovim sindromom), on može imati izvestan adaptivni kvalitet (Kondić, Vidanović, 2011). O tome govori Sinttia Adamo (Adamo, 2004) koja je imala psihoterapijski tretman sa četrnaestogodišnjim dečakom sa dijagnozom Aspergerov sindrom (umereni tip). Taj adolescent je imao veći broj imaginarnih prijatelja koji su ga s jedne strane štitili od užasavajućeg osećanja usamljenosti i "mrtvila", a istovremeno na neki način posredno otvarali mogućnost uspostavljanja relacija sa stvarnim osobama. Kako je sve više odnos sa terapeutom bio bliži i značajniji za adolescenta, tako se intezitet i živost njegovog paralelnog sveta fantazije smanjivao i njegovi imaginarni prijatelji postepeno nestajali. Neophodno je naglasiti da pri pokušaju da damo odgovor na pitanje da li imaginarni prijatelj kod dece može biti indikator psihopatologije, jedan od važnih kriterijuma procene treba biti uzrast. Imaginarni prijatelj najčešće spontano nestaje do rane adolescencije, pa bi njegovo duže zadržavanje moglo izazvati više opreza. Takođe bi bilo važno razmotriti da li imaginarni prijatelj olakšava ili inhibira razvojne aktivnosti vezane za područje igre, škole, interakcije s vršnjacima i porodično funkcionisanje. Treba uzeti u obzir i kapacitet za mobilizaciju sofisticiranih i adaptivnih načina ovladavanja ambivalentnim osećanjima, separacijom, autonomnošću, usamljenošću, doživljajem nekompetentnosti i mnogim različitim stresoogenim situacijama. Danas deca odrastaju u bitno drugačijem okruženju, pre svega mislimo na uticaj elektronskih medija. Po svemu sudeći, kompjuter, odnosno mnogobrojne aktivnosti preko interneta, mogu zadobiti katkad funkciju imaginarnog prijatelja i takođe zadovoljiti potrebu neke dece (ali i odraslih), za stvaranjem čudesnih, paralelnih svetova. Mnoge kompjuterske igre za decu i odrasle koncipirane su upravo na taj način. I van sveta kompjutera moguće je naći aktivnosti koje su u službi potrebe za imaginarnim. Primer su pisci, pogotovu oni iz oblasti naučne i epske fantastike, koji su zajedno sa čitaocima zapravo uvučeni u taj svet fiktivnog koji u doživljaju postaje gotovo realan (Kondić, Vidanović, 2011).

ZAKLJUČAK

Nesumnjivo da u svakom periodu dečjeg razvoja stvaralačka mašta funkcioniše na poseban način, svojstven upravo stepenu razvoja na kojem se dete nalazi.Igra deteta sa imaginarnim prijateljem može pružiti roditeljima jedinstvenu priliku da provire u bogat svet detetovih osećanja, misli i mašte. Uvereni smo da kapacitet da uživamo u fantazmatskom postoji tokom čitavog života i bitan je deo ljudskog iskustva. Sanjarenje ne znači nužno bežanje od realnosti. Uz pomoć naše imaginacije mi smo u stanju da oživimo prošlost, suočimo se svakodnevnicom i naslutimo budućnost. I kako kaže Žan Pol Sartr (prema Taylor, 1999), sloboda da budemo u svetu je u funkciji sposobnosti da vidimo stvari ne samo kakve jesu, već i kakve nisu.

LITERATURA

1. Adamo, S. (2004). An adolescent and his imaginary companions: from quasi-delusional constructs to creative imagination. Journal of Child Psychoterapy. 30(3), pp.275-295.
2. Brinthaupt , T.& Dove, C. (2012).Differences in self-talk frequency as a function of age, only-child, and imaginary childhood companion status. Journal of Research in Personality.46 (3), pp.326-333.
3. Bouldin, P. (2006). An investigation of the fantasy predisposition and fantasy style of children with imaginary companions. The Journal of Genetic Psychology. 167 (1), pp.17-29.
4. Bouldin, P. & Pratt, C. (2001). The ability of children with imaginary companions to differentiate between fantasy and reality. British Yournal of Developmental Psychology. 19 (1), pp. 99-114.
5. Bouldin, P., Bavin, E. L. & Pratt, C. (2002). An investigation into the verbal abilities of children with imaginary companions. First Language. 22, pp.249-264.
6. Carlson, S. M. & Taylor, M. (2005). Imaginary companions and impersonated characters: Sex differences in children's fantasy play.Merrill-Palmer Quarterly. 51, pp.91-118.
7. Gleason, T. R. (2002). Social provisions of real and imaginary relationships in early childhood. Developmental Psychology. 38, pp.979-992.
8. Harter, S. & Chao, C. (1992). The role of competence in children's creation of imaginary friends. Merrill-Palmer Quarterly. 38, pp.350-363.
9. Hoff, E. (2005). Imaginary companions, creativity, and self-image in middle childhood. Creativity Research Journal. 17, pp.167-180.
10. Klausen, E. & Passman, R. H. (2007) Pretend companions (imaginary playmates): The emergence of a field. The Journal of Genetic Psychology. 167(4), pp.349-364.
11. Klein, B. R. (1985). A child's imaginary companion: A transitional self. Clinical Social Work. 13, pp.272-282.
12. Kondić, K. i Vidanović, S. (2011). O deci i roditeljima. Niš: Filozofski fakultet.
13. Leger, J. M., Garoux, R., Tessier, J. F. & Chevalier, B. (1986). The imaginary companions and inanimate transitional objects of senile demented patients. Annales Medico Psychologiques. 144, pp.341-355.
14. Manosevitz, M., Prentice, N. M. & Wilson, F. (1973). Individual and family correlates of imaginary companions in preschool. Developmental Psychology. 8,

pp.72-79.
15. Manosevitz, M., Fling, S. & Prentice, N. M. (1977). Imaginary companions in young children: Relationships with intelligence, creativity, and waiting ability. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 18, pp.73-78.
16. Nagera, H. (1969). The imaginary companion: Its significance for ego development and conflict resolution. Psychoanalytic Study of the Child. 24, pp.165-196.
17. Pearson, B., Russ, S.& Spannagel, S. (2008). Pretend play and positive psychology: Natural companions. Journal of Positive Psychology. 3,pp. 110-119.
18. Sanders, B. (1992). The imaginary companion experience in multiple personality disorder. Dissociation. 5, pp.159-162.
19. Schaefer, C. (1969). Imaginary companions and creative adolescents. Developmental Psychology. 1, pp.747-749.
20. Seiffge-Krenke, I. (1997). Imaginary companions in adolescence: sign of a deficient or positive development? Journal of Adolescence. 20(2), pp.137-54.
21. Singer, D. G. & Singer, J. L. (1990). The house of make believe. Cambridge, MA: Harvard University Press.
22. Somers, J. U. & Yawkey, T. D. (1984). Imaginary play companions: Contributions of creative and intellectual abilities of young children. Journal of Creative Behavior. 18, pp.77-89.
23. Stojanović, D. (2011). Pojam i karakteristike imaginarnog prijatelja kod dece. Diplomski rad. Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
24. Taylor, M., Carlson, S. M. (1997). The relation between individual differences in fantasy and theory of mind. Child Development. 68, pp. 436-455.
25. Taylor, M. (1999). Imaginary companions and the children who create them. New York: Oxford University Press.
26. Taylor, M., Carlson, S. M., Maring, B. L., Gerow, L.& Charley, C. M. (2004). The characteristics and correlates of fantasy in school-age children: Imaginary companions, impersonation, and social understanding. Developmental Psychology. 40, pp. 1173-1187.
27. Webb, J., Meckstroth, E.& Tolan, S. (1982). Guiding the gifted child. Columbus: Ohio Psychology Publishing.
28. Korišćeni sajt: http://www.kidslife.com.au, preuzeto 10. 2. 2014.

Apendix

Rad je nastao u sklopu projekta ”Indikatori i modeli usklađivanja porodičnih i poslovnih uloga”, br. 179002, koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

DEVELOPMENT OF COMPREHENSIVE FAMILY SUPPORT SYSTEM: OPPORTUNITIES AND CHALLENGES

RAZVOJ SVEOBUHVATNOG SUSTAVA PODRŠKE OBITELJIMA: PRILIKE I IZAZOVI

Martina FERIĆ
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Polazeći od ekološkog sustava, dijete/mladi čovjek dio je obitelji, a obitelj je dio šireg sustava, odnosno zajednice. U toj zajednici, s kojom je obitelj u stalnoj interakciji, više ili manje su razvijeni sustavi podrške za obitelj.Razvoj sveobuhvatnog sustava podrške obiteljima u redovitom funkcioniranju obitelji, odnosno razvoj sveobuhvatnog sustava podrške za obitelji u riziku u zajednici stalan je izazov. Taj razvoj se ne može dogoditi samo unutar granica jedne ustanove, jednog oblika podrške (usluge ili programa)usmjerenog roditeljima/ obiteljima. Razvoj sustavne podrške obiteljima pretpostavlja prepoznavanje potreba obitelji kao i najučinkovitijeg načina odgovora na potrebe obitelji, prepoznavanje prilika i izazova u postojećim sustavu podrške obiteljima, jačanje „saveza“ između pružatelja redovitih (namijenjenih svim obiteljima) i specifičnih (namijenjenih obiteljima koje se nalaze pred specifičnim izazovima) usluga i programa kao i jačanje „saveza“ između pružatelja servisa i obitelji. U radu se navedene najčešće navođene karakteristike sveobuhvatnog i učinkovitog sustava podrške za obitelj poput utemeljenosti na pristupu usmjerenom obitelji, pristupu građenja na snagama obitelji, pristupu utemeljenja sustava podrške na zajednici, važnosti održivosti sustava podrške, njegovoj kulturalne kompetentnosti i dostupnosti, utemeljenosti na učinkovitoj praksi te potrebi kolaboracije među svim pružateljima raznih oblika podrške za obitelj. Na kraju, daju se smjernice za razvoj postojećeg sustava podrške za obitelj.

Ključne riječi: obitelj, sustav podrške, sveobuhvatnost

ABSTRACT

The theory of the ecological system assumes the interdependence of systems that are part of everyday life of the individual child. Child is part of the family, and the family is part of a larger system, community. The family is in constant interaction with the community in which it lives, and in every community, more or less, family support systems are developed. Support services can be delivered by formal system (e.g. educational institutions, health care institutions, social welfare institutions, the judiciary and others) or by informal services providers like nongovernmental sector. Beside mentioned, some forms of support are intended for all families, and others for families that are facing different kind of challenges. Development of comprehensive family support system in the regular functioning of the family, or the development of a comprehensive system of interventions

for families at risk in the community is a constant challenge. This development cannot take place only within the boundaries of one institution, one form of support and / or one family-based intervention. The development of comprehensive family support system assumes: (1) family needs assessment and finding effective way of meeting their needs, (2) identification of opportunities and challenges in the existing family support system, (3) strengthening the "alliance" between formal and informal services/systems which provides various forms of support to families in the community, as well as (4) strengthening the "alliance" between services providers and family. This presentation will address important topics in family support system development. The basic idea underlying this presentation is: if we want to create environment that enhance positive development of children and youth, investment in development of comprehensive, evidence-based and available support system for families in every community is a priority.

Key words: family, support system, universality

UVOD

Gotovo u svakoj zajednici postoji sustav podrške za obitelj. Sustavi podrške mogu biti neformalni poput onih koji se nude u svakodnevnim okruženjima obitelji – prijatelji, neformalne mreže podrške, ili formalni poput sustava podrške koje pruža sektor zdravstva, odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, pravosuđa i drugi. Kroz navedene sustave nude se različiti oblici podrške (usluge i programi), a nude ih različite institucije. Isto tako, neki od oblika podrške nude se svim obiteljima, a neki nude specijalizirane usluge i programe za obitelji u specifičnim životnim situacijama. Termin sustav podrške za obitelj danas se koristi kako bi se opisale sve usluge i programi kroz koje se pruža podrška obiteljima/roditeljima u različitim razvojnim fazama obitelji i u zadovoljavanju različitih njenih potreba. Sustav podrške za obitelj podrazumijeva sve usluge i/ili programe koji su odstupni obiteljima u zajednici. Uz neformalni sustav koji gradi svaka obitelj ponaosob (proširena obitelj, prijatelji, informacije dostupne putem mrežnih stranica, literature), postoji i formalni sustav podrške na nacionalnoj, regionalnoj ili lokalnoj razini te je s tih razina i financiran.U ovom članku fokus će biti upravo na ovom posljednjem – formalnom sustavu podrške. Kompleksnost stvaranja učinkovitog, sveobuhvatnog sustava podrške obiteljima vidljiva je na nekoliko razina (Slika 1.).

Gledajući iz perspektive ekološkog modela, u centru se nalazi pojedinac sa svim svojim karakteristikama, od obilježja ličnosti do iskustva, znanja, vještina, kao i svojih potreba. Taj pojedinac je član obitelji koja, opet,ima svoje karakteristike kao sustav (npr. sustav vrijednosti, način komunikacije, socijalno ekonomski status) i svoju strukturu (npr. nuklearne obitelji, proširene obitelji, jednoroditeljske obitelji). Ta obitelj živi u zajednici koja je obilježena: (1) okruženjem – svim onim sustavima s kojima je obitelj u svakodnevnom interakciji – vrtići, škole, radno mjesto roditelja, susjedstvo i slično, (2) kvalitetom odnosa između navedenih okruženja te (3) takozvanim „višim redom“ odnosno zajedničkim iskustvima, vjerovanjima, odgovornosti i očekivanja članova zajednice te osjećajem pripadnosti zajednici.U toj zajednici, postoji sustav podrške, a sve institucije koje pružaju podršku imaju svoju (1) misiju– svrhu postojanja ili društvenu ulogu, (2) mrežu – mrežu suradnih institucija i (3) značaj – učinkovitost

u pružanju podrške. I na kraju svi oni, uronjeni su u zakone i pravila, odnosno u legislativni okvir pojedine zemlje.

Slika 1. Odnos pojedinca, obitelji, zajednice, sustava podrške i legislativnog okvira zemlje
Image 1. Interaction of individual, family, community, support system and the legislative framework of the country

Razmišljajući o razvoju sveobuhvatnog sustava podrške obiteljima, potrebno je razmišljati o svim navedenim razinama. Počevši o potreba svakog pojedinca i obitelji, jačajući orijentaciju razvoja zajednice prema zajednici usmjerenoj obiteljima, unaprjeđivati sustav podrške obiteljima i legislativu koja uređuje prostor podrške obiteljima. Ako se zadržimo na razini sustava podrške obiteljima, što i jest predmet ovoga rada, razvoj sustava podrške znači uložiti napore u stvaranje i održavanje učinkovitog i sveobuhvatnog sustava podrške koji će, pri tome, odgovoriti na potrebe svakog pojedinca i svake obitelji te biti podržan od strane zajednice i zakonskih okvira zemlje u kojoj je implementiran

Izazovi postojećeg sustava podrške za obitelj

Kakav sustav podrške obiteljima danas postoji?

Sustav podrške za obitelji je, još uvijek, osmišljentako da djeluje reaktivno, a ne proaktivno. Naime, većina usluga i programa usmjerena je na rješavanje problema, odnosno, obiteljima je dostupna kada se problem već pojavio. Pokazalo se kako pristup koji je usmjeren na rizik i/ili probleme nije u stanju osigurati dobrobit djece i obitelji te da je potreban širi, sveobuhvatniji pristup kako bi sustav odgovorio na potrebe svih obitelji (Farmer i sur., 2004;Hoolan Putti iBrady, 2011). Nadalje, upravo stoga što je sustav usmjeren na rješavanje problema, snage, kompetencije i želje obitelji su često neprepoznate. Podrška je osigurana za djecu i obitelji, a ne u partnerstvu s njima. Participacija korisnika u velikoj mjeri izostaje. Sustav pretpostavlja da stručnjaci znaju koje usluge i programi će biti najbolji za svaku pojedinu obitelj, ne uključuju obitelj u donošenje odluka, a stvarnost je da, zbog raznih razloga, stručnjaci malo znaju o svakoj pojedinoj obitelji – o njihovom

ciljevima, unutarnjim resursima i već postojećim sustavima podrške. Drugi problem je u činjenici da je sustav, odnosno institucije koje pružaju podršku obiteljima, ograničen pravilima. Ta pravila se odnose na zakonske okvire i procedure poput onih koje određuju s kojom populacijom smiju raditi, s kakvim problemima, koliko dugo, kakve oblike podrške smiju pružati. A vrlo često obitelj treba podršku od različitih sustava – zdravstva, odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi i drugih.Sustav podrške je fragmentiran i opterećen administracijom te samo djelomično odgovara na potrebe obitelji (Farmer i dr., 2004). Ovako postavljenim sustavom podrške troši se puno dragocjenog vremenai resursa. Nadalje, često i postojeći oblici podrške nisu dostupni. Obitelji bi trebale imati financijska sredstva, upornost i visoku razinu vještina rješavanja problema kako bi pronašle oblike podrške koja im trebaju. Ne postoji jedno mjesto gdje bi obitelji mogle dobiti sve informacije koje im trebaju. Isto tako, često su preduvjeti da bi se podrška mogla ostvariti u konfliktu – isključuju jedna drugu što dodatno podršku čini nedostupnom obiteljima koje ju trebaju (Farmer i sur., 2004). Slijedeći problem je u činjenici da je cjelokupni sustav podrške osmišljen unutar pojedinih manjih sustava (npr. zdravstva, odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, pravosuđa), a ne među njima. Postoji kronični nedostatak komunikacije, koordinacije i kolaboracije među pružateljima podrške u jednoj zajednici (Bryant i Cohen, 2003;Farmer i sur., 2004). Stalan je nedostatak učinkovite komunikacije između državnih i privatnih institucija koje nude različite oblike podrške - institucije s izraženim razlikama u profesionalnim orijentacijama i institucionalnim mandatima rijetko se međusobno vide kao saveznici - tako imaju malo prilika ponuditi usluge i programe za obitelj u zajednici koji će se nadopunjavati. Zbog svega navedenog, često je i dupliciranje dostupnih oblika podrške, dok su neki oblici slabo razvijeni ili uopće nisu razvijeni (Osher, 2002; National Collaboration for Integrated Care and Support, 2013;Hoolan Putti i Brady, 2011; MacCourti sur., 2013).Nadalje, stručnjaci i drugo osoblje zaposleno u institucijama koje pružaju specijaliziranu podršku često predstavljaju samo mani dio profesionalnog talenta i ekspertize koja je potrebna da bi se planirala i implementirala sveobuhvatna podrška obiteljima (Osher, 2002; Bryant i Cohen 2003;National Collaboration for Integrated Care and Support, 2013). Unatoč sveprisutnijem konsenzusu da obitelji imaju raznovrsnepotrebe i da će ih najbolje zadovoljiti sustav podrške koji je sveobuhvatan, koordiniran i fleksibilan (National Collaboration for Integrated Care and Support, 2013; Hoolan Putti i Brady, 2011; MacCourtisur., 2013) još uvijek je sustavpodrške za obitelj fragmentiran, nedovoljan (s jedne strane dupliciranje oblika podrške, s druge strane nedostatak podrške) i orijentiranna probleme. Sve navedeno, ometa razvoj sustava podrške za obitelji prema sustavu koji učinkovito koristi resurse kako bi kvalitetno odgovorio na potrebe svih obitelji.

Sveobuhvatni sustav podrške obiteljima

Nekoliko posljednjih desetljeća interes znanstvene i stručne javnosti usmjerio se na istraživanja karakteristika sveobuhvatnog sustava podrške obiteljima. Postalo je očito da dosadašnja praksa ne može odgovoriti na sve veće zahtjeve vremena u kojem obitelji žive, potrebe obitelji postaju sve kompleksnije zbog sve većih zahtjeva koje pred obitelji stavlja današnje društvo. Pregledom istraživanja/publiciranih radova (Anderson-Butcher i Ashton, 2004;Farmer i sur.,

2004;Raghavedra i dr., 2007;Rodger i sur., 2008;Bloom, 2009;Oswald, 2009, Carlson i sur., 2010; SAMHSA[1], 2010;Hammond, 2010;Epley i sur., 2010; Walker, 2011;Hoolan Putti i Brady, 2011;Teixeira de Melo i Alarcao, 2012; Cook i Kilmer, 2012; Duenas i sur., 2012) koja su se bavila ovom tematikom moguće je izdvojiti karakteristike koje navode svi ili većina autora:

1. Sustav podrške je temeljen na pristupu usmjerenom obitelji[2]
   O važnosti utemeljenosti sustava podrške na pristupu usmjerenom na obitelj govore mnogi autori (Farmer i sur., 2004,Rodger i sur., 2008; Bloom, 2009; Carlson i sur., 2010; SAMHSA, 2010, Epley i dr., 2010;Teixeira de Melo i Alarcao, 2012; Cook i Kilmer, 2012, Duenasi sur., 2012). Sustav podrške usmjeren obitelji zahtjeva holistički pristup u pružanju podrške te sveobuhvatnost u smislu pružanja različitih usluga i programate naglašava participaciju korisnika u svim segmentima. Naglasak je također i na ulozi koju obitelj ima u donošenju odluka o obliku podrške koja joj je potrebna i prepoznaje roditelje kao stručnjake za status svojeg djeteta i njegove potrebe. Obitelj i pružatelji podrške udružuju se u procjeni potreba, razvoju i evaluaciji oblika podrške (usluga i programa) kao i utjecanju najavne politike usmjerene obitelji i evaluaciju istih. Epley i sur. (2010) navode kako su ključni elementi ovoga pristupa rad s obitelji kao sustavom, mogućnost izbora za obitelji, snage obitelji, odnosobitelj-stručnjak i individualizirani pristupi u pružanju podrške obiteljima. Duenas i drugi (2012), između ostalog, navode kako ovaj pristup osigurava standard prakse koji rezultira visokom kvalitetom pružene podrške.
2. Sustav podrškese gradi na snagama[3]
   Ovaj pristup u stvaranju sustava podrške za obitelj naglašava partnerstvo između roditelja i pružatelja usluga/programa (Raghavedra i sur., 2007). Cilj ovog pristupa je osnažiti obitelji u prepoznavanju svojih potreba, jačati postojeće sposobnosti obitelji te jačati sposobnost obitelji za rješavanja problema. Carlson i drugi (2010) navode poštivanje vrijednosti svake obitelji, partnerstvo između obitelji i stručnjaka, dijeljenje informacija/resursa/vještina, promoviranje snage obitelji, socijalnu pravdu i transparentnost kao osnovne principe pristupa usmjerenog na snage obitelji. Hammond (2010) ističe kako ovaj pristup omogućava ljudima da preuzmu kontrolu nad svojim životima na smislen i održiv način. Isti autor upozorava da pristup usmjeren na snage ne ignorira probleme ili poteškoće s kojima se obitelj susreće već pokušava identificirati resurse koje obitelj ima (kao i one koje je potrebno razviti) i snage koji postaju polazišna točka za suočavanje s izazovima do kojih je došlo zbog različitih problema i/ili poteškoća.
3. Sustav podrške je utemeljen u zajednici [4]
   Razviti sveobuhvatni sustav podrške za obitelji znači razviti sustav podrške koji je temeljen u lokalnom kontekstu i koji može odgovoriti na promjenjive potrebe obitelji i rizike s kojima se obitelj suočava (Canavan i

[1]Substance Abuse and Mental Health **Administrations**
[2]Family-centered approach
[3]Strengths approach
[4]Community-based

sur., 2009; Cook i Kilmer, 2012). Isto ističe i National Collaboration for Integrated Care and Support (2013) koji navodi da sveobuhvatni oblici podrške trebaju biti što dostupniji u svakoj zajednici, a javne politike trebaju podržavati tu dostupnost. U skladu s tim, Oswald (2009) navodi kako utemeljenost sustava podrške u zajednici znači da se podrška događa u zajednici u kojoj obitelj živi te da je sustav podrške monitoriran od strane zajednice (što omogućava prilagodbu sustava potrebama obitelji u zajednici i učinkovitiju raspodjelu resursa).

4. Sustav podrške je kulturalno kompetentan
   Cook i Kilmer (2012) navode kako je važno da je sustav podrške osjetljiv na kulturalne, rasne i etničke razlike obitelji u zajednici kao i na specifične potrebe nekih skupina roditelja (npr. jednoroditeljske obitelji, obitelji s djecom s teškoćama u razvoju) te da može odgovoriti na njih. Slično navodi i National Collaboration for Integrated Care and Support (2013) te ističe kako je kulturalno kompetentan sustav podrške za obitelj osjetljiv na različitosti, pogotovo kada se govori o marginaliziranim skupinama.Posebno se ističe važnost stručnjaka koji pružaju usluge i programe obitelji, odnosno njihovu kulturalnu kompetentnost(Cook i Kilmer, 2012;SAMHSA, 2010).
5. Sustav podrške je održiv
   Ova karakteristika sustava podrške za obitelj povezana je najviše s političkom spremnosti na ulaganje u sveobuhvatni i učinkovit sustav podrške za sve obitelji kao i javnim politikama koji uređuju područje rada s obiteljima. Održivosti sustava svakako doprinosi i utemeljenost na zajednici zbog usmjeravanja sustava na stvarne potrebe obitelji i, kao što je već rečeno, najučinkovitijeg korištenje resursa (i nacionalnih, i regionalnih i lokalnih). I na kraju, održiv sustav podrške znači ulagati u ljudske resurse koji ga „nose“. Stalna edukacija stručnjaka osigurava i održivost javnih politika i oblika podrške za obitelji koji su se razvili (SAMHSA, 2010, National Collaboration for Integrated Care and Support, 2013).
6. Sustav podrške usmjeren je na kolaboraciju između institucija koje pružaju podršku
   Promocija zdravlja i pružanje učinkovitih oblika podrške svimobiteljima traži pažnju i napore institucija na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini te privatnog sektora i cjelokupne javnosti. Sustav podrške za obitelj usmjeren na kolaboraciju znači da sve relevantne organizacije koje pružaju podršku obiteljima jesu uključene u razvoj i evaluaciju javnih politika ili oblika podrške koje mogu odgovoriti na potrebe svih obitelji (Anderson-Butcher i Ashton, 2004; Bloom 2009;Langford, 2009; SAMHSA, 2010;National Collaboration for Integrated Care and Support, 2013; MacCourtisur., 2013). Kvalitetan sveobuhvatan sustav podrške pretpostavlja partnerstva, kolaboraciju i stvaranje mreže kako bi mogao odgovoriti na različite potrebe obitelji – zdravstvene, obrazovne, psihosocijalne, duhovne, pravne i ekonomske (Wakhweya i sur., 2008, prema Oswald, 2009). Kolaborativni pristup pretpostavlja uključivanje državnih institucija na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini, nevladin sektor, vjerske institucije i privatnisektor. Kolaboracija unutar sustava podrške za obitelj znači zajedničko ulaganje kako bi se ojačao kapacitet zajednice da brine za svoje ranjive skupine (Oswald, 2009).

7. Sustav podrške temelji se na znanstveno utemeljenoj praksi
   Ova karakteristika sveobuhvatnog sustava podrške za obitelj znači da se i javne politike, i dostupne usluge i programi temelje na postojećim znanjima (teoriji, istraživanjima i praksi).Drugim riječima, sustav podrške koji se temelji na znanstveno utemeljenoj praksi je onaj sustav koji pruža usluge koje su se, znanstvenim istraživanjima, dokazale kao učinkovite. Sustav koji se temelji na znanstveno utemeljenoj praksi je sustav koji u najvećoj mjeri odgovara na kompleksne potrebe obitelji kojima pruža podršku. To također znači da takav sustav učinkovito koristi resurse koje ima – i ljudske i materijalne (Hunter, 2005;National Collaboration for Integrated Care and Support, 2013; Haggerty i Shapiro, 2013).
8. Sustav podrške je dostupan svim obiteljima
   Dostupan sustav podrške obiteljima odnosi se na dvije karakteristike sustava. Prva se odnosi na fizičku i materijalnu dostupnost. Fizička dostupnost se odnosi na mogućnost dobivanja različitih oblika podrške (usluga i programa) u zajednici u kojoj obitelj živi (Oswald, 2009; Cook i Kilmer, 2012) i to bez obzira na materijalni status obitelji. Druga se odnosi na način pružanja usluga i programa u smislu da se svim obiteljima, odnosno potrebama koje različite obitelji mogu imati,pristupa s istom pažnjom, nepristrano i etično. To isto znači da sve obitelji imaju istu šansu dobiti podršku koja im je potrebna. Važnu ulogu ovdje imaju javne politike koje promoviraju dostupnost sustava podrške i jednake šanse za sve obitelji (Walker, 2011; National Collaboration for Integrated Care and Support 2013).
9. Sustav podrške usmjeren je na promociju i prevenciju
   Sustav podrške za obitelj koji je usmjeren na promociju i prevenciju je sustav koji pruža podršku (usluge i programe) koji jačaju obitelj i smanjuju šansu razvojarazličitih problema s kojima bi se obitelj mogla suočiti u budućnosti (Hoolan Putti i Brady, 2011). To znači djelovati na probleme/poremećaje prije nego što se oni razviju, odnosno djelovati na moguće čimbenike i procese koji su povezani s pozitivnim ili negativnim izlazima za djecu, mlade i njihove obitelji. Usmjeravajući se na promociju zdravlja (najšire rečeno) i prevenciju različitih problema moguće je postići najveći učinak i na razini pojedine obitelji i na razini zajednice. Uz navedeno, oblici podrške koji su usmjereni promociji i prevenciji troše manje resursa zajednice (na svim razinama) od skupih i dugotrajnih intervencija kada se problem već razvije i utječe na funkcioniranje cjelokupne obitelji.

ZAKLJUČAK

Od početka ranih devedesetih godina vidljiv je sve veći interes znanstvene i stručne javnosti za preventivni pristup u radu s djecom i obiteljima. Kako u isto vrijeme podaci istraživanja govore o porastu rizičnih oblika ponašanja mladih, poput npr. korištenja alkohola i drugih sredstava ovisnosti (Hibell i sur., 2012, Hibell i sur., 2013) te porastu nasilja (Kuzman i sur., 2012), odnosno govore o povećanom broju

djece s teškoćama u razvoju (UNICEF[5], 2012;Child and Adolescent Health and Development, 2012) pitanje osiguravanja sveobuhvatne podrške obiteljima postaje pitanje javne politike. Sveobuhvatan sustav podrške obiteljima preuzima glavnu ulogu u ranoj intervenciji, s ciljem promocije i zaštite zdravlja, dobrobiti i zaštite prava djece i obitelji te prevencije ulaska djece i mladih u sustave socijalne skrbi (Gardner 2003; Connolly, 2004; Featherstone i Dolan, 2010, prema Hoolan Putti i Brady, 2011). Navedene su najčešće spominjane karakteristike sveobuhvatnog i učinkovitog sustava podrške za obitelj koji bi mogao odgovoriti na potrebe svih obitelji u zajednici. Vidljivo je da su neke od njih konceptualne poput pristupa usmjerenog obiteljima, pristupa građenja na snagama obitelji, utemeljenosti na zajednici te usmjerenost sustava na promociju zdravlja i prevenciju problema. Druge se odnose na pitanje samog pristupa u radu poput kulturalne kompetentnosti sustava i stručnjaka koji rade u njemu (etičnost, nepristranost) te dostupnosti sustava podrške svima (jednake šanse). Nadalje, neke od karakteristika usmjerene su na održivost sustava podrške poput isticanja važnosti razvoja sustava na znanstveno utemeljenoj praksi te poticanje kolaboracije između različitih pružatelja podrške (na svim razinama). Važno je napomenuti kako se navedene karakteristike sveobuhvatnog i učinkovitog sustava podrške za obitelj međusobno isprepliću i, zapravo, jesu u međusobnom (zavisnom) odnosu. Naime, ulaganje napora u promjene u jednom segmentu sustava (npr. konceptualnim pristupima na kojima se temelji sustav podrške za obitelji) sasvim će sigurno utjecati na promjenu i u ostalim obilježjima sustava. Sažimajući sve navedeno, može se zaključiti kako je, ukoliko se želi razviti održiv, učinkovit i sveobuhvatan sustav podrške za obitelji u zajednici,potrebno napraviti „pomak“ u postojećoj praksi (Slika 2.).

pojedinačno financiranje i „zatvorenost” usluga	➢ kolaboracija i dijeljenje resursa
„rupe” u uslugama/programima namijenjenim obiteljima	➢ mnoštvo koordiniranih i sveobuhvatnih usluga/programa
pomak u odnosu na kulturalnu osviještenost	➢ kulturalna kompetencija
ograničeno uključivanje obitelji orijentacija na problem	➢ obitelji kao partneri i aktivni sudionici
nedostatak rezultata vidljivih na razini zajednice	➢ orijentacija na promociju i prevenciju
	➢ orijentiranost na rezultat (praksa temeljena na dokazima)

Slika 2. Prema sveobuhvatnom i učinkovitom sustavu podrške za obitelj
Image 2. Toward comprehensive and effective family support system

Povezivanje i koordiniranje napora svih dionika u stvaranju sveobuhvatnog i učinkovitog sustava podrške obiteljima u zajednici jedan je od najvećih izazova u

[5]United Nations International Children’s Emergency Fund

razvoju sveobuhvatnog i učinkovitog sustava za obitelji u zajednici. Glavnu ulogu u ovom poslu imaju ključnih ljudi koji donose javne politike, stručnjaci koji razvijaju programe ali i svi drugi koji kreiraju sustav podrške te ga pružaju korisnicima. Naime, pojedini sustavi, poput sustava odgoja i obrazovanja, zdravstva, socijalne skrbi, pravosuđa, nevladinog sektora, privatnog sektora i drugih dionika koji zajedno čine sustav podrške za obitelj, djeluju „vertikalno“, unutar samih, manjih, sustava. Sveobuhvatan i učinkovit sustav podrške za obitelju zajednici, pretpostavlja „horizontalnu“ povezanost svih sustava koji pružaju podršku obiteljima. Horizontalna“ povezanosti dionika koji razvijaju i grade sustav podrške za obitelji te pomak u paradigmi na kojoj se sustav podrške temelji jesu prvi koraci prema stvaranju sveobuhvatnog sustava podrške za obitelj. Kako će se on dalje razvijati ovisi o političkoj spremnosti na nacionalnoj, regionalnoj i lokalnoj razini te potrebama, prioritetima i resursima zajednice (i materijalnim i ljudskim). Svaka promjena sustava je dugotrajna promjena te zahtjeva posvećenost i spremnost svih dionika sustava. A stvaranje sveobuhvatnog sustava podrške obiteljima u zajednici trebao bi biti interes svih. Pružanje podrške obiteljima znači pružanje podrške djeci i mladima. Pružanje podrške obiteljima,nadalje,znači stvaranje okruženja – i obiteljskog i školskog okruženja i okruženja zajednice – u kojoj djeca i mladi imaju priliku pozitivno se razvijati i sutra postati produktivni i sretni članovi društva.

LITERATURA

1. Anderson-Butcher, D., Ashton, D. (2004). Innovative Models of Collaboration to Serve Children, Youths, Families and Communities, Children and Schools. 26 (1): 39-53.
2. Bloom, E. (2009). The Effectiveness of Community Support Systems and Psychosocial Rehabilitation Services for Mentally Ill Children and their Families. International Journal of Psychosocial Rehabilitation. 14 (1), p. 4-20.
3. Bryant, E., Cohen, C. (2003). State Networks of Local Comprehensive Community Collaborative. Financing and Governance Strategies. Financing Strategies Series. The finance project.[Internet] Dostupno na: http://www.financeprojectinfo.org/wp-content/uploads/collaborative.pdf[pristupljeno 27.4.2015.].
4. Canavan, J., Coen, L., Dolan, P. & Whyte, I. (2009). Privileging practice: Facing the challenge of integrated working outcomes for children. Children and Society. 25 (3), p. 377-388.
5. Carlson, G., Armitstead, C., Rodger, S. & Liddle, G. (2010). Parents' Experiences of the Provision of Community-Based Family Support and Therapy Services Utilizing the Strengths Approach and Natural Learning Environments. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 23, p. 560–572.
6. Child and Adolescent Health and Development (2012).Developmental Difficulties in Early Childhood: Prevention, Early Identification, Assessment and Intervention in Low- and Middle-Income Countries: A Review. World Health Organization. [Internet] Dostupnona: http://www.who.int/maternal_child_adolescent/ documents/9789241503549.pdf [pristupljeno 25.4.2015.].

7. Cook, J. R. & Kilmer, R. P. (2012). System of Care: New Partnership for Community Psychology. American Journal of Community Psychology. 49, p.393-403.
8. Duenas, J., Landry, L.&Torok, S. (2012).Effective Practice in Providing Family Support: Making It Real for Families of Infants and Toddlers with Disabilities, Early Strat California. [Internet] Dostupnona: http://www.dds.ca.gov/EarlyStart/docs/17739_EffectivePractice_FamilySupport_final100212.pdf [pristupljeno 30.4.2015.].
9. Epley, P., Summers, J. A. & Turnbull, A. (2010).Characteristics and Trends in Family-Centered Conceptualizations. Journal of Family Social Work. 13 (3), p. 269-285.
10. Farmer, J. E., Clark, M. J. &Marien, W.E. (2004). Building Systems of Care for Children With Chronic Health Conditions. Rehabilitation Psychology. 48 (4), p. 242–249.
11. Haggerty, K. P. &Shapiro, V. B. (2013). Science-Based Prevention throughCommunities That Care: A Model of Social Work Practice for Public Health. Social Work Public Health. 28, p. 349-365.
12. Hammond, W. (2010). Principles of Strength-Based Practice. Resiliency Initiatives. [Internet] Dostupnona: http://www.mentalhealth4kids.ca/ healthlibrary docs/PrinciplesOfStrength-BasedPractice.pdf [pristupljeno 19.4.2015.].
13. Hibell, B., Guttormsson, U., Ahlström, S., Balakireva, O., Bjarnason, T., Kokkevi, A. & Kraus, L. (2012). The 2011 ESPAD Report Substance Use Among Students in 36 European Countries. The Swedish Council for Information on Alcohol and other Drugs (CAN), The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA,) Council of Europe, Co-operation Group to Combat Drug Abuse and Illicit Trafficking in Drugs (Pompidou Group). [Internet] Dostupnona: http://www.espad.org/Uploads/ESPAD_reports/2011/The_2011_ESPAD_Report_FULL_2012_10_29.pdf [pristupljeno 2.5.2015.].
14. Hibell, B. &Guttormsson, U. (2013). A Supplement to the 2011 ESPAD Report. The Swedish Council for Information on Alcohol and other Drugs (CAN), The European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA,) Council of Europe, Co-operation Group to Combat Drug Abuse and Illicit Trafficking in Drugs (Pompidou Group). [Internet] Dostupnona: http://www.espad.org/Uploads/ESPAD_reports/2011/FULL%20REPORT%20-%20Supplement%20to%20The%202011%20ESPAD%20Report%20-%20WEB.pdf [pristupljeno 2.5.2015.].
15. Hoolan Putti, M. &Brady, B. (2011). From Tea and Sympathy to Optimal Matching of Need: Developing a Shared Vision for Community-based Family Support Services. Child Care in Practice. 17 (3), p. 271 – 284.
16. Hunter, W.M. (2005). A New Paradigm for Child Protection: Begin at the Beginning. North Carolina Medical Journal. 66 (5), p. 373-379.
17. Kuzman, M., PavićŠimetin, I. iPejnovićFranelić, I. (2012). The Health Behaviour in School- aged Children 2009/2010. Children and Youth in Social Environment. Research results for Croatia and the City of Zagreb /The Health Behaviour in School- aged Children/. Croatian Institute for Public Health Zagreb. [Internet] Dostupnona: http://hzjz.hr/skolska/hbsc_hr_10.pdf [pristupljeno 2.5.2015.].
18. Langford, J. (2009). The Role of family support in an Integrated Early Childhood System: Helping Families Get What They Need to Support Their Children's

Development. Center for Study of Social Policy. [Internet] Dostupnona: http://www.cssp.org/publications/neighborhood-investment/strengthening-families/the-role-of-family-support-in-integrating-early-childhood-systems.pdf#sthash.KkNlMi1D.dpuf[pristupljeno 28.4.2015.].
19. MacCourt, P. (2013). National Guidelines for a Comprehensive Service System to Support Family Caregivers of Adults with Mental Health Problems and Illnesses. Calgary, AB: Mental Health Commission of Canada. [Internet] Dostupno na: http://www.mentalhealthcommission.ca [pristupljeno 21.4.2015.].
20. National Collaboration for Integrated Care and Support (2013). Integrated Care and Support: Our Shared Commitment. [Internet] Dostupnona: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/198748/DEFINITIVE_FINAL_VERSION_Integrated_Care_and_Support_-_Our_Shared_Commitment_2013-05-13.pdf[pristupljeno 20.4.2015.].
21. Oswald, E. (2009). Because We Care: Programming Guidance for Children Deprived of Parental Care. World Vision International. [Internet] Dostupnona: http://www.crin.org/docs/Because%20We%20Care.pdf [pristupljeno 20.4.2015.].
22. Raghavendra, P., Murchland, S., Bentley M., Wake-Dyster, W. & Lyons T. (2007). Parents' and Service Providers' Perceptions of Family-centered Practice in a Community-based Pediatrics Disability service in Australia. Child: Care, Health and Development. 33, p. 586–592.
23. Rodger, S., Keen, D., Braithwaite, M. &Cook, S. (2008). Mothers' Satisfaction with a Home based Early Intervention Programme for Children with ASD. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 21, p. 174–182.
24. SAMHSA (2010). Comprehensive Community Mental Health Services for Children and Their Families Program. Evaluation Findings: Annual Report to Congress 2010. Center for Mental Health Services Substance Abuse and Mental Health Services Administration, U.S. Department of Health and Human Services. [Internet] Dostupnona: http://store.samhsa.gov/product/Comprehensive-Community-Mental-Health-Services-for-Children-and-Their-Families-Program-Evaluation-Findings/PEP12-CMHI2010 [pristupljeno 30.4.2015.].
25. Teixeira de Melo, A. &Alarcao, M. (2012). Implementation of a Community-basedFamily-centered program in Portugal: A Multiple Case Study Evaluation. Journal of Community Psychology. 40 (6), p. 665–680.
26. UNICEF (2012).Early Childhood Development and Disability: A discussion paper. World Health Organization. [Internet]Dostupno na: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/75355/1/9789241504065_eng.pdf [pristupljeno 25.4.2015.].
27. Walker, S. (2011). Promoting Equity through Early Child Development Interventions for Children from Birth through Three Years of Age (In) Aldreman. H. (ed.) No Small Matter: The Impact of Poverty, Shocks, and Human CapitalInvestment in Early Childhood Development. The World Bank, Washington D.C.: 115-154.

Zahvale

Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom broj 13.10.2.2.03

PODRŠKA RAZVIJANJU DJEČJIH POTENCIJALA KAO PRETPOSTAVKA ZA DALJI RAZVOJ DRUŠTVA

THE SUPPORT TO THE DEVELOPMENT OF THE CHILDRENS' POTENTIALS AS THE PRESUMTION FOR THE FURTHER DEVELOPMENT OF THE SOCIETY

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

APSTRAKT

U radu će se razmatrati značaj i funkcija različitih vanškolskih aktivnosi, kao važan faktor razvoja cjelovitije ličnosti, kojoj teži savremeno društvo. Promišljanja o odnosu dječjih aktivnosti, i nihov uticaj na razvoj kognitivne isocijalne strane ličnosti, oduvijek su bila predmet različitih istraživanja. Brojna su dokazala značaj ranog učenja za dalji, svestraniji razvoj ličnosti. U predškolskom i mlađem školskom uzrastu, značajnu ulogu ima učenje kroz igru i iskazivanje kroz sve vrste umjetnosti. Savremeni obrazovni sistemi se nalaze pred ozbiljnim izazovima kada je obrazovanje u pitanju. Pokušavaju da iskoriste sve potencijale na najbolji mogući način i sveobuhvatnom reformom da postave nacionalni obrazovni okvir u kome će vaspitavati svoj podmladak. Cilj je školovanje svestrane, dobro obučene i motivisane osobe, s naglaskom na preduzetničke vještine. Da li smo spremni da prihvatimo ove zahtjeve, a samim tim i kvalitetnije obrazovanje, od ranog uzrasta pratimo i usmjeravamo našu djecu, kako u porodičnom, tako i u školskom i vanškolskom sistemu? Koncept cjeloživotnog učenja i razvijanja vještina i kompetencija iz različitih oblasti treba da bude imperativ svih struktura koje se bave djecom i podučavanjem, počev od porodice.

Ključne riječi: vanškolske aktivnosti, usmjerenost, kreativnost, preduzetništvo, podrška, cjeloživotno učenje

ABSTRACT

In this paper the importance and function of different extra curriculum activities will be reconsidered, as the significant factor of the devolpment of entire personality, which modern society strives to. The reflections upon the relations of childrens' activities and their impact on develpment of cognitive and social part of the personality have always been the subject of different researches. The numerous researches have shown the importance of an early learning for further and vertasile personality development. In the preschool and younger school age, the learning throughout the games as well as expressions through different arts have an important role in studying. The modern educational system is faced with the number of challenges when it comes to education. They try to use all possible potentials in the best possible way and, using comprehensive reforms, to set national educational frame in which their youngsters will be educated. The aim is all-rounder, well trained and motivated person, with the emphasis on entrepreneaurial skills. Are we ready to

accept all the above-mentioned requests, and monitor and guide our kids better, in family as well as preschool and school system? The concept of lifelong learning process and the development of skills and competencies from different areas should be the imperative of the institutions dealing with children and education , starting from the family

Keywords: extra curriculum activities, creativity, enterpreunership, support, longlife leaning process

UVOD

Savremenom društvu je jedno od glavnih izazova obrazovanje. Saznajne granice se poslednjih decenija pomjeraju takvom brzinom, da se povremeno gubi korak sa kvalitetnijim obrazovanjem ili ne postoji dovoljna povezanost između vještina koje su potrebne za obavljanje poslova današnjice u odnosu na ono za šta se učenici i studenti osposobljavaju. Može se reći da je globalni svijet ujedinjen u namjeri da postavi platform sveobuhvatnog i kvalitetnog obrazovanja pojedinca, u sve razvijenijem društvu. Potreba za svestranijim obrazovanjem se nameće iz njenog značaja koji ima na ekonomski rast, a samim tim i kvalitetniji i bolji život kojem težimo. Iskustvo pokazuje da i pored svih istraživanja, kretanja i promjena koje su se desile i dešavaju se u obrazovanju, ima dosta slabosti i neostvarenih ciljeva. Osposobljavanje ličnosti za život u društvu nosi specifičnost same ličnosti koja se obrazuje, porodičnog i društvenog okruženja, školskog sistema i mnogih faktora koji su povezani u jednu kompleksnu cjelinu. U tom isprepletanom krugu često se ne dođemo do postavljenog cilja. Prilagođavanje obrazovnih sistema savremenim potrebama čovjeka razvija sena temeljima nauke i realnih potreba društvene zajednice. Oko pitanja kvaliteta obrazovanja u Evropi već duže vrijeme se vode različite rasprave, sa prizvukom zabrinutosti. Moderne, na znanju bazirane ekonomije, zahtijevaju ljude sa većimnivoom stečenih vještina, a često ih ne dobijaju. Evropska komisija (EK) je spoznala potrebu postavljanja okvira koji će poslužiti svim članicama da sagledaju i odrede smjer u obrazovanju, te je 2012. usvojila dokument "Promišljanje obrazovanja" koji bi trebalo da posluži članicama kao uputstvo *da obrazovne sisteme prilagode realnim potrebama tržišta rada*. Osnovu ovih promjena koje donosi redefinisana, vremenu prilagođena strategija, koja izdvaja dvije grupe vještina koje treba razvijati: ***vještine u vezi sa adaptacijom na stalne promjene*** (***Transversal/Transferable Skills***)i ***vještine u vezi sa realnim potrebama konkretnih poslova*** (***Vocational skills***). Suština je sticanje vještina koje nisu u direktnoj vezi sa stečenom diplomom, već **realan nivo sposobnosti** koje će nam poslužiti za snalaženje u promenjivim tokovima karijere. Plan predstavlja poziv za nacionalne obrazovne vlasti u zemljama članicama Evropske unije (EU), da stave naglasak na preduzetničke i IT vještine, da učenje stranih jezika standardizuju tako da do 2020. bar polovina petnaestogodišnjaka govori još jedan jezik, a da 75 odsto ukupnog broja učenika uči drugi jezik. Preporučeno je više investiranja u obrazovanje, naročito u obrazovanje orijentisano na rad, i u dobro obučene, motivisane i preduzetnički nastrojene predavače. Poseban značaj se daje

sticanju uvida u kvalitet nastave, obrazovanja i istraživanja. Neke od osnovnih vještina koje neposredno i posredno pominje strategija obrazovanja u EU su "transvezalne vještine"(***Transversal/Transferable Skills***): Kritičko mišljenje, Lateralno mišljenje, Učenje kako se uči, Brzo (i kvalitetno) usvajanje primenjivog nastavnog gradiva i Želja za učenjem i napredovanjem. Trenutno, nalašeno je u Evropskoj komisiji, samo nekoliko zamalja ima strategiju za promociju kvaliteta nastavei obuku nastavnog kadra preporučenim pedagoškim vještinama.

Dječije aktivnosti kao važan faktor razvoja

U savremenoj nauci kao bitan faktor razvoja ličnosti i je njena aktivnostu okruženju u kojem živi.To se može reći i za sticanje vještina koje određuju put ličnosti. Zato je i centar problema svakog vaspitanjapronalaženje aktivnosti koje ćemaksimalno stimulisati dijete u svakom trenutku njegovog razvoja. Na različitim uzrastima to su različite mogućnosti,uzvrijeme koje treba iskoristi za jačanje motivacije. "Odnos djeteta prema sredini u kojoj živi drugačiji je od našeg. Odrasli se mogu diviti svijetu oko sebe. Mogu se sjećati i razmišljati o njemu, ali dijete ga upija u sebe. Ono ne pamti stvari koje vidi; one postaju sastavni dio njegove duše.Dijete ugrađuje u se sve ono što njegovo oko vidi, sve što čuje njegovo uho.Pojave koje nas ostavljaju ravnodušnima, njega preobražava".(Montesori, 2013).Bavljenje kvalitetom podučavanja i prilagođenost sredinskih uslova dječjim potrebama, prioritet je svih koji se bave djetetom.U organizovanom sistemu, predškolskim i školskim ustanovama su postavljene smjernice obrazovanja za sticanja vještina koje treba ostvarivati.Međutim, dijete dosta vremena provodi van ovog sistema i često se vaspitno-obrazovni rad odvija van njega, a da ponekad nismo ni svjesni uticaja koji ima na ličnost.

Značj igre i fizičke aktivnosti

Na predškolskom uzrastu igra je najprirodniji put kognitivnog razvoja ličnosti. Ona ima veliki značaj, jer se smatra klicom buduće stvaralačke djelatnosti čovjeka.Igra odgovara cjelokupnom motivacionom sistemu. Ona stvara interes, organizovanost, aktivira pažnju i voljui na taj način omogućava učenje. Najnovija istraživanja u neurologiji su našla vezu između stimulativnih faktora spoljne sredine na neurone, koji su odgovorni za kvalitet intelektualnih funcija. "U predškolskom periodu brzina stvaranja veza i broj stvorenih veza između neurona je neuporedivo veći nego posle sedme godine. Podstiče se razvoj važnih centara u mozgu, formira se čitava mreža novih puteva, neaktivni neuroni odumiru, a neaktivni putevi se gube" (Rajović, 2010).Zato je u ovom periodu fizička i grafomotorička aktivnost vrlo važna za razvoj bioloških potencijala djeteta. Ovdje često roditelji i ne znaju, da onemogućavanjem pojedinih fizičkih aktivnosti (najčešće iz straha od povrede), ustvari onemogućavaju svom djetetu pravilan cjelokuni razvoj. Zato je uloga vaspitača u ovom periodu od presudnog značaja kao pomoć roditeljima da pravilno usmjeravaju, a time i podstiču pravilan razvoj djeteta, jer je ono, po prirodi, dosta vremena upućeno na njih.

Funcija umjetničkog obrazovanja

Daljim razvojem djeteta, raste i uloga drugih vrsta podsticaja.Veliki je značaj umjetničkog obrazovanja u procesu učenja. Svrha umjetničkog obrazovanja jeste razvijanje kreativnosti tako da se ona može proširiti i na druge sfere ljudske aktivnosti (Zimmerman, 2010). Kroz umejtničko obrazovanje razvija se kreativnost, apstraktno i divergentno mišljenje, stiče se intuicija, spontanost i imaginacija, preduslovi za stvaranje ličnosti koju zahtijeva savremeno društvo. Rezultati istraživanja koji idu u prilog ovoj tvrdnji, pokazali su da učešće u nastavnim i vannastavnim aktivnostim,a baziranim na umjetničkim sadržajima, utiče na povećanje postignuća kog učenika. Istraživanje koje je sprovedeno krajem devedesetih godina (Burton, Horowitz, & Hal, 1999), ukazuje da su učenici koji su bili uključeni u umjetničke programe ostvarivali bolje rezultate na mjerenjima kritičkog mišljenja, bili su kooperativniji, inovativniji, spremniji za preuzimanje rizika, imali su veće samopouzdanje i otvoreniji su za javne nastupe. Pored toga, utvrđeno je da učenici uključeni u umjetničke aktivnosti imaju bolja postignuća u matematici i čitanju. U našem obrazovnom sistemu, fizička aktivnost i umjetničko obrazovanje, kojem učenici pristupaju svojevoljno i s puno emocije, čine okosnicu slobodnog vremena, vannastavnih i vanškolskih aktivnosti. One predstavljaju veoma važan segment razvoja ličnosti, ali svjedoci smo najčešće se odvijaju van školskog sistema. Činjenica je da su u ekspanziji razne škole: plesa, baleta, folklore, glume i sportska društva koja pružaju djeci zadovoljenje svojih interesa. Ali, često se desi da u vanškolse aktivnosti vode ljudi sa nedovoljno stručnih kompetencija, pa izostanu gore navedeni ishodi.

CILJ ISTRAŽIVANJA

U ovom istraživanju željeli smo da utvrdimo: koliko djece pohađa vanškolske i vannastavne aktivnosti; koji je motiv i svrha učešća u ovakvim aktivnostima; kakvo je iskustvo djece i roditelja sa ovakvim načinom rada; koji se problem javljaju u organizaciji ovakve nastave. Nadamo se da će rezultati dati odgovore na pitanja, može li škola preuzeti veću ulogu organizacije slobodnog vremena svojih polaznika i svojom stručnošću usmjeravati vaspitno-obrazovni proces prema stvaranju nove, društveno i socijalno prihvatljive ličnosti, kojoj teži savremena Evropa.

METODE I UZORAK

Za prikuplanje podataka korišćena su dva upitnika koji su posebno pripemljeni za potrebe ovog istraživanja. Jedan upitnik je bio namijenjen djeci, drugi roditeljima.Ispitanici su ga popunjavali dobrovoljno i anonimno. Pored osnovnih demografskih podataka, ispitanici su trebali da odgovore na pitanja veazana za angažovanje djece u vannastavnim aktivnostima, svrhu ovakvih oblika rada, poteškoće koje se javljaju kod djece ili u njihovoj porodici, usmjeravanju djece, vaspitnu i obrazovnu ulogu ovakvih časova.Pokušali smo izdvojiti suštinu

vannastavnih aktivnosti iz ugla djece i posebno roditelja, kao njihovih staratelja i važnog faktora vaspitanja i usmjeravanja. Ovim istraživanjem je obuhvaćeno 100 ispitanika–djece, drugog, trećeg i četvrtog razreda, OŠ "Blažo Jokov Orlandić" i OŠ "Jugoslavija " iz Bara čija je prosječna strarost 7,8 godina i35 ispitanika – roditelja, od koji su 5 bili roditelji djece koja nisu angažovana van sadržaja obavezne škole. Ispitanici su žitelji gradskog područja. Uzorak je odabran slučajnim izborom, a korištena je deskriptivna metoda.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na osnovu rezultata istraživanja, dobili smo podatke koji nam pokazuju da su djeca izuzetno *angažovana* u vannastavnim aktivnostima. Od 100 ispitnika-djece, njih 89-oje je angažovano u vanškolskim aktivnostim, što predstavlja 82% ispitanika.Zanimljivo je da je približno isti procenat angažovanja djece bez obzira na razred i godine, što samo potvrđuje tezu da motivisanost igra značajnu ulogu u priključivanju određenim grupama, a ne uzrast. Od ukupnog broja, čak 47% učenika ima angažmanu dvije aktivnosti, a 12% u tri i više. Samo 11% od ispitanih učenika ne učestvuje ni u jednoj vannastavnoj aktivnosti. Najviše učenika je angažovano u sportskim aktivnostima(64%), a onda u umjetničkim: plesu, folkloru, horu, baletu, muzičkoj školi (28%). Mali dio njih (8%), uključen je u dodatno učenje nastavnog gradiva (škole jezika). Slobodne sekcije,koje su organizovane u u školi, pohađa samo mali dio učenika (12%), i to kao drugu ili treću vannastavnu aktivnost. Na pitanje *kako su izabrali aktivnost koju će pohađati*, 37% je odgovorilo da su roditelji odlučili kojom će se aktivnošću baviti, a ostali da su imali slobodu izbora. Na slično pitanje postavljeno roditeljima, *ko je učestvovao u izboru aktivnostvašeg djeteta*, njih 44,71% je odgovorilo da su oni(roditelji) imali "glavnu ulogu" u izboru. Znatan broj odgovora je bio da oni*znaju šta je dobro za njihovo dijete* i*perspektivno je*. Međutim, njih 77,14% nije znalo koje vješine dijete može steći bavljenjem odabranom aktivnoćšu. "*Druženje s vršnjacima*" i "*stvaranjeobaveze",* je jedan od glavnih motiva dodatnog uključivanja djece u klubove, razne grupe ili školice. Neštorjeđe se srećekao odgovor *osamostaljivanje, razvijanje komunikacijskih vještina ili timskog djelovanja.*Niko od ispitanika nije naveo da očekuje bolje postignuće u redovnoj nastavi, matematici, razvijanje znatiželje ili istrajnosti, što je donekle i razumljivo, ali i indicator da treba poraditi na edukaciji o ishodima bavljenja različitim aktivnostima. Ovo može potkrijepiti razmišljanje savremene pedagoške misli da se vanškolske i vannastavne aktivnosti javljaju kao odgovor na pitanje zbrinjavanja djece u vrijeme kada su oba roditelja zaposlena. Od roditelja koji su anketirani, 5-oro njih (14,28%) su roditelji djece koja nigdje nisu angažovana. Roditelji i njihova djeca dali su istovjetan odgovor na pitanje *zašto ne pohađaju* neku od vannastavnih aktivnosti. Odgovor je da*roditelji ne mogu da se organizuju* i otprate dijete. Zanimljivo je da je veliki broj roditelja kao problem ili poteškoću, pri ovakvom vidu dječje aktivnosti,naveo *svoježrtvovanje*da bi djeca zadovoljila svoje potrebe. Čak njih 62,86% je odgovorilo da svoje obaveze prilagođavaju dječijim

satnicama, jer ih voze i dovoze sa treninga ili časova. Događa se jedna paradoksna situacija, da aktivnosti koje, uz razvijanje drugih vještina treba da osamostaljuju dijete, ustvari roditelje su učinile dječijim ”zarobljenicima”. Zabrinjavajuća je činjenica da je udaljenostkoju djeca prelaze do pojedinih mjesta gdje se održavaju njihove aktivnosti, manja od 500m za većinu učenika, a za manji broj ne veća od 1,5km. Roditeljima je postavljeno pitanje *da li suzadovoljni radom* u grupama ili klubovima. 63,33% roditelja je veoma zadovoljno. Ispitanici su zadovoljni: uslovima u kojima se radi, rekvizitima koji su obezbijeđeni, odnosom trenera (instruktora, nastavnika) prema djeci. Međutim, 26,66% je iskazalo nezadovoljstvo radom instruktora i trenera, što ipak, nije zanemarljiv broj. Analizirajući uzorak, došli smo do podatka da se radi o roditeljima čija su djeca angažovana u sportskim klubovima. Kao razloge nezadovoljstva, navođeni su: brojnost u grupama, “forsiraju se djeca uglednih roditelja na račun drugih” ,“djetetu se odredi pozicija na kojoj će igrati, a ne nauči da igra” i “nepoštovanje pravila”. Ovo su, nažalost, manjkavosti koje ne bi smjele da se događaju, ali su prisutne. Etika, stručnost i odgovornost bi trebali da budu osnovni princip rada sa djecom, bez obzira da li se radi o redovnom školskom sistemu ili o dodatnim obukama u privatnim školama ili drugim grupama. Značajno je bilo iskustvo i mišljenje djece ali posebno roditelja, koji imaju veoma važnu ulogu u usmjeravanju djece, zajedno sa školom. Mogli smo vidjeti kretanja u obrazovnom sistemu, i donekle uslovljenost tih kretanja, i dati nam za pravo da razmišljamo o njegovoj reorganizaciji u duhu novih smjernica koje postavlja savremeno društvo.

ZAKLJUČAK

Iako su vannastavne aktivnosti zakonski definisane u školskom sistemu Crne Gore, u okviru sekcija i slobodnih aktivnosti, može se reći da se one veoma aktuelne i prisutne ali najviše izvan tog sistema. Razvijanje različitih vještina i ostvarivanje specifičnih obrazovnih ciljeva je obavezni dio pojedinih nastavnih programa i značajnu ulogu u njihovom ostvarivanju imaju vannastavne i vanškolske aktivnosti. Međutim, postavlja se pitanje *da li mogu imati pravu funciju, ako se razvijaju kao posebni, mali sistemi za podučavanje djece*? Kako se u njima poštuju osnovni pedagoški i razvojni principi i koliko su usklađeni sa zvaničnim ciljem nastave i obrazovanja, koje propisuje Ministarstvo prosvjete? Posebno je pitanje *može li se na ovakav način iškolovati svestrana, stručna, kompetentna ličnost*? Kao što je ranije napomenuto, ni veći i savremeniji školski sistemi nisu zadovojni obrazovnim ishodima na kraju školovanja i kao posledica toga je nastala nova strategija obrazovanja. Upravo u tome leži velika snaga škole, kao vaspitno-obrazovne ustanove koja može sistematski uticati na svoje učenike. Škola je danas jedno od rijetkih mjesta gdje su djeca u permanentnoj komunikaciji sa svojim nastavnicima i vršnjacima i pod njihovim uticajem, a to jeste veliki podsticaj za njihov razvoj. Poseban je značaj stručnost kadra, koji poznaje osnovne principe razvoja i vaspitanja ličnosti, koji se lako može pripremiti za nove izazove, organizacije i strategije. Ulaganjem u školsku infrastrukturu bi se otvorio put značajnih,

pozitivnih izmjena u organizaciji vannastavnih aktivnosti, što bi moglo uticati da se značajan udio vaspitanja djece vrati pod okrilje škole. Činjenica je da su uslovi u kojima se odvijaju različite aktivnosti od velikog značaja za roditelje i njihovu djecu, ali je nacionalni interes razvoj savremene, svestrane ličnosti, razvijenih preduzetničkih i socijalnih vještina, koja može odgovoriti na izazove današnjice. Zato je "Promišljane obrazovanja" strategija kojoj se trebamo nužno prikloniti.

LITERATURA

1. Adler, E. (2013). Socijalne vještine. Psihopolis: Novi Sad.
2. Burton, J., Horowitz, R. & Hal, A. (1999). Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications judith burton robert horowitz hal abeles Center for Arts Education Research Teachers College, Columbia University July 1999: Dostupno na:http://artsedge.kennedycenter.org/champions/pdfs/Learning.pdf
3. Milošević, S.(2002).Percepcija, pažnja i motorna aktivnost. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.
4. Montesori, M. (2013).Upijajući um. MIBA Books, DN Centar:Beograd.
5. Evropski parlament, (2012). Promišljanje obrazovanja, Dostupno na : http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P7-TA-2013-0433+0+DOC+XML+V0//HR
6. Rajović, R.(2010). Metodički priručnik za vaspitače.NTC-Odsjek za darovite, Savez učitelja Srbije:Novi Sad.
7. Taf, P. (2012). Tajna uspješne djece, Laguna, Beograd.
8. Zimmerman, E. (2010). Lowenfeld Lecture Creativity and Art Education: A Personal Journey in Four Acts, Dostupno na: www.arteducators.org/research/LowenfeldLecture_2010_EnidZimmerman.pdf

SAVREMENI PRISTUP NASTAVI FIZIČKOG VASPITANJA MLAĐEG ŠKOLSKOG UZRASTA IMPLEMENTACIJOM SISTEMATSKOG VEŽBANJA RITMIČKE GIMNASTIKE I PLESOVA

CONTEMPORARY APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION TUITION AT YOUNG SCHOOL AGE CHILDREN BY IMPLEMENTING SYSTEMATIC RHYTMIC GYMNASTICS AND DANCING PRACTICE

Dubravka STOŠIĆ
Fakultet umetnosti, Niš, Srbija

APSTRAKT

Ritmička gimnastika predstavlja formu osnovne gimnastike.Ona nije namenjena samo ženskoj populaciji, već i vežbačima, plesačima, dramskim umetnicima i sl., i predstavlja najjednostavniji način da se pokretom izrazi ritam i ostali muzički elementi, a ujedno doprinese ispoljavanju ličnog izraza, stila, osećanja, ekspresije. Prirodni oblici kretanja su osnovno polazište kod svih kretnih aktivnosti u okviru ritmičke gimnastike. Muzička pratnja, koja je sastavni deo svih aktivnosti u ritmičkoj gimnastici, utiče na usavršavanje osećaja za ritam, razvija muzikalnost, dovodi u sklad ritam i kretne sposobnosti i utiče na razvoj stvaralaštva i mašte vežbača. Iz svega proizilazi činjenica da se uz pomoć ritmičke gimnastike postiže pravilan i sistematski psihofizički razvoj i uspostavljanje psihofizičke ravnoteže deteta. Slična je situacija i sa elementima plesa i plesnim strukturama. Pojmovno se može okarakterisati kao struktura specifičnih kretnih elemenata komponovanih u vidljivu formu kojom se izražava složenost čovekovog unutrašnjeg života. Ono što je posebno veliki doprinos plesnih elemenata jeste poboljšanje koordinacije pokreta, formiranje kretnih navika, razvoj motoričkog pamćenja, muzičkog sluha, ritma i memorije kao i doprinos telesnom razvoju i razvoju funkcionalnih sposobnosti kod dece. Pošto aktivnosti koje se primenjuju u ritmičkoj gimnastici i plesovima predstavljaju složeni pedagoški proces, koji obuhvata jačanje organizma, kultivisanje kretanja, razvijanje muzikalonosti i stvaralačke mašte, za postizanje adekvatnih rezultata najbolje je implementirati ih kod dece mlađeg školskog uzrasta.

Ključne reči: ritam, gimnastika, ples, pokret, muzikalnost

ABSTRACT

Rhythmic gymnastics represents a form of elementary gymnastics.Having in mind that it is not for female population only, but also for athletes, dancers, dramatic artists, etc. it is the simplest way to express rhythm and other music elements by means of movement, as well as to emphasize personal expression, style and feeling. Natural form of movement are the fundamental starting points of all rhythm gymnastics activities. Music accompaniment,

which is an integral part of all rhythmic gymnastics activities, has a strong influence on enhancing the sense of rhythm, developing musicality, harmonizing rhythm and movement skills and encouraging one`s creativity and imagination. This results in a fact that rhythmic gymnastics is used for achieving proper and systematics psychophysical development and balance at children. Elements of dancing and dance structure have similar role. They can be characterized as the structure of specific movement elements which are composed into visual form that expresses comlexity of human inner world. Dancing elements especially contribute to the improvement of coordination, creation of movement habits, development of motor memory, auditory skills, rhythm and memory. These elements additionally contribute to the development of physical and functional skills at children. As the activities which are applied in rhythmic gymnastics and dancing represent a complex pedagogic process which implies strengthening of the body, cultivating movement, developing musicality and creative imagination, satisfactory results will be achieved if the implementation of these activities starts at young school age children.

Key words: rhythm, gymnastics, dancing, movement, musicality

U životu ima trenutaka kada reči ne mogu biti dovoljne da izraze naše unutrašnje doživljaje i osećanja. U tim trenucima izraz, mimika i pokret postaju savršeni način izražavanja unutrašnjih doživljaja i osećaja jedinke. Ukoliko te aktivnosti upotpunjuje muzička pratnja, koja sama po sebi ima svoju priču, slika postaje jasnija, preglednija, potpunija i dublja. Spoj tih priča čini neraskidivo jedinstvo ekspresije. Mnogobrojna, nama dostupna, dosadašnja istraživanja kod nas i u svetu o povezanosti muzike i sporta, pokazuju da je interesovanje za ovu vrstu korelacije, naročito poslednje decenije, veoma veliko i značajno. U savremenoj praksi muziku u fizičkoj kulturi susrećemo na dva načina, i to neposredno u toku telovežbenog procesa (u ritmičkoj gimnastici, plesovima, sportskoj, aerobnoj, džez, atletskoj gimnastici, sinhronom plivanju, umetničkom klizanju) i kao zvučnu kulisu na nekim sportskim priredbama, gde muzika popunjava praznine pre početka susreta (utakmice) ili u pauzama, odmorima u toku sportskog meča (fudbal, košarka, rukomet, hokej, odbojka...). Muzika je postala organska celina pojedinih sportskih grana. Direktno prisustvo muzike u nekim sportovima opravdano je time što primenjena muzika dopunjuje motoričku predstavu i obogaćuje je. Ona tako postaje stvarnija i izrazitija, postaje predstava određenog mišićnog naprezanja, sa specifičnim izrazom i odgovarajućim sadržajem u vežbi, a adekvatna vrsta muzike i interpretacije vežbe i kretanja stvara predstavu o konkretnom pokretu, te uočavamo uzajamno dejstvo muzike i pokreta. Muzika u svim svojim formama, sa bezbroj ritmova i melodija, predstavlja blago stvaralaštva i tradicije naroda i od ogromne je vrednosti. Svrstava se u domen umetnosti koja se služi tonovima kao sredstvom svog izražavanja, a u našu svest dopire pomoću čula sluha, i samo je slušanjem možemo shvatiti. Čovek kao društveno i svesno biće sa svojom okolinom prevashodno je povezan putem čula. U periodu rasta i razvoja deteta, kao i sticanja iskustava o sredini koja ga okružuje, značajan posrednik jesu upravo čula. Čula imaju veoma važnu ulogu i u procesu fizičkog vežbanja. Zadržaćemo se više na onim čulima na koja se fizičkim vežbanjem može uticati, uz napomenu o

neophodnosti posedovanja dobro razvijenih i čula dodira, ravnoteže ili vestibularnog čula, čula za osetljivost promene temperature, vida, najviše na čulo sluha. Čulo sluha reaguje tako što nadražaje prima u pužu unutrašnjeg uva, gde je smešten vrlo složen organ koji reaguje na pravilno i nepravilno treperenje vazduha. Učestalost treperenja daje visinu tona (ili šuma), i to veća učestalost daje višu, a manja dublju ili nižu visinu tona. Tonovi su artikulisani zvuci koji nastaju pravilnim i relativno brzim periodičnim oscilacijama elastičnog tela (zategnuta žica, daska ili ploča, vazduh u sudaru sa membranom i sl.). Jačina tona zavisi od obima (amplitude) zvučnog talasa, tj. od inteziteta oscilacija, visina tona zavisi od broja oscilacija u sekundi, trajanje tona zavisi od sredine ili veštačke vibracije, a boja od oblika oscilacije ili građe onoga ko ga proizvodi. Veliki broj poznatih psihologa i pedagoga istraživao je ritmičke i muzičke sposobnosti kod dece i njihovu vezu sa fizičkom kulturom, a ovom prilikom će mo pomenuti samo neke od njih. Bently (1966, prema Mirković-Radoš, 1983) smatra da ritam prožima čitavu dečju aktivnost i da ima prioritet u odnosu na melodiju. Njegovi testovi ispituju sposobnost diskriminacije visine, memorije- melodijske i ritmičke i analizu akorada. Oni su konstruisani u skladu sa pretpostavkom da postoje tri sposobnosti „bazične, elementarne i neophodne sposobnosti, nezamenljive za bavljenje muzikom'', a to su sposobnost razlikovanja visine tonova, melodijska i ritmička memorija, i nešto složenija, sposobnost analize akorda. Machyčkova (1977) je sprovela istraživanje muzikalnosti kod omladine. Cilj njenog rada bio je da se utvrdi muzikalnost kod vežbačica umetničke gimnastike i da se rezultati uporede sa rezultatima standardizovanog testa muzikalnosti prema Bentliju. Ova baterija testova se sastoji od četri različita testa, koja procenjuju sposobnost razlikovanja visine tona, pamćenja melodije, razlikovanja akorda i pamćenja ritma. Ispitivanje je sprovedeno na takmičenju u kategoriji „nada'' na ukupno 29 vežbačica uzrasta 10-11 godina. Kod svih ispitivanih testova prosečne vrednosti su bile veće kod vežbačica umetničke gimnastike, nego kod ostale populacije, osim kod testa za procenu sposobnosti pamćenja ritma, gde su utvrđene prosečne vrednosti manje. Rezultati su, takođe, pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između plasmana na takmičenju i rezultata postignutih u Bentlijevom testu. Istraživanje Szezepanske (1977, prema Dimova, 1983) imalo je osnovni cilj da se dođe do objektivne metode za prijem i izbor devojčica za ritmičko-sportsku gimnastiku uzrasta od 9-12 godina. Kriterijum za prijem je bio sposobnost kretanja, muzikalnost, somatska građa i uzrast. Uspešnost testa proverena je tokom tri godine pedagoškim eksperimentom na 50 devojčica, koje su bile odabrane na osnovu testova, od ukupno 1400 učenica iz 28 varšavskih škola. Lomen (1980) istražuje relaciju muzikalnih sposobnosti i sportskog rezultata takmičarki ritmičko-sportske gimnastike. U radu se ukazuje da takmičarke, u celini, postižu prosečne rezultate na testu muzičkih sposobnosti po Sišoru (C klasa na skali od A do E). Autor zaključuje da ne postoji statistički značajna povezanost između sportskog rezultata takmičarki i muzikalnih sposobnosti, osim u kategoriji juniorki, gde je utvrđena statistički značajna i pozitivna veza. Živanović (1980) u svojoj doktorskoj disertaciji istražuje muziku kao potencijalni stimulans poboljšanja nivoa

biomotoričkih dimenzija kod ispitanika sa izraženim anksioznim i agresivnim tendencijama. Utvrdio je da muzika, i to ona koja odgovara biološkom ritmu čoveka, ima motivacionu ulogu. Jakševac (1981) ističe da je muzika jedna od komponenti koje imaju vaspitnu ulogu i ulogu podstreka u fizičkom vaspitanju. Svaki pojedinac mora da oseća svoje telo kako bi izveo lep pokret, a svaki pokret je lep ako je muzikalno izveden. Ljudsko telo treba shvatiti kao najsavršeniji muzički instrument. U ovom radu navedeno je više muzičkih numera da bi se pokazalo kako se muzičke komponente (ritam, melodija, dinamika, tempo, muzički oblik, karakter, sadržaj, harmonija, polifonija i izraz) povezuju sa fizičkim vežbanjem i koriste za učenje i usavršavanje pokreta. Kostić (1981) je na uzorku od 60 učenica srednjih škola iz Velikog Gradišta, starih 16 godina, izvršila istraživanje sa ciljem da utvrdi mogućnost uticaja društvenih plesova na rezultate varijabli koordinacije u ritmu i Sišorovog testa muzičkih sposobnosti, i da utvrdi njihovu povezanost. Rezultati su pokazali da, između eksperimentalne grupe, koja je 4 meseca dva puta nedeljno vežbala društveni ples, i kontrolne grupe na finalnom merenju, postoje statistički značajne razlike kod svih varijabli koordinacije i ritma, osim jedne. Kod varijable sposobnost za prepoznavanje ritmičkih struktura, između grupa nije bilo značajnih razlika. Korelacioni odnos kriterija (sposobnost prepoznavanja ritmičkih struktura) i skupa prediktora, na inicijalnom i finalnom merenju je različit, te se pretpostavilo da je to posledica delovanja eksperimentalnog faktora. Ritam u muzici je organizacija zvukova po njihovom uzajamnom trajanju. Susrećemo ga svuda oko nas, u prirodi (smenjivanje godišnjih doba, dana i noći, plime i oseke, sunca i kiše), u društvu (zakonitosti koje prouzrokuju smenjivanje društvenih epoha, sistema, rada i odmora, ratova i mira), u ljudskom biću (bioritam, disanje, otkucaji srca, rađanje i umiranje). Ritam u sportu je, u zavisnosti od vrste sporta, brzo i sporo trčanje, ritam plesnih koraka, plivanja, vožnje bicikla i sl. Estetsko i duboko doživljavanje muzike pokretom daje iskren, celishodan i potpun izraz osećanja, koja su kadkad zastrašujuća, tužna, setna, melanholična, ili pak vesela, razdragana, poletna, vedra, ali iznad svega iskrena. Pored pobuđivanja najdubljih osećanja, jedinstvo pokreta i muzike može poslužiti kao izvanredno sredstvo za razvoj osećaja za ritam, usavršavanje motorike, sklada u kretanju, izgrađivanja smisla za lepo izraženo kroz pokret, razvoj i unapređenje fizičkog i mentalnog zdravlja, socijalizaciju ličnosti, kao i sposobnosti estetskog doživljavanja muzike.

Fizičko vaspitanje, s obzirom na zadatak i ulogu koju ima na celokupni razvoj ličnosti, predstavlja pedagoški proces u kome se telesnim vežbama planski i sistematski utiče na svestrani razvoj organizma, učvršćivnje i jačanje zdravlja, razvijanje fizičkih sposobnosti i moralnih osobina, a sve u cilju ostvarenja svestrano razvijene ličnosti. Osnovni cilj nastave fizičkog vaspitanja je da se planski i svrsishodno ostvari pozitivan uticaj na psihosomatski status, odnosno obezbede podsticaji za normalan rast i razvoj učenika. Takođe fizičko vaspitanje trebamo posmatrati kao sredstvo, putem kojeg želimo formirati ličnost deteta.

Fizičko vežbanje kroz proces obrazovanja teži da izgradi pozitivne moralno- voljne osobine, društveno poželjne i prihvatljive. Ukoliko se sa fizičkim aktivnostima počne na ranijem uzrastu, efekat će biti veći i trajniji, te će suština fizičkog

vaspitanja, koja teži formiranju zdrave, sposobne i srećne jedinke, biti ostvarena na najcelishodniji način. U fizičkom vežbanju značajno je primanje nadražaja preko čula sluha, da bi usledila brza i tačna reakcija, a u procesu učenja novih fizičkih vežbi, pomoć se ogleda u govornom objašnjenju i blagovremenom ispravljanju grešaka tokom izvođenja motoričkog zadatka. Važno je napomenuti da pomoću određenih fizičkih vežbi možemo uticati na razvijanje receptorne i analizatorne sposobnosti čula sluha. Ukoliko se želi značajnije delovati na antropološke dimenzije mlađe školske dece, potrebno je izabrati sredstva fizičkog vežbanja opšteg karaktera, a primenjivati ih znatno većim intezitetom, nego što je to trenutna praksa. Drugim rečima, većinu principa i metoda sportskog treninga treba ugraditi u fizičko vaspitanje i prilagoditi ih mlađem školskom uzrastu, delujući na generalnu motoriku, odnosno, na njihovo motoričko ponašanje, a time i na ostale antropološke dimenzije. Implementacijom ritmičke gimnastike i plesova u ovaj proces efekti se značajno povećavaju. Uvek prisutna muzička pratnja, koja je neraskidivi deo ritmičke gimnastike i plesova, pospešuje prijatne emocionalne doživljaje i potstiče intenzitet i kvalitet kretne aktivnosti. U sadejstvu sa melodijom, ritmom, pesmom, naporne fizičke aktivnosti se lakše izvode, stvara se optimistička, razdragana i radosna atmosfera, učvršćuje drugarstvo, prijateljstvo i saradnja među polovima, te ove aktivnosti predstavljaju izvanredno sredstvo u nastavi fizičkog vaspitanja. Takođe doprinosi razvoju duhovne kulture i kulture pokreta, a ta veza muzike i kretanja lagano vremenom može postati neraskidivi deo svakodnevnog života. Zbog čega ritmička gimnastika i elementi plesova i zašto mlađi školski uzrast? Ritmička gimnastika predstavlja formu osnovne gimnastike. S obzirom da nije namenjena samo ženskoj populaciji, već i vežbačima, plesačima, dramskim umetnicima, glumcima i sl., predstavlja najjednostavniji način da se pokretom izrazi ritam i ostali muzički elementi, a ujedno doprinese ispoljavanju ličnog izraza, stila, osećanja, ekspresije. Prirodni oblici kretanja su osnovno polazište kod svih kretnih aktivnosti u okviru ritmičke gimnastike. Osnovna sredstva ritmičko kretnog vaspitanja u ritmičkoj gimnastici su vežbanje ritma, osnovnih vremenskih jedinica, tempa, dinamike, takta, forme i izraza. Ciljevi ritmičke gimnastike su vežbanje sluha, osetljivosti na zvukove i tonove, ritmičke i melodijske promene, vežbe orijentisane na razvoj koncentracije, pamćenja i pažnje, vežbe inhibicije, u smislu stalnog opreza i spremnosti reakcije na impuls, vežbe koordinacije, improvizacije i muzičko-ritmičke vežbe (ritam, tempo, dinamika, izraz). Muzička pratnja, koja je sastavni deo svih aktivnosti u ritmičkoj gimnastici, utiče na usavršavanje osećaja za ritam, razvija muzikalnost, dovodi u sklad ritam i kretne sposobnosti i utiče na razvoj stvaralaštva i mašte vežbača. Sve ritmičke vežbe u okviru ritmičke gimnastike moguće je primenjivati na svim delovima časa, što je čini još dostupnijom. Iz svega proizilazi činjenica da se uz pomoć ritmičke gimnastike postiže pravilan i sistematski psihofizički razvoj i uspostavljanje psihofizičke ravnoteže, smanjuju mogućnosti štetnog delovanja sredine i načina života na zdravlje dece, kao i podizanje emocionalnog nivoa na viši nivo i poboljšanje radne sposobnosti dece.

Slična je situacija i sa elementima plesa i plesnim strukturama. Plesovi, kao vid čovekove aktivnosti povezane sa muzikom, predstavljaju jedan od oblika bogate tradicije i umetničkog stvaralaštva naroda. Deo su njegovog duha, shvatanja i stremljenja, ogledalo su ljudskog života, mišljenja i delovanja uopšte. Ples je nastao sa čovekom pratio ga tokom života i rada i razvijao se u skladu sa razvojem ljudskog društva, na različitim nivoima razvoja se menjao, modifikovao, obogaćivao, sve do konačnog oblika plesa kao stilizovane umetničke igre. Pojmovno se može okarakterisati kao struktura specifičnih kretnih elemenata komponovanih u vidljivu formu kojom se izražava složenost čovekovog unutrašnjeg života. Plesovima se, pre svega, izražavaju ideje stvaraoca preko različitih struktura pokreta i kretanja, kao i gestova, odnosno, izražavanja zamišljenog posredstvom aktivnosti tela plesača. Sačinjen je iz slobodno osmišljenih ili posebno strukturiranih pokreta i kretanja sklopljenih u određene figure, celine, koje se naizmenično smenjuju u jednakom ili različitom sledu, u istom ili različitom ritmu i tempu. Kretanje i pokreti se uglavnom akcentiraju donjim ekstremitetima, dok čitavo telo prati izraz uobličavajući čitavu priču u jednu celinu. Ono što je posebno veliki doprinos plesnih elemenata jeste poboljšanje koordinacije pokreta, formiranje kretnih navika, razvoj motoričkog pamćenja, muzičkog sluha, ritma i memorije, doprinosi telesnom razvoju i razvoju funkcionalnih sposobnosti, povećavaju nervno-mišićnu koordinaciju a veoma značajno je i to što u sadejstvu sa muzikom ili pesmom stvaraju optimističku, radosnu atmosferu, učvršćuju drugarstvo, prijateljstvo i saradnju u kolektivu a razvijaju i osećaj socijalizacije. Ritmička gimnastika i plesovi, kao sportovi, za razliku od nekih drugih, ne zahtevaju nikakve za to namenski napravljene prostore, niti posebne rekvizite koji već ne postoje u školama, pa nikakva posebna finansijska ulaganja nisu potrebna. Naime, može se vežbati u učionici (ukoliko ne postoji sala za fizičko vaspitanje), u dvorištu, u parku, na otvorenom terenu...

Raznovrsnost elemenata telom, bogatstvo tehnike rada sa rekvizitima, povezivanje pokreta muzikom u ritmičkoj gimnastici i plesovima, omogućuje deci da kroz igru i igranje savladaju i usavrše niz motoričkih zadataka, s obzirom da se susreću sa jednim od bazičnih sportova, koji će im na kasnijem uzrastu biti od velike pomoći u eventualnom bavljenju nekim drugim sportom, ili u svakodnevnom životu i radu.

Struktura i organizacija bavljenja pomenutim sportskim aktivnostima gotovo u potpunosti isključuje strah kod dece ili bilo kakvu vrstu povređivanja. Sistematsko i kontinuirano vežbanje, naročito u urbanim sredinama, gde najviše dolaze do izražaja negativni uticaji savremenog načina života, veoma je neophodno, naročito kada znamo da se radi o aktivnostima koje imaju značajan pozitivan efekat u morfološkom, funkcionalnom, psihološkom i sociološkom smislu. Sve aktivnosti koje se u okviru ritmičke gimnastike i plesova primenjuju, doprinose bogaćenju i oplemenjivanju ličnosti, pružajući radost, zadovoljstvo i estetsko uživanje, kako vežbača tako i posmatrača. Takođe se na ovaj način temeljno i pravilno školuje aparat za kretanje i razvija osećaj za pravilno držanje tela, harmoničnost pokreta, skladnost, a istovremeno se vaspitava sposobnost za doživljavanje lepog kroz pokret i muziku. Razvija se osećaj za ritam korišćenjem raznih podsticaja (pljesak,

topot, brojanje, muzička pratnja) i izražava se pokretima i kretanjima (hodanjem, trčanjem, okretima, poskocima i skokovima, ravnotežnim položajima, kao i njihovim kombinacijama). Takođe se razvija pravilni osećaj napetosti, istezanja i labavljenja mišića, savladavanje pravilnog prenosa težine tela u čeonoj i bočnoj ravni. Deca savladavaju i plesne korake-stilizovane korake sa privlačenjem, ukrštenih koraka uz rad telom i rukama, „dečiji“ i galop poskok postrance, napred i nazad, „valcerov“ trokorak, „polkin“ korak kao i narodne plesove. Emocionalni efekat koji muzika ima na čula jeste da ih održava u stalnoj napetosti i pažnji, čime automatski i svrsishodno povećava stepen telesnog naprezanja i čini proces aktivnosti efikasnijim. Tako se jedinstvo pokreta i muzike povezuje sa muzikalnošću vežbača, sposobnosti njihove pasivne percepcije muzike, interesa za nju i njeno svesno poimanje. Pri tome nije neophodno da vežbači budu posebno muzički obrazovani, jer muzika sama po sebi kod pojedinaca, u većoj ili manjoj meri, postoji kao jak emocionalni faktor, te postaje momenat psihičkog samopotvrđivanja. Opravdanost prisustva muzike u nekim vrstama sporta je veoma velika. Ona se objašnjava time što muzika dopunjuje motoričku predstavu i veoma je obogaćuje. Ona tako postaje stvarnija i izrazitija, ističe mišićne tonuse u odgovarajućim sadržajima vežbi ili njenih delova, čime se stvara potpuna stvarna i konkretna slika o pokretu. Ono što je veoma blisko ovim aktivnostima jeste estetsko formiranje ličnosti kroz telovežbeni proces, koji se ostvaruje pedagoškim korišćenjem estetskih zakonitosti-estetskim vaspitanjem. Njegova je uloga naučiti vežbače da prepoznaju lepotu u telovežbenoj i sportskoj aktivnosti koju će proživljavati, izražavati i stvaralački unositi u sve oblasti života. Sadržaj estetskog vaspitanja u telovežbenom procesu jeste formiranje lepote ljudskog tela koja podrazumeva proporcionalnu harmoniju, pravilno držanje tela, formiranje telesnih oblika, harmoničan razvoj kretnih sposobnosti i telesnih osobina, formiranje skupa saznanja, navika i spretnosti, koji su preduslov lepote kretnog izražavanja, pod čime se podrazumeva jedinstvo tehničkog savršenstva i stila pri stvaranju kretnih navika i spretnosti u telovežbenoj i sportskoj aktivnosti, kao i svakodnevnoj lokomociji, razvijanje osećaja za ritam i izražavanje muzike pokretom. Ovoliki spektar psihofizičkih sposobnosti, koje neguju i usavršavaju ove aktivnosti, može se realizovati samo uz dugotrajan, uporan, samopregorni i stručni rad, i na što ranijem uzrastu.

Na osnovu svega izrečenog nameće se pretpostavka da se primenom elemenata ritmičke gimnastike i plesova, kao sredstvima fizičkog vaspitanja, mogu transformisati i unaprediti određeni segmenti antropološkog statusa deteta, tj. pojedini segmenti antropološkog prostora mogu imati veliki značaj za uspešno bavljenje pomenutim aktivnostima. S druge strane, rezultati dosadašnjih istraživanja, kao i trenutno stanje mesta i uloge fizičkog vaspitanja, ukazuju na potrebu za jednim novim, oplemenjenijim, savremenijim i efikasnijim fizičkim vaspitanjem mladih.

LITERATURA

1. Bala, G. (1966). Trening u razvoju motoričkog ponašanja male dece. Beograd: Godišnjak.
2. Bently, A. (1966). Musical ability in children and its measurement. London-Toronto-Wellington-Sydney, George Harrap and Co: LTD.
3. Bently, A. (1975). Music in education. A Point of View, Windsor: NFER Publiching Company LTD.
4. Dimova, K. i Popović, R. (1989). Jedinstvo muzike i pokreta u ritmičko-sportskoj gimnastici. Niš: Zbornik radova br.4, Filozofski fakultet univerziteta u Nišu, OOUR Fizičko vaspitanje.
5. Fulgosi, A. (1979). Faktorska analiza. Zagreb: Školska knjiga.
6. Guyton, A. C. (1965). Medicinska fiziologija. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga.
7. Ivanić, S. (1966). Metodologija praćenja fizičkog razvoja i fizičkih sposobnosti dece i omladine. Beograd: Jugoslovenski zavod za fizičku kulturu i medicinu sporta.
8. Ivančević, V. (1976). Ritmičko-sportska gimnastika - od igre do umetnosti. Beograd: Savez za fizičku kulturu Jugoslavije.
9. Kostić, R. (1981). Karakteristika razvoja motornih osobina učenica koje se bave sportskom i umetničkom gimnastikom. Niš: Zbornik radova br.2, Filozofski fakultet, OOUR Fizičko vaspitanje.
10. Koturović, B. i Marinković, A. (1973). Narodne igre Jugoslavije. Beograd: Interplas.
11. Košnićar, M. (1967). Fizičko vaspitanje učenika osnovne škole od I do IV razreda. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
12. Mirković-Radoš, K. (1983). Psihologija muzičkih sposobnosti. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Plavša, D. (1967). Uvod u muzičku umetnost. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika SRS.
14. Popović, R. (1991). Ritmička gimnastika i plesovi. Priština: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Prištini.
15. Popović, R. (1997). Ritmika i plesovi u fizičkom vaspitanju-sportu-rekreaciji-kinezoterapiji. Priština: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Prištini.
16. Radisavljević, L. (1992). Ritmičko-sportska gimnastika u osnovnim školama. Beograd: Fakultet fizičke kulture u Beogradu.
17. Radoš, K. (1982). Muzika i predškolsko dete. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika i nastavnih sredstva.
18. Šepa, M. (1962). Moje dete i fizičko vaspitanje. Beograd: Narodna knjiga.
19. Živanović, N. (1980). Muzika kao potencijalni stimulans poboljšanja nivoa biomotoričkih dimenzija kod ispitanika sa izraženim anksioznim i agresivnim tendencijama. Niš: Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, OOUR Fizičko vaspitanje.

POREMEĆENI PORODIČNI ODNOSI I PSIHOSOCIJALNO FUNKCIONISANJE DJECE

DISTURBED FAMILY RELATIONS AND PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF CHILDREN

Dragana ŠĆEPOVIĆ
Univerzitet u Banjoj Luci, Fakultet političkih nauka – studijski program socijalnog rada

APSTRAKT

Iako se o porodici koja predstavlja dinamičan sistem odnosa u interakciji raspravlja na različitim nivoima, dosadašnja istraživanja rijetko su bila usmjerena na važan aspekt porodičnih odnosa i njihov uticaj na probleme u razvoju i ponašanju djece. Upravo zato cilj ovog istraživanja je utvrditi da li postoji povezanost između poremećenih porodičnih odnosa i različitih aspekata psihosocijalnog funkcionisanja djece. U istraživanju su korištene osnovne, opštenaučne i metode prikupljanja podataka (metode analize sadržaja i ispitivanja). Metoda ispitivanja - tehnike testiranje i skaliranje primijenjene su pomoću instrumenata: Upitnik za procjenu snaga i poteškoća djeteta, UEK-45, Epi junior, B - serija, R - test i Skala roditeljskog stresa. Dobijeni rezultati pokazuju postojanje statistički značajnih razlika između grupe djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama i grupe djece iz porodica u kojima su poremećeni porodični odnosi u odnosu na emocionalne i bihejvioralne probleme (analiza MANOVA p= .018; diskriminativna analiza p= .000) i u odnosu na osobine ličnosti (p= .000; p= .000). Statistički značajne razlike su utvrđene i između grupa roditelja iz funkcionalnih porodica i porodica u kojima su poremećeni porodični odnosi u doživljajima roditeljstva (p=.000; p= .000). Na osnovu rezultata može se zaključiti da su kod djece iz porodica u kojima su poremećeni porodični odnosi više prisutni emocionalni problemi, problemi u ponašanju i problemi sa vršnjacima, dok djeca iz funkcionalnih porodica više ispoljavaju prosocijalno ponašanje. Roditelji djece iz porodica sa poremećenim porodičnim odnosima imaju izražen stres zbog roditeljstva, negativne emocije povezane sa roditeljskom ulogom i probleme u ostvarivanju bliskosti sa djecom.

Ključne riječi: poremećeni porodični odnosi, psihosocijalno funkcionisanje djece, funkcionalne porodice

ABSTRACT

Although family, that represents a dynamic system of interacting relations, is being discussed about on different levels, past research was rarely directed towards an important aspect of family relations and their influence on the problems in development and behavior of children. For those exact reasons, the goal of this research is to determine if there is a connection between the disturbed family relations and the different aspects of the psychosocial functioning of children. In the research, the basic methods, general scientific methods and methods of collecting data (methods of analysis of contents and questioning)

are used. Methods of questioning – techniques testing and scaling are applied with the help of instruments: Questionnaire for evaluation of child's strengths and difficulties, *EMOTIONAL* Skills and *COMPETENCE QUESTIONNAIRE* – 45, Epi junior, B – series, R – test and Parental Stress Scale. The obtained results show the existence of statistically significant differences between the group of children who are growing up in functional families and the group of children from families with disturbed family relations in relation to emotional and behavioral problems (analysis MANOVA p = .018; discriminative analysis p = .000) and in relation to personality characteristics (p = .000; p = .000). Statistically significant differences are determined also between the group of parents from functional families and from families with disturbed family relations in experiencing parenthood (p = .000; p = .000). On the basis of the results, the conclusion is that the children with disturbed family relations have more emotional problems, behavioral problems and problems with their age-mates, and the children from functional families show prosocial behavior. Parents of children from families with disturbed family relations have noticeable stress because of parenthood, negative emotions connected to the role of parent and problems in building closeness with their children.

Keywords: disturbed family relations, psychosocial functioning of children, functional families.

UVOD

Problem djece čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima postaje sve prisutniji u praksi socijalnog rada. Tranzicija i mnogobrojne promjene dovele su do porasta nezaposlenosti, siromaštva, kao i do sve prisutnije disfunkcionalnosti porodica usljed poremećenih porodičnih odnosa. U porodicama u kojima su poremećeni porodični odnosi, prisutni su problemi koji prevazilaze resurse porodice za prevladavanje, ali i ponašanja roditelja koja ugrožavaju sigurnost, zaštitu i razvoj djece. Zastoji u intelektualnom, emocionalnom i socijalnom razvoju i problemi u ponašanju mogu da se pojave kao posljedica rasta djeteta u nepovoljnim porodičnim uslovima. Aktivnosti centara za socijalni rad prema djeci čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima, usmjerene su prije svega na pružanje neposredne zaštite djetetu, ali i na promjenu ponašanja roditelja koja ugrožavaju razvoj djece, na smanjivanje rizika za razvoj poremećaja u ponašanju, na unapređivanje odnosa između roditelja i djece, kao i na stvaranje adekvatnih uslova za razvoj djeteta. U cilju donošenja odluka koje će biti u najboljem interesu djeteta, neophodno je da stručnjaci koji rade sa djecom vrše procjenjivanje djetetovih sposobnosti, kako bi se utvrdilo ne samo fizičko, nego i kognitivno, emocionalno i socijalno funkcionisanje djeteta, a upravo problemi u tim područjima ukazuju na posebne potrebe djeteta. S obzirom na to da roditelji koji brinu i oni koji ne brinu o djeci imaju različite pristupe djeci i njihovim potrebama, pretpostavili smo da postoje razlike u psihosocijalnom funkcionisanju djece koja odrastaju u porodicama u kojima su poremećeni porodični odnosi i koje se zbog toga nalaze pod nadzorom centara za socijalni rad, i djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama.

Prioritet u našem istraživanju imalo je razmatranje uticaja zanemarivanja i zlostavljanja djece, kojima su izloženi od najranijeg uzrasta i od strane roditelja, na njihovo psihosocijalno funkcionisanje, kao i poređenje tih rezultata sa rezultatima koji su dobijeni ispitivanjem uticaja porodičnih odnosa na psihosocijalno funkcionisanje djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama.
Postoje brojna teorijska razmatranja i nalazi istraživanja koji govore o posebnom značaju porodice u procesu razvoja djece. Savremeni izvori porodicu tretiraju kao sistem i ističu značaj porodične klime i porodičnih odnosa za razvoj ličnosti. Kompleksni odnosi unutar porodice, kao i neosporna složenost psihosocijalnog razvoja djece, donose brojne izazove i traže odgovore na mnoga pitanja.

METOD ISTRAŽIVANJA

Predmet

Polazeći od teorijskih saznanja, operativno se predmet istraživanja fokusirao na:

1. Ispitavanje da li između grupe djece iz funkcionalnih porodica i grupe djece iz porodica koje su pod nadzorom postoje razlike u: prisustvu emocionalnih i bihejvioralnih problema, emocionalnim kompetencijama, dimenzijama ličnosti, verbalnim i sposobnostima uviđanja apstraktnih odnosa.
2. Ispitavanje da li između grupe roditelja iz funkcionalnih porodica i grupe roditelja iz porodica koje su pod nadzorom centra postoje razlike u odnosu na stres zbog roditeljstva.

Cilj ovog istraživanja je utvrditi da li postoji povezanost između poremećenih porodičnih odnosa i različitih aspekata psihosocijalnog funkcionisanja djece.

Hipoteze

1. Između djece iz porodica koja su pod nadzorom centra za socijalni rad i djece iz funkcionalnih porodica postoje značajne razlike u prisustvu emocionalnih i bihejvioralnih problema.
2. Pretpostavlja se da se djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra i djeca iz funkcionalnih porodica razlikuju u odnosu na emocionalne kompetencije.
3. Djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra i djeca iz funkcionalnih porodica značajno se razlikuju u odnosu na dimenzije: ekstroverzija - introverzija i neuroticizam.
4. Djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra i djeca iz funkcionalnih porodica značajno se razlikuju u stepenu razvijenosti verbalnih sposobnosti.
5. Djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra i djeca iz funkcionalnih porodica razlikuju se u sposobnostima uviđanja apstraktnih odnosa.

6. Između roditelja djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama i roditelja djece čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima postoje značajne razlike u doživljenom stresu zbog roditeljstva.

U istraživanju su korištene osnovne, opštenaučne i metode prikupljanja podataka (metode analize sadržaja i ispitivanja). Metoda ispitivanja - tehnike testiranje i skaliranje korištene su u istraživanju za prikupljanje podataka pomoću sljedećih *instrumenata*:

1. Upitnik za procjenu snaga i poteškoća djeteta - (The Strenghts and Difficulties Questionnaires - SDQ, Goodman, 1997), koji je namijenjen za pregled emocionalnih i bihejvioralnih problema djece i adolescenata, kao i za procjenu njihovih snaga. Upitnik se može koristiti za praćenje i evaluaciju usluga (Goodman, Meltezer and Bailey, 1998). Upitnik se sastoji od 25 ajtema koji su grupisani u pet skala: prosocijalno ponašanje, hiperaktivnost, emocionalni problemi, problemi u ponašanju i problemi sa vršnjacima, a svaka subskala se sastoji od 5 ajtema. Za potrebe ovog istraživanja korištena je Forma 3 Upitnika za samoprocjenu adolescenata uzrasta od 11 do 16 godina. Nacionalna Britanska epidemiološka studija (Goodman, 2001, prema Žegarac, Ignjatović, 2010)) na uzorku od 10 438 djece, potvrdila je petofaktorsku strukturu instrumenta (emocije, ponašanje, hiperaktivnost, odnos sa vršnjacima i prosocijalno ponašanje). Pouzdanost je relativno zadovoljavajuća (Cronbach alfa .73). Ovaj upitnik je konstruisan namjenski za procjenu emocionalnog i socijalnog razvoja i ponašanja isključivo djece iz porodica sa poremećenim porodičnim odnosima i koje su pod nadzorom socijalnih službi. Upitnik zadovoljava zahtjeve iz oblasti socijalnog rada, njime se vrši procjena potreba, problema i mogućnosti djece čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima i ima široku primjenu u centrima za socijalni rad. Ukupan rezultat ukazuje na to da li dijete ima problem, a rezultati pojedinih subskala pokazuju u kom području su prisutni problemi.
2. UEK- 45- Upitnik emocionalne kompetentnosti sastoji se od tri subskale: skala sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija, skala sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija i skala sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama. Na osnovu proširenog modela emocionalne inteligencije čiji autori su Mayer i Salovey, Takšić je 1998. godine konstruisao Skalu samoprocjene UEK – 136, a kasnije i njegovu skraćenu verziju UEK - 45 (Takšić, 2002). UEK - 45 mjeri emocionalnu inteligenciju kao osobinu ličnosti, ali se zbog prigovora da se inteligencija može mjeriti jedino testom sposobnosti, autor odlučio za sintagmu – *emocionalna kompetentnost.*
3. Epi junior - Eysenckov inventar ličnosti (Eysenck Personality Invetory - EPI), autori H. J. Eysenck i Sybil B. G. Eysenck (1964), standardni je upitnik ličnosti za procjenu ekstraverzije - introverzije, neuroticizama i sklonosti davanja socijalno poželjnih odgovora. Dimenzija ličnosti

ekstraverzija-introverzija operacionalizovana je pomoću 24 stavki, kao i dimenzija neuroticizam. Test takođe sadrži L skalu kojom se provjerava pouzdanost rezultata. Test je specijalizovan za uzrast od 8 do 16 godina.

4. B- serija - verbalna baterija za ispitivanje inteligencije mjeri inteligenciju verbalnog tipa, autor Zoran Bujas (1968 i 1971). B - seriju čini 9 subtestova: test bitnih karakteristika, test uvrštavanja, test serije brojeva, test posljedica, test odnosa, test smisla riječi, test neuravnoteženih struktura, numerički test i poluprofilni test. Subtestovi imaju zadovoljavajuću validnost od 0,38 do 0,51 i pouzdanost od 0,96. Za potrebe ovog istraživanja korišteni su: Test uvrštavanja koji ispituje sposobnost ispitanika da utvrdi srodnost riječi i Test neuravnoteženih struktura ispituje osjetljivost za probleme na verbalnom materijalu.
5. R test – Dat serija- testovi diferencijalnih sposobnosti za selekciju (Dat for Selection), autor The Psyshological Corporation, a urednici Gillian Hyde i Geoff Trickey. R test shvatanja apstraktnih odnosa mjeri sposobnost operisanja brojevima, simbolima, sposobnost rješavanja matematičkih problema, shvatanje operacija i izvođenje tih operacija.
6. Skala roditeljskog stresa (J. O. Berry, W. H. Jones, 1995), ispituje odnos između roditelja i djece, opisuje osjećaje prema roditeljstvu i doživljaje roditeljstva. Skala mjeri nivoe doživljenog stresa zbog roditeljstva i pokriva sljedeća područja: bliskost sa djecom, zadovoljstvo roditeljskom ulogom, pozitivne i negativne emocije povezane sa roditeljskom ulogom i teškoće povezane sa roditeljstvom.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na ukupnom uzorku od 228 ispitanika, koji je činio uzorak od 114 djece uzrasta od 11 do 16 godina i uzorak od 114 roditelja djece koja su obuhvaćena istraživanjem. Uzorak djece su činila dva subuzorka ispitanika. Prvi subuzorak ispitanika činilo je 57 djece iz porodica koje su pod nadzorom centra za socijalni rad, a drugi subuzorak ispitanika je činilo 57 djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama. Uzorak roditelja (114) takođe je podijeljen u dvije grupe - 57 roditelja iz funkcionalnih porodica i 57 roditelja iz porodica koje su pod nadzorom centra. Subuzorak koji čine djeca iz porodica u kojima Centar za socijalni rad vrši nadzor nad vršenjem roditeljskog prava, izabran je iz populacije ove kategorije korisnika koji se nalaze u službenoj evidenciji Centra. Subuzorak koji čine djeca čiji razvoj nije ometen porodičnim odnosima, izabran je iz populacije učenika osnovnih i srednjih škola na prijedlog razrednih starješina, pedagoga i psihologa škola. Subuzorci djece iz porodica koje su pod nadzorom centra i djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama ujednačeni su po godinama starosti, školskom uspjehu, polu, strukturi porodice i po mjestu življenja. Uzorak je namjerno izabran, reprezentativan je i adekvatan.

U tabelama 1, 2 i 3 prikazana je struktura uzorka po grupama u odnosu na sociodemografske varijable: pol, struktura porodice i školski uspjeh.

Tabela 1. Struktura uzorka prema polu
Table 1. The structure of the sample by gender

GRUPA	POL	
	muški	ženski
Djeca iz funkcionalnih porodica	22	35
Djeca iz porodica pod nadzorom	21	36

Tabela 2. Struktura uzorka prema strukturi porodice
Table 2. The structure of the sample according to the structure of the family

GRUPA	STRUKTURA	
	potpuna	nepotpuna
Djeca iz funkcionalnih porodica	25	32
Djeca iz porodica pod nadzorom	27	30

Tabela 3. Struktura uzorka prema školskom uspjehu
Table 3. The structure of the sample according to school achievement

GRUPA	ŠKOLSKI USPJEH		
	dovoljan	dobar	v.dob./odličan
Djeca iz funkcionalnih porodica	16	26	15
Djeca iz porodica pod nadzorom	16	26	15

S obzirom na to da su deskriptivnim postupkom samo nagoviještene neke karakteristike pojedinih nivoa procjene podataka koji se odnose na opis uzorka i subuzoraka, prije utvrđivanja razlika između grupa u odnosu na određene sposobnosti, probleme i mogućnosti ispitanika, analizirana je i značajnost razlike između grupa djece iz funkcionalnih porodica i djece iz porodica koje su pod nadzorom centra. Provjera statističke značajnosti razlike između grupa djece pokazala je da nije uočena statistički značajna razlika i jasno definisana granica između grupa ispitanika u odnosu na opšte podatke (uzrast, pol, mjesto stanovanja, struktura porodice i školski uspjeh). U tabeli 4 prikazane su vrijednosti $p = 1.000$ (analize MANOVA) i $p = .856$ (diskriminativne analize), koje pokazuju da nije uočena značajna razlika i jasno definisana granica između grupa ispitanika.

Tabela 4. Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na opšte podatke
Table 4. The significance of differences between groups of subjects in relation to general data

analiza	n	F	p
MANOVA	5	.002	1.000
diskriminativna	2	.156	.856

Takođe i vrijednost $p > .1$ iskazana u tabeli 5 ukazuje da nije uočena značajna razlika između grupa ispitanika.

Tabela 5. Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na opšte podatke
Table 5. The significance of differences between groups of subjects in relation to general data

	χ	R	F	p
starost	.000	.000	.000	.999
pol	.018	.018	.036	.849
mjesto	.037	.037	.148	.701
porodica	.035	.035	.138	.711
uspjeh	.000	.000	.000	.999

Podaci su prikupljani u skladu sa Etičkim kodeksom istraživanja o djeci (Nagradić i dr., 2006**).**

Obrada rezultata

Analiza dobijenih rezultata provedena je u tri koraka: testiranje hipoteza o sličnosti ili razlikama, određivanje mjere razlika sa definisanjem karakteristika i grafički prikaz. Obilježja svih cjelina imaju neparametrijska svojstva, pa su shodno tome analizirana neparametrijskim postupcima po učestalosti modaliteta. Primijenjeni su multivarijantni postupci MANOVA i diskriminativna analiza. Od univarijantnih postupaka primijenjen je Roy-ev test, Pirsonov koeficijent kontingencije (χ) i koeficijent multiple korelacije (R). Analiza je urađena tako što su prvo prikazane brojčane i procentualne vrijednosti analiziranih parametara u odnosu na grupe, istaknuta je razlika koja postoji unutar i između nivoa, utvrđena je statistička značajnost razlika koje postoje između grupa, što je bilo usmjereno na dokazivanje ili odbacivanje hipoteze, zatim su definisane karakteristike svake grupe, određena je distanca, homogenost i doprinos obilježja karakteristikama svake grupe.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA DOBIJENIH REZULTATA

Emocionalni i bihejvioralni problemi djece

Ispitivanje emocionalnih i bihejvioralnih problema u ovom istraživanju podrazumijevalo je ispitivanje prisustva problema u ponašanju, hiperaktivnosti, emocionalnih simptoma, problema sa vršnjacima i problema u prosocijalnom ponašanju. Rezultati deskriptivne statistike pokazali su da između grupe djece iz funkcionalnih porodica i grupe djece iz porodica pod nadzorom postoje razlike, koje su najuočljivije za emocionalne simptome, probleme ponašanja i probleme sa vršnjacima, koji su više zastupljeni kod grupe djece iz porodica pod nadzorom, dok je prosocijalno ponašanje više prisutno kod grupe djece iz funkcionalnih porodica.
S obzirom na to da su rezultati dobijeni deskriptivnim postupkom, kojim je moguće samo nagovijestiti neke karakteristike pojedinih nivoa, pretpostavka da postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika u odnosu na emocionalne i bihejvioralne probleme, provjeravana je utvrđivanjem postojanja statistički

značajnih razlika između subuzoraka. Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na emocionalne i bihejvioralne probleme prikazana je u tabelama 6 i 7.

Tabela 6. Značajnost razlike između grupa ispitanika (emocionalni i bihejvioralni problemi)
Table 6. The significance of differences between groups of subjects (emotional and behavioral problems)

	χ	R	F	p	k.dsk
poteškoće	.115	.116	1.520	.220	.009
problemi ponašanja	.057	.058	.369	.545	.001
hiperaktivnost	.147	.149	2.514	.116	.009
emocionalni simptomi	.061	.061	.415	.521	.003
problemi sa vršnjacima	.024	.024	.062	.805	.011
prosocijalno ponašanje	.162	.164	3.083	.082	.030
prosocijalna skala	.087	.087	.844	.360	.000
skala hiperaktivnosti	.174	.177	3.595	.061	.023
skala emocionalnih simptoma	.267	.278	9.269	.003	.081
skala problema ponašanja	.184	.187	4.022	.047	.024
skala problema s vršnjacima	.164	.166	3.149	.079	.033

Vrijednosti p = .018 (analize MANOVA) i p = .000 (diskriminativne analize), pokazale su da između grupe djece iz funkcionalnih porodica i grupe djece iz porodica koje su pod nadzorom postoji razlika i jasno definisana granica. Vrijednost p <.1 pokazuje da postoji značajna razlika između grupa ispitanika i to: prosocijalno ponašanje (.082), skala hiperaktivnosti (.061), skala emocionalnih simptoma (.003), skala problema ponašanja (.047) i skala problema s vršnjacima (.079). Nakon utvrđivanja razlika između grupa ispitanika, određene su karakteristike i homogenost svake grupe ispitanika i distance između njih. Karakteristike obje grupe ispitanika najviše definiše skala emocionalnih simptoma, jer je doprinos obilježja karakteristikama 36.16%, a zatim slijedi i skala problema s vršnjacima (14.73%). Homogenost grupe djece iz funkcionalnih porodica je 73.68%, a homogenost grupe djece iz porodica koje su pod nadzorom iznosi 70.18%.

Tabela 7. Značajnost razlike između grupa ispitanika (emocionalni i bihejvioralni problemi)
Table 7. The significance of differences between groups of subjects (emotional and behavioral problems)

analiza	n	F	p
MANOVA	11	2.228	.018
diskriminativna	11	591.129	.000

Dobijeni rezultati su pokazali da između grupa ispitanika postoji razlika, da djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra imaju više prisutne emocionalne probleme i probleme u ponašanju, a da djeca iz funkcionalnih porodica imaju razvijeno prosocijalno ponašanje.Često se u literaturi pominje povezanost između

prosocijalnog ponašanja i odsustva problema sa vršnjacima. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da postoji veće prisustvo problema sa vršnjacima u grupi djece iz porodica koje su pod nadzorom, u kojoj je istovremeno manje prisutno prosocijalno ponašanje, u odnosu na grupu djece iz funkcionalnih porodica. Kao što se može vidjeti, emocionalni i bihejvioralni problemi su više prisutni kod djece iz porodica koje su pod nadzorom centra. Posebno treba istaći i činjenicu da se ovi problemi javljaju zajedno, da postoji zastupljenost istovremeno i emocionalnih i bihejvioralnih problema kod iste grupe ispitanika (djece iz porodica koje su pod nadzorom centra), što je pokazatelj da su dobijeni rezultati u skladu sa rezultatima drugih istraživanja, koja su na mnogim uzorcima pokazala da emocionalni i bihejvioralni problemi nisu kategorije koje jedna drugu isključuju. Povezanost između prosocijalnog ponašanja i uspostavljanja dobrih odnosa sa vršnjacima, zatim između problema sa vršnjacima i emocionalnih problema, između problema sa vršnjacima i problema u ponašanju, kao i između emocionalnih problema i problema u ponašanju, o kojoj govori referentna literatura, potvrđena je i u našem istraživanju, gdje djeca iz grupa koje su pod nadzorom centra imaju prisutne emocionalne simptome, probleme u ponašanju, djelimično i probleme sa vršnjacima, dok djeca iz funkcionalnih porodica imaju razvijeno prosocijalno ponašanje. Prikazani rezultati istraživanja potvrđuju hipotezu po kojoj između djece iz porodica koja su pod nadzorom centra i djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama postoje razlike u prisustvu emocionalnih i bihejvioralnih problema.

Emocionalne kompetencije djece

Upitnikom emocionalnih kompetencija UEK (45) ispitivane su sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija, sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama i sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija. Vrijednosti $p = .230$ (analize MANOVA) i $p = .130$ (diskriminativne analize), pokazale su da postoji značajna razlika između grupa ispitanika kod sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija, ali da statistički značajna razlika nije utvrđena između grupa ispitanika kod sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija i sposobnosti regulacije i upravljanja emocijama. Međutim, ne treba zanemariti rezultate deskriptivne statistike koji su pokazali da su kod grupe djece iz funkcionalnih porodica razvijenije sve tri sposobnosti emocionalne inteligencije. Značajnost razlike između grupa prikazana je u tabeli 8.

Tabela 8. Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na emocionalne sposobnosti

Table 8. The significance of differences between groups of subjectss in relation to the emotional skills

	χ	R	F	P
uočavanje i razumijevanje emocija	.097	.097	1.072	.303
izražavanje i imenovanje emocija	.163	.166	3.158	.078
regulacija i upravljanje emocijama	.126	.127	1.845	.177

I rezultati dobijeni deskriptivnim postupkom, kao i rezultati dobijeni postupcima i analizama kojima se utvrđivalo postojanje statistički značajne veze između grupa djece pokazali da se ove dvije grupe značajno razlikuju u odnosu na stepen razvoja

sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija, što je u skladu s pretpostavkom koja se zasnivala na činjenici da su sposobnosti izražavanja i imenovanja emocija koje podrazumijevaju sposobnosti da se prepoznaju vlastite emocije, kao i sposobnost da se percipiraju emocije drugih, u velikoj mjeri uslovljene roditeljskim ponašanjem, jer roditelji mogu naučiti svoju djecu kako i kada da izražavaju emocije, kako da tumače izlive emocija i emocionalno ponašanje, kao i kako da upravljaju svojim emocijama da bi se mogli primjereno ponašati. U skladu s tim je za očekivati da roditeljski postupci povezani sa emocijama utiču i na stepen u kome djeca izražavaju vlastite emocije, te na njihovu sposobnost da na primjeren način regulišu emocije i emocijama podstaknuto ponašanje.

Osobine ličnosti

Testom Epi junior ispitivane su dimenzije ličnosti ekstraverzija-introverzija i neuroticizam. Da li postoji statistički značajna razlika između grupa ispitanika u odnosu na dimenzije ekstraverzija-introverzija i neuroticizam, provjeravano je pomoću analiza čije su vrijednosti p = .000 (analize MANOVA) i p = .000 (diskriminativne analize), koje su prikazane u tabeli 9, pokazale da postoji razlika i jasno definisana granica između grupa ispitanika. S obzirom na to da je p= .000, što pokazuje da postoji jasno definisana granica između grupa ispitanika, određene su karakteristike i homogenost svake grupe u odnosu na osobine ličnosti.

Tabela 9. Značajnost razlike između grupa ispitanika u odnosu na osobine ličnosti
Table 9. The significance of differences between groups of subjects in relation to personality traits

	χ	R	F	p	k.dsk
ekstraverzija -introverzija	.327	.347	15.285	.000	.185
neuroticizam	.149	.151	2.613	.109	.056
test nepouzdanosti	.035	.035	.140	.709	.046

Rezultati koji se odnose na dimenzije ličnosti ekstraverzija-introverzija i neuroticizam, pokazali su da postoji razlika između grupa djece kod dimenzije ekstraverzija-introverzija, kao i da nije uočena značajna razlika kod dimenzije neuroticizam. S obzirom na brojne teorijske nalaze i rezultate provedenih istraživanja, po kojima je ekstraverzija-introverzija dimenzija ličnosti koja predstavlja kontinuum od prvenstvene okrenutosti ličnosti prema spolja i prema drugima, do prevashodne okrenutosti ka sebi i vlastitim unutrašnjim preživljavanjima, u ovom istraživanju pošlo se od pretpostavke da se djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra i djeca iz funkcionalnih porodica razlikuju u odnosu na ove dvije dimenzije, preciznije da su djeca iz funkcionalnih porodica više ekstraverti, a djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra više introverti. Dobijeni rezultati su u skladu s pretpostavkom i potvrđuju da su djeca iz funkcionalnih porodica više ekstraverti, dok su djeca iz porodica pod nadzorom više introverti. Iako rezultati pokazuju da nije utvrđena statistički značajna razlika između grupa u odnosu na dimenziju neuroticizam, ne treba zanemariti

rezultate deskriptivne statistike koji su pokazali da veći broj ispitanika iz grupe djece iz porodica koje su pod nadzorom imaju izražen neuroticizam.

Verbalne sposobnosti djece

Verbalne sposobnosti djece ispitivane su subtestovima testa B serije: Test uvrštavanja (TU) i Test neuravnoteženih struktura (TNS). Mjere deskriptivne statistike su pokazale da postoje razlike, da djeca iz funkcionalnih porodica imaju razvijenije sposobnosti utvrđivanja srodnosti riječi od djece iz porodica koje su pod nadzorom centra. Primijenjeni postupci deskriptivne statistike su pokazali da se grupe djece iz funkcionalnih porodica i djece iz porodica pod nadzorom razlikuju i u odnosu na sposobnosti osjetljivosti za probleme na verbalnom materijalu, odnosno da djeca iz funkcionalnih porodica imaju razvijenije sposobnosti osjetljivosti za probleme na verbalnom materijalu. Nakon analize rezultata dobijenih deskriptivnim postupkom, provjeravali smo statističku značajnost razlika između grupa u odnosu na verbalne sposobnosti (tabela 10). Vrijednost $p < .1$ je pokazao da postoji značajna razlika između grupa ispitanika kod TU (.082) za sposobnosti utvrđivanja srodnosti riječi, dok vrijednost $p > .1$ ukazuje da nije uočena značajna razlika između grupa ispitanika kod TNS (.230) za sposobnosti osjetljivosti za probleme na verbalnom materijalu.

Tabela 10. Značajnost razlike između grupa u odnosu na verbalne sposobnosti
Table 10. The significance of differences between groups with respect to verbal ability

	χ	R	F	p
TU	.162	.164	3.088	.082
TNS	.113	.113	1.456	.230

Polazeći od teorijskih nalaza i rezultata istraživanja po kojima na formiranje pojmova kod djece u velikoj mjeri utiču i prilike za učenje, kao i od mišljenja da je uticaj roditelja koji posvećuju pažnju djetetu i aktivnostima kojima se dijete bavi, koji podstiču djetetova interesovanja i koji sa djetetom analiziraju njegova razmišljanja i ono što dijete uočava, od presudnog značaja, kako za razvoj pojmova kod djeteta, tako i za razvoj govora, da skladan odnos između roditelja, kao i između roditelja i djece povoljno utiče na emocionalnu sigurnost djeteta, bolju i češću verbalnu komunikaciju, a da sa druge strane vrlo često narušene porodične relacije, prisustvo tenzija ili određene emocionalne traume djeluju nestimulativno na razvoj mozga i mnogih sposobnosti djeteta, pretpostavilo se da će se djeca iz funkcionalnih porodica razlikovati od djece koja žive u poremećenim porodičnim odnosima, čiji roditelji ne brinu o njima i o njihovim potrebama, koji ne obezbjeđuju djeci uslove za razvoj, pa se upravo iz tih razloga nalaze pod nadzorom.

Sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa

Sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa mjerene su R testom (Dat serija). Statistička značajnost razlike između grupa provjeravana je primjenom analiza čije

su vrijednosti p = .027 (analize MANOVA) i p = .027 (diskriminativne analize) pokazale da postoji razlika i jasno definisana granica između grupa ispitanika. Vrijednost p <.1 znači da postoji značajna razlika između grupa ispitanika kod sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa (.027).

Tabela 11. Značajnost razlike između grupa u odnosu na sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa
Table 11. The significance of differences between groups in relation to the ability to understand abstract relations

	χ	R	F	p	k.dsk
test apstraktnih odnosa	.203	.208	5.054	.027	.045

Dobijeni rezultati, prikazani u tabeli 11, pokazali su da postoje razlike između grupa ispitanika, kao i da grupa djece iz porodica pod nadzorom ima umjereno razvijene sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa, dok grupa djece iz funkcionalnih porodica ima slabo razvijene sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa. Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa nisu smanjene zbog nepovoljnog uticaja poremećenih porodičnih odnosa, da djeca iz porodica koje su pod nadzorom centra, koja rastu u porodicama u kojima su poremećene porodične prilike i porodični odnosi, imaju razvijenije sposobnosti uviđanja apstraktnih odnosa od djece koja rastu u funkcionalnim porodicama, odnosno da su drugi faktori značajnije uticali na razvoj sposobnosti apstraktnog mišljenja.

Stres zbog roditeljstva
Odnos između roditelja i djece, osjećaji prema roditeljstvu ispitivani su Skalom roditeljskog stresa.

Tabela 12. Brojačane i procentualne vrijednosti za stres zbog roditeljstva
Table 12. Numerical and percentage values for the stress of parenthood

	slabo prisutan		umjereno prisutan		visoko prisutan	
	n	%	n	%	n	%
funkcionalna porodica	31.	54.4*	20.	35.1	6.	10.5
porodica pod nadzorom	8.	14.0	17.	29.8	32.	56.1*

Uvidom u prikazanu tabelu 12 uočava se da najveći broj roditelja iz funkcionalnih porodica ima slabo prisutan stres zbog roditeljstva (31 ispitanik 54.4%), umjereno prisutan stres ima 20 roditelja (35.1% p=.041), visoko prisutan stres ima 6 roditelja (10.5% p=.000), dok najveći broj roditelja iz porodica koje su pod nadzorom ima visoko prisutan stres zbog roditeljstva (32 ispitanika 56.1%). I vrijednosti p = .000 (analize MANOVA) i p = .000 (diskriminativne analize), potvrđuju da je utvrđena razlika i jasno definisana granica između grupa roditelja. Roditelji djece čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima imaju jako izražen stres zbog roditeljstva, izražene negativne emocije povezane sa roditeljskom ulogom, probleme u ostvarivanju bliskosti sa djecom, i roditeljstvo

im predstavlja teškoću. Roditelji djece iz funkcionalnih porodica doživljavaju i ispoljavaju pozitivne emocije vezano za roditeljstvo, roditeljstvo im predstavlja zadovoljstvo i jako su bliski sa djecom. Rezultati koje smo dobili za grupu roditelja iz porodica koje su pod nadzorom centra potvrđuju da je postojao opravdan razlog da se tim porodicama uvede mjera organa starateljstva - Nadzor nad vršenjem roditeljskog prava**,** kojom se prevenira izdvajanje djeteta iz porodice, tako što se roditeljima koji se suočavaju sa teškoćama u podizanju i vaspitavanju djece pruža efikasna i pravovremena pomoć i podrška, koja je usmjerena na uspješno roditeljstvo i koja se primjenjuje kad postoji očekivanje da će roditelji početi da se na kvalitetniji način brinu o djeci, odnosno da ispunjavaju roditeljsku obavezu u skladu sa najboljim interesom djece. Prema ukupnim rezultatima istraživanja o stresu zbog roditeljstva, može se konstatovati da postoje razlike između grupa roditelja djece iz funkcionalnih porodica i roditelja djece iz porodica koje su pod nadzorom centra po svim ispitivanim varijablama, kao i jasno definisana granica između grupa. Navedena konstatacija u potpunosti je kompatibilna sa pretpostavkom ovog istraživanja o postojanju razlika između grupa roditelja u stepenu doživljenog stresa zbog roditeljstva.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Na osnovu rezultata može se zaključiti da postoje značajne razlike između grupa djece koja odrastaju u funkcionalnim porodicama i djece iz porodica koje su pod nadzorom centra za socijalni rad, kao i između grupa roditelja djece iz funkcionalnih porodica i roditelja djece iz porodica koje su pod nadzorom. S obzirom na to da se roditelji koji brinu i oni koji ne brinu o djeci razlikuju po svom karakteru, vrijednostima, socijalnom iskustvu i drugim osobinama i sposobnostima, da imaju različite pristupe prema djeci i njihovim potrebama, u ovom istraživanju pošlo se od pretpostavke da poremećeni porodični odnosi nepovoljno utiču na psihosocijalno funkcionisanje djece. Pretpostavilo se, takođe, da će u porodicama u kojima je opšta atmosfera takva da postoji međusobno povjerenje, kako između roditelja, tako i između roditelja i djece, djeca imati manje problema u razvoju i ponašanju. Dobijeni rezultati su pokazali da se različiti pristupi prema djeci nesumnjivo odražavaju na njihovo psihosocijalno funkcionisanje, odnosno da postoji negativan uticaj poremećenih porodičnih odnosa na psihosocijalno funkcionisanje djece. Rezultati su potvrdili da je porodica kritična okolina koja može da utiče na pojavu širokog spektra problema, da djeca iz porodica u kojima su poremećeni porodični odnosi imaju probleme i pokazali da je izraženo prisustvo problema u ponašanju, problema sa vršnjacima i emocionalnih problema kod djece povezano sa porodičnom disfunkcionalnošću, a naročito sa negativnom interakcijom roditelja i djece. Činjenica da roditelji djece čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima imaju izražen stres zbog roditeljstva, negativne emocije povezane sa roditeljskom ulogom, probleme u ostvarivanju bliskosti sa djecom, nedvosmisleno ukazuje da im roditeljstvo predstavlja teret. U skladu sa navedenim, opravdano se može postaviti postaviti pitanje koliko su takvi roditelji u stanju da djeci pružaju osnovnu brigu, sigurnost, emocionalnu toplinu, podsticanje i ljubav u periodu dok traje mjera nadzora, dok im se pruža pomoć da postanu dovoljno dobri roditelji, odnosno koliko je realno očekivati pozitivne promjene kod roditelja koji imaju negativan stav i negativne emocije prema

roditeljstvu. Rezultati i razmišljanja do kojih se došlo ovim istraživanjem, usmjereni su na pronalaženje novih i kvalitetnijih metoda stručnog rada sa djecom čiji je razvoj ometen porodičnim odnosima.

LITERATURA

1. Ackerman, N. V. (1966). Psihodinamika porodičnog života, dijagnoza i liječenje porodičnih odnosa. Titograd: Grafički zavod.
2. Achenbach, T. et al. (1995). Six year Predictions of Problem sin a National sample of Children and youth: III Transitions to young Adult Syndromes. Journal of American Academic Child and Adolescent Psychiatry, I, str. 658-668.
3. Ajduković, M. (2006). Rane intervencije kao podrška roditeljima pod socijalnim rizicima. Dijete i društvo, 8 (2), str. 35-62.
4. Bašić, J., Ferić, M. i Kranželić, V. (2001). Od primarne prevencije do ranih intervencija. Zagreb: Edukacijsko–rehabilitacijski fakultet.
5. Eysenck, H. J. (1974). Dimensions of Personallity. London: Roulledge and Kegan Paul.
6. Ferić, M. (2002a). Obitelj kao čimbenik zaštite i rizika za razvoj poremećaja u ponašanju djece i mladih. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 38, str. 13-24.
7. Hrabar, D. (2005). Pravo djeteta na obiteljski život. Dijete i društvo, 7 (2), str. 382-396.
8. Joksimović, S. i Gašić-Plavšić, S. (2007). Podsticanje prosocijalne orijentacije mladih u porodici i školi. U: N. Polovina i B. Bogunović, ed. Saradnja škole i porodice. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, str. 174-189.
9. Kaprara, Đ. V. i Ćervone, D. (2003). Ličnost-determinante, dinamika, potencijali. Beograd: Dereta.
10. Killen, K. (2001). Izdani – zlostavljana djeca su odgovornost svih nas. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
11. Klarin, M. (2006). Razvoj djece u školskom kontekstu. Jastrebarsko: Slap.
12. Koller-Trbović, N., Nikolić, B. i Dugandžić, V. (2009). Procjena čimbenika rizika kod djece i mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju u različitim intervencijskim sustavima: socio-ekološki model. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 2, str. 37-54.
13. Mayer, J. D. i Salovey, P. (1999). Što je emocionalna inteligencija? U: P. Salovey i D. Sluyter, ed. Emocionalni razvoj i emocionalna inteligencija, pedagoške implikacije. Zagreb: Educa, str. 19−54.
14. Mihić, J. i Bašić, J. (2008). Preventivne strategije - eksternalizirani poremećaji u ponašanju i rizična ponašanja djece i mladih. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.
15. Nagradić, S. i sar. (2006). Etički kodeks istraživanja o djeci. Sarajevo: Vijeće za djecu Bosne i Hercegovine.
16. Piaget, J. i Inhelder, B. (1996). Intelektualni razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Sladović-Franc, B. (2004). Mišljenje stručnjaka o izdvajanju djece iz porodice: Rezultati intervjua. Ljetopis Studijskog centra socijalnog rada, 11(1), str.115-130.
18. Takšić, V. (2002). Upitnici emocionalne inteligencije (kompetentnosti) UEK. U: K. Lacković-Grgin, A. Proroković, V. Ćubela i Ž. Penezić, ed. Zbirka psihologijskih skala i upitnika: Svezak I. Zadar: Filozofski fakultet, str 27-43.
19. Žegarac, N. I Džamonja-Ignjatović, T, (2010). Instrumenti procene u socijalnoj zaštiti. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
20. Žunić- Pavlović, V. i Popović-Ćitić, B. (2003). Poremećaji ponašanja učenika i mogućnost prevencije u školskoj sredini. Beograd: Defektološki fakultet.

TEORIJA AFEKTIVNE VEZANOSTI KAO OKVIR ZA PROCENU ADAPTACIJE DECE PREŠKOLSKOG UZRASTA

ATTACHMENT THEORY AS A FRAMEWORK FOR ASSESSMENT OF ADAPTATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Tatjana STEFANOVIĆ STANOJEVIĆ[1], Violeta BLAGOJEVIĆ[2], Živko PETROVIĆ[2]

[1]Departman za psihologiju, Failozofski fakultet, Univerzitet u Nišu, Srbija
[2]Centar za porodični smeštaj i usvojenje, Niš, Srbija

APSTRAKT

Afektivna vezanost je rano formirani odnos između osobe koja se bavi detetom i deteta, a koji u formi unutrašnjeg radnog modela sebe i drugih perzistira kroz odrastanje oblikujući kako self tako i važne relacije u odraslom dobu. Sve brojnija istraživanja potvrđuju da se na osnovu rano stečenih obrazaca afektivne vezanosti mogu predvideti mnoga kasnija ponašanja. Za socio emocionalni, pa i kognitivni razvoj jedan odključnih aspekata je kapacitet deteta da se adaptira na školu: na odnos sa učiteljem, kao i naodnos sa vršnjacima. Cilj rada je u ukazivanju na značaj procene obrasca afektivne vezanosti deteta tokom predškolskog uzrasta i na osnovu toga predviđanja snaga i slabosti deteta u školskom uzrastu, kao i u ukazivanju na modalitete intervenisanja u pravcu obezbeđivanja detetu što povoljnijih uslova za adaptaciju na školske uslove. U radu će biti predstavljen instrument za procenu obrazaca afektivne vezanosti namenjen deci predškoslkog uzrasta: AEED (Autobiographical Emotional Events Dialogues, Koren-Karie, Oppenheim, 2005), i njegove mogućnosti i kao dijagnostičkog, ali i kaoterapeutskog sredstva. Dodatno, rad ima zacilj i da predstavi model intervencije koji mogu primenjivati vaspitači u predšklolskom boravku, a u pravcu poboljšanja kvaliteta vezanosti dece. Model intervenisanja je zasnovan na značaju koncepta sigurne baze kao okvira za razvijanje kapaciteta za mentalizaciju, a koji podrazumeva razvijanje sposobnosti razumevanja sopstvenih, ali i osečanja drugih.

Ključne reči: atačment, predškolci, djeca, adaptacija

ABSTRACT

Attachment is an early formed relation between a caregiver and a child, which, as an inner working model of self and others persists during the growing up period, shapes both the self and important relations in adulthood. Ever more numerous researches confirm that, on the basis of early acquired attachment pattern, many later behaviors can be predicted. For a socio-emotional and even for a cognitive development one of the crucial factors is a capacity of a child to adapt to school: to a relationship with a teacher and a relationship with peers. The aim of this paper is to point to the importance of the attachment pattern

assessment in a preschool child and of a prediction on that ground of strengths and weaknesses of a school-age child, as well as to point to modalities of intervening with the purpose of providing a child with the most favorable conditions possible for adaptation to school. The paper will present an instrument for assessment of the attachment patterns designed for preschool children: AEED (Autobiographical Emotional Events Dialogues, Koren-Karie, Oppenheim, 2005), and possibilities of it being used both as a diagnostic and a therapeutic mean. Additionally, the paper also has an aim to present a model of interventions which can be used by preschool teachers in order to improve the quality of attachment in children. The intervention model is based on the importance of the concept of a secure basis as a framework for development of capacities for metallization, which also assumes a development of capacities to understand emotions both of one's own and of others.

Key words: attachment patterns, preschoolers, children, adaptation

VIŠEJEZIČAN PROSTORI FONOLOŠKAODSTUPANJA

MULTILINGUAL SCOPE AND PHONOLOGICAL DIFFERENCES

Muljaim KAĆKA[1], Vedat BAJRAMI[2]
[1]Univerzitet u Prizrenu
[2]Ministarstvo obrazovanja, nauke i tehnologije

APSTRAKT

Tema ovog rada je *višejezičan prostor kao moguci faktor fonoloskih odstupanja.* Istraživanje je provedeno na uzorku od 103 ispitanika, školske dobi, koji su učestvovali u nastavi na bosanskom jeziku, a koji kod kuće u porodici, govore goranski govor. Istraživanje je obuhvatilo ispitanike oba spola, hronološke dobi od 6 do 15 godina, koji žive u regiji Gora, koja se nalazi na krajnjem jugu Kosova. Ispitivanje je provedeno na bosanskom jeziku, sa ciljem utvrđivanja fonoloških odstupanja samo u bosanskom jeziku. Prevalenca fonoloskih odstupanja je bila 33,9% i više se javljala kod djece niže školske dobi. Rezultati provedenog istraživanja će dati bolji doprinos razumjevanju povezanosti višejezičkog prostora i fonoloških odstupanja, te će omogućit bolje razumjevanje problema jezika, višejezičnosti, fonologije te problematike koja se javlja usljed njihove interakcije.

Ključne riječi*:* višejezičan prostor, fonološka odstupanja, Gora

ABSTRACT

This paper presents a Multilingual mediium as posible factor of phonological's variations. The study was conducted on a sampleof 103subjects, school age, who are listen the class in Bosnian language, and who are at home in the family, speech goran speech. The study included patients of both sexes, aged 6-15years, who livein the region Gora, which is located in the southof Kosovo. The research was conductedin the Bosnian language, with the goalto determining disorders only in the Bosnian language. Prevalence of phonological aberation was 33,9%, with a higher incidence insubjects of primary school age. Results of this study will contribute to a better understanding of the connection between bilingualism and phonological variations, and will enable a better understanding ofthe problems of language, multilingualism, and the phonological and their pathology.

Key words: Multilingual mediium, phonological variations, Gora

UVOD

Fonološki odstupanja su skupina jezičnih poremećaja koji narušavaju djetetovu sposobnost da razvije lako razumljiv govor u dobi od četiri godine, i u nekim slučajevima, utječu na usvajanje čitanja i pisanja (Webster, 1997).Bowen (1998) definira odstupanja poremećaje kao smetnje u govorno glasovnoj produkciji koju

karakteriziraju sustavne greške u govoru što čini govor teško razumljivim. Odnose se na teškoće u učenju i organiziranju svih glasova potrebnih za razumljiv govor, pravilno pisanje riječi i čitanje. Kod djece koja mnogo griješe u produkciji govora, postoji veći rizik od nastajanja teškoća u čitanju i sricanju u školskoj dobi i iz tog razloga treba ih uključiti u rehabilitaciju što ranije, u dobi od tri ili četiri godine. Takva djeca osjećaju da se razlikuju od većine svojih vršnjaka, rezultat čega može biti frustracija, socijalno povlačenje i manjak samopouzdanja. De Sosir (1977) ističe da je istraživanje uzroka jedan od najtežih problema lingvistike.Kao uzroke fonetskih promjena vidi u: rasi, zemljištu i klimi, izbjegavanju napora, djetinstvu, stanju nacije, došljacima i modi. Salihović i sar. (2006) navode da se postepeni proces usvajanja govornih uzoraka odraslih naziva fonološki razvoj. Drugim riječima, pojavljivanje pravila organizovanog glasovnog sistema govora kod djece naziva se fonološkim razvojem. Fonološki razvoj obuhvata tri aspekta:

1. Način na koji se glas podhranjuje u mozgu djeteta,
2. Način na koji dijete stvarno izgovara glas,
3. Pravila ili procesi ove mape između dva gore navedena aspekta.

Proces fonološkog usvajanja sastoji se od četiri osnovne komponente: auditivno perceptivne, kognitivne, fonološke i neuromotorne (Stoel – Gammon i Dunn, 1985).

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika u ovom istraživanju je odabran prema principima teorije vjerovatnoće, gdje su se ispitanici u uzorku birali po principu slučajnosti. Istraživanje je provedeno u više škola u kosovskom dijelu regije Gora: Osnovna i niža srednja škola „Restelica“ u Restelici; Osnovna i niža srednja škola „Svetlost“ u Kruševu i njena ispostava u Zlipotok; Osnovna i niža srednja škola „Zenuni“ u Brodu; Osnovna i niža srednja škola „9 maj „ u Rapči. Obrazovni zakon Kosova podrazumjeva da je osnovna škola od I do V razreda, dok se nivo od VI do IX razreda naziva niža srednja škola.

Uzorak su činila 103 ispitanika, od kojih 53 ispitanika osnovnoškolskog uzrasta, a 50 ispitanika niže srednjoškolskog uzrasta. Hronološka dob ispitanika kretala se od 6 do 15 godina. Istraživanjem su bili obuhavaćeni ispitanici oba spola, koji su učestvovali u nastavi na bosanskom jeziku, a koji kod kuće, u porodici, pričaju goranski govor. Ispitivanje je provedeno na bosanskom jeziku, sa ciljem utvrđivanja poremećaja samo u bosanskom jeziku.

Uzorak varijabli

Anamnestičke varijable

1. Dob djeteta (izražena u mjesecima i godinama)
2. Spol (muški, ženski)
3. Školska dob (osnovnoškolska dob (I-V), niža srednjoškolska dob (VI-IX)

Varijable fonoloških procesa

1. Prevokalno ozvučavaje
2. Obezvučavanje finalnog zvučnog konsonanta u riječi

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Istraživanje je trajalo više mjeseci. Ispitivanje je provedeno na Kosovu, u regija Gora. Gora predstavlja poseban etno-nacionalni teritorij i nalazi se na krajnjem jugu Kosova, na padinama Šar-planine, na tromeđi Kosova, Makedonije i Albanije. Mladenović (2001) goranski govor opisuje kao „prelazni, mešavinski makedonsko-srpski govor". U svojim istraživanju navodi stav da se o goranskom na osnovu aktuelnog jezičkog stanja ne može govoriti kao makedonskom ili srpskom govoru, već se on može definisati kao tip prelaznog govora, mješovitog govora koji je, verovatno, nastao u bilingvnoj sredini, na graničnom području dvaju jezika - srpskog i makedonskog.

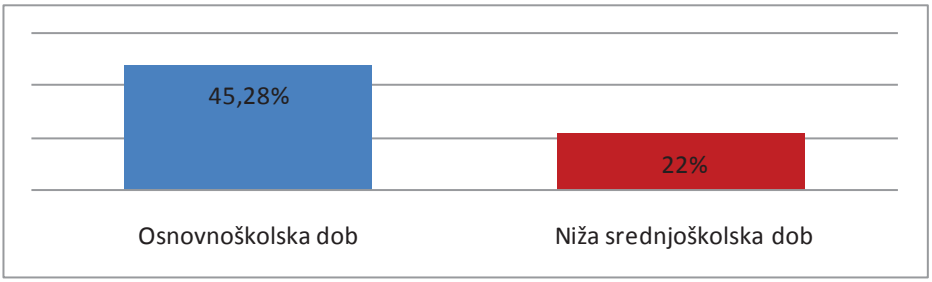
Svi ispitanici su bili individualno testirani primjenom Testa artikulacije. Podaci su obrađeni statistički uz pomoć kompjuterskog statističkog paketa SPSS (verzija 8.0).

REZULTATI

U goranskoj bilingvalnoj sredini na cijelom uzorku ispitanika (N=103) utvrđena je prevalenca fonoloških odstupanja od 33,9%.

Slika 1. Prevalenca fonoloških odstupanja
Figure 1. The prevalence of phonological deviations

Na slici 1. su predstavljeni rezultati prevalence fonoloških odstupanja u odnosu na školsku dob. Rezultati su pokazali da je prevelenca fonoloških odstupanja kod ispitanika osnovnoškolske dobi iznosila 45,28%, dok je kod ispitanika niže srednjoškolske dobi iznosila 22%.



Slika 2. Prevalenca fonoloških poremećaja u odnosu na školsku dob
Figure 2. The prevalence of phonological disorders in relation to the school age

Na osnovu dobijenih rezultata u tabeli 12.vidi seda je „obezvučavanje finalnog konsonanta u riječi“ dominantan fonološki proces kod obje školske skupine. Kod osnovnoškolske dobi se sreće u 95,8% slučajeva, dok se kod niže srednjoškolske dobi sreće u 100% slučajeva. „Prevokalno ozvučavanje“ se sreće kod 4,2% osnovnoškolskih ispitanika, dok se kod niže srednjoškolskih ispitanika ne sreće. Ostale vrste fonoloških procesa nisu zabilježene tokom ovog istraživanja.

Tabela 1. Distribucija fonoloških procesa u odnosu na školsku dob
Table 1. Distribution of phonological processes in relation to the school age

		Prevokalno ozvučavanje	**Obezvučavanje finalnog zvučnog konsonanta u riječi**
Osnovnoškolaska dob	Frekvencija	1	23
	%	4.2%	95,8%
Niža srednjoškol. dob	Frekvencija	0	11
	%	0%	100%

Na osnovu dobijenih rezultata u tabeli 2. može se vidjeti da je fonološki proces „obezvučavanje finalnog konsonanta u riječi“ dominantan fonološki proces kod oba spola. Kod ispitanika muškog spola bio je prisutan u 93,3% slučajeva, dok je kod ispitanika ženskogspola bio prisutan kod svih ispitanika. Fonološki proces „Prevokalno ozvučavanje“ je biozastupljen samo kod ispitanika muškog spola i to kod 6,7% ispitanika.

Tabela 2. Distribucija fonoloških procesa u odnosu na spol
Table 2. Distribution of phonological processes in relation to gender

		Prevokalno ozvučavanje	**Obezvučavanje finalnog zvučnog konsonanta u riječi**
Muški	Frekvencija	1	14
	%	6.7%	93,3%
Ženski	Frekvencija	0	20
	%	0%	100%

DISKUSIJA

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju pokazuju da 33,9% djece ima neko fonološko odstupanje, sa većom učestalošću kod ispitanika osnovnoškolske dobi. Od fonoloških procesa bili su zastupljeni „obezvučavanje zvučnog konsonanta u riječi“ kod većine ispitanika i „prevokalno ozvučavanje“. Fonološki poremećaji su među najučestalijim komunikacijskim poremećajima, te National Institute of Deafness and Other Communication Disorders (1994) navodi da se fonološki poremećaji sreću kod 10% predškolske i osnovnoškolske populacije. U literaturi se ističe da čak 80% od ove djece sa fonološkim poremećajima ima takvu jačinu ovog poremećaja da zahtijevaju uključenje u tretman, mnoga od ove djece potiču iz kulturološki i lingvistički različitih populacija, uglavnom bilingvalnih. Rezultati pokazuju da postoji značajna razlika između skupina u pogledu prisustva fonoloških poremećaja djece bilingvalne sredine u odnosu na djecu monolingvalne sredine. Office of Scientific and Health Reports (1988) navodi da oko 10-15% predškolske djece i 6% školske djece imaju artikulacijsko-fonološke poremećaje. Na osnovu provedenog istraživanja u Salvadoru na uzorku od 2880 djece predškolske dobi (od 4,0 do 6,11 godina) prevalenca fonoloških poremećaja iznosila je 9,17% (Anonimus 1, 2013). Welfel i Ingersol (2001) navode da je prevalenca fonoloških poremećaja kod djece u dobi od 6 do 7 godina starosti oko 2-3%, dok oko 17. godine starosti taj procenat blago opada i iznosi oko 0,5%. Navedeni rezultati pokazuju da postoji značajna razlika u prevalenci fonoloških poremećaja dobivenoj u ovomistraživanju i dostupnim podacima o prevalenci koji se sreću u literaturi za monolingvale sredine. Prevalenca fonoloških poremećaja među učenicima u goranskoj bilingvalnoj sredini je znatno veća, što ukazuje da je jedan od razloga za ovakav rezultat prostor gdje se dešavaju više međujezična prožimanja. Naime, lokalni govor s jedne strane i standardni jezik s druge strane dovode učenike u "nesigurnu" fonološku situaciju, što za posljedicu ima pravljenje konzistentnih fonološih grešaka. S druge strane, da se primjetiti da se procenat javljanja fonoloških poremećaja sa starenjem se smanjuje, što je slučaj i u ovom istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da ispitanici ženskog spola imaju nešto učestalija fonološka odstupanja u odnosu na ispitanike muškog spola, ali je važno istaknuti da je kod ispitanika ženskog spola bio prisutan samo jedan fonološki proces „obezvučavanje finalnog konsonanta u riječi“, dok su ispitanici muškog spola pored „obezvučavanja finalnog konsonanta u riječi“ imali prisutan i fonološki proces „prevokalno ozvučavanje“ kod jednog ispitanika. U literaturi se uglavnom navodi da se artikulacijski i/ili fonološki poremećaji češći kod ispitanika muškog spola, što nije bio slučaj u ovom istraživanju, a mogući razlog tome je sam dizajn istraživanja, veličina uzorka i specifičnosti bilingvalne sredine. Prevalenca fonoloških poremećaja u odnosu na spol, kod djece mlađeg uzrasta, od 4 do 6,11 godina je iznosila 13,33% kod ispitanika muškog spola i 5% ženskog spola (Anonimus 1, 2011). Djeca koja potiču iz bilingvalne sredine ne usvajaju fonologiju na isti način kao monolingvalna djeca. Oni koriste različite fonološke procese koji su specifični za svaki od jezika kojim govore. U zavisnosti od socijalne situacije, bilingvalna djeca moraju prebaciti kod, gdje su odlike prvog jezika pomiješane sa odlikama drugog jezika. Fonologija i sintaksa drugog jezika mogu biti pod uticajem prvog jezika (Schulte, 2010). Prevokalno ozvučavanje se prema normama toleriše do treće godine, fonološki proces brisanja finalnog konsonanta u riječi se eliminiše do dobi od tri godine i tri mjeseca u engleskom

jeziku (Bowen, 1997, 1999; Dodd, 2000). Schulte (2010) u svom radu „Identifikacija i diferencijalna dijagnoza fonoloških poremećaja kod bilingvalne djece“ je utvrdila da se „dva različita fonološka procesa koriste između dva jezika i da oni mogu biti ne korišteni na isti način.“ Postoje određene greške koje su specifične samo za bilingvalni razvoj (Holm, 1999, prema Schulte, 2010). Tako na primjer dijete može imati fonologiju bez finalnog konsonanta, što bi bilo normalno ako bi dijete usvajalo jezik za koji je tipično da nema konsonant u finalnoj poziciji (kao što su španski ili talijanski), ali je to poremećaj za djecu koja usvajaju na primjer engleski jezik (Schultze, 2010).

ZAKLJUČAK

Prevalenca fonoloških odstupanja u goranskoj sredini iznosi 33,9%. Prevalenca fonoloških odstupanja je veća kod djece osnovnoškolske dobi, u odnosu na djecu niže srednjoškolske dobi. Ovaj procenat je u znatnoj mjeri veći nego u odnosu na prevalencu fonoloških poremećaja u jednojezičkim sredinama, što možda implicira da su višejezične sredine mogući faktori povećanja fonoloških odstupanja. Kod djece bilingalne sredine od fonoloških procesa prisutni su „prevokalno ozvučavanje“, „obezvučavanje finalnog zvučnog konsonata“

LITERATURA

1. Anonimus, 1 (2013) Dostupno na: http: //www.ascgh.com/goinlanguages/654353/ nwpaper vrijeme uvida: 13. 01. 2013.
2. Bowen, C. (1998).Dostupno nahttp://free-bj.t-com.hr/logoped/materijali/fon_por_ art.htm vrijeme uvida: 11. 03. 2013.
3. De Saussure, F. (1977). Opšta lingvistika, drugo izdanje, Beograd, Nolit.
4. National Institute of Deafness and Other Communication Disorders (1994). Dostupno na: http://www.fred.psu.edu/ds/retrieve/fred/agency/ga111/ publication vrijeme uvida: 22. 02. 2013.
5. Dodd, B. (2000). The differential Diagnosis and Treatment of Children with Speech Disorder, London, Whurr Publishers.
6. Office of Scientific and Health Reports (1988), prema Bleile, K.M. (2004). Manual of articulation and phonological disorders: infancy through adulthood, Thomson, NY.
7. Salihović, N. Junuzović-Žunić, L. i Ibrahimagić A. (2006). Poremećaji glasa, govora i jezika. Tuzla: Harfograf.
8. Stoel-Gammon, D. (1985).Normal and abnormal phonology in children, Austin Texas, Pro-Ed. Inc.
9. Schulte, K.M. (2010). A Speech-Language Pathologiest Perspective on the Referral and Assessment of Bilingual Children whose Primary Language is not English. Honors College Capstone Experience/Thesis ProjectsDostupno na: http://digitalcommons.wku.edu/cgi/viewcon ent.cgi?article=1255&context=stu_hon_theses vrijeme uvida: 12. 02. 2013.
10. Webster, P. E. (1997). Dostupno na: http://free-bj.t-com.hr/logoped/materijali/fon por art.htm vrijeme uvida: 14. 04. 2013.
11. Welfel E. i Ingersoll, R. E. (Eds) (2001).The mental health desk reference, A sourcebook for counselors, New York, Wiley.

STAVOVI NASTAVNIKA I RODITELJA PREMA INKLUZIJI DJECE ROMSKE NACIONALNOSTI U REDOVNOM OBRAZOVANJU

ATTITUDES OF TEACHERS AND PARENTS TOWARDS INCLUSION OF ROMA CHILDREN IN REGULAR SCHOOL

Alma DIZDAREVIĆ[1], Amila MUJEZINOVIĆ[1], Selma IBRIŠKOVIĆ[2], Nizama HAMZIĆ[3]

[1] Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina
[2]Zavod za odgoj i obrazovanje djece sa smetnjama u psihičkom i fizičkom razvoju Tuzla
[3]Osnovna škola „Mejdan“

APSTRAKT

Obrazovanje je veoma važno kako za određenje budućnosti jedne osobe tako i za ekonomski razvoj jedne zemlje. Osiguranje jednakih mogućnosti u obrazovanju za romsku djecu je jedan od ozbiljnih problema sa kojim se suočavaju današnje škole. Svrha ovog istraživanja je da se stekne uvid u stavove, znanje i praksu nastavnog i stručnog osoblja u kontekstu edukacije romske djece, te da se stekne uvid u stavove i znanja roditelja romske djece u kontekstu obrazovanja. Anketnim upitnikom su obuhvaćena 44 nastavnika i 34 roditelja romske djece. Istraživanje je sprovedeno u školskoj 2014-2015 godini na području Tuzlanskog kantona. Većina nastavnika smatra da su roditelji djece nedovoljno zainteresirani za obrazovanje svoje djece, te da loša finansijska situacija značajno utiče na njihova postignuća. Roditelji romske djece kao najveće barijere ističu nedovoljno poznavanje jezika sredine, lošu finansijsku situacija i nedovoljnu pažnju koja im se posvećuje u školi. Rezultati istraživanja su ukazali da je nastavnicima potrebna dodatna podrška u organiziranju rada sa djecom romske nacionalnosti, kao i roditeljima.

Ključne riječi: stavovi, inkluzija, romi, nastavnici, roditelji

ABSTRACT

Education is very important for defining the future of a person and for the economic development of a country. Ensuring equal opportunities in education for Roma children is one of the serious problems facing today's schools. The purpose of this research is to gain insight into the attitudes, knowledge and practice of teaching and professional staff in the context of education of Roma children, and to gain insight into the attitudes and knowledge of parents of Roma children in the context of education. The questionnaire included 44 teachers and 34 parents of Roma children. The research was conducted in the school year 2014-2015 in Tuzla Canton. Most teachers believe that parents of children insufficiently interested in the education of their children, and that poor financial situation significantly affects their achievements. Roma parents as the biggest barriers emphasize insufficient knowledge of the language environment, bad financial situation and the lack of attention

that they receive at school. The results suggest that teachers need additional support in the organization of work with children of Roma, as well as parents.

Keywords: attitudes, inclusion, Roma, teachers, parents

UVOD

Obrazovanje je za Rome jedini put izlaska iz kruga marginalizacije i socijalne izolacije. Uprkos čestoj perepciji da Romi nisu zainteresovani za obrazovanje, kvalitativna istraživanja pokazuju da većina Roma prepoznaje nizak nivo obrazovanja kao temeljni uzrok siromaštva i marginalizacije i smatraju obrazovanje važnim za svoju djecu. S druge strane, opšte je poznato da romska djeca trpe diskriminaciju u školi, a to zajedno sa porodičnim siromaštvom, obeshrabruje brojnu romsku djecu od punog učešća u obrazovnom procesu. Niže stope učešća romske djece i omladine u obrazovanju ozbiljno ograničavaju njihove kapacitete i mogućnosti za učešće u redovnom društvenom, ekonomskom i političkom životu te ih čini osjetljivim na izrabljivanje, siromaštvo, zlostavljanje i nezaposlenost (Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine, 2013). Iako je Bosna i Hercegovina 2002. godine usvojila strategiju za obrazovnu reformu, obrazovanje je i dalje u velikoj mjeri politizirano u skladu sa etničkim linijama razdvajanja, a u implementaciji je ostvareno malo napretka. Veoma kompleksan sistem administrativnih i teritorijalnih podjela Bosne i Hercegovine predstavlja problem za koordinaciju, planiranje i upravljanje što dovodi do toga da dvanaest obrazovnih sistema rade najvećim dijelom nezavisno jedan od drugog. Niske stope upisa Roma predstavljaju najurgentniji problem za obrazovanje Roma u Bosni i Hercegovini. Ono što otežava pokušaje da se taj problem djelotvorno riješi je nedostatak aktualnih i pouzdanih podataka o učešću Roma u obrazovanju (Bećirević, 2007). U analizi situacije u obrazovanju Roma širom Evrope, organizacija Save the Children (2006) tvrdi da postoji dovoljno međunarodnih zakonskih i političkih instrumenata koji se bave pravom na obrazovanje i pitanjem manjina, ali nema dovoljno političke volje da se ovi zakoni provedu, što uzrokuje to da je većina romske djece i dalje isključena iz obrazovanja. U općenitom smislu obrazovanje povečava kvalitet života pojedinaca, promoviše mir, demokraciju i ekonomski razvoj jedne zemlje. Dakle, osnovni razlog zbog kojeg romska djeca ne pohađaju ili napuštaju školu ne krije se unutar romskih zajednica, već u nefleksibilnosti i predrasudama koje društvo izražava prema Romima. Prema podacima iz izvještaja UNDP-a iz 2007. godine više od 50% stanovništva doživjelo je neki oblik socijalne isključenosti. Romi su među najugroženijim kategorijama, zajedno sa licima sa invaliditetom, raseljenima licima, porodicama sa dvoje ili više djece, starim osobama, nezaposlenima i niskokvalifikovanom omladinom. I dalje je prisutna de fakto diskriminacija djece na osnovu njihovog etničkog/manjinskog porijekla, invaliditeta i socijalnog statusa, jednako kao što su prisutne razlike između ruralnih i urbanih područja i između polova. Institucionalna diskriminacija i dalje uskraćuje djeci iz nacionalnih manjina i ugroženih kategorija pravo na

kvalitetno obrazovanje. Škole još uvijek imaju slabe mehanizme za identifikaciju diskriminacije ili njenu eliminaciju kroz afirmativnu akciju. Prisutne su značajne razlike u stopama upisa i pohađanja nastave između pojedinih kategorija i državnog prosjeka. Većina djece koja ne idu u školu u BiH dolaze uglavnom iz reda romske djece, siromašne djece (naročito djevojčica) iz ruralnih područja, djece ometene u razvoju i iz drugih ugroženih kategorija. Uvođenje mjera obrazovne politike koje se odnose na inkluzivno obrazovanje zasniva se na različitim argumentima i empirijskim analizama koje ukazuju na to da inkluzivno obrazovanje može imati veoma plodotvorne efekte za djecu koja su njime obuhvaćena, obrazovni sistem kao i za društvo u cjelini. Inkluzivno obrazovanje je obrazovanje za svu djecu, a posebne mjere podrške odnose se na djecu sa smetnjama u razvoju, kao i na djecu koja dolaze iz socijalno i ekonomski depriviranih sredina iz kojih je većina romskih učenika. Kognitivna efikasnost romske djece kao i druge neromske djece koja dolaze iz siromašnih sredina mora biti posmatrana u kontekstu siromaštva i kulturne različitosti, kao i u kontekstu specifičnih (nepovoljnih) okolnosti u kojima odrastaju. To znači da bi škola trebala da nadomjesti neadekvatne uslove u kojima odrastaju ova djeca, da im omogući stimulativniju sredinu i pruži šansu da ostvare svoje potencijale umjesto da već na početku odbaci ovu djecu iz regularnog sistema obrazovanja na osnovu pogrešne pretpostavke da ona nisu dovoljno sposobna da adekvatno prate nastavu i uspješno završe redovnu školu, kao i da bude osjetljivija na kulturološki kontekst iz koga dolaze. To znači da nije racionalno odustati od ulaganja u njihovo obrazovanje jer uspješno obrazovanje može povećati njihova akademska postignuća. To ne znači da će ova djeca sama od sebe dosegnuti obrazovni nivo svojih vršnjaka koji ne dolaze iz depriviranih sredina, već da uz dodatni rad koji će im biti pružen u školi romska djeca kao i neromska djeca iz siromašnih sredina to mogu da ostvare (Jovanović i sar. 2013). Cilj učitelja i roditelja jest odgojiti i obrazovati dijete, najbolje što mogu. Zato je ključno da učitelji s roditeljima uspostave dosljednu i jasnu dvosmjernu komunikaciju i osmisle različite načine uključivanja roditelja u škole (Walsh, 2002). Saradnja s roditeljima je važan segment rada svakog ucitelja i sastavni je dio svih programa rada škole. Zajednički cilj saradnje trebao bi biti stvaranje kvalitetnog okružja u kojem će svaki učenik imati mogucnost razvoja i napretka (u školi i obitelji), a u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama. Iako su prepoznatljive višestruke dobrobiti za svakog učesnika saradnje (učenik, roditelj, učitelj/škola), ponekad je ona otežana zbog različitih problema: nedovoljnih kompetencija učitelja ili roditelja, posebo ako se radi o specifičnim grupama učenika ili roditelja. Upravo Romi čine jednu takvu specifičnu skupinu. Njihovi vrijednosni obrasci ne prepoznaju školu kao izlaz iz „začaranog kruga“ neuspjeha, već kao mjesto elementarne socijalne brige s osiguranim dnevnim obrokom ili pak kao teret. Kod roditelja je prisutan zanemarujući roditeljski stil koji rezultira nedostatkom osjećaja sigurnosti kod djece. Djeca koja rastu u takvom okruženju mogu postati neprijateljski raspoložena i pružati otpor pravilima škole. Zbog takvog ih ponašanja u grupi vršnjaci mogu odbacivati, a što u konačnici može i biti uzrokom njihove manje društvene

uspješnosti (Lapat, Basta, 2010).Dobrobit roditeljskog sudjelovanja u obrazovanju za učitelje očituje se u boljoj saradnji, primjeni većeg broja tehnika podučavanja, te višegnivoa zadovoljstava u poslu. Dobrobit za roditelje se ogleda u većem osjećaju korisnosti, boljem uvidu u školski program, te češću i poboljšanoj komunikaciji s djecom (Christenson, Sheridan, 2001).Weinstein i Mignano (1993) dokazuju da su dobrobiti saradnje s roditeljima za učenike višestruke jer se osim u boljem ponašanju prepoznaju i u boljim ocjenama, redovnijem polasku škole i većom voljom za izvršavanjem domaćih zadataka.

METODE RADA

Uzorak istraživanja je obuhvatio ukupno 78 ispitanika, od toga 44 nastavnika i 34 roditelja romske djece, oba spola. Istraživanje je provedeno u školskoj 2014/2015 godini na području Tuzlanskog kantona[1]. Kao mjerni instrument za ispitivanje stavova nastavnika i roditelja izrađen je Anketni upitnik sa ukupno 13 procjenjenih varijabli. Anketni upitnik je obuhvatio opšte podatke o ispitanicima (spol, broj djece koja pohađaju školu, starost) i varijable za procjenu stavova nastavnika i roditelja. Način provođenja istraživanja je uključio predhodno informisanje nastavnika i roditelja o ciljevima istraživanja i mjernom instrumentu, a zatim pojedinačno ispunjavanje Anketnog upitnika od strane ispitanika.

REZULTATI RADA I DISKUSIJA

Ukupan uzorak je obuhvatio 78 ispitanika, podjeljenih u dvije grupe: uzorak ispitanika nastavnika i uzorak ispitanika roditelja. Ukupan broj procjenjenih varijabli je 13, dok se za potrebe predstavljanja rezultata izdvojilo i uporedilo 9 najznačajnijih varijabli istraživanja.

Tabela 1. Spol ispitanika
Table 1. Gender of respondents

Spol	**Muški**		**Ženski**	
	Frekvencija	**Procenat**	**Frekvencija**	**Procenat**
Nastavnici	14	31.8	30	68.2
Roditelji	16	47.1	18	52.9

Iz Tabele 1. je vidljivo da je od ukupno 44 nastavnika većina njih je ženskog spola (68,2%), dok je31,8% ispitanika muškog spola. Od ukupno 34 roditelja, 52,9% njih je ženskog spola, dok je 47,1% muškog spola.
Od ukupnog uzorka roditelja, najveći procenat, odnosno 35,3% ima samo jedno dijete koje pohađa školu, zatim 32,4% ima dvoje djece koji pohađuju školu,dok

[1]Istraživanje je provedeno u sklopu projekta "Podrška edukacijskoj inkluziji romske djece putem stručnog tima i asistenta roma" finansiran od strane Federalnog ministarstvo obrazovanja i nauke 2013. godine

26,5% imaju troje djece koja pohađaju školu i 5,9% imaju četvero djece koja pohađaju školu.

Tabela 2. Nedovoljno poznavanje jezika sredine kao razlog lošeg uspjeha u školi romske djece
Table 2. Lack of knowledge about the language environment as the reason for poor academic performance of Roma children

Nedovoljno poznavanje jezika sredine	**Dječaci**				**Djevojčice**			
	da		**ne**		**da**		**ne**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	4	9.1	40	90.9	5	11.4	39	88.6
Roditelji	30	88.2	4	11.8	25	73.5	9	26.5

Iz Tabele 2. je vidljivo da nastavnici ne smatraju nedovoljno poznavanje jezika sredine kao razlog lošeg uspjeha u školi romske djece i to čak u procentu od 90,9% kada su u pitanju dječaci i 88,6% kada su u pitanju djevojčice.U odnosu na nastavnike, roditelji smatraju da nedovoljno poznavanje jezika sredine utiče na loš uspjeh u školi njihove djece, i to u procentu od 88,2% kada su u pitanju dječaci i 73,5% kada su u pitanju djevojčice. Iz ovoga proizilazi da nastavnici i roditelji ne sagledavaju problem nedovoljnog poznavanja jezika sredine na isti način, gdje se pri tome ističe da nastavnici ovome problemu ne poklanjaju dovoljno pažnje, dok za roditelje romske djece isti predstavlja bitan faktor uspjeha u školi.

Tabela 3. Nedovoljno interesovanje roditelja za obrazovanje kao razlog lošeg uspjeha u školi romske djece
Table 3. Insufficient attention to the education of parents as the reason for poor academic performance of Roma children

Nedovoljno interesovanje roditelja za obrazovanje	**Dječaci**				**Djevojčice**			
	da		**ne**		**da**		**ne**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	42	95.5	2	4.5	42	95.5	2	4.5
Roditelji	20	58.8	14	41.2	22	64.7	12	35.3

Iz Tabele 3. je vidljivo da većina nastavnika smatra da su roditelji romske djece su nedovoljno zainteresirani za obrazovanje svoje djece, te se čak 95,5% nastavnika se slaže sa ovom tvrdnjom.Slaganje sa istom tvrdnjom od strane roditelja romske djece je uočen sa nižim procentom, i od 58,8% kada su u pitanju dječaci i 64,7% kada su u pitanju djevojčice. Iz ovoga proizilazi da roditelji prepoznavaju problem nedovoljnog interesovanja roditelja za obrazovanje romske djece, ali se sa istom tvrdnjom ne slažu u procentu navedenom kao od strane nastavnika.

Tabela 4. Rana ženidba/udaja kao razlog lošeg uspjeha u školi romske djece
Table 4. Early marriage/marriage as a reason for poor academic performance of Roma children

Rana ženidba/udaja	**Dječaci**				**Djevojčice**			
	da		**ne**		**da**		**ne**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	25	56.8	19	43.2	37	84.1	7	15.9
Roditelji	26	76.5	8	23.5	28	82.4	6	17.6

U Tabeli 4. su predstavljene tvrdnje da većina nastavnika, odnosno njih 56,8% smatra da je za loš uspjeh u školi romskih dječaka odgovorna rana ženidba, dok je taj procenat viši u slučaju djevojčica i iznosi 84,1%.Roditelji romske djece smatraju da je rana ženidba dječaka uzrok njihovog lošeg uspjeha u školi i to u procentu od 76,5%, dok je isti viši u slučaju vezanog za djevojčice i iznosi 82,4%. Obje grupe uzorka izražavaju stav da rana ženidba/udaja utiče na loš školski uspjeh romske djece, gdje pri tome i jedni i drugi ističu da je problem više zastupljen kod djevojčica.

Tabela 5. Loša finansijska situacija kao razlog lošeg uspjeha u školi romske djece
Table 5. The bad financial situation as a reason for poor academic performance of Roma children

Loša finansijska situacija	**Dječaci**				**Djevojčice**			
	da		**ne**		**da**		**ne**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	37	84.1	7	15.9	38	86.4	6	13.6
Roditelji	30	88.2	4	11.8	30	88.2	4	11.8

U Tabeli 5. su prikazani stavovi nastavnika i roditelja romske djece koji se odnose na lošu finansijsku situaciju kao nepovoljnog faktora obrazovanja romske djeceda. Nastavnici i roditelji romske djece lošu finansijsku situaciju smatraju kao jednim od razloga lošeg uspjeha u školi romske djece. Većina nastavnika romske djece, odnosno 84,1% smatra da je loša finansijska situacija razlog lošeg uspjeha u školi kada su u pitanju dječaci, i 86,4% kada su u pitanju djevojčice, dok se sa istom tvrdnjom slaže i 88,2% roditelja romske djece.

Tabela 6. Nedovoljno posvećivanje pažnje romskoj djeci u školi kao razlog njihovog lošeg uspjeha
Table 6. Insufficient attention to Roma children in school as the reason for their poor results

Nedovoljna pažnja koja im se posvećuje u školi	**Dječaci**				**Djevojčice**			
	da		**ne**		**da**		**ne**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	2	4.5	42	95.5	1	2.3	43	97.7
Roditelji	28	82.4	6	17.6	22	64.7	12	35.3

Iz Tabele 6. je vidljivo da nastavnici ne smatraju da je nedovoljna pažnja koja se posvećuje u školi romskoj djeci vezana za njihov loš uspjeh, čak 95,5% nastavnika se slaže sa tom tvrdnjom kada su u pitanju dječaci i 97,7% kada su u pitanju djevojčice.Roditelji smatraju da je upravo nedovoljna pažnja koja se posvećuje njihovoj djeci razlog njihovog lošeg uspjeha i to u 82,4% slučaja kada su u pitanju dječaci i 64,7% kada su u pitanju djevojčice. Iz ovoga proizilazi da roditelji i nastavnici imaju suprotne stavove kada je u pitanju percepcija i uloga pažnje koja se poklanja romskoj djeci u toku nastave i boravka u školi.

Tabela 7. Diskriminacija i omalovažavanje od strane druge djece
Table 7. Discrimination and disdain by other children

Diskriminacija i omalovažavanje od strane druge djece	**Dječaci**				**Djevojčice**			
	da		**ne**		**da**		**ne**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	5	11.4	39	88.6	3	6.8	41	93.2
Roditelji	24	70.6	10	29.4	26	76.5	8	23.5

Većina nastavnika romske djece ne smatra da postoji diskriminacija i omalovažavanje romske djece od strane druge djece, te čak 88,6% nastavnika smatra da ne postoji ovaj problem kada su u pitanju dječaci i 93,2% kada su u pitanju djevojčice. Sa istom tvrdnjom se ne slažu roditelji smatrajući da problem i omalovažavanje njihove djece od strane druge djece je prisutan i predstavlja problem u 70,6% slučajeva kada su u pitanju dječaci i 76,5% kada su u pitanju djevojčice.Iz ovog proizilazi da nastavnici i roditelji romske djece imaju suprotne stavove kada je u pitanju prepoznavanje problema diskriminacije i omalovažavanja romske djece od strane njihovih vršnjaka.

Tabela 8. Vremenski okvir za koji se očekuju promjene
Table 8. Time frame for the expected changes

Vremenski okvir	**Par godina**		**10 godina**		**Duže od 10 godina**	
	f	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**
Nastavnici	26	59.1	13	29.5	5	11.4
Roditelji	9	26.5	5	14.7	20	58.8

Iz Tabele 8. je vidljivo da većina nastavnika, odnosno 59,1% njih očekuje promjene u obrazovanju romske djece kroz par godina, dok je taj postotak za roditelje znatno niži i iznosi 26,5%. Većina roditelja, odnosno 58,8% smatra da će za promjene biti porebno duže od 10 godina.

ZAKLJUČAK

Na osnovu predstavljenih rezultata možemo zaključiti da nastavnici i roditelji romske djece imaju slične stavove kada je u pitanju uticaj rane udaje/ženidbe na njihovo obrazovanje i loša finansijske situacije kao nepovoljnog faktora obrazovanja romske djece. Obje grupe uzorka se slažu s tim da rana udaja/ženidba predstavlja problem u obrazovanju romske djece koji je više izražen kod djevojčica nego dječaka. Obje grupe uzorka ističu da loša finansijska situacija predstavlja razlog lošeg uspjeha u školi za romsku djecu. Rezultati istraživanja su pokazali da se stavovi nastavnika i roditelja razlikuju kada je u pitanju uticaj nedovoljnog poznavanja jezika sredine romske djece na uspjeh u školi, nedovoljno interesovanje roditelja za obrazovanjem romske djece, nedovoljno posvećivanje pažnje romskoj djeci u školi, postojanje diskriminacije i omalovažavanja romske djece od strane vršnjaka i predviđanja vremenskog okvira za promjene. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici nedovoljno pažnje poklanjaju nepoznavanju jezika sredine romskih učenika, ne smatraju da im nedovoljno poklanjaju pažnje u školi te da ne postoji problem diskriminacije i omalovažavanja romske djece od strane vršnjaka. S druge strane, roditelji romske djece ističu problem uticaja nepoznavanja jezika sredine na školski uspjeh njihove djece, prisustvo diskriminacije i omalovažavanje romske djece od strane njihovih vršnjaka u školi, kao i uticaj nedovoljnog poklanjanja pažnje romskoj djeci na uspjeh u školi. Kada je u pitanju vremenski okvir u kojem se očekuju značajnije promjene u poboljšavanju obrazovanja romske djece onda on za nastavnike se kreče u okviru nekoliko slijedečih godina, dok roditelji romske djece nisu toliko optimistični i smatraju da će za promjene biti potrebno preko 10 godina. Na osnovu predstavljenih rezultata možemo zaključiti da je potrebno poboljšavati uslove obrazovanja romske djece i to na način da se poveća obuhvat i dostupnost odgoja i obrazovanja romskoj djeci uz individualni pristup i pračenje napretka, smanjivanje procenata djece koja napuštaju obavezno osnovno obrazovanje, u školama u kojima su romska djeca u većem broju treba osigurati asistente Rome za dopunsku nastavu, provoditi zakonske sankcije i prema Romima koji ne upisuju djecu u školu, odnosno čije dijete redovno ne pohađa obavezno osnovno obrazovanje, razvijati posebne programe dodatne podrške djeci koja su uključena u obrazovni proces kako bi u njemu ostala, s obzirom da je mali procenat romske djece uključen u srednjoškolsko obrazovanje, institucionalnim afirmativnim mjerama podržati njihovo uključivanje radi sticanja zanimanja kako bi postali što konkurentniji na tržištu rada.

LITERATURA

1. Bećirević, M. (2007). Inkluzija romske djece u obrazovanje u Bosni i Hercegovini: Osnovne poteškoće i kako ih prevazići. Sarajevo: Fond otvoreno društvo.
2. Christenson, S. L,. Sheridan, S. M. (2001). Schools and families: Creating Connections For Learning. London: The Guilford Press.

3. Jovanović, V., Petrović, D., Milivojević, Z., Jeremić, J. Lažetić, P. (2013). Obrazovna inkluzija djece romske nacionalnosti. Izveštaj o sporevedenom monitoringu u osnovnoškolskog obrazovanju. Beograd: Centar za obrazovne politike.
4. Lapat, G. Basta, S. (2010). Specifičnosti suradnje s roditeljima romskih učenika. Zbornik radova Međunarodne konferencije o naprednim i sustavnim istraživanjima. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
5. Ministarstvo za ljudska prava i izbjeglice Bosne i Hercegovine (2013). Smjernice za poboljšanje položaja romske djece u BiH-Socijalna uključenost. Dostupno na:
6. http://www.mhrr.gov.ba/ljudska_prava/djeca_bih/default.aspx?id=4281&langTag =bs-BA [pristupljeno dana 06. april 2015]
7. Walsh, K.B. (2002). Stvaranje razreda usmjerenog na dijete: razvojno-primjereni program za djecu od 6 do 7 godina. Zagreb: Udruga roditelja "Korak po korak" za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.
8. Weinstein, C.S. Mignano, A. J. (1993). Elementary classroom management: Lessons from research and practice. NY: McGraw-Hill.

PROCENA KVALITETA ŽIVOTA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

THE ASSESSMENT OF THE QUALITY OF LIFE IN PRESCHOOL CHILDREN

Tanja PANIĆ[1], Mirjana NIKOLIĆ[1], Jelena OPSENICA KOSTIĆ[2], Marta DEDAJ[1]

[1]Visoka škola strukovnih studija za vaspitače i poslovne informatičare *Sirmium,* Sremska Mitrovica

[2]Filozofski fakultet, Niš

APSTRAKT

Procena kvaliteta života dece predškolskog i nižeškolskog uzrasta je ograničena nizom metodoloških problema. S obzirom na razvojne karakteristike dece procena je uvek posredna i uglavnom je daju osobe koje dobro poznaju dete – vaspitači, učitelji, nastavnici, a pre svih, roditelji. Ovo istraživanje je sprovedeno da bi se stekao uvid o kvalitetu života dece predškolskog uzrasta, kroz procenu blagostanja i samopoštovanja deteta. Uzorak istraživanja je činilo 157 dece (81 dečak i 76 devojčica), uzrasta od 5,3 do 6,3 godine. Procenu blagostanja i samopoštovanja za svako dete su dali vaspitač u čijoj vaspitnoj grupi se dete nalazi i po jedan roditelj. Instrument koji je primenjen u istraživanju je predstavljao, kulturološki prilagođeni segment upitnika CHQ-50, forma za roditelje (Landgraf, Ware Jr., 1996*)*. Korišćene su dve skale: za procenu opšteg blagostanja sagledanog kroz njegovu afektivnu komponentu, a i za procenu samopoštovanja kod dece koje se izražava zadovoljstvom deteta sobom i svojom okolinom. Pouzadanost korišćenih skala, izražena Krombah α je zadovoljavajuća i kretala se od .731 do .922. Rezultati istraživanja ukazuju da predškolsko dete ima visok nivo blagostanja i samopoštovanja, što govori u prilog kvaliteta života. Procene roditelja i vaspitača su u pozitivnoj korelaciji i statistički značajne. To ukazuje da primenjeni instrument, prilagođen roditeljima može da se koristi i u proceni koju vrše drugi procenjivači bliski detetu. Iako obe procene idu u istom smeru, utvrđeno je da vaspitači procenjuju nivo blagostanja i samopoštovanja kod dece statistički značajno višim u odnosu na roditelje. Dobijene rezultate značajno je razmatrati u kontekstu različitih položaja i uloga roditelja i vaspitača kao procenjivača.

Ključne reči: kvalitet života, blagostanje, samopoštovanje, dete, procena

ABSTRACT

The assessment of the quality of life in children of preschool and primary school age is restricted by an array of methodological issues. Taken into consideration the developmental traits of children this estimation is always indirect and mainly pursued by the persons who know well the child- preschool teacher, primary school teacher, teachers of the higher grades in primary school and above all, parents. This research was conducted in order to gain insight into the quality of life of children of preschool age, though appraisal of the welfare and self-esteem in children. The research sample encompassed 157 children (81

boys and 76 girls), ranging from 5,3 to 6,3 years of age. The assessment of the wellbeing and self-respect for every child was made by the preschool teacher in charge of the respective child's group and one parent. The instrument applied in the research represented culturologically adjusted segment of the questionnaire CHQ-50, form for parents (Landgraf, Ware Jr., 1996*)*. Two scales were used: for evaluation of the general welfare expressed through its affective component and for estimation of the self-respect of children voiced by the self-satisfaction of the child and its contentment with environment. The reliability of the scales applied, expressed as Krombah α is satisfactory and ranged from 731 to 922. The research results suggest that preschool child still has a high level of welfare and self-respect, confirming good quality of life. The assessments carried out by parents and preschool teachers are in positive correlation and statistically significant. This demonstrates that the instrument applied, adjusted to parents, may also be used in the assessment made by other estimators, close to the child. Even though both estimations corroborate the same findings, it has been established that preschool teacher appraise that the level of welfare and self-respect in children is statistically markedly higher, in relation to parents. It is important to consider the results obtained in the context of different positions and roles of parents and preschool teachers as estimators.

Key words*:* quality of life, welfare, self-respect, child, assessment

UVOD

Pozitivna psihologijaje donela promenu u načinu sagledavanja ljudskog funkcionicanja, ističući u prvi plan optimalno ljudsko funkcionisanje i pojmove kao što su: subjektivno blagostanje, psihološka dobrobit, zadovoljstvo životom, kvalitet života. Prvobitno psihološka istraživanja koja su se bavila pojmom i pojavom ljudskog blagostanja, o njemu su donosila zaključke posredno, na osnovu izostanka psihopatoloških simptoma (Gilligan i Huebner, 2002). Sa pojavom pozitivne psihologije menja se pristup sagledavanja mentalnog zdravlja u smeru istraživanja pozitivnih pojmova, a ne psihopatologije. Takva tendencija je bila u skladu sa definicijom zdravlja koju je dala Svetska zdravstvena organizacija još davne 1964. godine, kojom se zdravlje određuje kao stanje potpune fizičke, mentalne i socijalne dobrobiti. Kao jedan od šest modela za razumevanje subjektivnog zdravlja čoveka, pozitivna psihologija koristi i model subjektivnog blagostanja. Blagostanje ipak ne treba posmatrati kao sinonim mentalnom zdravlju, ono je sastavni deo mentalnog zdravlja (Diner i sar., 1997), to je lični doživljaj osobe, koliko je zadovoljna svojim sveukupnim životom, sobom, a što se može posmatrati kao kvalitet života pojedinca. Može se zaključiti, pregledom savremene psihološke literature, da su mnogobrojna istraživanjaimala za temu posmatranje zadovoljstva životom, subjektivnog blagostanja ili kvaliteta života, u različitim domenima i oblastima, prvenstveno kod odraslih osoba. Vremenom se u prvi plan izdvojio značaj ovih pojmova za optimalno životno funkcionisanje na svim uzrasnim kategorijama, pa su istraživači u fokus istraživanja postavili i blagostanje mlađe populacije kao što su adolescenti i deca. Prvi instrumenti koji su bili konstruisani za ispitivanje ove pojave, imali su značajna ograničenja koja su se

ogledala u tome što su posmatrali blagostanje generalno kao jednodimenzionalnu pojavu (e.g., Perceived Life Satisfaction Scale: Adelman, Taylor, i Nelson, 1989; Students' Life Satisfaction Scale: Dew i Huebner, 1994, prema Huebner, 2001). Rezultat koji se dobijao ovim instrumentima bio je jedan jedinstven skor koji je kao takav prikrivao značajne informacije. S obzirom na aktuelnost i značaj problema, radom u ovoj oblasti unapređeni su instrumenti, koji sada daju višedimenzionalni i informativniji pristup za razumevanje blagostanja na dečijem i adolescentnom uzrastu. Jedan od istrumenata koji je specijalno konstruisan za decu i adolescente, a koji iz različitih uglova sagledava fizičko, emocionalno i socijalno blagostanje dece i adolescenata je Child Health Questionnaire (CHQ, Landgraf i sar.,1996). Upitnik je namenjen sveobuhvatnoj proceni zdravstvenog statusa i prevashodno se koristi u kliničkim i istraživanjima koja procenjuju zdravlje i dečije blagostanje. U njemu je sadržano 14 skala baziranih na različitim konceptima zdravlja: fizičkog, emocionalnog i socijalnog, koje daju jedan sveobuhvatan skor, ali i multidimenzionalni profil kao procenu zdravstvenog statusa dece i adolescenata (Waters i sar., 2000). Instrument je do sada preveden na petnaestak jezika i korišćen je u mnogobrojnim istraživanjima i primenjen na različitim populacijama (Drotar i sar., 2006). Pored forme upitnika gde deca starijeg uzrasta i adolescenti daju sopstvene procene, osmišljena je i forma upitnika u kojoj se roditelji ili osobe koje dobro poznaju dete daju svoje procene dečijeg blagostanja i celokupnog funkcionisanja. Razvojne karakteristike koje karakterišu dete predškolskog uzrasta su ključni problem u proučavanju blagostanja i kvaliteta života i funkcionisanja na nižim kalendarskim uzrastima. Dete predškolskog uzrasta, nije u stanju da da procenu ili izveštaj o sopstvenom stanju, osećanjima i razmišljanjima. Procena blagostanja i kvaliteta života na ovom uzrastu je uvek posredna i daje je najčešće roditelj ili neka druga osoba koja dobro poznaje dete. Na osnovu dobijene procene zaključuje se o fizičkom i psihičkom zdravlju dece na ovom uzrastu, njihovom blagostanju, kvalitetu života. Ovakav način prikupljanja podataka opterećen brojnim metodološkim problemima, ali najčešće predstavlja jedini način na koji je moguće dobiti informacije koje su neophodne za izvođenje zaključaka o funkcionisanju deteta ovog uzrasta. Cilj ovog rada je da se saglada nivo kvaliteta života deteta predškolskog uzrasta preko posrednih procena koje daju osobe koje dobro poznaju dete, a to su roditelji i vaspitači. Procene su se odnosile na procenu dečijeg blagostanja i samopoštovanja, koji upućuju na kvalitet života deteta ovog uzrasta.

Procena kvaliteta života dece predškolskog uzrasta

Kvalitet života i subjektivno blagostanje je pojam koji se odnosi na to kako ljudi evaluiraju sopstveni život i uključuje varijable kao što su zadovoljstvo životom, pozitivna raspoloženja i nedostatak depresije i anksioznosti. Procena subjektivnog blagostanja može da bude kognitivna, kada osoba iznosi sudove o sopstvenom zadovoljstvu životom, u globalu ili kada se ta procena odnosi na pojedine segmente života. Evaluacija koje osoba daje o svom životu, prema Dieneru (1984) može da bude i u vidu afekta, kada se dobija izveštaj o prijatnim ili neprijatnim emocijama

koje osoba doživljava kao reakciju na svoj život. Osoba koja ima nizak nivo subjektivnog blagostanja često doživljava neprijatne emocije i nezadovoljna je svojim životom. Nasuprot tome, osoba koja ima viši nivo subjektivnog blagostanja, češće doživljava prijatne nego neprijatne emocije i u većoj meri je zadovoljna svojim životom. Bez obzira na uzrast osobe ili deteta, da li je u pitanju samoprocena ili posredna procena, mogu se posmatrati iste ili slične varijable koje govore o nivou i kvalitetu života. Na ranom uzrastu deteta to su uvek posredne procene. Osobe koje najviše brinu o detetu i najviše provode vreme sa njim, može se pretpostaviti, najbolje mogu da prepoznaju potrebe koje ono ima. Takođe je pretpostavka da su te osobe u stanju da daju najiscrpniji izveštaj o dečijem funkcionisanju, a i njegovom blagostanju. U prvom redu, to su roditelji i osobe koje primarno brinu o detetu. O dečijem razvoju i funkcionisanju, najviše može da se sazna upravo od roditelja i informacija koje su oni u stanju da daju. Informacije koje se dobijaju od roditelja, mogu se podeliti u dve velike kategorije (Glascoe, 2002):

1. opisi (prisećanja i izveštaji)
2. ocene (procene, predviđanja i zabrinutosti).

Opisi se odnose na roditeljsko opisivanje dečijih sposobnosti, veština i ponašanja, onih koji su aktuelni ili su bili prisutni u prošlosti, pri čemu se podrazumeva da roditelji ne vrše vrednovanje.Ocene predstavljaju mišljenje roditelja o kvalitetu razvoja deteta. Ocene roditelja je lako prikupiti i veoma su informativne, jer se dobijaju podaci o ponašanju deteta koji se ne mogu prikupiti ni na jedan drugi način. Ostaje problem subjektivnosti roditelja, kao svesne ili nesvesne namere da se dete, ali i on kao roditelj, prikaže u što lepšem svetlu. Posebna vrsta ocena su procene, kada se od roditelja traži da svoje mišljenje izraze na brojčanoj skali. Procene mogu da se odnose na davanje mišljenja o globalnom ili specifičnim područjima dečijeg razvoja. Kada roditelji daju ocene o tome kakvo će biti funkcionisanje deteta u budućnosti, govori se o predviđanju. Uključivanjem deteta u predškolsku ustanovu i školu pojavljuju se druge odrasle osobe koje, dobro poznajući dete, mogu dobro da procene njegove potrebe i pronađu adekvatne načine njihovog zadovoljavanja. Druge značajne osobe u ovom periodu života deteta su vaspitači i učitelji. Merenje kvaliteta života, blagostanja i načina funkcionisanja u dečijoj populaciji je koncept koji je relativno nov i nedovoljno istražen, upravo zbog niza metodoloških problema. S obzirom na potrebu da se bolje spoznaju načini funkcionisanja dece zbog aktuelnog i budućeg optimalnog razvoja deteta, kasnije mlade i odrasle osobe, o tome se zaključuje na osnovu izveštaja koji se dobijaju od odraslih osoba iz njihovog okruženja. Iako je ovakav način prikupljanja podataka opterećen metodološkim ograničenjima, a posebno se ističe problem subjektivnosti ukoliko su roditelji u ulozi procenjivača, podesan je za brzo i lako dobijanje informacija. S druge strane, ovo je često jedini način, ako se izuzme detaljna i dugotrajna opservacija deteta, da se pribave informacije o detetu o njegovom fizičkom i psihičkom zdravlju i statusu. Međutim, uvek postoji mogućnost uticaja svesne ili nesvesne motivacije procenjivača, ličnosti, kao i njegove kompentencije, na kvalitet procene koju daje. Postavlja se pitanje koliko se

istraživači u ovoj oblasti mogu pouzdati u informacije koje dobijaju od roditelja. U svrhu poboljšanja kvaliteta dobijenih informacija, moguće je uključiti više procenjivača koji dobro poznaju dete i mogu da daju validne procene i upotpune na taj način informativnost podataka koji se dobijaju od roditelja. Ovo istraživanje je sprovedeno da bi se stekao uvid o kvalitetu života dece predškolskog uzrasta, kroz procenu blagostanja i samopoštovanja deteta. U ulozi procenjivača su se našli vaspitač čiju vaspitnu grupu dete pohađa i po jedan roditelj. Prikazano istraživanje predstavlja deo obimnijeg longitudinalnog istraživanja. Postavljeni su sljedeći ciljevi istraživanja:

1. Ispitati nivo kvaliteta života dece predškolskog uzrasta kroz posrednu procenu blagostanja i samopoštovanja;
2. Ispitati postojanje razlika u nivou procenekvaliteta života u zavisnosti od pola deteta;
3. Ispitati postojanje razlika u nivou procene kvaliteta života u zavisnosti od procenjivača.

METODE RADA

Uzorak

U konačanom uzorku istraživanja se našlo 157 dece (81 dečak – 51,6% i 76 devojčica– 48,4%), uzrasta od 5,3 do 6,3 godine, za koju su uparene procene oba procenjivača i roditelja i vaspitača.

Instrumenti istraživanja

SkaleOpšte blagostanje i Samopoštovanjesu skale koje su sastavni deo upitnika Child Health Questionnaire (CHQ, Landgraf et al., 1996). Child Health Questionnaire (CHQ, Landgraf i sar., 1996) koji je multidimenzionalni instrument. Ovaj instrument sadrži skale naročito konstruisane i namenjene korišćenju na dečijem uzrastu od pet godina pa na dalje. CHQ procenjuje dečije fizičko, emocionalno i socijalno blagostanje. Oblasti koje obuhvata su: opšte zdravlje, fizičko funkcionisanje, promene u zdravstvenom statusu deteta, porodičnu situaciju, ponašanje deteta, mentalno zdravlje, samopoštovanje i drugo. Postoje dva načina prikupljanja podataka, iz perspektive roditelja ili staratelja dece (postoji duža i kraća forma, CHQ-PF50 i CHQ-PF28) ili kao samoizveštaj dece uzrasta od deset ili više godina (CHQ-CF87). U ovom istraživanju korišćena je verzija pomenutog instrumenta, namenjena roditeljima, odnosno posrednim procenjivačima, koja je zadata i vaspitačima. Skala Opšte blagostanje je sastavljena od 5 ajtema konstruisanih kao petostepene skale Likertovog tipa, koji se odnose na procenu učestalosti javljanja prijatnih i neprijatnih emocija kod deteta. Veći skor ukazuje na veći nivo opšteg blagostanja. Skala Samopoštovanje ima 6 ajtema konstruisanih kao petostepene skale Likertovog tipa, formulisanih kao odnos deteta prema samom sebi, okruženju, sopstvenim sposobnostima. Veći skor ukazuje na veći nivo smopoštovanja kod deteta.

Obrada podataka
Za korišćene skale prikazani su osnovni deskriptivni pokazatelji i Pirsonov koeficijent korelacije. Značajnost razlika aritmetičkih sredina za posmatrane varijable opšteg blagostanja i samopoštovanja, na poduzorcima formiranim po polu proveravana je t-testom. Značajnost razlika aritmetičkih sredina procena dve grupe procenjivača, za posmatrane, varijable proveravana je t-testom za zavisne uzorke.

REZULTATI I DISKUSIJA

Deskriptivni podaci za skalu Opšte blagostanje su prikazani u tabeli 1.

Tabela 1. Aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum, maksimum i pouzdanost na skali Opšte blagostanje
Table 1. The mean, standard deviation, minimum, maximum, and reliability on a scale of General well-being

Procenjivači	N dece	minimum	maksimum	AS	SD	Krombah α
Roditelj	157	15	25	21,38	2,300	0,751
Vaspitač	157	13	25	22,31	2,717	0,789

Rezultati pokazuju da je prosečan skor procene blagostanja deteta koju su davali roditelji odnosno vaspitači 21,38, odnosno 22,31 od maksimalnih25, što je vrednost veća od prosečne vrednosti na ovoj skali. Deca predškolskog uzrasta koja su činila uzorak ovog istraživanja, kako ukazuju dobijeni rezultati, imaju viši nivo opšteg blagostanja. Ovo navodi na zaključak da oni učestalije doživljavaju prijatne, a manje učestalo neprijatne emocije. Pouzdanost koršćene skale je zadovoljavajuća.

Tabela 2. Korelacija između procene roditelja i vaspitača na skali Opšte blagostanje
Table 2. The correlation between the assessments of parents and teachers on a scale of General well-being

Opšte blagostanje	procena vaspitača
procenaroditeljaPirsonov koeficijent	,386
p	,000
N	157

Korelacija koja je dobijena između procena roditelja i vaspitača, kada su oni davali procenu blagostanja deteta, je pozitivna, statistički značajna i ukazuje na povezanost srednjeg intenziteta. Deskriptivni podaci za skalu Samopoštovanje su prikazani u tabeli 3.

Tabela 3. Aritmetička sredina, standardna devijacija, minimum, maksimum i pouzdanost na skali Samopoštovanje
Table 3. The mean, standard deviation, minimum, maximum and reliability on the self-esteem scale

Procenjivači	N dece	minimum	maksimum	AS	SD	Krombah α
Roditelj	157	20	30	26,62	3,448	,731
Vaspitač	157	18	30	27,25	3,287	,922

Rezultati dobijeni na skali Samopoštovanja ukazuju da su skorovi procene roditelja (AS=26,62) i vaspitača (AS=27,25) veće od prosečne vrednosti na skali. Dečije samopoštovanje je višeg nivoa i ukazuje na viši nivo zadovoljstva deteta sobom, sopstvenim sposobnostima i okruženjem. Vrednost Krombah α ukazuje na to da je pouzdanost skale zadovoljavajuća i da ona ima veći stepen pouzdanosti na poduzorku vaspitača.

Tabela 4. Korelacija između procene roditelja i vaspitača na skali Samopoštovanje
Table 4. The correlation between the assessments of parents and teachers on a scale Self-Esteem

Samopoštovanje	procena vaspitača
procena roditeljaPirsonov koeficijent	,352
p	,000
N	157

Pirsonov koeficijent korelacije koji je dobijen ukazuje na to da procene koje su davali roditelji i vaspitači, a koje se odnose na dečije samopoštovanje, stoje u pozitivnoj i statistički značajnoj korelaciji srednjeg inteziteta. Prilikom proveravanja postojanja razlika u nivou blagostanja i samopoštovanja u zavisnosti od pola deteta,u procenama i roditelja i vaspitača nisu pronađene statistički značajne razlike. Nacrtom istraživanja je predviđeno da se statistički uporede procene koje su davali roditelji i vaspitači na skalama kojima se procenjivalo blagostanje i samopoštovanje dece. Rezultati t-testa za zavisne uzorke, za dve primenjene skale su dati u tabeli 5.

Tabela 5. Značajnost razlika između procena majki i očeva na skalama: Opšte blagostanje i Samopoštovanje
Table 5. The significance of differences between the ratings of mothers and fathers on the scales: General well-being and self-esteem

Poređenje parova procena roditelja i vaspitača na skalama:	AS	SD	t	df	p
Opšte blagostanje	-,924	3,016	-3,837	156	0,000
Samopoštovanje	-,637	3,566	-2,238	156	0,027

Na osnovu rezultata prikazanih u tabeli 5 se može zaključiti da postoji statistički značajna razlika između procena roditelja i vaspitača na obe primenjene skale. Neophodno je u obzir uzeti i rezultate koji su prikazani u tabeli 2 i tabeli 4, koji ukazuju da postoji pozitivna korelacija srednjeg intenziteta između procena procenjivača na obe primenjene skale. Na osnovu ovogamože se zaključiti to da roditelji i vaspitači u istom smeru daju procene koje se tiču dečijeg blagostanja i samopoštovanja, ali da vaspitači daju procene koje su statistički značajno više u odnosu na procene koje daju roditelji.

ZAKLJUČAK

Mnogobrojna istraživanja su za predmet posmatranja imala subjektivno blagostanje, psihološko blagostanje, zadovoljstvo životom ili kvalitet života kao aspekta i pokazatelja mentalnog zdravlja, u skladu sa načelima pozitivne psihologije. Većina tih istraživanja se bavila ovim aspektima u populaciji odraslih osoba. Iskorak, u nešto manjem broju predstavljaju istraživanja na populaciji adolescenata. Istraživanja koja se bave ovim aspektima na dečijoj populaciji je relativno malo. Razloga za to je više, ali primarni razlog je taj što deca na mlađim uzrastima zbog karakteristika svog razvojnog perioda koji uslovljava i njihove sposobnosti, nisu u stanju da daju verbalni izveštaj o svojim emocijama, razmišljanjima ili da iznose lične stavove. U ovom istraživanju se posmatralo blagostanje definisano kao učestalost doživljavanja prijatnih i neprijatnih afekata kod dece predškolskog uzrasta, skalom Opšteg blagostanja upitnikai samopoštivanja definisanog kao zadovoljstvo predškolskog deteta sobom, svojim sposobnostima i svojim okruženjem, procenama na skali Samopoštovanja. Obe korišćene skale su sastavni deo obimnijeg upitnika Child Health Quesionnaire (Landgraf, Ware Jr., 1996*)*. Zbog prethodno pomenutih ograničenja istraživanja na ovom uzrastu, procena je bila posredna, a procenjivači su bili roditelji i vaspitači, za koje se opravdano pretpostavlja da pored roditelja takođe dobro poznaju dete. Prosečna vrednost na skali Opšteg blagostanja, na ovom uzorku iznosi 21,38, odnosno 22,31 u zavisnosti ko se našao u ulozi procenjivača, što ukazuje da posmatrani predškolci imaju visok nivo opšteg blagostanja, te da učestalije doživljavaju prijatne emocije, a manje učestalo neprijatne emocije. Dobijeni rezultati na skali Samopoštovanja, na posmatranom uzorku su kada su procene roditelja u pitanju AS=26,62, a vaspitača AS=27,25, što upućuje da posmatrani predškolci takođe imaju visok nivo samopoštovanja, te da su zadovoljni sobom, svojim sposobnostima i svojim okruženjem. Pouzdanost korišćenih skala je zadovoljavajuća. Postoji korelacija srednjeg intenziteta između procena koje daju roditelji i vaspitači za obe varijable. Uzimajući prosečne vrednosti dobijenih rezultata, pouzdanost skala, kao i korelaciju među procenama, može se izvesti zaključak da prosečno predškolsko dete koje je učestvovalo u ovom istraživanju ima viši nivo blagostanja i samopoštovanja, a što upućuje na viši nivo kvaliteta života prosečnog predškolskog deteta koje je obuhvaćeno istraživanjem. Pretpostavka ovog rada je bila da pol dece ima značaja na njihovo blagostanje. Međutim statistički značajne razlike nisu dobijene. Ovo navodi na zaključak da roditelji i vaspitači predškolske dece podjednako procenjuju blagostanje i samopoštovanje kod devojčica i kod dečaka. Da li razlika u blagostanju i u smopoštovanju zaista ne postoji na ovom uzrastu u odnosu na pol ili je ta razlika ostala prikrivena, zbog veličine uzorka ili karakteristika procenjivača, ostaje da se proveri u nekom narednom istraživanju. Rezultati istraživanja pokazuju da su procene opšteg blagostanja i samopoštovanja predškolske dece koju daju roditelji i vaspitači statistički značajno razlikuju. Iako obe procene idu u istom smeru, kao i da postoji korelacija srednjeg inteziteta među njima, utvrđeno je da vaspitači

procenjuju nivo blagostanja i samopoštovanja kod dece statistički značajno višim u odnosu na roditelje. Dobijene rezultate neophodno je razmatrati u kontekstu različitih položaja i uloga roditelja i vaspitača kao procenjivača. Roditelji za koje bi se moglo pretpostaviti da su subjektivniji u proceni kvaliteta života sopstvenog deteta, jer na taj način daju informaciju posmatraču i o sebi i o svojim roditeljskim kompetencijama, ali i sliku o funkcionisanju čitave porodice, daju niže procene u odnosu na vaspitače.Različite su i svakodnevne situacije u kojima ova dva procenjivača sagledavaju ponašanje deteta, s obzirom da se najčešće deca čak i predškolskog uzrasta različito ponašaju i prilagođavaju različitim socijalnim okruženjima.Kada su se u ulozi procenjivača dečijeg funkcionisanja i kvaliteta života našli vaspitači i učitelji, vaspitači su takođe postizali više skorove (Panić i dr., 2014). Ovo navodi na zaključak da je uloga koji vaspitači imaju, kao i okruženje u kojem borave sa decom koju procenjuju, ali i očekivanja koja oni imaju u odnosu razvoj i funkcionisanje predškolskog deteta razlog ovakvim rezultatima. Treba napomenuti da su od tri kategorije procenjivača: roditelji, vaspitači i učitelji, vaspitači najmanje primorani da vrednuju dete i da bivaju opterećeni njegovim budućim postignućima, što im možda ostavlja prostor da neopterećeno sagledavaju funkcionisanje deteta. Kao zaključak ovog istraživanja bi moglo biti sledeće: prilikom prikupljanja informacija o kvalitetu života i funkcionisanja dece na predškolskom uzrastu, kada se u ulozi procenjivača nalaze roditelji i vaspitači mogu se koristiti obe procene jer su usaglašene i informativne. Međutim neophodno je zarad značajnih zaključaka koji se dobijaju posmatranjem ove populacije koristiti više procenjivača, jer se tako dobija pouzdanija slika. Preporuka za neka buduća istraživanja je i ta da uzorak treba da obuhvati različite grupe roditelja sa različitim socio-ekonomskim statusom, jer se ovim istraživanjem samo može nazreti značaj i uticaj uslova života roditelja i njihove kompetentnosti za procenu deteta. Takođe se nazire interesantan istraživački problem, a to je da se dovedu u vezu roditeljska procena sopstvenog života i njegovog kvaliteta sa procenom tog domena kod njihove dece.

LITERATURA

1. Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. Psychological Bulletin. 95(3), str. 542-575.
2. Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. Journal of Personality Assessment. 49, str. 71-75.
3. Diener, E., Suh, E., Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. Indian Journal of Clinical Psihology. 24, str.25-41.
4. Drotar, D., Schwarty, L., Palermo, T.M., Burant, C., (2006). Factor structure of the Child Health Questionnaire-Parent Form in Pediatric Populations. Journal of Pediatric Psychology. 31 (2), str. 127-138.
5. Gilligan, T.D., Huebner, E.S., (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents a multitrait-multimethod study.Personality and Individual Differences. 32, str. 1149-1155.

6. Glascoe, F.P. (2002). Suradnja s roditeljima: upotreba roditeljske procjene dječjeg razvojnog statusa – PEDS u otkrivanju razvojnih problema i problema ponašanja te bavljenju tim problemima. Jastrebarsko: Naklada Slap.
7. Landgraf, J. M., (1996). Child Health Questionnaire (CHQ).Preuzeto 14. jula 2007. sa World Wide Web http://www.outcomes-trust.org/instruments.htm
8. Panić, T., Opsenica Kostić, J., Dedaj, M. (2014). Procena dečjeg funkcionisanja u predškolskom i školskom okruženju. Pedagoška stvarnost. str. 342-355.
9. Waters, E., Salmon, L., Wake, M. (2000). The Parent-Form Child Health Questionnaire in Australia: Comparison of Reliability, Validity, Structure, and Norms. Journal of Pediatric Psychology. 25, str. 381-391.
10. Williams, W.G., McCrindle, B., Cullen-Dean, G., Cai, S., Culbert, E., Ashburn, D. A., (2001). Summaru of the Child Health Questionnaire completed by patients in the Transposition Study. Preuzeto 19. avgusta 2007. sa World Wide Web http://www.chssdc.org/file/chq1218.pdf

CHALLENGES OF EDUCATIONAL WORK IN SCHOOLS

IZAZOVI ODGOJNOG DJELOVANJA U ŠKOLI

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

APSTRAKT

Problemi nasilja među učenicima koji se dešavaju u prostoru škole postaju sve veći problem kako u BiH, tako i u zemljama regiona. Škola, koja je po svojoj funkciji, ali i definiciji, odgojno-obrazovna institucija, gdje su odgoj i obrazovanje neodvojive komponente jedne cjeline, još uvijek traži adekvatne modele odgojnog djelovanja, kako bi preventivno i kurativno djelovala, ne samo na probleme nasilja, nego i drugih oblika nepoželjnog ponašanja. Uz učitelje i nastavnike, koji su direktno uključeni u odgojno-obrazovni rad sa djecom, važnu ulogu imaju i drugi stručni saradnici, prvenstveno pedagog škole. Rad pedagoga, kao stručnog lica osnovne škole, se određuje Zakonom (koji donose „obrazovne“ vlasti, odnosno politika), Pedagoškim standardima i općim normativima, završenim studijem i recentnom literaturom, ali i kvalitetom mentora kojeg je pedagog imao kao pripravnik, položajem škole u lokalnoj zajednici, položajem pedagoga u radnom kolektivu i razumijevanjem njegove uloge u školi, te kvalitetom interakcije sa učenicima i njihovim roditeljima. Istraživanjem položaja pedagoške službe, te najčešćih problema sa kojima se u svom radu pedagozi susreću, pokazuje važnost odgojnog djelovanja tokom cijelog obrazovnog procesa. Odgojna zadaća škole se može ostvariti na različite načine i kroz različite aktivnosti. Ipak postoje brojni faktori koji značajno utječu na njeno ostvarivanje i naša odgojno-obrazovna stvarnost je u konfliku između željenog i stvarnog. Situaciju dodatno usložnjava dominantna orijentacija na akademska postignuća učenika, te zanemarivanje ostalih segmenata razvoja. Većina pedagoga obuhvaćena ovim istraživanjima ipak smatra da škola može uspješno riješiti većinu odgojnih problema svojih učenika, ali samo zajedničkim djelovanjem obitelji, škole, lokalne zajednice, i naravno, samih učenika.

Ključne riječi: odgojni problemi, pedagog, pedagoška služba, savjetodavni rad

ABSTRACT

Issues of violence among pupils that are happening in the area of the school, are becoming an increasing concern both in Bosnia and in the region. A school that is, by its function, but also definitions, educational institutions, where upbringing and education are inseparable components, is still looking for adequate models of preventive and curative educational activities, to influence not only to the problems of violence, but also other forms of undesirable behavior. With teachers and lecturers, who are directly, involved in the educational work with children, important role is played by other support staff, primarily pedagogues. The work of pedagogue, as a professional person of primary school, is determined by law (made by "educational" government or politics), Pedagogical Standards and Norms, graduated studies and recent literature, but also by the quality of a mentor who

educator had as a trainee, by the position of the school in the local community, by the position of pedagogue in the workplace and the understanding of its role in the school, and by the quality of its interaction with students and their parents. The research of position of pedagogical services and the most common problems that in their work pedagogues encounter, shows the importance of upbringing activities throughout the entire educational process. The educational role of the school can be achieved in different ways and through different activities. However there are many factors which significantly affect its realization and our educational reality in the conflict between the desired and real. The situation is further complicated by the dominant orientation to the academic achievements of students, and the neglect of other aspects of development. Most pedagogue included in this research still believes that schools can successfully solve most of the educational problems of their students, but only by joint action of family, school, local community, and of course, the students themselves.

Keywords: educational problems, pedagogue, pedagogic service, counseling work

UVOD

Najveća nada svake zemlje
Leži u primjerenu školovanju mladeži
(Erazmo Roterdamski)

Škola bi po svojoj funkciji, ali i definicji[1], trebala biti odgojno-obrazovna institucija, gdje bi odgoj i obrazovanje bili nedovojivi dijelovi jedne cjeline. Na žalost, akcenat se stavlja na akademska postignuća učenika, dok se odgoj postavlja u drugi plan. Djelomično to je razumljivo, jer se vanjska evaluacija rada škole vrednuje upravo prema postignućima njenih nastavnika i učenika. Eksterna matura u ovom slučaju predstavlja samo jedan od pokazatelja potrebe dominacije obrazovnog rada nad odgojnim. U takvom okruženju, uz veliki broj nastavnih predmeta, te socio-ekonomsku situaciju i promjene u društvu, izazovi odgojnog djelovanja nastavnika i pedagoga su brojni. Nas su zanimali upravo izazovi sa kojima se susreće pedagog. Rad pedagoga, kao stručnog lica osnovne škole, određuje se Zakonom, Pedagoškim standardima i općim normativima za osnovni odgoj i obrazovanje i normativima radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima, za osnovnu školu, završenim studijem i recentnom literaturom. Važnu ulogu imaju i kvaliteta mentora kojeg je pedagog imao kao pripravnik, položaj škole u lokalnoj zajednici, položaj pedagoga u radnom kolektivu i razumijevanje njegove uloge u školi. Ipak, najvažnija je kvaliteta

[1] **S**va djeca imaju pravo na besplatno školovanje u bosanskohercegovačkim osnovnim školama pod istim uvjetima; to obuhvata 9 godina osnovne škole po modelu 3+3+3; osnovna škola daje djeci osnovna znanja iz npr. matematike, jezika, poznavanja društva i prirode, biologije, hemije, historije, geografije, tjelesnog odgoja, likovne i muzičke kulture, demokratije, i sl.; osim toga škola jača razvoj ličnosti i stimulira njihovu maštu i želju za učenjem. [*Zakon o osnovnom i srednjem obrazovanju Kantona Sarajevo, 2004.*]

interakcije sa učenicima i njihovim roditeljima. Pedagoška služba, kao imperativ savremene škole, kojem se teži već duži niz godina, kod nas još uvijek ne postoji. Iako se definira kao posebna funkcija podrške školi, kojoj je zadatak osigurati na profesionalnoj osnovi razvitak učenicima, učiteljima, direktoru škole i obitelji u redovnim i posebnim pedagoškim situacijama; čije poslove ponajviše vrše školski pedagozi (prema Jurić, 1989), istraživanjem o položaju pedagoške službe u procesu reformiranja obrazovanja (Čehić, 2009), utvrdilo se da su najbliže njenom postojanju škole koje uz redovno zaposlenog pedagoga imaju i pedagoga - pripravnika.

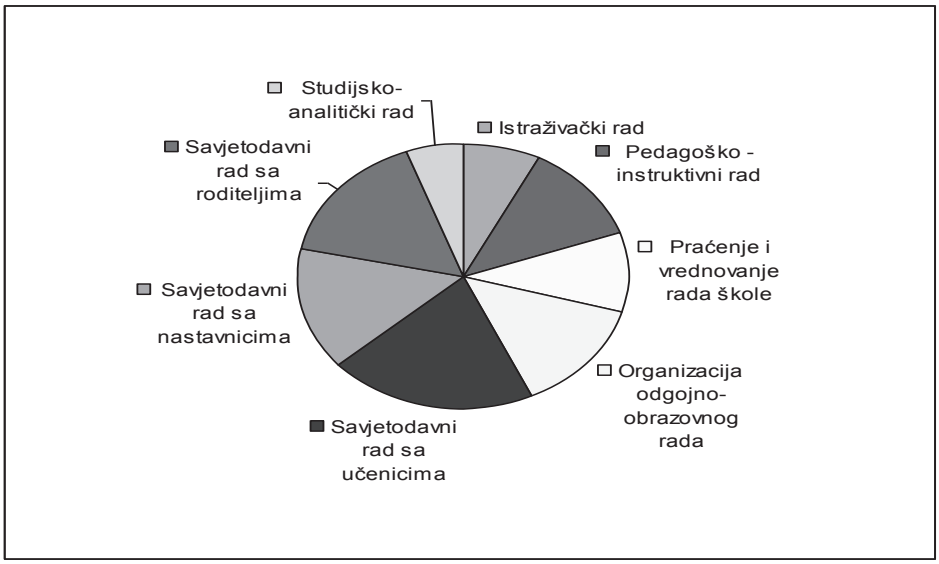
PODRUČJA RADA PEDAGOGA

Školski pedagog je specijalizirani stručnjak koji se bavi unapređivanjem odgojno-obrazovnog rada škole. Istražuje probleme nastave i odgajanja, daje prijedloge za unaprjeđenje pedagoškog rada, inovira rad, organizira savjetodavni rad sa učenicima, nastavnicima i roditeljima, pomaže učenicima da ovladaju tehnikama učenja, utiče na proces humaniziranja odnosa u školama, programiranje djelatnosti škole sa direktorom i nastavnicima, i daje stručne pretpostavke za vrednovanje rada škole, nastavnika i učenika. U domenu njegovog rada je i saradnja sa stručnim organima u školi i van nje. Zadaci pedagoga u školi utvrđeni su pojedinim propisima kao što su Zakon o osnovnoj školi i Zakon o srednjoj školi, Statut škole i sl, odnosno onim dokumentima kojima se utvrđuje program rada pedagoga u određenim odgojno-obrazovnim ustanovama. Zadaci pedagoga u školi proističu iz ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja, koji se, u Bosni i Hercegovini, donosi na nivou države, entiteta, a u Federaciji i kantona. Obzirom da je rad pedagoga sastavni dio rada stručne službe škole, jasno je da on prije svega ostvaruje one zadatke koji mu s obzirom na prirodu službe pripadaju. Rad pedagoga u školi veoma je složen i kompleksan. Najdetaljniji pregled aktivnosti pedagoga u osnovnoj i srednjoj školi daju Bek i Vilson (prema Mandić, 1986), ali bismo u gruboj podjeli sve aktivnosti mogli svrstati u osam kategorija, kako su ih naveli Mandić i Vilotijević (1980). Vidljivo je da su one međusobno isprepletene, da rijetko postoje jasne granice među aktivnostima i da one nikad ne postoje među uzrocima odnosno faktorima koji utječu na njih. Reformom obrazovanja, razvojem i prihvatanjem novih koncepcija škole, došlo je do promjena poslova koje obavlja pedagog. Ranije su dio tih zadataka obavljali direktori i pomoćnici. Stoga i danas postoje velika neslaganja oko toga što je posao pedagoga, a što direktora i pomoćnika direktora. U školama je dolazi do poteškoća u razgraničenju poslova koje obavlja pedagog. Većina stručnjaka smatra da i nije nužno izvršiti apsolutno razgraničenje, jer bi to smanjilo obim, intenzitet i kvalitetu saradnje pedagoga, direktora i pomoćnika. Najbolji rukovoditelj poslova pedagoga jeste godišnji program rada pedagoga. Ipak u praksi, i dalje postoje tendencije da se okvir zadataka pedagoga proširi, i to uglavnom iz dva razloga:

a) u školama još uvijek nije tačno precizirano šta pedagog treba da radi, pa se i pedagozi u različitim školama različito odnose prema zadacima koji su propisani godišnjim programom rada.
b) neki pedagozi su iskusniji i sposobniji pa mogu da obavljaju i niz zadataka izvan godišnjeg programa rada, a značajnu razliku predstavljaju i uvjeti u kojima rade.

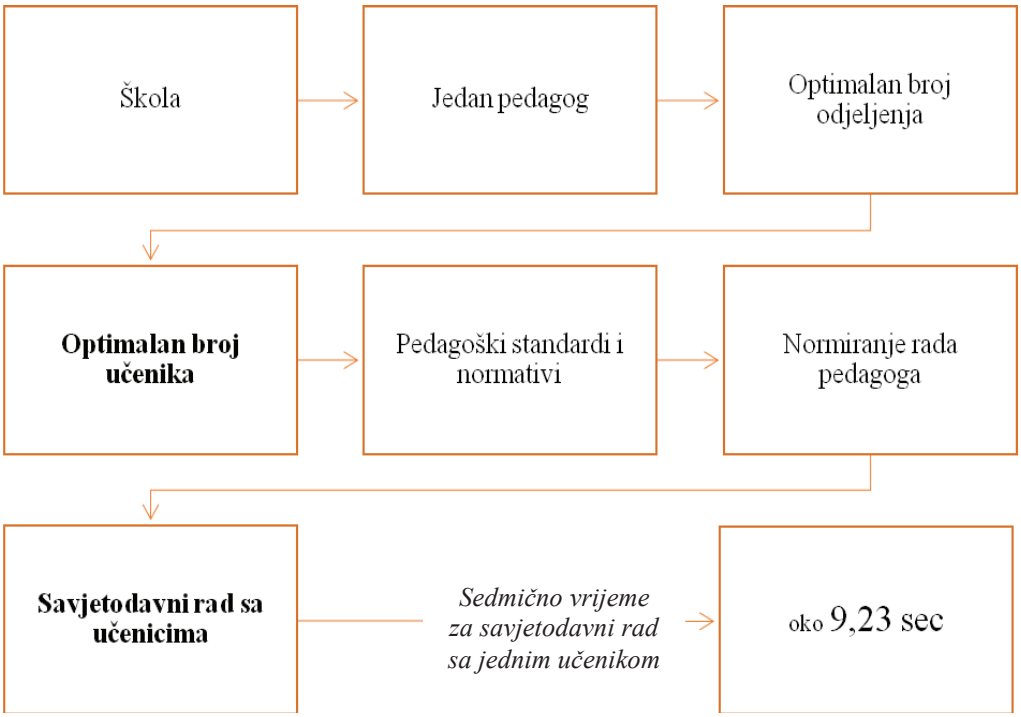
Veliku poteškoću u determiniranju i realiziranju zadataka pedagoga, predstavlja i činjenica da su mnogi nastavnici u školi nedovoljno informirani o tome, pa od pedagoga očekuju da radi i one poslove koji im ne pripadaju. S druge strane, za mnoge poslove koji spadaju u domen rada pedagoga, nastavnici nisu spremni sarađivati s pedagogom. Zbog toga dolazi do nepoželjnog statusa pedagoga koji se može opisati kao: „*... postoji potreba da se njegovo učešće i pomoć u radu više oseća, ali se u isto vreme njegov rad i dalje nedovoljno cen*i“ (Svrdlin, 1998, str.15). Navedenim istraživanjem provedenim u Kantonu Sarajevo o zadacima pedagoške službe osnovnih škola, utvrdili smo da pedagozi i nastavnici imaju različita očekivanja od pedagoške službe, ali da i jedni i drugi imaju vrlo slično mišljenje o tome koja područja rada pedagoga su najvažnija.

Iz grafikona broj 1 je vidljivo da aktivnosti pedagoga su rangirane na slijedeći način: Savjetodavni rad sa učenicima; Savjetodavni rad sa roditeljima; Savjetodavni rad sa nastavnicima; Pedagoško-instruktivni rad; Organizacija odgojno-obrazovnog rada; Praćenje i vrednovanje rada škole; Istraživački rad; i Studijsko-analitički rad.



Grafikon 1. Rang aktivnosti pedagoga
Chart 1. Rank activity pedagogues

Ono što iznenađuje jeste činjenica da je savjetodavni rad sa roditeljima više rangiran nego je to savjetodavni rad sa nastavnicima, pedagoško instruktivni rad ili organizacija odgojno-obrazovnog rada. Ako ove rezultate usporedimo sa normiranjem rada pedagoga, vidjet ćemo da vrijeme predviđeno za realizaciju pojedinih aktivnosti ne odgovara onome koje su pedagozi naveli da im je potrebno.



Shema 1. Vremensko trajanje sedmičnog savjetodavnog rada sa učenicima
Scheme 1. Duration of weekly counseling work with students

Posebno zabrinjava činjenica da, uzimajući u obzir standarde o potrebnom broju odjeljenja u školi kako bi se zaposlio jedan pedagog, te broju učenika u jednom odjeljenju, te da isti pedagoški standardi u normiranju rada pedagoga navode da bi pedagog trebao, u toku jedne radne sedmice, da u savjetodavnom radu sa učenicima provede u prosjeku 2 sata, to znači da na jednog učenika u jednoj radnoj sedmici pedagog može da izdvoji oko 9,23 sekundi. Obzirom da profesionalna orijentacija učenika završnih razreda, za razliku od procjene psihofizičke zrelosti učenika za polazak u osnovnu školu, nigdje nije posebno navedena, nameće se zaključak da i profesionalna orijentacija spada u ovaj vremenski okvir.

ODGOJNI RAD PEDAGOGA

Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju ("Službene novine Kantona Sarajevo" - prečišćen tekst broj: 12/05, uključujući izmjene i dopune), termin „odgoj“ navodi 81 put, i to uglavnom u sintagmi „odgojno-obrazovni rad“, što zapravo definira djelatnost škole kao obrazovne institucije. Jedini izuzetak predstavlja član 64. koji govori o odgojno – disciplinskim mjerama[2], u kojem se pojam „odgoj“ samostalno navodi pet puta.

Pedagoški standardi i normativi u svojoj tački 5.2. koja se odnosi na stručne saradnike škole, za neposredni odgojni rad navode četiri tačke:

a) Programiranje, ostvarivanje i analiza odgojnog rada – 2 sata
b) Rad sa učenicima i učeničkim organizacijama – 5 sati
c) Saradnja sa roditeljima – 2,5 sati
d) Istraživanja u praksi – 2 sata

Kao što je vidljivo, u okviru radne sedmice pedagoga za neposredni odgojni rad izdvojeno je samo 11,5 sati. Obzirom da je ovo izuzetno malo vremena za sistematsko i plansko odgojno djelovanje sa većim brojem učenika, a uz sve zahtjeve koji se pred pedagoga postavljaju, zanimalo nas je koje aktivnosti pedagozi provede unutar škole, te sa kojim se poteškoćama susreću[3]. Intervjuiranjem pedagoga utvrdili smo da, iako većina pedagoga smatra da su odgojni i obrazovni rad nedjeljive komponente života škole, evidentno je da je odgojna komponenta prisutnija u razrednoj nastavi, sa mlađim učenicima, dok se ona polako „gubi“ u predmetnoj nastavi. Također, smatraju da odgojni rad još i postoji u osnovnim školama, dok su srednje škole isključivo usmjerene na obrazovanje učenika. U skladu s tim navode i da je: „*Obrazovanje je racionalna osnova odgoja. Škola je mjesto gdje se odgaja i obrazuje. Odgoj i obrazovanje stoje u neraskidivoj vezi. U staroj školi – tradicionalnoj - favorizirano je usvajanje znanja. To se još uvijek osjeti u našim školama, a i Nastavni plan i program je takav. Teži se da učenik dobije što više znanja, međutim nema nastave koja ne odgaja*“. Odgojna zadaća škole se može ostvariti na različite načine i kroz različite aktivnosti. Ipak, „*opterećeni*“ nastavni planovi i programi, obrazovna politika, kao i položaj pedagoga u kolektivu značajno utječu na njeno ostvarivanje. Zato je naša

---

[2] U okviru ovog člana navode se 3 stavke: *„1)neopravdano izostaje sa nastave,* 2) *neprimjereno se ponaša prema drugim učenicima/ učenicama, nastavnicima/nastavnicama ili osoblju škole,* i 3) *nanosi štetu na imovini škole*“.

[3] U okviru predmeta *Istraživanje i obogaćivanje metodike odgojnog rada*, provedeno je mini istraživanje u kojem su intervjuirani pedagozi o njihovom odgojnom radu u školama. Istraživanje su proveli studenti V godine Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu (akademska 2012/2013. godina) koji su u ljetnjem semestru slušali ovaj predmet: Edina Nikšić, Aida Tutun, Alem Dedić, Arijana Covo, Asim Delibašić, Emina Tursanović, Fatka Subašić, Mersiha Alukić, Nadira Tarahija, Nermina Kopić I Zlata Pršić. Rezultati su prezentovani na Znanstveno-stručnoj međunarodnoj konferenciji „**Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju**“, koja je održana u povodu 50. godina Odsjeka za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Sarajevu.

odgojno-obrazovna stvarnost u konfliku između željenog i stvarnog. Situaciju dodatno usložnjava i postojanje državne mature, koja još više akcenat stavlja na ciljeve obrazovanja i postizanje što boljih rezultata. Većina pedagoga obuhvaćena ovim istraživanjem ipak smatra da škola može uspješno riješiti većinu odgojnih problema svojih učenika, ali samo zajedničkim djelovanjem obitelji, škole, lokalne zajednice, i naravno, samih učenika. Kao najčešći odgojni problemi u školama, javljaju se nepoštivanje autoriteta nastavnika[4] i ometanje nastave. Česti su i konflikti sa nastavnicima, agresivna komunikacija, što ovisi o nizu faktora. Potom slijede neopravdani izostanci, nasilje među vršnjacima, te konzumiranje cigareta. Pedagozi su naveli i probleme u obitelji, ali bi se oni prije mogli svrstati u uzorke odgojnih problema u školi. No, naglasili su da im je upravo u takvim slučajevima potrebna dodatna stručna pomoć socijalnih radnika. „*Problemi se ogledaju i u nedovoljnoj saradnji nastavnika sa pedagogom i nejedinstvenom sistemu djelovanja u kreiranju opće odgojne klime*“, čime se još jednom ističe problem naših škola da je saradnja pedagoga sa nastavnicima više uvjetovana kvalitetom njhovog privatnog a ne profesionalnog odnosa. Problemi se javljaju tokom cijelog školovanja, s tim da su u osnovnoj školi oni izraženiji u trećoj trijadi, odnosno u periodu puberteta. U srednjoj školi problemi se javljaju u prvom razredu (period adaptacije) te na početku trećeg razreda, kada učenici biraju usmjerenja: „*Najveći broj odgojnih problema imaju učenici I i II razreda srednje škole. Oni su proizvod nedovoljne prilagođenosti učenika novoj sredini, zatim su povezani sa nerealnom slikom o sebi, borbe za status u grupi. U trećem razredu srednje škole prisutni su odgojni problemi u zanimanjima III stepena.*“. Također, pedagozi su istakli da socio-ekonomski status obitelji može biti uzročnikom ovih problema, ali da to nije pravilo: „*Kroz dugogodišnji rad dolazim do zaključka o povezanosti između pomenutih faktora. Socio-ekonomski status uveliko utiče na ponašanje učenika. Roditelji čiji je socio-ekonomski status lošiji, često nisu u mogućnosti da posvete kvalitetno vrijeme svome djetetu, što utiče negativno na djetetovo ponašanje i rad. Roditelji sa višim stepenom obrazovanja motivišu svoju djecu na uspjeh, međutim i djeca roditelja koji nemaju određen stepen obrazovanja, pokazuju zavidne rezultate. Kada su u pitanju samohrani roditelji, i tu postoje određena odstupanja na ponašanje učenika i njihovo zalaganje u školi. Međutim, slučajevi su različiti, ali ipak velika je povezanost između odgojnih problema i obiteljskog statusa”.* Obzirom da se radi o istraživanju provedenom na relativno malom uzorku, ne možemo sa sigurnošću utvrditi da li se radi o pozitivnoj ili negativnoj povratnoj sprezi, ali je iz odgovora vidiljivi da smjer utjecanja socio-ekonomskog statusa obitelji na ponašanje učenika uvjetovan nizom drugih, vanjskih faktora. Kao

[4]„*Najčešće se javljaju problemi za nepoštivanje autoriteta, a uzroci leže u roditeljskom okruženju, gdje roditelji uspostavljaju prijateljske odnose. Tako stečene navike učenici prenose na školsko okruženje, koje zbog zahtjeva koje se na školu predstavljaju također ne odgovara zahtjevima učenika, jer se zbog toga javljaju problemi nediscipline, nepoštivanja autoriteta nastavnika, psovanja, bježanja sa nastave, neodgovoran odnos prema školskim obavezama ponekad i tuče i slična ponašanja*“.

poseban problem izdvojili smo aktualno vršnjačko nasilje i poteškoće na koje pedagozi nailaze u njegovoj prevenciji i kažnjavanju. Pokazalo se da učestalost vršnjačkog nasilja značajno varira od škole do škole, odnosno od sredine do sredine. Iako su istakli da je svaki slučaj sam po sebi ozbiljan, postoje razlike u njihovom pojavljivanju: „*Nasilje u školi postoji i ogleda se kroz različite forme fizičkog i psihičkog nasilja. Obje grupe nasilja prisutne su u odnosima među učenicima: od forme zadirkivanja i uznemiravanja, do formi zlostavljanja.*“. Važno je istaći i da se većina ispitanih pedagoga protivi terminu „školsko nasilje“, jer smatraju da se ono samo dešava u školi, te da su stoga mnogo prikladniji termini „vršnjačko nasilje“ ili „nasilje u školi“. Preventivnim djelovanjem škole na pojavu odgojnih problema svi pedagozi su zadovoljni. Uglavnom koriste radionice za djecu „*ometajućeg*“ ponašanja, vršnjačku edukaciju i vršnjačko djelovanje, saradnju sa predstavnicima nevladinih sektora, sate odjeljenske zajednice, individualne razgovore sa pedagogom, ali i edukaciju učenika, nastavnika i roditelja, osobito u području školskog nasilja. Ipak istakli su i da je škola veoma usamljena u ovim nastojanjima, kao i da je „*jako malo predmeta koji mogu sebi, u današnjim uvjetima, ali i po nastavnim planovima i programima, priskrbiti titulu (i) odgojnog predmeta*“. Povodi za savjetodavne razgovore sa učenicima su vrlo različiti. Najčešće je „*usmjeren prema popravljanju novonastalih odgojnih problema, pomoći učenicima, te njihovo usmjeravanje za kvalitetno odrastanje, kvalitetan rad, saradnju sa školskim kolegama i nastavnicima*“. Interesantno je da pedagozi kao poteškoće u učenju uglavnom navode negativne ocjene iz pojedinih predmeta i zanemarivanje školskih obaveza, u prvom redu izrada domaćih zadataka. Samo jedan pedagog je naveo da to mogu biti i različiti oblici podrške u učenju, usvajanje novih tehnika, te rad na novim projektima. Važan segment je i rad na razvijanju samopoštovanja i slike o sebi, kako bi učenici sebi mogli postaviti realna očekivanja. Kvalitetan savjetodavni rad uvjetovan je ne samo stručnošću pedagoga, spremnosti pedagoga i učenika na „razgovor“, nego i ostvarenom saradnjom, interakcijom između pedagoga i učenika. Upravo stoga zanimalo nas je koliko često učenici sami, bez zahtjeva nastavnika, dolaze pedagogu na razgovor. Uočili smo da su učenici spremniji dolaziti pedagoginjama, nego pedagozima, te da su otvoreniji za saradnju u mlađem uzrastu, nego u periodu puberteta. U srednjoj školi na tzv. „razgovor sa pedagogom“ dolaze isključivo na poziv pedagoga ili zahtjev nastavnika. Također, na samoincijativne razgovore sa pedagogom značajno utiče i prethodno, pozitivno ili negativno, iskustvo učenika. Savjetodavni rad sa roditeljima je, prema mišljenju pedagoga, složeniji jer: „*Pored roditelja koji su spremni na saradnju sa mnom u cilju pomoći djetetu, al i njima samima, postoje i roditelji koji jednostavno odbijaju takav vid traženja pomoći. Nekada je u pitanju nedostatak vremena, a nekada čak i neshvatanje takvog vida konsultovanja, odnosno odbacivanja u potpunosti istog*.“. Pokazalo se da roditelji vrlo rijetko iniciraju razgovore sa pedagogom, a mnogo češće dolaze na poziv, čime se još jednom ističe važnost ostvarivanja partnerskih odnosa obitelji i škole. Kada se radi o disciplinskim mjerama koje Zakon jasno definira za učenike koji izostaju sa nastave, neprimjereno se ponašaju, te nanose štetu imovini škole, pedagozi

smatraju da su one dobro definirane, ali da njihovo izricanje ovisi od slučaja do slučaja. Najčešće se izriču: „*ukor razrednika, odnosno razrednice, ukor odjeljenskog vijeća, ukor direktorice ili ukor nastavničkog vijeća*“. Obzirom da smo se bavili istraživanjem i obogaćivanjem metodike odgojnog rada, željeli smo ispitati i koja su to područja, problemi, poteškoće sa kojima se pedagozi susreću, a na koje ne mogu pronaći odgovore u savremenoj pedagoškoj teoriji. Kao posebne tri kategorije naveli su probleme sa zakonom, odnosno maloljetničku delikvenciju, (jer u tim slučajevima nastaje poseban problem nastavka školovanja za te učenike), potom neadekvatno korištenje društvenih mreža, osobito bez roditeljskog nadzora, te, ono što nam je ostalo indikativno i nedovoljno objašnjeno, inkluzivno obrazovanje za djecu sa poteškoćama u razvoju. Istakli su i da postoji značajan broj referentnih knjiga i udžbenika, članaka, o navedenim problemima, ali da se ti problemi nedovoljno ili nikako istražuju kod nas, te je stoga neke od preporuka teško ili nemoguće primjeniti. Također, naglasili su da je potrebno veće povezivanje visokoškolskih institucija koje obrazuju nastavnike i pedagoge sa osnovnim i srednjim školama, realiziranje zajedničkih projekata i različitih oblika stručnog usavršavanja. Iz ovog zaključujemo da je nužno veće povezivanje teorije i prakse, kao i inoviranje nastavnih planova i programa studija pedagogije, kako bi studenti tokom studija duže boravili na praksi.

ZAKLJUČAK

Odgojna funkcija škole je veoma značajna komponenta njenog djelovanja i stoga se nikako ne bi smjela zanemarivati i stavljati u drugi plan. Veoma brz napredak nauke i tehnologije, te promjene dinamike obiteljskog života ističu potrebu intencionalnog institucionalnog odgoja. Istovremeno, pred pedagoge i nastavnike se postavljaju i novi izazovi. Odogojno djelovanje se ne može poistovjećivati sa disciplinskim mjerama ili preodgajanjem, jer je odgoj mnogo širi pojam od toga. Neposredni odgojni rad, posebno pedagoga, bi trebao uključivati sve učenike, a ne samo one koji imaju poteškoće u učenju ili ponašanju. Stoga je nužno prvo inovirati pedagoške standarde sukladno savremenim potrebama, promjenama i tendencijama u školi. Inovirani standardi bi trebali imati tačno navedene sadržaje i realne vremenske okvire za realizaciju pojedinih aktivnosti. To podrazumjeva i značajno smanjenje predviđenog broja učenika sa kojima treba da radi pedagog. Time bi se stvorili i uvjeti za formiranje pedagoške službe pri svakoj osnovnoj školi, za što postoji tendencija već duži niz godina. Istraživanje odgojnog rada potrebno je kontinuirano vršiti kako bi se obogatilo teorijsko saznanje, ali i omogućila razmjena praktičnih iskustava. Ovakva istraživanja imala bi višestruku korist i za samu školu, ne samo u nalaženju rješenja za odgojne poteškoće i probleme, nego i u ostvarivanju partnerskih odnosa između pedagoga i nastavnika, s jedne, te škole i obitelji, s druge strane. Istovremeno ovim bi se mogla i intenzivirati povezanost škola sa nastavničkim fakultetima. Samo tako škola će, i ne više deklerativno, uz svoju obrazovnu moći ostvarivati i svoju odgojnu funkciju.

LITERATURA

1. Bajrić, M.; Stevanović, M. (1999). Direktor, pomoćnik i pedagog u školi, Tuzla: R&S.
2. Čehić, I., (2009). Iskustva i zadaci pedagoške službe osnovnih škola u Kantonu Sarajevo u procesu reforminarnja obrazovanja. Magistarski rad. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
3. Jurić, V. (1989). Metodika rada školskog pedagoga, Zagreb: Školska knjiga.
4. Mandić, P. (1986). Savjetodavni vaspitni rad, Sarajevo: Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
5. Mandić, P., Vilotijević, M. (1980). Vrednovanje rada u školi, Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.
6. Ovčarova, R. V. (1996). Pedagoško psihološka služba u školi, Beograd: Učiteljski fakultet – Centar za stručno usavršavanje.
7. Pedagoški standardi i normativi za osnovni odgoj i obrazovanje i normativi radnog prostora, opreme, nastavnih sredstava i učila po predmetima za osnovnu školu, Kanton Sarajevo.
8. Svrdlin, Đ. (1998). Pedagog u našoj školi –prilog metodici i organizaciji rada“, Beograd: Učiteljski fakultet.
9. Trnavac D. N. (2005). Školska pedagogija I, Predavanja i članci, Beograd: Naučna knjiga.
10. Trnavac D. N. (2005). Školska pedagogija II, Predavanja i članci, Beograd: Naučna knjiga.
11. Trnavac, N, (2006). Uslovi rada školskih pedagoga u Srbiji**,** Beograd: Nastava i vaspitanje, br. 3.
12. www.pedagog.org.yu

STRATEGIJE UČENJA UČENIKA

STUDENT'S LEARNING STRATEGIES

Haris JAŠAREVIĆ, Vernesa JAŠAREVIĆ, Smajo HADŽIĆ
Osnovna škola „Han Bila“ Han Bila, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Učenje je kao proces jako zahtjevan, permanentan i trajan napor i njemu se mora pristupati ozbiljno i znalački. Izbor i primjena strategija učenja je problem kome se u našoj pedagoškoj djelatnosti daje jako malo mjesta i važnosti. Upravo iz tih razloga naš rad se i bavi ovom problematikom i to sa teorijskog i empirijskog aspekta. Teorijski dio problematizira teorijske postavke o procesu učenja i motivacije za učenje koja je usko vezana uz izgradnju kvalitetnih strategija za učenje. Cilj istraživanja se odnosio na ispitivanje i utvrđivanje postojanja specifičnih strategija učenja učenika i/ili statistički značajnih razlika između stavova učenika u odnosu na strategiju učenja s obzirom na spol učenika. Hipoteza od koje se krenulo je pretpostavka o postojanju značajne strategije učenja učenika i statistički značajne razlike između stavova učenika u odnosu na strategiju učenja s obzirom na spol učenika. Istraživanje smo proveli na uzorku učenika IV i VIII razreda iz osnovnih škola u Travniku, Novom Travniku, Mehuriću i Han Biloj. Uzorak je obuhvatio 424 učenika. Rezultati do kojih se došlo sa sigurnošću potvrđuju da učenici često primjenjuju navedene strategije u učenju i samim tim ih i visoko vrednuju, što govori o tome da možemo prihvatiti našu hipotezu o primjeni strategija učenja u učenju, utvrđeno je da nema statističke značajnosti između učenika s obzirom na spol u odnosu na primjenu strategija učenja, što znači da spol bitno ne utiče na primjenu određenih strategija kod dječaka i kod djevojčica. Dakle, i jedni i drugi imaju pozitivan stav, odnosno dosta često koriste različite strategije učenja.

Ključne riječi: Učenje, motivacija, samopouzdanje, samopoštovanje, strategije učenja

ABSTRACT

Learning is a process very challenging, permanent and lasting effort and it needs to be addressed seriously and knowledgeably. The selection and application of learning strategies is a problem which in our pedagogical activities gives very little space and importance. This is why our work is also dealing with this issue and that the theoretical and empirical aspects. The theoretical part discusses the theoretical assumptions about the process of learning and motivation for learning, which is closely related to the construction of high-quality learning strategies. The aim of the research was related to the trial and determination of the existence of specific learning strategies students and / or statistically significant differences between the attitudes of students in relation to the learning strategy with regard to gender students. The hypothesis we started from the assumption of the existence of significant learning strategies students and statistically significant differences between the attitudes of students in relation to the learning strategy with regard to gender students. The research was conducted on a sample of students of the fourth and eighth

grades of primary school in Travnik, Novi Travnik, Mehuric and Han Bila. The sample included 424 students. Results that were obtained with certainty confirmed almost all podhipoteze and therefore the main hypothesis that there is a significant learning strategies students and a statistically significant difference between the attitudes of students in relation to the strategy of learning students with regard to gender students.

Key words*:* Learning, motivation, self-confidence, self-esteem, learning strategies.

UVOD

Putevi ljudske spoznaje nisu proizvoljno usmjeravanje na putu učenja i napredovanja. Oni zahtjevaju jako jasne, precizne i pravovremene putokaze koji će usmjeriti na put spoznavanja svakog ko uči. Putokazima u određenom smislu mogle bi se nazvati aktivnosti koje doprinose samom procesu učenja. Te aktivnosti nikako nisu niti mogu biti stihijski i spontani postupci. Oni moraju biti izvrsno osmišljeni, analizirani, upotrebljeni i dokazani na iskustvu. Školsko učenje je namjerno i odvija se putem podučavanja i učenja kao jedinstvenog procesa. „Školskim učenjem savlađuju se kognitivni sadržaji (znanja, vještine, navike, sposobnosti) i sadržaji koji se odnose na učenje stavova, socijalnih reakcija i neuravnoteženih emocionalnih reakcija. Zastupljena su tri aspekta: kognitivno (spoznajno), afektivno (emocionalno) i konativno (voljno)“ (Stevanoviću, 2008). Svaki učenik se susreće sa poteškoćama u savladavanju školskog gradiva u toku svog školovanja gdje mu je potrebna pomoć drugih osoba (nastavnika, profesora). Ono što treba da bude prioritetni zadatak škole, odnosno nastavnika jeste obučavanje učenika za učenje učenja, samostalno učenje i cjeloživotno učenje. Da bi učenik uspio u učenju potrebno ga je i motivirati. Da bi se moglo govoriti o motivaciji potrebno je prethodno definisati. „Motivacija je proces usmjeravanja i održavanja određenog ponašanja, a bazira se na nekoj ljudskoj potrebi ili očekivanju koje treba da se zadovolji ili ispuni. Motivacija je individualni fenomen pod ljudskom kontrolom“ (Bogićević, 2004). Na osnovu ove definicije možemo zaključiti da je motivacija proces pokretanja ljudske aktivnosti, a ta aktivnost je usmjerena na postizanje određenih ciljeva. Motivacija učenika u nastavi je veoma važna za uspjeh svakog učenika, jer učenici kroz nastavu i sadržaj upoznaju svoje mogućnosti, a te mogućnosti treba razvijati. Nastavnici u našim školama svojim umijećem i željom za kreativnošću nastoje ostvariti što veću motivaciju i učenikovo sudjelovanje u toku nastave, bez obzira na njihovu mogućnost u tom nastavnom procesu. Aktivno učenje ne bi smjelo biti proizvoljno i neplansko. Aktivnost učenika koji uči je mukotrpan proces napredovanja korak po korak na putu opismenjavanja i spoznavanja svijeta i zakonitosti života i življenja. Svaka ljudska djelatnost ukoliko nije pažljivo isplanirana i promišljenja davat će jalove rezultate uz mnogo uloženog i promašenog truda. Stoga je važna uloga uspostavljanja i trasiranja jasnoga sistema usvanja znanja. Ovaj sistem obuhvata kognitivni, metagognitivni i afektivni segment učenja. Pedagoška nauka ovo je definisala kao strategije učenja. Termin strategija, koji se koristi u različitim

oblastima, može se definisati na različite načine. „Strategija se može definisati kao plan – svjesno usmjereni pravac djelovanja“ (Mirkov, 2009). Dakle, pod strategijama učenja podrazumijeva se organizacija procesa učenja koja uključuje i znanje o znanju, odnosno znanje o zakonitostima učenja, sam proces učenja, ali i motiviranost učenika, afektivni segment spoznajnoga puta. Ovim radom željeli smo ispitati i utvrditi postoje li značajna strategija učenja učenika i statistički značajna razlika između stavova učenika u odnosu na strategiju učenja učenika s obzirom na spol. Baveći se ovom problematikom u radu je data i empirijska postavka. Naučni i praktični problem od koga se pošlo u našem radu je koje strategije i koliko uspješno učenici primjenjuju u savremenoj školi?

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Hipoteze

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da postoji značajna strategija učenja učenika s obzirom na planiranje učenja, elaboraciju učenja, obnavljanje učenja i strategije u upotrebi. Pretpostavili smo da postoji statistički značajna razlika između stavova učenika u odnosu na planiranje učenja, elaboraciju učenja, obnavljanje učenja i strategije u upotrebi s obzirom na spol učenika.

Metode istraživanja

U istraživanju ćemo koristiti sljedeće metode: deskriptivnu metodu, metodu teorijske analize, servej metodu.

Uzorak ispitanika

Uzorak istraživanja čine učenici IV i VIII razreda iz osnovnih škola u Travniku, Novom Travniku, Mehuriću i Han Biloj. Uzorak obuhvata 424 učenika.

Instrumenti

U istraživanju je primijenjen instrumenti: SU-skaler Strategije učenja (Suzić, 2005, str. 936). Navedeni instrument koriste skalu procjene *Likertovog tipa*, koja se sastoji od petostepene liste mogućih odgovora, od koji su dva stepena slaganja, jedan neutralan i dva neslaganja. Ispitanici (učenici) su izražavali putem ove skale svoj stepen slaganja, neutralnosti i neslaganja sa datim tvrdnjama. Instrumenti se primjenjuju na nivou subtestova, a na pitanja se odgovara petostepenom skalom Likertovog tipa i to: 1 (nikad, nimalo ne vrijedi za mene); 2 (ponekad, malo vrijedi za mene); 3 (srednje ili 50%, osrednje vrijedi za mene); 4 (često, pretežno vrijedi za mene); 5 (uvijek, u potpunosti vrijedi za mene). Ukupno ima četiri subtesta i to: planiranje (8 ajtema), elaboracija (7 ajtema), obnavljanje (8 ajtema), strategije u upotrebi (5 ajtema). Pouzdanost instrumenta utvrđena je Alfa-Kronbah koeficijentom koji iznosi ($\alpha = 0,67$).

REZULTATI

Planiranje učenja. Provjera pouzdanosti mjerne skale od 8 indikatora Tabela 1, Kronbahovim koeficijentom *Alfa = 0.67*, ukazuje na prihvatljivu pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak ispitanika, bez obzira na mjernu skalu manju od 10 stavki.
Izračunata aritmetička sredina (*M*) svih indikatora od 3,83 pokazuje da je *planiranje učenja*, po stavovima učenika o strategiji učenja, iznad prosječna. Vrijednost standardne devijacije (*SD*) od 0,697 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine manje, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (*CV*) od 18,2%, a time i dobru homogenost dobijenih rezultata.

Tabela 1. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja planiranje učenja
Table 1. Measures of central tendency, variability and frequency distribution of characteristics of planning learning

Indikatori	*N*	*M*	*SD*	*R*	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Planiranje 01	424	3.65	1.20	4	3.3	18.2	21.5	24.8	32.3
Planiranje 02	424	3.93	1.21	4	3.3	14.6	13.4	22.9	45.8
Planiranje 03	424	4.00	1.23	4	6.4	8.5	11.8	25.0	48.3
Planiranje 04	424	4.24	1.11	4	4.0	6.1	9.4	22.4	58.0
Planiranje 05	424	3.72	1.38	4	11.1	12.0	10.8	26.2	39.9
Planiranje 06	424	3.83	1.20	4	5.4	12.0	13.2	32.8	36.6
Planiranje 07	424	3.25	1.58	4	23.6	12.0	13.0	18.4	33.0
Planiranje 08	424	3.98	1.27	4	7.1	9.0	11.8	22.9	49.3

Detaljnim pregledom rezultata Tabela 1 uočavaju se stavovi učenika da u *planiranju učenja* izuzetno znaju da jasno odrede šta žele da nauče, da prvo letimično pregledaju gradivo, da se pridržavaju plana rada i da nisu zadovoljni ako nisu ispunili plan rada za taj dan (Planiranje 2-4 i 8). Učenici veoma dobro znaju da planiraju metode učenja, da planiraju odmore i pauze u učenju i da imaju plan rada kada uče neko gradivo (Planiranje 1 i 5-6), ali da nešto slabije ocijene prije učenja koliko im treba vremena da nauče (Planiranje 7). Dodatna analiza redukcije podataka ukazuje na grupisanje odgovora učenika na tri grupe: (1) da se prije učenja letimično pregleda gradivo i ocijeni koliko vremena treba da se nauči; (2) da kada se uči pridržava se plana rada i plana odmora i pauza u učenju; (3) ne počinje se učiti dok se jasno ne odredi šta se želi naučiti, jer se osjeća nezadovoljstvo ako se ne nauči ono što je planirano za taj dan. *Elaboracija učenja.* Izračunata aritmetička sredina (*M*) svih indikatora od 3,61 pokazuje da je *elaboracija učenja*, po stavovima učenika o strategiji učenja, iznad prosječna. Vrijednost standardne devijacije (*SD*) od 0,67 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine manje, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (*CV*) od 18,6%, a time i dobru homogenost dobijenih rezultata.

Tabela 2. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja elaboracija učenja

Table 2. Measures of central tendency, variability and frequency distribution characteristics of the elaboration of learning

Indikatori	*N*	*M*	*SD*	*R*	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Elaboracija 01	424	4.13	1.22	4	6.1	6.8	11.6	19.3	56.1
Elaboracija 02	424	3.78	1.29	4	8.3	10.6	14.9	27.8	38.4
Elaboracija 03	424	3.88	1.35	4	9.0	10.4	13.2	19.1	48.3
Elaboracija 04	424	3.71	1.25	4	7.8	11.1	17.0	30.4	33.7
Elaboracija 05	424	2.66	1.45	4	29.7	22.2	16.3	16.0	15.8
Elaboracija 06	424	3.73	1.32	4	8.5	13.2	13.2	27.4	37.7
Elaboracija 07	424	3.38	1.38	4	11.1	20.3	18.2	20.3	30.2

Detaljnim pregledom rezultata (Tabela 2) uočavaju se stavovi učenika *o elaboraciji učenja* da iznad prosječno obrađuju novo gradivo sagledavanjem najbitnijih činjenica i onih koje su im poznate, povezujući glavne činjenice, koristeći zabilješke, knjige i znanje drugova (Elaboracija 1-4 i 6). Učenici imaju prosječni stav da pitaju nastavnika, koji izlaže, ono što im nije jasno ili ih posebno zanima (Elaboracija 7), ali i nezadovoljavajući stav da u radu nastavljaju i dalje bez obzira da ne razumjeju neko mjesto u gradivu (Elaboracija 5).*Obnavljanje učenja.* Izračunata aritmetička sredina (*M)* svih indikatora od 3,46 pokazuje da je *obnavljanje učenja*, po stavovima učenika o strategiji učenja, iznad prosječna. Vrijednost standardne devijacije (*SD*) od 0,59 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine manje, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (*CV*) od 17,1%, a time i dobru homogenost dobijenih rezultata za procjenu obnavljanja učenja. Detaljnim pregledom rezultata (Tabela 3) uočavaju se stavovi učenika *o obnavljanju učenja* da iznad prosječno novo gradivo ne uče napamet, da se ne prisjećaju gradiva kao fotografije i da ga ne ponavljaju dok ga ne zapamte, postavljajući pitanja i davanja odgovora (Obnavljanje 2-5). Učenici imaju prosječni stav da preobrate pasuse teksta u pitanja na koja daju odgovore i da sa drugovima razgovaraju o gradivu koje uče u školi (Obnavljanje 7-8), ali i nezadovoljavajući stav da poslije časa pregledavaju bilješke koje su vodili na času i da gradivo koje su učili nacrtaju, skiciraju (Obnavljanje 1 i 6). Dodatna analiza redukcije podataka ukazuje na grupisanje odgovora učenika na tri grupe: (1) učenje postavljanjem pitanja; kada se uči postavljaju se samom sebi pitanjali se preobrate pasusi teksta u pitanja da bi se na njih odgovorilo, poslije časa se pregledaju bilješke ili razgovara sa drugovima o gradivu koje se učilo u školi; (2) učenje ponavljanjem; mnogo puta se ponavlja dok se ne zapamti ili se zatvore.

Tabela 3. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja obnavljanje učenja

Table 3. Measures of central tendency, variability and frequency distribution characteristics of renewal of learning

Indikatori	*N*	*M*	*SD*	*R*	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Obnavljanje 01	424	2.29	1.36	4	40.3	22.6	13.4	14.4	9.2
Obnavljanje 02	424	3.74	1.42	4	11.3	13.0	9.7	22.4	43.6

Obnavljanje 03	424	4.42	0.72	2	0.0	0.0	13.4	31.6	55.0
Obnavljanje 04	424	4.40	0.70	2	0.0	0.0	12.5	35.1	52.4
Obnavljanje 05	424	4.60	0.65	2	0.0	0.0	9.2	21.7	69.1
Obnavljanje 06	424	2.18	1.46	4	50.5	15.8	12.0	8.5	13.2
Obnavljanje 07	424	2.94	1.36	4	18.4	23.6	20.0	21.7	16.3
Obnavljanje 08	424	3.13	1.41	4	16.7	21.7	15.1	24.8	21.7

Strategije u upotrebi . Izračunata aritmetička sredina (*M*) svih indikatora od 3,77 pokazuje da je *strategija u upotrebi*, po stavovima učenika o strategiji učenja, iznad prosječna. Vrijednost standardne devijacije (*SD*) od 0,61 ukazuje da je rasipanje oko aritmetičke sredine manje, što potvrđuje i koeficijent varijabilnosti (*CV*) od 16,2%, a time i dobru homogenost dobijenih rezultata.

Tabela 4. Mjere centralne tendencije, varijabilnosti i distribucije frekvencije obilježja strategije u upotrebi
Table 4. Measures of central tendency, variability and frequency distribution characteristics of the strategy in use

Indikatori	*N*	*M*	*SD*	*R*	1 (%)	2 (%)	3 (%)	4 (%)	5 (%)
Strategije 01	424	3.17	1.32	4	12.7	21.0	24.3	21.0	21.0
Strategije 02	424	4.24	0.74	2	0.0	0.0	18.4	39.4	42.2
Strategije 03	424	4.30	0.71	2	0.0	0.0	14.9	40.6	44.6
Strategije 04	424	3.47	1.33	4	10.6	15.1	19.6	26.2	28.5
Strategije 05	424	3.69	1.23	4	5.4	14.6	18.6	27.8	33.5

Detaljnim pregledom rezultata (Tabela 4) uočavaju se stavovi učenika *o strategiji u upotrebi* da iznad prosječno znaju kako početi sa učenjem i da ne uče sve odreda (Strategije 2-3). Učenici imaju prosječni stav da kada planiraju učenje odmah planiraju i način kako će raditi na gradivu i kada im ne ide učenje na jedan način odmah koriste drugi metod (Strategije 4-5), ali i slabiji stav da čim pogledaju gradivo znaju kako će ga naučiti (Strategije 1). Dodatna analiza redukcije podataka ukazuje na grupisanje odgovora učenika na dvije grupe: (1) kada se planira učenje odmah se planira i način, ako on ne ide u učenju odmah se koristi drugi metod; (2) najradije se uči sve odreda jer ne znaju kako početi sa učenjem.
Na osnovu aritmetičke sredine svih subtestova koji se odnose na strategije učenja koje smo provjeravali u ovom istraživanju može se uočiti da učenici često primjenjuju navedene strategije u učenju i samim tim ih i visoko vrednuju, što govori o tome da možemo prihvatiti našu hipotezu o primjeni strategija učenja u učenju.
Utvrđivanje značajnosti t-testom razlika aritmetičkih sredina u stavovima učenika *o planiranju učenja*, s obzirom na *spol* učenika, pokazalo je Tabela 5 da postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (*M*) na nivou $p<0{,}01$, u korist učenika *ženskog spola*.

Tabela 5. Razlike u stavovima o planiranju učenja s obzirom na spol učenika
Table 5. Differences in opinions about planning of learning with regard to gender of students

Indikator	Spol	*N*	*M*	*SD*	*Razl. M*	*F*	*Znač.*	*t-vrijed.*	*Znač.*
1. Planiranje	M Ž	195 229	3.72 3.91	0.72 0.67	-0.19	0.985	0.322	-2.883	0.004**

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina u stavovima učenika *o elaboraciji učenja*, s obzirom na *spol* učenika, pokazalo je Tabela 6 da ne postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (*M*) na nivou $p<0,05$, između učenika *muškog i ženskog spola*.

Tabela 6. Razlike u stavovima o elaboraciji učenja s obzirom na spol učenika
Table 6. Differences in views about elaboration of learning with regard to gender of students

Indikator	Spol	*N*	*M*	*SD*	*Razl. M*	*F*	*Znač.*	*t-vrijed.*	*Znač.*
5. Elaboracija	M Ž	195 229	3.61 3.60	0.70 0.63	0.01	1.905	0.168	0.205	0.837

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina u stavovima učenika *o obnavljanju učenja*, s obzirom na *spol* učenika, pokazalo je Tabela 7 da ne postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (*M*) na nivou $p<0,05$, između učenika *muškog i ženskog spola*.

Tabela 7. Razlike u stavovima o obnavljanju učenja s obzirom na spol učenika
Table 7. Differences in opinions about renewal of learning with regard to gender of students

Indikator	Spol	*N*	*M*	*SD*	*Razl. M*	*F*	*Znač.*	*t-vrijed.*	*Znač.*
6. Obnavljanje	M Ž	195 229	3.42 3.49	0.60 0.58	-0.07	0.642	0.423	-1.246	0.213

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01 * - nivo značajnosti od 0.05

Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina u stavovima učenika *o obnavljanju učenja*, s obzirom na *spol* učenika, pokazalo je Tabela 8 da ne postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (*M*) na nivou p<0,05, između učenika *muškog i ženskog spola*.

Tabela 8. Razlike u stavovima o strategiji u upotrebi s obzirom na spol učenika
Table 8. Differences in opinions about the strategy in use with regard to gender of students

Indikator	Spol	*N*	*M*	*SD*	*Razl. M*	*F*	*Znač.*	*t-vrijed.*	*Znač.*
7. Strategije	M Ž	195 229	3.72 3.81	0.63 0.58	- 0.09	1.010	0.315	-1.512	0.131

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01 * - nivo značajnosti od 0.05

Na osnovu vrijednosti t-testa za sve subtestove koji se odnose na strategije učenja utvrđeno je da nema statističke značajnosti između učenika s obzirom na spol u odnosu na primjenu strategija na učenje izuzev kod paniranja Tabela 5, što znači da spol bitno ne utiče na primjenu određenih strategija kod dječaka i kod djevojčica. Dakle, i jedni i drugi imaju pozitivan stav, odnosno dosta često koriste različite strategije učenja.

ZAKLJUČAK

Učenje je zahtijevan intelektualani posao. Svaki pojedinac mora znati kako iskoristiti mogućnosti i prirodne potencijale za učenje kroz cijeli život, proširivati svoje znanje, sposobnosti i pristupe te prilagoditi se promjenljivom i složenom svijetu. Konačan cilj je samostalan učenik koji je osposobljen da samouvjereno i uz minimalnu pomoć nastavnika savlada sve zadatke. S obzirom na to da je ovaj problem kod nas minimalno istražen, uradili smo empirijsko istraživanje koje je dalo sljedeće rezultate. Sumirajući rezultate istraživanja dolazi se do zaključka da postoji značajna strategija učenja učenika i da ne postoji statistički značajna razlika između stavova učenika u odnosu na strategiju učenja učenika s obzirom na spol učenika. Svakako, ovdje smo pokazali da postoji i potreba da se ova naučna oblast i dodatno istraži jer je minimalno istraživana u dosadašnjoj pedagoškoj teoriji i praksi. Dobijeni rezultati su dali odgovore na mnoga pitanja vezana za strategije učenja i predstavljaju značajan doprinos proučavanju ove problematike. Oni mogu pomoći svima onima koji se bave odgojem i obrazovanjem kao putokaz na koji način pomoći učenicima da izgrade svoj put učenja. Rad je dao i značajan doprinos u naučnom pogledu, ali i otvorio nova pitanja za sve one koji se žele u budućnosti baviti ovim problemom.

LITERATURA

1. Bogićević, B. (2004). Menadžment ljudskih resursa. Beograd: Čugura Print.
2. Brdar, I. (1993). Što je socijalna kompetencija? Godišnjak Zavoda za psihologiju. Rijeka. str.13–19.
3. Goleman, D. (1997). Emocionalna inteligencija. Zagreb: Mozaik knjiga.
4. Mirkov, S. (2009). Pristupi učenju i ispitivanja djelovanja sredinskih činilaca. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
5. Selimović, H., Rodić, N., Selimović, N. (2013). Metodologija istraživanja. Travnik: Univerzitet u Travniku.
6. Stojaković, P. (2000). Kognitivni stilovi i stilovi učenja. Banja Luka: Filozofski fakultet.
7. Suzić, N. (2005). Pedagogija za XXI vijek. Banja Luka: TT- Centar.
8. Suzić, N. (2006). Uvod u predškolsku pedagogiju i metodiku. Banja Luka:XBS.
9. Suzić, N. i saradnici (1999). Interaktivno učenje. Banja Luka: Ministarstvo prosvjete.
10. Termiz, Dž. (2003). Metodologija društvenih nauka. Sarajevo: Svjetlost.
11. Tomić, R., Osmić, I., Karić, E. (2006). Pedagogija. Tuzla: Denfas.

UNAPRJEĐENJE POLOŽAJA ROMSKIH UČENIKA UZ RANO UČENJE HRVATSKOGA JEZIKA

IMPROVING THE STATUS OF ROMA CHILDREN THROUGH EARLY CROATIAN LANGUAGE LEARNING

Silvija ĆURAK[1], Maja BRUST NEMET[2]
[1]Filozofski fakultet, Osijek, Republika Hrvatska
[2]Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Uspjeh u školi je važan dio samopoimanja djece u procesu odgoja i obrazovanja, kako zbog pritiska roditelja za ostvarenjem uspjeha u toj domeni, tako i zbog povezanosti sa statusom u društvu vršnjaka. Kako bi se ostvario uspjeh na svim razinama, potrebno je zadovoljiti temeljne preduvjete koji čine uključenje u odgojno-obrazovne ustanove od najranije dobi te rano učenje jezika većinske populacije. Upravo se projektom „Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji“ željelo različitim projektnim aktivnostima stvoriti pozitivna slika o predškolskoj i osnovnoškolskoj odgojno-obrazovnoj ustanovi čiji djelatnici omogućavaju intencionalni odgoj i obrazovanje te stvaraju poticajno ozračje za unaprjeđenje položaja učenika. Rezultati kvalitativnog istraživanja među učenicima, roditeljima i učiteljima (N= 113) pokazuju kako učenici romske nacionalne manjine u Baranji mogu uspješno završavati školovanje ukoliko su motivirana za aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnim aktivnostima, nauče u ranoj dobi hrvatski jezik, ako im se pruže uvjeti za dobru socijalizaciju i integraciju, osigura pomoć u učenju i potiče da završe obrazovanje do granica vlastitih mogućnosti. Upravo nedovoljno poznavanje hrvatskoga jezika predstavlja početnu prepreku u obrazovanju. Iz tog su razloga s učenicima provedene različite igre koje im pomažu u ranom učenju hrvatskoga jezika. Stvaranjem partnerskih odnosa s roditeljima i uključivanjem svih dionika važnih za odgojno-obrazovni proces zajednice omogućavaju se interkulturni odnosi u odgojno-obrazovnoj zajednici, ali mogu utjecati na učinkovitost socijalne integracije i poboljšanje socio-gospodarskog statusa Roma u Republici Hrvatskoj.

Ključne riječi: položaj Roma, djeca, rano učenje hrvatskoga jezika

ABSTRACT

School success is an important part of a child's self-image in the process of upbringing and education both because of parents' pressure to succeed in school and one's status among peers. In order for children to succeed at all levels, some fundamental preconditions need to be fulfilled, in particular those related to their integration in the educational institutions from a young age as well as to early learning of the majority's language. Based on a number of learning activities, the project 'Improving the Status of Roma children in Upbringing and Education in Baranja' aimed to establish a positive attitude towards preschool and

primary school institutions whose employees strive to provide intentional upbringing and education and create a stimulating atmosphere that may enhance students' status in school. The results of the qualitative research conducted among students, parents, and teachers (N=113) show that Roma children in Baranja can successfully finish their education provided that certain conditions are met. These include children's motivation to actively participate in school activities, and learn Croatian at an early age. In addition, it is important to create conditions for children's socialization and integration, provide assistance in learning, and encourage completion of education to the best of their abilities. The lack of sufficient knowledge of Croatian is the first obstacle in that process. For that reason, various learning games were played with children with the ultimate aim of assisting them to learn the Croatian language. Establishing partnerships with parents and integrating all partners relevant to the educational process in the local community may foster the intercultural relationships which in turn might contribute to more effective social integration of the Roma in the Republic of Croatia as well as to the improvement of their socioeconomic status generally.

Key words: status of the Roma, early Croatian language learning

UVOD

U suvremenoj školi učitelj ima značajnu ulogu i važan zadatak, a to je naučiti učenike učiti. Učitelj se postupno i diskretno povlači, dolazi u novi položaj, javlja se u funkciji organizatora i usmjerivača rješavanja problemskih zadataka te medijatora i koordinatora. Razvoj odgojnih funkcija učitelja sve više dopunjuje i ulogu koordinatora, istraživača i savjetnika koji će kreativno utjecati na učenike prema postignuću individualnih mogućnosti, sposobnosti i samostalnosti djelovanja znanjem, duhom i ponašanjem kao kulturnih i socijalnih bića (Previšić, 1998). Navedeno je važno kako bi učitelji poticali i stvarali zdravu interkulturalnu školsku zajednicu. Učitelj stvaralački primjenjuje sve inovacije, pokazuje fleksibilnost i stvara pedagoške uvjete za jednako vrijedan položaj učenika u procesu rješavanja problemskih zadataka, njeguje suradničke odnose s učenicima, budi interes za rješavanje i proučavanje odabranih problemskih zadataka, primjenjuje aktivne nastavne metode i oblike rada (Kadum Bošnjak, Peršić, 2007). Promjene se u nastavi i učenju događaju zbog promjena nastalih istraživanjem i razvojem, brzim rastom interdisciplinarnog i multidisciplinarnog djelovanja. Uz nove se tehnike, načine i postupke stjecanja znanja sve više razvija potreba nove strukturiranosti rasporeda nastavnih sadržaja. Važno je da prijelaz s tradicionalnog poučavanja na učenje ne zanemari kvalitetu izravnog poučavanja, odnosno kvalitetu učiteljeve izvedbe nastave (Meyer, 2002). Obveza odgoja i obrazovanja učenika za cjeloživotno učenje zahtijeva angažiranog učitelja, motiviranog i osposobljenog za permanentno učenje i samovrednovanje osobnog stručnog djelovanja. To je učitelj koji primjenjuje pojedine forme nastave ovisno o ciljevima i sadržajima nastave, dobi učenika i preferiranim stilovima učenja. Suvremena se nastava promatra kao akt uravnoteženja. Mnogi autori (Gudjons, 1994, Palekčić, 2001, Matijević, 2011) koji zagovaraju nove forme nastave, naglašavaju upravo uravnoteženost tradicionalnih i novih formi nastave. Nova promišljanja nastavnog procesa protkana su specifičnim odnosima učenika i učitelja koji su usmjereni motiviranju i osamostaljivanju učenika. Konačni je cilj samoregulirano učenje koje pretpostavlja

razvoj učenikove osobnosti, individualnosti i originalnosti. Potiče se osobna odgovornost učenika za rezultate svoga djelovanja, ali i samoregulacijska uloga (Mlinarević, Brust Nemet, 2012.). Kako bi učenici postigli sposobnost samoregulacije, nužno je osigurati preduvjete, od kojih je temeljni poznavanje jezika. Poznato je da okolina određuje djetetov jezični razvoj. Pri tome se, naravno, misli na okolinu u kojoj dijete odrasta, obitelj u kojoj dijete u izravnom sporazumijevanju usvaja jezik. Takav se materinski jezik usvaja spontano. Međutim, za razliku od usvajanja, učenje jezika predstavlja napor jer dijete mora ovladati svim jezičnim razinama, od fonološke do sintaktičke. Učenje je jezika, stoga, posebno teško inojezičnim govornicima hrvatskoga jezika, onima kojima je neki drugi jezik izvorni, odnosno materinski, a hrvatski im je drugi ili strani jezik. Pripadnicima je romske nacionalne manjine u Republici Hrvatskoj hrvatski jezik drugi, strani (Jelaska, 2005), oni su inojezični govornici hrvatskoga jezika. Srećom, u posljednjih se nekoliko godina sve veća pozornost poklanja činjenici da hrvatski jezik nije materinski svim učenicima koji se na njemu školuju[1], a znamo da je dobra ovladanost jezikom preduvjet uspješnoga školovanja. Upravo je zbog te činjenice učenje hrvatskoga jezika kod učenika Roma složen proces. Naime, učenici/djeca Romi u Baranji uglavnom žive u zatvorenim zajednicama. Njihova je izloženost hrvatskom jeziku zaista minimalna jer nema izravne govorne interakcije s govornicima hrvatskoga jezika. Zbog toga, ako dijete nije bilo obuhvaćeno predškolskim odgojem, učenici Romi dolaze u školu s vrlo lošim znanjem hrvatskoga jezika. To im svakako otežava komunikaciju s drugim učenicima, ali i praćenje nastave. Još je zanimljiva jedna činjenica u učenju hrvatskoga jezika. Naime, učenici Romi kojima hrvatski jezik nije materinski, na početku svog školovanja počinju s formalnim učenjem hrvatskoga jezika potpuno jednako kao i učenici kojima je hrvatski jezik materinski. Dakle, samo učenje jezika nije metodički postavljeno kao učenje stranoga jezika. Posljedica je svega toga uglavnom loš uspjeh učenika Roma, zaostajanje u učenju hrvatskoga jezika te općenito mala mogućnost sudjelovanja u nastavnom procesu zbog nerazumijevanja jezika. Nažalost, ponekad dolazi i do napuštanja školovanja već na osnovnoškolskoj razini. Rješenje se pak ogleda u očuvanju romskoga jezika kroz uvođenje nastave na romskom jeziku za pripadnike romske nacionalne manjine i/ili pružanje izbornoga nastavnoga predmeta za romske učenike i ostale zainteresirane učenike te uvođenje sadržaja o romskoj nacionalnoj manjini u udžbenike. Uvrštavanjem tekstova u udžbenike koji pridonose boljem upoznavanju načina života pripadnika romske zajednice mogle bi se prevladati brojne predrasude i stereotipi koji proizlaze iz uvjerenja o određenome narodu. U hrvatskome društvu, moglo bi se reći, prevladavaju pozitivni stavovi o „velikim“ svjetskim kulturama i jezicima (poput američke, njemačke, britanske, francuske i sl.) dok su stavovi prema manjim i rubnim kulturama (na primjer romska, albanska) neutralni, a katkada i negativni (Bakota i sur., 2015). Zbog nedostatka nastavnoga kadra onemogućeno je izvođenje nastavnoga programa na romskom jeziku. Republika

[1] Primjer tomu je projekt Odsjeka za međunarodnu suradnju Agencije za odgoj i obrazovanje u sklopu bilateralne suradnje Republike Hrvatske i Republike Austrije, u suradnji s austrijskom udrugom Kulturokontakt. Projekt je započet u siječnju 2011. Cilj je projekta učitelje u razrednoj nastavi i učitelje hrvatskoga jezika osposobiti za rad u višekulturalnom razredu.

Hrvatska ulaže napore u očuvanje romskoga jezika te je 2012. godine na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Katedri za indologiju uveden kolegiji kao što su Romski jezik 1., Književnost i kultura Roma. Službeni dijalekt romskoga jezika je romano chib, no dvije trećine Roma u Republici Hrvatskoj govori bajaškim dijalektom i ne razumije romano chib. Također, postoji nekoliko idioma bajaškoga dijalekta, stoga je onemogućena realizacija nastave na romskom jeziku u Republici Hrvatskoj uz pomoć jedinstvenih udžbenika pa se predlaže uvođenje razvojnih udžbenika koji bi se nadopunjavanjem mogli primjenjivati među romskom populacijom koji govore različitim dijalektima i idiomima. Rezultati istraživanja pokazuju kako su bajaško-romski jezik i identitet zaista marginalizirani, što je vidljivo na individualnoj razini kroz osobnu biografiju vidljivu iz intervjua, ali i na službenoj razini kroz podatak da bajaški jezik nije službeno priznat, što znači da njegovi govornici ne mogu ostvariti osnovna jezična ljudska prava. Važan korak u demarginalizaciji romske populacije svakako je pitanje identitetskih praksi i njihove legitimizacije. Izrazito je važno da Vlada Republike Hrvatske prepozna kako se romska populacija na njezinom teritoriju sastoji od dvije glavne jezične zajednice – Roma govornika romani chibjezika (koji predstavljaju oko 30% romske populacije) i Roma Bajaša (koji predstavljaju oko 70% romske populacije). Legitimiziranje ovih identitetskih praksi nužno je provesti jer romska zajednica pripada jednoj od 22 službene nacionalne manjine u RH i kao takva ima pravo na obrazovanje na svom jeziku i pismu. Nerazabiranje dviju jezičnih skupina na službenim razinama dovodi u pitanje i ostvarivanje osnovnih prava nacionalnih manjina, no postavlja se pitanje na kojem se jeziku može u budućnosti organizirati nastava za Rome s obzirom da se radi o dva potpuno različita jezika koji pripadaju različitim jezičnim porodicama. S obzirom na borbu za status hrvatskog jezika i njegovu autonomiju, hrvatska bi Vlada i centri odlučivanja o pitanju jezika trebali pokazati posebnu svijest i susretljivost vezano uz ovo pitanje te pomoći u razvijanju modela obrazovanja što bi doprinijelo bržoj integraciji i demarginalizaciji romske zajednice u Republici Hrvatskoj (Bilić-Meštrić, 2015). Dok se ne riješe pitanja uvođenja romskoga jezika, na stručnjacima je zadatak da putem različitih programa stručnoga usavršavanja osnaže učitelje za rad s romskim učenicima na hrvatskom jeziku kao stranom jeziku. Posljednjih su se godina pojedini autori bavili problemom usvajanja hrvatskoga jezika kao stranoga jezika (Jelaska, 2005, Cvikić, 2007, Kovačević i Pavličević-Franić, 2002), iako još uvijek ne postoji posebni nastavni plan i program koji bi propisao ciljeve, obrazovna postignuća, ključne pojmove i strategije u usvajanju hrvatskoga kao stranoga jezika s učenicima romske nacionalnosti. Takav bi plan i program uvelike pomogao učiteljima u razvijanju kompetencija za organizaciju nastave u višejezičnim razrednim odjelima. Vjerojatno je to bio i razlog istraživanja Tamare Turza-Bogdan i Vesne Cigler o nastavi hrvatskoga jezika u višejezičnoj sredini. Cilj je istraživanja bio uočiti kako učitelji doživljavaju usvajanje hrvatskoga jezika kod romskih učenika u Međimurskoj županiji, koja su njihova očekivanja od učenika, kako organiziraju načine poučavanja, samoprocjenjuju vlastite kompetencije u radu s višejezičnim i jednojezičnim učenicima u istom razredu (horizontalna višejezičnost), stručna pomoć i podrška koje mogu koristiti. Na temelju dobivenih rezultata „*pokazalo se da za njih rad u romskim i ostalim razrednim odjelima nikako nije jednak. Postoje problemi u kreiranju nastave zbog različitog stupnja usvojenosti jezika. Različite jezične kompetencije nameću im pronalaženje i odabir specifičnih nastavnih metoda, odluke o kriterijima ocjenjivanja, traženje prostora*

unutar zadanog sustava u kojem bi mogli uvažiti te posebnosti. Razvidno je da jezična kompetencija utječe na organizaciju nastavnog procesa, a učitelji razredne nastave na vrlo različite načine uvažavaju činjenicu da rade s višejezičnim učenicima i razrednim odjelima. To ukazuje na njihovo prepoznavanje i življenje problema koje imaju učenici te potrebu da to uvaže i time pomognu. U postojećim uvjetima jako im je teško posvećivati pozornost jezičnom razvoju učenika što je zapravo jedan od ključeva rješavanja problema obrazovanja učenika Roma u Međimurskoj županiji. U tom području puno dvojbi bi trebalo riješiti djelovanjem institucija sustava. Iako je, prema odgovorima učiteljima, nastavni plan i program uglavnom realiziran, ta bi se tvrdnja morala podvrgnuti posebnoj i detaljnijoj analizi." (Turza-Bogdan i Cigler, 2011).

METODE RADA

Projekt *Unaprjeđenje položaja djece Roma u odgoju i obrazovanju u Baranji (RO-ufos-luna-MI)*, nositelja Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku, od 2013. do 2015. godine promicao je jednake mogućnosti i integraciju romske djece u odgojno-obrazovni sustav Republike Hrvatske. Putem projektnih se aktivnosti uključivalo romsku djecu predškolske i školske dobi u kraće odgojno-obrazovne programe i aktivnosti te su se jačale kompetencije odgojitelja, učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika te studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti za rad u višekulturnoj zajednici. U svrhu ispitivanja učenika, učitelja i roditelja o važnosti ranoga učenja hrvatskoga jezika provedeno je kvantitativno i kvalitativno istraživanje među učenicima (N=38), učiteljima (N=21) i roditeljima (N=54) u Belom Manastiru koji su bili aktivni sudionici u različitim projektnim aktivnostima projekta RO-ufos-luna-MI. Ispitane su procjene i stavovi učitelja, učenika i roditelja o ranom učenju hrvatskoga jezika među učenicima romske nacionalne manjine uz pomoć upitnika i aktivnog slušanja. Cilj je istraživanja bio utvrđivanje razine važnosti ranoga učenja hrvatskoga jezika. Iz naznačenog cilja istraživanja proizašle su sljedeće hipoteze: H1: Roditelji romske djece uočavaju važnost uključivanja djece u dječji vrtić zbog ranog učenja hrvatskoga jezika; H2: Roditelji procjenjuju važnima i korisnima aktivnosti koje ih osnažuju za učenje s vlastitom djecom; H3: Nepoznavanje hrvatskoga jezika kod romskih učenika jedan je od temeljnih problema tijekom nastave; H4: Projektne aktivnosti usmjerene k ranom učenju hrvatskoga jezika doprinose boljem školskom uspjehu. Uzorak su istraživanja projektni sudionici (učenici, učitelji i roditelji (N=113). Projektne aktivnosti bile su usmjerene na roditelje, učitelje i učenike.

REZULTATI I DISKUSIJA

Što se tiče jezika na kojem roditelji komuniciraju s djecom 80,65% roditelja to čini na hrvatskom jeziku, dok se 19,35% koristi i nekim drugim jezikom koji uključuju rumunjski (6,45%), romski (3,23%), srpski (3,23%), engleski i njemački jezik (6,45%) (Brust Nemet i Kostić, 2015). Roditelje se pitalo za mišljenje o tome na koje načine bi dječji vrtić bio koristan za njihovo dijete i rezultati istraživanja pokazuju kako 86,2% roditelja smatra kako bi pohađanje dječjega vrtića pomoglo u učenju hrvatskoga jezika, 10,3% roditelja smatra kako bi pohađanje dječjega vrtića možda pomoglo u učenju hrvatskoga jezika, dok 3,4% roditelja ne smatra dječji

vrtić ključnim za učenje hrvatskoga jezika. Svi roditelji koji su odgovorili na pitanja smatraju da bi pohađanje vrtića bolje pripremilo njihovo dijete za školu, pomoglo u stjecanju prijatelja i da bi bilo dobro za ponašanje djeteta. 86,7% roditelja smatra da bi pohađanjem vrtića dijete steklo radne navike, a 83,3% misli kako bi steklo i korisne informacije o zdravlju, stoga se potvrđuje H1: Roditelji romske djece uočavaju važnost uključivanja djece u dječji vrtić zbog ranog učenja hrvatskoga jezika. Kako bi se dobili podaci o mišljenju roditelja o načinima na koje je škola korisna za njihovo dijete, roditelji su procijenili svoje slaganje s nizom tvrdnji. Iz Tablice 1. se može vidjeti da se roditelji većinom slažu s tvrdnjama i vide prednosti škole za svoju djecu, a osobito se ističe tvrdnja *Naučio bi hrvatski jezik* te *Naučio bi čitati i pisati.* Nekoliko roditelja napominje kako se ponašanje prema starijim osobama većinom uči od obitelji, te da buduće zapošljavanje ovisi o predmetima koji se uče i učiteljima koji te predmete predaju.

Tablica 1. Važnost škole iz percepcije roditelja
Table 1. The importance of the school from the perception of parents

Tvrdnje	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
1. Naučio bi hrvatski jezik.	2,95	0,32	1	3
2. Naučio bi čitati i pisati.	3	0	3	3
3. Naučio bi sam obavljati zadatke.	3	0	3	3
4. Imao bi bolje prilike za zapošljavanje.	2,76	0,55	1	3
5. Imao bi bolji položaj u zajednici.	2,84	0,44	1	3
6. Družio bi se s više različite djece.	3	0	3	3
7. Dobio bi korisne informacije o svijetu.	2,97	0,16	2	3
8. Naučio bi kako se treba ponašati prema starijima.	2,86	0,48	1	3
9. Naučio bi surađivati s drugom djecom.	3	0	3	3

Nakon provedenih radionica s roditeljima od strane voditelja pedagoga, liječnika i psihologa, roditelji su procjenjivali korisnost radionica za pružanje pomoći djetetu u učenju, čitanju, pisanju, učenju hrvatskoga jezika, korištenju kreativnih aktivnosti i igara s djetetom prilikom učenja te pisanju domaćih zadaća. Većina je roditelja izjavila da djeca znaju hrvatski jezik te da nemaju potrebe za pomoći. Manji broj roditelja izjavljivao je da kod kuće nastoje više pričati hrvatskim jezikom, da pomažu djeci oko izgovaranja pojedinih riječi, da su sami naučili bolje izgovarati, da se koriste rječnikom te da općenito nastoje djetetu pomoći. Najveći dio roditelja odgovarali su da im dijete tečno čita i piše te da s time nema potrebe za pomoći te da su samostalni u pisanju domaćih zadaća. Tek nekolicina je izjavila da mu pomažu koliko mogu i nastoje zajedno raditi s djetetom. Većina roditelja izjavila je da nastoje koristiti kreativne aktivnosti pri učenju, ponajviše igre memorije i asocijacija. Međutim, znatan dio roditelja je također izjavio da njihova djeca ne

vole takve aktivnosti te da preferiraju klasične metode učenja. Na temelju odgovora roditelja može se zaključiti potvrđivanje H2: Roditelji procjenjuju važnima i korisnima aktivnosti koje ih osnažuju za učenje s vlastitom djecom. Kako bi se ispitali osnovni problemi u radu s učenicima Romima, učitelji su odgovorili na niz pitanja vezani uz različite aspekte odgojno-obrazovnog procesa. 21 učitelj smatra kako učenici romske nacionalne manjine ne pišu domaće zadaće; često se izgovaraju – radili su s roditeljima ili im nije tko imao pomoći; domaće zadaće su neredovite, neuredne, netočne, pisao ih je netko drugi, roditelji su nepismeni pa ne mogu pomoći čak i kada žele; stari udžbenici ispisani, a roditelji ne obrišu. Što se tiče nastavnoga sadržaja 18 učitelja smatra kako učenici romske nacionalne manjine slabije usvajaju gradivo; 95% ne uspije savladati gradivo; teško savladavaju – nemaju podršku kod kuće; slabo predznanje; često neopravdano izostajanje s nastave; puno učenika po prilagođenom programu; neredovito učenje; nezainteresirani (bolji u glazbenom i PiD-u); dopunska nastava. Ono što je posebno značajno je na području sporazumijevanja, odnosno 7 učitelja ističe kako se uglavnom javljaju problemi u izražavanju (izgovor, gramatika, padeži), a manje problemi u razumijevanju. Većina učitelja svoj doprinos vidi u individualnom i podržavajućem pristupu učenicima Romima, na način da ih se motivira i potiče na rad, pomaže kada to treba, da se učenika potiče na uključivanje u različite aktivnosti, da se njeguje dobar odnos s učenicima i njihovim roditeljima. U nešto manjoj mjeri, učitelji navode organiziranje dopunske i dodatne nastave, upoznavanje romske kulture, naglašavanje pozitivnih osobina učenika Roma, uvažavanje razlika i poticanje drugih učenika na toleranciju i suradnju. Na temelju prethodno navedenih procjena učitelja može potvrditi H3: Nepoznavanje hrvatskoga jezika kod romskih učenika jedan je od temeljnih problema tijekom nastave. Potaknuti problemima usvajanja hrvatskoga jezika kod romskih učenika i inicijalnom procjenom među učiteljima o potrebnoj izobrazbi provela se radionica u OŠ „Dr. Franjo Tuđman“ u Belom Manastiru s učiteljima razredne nastave i studentima Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti. Cilj je radionice bio osvijestiti važnost jezičnih igara u nastavi hrvatskoga jezika, osobito u ranom učenju jezika te čuti iskustva učitelja u radu s romskim učenicima. Naime, znamo da su jezične igre kao nastavna metoda prisutne u svim predmetima osnovne škole. Korištenje je igre kao nastavne metode poželjno, osobito u mlađim razredima osnovne škole (Piaget, 1977). Pravilno oblikovana jezična igra pomaže u ovladavanju jezika i njegovih sadržaja. Jedna od osnovnih postavki razvojne psihologije zagovara da je učenje putem igre najjednostavnija i najprirodnija djetetova aktivnost. Igra također povećava motivaciju, traži aktivno sudjelovanje, čini učenje zanimljivijim, povećava pažnju, povećava koncentraciju, rezultira uspjehom, praćena je zadovoljstvom, osjećajem ugode, ispunjena je ritmom i harmonijom te tako olakšava učenje sve većeg broja informacija kojima su izložene mlađe generacije. Učitelji su svjesni važnosti provođenja različitih metoda i načina učenja te važnosti provođenja igre u nastavi hrvatskoga jezika. Da bi se igre svrhovito koristile, najvažnije je prvo upoznati učeničke potrebe. Treba voditi računa da je igra prilagođena dobi i intelektualnim sposobnostima učenika, a

izuzetno je važno prilagođavanje igre pojedinim učenicima unutar razrednog odjela. Učitelji mogu igre koristiti pri ponavljanju, usvajanju novih sadržaja, uvježbavanju ili kao uvod u novi nastavni sadržaj. Učenici se mogu igrati individualno, u parovima ili u skupinama. Smatramo da jezične igre imaju veliku važnost upravo u usvajanju hrvatskoga jezika kod romskih učenika. To su nam potvrdile i učiteljice ističući vrlo pozitivna iskustva u takvom načinu usvajanja jezika. Upravo zato i navodimo neke primjere dobre prakse zabilježene u spomenutoj školi u Belom Manastiru:

1. *Igra upoznavanja („Što volim")*

Na velikom papiru nacrtana je glava sa leptir mašnom. Na dijelovima tijela (na glavi – o čemu volim razmišljati, u ušima piše – o čemu volim slušati, očima – što volim gledati, nosu – u što volim zabadati nos, ustima – o čemu volim pričati, u mašni – moja izreka.) napisane su odgovarajuće zadaće koje će nam pomoći da na najspontaniji način upoznamo svako dijete. Druga mogućnost: podijelimo učenicima crteže glave, a oni ih ispune bez potpisa. Ako djeca još ne znaju pisati, mogu svoje odgovore reći usmeno, a učiteljica ih zapiše. Treća mogućnost: crtež glave stoji na zidu učionice, a učenici kada nauče pisati, pišu kada osjete potrebu nešto napisati.

Slika 1. Igra upoznavanja
Figure 1. Introduction game

2. *Kockarenje*

- razvija govor i potiče kreativnost
- cilj igre: prepoznavanje glasova
- potreban materijal: nekoliko kartonskih kockica s crtežima

Tijek igre: od kartona napravimo kocku sa 6 ploha, a na svaku plohu nalijepimo neki crtež (npr. stol, cvijet, kuća itd.). Učenici se podijele u skupine. Svaka skupina dobije jednu kocku. Učenik baca kocku i imenuje crtež koji je na gornjoj strani. Prepoznaje prvo početno slovo te navodi asocijacije o tom predmetu, npr. ako kocka padne na crtež stola, učenik treba reći od čega je stol, za što sve može služiti, gdje se obično nalazi i sl. Pobjednik je onaj učenik koji kaže što više asocijacija.

Osim igre asocijacije, može se igra preoblikovati da učenik kaže nekoliko riječi koje počinju istim početnim slovom kao i prikazani crtež. Pobjednik je onaj tko kaže što više riječi.

3. *Slike pričalice*

- razvijanje kreativnosti, mašte i obogaćivanje svoga rječnika
- potreban materijal: različite sličice, npr. cvijet, dijete, kuća, pas itd.

Tijek igre: kreativno pričanje: neka dijete izabere nekoliko sličica i ispriča priču koja uključuje sve izabrane sličice redom. Pričanje u krug: svatko izabere jednu sličicu. Prvi u krugu počinje priču koja se odnosi na njegovu sliku, zatim sljedeći u krugu nastavlja priču u koju uključuje temu svoje sličice i tako redom. Sličice se mogu izvlačiti u krug tako dugo dok sve ne budu potrošene, a priča završena.

4. *Zagonetna abeceda*

- pomoću Power Point prezentacije ponoviti abecedu
- učenicima se pročita zagonetka čije rješenje daje početno slovo. Rješavajući zagonetke, ponavlja se cijela abeceda.

Učitelji su procjenjivali djecu prije projektnih aktivnosti (inicijalna procjena) te nakon projektnih aktivnosti (praćenje). Projektne aktivnosti uključivale su: pomoć u učenju i izradi domaće zadaće, radionice za učitelje, radionice za roditelje. Ukupno je procijenjeno 38 djece romske nacionalnosti. Deskriptivnim podatcima inicijalne procjene i praćenja uočava se kako u okvirima školskoga funkcioniranja su inicijalno učitelji najvišim procjenjivali poznavanje hrvatskoga jezika, ali također i potrebu za dodatnom pomoći oko nastavnih zadataka. Također je viša procjena ponašanja učenika (Pristojan je na nastavi i prema učitelju). Ostali aspekti školskog funkcioniranja procjenjuju se relativno nisko (Aktivno sudjeluje u nastavi, Može pratiti nastavu i sudjelovati u raspravi, Ima dobre ocjene, Redovito radi domaće zadaće, Pokazuje interes za sadržaj nastave, Sudjeluje u izvannastavnim aktivnostima, Sudjeluje u školskim događanjima i svečanostima) sa srednjim vrijednostima od 2,21 do 3,00. Što se tiče funkcioniranja u školi, najviše ocjene su za redovitost i točnost u dolascima u školu. Zanimljivo je da je niža procjena poznavanja hrvatskoga jezika nego što je bila na inicijalnoj procjeni, što je vjerojatno zbog činjenice da je manje djece procijenjeno u praćenju nego u inicijalnoj procjeni. Međutim, moguće je i da s početkom nove školske godine i upisivanja višeg razreda, učitelji imaju viša očekivanja. Što se tiče drugih aspekata školskog funkcioniranja, procjene su nešto bolje nego na inicijalnoj procjeni, poglavito na česticama 2 (Često mu treba pomoć tijekom nastavnih zadataka), 3 (Aktivno sudjeluje u nastavi), 4 (Može pratiti nastavu i sudjelovati u raspravi) , 5 (Ima dobre ocjene), 7 (Pokazuje interes za sadržaj nastave) i 8 (Sudjeluje u izvannastavnim aktivnostima). Razlike u odgovorima na pojedinim česticama nisu statistički značajne, ali uvidom u srednje vrijednosti i frekvencije uviđaju se trendovi koji sugeriraju da je ovo pitanje potrebno detaljnije ispitati na većem uzorku i duže pratiti učinke. Stoga se istraživanje nije mogla potvrditi niti odbaciti H4: Projektne aktivnosti usmjerene k ranom učenju hrvatskoga jezika doprinose boljem školskom uspjehu, jer iziskuje daljnja istraživanja. Tijekom praćenja učenika, također su prikupljene informacije o ocjenama iz pojedinih predmeta

(Hrvatski jezik, Matematika, Priroda i društvo, Glazbena kultura, Likovna kultura, Tjelesna i zdravstvena kultura), a tijekom projektnih aktivnosti prikupljani su podaci o sudjelovanju djece u Pomoći u učenju i pisanju domaće zadaće. Kao što se i očekivalo prosječne vrijednosti ocjena znatno su više za Glazbenu i Likovnu kulturu te Tjelesnu i zdravstvenu kulturu, dok su ocjene iz Hrvatskoga jezika (aritmetička sredina= 2,61; standardna devijacija=,66), Matematike i Prirode i društva puno niže te nema djece koja su na kraju prošle školske godine imala više od 4. Ranim učenjem hrvatskoga jezika omogućio bi se bolji uspjeh u svim nastavnim predmetima, stoga se preporuča rano uključivanje u dječje vrtiće koji su besplatni za romsku nacionalnu manjinu te kontinuirano usavršavanje učitelja i odgojitelja o poučavanju hrvatskoga jezika kao stranoga jezika. Tendencija je osnaživanje Roma na svim razinama kako bi stekli kompetencije za jačanje vlastite zajednice te stvarali uvjeti života, rada te odgojno-obrazovnog sustava koji će omogućiti što većem broju pripadnika romske nacionalne manjine stjecanje visokog obrazovanja, no da pri tome ostanu Romi i očuvaju svoju kulturu.

ZAKLJUČAK

U filozofskom, sociološkom i pedagoškom smislu interkulturalizam je humana vizija čovjeka i čovječnosti u odnosu Jednog prema Drugom; Različitog prema Istom, Većine prema Manjini; odnos Sličnog prema Drugačijem; osjetljivosti i otvorenosti prema paradigmi: JA – MI – ONI (Previšić, 2015). Suvremena bi škola trebala postati mjesto stvaranja, razmjene i zajedničkih novih uvida, tj. razvijati se u smjeru organizacije koja uči i koja potiče poštivanje različitosti..Proces sukonstruiranja znanja i razumijevanja nije moguće ostvariti bez postizanja ravnopravnih, uvažavajućih i partnerskih odnosa učenika i odraslih, kao i kulturno različitih. Temeljni zahtjevi interkulturalne kompetencije su osjetljivost i samosvijest, odnosno razumijevanje ponašanja drugih te način njihova razmišljanja i viđenja svijeta (Hrvatić i Piršl, 2007). Važno je uzeti u obzir strategije učenja i poučavanja, metode ocjenjivanja, izvore znanja. Prethodno znanje učenika ima također važnu ulogu kao i poznavanje stranih jezika. Važno je uspostaviti pozitivne odnose unutar svih članova školske zajednice te uključiti institucije lokalne uprave, roditelje i stručne suradnike (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Multikulturalnu zajednicu potrebno je shvaćati kao bogatstvo i priliku za širenjem vlastitih vidika u kojoj će jačati suživot, tolerancija i ravnopravnost svih odgojno-obrazovnih sudionika, a učitelja kao glavnog pokretača i promicatelja interkulturalnih vrijednosti. Kompetentan učitelj za rad s učenicima različitih nacionalnih manjina omogućava pozitivno ozračje i temelje za nadogradnju. Ranim uključivanjem romske nacionalne manjine u intencionalni odgoj i obrazovanje omogućava se uz socijalizaciju i inkulturaciju i poznavanje i ovladavanje jezika većine koji je temelj nadogradnje svih nastavnih sadržaja. Osnaživanjem pripadnika romske nacionalne manjine omogućava se i veća obrazovanost koja je put za rješavanje svih egzistencijalnih pitanja te visokoobrazovani pripadnici romske nacionalne manjine postaju uzor romskoj manjini i poticaj za odgojno-obrazovno ostvarenje.

Rezultati istraživanja među učiteljima, učenicima i roditeljima o ranom učenju hrvatskoga jezika u okviru projekta RO-ufos-luna-MI pokazuju kako roditelji romske djece uočavaju važnost uključivanja djece u dječji vrtić zbog ranog učenja hrvatskoga jezika te procjenjuju važnima i korisnima aktivnosti koje ih osnažuju za učenje s vlastitom djecom. Učitelji ističu problem nepoznavanja hrvatskoga jezika kod romskih učenika kao jedan od temeljnih problema tijekom nastave te ističu važnost cjeloživotnoga usavršavanja i suradnje s roditeljima kao temelj školskoga uspjeha romskih učenika. Rezultati istraživanja mogu doprinijeti razvoju svijesti o važnosti ranog učenja hrvatskoga jezika, no i organizaciji usavršavanja učitelja na temu poučavanja romskih učenika hrvatskom jeziku na stranom jeziku, kao i uvođenje romskog jezika za pripadnike romske nacionalne manjine kako bi im se ostvarilo temeljno pravo kao manjine.

LITERATURA

1. Aladrović Slovaček, K. (2011). Važnost didaktičke igre kao elementa komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa u razvoju jezično-komunikacijske kompetencije u ranome diskursu poučavanja materinskoga jezika. U: Stavovi promjena – promjene stavova, Nikšić, Crna Gora: Filozofski fakultet, str. 402-410.
2. Bakota, L., Peko, A. i Varga, R. (2015). Udžbenik kao izvor poučavanja i učenja različitosti/ The Textbook- a Resource for Teaching and Learning about Differences. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet, J. Bushati (ur.), Zbornik radova Obrazovanje za interkulturalizam- Položaj Roma u odgoju i obrazovanju/ Intercultural Education- The Position of Roma in Education, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku/ J. J. Strossmayer University of Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education, Osijek, str. 343-377.
3. Bežen, A. (2008). Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Profil.
4. Bilić-Meštrić, K. (2015). Bajaški identitet- komodifikacijske i objektifikacijske prakse u obrazovanju- studija slučaja/ The Bayashi Language and Identity- Commodification and Objectification Practices in Education- case study. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet, J. Bushati (ur.), Zbornik radova Obrazovanje za interkulturalizam- Položaj Roma u odgoju i obrazovanju/ Intercultural Education- The Position of Roma in Education, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku/ J. J. Strossmayer University of Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education, Osijek, str. 295-319.
5. Bognar, L. (1986). Igra u nastavi na početku školovanja. Zagreb: Školska knjiga.
6. Brust Nemet, M., Kostić, D. (2015). Povezanost tradicije romskih obitelji s uključivanjem u život i rad odgojno-obrazovnih ustanova/ The Connection of the Traditions of the Roma Families with the Inclusion in Life and Work of Educational Institutions. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet, J. Bushati (ur.), Zbornik radova Obrazovanje za interkulturalizam- Položaj Roma u odgoju i obrazovanju/ Intercultural Education- The Position of Roma in Education, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku/ J. J. Strossmayer University of Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education, Osijek, str. 197-231.
7. Cvikić, L. (ur.) (2007). Drugi jezik hrvatski. Profil: Zagreb.

8. Dörnyei, Z. i Skehan, P. (2003). Individual Differences in Second Language Learning, In: Doughty, C. J. i Long, M. H. (Ed.), The Handbook of Second Language Acquisition. Wiley, p. 589-630.
9. Gudjons, H. (1994). Pedagogija-temeljna znanja. Zagreb: Educa.
10. Hrvatić, N., Piršl, E. (2007). Interkulturalne kompetencije učitelje. U N. Babić (Ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja. Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku (Hrvatska); Kherson State University (Ukraine), str. 221-228.
11. Jelaska, Z. (ur) (2005). Hrvatski kao drugi i strani jezik. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
12. Kadum-Bošnjak, S., Peršić, I. (2007). Neki pogledi na ulogu učitelja i položaj učenika pri rješavanju problemskih zadataka. Metodički obzori 2, 1, str. 73-80.
13. Kovačević, M. i Pavličević-Franić, D. (ur.) (2002). Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Matijević, M., (2011). Nastava usmjerena na učenika. Zagreb: Školske novine.
15. Meyer, H. (2002.). Didaktika razredne kvake. Zagreb: Educa.
16. Mlinarević, V., Brust Nemet, M. (2012). Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu, Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku.
17. Palekčić, M. (2001). Distinktivnost pedagogijskih istraživanja. Napredak, 142, 2, str.143-156.
18. Previšić, V. (1998). Doprinosi „alternativnih škola“ kvaliteti odgoja i obrazovanja. U: Kvali-teta u odgoju i obrazovanju. Rijeka: Pedagoški fakultet, str. 148-155.
19. Previšić, V. (2015). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju Roma/ Interculturalism in the education of Roma. U V. Mlinarević, M. Brust Nemet, J. Bushati (ur.), znanstveno stručna konferencija Položaj Roma u odgoju i obrazovanju/ The Position of Roma in Education, Knjiga sažetaka/ Book of Abstracts, Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku/ J. J. Strossmayer University of Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti / Faculty of Education, Osijek, str. 15-17.

KLUB MALIH ČITALACA

LITTLE READERS CLUB

Adisa ADŽEM[1], Indira HADŽIHAFIZBEGOVIĆ[1], Berima HAČAM[2]
[1]SOS Dječija sela BiH, Projekat jačanja porodice Goražde
[2]SOS Dječija sela BiH, Mostar

APSTRAKT

Iz škola smo dobili informaciju da učenici rapidno gube interes za čitanje i knjige. Smanjuje se vrijeme provedeno u čitanju, koncentracija slabi, rječnik je siromašan i učenje postaje sve teže i teže. Da bismo doprinijeli rješenju ovog problema, tim Projekta jačanja porodice (JP) je odlučio započeti aktivnosti koje će povećati interes djece za čitanje, uz veliki doprinos volontera. Oformljen je Klub malih čitalaca za djecu 4-10 godina, iz SOS Vrtića, projekta JP i iz zajednice. Sastanci su na sedmičnoj osnovi – čitanje i razgovor o pročitanom tekstu. Da bi proces učinili interesantnijim, pripremaju se lutkarske predstave, igranje uloga, kvizovi; djeca pripremaju postere. Školska djeca dobivaju pomoć u pisanju lektire. Organizirana je i posjeta biblioteci. Svaki put jedno dijete dobije knjigu za Putujući ruksak i od roditelja se traži da provedu najmanje 15 minuta dnevno čitajući sa svojom djecom, postajući primjer za njih. Za dodatno razumijevanje ovog procesa organizirane su radionice za roditelje. Učitelji podržavaju roditelje u njihovom teškom zadatku. Čitanje sa/za djecu razvija bliskost i toplinu između djeteta i roditelja; oni razgovaraju i razvijaju povjerenje; obogaćuju rječnik i stiču nove životne vještine. Fikcija je dobar model, simulacija, pažljivo proživljena situacija i zbog toga – priprema za život. Jedan od faktora koji može biti krucijalan za razvoj empatije kod djece je čitanje.

Ključne riječi: čitanje, rječnik, bliskost, fikcija, empatija

ABSTRACT

We got the information from schools that pupils are rapidly losing interest for reading and books. The time spent in reading is decreasing, concentration is getting weaker, vocabulary is poor and learning is becoming more and more difficult. To contribute to the solution of this problem, the Family Strengthening (FS) team decided to start activities which will increase the children's interest for reading, with great contribution of volunteers. The Little Readers Club is established for children 4-10 years old – from SOS Kindergarten, FS project and from the community. The meetings are on a weekly basis – reading and discussing on the read text. To make the process more interesting, they are preparing the puppet shows, role play or quiz; children are preparing posters. School children get help in writing of the reports for school. Visit to the library is organised. Every time, one child gets a book in Traveling Back Bag and parents are requested to spend minimum 15 minutes daily with their children – reading, becoming a main role model. For additional understanding of this process – workshops for parents are organised. The teachers are supporting parents in their difficult task. Reading with/for children is developing the closeness and warmth between the child and parent; they talk and develop trust; enrich the language; get new life skills. The fiction is a good model, simulation, thoughtfully experienced situation and thus the preparation for life. One of the factors which can have the crucial role in development of empathy at children is reading.

Key words: reading, vocabulary, closeness, fiction, empathy

MOĆ IGRE U PSIHOTERAPIJSKOM RADU SA DJECOM

THE POWER OF PLAY IN PSYCHOTERAPEUTIC WORK WITH CHILDREN

Senija TAHIROVIĆ
Internacionalni univerzitet u Sarajevu, Fakultet za umjetnost i društvene nauke

APSTRAKT

Razvojni psiholozi definiraju igru kao ugodnu aktivnost koja je zasnovana na dobrovoljnom učešću, intrinzički je motivirana i posjeduje neke elemente iz realnog svijeta. Koristeći imaginaciju, kreativnost i maštu djeca mogu da pretvore objekte i ljude iz realnog svijeta u nešto što je njima potrebno u svijetu igre (Cook,2009). Razvojne teorije polaze od pretpostavke da je igra instiktivna radnja za koju dijete ima urođene sposobnosti, te da igra ima značajnu ulogu u ukupnom psihološkom životu djeteta. Igra u terapiji je tehnika koja se primjenjuje od strane educirane odrasle osobe, u posebno pripremljenom prostoru i sa ciljem da dijete izrazi razmišljanja, emocije ili projektira određena ponašanja. Igra pruža djetetu priliku da prikaže svoje poteškoće i kad ih nisu svjesni ili kad se ne usude da ih izraze. Play terapija je forma savjetovanja koja se koristi u psihoterapiji.Igra se koristi kako bi komunicirali sa djecom u prevenciji ili rješavanju psiholoških teškoća. Cilj je pomoći djeci u boljoj socijalnoj integraciji, rastu ili razvoju. Kritike u primjeni ovog metoda su usmjerene na pitanje empirijskog dokazivanja efikasnosti ove terapije. Meta analize su pokazale dobre rezultate u primjeni nedirektivne terapije igrom. Meta analiza koju su proveli LeBlanc i Ritchie (2001), utvrdili su efikasnost igre od 0.66 za nedirektivnu play terapiju. Ovaj nalaz potvrđuje nalaze istraživanja o efikasnosti igre u omjeru od 0.71, koju su utvrdili Casey i Berman (1985) u psihoterapijskom radu sa djecom koristeći direktivnu play terapiju. U.S. Public Health Service (2000) objavio je rezultate meta analize 93 studije, koji utvrdili generalni efekat play terapije sa 0.80 standardnom devijacijom.

Ključne riječi: igra, djeca, razvoj, terapija, savjetovanje

APSTRACT

Developmental psychologists define the play as a pleasant activity that is based on voluntary participation, intrinsically motivated and has some elements from the real world. Using creativity and imagination, children can transform objects as well as people from the real world into the something that they need in the world of play (Cook, 2009). Developmental theories assume that the play is instinctive, innated activities; play has an important role in the overall psychological life of the child.Play in therapy is a technique that is used by educated adults, in a specially prepared room and with the aim to help a child to express thoughts, emotions or certain behaviors. The play gives the child the opportunity to present their problems even if they are not aware of it or when they do not dare to express them. Play therapy is a form of counseling that is used in pstchotherapy. Play is used as communication tool in work with children in the prevention as well as in resolving psychological difficulties. The aim is to help children in better social integration,

growth and development.Critics in the application of this method are focused on the question of empirical evidence for the effectiveness of this therapy. Meta-analyzes has shown good results in the application of non-directive play therapy. A meta-analysis conducted by LeBlanc and Ritchie (2001), have established the effectiveness of the play of 0.66 for non-directive play therapy. This finding confirms the previous research findings on the effectiveness of the game in the ratio of 0.71, set by the Casey and Berman (1985). US Public Health Service (2000) published the results of a meta- analysis of 93 studies, which determine the general effect of play therapy with a 0.80 standard deviation.

Key words: play, children, development, therapy, counseling

UVOD

Tokom historije čovječanstva značaju i ulozi igre u svakodnevnom životu kao i u psiho-socijalnom razvoju djece se prilazilo iz različitih perspektiva. Razvojni psiholozi definiraju igru kao ugodnu aktivnost koja je zasnovana na dobrovoljnom učešću, intrinzički je motivirana i posjeduje neke elemente iz realnog svijeta. Široko posmatrano igra je nešto što djeca (a ponekad i odrasli), odluče da rade kako bi se zabavili, kako bi uživali u samoj igri, a ne kako bi dobili neku nagradu ili kako bi odgovorili na neke zahtjeve. Igra pruža djeci mogućnost da istražuju svijet izvan realnog svijeta. Koristeći imaginaciju, kreativnost i maštu djeca mogu da pretvore objekte i ljude iz realnog svijeta u nešto što je njima potrebno u svijetu igre (Cook, 2009). Psihološka tumačenja objašnjavaju dječiju igru na sljedeći način :

- *Teorija igre* objašnjavaju igru kao najpogodniji način usvajanja informacija i različitih operacija. Ona je karakteristična i za životinjsku i ljudsku vrstu, pri čemu ova teorija navodi da što organizmi imaju veću koru velikog mozga to imaju duže djetinjstvo i samim tim duže razdoblje učenja. Igra značajno pomaže u procesu učenja i čini ga ugodnom i interesantnom aktivnošću.
- *Grosova teorija "treninga ili samovaspitanja"je* bila vrlo popularna u prvoj četvrtini 20 stoljeća.Prema Elkonjinu (1978) ova teorija objašnjava da svako biće ima nasljednje predispozicije koje usmjeravaju njegovo ponašanje. Osnovni cilj djetinjstva je razvoj vještina koje su kasnije potrebne za život, dakle igri pripada najvažnije mjesto u tom svrsishodnom periodu koji se zove djetinjstvo jer igra "trenira" razvoj potrebnih vještina.
- *Teorije viška energije* objašnjava igru kao trošenje akumulirane i suvišne energije organizma. Prema ovoj teoriji igra je neophodna djeci kako bi potrošila svu energiju koju stvaraju tokom razvoja i kako bi tu energiju uz pomoć igre usmjerili u kreativne svrhe.
- *Psihoanalitičke teorije* objašnjavaju igru kao rješavanje konflikata na simboličkom planu tj. na planu igre gdje simboličko rješenje olakšava djetetov položaj. Ove teorije se ne mogu primijeniti na sve igre, ali za neke daje najprihvatljivije objašnjenje.

- *Teorija katarze* objašnjava igru time što ona služi kao gromobran koji odvodi negativne i štetne sklonosti kod djeteta, te su igre samim tim ključne u relaksaciji negativnih emocija, razvojne agresivnosti i naboja nastalih zbog nemogućnosti rješavanja konflikta .
- *Razvojna socio-kulturalna teorija Leva Vygotskog* igru posmatra sa aspekta primarne potrebe djeteta za socijalnom interakcijom i komunikacijom sa odraslim osobama. Odrastanje u određenom kulturno-historijskom miljeu utječe na razvoj djeteta i vrstu igara koje djetetu pružaju mogućnost komunikacije sa vršnjacima i odraslim osobama. Funkcija igre u razvoju djece je razvoj saznajnih funkcija i razvoj volje. Dijete se igra mada nije svjesno motiva što je osnovna razlika između igre i rada. Igra angažira dijete više nego realni život, ono u igri čini ono što najviše želi i igra dijete uvijek postavlja u poziciju da djeluje uprkos otporima koje pruža.
- *Piagetova teorija asimilacije*. Piaget smatra da je igra proces formiranja i primjene simbola. On razvoj djece posmatra kroz proces akomodacije i asimilacije koji pomažu djetetu da struktuira svoj unutrašnji svijet. U ovom procesu igra ima značajnu ulogu jer pomaže djetetu da shvati svijet, emocionalno ga iskusi te da se socijalno prilagodi. Kognitivne teorije ističu važnost igre u kognitivnom a posebno u intelektualnom razvoju te razvoja logičkog i i racionalnog mišljenja.
- Psiholozi *moskovske škole* (Boldirev, Zaporožec, Šato idr.) igru posmatraju u vezi sa mišljenjem i učenjem, dakle ističu njenu kognitivnu funkciju a ponekad čak zanemaruju njene emocionalne aspekte. Oni vjeruju da je aktivnost pojedinaca na svakom razvojnom stupnju ključna determinanta psihičkog razvoja te igra predstavlja aktivnost kojom se podstiče prvenstveno spoznajni razvoj. Leontijev navodi tri ključne karakteristike igre i to: igra je aktivnost u obliku koje i iz koje se diferenciraju druge aktivnosti; u igri se formiraju i razvijaju pojedini psihički procesi;od igre najneposrednije zavise osnovne psihičke promjene koje se primjećuju u određenom periodu razvoja dječije ličnosti Kamenov (2009).

Cilj svih gore navedenih teorija je da objasne porijeklo i značaj dječije igre, ove teorije polaze od pretpostavke da je igra instiktivna radnja za koju dijete ima urođene sposobnosti koje se mogu prepoznati odmah po rođenju djeteta a koje se razvijaju u interakciji sa odraslim osobama ili vršnjacima. Zajednički imenilac navedenih teorija je da sve podržavaju stav da igra ima značajnu ulogu u ukupnom psihološkom životu djeteta. Pojmovno određenje *igre* uključuje više razvojnih aspekata i aktivnosti koji čine igru specifičnom, razvojnom, stimulativnom i ugodnom aktivnošću. Igra predstavlja oblik dječijeg stvaralaštva te na taj način direktno podstiće kreativnost, maštu i određene stvaralačke oblike. Djeca kroz igru slobodno izražavaju svoje ideje, transformiraju poznata ponašanja, kreiraju nova i stvaraju kombinacije raznih ponašanja. Stoga igra pomaže razvoju fleksibilne kombinatoričke sposobnosti i mogućnost procjene raznih vrsta ponašanja. Djeca u igri mogu izraziti originalne misli i povezati ih sa stvaralačkim sposobnostima. Iz

svega navedenog podržavamo definiciju igre koja govori da je igra izvana vidljivo, praktično ponašanje koje je istovremeno i simoličko sredstvo tj .motorička radnja koja predstavlja zamjenu za neku drugu radnju.

IGRA U TERAPIJSKOM RADU SA DJECOM

Prema Doddsu (2013) igra je bilo koji vremenski interval kada se bilo koja igra odigrava. Može se realizirati između djeteta i jedne ili više odraslih osoba te uz korištenje bilo kojeg materijala. Međutim, korištenje termina "igra" u mentalnom zdravlju ima specifičnije značenje. Ukoliko govorimo o igri koju koristimo u terapiji djece sa razvojnim problemima onda imamo na umu sljedeće uslove:

- ✓ dijete koje treba pomoć i obučeni profesionalac učestvuju u sesiji koju nazivamo terapija igrom,
- ✓ igra se dešava u posebno dizajniranoj i opremljenoj igraonici,
- ✓ igra se dešava u određenom vremenskom periodu (najčešće od 30 do 60 minuta) i u određenim vremenskim intervalima,
- ✓ materijali koji se koriste u terapiji igrom imaju za cilj da podstaknu ekspresiju djetetovog ponašanja i imaginatorne aktivnosti,
- ✓ obučena odrasla osoba se uglavnom fokusira na djetetove aktivnosti, razmišljanja i osjećanja,
- ✓ dobri odnosi između djeteta i obučenog terapeuta su ključ uspjeha terapije.

Dakle važno je naglasiti da postoji razlika između igre kao dobrovoljne i relaksirajuće aktivnosti djeteta koja se može odvijati na bilo kojem mjestu, sa bilo kojom osobom i koja podstiče tipičan psihološki razvoj djece, i igre koja se primjenjuje i terapiji djece sa razvojnim teškoćama. Igra u svakodnevnom životu za dijete predstavlja zabavno sredstvo putem kojeg najlakše uči o sebi, drugima i svijetu koji ga okružuje. Igra djetetu pomaže da uvježba vještine koje vidi kod odraslih, a koje će mu ujedno služiti u odrasloj dobi. Igra u terapiji je tehnika koja se primjenjuje od strane educirane odrasle osobe, u posebno pripremljenom prostoru i sa ciljem da dijete izrazi razmišljanja, emocije ili projektira određena ponašanja. U igraonici koja predstavlja terapijsku sobu, igra ima za cilj da pomogne djetetu da slobodno izrazi svoja osjećanja, brige i strahove kao i da kroz igru projektira razvojne izazove koje nije u stanju verbalno izraziti. Dakle u terapiji igrom educirani dječiji terapeut razumije metafore u igri i opaža obrasce igre koji se pojavljuju i ponavljaju. Glavni cilj, bez obzira na simptome, jeste pomoći djetetu da povrati prijašnji nivo funkcioniranja, poboljša samopoštovanje i gradi samopouzdanje te da dijete razvije strategije suočavanja s problemom.U terapiji igrom dijete koristi i um i tijelo za izražavanje svojih nesvjesnih misli, strahova, anksioznosti, želja itd., što mu pomaže da osvijesti i kasnije riješi potisnute osjećaje i misli. Ovaj proces se odvija na suptilan način, ali se rezultati vide u djetetovom dnevnom funkcioniranju.Skoro sva djeca doživljavaju sobu za terapiju igrom kao svoj svijet, u kojem mogu slobodno istraživati i izražavati sebe kroz različite igre, kao što su igre u pijesku, igre s lutkama, različitim figuricama ili likovnim materijalom. Igračke su pažljivo odabrane kako bi pružile djetetu

mogućnost da izrazi svoju maštovitost, različita emocionalna stanja, doživljaje i iskustva. Prema Grudenu (1996) djeca nerado govore o svojim problemima, ponekad ih uopće nisu svjesna, te je zbog toga potrebna tehnika poput igre koja će pomoći djetetu da osvjesti svoje probleme. Razgovor o problemima je važan dio psihoterapije. Što je dijete mlađe i uznemirenije, manje će biti sposobno verbalno sarađivati sa terapeutom, te će igra predstavljati pomoćno sredstvo u komunikaciji i izgradnji povjerenja između djeteta i terapeuta. U zavisnosti od nivoa djetetove inhibiranosti i govornih sposobnosti, dječija igra će nekad biti osnovna psihoterapijska tehnika na osnovu koje će terapeut opservirati i interpretirati djetetove emocije i reakcije ili će pak biti samo početni stimulator u uspostavljanju verbalne komunikacije sa djetetom. Igra pruža djetetu priliku da prikaže svoje poteškoće i kad ih nisu svjesni ili kad se ne usude da ih izraze. Sve što dijete čini tokom terapije igrom ima smisla u odnosu na djetetov psihički život. Izbor igara i igračaka, odnos prema materijalima, stepen inhibiranosti tokom igre, dužina zadržavanja u igri su elementi koji terapeutu, koji zna da interpretira sve ove elemente, daje ogromnu bazu podataka. Povezujući ove informacije sa podacima koje je dobio od odraslih osoba a pogotovu sa uvjetima u kojima živi, terapeutu će omogućiti da bolje razumije emocionalno stanje u kojem se dijete nalazi i da mu pomogne da ih i dijete razumije. Poznavanje tipičnih razvojnih dostignuća djece u specifičnim hronološkim periodima predstavlja referalni mehanizam, koji terapeut koristi kako bi procijenio u kolikoj mjeri djetetovo stanje odstupa od tipičnih (“normalnih“) ponašanja.

TERAPIJA IGROM KROZ HISTORIJAT

Platon (429–347) je ukazao na važnost igre tako što je tvrdio da se o osobi može više naučiti, ako je opservirate u igri tokom sat vremena nego ako sa istom osobom razgovarate godinu dana. U osamnestom stoljeću Rousseau u svojoj knjizi pod nazivom”Emile“je pisao o važnosti opservacije dječije igre kao načina da spoznamo djecu i njihov razvoj. Friedrich Frobel, (1782– 1852) je njemački pedagog koji se smatra utemeljiteljem modernog obrazovanja koje prepoznaje posebne potrebe djece, ukazivao na važnost simboličke igre; tvrdio je da je igra najviši nivo razvoja u djetinjstvu te da je ona slobodna ekspresija dječije duše. Dječija igra nije samo igra, ona ima svoje značenje i važnost za razvoj(Fröbel, 1903). Prvo dokumentirano iskustvo u korištenju igre u terapiji je zabilježio Sigmund Freud 1909. godine u svojoj knjizi “Little Hans.” U njoj je opisao rad sa petogodišnjim dječakom koji je patio od fobije. Ovo je prvi opisani slučaj dječaka koji je imao problem povezan sa emocionalnim faktorima. Hermine Hug Hekkmuth (1921) je formalizirala proces play terapije tako što je obezbijedila djeci materijal tokom igre, kako bi pružila priliku da tako izraze svojao sjećanja. Na taj način je ukazala na ulogu igre u analizi psiholoških problema djece. Melanie Klein koja je pristalica psihoanalitičkog pristupa,u isto vrijeme je predstavila nove tehnike u radu sa djecom što je imalo vrlo značajan utjecaj na razvoj dječije psihologije. Ona je počela primjenjivati igru kao terapijsku tehniku u radu sa

djecom do 6 godina starosti.Vjerovala je da je dječija igra jednako važna kao i slobodne asocijacije kod odraslih osoba te kao takve mogu nam obezbijediti pristup nesvjesnom kod djece. Nakon toga Anna Freud (1946, 1965) primjenjuje igru kako bi uspostavila pozitivnu vezu između djece i terapeuta i ostvarila vezu sa djetetovim unutrašnjim svijetom. Tokom 1930ih godina David Levy (1938) je razvio tehniku koju je nazvao release therapy ili opuštajuća terapija. Njegova tehnika je istakla važnost struktuiranog pristupa u kojem bi se djetetu koje je iskusilo neku traumatsku situaciju dozvolilo da se slobodno igra. Uporedo s tim terapeut bi"nudio"igračke koje bi dijete moglo koristiti da rekonstruira traumatski događaj i tako oslobodi emocije vezane za taj događaj. Tokom 1955, Jesse Taft i Frederick Allen su razvili pristup koji je bio prethodnica terapije usmjerene na odnose. Oni su potcrtavali važnost razvijanja emocionalne veza između terapeuta i djeteta što predstavlja ključ uspjeha u terapijskom procesu. Carl Rogers (1951) na bazi terapije usmjerene na odnose je nastavio razvijati nedirektivnu terapiju koju je kasnije nazvao terapija usmjerena na klijenta. Virginia Axline (1950) je objasnila svoj koncept play terapije na sljedeći način*"igra ima terapijsku ulogu jer obezbjeđuje sigurnu vezu između djeteta i odrasle osobe"*. Dijete u igri ima slobodu I prostor u kome može sebe izraziti na način kako se osjeća u tom trenutku. 1953. godine Clark Moustakas je napisao prvu knjigu o terapiji igrom pod naslovom "Children in Play Therapy" Tokom 1960-tih play terapija se sve više primjenjuje u praksi. Ovaj pristup u terapijskom radu sa djecom također ističe važnost programa za edukaciju roditelja kako bi oni znali primijeniti igru fokusiranu na dijete u svojim domovima. Kasnije, sa uspostavljanjem službi savjetovanja u školama, play terapija se više počela primjenjivati u obrazovanju. Školski savjetnici (Alexander, Landreth, Muro, Myrick, Holdin, Nelson, Waterland) su značajno doprinijeli razumijevanju igre kao terapijskog sredstva u edukaciji i razumijevanju pitanja vezanih za razvoj djece. Tokom 1973ih Clark Moustakas je ukazivao na vrstu odnosa, koje je neophodno razvijati tokom terapije kako bi ona imala značajan utjecaj na dijete. On je vjerovao da djeca generalno imaju negativna osjećanja, ali ako imaju mogućnost da ih izraze ona postaju manje intenzivna a konačni rezultat je da se osjećaju pozitivnije, te tako lakše uspostavljaju balans u odnosima sa drugim. Njegov rad je nastavila kćerka Kerry Moustakas, koja je danas predsjednik The Michigan School of Professional Psychology. Tokom 1982. godine osnovana je Association for Play Therapy (APT). Cilj uspostavljanja ove asocijacije je da se promovira razvoj terapije igrom te da se podigne svijest o potrebi za širom primjenom play terapije. Danas APT ima više od 5,000 članova u 26 zemalja svijeta. Mnogo je univerziteta širom svijeta u kojima se nudi edukacija o play terapiji kao i supervizija terapeuta. Od 1985. godine play terapija je formalno prepoznata kroz razvoj standarda za edukaciju i primjenu play terapije u praksi. Certificirani programi za edukaciju terapeuta se realiziraju u mnogim zemljama svijeta, kao što je Kanada u kojoj je uspostavljen Institut za play terapiju. U Velikoj Britaniji je također 2000. godine uspostavljena asocijacija za play terapiju. Od 2010. godine Internacionalna asocijacija za play terapiju ima partnerske organizacije u zemljama kao što su Kanada, Australija,

Irska, Novi Zeland, Francuska, Španija, Malezija, Rumunija, Slovenija i mnoge druge zemlje. APT definira play terapiju kao sistematsko korištenje teorijskog modela, kako bi se uspostavio interpersonalni proces, u kojem trenirani terapeut koristi terapijsku moć igre da pomogne klijentu u prevenciji i rješavanju psiho-fizičkih teškoća sa konačnim ciljem da ostvare optimalan rast i razvoj. Drugim riječima play terapija je način da se provede vrijeme sa klijentom kako bi se podsticao njegov razvoj i tražio način kako da se pomogne djetetu. Tokom terapije se koristi jezik igre, kako bi se pomoglo djetetu da se lakše izrazii riješi svoj problem.

IGRA KAO TERAPIJSKA TEHNIKA

Play terapija je forma savjetovanja koja se koristi u psihoterapiji.Igra se koristi kako bi komunicirali sa ljudima a posebno djecom u prevenciji ili rješavanju psiholoških teškoća. Cilj je pomoći djeci u boljoj socijalnoj integraciji, rastu ili razvoju. Terapija igrom se također može koristiti kao sredstvo u dijagnosticiranju razvojnih teškoća. Terapeut opservira igru djeteta, koje koristi igračke kako bi utvrdili uzroke "poremećenih" ponašanja kod djece. Način igre, tema koju dijete obrađuje kao i želja djeteta da komunicira sa terapeutom se može koristiti kako bi se razumjelo ponašanje djece kako u terapijskoj sobi tako i u svakodnevnom životu. Prema Gilu (1991) termin dječija terapija se vrlo često koristi i kao terapija igrom ili play terapija iako se igra nije koristila u terapijskom radu sa djecom prije 1920.godine. Kada je Hermine Hug-Hellmuth počela da koristi terapiju igrom u dijagnosticiranju i tretmanu djece.Nakon deset godina Anna Freud je formulirala teoriju i praksu primjene psihoanalitičke terapije igrom . Iako skoro svi razvojni psiholozi vjeruju da je igra najefektniji medij u terapiji djece, mnogi postavljaju pitanje da li igra stvara uvjete za strukturalnu promjenu kod djece. Prateći ovu dilemu Schaefer (1980) objašnjava da je svakome ko primjenjuje play terapiju teško da tačno definira šta se podrazumijeva pod ovim terminom. On navodi da je za njega igra ugodna, intrinzički motivirana, neovisna o eksternim nagradama, neinstrumentalizirana, bez određenog cilja te se ne pojavljuje u situaciji u kojoj postoji strah i napetost. Bolje nego definicija termina igre, koristi od igre u terapiji djece su jako dobro dokumentirane. Jedna od osnovnih principa u razvojnoj psihologiji je da igra predstavlja proces razvoja djeteta. Igra pomaže pri rješavanju problema i razvoju kompetencija, pomaže djeci da se intelektualno razvijaju. Igra je "emocionalna labaratorija" u kojoj se dijete uči kako se nositi sa okruženjem u kojem odrasta (Erikson, 1963). Igra pomaže djeci da razumiju svoje brige i tuđa ponašanja na način da ih "odigra". Ona je prirodni medij za ličnu ekspresiju, fasilitira komunikaciju, dozvoljava katarzu osjećanja, može biti kreativna i konstruktivnai dozvoljava odraslim osobama da uđu u svijet djece. Igra sama po sebi neće proizvesti potrebne promjene u terapijskom radu, ono što je ključno je intervencija teraputa i način kako je on/ona koriste na osmišljen način (Gil, 1991). Nakon što je dječija igra našla svoje mjesto u terapiji počele su se razvijati različite tehnike, igre i materijali koji su se proizvodili u te svrhe (Schaefer,1980).

Ovdje navodimo nekoliko pravaca koji na različite načine razumiju ulogu igre u terapiji i njene primjenjivosti u terapijskom radu sa djecom. *Psihoanalitičk pristup terapiji igrom.* Kao što smo već napomenuli Ana Freud i Melanie Klein su prve pisale kako su inkorporirale igru kao psihoanalitičku tehniku. One su ukazivali na to da je igra najbolji način kako da se u početku uspostavi dobar odnos između terapeuta i djeteta a kasnije kao zamjena za verbalnu komunikaciju. Anna Freujd je u više navrata ponavljala da je primarni cilj terapije sa djecom (uz korištenje igre) da se otklone smetnje koje ometaju tipičan psihološki razvoj djece, te da se na taj način podstakne razvoj svih djetetovih potencijala i postizanje svih razvojnih ostvarenja u skladu sa hronološkom dobi. Ona također zagovara da je odnos između djeteta i terapeuta glavni način kako da se dođe do razumijevanja osnovnog djetetovog problema. Psihoanalitičari koriste slobodne asocijacije u radu sa odraslim osobama. Djetetova prirodna potreba da se igra je zamjena za slobodne asocijacije u psihoterapijskom radu sa djecom. Igra otkriva djetetove nesvjesne konflikte I želje, te je interpretacija i prepoznavanje djetetovih sposobnosti da na simboličan način pokaže interne brige ključ uspješnog rada sa djecom (Gil, 1991). *Strukturalni pristup u play terapiji.* Tokom 1930tih godina pristupi koji su zagovarali potrebu definiranja, praćenja i ostvarivanja terapijskih ciljeva su sve više bili zastupljeni. Oni su bili poznati kao pristupi struktuirane terapije; proizašli su iz psihoanalitičkih teorija, te su i oni ukazivali na značaj igre u terapiji. Pristalice ovih tearapijskih pristupa (David, Levy, Hambidge, Solomon), su ukazivali da igra može pomoći traumatiziranoj djeci. Negativna razmišljanja i osjećanja se asimiliraju tako što dijete traumu ponavlja više puta kroz igru. Igra je također korisna u radu sa djecom, koja imaju strahove jer ih mogu izraziti kroz igru, a da istovremeno ne moraju iskusiti negativne posljedice situacija koje ih plaše. Igračke, koje se koriste u ponavljanju traumatske situacije ili strahova, su također vrlo značajne prema sljedbenicima strukturirane terapije igrom. *Terapije usmjerena na odnose* ukazuju na važnost odnosa između terapeuta i djeteta. Rogersova teorija ličnosti ukazuje da svaki pojedinac ima sposobnosti i snagu da rješava vlastite probleme. U terapiji je zato važno u potpunosti prihvatiti dijete onakvo kakvo je, te uspostaviti dobar odnos između terapeuta i djeteta. Sljedbenici ovog pravca (Moustakas, Axline), ukazuju da je ključ uspjeha terapije odnos terapeut – klijent. *Bihevioralni terapijski pristup.* 1960ih godina, bihevioralni pristupi u psihoterapiji su razvijeni na osnovu teorije učenja. Ovi pristupi primjenjuju koncept nagrađivanja i modeliranja ponašanja kako bi riješili probleme ponašanja kod djece. Ovi pristupi se fokusiraju na konkretan problem djeteta a ne na prošlost niti na osjećanja vezana za ponašanje. Bihevioralni principi se primjenjuju direktno u radu s djecom u igraonici ili se roditelji poučavaju kako će ih primjenjivati kod kuće. Primjenjuju se najčešće kod problema ponašanja uzrokovanih nedovoljnim roditeljskim usmjeravanjima i ne uspostavljanja granica u ponašanju. Igra se koristi kao sredstvo zaustavljanja nepoželjnih ponašanja tokom terapijskog rada. *Grupna terapija.* Prema Gilu (1991), grupnu terapiju je počeo koristiti Slavson 1947. godine tako što je vodio grupu djece sličnih godina kroz aktivnosti, igre i umjetnost s ciljem da im pomogne. Kasnije su pristalice ovog pristupa (Schiffer, Rothember,

Yalom, Corder, Haizlip, DeBoer) ravijali razne modalitete grupne terapije u radu sa djecom sa različitim problemima. Grupna play terapija se počela koristiti prije svega jer ne zahtijeva velike troškove, ali i zato što se pokazala kao vrlo efikasna u razvoju vještina socijalizacije, interpersonalnih učenja, kohezivnosti u grupi isl. Ovaj pristup se pokazao vrlo efikasan u radu sa djecom sa sličnim iskustvom i problemima, kao što su žrtve nasilja, traumatizirana djeca, emocionalno zanemarivana djeca i sl. Grupna terapija se primjenjuje kao vođena aktivnost koja ima određena pravila, principe i ciljeve kao što su definiranje prihvatljivih ponašanja i granica u ponašanju, promoviranje interakcije grupe i saradnje unutar grupe, podsticanje diskusije o zajedničkim osjećanjima, poboljšanje samoprocjene kroz ekspresiju osjećanja i ideja, razumijevanje svrhe uspostavljanja grupe isl. *Terapija pješčanik*. Dora Kalff (1980) je kreator terapije pješčanik. Iako se pješčanik koristi u sklopu drugih terapijskih principa ipak se ova terapija još uvijek prikazuje kao poseban terapijski pristup. Terapija pješčanikom se zasniva na posmatranju pješčanika kao simbola dječije psihe. Terapeut interpretira djetetovo korištenje simbola, načina na koji se objekti koriste u pješčaniku kao i način na koji dijete prelazi iz jedne u drugu fazu rada u pješčaniku. Prema Doddsu (2013) play terapija je jedna od metoda u psihoterapiji koja se može koristiti u rješavanju problema kod djece. Play terapija je prema ovom autoru više tehnika nego sveobuhvatna teorija. Iz ranije predstavljenih teorije dječije psihoterapije jasno je da se one značajno razlikuju kako međusobno tako i po načinu na koji objašnjavaju i interpretiraju ulogu igre u terapiji. Generalno, svi se slažu da je dječija igra sredstvo komunikacije i da terapijska soba i materijali koji se koriste imaju za cilj da fasilitiraju komunikaciju između djeteta i terapeuta u igri.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Terapija igrom je najkorisnija u radu s djecom, koja imaju problem kao što su strahovi, anksioznost, nisko samopouzdanje, osjećaj isključenosti iz porodice ili društva, problemima u pažnji i koncentraciji, ljubomore, tugovanje nakon gubitka ili razvoda, teškoćama u razvoju, djeca koja su doživjela neku traumu, djeca koja osjećaju nekontroliranu ljutnju, djeca s problemima u ponašanju, djeca s problemima u prilagođavanju, djeca koja imaju poteškoća u savladavanju školskog gradiva, djeca koja imaju učestale noćne strahove, djeca koja nekontrolirano mokre tokom dana ili noći, kao i u drugim razvojnim teskoćama u kojima igra može poslužiti kao medijator komunikacije između djeteta i educirane odrasle osobe. Terapija igrom može pomoći djeci da razviju efikasnije strategije ponašanja, da razviju nova rješenja za probleme s kojima se suočavaju, da razviju samopoštovanje, da nauče prihvatiti sebe i druge, da nauče kako doživjeti i izraziti osjećaje na socijalno prihvatljiv način, da razviju empatiju te poštuju misli i osjećaje drugih, da nauče nove socijalne vještine, da razviju samo-vrednovanje i, uslijed toga, da budu sigurniji u vlastite sposobnosti. Djeca,čak više nego odrasle osobe imaju problem da govore o svojim osjećanjima i kompleksnim interakcijama između djece i odraslih osoba. Djetetove, govorne i kognitivne sposobnosti često

nisu dovoljno razvijene da dijete može prije svega razumjeti a onda i verbalno izraziti sve svoje poteškoće. U skladu sa razvojnim principima djeca prvo imaju sposobnost da izraze svoja osjećanja i želje kroz aktivnosti a tek kasnije kroz maštu i na kraju kroz jezik (Santostefano, 1971). Ukoliko se terapeut i dijete nalaze u okruženju sa dosta igračaka i materijala koje se mogu koristiti, dijete će lahko naći način kako da izrazi svoja osjećanja i razmišljanja kroz akciju i korištenje jezika u skladu sa razvojnim ostvarenjima. Djeca koriste razne modalitete i kombinacije izražavanja svojih problema, a igraonica kao terapijska soba im obezbjeđuje sredstava za njihovu ekspresiju. Starija djeca mogu imati dovoljno razvijene kognitivne i jezičke sposobnosti da izraze svoja osjećanja, ali ona često osjećaju neugodu kad razgovaraju o svojim osjećanjima ili nemaju iskustvau izražavanju i analiziranju kompliciranih interpersonalnih odnosa. Djeci nije jednostavno da sjede i razgovaraju licem u lice sa odraslom osobom, a posebno sa strancem u nekom nepoznatom okruženju. U takvim slučajevima igra i materijali, koji su djetetu na raspolaganju, pomažu u otklanjanju barijera između djeteta i odrasle osobe i pomažu djetetu da izbjegne kontakt očima sve dok dijete ne stekne povjerenje u terapeuta. Play terapija se koristi u radu sa djecom više od šezdeset godina. Oni koji podržavaju primjenu igre u psihološkoj terapiji djece nedvosmisleno tvrde da je ona vrlo efikasan način pomoći djeci. Pored opće prihvaćenosti ove metode u praksu, kritike u primjeni ovog metoda su usmjerene na pitanje empirijskog dokazivanja efikasnosti ove terapije. Naime vjeruju se da npr. efikasnost kognitvno bihevioralne terapija je lakše empirijski dokazati, te da se u play terapiji terapeut oslanja više na samu igru nego na empirijski dokazane teorije. Kritičari play terapije (Lebo, Phillips) predstavljaju sljedeće kritike primjene play terapije u radu sa djecom: play terapija nije empirijski dokazana, istraživanja uključuju mali uzorak zbog čega se ne može generalizirati efikasnost terapije, većina istraživanja dokazuju efikasnost play terapije na kontrolnoj grupi a ne u primjeni drugih terapijskih metoda. Nije dokazana efikasnost korištenja igračaka u terapiji, izbor ponuđenih igračaka u terapijskoj sobi se uglavnom zasniva na intuiciji terapeuta a ne na naučno zasnovanim preporukama. Međutim, pored gore navedenih kritika veliki broj meta analiza su pokazale jako dobre rezultate u primjeni nedirektivne terapije igrom. Ovdje navodimo nekoliko istraživanja koja potvrđuju da je play terapija efikasna metoda u psihoterapijskom radu sa djecom sa razvojnim problemima. Meta analiza koju su proveli LeBlanc i Ritchie (2001), utvrdili su efikasnost igre od 0.66 za nedirektivnu play terapiju. Ovaj nalaz potvrđuje nalaze istraživanja o efikasnosti igre u omjeru od 0.71, koju su utvrdili Casey i Berman (1985) u psihoterapijskom radu sa djecom koristeći direktivnu play terapiju. Meta analiza koju su proveli Ray, Bratton, Rhine i Jones (2001), je utvrdila veću efikasnost nedirektivne play terapije u omjeru od 0.93 standardne devijacije više nego u primjeni direktivne play terapije. Sve meta analize su pokazale da je nedirektivna play terapija jednako efikasna kao i druge psihoteraijske tehnike i da ona čak generira jače efekte na razvoj djece.Meta analize su identificirale nekoliko prediktora koji play terapiju mogu učiniti efikasnijom. Broj sesija u terapijskom radu sa djecom ima značajnu ulogu. Mada se mogu primijetiti pozitivni efekti

nakon 16 sesija ipak najbolji rezultati se postižu sa 35 do 40 sesija. Uključivanje roditelja u rad sa djecom je vrlo važan faktor za uspjeh terapije. Razvojni problemi koje djeca imaju prestavljaju jako veliki stres za roditelje i utječu na odnose između djeteta i roditelja. Osjećaj nerazumijevanja djetetovih problema i osjećaj krivice i odgovornosti za djetetove problem, blokira roditeljske potencijale i mogućnost racionalnog donošenja odluka. Uključivanje roditelja na način da ih se educira o vrsti i uzrocima problema, koje njihovo dijete ima te savjetovanje kakose odnositi prema djetetu, smanjuje stres roditelja i podstiče razvoj boljih odnosa između djeteta i roditelja. Indirektno ovaj proces značajno utječe na efikasnost terapije. U.S. Public Health Service (2000) objavio je rezultate meta analize 93 studije, koje su imale za cilj da procjene efikasnost play terapije i da identificiraju faktore koji bi mogli utjecati na njenu efikasnost. Generalni efekat play terapije je imao 0.80 standardnu devijaciju. Dodatne analize su pokazale da play terapija ima pozitivne efekte i da ona daje veće efekte ako su roditelji uključeni u terapiju. Play terapija se pokazala jednako efikasna u radu sa djecom različitog uzrasta, spola i razvojnih problema. Ova meta analiza je dala odgovor na duge debate koje vode profesionalci u polju mentalnog zdravlja o efikasnost play terapije u radu sa djecom (Bratton and all 2005).

LITERATURA

1. Achenbach, T.M. (1991). Manual for the Child Behaviour Checklist / 4-18. Burlington: University of Vermont.
2. Axline, V. (1950). Entering the child's world via play experiences. Progressive Education. 27:68-75.
3. Bandura, A. (1977). Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioural Change. Psychological Review. 84:191–215.
4. Baron, R.A., Kalsher, M.J. (2008). Psychology: From Science to Practice. Boston: Pearson.
5. Bastasic, Z. (1990). Lutka ima i srce i pamet. Zagreb: Skolska knjiga
6. Bee, H,. Boyd. D. (2010). The Developing Child. Boston: Pearson Education.
7. Bennett, P. (2007). Abnormal and Clinical Psychology. New York: McGraw Hill.
8. Bowlby, J.(1988). A Secure Base: Parent- Child Attachement and Healthy Human Development, New York: Basic Books
9. Bratton, S., Ray, D., Rhine, T., Jones, L. (2005). The efficacy of play therapy with children: A meta-analytic review of treatment outcomes. Professional Psychology: Research and Practice, 36(4), 376-390. Do i: 10.1037/0735-7028.36.4.376.
10. Bruner, (1976). Play Its Role in Developoment and Evaluation, New York: Penguin Books.
11. Casey, R.J., Berman, J.S. (1985). The outcome of psycho therapy with children. Psychological Bulletin. 98(2):388-400.
12. DeHart, G., Sroufe, L.A., Cooper, R.G. (2004). Child Development, Its Nature and Courses. New York: McGraw Hill.
13. Dodds, J, B. (2013). A Child Psychotherapy Primer, USA, International Psychotherapy Institute.
14. Duran, M. (2003). Dijete i igra. Jastrebsko: Naklada Slap.
15. Eljkonjin, D.B. (1978). Psihologija dječje igre. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Erikson, E. (1963).Child and Society. New York: Norton

17. Feldman, S. R. (2009). Development Across the Life Span : Pearson Education, Prentice Hall.
18. Freud, A. (1946). The psycho-analytic treatment of children. London: Imago.
19. Freud, A. (1965). The psych -analytical treatment of children. New York: International Universities Press.
20. Freud, S. (1909). The case of "Little Hans" and the "Rat Man" London: Hogarth Press.
21. Froebel (1903). The education of man. New York: D. AppletonHug-Hellmuth, H. (1921). On the technique of child - analysis. International Journal of Psycho-Analysis. 2: 287-305.
22. Gil, E. (1991). The Healing Power of Play; Working with Abused Children, New York, The Guilford press.
23. Gruden, Z. (1996). Dječija psihoterapija"Medicinska naklada Zagreb. str:191-204.
24. http://en.wikipedia.org/wiki/Play_therapy 21.08.2014
25. Hughes, F.P. (1999). Children, Play, and development. Boston. Allyn & Bacon.
26. Kalff, D. (1980). Sandplay, Santa Monika, CA: Sigo.
27. Kamenov, E. (2009). Dječja igra. Beograd: Zavod za udžbenike.
28. Law, A., Logie,R., Pearson, D. (2006). The impact of secondary tasks on multitasking in virtual environment. Acta Psychologica.121:27-44.
29. LeBlanc, M., Ritchie M. (2001). A meta-analysis of play therapy outcomes. Counselling Psychology Quarterly. 14(2): 149-163.
30. Lebo, D. (1958). A theoretical framework for nondirective play therapy: Concepts from psychoanalysis and learning theory. Journal of Consulting Psychology. 22(4):275-279.
31. Levy, D.(1938). Release therapy in young children. Psychiatry. 1: 387-389.
32. Lewis, M. (1979). The social determination of Play prema Sutton-Smith, Play and Learning. New York:University of Pennsilvania. Gardener press.
33. Morton, C. (2008). Tehnike u dječijoj terapiji, Psihodinamske strategije, Zagreb, Alineja.
34. Nikolić, S. (1989). Svijet dječje psihe,Zageb, Prosvjeta.
35. Oaklander,V. (1996). Put do dječijeg srca, Zagreb, Školska knjiga.
36. Ray,D.,Bratton, S., Rhine, T., & Jones, L. (2001). The effectiveness of play therapy: Responding to the critics. International Journal of Play Therapy. 10(1): 85-108.
37. Rogers, C. (1951). Client- centered therapy. Boston: Houghton- Mifflin.
38. Ross, V., Haith, M., .Miller, S. A.(2005) Dječija psihologija, Zagreb, Naklada Slap.
39. Santostefano, S. G. (1971). Beyond nosology: Diagnosis from the viewpoint of development. In Perspectives in Child Psychopathology, edited by H. W. Rie. New York: Aldine-Atherton.
40. Schaefer, C.E. (1980). Play Therapy, Emotional disorders in children and adolescents, New York, Spectrum.
41. Tadić N. (1984). Psihoterapija dece i omladine, Beograd, NK.
42. Tahirovic, S.(2013). Psiholoski razvoj djece i mladih, Sarajevo, IUS.
43. Vandell, D.L., Mueller (1980). Peer Play and Friendship during the first two years. Friendship and social relationship in children, New Yoork, Wiley: 181-208

PROCJENA AGRESIVNOSTI KOD DJECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

ASSESSMENT OF AGGRESSION IN PRESCHOOL CHILDREN

Hurma BEGIĆ[1], Majda MUJČINOVIĆ[1], Suzana MARKOVIĆ[2]
[1] Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Bosna i Hercegovina
[2] Zavod za odgoj i obrazovanje osoba sa smetnjama u psihičkom i tjelesnom razvoju Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Cilj istraživanja je bio ispitati prisutnost agresivnog ponašanja djece preškolskog uzrasta. Istraživanjem je obuhvaćen prigodan uzorak od 34 ispitanika, hronološke uzrasti od 4-6 godina. Uzorak ispitanika je podijeljen na dva subuzorka. Prvi subuzorak ispitanika su činili dječaci, a drugi djevojčice koji su homogenizirani u odnosu na uzrast. Ispitivanje je provedeno u JU Dječije obdanište „Kolibri“ Gradačac. U svrhu procjene prisustva agresivnog ponašanja primjenjen je Subtest za procjenu agresivnog ponašanja Skale za procjenu agresivnosti kod djece. Subskala se sastoji od 10 varijabli procjene, te su dobijeni rezultati transformisani u intervalnu skalu. Podaci istraživanja su obrađeni metodom parametrijske statistike. Izračunati su osnovni statistički parametri, mjere centralne tendencije i mjere disperzije, te je izvršeno tabelarno prikazivanje rezultata. U odnosu na dobijene rezultate kod djevojčica, aritmetička sredina iznosi 17,13, medijana i modus 13, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 10-39. U odnosu na simetričnost distribucije, podaci su asimetrično distribuirani, što znači da kod dječaka preovladavaju niže vrijednosti na skali agresivnog ponašanja. Za provjeru postavljene hipoteze primjenjen je t-test za nezavisan uzorak ispitanika.

Ključne riječi: agresivnost, predškolski uzrast, spol

ABSTRACT

The aim of study was to investigate the presence of aggressive behavior in children preschool age. The survey included convenience sample of 34 respondents, chronological age of 4-6 years. The sample was divided into two subgroups. The first sub sample of respondents consisted boys and the other girls who were homogenized in relation to age. The survey was conducted in the Public Children's nursery "Kolibri" Gradačac. In order to assess the presence of aggressive behavior applied was Subtest for the assessment of aggressive behavior of Scale for assessing aggression in children. Subscale consists 10 variables estimates, and the obtained results are transformed into an interval scale. Research data were analyzed using parametric statistics. Calculated were basic statistical parameters, measures of central tendency and dispersion measures, and they were exercised into the tabulation of results. In comparison to the results obtained in girls, the arithmetic mean is 17.13, median and mode of 13, while the minimum and maximum scores ranging from 10-39. In relation to the symmetry of the distribution, the data are asymmetrically distributed,

and as the boys prevailing lower value on a scale of aggressive behavior. To check the hypotheses applied was t-test for independent sample of respondents.

Key words: aggression, preschool age, gender

UVOD

Žužul (1989; prema Bulut, 2006) definira agresivno ponašanje kao "svaku reakciju (fizičku ili verbalnu) izvedenu s namjerom da se nekom drugom nanese šteta ili povreda bilo koje vrste, bez obzira da li je ta namjera do kraja realizirana". U novijoj literaturi iz područja socijalne psihologije također se navodi da je namjera ključna stvar te se agresivno ponašanje određuje kao "namjerno ponašanje kojem je cilj nanošenje fizičke ili psihičke boli" (Aronson, Wilson i Akert**,** 2005; prema Bulut, 2006). Agresivno ponašanje kao društveno neprihvatljiv oblik ponašanja u našoj sredini posljednjih nekoliko godina bilježi visok porast. Svjedoci smo svakodnevnih natpisa u novinama o nasilju u djece i mladih u školama, na igralištima, na stadionima i na ulicama. Ne zabrinjava samo činjenica da je novinskih članaka, dakle događaja, prevelik broj, mnogo više zabrinjavaju slijedeće činjenice: da se sve češće radi o izrazito okrutnim oblicima ponašanja te da su počinitelji sve mlađi. Istraživanja u svijetu i u nas govore u prilog tome. U svijetu je velik broj istraživanja proveden s ciljem što boljeg razumijevanja problema agresivnog ponašanja na uzrastu djece i mladih. Osjećanje koje leži iza agresivnosti neke osobe obično je nesigurnost. Takvo stanje nesigurnosti obično „pokriva“ agresivnost. Osoba koja se agresivno ponaša osjeća se prilično nesigurnom, ali se pretvara da nije (Ibralić i Smajić 20007). U okviru ispitivanja agresivnog ponašanja provedena su brojna istraživanja. Rezultati istraživanja utjecaja spola na pojavu agresivnosti pokazala su da su dječaci agresivniji u predškolskoj dobi i tijekom osnovne škole. Pojedini istraživači izvještavaju o rezultatima koji ukazuju da su dječaci već od predškolskog perioda znatno skloniji agresivnosti i češće ispoljavaju manifestacije agresivnog ponašanja od djevojčica, što dovodi do ozbiljnih manifestacija problema u ponašanju kod djece. Rezultati istraživanja su pokazali da su dječaci direktno agresivniji od djevojčica, (za verbalnu agresivnost rezultati nisu jednoznačni kao što su za tjelesnu agresivnost), a da su djevojčice indirektno agresivnije u odnosu na dječake (Kos, 2005). Brojne su predispozicije za sam nastanak agresivnog ponašanja, no hoće li se ona razviti i u kojoj mjeri, sigurno ovisi i o faktorima okoline. Promatranjem okoline i uočavanjem agresivnog ponašanja kod svojih vršnjaka dijete će dobiti poruku da je takvo ponašanje dobro i prihvatljivo te će ga, kako bi postalo prihvaćeno, početi i samo koristiti kao metodu rješavanja sukoba. U razmatranju faktora okoline, na dječju agresivnost neizostavan je utjecaj vršnjaka. Vršnjački utjecaj ovisi o dobi i on je, prema nekim istraživanjima, najjači u ranoj adolescenciji, da bi kasnije počeo slabiti. Utjecaj vršnjaka veći je nego utjecaj roditelja. Utjecaj vršnjaka, uz utjecaj obitelji, smatra se najvažnijim za pravilan socijalni razvoj. Na koji će način dijete gledati svijet oko sebe, u prvom redu ovisi o utjecaju roditelja. Agresivni roditelji u velikoj su mjeri

odgovorni za razvoj dječjeg agresivnog ponašanja. Dijete koje odrasta uz roditelje koji nemaju razvijene socijalne vještine za prihvatljivo rješavanje sukoba, već sukobe rješavaju agresijom, u većem je riziku da i samo bude agresivno. Agresivnost predstavlja značajan društveni problem, i stoga je rad na prevenciji i tretmanu agresivnog ponašanja od neizmjerne važnosti. Učenici su često skloni reći nešto s ciljem da bi povrijedili drugoga. U nekim situacijama nisu ni svjesni kakav utjecaj njihovo ponašanje ima na emocije drugih, a o ozbiljnosti posljedica agresivnog ponašanja vrlo često ne razmišljaju dok se one ne dogode (Kuprešak, 2010). Slijedeći općenitu definiciju agresije, agresivno ponašanje usmjereno je na ugrožavanje jedne ili više osoba. Oblici agresivnog ponašanja pri tome odlučujući ovise o dobi djeteta ili mlade osobe. Već kod dojenčeta mogu se promatrati oblici izražavanja srdžbe, koji u daljnjem razvoju mogu biti povezani s agresivnim oblicima ponašanja. Najveća čestoća agresivnog ponašanja je već u predškolskoj dobi, a najteži oblici mogu se ipak promatrati tek u mladenaštvu i u ranoj odrasloj dobi.Različiti pojavni oblici pojavljuju se uvijek kombinirano i ne isključuju jedan drugoga. Mogu biti instrumentalno ili afektivno motivirani. Instrumentalno agresivno ponašanje ima za cilj ostvariti određeni cilj. Pri tome su mogući svi pojavni oblici. Afektivno agresivno ponašanje pojavljuje se impulzivno, nekontrolirano i neplanski. Iz tog razloga ne pokazuju se svi mogući pojavni oblici, nego najviše reaktivno, otvoreno, direktno, ne samo verbalno, nego i fizički agresivno ponašanje (Petermann, 2002). Drugim riječima, agresija nastaje kao posljedica određenih zbivanja u organizmu, ali do tih zbivanja ne dolazi spontano ili zbog postojanja samoprovocirajućih unutrašnjih mehanizama, već su ona uvijek izazvana spoljašnjim stimulacijama. Postoje četiri faktora koji utiču na pojavu agresivnog ponašanja, a različite teorije agresivnosti naglašavaju različit doprinos pojedinih faktora u određenju agresije. Tako se u frustracijskim teorijama najveće značenje pridaje emocionalnim faktorima, u Bandurinoj teoriji socijalnog učenja socijalnim faktorima, u kognitivnim teorijama, naravno, kognitivnim faktorima. Kada je riječ o emocionalno motivacijskim faktorima istraživanja još uvijek nisu dala jasan odgovor na koji način dolazi do pojave emocija, i kad se pojave radi li se stvarno o emocijama srdžbe ili naprosto o porastu pobuđenosti. Ono što se pokazalo vjerojatnim je da je odnos između emocionalnog uzbuđenja i motivacije za agresijom biološki programiran (Talović, 2013). Većina istraživanja naglašava preklapanje nekoliko vrsta agresivnosti: relacijske, društvene i neizravne, te se iste smatraju najzastupljenijim u pogledu svakodnevnog funkcioniranja djece (Hess and Hagen 2006).

Cilj istraživanja - Cilj istraživanja je utvrditi da li postoje značajne razlike u razini agresivnosti kod djece predškolskog uzrasta u odnosu na spol.

Hipoteze istraživanja -

H- Postoji statistički značajna razlika u razini agresivnosti kod djece predškolskog uzrasta u odnosu na spol

H_1- Ne postoji statistički značajna razlika u razini agresivnosti kod djece predškolskog uzrasta u odnosu na spol

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Istraživanjem je obuhvaćen prigodan uzorak od 34 ispitanika, hronološkog uzrasta od 4-6 godina. Uzorak ispitanika je podijeljen na dva subuzorka. Prvi subuzorak ispitanika su činili dječaci (N=18), a drugi djevojčice (N=16), koji su homogenizirani u odnosu na uzrast. Procjena je izvršena u martu 2013. godine, u trajanju od petnaest dana, ispitivanje je provedeno u JU Dječije obdanište „Kolibri" Gradačac.

Mjerni instrument

Agresivnost djece predškolske dobi je ispitana mjernim instrumentom: Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece-Pros/Ag (Žužul M., Vlahović-Štetić V., 1989). U svrhu procjene prisustva agresivnog ponašanja primjenjen je Subtest za procjenu agresivnog ponašanja Skale za procjenu agresivnosti kod djece. Subskala se sastoji od 10 varijabli procjene, te su dobijeni rezultati transformisani u intervalnu skalu. Podaci istraživanja su obrađeni metodom parametrijske statistike. Izračunati su osnovni statistički parametri, mjere centralne tendencije i mjere disperzije, te je izvršeno tabelarno prikazivanje rezultata. Vaspitači daju procjenu učestalosti određenog ponašanja na petostepenoj skali Likertovog tipa (nikada se tako ne ponaša– 1, rijetko se tako ponaša – 2, ponekad se tako ponaša – 3, često se tako ponaša – 4, gotovo uvijek se tako ponaša – 5), što znači da viši skor ukazuje na veću razinu agresivnog ponašanja. Uzorak varijabli: svađa se i viče na drugu djecu; kada želi doći do nečega gura djecu koja mu smetaju; prkosi; u igri sa drugom djecom želi pobjediti po svaku cijenu; ako ga neko izazove, potuče se; otima igračke drugoj djeci; izaziva sukobe; ruga se drugoj djeci; započinje tuču sa drugom djecom; uništava igračke.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I DISKUSIJA

U tabeli 1. prikazane su mjere centarlne tendencije i mjere disperzije rezultata ispitanika oba spola koji su dobijeni na Subskali agresivnog ponašanja.

Tabela 1. Mjere centralne tendencije i mjere disperzije
Table 1. Measures of central tendency and dispersion measures

Agresivno ponašanje	AS	MED	MOD	SD	MIN	MAX	S_k	K_u	Z
Dječaci	18,26	14	13	9,64	7	43	1,28	1,68	0,92
Djevojčice	17,13	13	13	8,08	10	39	1,08	2,62	0,97

U Tabeli 1. prikazani su osnovni statistički parametri, odnosno mjere centralne tendencije i mjere disperzije agresivnog ponašanja kod dječaka i djevojčica predškolskog uzrasta. Iz tabele se može uočiti da aritmetička sredina kod dječaka

iznosi 18,26, medijana 14, modus 13, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 7-43. U odnosu na simetričnost distribucije, iz tabele je je vidljivo da mjera asimetrije iznosi 1,28, dok mjera zaobljenosti iznosi 1,68 što ukazuje da se radi o indeksu platikuričnosti. U odnosu na dobijene rezultate kod djevojčica, aritmetička sredina iznosi 17,13, medijana i modus 13, dok se minimalni i maksimalni rezultati kreću u rasponu od 10-39. U odnosu na simetričnost distribucije, podaci su asimetrično distribuirani, odnosno kao kod dječaka preovladavaju niže vrijednosti na skali agresivnog ponašanja. Također, izračunao se Kolmogorov-Smirnov test (Z), te dobijeni podaci upućuju da je za testiranje razlika između dječaka i djevojčica u agresivnom ponašanju opravdano koristiti metode parametrijske statistike.

Brojna suvremena istraživanja ukazuju na postojanje spolnih razlika u agresivnosti. Prve su razlike uočljive već u predškolskoj dobi, a tijekom školske dobi i adolescencije postaju i sve izraženije. Iako su žene u ranijim istraživanjima uglavnom prikazivane kao neagresivni spol, situacija se promijenila uvođenjem koncepta indirektne agresivnosti. Time je postalo očigledno da i muške i ženske osobe mogu biti agresivne, samo da pritom preferiraju različite stilove agresivnosti. Tako su u većini istraživanja dječaci procijenjeni kao direktno agresivniji od djevojčica, dok se za djevojčice smatra da prilikom izražavanja agresije koriste više indirektnih strategija od dječaka. Međutim, postoje i istraživanja koja ne potvrđuju takve nalaze, odnosno negiraju postojanje spolne razlike u indirektnoj agresivnosti (Šikić, 2005).

U Tabeli 2. prikazani su rezultati t-testa koji su postignuti na Subskali agresivnog ponašanja kod ispitanika oba spola.

Tabela 2. Rezultati t-testa
Table 2. Results of t-test

Agresivno ponašanje	AS	SD	SE	t	p
Dječaci	18,26	9,64	2,21	0,36	0,71
Djevojčice	17,13	8,08	2,08		

U Tabeli 2. prikazani su rezultati t-testa za nezavisan uzorak ispitanika. Na osnovu prikazanih rezultata vidimo da dječaci pokazuju veće vrijednosti aritmetičke sredine (AS=18,26) u odnosu na djevojčice (AS=17,13), ali ove razlike su neznatne i nisu statistički značajne. Dakle, na osnovu dobijenih rezultata t-testa može se zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u odnosu na agresivno ponašanje (t= 0,36; p= 0,71). Istraživanja rasprostranjenosti psihičkih poremećaja u djetinjstvu i adolescenciji pokazuju kako u industrijaliziranim zemljama približno 15-20 % djece pokazuje neki oblik psihopatije. Zatim, 5-10% djece ima depresivne smetnje, a između 4 i 10 % djece ima poremećaje vezane uz agresivna i antisocijalna ponašanja (Keresteš, 2005). Prema istraživanju Pašćan (2008) utvrđeno je da djeca predškolskog uzrasta ispoljavaju više agresivnog ponašanja u toku slobodne aktivnosti, nego u toku aktivnosti vođene od strane vaspitača.

Također, u ovom istraživanju je utvrđeno da su na osnovu procenata učestalosti pojedinih indikatora agresivnog ponašanja uočene najveće razlike u manifestacijama agresivnog ponašanja između dječaka i djevojčica u vidu: svađanja (19% kod djevojčica i 7% kod dječaka) i udaranja (35% kod dječaka i 26% slučajeva kod djevojčica). Rezultati istraživanja koja su ispitivala promjene agresivnog ponašanja (Cummings i sur., 1989; Hartup, 1974) mogli bi se sažeti na sljedeći način: Kao prvo, napadaji bijesa dosežu vrhunac u dobi od tri i pol godine. Kao drugo, od treće godine nadalje raste tendencija reagiranja na napad ili frustraciju mjerama uznapadaji bijesa sposobnost samoregulacije 23 vraćanja. Između treće i pete godine smanjuje se fizička agresivnost, što je možda uzrokovano moralnim razvojem djeteta. To znači da djeca ove dobi razvijaju veću sposobnost samoregulacije. Govorni razvoj također omogućuje djetetu verbalno izražavanje agresivnosti. Iako se i starija djeca svađaju zbog predmeta, ipak sve veći broj agresivnih ispada poprima oblik neprijateljskog ponašanja čiji je cilj nanošenje štete drugome (Keresteš, 2005). Spolne razlike u agresivnosti odraz su zajedničkog djelovanja bioloških i socijalnih faktora. Među biološkim faktorima najznačajniju ulogu imaju muški spolni hormoni, no važnost se pridaje i tjelesnoj snazi, koja dječacima omogućava da u određenim situacijama spremnije reagiraju na agresivan način. S druge strane, razlike u socijalizaciji dječaka i djevojčica također pridonose razvoju spolnih razlika u agresivnosti. Općenito gledajući, agresivnost se smatra prihvatljivom komponentom muške, ali ne i ženske spolne uloge pa se stoga i malena djeca suprotnih spolova odgajaju na različite načine. Tako se kod djevojčica potiče razvoj prosocijalnih ponašanja, dok se agresivnost ne odobrava te čak i obeshrabruje. Osim toga, i različiti odgojni postupci prema djevojčicama odnosno dječacima utječu na spolne razlike, jer je roditeljsko ponašanje povezano s ponašanjem i razvojem djeteta (Šikić, 2005).

ZAKLJUČAK

U cilju prikazivanja problema agresivnosti kod djece predškolskog uzrasta došlo se do zaključka da ne postoji statistički značajna razlika između dječaka i djevojčica u odnosu na agresivno ponašanje. Iako postoje brojna istraživanja koja navode suprotno, tema ovog rada može biti predmet daljnjeg istraživanja pomenute populacije.

LITERATURA

1. Bulut A. (2006). Agresivnost i privrženost u prijateljskom odnosu srednjoškolaca. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
2. Hess, N., Hagen, E. (2006). Sex differences in indirect aggression Psychological evidence from young adults. Evolution and Human Behavior, 27 (2006) 231–245.
3. Ibralić, F., Smajić M. (2007). Osobe sa intelektualnim teškoćama, Denfas,Tuzla

4. Keresteš, G. (2004). Stavovi nastavnika prema dječijem agresivnom ponašanju: Uticaj, vrste agresije, spola agresora i spola žrtve. Filozofski fakultet, Zagreb. Vol. 13, br.6, 1055-1079.
5. Kuprešak, T. (2010). Emocionalna inteligencija kao zaštitni faktor od agresivnog ponašanja među adolescentima. Zbornik radova: Nasilje nad djecom i među djecom, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Osijek
6. Kos, V. (2005). Evaluacija uspješnosti programa "Za Damire i Nemire na populaciji djece i mladih s lakšom mentalnom retardacijom, Magistarski rad, Zagreb.
7. Žužul M., Vlahović-Štetić V. (1989): Skala za procjenu agresivnosti i prosocijalnog ponašanja kod djece - Pros/Ag. Hrvatska.
8. Pašćan, S. (2008). Uticaj vaspitne atmosfere u dječijem vrtiću na agresivno ponašanje djece predškolskog uzrasta, Stručni članak BIBLID 0553-4569, 54(2008) 5-6 P 534-542, Zagreb.
9. Peterman, F., Peterman U. (2002). Trening s agresivnom djecom, Naklada slap, Hrvatska.
10. Šikić, S. (2005). Povezanost stavova prema agresivnosti i agresivnom ponašanju kod djece osnovnoškolske dobi. Filozofski fakultet u Zagrebu, odsjek za psihologiju. Zagreb.

ЗДРАВ И НЕВРОТСКИ ПЕРФЕКЦИОНИЗАМ КАЈ НАТПРОСЕЧНО УСПЕШНИТЕ УЧЕНИЦИ ОД ОСНОВНО ОБРАЗОВАНИЕ

HEALTHY STRIVING vs NEUROTIC PERFECTIONISM AMONG TALENTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Марина КРСТИЌ[1], Виолета МАНЕВСКА[2]

[1]ЈУ МЦСР- Дневен центар за лица со интелектуална или телесна попреченост-Битола, Р. Македонија

[2]Факултет за информатички и комуникациски технологии-Битола, Р. Македонија

АБСТРАКТ

Вовед: Кога станува збор за натпросечно успешните деца, надарените деца, секогаш треба да имаме наум дека станува збор за специфична, комплексна, ретка група или категорија на деца. Перфекционизмот е честа појава кај овие деца кој може да ги следи во текот на целиот живот и истиот да ги попречува во остварувањето на одредени цели. Перфекционизмот е појава која влијае на целокупната личност на натпросечно успешните, надарените индивидуи. *Цели:* Да се детектира фактичката, состојба- во колкава мера е присутен перфекционизмот како појава кај надпросечно успешните ученици од предметна настава во основните училишта; Да се детектира фактичката состојба - кој вид на перфекционизам преовладува (здравиот или невротскиот); Преземање на адекватни педагошко-психолошки мерки за сузбивање на појавата на невротски перфекционизам. *Методи:* Развојно трансверзално истражување, со квалитативна парадигма и квантитативен аспект. Инструменти кои се применуваа во истражувањето: Мултидимензионалната скала за перфекционизам (MPS), Hewitt и Flett (1989), Almost Perfect Scale - Revised (APS-R), Slaney и сор. (1997) Elliot, Achievement Goal Questionnaire (AGQ). *Резултати:* Со помош на трите скали за проценка на перфекционизмот кај надарените, кои беа користени во истражувањето се потврди дека кај натпросечно успешните ученици од предметна настава од централните основни училишта во општина Битола постои здрав и невротски перфекционизам и кај истите доминантен е здравиот перфекционизам. *Заклучок:* Преземање на адекватни педагошко-психолошки мерки , затоа што дел од натпросечно успешните ученици покажаа долно ниво на здрав перфекционизам кој е блиску до невротскиот, кој под влијание на одредени фактори може да премине во невротски перфекционизам.

Клучни зборови: надарени, здрав, невротски, перфекционизам

ABSTRACT

Introduction: When it comes to talented, gifted children one should bear in mind the uniqueness, the complexity of this rare group or category of children. Perfectionism is a frequent phenomenon among these children which can develop through their whole life and be their drawback in achieving their goals. Perfectionism is a phenomenon that influences the complete personality of talented, gifted individuals. *Objectives:* To detect the real condition, the level of perfectionism as a phenomenon among talented children from secondary schools or junior high schools; to detect the real condition, the type of perfectionism (healthy striving vs neurotic); to undertake appropriate psycho-pedagogical methods to eliminate the existence of neurotic perfectionism. *Methods:* Continuous transversal study with a high-quality paradigm and quantitative aspect. Instruments implemented in research: Multidimensional Perfectionism Scale (MPS), Hewitt и Flett (1989), Almost Perfect Scale - Revised (APS-R), Slaney и сор. (1997), Elliot, Achievement Goal Questionnaire (AGQ). *Results:* With the help of these three perfectionism scales implemented upon gifted children and used in research, it has been confirmed that both healthy striving vs neurotic perfectionism are present among talented children from the central primary schools of the municipality of Bitola, with the healthy striving being predominant. *Conclusion:* Undertaking appropriate psycho-pedagogical measures since some of the gifted children presented low level of healthy striving which is close to neurotic perfectionism, which under the influence of other factors may transform into neurotic perfectionism.

Key words: gifted, healthy striving, neurotic, perfectionism

ВОВЕД

Кога станува збор за натпросечно успешните деца, надарените деца, секогаш треба да имаме наум дека станува збор за специфична, комплексна, ретка група или категорија на деца. Перфекционизмот е честа појава кај овие деца кој може да ги следи во текот на целиот живот и истиот да ги попречува во остварувањето на одредени цели. Перфекционизмот е појава која влијае на целокупната личност на натпросечно успешните, надарените индивидуи. Во последните години актуелноста на перфекционизмот во светот се зголемува и се афирмира потребата за негово истражување. Голем број автори ја истражувале проблематиката на перфекционизмот. Лазаревиќ, во нејзиното истражување за перфекционизмот кај надарените, добила резултати дека здравиот перфекционизам преовладува кај надарените ученици, без статистички значајни разлики помеѓу машките и женските надарени ученици, (Lazarević, 2011). Користејќи го инструментот APS- R во истражување во Кина на надарени ученици и ученици кои не се надарени, на возраст од 7 до 12 години, добиени се резултати дека перфекционизмот е повеќе распространет кај надарените ученици, добиен е резултат и дека позастапен е здравиот перфекционизам кај надарените ученици отколку невротскиот, (Chan, 2011).

Потребата за истражување е инспирирана од последиците кои се јавуваат како резултат на перфекционизмот, а со цел изнаоѓање и имплементација на педагошко-психолошки мерки и активности, кои ќе бидат решение за сузбивање на несаканите последици, посебно од невротскиот перфекционизам кај надарените.

МЕТОДИ

- Развојно трансверзално истражување, со квалитативна парадигма, квантитативен аспект во делот на обработка на резултатите и со дескриптивен дизајн. Истражувањето е во склад со етичките принципи и стандарди.

Општа хипотеза

Кај натпросечно успешните ученици од предметна настава од централните основни училишта во Општина Битола постои здрав и невротски перфекционизам и кај истите доминантен е здравиот перфекционизам.

- **Посебна хипотеза 1**

Тврдењата на натпросечно успешните ученици од предметна настава за ајтемите кои се однесуваат на однесувањето на семејството кон нив покажуваат дека однесувањето на семејството влијае врз појавата на здрав или невротски перфекционизам кај истите.

- **Посебна хипотеза 2**

Тврдењата на натпросечно успешните ученици од предметна настава за ајтемите кои се однесуваат на училиштето покажуваат дека училиштето влијае врз појавата на здрав или невротски перфекционизам кај натпросечно успешните ученици.

- **Посебна хипотеза 3**

Однесувањето, целите, постигнувањата и очекувањата на натпросечно успешните ученици од предметна настава влијаат врз појавата на здрав или невротски перфекционизам кај натпросечно успешните ученици од предметна настава.

Примерок

Бројот на испитаници во ова истражување изнесува N=102 надарени ученици од предметна настава при основните училишта во општина Битола. Примерокот е намерен.

Инструменти

Инструменти кои се применуваа во ова истражување се:

- Мултидимензионалната скала за перфекционизам (MPS), Hewitt и Flett (1989), која се состои од 35 различни ајтеми кои се однесуваат на загриженост поради грешки, високи лични стандарди, перцепција на високите родителски критики, сомнеж во квалитетот на задачите во

училиште, перцепција на високите родителски очекувања и висок степен за ред и организација;

- Almost Perfect Scale - Revised (APS-R), Slaney и сор. (1997) за идентификација на адаптивен, неадаптивен и отсуство на перфекционизам која се состои од 23 различни ајтеми кои се однесуваат на загриженост од грешки, се однесуваат на ставовите насочени кон себе и спрема другите, се однесуваат на сопствените и туѓите перформанси, оценки за високи стандарди. Во принцип оваа скала е лесна за примена и се користи за идентификација и проценка на перфекционизмот.
- Elliot, Achievement Goal Questionnaire (AGQ) е прашалник, односно скала со која се согледуваат целите, постигнувањата и барањата на личноста, односно на надарените, кои си ги поставуваат пред себе и врз основа на тоа се идентификува перфекционизмот. Се користи во комбинација со други скали или прашалници и се состои од 18 ајтеми.

Обработка на податоците

Истражувањето е реализирано во централните основни училишта во Општина Битола**.** Во првата фаза беа селектирани натпросечно успешните ученици од предметна настава, а во втората фаза беше спроведено истражувњето и беа опфатени 102 надарени ученици (Табела 1). За обработка на податоците беше користена дескриптивна статистика, а за статистичка обработка и анализа на резултатите се користеше статистичкиот пакет SPSS (Statistic all Package for the Social Sciences) http://en.wikipedia.org/wiki/SPSS. Податоците и резултатите од истражувањето се прикажани табеларно и графички, а за истите дадена е дескрипција и интерпретација.

РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

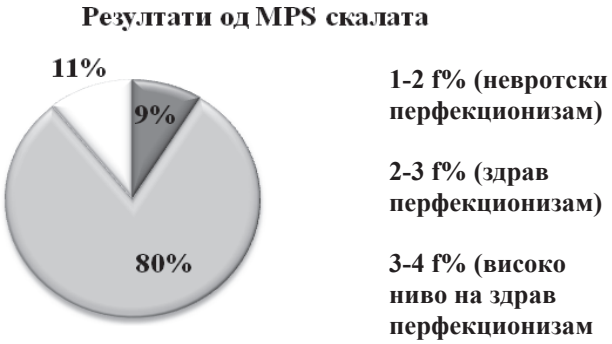
Табела 1. Полова застапеност на испитаниците во истражувањето
Table 1. Gender representation of survey respondents

ПОЛ	фреквенција (f)	f (%)
машки	38	37%
женски	64	63%
вкупно	102	100%

Од вкупниот број (N=102) на натпросечно успешни ученици од предметна настава кои беа вклучени во ова истражување за проценка на перфекционизмот (Табела 1), 38 ученици или 37% се од машки пол, а 64 или 63% од вкупниот број се ученици од женски пол. Овие резултати се во согласност со другите истражувања за високите училишни постигнувања кај учениците од женски пол од основно образование.

Табела 2. Релативен однос на полот и резултатите од MPS скалата во групни интервали
Table 2. Relative ratio of gender and the results of the group MPS scale intervals

		резултати од MPS скалата							
		1-2 (f)	**f (%)**	**2-3(f)**	**f (%)**	**3-4(f)**	**f (%)**	**вкупно**	**f (%)**
пол	**машки**	2	5%	35	92%	1	3%	38	37%
	женски	7	11%	47	73%	10	16%	64	63%
вкупно		9	9%	82	80%	11	11%	102	100%

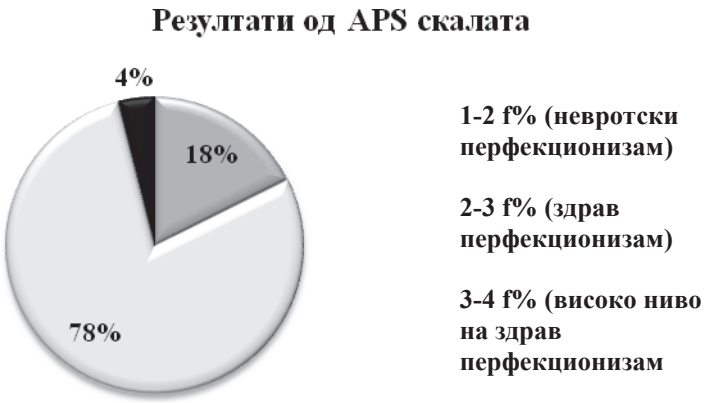


Графички приказ 1. Резултати од MPS скалата
Graphic 1. Results of the MPS scale

Од вкупниот број (N= 102) на испитаници во ова истражување (од двата пола), кај 9 натпросечно успешни ученици или кај 9% од вкупниот број на испитаници, присутен е невротски перфекционизам.
Од вкупниот број на испитаници (N=102) во ова истражување (од двата пола), кај 82 натпросечно успешни ученици или 80% од вкупниот број на натпросечно успешни ученици се манифестира здрав перфекционизам.
Од вкупниот број на испитаници (N=102) во истражувањето (од двата пола), кај 11 испитаници или 11% се појави високо ниво на здрав перфекционизам.Според добиените резултати од MPS скалата кај натпросечно успешните ученици од предметна настава, можеме да заклучиме дека доминантна е појавата на здрав перфекционизам. Со оглед на добиените резултати од оваа скала се потврдуваат посебните хипотези 1, 2, 3.(Табела 2)

Табела 3. Релативен однос на полот и резултатите од APS скалата во групни интервали
Table 3. Relative ration of gender and results of APS scale intervals in group

		резултати од APS скалата							
		1-2 (f)	**f (%)**	**2-3 (f)**	**f (%)**	**3-4 (f)**	**f (%)**	**вкупно**	**f (%)**
пол	**машки**	5	13%	33	87%	0	0%	38	37%
	женски	13	20%	47	74%	4	6%	64	63%
вкупно		18	18%	80	78%	4	4%	102	100%

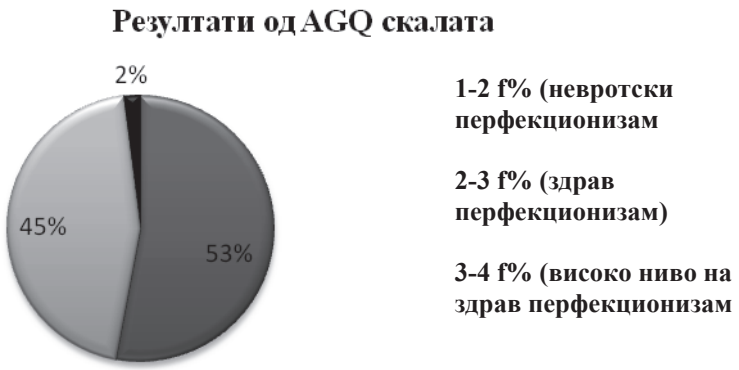


Графички приказ 2. Резултати од APS скалата
Graphic 2. Results of the APS scale

Од вкупниот број на испитаници (N=102) во ова истражување (од двата пола), кај 18 натпросечно успешни ученици или 18% од вкупниот број на испитаници е присутен невротскиот перфекционизам.
Од вкупниот број на испитаници (N=102) во ова истражување (од двата пола), кај 80 натпросечно успешни ученици или 78% од вкупниот број на натпросечно успешни ученици се манифестира здрав перфекционизам. Од вкупниот број на испитаници (N=102) во истражувањето (од двата пола), кај 4 испитаници или 4% се појави високо ниво на здрав перфекционизам.
Можеме да заклучиме дека според добиените резултати од APS скалата кај натпросечно успешните ученици од предметна настава доминантна е појавата на здрав перфекционизам. Со оглед на добиените резултати од оваа скала се потврдуваат посебните хипотези1, 2, 3. (Табела 3)

Табела 4. Релативен однос на полот и резултатите од AGQ скалата во групни интервали
Table 4. Relative ration of gender and results in group AGQ scale intervals

		резултати од AGQ скалата							
		1-2 (f)	**f (%)**	**2-3 (f)**	**f (%)**	**3-4 (f)**	**f (%)**	**вкупно**	**f (%)**
пол	**машки**	22	58%	16	42%	0	0%	38	37%
	женски	32	50%	30	47%	2	3%	64	63%
вкупно		54	53%	46	45%	2	2%	102	100%



Графички приказ 3. Резултати од AGQ скалата
Graphic 3. Results of the AGQ scale

Сумарно, од вкупно 102 испитаници во истражувањето (од двата пола), кај 54 натпросечно успешни ученици или 53% од нив е присутен невротскиот перфекционизам. Од вкупниот број на испитаници (N=102) во ова истражување (од двата пола), кај 46 натпросечно успешни ученици или 45% од вкупниот број на натпросечно успешни ученици се манифестира здрав перфекционизам. Од вкупниот број на испитаници (N=102) во истражувањето (од двата пола), кај 2 испитаници или 3% се појави високо ниво на здрав перфекционизам. Можеме да заклучиме дека според добиените резултати од AGQ скалата кај натпросечно успешните ученици од предметна настава доминантна е појавата на невротски перфекционизам, но доста е висок процентот и на појавата на здрав перфекционизам 45% од вкупниот број на испитаници и 3% од вкупниот број на испитаници се со високо ниво на здрав перфекционизам. Со овие добиени резултати се потврдуваат и ги прифаќаме посебните хипотези 1, 2, 3. (Табела 4). Со добиените резултати на ова истражување се потврдија и прифатија сите посебни хипотези кои ги поставивме, а со тоа се потврдува и прифаќа и општата, генералната хипотеза на ова истражување која гласи:

Кај натпросечно успешните ученици од предметна настава од централните основни училишта во општина Битола постои здрав и невротски перфекционизам и кај истите доминантен е здравиот перфекционизам. Како што очекувавме и предвидувавме здравиот перфекционизам е доминантен кај надпросечно успешни ученици од предметна настава при основните училишта во Битола што соодвествува со резултатите од истражувањата што ги направиле (Lazarevic, 2011) и (Chan, 2011). Резултатите покажаа дека перфекционизмот се манифестира кај сите испитаници кои беа вклучени во истражувањето. Овие резултати се во склад со теоријата дека надарените и натпросечно успешните ученици имаат тенденции кон перфекционизам, кои се однесуваат на присутност на многу високи, нереални очекувања и стандарди поврзани со реализација на поставените задачи, активности.

ДИСКУСИЈА

Во ова истражување ги проучивме здравиот и невротскиот перфекционизам кај натпросечно успешните ученици од предметна настава во централните основни училишта во Општина Битола и сакавме да утврдиме каква е фактичката состојба во тој поглед. Кај натпросечно успешните ученици од предметна настава од централните основни училишта во општина Битола утврдивме дека постои здрав и невротски перфекционизам и кај истите доминантен е здравиот перфекционизам. Со оглед на тоа што истражувањето беше реализирано кај натпросечно успешните ученици од предметна настава на возраст од 11 до 14 години, воочивме дека перфекционизмот се манифестира во детството кога индивидуата активно се вклучува во општествените активности. Притисокот од семејството, социјалната средина и сопствениот притисок поврзани се со поставувањето на нереални цели и тенденции кои доведуваат до живот исполнет со загриженост, фрустрации и чувство на вина. Сето ова е во склад со истражувањата кои покажале дека перфекционизмот се појавува во периодот на детството и адолесценцијата. Кога станува збор за перфекционизмот кај надарените, надпросечно успешните ученици, многу е важен професионалниот развој на педагошко-психолошката служба во училиштата (психолози, педагози, дефектолози, социјални работници) и на другите кадри во советодавните институции како и максимална едукација и информираност на родителите. Овие служби би требало да бидат професионално оспособени и компетентни за работа со надарени и натпросечно успешни ученици кои манифестираат перфекционизам за да можат, да им помогнат на оние надарени ученици кои манифестираат невротски перфекционизам и правилно да ги насочат оние натпросечно успешни ученици кои манифестираат здрав перфекционизам. Исто така овие служби треба да бидат професионално оспособени и едуцирани за успешно следење на интелектуалните, емоционалните и

социјалните карактеристики на надарените, за да можат без никакви проблеми правилно да ги насочуваат и да ги третираат.

ЗАКЛУЧОК

Со добиените резултати на ова истражување се потврдија и прифатија сите посебни хипотези кои ги поставивме, а со тоа се потврдува и прифаќа и општата, генералната хипотеза на ова истражување која гласи: Кај натпросечно успешните ученици од предметна настава од централните основни училишта во општина Битола постои здрав и невротски перфекционизам и кај истите доминантен е здравиот перфекционизам. Како што очекувавме и предвидувавме здравиот перфекционизам е доминантен кај надпросечно успешни ученици од предметна настава при основните училишта во Битола што соодвествува со резултатите од истражувањата што ги направиле Lazarevic (2011) и (Chan, 2011). Со помош на трите скали за проценка на перфекционизмот кај надарените, кои беа користени во истражувањето се потврди дека кај сите натпросечно успешни ученици од предметна настава во основните училишта во Општина Битола перфекционизмот е доста присутен како појава. Резултатите покажаа дека перфекционизмот се манифестира кај сите испитаници кои беа вклучени во истражувањето. Овие резултати се во склад со теоријата дека надарените и натпросечно успешните ученици имаат тенденции кон перфекционизам, кои се однесуваат на присутност на многу високи, нереални очекувања и стандарди поврзани со реализација на поставените задачи, активности.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Chan, W. David. (2011). Perfectionism among Chinese Gifted and Nongifted Students in Hong Kong: The Use of the Revised Almost Perfect Scale. Journal for the Education of the Gifted, SAGE. The Chinese University of Hong Kong , pp. 90- 92
2. Ferbežer, I. (2002). Celovitost nadarjenosti, EDUCA, Ljubljana, стр. 41-78
3. Hudrap, B. (1999). Perfekcionizem pri nadarjenih mladostnikih, Diplomsko delo, Pedagoški fakulteta, Odelek za razrednik pouk, Maribor, стр. 39- 40
4. Lazarević, D. (2011). Perfekcionizam darovitih učenika, Darovitost i moralnost, 17 Okrugli sto, Vršac, Juli, стр. 102

TIMSKI RAD U SLUŽBI KREATIVNOSTI

TEAM WORK IN SERVICE OF CREATIVITY

Aleksandra PERIĆ – NIKOLIĆ, Emilija ĐIKIĆ – JOVANOVIĆ, Nataša BLAGOJEVIĆ, Milan VASIĆ
Visoka strukovna škola za tekstil, Leskovac

APSTRAKT

Timski rad je veoma efikasan, stimulativan i kreativan, te je dobra priprema deci za buduće školovanje i rad. Za realizaciju nastave, na zabavniji način, iz bilo kog predmeta, može se iskoristiti timski rad koji ima brojne prednosti. U radu se čine pokušaji da se rasvetli potreba timskog rada sa decom u vrtićima i nižim razredima osnovnih, škola, u službi kreativnosti. Koliko je timski rad bitan za decu, kolike su mogućnosti za napredovanje i razvoj kreativnosti kod dece za vreme timskog rada, samo su neka su od pitanja za koje želimo da nađemo adekvatna rešenja, kroz pronalaženje pravih odgovora. Eksperimentalni rad i istraživanje sprovedeno je u predškolskim i školskim ustanovama nižih razreda, gde su rezultati pokazali da su deca zadovoljna ovakvim načinom rada.Timski rad omogućava deci razumevanje i dostizanje viših nivoa znanja, veština i kreativnosti.

Ključne reči: timski rad, kreativnost, deca, nastava

ABSTRACT

Team work is very efficient, stimulant and creative, so it is a good preparation to the children for future schooling and work. For realization of teaching, on more interesting way, from any subject, it can be used team work that has a lot of advantages. In this paper are done attempts for lighting needs of team work with children in kindergarten and lower grades of primary school in service of creativity. How much is team work important for children, how big are the possibilities for advancement and developing creativity in children during the team work, are just some of the questions for which we want to find adequate solutions through finding right answers. Experimental work and research had been done in pre- school and school institutes of lower grades where the rusalts shown that the children are satisfied with this type of working. Team work enables children understanding and reaching next level of knowledge, skills and creativity.

Keywords: team work, creativity, children, teaching

UVOD

Timski rad je jedan od najboljih načina organizovanja rada. Većina autora ističe važnost i ulogu timskog rada koji tek dolazi kao dominantan oblik rada u perspektivi. 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 približno isti motivi i interesi (Vasić, 2004). Dugi niz godina mnogi autori pokušavali su definisati i odrediti efikasnost timskog rada. Uspešno sastavljanje tima, ima za cilj, dobru komunikaciju među članovima tima i nesebičnu razmenu znanja i veština u službi kreativne i uspešne realizacije zadatka. Kreativnost – (lat creare – stvarati) – svojstveno je zasnovano na znanju, inteligenciji, talentu, i veštinama; mentalni i društveni proces koji uključuje stvaranje, interpretaciju i reinterpretaciju sistema ili elemenata ideja, pojmova, predstava, simbola, principa, koncepata, modela, metoda, tehnika, instrumentarijuma, alata i različitih teorijskih ili praktičnih rešenja. Kreativnost izvire s jedne strane u kongitivnost, a s druge u inventivnosti i inovativnosti razuma i uma i unutarpersonalnim i interpersonalnim svojstvima, stanjima i procesima. Glavne odlike kreativnosti su originalnost, generisanje, multiplikovanje i referentnost efekata, kao davanje odgovora ili rešenja kao reakcije na podsticaj (kreativnost ne može biti okrenuta sama sebi, iako može promišljati o sebi kroz refleksivnost) (Đerić, 2007). Radna filozofija zasniva se na timovima koji su u današnjem vremenu nosioci promena koje iziskuju veliki spektar izvođenja složenih zadataka, za čije ostvarenje je potrebna razmena i kombinacija znanja, veština i kreativnosti. Razlika u ostvarivanju ciljeva i zadataka, između pojedinca i timova je velika. Tim može odraditi složeniji zadatak, može uložiti veće znanje i kreativnost, za razliku od znanja i kreativnosti jednog od njegovih članova, te na osnovu svega iznetog možemo reći da može brže i kvalitetnije odraditi složeni zadatak, koji omogućava članovima razumevanje i dostizanje viših nivoa znanja i veština. Za efikasnost jednog tima potrebno je da se članovi tima dobro poznaju, druže, prisniji su i otvoreniji jedni prema drugima, gde konflikt nije loša stvar, nego način komunikacije gde se samo ukrštaju (suprodstavljaju) suprotna mišljenja i gde nema gubitnika i pobednika. U timskom radu takav način razmišljanja ne doživljava se kao sukob, konflikt i nešto negativno, već kao borba i put do pobede.
Pojava konflikta u radu tima nije uvijek štetna. Razloga za izbijanje konflikta ima više, a najznačajniji su: - neadekvatna komunikacija između članova tima, - netrpeljivost prema pojedinim članovima, - nedostatak saradnje i razumevanja, - različiti ciljevi i pobude pojedinih članova, - neispunjenje ličnih očekivanja, - nepoštovanje utvrđenih pravila rada i ponašanja, - kulturni, verski, rasni, politički i drugi razlozi itd. (Petković, i dr.,2002). Što se tiče uspešnosti ili neuspešnosti tima, može se smatrati da je tim neuspešan, ukoliko je njegovo dostignuće u realizaciji zadatka manje u odnosu na zbir znanja, veština i sposobnosti pojedinih članova, dok uspešni timovi daju više nego zbir pjedinačnih rezultata, potencijala i kompetencija. Pristup izučavanja, kroz primenu, timskog rad u nastavi, u službi kreativnosti, kod dece predškolskog i mlađeg školskog uzrasta, obuhvaćen je

višedimenzionalnim eksperimentom. Osim utvrđivanja postojanja razlika između ove dve grupe u pogledu unapređenja znanja, kreativnosti i veština, omogućava poređenje grupa na pojedinačnim apektima razmene mišljenja. U ovom istraživanju biće dat odgovor na sledeća pitanja: (1) Da li postoje razlike u rešavanju zadataka, između timskog i grupnog rada ? (2) Da li postoje promene u metodama izvođenja i realizaciji nastave.? (3) Na osnovu kojih aspekata timski rad utiče na kreativnost?

METODE

Cilj ovog istraživanja jeste pokušaj i potreba uvođenja inovativnosti u nastavi, kroz timski rad sa decom u vrtićima i nižim razredima osnovnih škola, u službi kreativnosti. U istraživanju je primenjena edukacija vaspitača i učitelja za pripremanje dece za rad u timovima, koji je danas neizbežan u savremenom svetu. U skladu sa tako formulisanim ciljem proističu sledeći zadaci istraživanja: ispitati kolike su mogućnosti za napredovanje i razvoj kreativnosti kod dece za vreme timskog rada ispitati i identifikovati razliku izmađu grupnog i timskog rada ispitati i identifikovati primere dobre prakse. U ovom istraživanju koristiće se sledeće metode: eksperimentalna metoda i metoda teorijske analize. Tokom istraživanja služili smo se eksperimentom paralelnih grupa, u radu su učestvovala deca predškolskog i mlađeg školskog uzrasta. Ovaj model rada ima za cilj, istovremeno ispitivanje efikasnosti timskog rada sa decom, uz pravilno planiranje, organizovanje i izvođenje nastave, koja podstiče učenje, kreativnost i veštine. Tim sačinjava grupu pojedinaca sa zajedničkim ciljem, u čijem se okviru raspodeljuju zadaci na osnovu sposobnosti, veština i kreativnosti članova grupe, dok timski rad omogućava običnim ljudima da postignu genijalne rezultate.

REZULTATI I DISKUSIJE

Tokom istraživanja, obišli smo 3 škole i 3 vrtića, sa teritorije Jablaničkog okruga. U eksperimentu, učestvovala su deca starosne dobi od 4 – 6 godina i deca od 7 – 10 godina. U većini razvijenijih zemalja, široko je zastupljen timski rad u službi kreativnosti. Promene koje se dešavaju oko nas, navode nas da oslušnemo potrebe dece i mladih koja odrastaju u drugim prilikama, razvijaju se uz nove i drugačije podsticaje i imaju različita očekivanja od škole i nastave. Ukoliko želimo uspeti u radu, mi moramo uneti promene u metodama izvođenja i realizaciji nastave. Decu je potrebno podsticati i kod njih razvijati niz osobina i sposobnosti, koje će uticati na njihovo dalje školovanje i rad sa pregršt znanja, veština i kreativnosti. Pripremanje dece za sklonost ka radu u timovima, danas je neizbežan u svetu, te je logično da i vaspitači i učitelji decu pripreme za takvu saradnju. Prateći dešavanja u vrtićima i školama, uočili smo da je timski rad zastupljeniji u predškolskim ustanovama, što donosi bolje i kvalitetnije rezultate. Većina vaspitača primenjuje, realizuje i navikava decu na rada u timovima. Da bi škola mogla kvalitetno i efikasno da ostvaruje svoju ulogu u društvu koje se brzo menja, ona treba stalno da se modernizuje (Nedeljković, 2009). Škola, koja u svoj pedagoški razvojni

program uvrsti razvoj tima i predoči ga roditeljima, ima vrlo dobre izglede da poboljša svoj renome i da ima još više učenika. Jer sve većem broju roditelja u posljednje je vreme jasno da njihovoj deci štrebanje i pristojne ocene nisu dovoljne, nego da njihove šanse u životu i svetu rada sve više zavise o sposobnosti za timski rad, sposobnosti komunikacije i o savladavanju metoda. Te nove danosti i izazovi učinit će za mnoge roditelje atraktivnima one škole koje su u svoj program, između ostalog, uvrstile razvoj tima jer to njihovoj deci otvara mogućnost da postupno izuče i steknu odgovarajuće ključne kvalifikacije (http://www.alinea.hr/6101-42.). Uloga nastavnika u organizaciji i podsticanju učeničkog stvaralaštva, leži u kreiranju strategije rada tima, što utiče na uspostavljanja poverenja kod učenika, prihvatanje novih ideja, samostalnost i stvaralaštvo. U modernom vremenu, nastavnik postaje organizator, stručnjak i istraživač novih metoda nastave. Treba imati u vidu da pored izvesne motivacije i podrške u sopstvenim stvaralačkim naporima dete često ima potrebu da mu pomognu odrasli u rešavanju problema. Ova pomoć se ne sastoji u davanju gotovih rešenja, ali je dragocena u vidu podsticaja i putokazu za razna rešenja. Da bi motivisao decu na stvaralačko izražavanje, vaspitač ili učitelj i sam mora biti kreativan i zainteresovan za takvu vrstu aktivnosti. Tim, koji sačinjava grupa dece, kroz rešavanje i prezentovanje svojih rešenja ostvaruje dobru komunikaciju, testira svoje znanje, iskustvo, veštine, originalnost, kreativnost i inovativnost. Uloga kreativnosti u timskom radu, doprinosi da u izvođenju nastave dominira praktičan pristup koji podrazumeva primenu svakog od zadatka na konkretnom problemu i idejama, tj. učenje kroz iskustvo, razmenu znanja i istraživačkog rada. Ono što je neophodno za uspešan timski rad je izbor članova od kojih će neki biti pokretači ideja, pokretači tima, kreativci ili talentovani retoričari, gde će svako zauzeti svoje mesto u timu, jer su za uspešno obavljen zadatak neophodni različiti talenti. Što se tiče motivisanja tima kao celine za uspešnu realizaciju zadatka, timu je potrebno omogući ti odgovarajući i podsticajni radni prostor, prijatno okruženje, podstaći lično zadovoljstvo, ugled i razvoj tima, kao i svih njegovih članova. Kako bi se tim dodatno motivisao, članovima se moraju omogučiti dobri uslovi za rad, kao i upoznavanje sa misijom i vizijom rada sa ciljem za uspešnu realizaciju zadatka, uz podizanje samopouzdanja, sposobnosti, vrednosti i očekivanja, jer sve to igra važnu ulogu u motivisanju svih članova tima. Kreativna radna sredina podrazumeva inovativnost, razmenu misli i kreativnih ideja. U cilju unapređenja rada tima, samim tim i organizacione kulture kao predpostavke i rezultata, neophodna je aktuelna grupna tehnika za povećanje kreativnosti u procesu realizacije uspešnog zadatka. Jedan od klučnih faktora, jeste kreativna radna sredina koja utiče na percepciju zadatka, motivaciju i efektivan rad tj. sredina koja ostavlja prostora za kreativan i stvaralački rad. Zanimljivo je to da smo kroz istraživanja, koja su utvrdila postojanje razlika između timskog i grupnog rada, došli do zaključka da rezultati ovog istraživanja nisu u nesaglasnosti sa dosadašnjim nalazima u ovoj oblasti. Što nam govori da je velika razlika između timskog i grupnog rada. U grupi sva deca rade isto, nema raspodele zadataka, nije neophodna saradnja i moguće je da jedno dete odradi sve, dok ga ostala deca

posmatraju, dok u timskom radu dolazi do raspodele zadataka koje će kvalitetnije i uspešnije odraditi ako se organizuju kao tim. U timu svako dete ima svoj zadatak koji se razlikuje od ostalih i ukoliko svaki član tima ne odradi svoj deo posla, zadatak ne može biti uspešno realizovan i izvršen, te učenici koji rade timski imaju bolju motivaciju, od onih koji rade u grupama.

ZAKLJUČAK

Na osnovu istraživanja, zaključili smo da živimo u vremenu gde se u svakom trenutku i u svakoj oblasti života otkrivaju nove ideje. Inovativnost postaje zahtev vremena, jer ono što je danas aktuelno, već sutra nije. Inovacije u nastavi, javljaju se kao zahtev vremena, inovativnog i kreativnog organizovanja i izvođenja nastave, što ima za cilj pripremanje učenika za život koji iz dana u dan, u svim oblastima života donosi inovacije. Škola, kao i pedagoški radnici, po svojoj institucionalnoj prirodi, sa dozom sumnjičavosti pristupa inovacijama, eksperimentima i ogledima, sve dok se iste u suprotnom ne pokažu dobrim i efikasnim. Najveću distancu od inovacija, u ovom slučaju , timskog rada, zapravo, nameće sama nastavna etika, koja ne dozvoljava da se bez predhodnih provera primene novine u nastavi. Kako je ovo istraživanje dokazalo, došlo se do zaključka da je zadatak savremenih vaspitača i učitelja, koji žive i rade u vremenu gde su inovacije stvarnost i zahtev, da razvijaju i jačaju kreativne komponente u savremenoj nastavi, kao i da podstiču učenike na povezivanje aktivnosti sa kreativnim idejama, međusobnoj kounikaciji, razmeni i prezentovanju ideja i boljem razumevanju timskog rada.

LITERATURA

1. Đerić A. (2009). Kreativni klasteri – definicije i model. Kreativne industrije i ekonomija znanja. Akademika. str. 69-73.
2. Klippert, H. (2001). Kako uspješno učiti u timu – zbirka praktičnih primjera. Zagreb. Eduka – nekladno društvo d.o.o. [Internet] Dostupno na: http://www.alinea.hr/6101-42.
3. Nedeljković, M. (2009). Unapreñenje kulture učenja i čitanja u sistemu obrazovanja nastavnikaUticaj tradicije i inovacija na modernizaciju škole. Unapređenje obrazovanja učitelja i nastavnika od selekcije do prakse. 8 (2), str. 57-70.
4. Petković, M., Janićević, N. i Bogićević, B. (2002). Organizacija. Beograd. Ekonomski fakultet Beograd.
5. Vasić, M. (2004). Timovi i timski rad. Banja Luka. Zavod distrofičara.

UNAPREĐENJE KVALITETE OBRAZOVANJA PREDŠKOLSKOG I ŠKOLSKOG UZRASTA DJECE KROZ PROGRAME OBRAZOVANJA KOJE REALIZIRA ORGANIZACIJA SOS DJEČIJA SELA U BOSNI I HERCEGOVINI

IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION OF PRESCHOOL AND SCHOOL AGE CHILDREN THROUGH EDUCATIONAL PROGRAMS IMPLEMENTED BY SOS CHILDREN'S VILLAGES IN BOSNIA AND HERZEGOVINA

Mersiha Kolčaković
SOS Dječija sela Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U Bosni i Hercegovini, Organizacija SOS Dječija sela Bosne iHercegovine je pokrenula niz direktnih i nedirektnih obrazovnih i uslužnih programa i aktivnosti u oblasti predškolskog i osnovnog obrazovanja, u cilju osnaživanja sistema formalnog obrazovanja: SOS vrtići u Goraždu, Mostaru i Sarajevu, Kombinovani programi predškolskog odgoja i obrazovanja u ruralnim područjima (Mostar, Goražde i Ilijaš), Centar za rani rast i razvoj za djecu i roditelje koji predstavlja inovaciju u brizi, odgoju, obrazovanju i zaštiti djece uzrasta 0-10 godina starosti, Program podrške formalnom obrazovanju u osnovnim školama u Kantonu Sarajevo. Navedeni programi su namijenjeni: djeci, učenicima uzrasta od 0-15 godina; njihovim roditeljima, kojima je nerijetko potrebna dodatna podrška u razvijanju i usavršavanju roditeljskih vještina i kompetencija; nastavnicima, odgajateljima preopterećenim brojnim obavezama, neadekvatanim nastavnim planom i programom za individualizirano učenje i nedostatkom adekvatnog prostora. Cilj projekta: Podrška poboljšanju formalnog obrazovanja za osnovne škole putem; Primjene metodologije usmjerene na dijete; Pružanje adekvatne i efikasne podrške djeci u ostvarivanju boljih rezultata u obrazovanju i socijalizaciji; Pomoć nastavnicima da razviju znanja i vještine kako bi pružili adekvatniju brigu i obrazovali djecu; Intenzivnije uključivanje roditelja u rad škole, te unaprijeđenje roditeljskih kompetencija; Unapređenju poticajnog roditeljstva; Pružanju kvalitetnog odgoja i obrazovanja djeci predškolskog uzrasta koja nisu obuhvaćena drugim organiziranim oblicima odgoja i obrazovanja; Pomoć u ranom otkrivanju razvojnih i zdravstvenih smetnji, što je važno za dalji tok i ishod liječenja; Uspostavljanju veze među sektorima zdravstva, obrazovanja i socijalne zaštite, s jedne i roditelja i djece, s druge strane. Tokom 2014. godine kroz pomenute projekekte direktnu podršku su imali oko 1500 korisnika od čega su: 725 djece, 211 nastavnika i odgajatelja i 564 roditelja.

Ključne riječi: Formalno obrazovanje,edukacija,podrška, partnerstvo, individualni pristup

ABSTRACT

SOS Children's Villages in Bosnia and Herzegovina whose mission is to provide a "Lovely home for every child "especially for children'swho are without parental care, from 2013, as part of their service is launched the Centre for Early Childhood Development with the purpose of integration of children and families who are at risk of separation. Centre for Early Childhood Development provides effective support to vulnerable and marginalized families, and provides parents and children from birth to 10 years ,together to participate in educational and development programs that stimulate all aspects of children's development. Center with its activities represents an innovative approach to childcare, tailored monitoring of early childhood development. The main goals of the Centre for Early Childhood Development is the improvement of supportive parenting, providing quality education to children who are not covered by other organized forms of education, and the establishment of links between the health, education and social protection, on the one hand and between parents and children, on the other hand. The Center organizes daily base psycho-social support through group and individual work with parents and children in order to develop and encourage psycho-social characteristics, inclusion of socially excluded categories of families with children in activities of social communities, as well as the existing health, education and social system. Depending on the needs of the family that is in the program, applies to a wide range of advisory techniques. During the previous year have been provided support 250 children and 180 parents. It also realizes program "Support to formal education" project is aimed at: Children, pupils, aged from seven to fifteen years; Their parents, who often need additional support in developing and improving parenting skills and competencies. Teachers, overwhelmed by the numerous commitments, inadequate curriculum for individualized learning and the lack of adequate space.

Key words: formal education, support, partnerships, individual access.

UVOD

U Bosni i Hercegovini odgovornost državnih i javnih struktura u sferi obrazovanja je još uvijek jako fragmentirana i najčešće ovisi o političkoj i finansijskoj situaciji u zemlji a koja je trenutno jako slaba i nedovoljna da bi se osigurao kvalitet i zadovoljile potrebe i učenika, nastavnika, roditelja i svih drugih koji su direktno ili indirektno vezani za odgojno-obarzovni rad. Takođe, još uvijek je prisutan problem niskog nivoa edukativnih i didaktičkih sadržaja.U obrazovnom sistemu u BiH djeca u školama se još uvijek susreću sa neadekvatnom i neefikasnom podrškom na području osnovnih disciplina, što ih sprječava u postizanju boljih rezultata u obrazovanju.Razlog tome je kurikulum koji je neadekvatan za individualizirano poučavanje, preopširni i prezahtjevni obrazovni zadaci koji se stavljaju pred svako dijete, te proces inkluzije koji je uveden u obrazovni sistem iako predhodno nisu ispunjeni uslovi za njegovu realizaciju. Djeca sa poteškoćama u razvoju nemaju adekvatne uslove za obrazovanje čak i kada su uključena u redovne škole (fizičke prepreke, veliki broj djece u odjeljenjima, neadekvatno educiran kadar, nedovoljan broj stručnjaka). Upravo iz ovih razloga,Organizacija SOS Dječija sela u Bosni i Hercegovini je sa zvaničnom podrškom obrazovnim

pogramima krenula još 2000.godine kada je otvoren prvi SOS vrtić u Sarajevu. Nakon njega uslijedilo je otvaranje istih i u Mostaru i Goraždu. Cilj je bio uključiti što veći broj djece u predškolski sistem obrazovanja sa posebnim fokusom na djecu iz socijalno ugroženih porodica kao i ruralnih područja grada. Pored predškolskog oblika rada i podrške Organizacija je započela implementaciju projekta „Podrška formalnom obrazovanju„od 2010 godine, nakon što je provedena analiza potreba djece koja su u brizi SOS Dječijih sela u BIH[1] na nekoliko lokacija Kantona Sarajevo. Analizom su uočene velike potrebe i problemi na polju obrazovanja, a naročito u području formalnog obrazovanja. Takođe izražena je i potreba da se pregovara o problemima u sferi formalnog obrazovanja sa relevantnim ministarstvima i obrazovnim institucijama.

Analiza potreba je takođe ukazala da:

- Postoje značajni problemi na području formalnog obrazovanja za djecu koja nisu u mogućnosti pratiti redovan plan i program;
- Postoji velika potreba za poboljšanjem komunikacije u školama, kako horizontalno (nastavnici unutar škole međusobno razgovaraju i razmjenjuju svoja iskustva) tako i vertikalno (nedovoljna povezanost menadžmenta i nastavnika u školama,nedostatak strategije razvijanja i poboljšavanja obrazovanja za svu djecu, i upoznavanje Ministarstva obrazovanja koje je nadležno za provedbu obrazovnih inicijativa u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnog rada u školama) i sl.

U skladu sa pomenutim potrebama Organizacija SOS Dječija sela U Bosni i Hercegovini je u skladu sa svojim mogućnostima pokrenula sledeće aktivnosti i servise kako bi djeci, roditeljima i nastavnicima omogućila kvalitniji pristup obrazovanju.

Podrška djeci

- Obezbjeđivanje Individualnog i individualiziranog pristupa rada sa djecom iz ciljne grupe
- Primjena metodike usmjerene na dijete
- Obezbjeđivanje asistenata u nastavi i izrada individualnog edukativnog plana za svako dijete iz ciljnih grupa
- Radionice: Učenje novih vještina,razvijanje individualnog interesovanja i samopouzdanja
- Instruktivna nastava u primarnim disciplinama (jezici, matematika, informatika)
- Neformalne i dodatne obrazovne aktivnosti u Školama ili drugim centrima;
- Govorno jezička podrška za djecu iz ciljne grupe
- Psiho socijalna podrška

[1] Djeca koja su smještena u SOS Dječija sela u Bosni i Hercegovini, te koja su uključena u Program jačanja porodica.

Podrška roditeljima

Koliko je važna saradnja i partnerstva između roditelja i nastavnika u školi, pokazuje i terorija ekološkog sistema koji izravno ili neizravno utiču na dijete. U okvitru tog sistema središnje mjesto zauzima dijete oko kojeg se u obliku koncentričnih krugova nastavljaju: „mikrosistem“ (roditelji, nastavnici), „mezosistem“ (škola, susjedstvo, zajednica), „egzosistem“ (radno mjesto roditelja), i „makrosistem“ (kulturne i vjerske vrijednosti). Udružene snage roditelja i nastavnika prirodna su početna razina za izgradnju porodično-školskog kurikula. Naime, roditelji mogu sarađivati u raznim aktivnostima škole, ali to zavisi od školskog osoblja, njihove spremnosti i volje za saradnju. (direktora, pedagoga). Za razvoj djeteta u okviro odgojno-obrazovnog procesa u školi važno da se u skladnom suživotu nađu roditelji, koji su spremni učiti o sebi i svom djetetu, te nastavnik koji će, također, svojom djelatnošću pokazati kako nije samo prenosilac znanja, već ujedno i saputnik i savjetnik djeteta i roditelja.

Kako bi program pedagoškog obrazovanja bio uspješan, potrebno je uzeti u obriz nekoliko temeljnih uvjeta, a to su:

- težište rada stavljati na aktivnost roditelja,
- u radu se nastavljati na ono šta roditelji već znaju i primjenjuju
- jasno definisati ciljeve i očekivane rezultate
- jačati mogućnost rada u timu kako bi se roditelji poticali dijeliti svoja iskustva sa ostalima,
- roditelju pružati mogućnost izbora sadržaja, metoda, materijala, i sl
- roditelju osigurati osjećaj ličnog zadovoljstva i uspjeha.

Porodica i njena djelatnost (porodično vaspitanje), neophodan su uvjet razvoja djece. Uzimajući u obzir savremene uslove življenja koje karakterišu: brz razvoj i napredak nauke, tehnologije, proizvodnje, ubrzan tempo života i rada, uloga porodice u vaspitanju djece postaje sve važnija. Neophodno je da porodica u stopu prati zahjteve koje pred nju stavlja društvo i da u, isto vrijeme , omogući djetetu normalnu socioemocionalnu stabilnost i nesmetan razvoj i napredovanje u svakom pogledu. U vaspitno-obrazovnom radu neophodna je saradnja porodice i škole. To je jedan od uvjeta za ispoljavanje pozitivnih efekata vaspitno-obrazovnog procesa.

Realizacija vaspitno-obrazovnog rada, pored konstantne saradnje, podrazumijeva i zainteresovanost roditelja za neki od oblika saradnje.Odgoj i obrazovanje nisu samo zajednički rad nastavnika i učenika, već i zajednički rad nastavnika i porodice. Upućenost jednih na druge proizilazi iz prirode odgojno-obrazovnog rada, koji ne isključuje školu ili porodicu. I porodica i škola trebaju imati zajednički interes u odgoje, jer im je i zajednički interes-sveopće dobro djeteta. Dijete je član porodice i tu provodi najveći dio svog vremena. Onog momenta kad dijete završi sa školskim aktivnostima i nadzorom škole, nastupa porodični, odnosno, roditeljski nadzor djeteta: njegovog slobodnog vremena, vannastavih aktivnosti, učenja i rada. Dosadašnja praksa saradnje je bila površna, uglavnom svedena na roditeljske sastanke i informacije na kojima su roditelji mogli dobiti povratnu informaciju u učenju i vladanju djeteta, ali ne i sami učestvovati i doprinijeti istom. Iako su roditelji, većinom, i bili zainteresovani za ocjene djeteta, na obostranu letargiju-i škole i porodice, to je bio naučen i prihvaćen odnos, bez proaktivnosti i interaktivne saradnje. Moderna pedagogija predlaže involviranje roditelja u obrazovanje djeteta, što ojačati saradnju roditelja i škole, te u krajnjoj liniji stvoriti partnerski odnos roditelja i škole. Kako bi se ostvarilo partnerstvo roditelja i obrazovnih ustanova Organizacija SOS Dječija sela u Bosni i

Hercegovini je nekoliko osnovnih školana području Kantona Sarajevo otvorila i opremila Kutak za roditelje koji svojim aktivnostima ima za cilj da sem uključivanja jača i unapređuje kompetencije roditelja.

Podrška nastavnicima

Stalnim promjenama koje se dešavaju u društvu pa i samom obrazovnom sistemu,uloga nastavnika se mijenja, od nekadašnjih realizatora programa u ulogu kreatora programa. Odgajatelji postaju partneri u procesu razvoja djece, a svoje metode razvoja i učenja temelje na uvjerenju da djeca uče iz vlastitog iskustva u interakciji sa odraslim, vršnjacima, različitim materijalima i idejama. U predhodnim godinama realizacijom Projekta podrške formalnom obrazovanju nastojali smo da unapređujemo kvalitet obrazovanja u školama, tako što smo potrebe učenika stavljali na prvo mjesto, ali smo edukovali nastavnike kako bi se oni osjećali kompetentnim u svom radu, osnaživali ih da razgovaraju o prisutnim problemima, da se povezuju sa nastavnicima drugih škola, razmjenjuju iskustva, nastojali da uz pomoć partnera obezbjedimo potrebna didaktička sredstva koja će omogućiti funkcionalniju realizaciju nastave, a samim tim doprinjeti unapređenju kvaliteta obrazovanja.

Metode rada korištene u obrazovnim programima

- Individualne i individualizirane metode rada sa djecom
- Interaktivne metode poučavanja
- Obogaćivanje sadržaja poučavanja kroz inovativne pristupe učenju
- Metodika usmjerena na dijete.

Glavni rezultati projekta:

- Veći obuhvat djece predškolskim obrazovanjem
- Metode rada se prilagođavaju dječijim potrebama i mogućnostima.
- Podrška djeci kroz instruktivnu nastavu u primarnim disciplinama (jezici, matematika, informatika) i neformalne obrazovne aktivnosti u SOS Društvenom centru Sarajevo;
- Intenzivno uključivanje roditelja u rad škola, obezbjeđujući da oni postanu aktivni i relijabilni partneri škola i da se uključuju u proces donošenja odluka putem vijeća roditelja;
- Obrazovanje roditelja u njihovoj ulozi primarnih odgajatelja svoje djece;
- Poboljšali kompetencije podučavanja kroz radionice i obuke;
- Poboljana kako horizontalna, tako i vertikalna komunikacija u školama;
- Stvorili smo mrežu između SOS Dječijih sela Sarajevo i škola, obrazovnih odjeljaka, fakulteta, NVO, inicijativa zajednica, koalicija koje se bave poboljšanjem obrazovanja, itd.

Rezultati naših intervencija u obrazovnim programima su:

Kod djece:

- Vidan napredak u motoričkom razvoju;
- Napredak u kognitivnom razvoju;

- Izražena socijalna inkluzija kod djece predškolskog uzrasta
- Prolazne ocjene na kraju godine iz predmeta koji su bili uključeni u instruktivnu nastavu;
- Iskazivanje samopouzdanja pri pokazivanju svog znanja;
- Povećavanje kulturne svijesti kroz posjete pozorištima, muzejima, festivalima, itd.

Kod roditelja:

- Povećavanje svijesti o važnosti zajedničkog rada i stvaranje saradnje sa školama prilikom rješavanja postojećih problema;
- Ojačavanje roditeljskih kompetencija tako što smo organizvali obuku i radionice;
- Obuka o poboljšanju kvaliteta života za djecu.

Kod nastavnikai odgajatelja:

- Osigurali razvijanje znanja i vještina kako bi djeci mogli pružiti adekvatniju brigu i obrazovanje;
- Obuke u savremenim metodama učenja i podučavanja (obrazovanje usmjereno na dijete),
- Obezbjedili prisustvo asistenata u nastavi koji su bili direktna podrška djeci i nastavnicima.

Ciljevi za budućnosti

- Zagovarati veću odgovornost obrazovnih vlasti u procesu unapređenja kvalitete obrazovanja
- Proširiti aktivnosti na udaljenije škole i vrtiće;
- Provesti dodatne analize kako bi se identificirala mjesta boravišta djece iz ciljne grupe čije je pravo na obrazovanja narušeno, te razvijanje strategija i akcija sa relevantnim stakeholderima kako bi se što efikasnije izašlo u susret potrebama djece.
- Obuhvatanje što većeg broja djece koja nisu uključena u odgojno-obrazovni sistem
- Osnaživanje roditeljskih potencijala i kapaciteta
- Jačanje porodičnih odnosa
- Ranu detekciju i intervencije
- Stvaranju mreže sa drugim partnerim

ZAKLJUČAK

Obrazovni sistem u Bosni i Hercegovini zahtijeva značajne reforme kako bi osigurao razvoj svakog djeteta i sticanje znanja, vještina i kompetencija za život u 21. Vijeku. Da bi to postigli, potrebno je promijeniti (osavremeniti) plan i program, nastavne metode i načine ocjenjivanja. Djeca ne uče kada samo slušaju predavanja i pamte činjenice (kao što je to slučaj u našim školama), nego kada istražuju, eksprimentišu, rade timski, efikasno koriste IT, razvijaju kritičko mišljenje, stiču sposobnost da argumentuju, zaključuju, analiziraju i dr. Da bi se to postiglo potrebno je da roditelji i zajednica se aktivno uključi u sve aspekte rada škole, od procesa planiranja, odlučivanja i evaluiranja. Trenutno imamo situaciju da za

neuspjehe učenika „niko nije odgovoran“, tako da direktno izostaje podrška učenicima a posebno onim iz ugroženih i marginalizovanih grupa. U skladu sa Education policy[2] koja je vodič u planiranju aktivnosti, Organizacija SOS Dječija sela BiH je uspjela da doprinese unapređenju kvaliteta obrazovanja tako što je prije svega djeci iz ciljnih skupina ali i ostaloj djeci čije je pravo na obrazovanje ugroženo omogućili da i dalje dobivaju adekvatniju brigu i pomoć u savladavanju nastavnog gradiva, omogućili da se dodatna nastava realizira prema načinu koji je više usmjeren na njegove individualne potrebe i mogućnosti. Obezbjeđeni su asistenti u nastavi koji olakšavaju obrazovni proces djeci koji nastavu trebaju pohađati prema individualiziranom nastavnom planu i programu, te ujedno olakšavaju nastavnicima rad,takođe su prošireni stručni timovi koji rade sa djecom, nastavnicima i roditeljima. Zajedno sa stručnim timovima Škola, Dječijih sela, predstavnika Pedagoških zavoda pripremili smo i primjenjivali formu Individualno edukativnog razvojnog plana koja nam je omogućila da lakše utvrdimo i pratimo potrebe, interesovanja, mogućnosti djece u inkluzivnim odjeljenjima. Potrebno je saradnju Fakulteta i Nevladinog sektora unaprijediti jer je i to jedan od načina uključivanja studenata kao volontera. Takođe daje im se mogućnost da odrade obaveznu praksu koja je neophodna za sticanje iskustva u nastavnom procesu. Ovakakv vid saradnje omogućava uključivanje diplomiranih nastavnika u obrazovni proces kako bi uz podršku stručnih timova jačali svoje nastavničke kompetencije. Takođe važan segment u procesu unapređenja kvalitete obrazovanja za svu djecu je i formiranje mreža sa drugim Nevladinim organizacijama kojima je u fokusu unapređenje kvalitete obrazovanja.

LITERATURA

1. Okvirni zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Bosni i Hercegovini („Službeni glasnik BiH“ broj 88/07)
2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u Kantonu Sarajevo („Službene novine Kantona Sarajevo“ broj; 26/08 od 24.07.2008. godine)
3. Zakon o osnovnom odgoju i obrazovanju (objavljen u Službenim novinama Kantona Sarajevo broj 10 od 22.04.2004. godine, a stupio je na snagu 30.04.2004. godine).
4. Studija izvodljivosti (2010). SOS Dječija sela BiH za područja Kantona Sarajevo
5. SOS Education Policy;(2009). SOS Children’s Villages International.
6. SOS Inclusion Policy;(2009). SOS Children’s Villages International.
7. SOS Metodologija usmjerena na dijete (2004). SOS Children’s Villages International

[2] Strateški obrazovni dokument Organizacije SOS Kinderdorf International.

SPOLNE RAZLIKE U PREPOZNAVANJU OBLIKA I ULOGA VRŠNJAČKOG NASILJA KOD UČENIKA OSNOVNIH ŠKOLA

GENDER DIFFERENCES IN RECOGNITION OF FORM AND THE ROLE OF PEER VIOLENCE IN ELEMENTARY SCHOOL PUPILS

Ranko KOVAČEVIĆ[1], Edin MUFTIĆ,[1], Meliha BIJEDIĆ[1], Lejla KURALIĆ-ĆIŠIĆ[1], Mirela ŽDRALOVIĆ[2]

[1]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

[2]Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje Sarajevo

APSTRAKT

Ovo istraživanje je provedeno sa ciljem utvrđivanja razlika u prepoznavanja oblika i različitih uloga u vršnjačkom nasilju u odnosu na spol. Istraživanje je provedeno na uzorku 696 učenika osnovnih škola, uzrasta od 11. do 15. godina na području općine Novi Grad Sarajevo. U svrhu istraživanja primijenjene su skale za prepoznavanje vršnjačkog nasilja. Rezultati istraživanja pokazuju da djevojčice u većoj mjeri prepoznaju različite oblike vršnjačkog nasilja u odnosu na dječake. Kada su u pitanju uloge u vršnjačkom nasilju, razlike su dobivene na način da se dječaci u većoj mjeri pojavljuju u ulozi nasilnika u odnosu na djevojčice, ali su također i češće žrtve istog. Djevojčice su češće žrtve socijalnog nasilja. Rezultati istraživanja mogu biti pogodna osnova za kreiranje tretmanskih i preventivnih programa u školama sukladno nađenim razlikama među učenicima.

Ključne riječi: vršnjačko nasilje, oblici nasilja, vršnjake uloge

ABSTRACT

This research was conducted in order to determine the difference in the recognition of forms and different roles in bullying in relation to gender. The study was conducted on a sample of 696 pupils of primary schools, aged 11 to 15 years in the municipality of Novi grad Sarajevo. The purpose of the research have been applied to identify the scale of bullying. The research results show that girls in increasingly recognize the different forms of bullying than boys. When it comes to the role of the peer violence, differences were obtained in a manner that boys more closely appearing in the role perpetator of violence than girls, but are also often victims of the same. Girls are more often victims of social violence. The research results can be a suitable foundation for the creation of treatment and prevention programs in schools according to the found differences among pupils.

Keywords: peer violence, forms of violence, the role of peers

UVOD

U posljednjih nekoliko godina agresivnost i vršnjačko nasilje mladih dobija nove, zabrinjavajuće dimenzije i nova obilježja, te zbog toga postaju i sve značajniji društveni problem. Dobna granica maloljetnih nasilnika se sve više pomjera ka mlađim uzrastima, pojavljuje se sve veća agresivnost i nasilnost od strane mlađih populacija, a samim tim nerijetko druga djeca postaju žrtve vršnjačkog nasilja. Nasilje među vršnjacima je oblik međuvršnjačkog odnosa koji može ostaviti trajne negativne posljedice na razvoj djece. Današnja djeca sve češće su često i sistemski napadana i uznemiravana od strane vršnjaka. Iako problem postoji duže vrijeme, tek su se u novije vrijeme počela provoditi istraživanja te problematike. Velik broj stranih autora u posljednjih deset godina govori o povećanom zanimanju za probleme međusobnog zlostavljanja djece u školi (Olweus, 1993; Smith i Sharp, 1994; Rigby, 2002). Istraživanja pokazuju da je pojava nasilja među djecom raširena u svijetu. Niz je faktora koji utječu na pojavu vršnjačkog nasilja, od nedostatka bliskosti i osjećaja prihvaćenosti od strane svih učenika, nedostatka međusobnog poštovanja između učenika i nastavnika i obrnuto, kao i niz drugih faktora. Na pojavu vršnjačkog nasilja utiču sve promjene koje se događaju u društvu, pa je, u skladu sa tim, ono rezultat cjelokupne situacije i dešavanja u jednoj zajednici, društvu (Gašić-Pavišić, 2004). Većina autora se slaže da su najvažnije karakterstike vršnjačkog nasilja namjerne negativne akcije, ponavljanje i trajnost (repetativnost) i disbalans moći među učenicima. U literaturi postoji velik broj definicija vršnjačkog nasilja. Vršnjačko nasilje podrazumijeva oblik agresivnosti koji se sastoji u kontinuiranom nanošenju štete ili povrede drugim učenicima (Krečić i sar., 2013). Pod pojmom vršnjačko nasilje, nasilje među školskom djecom ili nasilje u školama obično se podrazumijevaju ona ponašanja koja su u engleskom govornom području definirana pojmom „bullying." (Rajhvajn – Bulat i sur., 2012; Javornik-Krečić i sar., 2013) Tako definisano nasilje među školskom djecom obuhvata agresivno ponašanje ili ponašanje kojem je namjera da se povrijedi ili ugrozi druga osoba/e. Olweus (1998) samtra da je „učenik zlostavljan ili viktimiziran kada su ona ili on često i trajno izloženi negativnim postupcima od strane jednog ili više učenika". Vrlo sličnu teoriju dijeli i Bilić (2012) koji vršnjačko nasilje, kao podvrstu agresivnog ponašanja, definira kao namjerno, neprijateljsko i ponavljano djelovanje usmjereno na izazivanje tjelesne i/ili emocionalne štete od strane jednog ili više učenika, koji su realno ili percipirano fizički snažniji, odnosno psihološki moćniji ili su socijalno povlašteni, a dijete žrtva nemoćno je da se odupre i samo odbrani O nasilju među vršnjacima govorimo kad jedno ili više djece uzastopno uznemiruje, napada ili ozljeđuje drugo dijete koje se ne može braniti. Manifestuje se putem prijetnji, tjelesnih ozljeda, odbacivanja, zadirkivanja, uništavanja stvari i slično (Bogunović i sar., 2009). U dostupnoj literaturi sreću se različite podjele vršnjačkog nasilja, na osnovu različitih kriterijuma. Najrasprostranjeniji vid vršnjačkog nasilja je fizičko nasilje,koje podrazumijeva zadavanje fizičke povrede ili neugodnosti drugome, udaranje rukama ili nogama, štipanje ili sputavanje tjelesnim dodirom (Gašić-

Pavišić, 2004). Druga vrsta vršnjačkog nasilja u školi je psihološko nasilje koje se vrši verbalnim (ruganje, zadirkivanje, vrijeđanje, prijetnje) i neverbalnim napadom (nepristojni pokreti, grimase, namerno isključivanje nekoga iz društva i odbijanje da se udovolji željama drugoga) kao i namernom marginalizacijom i zapostavljanjem. U posljednje vrijeme često se može čuti i za termin »seksualno nasilje među djecom« (eng. sexual bullying) (Duncan, 1999; prema Sesar, 2011). Autori ga razlikuju od spolnog uznemiravanja, a podrazumijeva neželjeni tjelesni kontakt i uvredljive komentare, odnosno ponašanja koja se preklapaju s onim što se generalno podrazumijeva pod vršnjačkim nasiljem. Socijalno nasilje se dešava kada se neko isključuje iz grupnih aktivnosti, ogovara, kada se pričaju laži o nekoj osobi, ili nagovaraju drugi da se s tom osobom ne druže. Uglavnom se odnose na odvajanje djeteta/učenika od drugih na osnovu različitosti, dovođenje u poziciju neravnopravnosti i nejednakosti, izolaciju, nedruženje, ignorisanje i neprihvatanje po bilo kom osnovu (Žunić-Cicvarić, Cicvarić, 2009). U literaturi se često ovaj oblik nasilja naziva još i relaciono nasilje. Takav oblik nasilja može da se koristi kao sredstvo da nasilnici poboljšaju svoj društveni položaj i kontrolu nad drugima (Stuart-Cassel, Terzian, Bradshaw, 2013). Za razliku od fizičkog zlostavljanja koje je očigledno, ova vrsta nasilja može ostati još dugo neprimijećena. Seksualno nasilje među vršnjacima podrazumijeva fizički kontakt, kao što je dodirivanje intimnih dijelova tijela ili priljubljivanje tijela uz tijelo. Seksualno uznemiravanje obuhvata verbalne i neverbalne seksualne insinuacije, „skidanje pogledom“, postavljanje neugodnih pitanja, izlaganje žrtve pornografskom sadržaju, egzibicionizmu i voajerizmu (Đurić, 1998). Postoji još jedan značajan oblik vršnjačkog nasilja koji je sve više izražen posljednjih nekoliko godina. Radi se o elektronskom nasilju ili cyber nasilju. „Sajber nasilje je poseban oblik vršnjačkog nasilja, koji se odvija posredstvom informaciono-komunikacionih tehnologija, prije svega personalnih kompjutera i mobilnih telefona“ (Popović-Ćitić, 2009). U relevantnoj pedagoškoj literaturi autori navode sve više vrsta ovog tipa nasilja: a) elektronske poruke, koje sadrže vulgarnosti i uvrede, b) slanje prijetećih poruka, c) ocrnjivanje i optuživanje drugog slanjem glasina i laži, da bi se nekome uništila reputacija ili pokvarili odnosi sa drugima, d) lažno predstavljanje: nasilnici se predstavljaju kao druga osoba (koristeći njen nadimak, šifru i sl), čineći stvari koje toj osobi uništavaju ugled i dovode je u sukob sa drugima, e) namjerno izbacivanje nekoga iz on-line grupe (foruma, diskusionih lista i sl), f) indiskrecija – otkrivanje nečijih tajni, podataka i slika koji nisu namijenjeni javnosti (Ortega i sar. 2007). U nizu istraživanja koja se bave nasilništvom među djecom pokašavaju se razjasniti karakteristike djece prema načinu na koji sudjeluju u vršnjačkom nasilju. Obzirom da se svaki učenik tokom vremenskog perioda može naći u ulozi nasilnika i žrtve, uobičajno je da se učenici, s obzirom na uključenost u nasilnu interakciju klasifikuju u četiri grupe: a) neuključeni u nasilje, koji nisu bili ni nasilnici ni žrtve; b) samo žrtve; c) samo nasilnici i d) žrtve i nasilnici (Popadić, Plut, 2007). Podaci brojnih epidemioloških istraživanja upućuju na spolne razlike u učestalosti vršnjačkog nasilja. Istraživanja u brojnim zemljama pokazuju da su dječaci češće od djevojčica žrtve vršnjačkog nasilja a i njegovi počinitelji (Pereira i sar., 2004),

dok su djevojčice češće žrtve psihološkog nasilja, kome u većoj mjeri i pribjegavaju (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Österman et al., 1998; Olweys, 1998; prema Sinobad, 2005). Neka istraživanja u BiH koja su provedena uglavnom su se fokusirala na ispitivanje učestalosti ispoljavanja vršnjačkog nasilja, iako i takvih istraživanja na području BiH nema puno, pa se ne može sa sigurnošću tvrditi koliko je zaista ovaj problem prisutan. Vrlo je malo istraživanja koja su sprovedena s ciljem utvrđivanja razlika u prepoznavanju pojednih oblika nasilja i uloga u vršnjačkom nasilju s obzirom na spol. Stoga je ovo istraživanje provedeno s ciljem kako bi se utvrdile razlike u prepoznavanja oblika i različitih uloga u vršnjačkom nasilju u odnosu na spolnu strukturu.

METODE

Istraživanjem je obuhvaćeno 696 učenika osnovnih škola, uzrasta od 11 do 15 godina. U proces istraživanja je uključeno 4 od 14 osnovnih škola, što predstavlja 28,57% od ukupnog broja osnovnih škola sa područja Općine Novi Grad. Podaci o ispitanicima prikazani su u tabeli 1.

Tabela 1. Spolna struktura uzorka
Table 1. Gender structure of the sample

Spol	N	%
Muški	368	52,9
Ženski	328	47,1
Ukupno	696	100

Skoro podjednako je zastupljen broj muških i ženskih ispitanika (52,9% muških; 47,1% ženskih) ispitanika. Zadovoljena je pravilna distribucija po razredima koje pohađaju učenici od šestog do devetog razreda osnovne škole i to: 194 (27,9%) učenika šestog rareda, 156 (22,4%) učenika sedmog razreda, 177 (25,4%) učenika osmog razreda i 169 (24,3%) učenika devetog razreda.
S obzirom na izvor podataka u ovom istraživanju i postavljenog cilja istraživanja, kao metod prikupljanja podataka izabran je metod anketiranja učenika. U tu svrhu je korišten Instrument dječijeg prepoznavanja vršnjačkog nasilja (PVN) posebno konstruiran za ovo istraživanje. Upitnik sastoji se od 18 čestica: 3 za fizičko nasilje; 3 za psihičko nasilje; 4 za socijalno nasilje; 3 za elektronsko nasilje; 1 za seksualno nasilje kojima se procenjuje stepen prepoznavanja različitih oblika vršnjačkog nasilja od strane učenika. Četiri čestice ne predstavljaju vid vršnjačkog nasilja. Dakle, za svaku tvrdnju učenici se izjašnjavaju da li navedena situacija za njih predstavlja oblik vršnjačkog nasilja ili ne. Cronbach Alpha keoficijent za 14 čestica koje se odnose na neki vid vršnjačkog nasilja iznosi α=0.840, što svjedoči o velikoj internoj konzistentnosti. Drugi instrument je VINI skala Likertovog tipa konstuisana za potrebe istraživanja, na bazi postojećeg Olweusovog upitnika (Olweus, 1993) radi utvrđivanja ispoljenosti i izloženosti učenika oblicima vršnjačkog nasilja (fizičkog, psihološkog, socijalnog, elektronskog, seksualnog).

Upitnik čini 36 čestica koje obuhvataju pomenute oblike nasilja iz pozicije nasilnika i pozicije žrtve. Za svaki od tih oblika nasilja, učenik odgovara koliko puta je učinio ili doživio neku od navedenih nasilnih interakcija od strane vršnjaka u školi u predhodna tri mjeseca, zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora na trostepenoj skali (Olweus, 1993).
Podaci su prikupljeni anonimnim anketiranjem učenika osnovnih škola. Istraživanje je provedeno tokom perioda april/maj 2014. godine u četiri osnovne škole na području Općine Novi Grad - Sarajevo. Škole u kojima je provedeno istraživanje su: OŠ Aleksa Šantić, OŠ Meša Selimović, OŠ Fatima Gunić, OŠ Skender Kulenović. Podaci su obrađeni na manifestnoj i latentnoj razini uz pomoć statističkog programa SPSS for windows, Version 14. Izračunati su osnovni statistički parametri, a razlike između muških i ženskih ispitanika provjeravane su Mann-Whitney testom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Istražujući rezultate na skali prepoznavanja oblika vršnjačkog nasilja između dječaka i djevojčica, dobili smo rezultate koji pokazuju značajnu razliku među spolovima. U tabeli 2. su prikazani prosječne vrijednosti koje su dječaci i djevojčice postigli na skali dječijeg prepoznavanja vršnjačkog nasilja (PVN).

Tabela 2. Rezultati postignutih na skali prepoznavanja vršnjačkog nasilja
Table 2. Results achieved on a scale recognition of bullying

Oblici nasilja	**SPOL**	**M**	MW U	**p**
Fizičko nasilje	muški	.8605	54480.00	.001
	ženski	.9289		
Psihološko nasilje	muški	.7011	51718.00	.000
	ženski	.7967		
Socijalno nasilje	muški	.5238	57570.00	.283
	ženski	.5549		
Elektronsko nasilje	muški	.5100	52806.00	.002
	ženski	.5843		
Seksualno nasilje	muški	.7174	48080.00	.000
	ženski	.9207		
Nije nasilje	muški	.1216	55697.50	.033
	ženski	.0907		

Analizirajući tabelu 2. vidljivo je da postoje razlike u prepoznavanju oblika nasilja kod muških i ženskih ispitanika. Vidimo da djevojčice u većoj mjeri prepoznaju gotove sve vrste nasilja. Čak 92 % djevojčica prepoznaje fizičko nasilje kao vršnjačko nasilje naspram 86 % dječaka. Psihološko nasilje je također češće prepoznato od strane djevojčica (79,6 %) naspram dječaka (70,1%). Zanimljivo je

da veći postotak dječaka (12,2%), situacije, koje ne predstavljaju nasilno ponašanje, percipiraju kao takve, za razliku od djevojčica (9%). Najveća razlika prevladava u percepciji seksualnog nasilja, obzirom da (92%) djevojčica prepoznaje seksualno nasilje, naspram (71,1%) dječaka. U opsežnom istraživanju nad osnovnoškolcima u Srbiji, dječaci su u manjoj mjeri seksualno nasilje prepoznali kao vršnjačko nasilje, dok su sve djevojčice su ovaj vid uznemiravanja prepoznali kao vršnjačko nasilje dok je taj postotak kod dječaka bio znatno manji (89,6%). (Nedimović, 2010). Dječaci se češće od djevojčica upuštaju u nasilničko ponašanje, pa je veća vjerovatnoća da među žrtvama, a i nasilnicima nađemo dječake (Hrvatski Zavod za javno zdravstvo, 2001-2002). Da bismo utvrdili da li je percipirana razlika nasilja između spolova bila statistički značajna, primijenjen je i Mann-Whitney test (tabela 2). Rezultati Mann-Whitney test-a su pokazali da razlike postoje na svim varijablama osim na varijabli socijalno nasilje.
Obzirom na cilj istraživanja nastojali smo utvrditi da li postoje razlike u percepciji učenika u pogledu uloge u vršnjačkom nasilju (žrtva/nasilnik) između dječaka i djevojčica analizom rezultata VINI skali. Rezultati su prikazani u tabeli 3.

Tabela 3. Utvrđivanje razlika u ulozi nasilnika prema spolu
Table 3. Identifying the role of thugs by gender

	SPOL	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney	Z	p
Fizičko nasilje	muški	368	359.73	129501.50	50678.50	-4.123	.000
	ženski	328	318.87	102038.50			
	Total	**696**					
Psihičko nasilje	muški	368	362.43	130475.00	49705.00	-3.723	.000
	ženski	328	315.83	101065.00			
	Total	**696**					
Socijalno nasilje	muški	368	329.81	118732.00	53752.00	-1.609	.108
	ženski	328	352.53	112808.00			
	Total	**696**					
Elektronsko nasilje	muški	368	348.02	124590.00	54231.00	-1.682	.093
	ženski	328	329.97	105591.00			
	Total	**696**					
Seksualno nasilje	muški	368	349.48	125814.00	54366.00	-3.304	.001
	ženski	328	330.39	105726.00			
	Total	**696**					

Iz tabele 3. jasno uočavamo da postoje razlike kod pojedinih oblika nasilja na način da se dječaci statistički značajno više javljaju u ulozi nasilnika od djevojčica i to na sljedećim oblicima nasilja: fizičko nasilje (z=4.123, p=0.000, i psihičko nasilje (z=3.723, p=0.000). Razlika je značajna još kod seksualnog nasilja, gdje dječaci u značajno većoj mjeri primjenjuju ovaj vid nasilja (z=-3.304, p=0.01). Kad je u pitanju socijalno i elektronsko nasilje nema statistički značajnih razlika među spolovima. Općenito, možemo zaključiti da su dječaci više od djevojčica uključeni u vršnjačko nasilje. Ovo se podudara sa nalazima ranijih istraživanja (Seals i Young, 2003) kojim se potvrđuje da su dječaci više uključeni u vršnjačko nasilje bez obzira

o kojoj ulozi se u vršnjačkom nasilju se radi. Kada smo usporedili odgovore koje su dali dječaci i djevojčice u procjeni sebe kao žrtve, dobili smo nešto drugačije rezultate (tabela 4).

Tabela 4. Utvrđivanje razlika u ulozi žrtve prema spolu
Table 4. Identifying the role of victims by gender

	SPOL	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	Z	p
Žrtva fizičkog nasilja	muški	368	355.04	128170.50	54856.50	-2.299	.022
	ženski	328	331.77	108157.50			
	Total	**696**					
Žrtva psihičkog nasilja	muški	368	355.35	128283.00	54744.00	-1.651	.099
	ženski	328	331.43	108045.00			
	Total	**696**					
Žrtva socijalnog nasilja	muški	368	314.90	113679.50	48338.50	-4.163	.000
	ženski	328	376.22	122648.50			
	Total	**696**					
Žrtva elektronskog nasilja	muški	368	346.97	124910.50	57429.50	-.652	514
	ženski	328	339.66	110730.50			
	Total	**696**					
Žrtva seksualnog nasilja	muški	368	344.22	123920.50	58419.50	-.195	.845
	ženski	328	342.70	111720.50			
	Total	**696**					

Tabela 4. pokazuje da dječaci procjenjuju (prepoznaju) da su češće žrtve fizičkog nasilja nego djevojčice (z=-2.299, p=0.022) dok su djevojčice u znatno većoj mjeri žrtve nekog vida socijalnog nasilja (z=4.163, p=0.000). Ovdje smo ponovo potvrdili nalaze nekih ranijih istraživanja (Borg, 1999; Olweus, 1995; Solberg i Olweus, 2003; Pereira i sar., 2004; prema Marušić i Pavin-Ivanec, 2008) koja su istraživali povezanost spola i percepcije nasilnika ili žrtve, gdje su rezultati pokazali da dječaci u većoj mjeri primjenjuju fizičko nasilje, ali su također i češće žrtve istog, dok su djevojčice češće žrtve socijalnog nasilja. Rezultati ovog istraživanja podudaraju se sa rezultatima (Crick, Grotpeter, 1995) koji navode da djevojčice prema vlastitim procjenama više iskazuju indirektne ili relacijske (socijalne) oblike agresije koja se odnosi na narušavanje žrtvinih odnosa sa drugima. Dječaci su češće i počinitelji i žrtve agresivnog fizičkog i verbalnog nasilja od strane vršnjaka (Hrvatski Zavod za javno zdravstvo, 2001-2002). Pored toga, primjetno je da, kada se radi o izloženosti nasilju, odnosno, percepciji sebe kao žrtve, razlika među dječacima i djevojčicama nije toliko izražena kao u ulozi nasilnika. Ovo je potvrđeno kroz niz istraživanja (Espelage, Mebane i Adams, 2004; Hanish i Guerra, 2004; Pellegrini, Bartini i Brooks, 1999; Schwartz, 2000; Veenstra i sur., 2005, prema Sesar, 2011).Razlika u percepciji žrtve se ne razlikuje između dječaka i djevojčica za psihičko, elektronsko i seksualno nasilje.

ZAKLJUČAK

Vršnjačko nasilje i agresivnost kao oblici poremećaja u ponašanju su problemi koji su prisutni u cijelom svijetu, a ne samo u Bosni i Hercegovini. Rezultati ovog istraživanja su pokazali da postoji razlika u prepoznavanju oblika i uloga u vršnjačkom nasilju u odnosu na spol. Vidimo da djevojčice u većoj mjeri prepoznaju sve vrste nasilja, te da postoje razlike u percipiranju pojedinih uloga u vršnjačkom nasilju. Podaci dobiveni ovim istraživanjem dijelom podupiru nalaze drugih istraživanja o različitoj prirodi vršnjačkog nasilja kod dječaka i djevojčica. Dobijeni podaci o oblicima vršnjačkog nasilja i različitih uloga, mogli bi poslužiti za izradu tretmanskih i prevencijskih programa, kao i bolju adaptaciju programa sukladno nađenim razlikama među učenicima, a i specifičnom kontekstu škola u kojima se provodi. Obzirom da se radi o populaciji školske djece u literaturi je moguće naći niz istraživanja koja govore o povezanosti vršnjačkog nasilja sa nižim akademskim postignućem, kršenjem školskih pravila i varanjem na ispitima. Oblici manifestacije nasilja i agresije kod učenika, koji postaju sve brutalniji, kao i učestalost nasilnog ponašanja kojem su učenici osnovnih škola izloženi ili u kojima sudjeluju sve više zabrinjavaju čitavu društvenu zajednicu. Potreba za prevencijom vršnjačkog nasilja i agresivnosti učenika osnovnih škola u Bosni i Hercegovini postaje sve zastupljeniji problem u bosanskohercegovačkom društvu.

LITERATURA

1. Bogunović, A., i sar. (2009). Vodič za nastavnike. Prevencija i intervencija u smanjenju nasilja nad djecom i omladinom. Tuzla: Udruženje Vijeća škola i roditelja TK.
2. Bilić, V. (2012). Značenje nekih aspekata morala i moralnog opravdavanja u razumijevanju nasilja prema vršnjacima u realnom i virtualnom svijetu. Nova prisutnost, 10 (3), str. 459-477.
3. Crick, N.R., Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggresion, gender and socialpsychological adjustment. Child Development, 66 (3), str. 710-722.
4. Đurić, Z. (1998): Uloga škole u borbi protiv nasilja i droge. Beograd: Ministarstvo prosvjete, sektor za istraživanje i razvoj.
5. Gašić-Pavišić, S. (2004). Mere i programi za prevenciju nasilja u školi. Beograd: Defektološki fakultet, Beograd.
6. Hrvatski Zavod za javno zdravstvo. Ponašanje u vezi sa zdravljem djece školske dobi (2001-2002). Vlada Republike Hrvatske.
7. Javornik-Krečić, M., Kovše, S., Ploj-Virtič, M. (2013). Uloga i značaj školskog savjetovanja u slučaju vrsnjačkog nasilja. Croatian Jurnal of Education. 15 (2), str. 521-541.
8. Marušić, I., Pavnin-Ivanec, T. (2008). Praćenje vršnjačkog nasilja u osnovnim školama: Spolne razlike u učestalosti i vrstama nasilnog ponašanja. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Ljetopis socijalnog rada. 15 (1), str. 5-19.
9. Nedimović, T. (2010). Vršnjačko nasilje u školama: pojavni oblici, učestalost i faktori rizika. Doktorska disertacija. Novi Sad: Odsjek za psihologiju,

Filozofski fakultet.
10. Olweus, D. (1998). Nasilje među djecom u školi. Zagreb: Školska knjiga.
11. Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, Blackwell Publishing.
12. Ortega, R., Mora-Merchán, J.I., Jäger, T. (2007). Acting against school bullying and violence. The role of media, local authorities and the Internet, Empirische Paedagogik e. V. , Germany.
13. Popović-Ćitić, B. (2009). Vršnjačko nasilje u sajber prostoru. Temida. 12 (3), str. 43-62.
14. Popadić, D., Plut, D. (2007). Nasilje u osnovnim školama u Srbiji- oblici i učestalost. Psihologija, 40 (2), str. 309-328.
15. Pereira, B. i sar. (2004). Bullyng in Portugues scholls. School Psyhology International, 25 (2), str. 241-254.
16. Rajhvajn-Bulat, L., Ajduković, M., (2012). Obiteljske i psihosocijalne odrednice vršnjačkoga nasilja među mladima. Psihologijske teme. 21 (1), str. 167-194.
17. Rigby, K. (2002). New perspectives on bullying. London: Jessica Kingsley.
18. Smith, P.K., Sharp, S. (1994). School Bullying: Insights and Perspectives. London: Routledge.
19. Velki, T. (2008). Pojavnost nasilja među srednjoškolcima. Zbornik radova Nasilje nad djecom i među djecom. str. 267 – 282.
20. Sinobad, S. (2005). Obeležja vršnjačkog nasilja u školama. Bograd: Deca žrtve, 19- 24.
21. Seals, D., Young, J. (2003).Bullying and victimization: prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. Adolescence. 38 (152), str.735-747.
22. Sesar, S. (2011). Obilježja vršnjačkog nasilja. Ljetopis socijalnog rada. 18 (3), str. 497-526.
23. 23. Stuart-Cassel, V., Terzian, M., Bradshaw, C. (2013): Social bullying: correlates, consequences, and prevention. National center on safe supportive learning environments. Washington: Office of Safe and Healthy Students (OSHS).
24. Žunić-Cicvarić, J., Cicvarić, R. (2009). Nasilje u školi. Brošura. Užice: Užički centar za prava deteta.

TEMA II
Unapređenje kvalitete života mladih

EMOCIONALNA PRILAGODBA DJECE I ADOLESCENATA

EMOTIONAL ADJUSTMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

Amela DAUTBEGOVIĆ, Sibela ZVIZDIĆ, Mirna MARKOVIĆ PAVLOVIĆ
Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Sarajevu

APSTRAKT

Obrazovna politika u Bosni i Hercegovini bi trebala kroz realizaciju postavljenih ciljeva omogućiti djeci i adolescentima da tokom svog obrazovanja dobiju potpunu podršku kako bi se u što većoj mjeri aktualizirali njihovi intelektualni, ali i emocionalni i socijalni potencijali. Ipak, aktuelni sistem obrazovanja naglašava kognitivni aspekt tj. usvajanje znanja, pri tome često zanemarujući emocionalni i socijalni razvoj pojedinca. Rezultati istraživanja sve češće ukazuju na kompleksnost poteškoća koje se javljaju u emocionalnom funkcioniranju učenika. Najčešće su u pitanju emocionalni problemi koji se manifestiraju kroz globalnu psihološku nelagodu, anksioznost, psihosomatske smetnje ili depresiju, a koji se smatraju značajnim uzrocima loše prilagodbe učenika u školskom kontekstu i odustajanja od daljeg obrazovanja. Učenici svakodnevno mogu osjećati nervozu, tjeskobu, biti frustrirani i depresivni, a da pri tome nemaju mogućnost da nauče kako se nositi sa poteškoćama te na koji način ih prevazići. Rad ima za cilj da se ukaže na važnost prepoznavanja različitih psiholoških stanja učenika koja ukazuju na kvalitetu njihove emocionalne prilagodbe. U radu će biti prikazana osnovna obilježja opće anksioznosti, ispitne anksioznosti te depresivnih i psihosomatskih reakcija kod djece i adolescenata. Kroz različite teorijske perspektive i rezultate dosadašnjih istraživanja iz ovog područja pokušat će se ukazati na potencijalne rizike i negativne posljedice koje ova stanja mogu imati kada je u pitanju mentalno zdravlje djece i adolescenata te njihovo uspješno prilagođavanje školskim zahtjevima. U završnom dijelu rada će biti navedne smjernice za poboljšanje postojećeg sistema obrazovanja te stvaranje pozitivne školske klime, a sve s ciljem što uspješnije prilagodbe učenika te općenito unapređenja kvalitete života djece i adolescenata.

Ključne riječi: djeca i adolescenti, emocionalna prilagodba, obrazovanje

ABSTRACT

Education policy in Bosnia and Herzegovina should, through the realisation of the set objectives, enable children and adolescents to obtain full support during education in order to, as much as possible, actualize their intellectual, emotional and social potential. Nevertheless, the current education system emphasizes the cognitive aspect i.e. knowledge acquiring, at the same time neglecting the emotional and social development of an individual. The research results increasingly point to the complexity of the problems that occur in the emotional functioning of students. The most common are emotional problems

which manifest through a global psychological discomfort, anxiety, psychosomatic disorders or depression, and which are considered as significant causes of a students' poor adjustment in the school context and giving up further education. Students may feel nervous, anxious, frustrated and depressed every day, without having the possibility to learn how to cope with problems and how to overcome them. The goal of this paper is to point out the importance of recognizing different psychological conditions of students, which can indicate the quality of their emotional adjustment. Basic features of general anxiety, test anxiety and depression and psychosomatic reaction in children and adolescents will be presented within this paper. Through various theoretical perspectives and results of previous research in this area we will try to point out the potential risk and negative effects that these conditions can may have when it comes to the mental health of children and adolescents and their successful adjustment to school requirements. In the final part of this paper we will provide guidelines to improve the current education system and to create a positive school environment, all with the aim of more successful students' adjustment and improving the quality of life of children and adolescents in general.

Key words: children and adolescents, emotional adjustment, education

UVOD

Iskustva stečena u školi i način na koji učenik doživljava školu u značajnoj mjeri određuju "kvalitet života djece i adolescenata". Školsko obrazovanje predstavlja važan izvor emocionalnih iskustava učenika i često je jedini institucionalni oblik uticaja kako na intelektualni, tako i na socijalni i emocionalni razvoj mladih. Ipak, uticaj koji obrazovne institucije imaju na pojedinca kada je riječ o emocionalnom i socijalnom aspektu njegovog funkcioniranja nerijetko se minimizira. Učenička postignuća na raznim mjerama znanja se u mnogim istraživanjima uzimaju u obzir kao najvažniji kriterij u procjeni kvalitete obrazovnog sistema i kvalitete prilagodbe djece i adolescenata u obrazovnim institucijama. Prilagodba znači uspostavljenje dobrog odnosa između pojedinca i njegove okoline tj. njenih zahtjeva. Psiholozi su nastojali definirati prilagodbu čovjeka u različitim kontekstima. Odrastanje podrazumjeva kontinuirani niz promjena i izazova, a djeca i adolescenti se svakodnevno suočavaju sa nizom situacija koje su važne za njihov lični opstanak, rast i razvoj. Strategije korištene od strane pojedinca koje mu omogućavaju da zadovolji potrebe i ispuni zahtjeve okoline imaju važnu ulogu i mnogo govore o samoj prilagodbi. Ponekad su napori pojedinca uspješni tj. zadovoljavajući i tada govorimo o dobroj prilagodbi. Međutim ukoliko se osoba kontinuirano u svojim naporima osjeća frustrirano možemo govoriti o neprilagođenosti (Chauhan, 2013). Navedeno ukazuje na značaj proučavanja prilagodbe djece i adolescenata u školskom kontekstu te ponalaženja strategija koje će omogućiti prevenciju i saniranje poteškoća koje se mogu javiti u svim aspektima funkcioniranja učenika. Prilagodba u školi je fenomen koji je moguće operacionalizirati kroz različita ponašanja i iskustva u svakodnevnom životu učenika, a većina autora prilagodbu u školi posmatra kao složen konstrukt s različitim manifestacijama. U dosadašnjim istraživanjima (Baker, 2004) najčešće

su ispitivane akademska, socijalna i emocionalna prilagodba. Akademska prilagodba (školska prilagodba kada govorimo o osnovnoj školi) se može pratiti kroz kvalitetu uratka i mjeriti ocjenama, ispitivanjem školskih ciljeva i navika učenja. Socijalnu prilagodbu je moguće procijeniti kroz uključenost učenika u različite izvannastavne aktivnosti, te razvoj i održavanje interpersonalnih odnosa. Procjene doživljaja stresa, anksioznosti, depresivnosti i prisutnih psihosomatskih reakcija mogu pružiti uvid u kvalitetu emocionalne prilagodbe učenika (Nettles, 2008; Wentzel, 2003). Emocionalni razvoj i prilagodba su mnogo manje istraživani nego intelektualni razvoj i akademska prilagodba djece i adolescenata (Kong, 2008; Raboteg-Šarić i sur., 2009). Jedan od osnovnih razloga je taj što postojeći obrazovni sistem bez izuzetka stavlja naglasak na učenje, tj. usvajanje znanja. U skladu sa takvim pristupom često preovladava stav i mišljenje da se učenik uspješno prilagodio u školskom kontekstu ukoliko postiže dobre rezultate na različitim mjerama znanja tj. ima dobre završne ocjene. Međutim, ukoliko uzimamo u obzir sve aspekte funkcioniranja pojedinca, kao pokazatelje normalnog razvoja i prilagodbe, jasno je da emocionalni i socijalni razvoj osobe tokom njenog obrazovanja ima jednako važnu ulogu kao i intelektualni razvoj. Poteškoće u emocionalnom razvoju će bez obzira na intelektualne kapacitete i sposobnosti učenika otežati prilagodbu u školskom kontekstu i prouzrokovati niz drugih problema u njegovom svakodnevnom funkcioniranju. Poteškoće u emocionalnom funkcioniranju učenika su sve prisutnije u učionicama. Učenici svakodnevno mogu osjećati tjeskobu, biti frustrirani, depresivni, nositi se sa psihosomatskim tegobama, a da pri tome nemaju potpuno razumijevanje i adekvatnu podršku okoline kao i mogućnost da usvoje znanja i vještine koje će im pomoći da se što uspješnije nose sa različitim izazovima, zahtjevima i problemima tokom svog odrastanja. Znanstvenici ukazuju da problemi u emocionalnom funkcioniranju djece i adolescenata mogu voditi ka nastanku poremećaja u ponašanju (Chen, 2004). Emocionalna iskustva će neminovno odrediti stav prema školi, kao i opšte stavove prema obrazovanju i znanju, usloviti motivaciju za buduće učenje te odrediti nivo angažmana i orijentaciju u životu. Dakle, za postizanje optimalne prilagodbe u školi značajni su ne samo intelektualni već i socijalni, emocionalni, motivacioni faktori, koji djelujući zajedno, omogućavaju uspješnu prilagodbu (Milošević i Ševkušić, 2005). Jedan od najvažnijih uzroka odustajanja od daljeg obrazovanja jesu upravo problemi koji se manifestiraju kroz globalnu psihološku nelagodu, anksioznost, psihosomatske smetnje ili depresiju (Gerdes i Mallinckrodt, 1994; Živčić-Bećirević i sur., 2007). U nastavku ovog rada će biti prikazana osnovna obilježja pojedinih psiholoških stanja (opće anksioznosti, ispitne anksioznosti te depresivnih i psihosomatskih reakcija) koja predstavljaju važne pokazatelje emocionalne prilagodbe djece i adolescenata. Ukazat će se i na mogućnosti poboljšanja pojedinih segmenata aktuelnog sistema obrazovanja, a sve s ciljem postizanja što uspješnije prilagodbe učenika te općenito unapređenja kvalitete života djece i adolescenata.

ISPITNA I OPĆA ANKSIOZNOST

Mnogi učenici tokom svog obrazovanja osjećaju anksioznost u situacijama kada se provjerava njihovo znanje, što može imati interferirajući efekat na školski uspjeh, socijalnu prilagodbu i njihovo samopouzdanje. Anksioznost jačeg intenziteta i dužeg trajanja može predstavljati ozbiljnu prepreku djetetovom razvoju. Stručnjaci ukazuju da upravo procjene doživljaja anksioznosti mogu pružiti uvid u kvalitetu emocionalne prilagodbe učenika (Nettles, 2008; Wentzel, 2003). Kroz dosadašnja istraživanja znanstvenici su ponudili različite definicije ovog konstrukta. Pojedini autori anksioznost definiraju kao disforični, averzivni osjećaj, sličan strahu (Reed i sur., 1992; prema Cvitković i Wagner, 2006). Barlow (1998) opisuje anksioznost kao stanje orijentirano prema budućnosti koje na optimalnoj razini ima adaptivnu funkciju i poboljšava izvedbu. Druga grupa autora naglašava razliku između ¨normalne¨ anksioznosti i kliničkog anksioznog sindroma, s obzirom na težinu simptoma i stepen interferencije anksioznosti u svakodnevnom životu (Beidle i Turner, 1984; prema Cvitković i Wagner, 2006). Ispitna anksioznost se često definira i kao sklop fenomenoloških, fizioloških i bihevioralnih reakcija na skupinu podražaja koji su u iskustvu povezani s procjenom ili ispitivanjem, a javljaju se zbog zabrinutosti od mogućeg neuspjeha (Sieber 1980; prema Arambašić, 1988). Ispitna anksioznost je dugi niz godina definirana kao stanje fiziološke uzbuđenosti povezano s aktivacijom autonomnog nervnog sistema. Brojni faktori doprinose percepciji ispitne situacije kao prijeteće, npr. priroda ispitnih pitanja, sposobnosti učenika i poznavanje gradiva, snalažljivost i spremnost za ispitnu situaciju (prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Tobias (1985; Arambašić, 1988) opisuje ispitnu anksioznost kao anksioznost izazvanu evaluativnim situacijama, posebno primjenom testova u školskim situacijama (prema Erceg, 2007). Wine (1980; Arambašić, 1988; Erceg, 2007) naglašava da visoko ispitno anksiozne osobe kognitivnu aktivnost usmjeravaju na sadržaje irelevantne za zadatak. Teškoće koje se odnose na samo učenje u kombinaciji sa situacijskim faktorima (nerealnim očekivanjima roditelja, učitelja/nastavnika, nedovoljna ili neadekvatna podrška) i prošlim negativnim iskustvima koja se vežu za učenje dovode do većeg rizika da pojedine situacije za učenika postanu uznemirujuće. Učenici s teškoćama učenja mogu razviti pozitivne ili negativne strategije suočavanja s problemima na koje nailaze. Te negativne strategije, poput izbjegavanja situacija koje donose poteškoće, vode ka većoj anksioznosti (Barg, 1996; prema Riddick., Sterling, Farmer, Morgan, 1999). Djeca i adolescenti kod kojih je prisutna visoka razina ispitne anksioznosti najčešće se koriste lošim i neefikasnim metodama učenja koje dalje mogu voditi do slabijeg uspjeha (Benjamin i sur., 1981; Arambašić, 1988; prema Erceg, 2007). Neefikasnost metoda učenja očituje se u čestom pamćenju različitih podataka bez razumijevanja kao i u nerazlikovanju bitnih od nebitnih činjenica. Ukoliko ispitnu anksioznost posmatramo kao stanje znanstvenici su složni da je u pitanju prolazno emocionalno stanje. Javlja se kad pojedinac percipira stvarne ili zamišljene podražaje vezane uz situacije ispitivanja kao prijeteće ili opasne, te na njih reagira napetošću, aktivacijom autonomnog nervnog

sistema i zabrinutošću. Liebert i Morris (1967; prema Spielberger i Vagg, 1995) su sugerirali na postojanje dvije komponente ispitne anksioznosti kao stanja, što kasnije potvrđuje veći broj autora (Andersoni Sauser, 1995; Covington, 1985; Endler i sur., 1991). Kognitivna komponenta (zabrinutost) sastoji se od ruminirajućih misli usmjerenih na percepciju osobne neadekvatnosti, samokritiku, mogućnost neuspjeha, kao i zabrinutost za moguće neugodne posljedice neuspjeha. Takve misli otežavaju dostignuća tako što skreću pažnju sa ispitnog zadatka i interferiraju s procesom dosjećanja. Emocionalnu komponentu predstavljaju afektivne i fiziološke reakcije, kao što su ubrzan rad srca, nervoza, znojenje ruku, otežano disanje, suha usta i slične autonomne reakcije simpatičkog nervnog sistema. Pobuđena emocionalnost može aktivirati misli irelevantne za zadatak i ponašanja koja interferiraju s pažnjom i koncentracijom za vrijeme ispitivanja, dok zabrinutost ima negativan uticaj na procesiranje informacija i dosjećanje naučenog gradiva. Većina istraživanja potvrđuje da je upravo zabrinutost glavni negativni faktor koji djeluje na školska dostignuća (Deffenbacher, 1980; Elliot i McGregor, 1999; prema Živčić-Bećirević i Rački, 2006). Prema Sarasonu (1960), izvor ispitne anksioznosti nerijetko leži u akademskim očekivanjima koje roditelji postavljaju pred dijete (McDonald, 2001). Sarason (1981) navodi da podržavajuća okolina ima uticaj na ponašanje djeteta jačanjem njegove samoefikasnosti. S druge strane, istraživanja koja su se usmjerila na ispitivanje uloge škole na dječiju anksioznost ukazuju da takmičarske situacije i pritisak učitelja/nastavnika mogu povećati ispitnu anksioznost (Hall, 1972; Sarason, 1960; prema McDonald, 2001). U istraživanju provedenom u Bosni i Hercegovini na uzorku od 400 učenika VII i VIII razreda iz šest škola Kantona Sarajevo, utvrđeno je da su se među značajnim prediktorima u objašnjenju ispitne anksioznosti izdvojili učenikov doživljaj opterećenja u školi, percipirana socijalna podrška od vršnjaka i percipirana socijalna podrška od nastavnika (Dautbegović i Zvizdić, 2010). Dakle, razina ispitne anksioznosti je viša kod onih učenika koji doživljavaju veću razinu opterećenja u školi. U navedenom istraživanju opterećenja se prvenstveno odnose na opterećenost nastavnim planom i programom, brojem predmeta, brojem časova, ali i na uslove i stanja u školi, težinu školske torbe, itd. Također, utvrđeno je da učenici sa višom razinom anksioznosti u ispitnim situacijama percipiraju nižu razinu socijalne podrške od strane nastavnika i vršnjaka (Dautbegović i Zvizdić, 2010). Osobe koje doživljavaju visoku razinu anksioznosti u ispitnim situacijama u velikom broju slučajeva su primarno zabrinute za interpersonalne implikacije lošeg rezultata na testu, te kako će izvedba na testu uticati na to kako ih percipiraju, tj. procjenjuju i doživljavaju osobe iz okruženja. Za većinu učenika najvažnija „publika" su nastavnici, roditelji i vršnjaci (Dautbegović, 2010; Juretić, 2008). Anksioznost će kod učenika biti niža što su programi rada sa djecom individualiziraniji (Lewis i Adank, 1975; prema Patten, 1983). Hill i Sarason (1966, prema Lufi i sur., 2004) su došli do rezultata da visoko anksiozna djeca zaostaju dvije godine u osnovnim vještinama čitanja i računanja na kraju osnovne škole. Rezultati pojedinih istraživanja provedenih u SAD-u pokazuju da je visoka razina ispitne anksioznosti povezana s niskim samopoštovanjem, ponavljanjem

razreda, kao i negativnim stavovima prema školi (Bryan i sur., 1983; Wachelka i Katz, 1999; prema Erceg, 2007).

DEPRESIVNE REAKCIJE

Termin depresija koristi se za opisivanje širokog raspona emocija, simptoma i sindroma te poremećaja koji mogu varirati u svojoj težini, trajanju i rasponu. Rezultati epidemioloških istraživanja ukazuju da su nove generacije pod većim rizikom za pojavu depresivnosti od njihovih roditelja. Danas se općenito procjenjuje da 20-25% odraslih osoba i 10-15% djece u općoj populaciji ima značajno izražene simptome depresije (Gotlib i Hammen, 1996; Nolen-Hoeksema i sur., 1992; prema Vulić-Prtorić, 2010). U poređenju sa ostalim psihološkim poremećajima depresivnost pokazuje najveći kontinuitet od djetinjstva do odrasle dobi. Razultati istraživanja ukazuju da samo 20-30% depresivne djece dobije adekvatnu psihološku pomoć (Cicchetti i Toth, 1998; Vulić-Prtorić, 2003). Pretpostavljamo da je situacija na ovim prostorima još više zabrinjavajuća, budući da djeci i adolescentima nisu dostupni stručnjaci (zaposleni u obrazovnim institucijama), kao ni programi koji bi omogućili prevenciju i adekvatan tretman. Preventivni rad sa djecom koja pokazuju manji broj depresivnih simptoma može značajno smanjiti opasnost od pojave depresije. Psihoedukacija u okviru koje bi djeca i adolescenti imali mogućnost steći i usavršiti određene socijalne vještine, unaprijediti komunikaciju s vršnjacima i roditeljima, jačati samopoštovanje i osjećaj samoefikasnosti pomogla bi mladoj osobi da stekne kontrolu nad vlastitim životom i postigne uspješnu emocionalnu i socijalnu prilagodbu (Vulić-Prtorić, 2003). Važno je ukazati i na manifestaciju depresivnosti kod djece i adolescenata, koja se kao i kod odraslih može prema slijedu javljanja podijeliti na tri fenomena: depresivno raspoloženje, depresivni sindrom i depresivni poremećaji (Compas, 1997; prema Bumber, 2003). Djeca i adolescenti povremeno doživljavaju depresivno raspoloženje, osjećaju se žalosno, neraspoloženo i razočarano. Depresivno raspoloženje često je povezano s anksioznošću, ali se razlikuje po tome što je obrnuto povezano s pozitivnim raspoloženjem, dok anksioznost uopće nije povezana s pozitivnim raspoloženjem. Veselo raspoloženje nikad se ne javlja istovremeno s depresivnim, dok osoba može biti i vesela i anksiozna u isto vrijeme (Watson i Kendall, 1989; prema Živčić, 1994). Drugi fenomen je depresivni sindrom, a odnosi se na skup simptoma u području emocija i ponašanja koji se javljaju zajedno i ne slučajno. Klinička depresija je dugotrajniji fenomen koji uključuje depresivne simptome koji značajno ometaju aktivnosti u različitim životnim područjima (npr. škola, obitelj). Iskustava s depresivnim poremećajima ima 5% djece te između 10 i 20% adolescenata (Bumber, 2003). Važno je istaći da se na depresivne simptome kod djece i adolescenata ne gleda kao na aspekte normalnog razvoja. Naime, do osamdesetih godina prošlog stoljeća, neki autori su smatrali da se depresivnost kod djece i adolescenata ne može pojaviti jer je prekrivena psihoseksualnim i kognitivno-emocionalnim razvojem i nezrelom ličnošću, te problemima u ponašanju kao što je agresija (Reynolds, 1986; prema

Kazdin i Marciano, 1998). Depresija je više nego poremećaj raspoloženja, te obuhvata sva područja funkcioniranja uključujući bihevioralnu, emocionalnu, somatsku i kognitivnu domenu. Depresivni poremećaj često izaziva životno opasne posljedice ako se ne dijagnosticira i ako se ne preveniraju moguće negativne posljedice. Depresivna djeca ponekad su pretjerano aktivna i agresivna. Kod adolescenata, depresija se može manifestirati kao negativizam, antisocijalno ponašanje i osjećaj neshvaćenosti. U periodu adolescenciji općenito dolazi do pojačanog osjećaja krivice, besmopoćnosti i beznađa. Kognitivni razvoj u adolescenciji doprinosi mogućnosti javljanja depresivnih simptoma, budući da adolescenti u tom periodu intenzivno razmišljaju o svijetu i budućnosti, smislu života, vlastitoj vrijednosti i identitetu. Dolazi do povećane introspekcije i sposobnosti dubljeg i intenzivnijeg proživljavanja emocija i događaja oko sebe (Vulić-Prtorić, 2003). U kognitivnoj teoriji Aarona Becka (1967, 1985, 1987; prema Davison i Neale, 1999) upravo misaoni procesi imaju uzročnu ulogu u depresiji. Depresivne reakcije se javljaju budući da je razmišljanje osobe usmjereno na negativna tumačenja. U djetinjstvu i adolescenciji depresivne osobe stiču negativnu shemu zbog gubitka bliskih osoba, neprekinutog slijeda tragičnih zbivanja, odbacivanja od strane vršnjaka, prijekora od strane nastavnika ili depresivnih stavova roditelja (Davison i Neale, 1999; Bumber, 2003). Negativne sheme ili uvjerenja koje stekne depresivna osoba, aktiviraju se pri svakom susretu s novim situacijama koje po nečemu podsjećaju na okolnosti pod kojima je shema naučena i doprinose iskrivljenoj percepciji i interpretaciji tih događaja. Negativne sheme, zajedno s kognitivnim pristrasnostima ili iskrivljenjima odražavaju negativnu trijadu: negativne misli o sebi samome, o svijetu i o budućnosti. Glavna kognitivna iskrivljavanja depresivne osobe su: proizvoljno donošenje zaključaka, selektivno apstrahiranje, pretjerana generalizacija, te uvećavanje i umanjivanje (Vulić-Prtorić, 2003). Seligmanov model naučene bespomoćnosti (1975), koji pretpostavlja da se depresija javlja kao posljedica iskustava i očekivanja osobe da svojim ponašanjem ne utiče na ono što joj se događa u životu, također pripada kognitivnim pristupima depresiji. Prema ovom modelu bespomoćnost vodi u pasivnost, socijalnu i emocionalnu neprilagođenost. Studije u kojima su učestvovala nedepresivna i blago depresivna djece nalaze da bespomoćni atribucijski stil značajno korelira s depresijom, pri čemu je ta povezanost izraženija kod starije djece i adolescenata (McClauley i sur.,1988; prema Živčić, 1994). Znanstvenici ukazuju na brojne sličnosti u simptomatologiji naučene bespomoćnosti i depresije (Vulić-Prtorić, 2003). Negativan uticaj socijalne interakcije na razvoj depresije naglašavaju interpersonalna tumačenja nastanka depresije. Roditelji i nastavnici mogu uočiti da se dijete povlači iz socijalnih interakcija, da nije omiljeno među vršnjacima ili da čak biva u potpunosti odbačeno. Socijalno povlačenje se kao simptom pokazalo značajnim za razlikovanje depresivnih poremećaja od drugih psihopatoloških problema kod djece i adolescenata (Vulić-Prtorić, 2003). Depresivni pojedinci mogu doživjeti odbacivanje ili potaknuti kritike i smanjenu podršku obitelji ili vršnjaka. Kod depresivnih osoba često se primjećuje ovisnost o drugim osobama, one imaju želju

za bliskim odnosima, ali i teškoće da ih održe. U razvoju dječije depresije značajnu ulogu mogu imati i socijalne interakcije u obitelji. Odnos majka – dijete kod depresivne djece obilježen je smanjenom komunikacijom i emocionalnom toplinom te manjom količinom vremena provedenog u zajedničkim aktivnostima. Odnos očeva i depresivne djece obilježen je također s više napetosti i manje topline (Puig–Antich i sur., 1985; prema Davison i Neale, 1999). Depresivna djeca manje su sposobna zadržati najboljeg prijatelja i često se suočavaju sa zadirkivanjem i kritikama vršnjaka. Iako postoji povezanost između socijalnih odnosa i depresije još uvijek nije u potpunosti jasno uzrokuju li slabe socijalne veze depresiju kod djece, ili depresija dovodi do poremećaja u socijalnim odnosima, ili je u pitanju treća varijabla koja uzrokuje oboje (Bumber, 2003). Uspjeh djece će na standardiziranim testovima školskih postignuća biti slabiji što su izraženije depresivne reakcije. Ostali problemi vezani uz školu uključuju veliku frekvenciju ponavljanja razreda, kašnjenja u školu, izostanaka, nedovršavanja domaćih zadataka te veliko nezadovoljstvo školom kod depresivne djece (Lewinsohn i sur., 1994.; Kazdin i Marciano, 1998; prema Bumber, 2003). Povezanost između depresivnosti i teškoća u učenju može biti dvosmjerna. Slabiji uspjeh u školi može biti znak i/ili uzrok i/ili posljedica depresivnosti. Ako neki drugi događaj potakne teškoće u školi, depresija ih može slijediti i podržavati te na taj način zatvoriti depresivni krug (Bumber, 2003). Učenička depresija može biti prolazna i trajna. Depresivna dinamika određuje oblik liječenja. Uz individualnu i grupnu psihoterapiju djece, u terapijske programe je važno uključiti i njihove roditelje. Poboljšanje odnosa roditelj-dijete dovodi do smanjenja depresivne i anksiozne reakcije djeteta, a paralelno s time i do nestanka ili ublažavanja školskog neuspjeha koji terapeuti tretiraju kao važan simptom depresije (Bumber, 2003). Ne postoji depresivna simptomatologija koja će biti jednaka kod dvije osobe. Međutim postoje određena ponašanja koja mogu ukazati na depresiju, a koje učenici pokazuju i u školskom kontekstu: depresivno raspoloženje koje traje duže od dvije sedmice, gubitak interesa za mnoge aktivnosti, poteškoće u pažnji i koncentraciji, negativne misli o sebi i svijetu, stalni umor, smanjena osobna higijena, pretjerano plakanje (Huberty, 2004). Neće sva djeca pokazati navedene znakove u istoj mjeri, međutim ukoliko su prisutni ne smiju se ignorirati i važno je da nastavno osoblje može prepoznati depresivne simptome te na vrijeme reagirati kako bi se uključilo stručno osoblje i kako bi se prevenirale dalje poteškoće u funkcioniranju učenika.

PSIHOSOMATSKE REAKCIJE

Glavobolje i stomačne tegobe su dvije najčešće zdravstvene pritužbe u školske djece (Hjern i sur., 2008). U istraživanju koje su realizirali Ostberg i sur. (2006) utvrđeno je da su socioekonomski uslovi života djece i njihovih obitelji objasnili mali udio kada su u pitanju psihosomatske tegobe (prema Hjern i sur., 2008). Autori ukazuju da rezultati istraživanja koja se tiču zdravstvenih problema u odrasloj dobi ukazuju da najznačajniju ulogu u objašnjenju psihosomatskih reakcija imaju psihosocijalne odrednice njihovog radnog okruženja. Budući da školsko

okruženje na mnoge načine predstavlja ekvivalent za radno okruženje, autori sugeriraju da je uticaj školskoh faktora presudan kada su u pitanju psihosomatske reakcije djece i adolescenata. Mnogi faktori u školskom okruženju su potencijalni stresori (Hjern i sur., 2007). Rezultati istraživanja provedenog u pojedinim osnovnim školama u Bosni i Hercegovini ukazuju da učenici VII i VIII razreda koji procjenjuju veću razinu opterećenja u školi manifestiraju veći broj psihosomatskih reakcija (Dautbegović i Zvizdić, 2010). Veliki broj simptoma povezan je s načinom na koji djeca i adolescenti provode slobodno vrijeme. Sjedenje pred kompjuterom i igranje igrica pokazalo se snažnim rizičnim faktorom za razvoj glavobolja u obliku migrena. Psihosomatski simptomi predstavljaju sve one tjelesne simptome koji se pojavljuju pod uticajem emocionalnih faktora, a uključuju jedan organski sistem, obično pod kontrolom autonomnog nervnog sistema. Djeca sklona psihosomatskim reakcijama u stresnim situacijama svoje tjeskobe, strahove i napetosti izražavaju somatski. Često je intenzitet događaja takav da se dijete zbog vlastite emocionalne i kognitivne nezrelosti i ne može nositi drugačije nego kroz tjelesne reakcije i poremećaje. Neki simptomi pokazuju stabilnost tokom vremena, tako da npr. djeca koja pokazuju simptome abdominalne boli u djetinjstvu, u 25-50% slučajeva imaju iste simptome i u odrasloj dobi (Walker isur., 1995; prema Vulić-Prtorić, 2005). Simptomi se mogu pojaviti u rasponu od jednog ili više simptoma slabijeg intenziteta pa sve do većeg broja vrlo intenzivnih simptoma koji djetetu ometaju svakodnevno funkcioniranje. U blažem obliku pojedinačni psihosomatski simptomi se mogu pojaviti kao sastavni dio normalnog razvoja, a osobito tokom puberteta kada je općenito izraženije obraćanje pažnje na tjelesne promjene. Međutim, u situacijama kada se dijete ili adolescent teže nosi s nekim životnim situacijama, ti simptomi mogu postati vrlo neugodni, ometati svakodnevno funkcioniranje i zahtijevati pažnju stručnjaka. Intenzivni simptomi koji traju duže vrijeme dovode do poremećaja fizioloških sistema i oštećenja organa (Vulić-Prtorić, 2005). Djeca i adolescenti koji imaju veliki broj psihosomatskih simptoma često se pored vlastitog nerazumijevanja onoga što im se događa, moraju suočavati i sa nerazumijevanjem okoline koja u početku najčešće pokazuje suosjećanje za njihovu patnju, ali s vremenom kada se pokaže da nije riječ o ¨pravoj tjelesnoj bolesti¨ suosjećanje bliskih osoba može izostati. Djeca i adolescenti koji trpe različite tjelesne tegobe zbog bolesti doživljavaju intenzivan stres i neugodu zbog brojnih medicinskih pregleda i tretmana, izostanaka iz škole ili promjena u svakodnevnom rasporedu aktivnosti. Ta djeca mogu dobiti veću podršku od strane svoje okoline, za razliku od djece s tjelesnim simptomima psihološkog porijekla koja ponekad mogu doživjeti nerazumijevanje bliskih osoba. Roditelji djeteta koje ima simptome gušenja ili "knedle u grlu" u situacijama separacije, mogu u početku pokazivati zabrinutost, ali nakon što pregled ljekara pokaže da ne postoje organski uzroci za ovakve smetnje mogu se naći u dilemi kako pomoći djetetu i što je posebno rizično minimizirati dječiju patnju i bol. Međutim važno je da roditelji i nastavnici znaju da u oba slučaja dijete trpi bol i na subjektivnoj razini patnja je podjednaka (Vulić-Prtorić i sur., 2008).

Ispitivanje različitih tjelesnih simptoma i subjektivnih pokazatelja zdravlja trebalo bi omogućiti djelotvornije prepoznavanje onih tjelesnih simptoma koje djeca i adolescenti različite dobi doživljavaju osobito neugodnima i koji ih najviše ometaju u svakodnevnom funkcioniranju, tj. dovode do izostanaka iz škole, slabijeg uspjeha u školi, izbjegavanja socijalnih kontakata sa vršnjacima, učestalih posjeta ljekaru, itd. (Vulić-Prtorić, 2006).

ZAKLJUČAK

Škola predstavlja univerzalni i izuzetno uticajan kontekst kada je u pitanju razvoj mladih. Na temelju ekoloških modela, istraživači dolaze do saznanja da škole mogu vršiti snažan uticaj ne samo na intelektualni rast već i na socijalnu i emocionalnu prilagodbu učenika (Brière i sur., 2012). Loša emocionalna prilagodba učenika pogoršava široko rasprostranjene probleme u obrazovanju kao što su loš akademski uspeh, anksioznost, depresija, nasilje u školama, nezadovoljstvo učenika nastavnicima... Zdrava prilagodba preduslov je za normalan rast i razvoj pojedinca. Sistem obrazovanja bi trebao u potpunosti preuzeti odgovornost da djecu i mlade ¨pripremi¨ da se što uspješnije mogu prilagoditi u najrazličitijim životnim situacijama. Ova logika implicira da su obrazovanje i prilagodba međusobno povezani i komplementarni. Dakle, imperativ za nastavnike, istraživače i stručnjake bi bio da razumiju trendove u prilagodbi djece i adolescenata i faktore koji doprinose njihovom dobrom mentalnom zdravlju. Zbog toga je sve veći broj istraživanja koja, uzimajući u obzir emocionalni, socijalni i kognitivni aspekt funkcioniranja pojedinca, nastoje razumjeti koji su problemi prilagodbe sa kojima se učenik suočava tokom svog obrazovanja. Nastavno osoblje treba imati viziju na koji način doprinijeti u razvoju socijalne i emocionalne zrelosti učenika. Povećanje kompatibilnosti između očekivanja učenika i zahtjeva koje škola postavlja može povećati emocionalno zadovoljstvo i prilagodbu djece i adolescenata (Tinto i sur., 1987; prema Dautbegović, 2010). Kada su u pitanju preventivne aktivnosti izuzetno efikasnim su se pokazale strategije usmjerene na grupu. Značajno je identificirati potrebe pojedinih podskupina unutar obrazovnih institucija te planirati programe intervencija koji će unaprijediti kompetencije učenika i omogućiti im bolju prilagodbu. Vršnjačke edukacije i mentorstva su se također pokazale značajnim u povećanju uspješnosti školske prilagodbe. Kroz preventivne programe psiholozi, te ostali stručnjaci iz oblasti mentalnog zdravlja, trebali bi raditi intervencije na razini škole i/ili razreda u svrhu: a) poboljšanja uvjeta učenja i prilagodbe učenika na školsku okolinu; b) treninga vještina učenja, socijalnih i komunikacijskih vještina; c) izgradnje pozitivnog odnosa učenika s vršnjacima i odraslim osobama te razvijanja tolerancije i uvažavanja različitosti; d) ostvarivanja partnerstva s roditeljima i nastavnicima kako bi se postigla zdrava, sigurna i podržavajuća kako obiteljska tako i školska klima (posebno u periodu adolescencije kada je mladima neophodna adekvatna pomoć i podrška u savladavanju specifičnih poteškoća); e) pozitivnog djelovanja na cjelokupno psihofizičko zdravlje djece i adolescenata u školskoj okolini. Preventivne aktivnosti sa djecom i adolescentima bi trebale obuhvatiti unapređenje kako intelektualnog tako i socijalnog te emocionalnog razvoja učenika, a što bi rezultiralo boljom prilagodbom učenika i kvalitetnijim funkcioniranjem škole kao kolektiva te općenito poboljšanjem socijalne situacije u

zajednici. Osim navedenih preventivnih aktivnosti, od izuzetne važnosti je osmisliti i aktivnosti usmjerene na sanaciju individualnih problema i poteškoća sa kojima se pojedini učenici suočavaju tokom svog obrazovanja. Obrazovne ustanove bi trebale uspostaviti različite programe namijenjene pružanju psihosocijalne pomoći i podrške učenicima. Poznavanje rizičnih psihosocijalnih faktora omogućava stručnjacima brže i uspješnije identificiranje problema (Krumrei-Mancuso i sur., 2013). Za poduzimanje navedenih koraka, u našem sistemu obrazovanja, neophodno je da prethode rezultati znanstvenih istraživanja koji će dati jasne smjernice na koji način unaprijediti kvalitet obrazovanja, a time i kvalitet života djece i adolescenata.

LITERATURA

1. Arambašić, L. (1988). Anksioznost u ispitnim situacijama – pregled istraživanja. Revija za psihologiju. 18 (1-2), str. 91-113.
2. Baker, R. (2004). Research using The Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ). Dostupno na: http://www.mtholyoke.edu/lits/csit/baker/ (pristupljeno u maju/svibnju 2008).
3. Brière,F. N., Pascal, S., Dupéré, V. i Janosz, M. (2013). School Environment and Adolescent Depressive Symptoms: A Multilevel Longitudinal Study. Pediactrics. 3, str. 702-708.
4. Bumber, Ž. (2003). Razlike u depresivnosti s obzirom na darovitost, spol, dob i školski uspjeh učenika. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
5. Bumber, Ž., Keresteš, G. i Slaviček, M. (2005). Depresivnost kod školske djece u odnosu na darovitost, školski uspjeh, spol i dob. Suvremena psihologija. 8, str. 7-22.
6. Chauhan, V. (2013). A study on adjustment of higher secondary school students of Durg district, IOSR Journal of Research & Method in Education. 1(1), str. 50-52.
7. Chen, X. i sur. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. International Journal of Behavioral Development. 28, str. 129-138.
8. Cvitković, D. i Wagner, J. i sur. (2006). Ispitna anksioznost kod djece i mladih s teškoćama učenja. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 2, str. 113-126.
9. Dautbegović, A. (2010). Determinante prilagodbe mlađih adolescenata u školi. Magistarski rad, Sarajevo: Filozofski fakultet, Univerzitet u Sarajevu.
10. Davidson, G. C. i Neale, J. M. (1999). Psihologija abnormalnog doživljavanja i ponašanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
11. Erceg, I. (2007). Povezanost ispitne anksioznosti s perfekcionizmom. Diplomski rad, Zagreb: Filozofski fakultet.
12. Hjern, A., Alfven, G. i Ostberg, V. (2008). School stressors, psychological complaints and psychosomatic pain. Acta Paediatrica. 97, str. 112-117.
13. Huberty, T. J. (2004). Anxiety and Anxiety Disorders in Children: Information for Parents. In Helping Children at Home and School II: Handouts for Families and Educators (pp. S5-1-S5-4). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
14. Huberty, T.J., (2004). Depression: Helping children in the classroom. In Canter et al. (Eds.), Helping children at home and school II: Handouts for parents and educators. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
15. Juretić, J. (2008). Socijalna i ispitna anksioznost te percepcija samoefikasnosti kao prediktori ishoda ispitne situacije. Psihologijske teme. 17, str.15-36.

16. Kazdin, A. i Marciano, P. (1998). Childhood and adolescent depression. In E. Mash i R. Barkley (Eds.). Treatment of Childhood Disorders (Second Edition, pp. 211-248). New York: Guilford.
17. Krumrei-Mancuso, E. J., Newton, F. B., Kim, E., i Wilcox, D. (2013). Psychosocial factors predicting first-year college student success. Journal of College Student Development. 54(3), str. 247-266.
18. Lufi D., Okasha S., Cohen, A. (2004). Test anxiety and its effect on the personality of students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly. 27, str. 176-184.
19. McDonald, A. (2001): The Prevalence and Effects of Test Anxiety in School Children. Educational Psychology. 21, str. 89-102.
20. Milošević, N. i Ševkušić, S. (2005). Samopoštovanje i školsko postignuće učenika. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
21. Nettles, S., Caughy, M., & O'Campo, P. (2008). School adjustment in the early grades: Toward an integrated model of neighborhood, parental, and child processes. Review of Educational Research. 78 (3).
22. Patten, M. D. (1983). Relationships between self – esteem, anxiety and achievement in young learning disabled students, Journal of Learning Disabilities. 16, str. 43-45
23. Raboteg-Šarić, Z., Šakić, V. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. Društvena istraživanja. 4-5, str. 697-716.
24. Sarason, I. G. (1981): Test anxiety, stress and social support, Journal of Personality. 49, str. 101-115.
25. Sorić, I. i Vulić-Prtorić, A. (2006). Perception of Parental Behavior, Academic Self-Efficacy and Casual Attributions in tehe Context of Self-Regulated Learning. Social Research, 4-5, 773-797. Dostupno na: http://www.ceeol.com. (pristupljeno 15.09.2009.).
26. Vulić-Prtorić, A. i Macuka I. (2003). Razine anksioznosti s obzirom na dob i spol ispitanika. Zadar: 11. Godišnja konferencija hrvatskih psihologa.
27. Vulić-Prtorić, A. (2003). Depresivnost u djece i adolescenata. Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Vulić-Prtorić, A. (2005). Upitnik psihosomatskih simptoma za djecu i adolescente-procjena valjanosti. Suvremena psihologija. 8, str. 211-227.
29. Vulić-Prtorić, A. (2006). Psihosocijalni aspekti zdravlja djece i adolescenata. Znanstveno istraživački projekt. Dostupno na: http://www.bib.irb.hr (pristupljeno 10.07.2009.).
30. Vulić-Prtorić, A. i Cifrek-Kolarić, M. (2010). Istraživanja u razvojnoj psihopatologiji. Jastrebarsko: Naklada Slap.
31. Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. In I. Weiner (Series Ed.), W. M. Reynolds & G. E. Miller (Vol. Ed.), Handbook of Psychology. Vol. 7. Educational psychology (1-653). Canada: Wiley & Sons. Inc.
32. Živčić, I. (1994) Depresivni simptomi s obzirom na dob i spol djece, Godišnjak Zavoda za psihologiju u Rijeci. 3, str. 191-198.
33. Živčić-Bećirević, I. i Rački Ž. (2006). The Role of Automatic Thoughts, Learning Habits and Test Anxiety in Elementary School Students' Academic Achievement and Statifaction. Journal for General Social Issues. 6, str. 987-1004.
34. Živčić-Bećirević, I., Smojver-Ažić, S., Kukić, M. i Jasprica, S. (2007). Akademska, socijalna i emocionalna prilagodba na studij s obzirom na spol, godinu studija i promjenu mjesta boravka. Psihologijske teme. 1, str. 121-140.

PODUZETNIČKA KONKURENTNOST MLADIH OSOBA U UVJETIMA RADA S RAZNOLIKOM POPULACIJOM

BUSINESS COMPETITIVENESS OF YOUNG PEOPLE IN OPERATING CONDITIONS WITH DIVERSE POPULATIONS

Faruk JAŠAREVIĆ[1], Ermin KUKA[2]

[1]Fakultet političkih nauka Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

[2]Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Temeljem teorijske spoznaje može se ustvrditi da postoji univerzalnost primjenjivosti menadžmenta, a posebno u dijelu koji se odnosi na jednako, efektivno i efikasno uključivanje menadžera različitih profila u život organizacije. Prihvatajući različitosti menadžeri osiguravaju polazne pretpostavke za angažiranje zaposlenika heterogenih demografskih obilježja, a što znači maksimalno iskorištavanje njihovih znanja, komunikacijskih sposobnosti, vještina i talenta. Na taj način ne dolazi do rasipanja resursa i energije, što ima pozitivnog odraza na ostvarivanje ciljeva organizacije. Iz tih razloga menadžment zaslužuje posebnu pozornost, a naročito u aktualnim uvjetima prisutnih promjena na sve raznolikijim tržištima, čije permanentno praćenje postaje obaveza svakog menadžera. Brze i stalne promjene demografske slike u okruženjusavremenih organizacija važan su poticaj i razlog njihova okretanja ljudima, njihovim potencijalima, ali i raznolikostima, kojima se mlade osobe lako prilagođavaju. Na veoma senzibilnim tržištima, kao što je BH tržište,mladi menadžeri moraju polučiti uspjeh u prepoznavanju raznolikosti zaposlenika i preferencija klijenata uvjetovanih etničkim, kulturalnim i tradicijskim specifičnostima. Time će doći do punog izražaja poduzetnička konkurentnost mladih osoba u uvjetima rada s raznolikom populacijom. Jedan od najboljih načina osiguranja izglednih prilika za prodor organizacija na različita tržišta je respektiranje i harmoniziranje raznolikosti. To se, prije svega, odnosi na angažmanmladih menadžera heterogene demografske strukture relevantnih za donošenje odluka u samoj organizaciji, ali i efikasno upravljanje raznolikom radnom snagomtemeljem promicanja pozitivne diskriminacije. Na takav način konstituirana istinska multikulturalna organizacija moći će osigurati dinamiku i vlastitu organizacijsku kulturu, koja respektira etničku i drugu pripadnost klijenata, stvara radnu snagu koja je odraz baze klijenata kojoj služi i maksimalizira vrijednost.

Ključne riječi: organizacija, raznolikost, menadžeri, demografska obilježja, resursi

ABSTRACT

Based on the theoretical insights it can be established that there is universal applicability of management, especially in the part relating to equal, effective and efficient involvement of managers of different profiles in the life of the organization. Accepting diversity managers provide initial assumptions for engagemene of an employee with heterogeneous

demographic characteristics, which means making the most of their skills, communication abilities, skills and talents. In this way there is no wastage of resources and energy, which has a positive impact on achieving the goals of the organization. For these reasons, management deserves special attention, especially in these current conditions with present changes in increasingly diverse markets, whose permanent monitoring becomes the responsibility of each manager. Fast and constant changes in the demographic picture in the environment of modern organizations are an important incentive and reason why they are turning to people, and their resources, but also diversity, which young people easily adapt. At the very sensible markets, such as the BH market, young managers must achieve success in recognizing the diversity of employees and customers preferences conditioned by ethnic, cultural and traditional specifics. This will come to the fore entrepreneurial competitiveness of young people in terms of working with diverse populations. One of the best ways of providing opportunities for penetration of organizations in different markets is respect for diversity and harmonization. This, above all, relates to the involvement of younger managers of heterogeneous demographic structure relevant for decision-making in the organization, but also the efficient management of a diverse workforce based on the promotion of positive discrimination. Multicultural organizations that was constituted in this way, will be able to provide their own dynamics and organizational culture that respects ethnic and other clients affiliations, creates a workforce that reflects the customer base it serves and maximizes value.

Key words: entrepreneurship, youth, managers, market, population

UVOD

Menadžmentje nesumnjivo ključna riječ u savremenim ekonomskim gibanjima. Prisutan je i u današnjem poslovnom svijetu, kojeg karakterizira niz krupnih promjena u filozofiji poslovanja i poimanju vrijednosti. Globalizacija, dinamično i promjenjivo okruženje, interakcija pripadnika različitih kultura, te sve veće promjene u demografiji radne snage temeljne su odrednice savremenog poslovanja 21.stoljeća. Upravljanju raznolikom radnom snagom svaka organizacija mora posvetiti sve više pozornosti. To treba podići njezinu sposobnost, budući da se upravljanje raznolikostima temelji na ideji da svaki pojedinac organizaciji ponudi neke jedinstvene kvalitete. Na taj se način otvara niz mogućnosti serioznijeg pristupa zadovoljavanju heterogenih potreba raznolikih skupina, pruža mogućnost razvoja pojedinca i povećava učinkovitost organizacije. Razvoj i prosperitet svake organizacije u uvjetima intenzivnog razvoja i ekonomske krize, u velikoj mjeri, ovisi o upravljanju. Znanstveno tehnički razvoj, stalno nova tehnološka znanstvena otkrića i njihova neposredna primjena i ugradba u proizvode, usluge, način upravljanja i sam način života, uvjetuju da permanentna promjena i kreiranje novoga postaju jedino mogući način opstanka organizacije, društva i čovjeka (Bahtijarević-Šiber, 1999). Menadžment mora (1) imati razvijene sposobnosti predviđanja (prognoziranja);(2) znati precizno utvrditi ciljeve;(3) pouzdano utvrditi i provoditi poslovnu politiku i strategiju;(4) efektno i pravovremeno rješavati probleme;(5) kontinuirano i utemeljeno donositi odluke;(6) pravovremeno rješavati međuljudske odnose uvjetovane raznolikošću radne snage, budući da je bh

populacija uvijek bila mješavina etničkih skupina i društvenih klasa;(7) racionalno usklađivati odnose sa skupinama različitih i nerijetko suprotstavljenihinteresa, koje su locirane u okruženju;(8) efektivno koordinirati djelovanje pojedinaca i raznolikih skupina;(9) efikasno i uspješno naređivati, delegirati, motivirati, poticati i usmjeravati sve poslovne aktivnosti. Povećanje zadovoljstva klijenata ispunjavanjem njihovih zahtjeva može se postići samo kada je osmišljen plan organizacije. Zbog toga je od presudnog značaja da se shvati neophodnost upravljanja svim resursima. Organizacija mora odrediti i staviti na raspolaganje potrebne resurse za sprovođenje i realizaciju svoje strategije i ciljeva. Dominantne značajke suvremene okoline s vrlo velikim implikacijama na management, njegovu sadašnjost i budućnost, jesu povećanje *njezine kompleksnosti i dinamičnosti* odnosno promjenljivosti (Bahtijarević-Šiber, 1999). Povezanost pripadnika različitih kultura i kontinuirane promjene u demografiji radne snage obilježavaju poslovanje savremenih organizacija. Zbog toga se javlja zahtjev za sve veću sposobnost organizacije u upravljanju raznolikom radnom snagom. Upravljanje raznolikostima temelji se na ideji da svaki pojedinac organizaciji ponudi neke specifične kvalitete, što donosi dvostruku korist, odnosno pruža mogućnost razvoja pojedinca i povećava učinkovitost organizacije. Cilj je povećanje zadovoljstva klijenata ispunjavanjem njihovih zahtjeva. Postaviti se skromno prema klijentima znači da se zaposlenici trude kako bi klijentima pružili osoban tretman (Gustaffsoni Johnson, 2006).Za uspjeh su od presudnog značaja pravodobna, efikasna primjena i korištenje resursa, osobito resursa koje posjeduju mladi menadžeri. To pretpostavlja definiranje općih zahtjeva za resursima, a naročito adaptibilnim i mladim rukovodećim, ali i ostalim ljudskim resursima, koji su potrebni za poboljšavanje efektivnosti sistema upravljanja i za ispunjavanje zahtjeva klijenata u smislu osiguranja njihovog zadovoljstva, kako bi se postigli mjerljivi ciljevi.

ŠTO JE RAZNOLIKOST?

Raznolikost uključuje niz različitosti prema etničkoj ili nacionalnoj pripadnosti, rodu, funkciji, sposobnostima, jeziku, religiji, životnom stilu, kulturi, intelektualnim sposobnostima… zaposlenika unutar određene organizacije. Raznolikost se odnosi na obilježja pojedinca koja oblikuju njegov identitet i iskustvo u društvu (Certo i Certo, 2008). Etničke, spolne, kulturne, obrazovne i druge razlike sve manje su izvorište konflikata u negativnome značenju. Konstruktivno sučeljavanje temelji se na raznolikostima, a konflikti pozitivno utječu na inovacijski resurs organizacije. **Raznolika radna (umna) snaga** unutar organizacije, odražava sliku samog tržišta i daje izravan uvid u potrošačke perspektive, dok istovremeno raznolika skupina osoba stvara sebi specifične zaključke i time se otvara prostor za kreativnost. Takve raznolikeskupine, osobito mladih ljudi, često daju bolje rezultate od skupina koji se sastoje od *„najboljih“* pojedinaca, jer raznolikost perspektiva i pristupa rješavanju problema nadilaze sposobnosti pojedinaca. Karakteristike rada raznolikih skupina se odnosi na veću kritičku procjenu ponuđenih rješenja, čime prihvaćena solucija na kraju dobiva i

snažniju podršku. Naravno, ovakva vrsta rada unutar skupine donosi i izazove po pitanju njezine kohezije i dinamike, pri čemu je onda uloga mlađih menadžera izražena. Raznolikost radne snage i inkluzivno radno okruženje čine organizaciju inovativnijom i poduzetnijom, usklađenu prema potrebama kulturološki disperzirane strukture njezinih klijenata. Raznolikost jest snaga koja bi trebala biti utkana u sve pore poslovne prakse i strategiju izobrazbe. Menadžeri su odgovorni za konkretne ciljeve koji se odnose na raznolikost i trebaju osigurati ravnopravne mogućnosti zapošljavanja svim kvalificiranim osobama.Iz tih razloga ne trebaju imati ograničenja upotrazi za zaposlenicima, prvenstveno talentima iz svih segmenata društvene zajednice. Unapređivanje upravljanja u svim organizacijama zahtijeva prvenstveno kvalitetne ljudske resurse, kao i stalno podizanje razinenjihove efektivnosti krozpovećavanje zadovoljstva klijenata ispunjavanjem njihovih zahtjeva. Time će doći do punog izražaja poduzetnička konkurentnost mladih osoba u uvjetima rada s raznolikom populacijom. Radi poboljšanja učinka organizacije i zadovoljstva klijenata trebaju se uzeti u obzir: (1) efektivno, efikasno i pravodobno osiguravanje ljudskih resursa u odnosu na mogućnosti i ograničenja; (2) permanentno prilagođavanje ljudskih resursa zbog uvođenja noviteta, budući da savremeni znanstveni progres dovodi čovjeka, njegov razvoj, uopće upravljanje ljudskim potencijalima u samo središte poslovne strategije suvremenog poduzeća (Bahtijarević-Šiber, 1999); (3) organizacijsko restrukturiranje sukladno zahtjevima inovacija, jer postoji nekoliko važnih činjenica za uspostavljanje efikasnog sistema od posebnog značaja za donošenje odluka; (4) unapređivanje kompetentnosti ciljanim obrazovanjem i učenjem, osobito mlađih menadžera, jer sve aktivnosti od utjecaja na kvalitet usluge zahtijevaju zaposlenike, koji su u skladu sa svojim obrazovanjem, permanentnim profesionalnim osposobljavanjem, vještinama i iskustvima kvalificirani za svoje aktualne zadatke. Temeljni je zahtjev osposobljavanje osoblja, koje sprovodi aktivnosti i utječe na kvalitet usluga, primjerenim obrazovanjem, školovanjem, vještinama i iskustvima s ciljem jamstva neometanog toka svih procesa u organizaciji. U ekonomiji i društvu znanja dominira umni radnik, a obrazovanje i znanje postaju *"putovnica"* za dobro zaposlenje i karijeru, ali i glavni kapital poduzeća i privrede (Bahtijarević-Šiber, 1999).

DRUŠTVENE IMPLIKACIJE RAZNOLIKOSTI

U savremenim uvjetima mladi ljudi na menadžerskim funkcijama sa svojim novim i permanentno inoviranim znanjima, vještinama i vlastitim kreativnim i razvojnim potencijalom daju novi smisao riječima kapital i vrijednost. Iz tih se razloga težište rada s fizičke prebacuje na intelektualnu i psihičku energiju ljudi i time unose radikalne promjene u strukturu rada i organizacije, način rukovođenja, sve unutarnje procese i odnose.Stoga, tržišni sustav čini ekonomsku uspješnost i konkurentsku sposobnost poduzeća uvjetom opstanka. On prisiljava poduzeća na drukčiji pristup svim resursima čineći, objektivno, ljudske potencijale važnim ekonomskim i razvojnim resursom.Glavno oruđe postizanja prednosti na

globalnom svjetskom tržištu postaju mladi ljudi, njihov razvoj, motivacija i zadovoljstvo. Dakle, menadžment ljudskih potencijala označava i specifičnu filozofiju i pristup managementu koji mlade ljude i mlade menadžere vidi kao najvažniji resurs i potencijal, te ključnu strategijsku i konkurentsku prednost (Bahtijarević-Šiber, 1999). U prošlosti menadžeri nisu dovoljno pozornosti posvećivali postojanju raznolikosti. Smatrali su da se manjine trebaju prilagoditi većini, i nisu razmišljali o prednostima koje raznolika radna snaga može donijeti. Danas se raznolikost prihvaća, upravlja se njome i promiče kao vrijedan organizacijski resurs. Osim toga,današnji mladi menadžeri su posvećeni traženju različitog spektra pojedinaca iz svih kultura i nacija, jer su sad upoznati s tim da im to donosi znatne prednosti. Pozitivni učinci raznolike radne snage mogu se postići jedino ako se razumiju i izazovi koje ona donosi. Naime, raznolikost postavlja mnoge izazove za menadžment, jer je nova demografska struktura uzrokovala promjene zahtjeva za temeljnim vještinama i radnim ulogama, što je često rezultiralo kombiniranjem poslova (Noe i dr., 2005). Vezano za orijentacije zaposlenika menadžment u tome ima dvije konkretne zadaće: (1) biti sposoban prepoznati izmijenjene zahtjeve i primijeniti ih u radnoj svakodnevnici, a tu ne spada samo određivanje trenutnih, nego ponajprije budućih zahtjeva, koji mogu nastati razvojem tržišta, povećanom konkurencijom, novim tehnologijama i povećanim zahtjevima za kvalitetom od strane klijenata, i (2) kreirati radno okruženje i prijatnu kulturu organizacije radi uspješnog izvršavanja obveza, budući da nije dovoljna samo odgovarajuća kvalifikacijska struktura zaposlenika, već i znanja i sposobnosti mladih osoba (mladih menadžera) u uvjetima rada s raznolikom populacijom. Znanstveno bi bilo opravdano i utemeljenoistražiti različite aspekte upravljanja ljudskim resursima, a naročito u uvjetima evidentnih raznolikosti i heterogne strukture zaposlenika, ali i klijenata. Neophodno je permanentno prilagođavanje ljudskih resursa raznolikostima, inovacijama i tehnološkim promjenama, s obzirom da postavljaju mnoge izazove za menadžment u organizacijama, kao isagledavanje pretpostavki i ograničenja za primjenu modela razvoja ljudskih resursa s ciljem akceptiranja noviteta i različitosti, budući da su ostvarili snažan utjecaj na društvo u cjelini. Fenomen raznolikosti temelji se na savremenim demografskim gibanjima. Funkcioniranje organizacije izravno ovisi od poduzetničke konkurentnosti mladih osoba, prilagodbe aktualnim kretanjima i promjenama u strukturi zaposlenika, ali i u strukturi klijenata. Ona imaju veoma izražen i često presudan utjecaj na njihovo pozicioniranje na tržištu. Time raznolikost postaje jedan od bitnijih faktora kompleksnog okruženja organizacija. Faktički, raznolikost sve više pokreće i determinira osoblje, fragmentaciju tržišta i stvaranje vrijednosti u društvu.

PROMJENE DEMOGRAFSKE SLIKE

Demografija predstavlja statistička obilježja stanovništva. Ona je važan alat kojim se mladi menadžeri mogu koristiti za proučavanje raznolikosti radne snage (Certo i Certo, 2008). Angažiranje zaposlenika se temelji na serioznom i selektivnom

izboru i odgovarajuće jasno određenim profilima zadataka i aktivnosti, jer se na taj način daje potpora razvoju nove generacije saradnika, koja na prvo mjesto stavlja najbolji učinak, orijentaciju na budućnost i orijentaciju ka klijentima. Svakako da osigurati kvalitetne ljude, motivirati ih, obrazovati i razvijati tako da postižu visoke rezultate i daju doprinos ostvarenju organizacijskih ciljeva, postaje ključna managerska zadaća i funkcija mladih menadžera(Bahtijarević-Šiber, 1999). Sistematično istraživanje treba kontinuirano obavljati pomoću tzv. *„analizepotreba”*. Usporedbu željenog - stvarnog stanja treba usmjeriti ne samo na stručne, nego i na socijalne ili metodičke kompetentnosti. Pametna poduzeća svladavaju znanje i stavljaju ga u optjecaj, izgrađujući socijalni kapital u organizacijsku kompetenciju. Takve organizacijske kulture potiču - a doista i slave – proces učenja putem djelovanja, nastave, poduke i mentorstva, preko razmjene dobrih ideja i širenja naboljih praksi, te kooperacije i suradnje umjesto takmičenja s drugima [5]. Temeljem rezultata analize željenog - stvarnog stanja treba provesti postupak planiranja osoblja u nekoliko faza: (1) određivanje potrebe za kompetencijom za svaku aktivnost u procesu; (2) izbor obuke koja prati zvanje i planiranje karijere; (3) određivanje odgovornosti i ovlaštenja; (4) određivanje individualnih i kolektivnih ciljeva, ostvarenje uspjeha i vrednovanje rezultata; (5) olakšavanje uključivanja prilikom određivanja cilja i donošenja odluka, unapređivanja, priznanja i nagrada; (6) olakšavanje otvorene komunikacije preko svih razina kroz stalnu provjeru potreba osoblja; (7) osiguranje efektivnog timskog rada; (8) korištenje mjerenja zadovoljstva zaposlenika radi poboljšavanja; (9) ispitivanje uzroka fluktuacije.

STRATEGIJE PROMICANJA RAZNOLIKOSTI

S naglaskom na specifičnosti radne snage 21.stoljeća moguće je koncipirati strategije modernog upravljanja za promicanje raznolikosti u organizacijama (Certo i Certo, 2008).

(1) Promicanje raznolikosti pomoću strategija Instituta Hudson

Raznolikosti na tržištu preferiraju nove forme i tehnike rada. Organizacije se, zahvaljujući mnogim faktorima, suočavaju s rapidnim razvojem okruženja. Stoga, je potrebno sagledati osnovne trendove, koji utječu na organizacije, analizirati njihov utjecaj na strukturu, istražiti nove poslovne modele i izvore prihoda, te dijagnosticirati ključne probleme mladih menadžera vezano za raznolikosti. Znanost i istraživanje donose nove spoznaje, koje se moraju preuzeti i realizirati u realnom okruženju. Ovakvo intenzivno i promjenljivo okruženje stvara razarajuće zbunjujući efekt na mlade menadžere u organizacijama, koje ulažu napore ostati konkurentne u svijetu u kojem se klijenti sve više fragmentiraju. Iz tih razloga mladi menadžeri trebaju punu pozornost obratiti na šest važnih pitanja, te povući sljedeće poteze: (1) poticati uravnoteženi svjetski rast; (2) ubrzati povećanja proizvodnosti u uslužnoj industriji; (3) održavati dinamičnost radne snage koja stari; (4) uskladiti konfliktne potrebe žena, posla i obitelji; (5) u potpunosti

integrirati afroameričke i hispanske radnike u gospodarstvo; (6) poboljšati obrazovanje i vještine svih radnika(Certo and Certo, 2008). I u BH uvjetima raznolikost nameće nove izazove za mčade menadžere i njihove potencijale u organizacijama. Oni nastoje definirati načine promjene i prilagođavanja turbulentnom okruženju i osigurati promicanje raznolikosti pomoću strategija u kojima dominiraju obuka i obrazovanje, te poboljšavanje vještina. Ključno je uočavanje deficita osoblja i nužnih potreba za obukom, što zahtijeva permanentno i sistematično istraživanje. Obuka i stalna obuka saradnika je doprinos za prenošenje novog znanja i novih postupaka, za povećanje sposobnosti učinka i angažmana saradnika, koji se intenzivnije vežu za konkretnu organizaciju, jer se obuka odnosi na planirane pokušaje da se potakne stjecanje znanja, vještina i ponašanja zaposlenika potrebnih za uspješan rad na određenom radnom mjestu(Noe i sar., 2005).

(2) Promicanje raznolikosti kroz jednake prilike zapošljavanja i pozitivnu diskriminaciju

Programi pozitivne diskriminacije osmišljeni su s ciljem uklanjanaj prepreka i povećanja prilika za nedovoljno iskorištene pojedince ili one u nepovoljnijem položaju (Certo i Certo, 2008). Rezultirajuće posljedice pozitivne diskriminacije imaju učinak na angažiranje novih generacija mladihzaposlenika, pripadnika manjina i žena, što utječe na poboljšavanje imidža organizacija na tržištu. Dakle, svi aspekti upravljanja ljudskim resursima – uključujući i načine međudjelovanja organizacije i okruženja; način na koji organizacije pribavljaju, pripremaju, razvijaju i nagrađuju ljudske resurse, te način na koji oblikuju i vrednuju posao – mogu pomoći organizacijama da upoznaju svoje konkurentske izazove i stvaraju vrijednost. Upoznavanje s izazovima je nužno za stvaranje vrijednosti i za stjecanje konkurentske prednosti(Noe i sar., 2005), u čemu mladi imaju osobit značaj i ulogu. Prilikom implementacije programa pozitivne diskriminacije organizacije moraju učiniti krupne pomake i na amortiziranju neprijateljskog stava prema tim programima, kod postojećih zaposlenika. Neophodnaje permanentna edukacija i intenzivna komunikacija, a koje će akceptirati potrebu osposobljavanja svih zaposlenika za implementaciju programa pozitivne diskriminacije i respektiranje dramatičnih demografskih promjena. Sadržaji programa trebaju biti orijentirani na prijenos znanja i vještina, a zatim znanja o tržištima i očekivanjima klijenata, ali i znanja o različitim etničkim, kulturnim i drugim skupinama i njihovim vrijednostima. Pri tome valja koristiti strategiju socijalnog marketinaga, koja u suštini znači prodaju promjene ponašanja. Agenti promjene obično žele da ciljna grupa uradi jednu od sljedeće četiri stvari: (a) da usvoji novo ponašanje, (b) da odbaci potencijalno ponašanje, (c) da modificira trenutno ponašanje, ili (d) da potpuno prekine sa starim ponašanjem (Kotler i sar., 2008). Obuke su uspješne i korisne samo onda kada sudionici stečeno znanje ili naučene vještine primjene i koriste na svom radnom mjestu. Daljnje obrazovanje zaposlenika pretpostavlja da mladi menadžeri uspostavljaju filozofiju organizacije, koja slijedi zahtjeve *„organizacije koja uči”* i koristi potencijal znanja kao strateški resurs.

Iz tih razloga svaka organizacija mora uraditi procjenu što čini, odnosno što bi učinila kako bi zadovoljila razuđenu strukturu svojih zaposlenika, ali i klijenata. Na taj će se način postići djelotvoran dijalog i osigurati promjena ponašanja. Upravljanje ljudskim potencijalima smatra se ključnim za uspjeh poslovanja (Noe i sar., 2005). Zaposlenici tu rade i zajednički oblikuju organizaciju i njezinu kulturu, što će svakako smanjiti rizik sukoba među različitim skupinama.

(3) Promicanje raznolikosti kroz organizacijsku prednost

Promicanje raznolikosti kroz organizacijsku prednost ukazaje na neophodnost serioznijeg i potpunijeg pristupa upravljanju ljudskim resursima u organizacijama, imajući u vidu ključne trendove u demografiji, a koji utječu na njihovu konkurentnost i poziciju na tržištu. U BH uvjetima dominiraju organizacije, koje se ne trude promicati raznolikosti, a niti pokušavaju implementirati norme pozitivne diskriminacije. Temeljem rezultata provedenih istraživanja može se zaključiti da inozemne organizacije, koje su kroz proces privatizacije osigurale vlastitu poziciju na BH tržištu, postavljaju nove poslovne modele funkcioniranja organizacija u uvjetima sve prisutnijih raznolikosti s krajnjim ciljem osiguranja polaznih pretpostavki animiranja strukture klijenata iz različitih etničkih skupina i povećanja stalnih izvora prihoda u turbulentnom okruženju.

(4) Promicanje raznolikosti kroz pluralizam

Pluralizam se odnosi na okolinu u kojoj se razlike priznaju, prihvaćaju i vide kao značajni doprinos cjelovitosti. Raznolika radana snaga je najefikasnija kad su mladi menadžeri sposobni voditi organizaciju prema postizanju pluralizma(Certo i Certo, 2008). Budući da različiti pristupi ili strategije za postizanje efikasne raznolikosti radne snage uzrokuju i omogućavaju bitne promjene u ovome segmentu, moguće ih je sistematizirati u nekoliko većih kategorija: (1) pristup *„zlatnog pravila“;* (2) asimetrijski pristup, (3) pristup ispravljanja nepravdi, (4) kulturološki pristup, (5) multikulturalni pristup (Certo i Certo, 2008). U BH uvjetima mladi menadžerimoraju postati važnakarika u promociji raznolikosti u organizaciji. Osnovne karakteristike njihovog aktivnijeg pristupa su pojava novih rješenja, kontinuirano praćenje pojačanog pojavljivanja novih takmaca na tržištu, stalno uvođenje novih usluga, konstantan razvoj novih modelai pristupa i izražena tendencija ka vertikalnim i horizontalnim integracijama između organizacijama. Mladi menadžeri moraju osigurati kreativan pristup u rješavanju ovih relevantnih pitanja, a za što su itekako sposobni. U tom smisluse treba seriozno istražiti utjecaj navedenih pristupa na menadžment u organizacijama, s naglaskom na upravljanje ljudskim resursima u tim uvjetima, ali i posebnim uklonom na politološke, sociološke, kulturološke i komunikološke implikacije toga fenomena i dimenzije tih promjena i gibanja na društveno okruženje.

IZAZOVI ZA BH MLADE MENADŽERE U RADU S RAZNOLIKOM POPULACIJOM

Menadžeru pripada posebna uloga, budući da nije samo odgovoran za održavanje i sposobnost funkcioniranja menadžmenta vezano za stručnu i metodičku kompetentnost, nego i za uključenje i sudjelovanje zaposlenika u svim kvalitetno relevantnim procesima u organizaciji. Dakle, ne postoji recept za uspješno rukovođenje zaposlenicima, jer svaki zaposleniki svaka kultura organizacije – svejedno koje branše – je jedinstvena i različita. Osoblje postaje izuzetno vrijedan resurs u strukturi organizacije. Upravljati tim resursom postaje važna zadaća mladih menadžera. Mladi menadžeri moraju razumijevati temeljne principe tržišne ekonomije, poznavati strukturu tržišta i njegove segmente, ali i efikasno upravljati ljudskim resursima, naročito u uvjetima ekspanzije noviteta i sve prisutnije raznolikosti osoblja. Na taj će se način efikasno moći nositi s konkurentskim okruženjem u kojem djeluju i osigurati organizaciji kojom upravljaju povoljniju poziciju na tržištu. Temeljem toga će moći pravovremeno poduzeti adekvatne aktivnosti s ciljem potpunije implementacije odabira zaposlenika, zapošljavanja i stručnog usavršavanja raznolike radne snage i delikatnog balansiranja potreba vlasnika i dioničara s potrebama klijenata. Nacionalne kulture su označene kao signifikantan uzročnik problema, ali uz pravilan pristup menadžementu ljudskih resursa mogu postati važna prednost u odnosu na konkurenciju. Kulturalne razlike utječu na razinu povjerenja unutar skupine i samim tim na efikasnost njihovog rada. Svaka kultura ima norme i vrijednosti, koje su ponekad ili uglavnom različite. One mogu biti usađene u individue kolektivnim programiranjem, te na taj način utjecati na njihove odluke. Bosna i Hercegovina je mulitetničko i multikulturalno društvo, u kojem su tradicija i kultura etničkih skupina, s jedne strane, veoma različite, ali s druge strane i vrlo slične. Kompleksni odnosi među skupinama nastali su kao posljedica turbulentne historije. Posljednji konflikt stvorio je današnju etno - političku strukturu u zemlji. U prethodnom razdoblju provedeno je empirijsko istraživanje menadžmenta kadrova u post-merger integraciji, odnosno nakon fuzije*„Unicredit ZABA“*banke i *„HVB-CPB* banke, dvije organizacije, koje imaju sjedište u različitim okruženjima(Jašarević and Jašarević, 2010).Iz tog razloga navedene organizacije imaju različitu strukturu osoblja (prva je locirana u Mostaru i zapošljava uglavnom Hrvate, dok je druga u Sarajevu i zapošljava uglavnom Bošnjake). Uzorak je činila polovica zaposlenih u centrali (44 ispitanika), pri čemu je vođeno računa o tome, da svaki odjel ima svoje predstavnike. Pored navedenog primarnog načina prikupljanja, podaci su skupljani i na sekundarni način, upotrebom rezultata već provedenih istraživanja unutar banke. U cilju prikupljanja daljnjih informacija, obavljeni su razgovori s menadžerom kadrova, kao i s drugim odgovornim osobljem. Zbog nedostupnosti ovih osoba, ispitni uzorak je na kraju ispao relativno slab, u odnosu na planirani, te je samo 12 od ukupno 25 bivših menadžera (45% svih zaposlenika *„HVB-CPB”*-a na vodećim pozicijama prije objave spajanja) pristalo na učešće u anketi, što je cca. 50% svih bivših menadžera. S obzirom da su odgovori na pitanja bili slični (veoma

mala standardna devijacija), ispitni uzorak se može smatrati relavantnim izvorom. Provedeno istraživanje je, dijelom, relevantno za definiranje izazova u radu BH menadžera s raznolikom populacijom. S obzirom na te činjenice jedna od temeljnih zadaća istraživanja je bila sagledati utjecaj etničkih razlika na proces integracije s unaprijed formuliranom hipotezom: etničke razlike negativno utječu na uspjeh integracije. Rezultati istraživanja su, međutim, potpuno suprotni očekivanjima. Menadžment ni jednog trenutka nije pokušao poreći da postoje problemi, koji su uzrokovani etničkim razlikama i političkom situacijom u zemlji. Međutim, u praksi takvi problemi nisu akutni, pa se prema njima ne postupa tako. Etnička pripadnost se u organizaciji ne dokumentira ni na koji način. Rezultati ankete među zaposlenicima *„HVB-CPB"*-a se poklapaju sa već navedenim izjavama menadžmenta. Bošnjaci su činili 86,36% ispitanika, što je predstavljalo veoma homogenu nacionalnu skupinu. Na poziciji generalnog direktora, kao i nekoliko pozicija u Nadzornom odboru prije početka integracije bili su Bošnjaci. Bez obzira na to, mali broj ispitanika je birao odgovore, koji se dotiču ove problematike. Jedan od ponuđenih odgovora na pitanje: koji bi razlozi mogli biti uzrok suzdržanosti prema kolegama i nadređenim iz *„UniCredit ZABA"*-e je bilo loša osobna iskustva i sjećanja iz ratnih sukoba u bliskoj prošlosti. Samo pet osoba (11,36%) je izabralo ovu mogućnost. Sličan procenat ispitanika (15,91%) je naveo nacionalnost kao razlog odbijanja mogućeg premještanja u Mostar, kojeg u značajnom broju naseljavaju Hrvati. Očekivani doprinos provedenog empirijskog istraživanja implikacija integracije dvaju organizacija iz različitih socio - kulturalnih i etničkih okruženja mogao bi se izraziti u sljedećem: (1) intenzivni razvoj konceptualnog okvira upravljanja ljudskim resursima u organizacijama s posebnim naglaskom na refleksije uvjetovane raznolikostima; (2) puna implementacija relevantnih programa permanentne obuke i profesionalnog osposobljavanja osoblja (personala) s ciljem kontinuiranog upoznavanja s tradicijom, kulturalnim očekivanjima i preferencijama manjinskih skupina; (3) cjelovito integriranje spoznaja iz različitih znanstvenih disciplina: općeg menadžmenta, menadžmenta ljudskih resursa, prava, sociologije, komunikologije, psihologije, informatike, tehnologije... te potencijalnim mogućnostima njihove primjene u budućem razvoju upravljanja ljudskim resursima u BH organizacijama s veoma izraženom potrebom respektiranja raznolikosti.

ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Mladi menadžeri imaju ključnu ulogu u uvjetima rada s raznolikom populacijom, te prepoznavanju, povezivanju i korištenju raznolikosti za postizanje poslovnih probitaka za organizaciju. Stoga mladi menadžeri moraju biti uspješni u implementaciji četiri temeljne funkcije upravljanja: planiranja, organiziranja, utjecaja i kontrole. Ključna sastavnica planiranja raznolikosti je odabir edukacijskih programa o raznolikosti za zaposlenike unutar odjela, kao i za samu organizaciju s ciljem da raznolike skupineostvare poslovne efekte, budući da se radi o radnim okruženjima koja su usmjerena na postizanje rezultata. Na taj način,

zaposlenici i odjeli imaju veću, ako ne i cjelokupnu odgovornost za postizanje rezultata, a kod raznolikih skupina ti rezultati u pravilu imaju veću vrijednost. U tom kontekstu uloga mladih menadžera je uspostavljanje organizacijskih dijelova koji mogu ostvariti takve rezultate, ne vodeći se isključivo funkcionalnim kompetencijama pojedinih zaposlenika, već i osobnim karakteristikama i preferencijama za način rada. Također, mladi menadžer treba osigurati da se okruženje raznolikosti poštuje i njeguje tokom rada zaposlenika. Upravljanje raznolikošću predstavlja značajan izazov mladih menadžera za organiziranje, prvenstveno kroz odabir zaposlenika, zapošljavanje i zadržavanje zaposlenika. Temeljni je cilj sistema upravljanja ljudskim resursima, kako za velike, tako i za manje organizacije, suočiti se s raznolikostima, aktivno se postaviti prema njima, iskoristiti ih i postići najbolju kombinaciju zaposlenika (Drucker, 2005). Jer, raznolikost nije svojstvena samo velikim organizacijama, već i malim i srednjim, naravno u drugačijem obliku. U većini manjih organizacija elementi upravljanja raznolikošću postoje, iako su oni nastali nesvjesno i stihijski, dok jedino sistemsko upravljanje raznolikošću, u organizacijama svih veličina može osigurati i konkurentske prednosti i poslovnu dobit. Zaposlenici su jedan od najosjetljivijih segmenata organizacije (Dessler, 1997). U Bosni i Hercegovini je dodatno opterećenje kompleksna kulturna i historijska pozadina. Imajući u vidu te činjenice neminovno je postići efikasan stil vođenja kod mladih menadžera, razviti dobre komunikacijske vještine, podići razinu sposobnosti motiviranja i permanentno težiti razumijevanju organizacijske kulture i dinamike skupine. Korporativnu kulturu treba posmatrati kao značajan faktor uspjeha organizacije. Ukoliko se uzme u obzir političko okruženje u Bosni i Hercegovini, mogao bi se odmah očekivati pozitivan odgovor na pitanje, da li etničke razlike osoblja mogu ugroziti proces funkcioniranja organizacije. Iako date prilike zaista mogu navesti na takav zaključak, rezultati istraživanja to nisu potvrdili. Dakle, etničke razlike u konkretnom slučaju, zapravo, ne predstavljaju odlučujuću otežavajuću okolnost u komunikaciji i saradnji između zaposlenika. Samim tim, uspjeh upravljanja raznolikom organizacijom ne može biti ugrožen. Mladi menadžeri trebaju relativno dobro planirati poslove i organizirati heterogene skupine zaposlenika, čime bi se njihova kontrolna uloga svela na minimum, takoda postaje izuzetno važno uključiti što više zaposlenika iz raznolikih etničkih i kulturoloških skupina, naročito na višim pozicijama. Na taj se način izravno pokazuje, da i oni imaju važnu ulogu u izgradnji i funkcioniranju organizacijske strukture, bolju uvezanost multikultiralne radne snage i smanjenje stope odlazaka važnih zaposlenika. Na koncu, mladi menadžeri moraju posebnu pozornost posvetiti instrumentima za provođenje uspješnog upravljanja raznolikom radnom snagom. Najvažniji instrumenti su obuhvaćeni pojmovima: motivacija, edukacija o raznolikosti, komunikacija i menadžment konflikta (Heller, 2004). Iako su egzistencijalni strahovi u zemlji, kao što je Bosna iHercegovina, veoma važni, zaposlenici se ne mogu motivirati samo financijskim instrumentima. Mladi menadžeri moraju više raditina podizanju svijesti o ponašanju u multietničkoj i multikulturalnoj sredini, osiguranjuzdravog okruženja, u kojem su zaposlenici zadovoljni i u kojem se mogu profesionalno

razvijati, a što će, u krajnjoj instanci, pozitivno utjecati na poslovne rezultate. Raznolikost sve više postaje imperativ u poslovanju BH organizacija. Prihvaćanje raznolikosti donosi benefite koji BH mladim menadžerima pomažu iskazati njihovu poduzetničku konkurentnost, te privući i zadržati talentiranu radnu snagu, kao i iskoristiti mogućnosti na lokalnim tržištima koja postaju sve raznovrsnija (Srića, 2004). Temeljeni je izazov ostvariti viziju raznolikosti na tri ključna područja: klijenti, zaposlenici i zajednica.

LITERATURA

1. Bahtijarević – Šiber, F.(1999).Management ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.
2. Gustafsson, A.i Johnson, D. M. (2006). Natjecanje u uslužnoj ekonomiji – kako stvoriti konkurentsku prednost kroz razvoj i inovaciju usluga. Zagreb: MaTe.
3. Certo, S. C. i Certo, T. S. (2008). Moderni mendažment, 10.izdanje. Zagreb: MaTe.
4. Noe, A. R., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., i Wright, P. M. (2005). Menadžment ljudskih potencijala. Zagreb: MaTe.
5. Baker, W.(2003). Socijalnim kapitalom do uspjeha. Zagreb: MaTe.
6. Kotler, P., Ned, R. i Lee, N. (2008). Socijalni marketing. Beograd: Clio.
7. Jašarević, F. i Jašarević, Z. (2010). Menadžment kadrova u post-merger integraciji. Sarajevo: Interlinea.
8. Drucker, P. (2005). Najvažnije o menadžmentu. Zagreb: M.E.P.Consult.
9. Dessler, G. (1997). Human Resource Management, Seventh Edition. New Jersey: Prentice Hall International, Inc.
10. Heller, R. (2004). Priručnik za menadžere: sve što morate znati o tome kako funkcioniraju poduzeće i njegov menadžment. Zagreb: Profil.
11. Srića, V. (2004).Biblija modernog vođe – Harmony - Based Leadership. Zagreb: Znanje & Delfin – razvoj managementa.

SEMIOTIČKA EDUKACIJA KAO PREDUVJET TRANSPARENTNE POSLOVNE KOMUNIKACIJE

THE SEMIOTIC EDUCATION AS A PRECONDITION FOR TRANSPARENT BUSINESS COMMUNICATIONS

Irena KISS
Pula, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Semiotika - znanost s dugom tradicijom proučavanja prirodnih i konvencionalnih znakova i simbola. Prisutna u svim životnim područjima, nezaobilazna u umjetnosti, književnosti, medijskoj kulturi.... Prodire iza neposrednog učinka znakova i daje odgovore o njihovim širim društvenim funkcijama, potrebnih za provedbu interkulturalnih poslovnih komunikacija. Bavi se i odnosima između logike i jezika, zbog čega zahtijeva poznavanje različitih semiotičko lingvističkih, filozofskih, ali i logičkih sustava. Prepoznaje se kao dragocijena, ali u edukaciji nedovoljno zastupljena znanost, jer upućuje na stvari koje su nerijetko ključne, premda direktno nezamjetljive. Semiotičku pismenost je ubrzani proces globalizacije popraćen neminovnim kulturnim, društvenim i ekonomskim previranjima učinio jednom od osnovnih karika snalaženja, kako u privatnim, tako i u poslovnim kretanjima.

Ključne riječi: edukacija, interkulturalne poslovne komunikacije, semiotička pismenost, globalizacija

ABSTRACT

Semiotics - science with a long tradition of studying natural and conventional signs and symbols. Present in all areas of life, unavoidable in art, literature, media culture .... Get behind the immediate effect of signs and answers about their wider social functions, necessary for the implementation of intercultural business communication. It deals with the relationship between logic and language, which requires knowledge of different semiotic linguistic, philosophical, and logical systems. Identified as precious, but in educating insufficiently represented science, it indicates the things that are often the key, though directly imperceptible. The Semiotic literacy is an accelerated process of globalization accompanied by the inevitable cultural, social and economic turbulence did one of the key links of reference, both in private and in business trends.

Keywords: education, intercultural business communication, semiotic literacy, globalization

UVOD

Znakovi mogu stajati uz nešto, naznačavati, poput kazaljke na satu, ili izravno zastupati označeno, poput ključeva grada koji se osvajaču predaju kao znak pokornosti. Nebrojeni su, interesantni, nalaze se svugdje oko nas....učenje njihova tumačenja traje cijeli život, uvijek postoji još nešto znakovito, neistraženo, za pojedinca novo. Danas se njihovo razumijevanje uglavnom bazira na suvremenoj logici koja znanost o znakovima dijeli na nekoliko međusobno isprepletenih dijelova među kojima su sintaktika, znanost o o međusobnom odnosu znakova; pragmatika, znanost o odnosima između znakova i njihovih korisnika; semiotika.

SEMIOTIKA U OPĆOJ I STRUKOVNOJ EDUKACIJI

Semiotika - znanost o znakovima i simbolima, odnosno proučavanju načina na koji funkcioniraju znakovni sustavi, ima povijesno gotovo nepregledno dug razvojni put. Bavi se odnosima između logike i jezika, međuodnosima raznih znakova i njihovih značenjskih sadržaja, a zahtijeva poznavanje mnogobrojnih lihgvističkih, filozofskih i logičkih sustava. Njeno polazište je razlikovanje označitelja, označenika i znaka. Označitelj predstavlja određeni fizički objekt, riječ ili neku vrstu slike, označenik misaoni pojam na koji ukazuje označitelj, a znak spoj označitelja i označenika. Razlog zbog kojeg je semiotika iznimno dragocijena na svim razinama edukacije je što upućuje na stvari koje nisu neposredno zamjetljive. Ona prodire iza neposrednog učinka znaka i postavlja pitanja o njegovim širim značenjima, međuodnosima, društvenim funkcijama. Na žalost, ova znanost je u nastavnim planovima i programima i opće i strukovne edukacije nepravdeno zapostavljena, što je naznačeno i u odrednicama HNOS-a (Hrvatski nacionalni kvalifikacijski sustava).

KRATKE POVIJESNE CRTICE

Riječ semiotika ima grčki korijen, seme, kao u semeiotikos, onaj koji tumači znakove. Kao disciplina podrazumijeva njihovo tumačenje, odnosno proučavanje načina na koji funkcioniraju i bivaju uporabljivani različiti znakovni sustavi. Najznačajnije polemike o znakovima u još u antičko doba vodili su stoici i epikurejci oko 300. pr. n. e. u Ateni. Ključnom su smatrali razliku između znakova koje zatječemo u prirodi i čija je veza s označiteljem prirodna, kao što je to npr. plač djeteta i proizvoljnih, arbitrarnih odnosno konvencionalnih znakova, stvorenih isključivo u svrhu komunikacije, gdje spadaju jezik i pismo. Između njih je simbol koji, ukoliko ga se u danim okolnostima pravilno tumači, upućuje i na nešto drugo, što on sam nije. Među prvim teoretičarima koji su prethodili i utjecali na pojavu semiotike su Platon, raspravljajući u „Kratilu“ (Platon, pr. 1976) o značenju u jeziku, sinonimima, dijalogu; te Aristotel koji sa svojim djelom „O pjesničkom umijeću“ (Aristotel, 2005) ističe vrstu prepoznavanja pomoću znakova, pri čemu se pjesnici služe prirođenim ili kasnije stečenim znakovima (npr. Odisejev ožiljak).

U srednjem je vijeku temelje zapadnjačkom proučavanju znaka svojim učenjem postavio Sv. Augustin razvijajući teoriju o konvencionalnim znakovima. Za razliku od antičkih mislilaca, znakovi su promaknuti na višu razinu u predmet koji je osnova filozofskog proučavanja. Nakon toga Engleski franjevac William od Ockhama zaoštrava inačicu znaka, čime je u najvećoj mjeri prožeto djelo Johna Lockea „Ogled o ljudskom razumu“ (Locke, pr. 2007). Utemeljiteljem novije opće semiotike smatra se Charles Sanders Peirce, univerzalni genij koji se iskazao u mnogim znanstvenim disciplinama, čija se semiotika razvila iz filozofskih korijena, iz logike i teorije spoznaje. Važnost njegova djela za semiotiku zapažena je najprije u okviru filozofije i opće teorije znakova, dok su lingvistička semiologija i druge grane primijenjene semiotike tek kasnije otkrile mogućnosti za proučavanje znakovnih sustava i procesa. Ona se često dovodi u vezu s drugim teorijama i školama semiotike (Moreschini, 2004).

SEMIOTIKA MEDIJA

Medij je jedan od ključnih pojmova semiotike. U širem smislu, to je sredstvo koje omogućuje prijenos znaka primatelju, a u užem tehničko sredstvo priopćavanja putem proizvodnje i primanja znakova. Još od 1960-tih godina značajnije se razvijala primijenjena semiotika koja se na poseban način odnosila prema istraživanju medija. Vremenom, jezikoslovlje i znanost o književnosti su počele nadilaziti klasične kanone jezika i književnosti, dajući sve više prostora audiovizualnom kontekstu jezika i tekstova. Zbog toga su fotografije, strip, film i televizija, net, promidžbeni ili ideološkog diskurs u tisku bili i ostali predmetom mnogobrojnih medijskih istraživanja. Ona pokazuju da medijska kultura nije tek predmet refleksije kao aktualna globalna pojava. Odnos između kulture u informacijskome dobu i artikulacije njezinih poruka u prostoru medijske produkcije i recepcije izlazi iz postavljenih okvira. Danas, kada svijet postaje vladavina spektakla u znakovima medijske proizvodnje događaja, nastaje potreba za uvidom u tajnu ideologije koja stoji iza matrice društvenih perverzija moći (Peović - Vuković, 2012). Kao opća znanost o znakovima, semiotika istražuje i različite znakovne sustave u medijima, ali i pojedine medije kao znakovne sustave sui generis. Zbog toga je u proučavanju medija i njihovog utjecaja na javno mnenje neizbježna. Najčešće teme su joj strukture i značenja znakova, procesi njihova širenja, njihovi učinci na javnost i pojedince u društvenom kontekstu. U semiotiku medija također spadaju teme kao što su komunikacija, kognicija i emocija, referencija i samoreferencijalnost, istina, mit i ideologija, informacija, objektnost ili manipulacija. Sve navedeno trebalo bi biti interpolirano u obrazovni sustav koji bi razvijao njegovanje medijske kulture pojedinca i osvijestio njen utjecaj na percepciju stvarnosti osoba u različitom stadiju životnog ciklusa. Mediska kultura je kolegij koji bi morao biti zastupljen u obrazovnom sustavu svake države u skladu s zastupljenošću medija u svakodnevnici, u cilju postizanja sveobuhvatnijeg odgojno-obrazovnog pristupa. Svijest o potrebi prilagodbe je prisutna, ali konkretni koraci još uvijek nisu realizirani u praksi, što je vidiljivo iz teksta predgovora Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarada, u kojem je jasno naznačena činjenica da je medijska kultura zastupljena u vrlo malome postotku.[1]

[1] http://www.slideshare.net/ivka69/medijska-kultura-u-razrednoj-nastavi (30.04.2015.)

NEVERBALNA (NERJEČITA) KOMUNIKACIJA

Komunikacija bez riječi područje je znakovnog ponašanja ljudi, a u njegovu interdiscpliniranom proučavanju semiotika surađuje sa sociopsihologijom, kulturalnom antropologijom, etologijom i proširenom lingvistikom. Za semiotiku, istraživanje neverbalne komunikacije je kamen kušnje glede njezine dostatnosti da proučavanje uporabe znakova još više proširi. Jer, pored jezika, ljudi se sporazumijevaju mnogobrojnim nejezičnim znakovima: Morseovim, svjetlosnim… kao i tijelom: mimikom i gestama, pokretima i držanjem, plesom, načinom hoda… Izraz, odnosno svjesno ili u najvećemo broju slučajeva nesvjesno promjenljiv izražajni potencijal lica, uglavnom se opisuje nazivom mimika. Ona obuhvaća izražajne kretnje i njihove učinke, odnosno vladanje crtama lica, kao središnjeg mjesta opažanja i prenošenja neverbalnih signala u ljudskoj komunikaciji. Na njemu se vidi proizvodnja jezika i najneposrednije dolaze do izražaja nebrojena emotivna stanja. Obrve i čelo, oči, nos, usnice i čeljust, obrazi i koža, sve su to mjesta što mogu poslužiti kao mediji za prenošenje znakova mimikom. Gestikulacija u užem smislu obuhvaća semiotički izražajni potencijal ljudskoga tijela pomoću gornjeg i donjeg dijela ruku i glave. Semiotički kontekst gestikulacije ponajprije je jezik, pa mimika, ali i drugi modaliteti neverbalne komunikacije. Cjelokupna neverbalna komunikacija obuhvaća izražajni potencijal ljudskoga tijela u određenom vremenu i prostoru. Njen se kontekst s jedne strane sastoji od razumijevanja vizualne a s druge od razumijevanja verbalne komunikacije. Uvjeti u kojima tijelo i čovjekovi modusi ponašanja postaju znacima, teme su koje se tiču temelja opće teorije znakova, komunikacije i u konačnici semiotike. Posebno područje istraživnja čine najfrekventnije skupine neverbalnog slikovnog znakovlja, među kojima su ilustratori, regulatori, amblemi i adaptori, pri čemu ilustratori mogu biti gestovni, onomatopejski, ideografi, prostorni, kinetografi, dirigenti; regulatori služe za prekidanje nečijeg govora, iako se njima može uspostavljati i povratna sprega kojom slušatelji podupiru govor (npr. klimanje glave, podizanje obrve...); amblemi su su slikovito prirodni znakovi koji nisu univerzalo prepoznatljivi jer su podloženi utjecaju kulture, a adaptori

podrazumijevaju znakove pripreme za govor. Zatim, tu su i proksemika i teorije teritorijalnog ponašanja ljudi koje proučavaju semiotičke aspekte prostora u neverbalnoj komunikaciji. Dok proksemika opisuje značenje prostora na kategorijama blizine i udaljenosti među ljudima, u teoriji teritorija riječ je posebice o ljudskom prisvajanju, posjedovanju i, u konačnici, obrani prostora. Poticaje proksemici dala je kulturalna antropologija i psihologija društva, dok su znanstveni kontekst teorije teritorijalnog ponašanja ipak biologija, etologija i teorija evolucije. Metode proksemike što ih je izgradio Hall, semiotičke su bile toliko što su načela strukturalističkog jezikoslovlja prenijele na kod neverbalnog znakovnog ponašanja (Hall, 1959). U nastavnim planovima i programima, svi navedeni oblici neverbalne, odnosono nerječite komunikacije zastupljeni su u znkovitijoj mjeri samo u strukovnom obrazovanju, kroz kolegije marketing i poslovne komunikacije, dok su u općem obrazovanju još uvijek samozatajne i nedostatno istaknute.

SEMIOTIKA I LINGVISTIKA, SEMANTIKA, TEORIJA UMJETNOSTI

Znanost o jeziku ponajprije je lingvistika a ne semiotika. Ali, jezični znakovi, jezik kao znakovni sustav i komuniciranje jezikom kao specifičan proces teme su opće semiotike. O suodnosu lingvistike i semiotike postoje načelno tri potpuno različita shvaćanja: da je semiotika znanost nadređena lingvistici; da je lingvistika znanost nadređena semiotici; te da su semiotika i lingvistika komplementarne znanosti. Poimanje semiotike kao znanosti nadređene lingvistici može se naći u dvije ne uvijek razlučive inačice: da je semiotika veće polje, a lingvistika jedno od njezinih dijelnih područja; te da je semiotika jedna od podloga lingvistici ili mataznanost lingvistike. Poimanje lingvistike kao znanosti nadređene semiotici nalazi se čak u trima zapravo različitim varijantama. Prva je Saussureovo poimanje lingvistike kao pokusne znanosti glede semiotike, druga je poimanje u sekundarnom značaju svih nejezičnih znakovnih sustava i treća je o semiotici kao samo jednom području lingvistike. I glede poimanja o komplementarnosti semiotike i lingvistike ima različitih inačica: semiotika i lingvistika nadopunjuju se kao susjedne znanosti; nadopunjuju se u smislu širenja predmetnog područja i nadopunjuju se u smislu uzajamna širenja prespektiva unutar vlastita predmetnog područja. U svakom slučaju, izučavajući jednu, neophodno je dotaknuti drugu. Uvjetovanost semiotike i semantike objašnjava se definicijom semantike kao jednog od ključnih područja semiotike. Međutim, lingvistici je semantika posebnija disciplina, jer se radi znanosti koja proučava značenja jezičnih znakova. U semiotici teksta semantika se definira kao područje uz semiotiku koje istražuje i ostale nesemiotičke aspekte jezika u tekstovima. Uporaba pojma semantika kojim bi se označavala opća teorija znakova danas je interesantna samo još povijesno, jer ima jako dugu tradiciju. Neki autori drže upitnim objašnjavati čitateljima semiotiku kao terminološku nasljednicu semantici, uvodeći ih u opću teoriju znakova na slijedeći način: „Danas je ta disciplina češće poznata kao semantika; a mi ćemo je zvari semiotikom“ (Morris, 1946). U semiotici se mogu naći četiri različita poimanja teksta: tekst kao zapisan dokument; tekst općenito kao rječita poruka - diskurs; tekst kao proizvodnost i praksa označivanja; tekst kao kulturna poruka jezične ili nejezične vrste. Zajednički je nazivnik svim tim pojmovima etimologijski korijen riječi tekst, koji upućuje na pojam „tkanja“. Oni u sebi posjeduju nešto cjelovito, koherentno a nešto fragmentarno nije i ne može biti tekst. Najužim svojim pojmovnim određenjem on je napisan ili otisnut dokument o priopćaju nekog autora nekom

čitatelju. S pojmom teksta kao dokumenta povezano je i motrište o autoritativnosti: kao dokument, tekst je autentičan izvor koji može polagati pravo ne biti mijenjan. Međutim, većina semiotičara odbija ograničavanje pojma teksta na zapisani skup riječi. Zalažu se za širi pojam koji obuhvaća i pisane i govorene izričaje. On nije struktura, nego strukturiranje; nije objekt, nego rad i igra; nije skup zatvorenih znakova proviđenih smislom kojeg je potrebno razotkriti, nego je skup pomičnih tragova. Najširom svojom odredbom pojam teksta obuhvaća rječit, nerječit, vudni i čujni priopćaj, a od nekog je pošiljatelja uz posredništvo nekog koda upućen nekom primatelju. A primatelji, kojima se interpretira tekst su, u formalnom obrazovnom sustavu, učenici, studenti polaznici izobrazne odraslih. U teoriji umjetnosti semiotika je jedna zasada među inima, kao što su fenomenologija, hermeneutika, psihologija obličja, psihoanaliza, antropologija, marksizam, pragmatizam, kritička teorija ili teorija percepcije. Ona je, s jedne strane, razvila vlastite teorije estetičnosti a s druge se pak prihvatila reinterpretiranja različitih povijesnih kategorija sa znakovnog motrišta. Zbog toga je proučavanje ove znanosti, posebno u obrazovnim institucijama usmjerenim umjetničkom izričaju, neizostavna.

ZAKLJUČAK

Uloga semiotike u različitim životnim oblastima ističe raznovrsne aspekte društvenih i znanstvenih normi, zbog čega je proučavanje znakova neizbježno kako u svim povijesnim i teoretskim zapisima, tako i u analizi praktičnih životnih situacija. Nebrojeni su smjerovi koji je opisuju, a samo neki od njih pokrivaju semantičke i znakoslovne teorije koje bit nalaze u posebnosti znaka i posebnoj vrsti njegova odnosa prema objektu; pragmatičke koje se bave znakovnim funkcijam; te mnogobrojne lingvističke, matematičke, a u novije vrijeme i informatičke teorije. Prema semiotičarima, tekst je više od puke norme, slika više od skupa objekata koji se na njoj nalaze, gesta više od pokreta... Na prepoznavanju i razumijevanju navedenog, potrebno je kontinuirano raditi širenjem semiotičke pismenosti u cilju njegovanja interkulturalne svijesti i snalaženja u globalnim društvenim okvirima.

LITERATURA

1. Aristotel: O pjesničkom umijeću, prev. Dukat, Z., Školska knjiga, Zagreb, 2005.
2. Hall, T. E.: The Silent Language, Greenwood Press, 1959.
3. Locke, J.: Ogled o ljudskom razumu, Breza, Zagreb 2007.
4. Macan, I.: Wittgensteinova teorija značenja, Zagreb 1996.
5. Moreschini, C.: Storia della filosofia patristica, Morcelliana, Brescia, 2004.
6. Morris, C.: Signs, Language and Behavior, Oxford, England, Prentice-Hall, 1946.
7. Nöth, W.: Priručnik semiotike, Stamać. A., Zagreb 2004.
8. Peović - Vuković, K.: Mediji i kultura, Jesenski i Turk, Zagreb, 2012.
9. Platon, Kratil, prijevod Štambuk, D., Zagreb, 1976.
10. Rubčić - Fabris Mirjana, Poslovne komunikacije 2, Školska knjiga, Zagreb, 2008.
11. Zovko, J. (ur.): Klasici hermeneutike, Hegelovo društvo, Zadar, 2005.
12. Quine, W.: Riječ i predmet, Kruzak, Zagreb, 1999.
13. http://www.slideshare.net/ivka69/medijska-kultura-u-razrednoj-nastavi (30.04.2015.)

OBRAZOVANJE I ODGOJ ZALJUDSKO RAZUMIJEVANJE – FORMULA ZA BOLJI ŽIVOT

THE IMPORTANCE OF EDUCATION FOR HUMAN UNDERSTANDING-FORMULA FOR A BETTER LIFE

Irena MUSA
Sveučilište u Mostaru Filozofski fakultet, Mostar, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Što odgoj i obrazovanje znače za čovjeka i njegov život, bilo je jasno i u najstarijim organiziranim zajednicama ljudi. Danas je posve jasno da obrazovanje, ako se ispravno usmjerava i organizira, pridonosi trajnom inoviranju i razvoju društveno-ekonomskih sustava. U ovom radu posebna pozornost poklanja se obrazovanju i odgoju u eri globalizacije, u kojoj su ljudske sudbine opterećene novim iskušenjima i novim izazovima. Vrtlog globalizacijskih procesa umnogostručio je pojedince i ljudske skupine koji su iz središta društvenog života gurnuti na njegove margine. S „prodorom u novo“, osobito se teško nose siromašne zemlje, u kojima sve više ljudi živi na rubu egzistencije gušeći se u bijedi koja ih ostavlja bez slobode i ljudskog dostojanstva. Cilj ovoga rada je ukazati na neraskidivu vezu i važnost obrazovanja i odgoja za ljudsko razumijevanje, za razvoj svakog pojedinca i svakog pojedinačnog društva, s posebnim osvrtom na Bosnu i Hercegovinu. Za izradu rada koristi se metoda komparacije i metoda analize fundamentalnih i empirijskih istraživanja, koje nas dovele do spoznaje, da su obrazovanje i odgoj za ljudsko razumijevanje nezamjenjivo dobro i najvažnije raspoloživo sredstvo za poticanje skladnijeg ljudskog razvitka i postizanje kvalitetnijeg života.

Ključne riječi: obrazovanje, odgoj, razumijevanje, globalizacija, napredak, siromaštvo.

ABSTRACT

The importance of education for a man and his life was obvious even in the oldest human communities. It is perfectly clear today that if properly directed and organized, the education contributes to permanent innovation and improvement of social-economic systems. This paper puts special emphasis on education in the era of globalization in which human destinies are burdened with the new challenges and temptations. The circle of globalization processes has multiplied the number of individuals and groups of people being moved from the center of social life to its edges. It is especially difficult for poor countries, in which people live on the verge of existence, choking in poverty that leaves them without basic human rights and dignity, to deal with "the arrival of everything that is regarded as new". The goal of this paper is to show the strong connection between education and human behavior, the importance of education for every person, every society with special references to Bosnia and Herzegovina. A method for comparison, as well as the the method fot the analysis of fundamental and empirical research are used in this paper that led us to conclusion that education is irreplaceable good for human

understanding, as well as the most important resource available for encouraging harmonious human development and achievement of a better quality of life.

Key words: education, understanding, globalization, improvement, poverty.

UVOD

U modernim društvima značaj obrazovanja toliko je bitan da je ono postalo jedna od velikih i nezaobilaznih tema našega doba, kako u akademskim krugovima tako i u široj javnosti. Obrazovanje je višeslojan fenomen i može se promatrati iz različitih uklona. Kao prenošenje znanja i umijeća s naraštaja na naraštaj, obrazovanje je oduvijek postojalo, samo što nije imalo institucionalni oblik i široku rasprostranjenost kakvu danas ima. Najuže je povezano sa socijalizacijom i odgojem. To nimalo ne čudi kada se zna da je socijalizacija uvođenje mladog čovjeka u kontekste društvenog života putem raznovrsnih oblika učenja.Moderni pojam odgoja potječe iz novovjekovne racionalističke i prosvjetiteljske filozofije, koja odgoj shvaća kao emancipaciju*čiste ljudskosti* – kao ostvarenje prirodne suštine čovjeka koja je u antagonizmu s društvom. Ova ideja odgoja obilježila je 18. stoljeće. Tijekom 19. stoljeća ovakva zamisao odgoja postupno gubi na snazi ustupajući mjesto nadolazećem pojmu socijalizacije kojim se težilo mirenju antagonizama između čovjeka i društva. Odgojno djelovanje usmjereno je ka formiranju poželjnih osobina ličnosti, ka usvajanju vrednota, stavova, moralnog kodeksa i sl. Fenomene odgoja i obrazovanja, u društvenoj praksi je teško razgraničiti jer se neprestano prožimaju i nadopunjuju. Ovi fenomeni oduvijek se promatraju kao pozitivne i poželjne društvene pojave koje su u funkciji razvoja društva, što se obrazlaže u prvom i drugom poglavlju ovoga rada. U trećem poglavlju govori se o utjecaju globalizacijskih procesa na individualnoj, lokalnoj i globalnoj razini, te o promijenjenoj slici svijeta na kojoj prepoznajemo mnoge, i parcijalne i globalne društvene skupine koje su bačene na margine društvenog života. Osnovno je pitanje koliko globalizacije možemo podnijeti? Onoliko koliko smo spremni platiti cijenu, a cijena je obrazovanje. U posljednjem poglavlju govori se o važnosti odgoja za ljudsko razumijevanje. Obrazovanje i odgoj za ljudsko razumijevanje nastoje se prepoznati kao pokretačka snaga razvoja društva, kao put u boli i kvalitetniji život.

OBRAZOVANJE – KRATKI PREGLED

U najstarijim zajednicama ljudi, u malim nepismenim društvima, onima poput lovačkih i sakupljačkih, djeca i mladi stjecali su znanja i vještine neformalno, oponašanjem odraslih. Sredinom 5. stoljeća stare ere,u demokratskom poretku Grčke, poznavanje govorničkog umijeća i vještina dokazivanja postaju potrebom vremena, te mladež traži pouku u obrazovanju. Tada se javljaju prvi profesionalci u poučavanju, prvi prosvjetitelji, sofisti. U skladu sa zahtjevima života, oni vide obrazovnu vrijednost znanja i usmjereni su praktično-odgojnim pitanjima. Antifon

kaže: „Kakvo zrno u zemlju baciš, takva će i žetva biti. Ako u mladu dušu staviš plemenito zrno odgoja, izrast će duša, kojoj ništa neće nauditi, ni kiša, ni suša.“ Međutim prvi oblici organizacije u sferi obrazovanja susreću se tek u složenijim predindustrijskim društvima, poput društva kakvo je bilo u srednjovjekovnoj Europi. U to vrijeme obrazovanje je bilo privilegija najužih društvenih krugova, onih koji su imali i vrijeme i novac, tako da je naobrazbu stjecala tek neznatna manjina pučanstva (buduće svećenstvo i sinovi bogataša). Za svakodnevni život ljudi tog vremena čitanje nije bilo neophodno, pa ni korisno. Tek sa industrijskom revolucijom obrazovanje poprima prva obilježja masovnosti, dakle, počinje se razvijati formalno obrazovanje za mase. Besplatno obavezno školovanje uz stalno zaposlene stručnjake u formalnim institucijama počelo je 1870. godine. Premda je obrazovanje u sklopu države počelo još 1833., potpunu ovlast u tom području preuzela je država tek 1870. donošenjem Forsterova zakona o školstvu. Godine 1880. školovanje je postalo obavezno za djecu do deset godina. Fisherovim zakonom o školstvu iz 1918., pohađanje škole postalo je obavezno do četrnaeste godine života, 1947. ta dob je podignuta na petnaest godina, a 1972. na šesnaest (Haralambos i Holborn, 2002). Razvojem školovanja podizala se i dobna granica za prestanak školovanja. Tijekom 20. st. naglo raste interes za pohađanjem srednjih škola, a nakon Drugog svjetskog rata i za visokim obrazovanjem. Vrijeme u kojem živimo bitno odlikuju tri obilježja obrazovanja. „Ono je prije svega masovno, što je u izravnoj vezi s težnjom da se stvori 'racionalno društvo i modernija država'. Drugo, ideja permanentnog obrazovanja postaje dominirajućom idejom suvremenog svijeta. Treće, u središte obrazovanja dolazi informatičko obrazovanje“ (Kukić, 2004). Svaka epoha daje obrazovanju svoje specifično obilježje. Obrazovanje kao opća, stalna i bitna kategorija društvenog života, danas ne iscrpljuje svoj smisao u tumačenju svijeta, ono mora osposobljavati ljude da se nose sa problemima života, da te probleme rješavaju, te da aktivno sudjeluju u svim sferama društvenog života. Obrazovanje se može definirati kao proces institucionalnog prenošenja društveno formiranih znanja na pojedinca. U tom smislu ono je uži pojam od pojma odgoja ili socijalizacije. Obrazovanje je u bliskoj vezi s odgojem, i gotovo je nemoguće povući granicu između ova dva procesa. Ovi procesi se u životnoj praksi pojedinca neprestano isprepliću, prožimaju i nadopunjuju. Distinkcija je moguća jedino sa „stajališta primarnog cilja ovih procesa. Tako je primarna svrha odgoja socijalizacija i kultivizacija ličnosti, a primarna svrha obrazovanja je učenje i usvajanje općih i stručnih znanja“ (Žepić, 2007).

ODGOJ - SOCIJALIZACIJA I NJENI AGENSI

Odgoj je proces formiranja čovjeka, izgrađivanja i oblikovanja ljudskog bića sa svim njegovim tjelesnim, intelektualnim, moralnim, estetskim i radnim osobinama. On ima svoje opće, univerzalno, povijesno i individualno značenje (Vukasović, 2001). Od samog početka ljudske povijesti čovjek je aktivno djelovao, stjecao iskustva i prenosio ih na nove naraštaje. Preko toga prenošenja se ostvarivao

kontinuitet generacija i razvitak ljudskog društva, što je ujedno i smisao odgoja. Tako je odgoj kao društvena pojava „čiji se procesi bez prestanka odvijaju u svakom društvu“ (Bezić, 1990), ugrađen u temelje društvenog napretka. Osim materijalne proizvodnje, duhovnog i materijalnog stvaralaštva u red korisnih društvenih pojava se ubrajaju odgoj i obrazovanje. Nerijetko se odgoj i obrazovanje u društvu tretiraju kao područje potrošnje, a zapravo su to dva „nerazdvojna procesa proizvodnje ljudi kao društvenih bića (Žepić, 2007). Putem odgoja ne osigurava se samo fizička opstojnost čovjeka i društva, već opstojnost na ljudski način. Odgoj je takav proces u kome se socijalizira i kultivira pojedinac, sve do potpuna usvajanja društva i njegove kulture. Pogledom u povijest odgoja i obrazovanja stiče se uvid u značaj procesa socijalizacije, koji ne treba shvatiti samo kao proces koji dovodi do „ukalupljivanja“ pojedinaca u postojeće norme. Svjesni smo činjenice da ne postoji nikakvo „kulturno programiranje“ pojedinaca, jer da postoji izloženost istom socijalnom utjecaju djelovala bi na svakog pojedinca isto. Djelovanje socijalnog utjecaja ovisno je: o dostignutom stupnju maturacije, o karakteristikama razvojne faze u kojoj se pojedinac nalazi i o prethodnom iskustvu sa socijalnom okolinom koje je već ostavilo traga na njegovoj ličnosti. Sociolozi razlikuju primarnu, sekundarnu i tercijarnu socijalizaciju. Brojni i raznoliki činitelji potiču i usmjeravaju socijalizaciju, te utječu na njen sadržaj, učinak i posljedice. Glavni agens i mjesto primarne socijalizacije su primarne grupe, na prvom mjestu obitelj i grupe vršnjaka. Vrijednosti, norme, uvjerenja i navike, koje dijete u okviru obitelji ili adolescent u okviru grupe vršnjaka stječe spontano, najčešće imitacijom, uglavnom se oslanjaju na njegove emocionalne veze s ostalim pripadnicima tih primarnih grupa i zbog toga su vrlo stabilne. Sekundarna socijalizacija odvija se izvan primarnih grupa, prvenstveno u obrazovnim institucijama. Ona je sustavna i usmjerena prema jasno definiranim ciljevima. Tercijarna socijalizacija odvija se u radnim organizacijama, interesnim i kulturnim udrugama, vjerskim zajednicama i organizacijama. Sekundarna i tercijarna socijalizacija mogu sadržaje primarne socijalizacije djelomično modificirati, ojačati, oslabiti ili sistematizirati, ali ih ne mogu poništiti (Križan, 2008). Procesi učenja, usklađivanja socijalnih odnosa i prilagođavanja traju tijekom cijelog života pojedinca.

NOVA ERA, *NOVE BRIGE*

Za čovjeka,za sve ljude život je uvijek značio niz iskušenja: starenje, bolest, gubitak dragoga bića; susreti i, naročito, susreti muškarca sa ženom i žene sa muškarcem; rat, revolucije koje nisu poštedjele niz generacija; rođenje djeteta; tajne svemira; smisao našeg života, odnosi smrtnog bića prema beskonačnosti; zanimanje; potraga za novcem; porezi; političko i vjersko angažiranje; ropstvo i sloboda (politička, društvena, ekonomska); snovi i stvarnost (Lengrand, 1976). Sva ova iskušenja oduvijek postoje i nikada nisu ništa izgubila na svojoj snazi i aktualnosti. U životu svakog pojedinca i svakog pojedinačnog društva originalno su isprepletena i na različite načine stupnjevana. Svijet se stalno mijenja, borba između starog i novog je povijesna konstanta. U predmodernim, tradicionalnim

društvima promjene su tekle sporo. Život se odvijao na malom prostoru, unutar kolektiviteta koji je bio jamstvo za preživljavanje, odvijao se u vremenu koje se doživljavalo ciklički i relativno zatvorenim. Živote ljudi određivali su tradicija[1] i običaji te su kao sveprisutni fenomeni pružali okvire za život. Međutim, u modernom društvu dolazi do ubrzanja ritma promjena. Moderno društvo je prije svega industrijsko društvo, a industrijalizacija je uzrok snažnih promjena. Posljednjih desetljeća živote pojedinaca i društva obilježava globalizacija. U vrtlogu globalizacijskih procesa, uslijed naglih promjena, poljuljani su temelji usvojenih modela. Suvremeni svijet zadesio je nov način i brzina promjena kakvi nisu zabilježeni kroz povijest u ljudskom iskustvu (Musa, 2013). Nikada kao danas nije bila potrebna takva „žilavost i elastičnost u tumačenju promjenjivih podataka o našem svijetu" (Lengrand, 1976), jer ljudi više ne prepoznaju okolinu u kojoj žive, i konačno ne prepoznaju više ni sami sebe. Iako često izgubljen na vjetrometini života, suvremeni čovjek koji je u izvjesnom smislu prisiljen na autonomiju i slobodu, nije oslobođen od dužnosti da bude čovjek, niti je oslobođen od odgovornosti za sebe, za svoje misli, svoje rasuđivanje, za ono što prihvaća ili odbacuje. Obrazovanje je bitan činitelj koji pomaže nositi breme autonomije i slobode, i to obrazovanje koje nikad ne prestaje, koje mobilizira sve snage i sposobnosti ljudskog bića. Živimo u planetarnoj eri u kojoj su globalizacijski procesi bacili ljude u zajedničku pustolovinu, jer oni dotiču sve ljude, ma gdje bili. Informatička tehnologija je od čovjeka načinila vječitog putnika u virtualnom svijetu, a od našeg planeta „globalno selo". Sintagma „globalno selo" upućuje nas na novo poimanje vremena i prostora u kome se ljudi moraju naći u svojoj zajedničkoj ljudskosti i kulturnoj raznolikosti. Poučeni iskustvom iz svijeta života, moramo se zapitati: Kako će ljudi živjeti zajedno u „globalnom selu" ako ne mogu živjeti zajedno u svojim prirodnim zajednicama: obitelji, susjedstvu, selu, gradu, državi? Na ovo pitanje odgovara koncepcija doživotnog učenja i obrazovanja, koja se javlja kao jedna od ključnih koncepcija za 21. stoljeće, a utemeljena je na četiri tipa učenja koji će, cijeloga nečijega života, na neki način biti potpornji znanja. U Izvješću UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće Jaques Delors ističe, da je učenje od kolijevke pa do groba: žila kucavica života. U suočavanju sa mnogim izazovima suvremenog svijeta i onima koji nas čekaju u budućnosti, ljudski rod vidi u obrazovanju nezamjenjivo dobro u pokušaju ostvarenja *ideala mira, slobode i društvene pravde*.Naravno, obrazovanje nije

[1]Riječ tradicija proizvod je modernog vremena, nastala je u Europi posljednja dva desetljeća. Sama riječ potječe od latinske riječi *tradere*, što znači prenositi, predati, dati nekome nešto na čuvanje. U kontekstu rimskog prava, imovina koja se prenosila s generacije na generaciju, samo se povjerava nasljedniku, on je imao obavezu da je čuva i održava. Tradicija, onako kako je mi danas razumijemo predstavlja skup kulturnih obilježja, običaja i vjerovanja, koja se prenose s generacije na generaciju kao kulturna vrijednost neke društvene cjeline. Tradicija obuhvaća sve sadržaje koji se dugo vremena od mnogih prihvaćaju kao opravdani, te se ne preispituje. Temelji se na iskustvu zajednice, stoga su njeni dokazi uvijek emotivni. Vidjeti više (Bajsić, 1972).

nikakva čarobna formula za postizanje društvenih, kulturnih, političkih, gospodarskih i drugih ideala, ali je svakako formula za postizanje boljeg života. To su: *učiti znati, učiti činiti, učiti živjeti s drugima, učiti biti*[2]. Obrazovanje je najvažnije raspoloživo sredstvo za ostvarenje skladnijeg ljudskog razvitka, a time i za smanjenje gladi, siromaštva, neznanja, ugnjetavanja i rata. Ono je izvanredan način i za ostvarenja osobnog probitka, nemjerljivo je značajno „za mogućnost zapošljavanja, donošenja utemeljenih životnih odluka i produktivnoga, samostalnoga i kvalitetnoga života" (Bouillet i Uzelac, 2007).

Kultura i obrazovanje

Jerome Bruner, profesor psihologije na Sveučilištu New York, napisao je knjigu ogleda o obrazovanju pod nazivom *Kultura obrazovanja*, u kojoj obrazovanje ne promatra na uobičajen način, u smislu učionica i škola. Školovanje vidi kao mali dio toga kako kultura uvodi mlade u tajne svojih kanona. Rasprave o obrazovanju, koje nailaze na širok odjek u cijelom svijetu, nikako ne mogu zanemariti pitanje, što škole mogu učiniti s obzirom na snagu drugih utjecaja. „Ljudska mentalna aktivnost nije solistička djelatnost, niti se odvija bez ičije pomoći, čak i kad se sve događa 'u glavi'. Mi smo jedina vrsta koja svrsishodno *poučava*. Mentalni je život suživot, on se oblikuje na priopćiv način, a odvija se uz pomoć kulturnih šifri, tradicija i sličnog. Ali to važi i izvan škole. Obrazovanje se ne događa isključivo i jedino u školama, već i za kuhinjskim stolom kad članovi obitelji zajednički pokušavaju dati smisao onome što se toga dana dogodilo, ili kada djeca pokušavaju dokučiti smisao svijeta odraslih, ili u interakciji između majstora i šegrta" (Bruner, 2000). „Globalno selo" je mnogoljudno društvo, satkano od mnoštva različitih kultura. Svako kulturno „programiranje" ima ulogu mentalnog šablona prema kome se tumače informacije koje dolaze iz okruženja. „Kulturna uvjetovanost nas upućuje na to što da opazimo, a što da zanemarimo (Thomas i Inkson, 2011), tako ljudi iz različitih kultura, potpuno istu situaciju opažaju različito. Najuniverzalniji aspekt ljudskog života je fenomen *osobnosti*, a znamo da je obrazovanje bitno za njegovo oblikovanje. Oblikovanje osobnosti ne možemo promatrati izvan konteksta kulture kojoj ljudi pripadaju i u kojoj sudjeluju. U oblikovanju osobnosti neke kulture ističu autonomiju i individualnost, neke ističu pripadnost, a u nekim kulturama osobnost se blisko vezuje uz društveni položaj i status. „Uspjeh i

[2]Razvitak koji ima za cilj „puni procvat ljudskog potencijala diljem svijeta", danas je krajnji cilj i obrazovanja i kulture. Ako smo usmjereni prema cilju, tada tradicionalni odgovori na zahtjev za obrazovanjem, koji su uglavnom kvantitativni i usmjereni na znanje, više nisu primjenjivi. Želi li uspjeti u svojim zadaćama, obrazovanje se mora u budućnosti organizirati oko četiri tipa učenja koja čine cjelinu, jer među njima ima mnogo točki dodira i križanja. Dakle,moramo učiti savladavati instrumente razumijevanja (*učiti znati*), kako bi se moglo kreativno utjecati na svoje okruženje (*učiti činiti*), kako bi se sudjelovalo i surađivalo s drugim ljudima u svim ljudskim aktivnostima (*učiti živjeti zajedno*), i na kraju dolazi nužan korak, koji proizlazi iz prethodna tri, a javlja se kao proces koji ističe razvitak potpune osobe (*učiti biti*). Vidjeti više: *Učenje blago u nama*, Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj za 21. stoljeće, Educa, Zagreb, str. 95. – 124.

neuspjeh glavni su hranjivi sastojci osobnosti“ (Bruner, 2000). Škola je mjesto gdje se djeca prvi put susretnu s takvim mjerilima. Dijete počnu ocjenjivati drugi, a dijete reagira tako da počne samo sebe ocjenjivati. Naše „ja“ sve više poprima okus tih ocjena iz kojeg se rađa doživljaj samopoštovanja. Neki radikalni kritičari tvrde, da škola *udjeli* stigmu upravo onoj djeci koju će društvo kasnije eksploatirati. Uspostaviti ravnotežu između škola kao trajno obrazovnog establišmenta i skupa ukorijenjenih potreba kulture, složen je i zahtjevan posao. Međutim, problemi su puno širi od toga, a povezani su s rastućom ulogom žena u društvu, s pravima manjina, seksualnim navikama, samohranim majkama, nasiljem, siromaštvom, dječjim ropstvom[3] itd. Ne postoji razrađena doktrina za rješavanje ovih problema,dok se bez problema može govoriti o metodici nastave.

Siromaštvo i obrazovanje

Siromaštvo je utkano u cijelu povijest ljudskoga roda. Nalazimo ga kako u najstarijim ljudskim zajednicama tako i danas. Mijenjao se samo, odnos društva prema siromašnima i njegovo određenje. Kroz povijest su se javljali teoretičari koji su pisali o društvenoj jednakosti i iskorjenjivanju siromaštva. Njihova djela ostala su iluzije koje plutaju u moru utopija. Siromašni su uvijek bili onaj dio populacije koji je iz središta društvenog života izguran na njegove margine. Do konca srednjeg vijeku siromaštvo je bilo raspršeno, nevidljivo i skriveno od javne pažnje. Srednji vijek je bilo vrijeme milostinje, skrbništva crkve i blagonaklonog stava prema siromašnima[4]. Od 16. stoljeća, zbog niza razloga, odnos prema siromaštvu bitno se mijenja i ono se tretira kao nepoželjna društvena pojava (Puljiz, 2005). Skrb i nadzor nad siromašnima počinju preuzimati svjetovne vlasti. Skitnja i

---

[3]Diljem svijeta postoje mnogi oblici dječjeg ropstva, ili u obliku radnog ugovora između odrasle osobe i djeteta radnika ili prodajom djeteta za određeni novčani iznos. Međunarodna organizacija rada (ILO) procjenjuje da ima na desetke miliona djece-robova u poljoprivredi, među služinčadi, u proizvodnji sagova i tekstila, obuće, u kamenolomima i ciglanama, te u porno industriji. U apsolutnim brojkama najveći broj djece radnika ima Azija, kao najmnogoljudnijem području u svijetu. Ali relativno na prvom se mjestu nalazi Afrika, gdje je u prosjeku trećina djece uključena u neki oblik gospodarskih djelatnosti. Djeca-radnici i djeca-robovi zbog prevelikog broja radnih sati nemaju mogućnost obrazovanja. Gotovo posvuda djevojčice rade dulje od dječaka jer su uključene i u kućanske poslove i gospodarske aktivnosti. Djeca radnici izloženi su golemom riziku od kroničnih bolesti i invalidnosti, npr. rane, zaraze, deformiteti, zbog opasnih radnih uvjeta. Psihološki su problemi uobičajena pojava među djecom koja rade kao služinčad, jer stradavaju zbog dugog radnog vremena i odvojenosti od obitelji i prijatelja. Preuzeto iz: *Child Labour*, Geneva, ILO, 1995.

[4]U srednjem vijeku društvom je dominirala crkva, i ona je definirala odnos društva prema siromašnima. Najbolji je primjer Isus Krist koji odustaje od ovozemaljske slave i služi kraljevstvu nebeskom. Siromaštvo samo po sebi nije vrlina, nego je vrlina opredjeljenje za njega kako bi se služilo Bogu i pokazivao primjer drugima. Crkva s jedne strane slavi dobrovoljni odlazak na margine, a s druge strane slavi pomaganje marginaliziranih. Tako su milostinja i dobročinstvo usmjereni i na *siromašne po izboru* i na *siromašne po nuždi*.

prosjačenje postaju delikti koji se kažnjavaju. Ogroman je opus literature o siromaštvu. Ono je znatno češće bilo predmet društvenih i socioloških istraživanja nego bogatstvo. Život bogatih bio je više prikladan kao tema književnih romana. Gotovo svi aspekti života siromašnih pomno su analizirani i „otvoreni“ javnosti. Usprkos tomu što su znanstvenici ponudili mnoštvo odgovora na problem siromaštva, ono i dalje predstavlja ozbiljan društveni problem (Šućur, 2001). Kritičari globalizacije ukazuju na sve veći broj ljudi koji živi u siromaštvu. „Svijet se nalazi u utrci između ekonomskog rasta i rasta stanovništva, za sada rast stanovništva pobjeđuje. Čak i kada postotak ljudi koji živi u siromaštvu opada, apsolutni broj raste. Svjetska banka definira siromaštvo kao život s manje od dva dolara dnevno, a apsolutno ili krajnje siromaštvo kao život s manje od jednog dolara dnevno“ (Stiglitz, 2009). Život ljudi koji su na ovakav način siromašni je brutalan. Tim ekonomista i istraživača Svjetske banke, 2002. godine objavio je studiju *Glasovi siromašnih*. Razgovarali su s otprilike 60 000 siromašnih muškaraca i žena iz šezdeset zemalja. Cilj je bio razumjeti siromaštvo s gledišta samih siromašnih. Ispitanici nisu naglašavali samo nedostatak novca, nego i osjećaj nesigurnosti i nemoći. „Siromašni imaju malo prilike da govore. Kada govore, nitko ne sluša; kada netko ipak sluša, odgovor je da se ništa ne može učiniti; kada im se kaže da se nešto može učiniti, ništa se nikada ne učini“ (Stiglitz, 2009). Ono što vrijedi za siromašne ljude prečesto važi i za siromašne zemlje. Gospodarska nerazvijenost djeluje „na ljudska bića kao zatvor. Ona ih, naime, zatvara u život bez nade“ (Ziegler, 2003). Gladan čovjek vodi stalnu i beznadnu bitku za svoje dostojanstvo. Onaj koji vidi kako mu obitelj umire od bolesti, koja je posljedica bijede, nikada se ne bavi i ne koristi se slobodom mišljenja, okupljanja, ili organiziranim djelovanjem. Kao što nepismenom čovjeku ništa ne znači sloboda tiska, tako gladnome čovjeku ničemu ne služi pravo glasa. Siromaštvo je tihi ubojica. Edmond Keiser, utemeljitelj međunarodne organizacije za pomoć djeci koju je nazvao Zemlja ljudi („Terre des hommes“) piše: 'Kada bismo otvorili kotao svijeta, zapomaganje iz njega zaprepastilo bi i zemlju i nebo. Jer ni zemlja ni nebo, kao ni itko među nama, nije uspio izmjeriti stvarnu strahovitu rasprostranjenost nesreće djece niti težinu prava i moći koji ih drobe' (Ziegler, 2007). Osiguravanje većih resursa i jačanje tržišta – ključni elementi razvojne strategije Svjetske banke u ranim desetljećima – i dalje su važni elementi uspješnog razvoja. Zemlje ne mogu rasti bez kapitala (Stiglitz, 2009). Međutim, bit razvoja nije samo preobrazba gospodarstva, nego i preobrazba života ljudi. Ekonomisti o obrazovanju govore kao o ljudskom kapitalu, ulaganje u ljude je isplativo jer stvara dobit, baš kao i ulaganje u strojeve. Nedvojbeno je da je obrazovanje ljudski kapital, ali ono je i više od toga. Ono utječe na čovjekovu percepciju života i svijeta, otvara vidike i stvara spoznaje da je promjena moguća, da postoje različiti načini organiziranja proizvodnje, podučava o temeljnim načelima moderne znanosti, o elementima analitičkog razmišljanja, povećava sposobnost učenja. U nerazvijenim zemljama obrazovanje se često shvaća kao put za napuštanje ruralnih prostora. Obrazovanje je i put prema gore, ono dakle ne omogućuje samo horizontalnu pokretljivost, nego i vertikalnu – uspon na stratifikacijskoj ljestvici. U otvorenim društvima

obrazovanje je usko povezano s *vertikalnom društvenom pokretljivošću*. Ono je najpodesniji društveni mehanizam za bijeg iz nižih društvenih slojeva. Obrazovanje je strateški cilj svakog „dobrog društva“ ističe John Galbraith, što znači da je ulaganje u obrazovanje najbolji dokaz da su u jednom društvu dugoročni ciljevi nadređeni kratkoročnim. U tom smislu može se bez ikakve dvojbe prihvatiti Galbraithov stav da na ovom svijetu ne postoji pismeno stanovništvo koje je siromašno i nepismeno koje to nije. Za put u razvoj, za podizanje kvalitete života u jednom društvu obrazovanje je prva stepenica na koju se mora zakoračiti. Osobito je važno za nerazvijene zemlje i zemlje u razvoju, jer bez znanja, stručnosti, poduzetničkog duha, mobilizacije energije jednog naroda, nena ni razvoja.

Osvrt na Bosnu i Hercegovinu

„Sadašnja postdaytonska Bosna i Hercegovina je nestabilna država, opterećena političkim, ekonomskim, gospodarskim, socijalnim, pravnim, obrazovnim, kulturnim, vjerskim, jezičnim i drugim problemima. Oni su jednim dijelom naslijeđe iz dalje ili bliže prošlosti, a drugim dijelom potencirani razvojem događaja u sadašnjem poratnom vremenu“ (Žepić, 2002). Niz događaja vezanih za ratno i poratno vrijeme u Bosni i Hercegovini negativno su se reflektirali na tranzicijske procese u ovoj državi. U Bosni i Hercegovini nema lakih pitanja,mnoga su otvorena i neriješena. Danas kada teoretičari govore o Bosni i Hercegovini, ocjenjuju je kao „slabu i propalu državu“(Fukuyama, 2005), govore o njoj kao o „najdublje podijeljenoj europskoj državi“ (Cviić i Sanfey, 2008) s različitim interesnim i vrijednosnim sustavima. Siromaštvo u Bosni i Hercegovini, kao i u drugim bivšim socijalističkim zemljama, donedavno je bilo posve zanemareno kao društveni i istraživački problem. Objašnjenje ovakvog odnosa spram siromaštva treba tražiti na političko-ideološkoj razini toga vremena. Komunizam je kao ideološki sustav bio snažno prožet utopističkom idejama.Stoga su socijalistički političari podržavali uvjerenje kako su svi problemi sa društvenim nejednakostima, siromaštvom i marginalizacijom riješeni (Novak,1998). U svim bivšim socijalističkim zemljama, pa tako i u Bosni i Hercegovini broj siromašnih je značajno porastao. Mnogo je čimbenika koji su utjecali na povećanje siromaštva u bosanskohercegovačkom društvu, a najznačajniji su: ratna zbivanja[5], tranzicija, koja sama po sebi vodi povećanoj nezaposlenosti i osiromašivanju, „neefikasnost sistema socijalne sigurnosti i drugih tipova socijalne zaštite, koji ne uspijevaju spriječiti *upadanje* pojedinaca u siromaštvo niti *izbaviti* one pojedince koji već jesu u siromaštvu“ (Šućur, 2001). Posljednjih petnaestak godina došlo je do naglog opadanja životnog standarda svih slojeva društva u Bosni i Hercegovini[6] (Musa,

---

[5]Pred sam kraj dvadesetog stoljeća ponovila se krvava i teška povijest bosanskohercegovačkih naroda. Po mišljenju mnogih analitičara ovaj rat u Bosni i Hercegovini, jedna je od najvećih tragedija na tlu Europe nakon Drugog svjetskog rata. Temeljem dosadašnjih procjena učinci i posljedice ovoga rata su katastrofalni.

[6]Stav utemeljen na empirijskom istraživanju koje je provedeno na razini države Bosne i Hercegovine 2009. godine (br. projekta 30001407). Istraživanje je provedeno u suradnji s agencijom Ipsos Strategic Puls Sarajevo za potrebe moje doktorske disertacije radnog naslova *Kulturni identitet i globalizacijski procesi*. Tehnički izvještaj o istraživanju i rezultati istraživanja u cijelosti se nalaze u dodatku disertacije.

2013). Bosna i Hercegovina je zemlja s niskom razinom razvijenosti proizvodnih potencijala što objektivno utječe na kvalitetu života ljudi. Bosna i Hercegovina gospodarski i dalje tone, neprestano se smanjuje broj radnih mjesta, a broj siromašnih i socijalno ugroženih iz dana u dan raste. U Bosni i Hercegovinise visoko vrednuju i cijene obrazovanje i znanje[7]. Ova činjenica iako ohrabruje, dovodi nas i do spoznaje koliko dubok jaz može biti između ljudskih želja i objektivnog stanja društva.Naime, prema rezultatima UNESCO-vog istraživanja[8] nepismenost u Bosna i Hercegovina je vrlo visoka, po tom osnovu Bosna i Hercegovina se može svrstati u rang nerazvijenih afričkih zemalja gdje 15% ljudi nema ni osnovnu školu, a osim vlastitog imena i prezimena ne znaju napisati ništa drugo. Prema tim istraživanjima u gradovima Bosne i Hercegovine funkcionalno je nepismena čak trećina ljudi, dok na selu taj broj iznosi i 70%, a pretpostavlja se da ima čak 15% potpuno nepismenih. Ako znamo da je obrazovanje najvažnije raspoloživo sredstvo za *poticanje razvitka društva,* i da je postignuto obrazovanje „najvažniji kanal socijalne promocije pojedinca u suvremenom društvu" (Ilišin i sar., 2003), onda moramo razviti sustav koji će otvoriti mogućnost obrazovanja mladima slabijeg socioekonomskog statusa, i svima onima koji su na bilo koji način u nepovoljnijem položaju. Bosna i Hercegovina ima posebnu tradiciju koja je unikatna, autohtona i specifična po tome što je proizvod stoljetnog zajedničkog življenja različitih kultura, a ne situacija nastalih intenzivnim migracijama novijeg doba, kako je to najčešće slučaj u većini europskih zemalja. Na neka iskustva i saznanja drugih multikulturalnih društava, Bosna i Hercegovina se može osloniti, ali ona mora slijediti svoju vlastitu tradiciju i svoje posebnosti. Nacionalna, religijska i kulturna raznolikost u Bosni i Hercegovini nije iskorištena kao njena prednost, nego kao izvor sukoba u posljednjem ratu. Odgoj za ljudsko i interkulturalno razumijevanje osnovna je zadaća odgoja u multikulturalnim društvima. Razumijevanje i poštovanje među različitim kulturama od posebnog je značaja za bosanskohercegovačko društvo. Charles Maurice de Talleyrand-Périgord govorio je svojim ambasadorima: „Učinite da ljudi zavole Francusku" (Chaubet i Martin, 2014). Mi u Bosni i Hercegovini trebamo učiniti sve da ljudi zavole Bosnu i Hercegovinu. O Sokratu se priča da mu je neki fizionomist jednom rekao: „Čovjeks tako ružnim licem kao što je tvoje mora imati i ružnu dušu." „Imaš pravo", odvratio mu je navodno Sokrat, „svaki dan se trudim izaći na kraj s tim lošim stvarima." Koliko god je stanje u Bosni i Hercegovini loše i teško, morati ćemo s njim izaći na kraj.Danas tko god ne želi tapkati u mraku i hodati po bespuću, zna da mora upaliti svjetlo i naći put. Na tom putu ne postoji trampa

---

[7]Zaključak utemeljen na istraživanju navedenom u bilješci br. 6. Primjerice na pitanje: *Smatrate li da je pohađanje škole, obrazovanje i znanje važno za život čovjeka pojedinca i društvo u cjelini,* cijeli uzorak je odgovorio na slijedeći način: 84% smatra, 11% nije posve sigurno, a samo 5% ispitanika ne smatra.

[8]UNESCO-vo istraživanje: *Nepismenost u BiH kao u Africi*, http://www.vijesti.ba/licnosti-dana-los/69583-Nepismenost-BiH-kao-Africi.html(25.1.2012.)

„ništa za nešto“, moramo biti spremni platiti cijenu, a cijena je obrazovanje i odgoj za ljudsko razumijevanje.

ODGOJ ZA LJUDSKO RAZUMIJEVANJE

Prije nešto više od stotinu godina Ellen Key je napisala knjigu *Stoljeće djeteta*, u kojoj između ostalog, iz perspektive svoga vremena razmatra i odgoj u budućnosti, te kaže „Briga za odgoj ljudskog roda postat će središnja zadaća društva, i oko te zadaće okupit će se svi običaji i zakoni, sve institucije društva; ona će postavljati kriterije za rješenja svih ostalih pitanja i bit će temelj donošenja svih odluka. Sve što se dosad u govorima i pedagoškim raspravama moglo čuti jest da je odgoj mladih najveća zadaća naroda. Sve što se dosad učinilo u stvarnosti pokazalo je da u prvom planu stoje sasvim druge vrijednosti, kako u obitelji, tako i u školi“ (Key, 2000). Danas smo uistinu zaokupljeni pitanjem, kako postići to da u brzomijenjajućem svijetu Čovječanstvo postane Čovječnije. Istovremeno smo suočeni s mnoštvom složenih i često proturječnih izazova, npr. „težimo spoznaji, a utapamo se u informacijama“ (Hentig, 2007). Svatko tko se bavi odgojem i obrazovanjem, ne može, a da sebi ne postavi pitanje: Kakav odgoj želimo i za koje vrijednosti vrijedi odgajati? Život u „globalnom selu“ pred nas jepostavio još jedan važan zahtjev: za uspostavljanjem uzajamnog razumijevanja, za mirnu komunikaciju i sklad, a to je upravo ono što najviše nedostaje u suvremenom svijetu. Međutim, paradoksalna je situacija na našoj Zemlji, međuovisnosti su se umnogostručile, komunikacija trijumfira (Zemlja je ispresijecana mrežama, mobitelima, modemima, Internetom), pa ipak unatoč tomu vlada posvemašnje nerazumijevanje. Razumijevanje je bitno za sve ljude i upravo zato mora se nalaziti u *središtu*odgoja za budućnost (Morin, 2002). Problem razumijevanja postao je planetaran jer se neprestano susreću ljudi koji potječu iz različitih kultura. Pri takvim susretima moramo razmišljati izvan okvira našeg malog pravilnika o kulturi. Danas nerazumijevanje uništava i odnose roditelji-djeca, muževi-žene, posvuda je rasprostranjeno. Edgar Morin govori o dvije vrste razumijevanja: intelektualnom ili objektivnom razumijevanju i ljudskom intersubjektivnom razumijevanju. Ljudsko razumijevanje sadrži spoznaju subjekta po subjektu. Npr. kada vidimo dijete da plače nećemo ga razumjeti tako što ćemo mjeriti stupanj slanosti njegovih suza, nego tako što ćemo u sebi pronaći dječju tugu, dakle tako što ćemo sebe identificirati s njim. „Ljudsko razumijevanje u sebe nužno uključuje proces *empatije, identifikacije i projekcije*“ (Morin, 2002). Ono zahtijeva otvorenost, simpatiju, velikodušnost.Postoje mnoge unutarnje zapreke i za objektivno i za intersubjektivno razumijevanje. Ravnodušnost, egocentričnost, etnocentričnost, sociocentričnost najčešće su unutarnje zapreke ljudskom razumijevanju. Svako postavljanje sebe u središte svijeta priječi ljudsko razumijevanje, jertakvom *egu*, sve što se događa „događa se negdje tamo“, ono je strano, udaljeno, sporedno ili pak nevažno. Razumijevanje priječi i inertnost u razmišljanju, tako je ponekad lakše i marginalizirati, i diskriminirati, i

stigmatizirati drugoga čovjeka, društvo ili kulturu nego razmišljati o njima i razumjeti ih.

ZAKLJUČAK

Još je Aristotel svoju *Metafiziku* započeo riječima: „Svi ljudi teže znanju po prirodi.“ Međutim ta prirodna ljudska težnja za znanjem sama po sebi nije dovoljna. Obrazovanje je glavni pokretač i nezamjenjiva sastavnica gospodarskog, političkog, kulturnog, socijalnog i svakog drugog napretka. Živimo u suvremenom dobu, koje neki autori nazivaju i *novom erom globalizacije*, sustav globalizacije dogodio nam se mnogo brže nego što se razvijala naša sposobnost da se naučimo vidjeti ga i razumjeti. U novoj eri, djelovanje globalizacijskih procesa nije ni prostorno ni vremenski ujednačeno, pa su i posljedice koje izazivaju različite i nisu posve bezazlene. Oni su ljudsku stvarnost učinili još kompleksnijom i nema jednostavnih shema za njihovo prikazivanje. Danas siromašne zemlje nesigurno životare na marginama svjetskog gospodarstva. Statistike su zastrašujuće, one nam svjedoče o tome, da je ogromna većina osuđena da živi u siromaštvu i očajanju. Najveći broj zemalja u razvoju trpi od rapidnog opadanja životnog standarda. Posljednjih desetljeća svijet je doživio nezapamćen tehnološki napredak, a najvažnija pokretačka snaga tog napretka su znanost i obrazovanje. Veza između stope tehničkog napretka i kvalitete ljudske intervencije postala je očitija. Oni koji aktivno sudjeluju u gospodarstvu moraju biti osposobljeni služiti se novim tehnologijama. Gledano iz ove perspektive ulaganje u istraživanja i obrazovanje je nužnost. Zemlje koje ostanu izvan međunarodne tehnološke konkurencije vjerojatno će postati „enklave siromaštva, očaja i nasilja“, dakle svega onoga što se ne može otkloniti ni inozemnom pomoći, ni humanitarnim akcijama. Put razvoja, odnosno put izlaska iz gospodarske, političke, kulturne, socijalne i svake druge bijede je moguć. Osnovna pokretačka snaga razvoja jednog društva je obrazovanje, i to ono, koje iz perspektive našeg vremena u sebe uključuje doživotno učenje.Ako se društvo razvija u cjelini,podiže se životni standard, a time i kvaliteta života na razini cijeloga društva. Da bismo se što bolje mogli nositi sa izazovima suvremenog svijeta pozornost treba usmjeriti i na odgoj. Koliko god su se danas umnogostručile prilike za komunikaciju, povezanost i suradnju, isto toliko su se umnožile prilike za nesuglasice, nerazumijevanje i sukobe. Stoga se podržava ideja da u središtu odgoja, bude odgoj za interkulturalno i ljudsko razumijevanje.

LITERATURA

1. Aristotel (1988). Politika. Zagreb: Globus.
2. Bezić, Ž. (1990). Kako i zašto odgajati. Đakovo: Biskupski ordinarijat.
3. Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). Osnove socijalne pedagogije. Zagreb: Školska knjiga.
4. Bruner, J. (2000). Kultura obrazovanja. Zagreb: Educa.
5. Chaubet, F., Martin, L. (2014). Međunarodni kulturni odnosi. Povijest i kontekst. Beograd: Clio.
6. Cviić, K., Sanfey, P. (2008). Jugoistočna Europa. Od konflikta do suradnje. Zagreb: Eph liber.
7. Fukuyama, F. (2005). Izgradnja države. Vlade i svjetski poredak u 21. stoljeću. Zagreb: Izvori.

8. Granese, A. (1978). Dijalektika odgoja. Zagreb: Školska knjiga.
9. Haralambos, M., Holborn, M. (2002). Sociologija. Teme i perspektive. Zagreb: golden marketing.
10. Hentig, H. (2007). Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
11. Ilišin, V., Mendeš, I., Potočnik, D. (2003). Politike prema mladima u obrazovanju i zapošljavanju. Politička misao. 40(3), str. 58-90.
12. Key, E. (2000). Stoljeće djeteta. Zagreb: Educa.
13. Križan, M. (2008). Interkulturalni dijalozi i liberalna demokracija, Zagreb: Politička kultura.
14. Kukić, S. (2004). Sociologija. Teorije društvene strukture. Sarajevo: Publishing Sarajevo.
15. Lengrand, P. (1976). Uvod u permanentno obrazovanje. (2. izdanje). Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
16. Legrand, L. (1995). Moralna izobrazba danas. Ima li to smisla? Zagreb: Educa.
17. Morin, E. (2002). Odgoj za budućnost. Sedam temeljnih spoznaja nužnih u odgoju za budućnost. Zagreb: Educa.
18. Musa, I. (2013). Kulturni identitet u vrtlogu globalizacije. Bosna i Hercegovina neravni svijet. Mostar: Filozofski fakultet.
19. Novak, M. (1998). Konceptualiziranje siromaštva u Centralnoj Europi. Sarajevo: Svjetlost.
20. Pharo, P. (2006). Sociologija morala. Smisao i vrijednosti između prirode i kulture. Zagreb: Masmedia.
21. Puljiz, V., Bežovan, G., Šućur, Z., Zrinščak, S. (2005). Socijalna politika. Povijest sustavi pojmovnik. Zagreb: Pravni fakultet.
22. Stiglitz, J. (2009). Uspjeh globalizacije. Novi koraci do pravednoga svijeta. Zagreb: Algoritam.
23. Šućur, Z. (2001). Siromaštvo. Teorije koncepti i pokazatelji. Zagreb: Pravni fakultet.
24. Thomas, D., Inkson, K. (2011). Kulturna inteligencija. Živjeti i raditi globalno. Beograd: Clio.
25. Vukasović, A. (1967). Utjecaj suvremene tehnike na koncepciju općeg obrazovanja. Zagreb: Školska knjiga.
26. Vukasović, A. (2001). Pedagogija. (7. izdanje). Zagreb: Hrvatski katolički zbor MI.
27. Ziegler, J. (2003). Novi gospodari svijeta i oni koji im se protive. Zagreb: Izvori.
28. Ziegler, J. (2007). Imperij srama. Zagreb. Izvori.
29. Žepić, B. (2002). Enigma Bosna i Hercegovina. Široki Brijeg: Logotip.
30. Žepić, B. (2007). Sociologija. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
31. Učenje blago u nama. Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće. Zagreb: Educa.
32. UNESCO-vo istraživanje: *Nepismenost u BiH kao u Africi*. http://www.vijesti.ba/licnosti-dana-los/69583-Nepismenost-BiH-kao-Africi.html(25.1.2012.)

ULOGA AKTIVNE POLITIKE NA TRŽIŠTU RADA U ZAPOŠLJAVANJU MLADIH OSOBA U HERCEGOVAČKO-NERETVANSKOJ ŽUPANIJI

ACTIVE POLICIE ROLE AT LABOR MARKET FOR EMPLOYMENT OF YOUNG PEOPLE IN HERCEGOVACKO-NERETVANSKI CANTON

Janja MILINKOVIĆ[1], Anita PERIĆ[2], Anita BEGIĆ[3]
[1]Filozofski fakultet Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina.
[2]Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županije, Mostar,Bosna i Hercegovina
[3]Filozofski fakultet Sveučilište u Mostaru, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Ovaj rad ima za cilj istražiti utjecaj mjera aktivne politike na tržištu rada u zapošljavanju mladih osoba. U radu su prikazani rezultati istraživanja provedenog s mladim nezaposlenim osobama u dobi od 15 do 30 godina koje su sudjelovale u radionicama koje je organizirala Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županije u sklopu politike aktivnih mjera na tržištu rada, a s ciljem povećanja zapošljivost nezaposlenih mladih osoba. Uzorak ispitanika je heterogen kad je u pitanju obrazovanje, spol i radno iskustvo. Od ukupnog broja od 169 pozvanih osoba, njih 115 je sudjelovalo u radionicama ; „Pisanje životopisa“ i „Razgovor s poslodavcem“, dok se 54 mlade osobe nisu odazvale pozivu Službe za zapošljavanje. Cilj rada je istražiti utjecaja provedenih programa koji se organiziraju kroz mjere aktivne politike na tržištu rada u cilju povećanje psiholoških kapaciteta, vještina i kompetencija kod mladih nezaposlenih osoba u stjecanju prvog radnog iskustva. Također ćemo istražiti učinke radionica na povećanje stope zapošljavanja. Rezultati provedenog istraživanja o učincima radionica temeljiti će se na rezultatima koje smo dobili od 55 polaznika radionica koji su pristali sudjelovati u istraživanju.

Ključne riječi: programi aktivne politike, mladi na tržištu rada (ne)zaposlenost

ABSTRACT

Goal of this work is effects of active policie measures at labor market investigation for young people employment. Work represent research results which is done with young unemployed persons age 15 to 30. They participate in workshops, which are organised by Employment service in Hercegovačko-Neretvanski Canton within policie of active measures at labor market for employment increasing of young people. Pattern is heteregone when we take education, sex and work experience as measures or variables. 115 persons participated in workshops out of 169 invited ; „ Writing CV“ ; „ Interwiev with employer“, 54 young persons did not answer on a invation from Employment service. This work want to investigate effects of a conducted programs , which are organised trough measures of active policies at labor market. For psychological capacities , skills and compentences increase at young unemployed persons and getting first work experience. We will also

investigate effects of a worshop on employment increasing rate. Our results will be based on a data, that we get out of 55 persons , who agreed to participate in our research.

Key words: Active policie programs, young persons at labor maker, (un)employment.

UVOD

Danas je nezaposlenost mladih jedan od rastućih problem s dugoročnim posljedicama kako za pojedinca, tako za zajednicu, gospodarstvo i društva. U zadnjem je desetljeću prijelaz mladih iz škole na posao postao duži, složeniji i turbulentniji (Schoon and Silberstein, 2009). U svim državama Europske unije nezaposlenost mladih osoba ispod 25 godina koje traže posao razmjerno se povećala od 7% u Austriji i 8% u Nizozemskoj, do gotovo 50% u Grčkoj i Španjolskoj (European Commission, 2012). Prema istim istraživanjima vidljivo je kako se skorašnji nagli pad položaja mladih na tržištu rada (u dobi od 15 do 24 godina) nastavlja znatno pogoršavati u mnogim državama izvan Europske unije. S druge strane zemlje članice Europske unije nastoje smanjiti deficite na maksimum od 3% BDP-a, a to znači nove mogućnosti za vladine kejnezijanske intervencije (iako je to trenutno predmet oštrih rasprava). Ovi trendovi ukazuju na porast dijela populacije mladih koja nikako ne uspijeva naći zadovoljavajući posao ili, uopće, plaćeni posao. Potencijalni negativan učinak tog pitanja, s velikim brojem mladih ljudi koji su potencijalno u zabludi, nezadovoljni i u nepovoljnim uvjetima, zaslužuje veću pažnju političkih elita u odnosu prema 'raspodjeli' i mogućoj 'zlouporabi' oskudnih javnih resursa. Danas sve razvijene države ulaganje u mlade smatraju jamcem za opstojnost društva uopće. Međutim da bi se mladi kvalitetno integrirali u društvenu zajednicu neophodno je da država osigura odgovarajuće društvene uvjete (Furlong and Guidikova, 2001). Društvena zajednica s jedne strane od mladih očekuje da usvoje vrijednosti i obrasce koje im društvo nameće te da budu nositelji društvene stabilnosti, dok s druge strane mladi očekuju od te iste društvene zajednice da prihvati njihova znanja i kreativne potencijale, te da im omogući da budu nositelji nužnih društvenih promjena. Proces integracije Bosne i Hercegovine u Europsku uniju jedan je od čimbenika koji stvaraju snažne konkurentske pritiske u poslovnom sektoru, a samim tim i na tržištu rada. Prilagođavanje koje proizlazi iz tog procesa rezultira velikom preraspodjelom radne snage između i unutar gospodarskih sektora, kao i promjenama u kvalifikacijama potrebnim za različita zanimanja. Nezaposlenost mladih direktno je povezana s ukupnom stopom nezaposlenosti kao posljedicom ekonomskih aktivnosti u državi. Smanjenje nezaposlenosti mladih u Bosni i Hercegovini predstavlja veliki izazov za vladajuće strukture kako s ekonomskog tako i sa socijalnog aspekta.

Mjere aktivnih politika na tržištu rada

Prema Kerovec (1994) mjere aktivne politike zapošljavanja u razvijenim zemljama imaju svoju dugu povijest. Već je početkom 30-ih godina za vrijeme velike

ekonomske krize, Keynes preporuči da se mjerama aktivne politike krene u borbu protiv nezaposlenosti. Zagovornici tih mjera tvrdili su da sudionici tih mjera, a posebno mladi, stječu bazne vještine, uvode se u rad i stječu osnovno radno iskustvo, što utječe na poboljšanje njihove situacije na tržištu rada. Osnovni ciljevi tih politika na tržištu rada najčešće su (i) smanjivanje nezaposlenosti, (ii) smanjivanje segmentacije na tržištu rada i smanjivanje nepovoljnog položaja rizičnih grupa u zemlji, (iii) promoviranje regionalne, kvalifikacijske i sektorske mobilnosti, te (i) porast produktivnosti rada. Po uzoru na sve članice Europske unije, kreatori ekonomskih politika u tranzicijskim zemljama, radi sprječavanja dugotrajne nezaposlenosti i smanjivanja razlika u nezaposlenosti među pojedinim grupama na tržištu rada, odlučili su se za uvođenje različitih mjera i za kreiranje različitih institucija na tržištu rada. Takve politike na tržištu rada obuhvaćaju skup različitih mjera, čiji je temeljni cilj poboljšanje *matching* procesa, to su mjere javnog posredovanja u zapošljavanju ili distribucijskih aspekata na tržištu rada, koji se ostvaruju mjerama prekvalifikacije ili dokvalifikacije dugotrajno nezaposlenih osoba za poslove na koje su se mogle zaposliti nezaposlene osobe s većom razinom kvalifikacija. Danas se u svim tranzicijskim zemljama pa tako i u Bosni i Hercegovini značenje pasivne i aktivne politika na tržištu rada raste paralelno s ekonomskom i socijalnom reformom. Ove politike se financiraju iz proračunskih sredstava ili iz posebnih fondova za zapošljavanje. Najčešće ih provode uredi za zapošljavanje, ali se danas u razvijenim zemljama sve više odlučuju i za privatne inicijative u tom području rada (Boeri and Edwards, 1998). Sve veći broj zemalja Europske unije povećao je izdatke za aktivne mjere na tržištu rada kao odgovor rastućoj nezaposlenosti. Aktivne politike na tržištu rada mogu imati naglašeniju socijalnu komponentu (programi javnih radova, potpora za otvaranje novih radnih mjesta i subvencija za nadnice) ili komponentu jačanja ljudskog kapitala (Burda, 1995) . Pravo na korištenje mjera aktivne politike imaju samo registrirani tražitelji zaposlenja. Osim što posreduju u zapošljavanju, službe za zapošljavanje često sudjeluju i u provođenju aktivnih politika na tržištu rada. Njihovi su osnovni ciljevi povećanje fleksibilnosti radnika i postizanje bolje usklađenosti ponude i (potražnje na pojedinoj razini odnosno efikasnije postizanje *matchinga* na regionalnoj razini ili među pojedinim stručnim spremama ili djelatnostima, kao i poboljšanje položaja na tržištu rada teško zapošljivih skupina. Stoga su one često usmjerene prema onim skupinama koje nezaposlenost najviše pogađa (trajno nezaposleni, žene, mladi, invalidi i oni s niskim stupnjem kvalifikacije). Osnovni ciljevi pojedinih mjera aktivnih politika svode se prema Fraseru (1999): smanjivanje neusklađenosti – primjenom pojedinih mjera nastoji se smanjiti mogućnost otpuštanja zaposlenih radnika i povećati zapošljavanje tražitelja zaposlenja; povećanje postojećih vještina i znanja – dodatnim treninzima nastoje se izbjeći nedostaci u stručnosti;stimuliranje potražnje rada putem pojedinih mjera u regijama s viškom radne snage;

1. podupiranje ponude rada u regijama s manjkom radne snage – stimuliranjem mobilnosti;

2. uspostavljanje jednakih mogućnosti zapošljavanja za sve sudionike na tržištu.

Posljednjih dvadesetak godina primjenjuju se preventivni programi za usvajanje vještina aktivnog traženja posla koji obuhvaćaju eksplicitno definirane komponente za unapređenje psiholoških kapaciteta nezaposlenih osoba. Procjene utjecaja ovih programa dale su pozitivne rezultate. Način izvođenja programa aktivnog traženja posla može biti različit, ali svrha svih programa je povećanje zapošljivosti nezaposlenih osoba. Ti programi se najčešće realiziraju u obliku radionica koje mogu biti različitog trajanja, od nekoliko dana do nekoliko mjeseci, a obično se provode u okviru javnih službi za zapošljavanje. Sličan program obuke provodi se u Službama za zapošljavanje širom Federacije BiH, a mi ćemo se u ovom radu baviti analizom programa koje je provodila Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županije. Program se sastojao iz dva modula radionica; „Pisanje životopisa“ i „Razgovor sa poslodavcem“. Ciljana skupina ovih radionica su registrirani tražitelji posla dobi od 15 do 30 godina.

Pojmovno određenje (ne)zaposlenosti

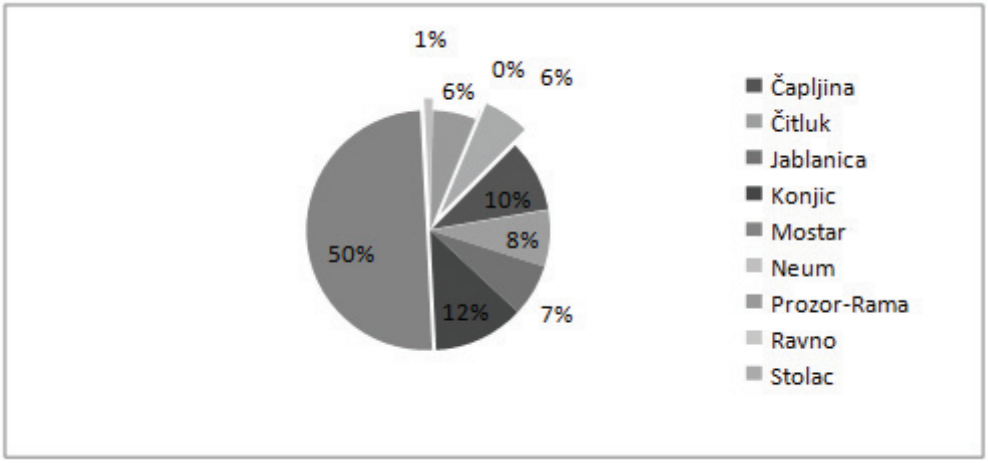
Castel smatra da je pojam „nezaposlenosti“ vezan uz nastanak masovnog plaćenog rada pred kraj 19. stoljeća, a koji je u razvijenim zemljama konačno prevladao u 20. stoljeću Zaposlenost obilježava model društva „.....u kojem su socijalne pozicije bitno definirane položajem u društvenoj podjeli rada“(Castel,1995). Definiranje i mjerenje nezaposlenosti nije jednostavno, zbog više okolnosti. Međutim Puljiz definira tri glavna kriterija nezaposlenosti: *nezaposlen je onaj čovjek koji je bez plaćenog rada, koji je spreman raditi i koji se nastoji zaposliti unutar određenog referentnog vremenskog razdoblja* Puljiz,2005*)*. Međutim, podatci o nezaposlenima osobama se prikupljaju na dva načina; prvi način se odnosi na evidenciju nezaposlenih prijavljenih na službi za zapošljavanje i takva nezaposlena osoba se nalazi u evidenciji nezaposlenih osoba, što se naziva evidenciona stopa nezaposlenosti, a drugi putem periodičnog anketiranje manjeg uzorka radne snage, što se naziva anketna stopa nezaposlenosti. Stopa zaposlenosti stalno opada iz nekoliko razloga; jedan razlog su smanjene inozemne investicije, pada kreditnog rejtinga kao posljedice duge političke krize i izostanaka ekonomskog razvoja. Samo je u 2012. godini ugašeno je 10.000 kompanija. Ovako teška i složena gospodarska situacija doprinijela je povećanju nezaposlenosti mladih, koja je prema službenim podacima iz 2014. godine u BiH iznosila do 58%. Pored ratom uništenih, prije svega velikih, uglavnom izvozno orijentiranih poduzeća, kao i gospodarske infrastrukture, ukupnu socioekonomsku situaciju i problem nezaposlenosti u posljednjem razdoblju dodatno su učinile kompleksnim recesija i globalna ekonomska kriza. To se posebno odrazilo na perspektivu zapošljavanja mladih. Situacija na tržištu rada postaje sve teža iz više razloga, smanjena je potražnja za radnom snagom, sporo se razvija sektor obrazovanja, koji mora pratiti razvoj novih tehnologija na tržištu rada, te nedostatak adektavnih politika za poboljšavanje poslovnog ambijenta (Mujanović, 2013). Rezultati

istraživanja tržišta rada, koje je provedeno u 2012. godini u Federaciji BiH[1], putem anketiranja poslodavaca, ukazuju na razloge nezadovoljstva poslodavaca radnom snagom i to njih 32,5% smatra da kandidati nemaju kvalitetno praktično i radno iskustvo, 13,4% navodi da nemaju opće znanje, socijalne i organizacijske vještine, dok nedostatak poduzetničkih vještina navodi 7,7% poslodavaca. U istom istraživanju došlo se do podataka da su oblasti u kojima je iskazana najveća potražnja za radnom snagom u prerađivačkoj industriji (metal, tekstil, drvo, hrana), trgovini, građevinarstvu. U posljednje vrijeme IT sektor je također prepoznat kao sektor u razvoju i kao sektor u kojem je upravo tražena radna snaga mlađe životne dobi.

(Ne)zaposlenost u Hercegovačko neretvanskoj županiji

Na području Hercegovačko- neretvanske županiji u veljači 2015. godine na evidenciji Službe za zapošljavanje nalazilo se 34.198 nezaposlenih osoba, što je u usporedbi sa prosječnom nezaposlenošću u 2014. godini više za 3,4 % , a u odnosu na prošli mjesec više za 0,2 %. Prema zvaničnim podatcima od ukupnog broja registrirane nezaposlene radne snage, mladi od 15 do 30 godina čine 27,8% nezaposlenih osoba. Poseban problem predstavlja činjenica da mladi u Hercegovačko-neretvanskoj županiji, kao u drugim područjima BiH sve teže pronalaze zaposlenje u formalnom sektoru.[2] Kroz analizu kvalifikacijske strukture nezaposlenih osoba došlo se do slijedećih podataka; najveći broj nezaposlenih osoba su osobe koje imaju treći stupanj stručnog obrazovanja i oni predstavljaju udio od 35,5 %, zatim slijedi četvrti stupanj stručnog obrazovanja sa 30,5 %, prvi stupanj sa 20,2 %, dok stupanj 71 čine 5,8 % nezaposlenih osoba, sa stupanjem 72 ima 2,7 %, stupanj 61 stručnog obrazovanja čini 2,0 % nezaposlenih osoba, stupanj 62 njih 1,6 %, drugi stupanj 1,4 % i peti stupanj 0,3 %. Iz Grafikona 1 može se zaključiti da se od ukupnog broja nezaposlenih osoba u Hercegovačko-neretvanskoj županiji samo u Gradu Mostaru nalazi 50 % nezaposlenih osoba, zatim u općini Konjic 12,3 % , zatim u Čapljini 9,8 %, Čitluku 7,6 %, Jablanici 7,0 % , te Stocu 6,2 % , Prozor – Rami 5,9 %, Neum 1,2 % i u općini Ravno je registrirano 36 nezaposlenih osoba na evidenciji. Kao i u drugim krajevima Bosne i Hercegovine, tako i u Hercegovačko-neretvanskoj županiji mladi spadaju u osjetljivu je skupina koja se smatra socijalno isključenom skupinom građana u BiH. Mladi koji žive u domaćinstvima ispod linije siromaštva krajnje su ugrožena skupina,a u većini slučajeva prerano napuštaju obrazovanje, zapošljavaju se u neformalnom sektoru koji ne pruža sigurnost i njihove šanse da se osamostale su vrlo slabe. Nezaposlenost mladih direktno je povezana s ukupnom stopom nezaposlenosti kao posljedicom ekonomskih neaktivnosti u zemlji.

[1] Analiza tržišta rada i zapošljavanja u Federaciji Bosne i Hercegovine u 2011. godini, s procjenama za 2012. godinu, Federalni zavod za zapošljavanje, Sarajevo, 2012.
[2] Bilten Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županije, veljača 2015.



Grafikon 1. Postotak nezaposlenih osoba po općinama 28.02.2015. godine.
Graphic 1. Unemployment persons rate per municipalities at 28.02. 2015.

Smanjenje nezaposlenosti mladih u Hercegovačko-neretvanskoj županiji predstavlja veliki izazov za vladu kako s ekonomskog tako i socijalnog aspekta. Osim navedenog, jedna od većih prepreka za mlade na tržištu rada je nedostatak radnog iskustva, a veliki broj oglasa i natječaja za posao kao glavni uvjet za prijem u radni odnos navodi upravo radno iskustvo ili radni staž od barem jedne do dvije godine. I dok Europska unija s jedne strane investira osam milijardi eura kako bi pomogla mladima u stjecanju prvog radnog iskustvo, kod nas većina mladih i nekoliko godina nakon ulaska na tržište rada nemaju nikakvo radno iskustvo. Prethodna istraživanja potvrđuju da brojni čimbenici utječu n a loš položaj mladih na tržištu rada:

- teška ekonomska situacija, koja negativno utječe na ostvarivanje novih radnih mjesta i na planove zapošljavanja kod poslodavaca;
- nedostatak radnog iskustva kod mladih, koji predstavlja problem za poslodavce jer moraju uložiti više vremena i novca da bi educirali mlade novozaposlene osobe do zadovoljavajuće razine produktivnosti i vještina potrebnih za obavljanje posla;
- zastario i nefunkcionalan obrazovni sistem (nepripremljenost mladih za tržište rada), koji je i dalje veoma udaljen od potreba poslodavaca, jer ne nudi u dovoljnoj mjeri mladima praktičan rad u kompanijama. Na taj način mladi se nalaze u situaciji da posjeduju diplomu, ali bez vještina i kompetencija koje bi im otvorile vrata kompanija i donijele puno brže prva radna iskustva te napredovanje u karijeri;
- korupcija, jer stvara lošu percepciju poslovnog okruženja u BiH te tako na radikalan način tjera strane investiture koji bi do sada otvorili nekoliko

tisuća novih radnih mjesta da na primjer BiH znatno bolje kotira na listi Transparency International indeksa[3].

- pasivnost mladih, među kojima dvije trećine nezaposlenih, iz više razloga, ne traže aktivno posao;
- s obzirom na veliki broj nezaposlenih mladih osoba i usprkos ulaganju u postojeće aktivne mjere na tržištu rada, i dalje je prisutan nedostatak podsticaja i olakšica za zapošljavanje koje bi pomogle poslodavcima da financijski lakše podnesu teret zapošljavanja mladih;
- nedostatak informacija vezanih za funkcioniranje i situaciju na tržištu rada koje bi pomogle bolju razmjenu informacija o mogućnostima zaposlenja i podstakle mobilnost radne snage, što bi dovelo do većeg broja zaposlenih mladih osoba.

Navedeni pokazatelji ukazuju na to da je većina mladih i u Hercegovačko-neretvanskoj županiji izložena riziku socijalne isključenosti, što svakako može proizvesti brojne negativne posljedice, prije svega na demografskom i socijalnom planu. Nadalje, veoma ozbiljna posljedica visoke stope nezaposlenosti i neaktivnosti mladih ogleda se u zadnje vrijeme u povećanim migracijama prema razvijenim zemljama.

Utjecaj programa aktivne politike tržišta rada na položaj mladih u Hercegovačko-neretvanskoj županiji

Kako bi se ubrzao procesa zapošljavanja nezaposlenih osoba, potrebno je uvesti brojne ekonomske i socijalne mjere i sveobuhvatne interventne programe. Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županije pored mjera kao što su sufinanciranja zapošljavanja i samozapošljavanja, provodi aktivne mjere za prekvalifikaciju i dokvalifikaciju, karijerno savjetovanje kao i učenje vještina traženja posla. Posljednjih dvadesetak godina sve više se u aktivnim mjerama tržišta rada primjenjuju programi za usvajanje vještina aktivnog traženja posla koji obuhvaćaju eksplicitno definirane komponente za unapređenje psiholoških kapaciteta nezaposlenih osoba. Način izvođenja ovih programa u sklopu aktivnog traženja posla može biti različit ali svima je svrha povećanje zapošljivosti nezaposlenih osoba. Ti programi se najčešće realiziraju u obliku radionica koje mogu biti različitog trajanja, od nekoliko dana do nekoliko mjeseci, a obično se provode u okviru javnih službi za zapošljavanje. U ovom istraživanju ćemo utvrditi koje je utjecaje na zapošljavanje mladih nezaposlenih osoba imao program obuke koji je provela Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županiji. Program se sastojao od dva modula radionica; „Pisanje životopisa“ i „Razgovor s poslodavcem“. Ciljna skupina za radionice bile su nezaposlene osobe u dobi od 15 do 30 godina koje su se nalazile na evidenciju nezaposlenih osoba. Radionice su organizirali i vodili stručni treneri posebno osposobljeni za ovakav oblik edukacije za nezaposlene osobe. Ove radionice su razvijene u okviru jednog sveobuhvatnog

[3] [http:// www.transparency.org/country#BIH_DataResearch];

projekta usmjerenog na razvoj karijere za učenike srednjih škola YEP[4], pod nazivom „Metode i tehnike aktivnog traženja posla“ koji se može izolirano primjenjivati.
Cilj ovoga rada j utvrditi utjecaj radionica na povećanje stope zapošljavanja mladih nezaposlenih osoba koje su prošle radionice u odnosu na mlade nezaposlene osobe koje nisu sudjelovale u radionicama. Također ćemo utvrditi stupanj zadovoljstva polaznika sa ponuđenim materijalima, informacijama i stručnošću trenera. S obzirom da procjena nije planirana unaprijed, nije bilo moguće procijeniti utjecaj radionica na specifične ciljeve radionica koje se odnose na usvajanje znanja i vještina iz područja aktivnog traženja posla.

METODE

Uzorak ispitanika

Ciljna skupina mladih osoba u dobi između 15 i 30 godina, koje su sudjelovale u radionica, a prije obuke su bile nezaposlene osobe koje su se nalazili u evidenciji nezaposlenih osoba. Uzorak je heterogen kad je u pitanju obrazovanje, spol i radno iskustvo. Za potrebe istraživanja smo kontaktirali 169 nezaposlenih osoba koje su pozvane na radionice, međutim njih 115 sudjelovalo u obuci, dok se njih 54 nije odazvalo pozivu Službe za zapošljavanje. Ključni pokazatelj rezultata provedenog istraživanja utjecaja radionica, biti će razlika u stopi zapošljavanja u grupi nezaposlenih osoba koje su izložene intervenciji u odnosu na one koji nisu. Rezultati istraživanja o učinku radionica temeljiti će se podacima koji su dobiveni od strane 55 polaznika koji su pristali sudjelovati u istraživanju.

Instrumenti

S obzirom da nisu korištene mjere za provjeru kompetencija nezaposlenih osoba iz uzorka kada je u pitanju aktivno traženje posla, jedini potencijalni pokazatelj utjecaja radionica je radni status osoba iz uzorka. Upravo zbog toga za analizu su korišteni podaci iz lista evidencije korisnika pozvanih na radionice, lista prisustva na radionicama kao i podaci iz LMIS+ baze podataka. Za procjenu zadovoljstva radionicama korišten je strukturirani upitnik koji je oblikovan u svrhu procjene zadovoljstva radionicama a sadrži pitanja koja se odnose na očekivanja korisnika, sadržaj radionica i izvedbu trenera.

Obrada podataka

Podaci su obrađeni u SPSS ver.20. U obradi su korišteni jednostavni statistički postupci tj. deskriptivna statistika, a zaključci se baziraju na usporedbi deskriptivnih pokazatelja iz dvije podgrupe uzorka.

---

[4] Youth Employment Programme ili Program zapošljavanja mladih, GOPA BiH - Gesellschaft für Organisation, Planung und Ausbildung mbH i proMENTE socijalna istraživanja

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Kao što je ranije navedeno obje skupine nezaposlenih osoba su heterogene kada je riječ o osnovnim demografskim karakteristika poput stupnja i vrste obrazovanja, spola i dobi (Tablice 1 i 2). U cjelokupnom uzorku dominira ženski spol. U skupini nezaposlenih koji nisu prošli radionice 72% su žene a u skupini osoba koje su prošle radionice žena je 76%. Dakle, može se zaključiti da žene općenito više sudjeluju u ovakvim vidovima obuke.

Tablica 1. Pregled dobnih skupina u dvije podgrupe uzorka
Table 1. Age groups overview in two subgroups of a pattern

	skupine			
	Prisustvovali (115)		Nisu prisustvovali (54)	
Dobna skupina	Broj	%	Broj	%
15 – 20	13	11,4	17	31,5
21 – 25	51	44,3	21	38,9
26 – 30	51	44,3	16	29,6

Kao što se može vidjeti iz Tablice 2, u skupini osoba koje su se odazvale pozivu na radionice najveći je broj osoba sa visokom stručnom spremom, a uskupini osoba koje se nisu odazvale pozivu na radionicu dominira srednja stručna sprema. Uzimajući u obzir ukupan broj pozvanih osoba na radionice i kriterij stručne spreme, može se reći da su osobe sa visokom stručnom spremom (7^1 i 7^2) češće pristajale na sudjelovanje u obuci aktivnog traženja posla u odnosu na osobe s nižim stupnjem stručne spreme.

Tablica 2. Pregled uzorka po stupnju obrazovanja
Table 2. Pattern overview by education degree

	skupine			
	sudjelovalo (115)		Nije sudjelovalo (54)	
Stupanj obrazovanja	Broj	%	Broj	%
3 (KV)	14	12,2	8	14,8
4 (SSS)	36	31,3	26	48,1
6^1 (VŠS)	2	1,7	4	7,4
6^2 (Prvostupnik)	7	6,1	1	1,9
7^1 (VSS)	38	33,0	9	16,7
7^2 (MR)	18	15,7	6	11,1

U namjeri da se ocjeni utjecaj radionica aktivnog traženja posla na povećanje zapošljivosti nezaposlenih osoba primijenjen je χ^2 test. Rezultati testa su prikazani u Tablici 3 i ukazuju na to da postoji statistički značajna razlika u broju zaposlenih osoba s obzirom na sudjelovanje u radionicama. Naime, iz skupine osoba (115) koje su sudjelovale na radionicama, zaposleno je 34 ili 29,6% dok je u skupini osoba koje se nisu odazvale pozivu na radionicu zaposleno ukupno 8 ili 14,8%.

Tablica 3. Pregled broja zaposlenih u grupama i rezultat χ^2 testa
Table 3. Number of staff in groups and result for χ^2 test

	skupine			
	Sudjelovali (115)		Nisu sudjelovali (54)	
Radni status u trenutku procjene	Broj	%	Broj	%
Zaposleni	34	29,6	8	14,8
Nezaposleni	81	70,4	46	85,2
χ^2 test (Hi kvadrat test)	$\chi^2 = 4{,}281$ df = 1 $p = 0{,}39$*			

df – stupanj slobode; $p < 0{,}05$.

Zadovoljstvo radionicama i trenerima

Dio anketnog upitnik kojim se nastojalo provjeriti zadovoljstvo korisnika sadržajem kao i ocijeniti trenere, sastojao se od četiri pitanja. Dva pitanja su tipa višestrukog izbora i dva tipa slobodnog odgovora. Kao što je to i uobičajeno, polaznici su u pravilu odgovarali na pitanja višestrukog izbora dok su rjeđe odgovarali na pitanja sa tipa slobodnog odgovora. S obzirom da je popunjavanje upitnika na dobrovoljnoj osnovi, veći broj polaznika uopće nije želio sudjelovati u istraživanju. U cjelini 54 polaznika ili njih 47% je popunilo anketni upitnik. Razlozi ne sudjelovanja uistraživanju mogu biti različit, jedan od razloga je da se anketiranje vršilo u prostorijama Službe za zapošljavanje, te da su iz toga razloga izostali neki odgovori od strane ispitanika ili su možda davali socijalno poželjne odgovore.

Prvo pitanje iz upitnika se odnosilo na zadovoljstvo polaznika kada je u pitanju usklađenost radionica sa potrebama i očekivanjima polaznika. Ponuđeni odgovori su: da, ne i donekle sa ponuđenom mogućnosti obrazloženja dva posljednja odgovora.

Tablica 4. Prikaz odgovora na pitanje 1.
Table 4. Answers on 1. question display

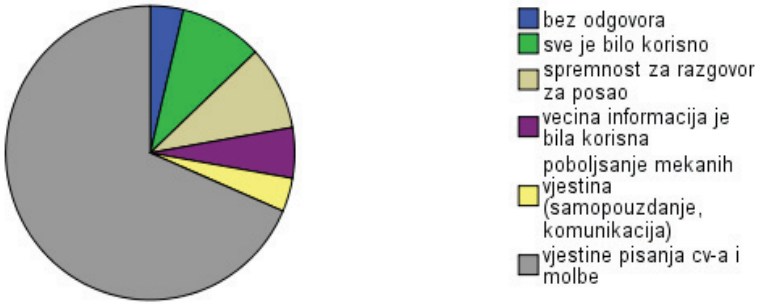
Da li je radionica bila u skladu sa vašim potrebama i očekivanjima	*Broj*	*%*
Da	50	92,6
Donekle	4	7,4
Ne	0	0
Ukupno	54	100,0

Kao što se vidi iz Tablice 4 polaznici su velikom broju zadovoljni usklađenošću radionica sa njihovim potrebama i očekivanjima. Samo mali broj njih je izkazao da su donekle prepoznate njihove potrebe 7,4%. Naravno, kod ovakvog tipa procjene zadovoljstva polaznika uvijek postoji sklonost davanju socijalno poželjnih odgovora što treba imati na umu pri donošenju zaključaka.

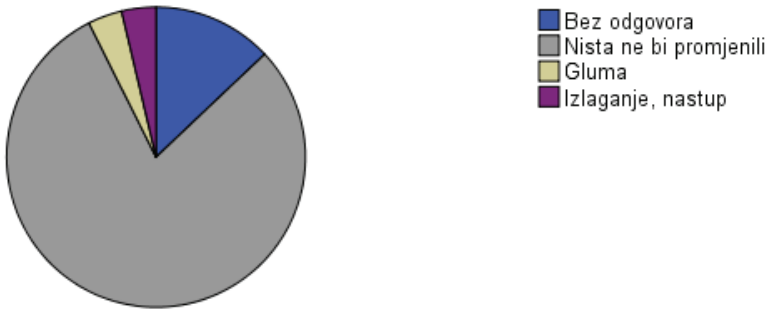
Tablica 5. Prikaz procjene pojedinih komponenti radionica (ocjena sadržaja, aktivnosti, materijala, organizacije, i izvedbe trenera)
Table 5. Assessment of individual workshop components overview (content rate, activities, materials, organisation and coatch performance)

Komponenta	*N*	*Prosjek*	*Odstupanje*
Sadrzaj	54	4,59	0,567
Aktivnosti	54	4,43	0,742
Materijali	54	4,48	0,693
Tehnička organizacija	54	4,33	1,064
Stil trenera	54	4,74	0,521
Znanje trenera	54	4,74	0,620

Drugo pitanje upitnika se odnosilo na ocjenu šest oblasti radionica i to: sadržaj, aktivnosti, materijali, tehnička organizacija, stil trenera, znanje trenera, pomoću petostupanjske skale (1 – loše, 2 – solidno, 3 – dobro, 4 – veoma dobro, 5 – izvrsno). I na ovom pitanju polaznici radionica su dali pozitivne ocjene za sve navedene oblasti (Tablica 5). Prosječne vrijednosti odgovora se kreću između 4,33 i 4,74 što se podudara sa odgovorima vrlo dobro i izvrsno. Ipak najbolje ocjene su dobile oblasti koje se odnose na trenera: stil i znanje trenera. S obzirom da su upitnici popunjavani u našem prisustvu, bez obzira na anonimnost od strane polaznika, vjerovatno je to doprinijelo i davanju socijalno poželjnih odgovora. Posljednja dva pitanja su se odnosila na procjenu primjenjivosti ili korisnosti kroz radionicu stečenih znanja kao i na procjenu "problematičnih" dijelova radionica. Pitanja su oblikovana kao pitanja otvorenog tipa. Svi odgovori su grupirani po srodnosti u kategorije. Tako su odgovori o korisnosti stečenih znanja grupirani u šest kategorija: bez odgovora, sve je bilo korisno, pripremljenost za razgovor za posao, poboljšanje mekanih vještina, većina informacija je bila korisna i vještine pisanja životopisa i molbe. Raspodjela broja odgovora po kategorijama je prikazana grafički. Vidljivo je da je najveći broj polaznika ocjenio da su najprimjenjivija znanja i vještine koje se odnose na pisanje životopisa i molbe.
Kvalitativnom analizom odgovora na pitanje koje se odnosilo na "problematične" dijelove radionica dobivene su četiri kategorije odgovora: bez odgovora, ništa ne bi promijenili, gluma i izlaganje (nastup). Dakle, većina polaznika nije osjetila teškoće u izvođenju svih dijelova radionica, kao što se može vidjeti i iz grafičkog prikaza odgovora (Grafik 3). Ipak, pojedini polaznici su naveli da su imali teškoće u izvođenju dijelova radionica koji su uključivali simulaciju razgovora sa poslodavcem kao i u izvođenju dijelova koji su zahtjevali prezentacije grupnog rada.



Grafik 2. Prikaz procjene primjenjivosti stečenih znanja
Graph 2. Applicabilities estimation of acquired knowledge overview



Grafik 3. Prikaz procjene prepreka
Graph 3. Barriers estimation overview

ZAKLJUČAK

Kreatori javnih politika trenutno se suočavaju sa osnovnim izazovima u zapošljavanju, koji su drugačiji i kompleksniji u odnosu na one koji su postojali u prošlosti. Ti izazovi ne podrazumijevaju samo kvantitativna pitanja, kao što su visoka stopa nezaposlenosti ili niska stopa zaposlenosti, nego i ona kvalitativna, kao što su oblici nesigurnog stanja u oblasti rada i zapošljavanja, uključivanja socijalnih kategorija stanovništva, uključivanja mladih i žena na tržište rada, siromaštvo i drugo. Na temelju rezultata istraživanja provedenih među polaznicima radionica u okviru aktivnih politika na tržištu rada istražili smo utjecaj radionica na veću zapošljivost mladih osoba s područja Hercegovačko-neretvanske županije.
Kroz rezultate ovoga istraživanja, koje smo dobili korištenjem χ^2 testa utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u stupnju zapošljavanja osoba koje su prošle radionice u odnosu na one koji nisu prisustvovali radionicama. U skupini polaznika

radionica njih 29,6% je zaposleno u razdoblju od dvije godine nakon radionica. U grupi „nepolaznika“ u istom tom vremenskom razdoblju zaposleno je 14,8%. Iako je moguće da su neki drugi čimbenici (osobine pojedinca, osoba već aktivno traži posao) koje nismomogli utvrditi na temelju ovoga istraživanja doprinijeli dobivenoj razlici, čini se da je ovaj tip rada sa nezaposlenim osobama koristan u smislu povećavanja zapošljavanja. Ovo bi se trebalo shvatiti kao ohrabrenje za nastavak provođenja ovakvih i sličnih aktivnosti skupnog rada sa nezaposlenim osobama kroz aktivne politike zapošljavanja. Analizom podataka iz istraživanja možemo utvrditi da su polaznici zadovoljni sadržajem radionica te smatraju da su usklađene sa potrebama mladih nezaposlenih osoba u poboljšanja kompentencija i vještina radi stjecanja prvoga radnoga iskustva. Kada je riječ o ocjeni primjenjivosti znanja stečenog kroz radionice, polaznci najviše vrednuju pisanje životopisa i molbe. Pored toga značajnu korisnost vide u znanjima i informacijama o razgovoru sa poslodavcem te poboljšanju vještina poput samopouzdanja i komunikacijskih vještina.

Stoga budući pravac ka formuliranju politika zapošljavanja treba slijediti kružni pristup koji uključuje proces u pet koraka: analiza postojeće situacije, identifikacija ključnih pitanja, generiranje i evaluacija mogućnosti politika i odlučivanje, planiranje implementacije politika te monitoring i procjena učinka aktivnih politika koje se provode u Bosni i Hercegovine.

LITERATURA

1. Analiza tržišta rada i zapošljavanja u Federaciji Bosne i Hercegovine u 2011. godini, s procjenama za 2012. godinu, Federalni zavod za zapošljavanje, Sarajevo, 2012.
2. Bilten Služba za zapošljavanje Hercegovačko-neretvanske županije, veljača 2015.
3. Boeri, T., Edwards, S. (1998). Long-term unemployment and short-term unemployment benefits: The changing nature of non-employment subsidies in Central and Eastern Europe. *Empirical Economies*, 23, 31-54.
4. Burda, M. (1995). Labor Market Institutions and the Economic Transformation of Central and Eastern Europe. In S. Commander and F. Coricelli, eds. Unemployment, Restructuring, and the Labor Market in Eastern Europe and Russia. Washington: TheWorld Bank, 331-360.
5. Castel, R. (1995). Les mėtamorphoses de la question sociale. Paris: Fayard.
6. European Commission (2012). Monthly labour market fact sheet – March 2012. Brussels: Eurostat.
7. Furlong, A., Guidikova, I. (2001): Transitions of Youth Citizenship in Europe. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
8. Fraser, N. (1999). How strong is the case for targeting active labour market policies? - A review of efficiency and equity arguments. International Journal of Manpower, 20 (3/4), 151-164.,
9. Mujanović E., (2013). Nezaposlenost mladih u Bosni i Hercegovini: trenutna situacija, izazovi i preporuke. Sarajevo: Friedrich-Ebert-Stiftung.
10. Puljiz, V. (2005). Socijalna politika. Zagreb, Pravni fakultet.
11. Schoon, I., Silberstein, R. K. (2009). Conceptualising schoolt-owork transitions in context. U: Schoon, Silberstein (ur.) Transitions to work – Globalization, individualization and patterns of delivery. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Kerovec, N. (1994). Mjere za poticanje zapošljavanja. Revija za socijalnu politiku,1 (2),125-133.

ONLAJN EMOCIONALNE VEZE ADOLESCENATA: ODNOS SA SOCIJALNOM PODRŠKOM I STIDLJIVOŠĆU

ONLINE EMOTIONAL RELATIONSHIPS AMONG ADOLESCENTS: RELATIONSHIP WITH SOCIAL SUPPORT AND SHYNESS

Jelena OPSENICA KOSTIĆ[1], Ana MILENKOVIĆ[2], Tanja PANIĆ[3]
[1]Filozofski fakultet Niš
[2]OŠ Miroslav Antić Niš
[3]Visoka škola strukovnih studija Sirmium Sremska Mitrovica

APSTRAKT

Široka upotreba računara je izmenila ne samo način na koji radimo, već i način na koji volimo. Onlajn zaljubljivanje i prekid ljubavi, flertovanje, varanje partnera, postali su deo modernih romansi. Trenutno znamo relativno malo o emocionalnim odnosima onlajn. Postoje dve pretpostavke o tome ko su adolescenti koji formiraju onlajn veze uopšte: hipoteza „bogati postaju bogatiji" i hipoteza socijalne kompenzacije. Ovo istraživanje ima za cilj da proveri da li postoji razlika u percipiranoj socijalnoj podršci i stidljivosti kod adolescenata koji imaju i onih koji nemaju onlajn veze, čime se testiraju obe hipoteze. U istraživanju je učestvovalo 146 ispitanika iz perioda srednje adolescencije (77 mladića i 79 devojaka; prosek godina 15.56) i 145 ispitanika iz perioda kasne adolescencije (46 mladića i 99 devojaka; prosek godina 21.93). Ispitanici su popunili Multidimenzionalnu skalu socijalne podrške (MSPSS) i Revidiranu Cheek & Buss skalu stidljivosti (RCBS). Rezultati pokazuju da je emocionalnu vezu onlajn imalo 33,8% mladića i 19% devojaka iz perioda srednje adolescencije, razlika je statistički značajna ($p < .05$). Na poduzorku starijih adolescenata 21,7% mladića i 15,2% devojaka je imalo ljubavnu vezu onlajn, ali razlika nije značajna. Na poduzorku mlađih devojaka i mladića nema statistički značajnih razlika na subskalama socijalne podrške između onih koji su imali onlajn vezu i onih koji nisu; ali značajno višu stidljivost pokazuju oni koji su se upuštali u onlajn veze ($p < .05$ za mladiće; $p = .001$ za devojke). Na poduzorku starijih adolescenata nema statistički značajnih razlika. Ovi rezultati govore u prilog hipotezi socijalne kompenzacije, ali i otvaraju mogućnost da ta hipoteza ne važi za sve uzraste.

Ključne reči: onlajn emocionalne veze; socijalna podrška; stidljivost; hipoteza socijalne kompenzacije; adolescenti

ABSTRACT

The widespread use of computers has changed not only the way we work, but also the way we love. Falling in love and breaking up, flirting, cheating partners online have become parts of modern romance. We currently know relatively little about the online emotional

relationships. There are two assumptions about who are adolescents that form online relationships in general: the "rich get richer" hypothesis and social compensation hypothesis. This study aims to examine whether there is a difference in the perceived social support and shyness in adolescents who have and don't have online relationships, which allows both hypotheses to be tested. The study included 146 subjects from the period of middle adolescence (77 boys and 79 girls; average age 15.56) and 145 subjects from the period of late adolescence (46 boys and 99 girls, average age 21.93). Subjects completed the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) and the Revised Cheek & Buss Shyness Scale (RCBS). The results show that 33.8% of boys and 19% of girls from middle adolescence period had online emotional relationship; the difference was statistically significant ($p < .05$). For the subsample of older adolescents 21.7% of boys and 15.2% of girls had an online love relationship, but the difference was not significant. In the subsample of young girls and boys there are no statistically significant differences in the subscales of social support among those who have had online relationship and others; but significantly higher shyness show those who have been engaging in online relationships ($p < .05$ for boys; $p = .001$ for girls). For the subsample of older adolescents there is no statistically significant difference. These results support the social compensation hypothesis, but also raise the possibility that this hypothesis is not true for all ages.

Key words: online emotional relationships, social support, shyness, social compensation hypothesis, adolescents

UVOD

Pojava kompjuterski posredovane komunikacije (CMC) je uvela novi tip diskursa i kao posledica toga razvijeni su novi tipovi interpersonalnih odnosa. Postoji više vrsta kompjuterski posredovanih odnosa koji se razlikuju po nekim značajnim aspektima: komunikacija jedan-na-jedan ili grupna komunikacija; povezivanje sa "pravim" ljudima ili izmišljenim personama; povezivanje sa anonimnim ili identifikovanim ljudima; kumuniciranje u sinhronom ili asinhronom formatu (Ben-Ze`ev, 2004). Svi ovi tipovi komunikacije mogu biti bazirani na korišćenju teksta, glasa, videa ili na njihovoj kombinaciji. Ovakav način komuniciranja može da dovede do povezivanja ljudi u različite zajednice. Tema ovog rada su neki aspekti onlajn povezivanja adolescenata u emocionalnu, odnosno ljubavnu, vezu. Informacione i komunikacione tehnologije su izmenile način interakcije među ljudima i postale sredstvo i medijum socijalnog umrežavanja. Ovo važi za sve uzraste, ali najviše za adolescente koji su odrasli okruženi novim tehnologijama i koji ne mogu da zamisle interakciju u svetu u kojem te mogućnosti ne postoje. Istraživači na polju psihologije interneta ove mlade naraštaje nazivaju *Net generacijom* (Bennett, Maton, Kervin 2008), a takođe i *digital natives*, termin koji bolje odslikava prirodu fenomena, ali ga je teže prevesti (Sanchez, Munoz-Fernandez, Ortega-Ruiz, 2015; Bennett, Maton, 2010). Onlajn socijalizacija adolescenata je intenzivno istraživana poslednjih decenija. Studije su pokazale da korišćenje interneta, kombinovano sa socijalnim mrežama i programima za slanje poruka (instant messaging), ima značajan uticaj na interpersonalne odnose adolescenata, jer su traženje društva vršnjaka, osećanje pripadnosti i bliskosti na

dohvat ruke (Valkenburg, Sumter, Peter, 2011; Valkenburg, Peter, 2009). Postoje različita mišljenja o tome da li onlajn interpersonalni odnosi oslobađaju ili oslabljuju osobu, tj. da li imaju više pozitivnih ili negativnih strana. U svom članku koji razmatra teorije i empirijske dokaze o pozitivnim i negativnim efektima, Whitty (2008) zaključuje da koristi koje osoba može imati od ovakvih odnosa prevagavaju cenu, odnosno potencijalne rizike. Značajan problem na području onlajn veza je identifikovanje faktora koji su povezani sa korišćenjem interneta u svrhu formiranja interpersonalnih odnosa kod adolescenata. Pažnja istraživača je fokusirana na dve hipoteze (Valkenburg & Peter, 2011). Hipoteza „bogati postaju bogatiji" (rich-get-richer hypotesys) govori o tome da karakteristike koje olakšavaju formiranje odnosa oflajn, odnosno uživo, olakšavaju i formiranje odnosa onlajn. Tako će adolescenti koji su relativno popularni oflajn biti i relativno popularni onlajn, sve specifičnosti koje postoje u formiranju odnosa oflajn će biti odslikane u formiranju onlajn odnosa (Kraut, 2002; Peter, Valkenburg, Schouten, 2005). Nasuprot tome, hipoteza socijalne kompenzacije predlaže da karakteristike onlajn okruženja olakšavaju formiranje odnosa posebno onim adolescentima koji imaju teškoće da interpersonalne odnose formiraju oflajn (Kraut, 2002; McKenna, Bargh, 1999; Peter et all. 2005). Prema ovoj ideji, sve specifičnosti, odnosno poteškoće koje postoje u formiranju odnosa oflajn *neće* biti prisutne u formiranju odnosa onlajn. Umesto toga, ovi adolescenti će iskusiti relativnu lakoću u formiranju onlajn odnosa. Postoje nalazi koji podržavaju i jednu i drugu hipotezu. Saglasno hipotezi „bogati postaju bogatiji", adolescenti koji pokazuju usamljenost i socijalnu anksioznost manje komuniciraju putem interneta od onih koji nemaju izražene ove osobine (Valkenburg,Peter, 2007; Van den Eijnden, Meerkerk, Vermulst, Spijkerman, Engles, 2008). Iz ovoga se može zaključiti da usamljeni i socijalno anksiozni adolescenti imaju manje prilika da formiraju i razvijaju onlajn odnose, odnosno adolescentima koji ove osobine nemaju pruža se više prilika. U prilog hipotezi socijalne kompenzacije govore nalazi da usamljeni i socijalno anksiozni adolescenti preferiraju onlajn komunikaciju u odnosu na komunikaciju licem u lice (McKenna, Green, Gleason, 2002; Peter et all. 2005: Pierce, 2009; Sheks , Birchmeier, 2007), što pokazuje da se osećaju prijatnije kada komuniciraju u onlajn okruženju. Dalje, za usamljene adolescente (McKeena et all, 2002) kao i one sa depresivnim simptomima (Ybarra, Alexander, Mitchell, 2005) je verovatnije da će koristiti internet za formiranje interpersonalnih odnosa. Sve što je prethodno rečeno važi za onlajn odnose uopšte, ne posebno za emocionalne onlajn veze. Istraživanja koja se odnose konkretno na učestalost i faktore koji su povezani sa formiranjem onlajn emocionalnih odnosa nema mnogo ni u inostranstvu, ni kod nas. Većina istraživanja onlajn odnosa generalno je usmerena na odrasle i ona govore da je za ovu populaciju uobičajeno da stvara onlajn veze; međutim samo 3 do 26% ovih veza su ljubavne (Donn & Sherman; Madden, Lenhart, 2006; McKeena, Green, Gleason, 2002; Parks, Floyd, 1996; Parks, Roberts, 1998; Smith , Duggan, 2013). Iako istraživanja nedostaju, naučnici ipak spekulišu koji adolescenti koriste internet da bi našli partnere i da li postoje koristi od toga. Pri tom se oslanjaju na iste hipoteze, hipotezu socijalnog uvećanja i socijalne

kompenzacije. Neki naučnici (npr. Walther, Parks; prema Korchmaros, Ybara, Mitchell, 2015) smatraju da je u onlajn okruženju teže inicirati emocionalni odnos i da to bolje polazi od ruke socijalno kompetentnim osobama. Postoje i drugačija mišljenja. Neki istraživači pretpostavljaju da adolescenti koji imaju različite barijere u ostvarivanju kontakta sa emocionalnim partnerima (npr. stidljivost ili prosto nedostatak slobodnih partnera u okruženju) imaju i posebne koristi od ne-tradicionalnih metoda nalaženja partnera, kao što je internet (Woll, Cozby, 1987; prema Korchmaros et all., 2015). Dalje, relativno je lako „otvoriti se" onlajn, a takvo predstavljanje sebe može privući potencijalnog partnera (McKeena et all, 2002; Whitty, Carr, 2006), što olakšava formiranje emocionalnih odnosa stidljivim, introvertnim ili nepoverljivim osobama. Kao dodatak svemu ovome, rasprostranjenost interneta povećava šanse da se pronađe određeni tip osoba. Ovakve mogućnosti su posebno važne za neke grupe adolescenata, kao što su LGBTQ adolescenti (Cooper, Sportolari, 1997; Korchmaros et all, 2015). Ovim razmatranjima faktora koji dovode do formiranja onlajn emocionalnih veza može se dodati socijalna podrška. Kao što se pretpostavlja da postojanje socijalne anksioznosti ili stidljivosti može da bude razlog što se adolescent okreće internetu za iniciranje veza, tako i nedostatak socijalne podrške može da pokrene u istom smeru. Traženje socijalne podrške je često korišćena aktivna strategija suočavanja sa stresom u adolescenciji; u ovom periodu se posebno povećava traženje emocionalne porške od prijatelja i vršnjaka (Zimmer-Gembeck, Skinner, 2011). S obzirom da veliki broj adolescenata korisiti društvene mreže, najčešće Facebook, postoje novija istraživanja koja ispituju ulogu socijalne podrške koju adolescenti traže i dobijaju na taj način (Frison, Eggermont, 2015). Može se pretpostaviti da izostanak socijalne podrške oflajn i traženje podrške na internetu povećava verovatnoću da će osoba razviti emocionalni odnos onlajn. Kao što je već pomenuto, nedostaju podaci iz kojih bi se moglo zaključiti koji procenat adolescenata ima iskustva sa ljubavnim vezama onlajn. Istraživanja koja postoje često koriste prigodni uzorak posetilaca nekog foruma ili čet-sobe i među njima biraju samo one koji su imali emocionalne onlajn veze; dodatni problem predstavlja i zajedničko prikazivanje podataka za sve učesnike jednog istraživanja, bez obzira što je raspon godina obuhvata adolescenciju i odraslo doba (npr. Cornwell, Lundgren, 2001). Postoje i istraživanja koja ispituju kvalitet ljubavnih odnosa adolescenata na socijalnim mrežama, ali bez pravljena razlike da li se radi samo o partnerima koji se sreću i „uživo" ili ima i onih čija veza postoji isključivo onlajn (npr. Sanchez et all., 2015). Tu su i istražvanja koja daju podatak o partnerima koje su adolescenti sreli onlajn, u odnosu na ukupan broj partnera u poslednjih 12 meseci. Tako se dolazi (Korchmaros et all, 2015) do 6.1% partnera upoznatih onlajn za ne-LGBTQ adolescente i 17.4% za LGBTQ adolescente. Zbog svega ovoga je teško izneti pretpostavku o učestalosti emocionalnih onlajn veza kod adolescenata. Svrha ovog istraživanja je dobijanje osnovnih informacija o: a) učestalosti emocionalnih veza onlajn; b) percipiranoj socijalnoj podršci; i c) stidljivosti kod adolescenata iz jugoistočne Srbije, nakon čega će uzorak biti podeljen na adolescente koji su imali i one koji nisu imali ljubavne onlajn veze.

Ova podela vodi do osnovnog problem istraživanja – kakav je odnos formiranja emocionalnih veza onlajn sa percipiranom socijalnom podrškom i stidljivošću? Specifični problemi su vezani za utvrđivanje i poređenje ovog odnosa na poduzorku mlađih i starijih adolescenata; kao i devojaka i mladića. Očekuje se da dobijeni rezultati podržavaju ili hipotezu „bogati postaju bogatiji“ ili hipotezu socijalne kompenzacije.

METODE

U istraživanju je učestvovao 291 ispitanik. 146 ispitanika (77 mladića i 79 devojaka; prosek godina 15.56) se nalaze u periodu srednje adolescencije; a 145 ispitanika (46 mladića i 99 devojaka; prosek godina 21.93) je u periodu kasne adolescencije. Istraživanje je obavljeno u školama, odnosno na fakultetima, na teritoriji grada Niša (jugoistočna Srbija).
Multidimenzionalna skala socijalne podrške (MSPSS, Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley, 1988), koja se sastoji od tri subskale kojima se procenjuje: podrška od strane značajne osobe, podrška od strane porodice i podrška od strane prijatelja. Moguće je izračunati i ukupan skor na celoj skali, koja ima 12 ajtema, a ispitanici odgovaraju izražavajući svoje slaganje sa tvdrnjama na sedmostepenoj skali Likertovog tipa.
Revidirana Cheek & Buss skala stidljivosti (RCBS, Cheek & Briggs, 1990). Skala ima 14 ajtema i uključuje somatsku anksioznost, kognitivne i bihejvioralne simptome stidljivosti. Ispitanici odgovaraju izražavajući svoje slaganje na petostepenoj skali Likertovog tipa.
Kratak upitnik o socio-demografskim karaktetirstikama i uključenosti u emocionalne onlajn veze sastavljen za potrebe ovog istraživanja.

REZULTATI

Najpre će biti prikazani podaci o prisutnosti onlajn veza na ispitivanom uzorku i testiranje značajnosti razlika između mladića i devojaka u iskustvu sa emocionalnom vezom onlajn.

Tabela 1. Iskustvo sa onlajn emocionalnom vezom kod adolescenata u srednjoj adolescenciji (AS godina 15.56)
Table 1. Experience with online emotional connection with adolescents in middle adolescence (AS year15.56)

			Imao online vezu		Ukupno
			da	*ne*	
Pol ispitanika	*muški*	N	26	51	71
		% unutar m. pol	**33.8 %**	**66.2 %**	100 %
	ženski	N	15	64	79
		% unutar ž. pol	**19 %**	**81 %**	100 %
Ukupno			41 26.3 %	115 73.7 %	156 100 %

Tabela 2. Značajnost razlika između mladića i devojaka u odnosu na iskustvo sa onlajn vezom, srednja dolescencija
Table 2. The significance of differences between boys and girls in relation to the experience of the online connection,medium dolescencija

	vrednost	ss	p
Pirsonov χ kvadrat	4.396	1	.027

Kao što se vidi iz Tabele 1,onlajn veze jesu prisutne na poduzorku adolescenata u srednjoj adolescenciji, trećina mladića i petina devojaka uzrasta 14 do 18 godina je imala (bar jednu) onlajn vezu; pri tom je ova razlika po polu statistički značajna (Tabela 2).

Tabela 3. Iskustvo sa onlajn emocionalnom vezom kod adolescenata u kasnoj adolescenciji (AS godina 21.93)
Table 3. Experience with online emotional connection among adolescents in late adolescence *(*AS year 21.93)

			Imao online vezu		Ukupno
			da	*ne*	
Pol ispitanika	*muški*	N	10	36	46
		% unutar m. pol	**21.7 %**	**78.3 %**	100 %
	ženski	N	15	84	99
		% unutar ž. pol	**15.2 %**	**84.8 %**	100 %
Ukupno			25 17.2 %	120 82.8 %	145 100 %

Tabela 4. Značajnost razlika između mladića i devojaka u odnosu na iskustvo sa onlajn vezom, kasna adolescencija
Table 4. The significance of differences between boys and girls in relation to the experience of the online connection,late adolescence

	vrednost	ss	p
Pirsonov χ kvadrat	.955	1	.227

Ono što se prvo uočava u Tabeli 3 jeste da manje adolescenata u kasnoj adolescenciji ima ljubavne veze onlajn, u odnosu na mlađe ispitanike. Odnos ostaje isti – značajno više mladića nego devojaka ima ljubave veze onlajn (Tabela 4).

Tabela 5. Deskriptivni podaci za subskale socijalne podrške i stidljivost, mladići u srednjoj adolescenciji
Table 5. Descriptive data for the subscales of social support and shyness, the young men in middle adolescence

	Imao online vezu	N	AS	SD	SG AS
SP posebna osoba	*da*	26	**4,85**	1,53	,30
	ne	51	**5,30**	1,71	,24
SP porodica	*da*	26	**4,97**	1,53	,30
	ne	51	**5,13**	1,79	,25

SP prijatelji	*da*	26	**4,59**	1,67	,31
	ne	51	**4,96**	1,84	,26
SP ukupuna	*da*	26	**4,80**	1,30	,25
	ne	51	**5,13**	1,50	,21
Stidljivost	*da*	26	**37,00**	11,32	2,22
	ne	51	**30,86**	10,81	1,51

Tabela 6. Deo testiranja značajnosti razlika skorova na subskalama socijalne podrške i stidljivosti kod mladića, u odnosu na iskustvo sa onlajn vezom, prikazana je samo značajna razlika

Table 6. Part testing the significance of differences of scores on subscales of social support and shyness at young man, in comparison to the experience with the online connection is shown only significant difference

	vrednost t-testa	ss	p
Stidljivost	2.319	75	.023

Ni jedan vid socijalne podrške (ni ukupna percipirana podrška) nije značajno različit kod mladića u srednjoj adolescenciji koji su imali onlajn veze i onih koji nisu. Značajno je viša stidljivost, kod onih koji su imali onlajn veze (Tabela 6).

Tabela 7. Deskriptivni podaci za subskale socijalne podrške i stidljivost, devojke u srednjoj adolescenciji

Table 7. Descriptive data for the subscales of social support and shyness, girls in middle adolescence

	Imala online vezu	N	AS	SD	SG AS
SP posebna osoba	*da*	15	**5,47**	1,44	,37
	ne	64	**5,75**	1,56	,19
SP porodica	*da*	15	**5,37**	1,02	,26
	ne	64	**5,88**	1,25	,16
SP prijatelji	*da*	15	**5,33**	1,15	,30
	ne	64	**5,71**	1,36	,17
SP ukupuna	*da*	15	**5,39**	,92	,24
	ne	64	**5,78**	1,09	,14
Stidljivost	*da*	15	**42,13**	10,42	2,69
	ne	64	**33,53**	8,72	1,09

Tabela 8. Deo testiranja značajnosti razlika skorova na subskalama socijalne podrške i stidljivosti kod devojaka, u odnosu na iskustvo sa onlajn vezom, prikazana je samo značajna razlika
Table 8. Part testing the significance of differences of scores on subscales of social support and shyness in girls, in comparison to the experience of the online connection, is shown only significant difference

	Vrednost t-testa	ss	p
Stidljivost	3.313	77	.001

Kao i kod mladića u srednjoj adolescenciji, ni kod devojaka nema razlika u dimenzijama socijalne podrške kod onih koje su imale onlajn vezu i onih koje nisu; jedina značajna razlika je u izraženosti stidljivosti.

Tabela 9. Deskriptivni podaci za subskale socijalne podrške i stidljivost, mladići u kasnoj adolescenciji
Table 9. Descriptive data for the subscales of social support and shyness, the young men in late adolescence

	Imao online vezu	N	AS	SD	SG AS
SP posebna osoba	*da*	10	**5,90**	1,17	,37
	ne	36	**5,53**	1,57	,26
SP porodica	*da*	10	**5,60**	1,14	,36
	ne	36	**5,86**	,80	,13
SP prijatelji	*da*	10	**5,60**	1,21	,39
	ne	36	**5,65**	1,20	,20
SP ukupuna	*da*	10	**5,70**	1,11	,35
	ne	36	**5,68**	1,07	,18
Stidljivost	*da*	10	**28,20**	10,80	3,42
	ne	36	**27,17**	5,91	,98

Kod mladića u kasnoj adolescenciji nema značajnih razlika u izraženosti ispitivanih varijabli kod onih koji su imali onlajn vezu i onih koji nisu. Isto važi i za devojke u kasnoj adolescenciji (tabela ispod).

Tabela 10. Deskriptivni podaci za subskale socijalne podrške i stidljivost, devojke u kasnoj adolescenciji
Table 10. Descriptive data for the subscales of social support and shyness, girls in late adolescence

	Imala online vezu	N	AS	SD	SG AS
SP posebna osoba	*da*	15	**6,07**	1,01	,26
	ne	84	**6,37**	,79	,09
SP porodica	*da*	15	**6,15**	1,32	,34
	ne	84	**6,03**	1,16	,13
SP prijatelji	*da*	15	**6,22**	,99	,26
	ne	84	**6,04**	,98	,11

SP ukupuna	*da*	15	**6,14**	,95	,24
	ne	84	**6,15**	,72	,08
Stidljivost	*da*	15	**28,67**	8,55	2,21
	ne	84	**32,04**	9,19	1,00

DISKUSIJA

Prvi istraživački cilj je vezan za utvrđivanje prisutnosti onlajn veza na ispitivanom uzorku, odnosno populaciji. Svi smo izloženi širokim efektima globalizacije, mada fenomen koji je izrazito prisutan u nekim društvima ne mora da bude tako raširen u drugim. Već je objašnjeno da je teško odrediti učestalost emocionalnih veza onlajn kod adolescenata na osnovu dostupnih rezultata inostranih istraživanja, mada se fenomen tretira kao često prisutan. Na uzorku ovog istraživanja može se videti da su onlajn veze prisutnije kod adolescenata u srednjoj adolescenciji, nego kod adolescenata u kasnoj. Mlađim adolescentima su emocionalne veze novo iskustvo, tako da se njihova intenzivnija uključenost u onlajn veze može shvatiti kao ispitivanje karakteristika veze, partnera, a i sebe samih. Kako započeti vezu, kako komunicirati dalje, kako postaviti granice, šta sve partner želi ili odbija, šta sama osoba želi da pruži i dobije – sve su to aspekti koje je moguće isprobavati u onlajn vezi i koji su manje poznati mlađim nego starijim adolescentima. Interesanto je da su na oba poduzorka onlajn veze prisutnije kod mladića. Pre svega, za onlajn vezu su i dalje potrebne dve osobe, tako da bismo mogli da očekujemo srazmeran broj devojaka i mladića koji su uključeni. Moguće je da se mladići osećaju slobodnije na internetu od devojaka, odnosno da percipiraju manje potencijalnih opasnosti za sebe. Dalje, moguće je da mladići imaju onlajn veze sa osobama izvan svoje uzrasne grupe. Takođe je moguće i da im je lakše da daju izjavu da su imali onlajn vezu, tj. za mladiće bi to bio još jedan poen u pravcu kompetentnosti u ljubavnim odnosima. Naša iskustva sa adolescentima tokom sprovođenja ovog istraživanja govore da devojke zaista vide onlajn veze kao potencijalno opasne, dok to nije bio slučaj sa mladićima. Ova zapažanja bi svakako trebalo proveriti u sledećim istraživanjima. Od svih ispitanika su dobijeni podaci o izraženosti dimenzija percipirane socijalne podrške i o stidljivosti, tako da se moglo pristupiti osnovnom problemu, a to je poređenje grupa ispitanika u odnosu na ove varijable. Na osnovu dosadašnjih saznanja i pretpostavki, percepcija socijalne podrške može biti povezana sa upotrebom interneta i inicijacijom online emocionalnih veza na dva načina. Ukoliko je tačna hipoteza "bogati postaju bogatiji", adolescenti koji percipiraju visoku socijalnu podršku bi imali više, odnosno češće, onlajn veze. Sve one osobine koje dovode do toga da se ovi mladi ljudi osećaju prihvaćeno i voljeno oflajn, trebalo bi da deluju facilitirajuće na uspostavljanje onlajn odnosa i, kod nekih, dovedu i do onlajn ljubavnih veza. Ukoliko je verovatnija hipoteza socijalne kompenzacije, adolescenti koji percipiraju nisku socijalnu podršku u svojoj sredini će tražiti podršku od poznanika na netu i time će imati više šansi da se upuste i u onlajn ljubavne veze. Međutim, rezultati ovog istraživanja ne govore u prilog ni jednoj ni drugoj pretpostavci. Ni kod mladića, ni kod devojaka, oba uzrasta,

nijedna dimenzija socijalne podrške nije bila značajno izraženija kod onih koji su imali i onih koji nisu imali emocionalnu onlajn vezu. Kod stidljivosti je situacija nešto složenija. Kao što je rečeno u uvodu, postoje rezultati koji se odnose na socijalno anksiozne osobe i koji govore da ovi adolescenti manje komuniciraju putem interneta u odnosu na ne-anksiozne adolescente, ali da preferiraju takav kontakt u odnosu na kontakt licem-u-lice. Međutim, iako stidljivost jeste česta komponenta socijalne anksioznosti, ova dva fenomena nisu ista. Socijalna anksioznost je poremećaj koji ometa osobu da funkcioniše adekvatno, a stidljivost je crta ličnosti koja ne uključuje visok stepen anksioznosti. Za stidljive adolescente postoji pretpostavka da će se lakše "otvoriti" na internetu, odnosno da će onlajn komunikacija imati dezinhibirajući efekat. Ukoliko je ova pretpostavka tačna, stidljivi adolescenti bi imali, odnosno stvarali, više prilika za ostvarenje onlajn emocionalne veze od onih koji nisu stidljivi. Ova pretpostavka, koja ide u prilog ideji o socijalnoj kompenzaciji, je potvrđena, ali samo na poduzorku mladića i devojaka u srednjoj adolescenciji. Ako ovaj rezultat povežemo sa češćim onlajn vezama upravo u ovom periodu, možemo pretpostaviti da razliku delimično proizvodi učešće stidljivih, kojima je, na ovom uzrastu, lakše da isprobaju emocionalnu vezu onlajn. Dezinhibicija u izražavanju osećanja i iskustvo iz onlajn veze mogli bi imati pozitivan efekat na razvoj interpersonalnih odnosa, pa i na samo prevladavanje stidljivosti. U kasnoj adolescenciji nema razlika u visini stidljivosti kod onih imaju i onih koji nemaju onlajn veze. Može se zaključiti da je hipoteza socijalne kompenzacije dobila određenu potvrdu u ovim rezultatima, ali i direkciju da ona verovatno ne važi za sve adolescentne uzraste. Kod mlađih adolescenata upuštanje u onlajn veze bi se delimično moglo objasniti ovom hipotezom, ali kod adolescenata u kasnoj adolescencijineki drugi faktori dovode do upuštanja u emocionalne veze onlajn i trebalo bi ih istražiti, jer smo o ovom uzrastu saznali najmanje.

Ograničenjai preporuke za dalja istraživanja

Značajno ograničenje predstavlja relativno mali uzorak. Nakon podela na poduzorke, u grupama mladića i devojaka koji su imali emocionalne veze onlajn je bilo od 10 do 26 ispitanika, što nije dovoljno za donošenje konačnih zaključaka. Rešenje ne bi trebalo tražiti u smeru pristrasnog uzorka sa internet foruma i mreža, jer takvi rezultati neće moći da budu uopšteni na celu populaciju. Trebalo bi pokušati sa inicijalno većim uzorkom iz opšte populacije.Dalja istraživanja emocionalnih odnosa onlajn mogla bi da pokušaju da otkriju konkretne razloge za upuštanje u onlajn vezu, uz uključivanje intervjua u istraživanje.

Implikacije

S obzirom da adolescenti, u ne malom broju, jesu uključeni u onlajn veze, trebalo bi i više istraživati, ali i više edukovati na ovom polju. Nastavnici, psiholozi, pedagozi i drugi stručnjaci koji dolaze u kontakt sa mladim ljudima, nisu deo "net generacije" i trebalo bi ih upoznati sa dobrim stranama i opasnostima povezivanja

preko interneta. Takođe, trebalo bi edukovati i adolescente, čiju onlajn komunikaciju, najčešće, ne nadgleda niko.

LITERATURA

1. Bennett, S., Maton K., Kervin, L. (2008). The ’digital natives’debate: A critical rewiev of the evidence. British Journal of Edicational Technology, *39*:775-786.
2. Bennett, S., Maton, K. (2010).Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understandingofstudents’ technologyexperiences. Journal of Computer Assisted Learning*, 26*:321–331.
3. Ben-Ze`ev, A. (2004). Love online: Emotions on the internet. Cambridge University Press.
4. Cheek, J.M., Briggs, S.R. (1990). Shyness as a personality trait. In W.R.Crozier (ed.) Shyness and embarrassment: Perspectives from social psychology (pp.315-337). London, Cambridge Universtity Press. preuzeto 12.1.2015 sa https://www.academia.edu/3853211/Psychometric_Properties_of_the_Revised_Cheek_and_Buss_Shyness_Scale
5. Cooper, A., Sportolari, L. (1997). Romance in cyberspace: understanding online attraction. Journal of Sex Education and Therapy. 22: 7-14.
6. Cornwell, B., Lundgren, D.C. (2001). Love on the Internet: Involvent and missrepresentation in romantic relationships in cyberspace vs. real space. Computers in Human Behavior. 17: 197-211.
7. Donn, J.E., Shermann, R.C. (2002). Attitudes and practices regarding the formation of romantic relationships on the Internet. CyberPsychology and Behavior. 5:107-123.
8. Frison, E., Eggermont, S. (2015). The impact of daily stress on adolescent`s depresed mood: The role of social supprt seeking through Facebook. Computers in Human Behavior, *44*: 315-325.
9. Kraut, R. (2002). Internet paradox revised. Journal of Social Issues. 58: 49-74.
10. Madden, M., & Lenhart, A. (2006). Online dating: Americans who are seeking romace use the Internet to help them in their search, but there is still whidespread public concern about the safety of online dating. Washinton, DC: Pew Internet & American Life Project.
11. McKeena, K.Y.A, Green, A.S., Gleason, M.E.J. (2002). Relationship formation on the Internet: whatş the big attraction? Journal of Social Issues. 58:9-31.
12. Parks, M.R., Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. Journal of Communication*,* 46:80-97.
13. Parks, M.R, Roberts, L.D. (1998). „Making MOOsic“: the development of personal relationships online and a comparison to their off-line counterparts. Journal of Social and Personal Relationships. 15: 517-537.
14. Peter, J, Valkenburg, P.M., Schouten, A.P. (2005). Developing a model of adolescent friendship formation on the Internet. CyberPsychology & Behavior.8:423-430.
15. Pierce, T. (2009). Social anxiety and technology: face-to-face communication versus technological communication among teens. Computers in Human Behavior. 25:1367-1372.

16. Sanchez, V., Munoz-Fernandez, N., Ortega-Ruiz, R. (2015). „Cyberdating Q_A“: An instrument to assess the quality of adolescent dating relationships in social networks. Computers in Human Behavior. 48:78-86.
17. Sheeks, M., Birchmeier, Z. (2007). Shyness, sociability and the use of computer-mediated communication in relationship development. CyberPsychology & Behavior. 10: 64-70.
18. Valkenburg, P.M., Peter, J. (2007). Preadolescents'and adolescents'online communication and their closness to friends. Developmental Psychology. 43:267-277.
19. Valkenburg, P.M., Peter, J. (2009). Social consequences of Internet for adolescents: A decade of research. Current directions in Psychologycal Science.18 (1):1-5.
20. Valkenburg, P.M., Peter, J. (2011). Online communication among adolescents: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. Journal of Adolescent Healt. 48:121-127.
21. Valkenburg, P.M., Sumter S.R., Peter, J. (2011). Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence. British Journal of Developmental Psychology, 29 (2): 253-269.
22. Van den Eijinden, R.J.J.M., Meerkerk, G.J., Vermulst, A.A., Spijkerman, R., Engels, R.C.M.E. (2008). Online communication, compulsive Internet use and psychologycal well-being among adolescents: a longitudinal study. Developmental Psychology.44: 655-665.
23. Whitty, M.T.,Carr, A.N. (2006). Cyberspace romance: The psychology of online relationships Basingastroke, England: Palagrave Macmillan.
24. Whitty,M.T. (2008). Liberating or debilitating? An examination of romantic relationships, sexual relationships and friendships on the Net. Computers in Human Behavior.24: 1837-1850.
25. Ybarra, M.I., Alexander, C., Mitchell, K.J. (2005). Depressive symptomatology, youth Interne tuse, and online interactions: a national survey. Journal of Adolescent Health.36: 9-18.
26. Zimet,G.D., Dahlem, N.W., Zimet, S.G., Farley, G.K. (1988). The multidimensional scale of perceived sicial support. Journal of Personality Assessment. 52:30-41.
27. Zimmer-Gembeck, Skinner, (2011). Review: The development of cooping across childhood and adolescence: An integrative review and critique of review. International Journal of Behavioral Development. 35: 1-17.

MIŠLJENJE STUDENATA O MODELU „COMMUNITIES OF PRACTICE“

STUDENTS OPINION ABOUT THE MODEL OF „COMMUNITIES OF PRACTICE“

Milena NIKOLIĆ[1], Medina VANTIĆ-TANJIĆ[1], Maria JAKOVLJEVIĆ[2], Grzegorz MAJEWSKI[2]

[1]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Bosna i Hercegovina

[2]School of Computing, University of South Africa (UNISA), South African Republic

APSTRAKT

Koncept „Communities of practice - CoP (zajednice prakse)“ prvi su uveli Lave i Wenger 1991. godine, na bazi razumijevanja stjecanja znanja kao socijalnog procesa. CoP se definira kao „grupe ljudi u mreži koji neformalno rade zajedno, dijele interesiranja u specifičnim oblastima znanja ili kompetencija i opredijeljeni su da uče zajedno tijekom vremena razvijajući i dijeleći znanje“. Cilj ovog istraživanja bio je analizirati mišljenje studenata o modelu „Communities of practice (CoP)“, primjenjivanom u nastavnom radu tijekom šest tjedana. Uzorak su činili studenti dodiplomskog i postdiplomskog studija Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (N=25). Mišljenje studenata o CoP modelu ispitano je CoP Upitnikom (razvijen na Univerzitetu Južna Afrika – *eng. University of South Africa (UNISA*). Upitnik je kodiran tako da veći broj bodova ukazuje na pozitivnije mišljenje studenata o CoP modelu. Prosječan rezultat Upitnika iznosio je 72 boda, dok su studenti postigli prosječan rezultat AS=106,32. Kako je postignuti rezultat veći od prosječnog rezultata Upitnika možemo konstatirati da studenti ispoljavaju pozitivno mišljenje o CoP modelu. Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da studenti imaju pozitivno mišljenje o CoP modelu i da isti svakako može doprinijeti boljoj razmjeni znanja i iskustava među studentima. CoP model bi trebao postati uobičajeni oblik rada ili barem jedna od opcija učenja za studente.

Ključne riječi: communities of practice (CoP), studenti, visoko obrazovanje

ABSTRACT

The concept of “Communities of Practice – CoP” first introduced by Lave and Wenger 1991, based on an understanding of acquiring of knowledge as a social process. CoP is defined as "a group of people in the network who informally working together, sharing interests in specific areas of knowledge or competence and are committed to learn together over time by developing and sharing knowledge". The aim of this study was to analyze the students' opinion about the model of “Communities of Practice (CoP)” applied in teaching for six weeks. The sample was formed from undergraduate and postgraduate students of Faculty for education and rehabilitation (N=25). Opinion of students about the CoP model examined by the CoP Questionnaire (developed at University of South Africa - UNISA). The questionnaire is coded so that a higher score indicates a more positive opinion of

students on CoP model. Average score of the Questionnaire was 72 points, while students achieved an average score AS = 106.32. As the result achieved is above average results of the questionnaire, we can conclude that students express a positive opinion about the CoP model. Based on the results we can conclude that student have positive opinion about the CoP model and that the CoP model can contribute to a better exchange of knowledge and experiences among students. CoP model should become the usual form of work, or at least one of the options of learning for students.

Key words: communities of practice (CoP), students, higher education

UVOD

Koncept *„Communities of practice (zajednice prakse)"* prvi su uveli Lave i Wenger 1991. godine, na bazi razumijevanja *stjecanja znanja kao socijalnog procesa* (Banjanin, 2012). Autori tvrde da je učenje proces sudjelovanja u zajednicama prakse (eng. *communities of practice - CoP*)[1] i da se sudjelovanje, koje je u početku periferno, postupno povećava kroz angažiranost i kompleksnost. Wenger (2000) ističe da su CoP osnovi građevinski blokovi sustava socijalnog učenja stoga što su socijalni „spremnici" kompetencija koje čine takav sustav. Lave i Wenger (1991, Wenger, 1998; sve prema Čepić, 2009) povezuju učenje s procesom suradnje, i to ne samo kao nešto što se događa u glavi pojedinca, kao što je to bio tradicijski pristup učenju. Učenje je, prema tim autorima, način postojanja, življenja u društvu, a ne način na koji će se naučiti nešto o tome. Wenger (n.d) definira CoP kao „grupe ljudi koji dijele problem ili strast za nešto što rade i uče kako to učiniti boljim tako što komuniciraju redovito". Banjanin (2012) definira CoP kao „grupe ljudi u mreži koji neformalno rade zajedno, dijele interesiranja u specifičnim oblastima znanja ili kompetencija i opredijeljeni su da uče zajedno tijekom vremena razvijajući i dijeleći znanje" (Banjanin, 2012, str. 61). CoP formiraju osobe koje su uključene u proces kolektivnog (zajedničkog) učenja u zajedničkoj oblasti ljudskog djelovanja. U suštini zajednice prakse su grupe osoba koje dijele interes ili strast prema nečemu što rade i redovnom interakcijom uče kako to raditi bolje (Wenger, n.d). Wenger (n.d) smatra da učenje može biti razlog da se zajednica okupi ili da dođe do slučajne interakcije članova, ali da nije sve što se zove zajednica ujedno i zajednica učenja. Na primjer, susjedstvo se često zove zajednica, ali to uglavnom nije zajednica učenja. Prema Wenger (n.d) da bi zajednica bila zajednica učenja mora imati tri ključne karakteristike i to: (1) *Domen* (oblast, područje): CoP ima identitet definiran zajedničkom domenom interesiranja. (2) *Zajednica*: U slijeđenju interesa u svojoj domeni članovi sudjeluju u zajedničkim aktivnostima i diskusijama, pomažu jedni drugima i dijele informacije. Izgrađuju vezu koja im omogućuje da uče jedni od drugih. (3) *Praksa*: zajednica prakse nije samo zajednica interesa – na primjer, osobe koje vole određenu vrstu filmova. Članovi zajednice prakse su praktičari. Oni razvijaju i dijele repertoar

[1] U radu će se koristiti engleska skraćenica pojma Zajednice prakse i to CoP (Communities of Practice).

resursa: iskustva, priče, alate, načine rješavanja problema – ukratko dijele praksu. Praksa i zajednica su povezane putem tri dimenzije i to: zajedničkim angažiranjem (zajednička raznolikost, zajedničko obavljanje stvari, veze, socijalna kompleksnost i sl.), zajedničkim poduzimanjem (pregovaranje, uzajamna odgovornost, interpretacija i s.) i zajedničkim repertoarom (priče, alati, artefakti, stilovi, koncepti i sl.) (Wenger, 1998). CoP ima za cilj povezivanje teorije i prakse, odnosno povezivanje teorijskih znanja sa svakodnevnom životnom praksom. Da bi se ovo postiglo CoP aktivnosti moraju biti formalno i neformalno usmjerene. Zajednice znanja i učenja počivaju na sinergijskom tipu učenja, a performansi fokusa su na suradnji u vidu kooperacije, koordinacije i kolaboracije. U pogledu vremenske perspektive su vanvremenske, te u pogledu nivoa svijesti univerzalne (Banjanin, 2012). Banjanin i Sredojević (2007) ističu da u osnovi, postoje podjela znanja na *eksplicitno* i *implicitno*. Eksplicitno znanje je kodifirano, tj. može se potpuno predstaviti preko pisanih sredstava (štampa, formule) i relativno i lako artikulirati i saopćiti. Implicitno znanje nema te karakteristike i daleko je složenije osigurati kontekst za njegov transfer i dijeljenje. Implicitno znanje je sadržano u glavama ljudi, neizrečeno je (tacit znanje), i vrlo ga je teško opisati i izraziti. Autori smatraju da je najbolji način za transfer implicitnog znanja zajednički rad tj. suradničko učenje (tim, zajednica itd.). Dakle, putem CoP-a prenosi se upravo implicitno znanje. Paas i Parry (2012), kada je u pitanju teorijsko i praktično razumijevanje CoP-a, podcrtavaju potrebu fokusiranja na ključne funkcije koje omogućavaju CoP-u da donese korist svojim članovima i to: prikladno vođenje i vješto olakšavanje; izgradnja zajednica kreiranjem javnog i privatnog prostora; pružanje filtriranih informacija putem različitih formata (npr., bilteni, blogovi, konferencije i sl.); pojačavanje znanja i dobivanje uvida unutar zajednice dijeljenjem znanja drugima; pružanje financijske i tehnološke pomoći tako da omogućava članovima da se zbližavaju ali bez da se guši njihova kreativnost; potiče participaciju razvijajući povjerenje unutar zajednice i odgovara na različite potrebe članova; i prati i vrednuje uspostavljenje kriterije CoP-a kako bi procijenila stupanj realizacije postavljenih ciljeva i koristi koje su pružene članovima. Neke CoP grupe nastaju spontano dok druge zahtijevaju dobro planiranje i organizaciju odnosno zahtijevaju njegovanje u smislu podržavanja rada ovakvih grupa od strane menadžmenta organizacija, poticanje na uključivanje u grupe i otklanjanje barijera (Wenger i sur., 2002). CoP su dinamične socijalne strukture koje zahtijevaju „uzgoj“ kako bi se uspostavile i rasle (Cambridge i sur., 2005). Članovi unutar Cop-a imaju različite funkcije: *Koordinator* koji vodi, koordinira rad zajednice; *Facilitator(i)* potpomažu interakcije među članovima; *Specijalni knjižničar ili menadžer znanja* upravlja resursima eksplicitnog znanja zajednice (Tóth, 2008). Svaka zajednica prakse prije nego bude kreirana i funkcionalna mora imati uspostavljeno jasno vodstvo od početka do kraja procesa. Jasno definiranje uloge vođe odražavaju se na upravljanje aktivnostima zajednice (Jones, 2004; Polin, 2008; Wenger, 2000; sve prema Kapucu, 2012). Stoga, glavna uloga vođe je iniciranje, razvoj, upravljanje i praćenje aktivnosti zajednice s ciljem usklađivanja s općim ciljevima zajednice (Kapucu, 2012).

CoP u visokom obrazovanju

Institucije visokog obrazovanja danas se susreću s potrebom stalnih i brzih promjena kako bi odgovorili na trenutna društvene, ekonomske i tehnološke promjene. Hamre i Vidgen (2008) smatraju da se institucije visokog obrazovanja danas susreću s različitim problemima (povećana konkurencija, pritisak kontroliranja troškova, smanjivanje školarina, povećana potrošačka moć i izbor, veći pritisak na definiranje i procjenu ishoda, privatni univerziteti, korporativni trening centri, online edukacije itd.) koji od njih očekuju drugačiji pristup obrazovanju. Autori smatraju da je jedan od mogućih odgovora primjena novih informacionih tehnologija. Toming (2011) smatra da učenje u 21. stoljeću više ne ovisi o tome gdje se odvija, već s kim, stoga puno više učimo u interakciji s drugima, te bi CoP mogao biti jedan on načina povećanja efikasnosti učenja i podrška cjeloživotnom učenju. Kvaliteta visokog obrazovanja je veoma važna za njezine dionike (Cavan, 2007; Mishra, 2007; Bouchamma & Michaud, 2011; sve prema Jakovljević i sur., 2013), te bi CoP vjerojatno mogao biti važan kotač u uspostavljanju kvalitete (Jakovljević i sur., 2013). Sherer i sur., (2003) smatraju da je koncept CoP-a jedna od mogućih načina kako kreirati i održavati zajednice profesionalaca posvećenih podučavanju i učenju. Institucije visokog obrazovanja karakterizira CoP koji se razvija spontano i koji je krucijalan za uspješno svakodnevno funkcioniranje (Klein and Connell, 2008). Živimo u vremenima kada je povezivanje na velike udaljenosti postalo jednostavno. Tehnologija olakšava stvaranje zajednica prakse putem specijaliziranih web stranica, konferencijskih sastanaka na Internetu i slično. No, tehnologija je samo dodatak neizostavnom ljudskom i osobnom povezivanju, koje uključuje okupljanja i susrete članova zajednice, tiskanje materijala usko vezanih uz specifične interese kao i razmjenu ljudi i sredstava (Wheatley, 2005). U literaturi se grupe koje koriste tehnologiju za komunikaciju i suradnju nazivaju *virtualnim zajednicama*. CoP su kulturni entiteti koji nastaju iz uspostavljenih virtualnih ili ne virtualnih organizacija – suprotno virtualnim zajednicama koje su kreirane. Stoga, kreiranje virtualnih zajednica ne garantira da će se CoP razviti, jer temeljni zadatak mora postojati, a to je potreba za učenjem (Johnson, 2001). Wick (2000; prema Pemberton-Billing i sur., 2003) ukazuje da nije znanje samo po sebi ono što je vrijedno u CoP-u, nego sposobnost sudionika za stvaranje novih i relevantnih znanja. Fontainha i sur., (2008) ističu da su u visoko obrazovnim institucijama široko prihvaćene virtualne zajednice prakse i virtualne zajednice učenja. Online CoP grupe ruše geografske granice i pružaju mogućnost globalnog udruživanja i dijeljenja znanja (Moule, 2006). Međutim, Pemberton-Billing i sur., (2003) u svom istraživanju primjene CoP modela dolaze do ključne spoznaje da je kontakt lice-u-lice neizbježan u pojedinim fazama životnog ciklusa CoP-a, osobito kod dizajniranja projekata. Dempster i sur., (2003) ističu da je na području UK korišten širok raspon različitih strategija za potporu praksi učenja u visokom obrazovanju, putem upotrebe tehnologije, uključujući nacionalne agencije potpore, institucionalne inicijative i profesionalne razvojne programe. Međutim, i dalje ostaje osjećaj da tehnologije za učenje pružaju podršku osoblju i znanstvenicima, ali da i dalje ne pružaju olakšan

pristup visoko-kvalitetnim informacijama i izvorima. Brojne nacionale studije (TALiSMAN, 1999; Armitage *et al.,* 1999; Gibbs, 2000; sve prema Dempster i sur., 2003) identificirale su značajne nedostatke u osiguravanju resursa koji će pomoći osoblju pri upotrebi ICT-a u podučavanju i učenju. Pristup informacijama i resursima i dalje je nejednak, te je pronalaženje materijala stvar sreće i često dugotrajan proces. Lewis i Rushb (2013) akcenat stavljaju na društvene medije, konkretno na Twitter i njegovu upotrebu u visokom obrazovanju. Autori smatraju da su društveni mediji vrlo brzo prihvaćeni kao način komuniciranja u mnogim aspektima života i to kao vrlo popularan načini komunikacije, ali uglavnom u domeni zabave i korištenja slobodnog vremena. Autori su u svom istraživanju nastojali pokazati da se društveni mediji mogu koristiti i u domeni razmjene iskustava i znanja među univerzitetskim osobljem. Osoblje univerziteta je potaknuto da koristi Twitter, kako bi izgradilo CoP zajednicu, te putem iste razmjenjivalo znanja i iskustva. Kroz svoje istraživanje su pokazali da se društveni mediji svakako mogu koristiti za profesionalni razvoj i razmjenu znanja i iskustava, ali i da će svaki korisnik odabrati društveni medij koji odgovara njegovim potrebama. Toming (2011) smatra da su društveni mediji danas najatraktivniji način komuniciranja, te da ih se i dalje više gleda kao vid zabave, a ne kao alternativni alat za učenje. Jakovljević i sur. (2013) su proveli analizu teorijskog okvira CoP-a u visokom obrazovanju. Analiza je dala krucijalne kriterije koji podupiru CoP u različitim edukacijskom kontekstima. CoP kriteriji trebaju: podržati agilne metode i strategije; razviti učenikove praktične vještine, stavove i vrijednosti kroz iskustvenu participativnu praksu; razviti učenikova reflektirajuća iskustva; oblikovati ponašanje studenta kroz sekvencioniranje instrukcija; uključiti učenika u emocionalnu refleksiju; ojačati svjesnost i značenje kroz zajedničke, kolektivne aktivnosti i povratnu kontrolu; iskoristiti dinamiku sustava aktivnosti: artefakte, pravila i raspodjelu napora; naglasiti aktivnosti koje vode ka inovativnim rezultatima; obratiti pozornost na „individualne stilove aktivnosti"; priznati individualne crte osobnosti; podržati zajedničko poduzetništvo između menadžmenta, znanstvenika i tehnologije; angažirati pažnju, pamćenje, motivaciju i zadržavanje; poduprijeti multidisciplinarno šutljivo dijeljenje znanja među učenicima, supervizorima u znanosti i poduzetnika; treba priznati da je učenje funkcija aktivnosti, konteksta i kulture; treba podržati učenje kroz kognitivno i praktično naukovanje. Autori smatraju da ovi kriteriji mogu poslužiti kao dio predodređenog okvira za Model zajednica prakse. Evaluiranje Modela zajednica prakse u odnosu na identificirane kriterije mogu ukazati na važnost prakse i najvjerojatnije doprinijeti njihovom pročišćavanju. Analizirajući dostupnu literaturi o primjeni CoP-a u institucijama visokog obrazovanja može se uočiti da se CoP model uglavnom primjenjuje u domeni komuniciranja i razmjene informacija među osobljem univerziteta, a veoma malo je radova usmjernih na mogućnosti primjene CoP modela u radu sa studentima. Projekt iz koje je proizašao ovaj rad usmjeren je upravo na primjenu CoP modela u radu sa studentima dodiplomskog i

postdiplomskog studija[2]. Projekt „Communities of Practice“ je znanstveno-istraživački projekt koji ima za svrhu istražiti kako stimulirati razmjenu znanja, iskustva i inovacija među studentima putem formiranja volonterskih kolaborativnih grupa na dodiplomskim i postdiplomskim studijama. Na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Univerziteta u Tuzli u Pilot fazi projekta formirane su četiri grupe studenata s po pet članova (tri grupe studenata dodiplomskih i jedna grupa studenata postdiplomskih studija). Facilitatora grupe birao je koordinator zadužen za grupu, dok su ostale uloge unutar grupe članovi birali prema osobnim sklonostima (specijalista za učenje i tutor sadržaja, administrator i kritičar, istraživač i inovator i tehnički specijalista). Grupa se je mogla širiti i članovi su mogli napustiti grupu, jer je pristup bio dobrovoljan. Rad grupa praćen je od strane dva koordinatora u trajanju od 6 tjedana u periodu od 14.10.-29.11.2013. godine, tako da su predavani sedmični izvještaji i održavani sedmični sastanci (lice-u-lice). Po završetku Pilot istraživanja primijenjen je CoP Upitnik kojim se dobilo mišljenje studenata o CoP modelu u domeni aktivnosti, uloga, djelokruga rada, dijeljenja znanja i vremena provedenog u CoP grupi.
Cilj ovog istraživanja je analizirati mišljenje studenata o CoP modelu, primjenjivanom u nastavnom radu tijekom šest tjedana.

METODE RADA

Uzorak su činili studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta (N=25) oba spola (M=7 i Ž=18) i prosječne kronološke dobi 22,76. Uključeni su studenti dodiplomskog studija (N=20) i studenti postdiplomskog studija (N=5). Studenti dodiplomskog studija bili su studenti II godine (N=5), III godine (N=10) i IV godine (N=5).
Mišljenje studenata o CoP modelu rada ispitano je CoP Upitnikom (razvijen na UNISA) koji se sastojao od dvije sekcije. Sekcija A sadržavala je opće informacije o studentima (spol, dob, godinu studija), a Sekcija B sadržavala je pitanja o CoP modelu i to o: aktivnostima, ulogama, djelokrugu rada, satima provedenim u radu sa CoP grupom i dijeljenju znanja. Za područje Aktivnosti, Uloga, Djelokruga rada i Dijeljenja znanja Upitnik je konstruiran tako da na peto-stupnjevitoj skali Likertovog tipa studenti iznesu stupanj slaganja s postavljenim tvrdnjama, a odgovori su se kretali od uopće se ne slažem do u potpunosti se slažem. Sve tvrdnje osim jedne u području Aktivnosti su pozitivno postavljene. Negativno postavljenja tvrdnja je prilikom bodovanja bodovana u inverziji. Upitnik je bodovan tako da veći broj bodova pokazuje i veći stupanj slaganja s tvrdnjama odnosno pozitivnije mišljenje o CoP modelu rada.

---

[2] Rad je nastao u sklopu znanstveno-istrazivačkog projekta ‘Communities of Practice’ (CoP) čiji nositelj je School of Computing, University of South Africa (UNISA). „Communities of Practice“ je dio projekta Women in Research (WiR) pri sveučilištu UNISA.

REZULTATI I DISKUSIJA

U Tabeli 1. dati su rezultati studenata na sumarnim varijablama po područjima i sumarnoj varijabli Upitnika u cijelosti.

Tabela 1. Rezultati sumarnih varijabli po područjima i Upitniku u cijelosti
Table 1. Results of summary variables by sections and the Questionnaire in its entirety

	N	**Min.**	**Max.**	**AS**	**SD**
Aktivnost	25	18,00	30,00	26,80	3,12
Uloge	25	18,00	30,00	25,04	3,16
Djelokrug rada	25	22,00	29,00	26,64	1,93
Dijeljenje znanja	25	21,00	30,00	27,84	2,46
Sumarna varijabla Upitnika	25	83,00	116,00	106,32	8,72

Polazište u određivanju osjetljivosti Upitnika bio je raspon rezultata. Teoretski raspon rezultata Upitnika je od 24 do 120 bodova. Najniži rezultat dobiven tijekom procjene je 83 boda, a najviši 116 bodova. Svaki ispitanik je mogao za svaku varijablu ostvariti rezultat 1 do 5, te u prosjeku rezultat po varijablama iznosi 3. Kada se dobiveni prosječni rezultat po varijabli pomnoži brojem varijabli Upitnika (24 varijable Likertovog tipa) dobije se prosječan rezultat Upitnika koji iznosi 72 boda. U Tabeli 1. može se vidjeti da su studenti na sumarnoj varijabli Upitnika postigli prosječan rezultat 106,32 koji je veći od prosječnog rezultata Upitnika, te se može zaključiti da studenti ispoljavaju visok stupanj slaganja s tvrdnjama Upitnika, odnosno da su generalno zadovoljni CoP modelom rada. Prosječan rezultat po područjima iznosi 18 i u Tabeli 1. možemo vidjeti da su dobivene aritmetičke sredine za sva četiri područja (Aktivnosti AS=26,80; Uloge AS=25,04; Djelokrug rada AS=26,64 i Dijeljenje znanja AS=27,84) prelaze prosječan rezultat skale, te možemo konstatirati da su mišljenja studenata i o područjima CoP modela pozitivna. Dobivena aritmetička sredina je najveća na području Dijeljenja znanja, te možemo zaključiti da studenti u ovom segmentu imaju najpozitivnije mišljenje o CoP modelu.
Kako bi se detaljnije analiziralo mišljenje studenata u Tabeli 2. dati su rezultati po varijablama za svako područje.

Tabela 2. Rezultati procjene mišljenja studenata o CoP modelu po varijablama Upitnika
Table 2. Assessment results of the student opinions about the CoP model by Questionnaire variables

	Varijable	**Min.**	**Max.**	**AS**	**SD**
Aktivnosti	Aktivnosti su bile u skladu s mojim zadacima učenja	3,00	5,00	4,64	0,57
	Pratio sam svoje vlastite aktivnosti bez obzira na propisane aktivnosti	2,00	5,00	4,24	0,93
	Aktivnosti stimuliraju brainstorming	1,00	5,00	4,72	0,84
	Moje CoP aktivnosti bile su mi jasne	1,00	5,00	4,24	0,88
	Aktivnosti su pomogle u raspravljanju o razvoju zadataka projekta	2,00	5,00	4,40	0,82
	Aktivnosti su bile smislene tijekom svih faza CoP-a	3,00	5,00	4,48	0,71
Uloge	Uloge su bile prikladne za planirani vremenski okvir	3,00	5,00	4,32	0,63
	Za moju ulogu dužnosti su bile jasne	1,00	5,00	4,48	0,92
	Namjeravao sam promijeniti ulogu tijekom CoP faza	1,00	5,00	2,84	1,14
	Moja uloga je doprinijela pozitivnim rezultatima grupe	3,00	5,00	4,56	0,71
	Uloge su bile u skladu s našim zadacima učenja	3,00	5,00	4,72	0,61
	Moja uloga je inspirirala druge prilikom rješavanja problema	1,00	5,00	4,28	0,94
Djelokrug rada	Obujam posla bio je izvodljiv	2,00	5,00	4,28	0,84
	Pokriveno znanje je bilo prikladno	4,00	5,00	4,68	0,48
	Ukupni standard postignuća bio prihvatljiv	3,00	5,00	4,32	0,56
	Nivo teškoća je bio podnošljiv	3,00	5,00	4,20	0,50
	Zahtjevi su detaljno ispunjeni	3,00	5,00	4,68	0,56
	Traženi ishodi su postignuti	3,00	5,00	4,48	0,71
	Vrijeme rada u CoP grupi	6,00	30,00	14,76	9,09
Dijeljenje znanja	Dobio sam dovoljno instrukcija od koordinatora moga tima	3,00	5,00	4,76	0,59
	Drugi članovi CoP grupe cijenili su moje ideje i učešće	3,00	5,00	4,64	0,57
	Bio sam dovoljno vješt u tehnologijama kako bih mogao sudjelovati u CoP-u	3,00	5,00	4,60	0,58
	Konstruktivno sam doprinio u CoP diskusijama	1,00	5,00	4,28	0,84
	Uživao sam dijeleći svoje znanje s drugima	4,00	5,00	4,68	0,48
	Socijalni mediji pomogli su nam da efektivnije dijelimo znanja i iskustva	4,00	5,00	4,80	0,41

U Tabeli 2. možemo vidjeti da su studenti na svim varijablama, za sva četiri područja, postigli aritmetičke sredine koje su veće od prosječnog rezultata varijabli koji iznosi 3, te možemo zaključiti da za svaku od postavljenih tvrdnji ispoljavaju pozitivno mišljenje. Na području *Aktivnosti* studenti smatraju da CoP aktivnosti stimuliraju brainstorming, da su bile u skladu s njihovim aktivnostima učenja, da su bile smislene tijekom svih faza CoP-a, da su pomogle u raspravljanju o razvoju zadataka projekta i da nisu pratili svoje vlastite aktivnosti već propisane aktivnosti u CoP-u. Kada su u pitanju *Uloge* u CoP-u studenti smatraju da su bile u skladu sa zadacima učenja, da je njihova uloga doprinijela pozitivnim rezultatima grupe, da su dužnosti za uloge koje su imali bile jasne, da su bile prikladne za planirani vremenski okvir, da je njihova uloga inspirirala druge prilikom rješavanja problema i da nisu namjeravali promijeniti ulogu tijekom CoP faza. Na području *Djelokrug rada* studenti smatraju da je pokriveno znanje bilo prikladno, zahtjevi detaljno ispunjeni, traženi ishodi postignuti, ukupni standard postignuća bio prihvatljiv, obujam posla bio izvodljiv i da je nivo teškoća bio podnošljiv. Kada je u pitanju područje *Dijeljenje znanja* studenti smatraju da su im socijalni mediji pomogli da efektivnije dijele znanja i iskustva, da su dobili dovoljno instrukcija od koordinatora svog tima, da su uživali dijeleći svoje znanje s drugima, da su drugi članovi CoP grupe cijenili njihove ideje i učešće, da su bili dovoljno vješti u korištenju tehnologija što im je omogućilo sudjelovanje u CoP-u i da su konstruktivno doprinijeli u CoP diskusijama. Na temelju dobivenih rezultata možemo zaključiti da studenti imaju pozitivno mišljenje o CoP modelu i da isti svakako može doprinijeti boljoj razmjeni znanja i iskustava među studentima.

Vrijeme rada u CoP grupi, prema mišljenju studenata, kretalo se od minimalnih 6 sati do maksimalnih 30 sati i u prosjeku je iznosilo 14,76 sati. Raspon dobivenih odgovora kao i vrijednost standardne devijacije (SD=9,09) ukazuju na individualne razlike među studentima, u pogledu vremena koje su proveli u radu unutar CoP grupe. Zanimljivo je da su studenti postdiplomskog studija, njih 5, naveli da su proveli 30 sati u radu u CoP grupi. Pretpostavljamo da su studenti postdiplomskog studija više bili zainteresirani za rad i dijeljenje znanja, te je također moguće da je sam način rada na postdiplomskom studiju, koji više potiče istraživački i timski rad, doprinjeo i većem broju sati rada u CoP grupi.

CoP u institucijama visokog obrazovanja uglavnom je primjenjivan u domeni razmjene informacija između fakulteta i osoblja (Witt i sur., 2007). Istraživanja primjene CoP modela u institucijama visokog obrazovanja u domeni rada sa studentima je veoma malo i uglavnom su vezana za studente postdiplomskih studija. deChambeau (2014) je primjenjujući CoP model u radu s postdiplomcima došla do četiri ključna zaključka: CoP je moguće primjenjivati u radu s postdiplomcima i koristan je; socijalna mikroklima je ključna za razvoj CoP-a; mikroklima među grupama je ključna za neprekidnost CoP-a; teorija CoP-a podržava uspjeh studenata. Monaghan (2006) je, također, primjenjivao CoP model u radu sa postdiplomcima u kontekstu formalnog edukacijskog rada, kao alat koji će pomoći studentima da steknu vještine za cjeloživotno učenje. Došao je do zaključka da CoP u institucijama visokog obrazovanja pruža prilike studentima da

istraže proces stvaranja i održavanja CoP-a, kako u karijeri i tako i u osobnom životu. Autor smatra da ova vrsta aktivnosti osigurava forum za samostalno učenje na razini zajednice i pomaže studentima uspostaviti mreže koje su važne za budući uspjeh u karijeri. Kapucu (2012) je primjenjivao principe CoP rada u realizaciji nastave tijekom jednog semestra s grupom postdiplomaca. Rezultati ukazuju na činjenicu da okruženje grupe može i treba biti dizajnirano tako da promiče učenje kroz socijalne interakcije. U tom smislu, socijalne interakcije u grupi trebaju biti podržavane i usmjerena ka namjernim akcijama suradnje, koje će s druge strane rezultirati učenjem. Također je važno imati tako dizajniran kurs koji će reflektirati i teorijski i praktični uvid u područje izučavanja. Uspostaviti balans između teorije nasuprot praksi kao i predavanjima nasuprot diskusijama orijentiranom učenju je ključan dio predstavljanja razrednog okruženja kao CoP-a. Prijateljska mreža u grupi je značajno ojačala tijekom semestra, i analiza je pokazala da na kraju semestra nije bilo slabo povezanih individua. Radna mreža, s druge strane, ostala je isprekidana s klikama koje su se tjedno međusobno povezivale s jednim ili dva čvora. Autor smatra da je glavni razlog ovakvog rezultata timski projekt učenja koji je okupio najveći dio grupe i zahtijevao je od grupe da članovi rade veoma blisko. Timski projekt je bio najmanje prijatna aktivnost za studente, s obzirom na to da su se morali suočiti za različitim izazovima u pogledu grupne dinamike i upravljanja zadacima.

CoP je u oblasti visokog obrazovanja prepoznat kao alat koji u mnogome može poboljšati kvalitetu visokog obrazovanja, te se mogu naći smjernice i vodiči za implementaciju CoP-a u visokom obrazovanju. Tako Cambridge i sur., (2005) daju „step-by-step“ vodič za dizajniranje i kultiviranje CoP-a u visokom obrazovanju. Ističu da smjernice za ocjenjivanje učinkovitosti djelovanja u zajednici još nisu u potpunosti razvijene, ali autori definiraju neka opća pitanja za istraživanje u ocjenjivanju kvalitete dizajna zajednice i razvoja i podrške u vezi s aktivnostima u zajednici. Radi se o sljedećim pitanjima: Temelj- izgradnja veza (razvijati odnose povjerenja, uzajamnog poštovanja, uzajamnosti i predanosti potrebne za jake zajednice); Učiti i razvijati Praksu (naučiti i razviti zajedničku praksu, na temelju postojećeg znanja); Poduzeti akcije kao zajednica (poduzimati svrsishodne akcije za provođenje zadataka i projekata); Kreirati znanje u Domeni (generirati i otkriti nova znanja). Veoma bitnim smatraju i definiranje odgovarajuće "društvene i tehničke arhitekture" za određenu zajednicu. Definiranje navedenog vrši se postavljanjem pitanja na početku svake faze životnog ciklusa zajednice. Kroz set pitanja potrebno je definirati sljedeće: Istražiti – identificirati auditorij, svrhu, cilj i viziju zajednice; Dizajnirati – definirati aktivnosti, tehnologije, grupne procese i uloge koji će podržati ciljeve zajednice; Prototip – formirati pilot zajednicu sa odabranom grupom sudionika kako bi se izgradila predanost, testirale pretpostavke, pročistile strategije i uspostavila uspješna priča; Lansiranje – proširiti zajednicu na širu publiku, te tijekom vremena uključivati nove članove i pružiti trenutnu korist; Rast – angažirati članove u suradničko učenje i aktivnosti dijeljenja znanja, grupne projekte, mrežne evente koji zadovoljavaju individualne, grupne i organizacijske ciljeve i istovremeno povećati krug sudjelovanja i doprinosa; Održavanje –

njegovanje i procjena učenja, znanja i proizvoda kreiranih od strane zajednice i informiranost o novim strategijama, ciljevima, aktivnostima, tehnologijama i poslovnim modelima za budućnost. Rezultati ovoga rada kao i rezultati pomenutih istraživanja ukazuju na mogućnosti primjene CoP modela u visokom obrazovanju. Postoje tri ključna razloga zašto CoP model treba postati dio uobičajene prakse rada visoko obrazovnih institucija: *Prvi* – samim načinom rada definiranim u programima visokog obrazovanja studenti se potiču da formiraju i rade u grupama, završavaju svoje zadatke uz timski trud, rade s partnerima univerziteta u zajednici, da budu u međusobnoj interakciji za rješavanje drugih aktivnosti unutar njihove grupe (godine), rade timske i individualne projekte, pišu seminarske radove, i sl. Programi visokog obrazovanja, u nekom smislu, su treninzi koji pripremaju studente da budu „reflektirajući praktičari" s vještinama za rješavanje kompleksnih problema (Bok, 1986; Schon, 1987; prema Kapucu, 2012). *Drugi* – visoko obrazovne institucije trebaju i moraju pratiti u stopu tehnološki napredak. Zahvaljujući ICT tehnologijama studenti danas imaju veći pristup informacijama i oni ne žele tradicionalni sustav visokog obrazovanja gdje se na njih gleda kao na pasivne sudionike koji upijaju informacije koje im se pružaju. Studenti mogu postati aktivni sudionici procesa učenja, tako što će primjenjivati ono što su naučili u razredima ili grupama u radu s drugim vršnjacima ili praktičarima u svojim zajednicama (Arum i Roksa, 2011; Kapucu i sur., 2010; Neubauer i sur., 2011; sve prema Kapucu, 2012). *Treći*– studenti žele znanja i vještine koje će primjenjivati u praksi odnosno u svakodnevnom životu, a šira društvena zajednica treba stručnjake koji će rješavati probleme i generirati napredak. CoP povezuje teoriju i praksu i kako ističe Kapucu (2012) treba biti usmjeren na pripremanje individua zajednice za realnost društvenog života. Autor smatra da, u tom smislu, CoP treba biti most između formalnog učenja i neformalne prakse, tako da se kreiraju spremniji i sofisticirani građani opremljeni s inovativnim i dinamičkim alatima za rješavanje problema. I u konačnici, dobiveni rezultati ovoga rada, kao i rezultati analiziranih istraživanja ukazuju na potrebu slaganja s mišljenjem Toming-a (2011) koji smatra da u cilju dobivanja maksimuma, univerziteti moraju početi podržavati osoblje da formira CoP, koji treba za studente postati uobičajeni oblik učenja ili barem jedna od opcija učenja.

ZAKLJUČAK

Na temelju prezentiranih rezultata vidljivo je da su studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta iskazali pozitivno mišljenje o primjeni CoP modela u nastavnom procesu i potvrdili da CoP model treba postati uobičajeni oblik rada ili barem jedna od opcija učenja za studente. Međutim, osim primjene CoP modela na razini nastavnog procesa – direktnog rada sa studentima, CoP model svoju primjenu može naći i na razini komunikacije i razmjene znanja i informacija između univerziteta i njegovih članica (fakulteta), te između nastavnog osoblja.

LITERATURA

1. Banjanin, M. (2012). Komunikacioni alati za učenje u zajednicama prakse i mrežama znanja. [Internet]. Dostupno na: http://www.ffuis. edu.ba/ media/ publikacije/radovi/2012/06/15/05_Milorad_Banjanin. pdf [Pristupljeno16. siječnja 2015].
2. Banjanin, M., Sredojević, A. (2007). Kvalitet interakcija u zajednicama praksi i sistemi menadžmenta znanja. Rad izložene 2007 na 34. Nacionalnoj konferenciji o kvalitetu. [Internet]. Dostupno na: http://www.cqm.rs/2007/pdf/34/10.pdf [Pristupljeno 16. siječnja 2015].
3. Cambridge, D., Kaplna, S., Suter, V. (2005). Community of Practice Design Guide: A Step-by-Step Guide for Designing & Cultivating Communities of Practice in Higher Education. [Internet]. Dostupno na: https://net.educause.edu/ir/library/pdf/NLI0531. pdf [Pristupljeno 19. veljače 2015].
4. deChambeau, AL. (2014). Supported Student Success: Communities of Practice in Higher Education. USA: Microform Edition © ProQuest LLC.
5. Dempster, J.A, Beetham, H., Jackson, P., Richardson, S. (2003). Creating virtual communities of practice for learning technology in higher education: issues, challenges and experiences. The Journal of the Association for Learning Technology (ALT). 1 (3), str. 103-117.
6. Elsa, F. and Pat, GL. (2008). Communities of Practice and Virtual Learning Communities: Benefits, barriers and success factors. Published in: eLearning Papers No. Special edition. str. 20-29.
7. Hamre, L. and Vidgen, R., (2008). Using social networks and communities of practice to support information systems implementation. In: 16th European Conference on Information Systems, ECIS 2008. [Internet]. Dostupno na: http://is2.lse.ac.uk/asp/ aspecis/20080177.pdf [Pristupljeno 16. siječnja 2015].
8. Johnson, CM. (2001). A survey of current research on online communities of practice.Internet and Higher Education. 4, str. 45–60.
9. Kapucu, N. (2012). Classrooms as Communities of Practice: Designing and Facilitating Learning in a Networked Environment. Journal of Public Affairs Education, 18 (3), 585–610.
10. Klein, JH. and Connell, ADN. (2008) The Indentification and Cultivation of Appropriate Communities of Practice in Higher Education. In: Kimble, C., Hildreth, P. Communities of practice: Creating Learning Enviroments for Educators. Volume 1. USA: IAP – Information Age Publishing, Inc.
11. Lewis, B. and Rushb, D. (2013). Experience of developing Twitter-based communities of practice in higher education. Research in Learning Technology, 21: 18598. [Internet]. Dostupno na: http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v21i0.18598 [Pristupljeno 16. siječnja 2014].
12. Monaghan, C. H. (2006). Communities of Practice: Learning Opportunities in Adult and Higher Education Classrooms. Proceedings of the 26th Annual Adult and Higher Education Alliance Conference, Dallas, TX, October 11-14, 2006, pp. 12 - 21. [Internet]. Dostupno na: http://ahea.org/files/pro2006monaghan.pdf [Pristupljeno 16. siječnja 2015].

13. Moule, P. (2006). Developing the Communities of Practice, Framework for On-Line Learning. The Electronic Journal of e-Learning, 4 (2), 133 – 140. [Internet]. Dostupno na: www.ejel.org [Pristupljeno 10. travnja, 2015].
14. Paas, L. and Parry, JE. (2012). Understanding Communities of Practice: An overview for adaptation practitioners. International Institute for Sustainable Development. [Internet]. Dostupno na: http://adaptationpartnership.org/resource/understanding-communities-practice-overview-adaptation-practitioners [Pristupljeno 16. siječnja, 2015].
15. Pemberton-Billing, J., Cooper, R., Wootton, A. B., & North, A. N. W. (2003). Distributed Design Teams as Communities of Practice, 5th European Academy of Design Conference. Barcelona, Spain. [Internet]. Dostupno na: http://www.ub.edu/5ead/PDF/13/Pemberton3.pdf [Pristupljeno 16. siječnja 2015].
16. Sherer, PD., Shea, PT., Kristensen, E. (2003). Online Communities of Practice: A Catalyst for Faculty Development. Innovative Higher Education. 27 (3), str. 183-194.
17. Toming, K. (2011). Communities of Practice in Higher Education. In: Ruokamo, H., Eriksson, M., Pekkala, L., Vuojärvi, H. Proceedings of the 4th International Network-Based Education 2011 Conference The Social Media in the Middle of Nowhere, str. 175-177. [Internet]. Dostupno na: http://www.ulapland.fi/nbe2011 [Pristupljeno 16. siječnja, 2015].
18. Tóth, T. (2008). Zajednice prakse (ZP) – Communities of Practice (CoP). Rad prezentovan na CROinfo2008 Discovery Shop "Znanje, učenje i inovativnost – ljudski potencijali i poslovna uspješnost". [Internet]. Dostupno na: www.croinfo-kmconference.net/files/2008doc/Tibor_Toth.ppt [Pristupljeno 16. siječnja, 2015].
19. Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). A guide to managing knowledge – Cultivating Communities of Practice. Boston: Harvard Business School press.
20. Wenger, E. (1998). Communities od practice – Learning, menaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, UK.
21. Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. Organization. 7 (2), str. 225–246.
22. Wenger, E. (n.d). Communities of practice A brief introduction. [Internet]. Dostupno na: http://wenger-trayner.com/theory/. [Pristupljeno 16. siječnja 2015]
23. Wheatley, M. (2005). "Zajednice prakse" – potpora novim liderima. [Internet]. Dostupno na: http://www.quantum21.net/slike/src/2006/08/31/01_06_Clanak_Margaret_Wheatley.pdf [Pristupljeno, 16 siječnja 2015].
24. Witt, N., McDermott, A., Peters, M., Stone, M. (2007). A knowledge management approach to developing communities of practice amongst university and college staff. Proceedings ascilite Singapore 2007. [Internet]. Dostupno na: http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/ witt.pdf [Pristupljeno 16. siječnja 2015].

POTICANJE KREATIVNOSTI U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI S CILJEM UNAPRJEĐENJA KVALITETE ŽIVOTA STUDENATA

ENHANCING CREATIVITY INHIGHEREDUCATIONIN ORDER TOIMPROVETHE QUALITYOF LIFEOF STUDENTS

Tonća JUKIĆ[1], Vesna KOSTOVIĆ-VRANJEŠ[1], Sani KUNAC[2]
[1]Filozofski fakultet u Splitu
[2]OŠ"Kman Kocunar", Split

APSTRAKT

Kvaliteta života je širok, višeslojan i složen koncept, koji Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) definira kao percepciju osobe o vlastitom životu u kontekstu kulturnog i vrijednosnog sustava u kojem živi, a s obzirom na svoje ciljeve, očekivanja i ograničenja. Upravo zbog značaja podizanja kvalitete života, posljednjih desetljeća se posebna pozornost posvećuje istraživanju kvalitete života ljudi svih dobi, a posebice mladih. Budući da su studenti osjetljiva kategorija zbog svih izazova i mogućnosti s kojima se susreću, značajno je utvrditi kako je moguće povećati kvalitetu njihova života tijekom nastavnih obveza na fakultetu koje čine veći dio njihove svakodnevnice. Jedna od mogućnosti podizanja kvalitete života studenata je njihovo kvalitetno i angažirano provođenje vremena na fakultetu, a navedenom je teško udovoljiti ukoliko se tijekom studija ne potiče njihova kreativnost. Stoga je cilj ovog rada bio ispitati koliko studenti nastavničkih studija važnom smatraju kreativnost u svakodnevnom životu te u kojoj se mjeri kreativnost potiče tijekom njihovog studiranja. Rezultati procjene studenata pokazali su kako u visokoškolskom obrazovanju još uvijek prevladava tradicionalan način rada koji ograničava kreativnost studenata, slobodu izražavanja i njihovo aktivno sudjelovanje u nastavi. Kako suvremena visokoškolska nastava treba poticati aktivnu ulogu studenata i njihovo uključivanje u sukreiranje nastave, tako se u ovom radu, osim rezultata istraživanja, daju smjernice za ostvarivanje visokoškolske nastave koja će poticati kreativnost s ciljem unaprjeđenja kvalitete života studenata nastavničkih studija koji trebaju biti osposobljeni za unaprjeđivanje kvalitete života učenika u svom budućem profesionalnom radu.

Ključne riječi:kvaliteta života, visokoškolska nastava, poticanje kreativnosti, aktivnost studenata

ABSTRACT

Quality of life is a broad, multifaceted and complex concept, which the World Health Organization (WHO) defined as the perception of people about their lives in the context of cultural and value system in which they live, and with regard to their objectives, expectations and limitations. In recent decades, special attention is devoted to research the quality of life of people of all ages, especially the young because of the importance of

raising the quality of life. Since students represent a sensitive category because of all the challenges and opportunities they face, it is important to determine how to increase their quality of life during teaching duties at the university where they spend a large proportion of their day. One possibility is to increase the quality of their engagement in university activities, which is hard if their course of study does not encourage their creativity. Therefore, the aim of this study was to examine how students of Teachers College rate the importance of creativity in everyday life and the extent to which creativity is encouraged during their study. The obtained results indicated that higher education is still dominated by traditional models that limit the creativity of students, freedom of expression and their active participation in class. In addition to these results, in this paper we present guidelines for improving creativity in the higher education with the aim of improving the quality of life of students of Teachers College, who need to be trained for improving the quality of life of students in their professional work.

Keywords: quality of life, higher education, fostering creativity, activity of students

UVOD

Čovjek je od samih početaka postojanja svoje životne aktivnosti usmjeravao ovisno o egzistencionalnim potrebama ne vodeći računa o svom prirodnom i društvenom okruženju, ali ni o osobnoj kvaliteti života. Upravo dugogodišnje neracionalno ponašanje prema svemu u čovjekovom okolišu uvjetovalo je nastanak globalne krize, krize društva, gospodarstva i okoliša. Kako je opća kriza postala čovjekova svakodnevnica tako je prioritetni zadatak čovječanstva postao učiniti sve kako bi riješili nagomilane probleme, napustili negativne aktivnosti razvoja te započele odgovorne i djelotvorne aktivnosti prema svom okruženju (Kostović-Vranješ, 2014), a time i prema podizanju kvalitete života pojedinca i društva u cjelini. Upravo je razvoj svjesti o podizanju kvalitete života uvjetovao razvoj koncepta kvalitetnog življenja (eng. QOL - *Quality of life*), ali i pokretanje konkretnih aktivnosti za njegovo ostvarenje. U skladu s tim je Svjetska zdravstvena organizacija (WHO, eng. *World Health Organization*), u sklopu djelovanja UN, pokrenula 1991. istraživanja kvalitete života na međunarodnoj razini, a s ciljem poboljšanja kvalitete života čovječanstva (WHO, 1997). Od stvaranja ideje o važnosti podizanja kvalitete života svakog pojedinca, a time i društva, pokušava se objasniti pojam kvalitete života. Kako je kvaliteta života iznimno složen koncept kojim se bave različite znanstvene discipline gotovo ga je nemoguće jednoznačno definirati (Slavuj, 2012). U većini definicija kvaliteta života opisuje se kao stupanj u kojem osoba uživa u mogućnostima koje joj život pruža, a koje ovise o šansi, ali i ograničenjima nastalima u interakciji s njezinom okolinom. Prema Felce i Perry (1993) kvaliteta života je sveukupno, opće blagostanje koje uključuje objektivne čimbenike i subjektivno vrednovanje fizičkog, materijalnog, socijalnog i emotivnog blagostanja, uključujući osobni razvoj i svrhovitu aktivnost, a sve promatrano kroz osobni sustav vrijednosti pojedinca. Upravo zbog složenosti i višeslojnosti konceptaSvjetska zdravstvena organizacija (WHO, 1997) je definirala kvalitetu života kao percepciju osobe o vlastitom životu u kontekstu kulturnog i

vrijednosnog sustava u kojem živi, a s obzirom na svoje ciljeve, očekivanja i ograničenja. Iz navedenog je razvidno da se pod pojmom *kvaliteta života* podrazumijevaju različite mogućnosti koje ljudi imaju, značenje i smisao koje pridaju svojim životima i način na koji uživaju u onome što imaju. Iako se u nekim opisima kvaliteta života poistovjećuje sa životnim standardom, ipak je ona širi pojam jer uključuje cijeli spektar čimbenika značajnih pojedincu poput: međuljudskih odnosa, psihičkog i fizičkog zdravlja, obrazovanja, rada, materijalnog stanja, razine samostalnosti i osobnih uvjerenja (WHO, 1997). Obrazovanje je jedan od značajnijih čimbenika kvalitete života što potvrđuje i najnovije izvješće OECD-a (*The Organisation for Economic Co-operation and Development*) koje upućuje na to kako obrazovanje ima značajnu ulogu u promicanju društvenog napretka i dobrobiti pojedinca. Navedeno potvrđuju brojni znanstveni radovi koji pokazuju da je obrazovanje jako povezano s različitim društvenim ishodima, kao što su bolje zdravlje te jači građanski i društveni angažman (OECD, 2015). Upravo ti društveni ishodi imaju izravan utjecaj na poboljšanje kvalitete života. Obrazovanje se svrstava u višedimenzionalni pristup ljudskom blagostanju i napretku (Alkire, 2010) jer kvalitetno obrazovanje osnažuje pojedince povećanjem znanja, pravilnim razvojem kognitivnih, socijalnih i emocionalnih vještina, poboljšanjem navika, vrijednosti i participativnih stavova prema zdravom načinu života i aktivnom građanstvu te tako osposobljava pojedince za kompetentno donošenjeodluka (McCoshan & Souto Otero, 2005). Jednu od sastavnica kvalitete života predstavlja i kreativnost (Burckhardt i Anderson, 2003) stoga jeuključivanje u kreativne nastavne aktivnosti jedan od načina poboljšanja kvalitete života. Navedeno potvrđuje niz istraživanja (Eisenman, 1991, Mraz i Runco, 1994, Runco & Richards, 1997, Bloom, 2001, Simonton, 1991, prema Runco, 2004) kojima je dokazano kako kreativnost pridonosi: fizičkom i psihičkom zdravlju i optimalnom funkcioniranju čovjeka te da, osim dobrobiti pojedinca, donosi dobrobit društvu i kulturi.Uz to Bognar i Kragulj (2011) upućuju na istraživanja koja potvrđuju pozitivnu povezanost između kreativnosti i samoaktualizacije pojedinca (Plucker, 1999, Burleson, 2005, Almeida et al., 2008; Grossen, 2008, Silvia, 2008, Kuhl & Holling, 2009, prema Bognaru i Kragulj, 2011). Iako istraživanjagovore u prilog važnosti poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu,svjedoci smo još uvijek nedovoljnog poticanja kreativnosti u tom sektoru. Jedan od mogućih razloga za to jest i činjenica dane postoji općeprihvaćena definicija kreativnosti pa nastavnici ne znaju što i kako trebaju poticati. Ipak, posljednja dva desetljeća postoji suglasje među autorima da kreativnost, kao potencijalna sposobnost svakog pojedinca (Sternberg 2006, Runco, 2003) omogućuje stvaranje novih, originalnih ideja vrijednih za određenopodručje (Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1996; Runco, 2003, 2004; Jalongo, 2003; Torrance, 1993). Uz to prema sustavskom pristupu istraživanju kreativnosti koji danas prevladava, vjeruje se da postoji više komponenata koje se trebaju preklopiti da bi došlo do kreativnosti (Amabile,1996; Gardner, 1993; Sternberg & Lubart, 1991; Csikszentmihalyi, 1999; Urban, 1990). Tako Urban (1990) nudi model kreativnostikoji uključuje šest elemenata: (1) divergentno

mišljenje koje se odnosi na osjetljivost na probleme, fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju, (2) osnovu općeg znanja koja se odnosi na široku percepciju, konvergentno i logičko mišljenje, analizu, sintezu i pamćenje, (3) osnovu specifičnog znanja i vještina, (4) osobne karakteristike poput (a) motiva koji se odnose na porive za znanjem, znatiželju, potrebu za novošću, zaigranost, samoaktualizaciju, komunikaciju, predanost, potrebu za kontrolom, (b) predanosti zadaći koja se odnosi na ustrajnost, koncentraciju, odanost i opuštenost te (c) tolerancije na nejasnoće koja se odnosi na riskiranje, nekonformizam, otvorenost za iskustva, adaptaciju i otpornost te humor. Unatoč deklarativnoj potrebi poticanja kreativnosti i rijetkim primjerima dobre nastavne prakse koja studente aktivira i potiče na kreativno mišljenje i djelovanje (Bognar i Kragulj, 2010; Jukić, 2010; Wood & Bilsborow, 2014), visokoškolska nastava, obilježena frontalnom nastavom, još uvijek je nepoticajna za kreativnost (Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, 2009; Kragulj i Somolanji, 2009). Pridodaju li se tome i neke druge situacije kojima se učestalo sputava kreativnost u odgojno-obrazovnome procesu kao što su nagrađivanje nekim vidom nagrade za rad na određenom zadatku, poticanje natjecateljskih situacija, učestalo nadgledanje rada i nametanje načina izvedbe rada (Hennessey & Amabile,1987) postavljanje strogih pravila (Annarella, 1999; Torrance & Goff, 1990), naglašavanje samo jednog načina rješavanja problema (Torrance & Goff, 1990), jasno je da nastavnici trebaju pomnije planirati i ostvarivati nastavu koja će biti poticajna za studente.Kako u suvremenom obrazovanju usmjerenom prema osposobljavanju pojedinaca za aktivno i odgovorno djelovanje značajnu ulogu imaju nastavne strategije koje se temelje na kreativnom promišljanju i kreativnom djelovanju tako je cilj ovog rada bio ispitati koliko studenti nastavničkih studija važnom smatraju kreativnost u svakodnevnom životu te u kojoj se mjeri kreativnost potiče tijekom njihovog studiranja. Osim rezultata istraživanja, u radu se daju i smjernice za ostvarivanje visokoškolske nastave u kojoj će se poticati kreativnost studenata nastavničkih studija kako bi oni bili osposobljeni za unaprjeđenje osobne kvalitete života, ali i za kreativno profesionalno djelovanje, a sa svrhom unaprjeđivanja kvalitete života njihovih budućih učenika. U istraživanju se krenulo od sljedećih hipoteza: H1- studenti kreativnost procjenjuju važnom i H2 - kreativnost se nedovoljno potiče u visokoškolskoj nastavi.

METODOLOGIJA

Istraživanje je provedeno u svibnju 2014. godine na Filozofskom fakultetu u Splitu postupkom anonimnog anketiranja u trajanju od 15 minuta nakon upoznavanja studenata s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika. U uzorku od 117 ispitanika prevladavale su studentice (90,6%). S obzirom na studijsku grupu koju studiraju, u istraživanju je sudjelovalo 41,9%studenata/-ica 1. godine diplomskih dvopredmetnih nastavničkih studija (Hrvatski jezik i književnost, Povijest, Talijanski jezik i književnost, Engleski jezik i književnost, Filozofija i Povijest umjetnosti),17,1% studentica 1. godine diplomskog dvopredmetnog studija

pedagogije u kombinaciji s drugom studijskom grupom nastavničkog smjera te41% studentica 5. godine integriranog sveučilišnog učiteljskog studija. Za potrebe istraživanja izrađen je upitnik koji se sastojao od dva dijela. Prvim dijelom upitnikaispitani su opći podatci o ispitanicima - studijska grupa i spol te procjena važnosti kreativnosti u životu. Na skali procjene od 5 stupnjeva studenti su trebali procijenitikoliko važnom smatraju kreativnost u svakodnevnom životu. Pritom je 1 označavalo *nimalo važna*, a 5 *iznimno važna*. Drugim dijelom upitnika sastavljenim od 27 tvrdnji koje su se odnosile na situacije povoljne i nepovoljne za poticanje kreativnosti, ispitano jekoliko se i kako kreativnost potiče u visokoškolskoj nastavi. Studenti/-ce su na skali od 1 do 4 (1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često i 4 – uvijek kad je moguće) trebali procijeniti koliko se često navedene situacije ostvaruju u sveučilišnoj nastavi koju pohađaju. U analizi rezultata korišteni su postupci deskriptivne statistike (frekvencije i postotci te aritmetička sredina).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Na pitanje koliko kreativnost smatraju važnom u svakodnevnom životu, na ponuđenoj ljestvici od 1 - nimalo važno do 5 - iznimno važno nitko od studenata nije zaokružio vrijednosti 1 i 2, njih 13,7% zaokružilo je odgovor 3, a ostali su se gotovo podjednakoopredijelili za odgovore 4 (42,7%) i 5 (43,6%). Iz ovih rezultata očito je da studenti pridaju priličnu važnost kreativnosti u svakodnevnom životu te da njihovi odgovori odražavaju suvremeni stav prema kreativnosti što potvrđuje prvu hipotezu ovog istraživanja H1 prema kojoj studenti kreativnost procjenjuju važnom. Navedeni rezultat potiče na optimizam budući da je pozitivan stav prema kreativnosti nužan za njezino razumijevanje te je temelj za kreativno djelovanje u budućem profesionalnom radu (Fasko, 2000-2001). Prilikom ispitivanja hipoteze H2 da se kreativnost nedovoljno potiče tijekom studija, analizirani su odgovori studenata na pitanje koliko se često određene situacije (ne)povoljne za poticanje kreativnosti ostvaruju u sveučilišnoj nastavi koju pohađaju. Pritom su studenti davali svoje procjene na skali procjene od 4 stupnja, u kojoj je legenda bila: 1 – nikada, 2 – ponekad, 3 – često i 4 – uvijek kad je moguće. Deskriptivni pokazatelji rezultata prikazani su u tablici 1.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji rezultata procjene poticanja kreativnosti u visokoškolskoj nastavi
Table 1. Descriptive indicators of evaluation results of encouraging creativity in higher education

tvrdnje	N	**M (sd)**	1 f(%)	2 f(%)	3 f(%)	4 f(%)
16. Imamo strogo određeno vrijeme za izvršenje nekog zadatka.	116	**2,87 (0,87)**	5 (4,3)	34 (29,1)	**48 (41,0)**	29 (24,8)
19. Profesori uvijek imaju glavnu riječ i postavljaju stroga pravila.	114	**2,66 (0,94)**	12 (10,3)	**40 (34,2)**	37 (31,6)	25 (21,4)
21. Profesori nas potiču na izražavanje osobnog mišljenja.	115	**2,57 (0,77)**	7 (6,0)	**48 (41,0)**	47 (40,2)	13 (11,1)

tvrdnje	N	**M (sd)**	1 f(%)	2 f(%)	3 f(%)	4 f(%)
04. Upućuju nas na preispitivanje postojećih saznanja.	117	**2,53 (0,83)**	10 (8,5)	**50 (42,7)**	42 (35,9)	15 (12,8)
07. Profesori nas potiču na slobodno izricanje odgovora, bez straha od pogrešaka.	115	**2,52 (0,92)**	16 (13,7)	**41 (35,0)**	40 (34,2)	18 (15,4)
24. Inzistiraju da na postavljena pitanja odgovorimo jednim točnim odgovorom.	114	**2,49 (0,94)**	16 (13,7)	**46 (39,3)**	32 (27,4)	20 (17,1)
23.Profesori nastoje što manje koristiti natjecanje i nagrađivanje.	116	**2,46 (0,95)**	19 (16,2)	**44 (37,6)**	34 (29,1)	19 (16,2)
22.Profesori nas ohrabruju da razmjenjujemo ideje i s njima i između sebe.	115	**2,43 (0,79)**	13 (11,1)	**49 (41,9)**	44 (37,6)	9 (7,7)
01. Profesori nas potiču na znatiželju i postavljanje pitanja.	117	**2,38 (0,69)**	7 (6,0)	**65 (55,6)**	38 (32,5)	7 (7,0)
17. Profesori nam pokazuju da naše ideje imaju vrijednost.	116	**2,27 (0,77)**	18 (15,4)	**54 (46,2)**	39 (33,3)	5 (4,3)
20. Profesori uspostavljaju slobodno i otvoreno ozračje za rad.	112	**2,25 (0,70)**	11 (9,4)	**68 (58,1)**	27 (23,1)	6 (5,1)
11. Profesori ignoriraju naše ideje i nova rješenja.	115	**2,10 (0,82)**	26 (22,2)	**58 (49,6)**	24 (20,5)	7 (6,0)
05. Profesori od nas traže što veći broj rješenja nekog problema.	114	**2,08 (0,76)**	22 (18,8)	**68 (58,1)**	17 (14,5)	7 (6,0)
25. Postavljaju nam pitanja koja traže drugačiji odgovor od već poznatog rješenja.	115	**2,08 (0,73)**	23 (19,7)	**63 (53,8)**	26 (22,2)	3 (2,6)
18. Profesori se trude smanjiti stres i anksioznost kod studenata i kod sebe.	115	**2,01 (0,91)**	39 (33,3)	**44 (37,6)**	24 (20,5)	8 (6,8)
27. Daju nam proizvoljno vrijeme za rad na određenom zadatku.	117	**1,94 (0,79)**	35 (29,9)	**59 (50,4)**	18 (15,4)	5 (4,3)
12. Profesori potiču humor kod studenata.	116	**1,91 (0,81)**	37 (31,6)	**58 (49,6)**	15 (12,8)	6 (5,1)
03. Profesori nas potiču na smišljanje maštovitih i neobičnih ideja.	116	**1,87 (0,61)**	29 (24,8)	**74 (63,2)**	12 (10,3)	1 (0,9)
10. Profesori nas ohrabruju na davanje neuobičajenih odgovora.	116	**1,87 (0,74)**	37 (31,6)	**60 (51,3)**	16 (13,7)	3 (2,6)
26. Profesori nas ohrabruju na postavljanje neobičnih pitanja.	117	**1,85 (0,82)**	43 (36,8)	**54 (46,2)**	14 (12,0)	6 (5,1)
06. Profesori nas potiču da radimo nešto na drugačiji način od ostalih studenata.	116	**1,79 (0,78)**	47 (40,2)	**49 (41,9)**	17 (14,5)	3 (2,6)
02. Od nas traže da jedni drugima postavljamo problemske zadatke.	117	**1,79 (0,67)**	39 (33,3)	**66 (56,4)**	10 (8,5)	2 (1,7)
09. Profesori nam zadaju zadatke koji traže potpunu promjenu nekog sadržaja.	117	**1,64 0,80)**	**62 (53,0)**	39 (33,3)	12 (10,3)	4 (3,4)
13. Proces se vrednuje više od rezultata.	116	**1,63 (0,66)**	**54 (46,2)**	52 (44,2)	9 (7,7)	1 (0,9)
14. Profesori organiziraju aktivnosti u kojima se možemo umjetnički izraziti.	115	**1,62 (0,71)**	**57 (48,7)**	47 (40,2)	9 (7,7)	2 (1,7)
08. Dobivamo zadatke u kojima treba dati što više rješenja u što kraćem vremenu.	116	**1,59 (0,78)**	**64 (54,7)**	39 (33,3)	9 (7,7)	4 (3,4)
15.Profesori nam daju slobodu izražavanja luckastih ideja.	115	**1,51 (0,69)**	**66 (56,4)**	42 (35,9)	4 (3,4)	3 (2,6)

Rezultati deskriptivne statistike (tablica 1.)upućuju na toda u visokoškolskom obrazovanju još uvijek prevladava tradicionalan način rada koji ograničava kreativnost studenata, slobodu izražavanja i njihovo aktivno sudjelovanje u nastavi. Očito je da sveučilišni nastavnici ne potiču kreativnost svojih studenata sustavno jer podjednako ostvaruju poticajne kreativne aktivnosti kao i aktivnosti koje ograničavaju kreativnost studenata. Analizom najčešćih odgovora utvrđeno je da s jedne strane profesori studente ponekad potiču na izricanje osobnog mišljenja pokazujući im da njihove ideje imaju vrijednost, a s druge strane ponekad ignoriraju njihove ideje i nova rješenja.Profesori studentima ponekad daju proizvoljno vrijeme za rad na zadatku, no ipak ih često ograničavaju strogo određenim vremenom potrebnim za izvršenje nekog zadatka. Iako profesori ponekad studente potiču na znatiželju, postavljanje pitanja i razmjenu ideja s njima i između sebe, jednako tako ponekad profesori imaju glavnu riječ i postavljaju stroga pravila. Analiza odgovora studenata pokazuje kako se studente nedovoljno potiče na kreativno djelovanje, iako je vrlo važno poticati pojedince na preuzimanje rizika pri čemu se treba stvoriti okruženje koje tolerira pogreške (Annarella, 1999). I vremensko ograničavanje izvršenja zadatka može umanjiti intrinzičnu motivaciju koja je važna zakreativno djelovanje, kao istvaranjenovih i originalnih rješenja, prihvaćanje neuobičajenih mišljenja učenika, ostvarivanje otvorene rasprave i procesa aktivnog učenja te pružanje dovoljno vremena za učenje (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010). Ispitanici su uputili na problem neostvarivanja aktivnosti koje bi trebale poticati studente upravo na aktivnost, na razumno riskiranje i divergentno mišljenje poput aktivnosti u kojima je naglasak na procesu i u kojima se traže potpuna promjena nekog sadržaja, umjetničko izražavanje, veliki broj rješenja nekog problema i sloboda izražavanja luckastih ideja. Usporede li se rezultati s prethodno iznesenim sastavnicama kreativnosti o kojima govori Urban (1990), te ograničenjima na koje upućuju Hennessey i Amabile (1987), Annarella (1999) te Torrance & Goff (1990), može se zaključiti da se u visokoškolskoj nastavi još uvijek nedovoljno ostvaruju uvjeti povoljni za poticanje kreativnosti, atime je potvrđena i druga hipoteza H2. S ovakvim rezultatima, mada su nešto pozitivniji nego rezultati nekih dosadašnjih istraživanja koji upućuju na izostanak poticanja kreativnosti u visokoškolskoj nastavi (Buljubašić-Kuzmanović i Kobaš, 2009, Kragulj i Somolanji, 2009), ne možemo biti zadovoljni jer studenti nemaju dovoljno prilika za kreativnost i osobnu ekspresiju, a to su bitni čimbenici kvalitete njihova života. S druge strane, važno je primjetiti i to da je u procjenama svih tvrdnji minimalna zaokružena vrijednost odgovora bila 1, a maksimalna 4., a visoke su i vrijednosti standardne devijacije, što može upućivati na postojanje razlika u iskustvima studenata koje bi mogle biti odraz različitih nastavničkih pristupa na različitim studijskim grupama pa bi za dublje razumijevanje ovog problema u daljem istraživanju bilo zanimljivo primijenitifaktorsku analizu i inferencijalnu statistiku te ispitati razlike između rezultata s obzirom na odabrani studij.

Pedagoške implikacije rezultata: Smjernice za za ostvarivanje visokoškolske nastave koja će poticati kreativnost s ciljem unaprjeđenja kvalitete života studenata nastavničkih studija

Suvremena visokoškolska nastava trebala bi poticati aktivnu ulogu studenata i njihovo uključivanje u sukreiranje nastave jer na taj način omogućuje poticanje

kreativnosti studenata što je važno za kvalitetu njihova života. U literaturi se mogu pronaći mnoge upute i savjeti kako potaknuti razvoj kreativnosti poputpostavljanja pitanja koja potiču kreativnost, nagrađivanja kreativnosti, poučavanja kreativnom rješavanju problema, podržavanja studenata u afektivnim aspektima kreativnosti (Rejskind, 2000). Za poticanje kreativnosti na bilo kojoj razini odgojno-obrazovnog sustava prikladni su i nastavni pristupi poput heurističke, problemske i projektne nastave.Suprotno algoritamskom tipu nastave upravo u heurističkoj nastavi koja polazi od nekog problema, a studente vodi ka samostalnom dolasku do njegovog rješenja, češćese studenti odlučuju za istraživačka ponašanja koja odstupaju od strukture rješavanja problema koja im je na nastavi predstavljena (Ruscio & Amabile, 1999) što je odlika kreativnosti. Kao potporu razvoju kreativnosti u visokome školstvu Haring-Smith (2006) navodi podržavanje raznolikosti u razmišljanju, viđenje problema iz različitih perspektiva, suradnju i interdisciplinarnost. Upravo su to pretpostavke za ostvarenje projektne nastave u visokome školstvu u kojoj će studenti na temelju svojih interesa odabrati problem koji ih zanima te radeći u skupini na zajedničkom projektu istraživati moguće načine njegova rješavanja. Poput projektnog pristupa, i problemska nastava ima istraživački karakter i povoljna je za poticanje kreativnosti studenata jer je karakterizira je znanstveni pristup istraživanom problemu, u kojemu se jasno postavljaju problem i hipoteze o njegovom mogućem rješenju, prikupljaju relevantni podatci za potvrđivanje ili odbacivanje hipotezate se na osnovu sučeljavanja i analiziranja prethodnih i novih spoznaja stvaraju zaključci (Jelavić, 1998).U poseban oblik problemske nastave smješta se kreativno rješavanje problema (eng. *CPS – Creative Problem Solving*) koje je uspješno primjenjivano u visokoškolskoj nastavi, kao i u nižim stupnjevima odgojno-obrazovnog sustava (Puccio, 1994, prema Treffingeru, 1995).Osim predloženih pristupa u visokoškolskoj nastavi moguće je i lako ostvarivo uvođenje radioničkog tipa rada u kojima će se primjenjivati različite verbalne ili umjetničke aktivnosti poput debata, glume, igre, slikanja, pričanja priča i prikazivanja knjiga tepopularnetehnike povoljne za razvoj divergentnog mišljenja poput oluje ideja, De Bonovih šest pametnih šešira i sl. (Bognar i Kragulj, 2011).
Sve nastavne situacije ispitane u ovom istraživanju koje potiču kreativnu, problemsku i istraživačku nastavu, nažalost, nedovoljno se ostvaruju uvisokoškolskoj nastavi. Uz pomno planiranje poticajne nastave za studente, njihova je uključenost veća, kao i zadovoljstvo nastavom što pozitivno djeluje i na njihovu samoaktualizaciju (Bognar i Kragulj, 2010, 2011). Stoga je neupitno da bi sveučilišni nastavnici potičući kreativnost u nastavi pridonijeli ne samo kvaliteti nastave, nego i kvaliteti života studenata.

ZAKLJUČAK

Posljednjih desetljeća posebna pozornost se posvećuje poticanju kvalitete života svakog pojedinca na svim njegovim životnim stupnjevima, a na tom putu značajnu ulogu ima formalno obrazovanje. Kako bi se učenike i studente osposobilo za kvalitetno življenje teza aktivno i odgovorno djelovanje u sadašnjem i budućem životu nužno je tijekom njihovog obrazovanja poticati kreativnost, kreativno promišljanje i djelovanje. Upravo rezultati istraživanja prikazani u ovom radu pokazuju kako u visokoškolskom obrazovanju još uvijek prevladava tradicionalan način rada koji ograničava kreativnost studenata, slobodu izražavanja i njihovo

aktivno sudjelovanje u nastavi. Kako bi se povećala kreativnosti studenata, a time i njihova kvaliteta života tijekom nastavnih obveza na fakultetu koje čine veći dio njihove svakodnevnice, nužno je osuvremenjivanje nastave primjenjivanjem različitih nastavnih scenarija koji potiču divergentno mišljenje i aktivnost. Upravo pedagoško djelovanje usmjereno kreativnosti omogućava razvijanje snalažljivosti u novim situacijama, razvijanje vještina rješavanja problema, razumijevanje i prihvaćanje različitosti, a time omogućuje osobi da postane proaktivna i stječe kontrolu nad svojim životima. Stoga je važno pažljivo promišljanje i primjenjivanje kreativnih nastavnih scenarija koji će na svim razinama obrazovanja omogućiti razvijanje osobe osposobljene za aktivno i odgovorno djelovanje u privatnom i u profesionalnom životu, sa svrhom poboljšanja pojedinčeve osobne kvalitete života i kvalitete života njegove zajednice.

LITERATURA

1. Alkire, S. (2010). Human Development: Definitions, Critiques, and Related Concepts. Working Paper: 36. OPHI, Queen Elizabeth House, University of Oxford. Dostupno na:http://www.ophi.org.uk/human-development-definitions-critiques-and-related-concepts/(preuzeto 30. 3. 2015.).
2. Amabile, T. M. (1996). Creativity in Context.Boulder. CO: Westview Press.
3. Annarella, L. A. (1999). Encouraging Creativity and Imagination in the Classroom. www.eric.ed.gov(preuzeto 22. 1. 2014.).
4. Bognar, L. i Kragulj, S. (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. 24, str. 169-182.
5. Bognar, L. i Kragulj, S. (2011). Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije.U: Jurčević Lozančić, A. i Opić, S. (ur.). Škola, učenje i odgoj za budućnost Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, str. 57-70.
6. Buljubašić-Kuzmanović, V. i Kobaš, K. (2009). Prilog ispitivanju nekih odrednica kreativnosti kod učitelja i studenata. U: Munk, K. (ur.), Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil, str. 42-51.
7. Burckhardt, C. S. i Anderson, K. L. (2003). The Quality of Life Scale (QOLS): Reliability, Validity, and Utilization. Health and Quality of Life Outcomes, 1. Dostupno na: http://www.hqlo.com/content/1/1/60(preuzeto7.4.2015.).
8. Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In: Sternberg, R. J. (ed.), Handbook of creativity. New York: Cambridge University Press, p. 313-335.
9. Fasko, D. (2000-2001). Education and creativity. Creativity Research Journal, 13 (3-4), p. 317-327.
10. Felce, D. i Perry, J. (1993). Quality of life: A contribution to its definition and measurement. Dostupno na: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7701092 (preuzeto: 30.3.2015.).
11. Gardner, H. (1993). Creating minds. New York: Basic.
12. Haring-Smith, T. (2006). Creativity Research Review: Some Lessons for Higher Education. Peer Review, 8(2), p. 23-27.
13. Hennessey, B. A. i Amabile, T. M. (1987). Creativity and Learning. Washington, D. C.: National Education Association.
14. Jalongo, M. R. (2003). The Child's Right to Creative Thought and Expression. Childhood Education, 79(4), p. 218-228.
15. Jelavić, F. (1998). Didaktika. Jastrebarsko: Naklada Slap.
16. Jukić, T. (2010). Osposobljavanje studenata predškolskog odgoja za akcijsko istraživanje. U: Bacalja, R. (ur.), Zbornik radova s međunarodnog znanstveno-

stručnog skupa Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja. Zadar, str. 337-347.
17. Koludrović, M. i Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. Odgojne znanosti, 12(2),str. 427-439.
18. Kostović-Vranješ, V. (2014).Družbeno koristno učenje: iz ekologije k trajnosti. U: Duh, M. (ur.), Sodobni ekološki izazivi v procesu izobraževanja. Univerza v Mariboru Pedagoška fakulteta, RIS Dvorec Rakičan, Slovenia, str.127-139.
19. Kragulj, S. i Somolanji, I. (2009). Kreativnost u nastavi budućih učitelja i odgojitelja. U: Munk, K. (ur.), Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje. Zagreb: Profil, str. 68-77.
20. McCoshan, A. i Souto Otero, M. (2005).Study on Access to Education and Training –Tender. Final Report for the European Commission. No EAC/38/04, Lot 1. Dostupno na: http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/study_access_education.pdf (preuzeto: 28.3.2015.).
21. OECD(2015). Improving health and social cohesion through education. Dostupno na: http://www.oecd.org/edu/ceri/46130492.pdf (preuzeto 29.3.2015.).
22. Rejskind, G. (2000). TAG Teachers: Only the Creative Need Apply. Roeper View, 22 (3), p. 153-158.
23. Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. Scandinavian Journal of Educational Research, 47(3), p. 316-324.
24. Runco, M. A. (2004). Creativity. Annual Review of Psychology, 55 (1), p. 657-687.
25. Ruscio, A. M. i Amabile, T. M. (1999). Effects of Instructional Style on Problem-Solving Creativity. Creativity Research Journal, 12 (4), p. 251-266.
26. Slavuj L. (2012).Objektivni i subjektivni pokazatelji u istraživanju koncepta kvalitete života. Geoadria, 17 (1), str. 73-92.
27. Sternberg, R. J. (2006). Introduction. In: Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (ed.) The International Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press, 1-9 (dostupno: www.cambridge.org., (preuzeto 4.7.2007.).
28. Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. American Psychologist, 51(7), p. 677-688.
29. Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. Human Development, 34 (1), p. 1-31.
30. Torrance, E. P. & Goff, K. (1990). Fostering Academic Creativity in Gifted Students ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston, ED 321489. Dostupno na: www.eric.ed.gov (preuzeto 31.5.2008.).
31. Treffinger, D. J. (1995). Creative Problem Solving: Overview and Educational Implications. Educational Psychology Review, 7 (3), p. 301-312.
32. Treffinger, D. J., Isaksen, S. G. &Dorval, K. B. (2005). Creative Problem Solving (CPS Version 6.1.™): A Contemporary Framework for Managing Change. Center for Creative Learning, Inc. And Creative Problem Solving Group, Inc. Dostupno na: www.creativelearning.com(preuzeto 28.11.2008.).
33. Urban, K. K. (1990). Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. European Journal for High Ability,10 (1), p.99-113.
34. WHO (1997). The World Health Organization Quality of Life Assessment: Programme on mental health, WHOQOL Measuring Quality of Life. Dostupno na: http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf(preuzeto 28.3.2015.).
35. Wood, D. i Bilsborow, C. (2014). „I am not a Person with a Creative Mind“: Facilitating Creativity in the Undergraduate Curriculum Through a Design-Based Research Approach. The Electronic Journal of e- Learning, 12 (1), p. 111-125.

TEMA III
UNAPREĐENJE KVALITETE ŽIVOTA DJECE I MLADIH S POSEBNIM POTREBAMA

KURIKULARNI PRISTUP USMJEREN NA KOMPETENCIJE U PROVOĐENJU PREDŠKOLSKE I OSNOVNOŠKOLSKE INKLUZIVNE PRAKSE

CURRICULAR APPROACH FOCUSED ON COMPETENCES OF INCLUSIVE PRACTICE IMPLEMENTATION IN PRESCHOOL AND PRIMARY SCHOOL INSTITUTIONS

Jasna KUDEK MIROŠEVIĆ
Osnovna škola Dragutina Tadijanovića, Zagreb

APSTRAKT

Kurikulumom predškolskog odgoja i obrazovanja te općeg obveznog i srednjoškolskog obrazovanja u Republici Hrvatskoj uvažavaju se temeljna načela odgoja i obrazovanja djece kroz primjerene oblike podrške za razvoj različitih kompetencija usklađenih s njihovim individualnim posebnostima i razvojnim karakteristikama. Shodno tome, u procesu odgojno-obrazovne inkluzijenaglasak je na individualiziranom i fleksibilnom odgojno-obrazovnom pristupu radi zadovoljavanja tjelesnih, emocionalnih, spoznajnih, socijalnih i komunikacijskih potreba djece.Ubrzanje društvenih i tehnoloških promjena u suvremenom svijetu postavlja pred predškolski i osnovnoškolski obrazovni sustav velike izazove koji zahtijevaju duboke promjene u pristupu poučavanja i učenja. Kako bi dječji vrtići i škole mogli adekvatno odgovoriti novim i složenim društvenim okolnostima, suvremeni odgojitelji i učitelji trebaju znatno proširiti repertoar svojih profesionalnih kompetencija, biti u stanju kritički razmotriti svoju praksu s obzirom na postignuća djece i prilagođavati ju u skladu s njihovim potrebama.Naglasak je na poticanju primjene individualiziranih metoda poučavanja i učenja koje omogućuju aktivnu ulogu djece sukladno mogućnostima i sposobnostima uz podršku odgojitelja i učitelja te u socijalnim interakcijama s vršnjacima bez teškoća. Shodno tome i u skladu s trenutnim znanstvenim spoznajama, u radu se daje pregled nekih istraživanja kroz sagledavanje kontinuiteta ili diskontinuiteta u primjeni individualiziranih metoda, oblika, sredstavau radu i pružanja adekvatne podrške djeci s teškoćama te uvid u stečene profesionalne kompetencije odgojitelja i učitelja. Sustavnim stručnim usavršavanjem odgojitelja i učiteljaukazuje se potreba za jačanjem daljnjegprofesionalnograzvoja na individualnoj razini kao i na razini ustanova.

Ključne riječi: odgojno-obrazovnainkluzija, djeca i učenici s teškoćama, odgojitelji, učitelji

ABSTRACT

Curriculum of the preschool education and regular compulsory and secondary education in the Republic of Croatia respects the basic principles of education of children through

appropriate forms of support for the development of different competencies aligned with their individual peculiarities and developmental characteristics. Accordingly, in the process of educational inclusion, the emphasis is on individualized and flexible educational approach to meet the physical, emotional, cognitive, social and communication needs of children. The rapid advance of social and technological changes in the modern world poses challengesonto preschool and primary education system, that require fundamental changes in the approach to teaching and learning. In order that kindergartens and schools could adequately respond to the new and complex social circumstances, contemporary educators and teachers need to significantly expand the repertoire of their professional competencies to be able to critically examine their practices with regard to the achievements of children and adapt them according to their needs. The emphasis is on encouraging the implementation of individualized methods of teaching and learning that enable active role of childrenin accordance with their abilities and skills, given the support of educators and teachers, and in social interactions with their peers without disabilities. Consequently, and in accordance with the current scientific knowledge, the paper provides an overview of some research work done by observing the continuity or discontinuity in the application of individualized methods, forms and means of work and by providing adequate support to children with disabilities, and it also gives an insight into the acquired competencies of educators and teachers. Systematic professional upgrading of educators and teachers identifies the need to provide opportunities for their further professional growth, both at the individual level andat the level of institutions.

Key words: educational inclusion, children and pupils with disabilities, educators, teachers

UVOD

Oblikovanje kurikuluma predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja temelji se na suvremenim shvaćanjima djeteta[1] kao cjelovitog bića. Naglasak je na holističkom (integriranom) pristupu koji djecu s teškoćama[2]shvaća kao biopsihosocijalnu strukturu u kojima je oštećenje samo jedan od elemenata cjeline koju čine. Inkluzivne značajke kurikuluma operacionaliziraju se poštovanjem i

[1] Termini *djeca* odnosno *djeca s teškoćama*, u radu se poistovjećuju s terminom učenici odnosno učenici s teškoćama, osim ako se u radu pojam odnosi isključivo na sustav osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja tada se koristi pojam *učenici* i/ili *učenik* kao neutralan koji se odnosi i na muški i na ženski spol.

[2]*Djeca i učenici s teškoćama* kao terminološko određenje u odgoju i obrazovanju Republike Hrvatske sadržano je u Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13 i 152/14) koje pod pojmom učenici s teškoćama uključuje učenike s teškoćama u razvoju, učenike s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima te učenike s teškoćama uvjetovanim odgojnim, socijalnim, ekonomskim, kulturalnim i jezičnim čimbenicima. U radu uključuje pojmove koji se u literaturi mogu naći kao djeca/učenici/osobe s invaliditetom, djeca/učenici/osobe s teškoćama u razvoju, djeca/učenici/osobe s posebnim potrebama, djeca/učenici/osobe s teškoćama socijalne integracije.

prihvaćanjem različitosti te uključivanjem djece s teškoćamau sve aktivnosti s djecom bez teškoća pri redovnim odgojno-obrazovnim ustanovama.Odmicanjem od medicinskog modela naglašava se da osobe s teškoćama ne funkcioniraju samo na temelju izolirane teškoće, već ih treba sagledavati kao individuume u kojoj ta teškoća ima određeno, ali ne i apsolutno značenje(Stančić i dr., 1982).S obzirom na znanstveni pristup, riječ je o području koje je obilježeno nizom termina koji potječu iz različitih semantičkih izvora. Biondić (1993)smatra termin posebne odgojne potrebekao izvoran pedagoški pojam sa značenjem da razvoj djeteta ne ovisi isključivo o organskim čimbenicima nego o cjelokupnoj interakcijskoj složenosti individualnog odgojnog procesa u kojem se dijete odgaja od najranije dobi. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010) u Republici Hrvatskojje integrirani, sveobuhvatni kurikulum koji se oslanja na interese i potrebe djece za pružanje podrške sveukupnom razvoju djeteta. Stoga naglašava značaj planiranja, primjene i procjenjivanja tijekom ranog odgoja i obrazovanja na svim područjima dječjeg rasta i razvoja, uključujući i razvoj prvog i drugog jezika, utjecaj kulture na učenje kao i specifičnosti djece s različitim sposobnostima. U tom smislu, utjecaj vršnjaka bez teškoćapridonosi razvoju socijalnih vještina i širenju iskustava djeci s teškoćama.Sve se više i kod nas ističe potreba preobrazbe postojeće odgojno-obrazovne prakse koja će omogućiti djeci s teškoćama da budu ne samo integrirana, već aktivno uključena u redovne vrtiće i škole, a kasnije i u cjelokupno društvo. S takvom praksom ta djeca neće biti stavljena na marginu društvenih zbivanja niti će biti izdvojena kao nepoželjna u svojoj okolini samo zato što su nešto drugačija od ostalih. Naprotiv, jedinstveni sustav odgoja i obrazovanja omogućuje im ostvarenje prava da budu različitiji, drukčiji i posebniji od ostalih. Kako je igra od najranije dobi najvažnija komponenta okruženja djece ona je moćni saveznik stjecanja znanja. Kroz igru, uz vršnjake bez teškoća, osim što djeca s teškoćama razvijaju socijalne, emocionalne i tjelesne vještine i sposobnosti, ona razvijaju divergentno mišljenje, sposobnosti rješavanja problema, stvaranje pojmova i jezične sposobnosti (Daniels iStafford, 2003). U tom kontekstu sagledavamo inkluzivni odgoj i obrazovanje kojim u isto okruženje stavljamo djecu s teškoćama uz njihove vršnjake bez teškoća radi njihove zajedničke igre, druženja i učenja. Na taj način smanjujemo očekivanja i postignuća djece s teškoćama na uobičajenom kontinuumu prosječnosti, a da se pri tome ne mijenjaju pristup, metode, način rada ili stav prema njima. Za razliku od integracije, odgojno-obrazovna inkluzija omogućuje djeci s teškoćama da prema svojim sposobnostima i mogućnostima te interesima sudjeluju i surađuju s drugom djecom (Stančić i Mejovšek, 1982; Stančić, 1983; 1985; Booth, 1995; Kobešćak, 2010). Inkluzija je pristup kojim se naglašava da je različitost u sposobnostima i potrebama prirodna i poželjna u svakom suvremenom društvu. Stoga, ovaj pristup pruža svakom društvu priliku za cjelokupan razvoj na taj način što će svaki član društva imati važnu ulogu i biti poštivan (Acedo, 2008). Gledajući s aspekta da je svako integrirano društvo brižno društvo u kojem bi svaki roditelj htio da njegovo dijete odrasta, cilj inkluzije, odnosno inkluzivnog obrazovanja, bilo da je riječ o

djeci bez teškoća ili djeci s teškoćama, je svima omogućiti zadovoljstvo i uspjeh. Kroz taj proces odgojno-obrazovne ustanove izgrađuju svoje kapacitete prihvaćanja i smanjuju sve oblike isključenja na bilo kojoj osnovi (Sebba i Sachdev, 1997; Booth i Ainscow, 1998).Uključivanjem djece s teškoćama u redovnevrtiće i škole dolazi do mogućnosti da sva djeca zajedno žive i razviju se u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge.Zbog toga djecu treba naučiti da prilikom međusobnih interakcija nauče prepoznavati i vrednovati različitosti te da izgrade međusobne odnose u kojima je razlika prihvaćena kao načelo za ostvarenje uvažavanja, izražena u mjeri međusobnog poznavanja, poštovanja i tolerancije (Žužul, 2002).Stoga je od najranije dobivažno razvijati sposobnosti osnovnih komunikacijskih vještina potrebnih za učenje, suradnju i rješavanje problema u svakodnevnom životu.Buckley i Bird (2000) navode područja razvoja učenika s teškoćama na koja utječu odnosi s vršnjacima bez teškoća, poput razvoja socijalnih vrijednosti i stavova, učenje i vježbanje socijalnih vještina, nastajanje psihičkih problema u kasnijoj dobi, javljanje problema u ponašanju, kontroliranje impulzivnih reakcija te obrazovna postignuća.Odgojitelji i učitelji[3]su ti koji će pomoći u procesu privikavanja kako ostale djece na dijete s teškoćom, tako i djetetas teškoćom na njegove vršnjake bez teškoća (Zovko, 1993; Zrilić, 2011).Naime, stavovi djece bez teškoća su često negativno usmjereni prema djeci s teškoćama što pokazuju i brojne studije u svijetu koje ističu da djeca koja su od početka svoga obrazovanja s djecom s teškoćama postaju senzibilizirana za prihvaćanje osoba s teškoćama, razviju empatiju i prihvaćanje individualnih razlika (Nikolaraizi i dr., 2005). S obzirom na navedeno, kao i na temelju uvida u svjetske, posebno europske trendove i preporuke u području odgoja i obrazovanja, potrebne su promjene prije svega profesionalnog razvoja odgojitelja i učitelja na svim razinama. Na temelju uvida u dinamiku hrvatskog sustava odgoja i obrazovanja te podrške odgojiteljima i učiteljima u posljednjem desetljeću, kao glavni strateški cilj postavlja se podizanje kvalitete rada i društvenog ugleda.

KOMPETENCIJE ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA U KURIKULARNOM PRISTUPU

Kompetentni i motivirani odgojitelji i učitelji glavni su nositelji uspješne provedbe odgojno-obrazovnih promjena.Odgojitelji i učitelji 21. stoljeća u globalnom svijetu trebaju biti vješti u metodama rada koristeći suvremenu tehnologiju i educirani kao refleksivni praktičari (Šagud, 2006). Oni trebaju razmišljati oosobnosti svakog djeteta,o različitim stilovima učenja, o individualnim potrebama svakog djeteta, o pružanju adekvatne podrške kada je to djetetu potrebno, o stilovima poučavanja i dr. Stoga je paradigni pomak 21. stoljeća u tome da odgojitelji i učitelji moraju biti timski educirani u zajedničkom partnerstvu. Naglasak je upravo na izmjeni međusobnih iskustava kao i na kontinuiranom educiranju. Da bi se odgojitelji i učitelji osjećali kompetentnima za svoj profesionalni razvoj i potrebe odgojno-

[3] U radu je pojam *odgojitelj* i *učitelj* neutralan te se odnosi i na muški i na ženski spol.

obrazovne inkluzivne prakse trebaju steći znanja i vještine potrebne za provedbu učinkovite inkluzivne prakse.Landerholm i suradnici (2004) ukazuju da se komunikacijske vještine kod odgojitelja i učitelja trebaju konstantno razvijati, jer se odnose na daljnju izgradnju partnerstva i razvoja odgojno-obrazovnih kurikuluma. Domović (2011) ističe da shvaćanje i tretiranje učiteljskog zanimanja kao profesije ima dalekosežne posljedice na status i prakticiranje učiteljskog poziva te da profesionalizacija učiteljskog zanimanja uključuje više uvjeta koji čine okosnicu učiteljstva kao profesije. U svijetu je razvoj i održavanje partnerstva evoluiralo tijekom posljednjih godina, međutim kod nas je još uvijek većinom prisutna „kultura individualizma" odnosno nedostaje dovoljno timskoga rada i suradnje. Premalo je suradnje između odgojitelja i učiteljakroz razmjenu iskustava, potrebnih oblika i metoda radakada se djeca s teškoćama uključuju iz redovnog predškolskog u redovni osnovnoškolski sustav obrazovanja. Kugelmass (2001) naglašava da ne može pojedinac stvoriti inkluzivnu školu, kao i Ainscow (1995) koji ukazuje da možemo imati bolji razvoj inkluzivne prakse tamo gdje je zajedničko planiranje i suradnja. Međusobna suradnja pomaže odgojiteljima i učiteljima da se približe jedni drugima i da razmjenjuju iskustva, tehnike, metode, ideje i materijale iz prakse vezane uz rad s djecom s teškoćama. Često odgojitelji i učitelji spominju kontinuiranu anksioznost i neizvjesnost kad u skupinama i razredima imaju djecu s teškoćama, jer se osjećaju nedovoljno i neredovito educirani za rad s njima. Pri tom je značajno ne sagledavati samo odgojno-obrazovnu skupinu i razred kao cjelinu već individualne potrebe svakog djeteta. Svako dijete s teškoćom zaslužuje priliku za igru i učenje u svojoj okolini i pod vodstvom profesionalaca koji pružaju stručnu pomoć i podršku te posjeduju specifične kompetencije. To se prije svega odnosi na diferencijaciju rada, izradu individualiziranih odgojno-obrazovnih programa, postavljanje realnih ciljeva za djecusukladno njihovim sposobnostima i mogućnostima, pojednostavljivanje tekstova i uvođenje inovacija (npr. novih digitalnih i audio-vizualnih sredstava). Navedeno pretpostavlja područje djelovanja odgojitelja i učitelja kroz definiranje skupa njihovih kompetencija koje te profesije čine prepoznatljivima. S obzirom da je kompetencije, međutim, u većini područja djelovanja teško jednoznačno odrediti, osobito kada se radi o profesijama koje su usmjerene realizaciji složenih zadaća (Poldrugač i Bouillet, 2009), među autorima postoji slaganje da profesionalna kompetentnost podrazumijeva osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000). Slunjski i suradnici (2006) navode da osnove znanja odgojitelja trebaju sadržavati područja djetetova razvoja, učenja i predškolskog kurikuluma, organizaciju učenja djeteta, sposobnosti pravilne procjene djetetovih potreba i umijeća dobre komunikacije. Također, svaki odgojitelj bi trebao znati identificirati djetetove individualne potrebe i načine učenja. Kroz kurikularni pristup naglasak se stavlja i na suradnju sa stručnim suradnicima i roditeljima kroz međusobnu pomoć, nadopunjavanje te jasnu i iskrenu komunikaciju (Flego, 2000).Stoga predškolske i osnovnoškolske ustanove trebaju djelovati kao zajednice kvalitetnih odnosa djece, roditelja i odgojitelja odnosno učitelja. Zajedničke aktivnosti trebaju odgovarati

interesima i sposobnostima djecei stvarati poticajnu okolinu koja pruža adekvatnu podršku prilagođenim metodama rada, raznovrsnim materijalima, osiguravajući dovoljno vremena i postavljajući zahtjeve koji će potaknuti djetetovo razmišljanje. Navedeno je iznimno važno za provedbu inkluzivne prakse koju bez partnerskih odnosa roditelja, odgojitelja, odnosno učitelja i stručnih službi nije moguće realizirati (Jurčević Lozančić, 2008). U našoj predškolskoj inkluzivnoj praksi prisutna je raznolika obrazovna kvaliteta s obzirom na pružanje podrške koja utječe na ishode daljnjeg kvalitetnog uključivanja djece s teškoćama u osnovnoškolski odgoj i obrazovanje (Kudek Mirošević iRusek, 2013). U tom smislu važna je primjena integralne metode u predškolskim odgojno-obrazovnim ustanovama u smislu poticanja potpunog socio-emocionalnog razvoja djeteta koje može prevenirati kasnijem eventualnom razvoju pojedinih problema u ponašanju i osobnosti (Bašić i dr., 1998). U analizi manifestiranja profesionalnih kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi za kvalitetnu inkluzivnu praksu (Bouillet, 2011), rezultati su pokazali da se uz višu razinu manifestiranja inkluzivnihprofesionalnih kompetencija odgojitelja veže uspješnije socijalno funkcioniranje djece s teškoćama. Utvrđeno je da su među kompetencijama odgojitelja osobito važne suradnja s obiteljima i stručnim suradnicima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgojitelja u procjenama individualnih potreba djece (Bouillet, 2011). Temeljem analize kompetencija koje u svom radu prakticiraju odgojitelji, ovakvi rezultatiukazuju na važnost uloge odgojitelja u promicanju inkluzivne kulture u predškolskim ustanovama. Na tom tragu potrebno je kreirati kurikulume u predškolskim i osnovnoškolskim ustanovamau kojima se odgojno-obrazovne aktivnosti, s obzirom na odabir metoda rada, planiraju prema individualnim potrebama djece i učenika. Usavršavanje učiteljskih kompetencija odnosi se na planiranje i programiranje, pripremanje, poučavanje i vrednovanje postignuća u okviru kurikuluma usmjerenog na učenika (Ivančić, 2010). U određivanju odgojno-obrazovnih sadržaja, oblika i metoda rada u školama učiteljitrebaju imati u vidu osobnost i potrebe svakog učenika te znati odgovoriti na izazove koje pred njih postavlja svaki razred sa svim svojim specifičnostima i različitostima. Metode poučavanja i vođenja razreda trebaju biti raznolike, afirmirati životne vrijednosti i uključivati rasprave i razgovore na razini cijelog razreda, ali i individualno, s pojedinim učenicima (Kudek Mirošević, 2012). Rezultati nekih istraživanja pokazuju da mnogi učitelji u radu s učenicima s teškoćama i dalje imaju nedovoljno iskustva u prilagođavanju i individualiziranju postupaka, metoda i oblika rada te se ne osjećaju dovoljno kompetentnima (Macura Milovanović i Vujisić Živković, 2011; Đuranović i dr., 2013). Rezultati istraživanja o mišljenjima učenika o kompetencijama njihovih razrednika (Kudek Mirošević, 2012), pokazali su da mnogim razrednicima nedostaje znanje potrebno za implementiranje kompetencija koje se odnose na prevenciju problema u ponašanju učenika. To uključuje potrebnu mješavinu kognitivnih i praktičnih znanja i vještina razrednika, ali i vrijednosti, motivaciju i stavove, dakle zbroj onoga što se u literaturi naziva kompetencijom. Težištepristupa je u poučavanju

usmjerenom na učenikekroz određenje ciljeva koji će imati mjerljive ishode učenja. Takav pristup podrazumijeva i oblikovanje kurikuluma utemeljenog na kompetencijama kao nove paradigme u obrazovanju (Previšić, 2007), kojim se nastoji postići konstruktivno povezivanje ishoda učenja sa sadržajima i pristupima učenju i poučavanju djece od predškolske i dalje osnovnoškolske dobi.Sukladno tome, za poboljšanje kompetencijskog okvira odgojitelja i učitelja važan je cjeloživotni razvoj kompetencija koji se temelji na formalnom trajnom profesionalnom razvoju, neformalnom samostalnom učenju i periodičnoj provjeri stečenih kompetencija (relicenciranju).

INDIVIDUALIZIRANI ODGOJNO-OBRAZOVNI PROGRAMI - INKLUZIVNI PREDŠKOLSKI I OSNOVNOŠKOLSKI PROGRAMI

U posljednjih nekoliko godina došlo je do značajnih rasprava o načinima kojima različiti obrazovni sustavi u svijetu, pa tako i u Republici Hrvatskoj, razvijaju praksu u sustavu odgoja i obrazovanja(Booth, 1995; Tilstone i Rose, 2003; Allan, 2003).Budući da se programi predškolskog i osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja smatraju ključnim za napredak djece i učenika u najosjetljivijem razdoblju njihova života, u njihovoj je provedbi nužna primjena odgojno-obrazovnih modela i strategija koje počivaju na stručnoj procjeni potreba djece te specifičnoj konceptualizaciji ciljeva, procesa i ishoda učenja (Bouillet, 2011). Jedan od najdjelotvornijih načina unaprjeđivanja kvalitete obrazovnih sustava jesu intervencije koje su usmjerene na dijete. Tim se intervencijama uspostavljaju mehanizmi identificiranja poteškoća u psihofizičkom razvoju i mehanizmi pružanja dodatne podrške djeci pomoću kojih se unapređuju njihova postignuća. Stoga uspješni odgojno-obrazovni sustavi, jednako kao i na mikrorazini uspješne predškolske i osnovnoškolske ustanove, osobitu pozornost posvećuju individualnoj podršci djeci i to ne samo djeci s teškoćama i darovitoj djeci nego svima. Kako odgojno-obrazovna inkluzija pretpostavlja preobrazbu ne samo odgojno-obrazovnih ustanova, već i cijelog društva,preduvjet i posljedice toga očituju se u promjeni osobnih stavova. Stoga takav sustav odgoja i obrazovanja ovisi o razvoju novih odnosa koji se zasnivaju na uvjerenju da su svi sudionici tog procesa voljni napustiti i promijeniti dosadašnji način rada. Iako danas u odgojno-obrazovnoj praksi nailazimo na niz mjera koje se baziraju na humanističkom pristupu i koje se poduzimaju u tom pravcu, pr. tolerantniji odnos prema djeci s teškoćama, naše društvo je još uvijek pod velikim utjecajem osobnih stavova i predrasuda te nije uvijek spremno za uključivanje djece s teškoćama u redovni sustav odgoja i obrazovanja(Dyson i dr., 2002).U tom smislu, čini se da mnogi odgojitelji očekuju da će djecu s teškoćama ponajprije odgajati posebno educirani stručnjaci, npr. edukacijski rehabilitatori, dok je temeljno načelo inkluzije upravo u odgovornosti svakog profesionalca u sustavu odgoja i obrazovanja da omogući individualnu podršku djeci sukladno njihovim sposobnostima i mogućnostima (Darragh, 2007). Drugim riječima, odgojitelji i učitelji pružaju najrazličitije oblike, metode i sadržajekoji se temelje na načelu individualizacije i osiguravanju jednakih

obrazovnih šansi na svim razinama obrazovanja te osiguravanje odgovarajućih programa podrške (Bouillet, 2011).
Različitost i diferencijacija odgojno-obrazovnih programa može koristiti i ostaloj djeci koja imaju nekih poteškoća u praćenju i/ili razumijevanju aktivnosti.Značaj individualiziranog pristupa u poučavanju očituje se u obrazovnoj politici izobrazbe odgojitelja i učiteljau pravovremenom razvoju kompetencija za rad s djecom rane i predškolske dobi kao i s učenicima u osnovnom i srednjem sustavu obrazovanja, radi uspješne izrade i provođenja individualiziranog kurikuluma (Diković, 2010).Individualiziraniodgojno-obrazovni programi omogućuju djeci s teškoćama mogućnosti za promatranje, imitiranje i doticaje s djecom bez teškoća. Drugim riječima, djeca s teškoćama razvijaju odnose na način kako ih razvija većina djece putem individualnih pokušaja, sukladno svojim mogućnostima i sposobnostima. Izrada individualiziranih odgojno-obrazovnih programa (IOOP-a) temelji se na procjeni sposobnosti, mogućnosti, interesa te odgojno-obrazovnih razina i vještina, ovisno o individualnim potrebama svakog djeteta. U okviru IOOP-a planiraju se načini prilagodbe odnosno individualizacije koje se odnose na ciljeve, razine usvajanja sadržaja, odgojno-obrazovne zahtjeve, vremenske dimenzije, izbor nastavnih metoda, postupaka, oblika rada, sredstava i pomagala (Kudek Mirošević i Granić, 2014). S obzirom da se temelji na kurikulumu usmjerenom na dijete, planira se isključivo za jedno, određeno dijete. Ovaj bi program trebalo izraditi za svako dijete s teškoćom, neovisno o tome je li potrebno intervenirati u pogledu sadržaja ili je samo potrebno provođenje individualiziranih didaktičko-metodičkih postupaka te se njegova učinkovitost prati i evaluira (Ivančić, 2010). Raznovrstan materijal i sredstva koriste se u skladu sa individualnim stilovima učenja i razvojnim sposobnostima djece s teškoćama.Svaki IOOP podrazumijeva osnovu sagledavanja jakih strana, tj. očuvanih sposobnosti djeteta. Primjenjuje se princip postupnosti, tj. korak po korak u kojem se svaka aktivnost sastoji od više elemenata koji su pojedinačno usvojeni, a zatim povezani u cjelinu (Kudek Mirošević i Rusek, 2013).Odgojitelji i učitelji planiraju odgojno-obrazovne aktivnosti i zahtjeve koji odgovaraju različitim razvojnim razinama djece. Djeca pred koju se postave izazovi u skladu s njihovim mogućnostima moći će se uključivatiu nove ideje i aktivnosti, dok djeca pred koju su postavljena očekivanja iznad njihove razvojne razine lako mogu izgubiti interes i motivaciju za rad. Djeca s teškoćama koja su u ranoj i predškolskoj dobi obuhvaćena primjerenom stručnom podrškom mogu kasnije uspješnije nastaviti školovanje. Nacionalni okvirni kurikulum (2010) ističe potrebu prilagođavanja učenicima s teškoćama u vidu pojednostavljivanja i individualizacije obrazovnih zahtjeva i aktivnosti na nastavi kako bi se i u školskoj dobi poticao njihov što bolji razvoj i napredak te kako bi postali uspješniji u životu, daljnjem obrazovanju i radu.

POKAZATELJI PROVEDBE ODGOJNO-OBRAZOVNE INKLUZIJE U PREDŠKOLSKOM I OSNOVNOŠKOLSKOM SUSTAVU ODGOJA I OBRAZOVANJA U REPUBLICI HRVATSKOJ

Mnogi istraživači u svijetu konstatiraju da invalidnost ne umanjuje pojedinca, već to rezultira neskladom između individualnih potreba pojedinaca i njegovog odgoja i obrazovanja (Lipsky i Gartner, 2001).Razumijevanje kako djeca razvijaju pozitivne ili negativne percepcije i stavove nije jednostavan i lako razumljiv proces. Dječji stavovi se stječu i nauče pod utjecajem roditelja, odgojitelja i učitelja, iskustva u igri i druženju. Diamond i Carpenter (2000) ističu da su djeca koja su u vrtićima od najranije dobi uključena s djecom s teškoćama, više educirana za razumijevanje djeteta s teškoćom. Ona postaju više svjesna i odgovorna za nečije druge potrebe te educiranija u načinima pružanja podrške. Iskustvo također može pomoći odgojiteljima da u inkluzivnim grupama sigurnije opažaju različite stilove učenja djece. S obzirom na pregled pojedinih istraživanja u svijetu o odgoju i obrazovanju osoba s Down syndromom (Bird, 2000), rezultati nekih istraživanja u Republici Hrvatskoj o stavovima i kompetencijama odgojitelja kod uključivanja djece s Downsyndromom u redovne vrtiće pokazalisu da su odgojitelji pozitivnih stavova kad je u pitanju prihvaćanje djece s Downsyndromom u redovne vrtiće, ali se također došlo do zabrinjavajućih podataka o opremljenosti vrtića i zaposlenosti stručnih osoba za rad s djecom s teškoćama. Istraživanje provedeno u nekim zagrebačkim vrtićima (Loborec i Bouillet, 2012) o načinima kako odgojitelji procjenjuju mogućnosti uključivanja djece s ADHD-om u redovne predškolske programepokazalo je visoku razinu svijesti odgojitelja o specifičnostima ADHD-a, ali i njihovu nisku procjenu o vlastitoj kompetentnosti za rad s tom djecom. Slično je pokazalo i istraživanje provedeno u osnovnim školama s učiteljima razredne nastave na području Sisačko-moslavačke županije gdje su rezultati pokazali da većina učitelja ima pozitivan stav o inkluziji učenika s ADHD-om ali im je potrebna dodatna stručna pomoć (Kudek Mirošević i Kušan, 2014).Rezultati istraživanja(Opić i Kudek Mirošević, 2011) pokazuju da učitelji u osnovnim školama ne osiguravaju učenicima s ADHD poremećajem prikladnu specifičnu odgojno-obrazovnu podršku, iako je s obzirom na pedagoški specifikum rada s tim učenicima takva podrška izuzetno potrebna, što je posljedica njihovog nedovoljnog znanja i nedovoljnog daljnjeg usavršavanja. U skladu s tim, istraživanje (Kudek Mirošević i Kušan, 2014) koje se također odnosi na rad učitelja s učenicima s ADHD poremećajem, ukazuje da učitelji imaju pozitivne stavove o uključivanju učenika u redovne škole, kao i njihovo dobro poznavanjekarakterističnih ponašanjadjece s ADHD-om,ali smatraju da im je za uspješan odgoj i obrazovanje učenika s ADHD-om od neizmjerne važnosti pomoć stručnih suradnika kojih nedostaje. AngelidesiAravi (2007) navode Ainscowa koji ukazuje da učenici s teškoćama mogu pružiti vrijedne informacije koje se odnose na procjenu samih učionica i aktivnosti s ciljem poboljšanja. To su nam u redovnim školama upravo pokazatelji koji pružaju mogućnosti za uvid u aktivnosti koje se mogu unaprijediti da bi bile korisne i za sve ostale učenike. S obzirom da je

povezanost i usklađenost između inkluzivnog odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi i u osnovnoj školi temeljni uvjet za daljnju uspješnu realizaciju inkluzivne prakse, važno je objektivnije sagledavanje kontinuiteta ili diskontinuiteta u primjeni adekvatnih sadržaja, metoda rada, oblika, sredstava i pomagala te uvida u kompetentnost, a time i u kvalitetu rada odgojitelja i učitelja. Opisani problem razmatra se u istraživanju o razlikama u stavovima između odgojitelja u redovnim predškolskim ustanovama i učitelja u redovnim osnovnim školama te primjeni inkluzije u praksi (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Rezultati su pokazali da učitelji percipirajuuključivanje djece s teškoćama u sustav odgoja i obrazovanja drugačije od odgojitelja te da iako su učitelji mišljenja da djeca s teškoćama trebaju polaziti redovne odgojno-obrazovne ustanove s vršnjacima bez teškoća, smatraju da djeca s teškoćama bolje napreduju u posebnim odgojno-obrazovnim skupinama u okviru redovnih predškolskih ustanova i škola, znatno više nego kad su potpuno uključena s vršnjacima bez teškoća. Nadalje, rezultati upućuju na mišljenja učiteljada djeca s teškoćama u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama mogu dobitiveću pažnju i individualizirane postupke i stoga smatraju konvencionalni odgoj i obrazovanje kvalitetnijim za njihovo obrazovanje. Odgojitelji se smatraju kompetentnijima u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima, što predstavlja izazov u njihovom daljnjem stručnom usavršavanju u području odgojno-obrazovne inkluzije te su više nego učitelji spremni na dodatne edukacije za stjecanje specifičnih kompetencija (planiranje, prilagođavanje metoda rada, odabiranje adekvatne podrške) u radu s djecom s teškoćama. Također, smatraju više od učitelja da djeca s teškoćama imaju više znanja i ostvaruju bolju socijalnu kompetenciju u redovnim školama ako su bila uključena u redovne predškolske ustanove. Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentnima u radu s učenicima s teškoćama, što najvjerojatnije proizlazi iz provedbe odgojno-obrazovne politike i nedostatne podrške učiteljima za stjecanje specifičnih kompetencija.Odgojitelji pokazuju veću motiviranost i visoki stupanj senzibilizacije za rad s djecom s teškoćama. Pri tom oni smatraju da ne ostvaruju dovoljno kvalitetne suradnje sa stručnim suradnicima koji nisu u dovoljnom broju zastupljeni u predškolskim ustanovama. Rezultati ovih i sličnih istraživanja ukazuju na značaj promicanja integriranog kurikuluma u sustavu odgoja i obrazovanja u kojem se područja praćenja i pružanja adekvatne podrške djeci s teškoćamafokusirajuna promicanju dječjeg emocionalnog razvoja, samopouzdanja i razvoju socijalnih vještina. Tematska područja integriranog kurikuluma trebala bi sadržavati poznavanje detekcije vrsta teškoća, metoda, tehnika i načina rada kao i područje komunikacijskih vještina i suradnje s roditeljima. Stoga, edukacije odgojitelja i učitelja trebaju ići u smjeru razvoja specifičnih kompetencija u radu s djecom s teškoćama i njihovim roditeljima.

ZAKLJUČAK

Slijedom svega navedenog možemo zaključiti da rad s djecom s teškoćama zahtjeva specifične kompetencije odgojitelja i učitelja. Ako dijete koje dolazi iz

vrtića u školu već ranije nije obuhvaćeno procjenom sposobnosti i mogućnosti te praćeno, zakinuto je ranom intervencijom i potrebnom adekvatnom podrškom. To u praksi često rezultira da roditelji ne prihvaćaju za svoje dijete individualizirane odgojno-obrazovne programe što za posljedicu može imati demotivaciju djeteta za rad i polazak u školu, osjećaj manje vrijednosti te brojne poteškoće u socijalnoj prilagodbi.

Rad s djecom s teškoćama iziskuje puno energije, strpljenja, ali i znanja. Ignoriranjem teškoćepredrasudama,stalnim isticanjem negativnosti, nedovoljnim pružanjem mogućnosti za afirmaciju te negativnim vrednovanjem djece s teškoćama, teškoće njihove socijalne integracije se povećavaju.Sukladno tome, područje neuspjeha se širi na emocionalnei socijalne teškoće, a ponajprije uključuje nemogućnost uspješne interakcije s vršnjacima. Ono što bi trebalo biti sastavni dio edukacija odgojitelja i učitelja je da se primjenjuju novi metodičko-didaktički pristupi u radu te da znaju individualizirati odgojno-obrazovne zahtjeve i aktivnosti.Metodički pristup u radu s djecom s teškoćama dio je suvremenog kurikuluma odgoja i obrazovanja koji, osim stručnosti, uključuje kreativnost odgojitelja i učitelja, otvorenost i spremnost za suradnju te socijalne kompetencije. Pri tom valja naglasiti da svrsishodan i učinkovit rad s djecoms teškoćama podrazumijeva i korak dalje prema konceptualizaciji sustavnog stručnog i profesionalnog usavršavanja odgojitelja i učitelja za inkluzivnu praksu. Kvalitetan odgojitelj i učitelj prepoznaje se kao osoba koja ostvaruje poticajno okružje za učenje, prepoznaje i uvažava potrebe i interese djece te prilagođava aktivnosti i poučavanje individualnim mogućnostima djece. Krajnji cilj pretpostavlja kompetentne odgojitelje i učitelje koji posjeduju specifične kompetencije i njima znaju potaknuti postignuća sukladno individualnim sposobnostima i mogućnostima svakog djeteta kao temelj ostvarenja njihovih životnih i profesionalnih potencijala. Realizacija ovog cilja znači promjenu paradigme od stručnog usavršavanja kao samo jednog od elemenata profesionalnog razvoja prema trajnom profesionalnom razvoju odgojitelja i učitelja.Usmjereno je na produbljivanje njihova razumijevanja procesa učenja i poučavanja kao i prema podizanju kvalitete u odgoju i obrazovanju te većim odgojno-obrazovnim postignućima djece. Neusklađenost ili nedostatak podzakonskih akata te nedorečenost zakonskih odredbi koje reguliraju ovo područje, prepreka su potpunom ostvarenju odgovornosti pojedinaca i odgojno-obrazovnih ustanova.

LITERATURA

1. Acedo, C. (2008). Inclusiveeducation: pushingthe boundaries. Prospects: Quarterly Review of Comparative Education. 38 (1), str. 5–13.
2. Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement: school improvement through special needs. In: Clark, C., Dyson, A., Millward, A. (Eds). Towards inclusive schools?. London: David Fulton. str. 63-77.
3. Allan, J. (Ed) (2003). Inclusion, participation and democracy. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

4. Angelides, P., Aravi, C. (2007).The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students.European Journal of Special Needs Education. 22 (1), str. 63-74.
5. Bašić, J., Žižak, A., Koller Trbović, N. (1998). Integralna metoda u primjeni. Zagreb: Alinea i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
6. Biondić, I. (1993).Integrativna pedagogija - Odgoj djece s posebnim potrebama. Zagreb: Školske novine.
7. Booth, T. (1995). Mapping inclusion and exclusion: concepts for all?. In: Clark, C., Buckley, S., Bird, G., (2000). „Obrazovanje osoba s Down sindromom - pregled“, Down Syndrom Issues & Information.
8. Booth, T., Ainscow, M. (1998). From them to us: an international study of inclusion in education. London: Routledge Falmer.
9. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. Pedagogijska istraživanja. 8 (2), str. 323–340.
10. Buckley, S., Bird, G. (2000). Education for Individuals with Down Syndrome: Education: An Overview (Down Syndrome Issues & Information) (Pt1).
11. Daniels, R. E., Stafford, K. (2003). Kurikulum za inkluziju: razvojno- primjereni program za rad s djecom sposebnim potrebama. Zagreb: Korak po korak.
12. Darragh, J. (2007). Universal Design for Early Childhood Education: Nursing Access and Equity for All. Early Childhood Education Journal. 35 (2), str. 167 – 171.
13. Diamond, K., Carpenter, C. (2000).The influence of inclusive preschool programs on children’s sensitivity to the needs of others. Journal of Early Intervention. 23 (1), str. 81-91.
14. Diković, M. (2010). Individualizirani kurikul kao pretpostavka uspješne integracije učenika s posebnim potrebama. MagistraIadertina. 5 (5).
15. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. In: V., Vizek Vidović, (Ed.). Učitelji i njihovi mentori. Zagreb: Institut za društvena istraživanja. str. 12-37.
16. Dyson, A., Howes, A., Roberts, B. (2002). A systematic review of the effectiveness of school-level actions for promoting participation by all students. EPPI-Centre Review No. 1.1, London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, University of London, Institute of Education.
17. Đuranović, M., Klasnić, I., Lapat, G. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u primarnomo brazovanju. Život i škola: Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja. 59 (29), str. 34-44.
18. Flego, M. (2000). Djeca s poteškoćama u razvoju u dječjem vrtiću – izazovi ntegracije. Dijete i društvo. 2 (1), str. 87-91.
19. Ivančić, Đ. (2010). Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Zagreb: Alka script.
20. Jurčević Lozančić, A. (2008). Biti različit - inkluzivni programi ranog odgoja.In: M., Cindrić, i sur. (Eds.), 2nd International Conference on Advanced and Systematic Research: 2nd Scientific research symposium: Pedagogy and the Knowledge Society. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
21. Kobešćak, S., (2010). Socijalni aspekti odgoja i obrazovanja djece s posebnim potrebama. Zrno. str. 88.
22. Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole. Kriminologija i socijalna integracija. 20 (2), str.47-59.

23. Kudek Mirošević, J., Rusek, M. (2013). Individualiziranim programima do uspješne inkluzije. Zrno. 105-106 (131-132), str. 36-37.
24. Kudek Mirošević, J., Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi, priručnik. 1. Izdanje. Zagreb: Alfa.
25. Kudek Mirošević, J., Kušan, A. (2014). Stavovi učitelja o odgojno-obrazovnoj inkluziji učenika s ADHD-om u redovitim osnovnim školama, 157-169. In: I.,Prskalo, A., JurčevićLozančić, Z., Braičić, (Eds), Suvremeni izazovi teorije i prakse odgoja i obrazovanja, 14. Dani Mate Demarina. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
26. Kudek Mirošević, J., Jurčević, Lozančić, A. (2014). Stavov i odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 50 (2), str. 17-29.
27. Kugelmass, J. (2001). Collaboration and compromise in creating and sustaining an inclusive school.International Journal of Inclusive Education. 5 (1), str. 47-65.
28. Landerholm, E., Gehrie, C., Hao, Y. (2004). Educating early childhood teachers for the global world. Early Child Development and Care. 174 (7-8), str. 593-606.
29. Lipsky, D.K., Gartner, A. (2001). Education reform and early childhood inclusion. In:M., Loborec, D., Bouillet, (2012). Istraživanje procjena odgojitelja o mogućnosti inkluzije djece s ADHD-om u redovni program dječjih vrtića. Napredak. 153 (1), str. 21-38.
30. Lončarić, D., Pejić Papak, P. (2009). Profiliranje učiteljskih kompetencija. Odgojne znanosti. 11 (2), str. 479 – 497.
31. Macura Molovanović, S., Vujisić Živković, N. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji: implikacije za inicijalno profesionalno obrazovanje. Pedagogija. 66 (4), str. 633-647.
32. Mijatović, A. (2000). Leksikon temeljnih pedagogijskih pojmova. Zagreb:Edip.
33. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje(2010), Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
34. Nikolaraizi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., Riall, A. (2005). A Cross-cultural Examination of Typically Developing Children's Attitudes toward Individuals with Special Needs.International Journal of Disability, Development and Education. 52 (2), str.101-119.
35. Opić, S., Kudek Mirošević, J. (2011). Handling Students with ADHD Syndrome in Regular Elementary Schools. Napredak. 152 (1), str.75-92.
36. Poldrugač, Z., Bouillet, D. (2009). Social Pedagogues – from Knowledge to Faith in Change.Socijalna pedagogika.13 (2), str. 175-196.
37. Previšić, V. (ed.) (2007). Kurikulum: Teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
38. Sebba, J., Sachdev, D. (1997). What Works inInclusiveEducation?, Barnardo's, Barkingside.
39. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. Pedagogijska istraživanja. 3 (1), str. 45-58.
40. Stančić, V. (Ed) (1982). Odgojno-obrazovna integracija djece s teškoćama u razvoju (Teorijski problemi i istraživanje – Izvještaj br. I). Zagreb: Fakultet za defektologiju.

41. Stančić, V. (1983). Stavovi roditelja učenika osnovnih škola (redovnih i specijalnih) prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece s teškoćama u razvoju. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
42. Stančić, V. (1985). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnoj školi. Zagreb: Savez slijepih Hrvatske i Savez SIZ-ova odgoja i obrazovanja.
43. Stančić, V., Mejovšek, M. (1982). Stavovi nastavnika redovnih osnovnih škola prema odgojno-obrazovnoj integraciji djece sa smetnjama u razvoju. Zagreb: Fakultet za defektologiju.
44. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao refleksivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
45. Tilstone, C., Rose, R. (2003). Strategies to promote inclusive practice. London: Routledge Falmer.
46. Zovko, G., (1993). Odgoj izuzetne djece. Zagreb: Hrvatska akademija odgojnih znanosti.
47. Zrilić, S., (2011). Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole, priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje. Zadar: Zrinski d.o.o.
48. Žužul, A. (2002). Temeljne odrednice interkulturalnog učenja i multikulturalnog odgoja.Napredak. 143 (1), str. 17-23.

SUBJEKTIVNE KOMPONENTE KVALITETA ŽIVOTA KOD OSOBA S OMETENOŠĆU: PREDIKTIVNA VREDNOST VARIJABLI NADE I SAMO-CENJENJA

SUBJECTIVE COMPONENTS OF QUALITY OF LIFE IN PERSONS WITH DISABILITIES: THE PREDICTIVE VALUE OF HOPE AND SELF-ESTEEM VARIABLES

Zorica MATEJIĆ-ĐURIČIĆ[1], Ivona MILAČIĆ-VIDOJEVIĆ[1], Marija ČOLIĆ[2], Nada DRAGOJEVIĆ[1]

[1]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukacija i rehabilitacija

[2]Student doktorskih studija

APSTRAKT

Nada i samo-cenjenje su važne komponente psihološke dobrobiti. Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi da li konstrukti nade i samo-cenjenja mogu da predviđaju pojedine domene kvaliteta života osoba s različitim oblicima ometenosti.Uzorkom (N=929) su obuhvaćene osobe sa telesnom (H=351), slušnom (N=337) i vizuelnom (N=241) ometenošću. Primenjeni su instrumenti: Indeks nade (Herth Hope Index), Rozenbergova skala samo-cenjenja (Rosenberg Self-esteem Scale) i Skala kvaliteta života SZO (World Health Organization Quality of life scale). Pouzdanost svih primenjenih skala je visoka. Kronbah alfa za Indeks nade je .847, za Skalu samo-cenjenja .856 i za Skalu kvaliteta života .916.Hijerarhijska regresiona analiza sa enter modelom je pokazala da je prediktivna vrednost varijabli nade i samo-cenjenja najviša za psihološki domen kvaliteta života, a najniža za domen okruženja. Prediktivna vrednost je bila viša za model koje je obuhvatio obe varijable nego za model koji je obuhvatio samo varijablu nade. Verovatnoća da varijable nade i samo-cenjenja predvide kvalitet života u psihološkom domenu bila je 53%, u domenu fizičkog zdravlja 37%, u domenu socijalnih veza 35% i u domenu okruženja 18%. Nalazi studija pokazuju da su samo-cenjenje i optimizam varijable koje mogu da predvide kvalitet života osoba s ometenošću, naročito u psihološkom domenu.

Ključne reči: Indeks nade, samo-cenjenje, kvalitet života, osobe sa telesnom i senzornom ometenošću

ABSTRACT

Hope and self-esteem are important components of psychological welfare. The aim of the study was to find out if constructs of hope and of self-esteem could predict various realms of quality of life of persons with different types of disability. The sample (N=929) consisted of persons with physical (N=351), hearing (N=337) and visual (N=241) disabilities. Herth Hope Index (HHI), Rosenberg self-esteem scale (SES) and World Health Organization Quality of Life (WHOQOL) scale were administrated. Reliability turned out to be high for all scales applied. Cronbach alfa coefficient was .847 for HHI,

.856 for SES and .916 for WHQOL. The hierarchical regression analysis with enter model established that predictive values for both the HHI and the SES scale were highest for the psychological domain and the lowest for domain of surroundings of WHOQOL scale. The predictive value was higher for the model comprising both scales than for the model comprising only HHI scale. The probability of prediction of psychological domain, by the hope and self-esteem variables, was 53%, of physical health 37%, of social interconnectedness 35% and of domain of surroundings 18%.The results of the study points out to the conclusion that self-esteem and optimism variables can predict quality of life of persons with disabilities, especially in psychological domain.

Keywords: hope index, self-esteem, quality of life, persons with physical and sensory disability

UVOD

Tokom poslednjih decenija razvio se jedan obuhvatan multidimenzionalni koncept, konceptkvaliteta života, koji može da se odredi kao procena objektivnih isubjektivnih dimenzija života pojedinca (Ruggeri et al., 2001). Subjektivne dimenzije se odnose na procenjeno zadovoljstvo različitim oblastima funkcionisanja. Kvalitet života može da se odredikao opažaj života u kulturološkim okvirima ukojima pojedinac živiiodnospojedinca prema ciljevima i očekivanjima (Lobana et al., 2001). Koncept kvalitet života se operacionalizuje preko različitih indikatora, kao što su socijalna uključenost, socijalna i profesionalna podrška, mogućnost ličnog razvoja, pravo na obrazovanje, rad, poštovanje, zdravstvenu zaštitu, stvaranje porodice, materijalnu i emocionalnu dobrobit, status, profesionalno napredovanje, slobodu izbora (Johansson, 2001). U različitim istraživanjima ispituje se u kojoj meri na kvalitet u različitim oblastima života utiču varijable nade i samo-cenjenja. Nada može da se definiše kao multidimenzionalna životna snaga koju odlikuje neizvesnost u očekivanju dobrog ishoda koji je moguć, a za pojedinca značajan (Dufault&Martocchio, 1985). Nada je značajna za prilagođavanju na bolest, ometenost i nepovoljne životne događaje. Samo-cenjenje, kao tendencija pojedinca da pozitivno vrednuju sebe, svoja uverenja, ponašanja, osećanja i izgled, mnogi shvataju kao crtu ličnosti tj. kao relativno stabilnu i trajnu odliku pojedinca. Prema Rozenbergu, koncept selfa ima dve dimenzije, identitet, kao kognitivnu komponentu i samo-cenjenje, kao afektivnu komponentu (Rosenberg, 1995).Samo-cenjenje je utvrđeno kao značajan prediktor simptoma vezanih za mentalno zdravlje kod osoba sa cističnom fibrozom (Platten et al., 2013). Pozitivno samo-cenjenje je ne samo bazična odlika mentalnog zdravlja, već je i protektivni faktor koji doprinosi boljem mentalnom i pozitivnom socijalnom ponašanju tako što filtrira negativne uticaje (Lobana et al., 2001). Samo-cenjenje je evaluativna dimenzija slike o sebi. Formiranje slike o sebi otežano je kod dece s ometenošću zbog slabijeg priliva povratnih informacija o sebi od drugih. Kad je u pitanju stečena ometenost treba utvrditi faktore koji ometaju internalizovanje stereotipa o ometenosti. Istraživanje o kvalitetu života osoba s ometenošću ukazuje na to da su aspekti kvaliteta života povezani sa nekim socio-demografskim

varijablama (uzrast, bračno stanje, tip stanovanja, porodična situacija, prihodi, zaposlenost, obrazovanje) i da su optimizam i zadovoljstvo pojedinim aspektima života značajno niži kod osoba s motoričkim poremećajima u odnosu na osobe s oštećenjem vida i sluha (Dragojević N, Čolić M, neobjavljeni rad).
Cilj ovog istraživanja je bio da se utvrdi da li konstrukti nade i samo-cenjenja mogu da predviđaju pojedine domene kvaliteta života osoba s različitim oblicima ometenosti.

METODE RADA

Uzorak

Ispitan je uzorak (N=929; M=51.1%, Ž=48.7%) osoba s motoričkim smetnjama (N=351), osoba s oštećenjem sluha (N=337) i s oštećenjem vida (N=241). Ispitanici su bili različitog uzrasta, različitih nivoa obrazovanja, zaposlenosti, visine prihoda, vrste smeštaja i porodične situacije (vidi tabelu 1).

Tabela 1. Struktura uzorka
Table 1. The structure of sample

Uzrast	18-25	26-45	46-65	66+			
	29.1%	35.3%	26.3%	9.1%			
Obrazovanje	Do 4. razreda OŠ	Nss	sss	vss			
	6.1%	19.1%	59.1%	15.6%			
Zaposlenost	Nezaposlen	Student	U penziji	Zaposlen			
	34.3%	14.8%	23.6%	27.1%			
Primanja	Bez primanja	Niska	Srednja	Visoka	Socijalna primanja		
	14.7%	24.9%	42.0%	2.1%	15.1%		
Živi sa:	Deca	Partner	Partner i deca	Roditečlji	Sam	S rođacima	Drugo
	4.1%	16.2%	20.5%	39.8%	8.9%	4.2%	6.2%
Vrsta smeštaja	Asistirano stanovanje	Institucija	Tuđi stan	Sopstveni stan			
	3.7%	6.2%	49.8%	40.0%			

Instrumenti i procedura

Studenti prve godine Fakuteta za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, tokom kursa Uvod u opštu psihologiju, 2013. godine upoznali su se sa tehnikama psihološkog ispitivanja, izrade i primene upitnika i sa faktorima uspešne koumikacije. Posle instruisanja o primeni skala korišćenih u ovom istraživanju studenti su ispitali po tri osobe s ometenošću (osobe s telesnom ometenošćui osobe s oštećenjem sluha i vida). Ispitivači su koristili stroge kriterijume za izbor ispitanika, informisali su ispitanike o cilju ispitivanja i tražili njihovu saglasnost za ispitivanje. Nakon rigorozne provere i eliminacije nepotpunih upitnika dobili smo uzorak od 929 ispitanika.
Primenjene su tri skale procene:

1. WHOQOL-BREF(*World Health Organization Quality of Life* scale). Skalu je, početkom dvadesetih godina, konstruisala Svetska zdravstvena

organizacija (WHO), kao projekat stvaranja jednog instrumenta za kros-kulturološka istraživanjaprocene kvaliteta života (QOL). WHOQOL je petostepena skala Likertovog tipa, sa 26 stavki.Odgovori se ocenjuju prema intenzitetu (Nimalo-Ekstremno), prema snazi (Nimalo-Potpuno), učestalosti (Nikad-Uvek) i prema proceni (Veoma nezadovoljan-Veoma zadovoljan; Veoma loš – Veoma dobar). Skorovi se transformišu da bi odgovarali 0-100 skali. Viši skor ukazuje na bolji kvalitet života. U studijama je potvrđeno da su psihometrijska svojstva skale prihvatljiva. U portugalskoj verziji skale utvrđena je visoka interna konzistentnost za sve domene koje se skalom ispituju (alfa je u opsegu od .84-.94) i visoka test-retest pozdanost. (r u opsegu od .67-.86) (Canavarro MC et al., 2009).

2. HHI, *Herth Hope Index* scale (Kaye A. Herth, 1992). Razvijena u kliničkim uslovima, HHI je skraćena adaptacija HHS (*Herth Hope Scale*). HHI je četvorostepena skala Likertovog tipa, u kojoj skor 1 označava 'uopšte se ne slažem', a skor 4 'potpuno se slažem'.Ukupni skor na skali je u opsegu od 12-48. Veći skor označava veću snagu optimizma. Utvrđena je visoka interna konzistentnost HHI skale: Kronbah alfa bio je .97,a test-retest pouzdanost .91 (Herth, 1992). U drugoj studiji utvrđen je Kronbah alfa .84 a test-retest pouzdanost .79 (Gestel-Timmermans et al., 2009). Faktorskom analizom originalne HHS skale izolovana su tri faktora koja objašnjavaju 61% varijanse: usmerenost ka budućnosti (*temporality and future), kao kognitivno-vremenska dimenzija nade,* pozitivna očekivanja (*temporality and future),* kao afektivno- bihejvioralna dimenzijai unutrašnja i spoljašnja podrška (*interconnectedness with self and others),* kao afilijativno- kontekstualna dimenzija (Herth, 1992). Izolovani faktori odgovaraju subskalama originalne HHS skale.
3. RSES, Rosenbergova skala samocenjenja (M. Rosenberg, 1965)se sastoji od 10 tvrdnji. To je četvorostepena skala Likertovog tipa. Ispitanik, na skali od 0 (u potpunosti se slaže) do 3 (uopšte se ne slaže) označava u kojoj meri se slaže sa navedenom tvrdnjom.Pet odgovora na skali se skoruje inverzno. Viši skor na skali ukazuje na viši stepen samo-cenjenja. Skala meri globalno samocenjenje. Mnoge studije potvrđuju jednodimenzionalnost skale, a u nekim istraživanjima su izolovana dva faktora, negativnog i pozitivnog samo-cenjenja. Različite studije, s odraslim ispitanicima, su utvrdile visoku pouzdanost skale. Opseg Kronbah alfa koeficijenta je bio .78-.96 (Dufault & Martocchio,1985).

REZULTATI

Utvrđena je visoka pouzdanost primenjenih instrumenata. Kronbah alfa je bio: za HHI alfa=.847; za Whoqol alfa= .916; za Rosenberg skalu alfa= .856. Hijerarijskom regresionom analizom sa enter modelom utvrđeni su procenti objašnjene varijanse za dva modela: model 1, za sve faktore HHI skale i model 2, za faktore HHI i Rozenberg skale samocenjenja. Prediktivna vrednost oba modela

najveća je za psihološki domen, zatim za socijalne veze i fizičko zdravlje, a najmanja za okruženje (v.tab.2). Sva četiri domena kvaliteta života bolje predviđa model koji uključuje faktore skale indeks nade i skale samocenjenja. Najbolju prediktivna vrednost ima model koji uključuje HHI i RSES za psihološki domen kvaliteta života, R objašnjava 53% zavisne varijable.

Tabela 2. Procenti objašnjene varijanse domena kvaliteta života sa dva modela
Table 2. Percentage of explained domene variance of the quality of life with two models

	Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Sig.
Fizičko zdravlje	1	.538	.290	.288	2.64312	.000
	2	.607	.369	.366	2.49388	.000
Psihološki domen	1	.675	.456	.454	2.14673	.000
	2	.726	.528	.526	2.00097	.000
Socijalne veze	1	.576	.332	.329	2.54415	.000
	2	.593	.351	.349	2.50762	.000
Okruženje	1	.416	.173	.171	2.13338	.000
	2	.433	.187	.184	2.11642	.000

*M1: model koji uključije HHI, M2: model koji uključije HHI I RSES

Regresionom analizom je utvrđena prediktivna vrednost pojedinačnih faktora HHI skale (v.tab.3 i 4).Usmerenost ka budućnosti i unutrašnja i spoljašnja podrška, u oba modela, su značajni prediktivni faktori različitih domena kvaliteta života. Faktor pozitivnog očekivanja nije značajan za predikciju kvaliteta života.

Tabela 3. Prediktivna vrednost faktora HHI skale
Table 3. Predictive value of the scale factor HHI

	Fizičko zdravlje				Psihološki domen			
	Beta		Sig		Beta		Sig	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
F1	.380	.199	.000	.000	.398	.225	.000	.000
F2	.146	.049	.001	.240	.295	..201	.000	.000
F3	.051	-.004	.240	.916	.035	-.018	.367	.615

*M1: model koji uključije HHI, M2: model koji uključije HHI i RSES F1-usmerenost ka budućnosti; F2- podrška F3- pozitivno očekivanje

Tabela 4. Prediktivna vrednost faktora HHI skale
Table 4. Predictive value of the scale factor HHI

	Socijalne veze				Okruženje			
	Beta		Sig		Beta		Sig	
	M1	M2	M1	M2	M1	M2	M1	M2
F1	.335	.274	.000	.000	.253	.146	.000	.003
F2	.225	.245	.000	.000	.177	.105	.001	.034
F3	.009	-.019	.838	.648	.053	.030	.261	.531

RSES je značajan prediktor za sva četiri domena kvaliteta života. Beta je: za fizičko zdravlje .415, za psihološki domen .397, za socijalne veze .208 I za okruženje .175.

Korelacije instrumenata i subskala

Korelacije između instrumenata su visoke i značajne (p<.01). Između Rosenberg i Hope Index skale r=.727. Između ukupnog skora na Rosenberg skali i subskala Whoqol skale korelacije su pozitivnei značajne (p<.01):, s fizičkim zdravljem r=585**, s psihološkim domenom r=.677**, sa socijalnim vezama r=.517**, s okruženjem r=.387**. Sve interkorelacije primenjenih skala su značajne (0.01), u opsegu.321-.645 (Spirmanov koeficijent).

DISKUSIJA

Polazna tačka ovog istraživanja bio je pokušaj utvrđivanja subjektivnih faktora koji, pored ograničenja koja postavlja sredina, utiču na kvalitet života osoba s ometenošću.Utvrđeno je, na primer, da i gojaznost, kod dece i adolescenata, može da dovede do značajne redukcije globalnogsamopoštovanja i zadovoljstva kvalitetom života, u osećanju fizičke kompetentnosti i u socijalnom funkcionisanju (Griffiths et al., 2010). Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da su kod osoba s ometenošću,opažanje životnih događaja kao događaja koji će dovesti do pozitivnog ishoda, unutrašnja i spoljašnja podrška i samo-cenjenje značajni faktori za predviđanje kvaliteta u različitim domenima života, a najviše u zadovoljstvu sobom, nalaženju smisla i suzbijanju negativnih osećanja, tj. u psihološkom domenu i da su, takođe, povezani sa zadovoljstvom socijalnim odnosima i zdravstvenim kapacitetom. Nešto slabije ove varijable mogu da predvide zadovoljstvo okruženjem, dostupnošću informacija, medicinskih službi i prevoza, uslovima stanovanja i bezbednošću. Na teorijskom nivou takvi nalazi ukazuju na potrebu okretanja postavkama teorija pozitivne psihologije. Selidžmen, jedan od glavnih eksponenata stavova pozitivne psihologije govori opojavi naučene bespomoćnosti, čiji je izvor u osećanju bespomoćnosti kod novorođenčadi i kod starih ljudi (Selidžmen, 2012). Prevazilaženje osećanja bespomoćnosti zavisi od načina na koji se objašnjavaju razlozi neuspeha, tojest, od objašnjavlačkog stila naučenog u detinjstvu i adolescenciji. Prema Selidžmenu, postoje individualne razlike u objašnjavalačkom stilu, optimističkom ili pesimističkom, tj. razlike u stepenu u kome smatramo da su nepovoljni događaji posledica naše greške, da će posledice biti trajne i nepopravive, da će uticati na različite aspekte našeg života i da takve događaje ne možemo da kontrolišemo (Selidžmen, 2012). Ako objašnjavalački stil shvatimo kao jedan mehanizam prevladavanja, i ako prihvatimo Selidžmenov stav da objašnjavalački stil može da se menja, nalazi ovog istraživanja, sa aspekta primenjivosti, ukazuju na potrebu jačanja takvog mehanizma prevladavanja kod osoba s ometenošću. Jednu eksperimentalnu

potvrdu takvom stavu pruža nalaz studije u kojoj je nakon primene interventnog programa jačanja nade kod jedne grupe osoba s karcinomom u recidivu došlo do značajnog porasta indeksa nade i skora na QOL skali kvaliteta života (neposredno nakon i posle 3, 6 i 9 meseci od primene programa) u odnosu na osobe s istom dijagnozom, a bez primene programa (Herth, 2000). Ispitivanja divergentne validnosti i interkorelacija skala ukazuje na postojanje jednog klastera međusobno povezanih emocija u vezi s očekivanjem postizanja ciljeva ili pozitivnih ishoda životnih događaja. U ovom istraživanju utvrđena je značajna povezanost skala nade, samo-cenjenja i kvaliteta života. U drugoj studiji utvrđena je divergentna validnost (r=-.73) HHI skale sa *Skalom bespomoćnosti* (*Hopelessness Scale)* (Herth, 1992). U istoj studiji su utvrđene značajne korelacije (p=.001) sa drugim varijablama, pozitivna sa samo-cenjenjem i negativna sa depresijom. Za većinu domena WHOQOL skale utvrđena je konvergentna validnost u odnosu na *Bekov inventar depresije* (Beck et al., 1996) i *Kratki inventor simptoma(*Cannavaro et al, 2009*)*.

LITERATURA

1. Beck T, Steer A, Brown K. (1996). Manual for The Beck Depression Inventory Second Edition (BDI-*II)*. San Antonio: Psychological Corporation.
2. Canavarro C, Serra V, Simoes R, Rijo, D, Gameiro, S, Quartilho et al. (2009). Development and Psychometric Properties of the World Health Organization Quality of Life Assessment Instrument (WHOQOL-100) in Portugal. International Journal of Behavioral Medicine 16, p. 116-124.
3. Dragojevic N, Čolić M. Optimizam i kvalitet života osoba sa telesnom i senzornom ometenošću (neobjavljen rad).
4. Dufault K & Martocchio B (1985). Hope its spheres and dimensions. Nursing Climes of North America20(2), p.379-91.
5. Gestel-Timmermans H, van den Bogaard J, Herth K, van Nieuwenhuizen C. (2010). Hope as a determinant of mental health recovery: a psychometric evaluation of the Herth Hope Index-Dutch version. Scandinavian Journal of Caring Sciences 24, p. 67–74.
6. Griffiths J, Parsons J, Hill J.(2010). Self-esteem and quality of life in obese children and adolescents: a systematic review. International Journal of Pediatric Obesity.5(4), p. 282-304.
7. Herth K. (2000). Enhancing hope in people with a first recurrence of cancer**.** Journal of Advanced Nursing.32(6), p. 1431-41.
8. Herth, K. (1992). Abbreviated instrument to measure hope: development and psychometric evaluation. Journal of Advanced Nursing 17, p.1251-59.
9. Johansson S. (2001). Conceptualizing and measuring quality of life for national policy. Social Indicators Resources 58, p. 13–32.
10. Lobana A, Mattoo K, Basu D, Gupta N. (2001).Quality of life in schizophrenia in India:comparison of three approaches. Acta Psychiatrica Scandinavica 104, p. 51-4.

11. Platten J, Newman E, Quayle E.(2013).Self-esteem and its relationship to mental health and quality of life in adults with cystic fibrosis. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*s*20(3), p. 392-9.
12. Rosenberg M. (1995). Global self esteem and specific self-esteem: different concepts and specifications, Institute of Mental Health and University of Maryland,p. 4-11.
13. Ruggeri M, Warner R, Bisoffi G, Fontecedro L.(2001). Subjective and objective dimensions of quality of life in psychiatric patients: a factor analytical approach. British Journal of Psychiatry 178, p. 268-75.
14. Selidžmen, M. (2012). Istinska sreća. Beograd: Zavod za udžbenike.

ZNAČAJ EDUKACIJSKO REHABILITACIJSKOG TRETMANA U SVEUKUPNOM RAZVOJU DJETETA SA ARNOLD CHIARI MALFORMACIJOM TIP III – PRIKAZ SLUČAJA

IMPORTANCE OF EDUCATION AND REHABILITATION TREATMENT IN THE OVERALL DEVELOPMENT OF A CHILD WITH ARNOLD CHIARI MALFORMATIONS TYPE III – CASE REPORT

Alma GLINAC[1], Lejla MATOVIĆ[1], Edina ŠARIĆ[2]
[1]Univerzitetski klinički centar, Klinika za fizikalnu medicinu i rehabilitaciju, Tuzla, Bosna i Hercegovina
[2]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Arnold Chiari malformacije su razvojne anomalija mozga koje karakteriše pomicanje određenih moždanih struktura u kanal kičmene moždine. U odnosu na stepen pomicanja i uzrok podijeljene su na: tip I, tip II, tip III i tip IV. Chiari malformacija tipa III je najrjeđa, ima lošu prognozu i ostavlja teški invaliditet kod preživjelih osoba. Karakteriše je spina bifida (rascjep koštanog kičmenog kanala) u vratu zajedno s ispadanjem moždanih ovojnica i struktura kroz taj otvor. U radu je prikazan slučaj šestoipogodišnjeg dječaka sa Arnold Chiari malformacijom uključenog, u toj dobi, prvi puta u kontinuirani edukacijsko rehabilitacijski tretman, koji je trajao četiri sedmice i dao pozitivne rezultate. Edukacijsko rehabilitacijski tretman je neophodan za sveukupni razvoj djeteta sa Arnold Chiari malformacijom i trebalo bi ga sprovoditi kontinuirano, odmah nakon stabilizacije opšteg stanja djeteta, kroz program individualizacije. Roditelje je važno motivisati i maksimalno uključiti u proces rehabilitacije djeteta. Potrebno više pažnje posvetiti pitanju pravovremenog uključivanja djece sa Arnold Chiari malformacijom u edukacijsko rehabilitacijski tretman.

Ključne riječi: Arnold Chiari malformacija, edukacijsko rehabilitacijski tretman

ABSTRACT

Arnold Chiari malformations are developmental anomalies of the brain characterized by movement of certain brain structures in the canal of the spinal cord. In relation to the degree of movement and the cause are divided into: type I, type II, type III and type IV. Chiari malformation type III is the rarest, the prognosis is poor and leaves severe disability in survivors. It is characterized by spina bifida (split bone of the spinal canal) in the neck together with the fallout of the meninges and structure through that opening.

This paper presents a case six and a half year old boy with Arnold Chiari malformation involved, at that age, for the first time in continuous education and rehabilitation treatment, which lasted four weeks and gave positive results. Education and Rehabilitation treatment is essential for the overall development of a child with Arnold Chiari malformation and should be carried out continuously, immediately after the stabilization of the general condition of the child, through the individualization. Parents are important to motivate and maximum involved in the process of rehabilitation of the child. It should pay more attention to the timing of inclusion of children with Arnold Chiari malformation in education and rehabilitation treatment.

Key words: Arnold Chiari malformation, education and rehabilitation treatment

UVOD

Arnold Chiari malformacije su razvojne anomalije mozga koje karakteriše pomicanje cerebelarnih tonzila kroz foramen magnum u spinalni kanal na nivou prvog, a ponekad i drugog vratnog kralješka. Naziv su dobile po profesoru Hansu Chiariu (1851–1916), patologu, koji ih je opisao kao abnormalnosti u mozgu na spoju lobanje s kičmom. Predstavljaju grupu različitih kliničkopatoloških entiteta sa različitom etiologijom, patofiziologijom i kliničkom slikom (Chiari, 1986). Sa razvojnog stajališta posljedica su neuroektodermalnog defekta (McLone& Knepper, 1989), mada postoje brojni dokazi da tonzilarne hernijacije u Chiari malformacijama nastaju kao posljedica nerazvijenosti stražnje lobanjske jame (Badie i sar., 1995). Chiari malformacije mogu biti udružene i sa drugim anomalijama: mijelomeningocelom, siringomijelom i hidrocefalusom (Siasios i sar, 2012). Najčešće poteškoće sa kojima se susreću djeca sa Arnold Chiari malformacijama su: problemi sa gutanjem, razdražljivost pri hranjenju, povraćanje, salivacija, slab plač, poteškoće dobijanja na težini, problemi sa disanjem, slabost ruku, ukočenost vrata i razvojna kašnjenja. U odnosu na uzrok i stepen pomicanja moždanih struktura Chiari malformacije su podijeljene na: tip I, tip II, tip III i tip IV. *Chiari malformacija tipa I*, opisana je 1891.godine, predstavlja sindrom koji uključuje kaudalni silazak cerebelarnih tonzila kroz foramen magnum najmanje 3-5 mm. Obično je to poremećaj mezodermalnog porijekla, ali i neuroektodermalni i stečeni oblici takođe postoje (Schijman, 2004). Ovaj oblik malformacije može biti povezan sa siringomijelijom u 20-70% slučajeva (Chang & Howng, 1999). Dijagnosticira se češće kod adolescenata i odraslih, a ponekad se i naziva "odrasli tip" Chiari malformacije. Simptomi koji karakterišu ovaj oblik su: okcipitalna glavobolja koja se pogoršava kašljanjem, kihanjem i smijanjem (Greenlee i sar., 2002), bol u vratu, gubitak osjeta boli i osjeta temperature ruke i šake, gubitak mišićne snage u rukama i česti padovi zbog slabosti mišića, ataksija (Chang&Howng, 1999), spastičnost, vrtoglavica, problemi sa ravnotežom i koordinacijom, problemi sa hvatanjem predmeta ili lošom koordinacijom oko-ruka, vizuelne promjene (Lewis i sar., 1996; Defoort-Dhellemmes i sar., 2002), nistagmus (Pieh&Gottlob, 2000; Korres i sar., 2001; Benito Gonzalez i sar., 2000) zujanje u ušima (Sperling i sar., 2001), gubirak sluha i problemi sa govorom

(Grosso i sar., 2001), sinkopa (Guillon i sar., 2001), disfagija (Paulig&Prosiegel, 2002), hiperrefleksija i hiporefleksija (Greenlee i sar., 2002), promuklost (Takamatsu, 1996), tremor (Jacome , 2001). *Tip II malformacija* je prisutna pri rođenju i pored pomjeranja tonzila uključuje pomjeranje i središnjeg dijela cerebeluma, četvrte moždane komore, pleksusa horioideusa te produžene moždine. Sindrom je neuroektodermalnog porijekla (Schijman, 2004). Ova malformacija je gotovo uvijek udružena sa mijelomeningokelom (Cama i sar., 1995). Ostali poremećaji povezani sa mijelomeningokelom su hidrocefalus, spina bifida i druge cerebralne, spinalne i meningealne abnormalnosti. Chiari malformacije II su vodeći uzrok smrti u pacijenata s tretiranom mijelomeningokelom (Siasios i sar, 2012). U roku od dvije godine od rođenja umre 15% pacijenata sa Chiari malformacijom tipa II. *Tip III malformacija* je također prisutna pri rođenju i definiše se kao cerebelarna hernijacija u vratnoj encefalokeli. Karakteriše je hernijacija sadržaja zadnje lobanjske jame (cerebelum i ponekad moždano stablo) kroz stražnju spinu bifidu u nivou C1-C2 (Cama i sar., 1995). Chiari malformacija tipa III je neuroektodermalna malformacija (Schijman, 2004). Hidrocefalus je prisutan u 50% slučaja i uvijek je opstruktivne etiologije (Siasios i sar, 2012). Ovaj tip je rijedak, ima lošu prognozu i ostavlja teški invaliditet kod preživjelih osoba (Jaggi&Premsagr, 2007). *Malformacija tipa IV* je najrjeđi oblik Chiari malformacije, karakteriše je cerebelarna hipoplazija i aplazija kao i morfološke promjene u ponsu. Poremećaj je neuroektodermalnog porijekla. Većina beba sa ovim tipom malformacije ne prežive djetinjstvo (Schijman, 2004).
U radu je prikazan slučaj šestoipogodišnjeg dječaka sa Arnold Chiari malformacijom uključenog, u toj dobi, prvi puta u kontinuirani edukacijsko rehabilitacijski tretman, koji je trajao četiri sedmice i dao pozitivne rezultate.

METODE RADA

Na osnovu inicijalne procjene djeteta (komunikacije, fizičkog i kognitivnog razvoja, percepcije, socijalno-emocionalnog statusa, adaptivnog ponašanja) i na osnovu vođene evidencije o promjenama stanja djeteta tokom re/habilitacije, prikazana je promjena statusa.

REZULTATI

Anamnestički podaci:
Rođen iz prve, kontrolisane trudnoće. Majka tokom trudnoće imala otoke i povišen krvni pritisak (EPH gestoza). Porod započeo u terminu, prirodnim tokom, prolongiran, završen stimulacijom i epiziotomijom. Na rođenju porođajna težina 3600 gr., porođajna dužina 54 cm, Apgar 6/7. Odmah po rođenju dijagnosticirana meningomijelokela veličine 4x4 cm u okcipitalnoj regiji. U dobi od godinu dana urađena je resekcija meningomijelokele, plastika dure i implantacija ventrikuloperitoneostome (VP šanta). Zbog komplikacija praćenih meningitisom i recidivom hidrocefalusa više puta je liječen na Infektivnoj klinici i Neurohirurškoj

klinici. Zbog postoperativnih komplikacija nije mogao biti uključen u habilitacijski tretman prije 2 god. Od druge godine života uključen u program habilitacije u Domu zdravlja Gradačac, u okviru kojeg je podvrgnut samo kineziterapijskom tretmanu kroz rad sa fizioterapeutom. Psihomotorni razvoj tekao je usporeno: poseže za predmetima sa 4 godine, okreće se sa 3 godine, sjedi uz oslonac sa 5 godina. Govor nije razvijen. **Dijagnoza:** Arnold Chiarijev sy III; Hydocephalus internus congenitalis; St. post op. meningomyelocela reg.occipitalis et impl.VP schunt sin.; Retardatio psychomotoria.

Nalaz i mišljenje edukatora-rehabilitatora:
Dijete dobi 6,5 godina, svjestan, neorjentisan, ne komunicira, zadate naloge ne razumije i ne izvršava. Glavu kratko održava u medijalnoj poziciji. Ravnotežu u sjedećem održava uz uz minimalnu pomoć. Ne može stajati. Samostalno nepokretan, kreće se u kolicima uz pomoć druge osobe. Tokom pregleda kratko usmjeri pogled prema igrački ili osobi ali ga ne zadržava. Ponuđeni predmet prihvati, kratko zadrži i odmah baca. Nema koordinaciju ruka-ruka, ruka-noga. Nema usklađenu koordinaciju pokreta glave i ruku. Spontana motorika naglašena, prisutni znaci hiperaktivnosti. Evidentni stereotipni pokreti ruku. Pažnju kratko usmjerava ali ne zadržava na ponuđenum stimulusima (vizuelni, auditivni, taktilni). Evidentno odsustvo vizuomotorne kontrole. Kao posljedica nemogućnosti zadovoljenja postavljenih zahtijeva često su prisutni napadi bijesa koji se opisuju zabacivanjem glave natrag, izvijanjem i kočenjem ekstremiteta. Ljutnja je također propraćena i pokretima hvatanja glave i ispuštanjem krikova, kojima inače iskazuje i prisutnost glavobolja. Ne kontroliše fiziološke potrebe, u aktivnostima samozbrinjavanja (hranjenja, oblačenja, higijene) potpuno ovisan o pomoći druge osobe. Nema usvojene osnovne vještine socijalne kompetencije (jednostavno pozdravljanje). Prisutna salivacija.

DISKUSIJA

Program edukacijsko rehabilitacijskog tretmana i postignuti rezultati

Po preporuci fizijatra indiciran je tretman edukatora rehabilitatora, kao sastavni dio programa rehabilitacije provedenog na Klinici za fizikalnu medicinu i rehabilitaciju Tuzla. Nakon opservacije i procjene djeteta pristupi se kreiranju i provođenju edukacijsko rehabilitacijskog programa. U pratnji majke, dijete je na tretman dolazilo četiri sedmice, pet puta sedmično. Terapijska seansa edukatora rehabilitatora trajala je 30 minuta. Edukacijsko rehabilitacijski program je sastavljen iz tri dijela. Prvi dio programa baziran je na perceptivno motoričkim stimulacijama. Stimulišući razvoj perceptivno motoričkih sposobnosti imali smo za cilj posredno utjecati na razvoj kognitivnih sposobnosti, razvoj komunikacije, emocionalni i socijalni razvoj djeteta. Aktivnosti su se provodile po principima koji obezbjeđuju postupnost u radu: od poznatog ka nepoznatom, od lakšeg ka težem i od jednostavnijeg ka složenijem. Nove aktivnosti postupno su uvođene i za cilj su imale promjenu djetetovog ponašanja. Rehabilitacione tehnike, koje su primjenjene

u ovom dijelu su: somatska stimulacija (relaksacija, disanje, masaža, bliski tjelesni kontakt, stimulacija tijela i dijelova tijela različitim sredstvima), oralna, olfaktorna, gustativna stimulacija, taktilno-haptička stimulacija (dodirivanje različitih materijala, manipulacija predmetima, slikanje prstima), auditivna (izmjenjivanje auditivnih podražaja, govor) i vizuelna stimulacija (posmatranje predmeta, osoba, razvoj oponašanja, posmatranje crteža) i motorička stimulacija (pasivno pokretanje, bacanje i hvatanje) (Kiš-Glavaš i sar., 1997). Drugi dio programa baziran je na oralno-motoričkim stimulacijama sa ciljem poboljšanja oralno motoričke kontrole, senzorne svjesnosti orofacijalnog područja i redukciju salivacije. Treći dio programa obuhvatio je poticanje svjesnosti o osnovnim predmetima koji dijete okružuju (hrana, igračke, odjeća) i shvatanja njihove upotrebne vrijednosti, poticanje adekvatnog korištenja igračaka s ciljem postizanja komunikacijske i emocionalne interakcije kao i učenja djeteta da traži ono što želi zahtjevima kroz verbalizaciju ili znak. Edukacijsko rehabilitacijski program je pored rada sa djetetom, obuhvatio i rad sa majkom, u obliku pružanja podrške i edukacije. Majka je prisustvovala terapijskim seansama, i imala je zadatak da nauči i provede dnevni program vježbi samostalno sa djetetom u bolesničkoj sobi u poslijepodnevnim satima. Od majke se zahtijevalo da svakodnevne aktivnosti koje su neposredno vezane za dijete pretvori u proces učenja, tako što će sve radnje pratiti riječima ili gestom. Nakon provedenog edukacijsko rehabilitacijskog tretmana evidentno je poboljšanje u svim razvojnim područjima. Razumijevanje je na višem nivou, jednostavne naloge izvršava. Glavu održava u medijalnoj liniji. Elementi hiperaktivnosti i stereotipno pokretanje ruku reducirani, kao i izvijanje tijela uzrokovano negodovanjem. Unaprijeđena je vizuomotorna kontrola. Samostalno hvata ponuđene predmete, pokreti su neprecizni i predmeti često ispadaju iz ruku. Uzete predmete ne baca, istražuje ih pogledom, okreće i počinje da se igra, te da oponaša aktivnosti. Počinje hvatati i sitnije predmete. Pažnju usmjerava i održava na ponuđenim aktivnostima. Počinje shvatati upotrebnu vrijednost predmeta. Oponaša glasanje psa, izgovara nekoliko riječi i brbljanjem pokušava uspostaviti komunikaciju i nešto objasniti. Pozitivna je reakcija na taktilne, auditivne, vizualne, oralne, olfaktorne i gustativne stimuluse. Prisutan socijalni smiješak. Počinje se emotivno vezivati za članove rehabilitacijskog tima, raduje se tretmanu, pruža ruku u znak pozdrava na početku i kraju tretmana. Odlučili smo se za prikaz ovog slučaja jer je ova malformacija iznimno rijetka i djeca općenito ne prežive više od dvije do tri godine nakon rođenja. Brojna istraživanja pokazuju da tretman djece počinje i završava dekompenzacijskim operacijama a dodatni tretman ove vrste do sada nije primjenjivan kod ovog oboljenja, što može biti dobra smjernica za dalja istražianja ovog tipa. Pravovremenim uključivanjem djeteta sa Arnold Chiari malformacijom tip III u edukacijsko rehabilitacijski tretman iskoristit će se sposobnost moždanog tkiva da održi funkcionalni kapacitet zamjenom oštećenog tkiva nekim drugim živčanim tkivom za sticanje ranog iskustva i razvoj mozga u cjelosti. Rezultati provedenog edukacijsko rehabilitacijskog tretmana koji smo postigli u četvorosedmičnom radu sa djetetom (koji je prvi puta u tretman uključen sa 6,5 godina) potvrđuju tvrdnju Nelsona (1999.) da neurorazvojna plastičnost i

učinkovite mogučnosti utjecaja na kvalitetu razvoja postoje i nakon treće godine života. U našem slučaju razlog kasnog uključivanja djeteta u edukacijsko rehabilitacijski tretman bila je nedovoljna saradnja sručnjaka različitih profila koji se bave djecom, što je za posljedicu imalo nedovoljno informisanje samih stručnjaka o radu stručnjaka drugih struka. Jedan od problema je i neinformisanost roditelja o području rada edukatora- rehabilitatora, kao i slaba informisanost roditelja o ustanovama za odgoj i rehabilitaciju gdje mogu dobiti savjet i podršku edukatora-rehabilitatora, ukoliko primjete odstupanje u razvoju djeteta (Košiček i sar., 2009).

ZAKLJUČAK

Edukacijsko rehabilitacijski tretman je neophodan za sveukupni razvoj djeteta sa Arnold Chiari malformacijom tip III i trebalo bi ga sprovoditi kontinuirano, kroz program individualizacije, odmah nakon stabilizacije opšteg stanja djeteta kako bi se iskoristio plasticitet mozga. Pravovremenim uključivanjem u edukacijsko rehabilitacijski tretman stvorit će se uslovi za poticanje optimalnog rasta i razvoja djeteta, te razvoj njegovih portencijala na emocionalnom, socijalnom i kognitivnom području.

LITERATURA

1. Badie, B., Mendoza, D., Batzdorf, U. (1995). Posterior fossa volume and response to suboccipital decompression with Chiari I malformation. Neurosurgery. 37 str. 214-218.
2. Benito Gonzalez, J., Beltran Mateos, L., Benito Gonzalez, F., et al. (2000). Type I Chiari malformation as a cause of inferior vertical nystagmus. An Otorrinolaringol Ibero Am 27(5), str. 501 – 8.
3. Cama, A., Tortori-Donati, P., Piatelli, G.L., et al. (1995). Chiari complex in children – neuroradiological diagnosis, neurosurgical treatment and proposal of a new classification (312 cases). Eur J Pediatr Surg. (suppl 1), str. 35–8.
4. Chang, C.Z., Howng, S.L. (1999). Surgical outcome of Chiari I malformations – an experience sharing and literature review. Kaohsiung Journal of Medical Science. 15, str. 659–64.
5. Chiari, H. (1986). Uber veranderungen des kleinhirns, des pons, und der medulla oblongata infolge von congenitaler hydrocephalie des grosshirns. Denkschriften der Akademie der Wissenschaften Wien. 63, str. 71–116.
6. Defoort-Dhellemmes, S., Denion, E., Arndt, C.F., et al. (2002). Resolution of acute acquired comitant esotropia after suboccipital decompression for Chiari I malformation. Am J Ophthalmol. 133 (5), str. 723 – 5.
7. Greenlee, J.D., Donovan, K.A., Hasan, D.M., et al. (2002). Chiari I malformation in the very young child: the spectrum of presentations and experience in 31 children under age 6 years. Pediatrics. 110 (6), str.1212 – 9.
8. Grosso, S., Scattolini, R., Paolo, G., et al. (2001). Association of Chiari I malformation, mental retardation, speech delay, and epilepsy: a specific disorder? Neurosurgery. 49 (5), str. 1099 – 103.

9. Guillon, B., Trochu, J.N., Olindo, S., et al. (2001). Recurrent syncope and Chiari malformation. Rev Neurol. 157 (1), str. 68 – 71.
10. Jacome, D.E. (2001). Blepharoclonus and Arnold-Chiari malformation. Acta Neurol Scand. 104 (2), str. 113.
11. Jaggi, R.S., Premsagr, I.C. (2007). Chiari malformation type III treated with primary closure. India Pediatric Neurosurgery. 43, str. 424-427.
12. Kiš-Glavaš, L., Teodorović, B., Levandovski, D. (1997). Program bazične perceptivno motoričke stimulacije. Fakultet za defektologiju Sveučilišta u Zagrebu. Str. 11-55.
13. Korres, S., Balatsouras, D.G., Zournas, C., et al. (2001). Periodic alternating nystagmus associated with Arnold-Chiari malformation. J Laryngol Otol. 115 (12), str. 1001 – 4.
14. Košiček, T., Kobetić, D., Stančić, Z., Joković Oreb, I. (2009). Istraživanje nekih aspekata rane intervencije u djetinjstvu. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 45 (1). str. 1-14.
15. Lewis, A.R., Kline, L.B., Sharpe, J.A. (1996). Acquired esotropia due to Arnold-Chiari I malformation. J Neuroophthalmol. 16 (1), str. 49 – 54.
16. McLone, D.G., Knepper, P.A. (19898. The cause of Chiari II malformation: A unified theory. Pediatr Neurosci. 15, str. 1-12.
17. Paulig, M., Prosiegel, M. (2002). Misdiagnosis of amyotrophic lateral sclerosis in a patient with dyspha-gia due to Chiari I malformation. J Neurol Neurosurg Psychiatry. 72(2), str. 270.
18. Pieh, C., Gottlob, I. (2000). Arnold-Chiari malformation and nystagmus of skew. J Neurol Neurosurg Psychiatry. 69(1), str. 124 – 6.
19. Schijman, E. (2004). History, anatomic forms, and pathogenesis of Chiari I malformations. Child's Nervous System. 20 (5), str. 323–328.
20. Siasios, J., Kapsalaki, E. Z., Fountas, K.N. (2012). Surgical Management of Patients with Chiari I Malformation. International Journal of Pediatrics. 640127, http://dx.doi.org/10.1155/2012/640127.
21. Sperling, N.M., Franco, J.R.A., Milhorat, T.H. (2001). Otologic manifestations of Chiari I malformation. Otol Neurotol. 22 (5), str. 678 – 81.
22. Takamatsu, I. (1996). Bilateral vocal cord paralysis in children. Nippon Jibiinkoka Gakkai Kaiho. 99 (1), str. 91 – 102.

SAMOVREDNOVANJE ŠKOLE (INDEKS ZA INKLUZIJU)

SCHOOL SELF-EVALUATION (INDEX FOR INCLUSION)

Olivera LEKOVIĆ[1], Nada ŠAKOTIĆ[2]
[1]OŠ "Pavle Rovinski", Podgorica
[1]Filozofski fakultet - Nikšić

APSTRAKT

U školstvu sve češće se koriste postupci samovrednovanja (samoevaluacije)od strane neposrednih učesnika, odnosno subjekata vaspitno-obrazovne institucije u kojoj se obavlja evaluacija (učenici, nastavnici, stručni saradnici i dr). To je proces u kojem se nastoji da učesnici kolektivno kritički analiziraju sopstvenu praksu, svoja shvatanja i okruženje u kojem djeluju, s ciljem promjene okruženja i efekata svog djelovanja u takvom okruženju.U radu se polazi od stanovišta da je cjelovit i koherentan sistem samoevaluacije institucija za obrazovanje sastavni dio sistema selekcije, obrazovanja i napredovanja obrazovnih institucija.Iako škole u Crnoj Gori prepoznaju korist za sebe od ovog procesa,još uvijek se ne može govoriti o ovakvoj praksi kao sastavnom elementu upravljanja kvalitetom rada škole. Akcioni plan, koji je škola obavezna da razvije, nakon eksterne evaluacije, sa definisanim pravcima i aktivnostima za unapređivanje, ne pokazuje se efikasnim iz nekoliko razloga: sve škole nijesu organizovale kapacitete, uvid u realizaciju Akcionog plana obavlja se tek pri sljedećoj eksternoj evaluaciji škole, realizacija preporuka često zahtijeva finansijska sredstva. Jedan od važnih ciljeva je postići angažovanje nastavnog kolektiva i učiniti da škola postane organizacija koja uči i ima intelektualni kapital, koji se odnosi na timski rad i zajedničko učenje.Cilj je i da se zaposleni osposobe i ohrabre da sami procjenjuju rad škole i da rezultati tog samovrednovanja značajno utiču na razvojni plan škole, pa i šire, na samu obrazovnu politiku.

Ključne riječi:kvalitetno obrazovanje**,** podrška učenju i učešću, razvojni plan škole, samoevaluacija.

ABSTRACT

Self-evaluation is more and more used in education by its direct participants, in other words, by the subjects of the educational institutions in which the assessment is conducted (students, teachers, professional/teaching associates, etc.) In this process, the tendency is for the participants to collectively analyse their practices, understandings and the environment in which they act with the aim of changing the environment and the effects of their actions in it. The work is based on the position that a comprehensive system of self-evaluation of educational institutions is part of the system for the selection, education and advancement of educational institutions. Although Montenegrin schools easily recognize the benefits of this process for themselves, we cannot still talk about this practice as being

part of the quality management of the school. The action plan, which the school is obliged to develop in order to define the activities for improvement after the external evaluation is still not efficient for several reasons: all schools have not organized their capacities for this, as the assessment of the implementation of the Action plan is conducted only when the next external evaluation is done and the implementation of the recommendations often requires some financial resources. One of the important goals is to achieve better engagement of the teaching staff and to make the school become a learning organization with an intellectual capital that includes both team work and common learning. The aim is to encourage the employees to self-assess the school and to use the results of the self-assessment to influence significantly the school development plan and the educational policy in the broader context.

Key words: quality education, support to learning and participation, school development plan, self-evaluation

UVOD

Domaća dokumenta koja su odredila i jasno definisala pravac razvoja kvalitetnog i dostupnog obrazovanja za sve su važeći zakoni i sva dokumenta je usvojila Vlada Crne Gore.Vlada Crne Gore usvojila je dokumenta koja daju prioritet razvoju obrazovanja:Strategija inkluzivnog obrazovanja u Crnoj Gori (2014-2018); Zakon o vaspitanju i obrazovanju djece sa posebnim obrazovnim potrebama (2010); Strategija za integraciju osoba sa invaliditetom u Crnoj Gori (2008-2016); Nacionalni akcioni plan „Dekada inkluzije Roma 2005-2015"; Strategija za poboljšanje položaja RAE populacije u Crnoj Gori (2008-2012); Strategija inkluzivnog obrazovanja (2008-2012); Strategija smanjenja siromaštva i socijalne isključenosti (2008-2012); Ustav Crne Gore, 2007; Strateški plan reforme obrazovanja za period 2005-2009; Sporazum o stabilizaciji i pridruživanju EU, 2007; Strategija za suzbijanje siromaštva i socijalne isključenosti, 2003; Inoviranaverzija (jul 2007); Nacionalni plan akcije za djecu (NPAD), 2004; Knjiga promjena, 2001. Reforma obrazovnog sistema u Crnoj Gori počela je uspostavljanjem osnovnih principa, definisanih dokumentom »Knjiga promjena« (2001), koja je poslužila kao osnova za kreiranje dugoročne vizije budućeg obrazovnog sistema. Crna Gora je članica Savjeta Evrope, tijela u kome sve države članice aktivno promovišu i primjenjuju nacionalne standarde obrazovanja i vaspitanja utemeljene na brojnim dokumentima Ujedinjenih nacija i dokumentima koji su iz njih proistekli:Konvencija o pravima osoba s invaliditetom, Svijet po mjeri djeteta, Milenijumski ciljevi razvoja Ujedinjenih nacija, Kongres UNESCO-a, Salamanka dokument i dr. Proces obezbjeđivanja i unapređivanja kvaliteta je jedan od ciljeva reforme obrazovnog sistema u Crnoj Gori. „Obezbjeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada obavlja ustanova (samoevaluacija) svake godine po pojedinim oblastima, a svake dvije godine u cjelini. Obezbjeđivanje i unapređivanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada ustanova, najmanje svake četiri godine, obavlja Zavod za školstvo i Centar za stručno obrazovanje." (Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju čl.17, 2002). Oblik i način internog utvrđivanja kvaliteta uređen je čl. 4 *Pravilnika o sadržaju, obliku i*

načinu utvrđivanja kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada u ustanovama:„Interno utvrđivanje kvaliteta obrazovno-vaspitnog rada vrše nadležni stručni i drugi organi i subjekti u skladu sa statutom i godišnjim planom rada ustanove." „Samovrednovanje je sistematičan i transparentan proces koji se reflektujena praksu, sciljem poboljšanja rada učenika i profesionalnog razvoja školskog osoblja i organizacije" (MacBeath i MacGlynn, 2002). Sastavni dio samoevaluacije je izrada Školskog razvojnog plana koji služi kao razvojni dokument i predstavlja kratkoročnu, najčešće jednogodišnjustrategiju poboljšanja kvalitete rada škole.„U procesu samovrednovanja on služi kao vodič zaostvarivanje željenih ciljeva, kao sredstvo za planiranje razvoja te kao mjera dinamike razvoja" (Bezinović, 2006) i pruža jasan i lako razumljiv pregled ciljeva i aktivnosti koje valja poduzeti dabi se podigao kvalitet rada škole. Zemlje s dugogodišnjom tradicijom u samoevaluaciji škola, Škotska, Engleska i Norveška, nisu zakonski obavezne sprovoditi samoevaluaciju, ali ih se podstiče da to čine. Dužne su razvijati razvojnu strategiju, te sve tri navedene zemlje u školama pripremaju razvojneplanove koji se publikuju bilo u cijelosti ili djelomično s ciljem praćenja, održavanja i unapređivanja kvalitete rada škola.

KVALITETNO OBRAZOVANJE

Kvalitetna, odnosno, djelotvorna škola je ona škola koja ima stimulativno okruženje za učenje, ima jasnu misiju i viziju škole, ima instruktivno rukovodstvo koje školu vodi, a ne rukovodi ili šefuje ljudima, ima visoka očekivanja, ima izuzetan naglasak na osnovnim veštinama, ima jasno težište nastavnog procesa na poučavanju i učenju, u njoj je prisutno stalno praćenje napredovanja učenika i ima naglašeno razvijeno partnerstvo škole, porodice i lokalne zajednice. Rukovodilac kvalitetne škole je *lider*, a ne *strogi šef*, naredbodavac koga se svi plaše, koji preti i upravlja strahom. A evo kakva je razlika između šefa i lidera prema Vilijemu Glaseru[1]:

- Šef tjera na rad. Voditelj (lider) vodi.
- Šef se oslanja na autoritet. Voditelj se oslanja na saradnju.
- Šef govori „Ja". Voditelj govori „MI".
- Šef stvara strah. Voditelj stvara povjerenje.
- Šef zna kako. Voditelj pokazuje kako.
- Šef izaziva nezadovoljstvo. Voditelj udahnjuje polet.
- Šef okrivljuje. Voditelj ispravlja greške.
- Šef rad pretvara u opterećenje. Voditelj rad pretvara u nešto zanimljivo.

O kvalitetu škole u zadnje vreme dosta se i govori, i piše, a najznačajniji radovi iz te oblasti, koji se i na srpskom jeziku mogu pročitati, jesu: V. Glaser, Kvalitetna škola; DŽ. Vud, Efikasne škole; D. Gosen i J. Anderson, Stvaranje uvjeta za kvalitetne škole; B. Grin, Nove paradigme za stvaranje kvalitetne škole; Škole i

[1]Glasser, W.(2005)*Kvalitetna škola. Zagreb: EDUCA - nakladno društvo d.o.o*

kvalitet (Zbornik). Šta je proizvod obrazovanja?Logičan odgovor je znanje.Ali, problem je kako odrediti ne samo kvalitet znanja, nego i kvalitet ukupnog pedagoškog rada, odnosno škole. Pošto se o svakom kvalitetu sudi na osnovu nekih pokazatelja tog kvaliteta i na osnovu procesa koji utiču na taj kvalitet, onda se nameće još jedno pitanje, a to je da li je moguće upravljati određenim procesima i elementima koji utiču na stalno poboljšanje znanja i obrazovanja u cjelini. I ovdje je odgovor pozitivan pod uslovom da je učesnicima u procesu sticanja znanja stalo do cjelovitog ovladavanja kvalitetom znanja i da oni u tom ovladavanju prepoznaju svoj interes koji ih stalno vuče u nove promjene ka povećanju efikasnosti i djelotvornosti usvojenih znanja. Taj proces cjelovitog ovladavanja kvalitetom shvaćenim i kao kontrola kvaliteta, i kao proces dostizanja određenog kvaliteta, te kao proces poboljšanja kvaliteta označava se kao *TQM* (*Total Quality Menagement*).

ŠKOLSKI RAZVOJNI PLAN

„Školski razvojni planje dokument koji prirodno proizlazi iz procesa razvojnog planiranja. Donosi se za period tri do pet godina, a rezultat je konsenzusa dobijenog na osnovu potreba i želja svih aktera razvojnog planiranja sa jasno definisanim ciljevima, ulogama i odgovornostima.“ (Beara et al. 2002) Dakle, Školski razvojni planu stvari je srednjoročni strateški plan razvoja jedne škole sa jasno definisanom vizijom i misijom. To je vremenski oročen dokument za kontinuirano sistemsko planiranje unapređivanja rada škole.On je potpuno fleksibilan i otvoren za dogradnju. Ovaj dokument razmatra nastavničko vjeće, a usvaja školski odbor. Ciljevi definisani u Školskom razvojnom planudostižu se realizacijom kroz pojedinačne Godišnje programe rada škole i kroz Akcione programesačinjene nakon samoevaluacije ili bilo kog oblika eksterne evaluacije. Dakle, samovrednovanje i školsko razvojno planiranje zajedno sa davaocima i korisnicima pedagoških usluga uz pomoć jasnih indikatora kvaliteta, mogu i treba dafunkcionišu kao jedinstven sistem koji kao rezultat ima kvalitetnu školu. Školsko razvojno planiranje je strateški proces kontinuiranog planiranja u školama. On je osnova za ostvarivanje neophodnih promjena u svim segmentima školskog života. To je stvaralački proces koji podrazumijeva prepoznavanje autentičnih potreba škole, a sastoji se u istraživanju tih potreba i osmišljavanju načina da se one zadovolje. Ovaj proces se odvija od sadašnjeg do željenog stanja, tako da se pravci, ciljevi i zadaci njime određeni, odvijaju postepeno. Ovaj proces zahtijeva strpljenje i angažovanje većine aktera školskog života, a promjene traže detaljnu analizu i preraspodjelu uloga i zadataka škole i zaposlenih u njoj.Reforma obrazovanja otvara prostor za aktivno učešće zainteresovanih za proces obrazovanja, podstiče autonomiju škole i obezbjeđuje uslove za kvalitet ishoda obrazovanja.

SAMOVREDNOVANJE ŠKOLA

Pošto je, i pored svih precizno sačinjenih instrumenata, mjerenje kvaliteta pedagoškog rada ipak vrlo nepouzdano, a rezultati apsolutno relativni, jedini istinski izlaz je afirmacija modela samovrednovanjakao osnovne pokretačke snage, kako za razvoj kadra tako i za školsko razvojno planiranjei dostizanje međunarodnih standarda u kvalitetu znanja. Kao dobro osmišljena aktivnost, samovrednovanje može biti osnovni generator uspjeha i neiscrpna pokretačka snaga. Ovdje ćemo se zadržati upravo na samovrednovanju, imajući u vidu da jedino ono, samovrednovanje, ima razvojni karakter, odnosno ono je osnova za školsko razvojno planiranje i unapređenje kvaliteta škole. Odgovori na pitanja šta je školsko samovrednovanje i školsko razvojno planiranje ponuđeni su u nekoliko priručnika koji se bave problemom praćenja i ocjenom kvaliteta u Srbiji i u Crnoj Gori, a riječ je o Priručniku za samovrednovanje i vrednovanje rada škola, Priručniku za samoevaluaciju, Priručniku za sprovođenje Indeksa za inkluziju u školi, priručnicima za školsko razvojno planiranje Put ka školi kakvu želimo i Vodič kroz školsko razvojno planiranje.U svim ovim, kao i u nekim drugim teorijskim radovima i praktičnim uputstvima, samovrednovanje se određuje i klasifikuje na sličan način kao i ovdje. Procesi razvojnog planiranja i samovrednovanja su dva međusobno povezana procesa koja slijede jedan iz drugog.Sprovođenje procesa samovrednovanja u školama je potrebno kako bi se stekao uvid koje oblasti u datoj školi su njena jača strana, a koje su one koje treba unaprijediti. Oba procesa pri realizaciji zahtijevaju kvalitetan timski rad. Važno je da škola izradi sopstvene procedure i plan za samovrednovanje. Sljedeći korak je da se utvrdi kako doći do dokaza, odnosno koje tehnike i instrumenti će se koristiti. Nakon toga slijedi obrada i analiza dobijenih rezultata. Važno je učesnike upoznati sa dobijenim podacima kroz izvještaje sa predloženim mjerama za unaprijeđenje u prioritetnim djelatnostima. Te mjere su polazna tačka akcionog plana kojim se unaprijeđuje rad škole i on može biti sastavni dio školskog razvojnog plana. Razvijajući svjest o samovrednovanjukao nužnoj i neophodnoj sopstvenoj analizi vlastitih slabih i jakih strana u pedagoškoj praksi, sigurno ćemo lako doći u poziciju da nam je kvalitet jedini cilj, a prirodna ljudska osobina da budemo najbolji u svom okruženju značajna pokretačka snaga. Pokretačka je snaga samo pod uslovom da samoevaluaciju ne izjednačavamosa neobaveznim iznošenjem stavova i ocijena osoba koje su uključene u proces. Samovrednovanje se ostvaruje kroz Demingov krug, koji se ne zatvara, nego prelazi u uzlaznu spiralu. Prioriteti razvoja škole dobijeni samoevaluacijom se uobličavaju u Školski razvojni plan. Ali, da bi se krenulo u proces razvojnog planiranja i kroz Demingov krug i pomenutu uzlaznu spiralu, mora se donijeti iskrena odluka da se pokrene proces dostizanja kvaliteta kroz neophodne i adekvatne promjene koje sa sobom nose nove zahtjeve.

SAMOVREDNOVANJE ŠKOLA U EVROPSKIM ZEMLJAMA I ZEMLJAMA REGIONA

U Evropi i brojnim drugim zemljama već nekoliko godina oblikuju se sistemska riješenja povezana sa ustanovljavanjem i osiguravanjem kvaliteta vaspitanja i obrazovanja. Proces sistematskih razmišljanja o ustanovljavanju i osiguravanju kvaliteta edukacije je u okviru OECD počeo osamdesetih godina.U Evropi je slično razmišljanje dodatno podstakla Evropska unija.Saznanje o značaju edukacije dalo je snagu ideji o ustanovljavanju i osiguravanju kvaliteta vaspitanja i obrazovanja.Sve pokazuje da će to i dalje ostati tako. Unija je zadužena za zalaganje za kvalitet na svim područjima, a posebno na području edukacije. Prirodna povezivanja različitih država, različitih sistema vaspitanja i obrazovanja govore u prilog tezi dana ovom području nije moguće postići jedinstvenost programa, nastavnih planova, udžbenika i sl. Dakle, Unija ne može postići kvalitet programskom jedinstvenošću, ali se zato zauzima za uspostavljanjemehanizama koje je moguće upotrijebiti da različite države na različite načine, uz pomoć mehanizamaustanovljavanja i osiguravanja kvaliteta, potraže svoj vlastiti put do višeg kvaliteta sistemavaspitanja i obrazovanja.Unija je na nivou država članica kao i država koje će se postepeno pridružiti, u okviru izgrađivanjaEvropske kuće vaspitanja i obrazovanja u prioritetne ciljeve, zapisala upravo osiguravanje kvaliteta. Juna 1999. godine Evropska komisija je izdala konačni izvještaj o »uvodnom« projektu, koji se odnosio na nivo samoevaluacije škole sa naslovom »Ocjenjivanje kvaliteta u školskom obrazovanju«, priprema se i drugi sveevropski projekat koji će predstavljati osnovu za dogovor o ustanovljavanju i osiguravanjukvaliteta na nivou školskih sistema, u koji su uključene kako države Evropske unije, tako i druge evropske države. Uvodni projekat »samoevaluacije« je u nekim državama posebno u Holandiji, Austriji i Grčkoj podstakao oblikovanje novog zakonodavstva. U Italiji je doprinio uvođenju školske autonomije.Portugal nastavlja sa projektom i u njega uključuje nove škole. U Norveškoj je projekat podstakaonastanak Bijele knjige o ustanovljavanju kvaliteta. Evropa želi da osigura kvalitetno institucionalno predškolsko vaspitanje i obaveznu školu što većem broju djece, kvalitetno zanatsko i opšte obrazovanje i nastavak obrazovanja kroz cio život. Zalaganja u tom pravcu podstiču svijest da je potrebno svima i svakome posebno osiguratimogućnost da potraže svoje mjesto u društvu velikih mogućnosti i brojnih zamki. Ako prihvatamosaznanje da je kvalitetno znanje uslov za hvatanje u koštac na svjetskim tržištima dobara, a prije svegaideja, svjesni smo i činjenice o nužnosti socijalne integracije. Edukacija koja nije uspješna u procesuuključivanja najvećeg dijela pojedinaca u društvo ne odgovara očekivanjima o uređenoj i uspješnojekonomiji, svijesti o značaju oblikovanja fundamentalnih »vrijednosti« povezanih sa ljudskim pravima (slobodu savjesti, izražavanja, odlučivanja o svojoj sudbini, pravo pojedinca prema osnovnim dobrima). Tako stoje stvari u Evropi, koja ustanovljavanje i osiguravanje kvaliteta shvata kao izazov vremena.

METODOLOGIJA SAMOVREDNOVANJA (INDEKS ZA INKLUZIJU)

Indeks za inkluziju je nastao u saradnji: Centra za proučavanje inkluzivnog obrazovanja (CSIE) iz Bristola; Centra za edukativne potrebe iz Mančestera; Centra za edukativna istraživanja iz Kenterberija. Indeks je prvi put štampan 2000.god. i dostavljen je svim školama u Britaniji. Na osnovu praćenja, primjene i sugestija škola, 2002. godine, objavljena je skraćena i pojednostavljena verzija Indeksa u vidu Priručnika koji se primjenjuje širom svijeta. Engleska verzija Indeksa za inkluziju primjenjuje se u Americi, Kanadi, Australiji и Južnoj Africi, a prevedena je na preko 30 jezika i prilagođavana zaprimjenu u velikom broju zemalja Evrope (Španija, Danska, Holandija, Finska, Norveška, Švedska, Njemačka, Brazil, Rusija) i Azije (ŠriLanka, Vijetnam). Kad je riječ o regionu Jugoistočne Evrope, *Indeks za inkluziiju*je do sada preveden nasrpski, hrvatski, bošnjačkii albanski jezik.Orginalni naziv tog priručnika je Index for inclusion, a njegovi autori su Toni Booth i Mel Alnscow. Indeks je sredstvo podrške inkluzivnom razvoju škola. To je sveobuhvatni dokument koji svakome može pomoći da utvrdi koji su mu naredni koraci u razvoju školske sredine. Ovi materijali predstavljaju podršku razvoju škole, bez obzira koliko je ona trenutno „inkluzivna“. Inkluzija se najčešće povezuje sa učenicima sa teškoćama u razvoju ili onima koji imaju „posebne obrazovne potrebe“. Međutim, u Indeksu, inkluzija se odnosi na obrazovanje sve djece i mladih ljudi. Indeks nudi školama podršku u procesu samoprocene i razvoja, koji počivaju na mišljenjima nastavnika, školske uprave, učenika, roditelja/staratelja, kao i drugih članova lokalne zajednice. On uključuje detaljno proučavanje načina na koje se mogu ukloniti (umanjiti) prepreke učenju i učešću svih učenika u školi (Booth i Ainscow, 2002). Indeks predstavlja način za razvoj škole prema inkluzivnim vrednostima. To nije alternativa za povećanje uspjeha, na ovaj način se želi izgraditi odnos saradnje i da se poboljša sredina za nastavu i učenje. Ovaj dokument podržava pristup učenju u kome su djeca aktivno uključena, povezujući ono što uče sa sopstvenim iskustvom. To je praktični dokument koji pokazuje šta inkluzija znači za sve vidove školskog života: u nastavničkim zbornicama, učionicama i školskom dvorištu.

PROCES SAMOVREDNOVANJA (KORIŠĆENJE INDEKSA)

Nema „pravog“ načina za korišćenje Indeksa. U priručniku Indeks za inkluziju opisuje se samo jedan način kako se rad na inkluziji može povezati sa postojećim procesom školskog razvojnog planiranja. Neke škole počinju od manjih koraka, na primer, korišćenjem materijala za podizanje nivoa svjesti nastavnika i školske uprave o inkluziji. Druge, prije nego što se usmjere na sam proces nastave i učenja, koriste Indeks za poboljšanje uslova i odnosa u školi. Svaki način upotrebe je odgovarajući ukoliko unaprijeđuje svijest o inkluziji i vodi većem učešću učenika u školskoj kulturi, nastavnom programu i zajednici svoje škole. Ključni pojmovi Indeksa su „inkluzija“, „prepreke učenju i učešću“, „sredstva podrške učenju i učešću“ i „podrška različitostima“. Ovi pojmovi predstavljaju suštinu razmišljanja i

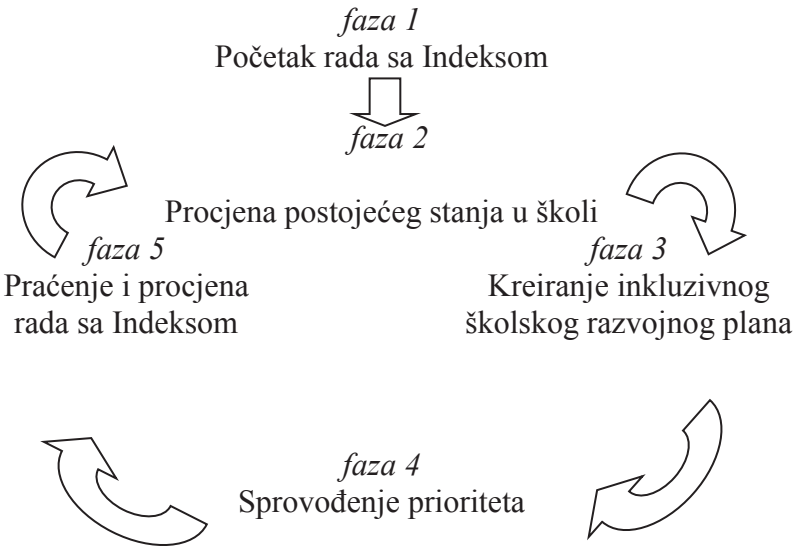
razgovora o razvoju inkluzivnog obrazovanja. Inkluzija podrazumijeva promjenu. To je jedan beskrajan proces unaprijeđenja učenja i učešća svih učenika. To je ideal ka kome škole teže. Inkluzija postoji čim započne proces unaprijeđenja učešća učenika u školskoj zajednici. Inkluzivna škola je škola u razvoju.
Inkluzija u obrazovanju obuhvata (Booth i Ainscow, 2002):

- jednako uvažavanje svih učenika i zaposlenih;
- povećanje učešća učenika u kulturi škole, nastavnom planu i programu, školskoj zajednici i smanjenje njihovog isključivanja iz istih;
- promjena kulture, politike i prakse u školama kako bi odgovorili različitostima učenika u lokalnoj zajednici;
- smanjivanje prepreka učenju i učešću svih učenika, ne samo onih sa teškoćama u razvoju ili posebnim obrazovnim potrebama;
- učenje iz nastojanja da se prevaziđu prepreke pristupu i učešću određenih učenika radi dobrobiti svih učenika uopšte;
- gledanje na različitosti među učenicima kao na resurse za podršku učenju, a ne probleme koji se moraju rješavati;
- promovisanje prava učenika na obrazovanje u lokalnoj zajednici;
- unaprijeđenje škole kako za zaposlene tako i za učenike;
- naglašavanje uloge škole u izgradnji zajednice i razvoju društvenih vrijednosti, podjednako kao i u povećanju obrazovnih postignuća;
- njegovanje odnosa uzajamne podrške između škole i lokalne zajednice;
- uočavanje da je inkluzija u obrazovanju jedan aspekt inkluzije u društvu.

Proces korišćenja Indeksa može sam po sebi doprinijeti razvoju inkluzije. Podrazumijeva se zajednička,detaljna procjena samih sebe, koja donosi na svjetlo dana iskustvo svih onih koji su povezani sa školom. Ovdje se ne radi o procjeni nečijih kompetencija, već o nalaženju načina da se podrži razvoj škole i profesionalni razvoj. Verzija ovog procesa detaljno je opisana u II dijelu. Može se prikazati kao ciklus školskog razvojnog planiranja, uz jednu dodatnu fazu u prvoj godini, „Početak rada s Indeksom“, u kojoj se koordinaciona grupa upoznaje sa materijalima i načinima na koji se mogu koristiti. Proces rada sa Indeksom počinje radom sa materijalima. Proces se zasniva na znanju svih članova školske zajednice i prilagođen je specifičnim uslovima u kojima radi i živi škola. Na ovaj način podstiče se škola u cjelini da preuzme vlasništvo nad procesom koji se odvija. Da bi proces opstao mora biti prihvaćen od strane svih učesnika u radu škole i integrisan u školsku kulturu.

FAZE SAMOVREDNOVANJA

Faze u procesu rada sa Indeksom demonstrirane su na Slici 1. Da bi se ovaj proces integrisao u školski razvojni ciklus, faze 1, 2 i 3, moraju biti završene na vrijeme kako bi se utvrđeni prioriteti unijeli u školski razvojni plan za narednu godinu.



Slika 1. Faze Indeksa za inkluziju
Figure 1. Phases of Index for Inclusion

Primjer projekta kroz koji je realizovano samovrednovanje škola

U novembru 2006.god. odobrena je realizacija projekta „Moja škola - kuća dječjih prava“. Konkurs je objavio Save the Children UK i Fond za razvoj lokalnih kapaciteta u okviru programa "Ublažavanje efekata siromaštva za djecu sa posebnimpotrebama u Srbiji i Crnoj Gori", a u saradnji sa Ministarstvom prosvjete i nauke Crne Gore i uz finansijsku podršku Development Cooperation Ireland. Konkursom su se dodjeljivali mali grantovi osnovnim školama i vrtićima u Crnoj Gori koji primjenjuju inkluzivno obrazovanje ili su zainteresovan dase uključe u ovaj proces. Kao višegodišnji profesor razredne nastave i trener seminara iz oblasti inkluzije i dječjih prava, bila sam autor i kordinator pomenutog projekta. Projekat je realizovan u dvije škole, OŠ „Pavle Rovinski“ (akcenat na djecu sa razvojnim teškoćama) i OŠ „Božidar Vuković Podgoričanin“ (akcenat na djecu Rome). Samim istraživanjem bilo je obuhvaćeno, u obje škole, ukupno 1000 ispitanika. Ispitanici su bili učenici, roditelji, nastavnici i uprava u obije škole.

ZAKLJUČAK

Osnovna karakteristika kvalitetnog obrazovanja treba da bude prelaz od reproduktivnog ka produktivnom obrazovanju, od statičkog ka dinamičkom, od nepromjenljivog ka operativnom. Bitna karakteristiku savremenog obrazovanja treba da bude kvalitet obrazovanjai njegova razvijajuća funkcija. U zadnjih dvadesetak godina u Evropi, kao i u svetu, ozbiljno se traži odgovor na pitanje šta je to kvalitetna škola, odnosno koje je obrazovanje kvalitetno. To pitanje se

nametnulo iz više razloga, a glavni su saznanja da su obrazovni sistemi u EU, a samim tim i u svijetu, vrlo različiti i po kvalitetu znanja, i po ciljevima učenja, i po programskim sadržajima i sl. U cilju unapređenja kvaliteta obrazovanja u našim školama u toku su procesi samovrednovanja i razvojnog planiranja.To su dva međusobno povezana procesa koji slijede jedan iz drugog.Sprovođenje procesa samovrednovanja u školama je potrebno da bi se stekao uvid kakva je škola, šta je to što predstavlja njene dobre strane, a koja je to oblast rada koju treba unapređivati. Samovrednovanje i razvojno planiranje je objektivno teško realizovati ako ne postoji kvalitetan timski rad svih zaposlenih u školi koji delegiraju odgovornost zaposlenima koji čine tim za samovrednovanje i stručni aktiv za razvojno planiranje. Proces i rezultati samovrednovanja i razvojnog planiranja treba da budu proizvod rada svih zaposlenih u školi, učenika, roditelja, predstavnika školskog odbora i lokalne zajednice. Jedan od vodiča u ovomradu je Priručnik za sprovođenje Indeksa za inkluziju u školi koji je izdao Save the Children UK – Program u Crnoj Gori. U ovom Priručniku, pored detaljnog opisa procedure, date su i ključne oblasti koje pokrivaju čitav rad škole. U Katalogu programa stručnog usavršavanja nastavnika, Zavoda za školstvo CG, u ponudi je i seminar Indeks za inkluziju kojem je jedan od ciljeva upoznavanje sa metodologijom samovrednovanja škola.

LITERATURA

1. Backović, S. ur. (2001). Knjiga promjena. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
2. Beara, M. et al. (2002). Školsko razvojno planiranje: Put ka školi kakvu želimo. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije.
3. Bezinović P. (2006). Samovrednovanje škola u funkciji unapređivanja kvalitete obrazovanja. Zagreb: NCVVO.
4. Bezinović, P. (2006). Korištenje rezultata nacionalnih ispita za samovrjednovanje škola. Zagreb: NCVVO.
5. Bogojević, D. (2008). Katalog programa stručnog usavršavanja nastavnika za šk. 2008-2009.godinu. Podgorica: Zavod za školstvo CG.
6. Booth, T., Ainscow, M. (2002). Indeks za inkluziju. Bristol: CSIE.
7. Glasser, W. (2005). Kvalitetna škola. Zagreb: Educa- nakladno društvo d.o.o.
8. Goranović, P. ur. (2012). Uputstvo za samoevaluaciju škola: Kakva je naša škola? Podgorica: Zavod za školstvo Crne Gore.
9. Plavo oko: Upoznaj, analiziraj, poboljšaj (2001). Ljubljana: Ministarstvo školstva, nauke i sporta.
10. Priručnik za samovrednovanje i vrednovanje rada škola (2005). Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i British Council.
11. Rijavec, M., Miljković, D. (2003). Vodič za preživljavanje u školi. Zagreb: IEP.

ULOGA LIKOVNOG STVARALAŠTVA U REHABILITACIJI ASOCIJALNOG PONAŠANJA

ROLE OF REHABILITATION ART IN ANTI - SOCIAL BEHAVIOR

Emira HAJDAR
Četvrta Gimnazija Ilidža, Sarajevo, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U radu je analizirana i teorijski elaborirana uloga stvaralaštva i dječijeg likovnog stvaralaštva (crtanja, slikanja, modeliranja) u prevenciji i rehabilitaciji različitih vidova asocijalnog ponašanja učenika osnovne škole.Teoretski su razrađeni pojmovi: asocijalno ponašanje, vidovi asocijalnog ponašanja kao i uloga škole u prevenciji i rehabilitaciji asocijalnog ponašanja učenika.U radu je korištena metoda teorijske analize i metoda studije slučaja, a od tehnika intervju, dječiji crtež, i proučavanje pedagoške dokumentacije. Predstavljen je slučaj N.N. (maloljetnog delinkventa) sa kojim je u rehabilitaciji provođena art terapija a ishodi su pozitivni.

Ključne riječi:stvaralaštvo,likovno stvaralaštvo, art terapija, asocijalno ponašanje, rehabilitacija.

ABSTRACT

This paper analyzes theoretically elaborated the role of children's fine art (drawing, painting, modeling) in the prevention and rehabilitation of various forms of anti-social behavior of primary school pupils.The theoretical concepts are developed: anti-social behavior, aspects of anti-social behavior and the role of schools in the prevention and rehabilitation of asocial behavior of students.The paper uses the method of theoretical analysis and case study method and technique of interview, children's drawing and studying pedagogical documentation. The case of NN (Juvenile delinquent), with whom he performed in the rehabilitation of art therapy and outcomes are positive.

Keywords: art, fine art, art therapy, anti-social behavior, rehabilitation

POJAM STVARALAŠTVA I KARAKTERISTIKE

Riječ stvaralaštvo počela se upotrebljavati u pedagoškoj literaturi krajem dvadesetih i početkom tridesetih godina 20. stoljeća. U to vrijeme se na stvaralaštvo gledalo kao na nešto urođeno i karakteristično malom broju pojedinaca. Danas je ovo shvaćanje stvaralaštva odbačeno. Smatra se da svako ljudsko biće posjeduje kreativne sposobnosti u određenoj mjeri i neophodni su

određeni uvjeti da se stvaralaštvo pojedinca manifestira. Poslije drugog svjetskog rata pitanjem kreativnosti počela se baviti psihološka nauka. Trebalo je naći odgovore na brojna pitanja kad je u pitanju kreativnost, kao što su: šta je kreativnost, čemu odgovara, koje su karakteristike kreativnih pojedinaca. Tako su J.P. Guilford i Lowenfeld postavili osam kriterija po kojima se može prepoznati kreativnost. Ti kriteriji su:

1. „Osjetljivost za probleme, što se očituje u sposobnosti ili osjetljivosti da stvarima i ljudima uočavamo posebnije crte i osobine, po kojima se, u dobrom ili lošem smislu, odvajaju od drugih, njima sličnih, da uočavamo neuobičajene situacije i procese, da se pitamo o stvarima i ljudima i njihovim odnosima i onda kada, prividno, drugi ne vide neke odnose i veze.
2. Sposobnost da sačuvamo stanje prijemčivosti (receptivnosti) za utiske i ideje koje nam dolaze izvana, da ih lako primamo i lako na njih odgovaramo, da održimo brojne dodire s njima, posjedujemo brojne asocijacije, primisli i mogućnosti odgovora.
3. Pokretljivost u reakcijama na vanjske utiske i doživljaje, sposobnost da im se brzo prilagođavamo, da ih lako slijedimo, da mijenjamo način mišljenja i ponašanja kad se promijeni i vanjska situacija.
4. Originalnost, što se smatra najdragocjenijom osobinom kreativnosti. To je sposobnost pronalaženja sasvim osobnog odgovora ili izraza na vanjske poticaje.
5. Sposobnost preoblikovanja i drukčije upotrebe predmeta, drukčijeg ponašanja. Sposobnost da za poznate materijale nađemo neku novu vrstu upotrebe.
6. Sposobnost analize i apstrakcije. Riječ je o rasčlanjivanju jedne sinkretičke percepcije ili doživljaja u njegove dijelove, te uočavanja finih i gotovo neprimjetnih detalja. Ta sposobnost ide od intuitivne do strogo racionalne reakcije, osobito kad se radi o poznavanju ljudi i njihova ponašanja.
7. Sinteza kao sposobnost povezivanja dijelova koji će dati novi cjelinu, novi smisao, novi oblik predmetima ili mislima.
8. Koherentna organizacija, pomoću koje je čovjek sposoban dovesti u sklad svoje misli, svoju osjetljivost i zamjećivanje s vlastitom ličnošću. U umjetničkom stvaranju to je često ekonomičnost u upotrebi materijala da bi se izrazila neka ideja. U djeteta, kao što ćemo vidjeti, to je spontana mobilizacija raznih slojeva njegove motorike, osjećajnosti i načina izražavanja“ (Nola, 1987).

Proučavanjem stvaralaštva, odnosno kreativnosti, temeljito se bavio Kvaščev (1976). On smatra da sadržaj stvaralačkog mišljenja čine i: „originalnost, stvaralačka fantazija, tolerancija prema neodređenosti, otvorenost iskustva i kreativna generalizacija“. Brojni psiholozi, pedagozi i drugi stručnjaci dali su definicije stvaralaštva. „Stvaralaštvo je osobni ili društveno organizirani rad u kome se pojedinac samostalno ili pod vodstvom druge osobe razvija kao kompletna višestrana ličnost osposobljena za divergentno (stvaralačko) mišljenje, izražavanje,

kreativno ponašanje, organizirani stvaralački proces i vrijednosan stvaralački čin“ (Stevanović, 2001). Danas se posebna pažnja posvećuje ispitivanju osobina kreativnih ličnosti. Karakteristične osobine kreativnih ličnosti sistematizirao je Kvaščev (1976) na:

KOGNITIVNE OSOBINE (nezavisnost u mišljenju, razvijena osjetljivost za problem, otvorenost duha, nekonvencionalnost, radikalizam i sklonost riziku u istraživanju, odbacivanje konformističkog pritiska u mišljenju, razvijen istraživački duh, preferencija prema vršenju sinteza i izvođenju kreativnih generalizacija, asociranje ideja na neuobičajen način, uporno traganje za neponovljivim izvornim rješenjima zadataka, osjetljivost i snalažljivost).

MOTIVACIJSKE OSOBINE (visoko razvijena radoznalost i motivacija postignuća, razvijen motiv samoaktualizacije, razvijanje potreba za stvaralačkim rješavanjem problema, razvijeni kreativni stavovi, preferiranje prema novim , ombinacijama ideja, razvijena ambicija, široki interesi).

OSOBINE KARAKTERA I TEMPERAMENTA (postojani su, nezavisni i samostalni, ulaganje napora za rješavanje problema, samopouzdani su, emocionalno su stabilni, inicijativni su, manje su podložni utjecaju autoriteta i više su radikalni, istrajni su i vrijedni) (Stevanović, 2001).

LIKOVNO STVARALAŠTVO

Stvaralačke procese i njihove rezultate možemo pratiti u različitim sferama ispoljavanja djeteta: u muziciranju, igrama, literarnom, dramskom i drugim vidovima stvaralaštva, u matematici, fizici, ali i u likovnom izražavanju djeteta. Danas se prihvaća stav da je kreativnost proces, da se razvija, da je treba njegovati i bogatiti. Međutim, istraživanja likovnih radova najmlađe djece, odnosno značenja tih radova, pokazuju da se ona nalaze na nekom platou svijesti ili poimanja gdje se sve javlja kao kreativni impuls, tok, događanja, viđenje, preobražaj. „Moglo bi se reći da je riječ o posebnoj vrsti ili stanju svijesti koja se vlada prema nekim svojim zakonima što ih uopćeno nazivamo slobodom, spontanošću, izvornošću“ (Belamarić, 1987). Kreativnost se javlja kao proces koji se razvija kontinuirano, nego kao kvalitet – oblik funkcioniranja svijesti u pojedinoj etapi, odnosno nizu etapa razvoja. „Svojstva tog kvaliteta – oblika svijesti smjenjuju se tokom razvoja određenim dubljim, životno funkcionalnim razlozima, što omogućuje djetetu samom postupne i slojevite uvide u svijet oko njega, a u skladu sa njegovim unutarnjim svijetom. Drugim riječima, svijest djeteta odabire određeni aspekt primarnih pojava svijeta i bavi se njime. Iskazivanje i konkretiziranje takve biti dječije svijesti putem izražajnih medija uvjet je i sredstvo ostvarivanja potencijalnih sposobnosti djeteta uopće, a posebno stvaralačkih, što uveliko ovisi o skladnosti odgojno – obrazovnih postupaka s prirodnim svojstvima svijesti djeteta“ (Belamarić, 1987). Razvoj kreativnosti kod djece u likovnom stvaralaštvu moguće je pratiti. Stvaralaštvo je moguće diferencirati prema nivou i karakteru na pet razvojnih nivoa. Ti nivoi su: ekspresivno, produktivno, inventivno, inovativno i energentivno stvaralaštvo. Prve tri grupe stvaralaštva predstavljaju pripremu za

stvarno, otkrivajuće i autentično stvaralaštvo. Kad je u pitanju likovna kreativnost, ona se ogleda u postepenom razvoju pojedinih faktora kreativnosti, ali i u osvajanju pojedinih nivoa kreativnosti. Kreativni faktori se razvijaju do šeste godine vrlo naglo, zatim između devete i dvanaeste godine. Do zastoja dolazi u dobi od šeste do devete godine. Djeca predškolske i mlađe školske dobi prolaze kroz faze ekspresivnog i produktivnog stvaralaštva, nakon toga se javlja faza inventivnog stvaralaštva. Dvije zrele faze stvaralaštva su inovativno i emergentno stvaralaštvo.
Veliki utjecaj na razvoj likovnog stvaralaštva djece imaju likovni faktori: tačno opažanje, osjetno opažanje (senzitivitet), vizuelno pamćenje, likovno – kreativno mišljenje, mašta, emocije, motorička spretnost i motorička osjetljivost (senzibilitet). Likovni faktori su „ one karakteristike koje likovnu aktivnost izdvajaju od drugih aktivnosti, a unutar same likovne aktivnosti, mogu razlikovati pojedine subjekte“ (Karlavaris, 1991). Uzevši u obzir likovne faktore i razlike učenika, možemo govoriti o likovnim tipovima učenika koje djelimo prema likovnim faktorima, naklonostima učenika prema pojedinim likovnim izražajnim sredstvima i u skladu sa karakternim crtama ličnosti. Prema likovnim faktorima učenici se dijele na:

1. „Vizualni tip, koji se pretežno oslanja natočno i osjetljivo opažanje, pa teži da mu izraz bude „realan“; lako se izražava na motivima iz neposredne stvarnosti.
2. Imaginativni tip, suprotan prethodnom, koji se pretežno oslanja na maštu
3. Intelektualni tip koji se pretežno oslanja na vizualno pamćenje i likovno – kreativno mišljenje, pa racionalno planira i izvodi svoj rad
4. Ekspresivni tip, suprotan prethodnom, oslanja se na emocije, ne planira postupak, već se prepušta spontanosti i trenutnim impulsima
5. Senzitivni tip, koji se pretežno oslanja na osjetljivo opažanje (senzitivitet), tako dazapaža neobično i izuzetno, likovno se angažira na neobične i čudne poticaje.
6. Tip likovnog pamćenja, suprotan prethodnom, pretežno se oslanja na vizualno pamćenje, pa slijedi likovnu ideju, likovnu strukturu, koja mu se čini likovno najbolja
7. Analitički tip, koji se pretežno oslanja na analitičko opažanje i mišljenje, pa polazi od detalja koji često razgrađuju cjelinu
8. Sintetički tip, koji se pretežno oslanja na sintetičko opažanje i mišljenje, pa izražava pojednostavljene forme i osnovne odnose
9. Motoričko – tehnički tip, koji se pretežno oslanja na tehničku spretnost, pa mu je rad vješto izveden, ponekad rutiniran
10. Nespretni tip, suprotan prethodnom, ima nedovoljnu tehničku spretnost, pa se ponekad oslanja na motoričku osjetljivost, tako da odaje utisak nevještine i nepotpunosti u izrazu“ (Karlavaris, 1991).

Isti autor učenike dijeli na sljedeće tipove prema naklonosti prema likovno izražajnim sredstvima:

1. „Koloristički tip, koji se u izrazu pretežno oslanja na boju, pa mu je rad izveden ili intenzivnim bojama ili veoma delikatnim kolorističkim nijansama
2. Grafiči tip, suprotan prethodnom, koji se u izrazu pretežno oslanja na liniju, pa u linearnom izražavanju postiže vrijednije rezultate; ako radi bojom , grafički elementi su i tada vidljivi i naglašeni
3. Konstruktivni tip, koji se u izrazu oslanja pretežno na čvrst raspored likovnih elemenata, koji djeluju geometrijski i jasno; on gradi izraz od skladnih dijelova koje čvrsto povezuje u čvrstu arhitekturu izraza
4. Impulsivni tip, koji se u izrazu pretežno oslanja na spontanost i intervenciju u pogledu rasporeda likovnih elemenata, tako da sam izraz djeluje labilno; manje se obazire na cjelinu i čvrstinu izraza, a više na svoju reakciju i hitrinu neposrednog izražavanja
5. Prostorni tip, koji se u izrazu oslanja na optički prostor
6. Dekorativni tip, koji se u izrazu oslanja na plohu i plošni raspored likovnih elemenata, pa su mu bliska likovna rješenja primijenjene umjetnosti“ (Karlavaris, 1991).

Uzevši u obzir karakter ličnosti, učenici se dijele na: „brz, spor, pedantan, površan, aktivan i pasivan tip“(Karlavaris, 1991). Veliki utjecaj na likovno stvaralaštvo imaju i individualne razlike među učenicima, tradicija, socijalni status i drugi faktori.

ASOCIJALNO PONAŠANJE

U zadnje vrijeme u širem okruženju, pa i u našoj zemlji, sve je jača ekspanzija različitih vidova asocijalnog ponašanja. „Asocijalno se ponašaju djeca i adolescenti koji su u konfliktu sa društvenim normama, ali tako da ne žele (ili ne mogu) biti korisni članovi društva, odnosno oni koji su ravnodušni prema opštim potrebama i interesima zajednice – najčešće na svoju štetu. Ponekad se identificiraju sa odraslim kriminalcima i tada se ponašaju po uzoru na njih, ali se češće predaju uživanju droga, prostituciji, skitnji i sl.“ (Hajduković, 1975). Djeca i mladi koji su u stalnom konfliktu sa društvenim normama ispoljavaju antisocijalno ponašanje. Na njih odgojne i kaznene mjere slabo djeluju , jer nisu u stanju da iz njih izvuku pozitivna iskustva. Pokazuju potpunu nesposobnost za poštivanje estetskih i moralnih potreba osoba iz svoje okoline. Oni svojim radom i ponašanjem škode ljudskom društv, a i samima sebi. „ Poremećaji u ponašanju predstavljaju skupni naziv za sve one pojave biološke, psihološke i socijalne geneze koje manje ili više pogađaju pojedinca i nepovoljno djeluju na njegovu aktivnost, reaktivnost, te neugodno ili dapače štetno i opasno utječu na druge pojedince i društvene organizme“ (Dobrenić i Poldrugač, 1974). Dervišbegović (1997) ističe: „ Kao djecu s poremećajima u ponašanju označavamo onu djecu čije ponašanje uzrokuje konfliktne situacije. U tom slučaju govorimo o emocionalno oštećenoj ili o socijalno neprilagođenoj djeci. Ako ponašanje ličnosti u određenoj okolini dobije oblik prekršaja, onda se govori o delinkventnom ponašanju“.

Tako među djecom s poremećajima u ponašanju imamo emocionalno oštećenu djecu, socijalno neprilagođenu djecu i djecu delinkventnog ponašanja.

KARAKTERISTIKE DJECE S POREMEĆAJIMA U PONAŠANJU I UZROCI NASTANKA

Veliki broj stručnjaka izučavao je karakteristike djece s poremećajima u ponašanju kako bi uočili simptome njihove prisutnosti i pomogli nastavnicima i školi u njihovoj prevenciji i otklanjanju. Prema Stefanović (1980) karakteristike ove djece su:

1. Teško se motivišu za rad i potrebno je stalno podsticati ih da bi završili posao koji su započeli
2. Često su nepažljivi, indiferentni, nezainteresirani, lijeni
3. Ispoljavaju nervozne reakcije kao npr. često grickanje nokata, uvrtanje kose, čupkanje odjeće, češanje, duboko i često uzdisanje, grčevi i grimase mišića lica, uznemirenost i vrpoljenje i sl.
4. Odvajaju se od druge djece kad god to mogu
5. Ne uspijevaju u školskom radu, a razlog tome nije poznat. Postižu manji uspjeh nego što bi trebalo s obzirom na svoje sposobnosti
6. Ne vole školu i često odsustvuju s nastave
7. Često su neraspoložena i izgledaju nesretnija od druge djece
8. Često su ljubomorni i pretjerano takmičarski raspoloženi.

„Neke od osobina ličnosti maloljetnih delinkvenatasu: asocijalnost, nepoštovanje ničijeg autoriteta, prkos, neposlušnost, neprijateljsko raspoloženje prema drugima, destruktivnost, sadizam, impulsivnost, emocionalna nezrelost, socijalna nezrelost i pripadnost ektrovertnom tipu ličnosti, emocionalna labilnost, depresija, emocionalna glad, oštećenost, uskraćenost, napetost, distanciranost, emocionalna hladnoća, nepovjerljivost, bez spontaniteta su i životne vedrine, nezainteresirani za igru, interesi su im neprimjereni dobi i prihvaćenim društvenim vrijednostima. Kod nekih su prisutni i disklesija, diskalkulija, disgrafija, mucanje i druge teškoće“ (Đorđević, 1987). Uzroci poremećaja u ponašanju mogu biti biološke prirode i odgojni faktori. Prema Vodaku i Šulcu (1968)da bi dijete pravilno reagirao na zahtjeve odgoja, moraju neporemećeno funkcionirati tri elementa: razum, osjećanje i volja kod djeteta. Specifičnosti koje zadese ličnost djeteta ozbiljnije, naročito u osjećajnoj, voljnoj, moralnoj i intelektualnoj oblasti, često dovode do asocijalnih i antisocijalnih motivacija. Izvor negativnih motiva su i nedovoljan odgoj, kontakt sa oštećenim pojedincima i drugi rušilački utjecaji. Stevanović (2001)navodi da se mane i poremećaji u ponašanju mogu pojaviti kod sljedeće djece: prvenče, jedinče i najmlađe dijete u porodici, dijete istrišče, neželjena i odbačena djeca, suviše lijepa i suviše ružna djeca, umno zaostala i suviše bistra djeca, djeca siromašnih i djeca imućnih, a besposlenih roditelja, vanbračna djeca i djeca iz nesrećnih brakova, djeca bez jednog ili bez oba roditelja, usvojena djeca, djeca razvedenih roditelja, djeca pastorčad, djeca kod čijih roditelja postoji velika razlika u godinama starosti, djeca sa tjelesnim manama i nedostacima, djeca ljevaci i druga. Neki autori, kao

Vojin Matić (1954) (savremena psihijatrija) ističu da do maloljetničke delinkvencije dovode sljedeći faktori: deficijentna obitelj, psihopatija, neurotični karakter kao posljedica psiholoških poremećaja u porodici, neurotične crte (fobija, prisilno lutanje, kleptomanija i sl.). Većina stručnjaka se slaže u tome da mogu biti biološki uvjetovani, ali da im uzroci mogu biti i u sferi sociopatoloških i pedagoških faktora.

TRETMAN DJECE I MLADIH ASOCIJALNOG PONAŠANJA

Ponašanja koja nisu socijalno prihvatljiva nastoje se transformirati u donekle socijalno prihvatljiva ponašanja. Tretman djece i omladine s poremećajima u ponašanju je veoma kompleksna aktivnost. On je moguć samo pomoću tima stručnjaka. Prema Bašić i Žižak (1992) cilj tretmana djece i omladine s poremećajima u ponašanju je postizanje takvih pozitivnih promjena u odnosu prema sebi, drugima i vanjskom svijetu koji će im omogućiti funkcioniranje na različitim razinama uspješne lične i socijalne integracije(adaptacije koja će biti mjerljiva standardiziranim dijagnostičko – evaluacijskim postupcima). Programiranje tretmana je složen, dinamičan i zahtjevan posao koji podrazumijeva fazu identifikacije problema, fazu programiranja i fazu evaluacije. Svaki tretman koji počinje ranije je uspješniji. Zato prvo treba razraditi plan prevencije, a on podrazumijeva i rano otkrivanje poremećaja u ponašanju. Ne postoje kratkotrajne mjere ni gotovi recepti za popravljanje ovih ponašanja u školi. Nužna je koordinirana i permanentna akcija i jedinstveno djelovanje svih članova nastavničkog vijeća. Posebnu ulogu u tretmanu imaju socijalni radnik, socijalni pedagog i školski pedagog. Pored ostalih vidova terapije oni vrlo uspješno mogu koristiti i art terapiju. Posebno važna uloga u korištenju art terapije u rehabilitaciji djece s poremećajima u ponašanju pripada nastavniku likovnog odgoja. Putem redovne nastave, vannastavnih aktivnosti i drugih vidova aktivnosti, on može uspješno raditi sa djecom asocijalnog ponašanja i na taj način doprinijeti rehabilitaciji njihovog ponašanja.

ART TERAPIJA I NJENA ULOGA U REHABILITACIJI ASOCIJALNOG PONAŠANJA

Art terapija se razvila u posljednje vrijeme kao specifična disciplina koja koristi likovne sadržaje za dijagnozu i terapiju kod djece, omladine i odraslih. Upotrebljava se često i uspješno, a da se u najvećem broju slučajeva ne mogu objasniti i dokumentirati svi njeni pozitivni utjecaji. Neki psoholozi smatraju art terapiju psihoterapijskom metodom gdje sam čin stvaranja vizuelnog umjetničkog djela služi za izražavanje i razumijenjivanje osjećaja. Drugi je smatraju umjetničkom terapijom kojom razvijamo kreativnost i pomažemo u savladavanju emotivnih disbalansa. „ Projekcija psihičkog stanja ličnosti u dječiji likovni izraz obuhvaća ne samo likovni senzibilitet djeteta, njegov stupanj razvoja i inteligencije, već i njegove odnose prema sebi, sredini, vrijednostima sredine itd.

Tako se iz dječijih crteža „ čitaju“ njihov strah, nesigurnost, nezadovoljstva obiteljskom situacijom, potištenost, agresivnost itd. Na sličan način traži se put da se na te pojave odgovori takvom aktivnošću koja će umanjiti negativne efekte utjecaja sredine, osloboditi dijete kompleksa, omogućiti djetetu da se upozna i da realnije procjenjuje odnose“ (Karlavaris, 1991). Terapija slikanjem, art terapija, može se koristiti na časovima nastavnih predmeta na kojima se podstiče kreativnost kao što su časovi jezika i strani jezici, a i u korelaciji ovih predmeta sa likovnom kulturom. U slobodnim aktivnostima, putem kreativnih sekcija, efikasna je za djecu koja nisu u stanju da izraze svoje emocije, jer razvija kreativnost i uklanja blokade koje su izazvane stresom. Art terapeutima slika pomaže da otkriju unutrašnji život i stanje djeteta, njegove konflikte i pomognu mu da se osvijesti u cilju razrješenja.Art terapija „podrazumijeva liječenje, ali i samopotvrđivanje, osnaživanje, harmoniziranje, rekreaciju i integraciju osobe uz pomoć crtanja, slikanja ili modeliranja koji joj omogućuju da svoje duboko potisnute probleme izrazi neverbalno: linijom, bojom ili oblikom i to sasvim neovisno o umjetničkoj razini ostvarenog (primjenjenog likovnog izraza); osigurava opipljivu pozadinu za (lakše) otkrivanje skrivenih veza s ranije potisnutim podsvjesnim sadržajima“ (Tomašević – Dančević, 2004). Prema terapeutkinji Janici Lobban „traumatska se sjećanja u našem tijelu spremaju drugačije od ostalih sjećanja. Ona ostaju zamrznuta u središnjem živčanom sustavu. Traume vrlo često ostaju neprerađene. To znači da osobu jednostavan podražaj poput mirisa ili zvuka svaki put ponovno vraća u traumatično iskustvo. Art terapija pomaže ljudima da se nesvjesno izraze, a potom pronađu značenje u onome što su stvorili“ (Ledenko, 2001). Osnovna sredstva simboličke komunikacije u vizualnim art terapijama su: mašta, kreativnost i stvaralaštvo, dok su rezultati oslobađanje emocija, razvoj kreativnosti i razrješavanje unutrašnjih konflikata. Putem kreativnog izraza izlazi na površinu podsvijest, prenosi se na crtež, sliku i slično, a na osnovu djela možemo razgovarati o onome što nas plaši, blokira našu volju, intelekt, stvara stres i podstiče nesigurnost i druge negativne osjećaje. Za art terapiju mogu se koristiti različiti oblici likovnog izražavanja kao što su: kidanje i gužvanje papira, rezanje, bušenje, slikanje prstima, stopalima, pravljenje ukrasnih predmeta, modeliranje od gline, plastelina, tijesta, sastavljenje kolaža i sl. Art terapija je jako pogodna za korelaciju likovne kulture i književnosti i medijske kulture. U terapiji djece i mladih asocijalnog ponašanja veliku ulogu imaju različiti vidovi psihoterapije. Različiti oblici grupnih psihoterapijskih metoda liječenja djece delinkventnog ponašanja stalno se koriste kao oblik rada u institucijama u kojima borave ova djeca. Kroz grupne terapijske aktivnosti djeca i adolescenti, koji ispoljavaju delinkventno ponašanje, stiču nova iskustva o životu i zajednici. Kroz grupni rad uče nove i korigiraju stare načine emotivnog reagiranja, pa tako postepeno postaju emotivno zreliji i korisniji članovi zajednice. Ovakav postupak potpuno isključuje kažnjavanje i ne dozvoljava da se kod djeteta i adolescenta razvije osjećaj odbačenosti od zajednice i prepuštenosti strogim pravilima institucije. Grupe su načelno organizirane po principima koji vladaju u široj zajednici, a takođe ne ograničavaju mlade da, po potrebi, kontaktiraju i sa osobama izvan institucije.

Dakle, djeca ostaju u najprirodnijem kontaktu sa širom zajednicom, a sa roditeljima po potrebi. Ako su roditelji zainteresirani da učestvuju u postupku rehabilitacije njihove djece, najbolje je da ustanova za njih organizuje, takođe, grupnu psihoterapiju. Tomić (2005) je u radu sa djecom sa intelektualnim teškoćama koja su ispoljavala poremećaje u ponašanju primjenjivala različite psihoterapeutske tehnike, među kojima je posebnu pažnju poklanjala art terapiji.

Slučaj N.N.

Obiteljski uvjeti življenja

N.N. je učenik petog razreda devetogodišnje škole. Potiče iz četveročlane obitelji: otac, majka, mlađa sestra i on. Otac je vozač kamiona, bavi se transportom robe (zavisno od potreba tržišta, okruženja. Majka je domaćica, inače je završila srednju ekonomsku školu, ali nikad nije radila.Odnosi u obitelji su skladni. Roditelji komuniciraju međusobno demokratski, humano, a takve odnose grade i sa svojom djecom. N.N. je u zadnje vrijeme popustio u učenju. Teško može rješavati složenije matematičke zadatke. Matematiku ne voli. Ostale predmete voli i ispunjava obaveze što se tiče školskih zahtjeva umjereno. Pristojnog je ponašanja. Odnosi prema sestri i roditeljima su adekvatni i skladni. Materijalno stanje obitelji je osrednje. Žive u novoj kuću koja nije u potpunosti završena. Opremljenost kuće namještajem i ostalim potrepštinama je osrednja. Članovi obitelji su dobrog zdravstvenog stanja, osim oca koji povremeno ispoljava agresivno ponašanje u vidu vike i psovki (posljedice prenapornog svakodnevnog rada).Komunikacija sa rodbinom i komšilukom je na nivou. Obitelj je integrirana u društvenu sredinu. Odgojni postupci roditelja prema djeci su adekvatni. Prednost daju permisivnim odgojnim metodama.

Tok i način školovanja

N.N. je upisan na vrijeme u prvi razred devetogodišnje škole. U školski kolektiv uspješno se uklopio, sa učenicima i učiteljicom je izgradio uspješnu komunikaciju. U učenju je postizao solidne rezultate. Naročito je uspješan na polju sporta i muzičkog stvaralaštva. Četvrti razred završio je vrlo dobrim uspjehom. U petom razredu počeo je zaostajati u rješavanju matematičkih problema i zadataka. Učiteljica je pokušala da mu pomogne češćim aktiviranjem tokom nastave, uključila ga je na dopunsku nastavu iz matematike, ali rezultati su minimalni. N.N. se trudio, ali rezultati su izostali. Pozvala je u školu dječakovu majku i sve joj objasnila. Preporučila joj je da se i ona uključi u rad sa N.N. i da mu pomaže kod kuće kako bi postizao uspjeh u matematici. Majka je jedan period radila sa N.N., a rezultati su i pored toga izostali. Učiteljica je u školu pozvala i oca. Otac je burno reagovao, došao je u konflikt sa majkom i N.N. Dječaka je čak i fizički kaznio za neuspjeh, što je na njega ostavilo posljedice. N.N. se povukao u sebe, počeo je lagati, kriti od roditelja ocjene, poruke koje su im slali učiteljica i pedagog škole. U učenju je potpuno popustio. Često bi zaboravio uraditi i domaću zadaću. Na časove je često kasnio, iako je na vrijeme polazio u školu. Sve ovo bio je alarm za

poduzimanje ozbiljnijeg tretmana N.N. od strane agenasa socijalizacije (roditelja, učiteljice, pedagoga, psihologa, socijalnog radnika i drugih).

Tretman poremećaja u ponašanju dječaka N.N.

Nastavničko vijeće škole sačinilo je program stručnog tretmana za rehabilitaciju asocijalnog ponašanja N.N. Sa dječakom je radila učiteljica, studioznije (obuhvatila ga je dopunskom nastavom), uključila u slobodne aktivnosti (rad likovne sekcije u školi) i u rad organizacije Crvenog križa.Povremeno je organizirala s njime savjetodavni rad. Psiholog škole radio je sa dječakom permanentno. Pored savjetodavnog rada organizirao je psihoterapeutski rad s njim, u okviru koga je koristio različite tehnike: biblioterapiju, terapiju igrom i art terapiju. Dječak je crtao na različite teme. Nakon svakog crteža, analizirao je sa N.N. predstavljeno na crtežu čime je ušao u suštinu unutrašnjih preživljavanja i konflikata N.N. Otkrio je da je dječak ljubomoran na mlađu sestru i da stalno strahuje da je roditelji više vole nego njega. Zbog tog straha N.N. nije mogao pažljivo pratiti objašnjenja učiteljice i uputstva za rad na časovima matematike. To je bio razlog njegovog neuspjeha (ljubomora na mlađu sestru i strah da je on ostao bez ljubavi). Pedagoško – psihološka služba škole, učiteljica i socijalni radnik koordinirali su aktivnosti kako bi pomogli N.N. da prevaziđe trenutno stanje slabosti, da prestane lagati, počne učiti i pratiti upute za rad i da uspješno i redovno ispunjava svoje školske obaveze. I roditelji su uključeni u tretman N.N. Skrenuta im je pažnja da posvete veću pažnju N.N., da ga češće stavljaju u prvi plan, da zajedno sa oboje djece provode slobodno vrijeme. N.N. je do kraja petog razreda restruktuirao svoje ponašanje. Prestao je lagati, redovno je izvršavao svoje obaveze. Prihvatio je sestru kao ravnopravnog člana obitelji i prema njoj je sve više bujala njegova ljubav, a splašnjavala ljubomora. To su svi uočili.

PREPORUKA DRUŠTVU

Društvu bih preporučila da sa djecom kod koje postoje faktori rizika za asocijalno ponašanje, treba raditi na prevenciji ovakvog ponašanja, čime se skraćuje proces i vrijeme rehabilitacije, a i ishodi su uspješniji. Psoihoterapeutske tehnike, među kojima važno mjesto pripada art terapiji, su jako efikasne i djelotvorne, te ih u ovim situacijama treba što češće koristiti. Veliku pažnju društvo treba posvetiti i pripremanju mladih za brak i odgovorno roditeljstvo, gdje bi se zasigurno preventivno izbjegle posljedice pojave ljubomore kod starijeg djeteta nakon dobijanja brata ili sestre i izbjegle pojave raznih vidova asocijalnog ponašanja.

Crtež : N.N. (moja porodica)

ZAKLJUČAK

Veliku ulogu u prevenciji i rehabilitaciji asocijalnog ponašanja učenika ima likovno stvaralaštvo, bilo da se upražnjava kroz časove redovne nastave ili putem art terapije kao često primjenjivane psihoterapeutske tehnike. Uloga art terapije je neosprna, jer mogućnošću predstavljanja podsvjesnih doživljaja, tenzija, konflikata na papir putem linija i boja ili putem modeliranja, pružamo djeci mogućnost da se otvore i razgovaraju o problemima koji ih muče i oslobode se tih unutarnjih strepnji, konflikata, napetosti i blokada. Iz tih razloga, ovaj vid terapije preporučujemo kao vrlo uspješan, što je pokazalo i naše iskustvo u slučaju N.N., a i drugi slučajevi koje smo tretirali na sličan način u našoj psihološko stvaralačkoj praksi.

LITERATURA

1. Bašić, J., Žižak, A. (1992). Programski aspekti tretmana djece i omladine s poremećajima u ponašanju. Zagreb: Biblioteka socijalne zaštite.
1. Belamarić, D. (1987). Likovno stvaralaštvo djeteta. U: Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus. str. 114.
2. Dervišbegović, M. (1997). Socijalna pedagogija sa andragogijom. u: MarkovićDragan S. (ur.) Studentska štamparija Univerziteta u Sarajevu, Sarajevo.
3. Dobrenić, T., Poldrugač, V. (1974). Neki društveno moralni stavovi omladine sa poremećajima u ponašanju. Zagreb. str.130.
4. Đorđević, D. (1987). Pedagoška psihologija. Gornji Milanovac: Dečje novine.
5. Hajduković, Č. (1975). Prestupničko ponašanje mladih. Beograd: Savremena administracija. str. 127.
6. Karlavaris, B. (1991). Metodika likovnog odgoja. Rijaka: Hofbauer. P. O. Rijeka. str. 82.
7. Kvaščev, R. (1976). Podsticanje i sputavanje stvaralačkog ponašanja ličnosti. Sarajevo: Svjetlost. str. 38.
8. LEDENKO . e – novine, 2001.
9. Matić, V. (1954). O deci koja zadaju brige roditeljima. Beograd.
10. Nola, D. (1987). Stvaralačke igre. U: Dijete i kreativnost. Zagreb: Globus. str. 47-48.
11. Stefanović, D. (1980). Metodologija rane dijagnostike i rehabilitacije dece ometene u psihofizičkom razvoju. Niš: Institut za dokumentaciju zaštite na radu Edvard Kardelj.
12. Stevanović, M. (2001). Predškolska pedagogija II. Tuzla: RAS. str. 305.
13. Tomašević – Dančević, M. (2004). Kako nacrtati osjećaj. Zagreb: Profil International d.o.o.
14. Tomić, R. (2005). Poremećaji u ponašanju kod djece i mladih. Tuzla: Denfas.
15. Vodak, P., Šulc, A. (1968). Mane i poremećaji ponašanja u dječijem dobu. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.

.

INKLUZIJA DJECE AUTISTIČNOG SPEKTRA U REDOVNIM OSNOVNIM ŠKOLAMA U REPUBLICI HRVATSKOJ

INCLUSONS OF CHILDREN OF AUTISTIC SPEKTRUM IN REGULAR ELEMENTARY SSHOOLS IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Nevenka MRAVLINČIĆ
Osnovna škola „Kralja Tomislava" Zagreb

APSTRAKT

Prva zapažanja za koja danas pretpostavljamo da je riječ o autizmu zabilježena su još u 18. stoljeću, no naziv dječji autizam u psihijatrijsku literaturu uvodi ugledni profesor psihijatrije Leo Kanner 1943. godine. Svako je dijete jedinstveno, neponovljivo, različito od druge djece, a njegov je način promatranja, doživljavanja svijeta, djelovanja i razvoja jedinstven. Svako dijete ima pravo na tu različitost. Ovo se posebno odnosi na djecu s posebnim potrebama. Zbog specifičnosti na razvojnom putu, njihove mogućnosti za praktična postignuća su ograničene i zdrav razvoj samosvijesti je otežan. Autizam je biološki razvojni poremećaj mozga. Simptomi autizma najčešće se javljaju u prve tri godine i ostaju prisutni do kraja života. Danas se autistični poremećaji smatraju pervazivnim razvojnim poremećajima, koji se manifestiraju kroz socijalne interakcije i komunikacije ili javljanje stereotipnih oblika ponašanja, interesa ili aktivnosti. Inkluzija je proces učenja i odgajanja djece s posebnim potrebama zajedno s djecom koja nemaju takvih potreba. Tada ta djeca imaju jednake mogućnosti u razvoju svojih tjelesnih, emocionalnih, društvenih i drugih sposobnosti. Inkluzija omogućuje djeci s posebnim potrebama mogućnost za promatranja, imitiranja i doticaja s djecom koja su normalno razvijena.Uključivanjem djece autističnog spektra u redovne škole, njihovi se pojmovi proširuju. Socijalna integracija djece autističnog spekta i njihovih vršnjaka koji nemaju posebne potrebe daje mogućnost svoj djeci da uče, igraju se i žive zajedno, te da se razviju u osobe koje razumiju i poštuju jedni druge.

Ključne riječi: autizam, djeca, inkluzija, škola

ABSTRACT

First observation for which today assumes that is about autism has been recorded yet in 18. century, name child autism in the psychiatric literature introduces the respectable professor of psychiatry Leo Kanner 1943. Each and every is the child uniquely, unrepeatable, differently from other children, and his method observes, experience of world, activities and progress unique. The each and every child has a right to the there difference. This specially refers to children with disabled. Because of the specific characteristic on the development path, their possibilities for practical achievements are restricted and the

healthy improvement of self-confidence has been made difficult. Autism is the biological development disorder of the brain. Symptoms of autism most often report in first three years and remain the present completely life. Today autistic disturbances consider pervasive developmental disorders, which manifests through the social interaction and communications or the reporting of stereotypical forms of behaviour, interest or activities. Inclusion is the learning process and raising children with special needs together with children which has not such needs. Then those children have equal opportunities in development its physical, emotional, social and second abilities. Inclusion enables children with special needs possibility for the observation, imitating and contacts with children which normally has been developed. Including of children autistic spectrum in regular schools, their terms stretch. Social integration of children autistic spectrum and their persons of the same age which have not special needs deliver the possibility its children that learns, plays and live together, and that develop into persons which understands and respects one other.

Key words: autism, children, inclusion, schools

UVOD

Prva zapažanja za koja danas pretpostavljamo da je riječ o autizmu zabilježena su još u 18. stoljeću, no naziv dječji autizam u psihijatrijsku literaturu uvodi ugledni profesor psihijatrije Leo Kanner 1943. godine. Promatrao je jedanaestero neobične djece bilježeći njihove zajedničke osobitosti. Opisana djeca bila su umiljata, no od najranije dobi otuđena i bez govornoga kontakta s roditeljima i okolinom. Neka su bila nijema, a neka su pokazivala sindrom nerazvijenoga govora, neobičan način izražavanja (izvrtanje zamjenica ja – ti), ili ponavljanje (eholalija) njima upućenih riječi ili pitanja (na pitanje što radiš, dijete odgovara "što radiš"). Bila su preokupirana ponavljajućim motoričkim aktivnostima (kretnje rukama koje podsjećaju na mahanje krilima ili uvrtanje), a kada ih se u toj aktivnosti prekidalo, postajala bi uznemirena, katkad i agresivna prema sebi ili drugima. Opisana je i opsesivna potreba da sve oko njih ostane jednako. Bila su ustrajna u stereotipnom ponašanju uz dojam odsutnosti i gubitka kontakta s okolinom Obrazovna inkluzija je, dakle, samo jedan aspekt socijalne inkluzije. Kako navodi Stubbs (1998), obrazovna inkluzija je strategija čiji je krajnji cilj unaprijeđenje inkluzivnog društva u kojemu se omogućuje svoj djeci/odraslima, bez obzira na spol, dob, sposobnost, etničku pripadnost, poteškoću ili HIV status da u njemu učestvuju i daju svoj doprinos. Dakako, ne znači da su svi članovi društva jednaki, nego da svi, bez obzira na navedene različitosti, imaju jednako pravo na mogućnost da učestvuju i pripadaju društvu, odnosno da se obrazuju u skladu sa njihovim sposobnostima. Ovakvo shvaćanje „jednakosti" doprinosi smanjivanju i iskorjenjivanju svih oblika segregacije, podvajanja, izolacije i diskriminacije. Pravi pristup obrazovanju djece s poteškoćama, naglašen je potrebom potpune perspektive, koji zahtijeva uzimanja u obzir ne samo prava na obrazovanje nego i pravo na kvalitetno obrazovanje i puno poštovanje prava na učenje. Deklaracijama UNICEF, See Me, Hear Me, A guide to using the UN Convention on the Rights of

Persons with Disabilities to promote the rights of children, (2009., u Hrvatskoj izdano 2011., Ured za UNICEF-a za Hrvatsku) u drugom dijelu u poglavlju: Razumijevanja prava djece s teškoćama u razvoju – analiza Konvencije UN-a o pravima djeteta i Konvencije UN-a o pravima osoba sa invaliditetom i UNESCO (2007:VII), pod naslovima „prava djece na obrazovanje, kao i prava unutar obrazovanja". Pristup kvalitetnom obrazovanju često je stvaljen kao preduvjet uspješnom razvoju društva. Dok se obrazovanje osoba sa posebnim potrebama držalo kao neki oblik aure kao poticaj obrazovanju djece s poteškoćama, ono u osnovi obilježava razlike i model obrazovanja osoba sa poteškoćama kao individualne patologije (Rioux, 2003). Obrazovanje djece sa posebnim potrebama imalo je kao posljedicu izolaciju djece u posebnim učionicama, posebnim školama ili s posebnim mjerama u redovnim školama. Djeca su etiketirana, i na osnovu njihovih sposobnosti uče unutar konteksta škole i nastavnog okruženja i upotrebljene nastavne metodologije. Uprkos svemu, argumenti za posebnim programi učenja još uvijek ostaju u opticaju u školama mnogih zemalja. U zadnjih dva desetljeća u područje obrazovanja i obrazovanja osoba s poteškoćama ulazila je razna nova metodologija, uključujući razne koncepte kao što je i stupnjeviti model obrazovanja, univerzalna pedagogija i drugi modeli. Kritično procjenjivanje i restruturiranje pedagogije još je na početku, možda ne toliko iz razloga tehničke zahtjevnosti, ali zbog svoje kompleksnosti poprima obris industrijskog obrazovanja, razredne strukture na kojoj se temelji. Značajno je pomanjkanje jasnih temelja u svim idejama, da se točno objasni pravo na obrazovanje – pravo koje ima prevagu sposobnost ili poteškoća, pojedinačna sposobnost učenja i sposobnost škole da podučava raznovrsne učenike u razredu i način monitoringa kojeg primjenjuje neovisna metodologija. Sa uputstvima obrazovnih inovacija, koje će rezultirati da djeca s poteškoćama obrazovanje smije biti ispunjeno različitim metodologijama – što je ključni element da su ostvarena temeljna prava na obrazovanje (Peteri, Johnstone i Ferguson, 2005). Nepremostivost između međunarodnih obaveza koja osiguravaju pravo svoj djeci na obrazovanje bez iznimaka i stvarnosti obrazovanja djece sa posebnim potrebama u njihovim okruženjima i dalje je naglašena bez obzira što živimo socijalno i tehnološki u novom tisućljeću. Borba za sudjelovanjem osoba s posebnim potrebama u svim aspektima današnjeg društva, nedvojbeno započinje sa osnovnim obrazovanjem i pismenošću, bez djeljenja. Potrebno je stvoriti nove politike kojima je cilj spriječiti vidljivu diskriminaciju i isključenje djece s posebnim potrebama iz obrazovanja, da se djeca s posebnim potrebama tretiraju sa pravom na učenje, sa provedbom obrazovne inovacije koja prepoznaje raznolikost djece u učionici i nadogradi univerzalnu pedagogoiju u smjeru raznovrsnosti potreba i stilova učenja.

UKLJUČIVANJE DJECE AUTISTIČNOG SPEKTRA U REDOVNO OSNOVNOŠKOLSKO OBRAZOVANJE U REPUBLICI HRVATSKOJ

U Republici Hrvatskoj po Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, 30/09), osnovno obrazovanje je obvezno za svu djecu koja napune 6

godina i traje osam godina. Isti zakon kao moguće osnivače osnovnih škola navodi državu, tijela lokalne i regionalne samouprave (gradove, općine i županije) te druge pravne i fizičke osobe. Velika većina škola su javne dok je broj privatnih i vjerskih škola zanemariv. U sklopu osnovnoškolskog sustava postoje posebne škole i odjeli za pripadnike nacionalnih manjina i djecu s teškoćama u razvoju. Reformska obrazovna politika propisuje od 2003. godine vlade Republike Hrvatske su razvile niz strateških dokumenata za reformu sustava obrazovanja te započele i poduzele niz značajnih promjena u obrazovnom sustavu. Poduzeti zahvati idu u dva smjera.
Prvi je smjer jačanje infrastrukture, gradnja i dogradnja škola te osnivanje novih visokoškolskih ustanova i dogradnja postojećih. U razdoblju od 2004. do 2007. godine izgrađeno je ili dograđeno 288 školskih objekata sredstvima državnog proračuna, proračuna županija i gradova te kreditnim sredstvima Razvojne banke Vijeća Europe (MZOŠ, 2007). Drugi je smjer vezan za definiranje i podizanje obrazovnih standarda.Tako je za osnovnoškolsku razinu 2004. godine pokrenut projekt Hrvatski nacionalni obrazovni standard (HNOS). HNOS ima za cilj rasteretiti učenike od prekomjerne količine nastavnih sadržaja te osuvremeniti metode poučavanja. Kroz HNOS se ohrabruje individualizirani pristup učenicima, širi se sloboda i kreativni prostor djelovanja učitelja te se potiče suradnja i komunikacija između svih sudionika: učitelja, roditelja, škola i Ministarstva. Eksperimentalni nastavni plan i program počeo je s realizacijom u 49 škola u školskoj godini 2005./2006., a od školske godine 2006./2007. plan i program usklađen s HNOS-om počeo se provoditi u svim osnovnim školama. Poseban aspekt uvođenja osiguranja kvalitete u obrazovni sustav predstavljaju Državni pedagoški standardi (2008). Njima se propisuju materijalni i organizacijski uvjeti koje moraju zadovoljiti dječji vrtići, osnovne i srednje škole. Pritom se posebna pozornost poklanja djeci koja se školuju na jeziku nacionalnih manjina, te djeci s poteškoćama u razvoju. Standardi detaljno propisuju rokove prilagodbe dok se puna primjena standarda očekuje do kraja 2022. godine. Autizam je razvojni poremećaj koji se pojavljuje do treće godine života. Karakterizira ga izrazito abnormalni ili oštećeni razvoj socijalnih interakcija i komuniciranja te izrazito smanjen raspon aktivnosti i interesa. Naziva se još dječjim autizmom ili Kannerovim sindromom. Spada u pervazivne razvojne poremećaje gdje su još i Rettov poremećaj, Aspergerov poremećaj, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu i atipični autizam. Do nedavno su djeca s poremećajima iz autističnog spektra najčešće bila smještena u poseban sustav. Kada govorimo o školovanju te djece izvan okvira naše zemlje, integracija u redovan sustav je puno češća. Djeca s Aspergerovim sindromom najčešće polaze inkluzivne škole (Safran, 2002). No, jesu li za djecu s Aspergerovim sindromom bolje redovne ili posebne škole? Odgovori na takva pitanja su individualni i traže se u djetetu. Nema nekog univerzalnog smještaja, odnosno „recepta“, koji bi bio uspješan za svu djecu s dijagnosticiranim Aspergerovim sindromom. U redovnim razredima drugačiji je odnos učenik-učitelj nego u posebnim razredima. Kad dijete nešto ne razumije malo je vjerojatno da će potražiti pomoć ili objašnjenje, a učiteljica će možda biti prezauzeta većom grupom i teško će se moći koncentrirati samo na jednog učenika.

Problemi djeteta sa razumijevanjem, apstrakcijom i organizacijom mogu ostati neprepoznati ako dijete ima dobro razvijenu vještinu čitanja i računanja, te tako kompenzira svoje teškoće. Zadirkivanje takvih učenika možda neće biti pod kontrolom. Razvoj socijalnih vještina u redovnom sustavu ide spontano, te će tu djetetu s Aspergerovim sindromom biti potrebna velika podrška, budući da ih on ne uči spontano kao njegovi tipični vršnjaci. Čak i za onu djecu s Aspergerovim sindromom, za koju bi se očekivalo da zbog svojih specifičnih jakih strana integracija u redovne školske uvjete ne bi trebala predstavljati velike izazove, ipak je potrebna određena prilagodba redovnih uvjeta kako bi bili uspješni u savladavanju školskog programa i usvajanju socijalnih vještina (Safran, 2002). Hoće li dijete biti uspješno u redovnom sustavu školovanja, ovisi o mnogim čimbenicima. Na primjer, potreba asistenta u nastavi, o sastavu razreda, nivou funkcioniranja drugih učenika, učiteljevom stilu poučavanja i njegovim vještinama komunikacije, suradnji između članova školskog stručnog tima (rehabilitator, pedagog, logoped, psiholog, učitelj) (Safran, 2002). Jednako tako, neophodna je suradnja stručnog tima s roditeljima. Sve ono što se djetetu prilagodi u školi, potrebno je provoditi i kod kuće (na primjer, kod pisanja domaće zadaće, planiranja aktivnosti, učenja).

FUNKCIJA UČITELJA I KARAKTERISTIKA RAZREDA

Djeca s Aspergerovim sindromom obično su neuspješna u školi. Ponekad iznenađuju učitelje sa svojim ogromnim znanjem u specifičnom području, a ne uspijevaju izvršiti jednostavne zadatke predviđene školskim programom (Moreno, O'Neal, 1996, Lamarine 2001). Nema tretmana koji djeluje na uzroke, već su svi postojeći tretmani usmjereni na simptome Aspergerovog poremećaja koji se mogu javiti u školi (Gillberg, 1998., Perkins i Wolkind, 1991., Szatmari, 1991, Lamarine, 2001). Dijete s Aspergerovim sindromom najbolje će reagirati na strukturiranu i organiziranu okolinu. Ono neće uvijek biti u mogućnosti raditi po pravilima razreda te je učitelj taj koji će usmjeriti aktivnost djeteta prema dogovorenom planu i programu (Lamarine, 2001.). Takav proces zahtijeva motiviranog, perspektivnog i strpljivog učitelja. Nužno je da svi koji rade u školi, ne samo učitelj, nego i asistet u nastavi budu upoznati sa mogućnostima djeteta. Najvažnije su dvije stvari: upoznati sve zaposlenike škole sa karakteristikama poremećaja i upoznati vršnjake sa istim. Nužno je naglasiti svim učiteljima i zaposlenicima da se dijete ne ponaša na određen način jer želi manipulirati drugima i nije dobro odgojeno, već određena ponašanja proizlaze iz samog poremećaja. Vršnjake se mora poučiti i informirati o tome da dijete s Aspergerovim poremećajem ima jedinstvene i drugačije načine učenja i ponašanja koje je nužno tolerirati . Najvažnija osoba u razredu jest učitelj, odnosno, učiteljev stupanj fleksibilnosti, otvorenost uma, pozitivan stav, smisao za humor, i spremnost na nove stvari. Osobito su vrijedni učitelji koji cijene raznolikost, prihvaćaju učenike onakvima kakvi jesu, i cijene jedinstvenost učenika s Aspergerovim sindromom. Ove kvalitete mogu se pronaći kod učitelja u redovnim razredima, ali i posebnim. Sljedeće karakteristike se često navode kao

pozitivne odlike razreda učitelja koji uspješno rade sa djecom koja imaju Aspergerov sindrom. Stoga su pozitivne karakteristike; dosljedne rutine i pravila, organizacija (didaktičkih) materijala, organizacija vremena, uporaba jasnog, jednostavnog, nedvosmislenog jezika, osiguravanje pisanih instrukcija kao što su upute ispisane na ploči, preferiranje smještanja stola blizu učitelja i što dalje od distrakcija kao što su prozori ili hodnici uz asistenta u nastavi, posebno mjesto za rad kada buka ili nešto drugo iz okoline ometa rad, osiguravanje dovoljno vremena za instrukcije, ponavljanje instrukcija i individualni rad s učenikom, često nadgledanje učenikovog radnog ritma i produkta rada, upućivanje pitanja učeniku kako bi se vidjelo da li shvaća zadatak kojem je posvećen, trenutna povratna informacija o izvedbi koja uključuje pojačanje za trud i produktivnost. Važno je spomenuti i neke specifičnosti učenja i načine primanja informacija kod djeteta s Aspergerovim sindromom. Dijete s Aspergerovim sindromom informacije iz okoline najbolje upija vizualnim putem i važno je da učitelj zajedno u suradnji s asistentom u nastavi prilagodi materijale kako bi dijete uspješno učilo. Zato će pružanje što više vizualnih informacija i strukture pomoći većini učenika s Aspergerovim sindromom. Primjerice, učitelja se može zatražiti da sve upute koje daju učenicima zapisuju na ploču, tako da dijete ukoliko nije na trenutak pratilo ili ne može brzo obrađivati govorne upute ima zapis i podsjetnik na ono što treba učiniti. Učitelj također može djetetu pružiti individualno podučavanje, u obliku pisanog podsjetnika ili kartica zalijepljenih na njegov stol. Još jedan primjer pružanja vizualne strukture jest pokazati djetetu primjer gotovog zadatka ili cilja koji treba postići. Često je lakše postići cilj ako dijete može vidjeti što treba raditi, nego kada je proizvod rada apstraktan ili na drugačiji način neopipljiv. Dnevni planeri mogu pomoći djetetu s Aspergerovim poremećajem u organizaciji dana. Svi događaji s određenim vremenom trebaju se unijeti u planer, uključujući, npr. vrijeme buđenja, doručka, dolaska na autobusnu stanicu; vrijeme za veće školske i izvanškolske aktivnosti; i vrijeme za večeru, zadaću, odmor ili spavanje. Djeca uživaju kada se u prazan kvadratić pored zadatka ucrta kvačica kao znak da je zadatak izvršen. To im daje vizualan i konkretan znak koji označava završen zadatak, te nadolazeće zadatke. Budući da su dnevni planeri su u široj uporabi, dijete ne odskače od svojih vršnjaka, te su zbog toga vrlo dobro prihvaćeni. Pomoglo bi da roditelji također imaju dnevni planer, kako bi dijete od njih učilo kako ga koristiti. Liste „što treba napraviti“ mogu biti uključene u dnevni planer za one zadatke koje treba napraviti, ali za koje nije točno određeno vrijeme u kojem ih treba napraviti (sitni poslovi, telefonski razgovori, kućni poslovi itd.). Dijete će morati naučiti da prekriži zadatke koji su izvršeni. Prioritetni zadaci mogu se označiti bojom ili brojem. Učenici s Aspergerovim poremećajem često neće tražiti pomoć kada je trebaju zbog teškoća u socijalizaciji, te teškoća u započinjanju interakcije. Zato je važno je da učitelji budu na oprezu i promatraju kada će učeniku trebati pomoć, sustavno nadgledaju rad djeteta, te stvore signale ili druge rutine koje će dijete koristiti za traženje pomoći. Učitelji u razredu moraju znati kako dijete s Aspergerovim poremećajem podučavati socijalnim vještinama i njihovoj generalizacij. Međutim, ovakav način rada vrlo je težak za prosječno

dijete s Aspergerovim poremećajem. Teškoće se mogu pojaviti i kada se očekuje od učenika da rade u parovima ili timovima koje su sami odabrali. Vrlo je bolno biti jedini „neizabran“ u tim, što nije neobično za tu djecu. U takvim okolnostima, roditelji mogu poticati učitelja da koristi u razredu metodu izvlačenja brojeva ili neku drugu metodu udruživanja u parove. Dijete s Aspergerom u razredu može biti potencijalna žrtva i ne smije sjediti u blizini potencijalnog agresivnog djeteta sklonog zlostavljanju. Dijete bi trebalo sjediti blizu djeteta koje će mu biti prilika za učenje socijalnih vještina ili u blizini učitelja. Nužno je učiti svu djecu u razredu timskom radu i vršnjačkom podučavanju (Safran, 2002). Ukoliko je potrebno, djetetu se može dati malo vremena da se izolira i makne iz buke razreda pomoću slušalica na ušima ili tihog mjesta na kojem će biti samo i smiriti se. No s druge strane, ukoliko dijete pokazuje određenu sposobnost sudjelovanja u grupnim vježbama, to bi mogle biti odlične socijalne prilike za razvoj socijalnih vještina. Učitelj se mora usmjeriti na djetetove jake strane (Szatmari, 1991, Lamarine, 2001) te je nužno da dijete ima individualiziran školski program. Prilagodbe za dijete s Aspergerovim sindromom moguće je uklopiti u program cijelog razreda i to bez narušavanja rutine cjelokupnog razreda. Program i sve aktivnosti morale bi sadržavati manje korake koji će voditi do određenog većeg cilja. Učitelj se mora informirati o poremećaju djeteta (Safran, 2002). Potrebno je naglasiti da dva djeteta s istim poremećajem, neće imati iste simptome istog. Potrebno je dati priliku djetetu s Aspergerovim poremećajem da sudjeluje u aktivnostima i omogućiti mu da pokaže svoje interese i znanje, a pokušavajući sve to uklopiti u postojeći program rada.

PROBLEMI U ŠKOLI I INTERVENCIJE

Kao što je već prije spomenuto, osobe s Aspergerovim sindromom imaju teškoće u uspostavljanju socijalnih kontakata, stereotipnim ponašanjima, te teškoće u jeziku/ komunikaciji. Te teškoće jako puno utječu na to kako se dijete s Aspergerovim sindromom snalazi u redovnoj školi, kraj tipičnih vršnjaka. Pretpostavka da djeca s Aspergerovim sindromom ne žele imati socijalne kontakte s ostalom djecom je u većini slučajeva kriva. Ono što je evidentno je to da dijete s Aspergerovim sindromom ima teškoće u uspostavljanju i održavanju socijalne interakcije (Attwood 2007, Bellando i Pulliam, 2009). Učenikove teškoće s uspostavljanjem socijalnih kontakata mogu imati negativne posljedice u cijelom razredu. Kad pogledamo problem na osnovnoj razini, najprije se javlja problem s učiteljem/ učiteljicom. Budući da učenik s Aspergerovim sindromom neće gledati učitelja/ učiteljicu u oči (nedostatak eye- kontakta), to će se vjerojatno tumačiti kao nedostatak poštovanja prema starijima (Bellando i Pulliam, 2009). Iduća važna stavka u komunikaciji i socijalnim kontaktima je i neverbalna komunikacija. Učenik s Aspergerovim sindromom ima teškoća u prepoznavanju neverbalne komunikacije. Često se može dogoditi da učitelj/ učiteljica svojim gestama, mimikom, bojom i visinom glasa naglašavaju koji je dio gradiva važan, a učenik s Aspergerovim sindromom neće to moći protumačiti lako kao i njegovi vršnjaci. Jednako tako, u socijalnoj komunikaciji važna je i Teorija uma. Po toj Teoriji, osobe s Aspergerovim sindromom, teško mogu zamisliti svijet na način da se

postave u tuđu poziciju. Takva je situacija i s emocijama drugih osoba. Dijete s Aspergerovim sindromom, teško će prepoznati kako se netko osjeća. Kao primjer, možemo navesti to da dijete s Aspergerovim sindromom neće znati da nekoga treba pustiti na miru ako je tužan, već mu može postavljati pitanja, kao da je sve u redu, te tako izazvati negativnu reakciju kod osobe koja je potištena i želi biti ostavljena na miru (Bellando i Pulliam, 2009). Kao podloga svim intervencijama, autorice Bellando i Pulliam predlažu upotrebu pozitivnog pojačivača nakon svake uspješne socijalne interakcije. Na početku ćemo nagrađivati i svaki učenikov pokušaj iniciranja socijalne interackcije ili igre s drugim učenicima. Učitelje treba educirati na način da kad je u razredu učenik s Aspergerovim sindromom, trebaju sve verbalno reći, jasno naglašavajući ono što je važno (npr. na način da se podcrta ili sl.), a ne da ono što je važno naglašavaju neverbalnim znakovima. Isto tako, bit će potrebno educirati učitelje i samu djecu da je učeniku s Aspergerovim sindromom potrebno naglasiti kako se danas osjećaju. Ponekad je dobro i primijeniti neke metode, kao što je metoda socijalnih priča (Gray, 1994, Bellando i Pulliam, 2009). Socijalne priče su dobre, jer daju učeniku s Aspergerovim sindromom jasan uvid (pomoću slika), u ono što se događa u socijalnoj interakciji. Kod ponašanja dobro je dijete podučiti teoriji „Stop, think and do!“ (Atwood, 1998, Bellando i Pulliam, 2009). Dijete se podučava da prije no što reagira, stane i razmisli kako i što će učiniti. Djeca s Aspergerovim sindromom često znaju pričati o onome što ih zanima, bez prestanka. Potrebno je učenika poticati da promijeni temu ili prestane pričati kad je potrebno, te za to nagraditi. Nepoželjna ponašanja kod djece s Aspergerovim sindromom uključuju neobične pokrete prstima, tijelom, posturom tijela, te netipična verbalizacija, kako bi umanjili stres koji doživljavaju (Bellando i Pulliam, 2009). Upravo takva ponašanja u redovnoj školi, mogu biti poticaj drugoj djeci da se rugaju djetetu s Aspergerovim sindromom. Isto tako, ti učenici mogu imati stereotipna ponašanja kad primijete neke promjene u rutini razreda (npr. promjene u rasporedu namještaja, rasporeda sati i sl.). Budući da učenici s Aspergerovim sindromom često nameću svim ostalim učenicima svoje područje interesa (to isto možemo pripisati obliku stereotipnog ponašanja), potrebno je educirati učitelje kako da ograniče učenikova pitanja o svojem području interesa. Na primjer, učeniku je dozvoljeno da na dan pita 10 pitanja o svojem području interesa ili da objasni nešto svima iz svog područja interesa nakon što je obavio neki zadatak koji je trebao riješiti (npr. matematički zadatak) (Bellando i Pulliam, 2009). Isto tako, moguće je iskoristiti učenikovu zainteresiranost za određenu temu. Na primjer, omogućiti mu da brojanje nauči na način da broji neke predmete koji ga zanimaju. Što se tiče stereotipnih ponašanja, najbolje bi bilo kad bi se u nekim situacijama ona ignorirala. I učitelj i cijeli razred potrebno je naučiti da ignoriraju takva ponašanja (Bellando i Pulliam, 2009). Upotreba sličica u jasnom rasporedu, držanje tog rasporeda, izbjegavanje velikih, bučnih učionica smanjit će djetetovu napetost, te samim time i smanjiti stereotipna ponašanja (Goodman i Williams, 2007. prema Bellando i Pulliam, 2009). Promjene u rasporedu se učeniku trebaju najaviti unaprijed. No, uvijek može doći do nekih situacija u kojima će se raspored naglo promijeniti. Tada se učeniku s Aspergerovim sindromom treba omogućiti neko „tiho mjesto“, na kojem neće doći do senzornog preopterećenja. Na primjer, učenik s Aspergerovim sindromom može radije čitati knjigu u knjižnici, nego da ide na neki koncert na koji ide ostatak razreda, te može upotrebljavati čepiće za uši protiv buke kad ide u kantinu (Gray, 1994, Bellando i Pulliam, 2009). Iako u DSM- IV piše da djeca s Aspergerovim

sindromom nemaju zaostajanja u jezičnom razvoju, ona itekako imaju teškoće u komunikaciji. Autori Gillberg i Gillberg (1989, Bellando i Pulliam, 2009.) govore o tome da djeca s Aspergerovim sindromom kasnije razvijaju govor, imaju površan ekspresivan jezik, pedantan govor, neobičnu intonaciju i naglasak, te teškoće pri shvaćanju metafora. Kad je u pitanju prozodija glasa, potrebno je vježbati pravilan izgovor riječi. Odrasla osoba treba pravilno ponoviti riječ koju učenik krivo izgovori, te zahtijevati od njega da je ponovi pravilno. Isto tako, bilo bi korisno učenika s Aspergerovim sindromom uključiti u neke dramske skupine, te mu tamo omogućiti da isprobava različite uloge. Nerazumijevanje metafora može se riješiti na način da se dijete s Aspergerovim sindromom dobro upozna sa metaforama koje su mu bliske. One se mogu napisati i na papir, koje dijete može nositi sa sobom i po potrebi pogledati u njega.

ULOGA ASISTENTA U NASTAVI

Inkluzijom učenika s posebnim potrebama u primarno obrazovanje pred učitelja se stavlja izazov koji traži dodatnu edukaciju, trud, motiviranost, dostatnu razinu senzibiliziranosti, ali i strpljivost. Kompetentan, stručan učitelj treba svakom učeniku pomoći da dosegne potpuni potencijal, mora ga razumjeti, uvažavati njegove jedinstvene osobine te podupirati njegov napredak (Greenspan, 2004). Kroz Gardnerovo (2005) mišljenje koji zaključuje da učiteljeva vjerovanja, norme ili njegov vrijednosni sustav utječu na ustanovljenje njegove uloge u razredu, na njegov odnos prema djeci i na postupke koje on primjenjuje da bi ostvario primjerene oblike odgojno-obrazovne podrške u inkluzivnom procesu. Isti autor tvrdi da se u obrazovanju može istinski doprijeti do svakog djeteta ako se kod njih aktiviraju višestruke inteligencije. Asistent u nastavi može postati osoba sa završenim srednjoškolskim obrazovanjem koja je prošla dodatnu edukaciju i, što je najvažnije, osoba koja ima sklonost za obavljanje ovog specificnog posla. Asistenti u nastavi mogu biti studenti, apsolventi Edukacijsko - rehabilitacijskog fakulteta, Učiteljskog fakulteta, drugih fakulteta, psiholozi, pedagozi, kao i nezaposleni edukacijsko-rehabilitacijski stručnjaci, učitelji, pedagozi i psiholozi (www.idem.hr). Temeljni cilj implementacije asistenta u nastavu jest olakšavanje procesa inkluzije učenika s posebnim potrebama u primarno obrazovanje, kao i povećanje same mogućnosti upisa ovih učenika u redovne škole. Time se ujedno unapređuje kvaliteta njihova školovanja jer se obrazovanje provodi u njihovim prirodnim socijalnim okruženjima (www.udrugapuz.hr).
Asistent u nastavi, također će doprinositi uspješnijoj socijalizaciji učenika s teškoćama u razvoju, uz učitelja će poticati prihvaćanje različitosti, ne samo unutar razrednog odjela, već i na planu ustanove, pomagati će učenicima u traženju i nadogradnji vlastitih potencijala te jačanju osobnosti. U inkluzivnim razrednim okruženjima učenik se prirodno i spontano uključuje u zajednički život u kojem participiraju djeca različiitih sposobnosti i potreba. Sukladno s time uključivanjem djece s posebnim potrebama u redovne škole postiže se socijalizacija djece s teškoćama u razvoju, integracija djece s teškoćama u razvoju, bolji stav učitelja prema integraciji djece s teškoćama u razvoju, odrastanje djece s posebnim potrebama u prirodnoj okolini, prihvaćanje različitosti, razvoj tolerancije, hrabrost u traženju i primanju pomoći od drugih, razvoj kompletne ličnosti, jačanje osobnosti djece s teškoćama u razvoju, jačanje odnosa ja mogu… U suvremenoj nastavi se često mijenjaju formacije od grupne strukture, prema individualnoj.

Preporuka je da se nastava izvodi po cijeloj školi (sportska dvorana, knjižnica, dvorište, igralište, kuhinja). Asistent u nastavi stoga ima važnu ulogu kod djece iz spektra autizma gdje je u velikoj mjeri izražen problem socijalne komunikacije, gdje važnost u tim problemima djece čini upravo asistent u nastavi.

ZAKLJUČAK

Prema istraživanjima o inkluzivnim školama, autori su došli do zaključaka o tome kako bi trebala izgledati inkluzivna škola, te su sastavili smjernice za to. Stoga neke od tih smjernica su, potrebno je cijeniti činjenicu da je svako dijete jedinstveno, potrebna je individualizacija očekivanja i ciljeva za svako pojedino dijete, uređenje okoline mora biti u skladu s djetetovim potrebama, te je važan timski pristup u rješavanju problema (između učitelja, edukacijskog rehabilitatora, logopeda, pedagoga, psihologa i roditelja) (Dickson, 2000). Smatramo da je nužna inkluzija djece s Aspergerovim sindromom od vrtićke dobi pa sve do visokoškolskog obrazovanja zato što u svakom tom segmentu dijete, odnosno osoba uči vještine karakteristične za određenu dob. Svako usvajanje vještina predstavlja određenu stepenicu koja opet služi kao baza za neku višu stepenicu. S novim spoznajama mijenjaju se temeljni pedagoški ciljevi, orijentacije, didaktičke koncepcije i dominantne strategije učenja i poučavanja. Jedan od dugoročnih ciljeva je i postojanje radnog mjesta Asistenta u nastavi za učenike s posebnim potrebama u okviru sistema inkluzivne edukacije. Inkluzivna edukacija omogućiti će obrazovanje velikog broja djece u njihovim prirodnim socijalnim okruženjima (obitelj, predškolska ustanova, škola…) Potreba današnjih razrednih odjela ukazuje na nužnost podrške "asistenta u nastavi" svakom djetetu kome je pomoć potrebna na području čitave RH, što znaci da bi njihov status trebao dobiti i zakonsku regulativu kojom bi se regulirao njihov status i financiranje. Modeli financiranja asistenta u nastavi nisu nepoznanica u zemljama Europske unije i valjalo bi ih prilagoditi našim uvjetima. Uvođenjem asistenta u nastavi mijenjaju se uvjeti školovanja unutar razrednog odjela. U svrhu osiguranja normalnog životnog ritma djece s teškoćama u razvoju svi segmenti društva dužni su dati vlastiti doprinos njihovoj inkluziji u društvo. Uključenje asistenta trebalo bi početi već od vrtićke dobi, kroz osnovno i srednjoškolsko obrazovanje, sve do zaposlenja kako bi inkluzija bila kvalitetna u punom smislu te riječi. Stoga je nužno senzibilizirati društvo, poštivati različitosti, širiti pozitivnu sinergiju. Već je rečeno, da djeca s teškoćama u razvoju mogu i žele doprinositi društvu, a ne ovisiti o njemu. Svakodnevno živjeti i uvažavati različitost svakog djeteta, poštujući i različito kulturno, socioekonomsko porijeklo, nacionalnu, jezičnu, rasnu raznolikost, veliki je profesionalni izazov. Uvođenjem asistenta u nastavi korak smo bliže ostvarenju tog cilja.

LITERATURA

1. Authors Journal Compilation, 14, (3), str. 210- 214.
2. Agencija za odgoj i obrazovanje, Zagreb
3. Bellando, J., Pulliam, E. (2009.). Helping the Student with Asperger's Disorder with Social and Behavioral Issues in the School: Nursing, Psychology, and Educators Working in Unison, The

4. Dickson, J. (2000.). Growing with inclusion: A personal reflection, Early Childhood Education Journal. 27 (4), str. 251- 254.
5. Filipović, V. (za nakladnika) (2008). Podučavanje učenika s autizmom, školski priručnik,
6. Lamarine, R. J. (2001.): Asperger Syndrome: Advice for School Personnel Preventing School Failure. 45 (4), str.
7. Gardner, H. (2005). Disciplinirani um: Obrazovanje kakvo zaslužuje svako dijete: S onu stranu cinjenica i standardiziranih testova. Zagreb: Educa.
8. Greenspan, S. I. (2004). Zahtjevna djeca: Razumijevanje, podizanje i radost s pet "teških" tipova djece. Lekenik: Ostvarenje.
9. Greenspan, S. I., Wieder, S. (2003). Dijete s posebnim potrebama: Poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja. Lekenik: Ostvarenje.
10. Macintosh, K.E., Dissanayake, C. (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: a rewiev of the empirical evidence. Journal of Child Psychology and Psychiatry. 45, str. 421-434.
11. Mustac, V., Vicic, M. (1996). Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi – Prirucnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga.
12. Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN, broj 23/1991)
13. Peteri, S.J., Johnstone, C., Ferguson P. (2005). A disability rights model for evaluating inclusive education: International Journal of Inclusive Education. 9 (2), str. 139-160
14. Remschmidt, H. (2009). Autizam : pojavni oblici, uzroci, pomoć. Jastrebarsko: Naklada Slap Rioux, Marcia.H. and Pinto, Paula. C. (2010). A time for the universal right to education: Back to Basics London: British Journal of Sociology of Education. 31 (5), pp. 621-642 Sep 2010
15. Safran, J. S. (2002). Supporting Students With Asperger' s Syndrome in General Education, Council for Exceptional Children. 34 (5), pp. 60- 66.
16. Stubbs, S. (1998). What is Inclusive Education? Concept Sheet. Enabling Education Network(EENET).Retrived 16 October, 2003
17. UNESCO (1990). World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs, Jomtien. Paris: UNESCO.
18. UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education. Paris:UNESCO.
19. UNESCO (2000). World Education Forum – The Dakar Framework for Action. Paris:UNESCO.
20. United Nations (1993). Standard Rules for Equalisation of Opportunities for Persons with Disability. New York: UN.
21. Wilkinson, L. A. (2008.). Self-Management for Children With High- Functioning Autism Spectrum Disorders, Intervention in School and Clinic. 43 (3), pp. 150-157
22. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN, broj 87/2008)
23. Autor godina i naslov teksta www.idem.hr
24. Autor godina i naslov teksta www.udrugapuz.hr

EDUKACIJSKO-REHABILITACIJSKA PROCJENA, IZRADA IEP-A I PRUŽANJE PODRŠKE RODITELJIMA U RANOJ INTERVENCIJI

EDUCATION AND REHABILITATION ESTIMATE, DEVELOPMENT OF IEP AND SUPPORTING PARENTS IN EARLY INTERVENTION

Arnela PAŠALIĆ, Edinalda JAKUBOVIĆ, Zulfo AHMETOVIĆ, Mersudin KADRIĆ

Centar za odgoj,obrazovane i rehabilitaciju „Vladimir Nazor“

APSTRAKT

Mozak malog djeteta razvija se nevjerojatnom brzinom, a živčane veze koje se u ranom periodu razvoja stvaraju u interakciji sa roditeljima prate ga cijeli život. Taj period temelj je cjelokupnog razvoja, životnih mogućnosti i prilika. Sva djeca ne razvijaju se jednakim tempom, niti se sve sposobnosti i vještine kod djeteta razvijaju istom dinamikom, ali redoslijed savladavanja pojedinih vještina kod velikog broja djece je isti. Uočavanje izostanaka pojedinih razvojnih miljokaza i rani znakovi upozorenja važni su preduslovi detekcije djeteta i upućivanja stručnjaku koji će procjeniti postoji li kod djeteta razvojni rizik ili teškoća, te predložiti određene razvojno poticajne programe. Sveobuhvatnom procjenom stručnjaka, ranom razvojnom podrškom i terapijom potpomognutom plastičnošću mozga i podrškom roditelja ostvaruje se najveća mogućnost za razvoj potencijala djeteta. Edukacijsko rehabilitacijska procjena djeteta rane razvojne dobi obuhvata uvodni dio koji se odnosi na ukazivanje problema zašto se javljaju na procjenu i anamneza, primjenjene tehnike rada, ponašanje tokom procjene, obilježja motoričkog i komunikacijskog razvoja, istraživanje i način učenja, senzornu integraciju, socioemotivni razvoj, preporuke i izradu IEP-sa uz dugoročne i kratkoročne ciljeve. Edukacija roditelja za razvoj poticajnog roditeljstva i pružanje usluga u najoptimalnijim uvjetima rada u djetetovom domu igra veliku važnost. Ako u prvim godinama roditeljima pružimo podršku, podučimo ih o odgoju djece i omogućimo im usvajanje znanja kojima će razvijati potencijal svojeg djeteta s ljubavlju, omogućit ćemo djeci da ostvare svoj maksimum, budu uspješna i zadovoljna, a društvu da bude zdravo i napredno.

Ključne riječi: rana intervencija, edukacijsko-rehabilitacijska procjena, IEP, edukacija roditelja, optimalni uvjeti

ABSTRACT

The brain of a little child is being developed with incredible speed, and nerve connections which are created in interaction with parnets at the early period of development follow him for a lifetime. This period is the basis of the overall development, chances of life and opportunities. All children are not developing by the same pace, also, all abilities and skills of every child are not develop by the same dynamics, but the order of mastering specific

skills is the same for the most children. Noticing the absence of certain developmental milestones and early warning signs are important preconditions for the detection of a child and referral to the specialist who will estimate is there any developmental risk or difficulty, and propose specific developmentally incentive programs. Comprehensive specialist's assessment, the early developmental support and therapy fully supported by plasticity of the brain and, also, support of parents are the greatest opportunity for developing the child's potential. Education and rehabilitation estimate of the child who is at early developmental age includes an introductory part which applies to the indication problem why they need an estimate and, also, anamnesis, then, applied techniques of work, behavior during the assessment, the characteristics of motoric and communication development, research and modes of learning, sensory integration, socio-emotional development, recommendations and making of IEP with long-terms and short-terms goals. Education of parents for the development of supportive parenting and provide services in the most optimal operating conditions in the child's home represents a great importance. If we provide support to parents in the early years, teach them about the upbringing of children and enable them acquire knowledge which will help them to develop the potential of their child with love, we will enable children to realize their potentials, to be successful and happy, and society will be healthy and progressive.

Keywords: early intervention, education and rehabilitation estimate, IEP, parent education, optimal conditions

ZNAČAJ RANE INTERVENCIJE

Suvremeni razvoj znanosti i medicine, bitno je smanjio smrtnost novorođenčadi, ali ne i broj djece s neurorazvojnim čimbenicima rizika. Djeca s rano prisutnim razvojnim poremećajima i ona rođena s neurološkim čimbenicima rizika oduvijek su zauzimala posebno mjesto u pedijatrijskoj skrbi, a četrdesetak godina unazad u brigu o njihovu razvoju od najranije dobi uključuju se sve više i stručnjaci drugih profila (Ljubešić, 2004). U razvijenim zemljama svako deseto dijete je neurorizično. Od 100 neurorizične djece oko 80 se razvija uredno, što je ujedno znak da neurorizični čimbenici, iako su bili prisutni, nisu štetno utjecali na razvoj djeteta. Oko 20 djece od 100 neurorizičnih može imati prolazne ili trajne (blaže ili teže) poremećaje. Prolazni (privremeni) poremećaji javljaju se u dojenačkom razdoblju. Uz pravovremenu habilitaciju, znatan dio poremećaja može nestati nakon dvanaestog mjeseca života. Kod manjeg broja djece dojenački poremećaji ipak prelaze u trajne poremećaje razvoja koji mogu biti blažeg ili težeg oblika (Hadders-Algra, 2002). Prema podacima Hrvatskog registra osoba s invaliditetom oko 10% novorođene djece spada u neurorizičnu skupinu. Istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju da oko 10% živorođene djece čine skupinu rizične djece (Modrušan-Mozetić, 2004; Modrušan-Mozetić i Mejaški-Bošnjak, 2005; Pinjatela i Joković-Oreb, 2010), dok 7% djece u dobi, od 0-19 godina ima neki oblik teškoća u razvoju (Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 2011). Tehnološki napredak u medicini te napredak perinatalne skrbi omogućuje preživljavanje velikog broja perinatalno ugrožene djece, osobito djece s vrlo niskom porođajnom težinom, ali s upitnim neurorazvojnim ishodom (Cifuents i dr., 2002; Vohr, Wright i Dusick,

2000; prema Ljubešić, 2004). Neurološki razvoj djeteta je usko povezan s procesom sazrijevanjasredišnjeg živčanog sustava koji se razvija vrlo intenzivno prenatalno i postnatalno u prvoj godini života. Zahvaljujući napretku medicine, posebice neonatalne intenzivne skrbi u porastu je broj djece visokorizične za nastanak minimalnih razvojnih teškoća ili značajnijih neurorazvojnih oštećenja (Klaić, 2007). Ne treba smetnuti s uma da je razvojni ishod koji će dijete s razvojnom teškoćom dosegnuti, uvjetovan prirodom i ozbiljnošću neurorazvojnog poremećaja, no roditeljski model je glavni čimbenik promjene (Sameroff, 2010). Teorije neuroplastičnosti mozga pokazale su da je središnji živčani sustav izrazito fleksibilan i prilagodljiv te podložan promjenama u smislu učenja, razvoja, prilagodbe i sazrijevanja, a otkriveni su i mehanizmi ponovne uspostave određenih veza i mogućnosti reorganizacije sustava nakon oštećenja. Kroz neurorazvojnu terapiju mozak s periferije dobiva dovoljnu količinu primjerenih poticaja koji će biti prepoznati, prerađeni i pohranjeni s ciljem izgradnje funkcionalne sposobnosti (Grozdek, Maček, 2011). Rana intervencija usmjerena je na prevenciju teškoća i na njihovo ograničavanje na najmanju moguću mjeru, s ciljem poboljšanja zdravlja i dobrobiti djece, njihovih kompetencija, minimiziranjem razvojnih poteškoća, ublažavanja postojećih ili prijetećih poteškoća, prevencije funkcionalnog pogoršanja, promoviranja adaptivnog roditeljstva i poboljšanja funkcioniranja obitelji (Shonkoff i sar., 2000; prema Pinjatela, Joković-Oreb, 2010). U svijetu se sve veći značaj daje ranoj intervenciji jer je dokazano da su programi ekonomski isplativi, učinkoviti, imaju dugoročan utjecaj na razvoj, te maksimiziraju razvojne potencijale djeteta (Rydz i sar., 2006). Mnoga istraživanja pokazuju da rana intervencija ima pozitivan i značajan utjecaj na živote djece s teškoćama u razvoju i njihove obitelji (Guralnick, 1998; prema Guralnick, 1991). S druge strane postoje i ona koja kritiziraju značaj koji se pridaje ranoj intervenciji i ukazuju na nedostatak znanstvenosti provedenih istraživanja (Gibson i Fields, 1984; Piper i Pless, 1980; prema Guralnick, 1991). Jedan od poznatijih istraživača o utjecaju roditelja u procesu rane intervencije je Gerald Mahoney, koji je već 1985. u svojoj prvoj studiji naznačio da se zanemaruje učinak roditeljske responzivnosti u svakodnevnim interakcijama s dijetom na razvojne ishode (Mahoney, Finger, Powell, 1985). Istraživanja posljednjih desetak godina se sve više usmjeravaju i na ulogu roditelja u samom procesu rane intervencije (Fewell & Deutcher, 2004; Mahoney, Wheeden, Perales,. 2004).

Rana intervencija u obitelji

Rad s djetetom u programu rane intervencije podrazumijeva da je u proces rada uključena obitelj kao primarna sredina u kojoj dijete raste i razvija se. Suvremeno shvatanje rane intervencije vodi računa o postupcima usmjerenim prema djetetu, kao i o postupcima usmjerenim na obitelj, na njezinu prilagodbu na novonastalu situaciju i načine kako de članovi obitelji optimalno poticati djetetov razvoj (Milid i sur., 2013).Jankovid definira obitelj kao živi sustav koji predstavlja organiziranu, relativno trajnu, reproduktivnu društvenu cjelinu s ograničeno promjenjivim obrascima ponašanja vezanim uz uloge, strukturu i način djelovanja (Jankovid,

2004).Činitelj rizikaodgovarajuće roditeljske skrbi je svaki utjecaj koji povećava vjerojatnost za započinjanje, pogoršanje ili održanje neprimjerene roditeljske skrbi. Činitelji zaštiteodgovarajude roditeljske skrbi su ona obilježja roditelja, situacije, djeteta i okoline koje pružaju otpornost na rizik za neprimjereno roditeljsko ponašanje, ublažavajući ili potpuno sprečavajući roditeljske nepoželjne emocionalne ili ponašajne reakcije. Kada govorimo o činiteljima rizika i zaštite bitna nam je i činjenica da osim navedenih činitelja postoje i činitelji rizika koji su vezani uz samog roditelja, njegov vrijednosni sustav, crte ličnosti, te emocionalna i fizička stanja koja ga onemogudavaju da primjereno odgovori na potrebe djeteta. Podrška roditeljima u posebno osjetljivim fazama adaptacije, takozvanim kriznim razdobljima, snažan je zaštitni čimbenik psihosocijalne stabilnosti obiteljskog života i njezine aktivne socijalne participacije, ali i stvaranja okruženja u kojem je dijete prihvaćeno i poticano (Ljubešić, 2012). Provođenje vremena s obiteljima u njihovu domu pokazalo se kao idealan način za razumijevanje obiteljske situacije te kako bi se individualizirale usluge i povećali raspoloživi resursi (Korfmacher i sur., 2008). Metoda pružanja usluga ili intervencije obiteljima unutar njihova doma ima puno prednosti za roditelje jer ne moraju organizirati prijevoz, tražiti dadilju ili slobodan dan (Sweet i sur., 2004). Prema Korfmacher i sur. (2008) podrška dolazi obitelji i roditelji (najčešće majke) su esencijalni u cijelom intervencijskom procesu te su vrlo često u središtu same intervencije. Programi rane intervencije koji pružaju stručnu podršku u obitelji imaju različite ciljeve, ali dijele usredotočenost na važnost rane intervencije te ključnu ulogu roditelja u oblikovanju djetetovog života i da je najbolji način pružanja usluga intervencije upravo dovesti ih obitelji, a ne očekivati da sami traže pomoć u zajednici (Gomby i sur., 1998). IDEA definira poučavanje u prirodnom okruženju kao postavke koje su prirodne ili tipične za istu dob djece tipičnog razvoja i za djecu s razvojnim teškoćama (IDEA, 2004). Stručnjaci koji rade u sustavu rane intervencije uz dobro poznavanje matične discipline moraju raspolagati i dopunskim znanjima i vještinama, te se oni u zapadnim zemljama uključuju u odgovarajuće sveučilišne diplomske programe (Klein i sur. 2000. prema Ljubešić 2004). Važnu ulogu pri provođenju rane intervencije ima interdisciplinarna suradnja različitih stručnjaka, uz stalnu suradnju s roditeljima i djetetom (Milić Babić i sar., 2013).

Procjena: Intervju s roditeljem, Primjena mjernih instrumenata (testova) – "ispitivanje" djeteta, Opservacija djeteta u spontanoj igri i komunikaciji.

Zadaci procjene: Utvrđivanje djetetovih razvojnih obilježja, Utvrđivanje smjernica neophodnih za izradu Individualnog obiteljskog plana podrške, Obveza prema roditeljima, Utvrđivanje tzv. Baseline, Opservacija u postavljenim zadacima

Područja koja procjenjujemo: spoznaja/kognitivni razvoj, socioemotivni razvoj, samozbrinjavanje, komunikacija, govor/jezik/pismenost, akademske vještine, gruba i fina motorika.

Tijek procjene: Razlog upućivanja na procjenu, Anamneza, Aktivnosti/ postupci/ testovi za procjenu, Rezultati procjene/opservacije ponašanja, Zaključak, Preporuka.

Kako roditeljima prenijeti rezultate procjene: Ne koristiti puno isključivo verbalnih informacija, Koristiti primjere kroz opis i prikaz djetetovog ponašanja u objašnjavanju simptoma, Objasniti na čemu treba raditi i zašto, Preporučiti primjerenu intervenciju.
Pisanje mišljenja: Omogućiti roditeljima razumijevanje aktivnosti tijekom procjene, rezultate procjene, Uvrstiti **zaključak**i **preporuke,** koristiti afirmativni ton, Dokument koji omogućava raznim institucijama (školama, vrtićima, specijaliziranim centrima) uključivanje djeteta u programe koji najviše odgovaraju njegovim potrebama, Pružanjeo snovnih informacija o specifičnim snagama i teškoćama pojedinog djeteta.

PRIKAZ STUDIJE SLUČAJA

Procjena, pisanje mišljenja, izrada IEP-a, savjeti i preporuke

PREZIME I IME: A.S GODINA ROĐENJA: 08/10/2012 DATUM PROCJENE: 24/03/2015

Uvodni dio: A. dolazi na edukacijsko-rehabilitacijsku procjenu i savjetovanje u pratnji majke, oca i mlađe sestre. Trudnoća kao i porod su protekli uredno bez komplikacija. Majka je tokom trudnoće koristila carbamazepin. Porod u terminu spontan P.T. 2900gr, APGAR 8/9 tremorozan, subkiretičan. Majka na rođenju primijetila da dijete ne otvara lijevo oko, te bolnu osjetljivost u području desne ključne kosti. Stanje se u narednom periodu normalizovalo. UZ mozga uredan. U 4. mjesecu postavljenja DG: odstupanje u posturalnim refleksima, Lagana ptoza palp.sup.oc.sin i indiciraju habilitacione vježbe po VOJTI. Prohodao je sa 16 mjeseci, te prema tvrdnjama majke neuropsiholog završava svoje preglede. Prvi slogovi i riječi mama, tata, jaje i Daj su se javili oko 12 mjeseci i do sada nema razvoja novih riječi. Dječak je uključen u redovan vrtić i od strane odgajateljca je upućen na opservaciju zbog čestog štipanja, gurkanja i udaranja djece te nedovoljno razvijenim govorom za uspostavu komunikacije.
Primjenjene tehnike*:* Tokom procjene obavljen je razgovor sa majkom i ocem, tetom u vrtiću, te je opservirana dječakova intereakcija sa majkom i ispitivačem i drugom djecom, način komunikacije, razumijevanje i slijeđenje: verbalnih uputa, obilježja pažnje i igre, rješavanje zadataka.
Korištene smjernice*:*

1. Miljokazi HELP CHECKLIST
2. Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi Branka Starc, Mira Čudina-Obradović, Ana Pleša, Bruna Profaca, Marija Letica, Zagreb 2004. god
3. Razvojna mapa IVAN Ivanić, Jadranka Novak, Nikola Aštanacković, Mirjana Ašković

Instrumenti i ponašanje tokom procjene: Dječak lako uspostavlja emocionalni i socijalni kontakt sa ispitivačem.Pažnja mu je kratkotrajna i teško se zadržava na jednom mjestu. Interesovanje za igračke je kratkotrajno, te tokom aktivnosti često ustaje i mijenja područje interesovanja. Pogled kratkotajno usmjerava ka majci, ispitivaću i djeci, više kao neki usputni pogled bez deklarativne funkcije.

Obilježja motoričkog razvoja: Dječak se samostalno kreće po prostoru, penje na stolicu u prostoriji. Majka navodi da se penje i silazi stepenicama uz pridržavanje i jako to voli raditi. Saginjanje se, uzima loptu s podloge i zadržava je sferičnim hvatom. Loptu baćenu u njegovom pravcu lovi na udaljenosti od 10 cm. Na loptu staje nogom i pomjera je, ne izvodeći šutiranje. Baca predmete bez određenog pravca. Samostalno gradi kulu od 4 kocke. Lista slikovnicu stranu po stranu. Uzima nosi i premješta predmete najčešće pincetnim i troprst hvatom. Neprecizno pokušava staviti oblike na štap disk hvatom pomažući se i drugom rukom. Kosim palmarnim hvatom drži četkicu za zube i kašiku, te izvodi imitaciju pranja zuba i hranjenja životinja. Opozitnim palmarnim hvatom pokušava otvoriti poklopac sa ljepila, ali s nedovoljnom upotrebljenom snagom. Bojice, kuglice za nizanje i sitni predmeti su područje za koje trenuto nije pokazao interesovanje.
Obilježa komunikacijskog razvoja: Kratkotrajno uspostavlja kontakt pogledom sa ispitivačem, majkom i osobom koja je prisutna u prostoriji. Ne usmjerava uvijek pogled ka komunikacijskom partneru kada mu daje ili uzima neki predmet/sliku ili izvršava neki nalog. Više je usmjeren na istraživanje okoline nego na ispitivača tokom aktivnosti. Gestom pokazivanja pokazuje predmete na slikama, ali ne pokazuje pravilno imenovani predmet. (Npr. Pokaznom gestom pokazuje jabuku, na nalog Pokaži mi loptu). Izražava želje tako što pokazuje na predmet koji želi dobiti. Majka navodi da razumije jednostavne naloge kao „Daj“, „Donesi“, „Pokaži“, te pokazuje dijelove tijela u situacijama kada on to želi i kada je usmjeren na aktivnost. Razumijevanje jednosložnih i dvosložnih zadataka je prisutno kada mu je pažnja usmjerena. Sluša ritam pjesmice i pokazuje zainteresovanost. Oponaša zvuk automobila, miješanje miksera, režanje psa ali ne i oglašavanje životinja. Prema navodima majke izgovara mama, jaje, baba. Prisutna je intencijska komunikacija. Komunikacijske funkcije su prvenstveno imperativne.
Obilježja istraživanja i načini učenja: Pažnja je kratkotrajna i distraktibilna i više usmjerena na igračku nego komunikacijskog partnera. Igra je kratkotrajna i uglavnom funkcionalna, prisutno je eksperimentisanje (zatvaranje-otvaranje). Djelimično je prisutna kombinatorička i (hranjenje bebe, pranje zuba bebi) i simbolička igra (koristi torbicu kao telefon i oponaša „prepirke“ tokom razgovora). Kratkotrajno se usmjerava na slikovni materijal gdje sa sigurnoću ne pokazuje imenovane predmete. Imitativni model povlačenja vozića za konopac, povlaćenje patke, stavljanje oblika na štap radi kada on to želi, ali na nalog reaguje negacijom, odmahivanjem glavom kao odgovor ne. Majka navodi da pokazuje dijelove tijela u situacijama kada želi, što je u vrtiću i pokazao, ali ne i u ispitivanoj situaciji. Prisutno je neizravno oponašanje, oponaša modele viđene ranije u prošlosti. Razumije funkcionalnu upotrebu određenih predmeta iz svakodnevnog života (češalj, četkica, šolja). Usmjerava se na događaje i pojave koje su mu zanimljive i kratko ih istražuje. Igra se pored druge djece, inicira igru sa odraslima (donosi loptu), ali ne i djecom. Igra se podlogom za umetanje, vadi oblike, ali ih ne vraća na mjesto.
Obilježja senzorne integracije: Usmjerava se na auditivne podražaje (zvukovi igračaka) i vizualne podražaje (svijetleća lopta). Vrtnjom u krug dok je u naručju

izražava zadovoljstvo i želju za još, a majka navodi da mu je to omiljena igra i kod kuće. Voli čvrst zagrljaj i on čvrsto grli sve osobe, bliske ili ne. Štipanjem, guranjem, udaranjem izražava nezadovoljstvo, želi privući pažnju i dobiti predmet koji želi. Stalno je u pokretu, teško ga je zadržati na jednom mjestu. Usta su često otvorna i povremeno prisutna salivacija. Hrapave predmete (novogodišnja loptica) prinosi ustima i istražuje. Gumenu bockavu lopticu koja je ljigava kratko drži u rukama, a potom briše ruke o odjeću.

Obilježja socioemotivnog razvoja: Traži podršku majke u situaciji kada se boji predmeta koji izazivaju jak zvuk i vibraciju (igračka koja vibrira i skaće, motorna pila, usisivač, fen). Izražava osjećaj ugode (glasan smijeh) i neugode (plač, vrištanje, udaranje). Djelimično prisutna samostalnost u hranjenju i jede čvrstu hranu, dok je potrebna pomoć kod jedenja tećne hrane. Za pijenje koristi flašicu za pomoć pri pijenju, ne pije iz čaše. Prisutan je nepravilni zagriz hrane. Pomaže pri pospremanju igračaka. Dječak može prihvatiti kratke rastanke bez burnog reagovanja. Majka navodi da je prisutna ljubomora prema mlađoj sestri. Tokom šetnje ne želi majki dati ruku. Kontrola sfinktera još nije uspostavljena, mada je u začecima, počinje se samostalno skidati i odlaziti u toalet. Pokazuje znake agresivnosti i autoagresivnosti ako se ne ispuni ono što želi.

Preporuka:

- Uraditi kontrolni pregled oftamologa
- Uraditi pregled stomatologa zbog nepravilnog zagriza
- Uraditi kontrolni pregled otorinolaringolga
- Poticati komunikacijske vještne kroz aktivnosti svakodnevnog života
- razumijevanje i izvršavanje dvosložnih i trosložnih naloga u svakodnevnim rutinama (kuhanja, pospremanja kuće)
- Tražiti od Adija izražavanje zahtjeva pokaznom gestom i vokalizacijom. Vokalizaciju nagrađivati. Govoriti djetetu pjesmice i brojalice i pjevati mu, te poticati dijete na istu aktivnost.
- Usmjeravati pažnju ka igri, produljivati je kroz omiljene aktivnosti i nagrađivati verbalnom pohvalom, te pažnju dodatno vježbati kroz proširivanje osnovne teme igre i uključivanje druge osobe.
- Npr. Pravititi toranj sa kockicama i širiti aktivnost, gdje roditelj dijete naizmjenično prave toranj, te uključivati i sestru.
- Podržavati pojavljivanje simboličke igre u kojoj dijete oponaša radnje i osobine ljudi, životnja, predmeta (npr. Briše stol, češlja,hrani lutku)
- Često pokazati na primjeru sestre pozitivan imitativni model za poticano učenje
- Omogućiti djetetu da detaljnije istražuje mali prostor s malim brojem podražaja, kako bi se usmjerio na zadatak. Ne pretrpavati okolinu, mijenjati materijale i igračke.
- Koristiti predmete raznih veličina i jasno uočljivih (žarkih) boja na različitim udaljenostima.
- Koristiti se ogledalom za upoznavanje sebe i dijelova tijela.
- Zajedničke aktivnosti djeteta i odraslog pratiti govorom

- Imenovati predmete i slike kojima se dijete koristi u igri i svakodnevnom životu

IZRADA IEP-A

MOTORIKA

Dugoročni ciljevi:	**Kratkoročni ciljevi**
A. će samostalno nizati oblike na štap A. će samostalno bacati loptu u pravcu majke	Kratkoročni cilj mora odgovoriti na pitanja tko? Radi što? Pod kojim uvjetima? Koji je kriterij uspješnosti? *A. će uz fizičku pomoć stavljati oblike na štap u 4/5 pokušaja* Pristupi i sredstva : verbalana i fizička pomoć, igračke: štap i oblici Tko/kada/gdje: majka u aktivnostima svakodnevnog života, teta u vrtiću kroz jutarnje aktivnosti i provođenje slobodnog vremena *A. će uz fizičku pomoć bacati loptu u pravcu majke/tete 4/5 pokušaj* *A. će uz verbalni nalog „baci“ i poticanje lakta bacati loptu u pravcu majke/tete/djeteta 4/5 pokušaja* Pristupi i sredstva : verbalana i fizička pomoć, igračke: štap i oblici, lopta Tko/kada/gdje: majka u aktivnostima igre, igra sa sestrom, teta u vrtiću u provođenju slobodnog vremena i aktivnosti na dvorištu

KOMUNIKACIJA

Dugoročni ciljevi:	**Kratkoročni ciljevi**
A. će usmjeriti pogled na ispitivaća kada traži predmet A. će na nalog pokazati imenovani predmete A. će na nalog donijeti predmet i upariti ga a slikom istog predmeta	*A. će na verbalni nalog „daj“ pružiti imenovani predmet (lopta, auto) u 4/5 situacija* *A. će na verbalnu uputu pokaži, pokaznom gestom diskriminirati pojmove pas, mačka, krava u 4/5 situaciji* *A. će na nalog DONESI donijeti 1 ili 2 predmeta sa slike (čaša, kašika)i upariti ih sa istom slikom u 4/5 situacija* Pristupi i sredstva: verbalna i fizička pomoć, igračke: auto, lopta, slike pas,mačka, krava, čaša i kašika Tko/kada/gdje: majka/ otac tokom igre i aktivnosti svkodnevnog života, teta tokom jutarnjeg sastanka i hranjenja. Verbalno ili omiljenom igrom nagraditi usješno realizovani zadatk do kraja.

NAČIN ISTRAŽIVANJA I UČENJA

Dugoročni ciljevi:	**Kratkoročni ciljevi**
A. će prepoznati i pokazati 6 dijelova tijela čovjeka u slikovnici	*A. će prepoznati i na nalog pokaži pokazati 5 dijelova tijela (oči, nos, glava, ruke,noge) na bebi, (ogledalu i slikama) u 3/5 pokušaja*
A. će prepoznati i pokazati 6 aktivnosti (radnji) u slikovnici	*A. će na verbalnu uputu"pokaži" , pokazati 4 aktivnosti (radnje: jede, pije, spava, sjedi) na slikama u 3/5 pokušaja* Pristupi i sredstva: verbalna i fizička pomoć, slikovnica, slike: oči, glava, ruke, noge, nos, ogledalo Tko/kada/gdje: majka/ otac tokom igre i aktivnosti svkodnevnog života, tokom čitanje priče, teta tokom jutarnjeg sastanka i čitanje priče pred popodnevni odmor

ADAPTIVNE VJEŠTINE

Dugoročni ciljevi:	**Kratkoročni ciljevi**
A. će piti tećnost iz čaše	*A. će uz nalog „pij", te fizičku pomoć rukama prinositi tećnost iz čaše ustima i piti u 3/5 pokušaja*
A. će samostalno jesti hranu tečnije konzistencije	*A. će uz verbalnu uputu „jedi" kašikom prinositi hranu tećnije konzistencije ustima i jesti bez prosipanja u 2/5 situacija.* Pristupi i sredstva: verbalna i fizička pomoć, čaša, kašika, voda, sok, supa, čorba Tko/kada/gdje: majka/ otac tokom hranjenja i zadovoljavanja porebe za tećnošću teta tokom hranjenja i aktivosti pijenja

ZAKLJUČAK

U okviru objašnjenja neuroplastičnosti mozga i obezbjeđivanja optimalnih uvjeta u djetetovoj okolini, podrške roditelja i stručnjaka kroz pravovremenu procjenu, izradu IEP-a, te savjete i preporuke pokušali smo ukazati na značaj rane intervencije u ranom periodu periodu rasta i razvoja djeteta. U svijetu se sve veći značaj daje ranoj intervenciji jer je dokazano da su programi ekonomski isplativi, učinkoviti, imaju dugoročan utjecaj na razvoj, te maksimiziraju razvojne potencijale djeteta (Rydz i dr., 2006). Mnoga istraživanja pokazuju da rana intervencija ima pozitivan i značajan utjecaj na živote djece s teškoćama u razvoju i njihove obitelji (Guralnick, 1998; prema Guralnick, 1991). Svako dijete ima različit tempo razvoja, ali neku djecu je potrebno dodatno stimulisati kako bi dostigli svoj maksimum razvoja. Najveći dio vremena djeca provode u obitelji, pa je važno obučiti roditelje kako pristupiti djetetu, kako ga poticati, izvršavati zadatke iz IEP-a i osposobljavati ga za što samostalnije izvršavanje aktivnosti. Pažnju posvetiti čimbenicima rizika i zaštite obitelji. Važno je procijeniti kada je dijete spremno za uključivanje u rad sa drugom djecom, pripremiti okolinu te vršiti tranziciju djeteta.

LITERATURA

1. Ljubešić, M. (2004). Suvremeni koncept rane intervencije za neurorizičnu djecu (Modern concept of early intervention for children at neurodevelopmental risk), Gynaecologia et Perinatologia: Journal for gynaecology, perinatology, reproductive medicine and ultrasonic diagnostics. 13 (2), str. 57-60.
2. Ljubešić, M. (2012). Sporočanje razvojnih dosežkov in drugi kočljivi pogovori. U: Komunikacija med starši in strokovnjaki Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani. str. 32-45.
3. Guralnick, M.J. (2000). Interdisciplinary clinical assessment of young children with developmental disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
4. IDEA 2004: Building the legacy, PART C (birth – 2 years old), U.S. Department of education, www.idea.ed.gov./part-c/regulations/1
5. Kletečki, M. (2008). Teorija osnaživanja u socijalnom radu. Studijski Centar socijanog rada Pravni fakultet Sveučilište u Zagrebu.
6. Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost-teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Studijski Centar socijalnog rada Pravni Fakultet Sveučilište u Zagrebu.
7. Kletečki, M. (2008). Teorija osnaživanja u socijalnom radu. Studijski Centar socijanog rada Pravni fakultet Sveučilište u Zagrebu.
8. Berc, G. (2012). Obiteljska otpornost-teorijsko utemeljenje i primjena koncepta u socijalnom radu. Studijski Centar socijalnog rada Pravni Fakultet Sveučilište u Zagrebu.
9. Šimić, S. Komunikacija s obiteljima djece s razvojnim teškoćama ili rizicima.
10. Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb.
11. Katušić, A. Neurobiološke Osnove Rane Intervencije. Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb.
12. Požgaj, A.V. Teoretski pregled razvoja rane intervencije. Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb.
13. Gagula, J. Klinički entitet neurorizika intervencije. Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb.
14. Konkoli-Zdešić, M., Požgaj, A.V. Postupci i smjernice u procjeni Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb
15. Konkoli-Zdešić M., Jagar S. Stručna podrška u obitelji. Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb.
16. Mirjana, M. Obitelj i obiteljska dinamika Dnevni centar za rehabilitaciju „Mali dom“ Zagreb.
17. Marina Grubić, Marta Ljubešić, Boris Filipović-Grčić,Đurđica Ivković, Melani Marković. Kako reći neželjenu vijest udžbenici sveučilišta u zagrebu
18. http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/ehsnrc/about-ehs/about.html3.
19. http://www.moed.bm/CDP/Pages/Portage.aspx

PRAĆENJE I VREDNOVANJE UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

MONITORING AND EVALUATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES IN THE NATURE AND SOCIETY TEACHING

Edita BORIĆ
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku

APSTRAKT

Učenici s teškoćama u razvoju integrirani su u redovan odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj. Za takve učenike potreban je individualan pristup, prilagođen proces učenja i vrjednovanja ostvarenih postignuća. Priroda i društvo jedan je od predmeta koji zahtijeva izradu prilagođenog, odnosno individualiziranog programa za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. Nastavne metode, nastavna sredstva i način vrednovanja sadržaja iz nastavnog predmeta Priroda i društvo učenika s teškoćama u razvoju razlikuju od načina rada s ostalim učenicima. Vrednovanje nastavnog procesa potrebno je temeljiti na razrađenom sustavu praćenja, provjeravanja i ocjenjivanja. Cilj ovoga rada bio je prikazati praćenje i vrednovanje učenice s teškoćama u razvojuu nastavi Prirode i društva. Provedena je studija slučaja s učenicom 4. razreda osnovne škole koja nastavu polazi prema prilagođenom programu radi intelektualnih oštećenja. Za učenicu su napravljeni individualizirani nastavni listići za svaku nastavnu jedinicu te ispiti znanja za nastavne cjeline. Podaci o učenici prikupljeni su metodom promatranja učenice tijekom razdoblja od dva mjeseca, prisustvovanjem nastavi Prirode i društva, dva puta tjedno te vrjednovanjem postignuća postavljenih tablicama za vrjednovanje kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog područja (Ivančić, 2010). Tijekom rada s učenicom postupno se uočavao veliki napredak. U radu s učenicom potrebno je smanjiti dubinu i širinu nastavnih sadržaja iz Prirode i društva. Učenica je uspješnija u svladavanju sadržaja koji se mogu povezati s njezinim vlastitim iskustvom. Motivirana je za rješavanje zadataka. Da bi nastava bila kvalitetnija učiteljima je potrebna dodatna podrška i pomoć u radu s učenicima s teškoćama u razvoju.

Ključne riječi: učenici s teškoćama u razvoju, nastava Prirode i društva, praćenje, vrjednovanje, studija slučaja

ABSTRACT

In the Republic of Croatia students with disabilities are integrated into the regular educational system. These students require individual approach, so their learning process and the evaluation of their accomplishments should be adjusted according to them. Nature and Society is one of the subjects that requires customized, individualized program for students with disabilities. Teaching methods, evaluation methods and teaching materials for

students with disabilities should differ from methods and materials for other students. Evaluation of the teaching process should be based on a detailed system of monitoring, assessment and grading. The aim of this study was to describe the monitoring and evaluation of students with disabilities in the Nature and Society teaching. We conducted a case study with a 4th grade student who follows the adjusted program because of the intellectual disabilities. Individualized instructional sheets for each teaching unit, as well as knowledge exams for teaching units were made for a student. Data about student have been collected through the observation over a period of two months, while she was attending Nature and Society, twice a week, by the evaluation of achievements set out in the tables for the evaluation of cognitive, psychomotor and affective domains (Ivančić, 2010). During the work with the student a big improvement was gradually noticed. In teaching with the student reduction of the depth and breadth of subject matter of Nature andSociety is needed. She was more successful in mastering contents which could be linked to her own experience. She was motivated to solve tasks. Teachers need additional support and assistance in working with students with disabilities in order to make teaching more successful.

Keywords:students with disabilities, teaching Natural and Society, monitoring, evaluation, case study

UVOD

Učenici s teškoćama u razvoju moraju se obrazovati u uvjetima koji ne smiju ograničavati njihove mogućnosti, što znači da se trebaju obrazovati sa svojim vršnjacima u redovnim školama (Gardner, 2011;HNOS, 2006). U odgojno-obrazovnom procesu za učenike s teškoćama u razvoju sudjeluju učitelj razredne nastave, rehabilitator, logoped, pedagog, psiholog, te ovisno o vrsti i stupnju teškoće, liječnik primarne zdravstvene zaštite. Pritom je vrlo važna uloga učitelja koji mora ostvariti suradnju sa svim ostalim stručnjacima kao i roditeljima učenika u cilju omogućavanja što kvalitetnijeg školovanja učenika s teškoćama u razvoju (Mustać i Vicić, 1996; Bouillet, 2010).Učitelj je organizator i voditelj nastave za učenike s teškoćama u razvoju (Kostelnik i sur., 2004). Učitelje je potrebno što više poticati na osposobljavanje za rad s djecom s koja imaju teškoće u razvoju, a integrirani su u redovitu nastavu (Mustać i Vicić, 1996). Potrebno je da u radu s učenikom s teškoćama u razvoju obrate pozornost na kriterije i načine njihova vrjednovanja. Učitelji moraju vrjednovati sve aspekte napretka učenika.U radu s učenicima s posebnim potrebama u redovitomsustavu odgoja i obrazovanja u osnovnoj školi težište sestavlja na izradbu posebnih odgojno-obrazovnih inastavnih programa. Posebno izrađen programpretpostavlja individualizirani rad, praćenje i vrjednovanje učenikova napredovanja, savjetovanje sa stručnimsuradnicima i stalnu suradnju s roditeljima/skrbnicima (HNOS, 2006).Prilagođeni se program izrađuje za svakog učenika s teškoćama u razvoju, a izrađuje ga učitelj u suradnji sa stručnim suradnicima škole. Takav program predstavlja smanjenje dubine i širine odgojno – obrazovnih sadržaja, a od učitelja se pritom očekuje da naglasak stavlja na „jake“ strane učenika, a ne na učenikova ograničenja, odnosno njegove

„slabe strane“ (Kiš – Glavaš, 2003). Zadaća učitelja i stručnih suradnika je da pomognu učenicima otkriti vlastite potencijale i probleme kako bi postigli što bolji uspjeh tijekom obrazovanja. Slaviček (2008) ističe da ocjena treba biti poticajna, a ne represivna te razvojna i gradivna. S obzirom da su učenici s s teškoćama u razvoju uključeni u redovit sustav odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj prije ocjenjivanja učitelj treba odrediti elemente i kriterije prema kojima će individualno vrjednovati učenikove aktivnosti pomoću tablica, ček liste i skale procjena (Borić, Radanović i Ništ, 2008).Predmet Priroda i društvo polazi od psihofizičkih sposobnosti učenika koje su specifične za određenu dubinu i opseg sadržaja koje učenik određene dobi treba savladati.Nastava Prirode i društva specifična je u tome što učenika osposobljava za znanja i aktivnosti koje su mu potrebne u svakodnevnom životu. Zbog toga je nužno prilagoditi zahtjevnost sadržaja i načine njihova poučavanja kod učenika s teškoćama u razvoju (NOK, 2010).Matijević (2004) ističe važnost konkretizacije zadataka u nekom nastavnom području na način da zadaci budu postavljeni od najjednostavnijih do najsloženijih kako bi učenici s većim razvojnim teškoćama mogli riješiti najjednostavnije zadatke. Potrebno je imati strpljenja kod usmenog odgovaranja, prilagoditi pisani materijal i zadatke učenikovim sposobnostima te steći jasnu sliku o interesima učenika i prepoznati njegove potrebe. Od takvih učenika nikako ne smijemo odustati od primjerenih traženja, treba ih poticati na rad, davati im primjerene zadatke i adekvatno vrjednovati rezultate i trud (Guberina-Abramović, 2004). Završna ocjena iz Prirode i društva treba se temeljiti na kontinuiranom praćenju napredovanja učenika, a može se iskazati u obliku izvješća po pojedinim obrazovnim razdobljima (Slaviček, 2008).Prilikom rada s učenicima s teškoćama učitelj treba primijetiti njihov pomak u svladavanju određenih sadržaja i taj pomak vrednovati. Ako je učenik s teškoćama ispit znanja riješio za ocjenu nedovoljan, ali ipak mnogo bolje nego prethodni ispit, znači da je napredovalo, a toučitelj treba prepoznati i motivirati učenika za daljnji rad (Galić – Jušić, 2004). Stavovi učitelja mogu odrediti uspjeh u zadovoljavanju potreba učenika s teškoćama u razvoju u nastavi Prirode i društva (Bohner i Wänke, 2002; Al-Makhalid, 2012). Učenici s teškoćama često nemaju mogućnosti pokazati svoja znanja i vještine kao i ostali učenici. Napredovanje ovih učenika tijekom školovanjavrjednuje se primjenom odgovarajućih postupaka, korištenjem prilagođenih ispitnih materijala i individualiziranih uvjeta ispitivanja. (Biasol – Babić, 2009).Kod učenika s teškoćama u razvoju potrebno je vrjednovati odnos prema radu i usmjeriti ga na aktivno sudjelovanje u nastavi, razvijati samopouzdanje i osjećaj napredovanja (Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010).

Cilj ovoga ovoga istraživanja bio je prikazati praćenje i vrednovanje učenice s teškoćama u razvoju na nastavi Prirode i društva.

Zadaci istraživanja su:prikupiti podatke o učenici s intelektualnim oštećenjima koji se odnose na inicijalnu procjenu učenice i na procjenu njenih sposobnosti za 4. razred; promatrati učenicu s intelektualnim oštećenjima na nastavi Prirode i društva tijekom obrade sadržaja iz nastavne cjelineNizinski krajevi Republike Hrvatske;

izraditi tablice za vrjednovanje kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog područja za svaku nastavnu jedinicu iz navedenih nastavnih cjelina; vrjednovati učenicu prema postavljenim očekivanjima u tablicama vrjednovanja nakon svake nastavne jedinice i opisati postupak vrjednovanja; izraditi nastavne listiće za svaku nastavnu jedinicu prema kojima će se vrjednovati znanje učenice za svaku pojedinu razinu koja se vrjednuje za određeno područje (kognitivno, psihomotoričko ili afektivno); donijeti zaključke o načinu rada koji najbolje odgovara učenici i usporediti rezultate s pristupima koji se opisuju u teoriji.
Istraživanje se temelji na pretpostavkama da će učenica s vremenom pokazivati sve veći napredak i sve veću razinu samostalnosti, da će biti uspješnija u svladavanju sadržaja koje može povezati s vlastitim iskustvom,dubina sadržaja koja je predviđena za obradu s ostalim učenicima morat će se smanjiti i biti prilagođena sposobnostima učenice,većina sadržaja ispitivat će se na razini prepoznavanja, prikazivanjem sadržaja fotografijama i uglavnom zatvorenim tipovima zadataka.

METODE RADA

Provedena je studija slučaja s učenicom 4. razreda osnovne škole koja nastavu polazi prema prilagođenom programu radi intelektualnih oštećenja lake mentalne retardacije.Učenicu ćemo zbog zaštite njenog identiteta zvati Betra. Tijekom ovog istraživanja koristile su se tablice vrednovanja za kognitivno, psihomotoričko i afektivno područjete nastavni listići za svaku pojedinu nastavnu jedinicu kao izadaci objektivnog tipa za nastavnu cjelinu Nizinski krajevi Republike Hrvatske.Cjelina se sastoji od četiri nastavne jedinice (prirodno-zemljopisni uvjeti nizinskog zavičaja, naselja nizinskih krajeva, kulturno-povijesne znamenitosti nizinskih krajeva, gospodarstvo nizinskih krajeva). U radu je prikazana jedna nastavna jedinica nastavne cjeline Nizinski krajevi Republike Hrvatske. Rezultati se odnose na sve nastavne jedinice.Podaci o učenici prikupljeni su metodom promatranja učenice tijekom razdoblja od dva mjeseca, prisustvovanjem nastavi Prirode i društva dva puta tjedno te vrjednovanjem postignuća predviđenih u tablicama za vrjednovanje kognitivnog, psihomotoričkog i afektivnog područja (Ivančić, 2010).

REZULTATI I DISKUSIJA

Inicijalna procjena
Betra je učenica četvrtog razreda koja živi u brojnoj obitelji s oba roditelja, troje braće i sestrom. Obiteljsko ozračje nije takvo da može dobiti sve poticaje i primjerenu pažnju koja joj je potrebna. U protekle 3 školske godine učiteljica je upozoravala majku da redovito dolazi na roditeljske sastanke i informacije, te da posveti više pozornosti učeničinoj potrebi za savladavanjem nastavnih sadržaja.Učenica nema poteškoća u nastavnim predmetima gdje nije potrebno znanje čitanja i pisanja. Učenica naučeno brzo zaboravlja. Uputu za rad često ne razumije u potpunosti. Betra ima kratkotrajnu pažnju i koncentraciju. Prisutna je

orijentacija učenice na radnoj površini. Učenica ima veliku motivaciju i interes za rad na nastavi i kod kuće. Često je nesigurna u rezultat svoga rada i stalno ima potrebu za potvrđivanjem uspješnosti i točnosti rješenja svoga zadatke te prilično ometa nastavu ne čekajući da se završi započeto s ostalim učenicima i da se tada posveti njezinim potrebama. Učenica je samostalnija u radu na nastavi u četvrtom razredu, nego što je bila u prethodnim razredima.Veliki problem s radnim navikama učenice je taj što joj domaće uratke iz Hrvatskog jezika i Prirode i društva često piše starija sestra iako redovito dobiva upute kako da samostalno riješi domaći uradak te da je nužno ostaviti zadatke koje ne zna riješiti, kako bi nejasnoće savladala zajedno s učiteljicom. Potrebno joj je pružiti dodatno vrijeme za rješavanje zadataka, pogotovo logičkih s obzirom da uopće ne razmišlja o tome što će napisati nego ih rješava metodom pogodaka i pogrješaka. Ovaj problem osobito je izražen na nastavi Matematike i Prirode i društva. Rado pripovijeda o svom osobnom iskustvu, tada se s lakoćom izražava i to jednostavnim razgovornim rječnikom. Uvijek je zainteresirana za praktične aktivnosti poput slaganja, razvrstavanja, rezanja i građenja. Kao član grupe surađuje u skladu sa sposobnostima. Realno procjenjuje svoje sposobnosti te na primjeren način prihvaća različite oblike pohvala. Rado sudjeluje u grupnim aktivnostima i vedre je naravi.Osnovne socijalne potrebe učenice podrazumijevaju osamostaljivanje učenice u radu, poticanje socijalizacije s učenicima u razredu, poticanje primjerenih oblika ponašanja,razvijanje govornih vještina (bolja i otvorenija komunikacija), omogućiti učenici stjecanje sigurnosti u svoj rad i svoj doprinos zajedničkom radu.

Procjena sposobnosti učenice na nastavi Prirode i društva

Na početku četvrtoga razreda nastavno gradivo Prirode i društva iz trećeg razreda učenici je bilo gotovo nepoznato. Nije se prisjećala niti osnovnih pojmova koje je učila na kraju školske godine. Uglavnom je razumjela nastavno gradivo koje se obrađuje, no teže je usvajala osnovne pojmove vezane uz sadržaje. Ne sudjeluje u obradi nastavnih sadržaja te je često nezainteresirana i zaigrana na satu. S učiteljicom svaki tjedan ostaje na dopunskoj nastavi iz Prirode i društva kako bih uspješnije usvojila nastavne sadržaje, što se pokazalo vrlo uspješnim prema rezultatima ispita iz nastavne cjeline Uvjeti života. S druge strane, unatoč brojnim dodatnim satovima vježbe s učenicom, iz nastavne cjeline Ljudsko tijelo ostvarila je vrlo loš uspjeh na ispitu znanja (17/32=53%). Učenica je razumjela tek minimum predviđenih nastavnih sadržaja. Pokazala je zainteresiranost za nastavne sadržaje vezane uz ljudsko tijelo, no nije bila u stanju u potpunosti razumjeti sustave organa vezane uz pojedinu funkciju u organizmu. Iz svega navedenoga zaključuje se da je na početku četvrtoga razreda učenica pokazala nazadak umjesto napredak u svladavanju sadržaja Prirode i društva. Ipak, kod učenice se nakon određenog vremena dogodio preokret. Na početku obrade nastavnih sadržaja koji su se odnosili na nastavnu cjelinu Povijest Hrvata kod učenice je bio uočljiv napredak. Nije više bila toliko zaigrana na nastavi i sadržaje je pratila s velikim zanimanjem, odnosno pokazala je veliku zainteresiranost za nastavne sadržaje

povijesti. Učenica je također u ispitu kojim su se provjeravali sadržaji obrađeni tijekom prvog polugodišta ostvarila dobar uspjeh. Iako je sadržajima ovladala tek na razini prisjećanja, ispit je riješila u potpunosti samostalno što je znak velikog napretka u odnosu na ostale ispite znanja. Nakon što se vratila s Božićnih praznika učenica je opet stagnirala u napredovanju. Čini se da rad kod kuće u potpunosti izostaje i da učenica nazaduje kada izgubi rutinu čak i samo na nekoliko dana. Nastavni sadržaji iz cjeline Povijest Hrvata ipak su se pokazali preteškima za učenicu. Teško se snalazi u vremenu, nije usvojila stoljeća (gradivo trećeg razreda) pa teško povezuje i slaže događaje u vremenski slijed. Zapamtila je najvažnije vladare u povijesti Hrvata te poznate osobe u 20. stoljeću. Nije usvojila kulturno – povijesne znamenitosti, odnosno nije ih uspjela prepoznati čak niti na fotografijama. Nakon što se učenica ponovno vratila u rutinu i nastavila s dopunskom nastavom iz Prirode i društva ponovno se uočava veći napredak. Učenica pokazuje interes za nastavne sadržaje prilikom obrade, ali i na satovima ponavljanja. Većinu pojmova usvaja s razumijevanjem, ali na razini reprodukcije. Ostvarila je ocjenu vrlo dobar na ispitu znanja što je bio veliki znak njenog napretka. Postala je aktivnija na satu i počela je redovito pisati domaće uratke i to uglavnom samostalno.

Tijek nastavnog sata Prirode i društva s učenicom lake mentalne retardacije

U uvodnom dijelu sata Betra će samostalno rješavati zadatak. Dobila je četiri nastavna listića. Svaki nastavni listić odnosi se na pojedinu životnu zajednicu. Tip zadataka na listićima prilagođen je Betri. To su uglavnom zadaci nadopunjavanja, povezivanja i zaokruživanja točnog odgovora. Betra od učiteljice dobiva upute da najprije sama pokuša riješiti zadatak, a da se udžbenikom posluži samo ako ne zna odgovor na pitanje. Učenica zatim započinje sa samostalnim radom.Betra je zastala već na prvom pitanju gdje je trebala nadopuniti odgovor jednom riječju (*Travnjaci na kojima pase stoka nazivaju se* _____ .) i odlučila se poslužiti udžbenikom. Učiteljica je primijetila da učenica ima problema s pronalaženjem odgovora i vratila se do nje i navela je na dio udžbenika u kojemu može pronaći odgovor na postavljeno pitanje. Učiteljica se zatim usmjerila na rad s ostalim učenicima. Betra je za to vrijeme prestala s radom i počela promatrati što se događa s ostalima u razredu, odnosno koje upute za rad oni dobivaju. Učiteljica je primijetila da je Betra zastala s radom, učiteljica ponovno dolazi do nje i pomaže joj u rješavanju zadataka. U zadatku se od učenice traži da prekriži uljeze među navedenim pojmovima. Učenica ne razumije što su to uljezi. Učiteljica joj objašnjava što taj pojam znači, ali učenica i dalje ima poteškoće sa zaključivanjem točnoga odgovora. Iz iskustva zna da se na livadi nalaze djetelina i maslačak, ali ne zna samostalno zaključiti da treba izbaciti one biljke koje se ne nalaze na livadi. Do zaključka pokušava doći promatranjem slika u udžbeniku. Učenica i u slijedećih nekoliko zadataka nailazi na teškoće s razumijevanjem. Ne razumije pojmove *rahle i gnoje* u pitanju pa ne zna zaokružiti točan pojam koji se od nje traži. Učiteljica je gotovo stalno prisutna i uz poticanje učenice i razgovor nastoji od nje dobiti točnu povratnu informaciju. U slijedećem listiću učenica je također već na početku listića naišla na poteškoću. Učenica ne može samostalno zaključiti žive li djetlić i žuna na travnjaku. Učiteljica je upućuje na udžbenik i na one dijelove teksta za koje joj je

ranije naglasila da treba ponoviti. Učenica pokušava u udžbeniku pronaći slike djetlića i žune, no ne pronalazi ih pa odustaje od daljnje potrage i zaokružuje odgovor po nahođenju (pogađa odgovor). Slijedeći pojam kojega je učenica trebala prepoznati kao netočan odnosi se na zmiju bjeloušku. U tvrdnji *Bjelouška je naša najpoznatija otrovnica,* učenica se nijeusmjerila na pojam najpoznatija otrovnica i prisjetila se da je to ustvari poskok, već je zastala kod pojma *bjelouška* jer nije bila sigurna što taj pojam znači. Učiteljica je pokušava navesti na točan odgovor tako da joj postavlja pitanja kako bi se prisjetila da su bjeloušku i poskoka spominjali na nastavi. Za to vrijeme ostali su gotovi s rješavanjem listića i dolazi do ponovne rotacije skupina. Učenici su ostala još dva zadatka na listiću. Treba zaokružiti koje drveće pripada vazdazelenim šumama. Učenica ne razumije pojam *vazdazelene* pa uz razgovor s učiteljicom i navođenjem primjera iz vlastitog iskustva dolazi do zaključka o značenju tog pojma i samostalno zaokružuje točan odgovor na listiću. Učenica je posljednji zadatak u listiću u kojemu je trebala spojiti naziv biljke s njezinim opisom zadatak rješavala bez udžbenika služeći se vlastitim iskustvom jer su se u pitanjima nalazile biljke koje je poznavala (*bijela djetelina, trputac, maslačak*).U trećem listiću učenica uspješno i samostalno rješava sve zadatke, osim zadatka u kojemu treba nadopuniti odgovor donošenjem vlastitog zaključka na osnovi pročitanog teksta. Pitanje se odnosi na sadržaje koji turiste privlače na naše more. Učiteljica pokušava učenicu potaknuti na razmišljanje pokazivanjem fotografija i razgovorom te postavljanjem pitanja. Pokušava učenicu naučiti kako se snalaziti u tekstu i iz njega iščitati najvažnije informacije. Učenica na isti problem nailazi u rješavanju 4. listića gdje se nalazi jedan zadatak nadopunjavanja u kojemu treba razlikovati češere jele i češere smreke. Tek nakon razgovora s učiteljicom, promatranja fotografija jele i smreke te čitanja teksta iz knjige učenica dolazi do traženog zaključka. Također, u pitanju koje je na razini vrednovanja, a u kojem učenica treba procijeniti kako ona sama može doprinijeti očuvanju šuma, učenica treba poticaj učiteljice i osvrtanje na vlastita iskustva u šumi kako bi se dosjetila odgovora.U završnom dijelu sata slijedi provjera rješenja u svim listićima. Svaki učenik, uključujući Betru čita rješenja zadataka. Betra može sudjelovati u provjeri zadataka jer su ostali imali slične, a ponekad i iste zadatke kao ona, samo što su to za ostale učenike većinom bili zadaci nadopunjavanja i odgovaranja na pitanja. Učenica je tijekom sata pokazala nesamostalnost i nesigurnost. Učiteljica joj je neprestano morala posvećivati veliki dio svoga vremena kako bi je motivirala na rješavanje zadataka. Iako su zadaci uistinu prilagođeni potrebama učenice i ona može savladati tražene pojmove, učenica gotovo uopće ne uspijeva samostalno riješiti zadatak bez upotrebe udžbenika ili bez razgovora s učiteljicom. Najbrže dolazi do zaključaka kada povezuje pojmove koje treba zapamtiti i razumjeti s vlastitim iskustvom i znanjem otprije pa je učiteljica na zaključivanje potiče uglavnom tom metodom. Čak i kada zna odgovor, učenica traži odobravanje učiteljice, odnosno čak i tada pokazuje određenu nesigurnost u svoje znanje. Učenica također lakše razmišlja kada promatra fotografije određenih pojmova, pogotovo ako te pojmove treba usporediti. Učiteljica joj prilagođava sadržaje, metode rada te nastavna sredstva i pomagala u svim situacijama i kada god je to potrebno i moguće. Betra je unaprijed znala koje sadržaje treba naučiti za sat ponavljanja, ali primjećuje se da kod učenice izostaje rad, odnosno učenje kod kuće. Također, zadatke u kojima se traži odgovor punom rečenicom, nabrajanje ili zaključivanje učenica rješava vrlo teško pa ih učiteljica u ispitima znanja i nastavnim listićima za Betra izbjegava. Najčešći tipovi zadataka kojima učiteljica

prilagođava sadržaj učeničinim sposobnostima jesu zadaci dihotomnog izbora (procjena točnosti i netočnosti rečenice), zadaci višestrukog izbora (zaokruživanje točnog odgovora), zadaci eliminacije i zadaci sparivanja naziva nekog pojma s njegovim opisom. Drugim riječima, većina zadataka koje Betra rješava su na razini prepoznavanja, odnosno znanja. Učiteljica potiče Betru na napredovanje i razmišljanje tako da uvijek postavi jedno jednostavno pitanje na razini razumijevanja, primjene ili vrednovanja u kojemu učenica treba nadopuniti odgovor, odnosno nabrojati nekoliko pojmova ili odgovor napisati punom rečenicom (*npr. Kako ti možeš doprinijeti očuvanju šuma?*). Osim tipova zadataka, učiteljica učenici u nastavnim listićima prilagođava i font kojim je pisan tekst, razmak između redova u tekstu te posvećuje mnogo pozornosti vizualnoj organizaciji sadržaja nastavnog listića kako učenica ne bi imala dodatne i nepotrebne poteškoće s razumijevanjem zadataka. Učenicu treba poticati na samostalno učenje kod kuće jer iako na satu obrade pokazuje da je zapamtila određene sadržaje, učenica ima vrlo kratkoročno pamćenje i do sata ponavljanja naučene sadržaje zaboravlja. Vidljivo je da učiteljica puno pozornosti na satu posvećuje učenici jer su ostali učenici vrlo samostalni i organizirani.

Tablica 1. Vrjednovanjaostvarenihindividualiziranihkognitivnihrazinaučenice o Prirodno – zemljopisnimuvjetimanizinskihkrajeva
Table 1. The evaluation of realized individualized cognitive level of students aboutNatural - geographic conditions in lowland regions

KOGNITIVNO PODRUČJE *Operacionalizirani ciljevi*	*Stupanj ostvarenosti*				
	ne	*manjim dijelom*	*djelomično*	*većim dijelom*	*potpuno*
Imenovati tri rijeke nizinskih krajeva i tri područja nizinskih krajeva vezanih uz te tri rijeke (Podravina,			+		
Opisati osnovna obilježja godišnjih doba nizinskih krajeva i navesti primjere iz vlastitog iskustva.					+
Imenovati rijeku Dravu kao rijeku koja protječe Podravinom (uz pomoć učiteljice).				+	
Usporediti prirodno zemljopisna obilježja brežuljkastih i nizinskih krajeva promatrajući fotografije (uz pomoć				+	
Odrediti prirodna bogatstva nizinskih krajeva u zadacima na zaokruživanje te iznositi svoje mišljenje(u razgovoru s učiteljicom).		+			
Procijeniti točnost rečenice i odrediti netočan sadržaj u rečenici te ga ispraviti (uz pomoć učiteljice).			+		

Tablica 2. Vrjednovanja ostvarenih individualiziranih psihomotoričkih razina učenice o Prirodno – zemljopisnim uvjetima nizinskih krajeva
Table 2. The evaluation of realized individualized psychomotor levels of students aboutNatural - geographic conditions in lowland regions

PSIHOMOTORIČKO PODRUČJE *Operacionalizirani ciljevi*	*Stupanj ostvarenosti*				
	ne	*manjim dijelom*	*djelomično*	*većim dijelom*	*potpuno*
Opisivanje najvažnijih obilježja podneblja i biljnog svijeta nizinskih krajeva (uz pomoć učiteljice).				+	
Pronaći i precizno pokazati barem tri rijeke nizinskoga kraja i područja koja se nalaze uz te rijeke (uz pomoć učiteljice).				+	
Imenovati barem dvije označene rijeke nizinskoga kraja i područja koja se nalaze uz te rijeke na slijepoj karti Republike Hrvatske (uz pomoć učiteljice).			+		
Povezati pojmove s fotografijom koja ih prikazuje.					+
Izraditi umnu mapu koja će sadržavati samo one pojmove koje je učenica trebala imenovati i razumjeti.			+		

Tablica 3. Vrjednovanja ostvarenih individualiziranih afektivnih razina učenice oPrirodno – zemljopisnim uvjetima nizinskih krajeva
Table 3. The evaluation of realized individualized affective level of students about Natural - geographic conditions in lowland regions

AFEKTIVNO PODRUČJE *Operacionalizirani ciljevi*	*Stupanj ostvarenosti*				
	ne	*manjim dijelom*	*djelomično*	*većim dijelom*	*potpuno*
Pažljivo prati nastavu i aktivno u njoj sudjeluje.				+	
Pravovremeno i ustrajno obavlja postavljene zadatke.					+
Radi precizno i brine se o urednosti rada, radnog mjesta i prostora.					+
Promiče opće vrijednosti (npr. urednosti i vladanja sobom), dobro reagira na pohvalu i poticaj.					+
Solidarno se odnosi prema suradničkom obliku rada.					+

Sadržaj nastavnoga listića

Nastavni listićsadrži zadatke prilagođene učeničinim sposobnostima. To su zadaci eliminacije, zaokruživanja točnih odgovora te zadaci povezivanja sadržaja s

odgovarajućom fotografijom. Svi sadržaji koji bi učenici mogli biti apstraktni prikazani su na fotografijama. Kada se od učenice traži donošenje zaključaka ili uspoređivanje određenih sadržaja uvijek se koriste fotografije sadržaja koje treba uspoređivati. Listić sadrži i jedan zadatak u kojemu učenica treba napisati ime područja koje se nalazi uz određenu rijeku. Umjesto nadopunjavanja odgovora u ovome zadatku trebalo je biti ponuđeno više različitih odgovora od kojih je učenica trebala izabrati samo neke (točne) odgovore i povezati odgovarajuće pojmove.

Postupak vrjednovanja učenice

Učenica je samostalno i uspješno nabrojila tri rijeke nizinskih krajeva prije rješavanja nastavnoga listića(Tablica 1.). No, kada je trebala zaključiti o područjima koja se nalaze uz te rijekebila je vrlo nesigurna i uopće nije znala što se od nje u ovome zadatku očekuje. Uz učiteljičinu pomoć uspjela je zaključiti da se uz Dravu nalazi Podravina jer joj je to područje ipak poznato zbog toga što u njemu živi pa je taj dio zadatka mogla povezati s vlastitim iskustvom. Ipak, bio je potreban veliki napor i mnogo razgovora s učiteljicom kako bi se prisjetila Posavine. Isprva je ponavljala da se i uz Savu prostire Podravina, čak i nakon učiteljičine pomoći u dolaženju do zaključaka *(npr. Ako se kraj Drave prostire Podravina, kraj Save se prostire Po…).* Nakon mnogo ponavljanja učenica je uspjela zaključiti da se radi o Posavini, što znači da je ovaj pojam usvojila samo na razini prepoznavanja, a zadatak je bio postavljen tako da od nje zahtijeva reprodukciju znanja. Učenica nikako nije mogla zaključiti da se uz Dunav nalazi Podunavlje. Kako bi se provjerilo je li učeničino znanje ovih pojmova barem na razini prepoznavanja, sličan zadatak bit će postavljen u ispitu, samo što će ovaj puta učenica između više ponuđenih pojmova izabrati i spojiti odgovarajuće parove, odnosno rijeke s nizinom koja se uz njih prostire. Uz razgovor s učiteljicom o obilježjima godišnjih doba (Tablica 1), učenica je s lakoćom govorila o svim godišnjim dobima i vrlo brzo dolazila do zaključaka jer je navodila primjere iz vlastitog iskustva. Kada je trebala pronaći tri rijeke nizinskoga kraja na zemljovidu Republike Hrvatske (Tablica 2) s lakoćom je pronašla Dravu i Savu uz pomoć učiteljice. U tom zadatku učiteljica ju je navodila na mjesto gdje se rijeka nalazi *(npr. Koja rijeka protječe kroz Osijek / Zagreb?).* S druge strane, učenica je mnogo teže pronašla treću rijeku koju je trebala pronaći na zemljovidu, a to je bila rijeka Dunav. Učiteljica joj je savjetovala da najprije pronađe grad Osijek, a zatim da gleda istočnije od Osijeka i pronađe grad Vukovar. Učenica je uspjela pronaći grad Vukovar, ali pojam je tražila neodređeno prstom, a ne slijedeći istok što pokazuje da učenica ima poteškoća sa snalaženjem pomoću strana svijeta. Čak i kada je pronašla grad Vukovar trebalo joj je duže vrijeme da primijeti rijeku Dunav. Čini se da učenica na zemljovidumnogo lakše pronalazi gradove, dok joj je pronalaženje rijeka na zemljovidu teže. U zadatku u kojemu je pomoću fotografija trebala prepoznati i odrediti prirodno – zemljopisna obilježja (Tablica 2.), učenica je bila djelomično uspješna. Prepoznala je koji kraj je prikazan na određenoj fotografiji, no imala je poteškoća sa zaključivanjem o osnovnim obilježjima reljefa tih krajeva. Učenici je pojam reljefa apstraktan i nakon razgovora s učiteljicom

zaključila je da u reljefu brežuljkastih krajeva prevladavaju brežuljci, ali ne i gore. Iz vlastitog iskustva napisala je da u nizinskim krajevima prevladava „ravno“ što nije u potpunosti krivo. No, učenica čak niti uz veću pomoć učiteljice nije uspjela zaključiti da u nizinskim krajevima prevladavaju nizine, već je ponavljala da u nizinskim krajevima prevladava *nizinsko.* U zadatku u kojemu treba zaokružiti prirodna bogatstva koja pripadaju nizinskim krajevima (Tablica 1), učenica je vrlo brzo razumjela što znači pojam prirodno bogatstvo, ali je bila manje uspješna u prepoznavanju prirodnih bogatstava koja pripadaju nizinskim krajevima. Kada je na slijepoj karti trebala upisati imena dvije označene rijeke (Tablica 2.), uz veću pomoć učiteljice uspjela je pronaći te dvije rijeke na zemljovidu Republike Hrvatske. No, kada je trebala upisati imena tih rijeka na označena mjesta na slijepoj karti, učenica je to uporno činila obrnuto što znači da ima poteškoća s projekcijom položaja rijeke sa zemljovida na ispravno označeno mjesto na slijepoj karti (iako su na slijepoj karti označene samo dvije rijeke). U ovome zadatku učenica je ponovno pokazala da joj je na zemljovidu mnogo teže pronaći rijeke i označiti ih na slijepoj karti nego gradove. U zadatku s povezivanjem pojmova (Tablica 1.) učenica je zadatak u potpunosti riješila samostalno i bez učiteljičine pomoći. Učenica je vrlo smirena i otvorena za suradnju s učiteljicom i s ostalim učenicima iz razreda. Da je ostali učenici iz razreda vrlo dobro prihvaćaju bilo je vidljivo kada je od njih trebala posuditi zemljovid Republike Hrvatske pošto je svoj zaboravila. Svaki od učenika joj je odmah ponudio da se koristi njegovim zemljovidom. Učenica je tijekom rješavanja nastavnog listića bila vrlo strpljiva i nije odustajala od rješavanja zadataka čak i kada joj je bilo teško. U nastavu se aktivno uključivala samo na poticaj učiteljice (Tablica 3.). U ispitu znanja iz nastavne cjeline Nizinski krajevi Republike Hrvatske svi zadaci su prilagođeni sposobnostima učenice. Zadaci u ispitu znanja slični su zadacima koji su se pojavljivali u nastavnim listićima koje je učenica rješavala tijekom obrade nastavnih tema iz ove nastavne cjeline. Ukoliko se u nastavnim listićima pokazalo da određeni tip zadatka nije odgovarao učeničinim sposobnostima, taj tip zadatka u ispitu je bio izmijenjen tako da bude u skladu sa sposobnostima učenice. Ispit znanja pretežito se sastoji od zadataka dihotomnog izbora (zadaci u kojima treba zaokružiti je li ponuđena rečenica točna ili netočna), spajanja odgovarajućih parova, zaokruživanja točnog odgovora te prepoznavanja fotografija. Nadopunjavanje odgovora jednom riječju zahtijeva se samo u jednom zadatku i taj zadatak sastoji se od samo dvije rečenice. Prilikom izrade ispita velika pozornost pridavala se tome da zadaci u ispitu budu objašnjeni kratko i jasno te da svi sadržaji u ispitu budu pregledni. Učenica je iz ispita znanja ostvarila ocjenu dobar. Pokazala je napredak jer je ranije čak i u ispitima koji su u potpunosti bili prilagođeni njenim sposobnostima ostvarivala lošije rezultate i često bi morala ponavljati pisanje ispita. Učenica je tri zadatka riješila u potpunosti točno. To su bili zadaci u kojima je trebala spojiti ime rijeke nizinskoga kraja s područjem koje se uz nju prostire. Iako je u tom zadatku imala više ponuđenih odgovora nego što je bilo potrebno pokazala je da prepoznaje koje područje se prostire uz određenu rijeku. Učenica je sličan zadatak imala u nastavnom listiću, ali je u rješavanju toga

zadatka bila tek djelomično uspješna jer je morala samostalno imenovati područja koja se nalaze uz navedene rijeke. Zbog toga je taj zadatak u ispitu dodatno prilagođen njenim sposobnostima. Učenica je također u potpunosti riješila zadatke u kojima je trebala zaokružiti fotografije koje pripadaju poljoprivrednim djelatnostima nizinskih krajeva te zadatke u kojima je trebala prepoznati fotografije Ivane Brlić – Mažuranić i Vučedolsku golubicu . Većim dijelom uspjela je riješiti zadatak u kojemu je trebala prepoznati prirodna bogatstva nizinskih krajeva te posljednji zadatak u kojemu je trebala prepoznati koji gradovi su označeni na slijepoj karti Republike Hrvatske. Učenica je u tim zadacima imala samo jedan netočan odgovor što je veliko postignuće, pogotovo u posljednjem zadatku sa slijepom kartom. Učenica je djelomično riješila zadatke višestrukog izbora te zadatak s nadopunjavanjem odgovora. Kao najteži zadatak, neočekivano se pokazao prvi zadatak u kojemu je učenica trebala procijeniti o istinitosti ponuđene tvrdnje. Učenica je zadatak riješila manjim dijelom što je pokazatelj da su pojedine tvrdnje za nju bile preteške ili da nije obratila pozornost na određene sadržaje na koje je bila upozorena prije pisanja ispita. Prva tvrdnja (*U nizinskome kraju tlo nije pogodno za poljoprivredu.*) predstavljala joj je problem zbog negacije u zadatku. Ostale tvrdnje za koje je učenica zaokružila netočan odgovor nalazile su se u nastavnim listićima u kojima ih je učenica točno riješila. Te sadržaje potrebno je s učenicom dodatno ponoviti jer učenica ima vrlo kratkoročno pamćenje i brzo zaboravlja sadržaje. Učenica niti jedan zadatak u ispitu nije preskočila ili riješila u potpunosti netočno što je vrlo pozitivan znak napretka učenice. Rezultati učenice (4 nastavne jedinice odnosno 1 nastavna cjelina)pokazali su da je u radu s učenicom potrebno smanjiti dubinu i širinu nastavnih sadržaja iz Prirode i društva. Učenica je pokazala da je uspješnija u svladavanju sadržaja koje može povezati s vlastitim iskustvom (npr. znamenitosti u svome mjestu i obližnjem gradu zapamtila je u potpunosti, dok u navođenju primjera znamenitosti ostalih gradova nije bila uspješna). U ispitima znanja svi zadaci moraju biti prilagođeni sposobnostima učenice, a to se postiže postavljanjem zadataka zatvorenog tipa na razini prepoznavanja(zaokruživanje točnog odgovora, eliminacija, spajanje pojmova, prepoznavanje, imenovanje te zaokruživanje odgovarajućih fotografija itd.). Učenica je najuspješnija u rješavanju takvih tipova zadataka jer su to zadaci na razini prepoznavanja i od učenice ne zahtijevaju dublju razinu promišljanja, odnosno to su zadaci koji su upotpunosti prilagođeni njenim potrebama. Tijekom rješavanja svakog zadatka, učenica je pokazala da je izrazito motivirana za njegovo rješavanje. Učenica nikada nije preskočila zadatak, nego ga je uvijek pokušala riješiti, čak i ako je to bio zadatak otvorenog tipa u kojemu je trebala odgovoriti punom rečenicom što joj je ranije predstavljalo veliki problem. Glavnim nedostatcima učenice pokazali su se kratkoročno pamćenje zbog kojega brzo zaboravlja informacije, njena sklonost da pribjegava „pogađanju“ točnoga odgovora bez promišljanja o zadatku i nesamostalnost u rješavanju zadataka. Razlozi tih nedostataka su izostanak rada kod kuće, nedostatak pažnje na nastavi i nesigurnost u svoj rad koji je kod učenice vrlo prisutan. Ipak, tijekom rada s učenicom postupno se uočavao veliki napredak. Način rada uz pomoć tablica za

kognitivne, psihomotoričke i afektivne razine pokazao se vrlo uspješnim jer je učenica ostvarila značajan napredak u svim navedenim razinama. Odlični rezultati učenice koji svjedoče njenom napretku tijekom istraživanja pokazuju da bi postizanje napretka s učenicom s teškoćama u razvoju bilo nemoguće da pred nju nisu bila postavljena jasna i konkretna očekivanja te mnogo poticanja i ohrabrivanja. Ovo istraživanje pokazuje da cilj rada s učenicima s teškoćama u razvoju nije samo u ulaganju napora da im se prilagode zahtjevi nastave, nego da je primarna zadaća učitelja poticanje samostalnosti učenika tijekom svladavanja tih sadržaja i stjecanja radnih navika što je najvažniji preduvjet za postizanje uspjeha.

ZAKLJUČAK

U današnje vrijeme rad s učenicima s teškoćama u razvoju vrlo je aktualna tema i postavljaju se mnoga pitanja o metodama rada s takvim učenicima. Uzimajući u obzir sličnosti i različitosti između pojedinih predmeta, najbolje je pristupiti svakom predmetu s posebnog stajališta, odnosno ući dublje u sadržaje koji se obrađuju u pojedinom predmetu. Upravo zbog toga, ovaj je rad bio usmjeren na rad s učenicima s teškoćama u razvoju na nastavi Prirode i društva. Učitelji kao pojedinci trebaju razmisliti o načinu na koji će pristupiti pojedinom učeniku s teškoćama i sadržaju predmeta kojega trebaju poučavati. Pritom trebaju razmisliti o svim raspoloživim načinima i sredstvima kojima mogu doprinijeti stvaranju novih spoznaja na ovome području. U Prirodi i društvu naglasak treba biti stavljen na povezivanje sadržaja s osobnim iskustvom učenika što podrazumijeva grupne projekte, izvanučioničku nastavu, slikoviti prikaz različitih činjenica, odnosno korištenje izvorne stvarnosti u što većoj mjeri. Učiteljeva je zadaća omogućiti učeniku s teškoćama u razvoju postizanje što boljih rezultata. Kako bi u tome uspio, svaki učitelj treba neprestano osuvremenjivati nastavu pri čemu će mu pomoći stručna i znanstvena literatura te razmjena iskustava s ostalim učiteljima. Učitelj također mora voditi brigu o ostvarivanju suradnje s roditeljima i stručnim suradnicima koji mu mogu mnogo pomoći u planiranju i provođenju nastave s učenikom s teškoćama u razvoju. Također, važno je pred učenika postaviti konkretna očekivanja koja su u skladu s njegovim sposobnostima. Učitelj mora navesti i vrjednovati svaki zadatak nastave kojega učenik s teškoćama u razvoju treba ispuniti kako bi se mogao pratiti njegov napredak. Zaključak ovoga rada jest da bi ovakvih istraživanja trebalo biti više kako bi učitelji dobili bolje smjernice za rad s učenicima s teškoćama u razvoju u nastavi Prirode i društva i u nastavi općenito. Također, svaki učitelj trebao bi poći od sebe i postupkom introspekcije razmisliti o mogućnostima poboljšanja svoga rada, odnosno o načinu rada koji je u najboljem interesu učenika.

LITERATURA

1. Al –Makhalid, K. A. (2012). Primary Teachers Attitudes and Knowledge Regarding Gifted Pupils and Their Education in the Kingdom of Saudi Arabia.

Doktorska dizertacija,Manchester: Faculty of Humanities, The University of Manchester for the degree ofDoctor of Philosophy.
2. Biasiol – Babić, R. (2009). Vrednovanje i ocjenjivanje s posebnim osvrtom na učenike s teškoćama integrirane u redovni sustav odgoja i obrazovanja. Metodički obzori. 4 (7–8), str. 207-219.
3. Bohner, G. & Wänke, M. (2002).Attitudes and attitude change. East Sussex: Psychology Press.
4. Borić, E., Radanović, I. i Ništ, M. (2008). Standardi vrednovanja i ocjenjivanja u nastavi biologije,Napredak. 149(2), str. 125-141.
5. Bouillet, D. (2010). Izazovi integriranog odgoja i obrazovanja. Zagreb:Školska knjiga.
6. Galić – Jušić, I. (2004). Djeca s teškoćama u učenju. Lekenik:Ostvarenje.
7. Gardner, H. (2011). Frames of Mind:The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.
8. Guberina-Abramović, D. (2004). Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi. Zagreb:Školska knjiga.
9. Ivančić, Đ. (2010.) Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi. Zagreb:Alka script.
10. Kiš – Glavaš, L. i Fulgosi – Masnjak R. (2003). Od prihvaćanja zajedno: integracija djece s posebnim potrebama.Zagreb:Hrvatska udruga za stručnu pomoć djeci s posebnim potrebama IDEM.
11. Kostelnik, M., Onaga E., Rohde, B. & Whiren A. (2004). Djeca s posebnim potrebama, priručnik za odgajatelje, učitelje i roditelje. Zagreb: Educa.
12. Matijević, M. (2004). Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Zagreb:TIPEX.
13. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
14. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2006). Nastavni plan i program za osnovnu školu. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
15. Mustać, V. i Vicić, M. (1996). Rad s učenicima s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi, priručnik za prosvjetne djelatnike. Zagreb: Školska knjiga.
16. Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi(2010). Narodne novine 112, Zagreb.
17. Slaviček, M. (2008). HNOS i vrednovanje – unutarnje/školsko-vanjsko-samovrednovanje. Zagreb: Profil.

STAVOVI NASTAVNIKA PREMA MUCANJU

ATTITUDE OF TEACHERS TOWARDS STUTTERING

Mihrija MEŠIĆ[1], Lejla JUNUZOVIĆ-ŽUNIĆ[2]
[1] JU Osnovna škola „Sanica“ – Sanica (Ključ)
[2] Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet –Tuzla

APSTRAKT

Škola je važno mjesto u životu djeteta koje muca. Negativan stav nastavnika i učitelja može dovesti do pogoršanja govora djeteta koje muca, poništiti rezultate najboljih terapija, a ponekad nepravilan stav može dovesti do novih slučajeva mucanja. Cilj istraživanja bio je utvrditi stavove učitelja i nastavnika prema mucanju. Istraživanje je provedeno u tri osnovne škole na području općine Ključ i jednoj osnovnoj školi na području općine Sanski Most. Uzorak je činilo 105 ispitanika, od kojih je bilo 40 učitelja i 65 nastavnika. Istraživanje je provedeno upotrebom POSHA-S mjernog instrumenta za procjenu stavova. Rezultati istraživanja su pokazali da su učitelji i nastavnici pokazali uglavnom pozitivne stavove prema mucanju. Činjenica da učitelji i nastavnici nisu u cjelini pokazali negativne stavove prema mucanju, ali nisu pokazali u potpunosti ni pozitivne stavove prema mucanju, trebala bi biti motivacija, ali i neprikosnovena vodilja logopeda u samom radu s djecom koja mucaju, te u prosvjećivanju njihove okoline, širenjem znanja o pravilnom odnosu prema djeci koja mucaju, budući da je poznato da negativan stav dovodi do pogoršanja mucajućeg ponašanja.

Ključne riječi: stavovi, učitelji, nastavnici

ABSTRACT

School is an important place in the life of a child who stutters. The negative attitude of teachers can lead to deterioration of the speech of a child who stutters, destroy the results of the best therapy, and sometimes, a negative attitude can lead to new cases of stuttering. The aim of this research was to determine the attitudes of teachers towards stuttering. This research was conducted in three primary schools in the municipality Ključ and in a primary school in the municipality Sanski Most. The sample consisted of 105 respondents, 40 teachers (lower grades I-V) and 65 teachers (upper grades, from VI-IX). The research was conducted by POSHA – S test. The results showed that both the teachers from lower and upper grades showed generally positive attitudes toward stuttering. The conclusion is that teachers have not shown a completely negative attitude toward stuttering, but neither an entirely positive attitude, which can be regarded as motivating, but also as an never ending guide of speech therapists in their work with children who stutter, and in the education of their environment, in expanding the knowledge about the proportion of children who stutter, since it is known that a negative attitude leads to deterioration of the behavior of children who stutter.

Key words: attitudes, teachers (lower grades), teachers (upper grades)

UVOD

Čovjek koristi govor kako bi izrazio svoje misli, želje i potrebe, a istovremeno se u govoru odražavaju sva njegova psihička stanja i emocije (Salihović, 2005). S obzirom na to da je govor važno sredstvo za komuniciranje, svaki njegov poremećaj dovodi do poremećaja socijalno-emocionalnih odnosa (Ramić, 2005). Mucanje je poremećaj u komunikaciji koji može utjecati na međuljudske odnose pojedinca (Manning, 2001, prema Gabel, Hughes i Daniels, 2008). Mucanje može postati ozbiljan poremećaj jer ugrožava sposobnost komunikacije i socijalizacije. Ono značajno utječe na uspjeh u školi, na poslu i na sposobnost pronalaženja prijatelja. Mucanje osobu vodi ka izolaciji (Gruden, 1998), a smatra se da je mucanje sindrom brojnih manifestacija na govornom, jezičkom i psihološkom planu (Sardelić, 1988). Ovaj poremećaj kod mnogih može uzrokovati povlačenje iz društva, izazvati nesigurnost u sebe i svoje sposobnosti, često odustajanje u poduhvatima, a također može izazvati osjećanje manje vrijednosti. Ono može dovesti do toga da osobe izbjegavaju obaveze, posebno one verbalnog karaktera. Negativne posljedice mucanja mogu ići tako daleko da se za svaki neuspjeh u životu osobe koja muca upravo okrivljuje mucanje (Vladisavljević, 1982). Problemi djece koja mucaju uglavnom su u školi ograničeni na teškoće u učešću u radu na času. Takvi učenici, zbog veoma prisutne svjesnosti svog govora, često odbijaju da govore pred drugima. Događa se da ih drugi učenici ismijavaju i maltretiraju. Zbog toga, kod osoba koje mucaju, prisutni strah od mucanja navodi ih na to da se vrlo ozbiljno socijalno izoluju (Cooley, 2007). Stav kao pojam se vrlo često sreće u različitim naučnim disciplinama, istraživanjima, ali i u svakodnevnom životu. Gotovo u svim aspektima našeg društvenog života mi očekujemo da drugi ljudi izraze svoj stav, iznosimo drugima naše poglede i pokušavamo promijeniti mišljenje drugih. Stavovi su jako važni budući da ljudi imaju veliki broj stavova prema drugim ljudima i prema mnogim objektima (Zečić, Meštrić i Agić, 2001). Stavovi prema osobama koje mucaju predstavljaju važan aspekt cjelokupne problematike mucanja (Junuzović-Žunić i sar., 2007). Stavovi osoba koje mucaju prema njihovom govoru se formiraju pod utjecajem stalnih poteškoća prisutnih u govoru. Na osnovnom nivou su stavovi da je mucanje sramota i da su osobe koje mucaju urođeno nesposobne da govore na bilo koji drugi način (Salihović, 2005). Škola predstavlja važno mjesto u životu djeteta koje muca. Negativan stav nastavnika i učitelja može dovesti do pogoršanja govora djeteta koje muca, poništiti rezultate najboljih terapija, a ponekad nepravilan stav može dovesti do novih slučajeva mucanja (Sulejmanpašić, 1969, prema Junuzović i sar., 2003). Gruden (1998) navodi da bi osnovni cilj u pristupu osobama koje mucaju trebalo biti nastojanje da se poveća njihovo samopoštovanje, odbaci diskriminacija prema njima i educira okolina kako bi se ublažio negativan stav zbog nerazumijevanja njihovog problema. Nastavnik ima važnu ulogu u razvoju pozitivnih stavova prema mucanju kod učenika koji ne mucaju. Dijete koje muca ne smije biti odbačeno (Gruden, 1998, prema Salihović, 2005). Prisustvo stresogenih faktora u školi utječe na pogoršanje govora kod djeteta. Zato je važno

da ih nastavnik prepozna, identificira i da ih ukloni ili svede na najmanju moguću mjeru (Salihović, 2005).
Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi stavove učitelja i nastavnika prema mucanju.

ISPITANICI I METODE RADA

Uzorak ispitanika su činili učitelji i nastavnici četiri osnovne škole. Uzorak je činilo 105 ispitanika, od kojih je bilo 40 učitelja i 65 nastavnika. Istraživanje je provedeno u periodu od aprila do kraja novembra 2013. godine, sa ciljem utvrđivanja stavova nastavnika prema mucanju. Ispitanici su upitnik ispunili dobrovoljno i anonimno. Uzorak je obuhvatao ispitanike oba spola, različite starosne dobi.

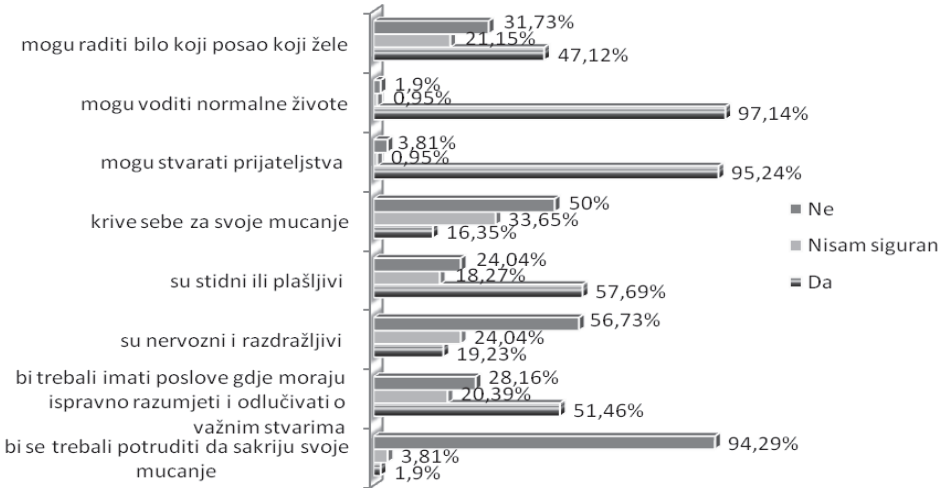
UZORAK VARIJABLI

Anamnestičke varijable: Dob: dob izražena u godinama; Spol (muški, ženski); Status u školi (učitelj, nastavnik); Sredina (ruralna, urbana); Edukacija o verbalno-glasovnoj patologiji (da/ne).Varijable iz mjernog instrumenta: Demografske varijable; Varijable životnih prioriteta; Varijable impresija ispitanika; Varijable procjene stavova vezanih za mucanje.
Uzorak ispitanika su činili učitelji i nastavnici tri osnovne škole na području općine Ključ i učitelji i nastavnici iz jedne osnovne škole iz Sanskog Mosta.
U svrhu dobijanja podataka o stavovima učitelja i nastavnika o mucanju korišten je *Public Opinion Survey of Human Attributes – Stuttering (POSHA –S)* (St. Louis, 2005; 2011; 2012). Ovaj instrument je 2012. godine preveden na bosanski/hrvatski/srpski jezik u okviru projekta International Project on Attitudes Toward Human Attributes (IPATHA). POSHA-S mjerni instrument se sastoji od tri dijela. Prvi dio je socio-demografski upitnik – sastoji se iz 13 pitanja. Drugi dio instrumenta čini 6 sekcija sa pitanjima koja se odnose na ispitivanje stavova o određenim karakteristikama ljudi i treći dio se sastoji od 6 sekcija sa pitanjima koja se odnose na ispitivanje stavova prema mucanju.
U istraživanju se tražilo nekoliko kratkih odgovora i stavljanje oznake na predviđeno mjesto za izbor ispitanika. Skale ocjenjivanja u demografskim i općenitim dijelovima su zahtjevale ocjenjivanje od 1 do 5. Pitanja vezana za mucanje su zahtijevale izbor „da“, „ne“ ili „nisam siguran“; ovi izbori su pretvoreni u skale od 1 do 3 kao što slijedi: „ne“=1, „nisam siguran“=2, i „da“=3.
Pored toga, sve skale ocjenjivanja su pretvorene u skalu od -100 do +100 gdje je 0=neutralna. Znakovi (bilo + ili -) pretvorenih bodova za detaljne stavove o mucanju, npr. „Ljudi koji mucaju su stidni ili plašljivi“, su obrnuti jednolično tako da su niži bodovi odražavali manje osjetljive ili manje precizne, a viši bodovi su odražavali više osjetljive ili više precizne odgovore. *POSHA-S (Public Opinion Survey of Human Attributes – Stuttering)* - istraživanje javnog mišljenja o ljudskim osobinama-mucanju je postignuto tako što se izračunao prosjek skupine dijelova koji su odražavali različite komponente.

Ispitanici su uz određene tvrdnje trebali odabrati jedan od ponuđenih odgovora, ali im je ostavljena i mogućnost da izostave odgovor na bilo koje pitanje ili prestanu odgovorati iz bilo kog razloga. Ispitanicima su date usmene upute o načinu ispunjavanja instrumenta, a one su postojale i u pismenoj formi, kao sastavni dio instrumenta.

Nakon provedenog istraživanja izračunati su osnovni statistički parametri. Za utvrđivanje vrste stavova koje su ispitanici zauzeli prema mucanju, izračunate su apsolutne i relativne frekvencije. Statistička obrada podataka je napravljena u programskom paketu SPSS 21.0 za operativni sistem Microsoft Windows.

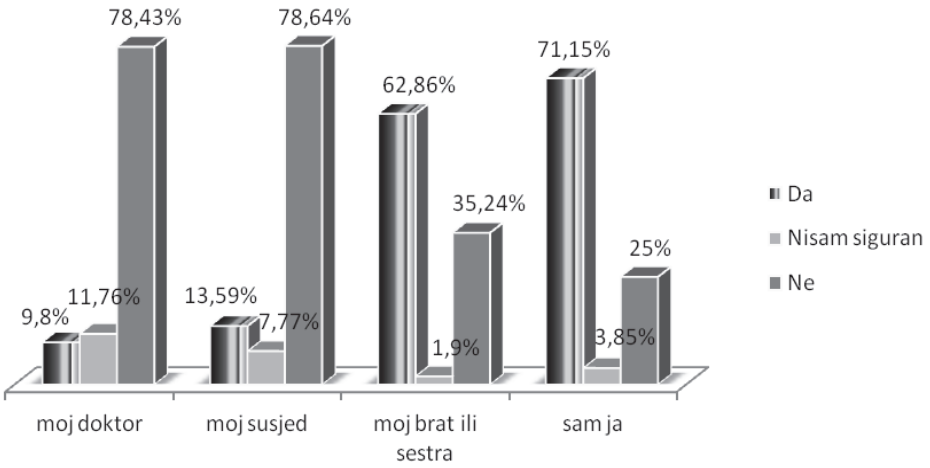
REZULTATI



Slika 1. Mišljenja učitelja i nastavnika o ponašanju i karakteristikama osoba koje mucaju

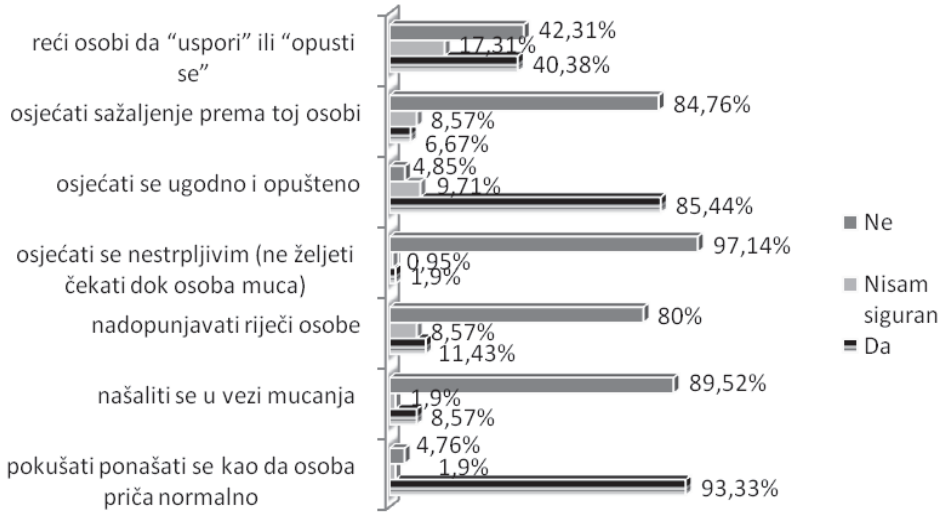
Figure 1. Teachers´ attitudes about behaviour and characteristics of persons who stutter

Iz slike 1. može se uočiti da su učitelji i nastavnici stava da ljudi koji mucaju „mogu voditi normalne živote" (97,14% ispitanika) i da „mogu stvarati prijateljstva" (95,24%). Većina ih misli da se ljudi koji mucaju ne bi „trebali potruditi da sakriju svoje mucanje" (94,29%). Učitelji i nastavnici smatraju da osobe koje mucaju posjeduju određene psihološke karakteristike, odnosno 56,73% ispitanika je mišljenja da osobe koje mucaju nisu „nervozni i razdražljivi", ali većina ispitanika (57,69%) smatra da su „stidni ili plašljivi". Najveću nesigurnost u odgovorima, vezano za ponašanja i karakteristike osoba koje mucaju, učitelji i nastavnici su pokazali za item „ljudi koji mucaju krive sebe za svoje mucaje" (33,65%).

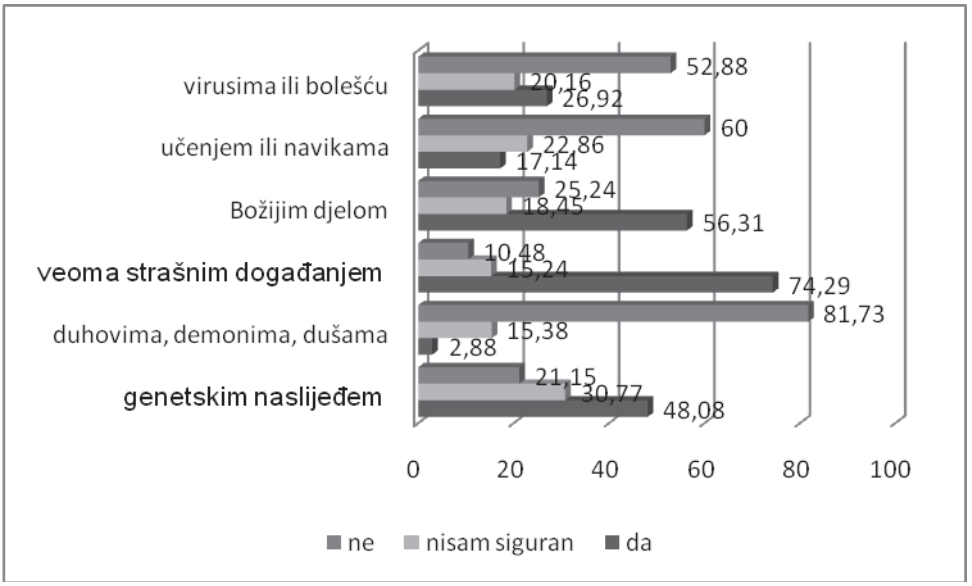


Slika 2. Zabrinutost učitelja i nastavnika
Figure 2. Concerns of teachers

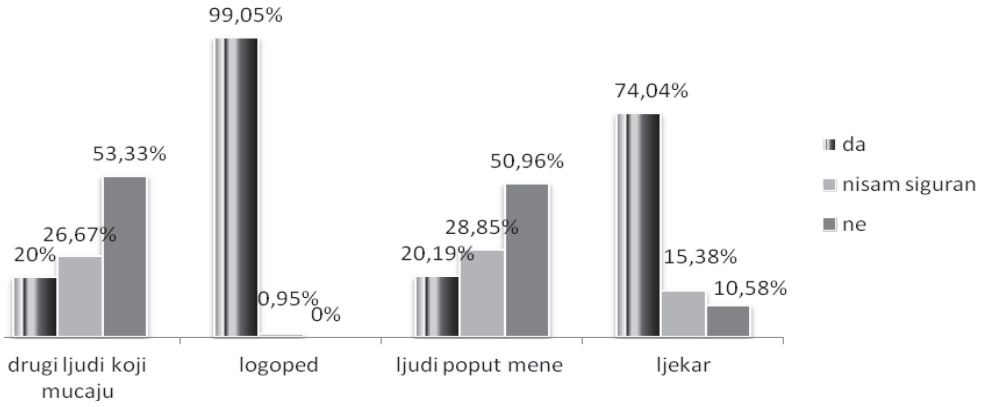
Učitelji i nastavnici najveću zabrinutost su pokazali za sebe u slučaju ako bi bili osobe koje mucaju (71,15%). Većina ispitanika pokazala je zabrinutost ako bi osoba koja muca bila „njihov brat ili sestra" (62,86%). Najmanju zabrinutost su pokazali ako bi osoba koja muca bila „njihov susjed" (78,64%) ili „njihov doktor" (78,43%) (slika 2.).
Na slici 3. uočljivo je da učitelji i nastavnici smatraju da u razgovoru sa osobom koja muca trebaju „pokušati ponašati se kao da osoba priča normalno" (93,33% ispitanika) i da se trebaju „osjećati ugodno i opušteno" (85,44% ispitanika). Također, većina ispitanika smatra da „ne trebaju osjećati sažaljenje prema osobama koje mucaju" (84,76%), „da se ne trebaju osjećati nestrpljivima" (97,14%), da ne trebaju „nadopunjavati riječi osobe koja muca" (80%), te da se ne bi trebali „našaliti u vezi mucanja" (89,52%). Ono u čemu su učitelji i nastavnici osjećali najvišu nesigurnost jeste na itemu treba li „osobi koja muca reći da „uspori" ili „opusti se"".
Većina učitelja i nastavnika vjeruje da je mucanje uzrokovano „veoma strašnim događajem" (74,29%). Visok je procent vjerovanja i da je mucanje uzrokovano „Božijim djelom" (56,31%) i „genetskim nasljeđem" (48,08%). Ispitanici najmanje vjeruju da je mucanje izazvano „duhovima, demonima ili dušama" (81,73%), „učenjem ili navikama" (60%) i „virusom ili bolešću" (52,88%). Učitelji i nastavnici su pokazali najviše nesigurnosti o uzročnosti mucanja „učenjem ili navikama" i vezano za „genetsko nasljeđe" (slika 4.).



Slika 3. Mišljenja učitelja i nastavnika o svom ponašanju prema osobama koje mucaju
Figure 3. Teachers´ attitudes about their behaviour towards persons who stutter

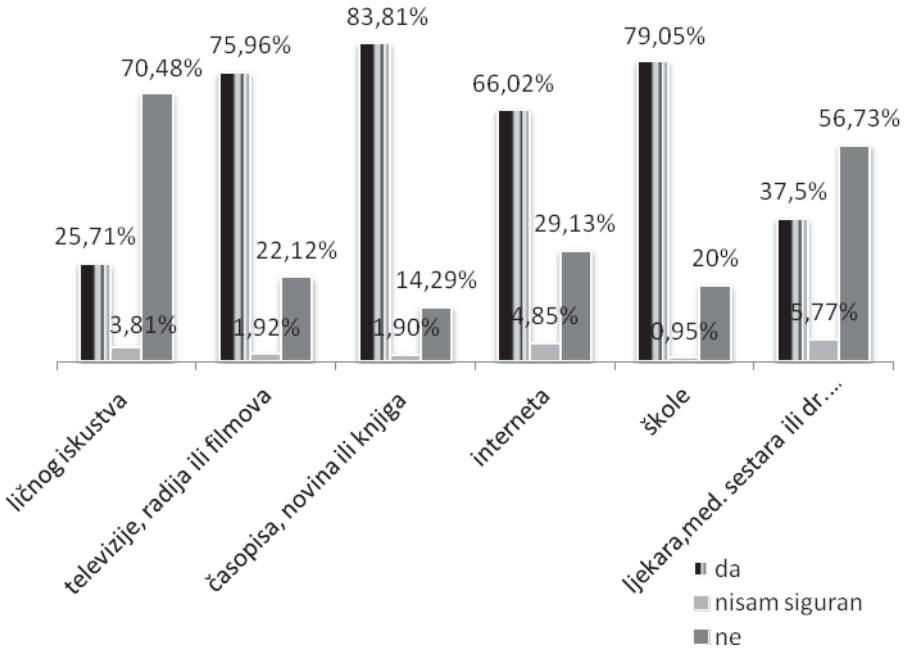


Slika 4. Mišljenja učitelja i nastavnika o uzroku mucanja
Figure 4. Teachers´ opinions about the origin stuttering



Slika 5.Vjerovanje učitelja i nastavnika o tome ko bi trebao pomoći osobama koje mucaju
Figure 5. Teachers´ beliefs about who should help people who stutter

Na slici 5. se može vidjeti da učitelji i nastavnici znaju da je logoped taj koji najviše može pomoći osobama koje mucaju, te se 99,05% učitelja i nastavnika izjasnilo da je „logoped" osoba koja treba pomoći osobama koje mucaju. Također, veliki procent ispitanika vjeruje i da ljekari mogu pomoći osobama koje mucaju (74,04% ispitanika). Vrlo su slični rezultati ispitanika o tome da osobama koje mucaju mogu pomoći i sami učitelji i nastavnici, odnosno „ljudi poput mene" i „drugi ljudi koji mucaju".
Slika 6. pokazuje da saznanja učitelja i nastavnika o mucanju najviše potiču iz „časopisa, novina ili knjiga" (83,81% ispitanika), zatim iz „škole" (79,05 % ispitanika) i sa „televizije, radija ili filmova" (75,96% ispitanika). Ličnog iskustva sa mucanjem uopšte, ispitanici su imali najmanje (70,48% ispitanika), te se veliki procent učitelja i nastavnika izjasnio da njihova saznanja o mucanju ne potiču od „ljekara, medicinskih sestara ili drugih stručnjaka" (56,73%).



Slika 6. Izvori saznanja učitelja i nastavnika o mucanju
Figure 6. Teachers´ sources of information about stuttering

DISKUSIJA

Mnoga istraživanja dosljedno su otkrila da razne osobe koje mucaju imaju stereotipne stavove prema mucanju i osobama koje mucaju. Tu je manje slaganja u tome da li određene karakteristike slušatelja, kao što je njihova relativna bliskost sa osobama koje mucaju i njihov spol, imaju bilo kakav uticaj na stavove koje oni iznesu u vezi sa osobama koje mucaju (Schlagheck, Gabel i Hughes, 2009).
U pogledu mišljenja učitelja i nastavnika o ponašanju i karakteristikama osoba koje mucaju, učitelji i nastavnici smatraju da ljudi koji mucaju „mogu voditi normalne živote“ (97,14% ispitanika) i da „mogu stvarati prijateljstva“ (95,24%). Većina ih misli da se ljudi koji mucaju ne bi „trebali potruditi da sakriju svoje mucanje“ (94,29%). Iz navedenog se može zaključiti da učitelji i nastavnici doživljavaju osobe koje mucaju na pozitivan način. Pozitivan stav prema osobama koje mucaju pokazali su nastavnici u studiji Nichollsa (2013), u pogledu akademskih postignuća. Naime, u navedenoj studiji nastavnici ne smatraju da je mucanje prepreka za ostvarivanje akademskih postignuća. Dalje, u ovom istraživanju se došlo do rezultata da je 56,73% učitelja i nastavnika mišljenja da osobe koje mucaju nisu „nervozni i razdražljivi“, ali većina ispitanika (57,69%) smatra da su „stidni ili plašljivi“. Suprotne rezultate dobili su Pachingar, Stansfield i Goldbart (2011) ispitujući uvjerenja i stavove učitelja osnovnih škola u Mumbaiju, u Indiji,

prema djeci koja mucaju. Naime, većina ispitanih učitelja nije smatrala da su djeca koja mucaju „stidna“ i „plašljiva“. U pogledu mišljenja učitelja i nastavnika o svom ponašanju prema osobama koje mucaju, može se reći da većina učitelja i nastavnika zna kako se treba pravilno ponašati prema osobama koje mucaju. Visok je procenat ispitanika koji smatraju da u razgovoru sa osobom koja muca trebaju „pokušati ponašati se kao da osoba priča normalno“ (93,33%) i da se trebaju „osjećati ugodno i opušteno“ (85,44% ispitanika). Također, većina ispitanika smatra da „ne trebaju osjećati sažaljenje prema osobama koje mucaju“ (84,76%), „da se ne trebaju osjećati nestrpljivima“ (97,14%), te da se ne bi trebali „našaliti u vezi mucanja“ (89,52%). Rezultati provedenog istraživanja, u pogledu mišljenja učitelja i nastavnika o uzroku mucanja, ukazuju na to da učitelji i nastavnici nemaju dovoljno znanja o uzroku mucanja. Zanimljivo je da više od polovine ispitanika vjeruje da je mucanje uzrokovano „Božijim djelom“ (56,31%). Istraživanje koje su proveli Abdalla i Al-Saddah (2009, prema Irani, Abdalla i Gabel, 2012) u Kuvajtu o znanju, uvjerenju i stavovima nastavnika prema mucanju je pokazalo da postoji nedostatak adekvatnog znanja o mucanju kod nastavnika u Kuvajtu. Većina ispitanika misli da je mucanje uzrokovano stresnim događajem ili je psihološke prirode. Iako je ohrabrujuće da se većina arapskih nastavnika izjašnjava kao neutralni ili imaju pozitivne stavove, ipak veliki broj nastavnika izrazio je negativne stavove prema mucanju. Učitelji i nastavnici znaju da je logoped taj koji najviše može pomoći osobama koje mucaju (tako ih misli 99,05%) i ovaj podatak je ohrabrujući s obzirom na to da je istraživanje provedeno na području na kojem, do unazad tri godine, nije djelovao logoped. Može se pretpostaviti da će, zbog tog njihovog znanja, većina učenika koji mucaju biti pravovremeno upućena na logopedski tretman, budući da su učitelji i nastavnici važni u prepoznavanju mucanja. Saznanja učitelja i nastavnika najviše potiču iz „časopisa, novina ili knjiga“ (83,81%), dok su ličnog iskustva sa mucanjem ispitanici imali najmanje (70,48%). Nešto više ličnog iskustva sa mucanjem pokazali su učitelji u istraživanju koje su proveli Pachingar, Stansfield i Goldbart (2011) ispitujući uvjerenja i stavove učitelja osnovnih škola u Mumbaiju, u Indiji, prema djeci koja mucaju. U pomenutom istraživanju 42 od 58 učitelja su izjavili da su vješto učili jedno ili više djece koja mucaju, u toku njihove učiteljske karijere. Samo 2 učitelja su izjavili da su učili četvero ili više djece, a 16 učitelja je izjavilo da nikada nisu učili dijete koje muca. Vezano za druge izvore saznanja o mucanju, samo 3 učitelja su izjavili da su imali formalnu obuku za mucanje, 7 ih je dobilo savjet od logopeda, a 9 ih je pročitalo informacije o mucanju, obično koristeći jedan izvor, kao što je to članak u novinama. U 13 zemalja provedeno je istraživanje, u kojem su se ispitivali stavovi nastavnika nasuprot stavovima ljudi koji nisu nastavnici, prema ljudima koji mucaju. Došlo se do zaključka da nastavnici imaju više negativnih percepcija o mucanju i ljudima koji mucaju nego oni koji nisu nastavnici sa sličnim nivoima formalnog obrazovanja (Hayley i Goltl, 2013). Škola predstavlja važno mjesto u životu djeteta koje muca. Negativan stav nastavnika i učitelja može dovesti do pogoršanja govora djeteta koje muca, poništiti rezultate najboljih terapija, a ponekad nepravilan stav može dovesti do

novih slučajeva mucanja (Sulejmanpašić, 1969, prema Junuzović i sar., 2003). Nastavnik ima važnu ulogu u razvoju pozitivnih stavova prema mucanju kod učenika koji ne mucaju. Dijete koje muca ne smije biti odbačeno (Gruden, 1998, prema Salihović, 2005). Prisustvo stresogenih faktora u školi utječe na pogoršanje govora kod djeteta. Zato je važno da ih nastavnik prepozna, identificira i da ih ukloni ili svede na najmanju moguću mjeru (Salihović, 2005). Stvaranje svijesti i izgradnja pozitivnih stavova o mucanju među ljudima doveli bi do rane identifikacije problema i ispravne intervencije, a što bi moglo dovesti do poboljšanja kvaliteta njihovih života. Nastavnici su važna kategorija ljudi koja se bavi djecom koja mucaju. Zato je važno proučiti njihovo znanje i stavove o mucanju. To pomaže u eliminaciji mitova i doprinosi razvoju pozitivnih stavova među ljudima o ovom problemu (Kuruppu i Jayawardena, 2013).

ZAKLJUČAK

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da, iako su nastavnici uglavnom pokazali pozitivne stavove, ipak sa nastavnicima još treba raditi na poboljšanju stavova prema osobama koje mucaju. Dobiveni rezultati mogu biti motivacija za logopede za traganjem i pronalaskom načina i puta da među učiteljima i nastavnicima bude još više onih koji će imati pozitivnije stavove o mucanju, a za dobrobit učenika s kojima rade.

LITERATURA

1. Cooley, M.L. (2007). (prevela na srpski Mostarica V) Teaching Kids with Mental Health & Learning Disorders in the Regular Classroom. Minneapolis, Minnesota, U.S.A.: Free Spirit Publishing Inc.
2. Gabel, R.M., Hughes, S., i Daniels, D. (2008). Effects of stuttering severity and therapy involvement on role entrapment of peoplewho stutter. Journal of Communication Disorders. 41, str. 146-158.
3. Gruden, V. (1998). Uloga obitelji u terapiji osoba koje mucaju. 1. Međunarodni logopedski seminar. Mucanje: rano prepoznavanje, dijagnostika i terapija, Zagreb.
4. Hayley, S.A., i Goltl, K. (2013). Attitudes of teachers versus non-teachers towards people who stutter. Preuzeto sa: http://www.stutteringattitudes.com/documents/ Presentation%20pdfs/Arnold%20and%20Gotl%20Attitudes%20of%20Teachers% 20versus%20NonTeachers%20Towards%20PWS.pdf
5. Junuzović, L., Salihović, N., Skalonić, I., i Kovačević, R. (2003). Stavovi roditelja i nastavnika prema djeci koja mucaju. Defektologija. 8, str. 67-72.
6. Junuzović-Žunić, L., Salihović, N., Kovačević, R., Duranović, M., i Ibrahimagić, A. (2007). Stavovi studenata logopedije prema mucanju. Defektologija, 13 (2), str. 109-243.
7. Kuruppu, S., i Jayawardena, C.K. (2013). A study on knowledge and attitudes among primary school teachers about children with dysfluency in Sri Lanka. Preuzeto sa: http://www.stutteringattitudes.com/documents/Presentation%20pdfs/ Kuruppu%20Jayawardena%20School%20Teachers.pdf.

8. Nicholls, J.R. (2013). Teacher perceptions of stuttering : a thesis presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of MEdPsych in Educational Psychology at Massey University, Albany, New Zealand. Preuzeto sa http://mro.massey.ac.nz/handle/10179/5120
9. Pachigar, V., Stansfield, J., i Goldbart, J. (2011). Belifs and attitudes of primary school teachers in Mumbai, India towards children who stutter. International Journal of Disability, Development and Education. 58 (3), str. 287-302 .
10. Ramić, O. (2005). Razvojna psihologija.Univerzitet u Bihaću.
11. Salihović, N. (2005). Poremećaji tečnosti govora. Tuzla, JU Univerzitet u Tuzli.
12. Sardelić, S. (1988). Mucanje. U: Škarić I (1988) Govorne poteškoće i njihovo uklanjanje. Zagreb: Mladost.
13. Schlagheck, A., Gabel, R., i Hughes. S. (2009). A mixed methods study of stereotypes of people who stutter. Contemporary Issues in Communication Science and Disorders. 36, str. 108-117.
14. St. Louis, K.O. (2012). Research and development on a public attitude instrument for stuttering. Journal of Communication Disorders. 45, str. 129–146.
15. St. Louis, K.O. (2011). The Public Opinion Survey of Human Attributes-Stuttering (POSHA–S) Summary framework and empirical comparisons. Journal of Fluency Disorders. 36 (4), str. 256-61.
16. St. Louis, K.O. (2005). A global project to measure public attitudes of stuttering. Asha Leader, 10 (12-13), str. 22. Preuzeto sa: http://www.asha.org/Publications/ leader/2005/051018/051018d.htm
17. Vladisavljević, S. (1982). Mucanje. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
18. Zečić, S., Meštrić, S., i Agić, M. (2001). Samoprocjena mucanja. Didaktički putokazi. 6 (24), str. 37-41.

UNAPREĐENJE KVALITETA NASTAVE HEMIJE I FIZIKE KROZ KOOPERATIVNI OBLIK UČENJA

IMPROVING THE QUALITY OF PHYSICS AND CHEMISTRY CLASSES BY USING A COOPERATIVE LEARNING APPROACH

Dragana KOVAČEVIĆ, Svetlana POPOVIĆ, Svetlana MILOŠEVIĆ, Zorica MILOSAVLJEVIĆ, Vera TOŠIĆ, Dragana POPOVIĆ
Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora „11.maj“ Jagodina, Republika Srbija

APSTRAKT

Kooperativno učenje je interaktivna strategija u kojoj učenici rade zajedno u grupama koje su pažljivo formirane sa ciljem da se obezbedi pozitivna unutrašnja zavisnost. Kooperativno učenje ima organizacionu šemu u kojoj bi učenici imali veću slobodu u pogledu svih aktivnosti vezanih za pripremanje, organizaciju i realizaciju vaspitno-obrazovnih zadataka (Kovačević, 2010). Cilj rada kroz nastavne časove fizike i hemije je održavanje socijalnih kontakata i odnosa između učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju i vršnjaka iz redovne škole, osposobljavanje za lično prilagođavanje u različitim situacijama, snalaženje u novim situacijama, samostalnost u izvođenju ogleda, učenje kada se identifikuje problem, učenje kada se traži pomoć, razvijanje veština aktivnog slušanja i rad u grupi. Učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju pokazali su kroz kooperativno učenje samostalno snalaženje u oglednim situacijama, znanje, bolje rezultate na polju motivacije, pamćenja, apstraktnosti i samopouzdanja. Komunikacija sa vršnjacima iz redovne škole bila je aktivna. Unošenje novina kroz kooperativno učenje u drugim uslovima u drugačijem okruženju omogućilo je učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju pored usvajanja novih znanja, veština, bolje komunikacije i pozitivan uticaj na kvalitet života učenika uopšte. Kroz ovaj oblik učenja pružila im se prilika za preuzimanje novih uloga, za više oblike podrške, za napredovanje i uspeh u učenju. U radu je dat video prikaz nastave hemije i fizike.

Ključne reči: kooperativno učenje, grupni rad, metode, apstraktni sadržaji, interakcija

ABSTRACT

Cooperative learning is an interaktive approach that places students into carefully gormed groups and maximizes the learning and satisfaction that result from working in team while achieving positive interdependence at the same time. The organizational structure of cooperative learning approach allows students to have greater liberty in terms of preparation, organization and realization of educational assignments. The aim of this method used in physics and chemistry classes is the interaction between students with delayed skills and special needs and their regular school peers.Further goals are teaching the children to adapt to various situations, coping with new circumstances, carrying out experiments independently, learning by identifying the problem, requesting assistance with

learning, developing listening skills and teamwork. Through cooperative learning, students with delayed skills and special needs have displayed abilities such as individualiti, orientation in experimental circumstances, increase in motivation, memory, abstrakt thinking and silf-confidence. The communication between students with delayed skills and special needs and their regular school peers was active, easy and simple. Introducing a cooperative learning approach in different settings allows students with delayed skills and spesial needs acquisition of new skills and knowledge, better communication and an overall positive impact on the quality of life. They are given a chance to assume different roles in learning process to acquire various ways of support, to further excel themselves and to achieve success and joy in studying. A video of chemistry and physics class proving that is attached.

Key words: cooperative learning, group work, methods, abstract contents, interaction

UVOD

Veliki broj naučnih radova posvećen je teorijskom tumačenju i ishodima kooperativnog učenja. U svetu su se kooperativnom nastavom najviše bavili Džonsonovi (Johnson, 2000), Slejven (Slavin, 1994). Kejgen (Kagan, 1994), Šerenovi (Sharan i Sharan, 1992), a kod nas Ševkušić (2006), Vilotijević (2007) Miščević (2008 i 2009), Kovačević (2010 i 2014) i dr. U poređenju sa tradicionalnom nastavom, primenjena kooperativna nastava može da omogući trajnije deklarativno, proceduralno i ukupno znanje (Miščević, 2009). Kooperativno učenje je interaktivna strategija u kojoj učenici rade zajedno u grupama koje su pažljivo formirane sa ciljem da se obezbedi pozitivna unutrašnja zavisnost. Kooperativno učenje ima organizacionu šemu u kojoj učenici imaju veću slobodu u pogledu svih aktivnosti vezanih za pripreme, organizaciju i realizaciju vaspitno-obrazovnih zadataka (Kovačević, 2010). Po B.Grinu postoje tri glavne metode po kojima učenici uče. Metodom *„reci mi“* učenici koji uče istoga dana zaborave 90% onoga što su učili. Metoda *„pokaži mi*“ pored govora daje i vizuelne informacije, pa se za sedam dana zaboravi oko 50% gradiva. Metodom *„uključi me“* pojedinac aktivno učestvuje u procesu učenja i tada mnogo više nauči i upamti (90% školskog gradiva). Što znači, ako se aktivno učestvuje u učenju metodom *„uključi me*“ zapamti se 90% onoga što sami kažemo i učinimo (Vilotijević. 2007). Kooperativno učenje obuhvata rad nastavnika i učenika u malim grupama u okviru kojih se odvija zajedničko planiranje, organizovanje učenja, posmatranje, razmišljanje, čitanje, prepričavanje, opisivanje, izvođenje eksperimenata, ilustrovanje, međusobno vrednovanje, samovrednovanje i primena stečenih znanja (Johnson and Johnson,1990; Kovačević, 2005). Učenici pomažu jedni drugima i doprinose sopstvenom i zajedničkom uspehu. Kooperativno učenje se može sagledati kroz sledeće perspektive. *Motivaciona perspektiva kooperativnog učenja* fokusira se na nagradu koja se postavlja kao cilj za dobro izvršen zadatak. Pobedničku grupu nagrađuje nastavnik. *Perspektina socijalne povezanosti kooperativnog učenja* je međusobna briga članova grupe. Članovi grupe će se tokom rada međusobno pomagati, zato što im je stalo do članova grupe, do grupe,

kao i do uspeha (Trbojević, 2013). *Razvojna perspektiva kooperativnog učenja* zasniva se na Pijažeovoj teoriji i teoriji Vigotskog. Pijaže je kooperaciju video kao vid socijalnog odnosa koji doprinosi razvoju logičkog mišljenja u okviru kojeg se razvijaju sposobnost refleksije, objektivnosti, kritičnosti i samoregulacije (Stepanović, 2010). Dobar školski program po Pijažeu, treba da omogući učeniku da sam eksperimentiše, rukuje predmetima, koristi se simbolima, postavlja pitanja, sam traži odgovore i poredi svoje rezultate sa rezultatima druge dece (Nahod, 1981). Po Vigotskom vršnjačke interakcije i druženje pružaju detetu modele za usvajanje veština koje dete zatim mora da internalizuje i savlada (Hogak i Tudge, 1999; Trbojević, 2013). Efekti kooperativnog učenja ogledaju se u boljem akademskom postignuću, pozitivnim odnosima i psihološkom zdravlju (Smith, 1996; Trbojević, 2013). U skladu sa potrebama savremenog društva, nastava hemije i fizike treba da bude okrenuta što je više moguće svakodnevnom životu i kod učenika budi interesovanje za usvajanje nastavnih sadržaja iz hemije i fizike, podstičući kod učenika individualnu aktivnost, što je vrlo važan vaspitni činilac. Laboratorijske vežbe i drugi eksperimenti treba da budu usmereni u pravcu industrijske hemije i fizike, kako bi učenik shvatio da sve ono što se uči na časovima ima praktičnu primenu u svakodnevnom životu i radu. S obzirom da je predmet rada kooperativno učenje, cilj ovog rada je sagledavanje socijalnih kontakata i saradnje između učenika sa smetnjama i teškoćama u razvoju i vršnjaka iz redovne škole na nastavnim časovima hemije i fizike kroz: osposobljavanje za lično prilagođavanje u različitim situacijama, učenje kada se identifikuje problem, učenje kada se traži pomoć, razvijanje veština aktivnog slušanja i rad u grupi.

GLAVNI DEO RADA

I ČAS

RAZRED – Osmi
NASTAVNI PREDMET - Hemija
NASTAVNA TEMA - Nemetali, oksidi nemetala i kiseline
NASTAVNA JEDINICA - Šta je hemija kroz eksperimente
TIP ČASA – Obrada novog gradiva
CILJ ČASA - Postepeno i pravilno usvajanje praktičnih znanja, pažljivo rukovanje reaktivima i ekonomično korišćenje.
OPERATIVNI ZADACI ČASA:

1. *Obrazovni:* sticanje novih znanja i veština,
2. *Vaspitni:* razvijanje kolektivne i vršnjačke saradnje i odgovornosti, stvaranje radnih navika i pripremanje učenika za život i rad.
3. *Praktični:* razvijanje sposobnosti za korišćenje različitih izvora znanja, samostalno i grupno izvođenje eksperimenta.

NASTAVNE METODE – Verbalno-tekstualna, monološko-dijaloška, demonstrativna
NASTAVNA SREDSTVA – Hemijski materijal, nastavni listići, laboratorijski pribor
OBLICI NASTAVNOG RADA – Grupni, kooperativni (saradnički), frontalni
VRSTE GRUPNOG RADA – Rad grupa sa istim zadacima

TOK NASTAVNOG ČASA
U uvodnom delu časa nastavnik se obratio učenicima Škole „11. maj" i „17. oktobar" kroz postavljanje pitanja iz prethodno naučenog gradiva. Zatim je nastavnik podelio učenike u dve grupe. Učenici obe grupe su iz jedne i druge škole. Isticanjem cilja časa zapisuju naslov nastavne jedinice. Učenici su po grupama dobili odštampana uputstva i potreban pribor kao i hemikalije za rad. Radom u grupama učenici su izveli eksperimente i beležili uočene promene na materijalu koji su dobili u vidu uputstva. Nastavnici su išli od grupe do grupe u usmeravali učenike u radu. Svaka grupa je izvela zaključak o krajnje dobijenom proizvodu (magično mleko, med, ugljeni hidrati, emulgatori). Predstavnici grupa su izvestili nastavnika o uočenim promenama tokom eksperimenta. Sa grupnog rada prešlo se na frontalni oblik rada kojim je nastavnik ujedinio rad svih grupa i izveo zaključak – sve što su učenici dobili putem eksperimenata(magično mleko, med, ugljeni hidrati, emulgatori) može da ima primenu u svakodnevnom životu.
DOMAĆI ZADATAK – Učenici uz neophodna uputstva treba da napišu jednačinu reakcije kojom se mogu dobiti krajnji proizvodi.
Na samom kraju časa svi učenici su sredili svoja mesta u kabinetu i oprali laboratorijsko posuđe.

II ČAS

RAZRED – Osmi
NASTAVNI PREDMET – Fizika
NASTAVNA TEMA – Merenje u fizici
NASTAVNA JEDINICA – Fizika nije bauk
CILJ ČASA – Razvijanje logičkog mišljenja, stvaranje pozitivne atmosfere na času, međusobne saradnje, negovanje urednosti, preciznosti i istrajnosti.
OPERATIVNI ZADACI ČASA :

1. *Obrazovni:* sticanje novih znanja i veština, određivanje ubrzanja Zemljine teže pomoću matematičkog klatna.
2. *Vaspitni:* razvijanje kolektivne i vršnjačke odgovornosti, stvaranje zdravog takmičarskog duha.
3. *Praktični:* stvaralačko pristupanje radu, samostalnost, upornost pri radu i veština u primenjivanju stečenih znanja.

NASTAVNE METODE – Verbalno-tekstualna, monološko-dijaloška, demonstrativna

NASTAVNA SREDSTVA – Matematičko klatno,hronometar, metarska traka, nastavni listići.
OBLICI NASTAVNOG RADA – Grupni, kooperativni (saradnički), frontalni.
VRSTE GRUPNOG RADA – Rad grupa sa istim zadacima

TOK NASTAVNOG ČASA

U uvodnom delu časa nastavnik se obratio učenicima postavljajući pitanja koja su se odnosila na vrednost određivanja ubrzanja Zemljine teže . Zatim je podelio učenike u tri grupe. U sve tri grupe su učenici jedne i druge škole. Isticanjem cilja časa koji se odnosio na ubrzanje Zemljine teže pomoću matematičkog klatna. Učenici od nastavnika dobijaju uputstva i potrebne instrumente (matematičko klatno, hronometar, metarsku traku) za rad. Sve tri grupe dobile su isti zadatak da izračunaju ubrzanje Zemljine teže. Specifičnost u radu grupa bila je da svaka grupa treba da pomoću različitih instrumenata dođe do krajnje istog rešenja. Predstavnici grupa daju rešenja nastavniku. On im je ukazivao na odstupanja i eventualne greške i vraćao ih je na ponovno izračunavanje. Nastavnik je zatim svakoj grupi učenika dao dodatna objašnjenja i uputstva. Pošto su grupe završile rad, učenici su izneli dobijene rezultate merenja koje su zatim uporedili po grupama. Sa grupnog rada na kraju se prešlo na frontalni oblik rada kojim je nastavnik ujedinio rad svih grupa i izneo konačna rešenja merenja.
DOMAĆI ZADATAK – Učenici su dobili zadatak da izračunaju ubrzanje Zemljine teže. Svi učenici su na kraju časa sredili pribor kao i nastavna sredstva koja su koristili na času.

ZAKLJUČAK

Savremena nastava danas, teži da svoj kvalitet rada unapredi primenom novih oblika nastavnog procesa. Rutina i stereotipi tradicionalne nastave mogu se ublažiti, tek sa kombinovanjem više oblika nastavnog rada.

Kroz dobru organizaciju kooperativnog učenja ostvaruju se njegovi ciljevi:

- unapređuje se kvalitet nastave;
- učenici postižu dobre rezultate;
- imaju veću motivaciju za učenje nastavnog gradiva;
- bolji kvalitet vršnjačke saradnje (pomažu jedni drugima tokom rešavanja problema);
- podstiče kognitivni razvoj i razvoj govora.

Njegova sve veća pozitivna primena u tradicionalnoj nastavi potvrđuje naučne studije širom sveta. Učenici sa smetnjama i teškoćama u razvoju pokazali su kroz kooperativno učenje samostalno snalaženje u eksperimentalnim situacijama, znanje, bolje rezultate na polju motivacije, pamćenja, apstraktnosti i samopouzdanja. Unošenje novina kroz kooperativno učenje u drugim uslovima, u drugačijem okruženju učenicima sa smetnjama i teškoćama u razvoju treba da omogući pored usvajanja novih znanja, veština i bolju komunikaciju kao pozitivan uticaj na kvalitet života učenika.

LITERATURA

1. Dimić, D.N. (2000). Neki novi modeli organizacije obučavanja gluvih i nagluvih. Beogradska defektološka škola. (2-3), str.31-37.
2. Golubović, S. i sar. (2005). Smetnje i poremećaji kod dece ometene u razvoju. Beograd: Defektološki fakultet.
3. Havelka, N. (1980). Psihologija osnovnog grupnog rada u vaspitanju i obrazovanju. Beograd: Naučna knjiga.
4. Jolić, Z., i Isaković, LJ. (2008). Socijalna kompetentnost gluvih i nagluvih učenika – poređenje sa vršnjacima koji čuju. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, str. 383-405.
5. Kaljača, S. i Glumbić, N. (2005). Osobenosti leksičkih sposobnosti kod dece sa umerenom mentalnom retardacijom. Beogradska defektološka škola. (29. str. 181-191.
6. Kovačević, J. (2014). Metode kooperativnog učenja sa aspekta aktivnosti učenika u vaspitno-obrazovnom radu. Beograd. Zbornik radova, str.27-37.
7. Kovačević, J. (2010). Uslovi kooperativnog učenja. Beograd: Zbornik radova, str.57.
8. Kovačević, J. (2006). Modeli kooperativnog učenja. Beogradska defektološka škola. (3). Str. 235-250.
9. Kovačević, J. (2005). Učenje u paru u nastavi dece oštećenog sluha. Beogradska defektološka škola. (3), str. 17-30.
10. Kovačević, J. (2005). Aspekti interaktivne nastave. Beogradska defektološka škola.(1), str.27-37.
11. Kovačević, J. i Milosavljević, A. (2003). Metoda laboratorijskih i praktičnih radova u nastavi dece oštećenog sliha. Beogradska defektološka škola. (1-2), str. 60-65.
12. Kosić, Z. (1981). Doprinos hemijske sekcije u organizovanju proizvodnog rada učenika u osnovnoj školi. Nastava i vaspitanje. (4), str.839-851.
13. Putica, K., Tomašević, B. i Trivić, D. (2013). Uticaj metode učenja putem otkrića na postignuća i motivaciju učenika u oblasti prirodnih nauka – Metaanaliza istraživanja. Nastava i vaspitanje. (4), str. 602-615.
14. Nahod, S. (1981). Usvajanje pojmova zavisno od nastavnih metoda i kognitivnih sposobnosti. Beograd: Prosveta.
15. Ševkušić, S. (1993). Kooperativno učenje u razredu. Beograd: Zbornik instituta za pedagoška istraživanja.
16. Trbojević, J. (2013). Vršnjački odnosi i vršnjačko učenje kao korelati akademskog postignuća. Nastava i vaspitanje. (3), str. 479-493.
17. Verhovski, N.B. (1959). Tehnika i metodika hemijskog eksperimanta i školi (I i II).Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
18. Ćatić, R. I Sarvan, A. (2008). [Internet] Dostupno na: bs. scribd.com /doc/110041064/Zbornik – radova-PFZ # scribd [pristupljeno 19.februara 2015].
19. Kadijević, G. (2009). [Internet] Dostupno na: www.pedagog.rs/nastava/%20i%20 vaspitanje/2009-_4/kooperativni%20pristup%20u%20nastavi%20i%20trajnost %20ucenickih%20znanja.pdf [pristupljeno 4. marta 2015].
20. Vilotijević, N. (2009). [Internet] Dostupno na: www.skolapkb.edu.rs/uploads /9/5/8/1/9581579/kooperativno_ucenje.pdf [pristupljeno 25.marta 2015].

PRODUKCIJA PREDIKATA U PISANOM JEZIČKOM IZRAZU GLUVE I NAGLUVE DECE

THE PRODUCTION OF PREDICATES IN LINGUISTIC UTTERANCE IN DEAF AND HARD-OF-HEARING CHILDREN

Svetlana MILOŠEVIĆ
Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora „11.maj“, Jagodina, Republika Srbija

APSTRAKT

Dete uz očuvanu funkciju čula sluha, u skladu sa intelektualnim sazrevanjem od samog rođenja usvaja maternji jezik i uz stimulativnu socijalnu sredinu, uči i imitira govorne obrasce i na taj način neprekidno stvara nove iskaze. Istovremeno dete usvaja i sistem pravila koji leži u osnovi iskaza. Tako da dete i pre polaska u školu usvaja većinu gramatičkih pravila maternjeg jezika i poseduje prilično bogat rečnik. Tokom školovanja dalje izgrađuje svoju gramatiku, a nove reči i izraze uči do kraja života. U ovom istraživačkom radu proučavana je struktura jezika kod gluve i nagluve dece sa posebnim osvrtom na proučavanje sposobnosti ispoljavanja glagolskog predikata kao jednog od dva glavna elementa rečenice kome se data situacija imenuje, konkretizuje i pripisuje subjektu kao nosiocu situacije označene rečenicom. U radu su izloženi rezultati produkcije tipova predikata u pisanom jezičkom izrazu gluve i nagluve dece. Cilj istraživanja je bio da se poređenjem ispita učestalost upotrebe tipova predikata koji se javljaju kod gluve i nagluve dece i dece tipičnog jezičkog razvoja. Istraživanje je izvršeno u pisanom jezičkom izrazu. Uzorak su činili učenici škola za decu oštećenog sluha i govora (eksperimentalna grupa) i učenici redovne osnovne škole (kontrolna grupa), školskog uzrasta od V do VIII razreda. Kvantitativnom i kvalitativnom analizom došlo se do rezultata istraživanja. Dobijeni rezultati prikazani su tabelarno i grafički. Na osnovu dobijenih rezultata ustanovljena je smanjena produkcija složenijih tipova predikata kod dece oštećenog sluha u odnosu na produkciju predikata dece tipičnog jezičkog razvoja. Gluva deca ispoljavaju teškoće u proširivanju jezičke kompetencije posebno kod upotrebe složenijih tipova predikata. Nagluva deca imaju veću produkciju predikata u pisanom jezičkom izrazu, samim tim i bolje razumevanje glagolske konstrukcije u okviru jezičke komunikacije u smislu prenošenja gramatički oblikovanih i leksički osmišljenih značenja. Gluva i nagluva deca imaju usporen jezički razvoj koji otežava razumevanje i upotrebu predikata u rečenicama. Različiti nivoi postignuća ukazuju na potencijale uz pomoć kojih bi se odgovarajućim načinom rada premostili uočeni deficiti.

Ključne reči: gluva, nagluva deca, tipovi predikata, produkcija

ABSTRACT

A child with a preserved function of the sense of hearing and in accordance with its intellectual growth, adopts the mother tongue from the very birth. Set in a stimulating social

environment, the child learns and imitates speech patterns thus constantly creating new speech utterances and acquiring the basic underlying principles of the utterance at the same time. As a result of this, the child has acquired most of the grammar rules of its first language and possesses a rather wide vocabulary before starting school. During school period the child further develops the grammar, and learning of the new words and utterances is a lifelong process. This research studies the structure of language in deaf and hard-of-hearing children, with special emphasis on the ability to perceive and manifest the predicate as one of the two most important parts of a sentence or a clause as a part of the sentence, stating the situation or action, affirming it and claiming it to the subject- the second main part of the sentence, the person or thing doing the action or being described. This research presents the results of the production of different types of predicate in written linguistic utterance in deaf and hard of hearing children. The aim of the research is to compare the frequency of the use of different types of predicates in deaf and hard of hearing children and hearing children. The written linguistic utterance was tested in experimental group, comprised of the deaf and hard of hearing students, and the control group comprised of their hearing peers. All the students were of the same school age, ranging from the fifth to the eighth grade. The results were quantitative and qualitative analyzed and are presented in tables and charts. The results show that the production of complex types of predicates is less in deaf and hard of hearing children than in hearing children. The deaf and hard of hearing children have certain difficulties in expanding the linguistic competence, especially regarding compound predicates. Hard of hearing children have greater production of the predicate in written linguistic utterance, therefore having greater understanding of the grammatical structures needed to convey grammatically and lexically shaped meanings. Deaf and hard of hearing children experience delayed language development, which makes comprehension and the usage of predicates in the sentences more demanding. Different levels of achievement indicate various potentials, and if combined with appropriate methods and techniques, could help surpass the observed deficits.

Key words: deaf and hard of hearing children, types of predicates, production

UVOD

U ovom istraživačkom radu proučavana je struktura jezika kod gluve i nagluve dece koja se posebno odnosila na proučavanje sposobnosti ispoljavanja eksponenata predikata. Ispitivanjem niza funkcija jezika došlo se do zaključka da je to složena struktura koja zahteva detaljna, dublja i podrobna ispitivanja. Dete da bi produkovalo osnovnu sintaksičku jedinicu u kojoj je jezičkim sredstvima neka situacija pripisana nekom pojmu, mora imati *fonološku kompetenciju* (sposobnost za odabir određene kombinacije fonema koje će konkretno artikulisati), *morfološku kompetenciju* (sposobnost za odabir ovog ili onog oblika reči kojim se izražava određena gramatička kategorija) i *leksičko-semantičku kompetenciju* (sposobnost za izbor odgovarajućih leksema kojima je pridruženo značenje). Dete uz očuvanu funkciju čula sluha, u skladu sa intelektualnim sazrevanjem od samog rođenja usvaja maternji jezik i uz stimulativnu socijalnu sredinu, uči i imitira govorne obrasce i na taj način neprekidno stvara nove iskaze. Istovremeno dete usvaja i

sistem pravila koji leži u osnovi iskaza. Tako da dete i pre polaska u školu usvaja većinu gramatičkih pravila maternjeg jezika i poseduje prilično bogat rečnik. Tokom školovanja dalje izgrađuje svoju gramatiku, nove reči i izraze uči do kraja života. Sintaksički razvoj traje celu deceniju, odnosno od druge do jedanaeste godine. Decenija je potrebna detetu da od holofraze (jedne reči koja predstavlja globalni iskaz) dođe do razvijene komunikativne rečenice u kojoj mogu postojati primarni i sekundarni konstituenti i u kojoj se izbor eksponenata konstituentskih funkcija (zavisno od govornikove komunikativne namere) kreće na relaciji: reč, sintagma, zavisna klauza. U ovako kratko naznačenom toku sintaksičkog razvoja postoje dve faze. Aktivnim sintaksičkim razvojem može se nazvati faza između druge i pete godine. Druga faza razvoja (između šeste i jedanaeste godine) može se nazvati proširivanjem sintaksičke kompetencije. U ovoj fazi se povećava broj konstituenata i izbor njihovih eksponenata u razvijenoj komunikativnoj rečenici koja korelira sa diskursom (Kašić, Borota, 2003). Z.Kašić na osnovu analize postgnutih rezultata učenika na testu, smatra da se osmogodišnjaci i desetogodišnjaci znatno više i sigurnije služe leksičko-semantičkim jezgrom imenice i glagola za formiranje leksičkog skupa u svom aktivnom rečniku. Dobijeni rezultati upućuju dalje na sledeće zaključke: samostalnost imenice i postojanje stalnih, konkretnih predstava o njenom leksičkom sadržaju omogućuju sigurno identifikovanje njenog leksičko-semantičkog jezgra; centralno sintaksičko mesto glagola obezbeđuje relativno rano usvajanje njegovog jezičkog sadržaja; odredbene reči (pridevske zamenice, pridevi i prilozi) svojom nesamostalnošću dugo onemogućavaju decu da sa sigurnošću identifikuju njihovo izdvojeno značenje (Kašić,1996). N.Dimić smatra da pisani govor kod nagluve dece pokazuje da je njihov vokabular veoma ograničen, leksika siromašna, struktura rečenice veoma jednostavna. Kod teško nagluvog deteta kao posledica odsustva slušanja i jezika smanjena je mogućnost konceptualizacije, smanjena je mogućnost za kodifikaciju i sintetizovanje vlastitog iskustva. Kroz nastavu srpskog jezika nagluva deca razvijaju jezičke odnosno govorne sposobnosti, osposobljavaju se da jezički uobliče svoje misli, želje da pitaju i odgovaraju na pitanja. Dimić ukazuje da su pitanja univerzalno i najbolje sredstvo koje pomaže razumevanju onoga što se čita (Dimić, 1997). Deca oštećenog sluha znatno zaostaju u jezičkom razvoju za svojim vršnjacima koji čuju, ali na osnovu analize dobijenih rezultata nivoa leksičko-semantičke razvijenosti ova deca usvajaju elemente jezičke strukture po sličnoj zakonitosti kao deca koja čuju (Kovačević, 2000). U ovom radu posebna pažnja usmerena je na sposobnost ispoljavanja tipova predikata u jezičkom izrazu gluve i nagluve dece starijeg osnovnoškolskig uzrasta. **Glagolski predikat** je drugi glavni rečenični konstituent. To je glagol u kongruentnom, potvrdnom ili odričnom ličnom obliku kojim se imenuje, konkretizuje i pripisuje situacija označena rečenicom. Ličnim oblikom, nekim glagolskim vremenom ili načinom konkretizuje se vreme realne situacije gde se glagolskim oblikom označava sadašnja, prošla ili buduća radnja ili se pokazuje modalni karakter situacije, odnosno situacija se ne iskazuje kao stvarna, nego se pokazuje odnos govornika ili nosioca situacije prema njenoj realizaciji. Izborom lica, broja i roda pokazuje se da li se situacija pripisuje

govorniku, sagovorniku ili nekom pojmu van komunikacije, jednom ili više njih i istovremeno sa kongruencijom sa subjektom pokazuje da mu se pripisuje sadržaj glagola (Stanojčić, Popović, 1997).
U ovom radu je kao problem istraživanja data analiza upotrebe svih tipova predikata u sintaksičkom sistemu gluve i nagluve dece. Ova pojava je analizirana na uzrastu na kome bi deca tipičnog razvoja trebalo da se približavaju jezičkoj kompetenciji odraslih izvornih govornika. Zbog nemogućnosti spontanog usvajanja jezika u sprezi zvuka i značenja, gluva i nagluva deca uspostavljaju jezčku kompetenciju drugim putevima. Ti drugi putevi često ne mogu u potpunosti kompenzovati puteve tipičnog jezičkog razvoja, pa su deficiti očekivani na svim nivoima jezičke strukture. Ovom prilikom istraživano je ispoljavanje eksponenata predikata u pisanom jezičkom izrazu gluve i nagluve dece uz poređenje tog ispoljavanja u pisanom jezičkom izrazu dece istog uzrasta sa tipičnim razvojem.
Cilj istraživanja je bio da se ispita problem koji gluva i nagluva deca imaju sa upotrebom tipova predikata u pisanom jezičkom izrazu kao i teškoće u proširivanju jezičke kompetencije i nivo njihovog usporenog sintaksičkog razvoja.

METODE

Ispitivanje je izvršeno u pisanom jezičkom izrazu i to u narativnom stilu. Uzorak su činili učenici oštećenog sluha iz specijalnih škola u R.Srbiji, školskog uzrasta od V do VIII razreda. Ukupan broj učenika oštećenog sluha je 190 (108 gluvih i 82 nagluva učenika). Kontrolnu grupu činili su učenici Osnovne škole „17. oktobar“ u Jagodini. Ukupan broj ispitanika u kontrolnoj grupi bio je 114 (školski uzrast od V do VIII razreda). Intelektualni status ispitanika eksperimentalne grupe bio je u granicama normale za slušno oštećenu decu. Svi učenici su prema oštećenju sluha razvrstani u četiri grupe prema klasifikaciji Svetske zdravstvene organizacije. Intelektualni status ispitanika kontrolne grupe bio je u granicama normale za školsku decu tipičnog razvoja. Kvantitativnom i kvalitativnom analizom došlo se do rezultata istraživanja koji su dobijeni u obe grupe ispitanika. Konstituentskom analizom utvrđeni su eksponenti predikata u pisanom jezičkom izrazu koje su na identičnu temu pisali ispitanici eksperimentalne i kontrolne grupe. Numerički podaci dobijeni konstituentskom analizom statistički su obrađeni. U analizi podataka upotrebljene su sledeće statističke mere i postupci: Frekvencije i procenti; Aritmetička sredina i stardandna devijacija i Značajnost razlika između aritmetičkih sredina (t-test) za zavisne i nezavisne uzorke. Rezultati su izloženi tabelarno i grafički za dve podgrupe unutar eksperimentalne grupe i jednu kontrolnu grupu.

REZULTATI I DISKUSIJA

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja **prost glagolski predikat** u pisanom jezičkom izrazu upotrebili su svi gluvi ispitanici (100%). To potvrđuje njegovu veliku ulogu u sklapanju rečenica kod gluvih učenika. Svi nagluvi učenici su

takođe upotrebili glagolski predikat kao jedan od glavnih rečeničnih konstituenata. Učestalost upotrebe ovog predikata s obzirom na *stepen oštećenja sluha* nema statistički značajnu razliku između gluvih i nagluvih ispitanika. Poređenje rezultata u odnosu na *pol* pokazuje da devojčice postižu bolje rezultate od dečaka. Faktor uzrast statistički značajno utiče na postignuće učenika (Tabela 2.). Učenici VI razreda imali su najviše predikata u svojim pisanim radovima.

Tabela 1. Rezultati produkcije predikata kod gluve i nagluve dece
Table 1. Results of production predicates of deaf and hard of hearing

Tipovi predikata	Gluvi	Nagluvi
Glagolski predikat	100%	100%
Složen glagolski predikat	16,7%	37,8%
Imenski predikat	94,4%	96,3%
Priloški predikat	57,4%	53,7%
Dopunski predikat	74,1%	70,7%

Deda vozi traktora. Ja mnogo radi. Dečak gleda dunav. Dca se igraju na livadi, neka deca maze životinje.

Tabela 2. Produkcija predikata s obzirom na stepen oštećenja sluha i uzrast dece
Table 2. Production predicate with respect to the degree of hearing impairment and age of children

uzrast:	stepen oštećenja sluha:		ukupno
	gluva deca (108)	nagluva deca (82)	
5. razred (34)	25.80	24.00	24.79
6. razred (45)	30.88	39.05	34.69
7. razred (68)	32.56	27.31	30.09
8. razred (43)	21.03	25.40	22.05
ukupno	27.72	29.32	28.41
faktori:	df	F	značajnost
oštećenje sluha	1	0.257	nije značajno
uzrast dece	3	3.659	nivo 0.02
interakcija	3	1.555	nije značajno

Složen glagolski predikat čine glagoli modalnog značenja koji modalizuju značenje glagola sa kojim se kombinuju. U svojim pisanim izrazima produkovalo je 16,7% gluvih ispitanika. Mnogo manji procenat produkcije složenih predikata upravo nam govori o teškoći razumevanja situacije koja se ne iznosi kao realna i zahteva određen nivo apstrakcije koja izlazi iz domena realnog života i životne situacije na koju su deca navikla učeći da govore. Nagluva deca su u nešto većem procentu (37%) upotrebila složeni predikat u pisanom izrazu. S obzirom da se jezički razvoj kod dece oštećenog sluha prvenstveno zasniva na osnovu predstava o realnim stvarima i situacijama zasićen konkretnim sadržajem, ukoliko se javi

potreba za apstrakcijom u jezičkom izrazu, deca je teže shvataju ili shvataju samo njenu spoljnu manifestaciju

Stepen oštećenja sluha značajno utiče na učestalost upotrebe složenog predikata. Nagluvi učenici češće upotrebljavaju složeni predikat od gluve dece.

Devojčice više koriste ovaj tip predikata. Samim tim faktor *pol* statistički značajno utiče na produkciju složenih predikata (Tabela 3.).

Ja moram da idem kod kumu. Žena treba da napravi čarape i džemper. Ja radim kot kuće učim piše domaći zadatak i pomognem tati da nešto treba da radim. Priroda počinje da zeleni i cveta.

Tabela 3. Produkcija *složenih glagolskih predikata* s obzirom na stepen oštećenja sluha i pol dece

Table 3. Production of complex verbal predicate with respect to the degree of hearing impairment and a half children

	stepen oštećenja sluha:		
pol dece:	gluva deca (108)	nagluva deca (82)	ukupno
ženski (73)	0.52	1.32	0.79
muški (117)	0.17	0.47	0.32
ukupno	0.32	0.73	0,50
faktori:	df	F	značajnost
oštećenje sluha	1	10.235	nivo 0.01
pol dece	1	12.055	nivo 0.01
interakcija	1	2.026	nije značajno

Rezultati produkcije **imenskog predikata** u izrazima gluve dece na uzrastu od 11 do 15 godina pokazuju da je imenski predikat produkovalo 94,4% ispitanika. Imenski predikat se upotrebljava kada se subjekatskom pojmu treba pripisati neko svojstvo koje se iskazuje pridevskim ili imeničkim izrazom ili kad subjekatski pojam treba identifikovati. Za sadržaj imenskog predikata bitan je imenski deo predikata i glagolski deo predikata koji vrši funkciju kopule, a to je glagol jesam/biti. U nekim rečenicama gluve dece koja su upotrebila imenski predikat izostaje kopula glagola jesam/biti. Iz reztultata se vidi da je veliki broj dece upotrebio imenski predikat u svojim pisanim jezičkim izrazima.

Rezultati produkcije imenskog predikata nagluve dece su 96,3% . Dobijeni rezultati istraživanja kod guvih i nagluvih ispitanika pokazuju da postoji značajna distribucija imenskog predikata. Na osnovu rezultata u (Tabeli 4.) faktor *pol* statistčki značajno utiče na učestalost upotrebe ovih predikata. Devojčice u ukupnom uzorku češće koriste imenske predikate u svojim pisanim izrazima.

Mama je jako dobra. Kuće je lepo. Trava je zelena boja. Vreme je lepo.

Tabela 4. Produkcija imenskog predikata s obzirom na stepen oštećenja sluha i pol dece
Table 4. Production of name predicate with respect to the degree of hearing impairment and a half children

pol dece:	stepen oštećenja sluha:		ukupno
	gluva deca (108)	nagluva deca (82)	
ženski (73)	5.81	5.52	5.71
muški (117)	4.08	4.02	4.05
ukupno	4.85	4.48	4.69
faktori:	df	F	značajnost
oštećenje sluha	1	0.099	nije značajno
pol dece	1	8.087	nivo 0.01
interakcija	1	0.040	nije značajno

Priloški predikat sastavljen je od kopule i priloškog predikata (priloškog dela predikata) kojim se subjektu pripisuje lokalizacija, stanje, ili vreme njegove realizacije. Prioškim delom predikata označavaju se mesne, situacione ili vremenske kvalifikacije koje se pripisuju subjektu. U pisanim jezičkim izrazima priloški predikat upotrebilo je 57,4% gluvih učenika, a nagluvih 53,7%. Na osnovu rezultata koji se odnose na učestalost upotrebe dopunskog predikata kod gluve i nagluve dece s obzirom na stepen oštećenja sluha, pol dece i uzrast razlike postoje, ali nemaju statistički značajan uticaj na varijansu te varijable, odnosno na njihovu produkciju ne utiču stepen oštećenja sluha, pol i uzrast dece.
Roda je na krovove. Utor su svinje, kokoške. Cbeće je pored kuće. Sunce je lepo danas.
Dopunski predikativ produkovalo je 74,1% gluvih ispitanika i 70,7% nagluvh ispitanika. Izraze sa dopunskim predikativom čini imenička ili pridevska jedinica koja dopunjava neprelazni ili prelazni kopulativni glagol čime se njen sadržaj posredno pripisuje subjektu ili objektu. Iz rezultata se vidi približno isti procenat upotrebljenih dopunskih predikata kod nagluve i gluve dece. Uvidom u pisane dečije izraze, može se izvesti zaključak da ovaj predikat koriste deca na svim uzrastima od 11 do 15 godina kako gluva tako i nagluva deca pa su samim tim uspostavljeni i elementi sintaksičkog sistema kao i kod ispitanika tipičnog razvoja na ispitivanim uzrastima dece. Poređenje rezultata u odnosu na uticaj faktora: stepen oštećenja sluha, pol i uzrast nisu imali statistčki značajan uticaj na postgnuće ispitivanih grupa. Što znači da su jezičke sposobnosti u ovom slučaju individualne tj. nezavisne od faktora. Moja mama i tata se zove Sofija i Mihajlo. Moja roditelja se zove Liljana i Acko. Moja porodica se zove:mama, tata, brat i ja. Moja baba se zove Olga. U (Tabeli 5.) izloženi su rezultati poređenja produkcije glagolskog predikata u eksperimentalnoj i kontrolnog grupi. Zaključak je da sve tri populacije (gluvi, nagluvi i deca sa tipičnim jezičkim razvojem) upotrebljavaju sve eksponente predikata. Postojanje statističke značajnosti u učestalosti upotrebe predikata kod ispitanika kontrolne i eksperimentalne grupe, pokazuije da gluva i nagluva deca imaju usporen jezički razvoj, odnosno usporeno usvajanje složenijih

konstrukcija predikata zbog kopulativnih glagola i ostalih tipova glagolske konstrukcije koji otežavaju razumevanje, a samim tim i njihovu jezičku produkciju.

Tabela 5. Poređenje produkcije eksponenata predikata eksperimentalne i kontrolne grupe
Table 5. Comparison of production exponents predicate experimental and control groups

predikat:	oštećen sluh (190)		redovna populacija (114)		t-test i značajnost
	AS	SD	AS	SD	
glagolski predikat	28.41	17.71	36.81	17.40	t = 4.03 (nivo 0.01)
složen glagolski predikat	0.50	1.17	2.39	2.40	t = 9.23 (nivo 0.01)
glagolski predikat ukupno		18.08	39.20	18.48	t = 4.76 (nivo 0.01)
imenski predikat	4.69	3.75	8.68	6.45	t = 6.82 (nivo 0.01)
priloški predikat	0.99	1.24	1.84	2.02	t = 4.53 (nivo 0.01)
dopunski predikat	2.65	2.53	1.04	1.69	t = 6.01 (nivo 0.01)
ukupno	8.33	5.14	11.56	7.25	t = 4.53 (nivo 0.01)

Pored znanja jezičke strukture deca oštećenog sluha moraju posedovati i znanje o pravilima upotrebe elemenata sintaksičkog sistema, odnosno jezičku kompetenciju tj. sposobnost za stvaranje i upotrebu verbalnih znakova koja se ispoljava govornom delatnošću. Potpuna ili delimična apstinencija sluha predstavlja teškoću kod usvajanja složenih tipova predikata i na taj način se odražava na usporen razvoj složenih elemenata sintaksičke strukture i njihovu upotrebu.

ZAKLJUČAK

Na osnovu kvantitativnih i kvalitativnih rezultata istraživanja mogu se izvesti zaključci o produkciji tipova predikata kod gluve i nagluve dece i dece tipičnog jezičkog razvoja na uzrastu od 11 do 15 godina:

1. Populacija gluvih i nagluvih ispitanika koristi sve tipove predikata u pisanom jezičkom izrazu.
2. Kod gluvih ispitanika ustanovljen je usporen tok uspostavljanja upotrebe složrenog predikata. Nagluvi ispitanici pokazuju bolje postignuće kod produkcije složenog glagolskog predikata i imenskog predikata.
3. Postignuće gluve i nagluve dece u produkciji tipova predikata pokazuje identičan tok razvoja kao i kod dece tipičnog jezičkog razvoja i odgovara postignućima dece tipičnog razvoja na mlađem uzrastu.
4. Pošto kod dece oštećenog sluha postoje teškoće u proširivanju jezičke kompetencije prilikom upotrebe složenih tipova predikata, odgovarajućim

načinom rada mogu se premošćavati uočeni deficiti. U radu sa decom oštećenog sluha potrebno je postepeno i sistematski raditi na uspostavljanju svih tipova predikata kao sastavnog dela sintaksičkog sistema koji odgovara tipičnom toku jezičkog razvoja.

LITERATURA

1. Bugarski, R. (1991). Uvod u opštu lingvistiku. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
2. Dimić, D.N. (1997). Specifičnosti u pisanju slušno oštećene dece. Beograd: Defektološki fakultet.
3. Dimić, D.N. (1997). Specifičnosti u čitanju dece oštećenog sluha. Beograd: Defektološki fakultet i Škola „Spiro Mojsić“ Prizren.
4. Dimić, D.N., i Kovačević,T. (1998). Specifičnosti leksike u pisanom izražavanju dece oštećenog sluha osnovnog školskog uzrasta. Beogradska defektološka škola. (1), str.17-30.
5. Dimić, D.N., Isaković, LJ., i Kovačević, T. (2002). Leksičko-stilski deficiti kod gluve i nagluve dece osnovno školskog uzrasta. Beogradska defektološka škola. (3), str. 24-35.
6. Golubović, S., i sar. (2005). Smetnje i poremećaji kod dece ometene i razvoju. Beograd: Defektološki fakultet.
7. Kašić, Z. (1996). Uloga semantičkog jezgra lekseme u bogaćenju aktivnog dečjeg rečnika. Beogradska defektološka škola. (1), str. 15-22.
8. Kašić, Z., i Dimić, D.N. (1999). Jezička kompetencija gluve i nagluve dece u ostvarivanju zavisne klauze. Beogradska defektološka škola. (1), str. 10-19.
9. Kašić, Z., i Dimić, D.N. (1999). Tipovi agramatizma u zavisnoj klauzi kod gluve i nagluve dece. Beogradska defektološka škola. (2-3), str.5-14.
10. Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka“ u jeziku dece ranog školskog uzrasta. Istraživanja u defektologiji. Beograd: Defektološki fakultet, str: 113-130.
11. Kašić, Z., i Borota, V. (2003). Negramatičnost i agramatizam u aktivnom sintaksičkom razvoju. Srpski jezik. (VIII/1), str. 439-455.
12. Kristal, D. (1996). Kembrička enciklopedija jezika. Beograd: Nolit.
13. Pijaže, Ž., i Inhelder, B. (1986). Intelektualni razvoj deteta. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Stanojčić, Ž., Popović, LJ., i Micić, S. (1989). Savremeni srpskohrvatski jezik i kultura izražavanja. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
15. Stanojčić, Ž., i Popović, LJ. (1997). Gramatika srpskog jezika. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
16. Čomski, N. (1972). Gramatika i um. Beograd: Nolit.
17. Čomski, N. (1984). Sintaksičke strukture. Novi Sad: Izdanje Književne zajednice

NASILJE U PORODICI NAD SLIJEPIM I SLABOVIDNIM OSOBAMA

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST BLIND AND VISUALLY IMPAIRED

Hariz ŠARIĆ[1], Tima MUSIĆ[2]
[1]Odsjek za socijalni rad Filozofskog fakulteta Univerziteta u Tuzli
[2]Udruženje građana oštećenog vida Tuzla

APSTRAKT

U radu su autori, ukazali na porijeklo i određenje pojmova „slijepe i slabovidne osobe" i „nasilje u porodici" i analizirali njihov sadržaj i uzročnoposljedični međuodnos. Rad je imaozacilj ukazati na nasilje u porodici nad slijepim i slabovidnim osobama kao važan porodični i društveni problem, istražiti njegovu rasprostranjenost, karakteristike, oblike i posljedice zlostavljanja. Istraživanje je realizirano na području Tuzlanskog kantona - Bosna i Hercegovina. U procesu istraživanja korištene su metoda teorijske analize, istraživačka metoda i statistička metoda. Uzorak ječinilo 30 ispitanika u dobi od 15-60 godina (15 slijepih i 15 slabovidnih osoba). Anketiranje je sprovedeno u Udruženju građana oštećenog vida Tuzla.Rezultati istraživanja pokazuju da slijepe osobe nisu dovoljno informisane o problemima nasilja njih 50% dok je 14% izjavilo da znaju šta je nasilje i kako postupiti ako do njega dođe. Da su slijepe žene češće žrtve nasilja u porodici u odnosu na slijepe muškarce smatra 70% ispitanika, dok njih 30% smatra da nema razlike.Upravo „tamne brojke" ovog problema upućuju na njegovu veličinu i opasnost, te potrebu brzog interdisciplinarnog djelovanja na preventivnom i intervencijskom nivou.

Ključne riječi: nasilje, slijepe osobe, slabovidne osobe, socijalni uzroci, socijalne posljedice, socijalna prevencija

ABSTRACT

The authors have pointed to the origins and definitions of "blind and visually impaired" and "domestic violence" and analyze their content and cause and effect interrelationship.The work is aimed to point out the domestic violence against visually impaired people as an important family and social problem, investigate the prevalence, characteristics, forms and consequences of abuse. The research was conducted in Tuzla Canton - Bosnia and Herzegovina. In the process of research were used method of theoretical analysis, research methods and statistical methods. The sample consisted of 30 subjects aged 15-60 years (15 blind and partially sighted people 15). The survey was conducted at the Association of visually impaired citizens.The research results show that blind people are not sufficiently informed about the problems of violence them 50% while 14% said they know what violence is and what to do if it occurs.That the blind women more often victims of domestic violence in relation to the blind men is considered 70% of respondents, while 30% think that there is no difference.It is "dark figure" of the problem, indicating its size and risk, and the need for rapid interdisciplinary action on prevention and intervention level.

Keywords: violence, blind, visually impaired, social causes, social consequences, social prevention

UVOD

Nasilje u porodici je bilo koje djelo koje nanosi fizičku, psihičku, seksualnu ili ekonomsku štetu ili patnju, kao i prijetnje takvim djelima, ili propuštanjem takvog činjenja i pažnje koje ozbiljno sputavaju članove porodice da uživaju u svojim pravima i slobodama na principu ravnopravnosti u javnoj i privatnoj sferi života.
Slijepom osobom smatra se ona osoba koja na boljem oku s korekcijom ima oštrinu vida manju od 10% (0,10)i osoba s centralnim vidom na boljem oku s korekcijom do 25% (0,25), ali vidno polje suženo na 20° ili manje."„Slabovidna osoba"je ona koja na boljem oku s korekcijom ima ostatak vida manji od 40% (0,40), a izuzetno i ona osoba kod koje je vid očuvan i preko 40% u slučaju da priroda njihova oboljenja vodi progrediranju vida i dalje (Alikadić-Husović i sar., 2006).
Nasilje nad osobama sa invaliditetom je kompleksan i teško objašnjiv fenomen zbog svoje heterogenosti i ciljane skupine na koju se odnosi. Preporuka Vijeća Evrope navodi kako je izostanak zaštite prava građana sa invaliditetom i unapređivanje njihovih mogućnosti, kršenje ljudskog dostojanstva. Važno područje povezano sa nasiljem nad osobama sa invaliditetom se odnosi na temeljne stavove društva prema fenomenu invalidnosti u smislu stereotipa, predrasuda, tolerisanja direktne i indirektne diskriminacije, ružno postupanje, zlostavljanje i zapostavljanje. Sve dok se invaliditet bude promatrao kao nešto manje vrijedno, osobe sa inavaliditetom bit će lakše žrtve nasilja. U novije vrijeme česti su izvještaji o zanemarivanju, zlostavljanju i zloupotrebi osoba sa invaliditetom širom svijeta, pa i u Bosni i Hercegovini. U bosanskohercegovačkim naučnim krugovima nasilje nad slijepim i slabovidnim osobama relativno je nova tema. Na širem planu promatranja pojave nasilja nadovom populacijom u literauri se navode protektivni faktori: osobe sa invaliditetom posjeduju ono što ih čini magnetom za nasilnika, a to je nemoć da pobjegnu, tj. nesposobnost da se brane i reagiraju, kao i ogroman strah da traže pomoć; postojanje životne ovisnosti o zlostavljaču; porodična solidarnost; osjećaj stida pred društvenom sredinom i brojni drugi psihički razlozi.
U ovom radu su predstavljeni rezultati istraživanjanasilja u porodici nad slijepim i slabovidnim osobama na području Tuzlanskog kantona u periodu od 2012/2013. godine,na uzorku od 30 ispitanika u dobi od 15-60 godina (15 slijepih, 15 slabovidnih i po spolu 16 osoba ženskog spola i 14 osoba muškog spola).

Nasilje u porodici nad slijepim i slabovidnim osobama

Prema medicinskoj definiciji usvojenoj na kongresu oftalmologa bivše Jugoslavije 1955. godine na Bledu slijepom se smatra svaka osoba koja ima ostatak vida do 10%, a dopunjena je na kongresu istih stručnjaka u Opatiji, 1971. godine i glasi: „Slijepom osobom smatra se ona osoba koja na boljem oku s korekcijom ima oštrinu vida manju od 10% (0,10) i osoba s centralnim vidom na boljem oku s korekcijom do 25% (0,25), ali vidno polje suženo na 20° ili manje. „Slabovidna osoba"je ona koja na boljem oku s korekcijom ima ostatak vida manji od 40% (0,40), a izuzetno i ona osoba kod koje je vid očuvan i preko 40% u slučaju da priroda njihova oboljenja vodi progrediranju vida i dalje (Tomić, 2008).

Slabovidna osoba u pedagoškom smislu je ona koja preostali vid može koristiti u obrazovne svrhe, ustvari u čitanju i pisanju može se koristiti crnim tiskom.Prema podacima Svjetske zdravstvene organizacije (WHO) danas u svijetu živi oko 10 miliona apsolutno slijepih osoba. Djeca sa smetnjama vida čine 80% slabovidnih osoba. U Bosni i Hercegovini je ratificirana Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom, postoji i Strategija za izjednačavanje mogućnosti za osobe sa invaliditetom u Federaciji Bosne i Hercegovine, ali implementacije još nema. Evidentna je marginalizacija problema slijepih osoba u bosanskohercegovačkom društvu. Slijepe osobe, objektivno još se ne mogu na adekvatan način školovati u integrisanom obrazovanju. Imaju puno prepreka u svakodnevnom životu, jer im nije prilagođen ambijent, niti okruženje. Isto tako je nepobitna činjenica da slijepe osobe nove tehnologije ne mogu koristiti ili to slabo mogu upravo zato što ih ne mogu kupiti, a kad ih dobiju i kao donaciju potrebna im je obuka za korištenje što im nije finansirano. Paradoks je činjenica da što se tehnologija više razvija, slijepe osobe su više socijalno isključene zato što to ne mogu pratiti ekonomski niti kroz rehabilitaciju. Malo bolja situacija je sa zapošljavanjemslijepih osoba. U Federaciji Bosne i Hercegovine postoji Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju lica sa invaliditetom i Fond za profesionalnu rehabilitaciju i zapošljavanje lica sa invaliditetom, pa je u oblasti zapošljavanja nešto bolje stanje.
Istraživanja pokazuju da slijepe osobe mnogo čitaju, vole knjige, a posebno drago im je druženje s autorima. U Bosni i Hercegovini postoji Biblioteka za slijepa i slabovidna lica koja slijepim osobama, knjigom nastoji razveseliti svakodnevnicu i razbiti monotoniju. Biblioteka trenutno raspolaže s 22.760 bibliotečkih jedinica u tehnikama za slijepe i slabovidne osobe koje koristi 1.189 slijepih osoba iz Bosne i Hercegovine, ali i svijeta, gdje žive te osobe s ovog govornog područja. To im je omogućeno bez naknade.Biblioteka za slijepa i slabovidna lica u Bosni i Hercegovini je među sedam institucija kulture od značaja za državu Bosnu i Hercegovinu, koje nemaju riješeno pitanje statusa, a time niti finansiranja (Priručnik Udruženja slijepih Kantona Sarajevo). Nezvanična statistika pokazuje da u Bosni i Hercegovini ima oko pet hiljada slijepih osoba od čega ih je u Federaciji Bosne i Hercegovine oko 2.200. Do podataka o zapošljavanju slijepih osoba teško je doći jer se to stanje brzo mijenja, odnosno oni brzo dobivaju ali i/li gube posao. Osobe sa ivaliditetom zbog svoje invalidnosti i nemogućnosti ravnopravnog sudjelovanja u društvenim procesima predstavljaju jednu od najranjivijih grupa, često su žrtve nasilja. Nasilje nad osobama sa invaliditetom poprimilo je različite forme: od psihičkog nasilja koje se uglavnom bazira na konstantnom uvjeravanju žrtve da je bezvrijedna i nesposobna, pa sve do brutalnog fizičkog nasilja kojem su, s obzirom da su u većini slučajeva onemogućene da se odbrane, osobe sa invaliditetom vrlo često izložene. Nasilje podrazumijeva zloupotrebu sile kao akta agresije kojim se povrijeđuju osobe, ili uništava vlasništvo. Nasilje u porodici je bilo koje djelo koje nanosi fizičku, psihičku, seksualnu ili ekonomsku štetu ili patnju, kao i prijetnje takvim djelima, ili propuštanjem takvog činjenja i pažnje koje ozbiljno sputavaju članove porodice da uživaju u svojim pravima i slobodama na principu ravnopravnosti u javnoj i privatnoj sferi života. Kada se analiziraju

modeli objašnjenja zlostavljanja nad osobama sa invaliditetom prema (Urbanc, 2002) medicinskom pristupu ključivao ideju pomoći i zaštitete reduciranja rizičnih činitelja u okruženju korisnika na najmanju moguću mjeru, što je samo po sebip redstavljalo pozitivan korak. S aspekta današnjeg iskustva možemo reći da se radilo tek o jednoj od karika u razvoju odnosa prema invaliditetu i osobama s invaliditetom. Danas, imajući u vidu praktična i teorijska dostignuća 21. stoljeća (ekološku teoriju, sistemski pristup, korisničku perspektivu), možemo reći da je medicinski pristup ili model bio je okrenut nedostacima, "onome što pojedinac ne može"; polazilo se od toga da s "pojedincem nešto nije u redu" te da je riječ o trajno bolesnoj osobi, (a ne o osobi koja na određenim područjima života i rada funkcionira drugačije ili živi s posljedicama neke bolesti, iako sama bolest više nije prisutna). Pri tome se na pojedinu poteškoću izazvanu invaliditetom gledalo kao na medicinski, genetski ili kognitivno-psihološki problem, a poteškoće osoba s invaliditetom su se shvaćale kao osobna tragedija s kojom se pojedinac morao nositi i koje ga onesposobljavaju (Leutar, 2009). Tijekom 70-ih godina 20. stoljeća na području zaštite mentalnog zdravlja pojavljuje se tzv. "antipsihijatrijski pokret", u okviru kojeg se medicinski pristup pokušava zamijeniti tzv. socijalnim pristupom ili modelom (Poredoš-Lavor i Bosnić, 2013). Taj pomak omogućio je novi, drugačiji uvid u potrebe korisnika i na drugim područjima - ne samo medicine, već i socijalnog rada i ostalih pomažućih profesija. Značajnu promjenu u načinu razmišljanja, naročito u odnosu na osobe s invaliditetom, predstavlja pojava ideje o inkluziji, gdje je osnovna poruka da zajednica nije potpuna sve dok u njoj nisu svi dobrodošli, a osnovna načela se odnose na uvažavanje prava pripadnosti zajednici bez obzira na različitost (ali ne negirajući tu različitost), prepoznavanje vlastitih potreba i uvažavanje tuđih, stvaranje mogućnosti za sve i pružanje podrške onima kojima je potrebno. U socijalnom modelu riječ imaju korisnici, koji imaju pravo i ne složiti se sa stručnjacima, a naglasak je na dijalogu između korisnika i stručnjaka te zajedničkom problematiziranju. Iako su različiti protiv diskriminacijski pokreti kroz sve aktivnije djelovanje nevladinih organizacija znatno pridonijeli kritici paternalizma (kao metafore diskriminirajućeg stava prema svim članovima društva koji se razlikuju od dominirajuće skupine, pa su, dakle, "manje normalni" ili "nenormalni"), još je uvijek snažan ideološki sustav koji se manifestira i u filozofiji obrazovanja i zapošljavanja osoba s invaliditetom (dvojni, segregacijski sustavi školovanja, nemogućnost inkluzije djece i s invaliditetom u ustanove predškolskog odgoja, odsutnost osoba s invaliditetom na području visokoškolskog obrazovanja zbog neprilagođenosti nastavnog procesa i nepristupačnosti ustanova itd.) (http://www.husr.hr). Nasilje nad osobama sa invaliditetom je kompleksan i teško objašnjiv fenomen zbog svoje heterogenosti i ciljane skupine na koju se odnosi. Preporuka Vijeća Evrope navodi kako je izostanak zaštite prava građana sa invaliditetom i unapređivanje njihovih mogućnosti, kršenje ljudskog dostojanstva. Pored toga stereotipi, predrasude, direktna i indirektna diskriminacija, građevinske prepreke, nizak stepen obrazovanja i profesionalnog osposobljavanja, ružno postupanje, zlostavljanje i zapostavljanje su problemi sa kojima se osobe sa invaliditetom svakodnevno

suočavaju. Drugo važno područje povezano sa nasiljem nad osobama sa invaliditetom se odnosi na temeljne stavove društva prema fenomenu invalidnosti. Sve dok se invaliditet bude promatrao kao nešto manje vrijedno, osobe sa inavaliditetom bit će lakše žrtve nasilja. U novije vrijeme česti su izvještaji o zanemarivanju, zlostavljanju i zloupotrebi osoba sa invaliditetom širom svijeta, pa i u našoj zemlji. Oni iniciraju sve studioznija znanstvena istraživanja nasilja kao socijalnopatološke pojave. Iako je ono već odavno prisutno, u bosanskohercegovačkim naučnim krugovima nasilje nad slijepim i slabovidnim osobama relativno je nova tema zbog sljedećih razloga:

- osobe sa invaliditetom posjeduju ono što ih čini magnetom za nasilnika, a to je nemoć da pobjegnu, tj. nesposobnost da se brane i reagiraju, kao i ogroman strah da traže pomoć;
- postojanje životne ovisnosti o zlostavljaču;
- porodična solidarnost;
- osjećaj stida pred društvenom sredinom i brojni drugi psihički razlozi.

Za razliku od zemalja Evropske unije koje osobama sa invaliditetom nude različite programe, čiji je cilj njihovo puno uključivanje i participiranje u životu zajednice osobe sa invaliditetom u Bosni i Hercegovini su više manje prepuštene same sebi ili se o njima u najboljem slučaju brinu članovi porodice, koji ih u većini slučajeva u mnogome sputavaju da se ispolje kao pojedinci dostojni da budu poštovani i priznati kao ravnopravni članovi društva. Tako je u Parizu Valentin Haiix 1784.godine otvorena je prva javna škola za slijepe.A na području Balkana prva škola za slijepe otvorena je u Zagrebu (Bek, 1895). Opći nivo razvoja pedagogije, medicine, filozofije i drugih znanosti kao i određeni društveni uvjeti uticali su da se u Evropskom kulturnom krugu najprije javio organizirani rad sa tom djecom a tek u relativno kasnije vrijeme on je postao društvena obaveza (Tomić i Šarić, 2008). Diskriminacija na osnovu invaliditeta znači svako razlikovanje, isključivanje ili ograničavanje na osnovu invaliditeta, čija su svrha ili posljedica umanjivanje ili poništavanja priznanja, uživanja ili korištenja svih ljudskih prava i osnovnih sloboda, ravnopravno s drugim osobama, na političkom, ekonomskom, socijalnom, kulturnom, društvenom i svakom drugom području (Konvencija UN, 2009). U želji da svojim srodnicima sa invaliditetom omoguće ugodniji život, članovi porodice, često i nesvjesno, nad ovim osobama vrše psihičko nasilje, koje se očituje u svakodnevnojkomunikaciji, čime osobu sa invaliditetom isključuju iz života porodice, sve dok osoba i sama ne počne osjećati i duboko vjerovati u vlastitu nesposobnost. *Ekonomski*, obično u potpunosti ovisne o svojim porodicama, slijepe osobe često nisu u mogućnosti izabrati vlastiti put, izraziti i slijediti vlastite želje i ideje. U većini slučajeva, život ovih osoba određen je voljom porodice i u pravilu se svodi na boravak u kući, što rezultira djelimičnom ili potpunom izolacijom od vanjskog svijeta. *Fizičko* nasilje nad osobama sa invaliditetom javlja se kao posljedica nezadovoljstva i opterećenja, koje nasilnici osjećaju zbog prisustva osobe sa invaliditetom. U većini slučajeva, žrtva je prvo izložena psihičkom nasilju, nasilnik osobi sa invaliditetom, na direktan ili indirektan način, spočitava vlastite obaveze i nemogućnost da vodi normalan život, sve dok je prinuđen brinuti

o “invalidu“. Ovo, psihičko nasilje, nerijetko postaje fizičko, jer nasilnik svoju frustraciju često ispoljava na način da fizički zlostavlja onoga “koji je za sve kriv“. Nasilje je ustvari oruđe onih koji imaju više moći kako bi pokazali ili pojačali svoju kontrolu nad onima koji je imaju manje.Vijeće Evrope čini poboljšanja koja će osigurati da se o ljudskim pravima vodi računa o ženama i djevojčicama s invaliditetom. U ukupnom broju osoba s invaliditetom u Evropi 16% su ženskog spola. Žene s invaliditetom suočene su sa višestrukom diskriminacijom; određenije nalaze se na raskršću spola i invalidnosti zbog čega doživljavaju neugodnosti i diskriminaciju. Prisilna sterilizacija: «Odkako su mi izvadili maternicu kad mi je bilo 15 godina osjećam se manje ženom» (www.euroblind.org). Mnoga svjedočenja žena s invaliditetom, prvenstveno žena s intelektualnim smetnjama ili psihosocijalnim problemima pokazuju skrivenu realnost da su mnoge žene i djevojke u Evropi lišene prava na zasnivanje porodice i na tjelesni integritet, odluke o sterilizaciji i abortusu donose se bez njihovog znanja ili informiranog pristanka. Konvencijom o pravima osoba sa invaliditetom (član 6) regulisano je da:

1. Države potpisnice priznaju da su žene i djevojke sa invaliditetom izložene višestrukoj diskriminaiji, te će u tom smislu preduzeti mjere kako bi im se osiguralo puno i ravnopravno uživanje svih njihovih ljudskih prava i osnovnih sloboda.
2. Države potpisnice poduzet će sve odgovarajuće mjere kako bi osigurale puni razvoj, napredak i jačanje položaja žena u cilju garantovanja korištenja i uživanja ljudskih prava i osnovnih sloboda navedeni u ovoj Konvenciji.

Specifičnosti kod nasilničkog ponašanja slijepih osoba

Ovisnost o pomoći druge osobe, nemogućnost osamostaljivanja, često su glavni razlozi koji sprječavaju slijepe osobe da se nasilju suprotstave, ili da o njemuo tvoreno govore. Nakon završene škole, slijepim osobama je često uskraćena mogućnost da rade i zarađuju za vlastiti život; oni ostajuz atočenici učmale svakodnevice, dane provode uz radio prijemnike i vremenom počnu vjerovati da je upravo to ono što i sami žele. Jednolična realnost guši želju za promjenom, snaga volje se gubi i postepeno nestaje, a otpor prelazi u mirenje sa sudbinom: "Opet je on dobar, ko bi drugi za mene ovoliko učinio... a uvrede... pa... svugdje je to tako... ne radim, ne doprinosim, a opet je tu sa mnom..." (Priručnik Udruženja slijepih i slabovidnih osoba kantona Sarajevo). U zemljama Evropske unije slijepim osobama je pružena mogućnost pristupa obrazovanju, zapošljavanju, ali i različitim treninzima, čiji je cilj osposobljavanje slijepih osoba zas amostalan život. Time slijepe osobe dolaze u poziciju da same odluče o svojim životima mogućnost izbora podstiče snagu volje, volja ih čini hrabrijim, spremnijim da se suprotstave nasilnicima, a nivo samopouzdanja raste. Odluka o napuštanju nasilnika postaje razlog novog života ispunjenog samopoštovanja i uvjerenjem da je život u rukama onih koji ga žive, a ne ur ukama onih koji uzimaju sebi za pravo da drugog i drugačijeg stave u zavistan položaj. Umjesto zahvalnosti što je "on još uvijek tu", javlja se opredjeljenje da se život promijeni i unaprijedi uBosni i Hercegovini,

nažalost, ne postoje sistemska rješenja usmjerena na povećanje nivoa neovisnosti slijepih o pomoći drugeosobe. Nakon završenog školovanja, slijepi su u pravilu prepušteni sami sebi ili svojim porodicama; programi rehabilitacije koje danas nude samo pojedina udruženja slijepih u Bosni i Hercegovini nisu dostatni da slijepim osobama omoguće jednaku participaciju u životu zajednice, čime njihova izoliranostpostaje i ostaje najznačajniji i najteži problem ove društvene grupe. Problem enasilja, kada su u pitanju slijepeosobe, moguće je međutim, dvostruko posmatrati, pa možemo govoriti o slijepimo sobama kao nasilnicima. U nemogućnosti da sami zadovolje svoje životne potrebe, slijepi često vrše psihičko nasilje nad članovima svojih obitelji. Ovo nasilje se očituje u konstantnom traženju pomoći od drugih: slijepi zahtijevaju pažnju, nerijetko očekujući od porodice i okoline da imbude na usluzi, ističu svoju ovisnost tražeći asistenciju pri kretanju, obavljanjun kućnih i drugih poslova, itd. Članovi porodice, zbog osjećaja obaveze ili grižnje savjesti, pristaju zanemariti vlastite živote da bi bili na usluzi svojim slijepim srodnicima. Slijepi roditelji često i nesvjesno, teret svog invaliditeta prebacuju na djecu, koja vremenom postaju njihov glavni oslonac, što dovodi do toga da djeca često postaju robovi porodice, bez mogućnosti izbora vlastitog puta. Ne želeći povrijediti svoje slijepe srodnike, članovi porodice se često "mire sa sudbinom" i pristaju bili žrtve potreba i prohtjeva svojih slijepih srodnika. U zemljama Evropske Unije sistemska rješenja omogućavaju slijepim osobama ravnopravno sudjelovanje u životu zajednice, prava koja ostvaruju slijepi svode njihovu ovisnost o porodici na minimum, a brojni programi rehabilitacije, obrazovanja i zapošljavanja nude slijepim osobama mogućnost samostalnog života, oni postaju ekonomski neovisni i time sposobni da se brinu o sebi, ostavljajući članovima svojih porodica "više prostora". Sistemska rješenja i slični programi u Bosni i Hercegovini, omogućili bi slijepim osobama ravnopravno sudjelovanje u životu zajednice, čime bi se i njihova ovisnost o drugima svela na minimum, a korist bi bila obostrana.[1] Podizanje nivoa svijesti o problemima nasilja i načinima prevencije trebaju postati dijelom redovnih programa i aktivnosti pokreta osoba sa invaliditetom, imajući u vidu problem nasilja kojem je ova populacija, nažalost, jako izložena (http://civilnodrustvo.ba/files/). Predmet ovog istraživanja je nasilje u porodici nad slijepim i slabovidnim osobama kao važan obiteljski i društveni problem, njegovara sprostranjenost, karakteristike, oblici i posljedice zlostavljanja. Cilj istraživanja bio je istražiti socijalne uzroke i posljedice nasilja u porodici nad slijepim i slabovidnim osobama te predložiti socijalnim i drugim institucijama društva konkretne mjere za suzbijanje ove pojave. Pretpostavlja se da nasilje nad

[1]U sklopu projekta „Unapređenje prava na život bez nasilja osoba sa invaliditetom gluhih/nagluhih i slabovidnih lica", Fondacija lokalne demokracije iz Sarajeva je provela obuku za 200 predstavnika/ca Udruženja i zaposlenika u institucijama Kantona Sarajevo o potrebi uvođenja dodatnih instrumenata zaštite invalidnih osoba. Također je educirano 40 članova Udruženja za gluhe i slijepe osobe, o prepoznavanju nasilja u porodici. Fondacija lokalne demokracije je organizirala i obuke za nastavnike/ce, odgajatelje/ice i roditelje, o problemima nasilja nad djecom.

slijepim islabovidnim osobama na području Tuzlanskog kantona postoji, da ima tendenciju rasta i da društvo ne preduzima adekvatne mjere kako bi ublažilo ili otklonilo nasilje nad slijepim i slabovidnim osobama.

METODE RADA

U procesu istraživanja korištene su: metoda teorijske analize; istraživačka metoda i statistička metoda. Kao tehnika istraživanja korištena je anketa. Instrument istraživanja je bio anketni upitnik. Uzorak ispitanikaje činilo 30 ispitanika u dobi od 15-60 godina (15 slijepih i 15 slabovidnih). Anketiranje je sprovedeno u Udruženju građana oštećenog vida Tuzla. U pogledu stručne spreme ispitanika u istraživanju su učestvovale četiri osobe sa završenom osnovnom školom, petnaest osoba sa završenom srednjom školom,osam studenata, dva ispitanika sa Višom školom i jedna osoba sa visokom stručnom spremom.

REZULTATI

Na pitanje o poznavanju vrsta nasilja najveći broj ispitanika navelo je psihičko (emocionalno) njih 30%, zatim ekonomsko 25% ispitanika koliko je navelo i fizičko nasilje dok je seksualno nasilje navelo 20% ispitanika. Na pitanje o informiranosti o problemu nasilja 12 ispitanika ili 40% izjavilo je da smatraju da slijepe osobe su djelimično informirane i da je veoma važno da se više informišu. Da su informisane i da znaju šta je nasilje i kako postupiti ako do njega dođe izjavila su četiri ispitanika ili 13,3%, dok 14 ispitanika ili 46,7% smatraju da su nedovoljno informirani o problemu nasilja. Na pitanje o najboljem načinu informiranja o nasilju u porodicii kako postupiti ako do njega dođe, ispitanici su odgovorili „razgovorom" njih 12 ili 40%; „edukacijom" kao najboljim načinom informiranja o nasilju u porodici izjavilo je 13 ispitanika ili 43,3 ispitanika, dok je 15 ispitanika ili njih 50% odgovorilo „Štampanjem informativnog materijala prilagođenog slijepim osobama". Kada je u pitanju spolna pripadnost i izloženost nasilju ispitanici su odgovorili da su slijepe žene češće žrtve nasilja u porodici u odnosu na slijepe muškarce smatra 70% ispitanika, dok njih 30% smatra da nema razlike. Na pitanje da li su slijepe osobe češće žrtve nasilja u porodici u odnosu na videće 66% ispitanika je odgovorilo sa „Da, jer su ovisne o nasilniku", 27% je odgovorilo sa „Da jer su nedovoljno informisane o nasilju u porodici i 7% je odgovorilo sa „Ne. Nema povezanosti između sljepoće i nasilja u porodici". Na pitanje da li je nasilje nad slijepim osobama izraženije u ruralnim nego u urbanim područjima, ispitanici-njih 45% odgovorilo je sa „Da". Osobe koje žive na selu imaju manje informacija o nasilju i manje su aktivne u udruženjima slijepih", dok je 55% ispitanika odgovorilo sa „Ne. Izloženost slijepih nasilju jednaka je i u urbanim i u ruralnim područjima". Zabrinjavajući je podatak da 8% ispitanika smatra da do nasilja u porodici dolazi krivicom same žrtve, odnosno, njenog provociranja nasilnika. 3,3% ispitanika je priznalo da su oni žrtve nasilja u porodici, dok je njih 6,6% stava da su sve slijepe i slabovidne osobe žrtve nasilja u

porodici. Da ne poznaju niti jednu osobu koja je žrtva nasilja u porodici, a koja dolazi iz reda slijepih i slabovidnih osoba, je izjavilo 56,7% ispitanika. Kad su u pitanju stavovi ispitanika o najboljem načinu pomoći žrtvi nasilja u porodici, 31% ispitanika smatra najboljim rješenjem pozivanje policije, dok 66% smatra najboljim rješenjem pozivanje socijalnog radnika i samo jedan ispitanik smatra da treba pozvati sigurnu kuću. Na pitanje „Sa kojim problemima se mogu suočiti slijepe osobe prilikom prijavljivanja nasilja u porodici?", ispitanici su naveli: Osoblje; nedostatak osoblja; pristup osoblja; još većim nasiljem; nedovoljna educiranost; formalni pristup kod prijavljivanja; strah da će ostati u istim problemima; strah od osvete nasilnika; nestručan način osoblja; strah od prijavljivanja; intenziviranje sa dosta problema; ne dozvoliti žrtvi povratak kući; nerazumijevanje; kako slijepa osoba doći do socijalnog radnika; prijave se ne svaćaju ozbiljno; nerazumijevanje okoline i sl. Na pitanje „Šta je potrebno uraditi kako bi se slijepim osobama olakšalo prijavljivanje nasilja u porodici?" ispitanici njih 93,4% su naveli: Educirati nadležne osobe u institucijama kojima se prijavljuje nasilje o potrebama slijepih osoba,odnosno u ovakvim institucijama zaposliti osobu koja zna znakovni jezik i/ili brajevo pismo,pokrenuti kampanju informisanja slijepih o načinu prijavljivanja nasilja u porodici i njegovog prepoznavanja, dok je 6,6% ispitanika odgovorilo sa: Ne postoji razlika u načinu prijavljivanja nasilja u porodici između slijepih i videćih. Istraživanje je ukazalo na neophodnost poduzimanja konkretnih koraka ne samo u oblasti prilagođavanja programa prijave nasilja u porodici i zaštita žrtava sa ovakvim specifičnim potrebama, nego i u procesu informisanja ove populacije o načinima prepoznavanja, zaštite i borbe protiv ove problematike, te je na taj način ono ispunilo svoje osnovne ciljeve istraživanja. Namogućnost da napišu svoje komentare ispitanici su naveli: trebalo bi da se udružimo i zajedno rješavamo probleme; više edukacije o nasilju, donijeti jasne zakone i primjenjivati ih; teško je očekivati pomoć i sama sam žrtva nasilja; ozbiljno rješavati problem zakonskim putem; ne govori se dovoljno o nasilju u javnosti; organizacije slijepih trebaju više učiniti na edukaciji članstva; korist ovog istrživanja bi bila ako bi se nasilje smanjilo; ne čini se ništa za pomoć slijepoj osobi, problem postoji, socijalni radnici bi trebali biti više na terenu; ni po kom osnovu nisu zaštićeni; anketa je dobra.

ZAKLJUČAK

Slijepe osobe u Bosni i Hercegovini, nažalost, ništa bolje ne žive niti imaju išta bolje uslove za život nego su to ranije imale, mada se u javnosti mnogo govori o unapređenju njihovog položaja. Zlostavljanje osoba sa invaliditetom u porodici je problem sa kojim se susreću zemlje širom svijeta.[2]Slijepe i slabovidne osobe su izložene nasilju i predstavljaju najnezaštićeniju grupu žrtava nasilja. Činjenica je da se još uvijek na zlostavljanje u obitelji gleda kao na privatnu stvar. Naše

[2]15. oktobar se obilježava kao Svjetski dan bijelog štapa

istraživanje pokazuje da se u obitelji događaju brojna teška, trajna i okrutna nasilja, koja najvećim dijelom ostaju nepoznata, čak i ako ishodi budu teški i fatalni. Istraživanjem se došlo do rezultata da su najveći broj žrtava nasilja u porodici žrtve psihičkog (emocionalnog) i ekonomskog nasilja. Postoje razlike u vidovima zlostavljanja s obzirom na spolispitanici su odgovorili da su slijepe žene češće žrtve nasilja u porodici u odnosu na slijepe muškarce smatra 70% ispitanika, dok njih 30% smatra da nema razlike. Na pitanje da li su slijepe osobe češće žrtve nasilja u porodici u odnosu na videće 66% ispitanika je odgovorilo sa „Da jer su ovisne o nasilniku", 27% je odgovorilo sa „da jer su nedovoljno informisane o nasilju u porodici i 7% je odgovorilo sa „Ne. Nema povezanosti između sljepoće i nasilja u porodici". Kad su u pitanju stavovi ispitanika o najboljem načinu pomoći žrtvi nasilja u porodici, 31% ispitanika smatra pozivanje policije, 66% smatra pozivanje socijalnog radnika i samo jedan ispitanik smatra da treba pozvati sigurnu kuću. Najčešći uzroci nasilja u porodici nad slijepim i slabovidnim osobama su: životna ovisnost o zlostavljaču, obiteljska solidarnost, stid pred društvenom sredinom, loši materijalni uvjeti i brojni drugi psihički razlozi. Kod osoba sa umanjenim sposobnostima, nije izraženo samo fizičko, psihičko, seksualno i ekonomsko nasilje, nego je prisutno i tzv. strukturalno nasilje, odnosno oblik nasilja koji predstavlja nepravovremenu, neodgovarajuću ili uopće izostanak reakcije službenih i državnih struktura koji se ogleda u nepružanju zaštite i neprovođenju zakona. Društvo ne preduzima adekvatne mjere kako bi ublažilo ili otklonilo zlostavljanje slijepih i slabovidnih osoba. Ne postiji nijedna institucija koja ima službu koja se bavi isključivo evidentiranjem i praćenjem zlostavljanja slijepih i slabovidnih osoba. Nevladine organizacije koje se zalažu za zaštitu prava osoba sa invaliditetom neposjeduju statističke podatke o slijepim i slabovidnim osobama koje su žrtve nasilja u porodici. Vrijednosti kao što je solidarnost, kooperacija, partnerstvo i društvena zajednica su osobito važne posebno u preventivnom djelovanju.

LITERATURA

1. Ajduković, M., Pavleković, G. (2004). Nasilje nad ženom u obitelji. Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.
2. Alikadić-Husović, A., et al., (2006). Kako sačuvati vid. Udruženje slijepih građana Kantona Sarajevo "SaVart" Sarajevo.
3. Barišić, J.(2013). Socijalna podrška osobama s oštećenjem vida.Socijalna politika i socijalni rad. 1 (1).
4. Leutar, Z., Ogresta, J., Milić Babić, M. (2008). Obitelji osoba s invaliditetom i mreže podrške.Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu .
5. Milić Babić, M. (2009). Nasilje i osobe s invaliditetom. Ljetopis socijalnog rada. 16(3), str.595.-614.
6. Najman Hižman, E., Leutar, Z. (2012). Nasilje nad osobama s invaliditetom. Socijalna psihijatrija. 40 (3), str. 177-188.
7. Poredoš-Lavor, D., Bosnić, M., (2013). Nasilje nad slijepim osobama Polic. sigur. 22 (4)., str. 471-478.

8. Priručnik Udruženja slijepih Kantona Sarajevo, januar 2010.
9. Tomic R., Šarić, H. (2008). Sociopatoloske manifestacije kod djece i mladih. Tuzla: Off-set.
10. Urbanc, K. (2002). Neki aspekti procesa osnaživanja u radu s osobama s invaliditetom. Zbornik radova Simpozija o značaju interdisciplinarnog pristupa tretmanu cerebralne paralize, Lovran 4-6. studeni 2002., str. 149-157.
11. Vidanović, I. (2006). „Rečnik socijalnog rada“, autorsko izdanje, Beograd.
12. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji, osposobljavanju i zapošljavanju lica sa invaliditetom, "Službene novine Federacije BiH", broj 09/10 /26.2.2010./
13. Zakon o zaštiti od nasilja u porodici Federacije Bosne i Hercegovine (“Službene novine FBiH”, broj 20/13 /13.03.2013.
14. Zaviršek, D. (2000). Hendikep kot kulturna travma. Ljubljana: Založba Cf.
15. Konvencija Ujedinjenih nacija o pravima osoba sa invaliditetom, IC „Lotos“ Tuzla, 2009.
16. Deklaracija Ujedinjenih nacija o eliminaciji nasilja nad ženama, 1993. http://www.prs.hr/index.php/medunarodni-dokumenti/un (Pristup 13. 03.2015.)
17. Analiza primjene Politike u oblasti invalidnosti u BiH. http://civilnodrustvo.ba/files/ (Pristup 11. 03.2015.)
18. http://www.husr.hr/hr/nasilje-u-obitelji (Pristup 15. 02.2015.)
19. http://www.euroblind.org/ (Pristup 06. 03.2015.)
20. http://manjine.ba/?tag=slijepi-i-slabovidni (Pristup 19. 02.2015.)

SOCIO-DEMOGRAFSKE KARAKTERISTIKE STUDENATA SA INVALIDITETOM

SOCIO-DEMOGRAPHIC CHARACTERISTICS OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Danijela ILIĆ-STOŠOVIĆ[1], Sandra BOŠKOVIĆ[2], Snežana NIKOLIĆ[1], Snežana ILIĆ[1]

[1]Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – Univerzitet u Beogradu

[2]Medicinski fakultet – Univerzitet u Rijeci

APSTRAKT

Inkluzija studenata sa invaliditetom uslovljena je različitim ličnim i sredinskim faktorima, a njena uspešnost u visokoškolskim ustanovama zavisi od uvažavanja tih faktora. U radu se analiziraju osnovne socio-demografske karakteristike studenata sa invaliditetom i njihovih porodica, sa ciljem da se ukaže na značaj ovih faktora za uspešnost inkluzije u sistem visokog obrazovanja. Uzorak za istraživanje obuhvatio je 117 studenata iz Srbije i 94 iz Hrvatske. Korišćen je Upitnik, koji je kreiran preuzimanjem relevantnih ajtema iz Anketnog upitnika EUROSTUDENT. Obuhvatio je sledeće podatke: starost studenta, pol, mesto stanovanja, nivo studija, status studenta, finansiranje studija, zdravstvene prepreke koje utiču na studiranje, kao i podatke o porodici ispitanika (mesto stanovanja, odnosno prebivalište roditelja, stepen podrške članova porodice tokom sadašnjeg studiranja). Većina ispitanika rođena je u zemlji u kojoj studira (92,89%), živi u mestu studiranja (65,88%), polovina ispitanika živi sa roditeljima (49,29%). Ispitanici dominantno planiraju da nastave studiranje u drugoj zemlji, naspram ostalih oblika nastavka studiranja u zemljama rođenja (p=0,033). Većina ispitanika ne doprinosi finansiranju svog studiranja (68,72%). Roditelji su, u najvećem broju, rođeni u zemlji u kojoj ispitanici studiraju (81,52%). Većina roditelja ispitanika završila je srednješkolsko obrazovanje. Većina ispitanika se izjasnila da je društveni položaj njihove porodice nizak (59,24%). Ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika obe zemlje, u pogledu percepcije društvenog položaja porodice ispitanika (p=0,299). Analiza socio-demografskih podataka studenata sa invaliditetom trebalo bi da bude polazna tačka u ispitivanju male uključenosti studenata sa invaliditetom u sistem visokog obrazovanja.

Ključne reči: sociodemografske karakteristike, inkluzija, studenti sa invaliditetom

ABSTRACT

Inclusion of students with disabilities depends on the contributions of various personal and environmental factors. Its success in higher education institutions depends on the appreciation of these factors. This paper analyzes the basic socio-demographic characteristics of students with disabilities and their families, with the aim to highlight the importance of these factors for the success of inclusion in the system of higher education. The study sample consisted of 117 students from Serbia and 94 from Croatia. The questionnaire was used, based on the relevant items of EUROSTUDENT questionnaire. It

included the following information: age, sex, place of residence, level of study, student status, funding of studies, health status as barrier that affects the study, as well as information about the family of the students (place of residence or domicile of the parent, the degree of support of family members during the current study). Most of the students was born in a country where they are studying (92,89%), they live in a place of birth (65,88%), and live with parents (49,29%). Most of them are planning to continue their education outside of their country comparing with other possibilities of studying in their country (p=0,033) and don`t financially contribute to their own studying (68,72%). Parents, are mostly, born in country where their children are studying (81,52%). Most parents of students completed secondary education. Most of students said that the social status of their families is low (59,24%). There was no statistically significant difference between students of both countries in terms of perceptions of social status of the family (p = 0.299). Analysis of socio-demographic data of students with disabilities should be the start point in analyzing the reason for low number of these student at the Faculties and High scools.

Keywords: socio-demographic characteristics, inclusion, students with disability

UVOD

Inkluzivno obrazovanje u visokom školstvu, u zadnjoj deceniji, penje se na popisu prioriteta politika visokog obrazovanja. Zahvaljujući postavljenim ciljevima Bolonjskog procesa, uključivanje studenata sa invaliditetom u visoko obrazovanje više nije marginalna tema. Bolonjski proces postavlja smernice za osiguravanje jednakih mogućnosti marginalizovanih grupa pri upisu studija, za vreme trajanja, kao i pri završetku studija. Isticanje potrebe "socijalne dimenzije" visokog obrazovanja u Bolonjskom procesu postavljeno je kao prva na popisu promena politika visokog obrazovanja do 2020. godine (Farnell i Kovač, 2010). Međutim, iako postoje pomaci, Dolenec (2010) upozorava da je Bolonjski proces u deset godina napravio veoma malo što se tiče uključivanja studenata sa invaliditetom u sistem visokog obrazovanja. Jedan od uzroka male zastupljenosti studenata sa invaliditetom u sistemu visokog obrazovanja, kako potvrđuju istraživanja, nalazi se u činjenici da su postignuća potencijalnih studenata sa invaliditetom tokom nižih nivoa obrazovanja slabija, što je uzrok, još uvek, male zastupljenosti studenata sa invaliditetom u visokom obrazovanju (Divjak i sar., 2008). S druge strane, veliki broj autora smatra da se, u porodicama koje pripadaju višim društveno-ekonomskim kategorijama, više neguju vrednost i važnost sticanja boljih obrazovnih postignuća i takav kulturni habitus usvajaju i deca sa invaliditetom, te da je, osim dobre pripreme u prethodnom obrazovanju, podrška porodice jedan od značajnih preduslova nastavka školovanja u visokom obrazovanju. Osim toga, takve porodice imaju ekonomsku snagu da podupru te vrednosti, plaćajući kvalitetnije obrazovanje i osiguravajući deci sve što im je potrebno za nastavak školovanja sa boljim postignućima. Studenti sa invaliditetom uključeni u studiranje kroz univerzitetske inicijative povećanja pristupa, takođe otkrivaju da u svojim porodicama nisu razvili tzv. akademski habitus koji bi im olakšao uspešniju integraciju na studije (Redmond, 2006).

Istraživanja u našoj zemlji, kojim bi se proučavale socio-demografske karakteristike studenata sa invaliditetom, kao prediktornih faktora za prognozu njihove uključenosti u sistem visokog obrazovanja, nema. To je bio osnovni razlog zbog koga smo se odlučili da, u radu, prikažemo osnovne socio-demografske karakteristike studenata sa invaliditetom i njihovih porodica, sa ciljem da se ukaže na njihov značaj za uključenost ovih studenata u sistem visokog obrazovanja.

METODE RADA

Uzorak je formiran u saradnji sa predstavnicima Ureda za student sa invaliditetom Sveučilišta u Rijeci, Udruge studenata sa invaliditetom "Zamisli" Zagreb, predstavnicima Udruženja studenata sa hendikepom Beograd i predstavnicima Novosadskog udruženja studenata sa invaliditetom. Od 280 ispitanika u Republici Hrvatskoj kojima su poslati ankentni upitnici, upitnik je, u potpunosti, ispunilo 94 ispitanika. Stopa odziva ispitanika iznosila je 33,6%, dok je u Srbiji od ukupno 250 poslatih anketnih upitnika, u potpunosti, ispunilo 117 ispitanika, što pokazuje stopu odaziva 41,5%. Konačan uzorak istraživanja sačinjen je od 211 studenata iz obe zemlje. Većina ispitanika u obe zemlje je sa telesnim invaliditetom (62 ili 66% u Hrvatskoj naspram 82 ili 70,1% u Srbiji). Prema vrsti invaliditeta ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika u ispitivanim zemljama. Studentkinje su statistički značajno zastupljenije u Hrvatskoj (57,4% naspram 42,6%; $p<0,005$), kao i u Srbiji (65,8% naspram 34,2%; $p<0,001$).
Za prikupljanje podataka korišćen je Upitnik, koji je kreiran preuzimanjem relevantnih ajtema iz Anketnog upitnika EUROSTUDENT (Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku, 2011). Obuhvatio je sledeće podatke: starost studenta, pol, mesto stanovanja, nivo studija, status studenta, finansiranje studija, zdravstvene prepreke koje utiču na studiranje, kao i podatke o porodici ispitanika (mesto stanovanja, odnosno prebivalište roditelja, stepen podrške članova porodice tokom sadašnjeg studiranja). Prikupljanje podataka sprovodilo se elektronskim putem, na način da je elektronska veza (*link*) upitnika poslata na elektronsku adresu (*e-mail*) ispitanika. Dostupnost e-mail adresa osigurali su koordinatori Ureda za studente sa invaliditetom Sveučilišta u Rijeci, Udruge "Zamisli" Zagreb, Udruženja studenta s hendikepom u Beogradu i Novosadskog udruženja studenata sa invaliditetom.

REZULTATI

Iz rezultata prikazanih u Tabeli 1. vidljivo je da je većina ispitanika i u Hrvatskoj i u Srbiji rođena u zemlji u kojoj studira, kao i da veliki broj ispitanika živi u mestu studiranja. Nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitanika u obe zemlje. Rezultati pokazuju da veći broj studenta sa invaliditetom živi s roditeljima, odnosno da je manji deo ispitanika koji su smešteni u studentske domove ili neke druge oblike stanovanja tj. samostalnog življenja.

Tabela 1. Distribucija ispitanika prema zemlji rođenja, mestu studiranja, nivou i statusu studiranja

Table 1. Sample distribution according to birth country, place of studying, level and studying status

Karakteristika	Hrvatska	Srbija	Mere i vrednosti korelacije	
	Broj ispitanika (%)		χ^2	p
Jeste li rođeni u zemlji u kojoj studirate?				
Da	86 (91,5)	106 (90,6)	0,05	0,822
Ne	8 (8,5)	11 (9,4)		
	<0,001	<0,001		
Stanujete li u gradu u kom studirate?				
Da	54 (57,4)	82 (70,1)	3,63	0,057
Ne	40 (42,6)	35 (29,9)		
	<0,001	<0,001		
Sa kim živite?				
S roditeljima	46 (48,9)	58 (49,6)	1,29	0,524
U studentskom domu	38 (40,4)	41 (35,0)		
Samostalno	10 (10,6)	18 (15,4)		
Nivo i vrsta studija	<0,001	<0,001		
Nivo 1. fakultetske studije	65 (69,2)	80 (68,4)	1,57	0,905
Nivo 1. strukovne studije	5 (5,3)	8 (6,8)		
Nivo 2. fakultetske studije	14 (14,9)	20 (17,1)		
Nivo 2. strukovne studije	5 (5,3)	6 (5,1)		
Integrisane studije	4 (4,3)	2 (1,7)		
Strukovne studije kraće od 3 godine	1 (1,1)	1 (0,9)		
Status studenta	<0,001	<0,001		
Redovni (Studije finansirane iz budžeta)	83 (88,3)	97 (82,9)	4,80	0,091
Vanredni (Samofinansirajući)	5 (5,3)	16 (13,7)		
Ostalo	6 (6,4)	4 (3,4)		
	<0,001	<0,001		

*označava statistički značajnu razliku

Ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika iz Hrvatske i ispitanika iz Srbije. Podaci pokazuju da su ispitanici, u velikom broju, studenti prvog nivoa fakultetskih studija i da imaju status redovnih studenata (studenata koji se finasiraju iz državnog budžeta). Nije utvrđena statistički značajna razlika između ispitivanih zemalja.

Tabela 2. Distribucija ispitanika prema statusu zaposlenja i mesečnim prihodima – finansiranje studija
Table 2. Sample distribution according to employment status and monthly amount-financing of studies

Karakteristika	Hrvatska N=94	Srbija N=117	Mere vrednosti i korelacije	
	Broj ispitanika (%)		χ^2	p
Status zaposlenja				
Ne	88 (38,5)	113 (51,3)	4,15	**0,041***
Da	5 (61,5)	4 (48,7)		
	<0,001	<0,001		
Radni status				
Nezaposlen	81 (85,1)	103 (88,0)	1,12	0,891
Stalno zaposlen	5 (5,3)	4 (3,4)		
Povremeno zaposlen	2 (2,1)	5 (4,3)		
Zaposlen na određeno vreme	1 (1,1)	1 (0,9)		
Rad po potrebi	5 (5,3)	4 (3,4)		
	<0,001	<0,001		
Mesečna zarada				
Nezaposlen	81 (79,8)	103 (87,2)	4,40	0,354
Manje od 100 evra	6 (12,8)	6 (6,0)		
Od 300-500 evra	1 (1,1)	2 (1,7)		
Od 500-1000 evra	5 (5,3)	6 (5,1)		
Više od 1000 evra	1 (1,1)	0		
	<0,001	<0,001		
Doprinosite li finansiranju vašeg studiranja?				
Da	24 (25,5)	42 (35,9)	2,61	0,106
Ne	70 (74,5)	75 (64,1)		
	<0,001	<0,001		
Vaš mesečni doprinos studiranju				
Ne	70 (71,3)	75 (67,5)	0,52	0,972
Manje od 50 evra	11 (14,9)	22 (15,4)		
100 do 200 evra	7 (7,5)	11 (9,4)		
Od 300 do 400 evra	3 (3,2)	5 (4,3)		
Više od 500 evra	3 (3,2)	4 (3,4)		
	<0,001	<0,001		

*označava statistički značajnu razliku

Rezultati prikazani u Tabeli 2. pokazuju da, najveći broj ispitanika u obe zemlje nije trajno zaposlen. Statistički je značajan podatak da je najveći broj ispitanika nezaposlen (p=0,041). Podaci pokazuju i da većina ispitanika ne doprinosi finansiranju svog studiranja. Ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika u ispitivanim zemljama. Samo mali broj ispitanika u ispitivanim zemljama finansijski doprinosi kroz različite oblike radnog statusa, od stalnog zaposlenja, povremenih zaposlenja, do rada po potrebi, te je njihov finansijski

doprinos studiranju veoma mali. Rezultati istraživanja prikupljeni Upitnikom ukazuju i na to da je većina roditelja studenata obuhvaćenih uzorkom u braku (175 ili 82,93%), a da je najzastupljenija porodica sa četiri člana (105 ili 49,76%). Najčešće je dvoje dece u porodici (75 ili 35,54%), a zatim slede porodice sa jednim detetom (69 ili 32,70%). Nema statisitčki značajne razlike u pogledu bračnog statusa roditelja studenata sa invaliditetom u dve zemlje (p= 0,495), kao ni u pogledu broja dece (p= 0,919).

Tabela 3. Distribucija ispitanika prema brazovnom statusu roditelja
Table 3. Sample distribution according to educational status of parents

Karakteristika	Hrvatska	Srbija	Mere i vrednosti korelacije	
	Broj ispitanika	(%)	χ^2	P
Nivo obrazovanja oca				
Nezavršena osnovna škola	2 (2,1)	3 (2,6)	7,49	0,484
Osnovna škola	9 (9,6)	8 (6,8)		
Strukovna škola 3 godine	11 (11,7)	21 (18,0)		
Strukovna škola 4 godine	45 (47,9)	56 (47,9)		
Gimnazija	2 (2,1)	5 (4,3)		
Neki majstorski program	6 (6,4)	3 (2,6)		
Viša škola, strukovne studije	12 (11,7)	11 (9,4)		
Fakultetske studije	7 (7,4)	7 (6,0)		
Magisterijum ili doktorat	0	3 (2,6)		
Ne znam	0	0		
	<0,001	<0,001		
Nivo obrazovanja majke				
Nezavršena osnovna škola	1 (1,1)	1 (0,9)	7,64	0,571
Osnovna škola	8 (8,5)	10 (8,6)		
Strukovna škola 3 godine	3 (3,2)	11 (9,4)		
Strukovna škola 4 godine	49 (52,1)	56 (47,9)		
Gimnazija	6 (6,4)	2 (1,7)		
Neki majstorski program	3 (3,2)	5 (4,3)		
Viša škola, strukovne studije	4 (4,3)	9 (7,7)		
Fakultetske studije	15 (16,0)	16 (13,7)		
Magisterijum ili doktorat	3 (3,2)	4 (3,4)		
Ne znam	2 (2,1)	3 (2,6)		
	<0,001	<0,001		

Podaci o nivou obrazovanja roditelja u obe zemlje govore da je većina roditelja ispitanika završila srednješkolsko obrazovanje. Nije utvrđena statistički značajna razlika između nivoa obrazovanja roditelja ispitanika u dve zemlje (p= 0,484). Rezultati pokazuju da su majke ispitanika u većem broju završile fakultetske studije, naspram broja očeva koji su završili iste ove studije, međutim majke nisu statistički značajno obrazovanije od očeva (p=0,091) (Tabela 3.). Većina roditelja ispitanika u obe zemlje radi kod poslodavaca u punom radnom vremenu i ne

postoji statistički značajna razlika između ispitanika u dve zemlje (p=0,091). Kategorije posla roditelja ispitanika u skladu je sa njihovim obrazovanjem i nije utvrđena statistički značajna razlika između kategorija posla.

Tabela 4. Distribucija ispitanika prema društvenom statusu porodice, broju članova o kojima brinu roditelji ispitanika,mesečnim primanja i mesečnim izdaci porodice za finansiranje studija.
Table 4. Sample distribution accoriding social status, number of memebers who are in needs, mounthly amounts, and mounthly expenditure for finacing of stydies

Karakteristika	Hrvatska	Srbija	Mere i vrednosti korelacije	
	Broj ispitanika	(%)	χ^2	P
Društveni položaj Vaše porodice	<0,001	<0,001		
Nizak	52 (55,3)	73 (62,4)	1,08	0,299
Visok	42 (44,7)	44 (37,6)		
	0,475	0,010		
Broj članova o kojima brinu Vaši roditelji				
Nijedan	1 (1,1)	1 (0,9)		
1	28 (29,8)	35 (29,9)		
2	26 (27,7)	37 (31,6)		
3	21 (22,3)	25 (21,4)		
4	13 (13,8)	2 (1,7)		
5	5 (5,3)	3 (2,6)		
	<0,001	<0,001		
Mesečna primanja roditelja				
Manje od 100 evra	1 (1,1)	4 (3,4)	5,58	0,134
Od 300-500 evra	38 (40,4)	58 (49,6)		
Od 500-1000 evra	34 (36,2)	41 (35,0)		
Više od 1000 evra	21 (22,3)	14 (12,0)		
	<0,001	<0,001		
Mesečni iznos kojim roditelji finansiraju vaše studiranje				
Manje od 100 evra	52 (55,3)	67 (57,3)	1,31	0,726
Od 300-500 evra	25 (26,6)	34 (29,1)		
Od 500-1000 evra	12 (12,8)	13 (11,1)		
Više od 1000 evra	5 (5,3)	3 (2,6)		
	<0,001	<0,001		

Rezultati u kojima su se ispitanici izjasnili o društvenom položaju porodice u obe zemlje pokazuju da je kod većine ispitanika nizak. Ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika obe zemlje u pogledu percepcije društvenog položaja porodice ispitanika (p=0,299). Podaci pokazuju da je mesečni iznos kojim roditelji finansiraju studiranje veoma mali (manje od 100 evra). Ne postoji statistički značajna razlika između ispitanika u dve zemlje (p=0,726).

DISKUSIJA

Istraživanje, koje je sprovedeno na uzorku od 211 ispitanika, ukazuje na to da je udeo studentkinja statistički značajno veći u odnosu na studente (u Hrvatskoj p=0,042, u Srbiji p=0,001). Ne može se pouzdano tvrditi da su studentkinje, u populaciji studenata sa invaliditetom i statistički značajno uključenije u studije, jer se istraživanje baziralo na dobrovoljnosti učestvovanja u njemu, te možemo reći da su studentkinje bile zainteresovanije da učestvuju u ovom istraživanju. Prosečna starost ispitanika iznosila je 23 godine. Ne postoji značajna razlika u starosti ispitanika u obe zemlje. Rezultati, dalje, pokazuju da je većina ispitanika u obe zemlje rođena u zemlji u kojoj studira (Hrvatska - 91,5%, Srbija - 90,6% ispitanika). Najveći broj studenata u obe zemlje živi u mestu studiranja (Hrvatska - 57,4%, Srbija - 70,1% ispitanika) (Tabela 1). Analiza stanja i potreba za osiguravanje pristupačnosti visokom obrazovanju potkrepljuje ove podatke i ističe nedostatak i neprilagođenost smeštajnih kapaciteta studentskih domova, kao i nedostatak podrške u zadovoljavanju svakodnevnih životnih potreba studenata sa invaliditetom, koji su smešteni u studentskim domovima u Hrvatskoj (Prijedlog osiguravanja minimalnih standarda pristupačnosti visokom obrazovanju za studente sa invaliditetom u Republici Hrvatskoj, 2013). Slična analiza sprovedena je i u Srbiji, gde od 14 studentskih domova Ustanove Studentskog centra Beograd, ukupnog kapaciteta preko 10.000 mesta, samo je studentski dom „Mika Mitrović“ u potpunosti prilagođen studentima sa invaliditetom, smeštajnog kapaciteta od 164 mesta. Slično je i u Novom Sadu, gde su studenti sa invaliditetom smešteni u domovima "Slobodan Bajić" i "Veljko Vlahović", koji su najbliži kampusu. Rezultati našeg istraživanja mogu se razumeti upravo kroz prizmu problema pristupačnosti studentskih domova, ali i pojačanoj potrebi studenata sa invaliditetom za podrškom porodice. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da je većina roditelja ispitanika završila srednješkolsko obrazovanje. Majke ispitanika su u većem broju završile fakultetske studije, naspram broja očeva koji su završili iste studije, međutim majke nisu statistički značajno obrazovanije od očeva (p=0,091) (Tabela 3.). Istraživanja koja su sproveli Young & Roopnarine (1994, prema Crowe et al., 2000), pokazuju da majke dece s teškoćama u razvoju, koje su visoko obrazovane, pokazuju veću angažovanost oko obrazovnih potreba svoje dece. Ovi podaci idu u prilog i drugim istraživanjima (Bjelajac i Pilić, 2005; Ilišin, 2008) koja pokazuju da, kod mladih sa invaliditetom, na odluku o daljem obrazovanju vrlo značajan uticaj ima socijalni profil porodice, u kom je obrazovanje roditelja značajno za nastavak školovanja i bolju akademsku adaptaciju na zahteve koji se postavljaju pred studente. Prema Moos & Moos (2002), deca u porodicama, u kojima je obrazovni status roditelja viši, pokazuju više samopoštovanja i bolju psihosocijalnu adaptaciju u školi, što je važan preduslov razvijanja akademskih potencijala. Moguće je da u pozadini tih rezultata stoji kombinacija onoga što je Boudon (1974) nazvao primarnim (kulturne razlike između pojedinih društvenih slojeva koje utiču na školski uspeh njihove dece, a samim tim i na različite mogućnosti koje se tiču nastavka školovanja ili upisivanja određenog tipa škole) i

sekundarnim učincima stratifikacije (društvena uslovljenost samog čina odluke o nastavku školovanja i ambicije roditelja da postignu barem jednak nivo obrazovanja, kako bi izbegli silaznu društvenu pokretljivost) (Pavić i Vukelić, 2008). Podaci Nacionalnog izveštaja istraživanja EROSTUDENT za Hrvatsku (2011), takođe potvrđuju ove rezultate. Takav nalaz sličan je prethodnim nalazima dobijenima na hrvatskoj studentskoj populaciji (Puzić i sar., 2006). Rezultati istraživanja sprovedenog 2003. godine u Hrvatskoj, ukazuju na to da osobe sa invaliditetom i njihove porodice spadaju u rizičnu grupu za siromaštvo, a njihov socioekonomski status je loš. Njihove životne mogućnosti su ograničene, iako, u poslednje vreme, njihove poteškoće počinju da se proučavaju detaljnije (Leutar, 2006). Podatak našeg istraživanja, da je većina roditelja ispitanika u radnom odnosu i da svojim radom doprinose studiranju ispitanika, pokazuje da, pored svih preduzetih mera finansiranja studenata sa invaliditetom, mogućnost studiranja imaju studenti čiji roditelji mogu finansirati potrebe studiranja. Naime, u Hrvatskoj postoji niz mera i odluka, kako bi se olakšalo finansiranje studiranja studenata sa invaliditetom, međutim, ne postoje podaci koliko postojeće mere pokrivaju realne troškove studiranja pojedinca. Kolika je razlika u troškovima studiranja studenta sa invaliditetom koji su ostali u porodici, i onih studenta sa invaliditetom koji studiraju van mesta stanovanja, i da li je to još jedan od razloga malog broja studenta sa invaliditetom na našim visokim školama? Pri davanju odgovora na ovo pitanje treba krenuti od činjenice da školarine nisu jedini institucionalni trošak. Potrebe dodatnog finansiranja studiranja često su značajne u ukupnom finansiranju studija. Ujedno, istraživanja EUROSTUDENT-a (Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku, 2011) pokazuju da studenti sa teškoćama, pokazuju da imaju nešto veće životne troškove od osoba bez razvojnih i zdravstvenih teškoća. Prema Studiji o životnom standardu u periodu od 2002. do 2007. godine, ukupni troškovi studiranja u Srbiji predstavljaju ozbiljnu prepreku za većinu srpskih porodica i njihovo učešće u studiranju. Troškovi studija uključuju direktne troškove školarine, materijala za učenje, troškove života, smeštaja i prevoza. U Zakonu o učeničkom i studentskom standardu RS (2010) opisuju se mere podrške studentima, kao što su smeštaj, hrana, studentski krediti, stipendije, stipendije za nadarene studente, odmor i oporavak, kulturne, umetničke, sportske i rekreativne aktivnosti i informacije. Ne opisuje se direktno program podrške raznim marginalizovanim grupama u visokom obrazovanju, odnosno studenatima sa invaliditetom. Prema Studiji zatečenog stanja u visokom obrazovanju u Srbiji (2012) poseban naglasak je stavljen na marginalizovane grupe studenata nižeg socioekonomskog stanja. Podaci pokazuju da je, prema socioekonomskom stanju porodice, učestalost članova studenata u porodici, proporcionalan materijalnom položaju porodice. Na osnovu dobijenih podataka može se zaključiti da se obuhvat visokim obrazovanjem, a time i šanse pojedinca da se upiše na fakultet ili višu školu, smanjuju sa smanjenjem materijalnog statusa porodice u kome osoba živi. Nažalost, u istom izveštaju ne postoje podaci o materijalnom statusu porodice studenata sa invaliditetom, ali podatak ovog istraživanja, u kojem su ispitanici društveni položaj porodice ocenili kao nizak, ide u prilog navedenom istraživanju.

Ujedno, podatak da većinu ispitanika u ovom istraživanju finansiraju roditelji, pokazuje da je socio-ekonomski status porodice veoma značajan u studiranju ispitanika. Koliko finansijska sigurnosti i mogućnost porodice da učestvuju u finansiranju studija utiče na socijalno funkcionisanje, pokazuju i sažeti rezultati istraživanja McLoyd (1998), koji dosledno pokazuju da su siromaštvo, nizak socioekonomski status porodice prediktor slabijeg nivoa psihosocijalnog funkcionisanja deteta, a posebno mladih. Niski socio-ekonomski status porodice povezan je sa mentalnim zdravljem, narušenim odnosima u porodici i većim rizikom da deca, iz takvih porodica, imaju poteškoća u uspostavljanju kvalitetnih socijalnih obrazaca. Socioekonomski faktor, kao jedan od značajnih faktora kvaliteta funkcionisanja primarne porodice, koja je preduslov razvoja kvalitetnih socijalnih odnosa s okolinom, prediktor je kvaliteta socijalne adaptacije na studije.

ZAKLJUČAK

Posmatrano isključivo sa aspekta socio-demografskih karakteristika studenata sa invaliditetom i njhovih porodica, ovo istraživanje je izdvojilo neke osobenosti: visoko obrazovanje je, uglavnom, dostupno studentima koji su rođeni i žive u mestima gde se nalaze veliki univerzitetski centri. Socio-ekonomski status porodica studenata sa invaliditetom je izuzetno nizak. Studenti sa invaliditetom, u najvećem broju, žive u kompletnim porodicama, u kojima ima dvoje ili samo jedno dete. Majke imaju viši stepen obrazovanja od očeva, mada ne na nivou statističke značajnosti, ali globalno posmatrano, dominiraju porodice u kojima su oba roditelja sa srednješkolskim nivoom obrazovanja. Ovo mogu biti neki od razloga niske uključenosti studenata sa invaliditetom u sistem visokog obrazovanja, ali istovremeno ukazuje na to da nije moguće realizovati proklamovane zakonske mere, ukoliko se paralelno ne sprovedu ekonomske i druge mere pružanja potpore porodici, uopšte. Univerziteti su, u isto vreme, pokretači, ali i refleksija društva u kom se nalaze. Prema raznim politikama, strategijama i deklaracijama, koje su donesene u zadnjih desetak godina na evropskom i svetskom nivou, upravo se od univerziteta očekuje najveći doprinos u promociji socijalno-kulturološke dimenzije, koje prate ekonomske i obrazovne reforme i transformacije. U tom smislu, rezultati ovog istraživanja mogli bi biti refleksija realnog stanja inkluzivnog obrazovanja u dve zemlje obuhvaćene istraživanjem. Studije, u kojima će se dovesti u vezu stepen invaliditeta, socio-demografske karakteristike porodica, proklamovane naspram primenjenih mera u realizaciji inkluzije, mogle bi dati potpuniji odgovor pri traženju razloga niske uključenosti studenata sa invaliditetom u sistem visokog obrazovanja.

LITERATURA

1. Bjelajac, S. i Pilić, Š. (2005). Odnos identiteta i želje za priključenjem Europskoj Uniji studenata nastavničkih studija u Splitu. Revija za sociologiju, 36 (1–2), str. 33–54.

2. Boudon, R. (1974). Education, Opportunity and Social Inequality: Chaning Prospects in Western Society. New York: John Wiley & Sons.
3. Crowe, T.K.,VanLeit, B. & Berghmans, K. K. (2000). Mother percepcions of child care assistence:The impact of a child disability, American Journal of Occupational Therapy, 54, p. 52-58.
4. Divjak, B., Horvatek, R. i Vidaček-Hainš,V. (2008). Politike jednakog pristupa visokom obrazovanju i njihova implementacija u suradnji svih dionika društva“ (1. dio) Kolumna Pravo na obrazovanje, www.iro.hr/pravo-na-obrazovanje. [Pristupljeno 14.03.2013.]
5. Dolenec, D. (2010). Snimka Lisabonskog procesa: izvori nejednakosti u obrazovanju, *Kolumna pravo na obrazovanje*, Instituta za razvoj obrazovanja. http://www.iro.hr/userdocs/File/pno_kolumna/Drustveno_odgovorno_sveuciliste.pdfEU Europa Treaty of Lisbon. http://europa.eu/lisbon_treaty/index_en.htm [Pristupljeno15.03.2013.]
6. Farnell, T. i Kovač, V. (2010). Uklanjanje nepravednosti u visokom obrazovanju: prema politici "proširivanja sudjelovanja" u Hrvatskoj. Revija za socijalnu politiku, Svezak 17, Br. 2, str. 257-275.
7. Ilišin, V. (2008). Skica za sociološki portret zagrebačkih studenata: uvod u istraživanje hrvatskih studenata danas. Sociologija i prostor, 46 (3–4), str. 221–240.
8. Leutar, Z. (2006). Osobe s invaliditetom i siromaštvo, Revija za socijalnu politiku, Vol.13, ¾. 293-308.
9. McLoyd, V. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. American Psychologist, 53, p. 185–204.
10. Moos, R.H. & Moos, B.S. (2002). Family Enviroment Scale Manual, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
11. Nacionalno izvješće istraživanja EUROSTUDENT za Hrvatsku. (2011). Institut za razvoj obrazovanja Socijalna i ekonomska slika studentskog života u Hrvatskoj, Ministarstvo znanosti,obrazovanja i sporta: public.mzos.hr/fgs.axd?id=17852. [Pristupljeno 27.05.2013.].
12. Pavić, Ž. i Vukelić, K. (2009). Socijalno podrijetlo, *Revija za sociologiju* 40[39] 1-2: str. 53–70.
13. Prijedlog Minimalnih standarda pristupačnosti visokog obrazovanja za studente s invaliditetom u Republici Hrvatskoj. (2013). www.erf.unizg.hr/Novosti/PristupacnostVOzaSSIuRH.pdf [Pristupljeno 15.06.2013.].
14. Puzić , S., Doolan, K. i Dolenec D. (2006). Socijalna dimenzija “Bolonjskog procesa” (ne)jednakost šansi za visoko obrazovanje:neka hrvatska iskustava, Sociologija sela, 44 (2006) 172–173 (2–3), str. 243-260.
15. Redmond, P. (2006). Outcasts on the inside: graduates, employability and widening participation. Tertiary Education and Management,12 (2), p. 119-135.
16. Socijalna dimenzija visokog obrazovanja u Srbiji, Studija zatečenog stanja. (2012). Jednak pristup za sve, EQU-ED.
17. Republički zavod za statistiku Srbije. (2008). Studija o životnom standardu. Srbija 2002 – 2007. Publikum, Beograd.
18. Službeni glasnik RS (2010). Zakon o učeničkom i studentskom standardu. Sl. Glasnik br. 18/2010 od 26.3.2010. godine.

ULOGA DEMOGRAFSKIH FAKTORA U RAZVOJU ADAPTIVNOG PONAŠANJA KOD DECE SA UMERENOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU

THE ROLE OF DEMOGRAPHIC FACTORS IN DEVELOPMENT OF ADAPTIVE BEHAVIOR IN CHILDREN WITH MODERATE INTELLECTUAL DISABILITIES

Svetlana KALJAČA[1], Bojan DUČIĆ[1], Ana NIKOLIĆ[2]
[1] Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
[2] OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Beograd

APSTRAKT

Porodični ambijent, čiji kvalitet značajno zavisi od demografskih karakteristika, utiče na razvoj dečje kognitivne i socijalne kompetencije. Dinamika razvoja prosocijalnog ponašanja dece, samostalnosti u rešavanju problema i usvajanju životnih navika zavisi od prirode socioemocionalnih interakcija između dece i roditelja, kao i dominantnog stila vaspitanja. Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje prisustva značajnosti razlika u uticaju porodičnih demografskih faktora (struktura porodice, obrazovanje i zaposlenost roditelja) na nivo razvijenosti adaptivnih veština kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću. Uzorkom je obuhvaćeno 72 ispitanika sa umerenom intelektualnom ometenošću, oba pola, kalendarskog uzrasta od 7 do 16 godina. Kvalitet adaptivnog ponašanja utvrđen je primenom prvog dela AAMR Skale adaptivnog funkcionisanja (AAMR Adaptive Behavior Scales--School: Second Edition (ABS-S:2). Podaci o strukturi porodice, obrazovnom nivou i radnom statusu roditelja dobijeni su na osnovu analize psihološko – pedagoške dokumentacije dece u školama koje oni pohađaju. Na osnovu statističke analize ispitanih razlika, može se zaključiti da je intenzitet značajnosti uticaja obuhvaćenih demografskih faktora na adaptivno ponašanje ispitanika različit. Statistička značajnost utvrđena je samo između varijable zaposlenost oca i domena: samostalno funkcionisanje (p = ,02), poznavanje brojeva i vremena (p = ,03), samousmeravanje (p = ,04), kao i faktora: lična samostalnost (p = ,01) i socijalna samostalnost (p = ,01). Viši skorovi u navedenim domenima i faktorima izmereni su kod dece čiji očevi nisu u radnom odnosu. Nije utvrđena značajnost uticaja zaposlenosti oca na visinu skorova u drugim domenima Skale i faktoru lična i socijalna odgovornost. Ispitane korelacije između strukture porodice, obrazovnog nivoa roditelja, kao i zaposlenosti majki i kvaliteta dečjeg adaptivnog ponašanja, nisu bile na nivou statističke značajnosti.

Ključne reči: demografski faktori, adaptivno ponašanje, umerena intelektualna ometenost

ABSTRACT

Family environment, highly dependent on demographic characteristics, influences the development of cognitive and social competence in children. The dynamics of development of prosocial behavior in children, their independence in solving problems and adoption of life habits depends on socioemotional interactions between children and their parents, and on dominant parenting style. The aim of this research was to establish the presence significance of differences in the influence of family demographic factors (structure of family, education level and employment status of parents) on the level of development of adaptive skills in children with moderate intellectual disabilities. The sample included 72 participants with moderate intellectual disabilities of both sexes, calendar age of 7 to 16 years. Quality of adaptive behavior was determined applying the first part of AAMR Scale of adaptive behavior (AAMR Adaptive Behavior Scales--School: Second Edition (ABS-S:2). The data on the structure of family, education level and employment status of parents was obtained through analysis of participants' psychological and educational records from their schools. Based on the statistical analysis of investigated differences, it could be concluded that intensity of significance for influence of demographic factors included in the analysis on the adaptive behavior of participants was different. Statistical significance was determined solely between variable of employment status of the father and domains: independent functioning (p=.019), recognition of numbers and time (p=.031), self-direction (p=.039), as well as factors: personal independence (p=.008) and social independence (p=.008). Higher scores for these domains and factors were determined for children with unemployed fathers. The significance of the influence of father's employment status was not found for the scores of other domains of the Scale or for the factor of personal and social responsibility. Investigated correlations between the structure of the family, education level of parents and employment status of mother on one side and adaptive behavior of children on the other, did not reach the level of statistical significance.

Keywords: demographic factors, adaptive behavior, moderate intellectual disability

UVOD

Intelektualnu ometenost (IO) karakterišu značajna personalna ograničenja u intelektualnom funkcionisanju i adaptivnom ponašanju, koja se manifestuju u tri domena adaptivnih veština: konceptualnom, socijalnom i praktičnom (AAIDD, 2010; APA, 2013). Iako se u proceni prisustva i nivoa IO, IQ skor uzima kao relevantan pokazatelj, važno je napomenuti da se u dijagnostičkoj proceduri prevashodno pridaje značaj proceni nivoa razvijenosti adaptivnih sposobnosti (APA, 2000, APA, 2013) i da utvrđeni deficit u bilo kojoj od tri oblasti, predstavlja jedan od ključnih pokazatelja prisustva ograničenja u mentalnom razvoju (AAIDD, 2010). U tom smislu, dijagnostikovana IO predstavlja odraz udruženog stanja opštih mentalnih sposobnosti i ličnih kompetencija u oblasti konceptualnih, socijalnih i praktičnih adaptivnih veština (Schalock, 2011). Adaptivno ponašanje predstavlja odraz individualnih mogućnosti osobe da odgovori na rutinske životne zahteve i zadovolji standarde personalne samostalnosti u obavljanju aktivnosti, tipičnih za dati hronološki uzrast, sociokulturni kontekst i društvenu poziciju. Kvalitet adaptivnog ponašanja zavisi od različitih faktora kao što su: edukacija, socijalni činioci, osobine ličnosti, kao i, posmatrano s medicinskog aspekta, opšte stanje organizma (APA, 2000; APA, 2013).Ranije studije su ukazale na značajnu pozitivnu korelaciju između nivoa razvijenosti adaptivnog ponašanja osoba sa IO i

kvaliteta njihove socijalne participacije (White & Dodder, 2000; Felce & Emerson, 2001), kao i prirode socio-emocionalnih odnosa u porodičnom okruženju (Fenning et al., 2011). Procena uticaja inhibitorne kontrole, kao jednog od važnih mehanizama egzekutivne efikasnosti kod dece sa lakom IO, pokazala je da, sposobnost odlaganja odgovora ima uticaja samo na usvajanje veština koje pripadaju konceptualnom setu, dok je mogućnost inhibicije odgovora interferentnog tipa, značajna za sve tri oblasti adaptivnog ponašanja (Gligorović i Buha, 2012). Između akademskog uspeha dece sa IO i adaptivnog ponašanja je utvrđena visoka pozitivna korelacija nebalansiranog karaktera (Gligorović i Buha-Đurović, 2011). Demografske karakteristike porodice se, u literaturi, prema nekim konceptima, definišu kao različite odrednice jednog fenomena koji se označava kao socio-ekonomski status (SES). SES uglavnom uključuje tri grupe resursa: materijalne, ljudske (obrazovanje roditelja) i socijalne (dinamika porodične socijalne participacije) (Bradley & Corwyn, 2002). Istraživanja pokazuju da nepovoljna materijalna i socijalna pozicija roditelja utiče na različite aspekte dečjeg kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja, kao i da se efekti tog uticaja mogu ispoljiti i kasnije u odraslom životnom dobu (Bradley & Corwyn, 2002; McLoyd, 1990; Tucker-Drob & Harden, 2012). Niži nivo obrazovanja roditelja značajno korelira sa povišenim rizikom od nastajanja blažih oblika IO, kao i IO bez poznate etiologije, pri čemu se rizik značajno uvećava ukoliko oba roditelja pripadaju grupi nekvalifikovanih i polukvalifikovanih radnika (Stromme & Magnus, 2000). Slične nalaze navodi i italijanska studija, prema kojoj je problematično ponašanje adolescenata u tesnoj vezi sa životom u nepotpunoj porodici, nižim nivoom obrazovanja i slabijim materijalnim prihodima roditelja (Frigerio et al., 2009), čime se značajno umanjuje lični potencijal i ograničava dobra perspektiva za razvoj kompetencija u adaptivnim veštinama, posebno u socijalnom domenu (Minshawi, 2007). SES porodice, kao i stil života koji ga prati, predstavlja jedan od važnih faktora dinamike usvajanja adaptivnih veština i njihovog kvaliteta, potrebnih za socijalnu participaciju osoba sa teškoćama u razvoju (King et al., 2009). Cilj ovog istraživanja je utvrđivanje prisustva značajnosti razlika u uticaju porodičnih demografskih faktora (struktura porodice, obrazovanje i zaposlenost roditelja) na nivo razvijenosti adaptivnih veština kod dece sa umerenom intelektualnom ometenošću.

METODE ISTRAŽIVANJA

Uzorak

Uzorak je činilo 72 dece sa umerenom intelektualnom ometenošću (UIO), oba pola (36 devojčica i 36 dečaka), kalendarskog uzrasta u rasponu od 7 do 16 godina (AS =12,38 godina, SD = 2,55). Sva deca koja čine uzorak pohađaju osnovne škole za učenike sa teškoćama u mentalnom razvoju. Od ukupnog broja ispitanika, 54 (75%) potiče iz potpune porodice, dok je 18 (25%) odrastalo u nepotpunoj porodici. Od 56 ispitanika za koje postoje podaci o ocu; 44 (78,6%) ima oca koji je zaposlen, dok je 12 očeva (21,4%) nezaposleno. U grupi nezaposlenih, 6 očeva (50%) koristi državne prestacije. Za 69 ispitanika postoje podaci o zaposlenju majke; 25 majki (36,2%) je zaposleno, dok su 44 majke (63,8%) nezaposlene. U grupi nezaposlenih 12 majki (27,3%) koristi državne prestacije. Kada je u pitanju

obrazovni nivo očeva, četvoro dece (7,1%) ima oca koji je završio osnovnu školu, 40 očeva (71,5%) je završilo srednju školu, 4 oca (7,1%) imaju završenu višu školu i 8 očeva (14,3%) ima završenu visoku školu.Od ukupno 69 majki za koje postoje podaci, jedna majka (1,4%) je završila specijalnu školu, 14 majki (20,3%) je završilo osnovnu školu, 40 (58%) srednju školu, 4 (5,8%) višu školu, a 10 (14,5%) visoku školu.

Tehnika i procedura istraživanja

Merenje nivoa razvijenosti adaptivnih veština izvršeno je primenom prvog dela AAMR Skale adaptivnog funkcionisanja (AAMR Adaptive Behavior Scales-School: Second Edition (ABS-S:2) (Lambert et al., 1993). ABS-S:2 je bihejvioralna skala procene za decu i adolescente uzrasta od 3 do 21 godine. Skalu čini 67 ajtema, podeljenih u 9 domena adaptivnih veština (samostalno funkcionisanje, fizički razvoj, ekonomska aktivnost, govorno-jezički razvoj, brojevi i vreme, preprofesionalne-profesionalne aktivnosti, samousmeravanje, odgovornost, socijalizacija) i 3 faktora koji predstavljaju kompozit praktičnih (F1), konceptualnih (F2) i socijalnih veština (F3). Skalu adaptivnog funkcionisanja su popunili defektolozi koji rade više od godinu dana neposredno sa ispitanicima, dok smo podatke o SES prikupili analizom dostupne dokumentacije pedagoško-psihološke službe škola u kojima je realizovano istraživanje. Tokom istraživačke procedure, kao i prilikom obrade dobijenih podataka i interpretacije rezultata, ispoštovani su potrebni etički standardi.

Za potrebe statističke obrade prikupljenih podataka primenjene su osnovne mere deskriptivne statistike i t-test za utvrđivanje prisustva statističke značajnosti razlika između prosečnih postignuća ispitanika na Skali, posmatranih u odnosu na odabrane varijable SES-a.

REZULTATI

U Tabeli 1. prikazana su prosečna postignuća ispitanika u domenima i faktorima ABS-S:2 - prvi deo u odnosu na strukturu porodice.

Tabela1. Razlike u adaptivnim veštinama ispitanika u odnosu na strukturu porodice
Table 1. The differences in the adaptive skills of participants compared to the structure of the family

Zavisna varijabla	**$AS_{potpuna\ p.}$**	**$AS_{nepotpuna\ p.}$**	**t**	**p**
Samostalno funkcionisanje	9,02	9,67	-1,085	,28
Fizički razvoj	14,33	14,67	-,667	,51
Ekonomska aktivnost	5,89	5,50	1,286	,20
Govorno-jezički razvoj	8,61	9,44	-1,122	,27
Brojevi i vreme	9,06	9,78	-1,487	,14

Preprofesionalne/profesionalne aktivnosti	8,56	8,83	-,492	,63
Samousmeravanje	8,87	9,50	-,922	,36
Odgovornost	8,57	9,06	-,815	,42
Socijalizacija	9,65	9,94	-,430	,67
F1 Lična samostalnost	119,93	119,28	,098	,92
F2 Socijalna samostalnost	108,13	111,67	-,804	,42
F3 Lična i socijalna odgovornost	97,35	100,78	-,965	,34

Analizom prikazanih vrednosti dobijenih rezultata (Tabela 1.), može se videti da postignuća ni na jednom od devet domena adaptivnih veština, kao ni na faktorima ne zavise od strukture porodice u kojoj dete živi (p > ,05).
U Tabeli 2. prikazana su prosečna postignuća ispitanika u domenima i faktorima ABS-S:2 - prvi deo u odnosu na profesionalni status njihovih očeva.

Tabela 2. Razlike u adaptivnim veštinama ispitanika u odnosu na zaposlenost očeva
Table 2. The differences in the adaptive skills of participants compared to the fathers employment

Zavisna varijabla	**$AS_{zaposlen}$**	**$AS_{nezaposlen}$**	**t**	**p**
Samostalno funkcionisanje	8,73	10,42	**-2,413**	**,02**
Fizički razvoj	14,30	14,50	-,312	,76
Ekonomska aktivnost	5,72	6,25	-1,382	,17
Govorno-jezički razvoj	8,27	9,75	-1,598	,12
Brojevi i vreme	8,84	10,18	**-2,211**	**,03**
Preprofesionalne/profesionalne aktivnosti	8,59	8,50	,133	,90
Samousmeravanje	8,52	10,25	**-2,116**	**,04**
Odgovornost	8,41	9,25	-1,144	,26
Socijalizacija	9,43	10,58	-1,323	,19
F1 Lična samostalnost	116,73	134,58	**-2.733**	**,01**
F2 Socijalna samostalnost	105,35	120,0	**-2.757**	**,01**
F3 Lična i socijalna odgovornost	96,20	102,33	-1.374	,18

Utvrđeno je da postoje statistički značajne razlike u nekoliko domena i dva faktora adaptivnih veština u odnosu na kontrolnu varijablu – zaposlenost oca. Na osnovu vrednosti prosečnih postignuća, može se zaključiti da deca čiji očevi nisu zaposleni značajno samostalnije funkcionišu (p = ,02), bolje poznaju brojeve i vreme (p =,03) i imaju izraženiju veštinu samousmeravanja (p = ,04) u odnosu na vršnjake čiji su očevi zaposleni. Pored toga, kod ispitanika nezaposlenih očeva utvrđen je značajno viši nivo prosečnih skorova na faktoru lične samostalnosti (p = ,01) i socijalne samostalnosti (p = ,01).
U Tabeli 3. prikazana su prosečna postignuća ispitanika u domenima i faktorima ABS-S:2 - prvi deo u odnosu na profesionalni status njihovih majki.
Tabela 3. Razlike u adaptivnim veštinama ispitanika u odnosu na zaposlenost majki

Table 3. The differences in the adaptive skills of participants compared to the mothers employment

Zavisna varijabla	**$AS_{zaposlena}$**	**$AS_{nezaposlena}$**	**t**	**p**
Samostalno funkcionisanje	8,88	9,23	-,63	,53
Fizički razvoj	14,44	14,41	,07	,95
Ekonomska aktivnost	5,88	5,80	,28	,78
Govorno-jezički razvoj	8,68	8,91	-,33	,75
Brojevi i vreme	9,44	9,07	,81	,42
Preprofesionalne/profesionalne aktivnosti	8,88	8,45	,81	,42
Samousmeravanje	8,72	9,18	-,72	,48
Odgovornost	8,48	8,82	-,61	,54
Socijalizacija	9,80	9,64	,25	,80
F1 Lična samostalnost	118,48	119,18	-,11	,91
F2 Socijalna samostalnost	107,42	109,56	-,51	,61
F3 Lična i socijalna odgovornost	97,40	98,48	-,32	,75

Analizom prikazanih vrednosti dobijenih rezultata (Tabela 3.), može se videti da pstignuća ni na jednom od devet domena adaptivnih veština, kao ni na faktorima ne zavise od profesionalnog statusa majke ($p > ,05$).

Razlike u razvijenosti adaptivnih veština ispitanika u zavisnosti od obrazovanja roditelja

Kada je u pitanju procena uticaja obrazovanja očeva na nivo razvijenosti adaptivnih veština njihove dece, zbog ograničenog broja podataka, objedinili smo ukupan broj dece u dve kategorije: I grupa - ispitanici čiji očevi imaju završenu osnovnu ili srednju školu (N = 44) i II grupa - ispitanici čiji očevi imaju završenu višu ili visoku školu (N = 12). Utvrđeno je da između ove dve grupe ne postoje statistički značajne razlike u prosečnim postignućima ni na jednom od devet domena adaptivnih veština, kao ni na faktorima između ove dve grupe ($p > ,05$).

Isti metodološki princip primenjen je i u obradi podataka koji se odnose na utvrđivanje uticaja obrazovanja majki na nivo razvijenosti adaptivnih veština njihove dece. Objedinjavanjem smo dobili tri grupe: I grupu su činila deca majki sa završenom specijalnom školom i završenom osnovnom školom (N = 15); II grupa je formirana od dece majki sa završenom srednjom školom (N = 40), a trećom grupom su obuhvaćena deca čije majke imaju završen viši i visoki stepen stručne spreme (N = 14). Tri dobijene grupe ispitanika, čije majke imaju različite nivoe obrazovanja, su potom poređene jednosmernom analizom varijanse. Utvrđeno je da ne postoje statistički značajne razlike u prosečnim pstignućima ni na jednom od devet domena adaptivnih veština, kao ni na faktorima između ove tri grupe ($p >,05$).

DISKUSIJA

Na osnovu analize dobijenih rezultata u ovom istraživanju, može se reći da ne postoji linearan uticaj odabranih demografskih faktora na nivo razvijenosti izmerenih adaptivnih veština kod ispitanika sa UIO. Osim profesionalnog statusa očeva, čiji je uticaj ispoljen u pojedinim domenima i faktorima, ostale kontrolne varijable (struktura porodice, profesionalni status majki i obrazovanje roditelja) nisu značajno uticale na razlike u prosečnim skorovima ispitanika u ovom uzorku. Dobijeni nalaz nije u skladu sa većinom drugih studija, prema kojima faktori koji čine SES značajno određuju kvalitet razvoja egzekutivnih funkcija (Mezzacappa, 2004) i govorno – jezičkog razvoja (Noble et al., 2005). Razvoj navedenih kognitivnih funkcija predstavlja bitne prediktore za usvajanje adaptivnih veština. Ranije studije navode da postoji pozitivna korelacija između SES porodice i karakteristika socio-emocionalnog razvoja deteta i prosocijalnog ponašanja (Bradley & Corwyn, 2002, McLoyd, 1990, Frigerio et al., 2009, Kouvo & Silvén, 2010), akademskog uspeha dece (Tucker-Drob & Harden, 2012) i njihove usvojenosti različitih životnih veština, neophodnih za život u zajednici (King et al., 2009). Mora se naglasiti da se nalazi većine navedenih i dostupnih studija, uglavnom odnose na ispitivanje uticaja demografskih karakteristika na razvoj dece tipične populacije, dok studija koja se bavila ovim istraživačkim problemom na uzorku dece sa ispodprosečnim intelektualnim sposobnostima (Stromme & Magnus, 2000) potvrđuje identičan trend zavisnosti, ali samo kod dece sa blažim oblicima IO, dok se kod ispitanika sa težom IO navedena korelacija ne ispoljava. Može se pretpostaviti da se kod osoba sa UIO, kao dominantni prediktivni faktori razvoja njihovog adaptivnog ponašanja pre svega mogu označiti lični potencijali, kao i opšte stanje organizma, pre nego socijalni činioci koji pripadaju demografskoj kategoriji. Pored toga, ostaje otvoreno pitanje uticaja stila vaspitanja koji roditelji kod ovih ispitanika neguju, a čiju prirodu mi nismo ispitivali, što predstavlja i metodološko ograničenje ovog istraživanja. Sofisticiraniji odnosi roditelj – dete, kao i primereniji stil vaspitanja, zasnovan na višem stepenu emocionalne razmene, slobode, samostalnosti, ali i odgovornosti, pozitivno utiče na samopoštovanje i socio-emocionalnu adaptibilnost kod dece sa IO (Fenning et al., 2011). Iako većina ispitanika ima očeve koji su u radnom odnosu i majke koje nisu, uticaj ove dve varijable se samo delimično ispoljio. Pretpostavka je da nezaposlen roditelj provodi više vremena sa svojim detetom u odnosu na supružnika koji je radno angažovan van kuće. Međutim, pozitivan efekat zajednički provedenog vremena na razvoj pojedinih domena adaptivnog ponašanja (praktične i konceptualne sposobnosti, poznavanje brojeva i vremena i veštine samousmeravanja) kod dece, ispoljen je samo u odnosu sa očevima. Nasuprot našim rezultatima, druge studije navode dominantnu ulogu majke u vaspitanju deteta, boljoj percepciji njegovih potreba i efikasnijem nalaženju rešenja u kriznim situacijama, pri čemu se posebno ističe pozitivan značaj njihovog obrazovanja i profesionalng statusa (Zhang, 2012). Uloga majke značajno doprinosi razvoju veštine za uspostavljanje interpersonalnih odnosa dece sa IO i vršnjacima tipične

populacije (Guralnick et al., 1995; Turnbull et al., 1999). Uprkos činjenici da su očevi prvenstveno orijentisani na ekonomsku stabilnost porodice, čini se da je i u našem društvu prisutan opšti trend promene roditeljskih uloga, usmeren na veće aktivno učešće očeva u vaspitanju svoje dece. Rezultati porodičnih studija navode da je ova pojava izraženija ukoliko majke imaju poverenja i spremne su da deo aktivnosti vezanih za vaspitanje dece prepuste očevima, pre svega u domenu igre (Cannon et al., 2008). Smatramo da se naš rezultat može tumačiti u kontekstu generalno veće angažovanosti očeva u vaspitanju, kao i još uvek prisutnom tradicionalnom podelom uloga roditelja u odnosu na brigu o deci i prioritete u zajedničkim aktivnostima sa njima (majke češće brinu o egzistencijalnim potrebama, dok očevi preferiraju aktivnosti kao što su igra, rekreacija, razgovor i druge slične aktivnosti) (Rosenberg et al., 2013). Više od dve trećine ispitanika u ovom istraživanju odraslo je u porodičnom okruženju čija je struktura očuvana. Međutim, u odnosu na različite aspekte adaptivnog ponašanja, oni se ne razlikuju od dece koja imaju nepotpunu porodicu. Ovakav nalaz bi se mogao dovesti u vezu sa stavom da su za razvoj dečjih razvojnih resursa ključne porodične preferencije, kao i harmonični porodični odnosi, koji omogućavaju optimalnu podršku i stimulaciju razvoja svojim mlađim članovima sa IO (Law, 2002). Funkcionalnost porodice, nezavisno od strukture, predstavlja jedan od osnovnih protektivnih faktora urednog razvoja deteta (Nedimović i Biro, 2011). Naši rezultati nisu potvrdili tezu o značajnoj prediktivnoj ulozi obrazovanja roditelja na razvoj dečjih kompetencija, što je u suprotnosti sa nalazima drugih studija (Stromme & Magnus, 2000; Zhang, 2012). Pretpostavljamo da je priroda dobijenog nalaza posledica utvrđivanja izolovanog uticaja obrazovanja roditelja na adaptivne veštine njihove dece. Istraživači ističu značajnost negativanog uticaja nižeg nivoa obrazovanja roditelja na akademski uspeh dece i njihove opšte intlelektualne sposobnosti. Međutim dobijeni nalaz je rezultat drugačijeg metodološkog pristupa koji podrazumeva procenu objedinjenog uticaja ove i drugih fakotora SES-a kao što su: siromaštvo i socijalna pozicija porodice (Bradley & Corwyn, 2002).

ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata u ovom istraživanju, može se zaključiti da značajnost uticaja obuhvaćenih demografskih faktora na adaptivno ponašanje ispitanika sa UIO nije linearnog karaktera. Zaposlenost očeva je jedina kontrolna varijabla koja je značajno uticala na pojedine domene adaptivnih veština kod ispitanika, dok je očekivani uticaj drugih faktora SES-a izostao. Dobijen rezultat bi trebalo razmatrati u odnosu na činjenicu da je dečje ponašanje, naročito dece sa težim oblicima IO, dominantno uslovljeno njihovim ličnim karakteristikama (Stromme & Magnus, 2000) koje u interakciji i sa kvalitativno različitim sredinskim faktorima mogu ispoljiti tendenciju permanentnog zadržavanja bazičnih teškoća. Pored toga, pitanje konsenzusa u odnosu na validnost metodološkog pristupa pri merenju izolovanog ili kompozitnog uticaja faktora SES-a na dečje ponašanje i dalje je otvoreno (Bradley & Corwyn, 2002). Čini se da preovladava

stav o primerenijem merenju uticaja kompozita socioekonomskog indeksa, u odnosu na izolovane indikatore (Hatton & Emerson, 2009).

Zahvalnost

Rad je nastao u okviru projekta "Evaluacija tretmana stečenih poremećaja govora i jezika" (br. 179068) i „Kreiranje protokola za procenu edukativnih potencijala dece sa smetnjama u razvoju kao kriterijuma za izradu individualnih obrazovnih programa" (br. 179025), čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

LITERATURA

1. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (2010). Intellectual Disability: Definition, Cllassification and Systems of Support, 10th edn. Washington, DC: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
2. American Psychiatric Association (APA) (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4-th ed., text revision. Washington, DC: American Psychiatric Association.
3. American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and Statistical manual of Mental Disorders. Fifth edition (DSM-5). Washington, DC: American Psychiatric Publishing. Highlights of Changes from DSM-IV-TR to DSM-5 on http://www.dsm5.org/.
4. Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. Annual Review of Psychology. 53 (1), p. 371-399.
5. Cannon, E.A., Schoppe-Sullivan, S.J., Mangelsdorf, S.C., Brown, G.L. & Szewczyk Sokolowski, M. (2008). Parent Characteristics as Antecedents of Maternal Gatekeeping and Fathering Behavior. Family Process. 47 (4), p. 501–519.
6. Felce, D. & Emerson, E. (2001). Living with Support in a Home in the Community: Predictors of Behavioral Development and Household and Community Activity. Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews. 7(2), p. 75-83.
7. Fenning, R. M., Baker, B. L. & Juvonen, J. (2011). Emotion discourse, social cognition, and social skills in children with and without developmental delays. Child Development. 82 (2), p. 717-731.
8. Frigerio, A., Rucci, P., Goodman, R., Ammaniti, M., Carlet, O. & Cavolina, P. (2009). Prevalence and correlates of mental disorders among adolescents in Italy: the PrISMA study. Eur Child Adolesc Psychiatry. 18 (4), p. 217-226.
9. Gligorović, M. i Buha, N. (2012). Inhibitory control as a factor of adaptive functioning of children with intellectual disability. Specijalna edukacija i rehabilitacija. 11 (3), str. 403-417.
10. Gligorović, M. i Buha-Đurović, N. (2011). Adaptivno ponašanje i postignuća u nastavi matematike kod dece sa lakom intelektualnom ometenošću. Specijalna edukacija i rehabilitacija. 10 (1), str. 3-14.
11. Guralnick, M. J.,Connor, R. T. & Hammond, M. (1995). Parent perspectives of peer relationships and friendships in integrated and specialized programs. American Journal on Mental Retardation. 99 (5), p. 457-476.
12. Hatton, C. & Emerson, E. (2009). Does socioeconomic position moderate the impact of child behavior problems on maternal health in South Asian families with

a child with intellectual disabilities? Journal of Intellectual and Developmental Disability. 34 (1), p. 10-16.
13. King, G., McDougall, J., Dewit, D., Petrenchik, T., Hurley, P. & Law, M. (2009). Predictors of change over time in the activity participation of children and youth with physical disabilities. Child Health Care. 38(4), p. 321-351.
14. Kouvo, A. M. & Silvén, M. (2010). Finnish mother's and father's attachment representations during child's first year predict psychosocial adjustment in preadolescence. Attachment & Human Development. 12 (6), p. 529–549.
15. Lambert, N., Nihira, K., & Leland, H. (1993). AAMR Adaptive Behavior Scale-School–Second Edition. Austin, TX: PRO-ED.
16. Law, M. (2002). Participation in the occupations of everyday life. American Journal of Occupational Therapy, 56(6), p. 640-649.
17. McLoyd, V.C. (1990). The Impact of Economic Hardship on Black Families and Children: Psychological Distress, Parenting, and Socioemotional Development. Child Development. 61 (2), p. 311-346.
18. Mezzacappa, E. (2004). Alerting, Orienting, and Executive Attention: Developmental Properties and Sociodemographic Correlates in an Epidemiological Sample of Young, Urban Children. Child Development. 75 (5), p. 1373 – 1386.
19. Minshawi, F. N. (2007). Relationship between problem behaviors, function and adaptive skills in individuals with intellectual disabilities. Louisiana State University, a thesis. Retrieved from http://etd.lsu.edu/docs/available/etd-0824200-7130451/unrestricted/DissForGradSchool.pdf.
20. Nedimović, T. i Biro, M. (2011). Faktori rizika za pojavu vršnjačkog nasilja u osnovnim školama. Primenjena psihologija. 4 (3), str. 229 – 244.
21. Noble, K. G., Norman, M. F. & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. Developmental Science. 8 (1), p. 74–87.
22. Rosenberg, L., Bart, O., Ratzon, N. Z. & Jarus, T. (2013). Personal and environmental factors predict participation of children with and without mild developmental disabilities. Journal of Child and Family Studies. 22(5), p. 658-671.
23. Schalock, R. L. (2011). The evolving understanding of the construct of intellectual disability. Journal of Intellectual and Developmental Disability. 36 (4), p. 223-233. socialrolevalorization.com (reprint koji je dostupan).
24. Stromme, P. & Magnus, P. (2000). Correlations between socioeconomic status, IQ and aetiology in mental retardation: a population-based study of Norwegian children. Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. 35 (1), p. 12-18.
25. Tucker-Drob, E.M. & Harden, K.P. (2012). Intellectual Interest Mediates Gene · Socioeconomic Status Interaction on Adolescent Academic Achievement. Child Development. 83 (2), p. 743-757.
26. Turnbull, A. P., Pereira, L. & Blue-Banning, M. J. (1999). Parents' facilitation of friendships between their children with a disability and friends without a disability. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities. 24(2), p. 85-99.
27. White, D. A. & Dodder, R. A. (2000). The relationship of adaptive and maladaptive behaviour to social outcomes for individuals with developmental disabilities. Disability & Society. 15(6), p. 879-908.
28. Zhang, X. (2012). The Effects of Parental Education and Family Income on Mother-Child Relationships, Father-Child Relationships, and Family Environments in the People's Republic of China. Family Process. 51(4), p. 483 - 497.

ORGANIZACIJA SLOBODNOG VREMENA U CILJU ADAPTACIJE UČENIKA SREDNJE ŠKOLE NA DOM

ORGANIZATION OF FREE TIME AIMING AT FULL ADAPTATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS TO BOARDING SCHOOL

Dragana KOVAČEVIĆ, Ljiljana ĐURIĆ, Jovan GAVRILOVIĆ, Dragana POPOVIĆ
Škola sa domom za učenike oštećenog sluha i govora „11.maj“ – Jagodina
Republika Srbija

APSTRAKT

U našoj školi rađeno je istraživanje na temu: “Adaptacija učenika srednje škole na dom“. Prilikom analize rezultata ankete, došli smo do zaključaka koji ukazuju na uglavnom uspešnu adaptiranost učenika na dom. Želeći da se i dalje bavimo ovom problematikom, kao ustanova doneli smo odluku o sprovođenju konkretnih mera za što kvalitetnije i brže rešavanje pitanja adaptacije i kvalitetno organizovanje slobodnog vremena. Koristili smo tehniku anketiranja učenika o mišljenju i željama za uvođenje novih aktivnosti. Jedan od prioriteta je bila i gluma, tako da smo ove školske godine angažovali profesionalce koji su zajedno sa nama osmislili predstavu „Sami“ koja se bavi problemima sa kojima se susreću osobe sa smetnjama u razvoju tokom svog odrastanja. Nizom radionica koristeći pokret kao izražajno sredstvoi izraz lica, učenici sa smetnjama (sa slušnim oštećenjem i intelektualnim poteškoćama), usvajali su tehnike pantomime ali i tehniku igre senki. Svaka radionica imala je osmišljene aktivnosti za upoznavanje prostora, koncentracije, građenje poverenja, osvešćivanje pokreta tela u prostoru i pozitivno su uticale na razvoju samopouzdanja i samopoštovanja učesnika. Konačan produkt – predstava „Sami“ će biti prikazana u okviru obeležavanja Dana škole 15.maja 2015.godine i na taj način biće promovisan rad učenika sa smetnjama roditeljima, stručnim saradnicima škole i predstavnicima svih obrazovnih institucija u gradu. Cilj svih ovih aktivnosti je senzibilizacija lokalne sredine za prihvatanje osoba sa smetnjama i promovisanje pozorišne predstave. Drugi cilj je bio i psihoterapijski uticaj j na razvoj ličnosti učenika sa smetnjama kroz saznavanje o sebi putem vežbi i radionica u kojima su pokretima tela iskazivali emocije, odnos prema drugima i sebi i razumevali neverbalnu komunikaciju u odnosu sa socijalnim okruženjem.

Ključne reči: adaptacija, pokret, radionica glume,

ABSTRACT

We conducted a research on subject “Adaptation of high school students to boarding school” in our school. Analyzing the results, we came to a conclusion that, in most cases, students have successfully adapted to our boarding school. Furthermore, as a childcare institution, we wanted to improve our activities in this area, so we brought some additional measures that can help us respond more quickly when dealing with adaptation issues and in organization of quality free time for students. We conducted a survey to obtain the students opinion and interests for new forms of activity. One of the priorities in their interests was the acting, so this school year we hired professionals involved in teaching acting and who worked with us conceived the play "Alone" which deals with the problems that persons with disabilities are coping during their growing up. During the second semester of the school year 2014/15 series of workshops were organized in our school using movement as a means of expression. Students with disabilities (with hearing impairment and intellectual disabilities), were rehearsing the techniques of pantomime and the technique of the shadow play. Each workshop was designed by performing activities for exploring the space, concentration, confidence building, awareness of body movements in space and to achieve positive influence on the development of self-confidence and self-esteem of the participants. The final product - the play "Alone" will be performed on celebration of the School Day at the Cultural Center Jagodina on May 15th, 2015 and thus will be promoted the work of students with disabilities to parents, professional associates and school representatives from all educational institutions in the city. The aim of these activities is to sensitize the local community for the acceptance of persons with disabilities and promoting our theater performances. The second goal was psychotherapeutic influence on personality development of students with disabilities by learning about themselves through exercises and workshops using body movements to express emotions, attitudes, relationship with others and accepting themselves, and to understand non-verbal communication in relation to the social environment.

Key words: adaptation, movement, drama workshops

UVOD

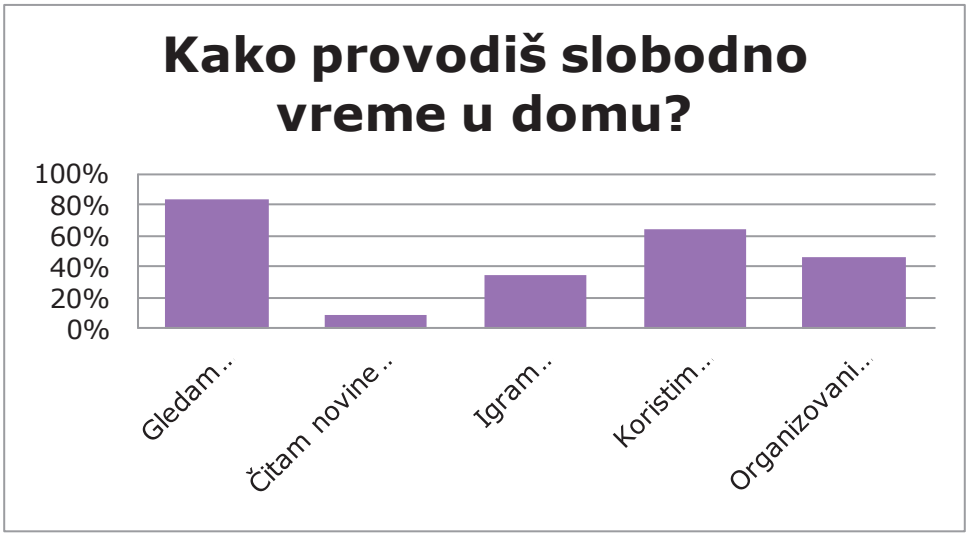
Cilj vaspitanja za slobodno vreme je osposobljavanje učenika da slobodno vreme, bilo individualno ili grupno, ispunjavaju na osnovu svojih potreba, želja i interesovanja. Zadatak vaspitača je usmeren ka stvaranju mogućnosti za kvalitetno ispunjavanje slobodnog vremena učenika. Oblast slobodnog vremena ima za cilj razvoj autonomne, kompletne, odgovorne i kreativne ličnosti, otvorene za dijalog, ličnosti koja poštuje i sebe i druge. Kroz organizovane aktivnosti realizovaće se pomoć u procesu adaptacije na dom, podsticanje socijalne interakcije, podsticanje razvoja svesti o sebi, podsticanje i pronalaženje optimalnih strategija za rešavanje individualnih problema i kriza, podsticanje socijalnih saznanja i socijalnih odnosa, razvijanje komunikativnih sposobnosti i konstruktivnog rešavanja sukoba, formiranje autonomne moralnosti, izgrađivanje sistema moralnih i drugih vrednosti. Učenik je istinski subjekat, neposredni učesnik odlučivanja o pitanjima života i rada, saradnik i aktivni učesnik u procesu vaspitanja. Sadržaji u slobodnom

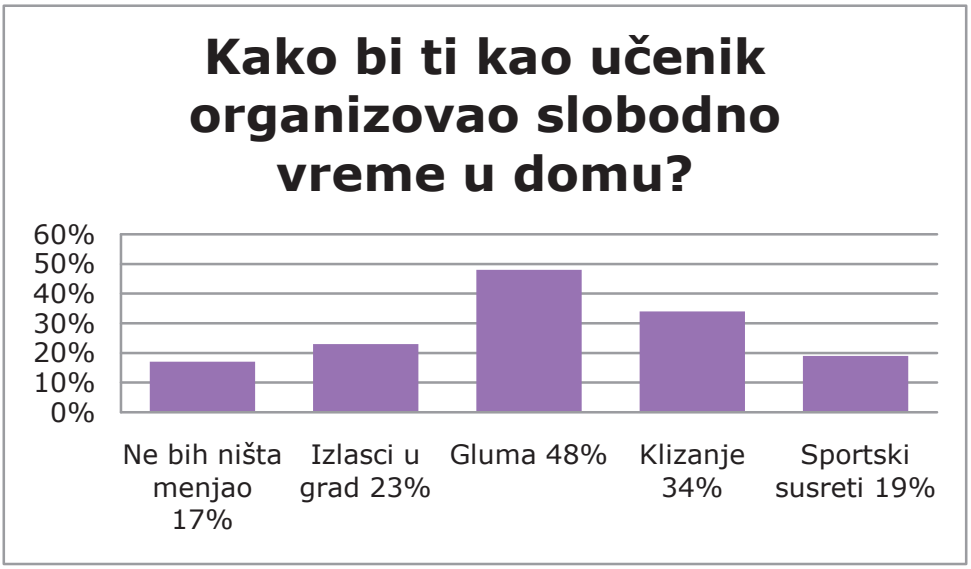
vremenu su određeni potrebama učenika bilo da se biraju među predloženim aktivnostima ili da ih učenici sami predlažu. Učenici treba da budu informisani o važnijim događajima, da učestvuju u njima razvijajući participativni stil života - ovakve informacije treba da podstiču aktivnost u željenom pravcu. Slobodno vreme treba da uključi i učenje novih veština sa ciljem kvalitetnog i osmišljenog provođenja slobodnog vremena. U našoj školi prethodnih školskih godina, rađeno je istraživanje na temu: "Adaptacija učenika srednje škole na dom". Prilikom analize rezultata anketa, došli smo do podataka koji ukazuju na uglavnom uspešnu adaptiranost učenika na dom. Želeći da se i dalje bavimo ovom problematikom, kao ustanova doneli smo odluku o sprovođenju konkretnih mera za što kvalitetnije i brže rešavanje pitanja adaptacije kroz kvalitetniju organizaciju slobodnog vremena učenika i vaspitni rad uopšte. Prethodne ankete su nas usmerila na pravce u vaspitnom radu sa učenicima za školsku 2014/15. uzimajući u obzir njihove potrebe i interesovanja. Podatke o interesovanjima učenika dobili smo i na osnovu realizovanog grupnog razgovora sa grupom od 37 učenika srednje škole na početku nove školske godine. To je bila polazna osnova za planiranje vaspitnog rada za novu školsku godinu.

Pitanja u anketi bila su sledeća:

1. Kako se osećaš u domu?
2. Da li poštuješ pravila ponašanja u domu?
3. Kakvo je tvoje ponašanje u domu?
4. Kako provodiš slobodno vreme u domu?
5. Kojim zadacima vaš vaspitač poklanja najviše vremena?
6. Tvoji utisci o životu u domu?
7. Kako bi ti kao učenik organizovao slobodno vreme u domu? Kojim aktivnostima bi poboljašo kvalitet slobodnog vremena?

Rezultati ankete za pojedina pitanja





Na osnovu podataka u anketi, osmišljen je program vaspitnog rada za učenike srednje škole:

- Odlazak učenika u pozorište
- Šetnje i posete izložbama i manifestacijama u gradu
- Odlazak na klizanje
- Saradnja sa drugim školama u gradu, državi i inostranstvu
- Rad ritmičke sekcije
- Radionice glume

Gluma i pantomima – izazovi i uticaji

Koristili smo tehniku anketiranja učenika o željama za uvođenje novih aktivnosti. Jedan od iskazanih prioriteta u anketama je bila i gluma, tako da smo ove školske godine angažovali profesionalce koji se bave radom sa osobama sa slušnim oštećenjem u oblasti pantomime.

Rezultat zajedničkog rada sa učenicima naše škole je predstava „Sami“ koja se bavi problemima sa kojima se susreću osobe sa smetnjama u razvoju tokom svog odrastanja. Nizom radionica, koristeći pokret kao izražajno sredstvo i izraz lica, učenici sa smetnjama (sa slušnim oštećenjem i intelektualnim poteškoćama), usvajali su tehnike pantomime ali i tehniku igre senki.

Svesna motorna aktivnost uslovljena je mnogim faktorima i posebno je važna i kognitivna komponenta u domenu brzine i preciznosti izvođenja pokreta kao i psihomotornog funkcionisanja u svim oblastima života.

Ekspresija lica je jedan od najvažnijih elemenata neverbalne komunikacije i ima važnu ulogu za osobe sa oštećenim sluhom koje komuniciraju pomoću znakovnog

jezika. Bolja diferencijacija značenja facijalne ekspresije se može shvatiti kao razvijenost socijalne percepcije i socijalne inteligencije.
Svaka radionica imala je osmišljene aktivnosti za upoznavanje prostora, vežbe koncentracije, građenja poverenja, osvešćivanje pokreta tela u prostoru, koordinaciju pokreta i pozitivno su uticale na razvoju samopouzdanja i samopoštovanja učesnika.
Drugi cilj je bio i psihoterapijski uticaj na razvoj ličnosti učenika sa smetnjama kroz saznavanje o sebi putem vežbi i radionica u kojima su učesnici pokretima tela iskazivali emocije, odnos prema drugima i sebi i razumevali neverbalnu komunikaciju u odnosu sa socijalnim okruženjem.
Konačan produkt – predstava „Sami“ će biti prikazana u okviru obeležavanja Dana škole 15.maja 2015.godine i na taj način biće promovisan rad učenika sa smetnjama roditeljima, stručnim saradnicima škole i predstavnicima svih obrazovnih institucija u gradu.
Cilj svih ovih aktivnosti je senzibilizacija lokalne sredine za prihvatanje osoba sa smetnjama i promovisanje pozorišne predstave kao i razvoj učenika sa smetnjama i pozitivne promene na ličnom i socijalnom planu, usvajanje novih veština i kreativno izražavanje.

ZAKLJUČAK

Rezulatat svih aktivnosti su pozitivni utisci učenika o životu u domu i angažovanje u svim ponuđenim programima. Povećana je motivacija učenika da se iskažu i učestvuju u radionicama glume i to nas motiviše da nastavimo sa planskim aktivnostima uticaja na razvoj ličnosti učenika sa smetnjama kvalitetnom organizacijom slobodnog vremena.

ISCELITELJSKI VRT
PROJEKAT UREĐENJA ŠKOLSKOG DVORIŠTA

HEALING GARDEN
-PROJECT OF RENOVATING THE SCHOOL YARD

Salim GORANAC, Tanja DUMANOVIĆ, Ana NIKOLIĆ
OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun, Republika Srbija

APSTRAKT

Školsko dvorište je najzanimljivije mesto u školskom kompleksu, mesto za igru, razonodu, rekreaciju, učenje, jednom rečju, mesto sa puno potencijala. Zahvaljući Fondaciji “Dragica Nikolić” i idejnom projektu “Isceliteljski vrt” pejzažnog arhitekte Nade Zeremski, naša škola je u mogućnosti da uredi dvorište po standardima koji odgovaraju i zadovoljavaju sve potrebe učenika, a u skladu su sa savremenim metodama rada sa decom sa posebnim potrebama. Isceliteljski vrt čine ravnomerno raspoređene i opremljene zone različitih namena za boravak dece na otvorenom: igrališta, terapijski vrt i voćnjak. Sadrži različite materijale (behaton, cigla, beton, drvo, kamen, tartan podloga, trava) koji se koriste za označavanje prelaska iz jedne zone u drugu; raznovrsnu biljnu vegetaciju u pogledu veličine, boje, oblika, teksture, mirisa; opremu i rekvizite od različitih prirodnih materijala; pomoćne objekte i kutke za osamljivanje. Raznoliki materijali poboljšavaju senzornu integraciju, a stimulisanje senzomotornih aktivnosti se odvija u zonama igrališta. Kora stabla nudi vizuelne i taktilne razlike. Zemlja, pesak, šljunak imaju različite teksture i stvaraju različiti osećaj za dodir. Cvrkut ptica, razne zveckalice i predmeti koji proizvode zvukove pružaju mogućnost za razvijanje audio opažaja. Poseban značaj vrta je u mogućnosti izmeštanja nastave iz zatvorenog prostora u prirodno okruženje. Isceliteljski vrt je multisenzorno opremljen i komunikacijski dobro organizovan prostor, predstavlja terapijsku celinu jer omogućuje hortikulturalnu terapiju, muzikoterapiju, terapiju igrom i pokretom, art terapiju, senzomotornu i psihomotornu stimulaciju, a i odmor i relaksaciju.

Ključne reči: senzomotorna integracija, terapija, nastava

ABSTRACT

The school yard is the most interesting place in the school complex, a place for playing, leisure, recreation, learning, in short, a place with a lot of potential. Thanks to the Dragica Nikolic Foundation and conceptual project ‘healing garden’ designed by landscape architect Nada Zeremski, our school is able to arrange the garden according to the standards that are appropriate and meet the needs of all students, and are in accordance with the modern methods of working with children with special needs. Healing garden consists of evenly spaced and equipped with zones for different purposes for children's staying outdoors: playgrounds, therapeutic garden and orchard. It contains a variety of materials (behaton, brick, concrete, wood, stone, tartan floor, grass) that are used to mark the transition from one zone to another; diverse plant vegetation in terms of size, color, shape, texture, aroma; equipment and props from various natural materials; additional facilities

and nooks for seclusion. A variety of materials enhances sensory integration, whereas sensory-motor stimulation activities take place in areas of the field. The bark of the tree offers visual and tactile differences. Earth, sand, gravel have a different texture and create a different sense of touch. Chirping birds, various objects that produce sounds provide an opportunity for the development of audio perception. The special significance of the garden is the relocation of the closed area in a natural environment. Healing garden is equipped with a multi-sensory communication and well-organized space. It represents a therapeutic unit because it allows the whole horticultural therapy, music therapy, dance and movement therapy, art therapy, sensomotor and psychomotor stimulation, and rest and relaxation.

Key words: sensory integration, therapy, classes

ISCELITELJSKI VRT - PROJEKAT UREĐENJA ŠKOLSKOG DVORIŠTA

U cilju poboljšanja kvaliteta života naših učenika, a zahvaljujući prijateljima škole iz Fondacije "Dragica Nikolić", koji obezbedjuju materijalna sredstva, u toku je uređenje školskog dvorišta, odnosno, izgradnja *Isceliteljskog vrta* po idejnom projektu "Isceliteljski vrt" pejzažnog arhitekte Nade Zeremski. Relativno veliki vrt oko objekta škole dopušta da se površine za igru i boravak dece na otvorenom odvoje od ulice i buke. To se postiglo formiranjem voćnjaka na površinama sa južne i istočne strane objekta i gustim obodnim zelenilom duž granice sa školskim dvorištem u neposrednom susedstvu. Ovaj pojas se sastoji od srednje visokih liščara (breze, likvidambar, crvenolisna šljiva i japanska trešnja) i odredjenog broja visokih četinara (duglazija, himalajski bor i himalajski kedar), koji će vremenom stvoriti pravi zid od zelenila, ostavljajući središinji deo vrta slobodnim i osunčanim. Vrt je organizovan tako da u njemu postoji nekoliko celina za rad sa decom:

- dve odvojene celine, u zavisnosti od uzrasta, za igru i motoričke vežbe
- sportsko igralište sa tartan podlogom,
- terapijski vrt za hortikulturnu terapiju, u sklopu koga je i deo sa životinjama (za početak male koke – cverglani),
- mali muzički vrt sa objektima koji proizvode zvukove (ksilofon, cevi od različitog materijala okačene u prostoru, mali bubnjevi od prirodnih materijala koji mogu izdržati vremenske uslove i sl.),
- diskretno rasporedjeni kutci za osamljivanje, mesta na kojima će deca moći da se umire i opuste.

Glavni prostor za igru i rekreaciju je u sredini vrta, i spojen je kružnom stazom sa objektom škole, sporskim terenom sa tartan podlogom i ulaznim platoom. Na ovaj način se postigla dobra komunikacija uz najmanji gubitak travnate površine. Površina platoa je 8m x 6m, ima nizak betonski opseg da bi sprečio rasipanje šljunka fine granulacije, koji je postavljen kao podloga. Betoski opseg je prekriven daskom, oborenih ivica, koja se na nekim delovima proširuje u nisku klupu na kojoj deca mogu sedeti tokom igre. Na terenu je predvidjena drvena konstrukcija – kućica, do koje se može popeti na nekoliko načina : lestvama, stepenicama, kosom rampom, a iz kućice se spušta toboganom i kosom rampom sa pomičnim valjcima.

Na terenu su predvidjene ljuljaške i različiti tipovi penjalica. Pored igrališta je postavljena i mala vrtna senica, koja može poslužiti za odmor i sklanjanje od sunca, ali i kao mala učionica u prirodi, dimenzija 2,20m x 2,20m. Uz ovo igralište je postavljena i mehanička vrteška, na kojoj se može okretati nekoliko dece istovremeno, što bi podstaklo medjusobnu komunikaciju među decom. Malo po strani od centralnog igrališta je druga grupa objekata za igru, namenjena deci mladjeg uzrasta. Tu se nalazi: velika klackalica za četvoro, koja se preporučuje zbog podsticanja komunikacije među decom; ljuljaške sa nižim manje komplikovanim penjalicama; mala vrtna senica; manji peščanik sa manjim toboganom i bazen sa peskom. Ispred vrtne senice je grupa biljaka intenzivnog mirisa (ruže, ruzmarin, levanda), i malih trajnica neuobičajene teksture listova (zecije uši, sukulente i sl.). Kutak za hortikulturnu terapiju se nalazi na zapadnoj strani vrta, uz zasad aronije. U ovom delu vrta je predvidjena mala drvena vrtna kućica 2m x 3 m za alat i dodatke, na koju se naslanja manja drvena pergola 1,5m x 4 m sa puzavicama, koje bi tokom vrelih meseci pravile dobar hlad i štitile od jakog sunca male vrtlare. Uz kućicu se može postaviti mala topla leja, napraviti prostor za pravljenje komposta i formirati nekoliko leja za rad u vrtu. Uz lekovito i začinsko bilje mogle bi se gajiti vrste koje dospevaju brzo (rotkvice, salata, mladi luk, jagode) što bi omogućilo deci da brzo dobiju nagradu za svoj trud u vrtu. Uz ovaj deo vrta bi se mogao postaviti deo za stimulaciju motoričkih funkcija, a koji bi se sastojao od oblica različite debljine i visine, fino obradjenih pri vrhu kako bi se sprečilo povređivanje u slučaju pada, negde medjusobno povezanih poprečnim daskama ili konopcima. Ovi elementi od drveta bi se lako mogli uklopiti u svaki deo vrta, u grupi ili pojedinačno, deluju prirodno i uvek se mogu nadograditi, zameniti novim detaljima. Neposredno uz sam objekat škole su zasadjena tri kuglasta bagrema, pokraj kojih će biti postavljeni drveni stubovi medjusobno povezani gredama, na koje se kače tri ljuljaške. O grede se mogu okačiti bambusove cevi, koje bi se za vreme ljuljanja njihale, medjusobno doticale i proizvodile zviuk, tako da bismo ih mogli nazvati "muzičkim ljuljaškama". U nekom mirnijem delu vrta mogu se postaviti muzigke igračke, metalne i od prirodnih materijala, cevi različitih dužina, koje bi proizvodile različite zvukove (ne previše glasne i prijatne uhu), dečiji metalni ksilofoni i sl.), tako da bi ovo postao pravi muzički kutak u vrtu. U grupi dekorativnog šiblja koje će biti zasadjeno predvidja se i grupa sa cvetovima izraženog mirisa, koji privlače leptire kada cvetaju, tako da ćemo formirati i mali vrt za leptire. U blizini ovog dela bi dobrodošla vrtna česma ili neka mala vodena površina, koja takodje privlači leptire. Pristupna staza za učenike u školsku zgradu i deo pristupnog puta od behatona čine plato, poput malog trga i deo su kružne komunikacije sa sportskim terenom i igralištem. Duž staze se postavljaju tri klupe dužine 120 cm i formiraju dva segmenta žive ograde (ligustrum), čime bi se odvojila ulazna zona od preostalog dela vrta i deca uputila na staze koje vode u delove vrta namenjene igri i sportu. Klupe mogu poslužiti i roditeljima dok čekaju decu, ili obrnuto jer je odavde dobar pregled na celu površinu vrta koju će deca korisititi. Po celom vrtu su predviđene male oaze za smirenje dece, po potrebi, na kojima će moći da se

osame, opuste i smire. Ova mesta za osamljivanje dece mogu biti u obliku malih kućica, šatora, ili čak samo panoa postavljenih u blizini prostora za igru iza kog se dete može skloniti, ali u isto vreme, kroz otvore na panou, pratiti igru ostale dece. Mogu poslužiti i mreže okačene o drveće, koje će, blagim ljuljanjem, umiriti dete… Praktično iskustvo i igra daju poseban doprinos u usvajanju edukativnih sadržaja. Isceliteljski vrt je multisenzorno opremljen i komunikacijski dobro organizovan prostor, predstavlja terapijsku celinu jer omogućuje hortikulturalnu terapiju, muzikoterapiju, terapiju igrom i pokretom, art terapiju, senzomotornu i psihomotornu stimulaciju, a i odmor i relaksaciju.

SLANA PEĆINA
HALOTERAPIJA SA EFEKTIMA SPELEOTERAPIJE

SALTY CAVE
HALOTHERAPY WITH THE EFFECTS OF SPELEOTHERAPY

Salim GORANAC, Tanja DUMANOVIĆ, Ana NIKOLIĆ
OŠ „Sava Jovanović Sirogojno“, Zemun, Republika Srbija

APSTRAKT

Usled uticaja spoljašnjih faktora i slabije otpornosti organizma, deca sa posebnim potrebama podložnija su respiratornim infekcijama, te često izostaju sa časova. Učenicima naše škole sada je omogućeno da osete pozitivan uticaj soli na respiratorni sistem. Fondacija “Dragica Nikolić”, prijatelj škole, investirala je izgradnju ***Slane pećine***. Slana pećina je specijalizovano okruženje zasićeno suvim aerosolom natrijum hlorida (halogenerator). Na mikroklimu pogodnu za ublažavanje problema respiratornog trakta utiču so, kojom je prostorija obložena, stalna temperatura i vlažnost vazduha, što doprinosi i stvaranju aero okruženja bez alergena i drugih štetnih mikroorganizama. Slana pećina je opremljena muzickim uređajem, kao i uređajem koji proizvodi svetlosne efekte. Sinergija muzike i svetlosti je stimulišući, a i relaksacioni faktor koji obogaćuje terapijske efekte. Boravak u slanoj pećini, osim dobrobiti za zdravlje pruža mogućnost za realizaciju edukativnih sadržaja. U prostoriji može biti jedno, dvoje ili grupa dece zavisno od njihovih specifičnosti u ponašanju. Poželjno je i organizovati igru, neku zanimljivu aktivnost, a posebna pogodnost je i mogućnost realizovanja aktivnosti za stimulaciju više čula, posebno bitnu za pravilan psihofizički razvoj deteta. Za svako dete, uz saglasnost roditelja, timski se izrađuje plan tretmana u slanoj pećini, koji sadrži dinamiku, trajanje, vrstu aktivnosti i ishode. Plan je deo podrške učeniku i u sastavu je individualnog obrazovnog plana. Kombinacijom realizacije edukativnih sadržaja i terapijskog efekta slane pećine, doprinosi se boljoj stimulaciji svih čula i kinestetskih osećaja, poboljšanju psihofizičkog i zdrastvenog stanja.

Ključne reči: Slana pećina, specifični tretman, bogaćenje čulnih doživljaja

ABSTRACT

Due to the influence of external factors and lower body resistance, children with special needs are more susceptible to respiratory infections, and are often absent from classes. Our students are now able to feel the positive effect of salt on the respiratory system. Dragica Nikolic Foundation, a friend of the school, invested the construction of Salty Cave.Salty cave is a specialized environment saturated with dry sodium chloride aerosol (halogenerator). The microclimate suitable for alleviating the problems affecting the respiratory tract, which is lined with rooms, constant temperature and humidity, which contributes to the creation of air environment without allergens and other harmful

microorganisms. Salty cave is equipped with a music device, and a device that produces light effects. The synergy of music and light is exhilarating, and the relaxation factor that enriches the therapeutic effects. Staying in the salty cave, except for the well-being of health provides an opportunity for the realization of educational content. In the room there can be one, two or a group of children depending on their specific behavior. It is desirable to organize a game, an interesting activity, whereas a special advantage is the possibility of carrying out activities to stimulate more senses, especially important for proper physical and mental development of the child. For each child, with parental consent, the team is preparing a plan of treatment in the salt cave, which contains the dynamics, duration, type of activity and outcomes. The plan is a part of the support and the composition of the student's individual education plan.

Key words: salty cave, specific treatment, enrichment of sensory treatment.

SLANA PEĆINA - HALOTERAPIJA SA EFEKTIMA SPELEOTERAPIJE

U toku višegodišnjeg rada i sprovodjenja defektološkog tretmana sa decom sa smetnjama u mentalnom razvoju uočili smo da je potrebno unaprediti materijalno tehičke uslove u školi, s krajnjim ciljem stvaranja osnova za poboljšanje kvaliteta života naših učenika. Jedna od ideja bila je izgradnja i opremanje slane pećine u prostorijama škole jer je evidentno da su deca sa mentalnom i intelektualnom razvoju, usled uticaja spoljašnjih faktora i slabije otpornosti organizma, podložnija čestim respiratornim infekcijama, te često izostaju sa časova. Najveća prepreka na putu realizacije naše ideje bila su finansijska sredstva. Zahvaljujući prijateljima škole iz Fondacije "Dragica Nikolić", koji su imali razumevanja za potrebe učenika, obezbeđena su novčana sredstva i ljudski resursi za izgradnju ***Slane pećine***. Radovi na izgradnji i opremanju su trajali dva meseca, a svečanom otvaranju slane pećine, pored ostalih zvanica, prisustvovala je i Prva dama Srbije, gospođa Dragica Nikolić. Slana pećina opremljena je osnovnim i dodatnim sredstvima. Od osnovnih sredstava sadrži: so kojom su obloženi zidovi, pod i plafon u formi stalaktita i stalagmita; halogenerator i sredstvo za inhaliranje. Spektar dodatnih sredstava je širok, a u pećini raspolažemo: rasvetom (led svetlo) u boji sa mogućnošću podešavanja vrste i inteziteta boje; muzičkim uređajem sa mogućnošću prilagodjavanja zvučnih i muzičkih efekata; klupe, ležaljke, hoklice; po porebi didaktičkim materijalima (zavisno od korisnika i načina korišćenja). Slana pećina se od slane sobe razlikuje po tome što je sav prostor – pod, zidovi i plafon prekriven solju, a svojim dizajnom podseća na izgled same pećine. Slana pećina je značajna i po tome što obezbeđuje specifinu mikroklimu, koja ne dozvoljava razvoj bakterija i mikroorganizama. Za efikasnije terapijsko dejstvo nije dovoljno samo boraviti u "slanom" okruženju, pa je vremenom uveden i dodadak – halogenerator. Halogenerator je aparat kojim se podešava ravnomerno, u tačno određenoj dozi rasprašivanje čestica soli obogaćenih potrebnim mineralima (magmezijum, kalijum, selen, jod…). Haloterapija prestavlja tretman udisanja čestica soli, obogaćenih svim potrebnim mineralima i koristi se u terapiji oslobadjanja respiratornih puteva. Obavlja se u kontrolisanim uslovima i

specifičnom prostoru, koji simulira mikroklimu prirodne slane pećine (haloterapija sa benefitom speleoterapije). Slana pećina je specijalizovano okruženje zasićeno suvim aerosolom natrijum hlorida. Na mikroklimu pogodnu za lečenje problema respiratornog trakta utiču, so kojom je prostorija obložena, stalna temperatura i vlažnost vazduha što doprinosi i stvaranju aero okruženja bez alergena i drugih štetnih mikroorganizama. Haloterapija je u svetu rasprostranjn vid terapije kod problema respiratornog trakta, dok se kod nas ona još uvek smatra jedino relaks terapijom kod hroničnog umora, stresa, napetosti, depresije, neuroze**.** Tek u naznakama haloterapija se smatra alternativnom terapijom samo kod respiratornih oboljenja, dok se zanemaruje pozitivan uticaj soli na kožu i kod drugih alergijskih oboljenja. Inhaliranje solima ima širok spektar pozitivnog uticaja:

- **u dermatologiji:** atopijski dermatitis; hronični ekcemi; psorijaza; akne, alergije; vitiligo; podmlađivanje kože, sagorevanje masnoća, pomaže u prevenciji gojaznosti;
- **kod respiratornih tegoba:** astma; hronične opstruktivne plućne bolesti; hronične bolesti gornjih disajnih puteva; hronični bronhitis; ponavljani bronhitis i upala pluća; hronični tonzilitis, hronični sinuzitis, hronična upala ždrela; alergijski rinitis (polenska kijavica), pušački kašalj, bakterijskih i virusnih infekcija, preteranog stvaranja sluzi u plućima (produktivni kašalj), hiperventilacije.
- **ostale indikacije:** hronični i akutni otitis; česte virusne infekcije; slaba cirkulacija, anemija, regulisanje nivoa šećera u krvi; osteoporoza; ublažava reumatske tegobe, nepravilan rad štitne žlezde; regulisanje krvnog pritiska

Kod većine pacijenata, nakon halotretmana, kliničko stanje se poboljšava, a simptomi se značajno smanje. Rezultati nakon tretmana su pokazali da haloterapija može da:

- očisti sluz iz disajnih puteva i tako omogući protok vazduha prilikom opstrukcije;
- poboljša bronhijani i alveolni protok vazduha i kod osoba sa astmom i kod zdravih osoba i tako uravnoteži disanje;
- poboljša anti-inflamatorne i anti-bakterijke efekate spoljnih faktora na pluća;
- poboljša funkciju pluća;
- pomogne «regeneraciju» pluća kod ljudi koji su češće izloženi udisanju otrovnih čestica , na primer kod pušača, rudara, zaposlenih u metalurgiji ili hemijskoj industriji.

Haloterapiju treba izbegavati u sledećim stanjima:

- akutna stanja respiratornih bolesti,
- hronične opstruktivne plućne bolesti sa trećim stepenom hronične plućne insuficijencije,
- kardijalna insuficijencija,
- krvarenje (dok ono traje),
- iskašljavanje krvavog ispljuvka,
- povišeni nekontrolisani krvni pritisak,

- povišena telesna temperatura,
- za vreme trudnoće (kao mera prevencije).

Boravak u slanoj pećini dovodi do psiho-fizičke ravnoteže, te tako pomaže koncetraciji i radnoj sposobnosti, tako da se preporučuje 2-3 puta godišnje svim osobama sa psihofizičkim naprezanjima i zdravstvenim poteškoćama. Metoda je prikladna kako za odrasle tako i za decu, porodilje i stare osobe. Preporučuje se da jedan boravak u slanoj pećini za decu traje od 20 do 30 minuta, a za odrasle maksimalno 45 minuta. Za bolji efekat terapije potrebno je 7 do 15 tretmana. Boravak u slanoj pećini, osim dobrobiti za zdravlje i relaksaciju, pruža mogućnost za realizaciju edukativnih sadržaja. U prostoriji može biti jedno, dvoje ili grupa dece zavisno od njihovih specifičnosti u ponašanju. Za svako dete, uz saglasnost roditelja, timski se izrađuje plan tretmana u slanoj pećini, koji sadrži dinamiku, trajanje, vrstu aktivnosti i ishode. Plan je deo podrške učeniku i u sastavu je individualnog obrazovnog plana (IOP). Shodno planiranim zadacima za postizanje precizno definisanih očekivanih ishoda u IOP-u u slanoj pećini moguće je realizovati opšte i specifične vežbe reedukacije psihomotorike: osvajanje subjektivnog i objektivnog prostora, manipulisanje u prostoru polja pokreta, vežbe za stimulaciju praktognostičke organizovanosti i saznajne organizovanosti. Posebna pažnja se posvećuje vežbama za poboljšanje fine i grube motorike, manipulativne spretnosti, koordinacije pokreta. Organizuju se igre, zanimljive aktivnosti za stimulaciju više čula, posebno bitnu za pravilan psihofizički razvoj deteta. Prostor slane pećine obiluje različitim neravnim površinama na zidovima, a pod je prekriven debelim slojem soli što daje mogućnost stimulacije taktilnog opažaja i osećaja kroz hodanje, skakanje, manipulaciju. Takođe, hod po podu pećine stimuliše vestibularni sistem. Sinergija prostora ispunjenog solju, muzike i svetlosti je stimulišući, a i relaksacioni faktor koji obogaćuje terapijske efekte. Realizuju se grupne i individualne aktivnosti kao što su: određivanje izvora zvuka ili svetlosti; opažanje i prepoznavanje boja, spektra boja, pesama i zvukova kao i oponašanje zvukova, slušanje muzike i opuštanje uz muziku. Na taj način aktivira se više čula, što dalje utiče na poboljšanje pažnje i koncentracije. Kombinacijom realizacije edukativnih sadržaja i terapijskog efekta slane pećine, doprinosi se boljoj stimulaciji svih čula i kinestetskih osećaja, poboljšanju psihofizičkog i zdrastvenog stanja.

POSTUPCI U KOREKTIVNOM DEFEKTOLOŠKOM RADU

METHODS IN CORRECTIVE DEFECTOLOGICAL WORK

Marinela ŠĆEPANOVIĆ[1], Snežana NIKOLIĆ[2]
[1]Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad, Republika Srbija
[2]Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu, Republika Srbija

APSTRAKT

U radu analiziramo primenu osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u proceni, edukaciji i u terapijsko-rehabilitacionim tretmanima sa učenicima u ustanovama za obrazovanje i vaspitanje, sa kojima se ostvaruje poseban oblik vaspitno-obrazovnog defektološkog rada, a to je korektivni tj. preventivno-korektivni rad. Analiza je izvršena na osnovu rezultata istraživanja primene osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u preventivno-korektivnom radu koji individualno sprovode defektolozi. Istraživanje je sprovedeno kvalitativnim anketiranjem, anonimno, tokom januara 2015. godine, na uzorku od 37 defektologa, članova Društva defektologa Vojvodine. U istraživanju je korišćen anketni upitnik kreiran za ove potrebe, koji je ispitanicima distribuiran elektronskom poštom. Korišćenje osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u proceni sposobnosti učenika iskazalo je 89,19% ispitanika, dok u svakodnevnom radu (edukativnom, terapijskom, rehabilitacionom) takve postupke koristi 91,89% ispitanika. Iako istraživanje pokazuje da u svom radu defektolozi češće koriste osnovne defektološke dijagnostičke, edukativne i terapijsko-rehabilitacione postupke od komplementarnih i suportivnih postupaka, oni se još uvek ne koriste u dovoljnoj meri u defektološkom korektivnom radu u vaspitno-obrazovnim ustanovama. S druge strane, s obzirom na široko indikaciono područje za primenu komplementarnih i suportivnih postupaka, primetna je njihova niska zastupljenost u korektivnom radu defektologa.

Ključne reči: korektivni rad, defektolog, komplementarni postupak, suportivni postupak, obrazovanje i vaspitanje, tretman

ABSTRACT

In this paper, we analize use of basic, complementary and supportive methods in assessment of capabilities, in education and therapeutic and rehabilitative treatments with pupils in institutions for education and upbringing, with whom is realized a special form of defectological educational work, so-called corrective work or preventive-corrective work. Analize was made on the basic of the research results on use of basic, complementary and supportive methods in preventive-corrective, individual, defectological work. The research was conducted using qualitative interviewing, anonymous, during January 2015th, on the sample which consisted of 37 defectologists, members of the Society of Vojvodina's defectologists. For research we used questionnaire for interviewing made for this purpose,

which was distributed to participants by electronic mail. Usage of basic, complementary and supportive methods in assessment of pupils' capabilities was shown in 89,19% participants, while 91,89% of participants say that they use these methods in their daily work (educative, therapeutic, rehabilitative). Although research shows that, in its work, defectologist more often use basic defectological methods for diagnostic, educational and therapeutic-rehabilitative treatments than the complementary and supportive methods, they are still not sufficiently used in defectological corrective work in educational institutions. On the other hand, given the broad indications for the use of complementary and supportive methods, it is noticeable their low representation in corrective defectological work.

Key words: corrective work, defectologist, complementary method, supportive method, education and upbringing, treatment

UVOD

Poseban oblik vaspitno-obrazovnog defektološkog rada - korektivni tj. preventivno-korektivni rad, ostvaruje se u vaspitno-obrazovnim ustanovama sa decom i učenicima predškolskog, osnovnoškolskog i srednješkolskog uzrasta. "Osnovnu školu za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju pohađa veoma heterogena grupa učenika, što zahteva individualan pristup u planiranju preventivno- korektivnog rada" (Nedović, Šćepanović, Jablan, 2011, str. 330-331). „Korektivni rad podrazumeva individualnu primenu metoda specijalne edukacije i rehabilitacije koje, učenicima sa smetnjama u razvoju u školi, pomažu da prevaziđu razvojne smetnje i poteškoće u učenju ili da umanje njihov uticaj na obrazovanje učenika u bilo kom smislu. Ovakav rad je primenjiv u svim vrstama škola, a defektolozi su isključivo kompetentni da ga ostvaruju" (Šćepanović, Slavković, 2014, str. 62). Smisao i svrha korektivnog rada se ogleda u orijentaciji defektološkog rada uopšte. „Defektološki tretman je orijentisan na Motivaciju, Relaksaciju, Motornu stimulaciju, Verbalnu stimulaciju, Fonostimulaciju, Fotostimulaciju i Stimulaciju gnostičkih funkcija. Izbor vrste defektološkog tretmana, kao i njegova organizacija, vrše se na osnovu – opšteg stanja pacijenta, utvrđenog stepena psihomotornog oštećenja i stepena saradnje/edukatibilnosti pacijenta" (Ilanković i Ilanković, 2001, str. 137).

Osnovni defektološki postupci u proceni i tretmanu

Neki od često pominjanih i korišćenih postupaka u defektološkoj proceni sposobnosti su: Postupci opšte defektološke dijagnostike, Procena sposobnosti po Ganzbergu, Akadija test razvojnih sposobnosti, Procena praksije po Braunu i Test crteža figure čoveka (Gudinaf). Osnovne defektološke postupke u defektološkom tretmanu čine: Motorna stimulacija, kao jedno od osnovnih područja defektološkog tretmana obuhvata stimulativne, reedukativne i aktivne psihomotorne vežbe, gde se korišćenjem pokreta i položaja uspostavljaju više motoričke funkcije. Odgovarajući program vežbi planira se prema "mentalnoj" i "motoričkoj" starosti deteta. Sve vrste vežbi moraju se aplikovati u zoni optimalnog obučavanja, zoni

narednog razvoja i zoni obučavanja tehničkim veštinama i specijalizovanim operacijama (Stošljević i sar., 1997). "Verbalna stimulacija se zasniva na metodi „Svesne sinteze razvoja" (Brajović, C.). Ova metoda je organizovano i sveobuhvatno doživljavanje problemskih situacija koje pokreću sve psihofiziološke mehanizme u cilju oslobađanja i diferenciranja sposobnosti radi egzistiranja. Stimulacija glasovima i rečima je, u svojoj neurofiziološkoj osnovi orjentisana ka kompleksnom funkcionisanju audio-verbalne sprege. Stimulacija razvoja fonematskog sluha je preduslov za uspostavljanje govorne funkcije. Otuda potreba za sistematskim verbalnim stimulisanjem, pored fonostimulacije" (Stošljević i saradnici, 1997., str.125). Fonostimulacija je stimulacija razvoja slušnih funkcija zvukom, a pošto stimuliše korisnika na kretanje u pravcu izvora zvuka, može se smatrati i tehnikom podsticanja razvoja motorike. Značaj fonostimulacije ne iscrpljuje se samo pozitivnim efektom na perceptivne strukture, nego obuhvata i uticaj na sistem slušnih puteva, sve do kortikalnog slušnog analizatora. Fotostimulacija ili vizuelna stimulacija pomaže razvoju vizuelne percepcije i prevenciji drugih oštećenja. Stimulacija se izvodi na propisan način i korišćenjem određenih sredstava (lampe, predmeti određenih boja itd). Stimulacija gnostičkih funkcija se izvodi primenom specifičnih igara i aktivnosti, korišćenjem predmeta za svakodnevnu upotrebu, ali i igračaka i didaktičkog materijala, koje upućuju na detekciju, percepciju, doživljavanje i poimanje oblika, boja, težine, kvaliteta materijala i predmeta na osnovu raznovrsnih stimulusa: auditivnih, kinestetskih, vizuelnih i verbalnih. "Motivacija je bitan faktor uspešnog tretmana. Pravovremeni početak terapijskog rada, njegova sistematičnost i istrajnost su direktno zavisni od motivisanosti pacijenta i terapeuta u terapijskom procesu" (Ilanković, Ilanković, 2009, str. 72). „Relaksacija je metod lečenja i rehabilitacije koji se sastoji u voljnom opuštanju delova tela, kao i tela u celini, a u svrhu povoljnog delovanja na psihičke i fizičke strukture i funkcije ličnosti." Autori jasno ističu da svaki tretman treba da započne i završi se relaksacijom" (Ilanković, Ilanković (2009, str.72).

Komplementarni i suportivni postupci

Komplementarni i suportivni postupci u defektološkom korektivnom radu predstavljaju svaki postupak, metod, terapijski pristup i slično, koji ima ulogu pomažućeg i/ili pomoćnog sredstva koje se koristi, uz osnovne defektološke postupke, za procenu sposobnosti, edukaciju i terapijsko-rehabilitacioni rad sa decom i mladima sa smetnjama i teškoćama u razvoju. Najčešće pominjani i korišćeni komplementarni i suportivni postupci u korektivnom defektološkom radu su: Art terapija, Muzikoterapija, Osteopatski terapijski pristup, Hidroterapija, Terapijsko jahanje, Kreativna terapija, Multisenzorna terapija Snuzelen, Terapijsko plivanje, Montesori metod senzomotorne stimulacije razvoja, Auditivni integrativni trening, ABA metod, „Meke" igre, itd. Istraživanje je imalo za cilj identifikaciju osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka koji se sprovode u preventivno-korektivnom individualnom defektološkom radu sa učenicima u vaspitno-obrazovnim ustanovama, analizu učestalosti korišćenja pojedinih

postupaka, njihove zavisnosti od drugih faktora i formulisanje preporuka u oblasti istraživanja.

METODE

Istraživanje primene osnovnih, komplementnih i suportivnih postupaka u preventivno-korektivnom radu koji individualno sprovode defektolozi sprovedeno je kvalitativnim anketiranjem, anonimno, tokom januara 2015. godine, na uzorku od 37 defektologa. Uzorak su činili defektolozi, članovi Društva defektologa Vojvodine, koji sprovode korektivni tj. preventivno-korektivni rad.

Tabela 1. Struktura uzorka u odnosu na uže-stručno usmerenje
Table 1. Structure of the sample in relation to the specific professional orientation

Uže-stručno defektološko usmerenje	Broj	%
Oligofrenolog	10	27,03
Surdolog	2	5,41
Logoped	10	27,03
Tiflolog	2	5,41
Somatoped	10	27,03
Specijalni pedagog	1	2,70
Defektolog za višestruku ometenost	1	2,70
Defektolog za inkluzivno obrazovanje	1	2,70
Defektolog za bolesti zavisnosti	0	0,0
Ukupno	37	100

U Tabeli 1. je prikazana struktura ispitanog uzorka defektologa u odnosu na njihovo uže-stručno usmerenje. Među ispitanicima je bilo najviše somatopeda, oligofrenologa i logopeda, po 10 (23,07%), dok su ostala uža usmerenja defektologa bila zastupljena u uzorku sa manje od 10%. Nije bilo defektologa za bolesti zavisnosti. Druga usmerenja nije naveo niko od ispitanika, a svi ispitanici su odgovorili na pitanje o svom užem profesionalnom usmerenju. U istraživanju je korišćen anketni upitnik kreiran za ove potrebe, koji je ispitanicima distribuiran elektronskom poštom. Anketni upitnik je napravljen u programu Gugl upitnici (Google Docs Questionnaire), dostupnim u okviru aplikacije Gugl disk (Google Drive). Program omogućava potpunu izradu upitnika prema potrebi, gde se u dati osnovni model unose pitanja, vrši izbor odgovora i zadaju ostale osobine upitnika. Nakon pripreme i probne upotrebe upitnika, on se šalje elektronskom poštom na listu primalaca, izborom adresa iz kontakata. Program omogućava automatsko formiranje tabele odgovora za prihvat odgovora na disku, u koju pristižu svi podaci iz upitnika koje su ispitanici popunili u svojoj elektronskoj pošti; ovo je omogućeno pritiskom svakog ispitanika na komandu „pošalji“ koja se nalazi na kraju upitnika i koja obezbeđuje prenos izbora i odgovora tj. rezultata u zbirnu tabelu anketiranja.

Rezultati istraživanja su sređeni, statistički obrađeni i tabelarno predstavljeni. Od statističkih metoda korišćene su mere učestalosti - frekvencije i procenti.

REZULTATI

Osnovni, komplementarni i suportivni postupci procene u korektivnom defektološkom radu

Od ukupnog broja ispitanih, korišćenje pojedinih osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u proceni sposobnosti učenika iskazalo je 89,19% ispitanika.

Tabela 2. Učestalost primene osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka za procenu sposobnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta
Table 2. The incidence of primary, complementary and supportive procedures usage for assessing the ability of primary school students

Postupci procene sposobnosti	Broj	%
Postupci opšte defektološke dijagnostike	23	62,16
Procena sposobnosti po Ganzbergu	12	32,43
Akadija test razvojnih sposobnosti	12	32,43
Procena praksije po Braunu	9	24,32
Test crteža figure čoveka (Gudinaf)	10	27,03
Procena somatskog statusa	8	21,62
Procena statičke i dinamičke posture	5	13,51
Procena funkcionalnog motoričkog statusa	11	29,73
Ništa od navedenog	1	2,70
Ukupno	91	2,46*

* prosečan broj postupaka po osobi tj. ispitaniku

U Tabeli 2 je prikazana učestalost primene osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka za procenu sposobnosti učenika osnovnoškolskog uzrasta. Iz tabele vidimo da najčešće ispitanici koriste postupke Opšte defektološke dijagnostike, njih 23 (62,16%), a potom i postupke procene sposobnosti po Ganzbergu i Akadija test razvojnih sposobnosti i to po 12 (32,43%) ispitanika. Na ukupnom nivou, iskazan je 90 postupaka, što znači da je svaki ispitanik iskazao primenu prosečno 2,46 postupka u proceni sposobnosti učenika.
Na pitanje da navedu druge postupke koje koriste u radu sa učenicima, ispitanici su pobrojali sledeće postupke: Test Ozeretski, Minhenska funkcionalna razvojna dijagnostika, Procena senzornog procesuiranja, Procena skalama DD1-DD6, Procena artikulacije: globalni artikulacioni test, Test oralne praksije, Test za ispitivanje i razlikovanje fonema, Test glasovne analize i sinteze u reči – V. Radičević, Test za ispitivanje verbalnog pamćenja, Test gramatike – S. Vladisavljević, Ispitivanje razumljivosti govora – S. Vladisavljević, Test za ispitivanje usvojenosti priloga, Lingvogram, Test za ispitivanje govorno jezičke razvijenosti - S. Vasić, Test soba, Test strip priča, Semantički test, Predikcioni test za disgrafiju.

Osnovni, komplementarni i suportivni postupci u korektivnom defektološkom radu

Od ukupnog broja ispitanih, korišćenje pojedinih osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u svakodnevnom edukativnom, terapijskom i rehabilitacionom radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta iskazalo je čak 91,89% ispitanih defektologa.

Tabela 3. Učestalost primene osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta

Table 3. The incidence of primary, complementary and supportive procedures usage in dealing with students of primary school age

Postupci u radu	O/K/S*	Broj	%
Art terapija	**K**	4	10,81
Muzikoterapija	**K**	9	24,32
Osteopatski terapijski pristup	**S**	0	0,0
Hidroterapija	**K**	0	0,0
Terapijsko jahanje	**K**	1	2,70
Kreativna terapija	**S**	10	27,03
Multisenzorna terapija Snuzelen	**S**	2	5,41
Terapijsko plivanje	**K**	0	0,0
Montesori metod senzomotorne stimulacije razvoja	**K**	11	29,73
Relaksacija	**O**	13	35,14
Autogeni trening po Šulcu	**O**	0	0,0
Fotostimulacija	**O**	6	16,22
Fonostimulacija	**O**	6	16,22
Senzorna stimulacija	**O**	17	45,94
Auditivni integrativni trening	**O**	5	13,51
ABA metod	**S**	3	8,11
Motivacija	**O**	12	32,43
Marte Meo metod	**S**	3	8,11
Terapija pokretom	**O**	14	37,84
„Meke“ igre	**S**	0	0,0
Ništa od navedenog	**-**	3	8,11
Ukupno		119	3,41**

*O-osnovni postupak, K-komplementarni postupak, S-suportivni postupak

** Prosečan broj postupaka po osobi tj. ispitaniku

U Tabeli 3 je prikazana učestalost primene osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta. Iz tabele vidimo da ispitanici najčešće koriste postupke Senzorne stimulacije, kod 17 (45,94%) ispitanih, Terapiju pokretom, kod 14 (37,84%), Relaksaciju, kod 13 (35,14%), Motivaciju kod 12 (32,43%) i Montesori metod senzomotorne stimulacije razvoja, kod 11 (29,73%) ispitanika. Ispitanici uopšte ne koriste Osteopatski terapijski pristup, Hidroterapiju, Terapijsko plivanje, Autogeni trening po Šulcu, i „Meke“ igre. Na ukupnom nivou, iskazano je 116 postupaka, što znači

da je svaki ispitanik iskazao primenu prosečno 3,41 postupak u edukativnom, terapijskom i rehabilitacionom radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta.
Na pitanje da navedu druge postupke koje koriste u radu sa učenicima, ispitanici su pobrojali sledeće postupke: Reedukacija psihomotorike (opšta i specifična), Obuka u radu na računaru, Augmentativna i alternativna komunikacija (AAK), Asistivne tehnologije (AT), Tik (TECCH) program, Peks (PECS) metod.

Korektivni rad – mesto, kontinuitet, kompetencije

Od ukupnog broja ispitanih, o ukupnom dosadašnjem iskustvu u korektivnom radu, izjasnilo se 72,97% ispitanih defektologa.

Tabela 4. Distribucija ispitanika prema dužini iskustva u realizaciji korektivnog rada
Table 4. Distribution of the sample in relation to the experience in corrective work

Iskustvo u korektivnom radu	**Broj**	**%**
Od 1 do 5 godina	11	29,73
Od 6 do 10 godina	4	10,81
Od 11 do 15 godina	6	16,22
Od 16 do 22 godine	6	16,22
Nije navelo	10	27,03
Ukupno	37	100

Tabelom 4 je predstavljena distribucija ispitanika prema dužini iskustva u realizaciji korektivnog rada. Iz tabele vidimo da je najveći broj ispitanika sa iskustvom u korektivnom radu od 1 do 5 godina (11 ili 29,73%); nije navelo svoje iskustvo 10 ispitanika (27,03%), po 6 ispitanika (16,22%) realizuje korektivni rad od 11 do 15 godina i od 15 do 20 godina, dok se 4 ispitanika (10,81%) bavi korektivnim radom od 6 do 10 godina.
Na pitanje o sadašnjem angažmanu tj. mestu izvođenja korektivnog rada, svoje trenutno radno mesto je navelo 94,59% ispitanika.

Tabela 5. Pregled mesta izvođenja korektivnog rada
Table 5. Overview places where corrective work is performed

Mesto korektivnog rada	**Broj**	**%**
Nastavnici individualne nastave/tretmana i korektivnog rada	5	13,51
Nastavnici specifične individualne nastave i nastavnici podrške	3	8,11
Nastavnici korektivno-preventivnog i somatopedskog rada	8	21,62
Reedukacija psihomotorike	6	16,22
Individualni logopedski rad	8	21,62
Nastavnici – predmetne, razredno-predmetne nastave	4	10,81
Stručni saradnik defektolog	1	2,70
Nije navelo	2	5,41
Ukupno	37	100

Tabelom 5 je predstavljen pregled mesta korektivnog rada na kojima ga izvode ispitani defektolozi. Iz tabele vidimo da korektivni rad po 8 ispitanika (21,62%) izvodi kroz individualni korektivno-preventivni i somatopedski rad i individualni logopedski rad; korektivni rad realizuje u okviru reedukacije psihomotorike 6 (16,22%) ispitanika, kroz individualnu nastavu/tretmane i korektivni rad ga sprovodi 5 (13,51%) ispitanika, ali se sprovodi i u predmetnoj i razredno-predmetnoj nastavi, specifičnoj individualnoj nastavi, podršci, stručnoj službi. Dva ispitanika (5,41%) nisu odgovorila na ovo pitanje.

Na pitanje o nivou stečenog obrazovanja odgovore je dostavilo 70,27% ispitanika.

Tabela 6. Nivo stečenog obrazovanja nastavnika korektivnog rada
Table 6. Educational level of teachers who perform corrective work

Nivo stečenog obrazovanja	Broj	%
Osnovne diplomske studije	5	13,51
Diplomske studije (po starom programu)	17	45,94
Master studije	4	10,81
Specijalističke studije	0	0,0
Magistarske studije	0	0,0
Doktorske studije	0	0,0
Drugo	1	2,70
Nije navelo	11	29,73
Ukupno	37	100

U tabeli 6 je prikazan nivo stečenog obrazovanja nastavnika korektivnog rada, tj. njihove završene studije. Iz tabele vidimo da je najveći broj ispitanika, njih 17 (45,94%) završio diplomske studije (po starom programu); 5 (13,51%) ispitanika je završilo osnovne diplomske studije, 4 (10,81%) ispitanika master studije, a 1 ispitanik (2,70%) master drugog stepena. Čak 11 (29,73%) ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje. Nijedan ispitanik nije naznačio da je završio specijalističke, magistarske ili doktorske studije.

DISKUSIJA

Korišćenje osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u proceni sposobnosti učenika iskazalo je 89,19% ispitanika. Najčeće se koriste postupci Opšte defektološke dijagnostike, a potom i postupci procene sposobnosti po Ganzbergu i Akadija test razvojnih sposobnosti. Na ukupnom nivou svaki ispitanik je iskazao primenu prosečno 2,46 osnovna, komplementarna i suportivna postupka u proceni sposobnosti učenika. Korišćenje osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u svakodnevnom edukativnom, terapijskom i rehabilitacionom radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta iskazalo je čak 91,89% ispitanih defektologa. Ispitanici najčešće koriste postupke Senzorne stimulacije, Terapiju pokretom, Relaksaciju i Motivaciju (32,43%), koje su sve

osnovni postupci u defektološkom radu, kao i Montesori metod senzomotorne stimulacije razvoja, koji je suportivni postupak. Ispitanici uopšte ne koriste suportivne postupke poput Osteopatskog terapijskog pristupa, Hidroterapije, Terapijskog plivanja, Autogenog treninga po Šulcu, i „Mekih“ igara. Na ukupnom nivou svaki ispitanik je iskazao primenu prosečno 3,41 postupka u edukativnom, terapijskom i rehabilitacionom radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta; od toga ispitanici koriste u 24 slučaja (20,68%) komplementarne, u 18 slučajeva (15,51%) suportivne, a u 73 slučaja (62,93%) osnovne defektološke postupke. U novije vreme, komplementarni i suportivni postupci su, pored osnovnih i tradicionalnih, sve više prisutni u rehabilitaciji osoba sa invaliditetom. Brojni autori ističu da primena ovih postupaka, uz zajedničko dejstvo sa osnovnim metodama, doprinosi pozitivnom uticaju na zdravlje i stanje osoba sa različitim vrstama invaliditeta. Mesto izvođenja korektivnog rada, tj. svoje trenutno radno mesto je navelo 94,59% ispitanika. Korektivni rad se najčešće izvodi kroz individualni korektivno-preventivni i somatopedski rad i individualni logopedski rad, u okviru reedukacije psihomotorike, individualnu nastavu/tretmane, ali sprovodi se i u predmetnoj i razredno-predmetnoj nastavi, specifičnoj individualnoj nastavi, podršci i stručnoj službi.

ZAKLJUČAK

Korektivni rad u osnovnim školama većinom izvode oligofrenolozi, somatopedi i logopedi. Nastavnici korektivnog rada, osim individualnog preventivnog i korektivnog rada, realizuju i reedukaciju psihomotorike, logopedske tretmane, predmetnu, razredno-predmetnu nastavu i rad u stručnoj službi škola. Defektolozi koji izvode korektivni rad imaju adekvatan nivo stečenog obrazovanja, a većina ih ima i znatno iskustvo u korektivnom radu. Pri proceni sposobnosti učenika korišćenje osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka je detektovano kod 89,19% ispitanika. Najčešće se koriste postupci Opšte defektološke dijagnostike, postupci procene sposobnosti po Ganzbergu i Akadija test razvojnih sposobnosti.
U korišćenju osnovnih, komplementarnih i suportivnih postupaka u svakodnevnom edukativnom, terapijskom i rehabilitacionom radu sa učenicima osnovnoškolskog uzrasta, 91,89% ispitanih defektologa daje podatke da najčešće koristi opšte postupke Senzorne stimulacije, Terapiju pokretom, Relaksaciju i Motivaciju, kao i komplementarni postupak Montesori metod senzomotorne stimulacije razvoja, dakle i osnovne i komplementarne postupke. Iako istraživanje pokazuje da u svom radu defektolozi češće koriste osnovne defektološke dijagnostičke, edukativne i terapijsko-rehabilitacione postupke od komplementarnih i suportivnih postupaka, oni se još uvek ne koriste u dovoljnoj meri u defektološkom korektivnom radu u vaspitno-obrazovnim ustanovama. S druge strane, s obzirom na široko indikaciono područje za primenu komplementarnih i suportivnih postupaka, primetna je njihova niska zastupljenost u korektivnom radu defektologa. Razlog tome možemo potražiti u nedostajućim i nesigurnim empirijskim podacima o njihovoj efikasnosti. Naime, većina studija je rađena na malom broju ispitanika, uz odsustvo kontrolnih

grupa. Neujednačenost grupa, često rasipanje uzorka, nedostatak sredstava i vremena za primenu pojedinih postupaka (često se realizuju pola sata do sat nedeljno), dovodi u pitanje validnost dobijenih rezultata. Mičel (Michel, 1972) navodi da problem predstavlja izostanak koherentne istraživačke metodologije, a Aldridž (Aldridge, 1994) uviđa i nedostatak koherentnog teorijskog okvira za mnoge komplementarne postupke. Dalja istraživanja u ovoj oblasti i nova saznanja mogu dati pouzdanije rezultate o uticaju ovih postupaka na osobe sa invaliditetom.

LITERATURA

1. Aldridge, D. (1994): An owerview of music therapy research. Longman Group Ltd: Complementary Therapies in Medicine, 2, pp. 204-216.
2. Ilanković, V., Ilanković, N. (2001). Psihomotorni razvoj deteta. Medicinski fakultet Beograd. ISBN 86-7307-131-3.
3. Ilanković, V., Ilanković, N. (2009). Restaurativna kineziterapija. Visoka medicinska škola strukovnih studija „Milutin Milanković“, Beograd. ISBN 978-86-87639-02-7
4. Michel, Donald E. (1972): Rewiew. MENC: Music Educators Journal, Vol.58, No.8, Music in Special Education, pp.83-85.
5. Nedović, G., Šćepanović, M., Jablan, B. (2011). Indikacija za primenu preventivno korektivnih vežbi i igara u osnovnoj školi za obrazovanje učenika sa smetnjama u razvoju. Beogradska defektološka škola Vol. 17 (2), Br. 50, 2011. str. 323-333.
6. Stošljević, L., Rapaić, D., Stošljević, M., Nikolić, S. (1997). Somatopedija. IP „Naučna knjiga“, Beograd. ISBN 86-23-60166-1.
7. Šćepanović, M., Slavković, S. (2014). Korektivni rad i njegov potencijal u inkluzivnom obrazovanju. U: Zbornik rezimea međunarodne konferencije „Savremeni defektološki rad“, str. 62-63. Društvo defektologa Vojvodine, Novi Sad. ISBN 978-86-913605-6-6.

POLOŽAJ DEFEKTOLOGA U OBRAZOVNO-VASPITNOM SISTEMU REPUBLIKE SRBIJE

THE POSITION OF SPECIAL EDUCATION TEACHER IN EDUCATIONAL SYSTEM OF THE REPUBLIK OF SERBIA

Slobodan R. MARTINOVIĆ
Osnovna škola „Dule Karaklajić“, Lazarevac,
Univerzitetu Singidunum, Poslovni fakultet Valjevo

APSTRAKT

Od domaćih pravnih propisa koji uređuju položaj defektologa u obrazovno-vaspitnom sistemu Republike Srbije najvažniji su Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, posebni prosvetni zakoni i pravilnici koji razrađuju zakonske odredbe. Analiza je pokazala da su pravni propisi marginalizovali ulogu defektologa u inkluziji i inače kada je u pitanju rad s decom sa smetnjama u razvoju. Norme o obrazovanju i vaspitanju dece sa smetnjama u razvoju kao da su nadahnute svojevrsnim odijumom prema defektologu kao stručnjaku. Na takav zaključak navodi i činjenica da se sama reč *defektolog* jedva i pominje u propisima o obrazovanju i vaspitanju dece sa smetnjama u razvoju (!). S druge strane, neopravdano velika uloga u procesu obrazovanja i vaspitanja dece sa smetnjama u razvoju data je drugim stručnjacima. Na primer, u interresornoj komisiji većinu stalnih članova čine stručnjaci koji nisu kompetentni za određivanje najboljeg obrazovnog modela za dete sa smetnjama u razvoju – pedijatar i socijalni radnik).Radi poboljšanja obrazovanja i vaspitanja dece sa smetnjama u razvoju, neophodno je defektologu, kao stručnjaku koji najviše zna o takvoj deci, obezbediti ključno mesto u postupku utvrđivanja najboljeg obrazovnog modela za njih (status stalnog člana u interresornoj komisiji, u timu za inkluzivno obrazovanje itd).Pored toga, u inkluziji, tamo gde je moguća, defektolog treba da ima najvažnije mesto. Inkluzija se može sprovoditi samo uz podršku i nadzor defektologa (defektolog kao stručni saradnik u ustanovi i kao pružalac dodatne podrške deci obuhvaćenoj inkluzijom).

ključne reči: inkluzija, defektolog, smetnje u razvoju, dodatna podrška

ABSTRACT

Domestic legal regulation of the position of special education teachers (i.e. experts for persons with developmental disabilities) in the educational system of the Republic of Serbia consists mainly of The Foundations of Educational System Act, the special educational legal acts and a few by-laws. The analysis showed that our legal regulation have marginalized the role of special education teachers in inclusion and otherwise when it comes to working with children with developmental disabilities. Legal norms regulating the education and upbringing of children with disabilities as if were inspired by a kind of odium towards special education teachers as experts. This conclusion is bolstered by the fact that the title “special education teacher” is barely mentioned in the legal norms

regulating the education of children with disabilities (!). On the other hand, unjustifiably large role in the education of children with disabilities is given to other professionals. For example, in the intersectoral commission the majority of the permanent members are experts who are not competent to determine the best educational model for children with disabilities - a pediatrician and a social worker). To improve the education of children with disabilities, it is necessary to provide a crucial role for special education teachers (as experts who know the most about such children), in the process of determining the best educational model for them (the status of a permanent member in intersectoral commissions, in teams for inclusive education, etc.). In addition, in the inclusion, where possible, special education teacher should have the most important role. The inclusion can be implemented only with the support and supervision of special education teachers (special education teacher as an expert in preschool and school institutions and as a provider of additional support to children in the inclusion).

Keywords: inclusion, special education teacher, developmental disabilities, additional support

UVOD

Izlaganje počinjem tvrdnjom koju smatram nespornom: nijedna vrsta stručnjaka ne poseduje znanje o deci sa smetnjama u razvoju kao defektolog. Ta tvrdnja ne može biti sporna budući da se jedino defektolozi školuju na fakultetu čiji je plan i program potpuno usmeren na rad sa takvom decom. Iz ove tvrdnje sledio bi pravilan zaključak da defektolozi treba da imaju ključnu ulogu kako u osmišljavanju tako i u odabiru i ostvarivanju najboljeg obrazovnog modela za za decu sa smetnjama u razvoju.[1] Pa ipak, bez obzira na uverljivost navedenog zaključka, eksperti ovlašćeni za osmišljavanje i sprovođenje aktuelne obrazovne reforme u Republici Srbiji nisu izveli takav, već suprotan zaključak. Položaj defektologa u obrazovno-vaspitnom sistemu Republike Srbije uređen je prosvetnim zakonima, i to: Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (u daljem tekstu: Sistemski zakon),[2] Zakonom o predškolskom vaspitanju i obrazovanju,[3] Zakonom o osnovnom obrazovanju i vaspitanju,[4] Zakonom o srednjem obrazovanju i vaspitanju,[5] Zakonom o učeničkom i studentskom standardu.[6] Navedeni zakoni uređuju i materiju obrazovanja i vaspitanja dece sa smetnjama u razvoju, za koje su značajni i podzakonski akti: Pravilnik o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku[7] i Pravilnik o bližim uputstvima

[1] Kada govorim o obrazovnom modelu, mislim na model koji uključuje i obrazovanje i vaspitanje.
[2] „Službeni glasnik RS“, br. 72/09, 52/11 i 55/13.
[3] „Službeni glasnik RS“, broj 18/10.
[4] „Službeni glasnik RS“, broj 55/13.
[5] „Službeni glasnik RS“, broj 55/13.
[6] „Službeni glasnik RS“, br. 18/10 i 55/13.
[7] „Službeni gla-snik RS“, broj 63/10.

za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje.[8]

ULOGA DEFEKTOLOGA U ODREĐIVANJU NAJBOLJEG OBRAZOVNOG MODELA ZA DETE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

U našem obrazovno-vaspitnom sistemu defektolog nije prepoznat kao stručnjak čija je uloga neophodna u postupku određivanja najboljeg obrazovnog modela za dete sa smetnjama u razvoju. O tome posebno dobro svedoče odredbe člana 6. Pravilnika o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. Prema tim odredbama, interresorna komisija ima tri stalna člana (pedijatar, školski psiholog i stručni radnik na poslovima socijalnog rada) i dva povremena člana, koji se određuju za svako pojedinačno dete tako što se iz dva sistema iz kojih je podrška od posebnog značaja kao član komisije poziva po jedno lice koje ima najviše saznanja o detetu (izabrani lekar ili lekar specijalista, vaspitač, nastavnik razredne nastave, odeljenjski starešina, predmetni nastavnik ili stručni saradnik zaposlen u obrazovnoj ustanovi koju dete pohađa, stručni radnik iz ustanove socijalne zaštite, voditelj slučaja, predstavnik ustanove socijalne zaštite u koju je dete smešteno i dr.). Analizom ovih odredaba bez teškoća dolazimo do dva važna zaključka kada je uloga defektologa u pitanju:

1. Defektolog ne može biti stalni član interresorne komisije.
2. Defektolog nije izričito naveden ni kao mogući povremeni član takve komisije – nema ga među stručnjacima navedenim primera radi (osim ako je reč o defektologu koji je vaspitač, nastavnik ili stručni saradnik u obrazovnoj ustanovi koju dete pohađa), nego mogućnost njegovog angažovanja valja tražiti u gotovo unižavajućoj sintagmi „i dr.“.

Druga mogućnost angažovanja defektologa u postupku procene potrebe deteta za dodatnom podrškom postoji na zahtev roditelja, kada defektolog učestvuje kao osoba od poverenja. Tada u postupak procene može da se uključi lice koje dobro poznaje dete pa će svojim učešćem moći da doprinese kvalitetnoj proceni potreba za dodatnom podrškom detetu (član 9. stav 4. Pravilnika o dodatnoj obrazovnoj, zdravstvenoj i socijalnoj podršci detetu i učeniku. U ovom slučaju defektolog, budući da ne učestvuje u svojstvu člana komisije, nema pravo da odlučuje, već samo daje svoje mišljenje, a ono nikoga ne obavezuje.

ULOGA DEFEKTOLOGA U OSTVARIVANJU OBRAZOVNO-VASPITNOG RADA SA DECOM SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Odgovor na pitanje ko ostvaruje obrazovno-vaspitni rad sa decom sa smetnjama u razvoju umnogome zavisi od toga koji se model obrazovanja te dece ima u vidu. Razume se da su defektolozi osnovni nosioci obrazovno-vaspitnog procesa u

[8] „Službeni glasnik RS“, broj 76/10.

razvojnim grupama predškolskih ustanova, u školama za učenike sa smetnjama u razvoju i u odeljenjima za učenike sa smetnjama u razvoju pri redovnim školama.
U vaspitnim grupama predškolskih ustanova i u redovnim školama obrazovno-vaspitni rad sa decom sa smetnjama u razvoju ostvaruju vaspitači, nastavnici i stručni saradnici koji nisu defektolozi, ali su, kako kaže zakonodavac, osposobljeni za ostvarivanje individualnog obrazovnog plana (IOP), po programu i na način koji propisuje ministar (član 122. stav 2. Sistemskog zakona). Defektolozi se u redovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja javljaju i kao pružaoci dodatne podrške u obrazovanju dece sa smetnjama u razvoju (član 27. stav 3. Sistemskog zakona). Takođe, defektolog može u redovnom sistemu obrazovanja i vaspitanja raditi s decom sa smetnjama u razvoju i kao stručni saradnik (član 116. stav 6. Sistemskog zakona). Defektolog se u zakonu niti u podzakonskim aktima izričito ne pominje ni kao član tima za inkluzivno obrazovanje niti tima za pružanje dodatne podrške detetu, odnosno učeniku. Defektolog bi se u ovim timovima u predškolskoj ustanovi ili redovnoj školi mogao angažovati jedino ako je stručni saradnik u tim ustanovama ili kao stručnjak van predškolske ustanove odnosno škole, na predlog roditelja/staratelja deteta (član 77. st. 9. i 10. Sistemskog zakona i član 8. st. 3. i 4. Pravilnika o bližim uputstvima za utvrđivanje prava na individualni obrazovni plan, njegovu primenu i vrednovanje).

KRITIČKI OSVRT

Određivanje položaja defektologa u našem obrazovno-vaspitnom sistemu, čak i da u tom sistemu nema drugih nedostataka, svedoči o tome kako je ideja o inkluziji u obrazovno-vaspitnom smislu, koja sama po sebi uopšte nije loša, dovedena do apsurda nedoučenošću, neiskustvom i neodmerenošću. Uloga defektologa je u našem obrazovno-vaspitnom sistemu potpuno marginalizovana. To marginalizovanje se vidi već u postupku procene potrebe deteta za dodatnom podrškom. U tom postupku, u kojem treba da se odredi najbolji obrazovni model za dete sa smetnjama u razvoju, učešće defektologa nije obavezno. O tome da li će on biti angažovan odlučuju stručnjaci koji se nisu sistematski obrazovali za rad s decom sa smetnjama u razvoju, što znači da o takvoj deci znaju neuporedivo manje od defektologa. Defektolog nije stalni, a čak ne mora biti angažovan ni kao povremeni član interresorne komisije, niti je obavezan član timova za inkluzivno obrazovanje i pružanje dodatne podrške detetu odnosno učeniku. U interresornoj komisiji neopravdano veliku ulogu imaju stručnjaci čija profesija ne omogućava kompetentno odlučivanje o najboljem obrazovnom modelu za dete –pedijatar i socijalni radnik. Navedeni stručnjaci tokom svog obrazovanja nisu mogli da steknu potrebna znanja o tom pitanju – ne poznaju karakteristike dece sa smetnjama u razvoju koje su bitne za njihovo obrazovanje i vaspitanje; ne poznaju nastavne planove i programe; nemaju didaktičko-metodička znanja itd. Uloga defektologa marginalizovana je i u samom obrazovno-vaspitnom procesu s decom sa smetnjama u razvoju. Umesto da sa decom sa smetnjama u razvoju rade stručnjaci koji su se posebno za to obrazovali, rad sa njima obavljaju vaspitači, nastavnici,

pedagozi i psiholozi, dakle stručnjaci koji su u toku svog školovanja tek uzgred čuli za decu sa smetnjama u razvoju i njihove probleme. Možda je, doduše, njihovo znanje posle jednodnevnih i dvodnevnih seminara za rad sa decom sa smetnjama u razvoju sasvim dovoljno za ovaj zadatak. Uostalom, takav pristup je i daleko ekonomičniji: zašto bi neko, kao moje kolege defektolozi, završavao studije defektologije, kada se sve može naučiti i na jednom ili dva seminara? A seminari, uzgred budi rečeno, donose i više nego pristojan prihod onima koji ih drže. Dvostruka korist, dakle. Čudna je, blago rečeno, ideja da posebne potrebe dece sa smetnjama u razvoju neće bolje zadovoljiti stručnjaci posebno obrazovani za rad sa takvom decom, nego stručnjaci obučeni za rad s takvom decom na posebno odabranim jednodnevnim ili dvodnevnim seminarima, osmišljenim i izvedenim od posebno odabranih lica i posebno plaćenim. Uz to, ta ideja treba da se ostvaruje u odeljenjima koja često imaju i po tridesetak učenika! To je, dakle, bolje nego obrazovanje pod posebnim uslovima, u kojima obrazovno-vaspitni rad izvode stručna lica (defektolozi), i to u grupama od najviše 10 učenika?! Bolje, ali za koga? *Cui bono?* Razni eksperti kao mantru ponavljaju da su pre njihovih intervencija u naš obrazovno-vaspitni sistem deca sa smetnjama u razvoju bila diskriminisana zato što su se obrazovala pod posebnim uslovima i od strane defektologa, ali takva tvrdnja ima taman toliko smisla koliko i tvrdnja da je pacijent sa zapaljenjem pluća diskriminisan time što ga leči pulmolog, a ne lekar opšte prakse. U stvari, upravo je uvođenje ovakve inkluzije i ovako određena uloga defektologa težak oblik diskriminacije prema deci sa smetnjama u razvoju. Roditelji se, naime, podstiču da takvu svoju decu upisuju u redovne škole, a u takvom sistemu najveći broj dece sa smetnjama u razvoju, za razliku od ostale dece, s kojom rade oni koji su se za takav rad i školovali, nema ono što im pripada: stalni i sistematski rad s defektologom kao jedinim potpuno stručnim licem za rad s decom sa smetnjama u razvoju. Ovakva diskriminacija ima posebno teške posledice na decu s mentalnom retardacijom.[9] Konačno, sama reč *defektolog* kod tvoraca i zagovornika ovakvog modela obrazovanja i vaspitanja dece sa smetnjama u razvoju gotovo da je stekla status tabu-reči. Sam odnos prema tom nazivu jedne vrste stručnjaka u zakonskim i podzakonskim tekstovima pokazuje makar odbojnost, da ne upotrebim neku težu reč. Ili možda nešto drugo znači činjenica da se reč *defektolog* u Sistemskom zakonu i Zakonu o predškolskom vaspitanju i obrazovanju pominje samo po dva puta, dok se u zakonima o osnovnom i srednjem obrazovanju i vaspitanju, kao ni u podzakonskim aktima o IOP-u i dodatnoj podršci ne pominje nijednom?! Ovde kao da smo suočeni s jednom vrstom magijske svesti u vidu verovanja u svemoć reči, verovanja da će se pojava ili biće

[9] O klimi koja je vladala među donosiocima odluka vezanih za obrazovanje up.: Brojčin, B. (2015), str. 32, 33. Ovaj autor je dao valjane argumente za uključivanje defektologa u interresorne komisije i dobro je opisao antidefektološku klimu među ovlašćenim ekspertima, iznevši i neke njihove (kvazi)argumente za izostavljanje defektologa iz sastava stalnih članova interresornih komisija.

čiji se naziv, odnosno ime izgovori zaista pojaviti i pričiniti neko zlo. Zato su reformatori, u strahu da ne prizovu antireformski duh defektologa i defektologije, izbegli da reč defektolog upotrebe čak i u podzakonskim aktima koji operacionalizuju zakonske odredbe o deci sa smetnjama u razvoju i trebalo bi, valjda, da daju i odgovor na pitanje koji sve stručnjaci rade s takvom decom. Ponekad i sami defektolozi izbegavaju da se tako nazovu. Tako na primer, ne samo da se u zakonima i podzakonskim aktima pogrešno govori o logopedima kao stručnjacima koji nisu defektolozi, nego to ponekad čine i sami logopedi (up. npr.: Golubović, 2015, str. 358-361). Da li je posredi namera da se za logopede izdejstvuje specijalan status u odnosu na druge defektologe ili nešto drugo, pitanje je za razmišljanje.

PREDLOZI ZA POBOLJŠANJE PRAVNOG OKVIRA OBRAZOVANJA I VASPITANJA DECE SA SMETNJAMA U RAZVOJU

Ukoliko zaista želi da inkluzija dece sa smetnjama u razvoju (tamo gde je moguća i poželjna) uspe, država treba hitno da donese propise koji će izmeniti položaj defektologa tako što će tog stručnjaka postaviti u centar osmišljavanja i sprovođenja inkluzije. Prvo, defektolog treba da bude stalni član interresornih komisija. Uzgred, smatram da pored defektologa i školskog psihologa stalni članovi treba da budu i školski pedagog, vaspitač, nastavnik razredne nastave...). Pedijatar (i lekar druge specijalnosti) i socijalni radnik treba da budu mogući povremeni članovi interresorne komisije, onda kada dete ima zdravstvene probleme ili kada se njegova porodica nalazi u stanju socijalne potrebe. Promenjeni sastav zahtevao bi i promenu naziva te komisije. Drugo, potrebno je priznavanje uloge defektologa i u radu sa učenicima s diskognitivnim poremećajima, kojih je u osnovnim školama oko sedam posto, a koja ne spadaju u decu sa smetnjama u razvoju u strogom smislu te reči. Reč je o problemima koji nastaju zbog neujednačenog razvoja gnostičkih i praksičkih struktura, kao i struktura pažnje. „Ovi diskognitivni poremećaji se, međutim, relativno lako otklanjaju, naročito posle petnaeste godine, i to ako se nastava prikladno individualizuje uz pomoć defektološke službe, koju će sve osnovne škole morati da uvedu baš iz ovih razloga – kada jednom počnu da misle o deci koja su im poverena, a ne samo o sebi i o svom slepom i gluvom samozadovoljstvu“ (Bojanin, 2011, str. 28). Treće, neophodno je da defektolog dobije status obaveznog stručnog saradnika u inkluzivnoj školi. Četvrto, rad timova za inkluzivno obrazovanje i za pružanje dodatne podrške detetu, odnosno učeniku bio bi nesumnjivo stručniji ako bi defektolog bio njihov član. Peto, u uslovima delimične inkluzije, koju zakonodavac ne predviđa a neophodna je, posebno kao jedino moguća za učenike sa mentalnom retardacijom (intelektualnim smetnjama), defektolog ima još složeniju ulogu kroz osmišljavanje ovakvog oblika rada i saradnju s kolegama iz redovne nastave. Delimična inkluzija, koju poznaju neki obrazovno-vaspitni sistemi, sastojala bi se u tome što se neke aktivnosti (likovna kultura, muzička kultura, sekcije, izleti...) izvode zajedno sa decom iz redovne nastave, zajedničkim radom nastavnika iz

redovne nastave i defektologa, a druge aktivnosti (srpski jezik, matematika...) – u posebnim grupama, samo s defektologom (up.: Bojanin, 2011, str. 209). U vezi s gorenavedenim, za nas bi mogla biti korisna rešenja u hrvatskom obrazovno-vaspitnom sistemu. I taj sistem je inkluzivan više nego što je to opravdano s gledišta najboljeg interesa dece sa smetnjama u razvoju, ali je u njemu uloga defektologa bar malo priznatija. Najpre, defektolog (edukacijski rehabilitator) stalni je član organa koji je pandan našoj interresornoj komisiji – stručnog povjerenstva, koje treba da utvrdi primeren program obrazovanja za dete. Stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila stalni je član kako stručnog povjerenstva škole, tako i Stručnog povjerenstva Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, kao drugostepenog organa.[10] Takođe, u mnogim redovnim školama u Hrvatskoj defektolozi, odnosno edukacijski rehabilitatori, angažovani su kao stručni saradnici na pružanju dodatne podrške deci sa smetnjama u razvoju (up.: Kudek Mirošević i Granić, 2014).

LITERATURA

1. Bojanin, S. (2011). Tajna škole. Beograd: Odbor za versku nastavu Arhiepiskopije beogradsko-karlovačke.
2. Brojčin, B. (2015). Značaj uključivanja defektologa u interresorne komisije. Aktuelna defektološka praksa: tematski zbornik radova međunarodnog značaja, Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine, str. 30-36.
3. Golubović, S. (2015). Da li ima inkluzije u obrazovanju? Trenutno stanje u Srbiji. Aktuelna defektološka praksa: tematski zbornik radova međunarodnog značaja, Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine, str. 357-361.
4. Kudek Mirošević, J. i Granić, M. (2014). Uloga edukacijskog rehabilitatora – stručnog suradnika u inkluzivnoj školi, Zagreb: Alfa d. d.

[10] A i inače je sastav tog organa (stručno povjerenstvo) prikladniji od sastava naše interresorne komisije, imajući u vidu zadatak koji ovi organi treba da izvrše, a to je utvrđivanje najboljeg, najprimerenijeg modela obrazovanja i vaspitanja za dete sa smetnjama u razvoju. Stručno povjerenstvo čine: lekar školske medicine, pedagog i/ili psiholog škole, stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila, učitelj razredne nastave i učitelj hrvatskog jezika.

ANALIZA KVALITETE PISANJA UČENIKA SA I BEZ OŠTEĆENJA VIDA

ANALYSIS OF A QUALITY OF WRITING AT PUPILS WITH AND WITHOUT IMPAIRED VISION

Ševala TULUMOVIĆ[1], Branka EŠKIROVIĆ[2], Vesna VUČINIĆ[2]
[1]Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet
[2]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju

APSTRAKT

Otkrivanje stepena jezičke kompetencije je važan faktor za određivanje djetetove spremnosti za ovladavanje pismenim govorom u školi. Prepisivanje kao najjednostavniji oblik pisanih vježbi specifičan je kod slijepih i slabovidnih učenika. Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi analizu kvalitete pisanja učenika sa i bez oštećenja vida. Uzorak ispitanika sačinjavale su učenici sa i bez oštećenja vida od prvog do četvrtog razreda redovnih osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona i populacije učenika oštećenog vida internatskog smještaja također od prvog do četvrtog razreda u Centrima za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu. Za ispitivanje pismenog izražavanja korišten je dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, jezika, čitanja i pisanja u djece. Korištenjem metoda deskriptivne statistike dobiveni rezultati su pokazali da na varijablama za procjenu kvalitete pisanja, tri ispitivane grupe statistički značajno razlikuju. Poseban program rehabilitacijskih vježbi neophodno je individualno primjenjivati u radu sa učenicima oštećena vida. Individualni rad može pozitivno djelovati na smanjenje razvoja kvalitete pisanja učenika oštećena vida u odnosu na učenike intaktnog vida kao i na uspjeh u odgojno-obrazovnom procesu.

Ključne riječi: učenici s oštećenjem vida, učenici bez oštećenja vida, pisanje

ABSTRACT

Detection of a degree of language competence is an important factor for determining child's readiness for mastering written speech at school. Transcription as the simplest form of writing exercises is specific at the blind and pupils with impaired vision. The purpose of this research was to determine the analysis of a quality of writing at pupils with and without vision impairment. The examinees were pupils with and without vision impairment from the first to the fourth grade of regular primary schools in Tuzla canton and pupils with impaired vision from boarding school from the first to the fourth grade located at the Centers for the blind and children and youth with impaired vision. Diagnostic set for testing speech, language, reading and writing capacities of children was used for testing written expression. Using the methods of a descriptive statistics, the achieved results showed that on the variables for evaluation of quality of writing, three examined groups statistically significantly differ. It is necessary to apply a special program of rehabilitation exercises while working with pupils with impaired vision. An individual approach can have a

positive effect as far as decrease of development of a quality of writing at pupils with impaired vision concerns in respect to the pupils with intact vision and as far as success in educational process concerns.

Keywords: pupils having sight impairment, pupils without sight impairment, writing

UVOD

Pisana riječ teži da u našoj svijesti zamijeni izgovorenu riječ (Tulumović 2013). Opći cilj kod razvoja vještine pisanja je: pisati potpunim rečenicama, pravilno koristiti pravopisna i gramatička pravila sukladno dječijoj dobi (Gavran, 2007). Različiti poremećaji oralnog govora na stotinu načina isprepletani su sa poremećajima pisanog govora (De Sosir, 1996). Rječnik pisanja znatno je širi od rječnika iz neposrednog govora, jer se mnoge riječi pri pisanju lakše nameću i bolje odabiraju, traže manju automatizaciju nego prilikom govorenja. Naročito je to evidentno na ranim uzrastima. Sa godinama, razlike u govornom i pismenom jeziku, pa i u jeziku uopšte, postaju manje uočljive. Mnogi istraživači ističu da treba raditi kako na bogaćenju pisanog dječijeg rječnika tako i govornog dječijeg rječnika. Sa sedam godina pisani rječnik obično je za 50% bogatiji od govornoga, a ta razlika se sa uzrastom postepeno smanjuje (Vasić, 1977; prema Tulumović, 2008). Za prepisivanje je potrebna sigurna vodeća ruka, koordinirani pokreti, dobra vizuelna i prostorna orijentacija, jasno razlikovanje fonema i odgovarajući stupanj jezičnog nivoa (Tulumović 2013). Dijete u odnosu prema prepisivanju mora posjedovati sposobnosti percipiranja slova, finu motoriku za pisanje, koordinaciju oko-ruka, memoriju motoričkog uzorka slova ili riječi (Zovko, 1991). Pisanje ne zavisi samo od senzorne stimulacije već i od: inteligencije, stepena oštećenja vida, uzrasta učenika, obrazovnog medija, vremena nastanka oštećenja, kao i vremena kada je učenik obuhvaćen rehabilitacijom (Tulumović, Huremović, 2012). Rukopis slabovidnih učenika vrlo je specifičan i uglavnom grafičko oblikovanje slova i urednost u pisanju često zaostaju za standardima koje postižu učenici neoštećena vida (Matok, 2006). Slijepi učenik oslanja se isključivo na svoju taktilno-slušnu percepciju, koja je po svojoj čulnosti izraženija, te uz nešto bogatiji rječnik bez većih poteškoća realizira postavljene zadatke. Dok ostali učenici savladavaju predvježbe za pisanje velikih i malih štampanih slova, slijepi učenici savladavaju predvježbe za pisanje Brajeva pisma. Razvijanjem taktilnih vještina pomaže mu da se pripremi za učenje Brajevog pisma (Tulumović, 2013). Slijepo dijete mora steći niz taktilnih iskustava prije nego što dobije taktilnu informaciju, odnosno da informaciju sklopi u cjelovitu mentalnu sliku. Krajnji rezultat akumuliranja različitih osjetilnih doživljaja je učenje Brajevog pisma. Taktilno učenje je postupno. Da bi dijete oštećenog vida bilo sretno i maksimalno neovisno u svom životu mora naučiti Brajevo pismo (Teterić, 2002). Etapa obrade pisanih slova predstavlja veliki raskorak u radu, gdje se kod Brajevog pisma tip slova razlikuje jedino prema predznaku (Jelčić, 2008). Zanimljiv podatak jeste da slijepi učenici Brajevim pismom učinkovito ovladaju u prosjeku tek u 3. ili 4. razredu osnovne

škole, dok je kod videćih učenika poznato da se to događa krajem 1. i početkom 2. razreda. Sav proces podučavanja učenika sa vizuelnim oštećenjem je relativan faktor i da dvije različite grupe učenika s oštećenjem vida imaju različite ostatke vida, tako da literatura za svako dijete treba biti primjerena njihovim individualnim sposobnostima (Tulumović, 2008). DeMario i sur. (2000) u sprovedenoj studiji su ispitivali proces podučavanja vizuelno oštećene djece, gdje je ispitana kompetencija učitelja, upotrebe obrazovnog medija i način ocjenjivanja. Rezultati su pokazali statistički značajnu razliku između ocjenjivanja, kompetencije nastavnika i upotrebe obrazovnog medija. Do sličnih rezultata u sprovedenoj studiji na učenicima oštećena vida došli su Vik i sur. (2007) koji ističu da obrazovni medij za pisanje i prepisivanje vizuelno oštećenih učenika treba biti primjeren i u skladu sa njihovim individualnim potrebama, kako bi se učenici neometano educirali u školi. Za socijalizaciju učenika oštećena vida i za podizanje njihova duhovnog potencijala pismenost ima presudno značenje. Treba stvarati takve uvjete da se slijepi učenici mogu više taktilno suočavati s riječi, da mogu više razvijati sposobnosti stvaranja teksta i da imaju odgovarajuću poduku. Slušanje ne može potpuno nadomjestiti pisanu riječ, što upućuje na nezaobilaznost pisma u razvoju slijepih i slabovidnih učenika. Taktilno, kao i vizuelno, rjeđe suočavanje s pisanom riječju i tekstom koje ima za posljedicu nedovoljno ili čak slabo poznavanje pravopisa, nesigurnost u leksiku, slabo izražavanje (pogotovo slabo pismeno izražavanje) (Runjić, 2006).

Cilj istraživanja bio je utvrditi stanje kvalitete pisanja učenika sa i bez oštećenja vida.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činile su tri grupe učenika: slijepi, slabovidni i učenici bez oštećenja vida, dobivenih iz populacije učenika od prvog do četvrtog razreda redovnih osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona i populacije slijepih i slabovidnih učenika internatskog smještaja takođe od prvog do četvrtog razreda u Centrima za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu, kao i populacije slijepih i slabovidnih učenika od prvog do četvrtog razreda koji su integrirani u redovnim osnovnim školama Tuzlanskog kantona.

Uzorak varijabli

Analizirano je ukupno 9 varijabli: **PRVSL -** Prepisivanje velikih slova; **PRMSL -** Prepisivanje malih slova; **PRSLVSL -** Prepisivanje slogova velikim slovima; **PRSLMSL -** Prepisivanje slogova malim slovima; **PRRIVSL -** Prepisivanje riječi velikim slovima; **PRRIMSL -** Prepisivanje riječi malim slovima; **PRREVSL -** Prepisivanje rečenice velikim slovima; **PRREMSL -** Prepisivanje rečenice malim slovima; **PRTEKST -** Prepisivanje teksta.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Istraživanje je provedeno u „Centru za slijepu i slabovidnu djecu i omladinu“ Nedžarići – Sarajevo, i „Zavodu za slijepe i slabovidne Budućnost“ Derventa, te u redovnim školama na području Tuzlanskog kantona. U Analizi odnosa kulture pismenog izražavanja prepisivanja velikih i malih slova, prepisivanja slogova velikim i malim slovima, zatim prepisivanja riječi velikim i malim slovima, te rečenice velikim i malim slovima i prepisivanje ciljanoga teksta različitog stepena složenosti prema (Bjelica i Posokhova, 2001). Ispitivanje pisanja imalo je za cilj određivanje stupnja ovladavanja pisanjem, pronalaženjem teškoća u pisanju, određivanje mehanizama, oblika i stupnja izraženosti tih teškoća. Ocjenjivanje vještine pisanja obavljeno je kvalitativno. Dijagnostički materijal za ispitivanje sposobnosti pisanja odgovarao je sljedećim zahtjevima: uključeni su svi glasovi svih fonetičkih skupina, bliska pozicija artikulacijsko-akustičkih sličnih glasova, a također optički i kinetički sličnih slova, uključene su riječi s različitim stupnjem složenosti slogovno-ritmičke strukture. Ispitivanje je obuhvatalo 1 vrstu pismene aktivnosti, prepisivanje. Svaka ispitna komponenta je sadržavala zadatke raspoređene po dobnim skupinama (razredima). Zadatak ispitanika je bio da prepišu velika i mala slova, slogove velikim i malim slovima, te riječi velikim i malim slovima, zatim rečenicu velikim i malim slovima te da prepišu tekst. Slijepi i slabovidni učenici su ispitivani individualno, test je bio prilagođen njihovom specifičnom stanju. Jedan primjer testa je odštampan na Brajevom pismu.

Metode obrade podataka

Dobiveni podaci su statistički obrađeni pomoću računarskog programa SPSS 10,00 for Windows. Statistička obrada podataka obuhvatala je primjenu metoda deskriptivne statistike, hi-kvadrat test. Istraživanje je sprovedeno uz nivo značajnosti 5% (0,05).

REZULTATI I DISKUSIJA

U pisanju, kao i u nekim mišićnim aktivnostima potrebna je organizacijska kontrola anatomsko-fiziološkog sistema. Ta se organizacija razvija tokom vremena, najvećim dijelom to je stvar maturacije. Grafičke se aktivnosti ne mogu izvesti bez podržavanja pozicije u pisanju određenom snagom, i fleksibiliteta u sekvencama pokreta na površini. U ostvarenju akta pisanja ruka mora biti osposobljena za precizno hvatanje, ona mora odabrati ili zauzeti specifičnu poziciju, uz potrebu određivanja određene snage kroz neko vrijeme. Različiti tipovi sinergije i koordinacije moraju biti uključeni u izvođenje grafičkih pokreta (Farago, 1996). Prepisivanje kao najjednostavniji oblik pisanih vježbi specifičan je kod slijepih i slabovidnih učenika. Ovi učenici ne mogu koristiti školsku ploču, te za ovu vježbu treba osigurati individualni pisani materijal na Brajevom pismu ili uvećanom crnom tisku (Tonković, 2006). Postoji određena prednost pri korištenju uvećanog crnog tiska, pri tipkanju i ručnom prepisivanju. Argyropoulos (2006) izvršio je analizu gramatičko-pravopisnih grešaka na 16 slijepih učenika. Rezultati su

pokazali mnoge specifičnosti u obliku gramatičko-pravopisnih grešaka, te stavovima učenika prema pravopisu i relaciji između pravopisa i čitalačke strategije. Također Akinsola i sur. (2002) u sprovedenoj deskriptivnoj studiji gdje je ispitivana korisnost obrazovnog servisa za slijepe i slabovidne učenike u Lagosu i Nigeriji gdje je opservacijom obuhvaćeno 26-oro slijepih i slabovidnih učenika uzrasnog nivoa od 10 do 15 godina došli su do zaključka da pravovremena i adekvatna upotreba obrazovnog medija osigurava mogućnost neometanog obrazovanja i ispunjenje njihovih optimalnih potencijala u životu uopšte. Dok mogućnost kombinovane upotrebe u čitanju i pisanju oba obrazovna medija u nekim slučajevima može povoljno djelovati na uspješnost učenja čitanja i pisanja, te funkcionalne vizuelne kapacitete djeteta (Tulumović, 2013). Bonoti i sur. (2005) su sproveli studiju kojoj je bio cilj istražiti moguću vezu između pisanja, prepisivanja i pisanja po diktatu i vještine crtanja kod učenika školskog uzrasta u poređenju sa drugim vještinama unutar individualnog nivoa (smjera, položaja, ljevoruki, dešnjaci i sl.). Uzorak se sastojao od 182 učenika uzrasnog nivoa od 8 do 12 godina. Kod učenika je spontano pisanje, prepisivanje i pisanje po diktatu ispitano sa po četiri različita zadatka crtanja. Rezultati su pokazali značajnu korelaciju između uspjeha crtanja i rezultata dobijenih u sva tri zadatka pismenog izražavanja. Nije pronađena značajna razlika u vještinama između ljevorukih i dešnjaka. Komparativne studije u svijetu pokazuju da standardni načini pismene komunikacije među slijepima bivaju prevaziđeni, jer u svijetu egzistiraju različiti sistemi profesionalnog obrazovanja i osposobljavanja (Hare, 1999). Žigić i Radić-Šestić (2005) su na uzorku od 32 ispitanika oštećena vida ispitivale sposobnost pismene komunikacije. Istraživanje je pokazalo da se od njih 32 lično potpisuje samo 37% ispitanika. Brajevu tablu veoma malo koriste u pismenoj komunikaciji, samo 18% ispitanika, Brajevu mašinu koristi 62% ispitanika. U Tabeli 1 prikazane izračunate srednje vrijednosti za sve tri skupine ispitanika po svakoj od 9 posmatranih varijabli-čestica u okviru varijabli za ispitivanje kulture pismenog izražavnja kod slijepih, slabovidnih i učenika bez oštećenja vida. Na osnovu koeficijenta varijacije možemo zaključiti da su ispitanici bez oštećenja vida imali najizraženije varijacije na testu kulture pismenog izražavanja kod varijabli PRRIMSL (Prepisivanje riječi malim slovima) s koeficijentom varijacije 36,85%, te varijabli PRREMSL (Prepisivanje rečenice malim slovima) s koeficijentom varijacije 38,05%. Slabovidni učenici su pokazali najveće varijacije u varijablama PRREVSL (Prepisivanje rečenice velikim slovima) i PRREMSL (Prepisivanje rečenice malim slovima) s koeficijentima varijacije sa 64,84%, zatim varijabli PRSLVSL (Prepisivanje slogova velikim slovima) čiji koeficijent varijacije iznosi 40,10% i varijabli PRMSL (Prepisivanje malim slovima) s koeficijentom varijacije 39,30%. Slijepi učenici kod pisanja najveće varijacije su pokazali u varijabli PRREMSL (Prepisivanje rečenice malim slovima) s koeficijentom varijacije 66,31%, varijabli PRREVSL (Prepisivanje rečenice velikim slovima) s koeficijentom varijacije 65,36%, te varijabli PRSLMSL (Prepisivanje slogova malim slovima) sa koeficijentom varijacije 50,52%, onda slijedi varijabla PRMSL (Prepisivanje malih slova) čiji je koeficijent varijacije 45,86%, zatim slijedi

varijabla PRTEKST (Prepisivanje teksta) s koeficijentom varijacije 41,14% i varijabla PRVSL (Prepisivanje velikih slova) s koeficijentom varijacije 40,60%. Dakle možemo vidjeti da su sve tri skupine ispitanika imale veoma varijabilne rezultate na testu kulture pismenog izražavanja kod varijable PRREMSL.

Table 1. Analysis of the written expression of students with and without visual impairment
Tabela 1. Analiza pismenog izražavanja učenika sa i bez oštećenja vida

	Učenici bez oštećenja			**Slabovidni učenici**			**Slijepi učenici**		
Varijabla	AS	SD	Koeficijent varijacije	AS	SD	Koeficijent varijacije	AS	SD	Koeficijent varijacije
PRVSL	4,75	0,44	9,18%	3,93	1,30	32,97%	2,24	0,91	40,60%
PRMSL	2,85	0,38	13,22%	2,38	0,94	39,30%	2,14	0,98	45,86%
PRSLVSL	3,99	0,09	2,26%	2,71	1,09	40,10%	1,51	0,54	35,97%
PRSLMSL	2,85	0,38	13,22%	2,26	0,96	42,63%	1,78	0,90	50,52%
PRRIVSL	6,59	0,99	15,02%	2,76	0,79	28,62%	2,29	0,67	29,30%
PRRIMSL	5,85	2,15	36,85%	2,74	0,80	29,15%	2,20	0,78	35,29%
PRREVSL	6,48	1,05	16,22%	2,14	1,39	64,84%	1,67	1,09	65,36%
PRREMSL	5,66	2,15	38,05%	2,14	1,39	64,84%	1,65	1,09	66,31%
PRTEKST	5,99	1,35	22,46%	2,26	0,73	32,47%	1,84	0,76	41,14%

Polazeći od očekivanih rezultata koji su se mogli postići na testu po pojedinim varijablama, u nastavku je pomću Hi-kvadrat testa ispitano da li postignuti prosječni rezultati značajno odstupaju od očekivanih, za sve tri skupine ispitanika. Testiranje je provedeno na razini značajnosti od 0,05 (5%). Tablični Hi-kvadrat za rizik od 0,05 i (9-1), odnosno 8 stepeni slobode iznosi 15,507. Izračunati (empirijski) Hi-kvadrat za skupine ispitanika, kod varijabli kulture pismenog izražavanja iznose: za slijepe učenike Hi-kvadrat = 23,18, a za slabovidne učenike je Hi-kvadrat = 16,97 i učenike bez oštećenja vida Hi-kvadrat = 1,40
Kako je izračunati Hi-kvadrat kod slabovidnih i slijepih učenika veći od tabličnog Hi-kvadrata, možemo zaključiti da njihove vrijednosti na testu značajno odstupaju od očekivanih.

Tabela 2. Pismeno izražavanje učenika sa i bez oštećenja vida
Table 2. Writing of students with and without visual impairment

Skupina ispitanike	Izračunati (empirijski) Hi-kvadrat
Slijepi ispitanici	23,18
Slabovidni ispitanici	16,97
Ispitanici bez oštećenja	1,40

ZAKLJUČCI

Na osnovu dobivenih rezultata samog istraživanja mogu se izvesti sljedeći zaključci: U populaciji učenika bez oštećenja vida, slabovidnih i slijepih učenika osnovnoškolskog uzrasta utvrđena je statistički značajna razlika u kulturi pismenog izražavanja. Potrebe slijepih i slabovidnih učenika su toliko specifične da se taj problem uspješno može realizirati jedino individualnim pristupom. Na osnovu sprovedenog istraživanja pismenog izražavanja u slijepih i slabovidnih učenika u odgojno–obrazovnom procesu treba istaći potrebu razvoja kulture pismenog i usmenog izražavanja, upotrebu odgovarajućeg obrazovnog medija u nastavnom procesu te pravovremenu obuhvaćenost rehabilitacijom. Razvijanjem ovih sposobnosti (vještina) kod slijepih i slabovidnih učenika došlo bi do jačanja osjećaja uspješnosti, a time bi se i razvijo veći osjećaj sigurnosti te stvorila pretpostavka za siguran uspjeh u daljem školovanju.

LITERATURA

1. Akinsola, FB. Ajaiyeoba, AI. (2002). Assessment of educational services available to blind and low vision school children in Lagos. Nigeria. West Afr J Med 21 (1): p. 37-39.
2. Argyropoulos, VS. Martos, AC. (2006). Braille literaci skills: An analysis of the concept of spelling. Journal of Visual Impairment & Blindness 100 (11), p. 676-686.
3. Bjelica, J. i Posokhova, I. (2001). Dijagnostički komplet za ispitivanje sposobnosti govora, Jezika, čitanja i pisanja djece. Lekenik: Ostvarenje.
4. Bonoti, F. Vlachos, F. Metallidou, P. (2005). Writing and drawing performance of school age children is there any relationship. School Psychology International 26 (2), p. 243-255.
5. DeMario, NC. Lian, MGJ. (2000). Teachers perceptions of need for and competency in transcribing Braille materials in the Nemeth code. Journal of Visual Impairment & Blindness 94 (1), p. 7-14.
6. De Sosir, F. (1996). Kurs opšte lingvistike. Novi sad. Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, Sremski Karlovci.
7. Farago, E. (1996). Strukture procesa pisanja u djece s teškoćama u čitanju i pisanju. Doktorska disertacija, Zagreb: Fakultet za defektologiju, Sveučilišta u Zagrebu.
8. Gavran, M. (2007). Mali razredni list u funkciji ostvarivanja nekih općih ciljeva razvoja pismenosti. Dolina-požeškoslavonski obrazovni portal. (Internet) Dostupno na: http://www.dolina.hr/članak.asp?id.Pristupljeno 21.juni 2007.
9. Hare, B. (1999). Auditory discrimination ability of visually impaired children. New Outlook for the Blind (62), str. 173-180.
10. Jeličić, B. (2008). Korak prema Brajici u sedmoj godini života. Hrvatski savez slijepih. (Internet) Dostupno na: http://www.savez-slijepih.hr/hr/stručni radovi/stručni/brajica/03.htm Pristupljeno 01.januar 2008.

11. Matok, D. (2006). Integracija učenika s oštećenjem vida. Hrvatski savez slijepih. (Internet) Dostupno na: http://www.savezslijepih.hr/hr/stručniradovi/referati/vid/index.htm. Pristupljeno 05.maj 2006.
12. Runjić, T. (2006). Korak po korak. Hrvatski savez slijepih. (Internet) Dostupno na: http://www.savezslijepih.hr/hr/stručniradovi/referati/vid/index.htm. Pristupljeno 15.april 2006.
13. Teterić, S. (2002). Rad s djecom oštećena vida predškolske dobi. Diplomski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilišta u Zagrebu.
14. Tulumović, Š. (2008). Rječnik i pismeno izražavanje učenika s oštećenjem vida. Doktorska disertacija, Tuzla: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
15. Tulumović, Š. Huremović, A. (2012). Written expression of students with and without visual impairment. The Journal of International Social Research, Uluslararası Sosyal Ara_tırmalar Dergisi, 5 (20), p. 372-378.
16. Tulumović, Š. (2013). Usmena i pismena komunikacija djece s oštećenjem vida. Tuzla: OFF SET.
17. Tonković, F. (2006). Psihopedagoški profil slijepog djeteta. Zagreb: Hrvatski savez slijepih.
18. Vik, AK. Fellenius, K. (2007). Coping strategies in reading: Multi-readers in Norwegian general education system. Journal of Visual Impairment & Blindnes 101 (9), p. 545-556.
19. Zovko, G. (1991). Čitanje i pisanje slabovidnih. Zagreb: Fakultet za defektologiju, Sveučilišta u Zagrebu.
20. Žigić, V. Radić-Šestić, M. (2005). Komunikacija i profesionalna rehabilitacija lica sa oštećenjem vida. Beograd: Istraživanja u defektologiji, „BIG štampa“.

DETE SA DAUNOVIM SINDROMOM U OČIMA VRŠNJAKA[1]

A CHILD WITH DOWN SYNDROME IN THE EYES OF PEERS

Slobodan BANKOVIĆ[1], Bojana KONSUELO TALIJAN[2], Branislav BROJČIN[1]

[1]Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd

[2]Osnovna i srednja škola „9.maj'', Zrenjanin

APSTRAKT

Stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima sa ometenošću se smatraju jednim od značajnih prediktora vršnjačkog prihvatanja u inkluzivnim uslovima.Cilj ovog rada je usmeren ka utvrđivanju atributa koje učenici iz redovnih odeljenja pripisuju vršnjacima sa Daunovim sindromom. Uzorkom je obuhvaćeno 77 učenika od drugog do sedmog razreda. U istraživanju je korišćen drugi deo Skale za procenu dečjih stavova prema Daunovom sindromu. Ovim delom instrumenta obuhvaćeno je 34 atributa koja učenici mogu pripisivati hipotetičkom detetu sa Daunovim sindromom. Ispitanicima su prikazane fotografije sa kratkim opisom fizičkih karakteristika dece sa Daunovim sindromom.Primenom t-testa nezavisnih uzoraka je utvrđena statistički značajna razlika u pripisivanju negativnih atributa ($t(60,323)=2,190$, $p=0,032$) vršnjacima sa Daunovim sindromom u odnosu na pol ispitanika. Negativne opise su u većoj meri koristili dečaci (AS=1,87, SD=3,32) nego devojčice (AS=0,46, SD=2,10). Utvrđena je i statistički značajna razlika između razreda i dodeljivanja pozitivnih svojstava vršnjacima sa Daunovim sindromom ($t(73)=2,887$, $p=0,05$). Naime, učenici nižih razreda su koristili pozitivnije osobine (AS=5,13, SD=2,29) u odnosu na učenike viših razreda (AS=3,62, SD=2,18).Rezultati sprovedenog istraživanja su u skladu sa nalazima prethodnih studija koji ukazuju na prisustvo izvesnih polnih razlika u opisivanju ometenosti. Dalje, ovo istraživanje potvrđuje navode o postojanju većih problema u prihvatanju vršnjaka sa ometenošću u višim razredima. Ipak, treba imati u vidu i potencijalnu teškoću dece nižih razreda da suptilnu fizičku različitost opažaju kao ometenost. Navedeni rezultati mogu poslužiti kao smernica za kreiranje specifičnih programa pripreme učenika u redovnim školama za prihvatanje vršnjaka sa Daunovim sindromom.

Ključne reči: atributi, Daunov sindrom, redovna škola, vršnjaci

---

[1] Članak predstavlja rezultat rada na projektu "Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću", broj 179017, čiju realizaciju finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

ABSTRACT

Attitudes of typical development children toward peers with disabilities are considered as one of the important predictors of peer acceptance in inclusive settings. The aim of this paper is focused to determine the attributes which students from regular classes ascribe to peers with Down syndrome. The sample included 77 students from second to seventh grade. In this research, we used the second part of The Children's Attitudes towards Down Syndrome Scale. This part of the instrument included 34 attributes which students can ascribe a hypothetical child with Down syndrome. Photographs were shown to respondents, as well as a brief description of the physical characteristics of children with Down syndrome. By using the t-test of independent samples is identified statistically significant difference in ascribing of negative attributes (t(60,323)=2,190, p=0,032) to peers with Down syndrome in relation to gender of respondents. Boys are used negative descriptions more extensively (M=1,87, SD=3,32) than girls (M=0,46, SD=2,10). Also, it was identified a statistically significant difference between class and assigning positive attributes to peers with Down syndrome (t(73)=2,887, p=0,05). Namely, students from lower grades are used more positive features (M=5,13, SD=2,29) compared to students from higher grades (M=3,62, SD=2,18). Results of conducted research are in accordance with the findings of previous studies that indicate the presence of certain gender differences in describing of disability. Furthermore, this study confirms the allegations of the existence of major problems in accepting peers with disabilities in higher grades. However, it should be keep in mind the potential difficulties of children from lower grades to perceive the subtle physical differences as a disability. The aforementioned results can serve as a guideline for creating specific programs for preparing students in regular schools to accept their peers with Down syndrome.

Keywords: attributes, Down syndrome, regular school, peers

UVOD

Promenom zakonodavnog okvira u pojedinim zemljama u svetu omogućeno je veće uključivanje dece s Daunovim sindrom (DS) u sistem redovnog školstva (Graaf et al., 2014; Scheepstra et al., 1996). Integrisanjem principa inkluzivnog obrazovanja u zakonodavni okvir u Republici Srbiji (npr. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013)), takođe je pružena veća mogućnost deci s različitim tipovima ometenosti da pohađaju nastavu zajedno sa vršnjacima tipičnog razvoja (TR). Stavovi vršnjaka prema deci sa ometenošću smatraju se jednim od značajnih faktora koji utiču na uspešnost inkluzivnog obrazovanja (Vlachou, 1993). Međutim, rezultati istraživanja stavova dece TR upućuju na tendenciju ove dece da pripisuju negativne crte vršnjacima s IO, poput akademske i socijalne neuspešnosti (Brojčin, 2008). S obzirom na to da deca sa DS imaju karakteristične crte lica, ona mogu biti identifikovana kao drugačija od strane vršnjaka TR (Deakin, 2014; Rozner, 1983), što za posledicu može imati formiranje negativnih stavova prema njima (Klaiman & Arndt, 1989). Istraživanja ukazuju na to da se specifičan (neobičan) izgled lica dece s DS povezuje sa nižim intelektualnim sposobnostima i da doprinosi

održavanju negativnih stereotipa prema ovoj deci (Kravetz et al., 1992). Iako mogućnost socijalizacije dece s DS predstavlja dominantan motiv za njihovo uključivanje u sistem redovnog školstva, s druge strane većina roditelja ove dece smatra da bi ovaj način školovanja trebalo prekinuti ukoliko deca ne bi bila srećna u školi (Scheepstra et al., 1996). U literaturi se kao jedan od ciljeva inkluzivnog obrazovanja navodi promena stavova učenika TR prema vršnjacima sa ometenošću (Stainback and Stainback,1985). Međutim, postavlja se pitanje na koji način vršnjaci TR opažaju decu sa DS i u kojoj meri su spremni da ih prihvate. Rezultati istraživanja Gaša i saradnika (Gash et al., 2000) pokazuju da dečaci pripisuju statistički značajno više negativnih opisa vršnjacima sa DS u odnosu na devojčice. Dalje, ovim istraživanjem je utvrđeno i da učenici nižih razreda imaju statistički značajno pozitivnije stavove u odnosu na učenike viših razreda. Rezultati drugih studija potvrđuju nalaze da devojčice koriste pozitivnije atribute prilikom opisa vršnjaka sa DS u odnosu na dečake (Gash and Michaelides, 2005). Cilj ovog rada je usmeren ka utvrđivanju atributa koje učenici iz redovnih odeljenja pripisuju vršnjacima sa DS. U skladu sa navedenim ciljem ispitane su razlike u korišćenim atributima u odnosu na pol i razred učenika.

METODE RADA

Uzorkom je obuhvaćeno 77 učenika od drugog do sedmog razreda. Svi učenici pohađaju redovnu osnovnu školu u seoskom okruženju. U nižim razredima je bilo 30 učenika (39%), a u višim 45 učenika (58,4%), dok je za dva učenika nedostajao podatak o razredu. Najmlađi učenik u uzorku je imao 8 godina i 1 mesec, a najstariji 14 godina (AS = 135,85 meseci, SD = 21,787). Za četiri učenika je nedostajao podatak o uzrastu. Od ukupnog broja učenika, bilo je 37 dečaka (48,1%) i 39 devojčica (50,6%). Za jednog ispitanika je nedostajala informacija o polu. Nije postojala statistički značajna razlika u hronološkom uzrastu ($t(70) = -0,476$, $p = 0,635$) između dečaka (AS = 134,91, SD = 23,970) i devojčica (AS = 137,37, SD = 19,749). Osim toga, nije registrovana ni statistički značajna razlika u distribuciji dečaka i devojčica u odnosu na nivo razreda – niži ili viši ($\chi 2 = 0,057$, $p = 0,812$). U Tabeli 1 prikazana je struktura uzorka u odnosu na pol i razred.

Tabela 1. Distribucija učenika u odnosu na razred i pol
Table 1. Distribution of students in relation to the class and gender

Razred		**Dečaci** n (%)	**Devojčice** n (%)	**Ukupno** n (%)
	drugi	9 (24,3%)	5 (12,8%)	14 (18,2%)
niži	treći	4 (10,8%)	5 (12,8%)	10 (13%)
	četvrti	2 (5,4%)	4 (10,3%)	6 (7,8%)
	peti	10 (27%)	5 (12,8%)	15 (19,5%)
viši	šesti	3 (8,1%)	12 (30,8%)	15 (19,5%)
	sedmi	9 (24,3%)	6 (15,4%)	15 (19,5%)

U istraživanju je korišćen drugi deo Skale za procenu dečjih stavova prema Daunovom sindromu (The Children's Attitudes towards Down Syndrome Scale). Upitnik je inicijalno korišćen u radu Gaša iz 1993. godine (Gash, 1993), ali je termin mentalni hednikep u našem istraživanju zamenjen terminom Daunov sindrom. Drugim delom instrumenta obuhvaćeno je 34 atributa koja učenici mogu pripisivati hipotetičkom detetu sa DS. Od ispitanika se tražilo da zamisle kako će u njihov razred doći devojčica ili dečak sa DS, a zatim da zaokruže reči koje bi koristili da opišu to dete drugim drugovima i drugaricama. Svakom ispitaniku su pre popunjavanja upitnika istovremeno prikazane fotografije dečaka i devojčice sa DS. Uz fotografije je dat i kratak verbalni opis fizičkih karakteristika dece sa DS. U odeljenju i u školi koju su ova deca pohađala nije bilo dece sa DS. Na pitanje da li znaju nekog ko ima DS 14 učenika (18,2%) je odgovorilo potvrdno, dok je 62 (80,5%) navelo da ne zna nikog sa DS. Za jednog učenika je nedostajao odgovor na ovo pitanje.

REZULTATI

Primenom analize glavnih komponenti izdvojena su tri faktora (tri grupe atributa). Ovo trofaktorsko rešenje objasnilo je ukupno 48,1% varijanse. Prvi faktor, označen sa „negativni atributi'', činilo je 14 opisa. Drugi faktor (pozitivni atributi) sastojao se od devet opisa, a treći faktor (deskriptivni atributi) od šest opisa. Pet od trideset četiri atributa (stidljivo, jednostavno, tužno, nesrećno, štreber) nije uključeno u dalju analizu s obzirom na to da je njihovim izostavljenjem povećan nivo interne konzistentnosti pojedinih faktora. Svi faktori imali su zadovoljavajući nivo interne konzistentnosti. Kronbahova alfa za prvi faktor iznosila je 0,935, za drugi 0,767, a za treći 0,706. U Tabeli 2 prikazni su faktori sa pripadajućim opisima (atributima). Dalje analize rađene su u odnosu na tri izdvojene grupe atributa.

Tabela 2. Prikaz faktora (grupa atributa)
Table 2. Representation of factors (group of attributes)

Faktor	Atributi
Negativni atributi	prljavo, glupo, neuredno, tupavo, grubo, ludo, zaluđeno, strašno, kreten, retardirano, moron, nevaspitano, nakaza, idiot
Pozitivni atributi	pametno, ljubazno, uredno, pažljivo, hrabro, prijateljsko, simpatično, opušteno, srećno
Deskriptivni atributi	drugačije, posebno, debelo, uvrnuto, usamljeno, aljkavo

Učenici su prilikom opisivanja hipotetičkog deteta sa DS najviše koristili pozitivne atribute (AS=4,22, SD=2,35), dok su u manjoj meri koristili deskriptivne (AS=1,90, SD=1,70) i još manje negativne atribute (AS=1,13, SD=2,82).
Primenom t-testa nezavisnih uzoraka je utvrđena statistički značajna razlika u pripisivanju negativnih atributa ($t(60,323)=2,190$, $p=0,032$) vršnjacima sa DS u

odnosu na pol ispitanika. Negativne opise su u većoj meri koristili dečaci (AS=1,87, SD=3,32) nego devojčice (AS=0,46, SD=2,10). Iako su devojčice koristile veći broj pozitivnih atributa (AS=4,72, SD=2,34) nego dečaci (AS=3,76, SD=2,29), ta razlika nije bila statistički značajna (t(74)=-1,809, p=0,75). Takođe, nije bila značajna ni razlika u upotrebi deskriptivnih atributa (t(74)=0,528, p=0,599), pri čemu su dečaci nešto više koristili ove atribute (AS=2,03, SD=1,74) u odnosu devojčice (AS=1,82, SD=1,67). Utvrđena je i statistički značajna razlika između razreda i dodeljivanja pozitivnih svojstava vršnjacima sa DS (t(73)=2,887, p=0,05). Naime, učenici nižih razreda su koristili pozitivnije osobine (AS=5,13, SD=2,29) u odnosu na učenike viših razreda (AS=3,62, SD=2,18). Interesantno je da su učenici nižih razreda koristili i više negativnih atributa (AS=1,67, SD=3,03) u odnosu na učenike viših razreda (AS=0,82, SD=2,70), ali razlika nije bila statistički značajna (t(73)=1,263, p=0,211). Slično tome, ni razlika u korišćenju deskriptivnih atributa nije bila statistički značajna (t(41,848)=1,824, p=0,75) iako su ponovo učenici nižih razreda nešto više koristili ove atribute (AS=2,40, SD=2,18) u odnosu na učenike viših razreda (AS=1,6, SD=1,25). U Tabeli 3 dat je uporedni prikaz upotrebe atributa u odnosu na pol i nivo razreda ispitivanih učenika.

Tabela 3. Komparativni prikaz upotrebe atributa u odnosu na pol i razred
Table 3. The comparative overview of the use of attributes in relation to gender and class

	Pol			**Razred**		
atributi	**dečaci** AS (SD)	**devojčice** AS (SD)	**statistika** p	**niži** AS (SD)	**viši** AS (SD)	**statistika** p
negativni	1,87 (3,32)	0,46 (2,10)	**0,032**	1,67 (3,03)	0,82 (2,70)	0,211
pozitivni	3,76 (2,29)	4,72 (2,34)	0,75	5,13 (2,29)	3,62 (2,18)	**0,05**
deskriptivni	2,03 (1,74)	1,82 (1,67)	0,599	2,40 (2,18)	1,60 (1,25)	0,75

DISKUSIJA

Ovo istraživanje je bilo usmereno ka utvrđivanju atributa koje dečaci i devojčice iz nižih i viših razreda redovnih odeljenja pripisuju vršnjacima sa DS. Analizom glavnih komponenti izdvojene su tri grupe atributa – negativni, pozitivni i deskriptivni. Naši ispitanici su u proseku koristili više pozitivnih (AS=4,22) i manje negativnih termina (AS=1,13) nego ispitanici u drugim istraživanjima, odnosno zemljama (npr. Gash et al., 2000; Gash & Michaelides, 2005). Osim toga, ispitanici u našem istraživanju su u proseku koristili 3,7 puta više pozitivnih nego negativnih atributa prilikom opisivanja vršnjaka sa DS. Ovaj nalaz bi mogao donekle da se objasni i nedostatkom iskustva u vezi sa DS. Gotlib (Gottlieb, 1981, prema Gresham & MacMilan, 1997), na osnovu pregleda istraživanja, zaključuje da što više poznaju vršnjake s ometenošću, učenici tipičnog razvoja ih manje prihvataju. U prilog ovome bi govorio i donekle paradoksalan nalaz Gaša i

saradnika (2000) prema kome učenici u inkluzivnim školama upotrebljavaju više negativnih termina za opisivanje dece sa DS u odnosu na učenike u školama u kojima nema dece sa ometenošću. Slično tome, Gottlieb et al. (1973) pronalaze nepovoljnije stavove prema deci sa intelektualnom ometenošću (IO) kod učenika TR koji su imali prilike za socijalne kontakte sa učenicima sa IO. U školi u kojoj je naše istraživanje realizovano nije bilo dece sa DS. Takođe, najveći broj učenika (80,5%) nije poznavao nijednu osobu sa DS. Dakle, nedostatak iskustva bi mogao da objasni upotrebu manjeg broja negativnih i znatno većeg broja pozitivnih atributa. Moguće je i da su izvesne kulturološke specifičnosti imale uticaja na dobijene rezultate. Na primer, Gash i saradnici prilikom ispitivanja stavova prema deci sa DS pronalaze izvesne razlike u korišćenju pozitivnih i negativnih atributa među učenicima različitih zemalja (Gash et al., 2000; Gash & Michaelides, 2005). Osim toga, pojedini autori ističu da socijalna poželjnost može da bude značajna varijabla prilikom ispitivanja stavova prema osobama s ometenošću (Hall & Minnes, 1999). S obzirom na to da nismo kontrolisali davanje socijalno poželjnih odgovora, ne možemo isključiti ni uticaj tendencije ka davanju ovih odgovora na naše rezultate. Rezultati sprovedenog istraživanja su u skladu sa nalazima prethodnih studija koji ukazuju na prisustvo izvesnih polnih razlika u opisivanju ometenosti. Naime, dečaci su koristili više negativnih atributa prilikom opisivanja vršnjaka sa DS u odnosu na devojčice. Navedeni rezultati pružaju podršku nekim prethodno sprovedenim studijama (Gash et al., 2000; Gash & Michaelides, 2005; Pace et al., 2010; Sirlopú et al., 2008). Dalje, naše istraživanje upućuje na postojanje većih problema u prihvatanju vršnjaka sa ometenošću u višim razredima u odnosu na niže razrede osnovne škole. Ovi rezultati su u skladu sa navodima Gash et al.(2000). S obzirom na to da sposobnost razumevanja ometenosti zavisi od socijalnih i kognitivnih sposobnosti deteta (Diamond et al., 1997), treba imati u vidu i potencijalnu teškoću dece nižih razreda da suptilnu fizičku različitost opažaju kao ometenost. U našem istraživanju ispitani su samo efekti pola i uzrasta učenika TR, tj. razreda koji pohađaju, na korišćenje atributa za opisivanje dece sa DS. Iako su uzrast i pol dece TR među najčešće ispitivanim determinantama stavova prema osobama sa IO, u literaturi se navode i brojne druge determinante, koje nisu obuhvaćene ovim istraživanjem, poput uzrasta i pola osoba sa IO, mogućnosti kontakta, kliničkog označavanja i bihejvioralnih karakteristika dece s IO (Brojčin, 2013). Učenicima TR ponuđena je samo informacija o fizičkim karakteristikama dece sa DS (na osnovu slike i verbalnog opisa fizičkog izgleda). Pojedini istraživači ukazuju na to da variranje informacija koje se daju deci utiče na stavove (npr. Campbell et al., 2004, Laws & Kelly, 2005). S obzirom na to da smo želeli da ispitamo postojeće stanje, a ne da utičemo na stavove, izostavili smo kliničko označavanje i bihejvioralne karakteristike s obzirom na to da i ove vrste informacija mogu dovesti do promene stavova (Brojčin, 2013). Eventualne efekte pola deteta sa DS na odabir atributa pokušali smo da umanjimo istovremenim davanjem slike dečaka i devojčice sa DS. Minimalizujući efekte prethodnih informacija, tj. ograničavajući ih samo na fizičke karakteristike, nastojali smo da ispitamo šta deca misle o deci sa DS, kada nemaju dovoljno informacija o tome, što

bi poslužilo kao osnova za kreiranje intervencije sa ciljem menjanja identifikovanih predrasuda i formiranja pozitivnih stavova. Stoga bi se naše istraživanje moglo shvati kao inicijalna faza u nekom programu namenjenom unapređivanju prihvaćenosti dece sa DS među učenicima TR. Treba napomenuti da je u jednom istraživanju utvrđeno da su deca školskog uzrasta najspremnija da menjaju stavove u pozitivnom smeru prema vršnjacima sa Daunovim sindormom u poređenju sa studentima i stručnjacima (Miller et al., 1993). Sprovedeno istraživanje ima nekoliko ograničenja u pogledu moguće generalizacije rezultata. S obzirom na to da u školi koju su učenici pohađali nije bilo učenika sa DS, pri čemu je mali broj dece naveo da poznaje neku osobu sa DS, rezultati bi možda mogli da se generalizuju na onu decu koja nisu imala kontakt sa osobama sa DS. Osim toga, mali broj učenika koji su naveli da poznaju nekog ko ima DS, uz izostanak informacija o kvalitetu i kvantitetu kontakta sa osobom koju poznaju, onemogućio je analizu koja bi dala pouzdanije rezultate o efektima poznanstva na korišćene atribute. Još jedno od ograničenja ove studije se ogleda u relativno malom i prigodnom uzorku kojim su obuhvaćeni učenici samo jedne škole iz seoskog okruženja, tako da se rezultati ne mogu generalizovati na gradsku sredinu.

ZAKLJUČAK

Navedeni rezultati mogu poslužiti kao smernica za kreiranje specifičnih programa pripreme učenika u redovnim školama za prihvatanje vršnjaka sa DS. Na osnovu prikazanih rezultata možemo zaključiti da su dečaci posebno značajna grupa prema kojoj bi trebalo usmeriti intervencije u cilju promene stavova. Dalje, neophodno je naglasiti važnost sprovođenja programa koji su zasnovani na indirektnom kontaktu. Naime, ove programe bi trebalo sprovesti pre nego što dođe do direktnog kontakta sa vršnjakom koji ima DS jer bi na taj način nedostatak iskustva bio zamenjem saznanjem o iskustvima pozitivnih interakcija sa ovom populacijom. Na ovaj način bi se omogućilo bolje prihvatanje dece sa DS od strane vršnjaka TR u uslovima inkluzivnog obrazovanja, a samim tim i pružile veće šanse za učenje i razvoj sve dece.

LITERATURA

1. Brojčin, B. (2008). Stavovi dece tipičnog razvoja prema vršnjacima s intelektualnom ometenošću. U: Z. Matejić-Đuričić, ur. (2008). U susret inkluziji – dileme u teoriji i praksi. Beograd: CIDD, str. 251–266.
2. Brojčin, B. (2013). Inkluzivna edukacija. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, CIDD.
3. Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., and Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers'perceptions of autism. Research in Developmental Disabilities. 25 (4), p. 321–339.
4. Deakin, K. A. (2014). Perceptions of Down Syndrome: A growing awareness? Investigating the views of children and young people with Down Syndrome, their non-disabled peers and mothers. Doctoral dissertation, University of Glasgow.
5. Diamond, K. E., Hestenes, L. L., Carpenter, E. S., and Innes, F. K. (1997). Relationships between enrollment in an inclusive class and preschool children's

ideas about people with disabilities. Topics in Early Childhood Special Education. 17 (4), p. 520–536.
6. Gash, H. (1993). A constructivist attempt to promote positive attitudes towards children with special needs. European Journal of Special Needs Education. 8 (2), p. 106–125.
7. Gash, H., and Michaelides, C. (2005). Attitudes to Down syndrome and Inclusion: Cyprus and Ireland. Paper presented at the European Educational Research Association Meeting, Dublin.
8. Gash, H., Guardia Gonzales, S., Pires, M., and Rault, C. (2000). Attitudes Towards Down Syndrome: A National Comparative Study: France, Ireland, Portugal, and Spain. Irish Journal of Psychology. 21 (3-4), p. 203–214.
9. Gottlieb, J., and others. (1973). Social Contact and Personal Adjustment as Variables Relating to Attitudes Toward EMR Children. Studies in Learning Potential. 3 (51).
10. Gresham, F. M., and MacMillan D. L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students with Mild Disabilities. Review of Educational Research. 67 (4), p. 377–415.
11. Hall, H. and Minnes, P. (1999). Attitudes Toward Persons with Down Syndrome: The Impact of Television. Journal of Developmental and Physical Disabilities. 11 (1), p. 61–76.
12. Klaiman, P., and Arndt, E. (1989). Facial reconstruction in Down syndrome: perceptions of the results by parents and normal adolescents. Cleft Palate Journal. 26 (3), p. 186–192.
13. Kravetz, S., Weller, A.,Tennenbaum, R.,Tzuriel, D., and Mintzker, Y. (1992). Plastic Surgery on Children With Down Syndrome: Parents' Perceptions of Physical, Personal, and Social Functioning. Research in Developmental Disabilities. 13 (2), p. 145–156.
14. Laws, G., and Kelly, E. (2005). The Attitudes and Friendship Intentions of Children in United Kingdom Mainstream Schools towards Peers with Physical or Intellectual Disabilities. International Journal of Disability, Development and Education. 52 (2), p. 79–99.
15. Miller, B., Jones, R., and Ellis, N. (1993). Group differences in response to charity images of children with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice. 1 (3), p. 118–122.
16. Pace, J. E., Shin, M., and Rasmussen, S. A. (2010). Understanding attitudes toward people with Down syndrome. American Journal of Medical Genetics Part A. 152 (9), p. 2185–2192.
17. Rosner, L. (1983). Facial plastic surgery for Down's syndrome. Lancet. 1, p. 1320–1323.
18. Scheepstra, A. J. M., Pijl, S. J., and Nakken, H. (1996). Knocking on the school door': pupils in the Netherlands with Down's Syndrome enter regular education. British Journal of Special Education. 23 (3), p. 134–138.
19. Sirlopú, D., González, R., Bohner, G., Siebler, F., Ordóñez, G., Millar, A., et al. (2008). Promoting Positive Attitudes Toward People With Down Syndrome: The Benefit of School Inclusion Programs. Journal of Applied Social Psychology. 38 (11), p. 2710–2736.
20. Stainback, S., and Stainback, W. (1985). Integration of students with severe handicaps into regular schools. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
21. Vlachou, A. (1993). Attitudes and the experience of integration. Down Syndrome Research and Practice. 1 (2), p. 75–79.
22. Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Službeni glasnik Republike Srbije, br. 72/2009, 52/2011, 55/2013).

PROCJENA DISLEKSIJE

DYSLEXIA ASSESSMENT

Mirela DURANOVIĆ, Amela IBRAHIMAGIĆ
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Evaluacija disleksije odnosi se na prikupljanje informacija u cilju identifikacije faktora koji doprinose teškoćama koje osoba ima. Informacije se najprije prikupljaju od roditelja i učitelja/nastavnika kako bi razumjeli razvoj i obrazovne mogućnosti djeteta. Zatim se primjenjuju različiti testovi što vodi ka dijagnozi i planiranju intervencije. Mnogi smatraju da je proces procjene vezan isključivo za vještine čitanja i pisanja. Međutim, ako zaista želimo razumjeti dijete koje ima disleksiju i ponuditi mu podršku koja mu pruža priliku da pokaže svoje sposobnosti, moramo navedeno posmatrati u široj perspektivi. U ovom radu razmotrena su različita područja koja trebaju biti obuhvaćena prilikom procesa procjene disleksije, te su analizirani različiti testovi koji mogu biti u upotrebi za govorno-jezičko područje bivše Jugoslavije.

Ključne riječi: disleksija, procjena, čitanje, pisanje

ABSTRACT

Evaluation of dyslexia refers to the collection of information in order to identify factors that contribute to the difficulties that a person has. The information is first collected from parents and teachers in order to understand the development of the educational opportunities of the child. Then we apply different tests what leading to the diagnosis and planning of interventions. Many believe that the process of assessment relates exclusively to the reading and writing skills. However, if we really want to understand a child who has dyslexia and want to offer support that gives him/her a chance to show his/her abilities, we have to view it in a wider perspective. In this paper we discuss the different areas that need to be addressed during the assessment process of dyslexia, and analyzed various tests that can be used for speech-language area of the former Yugoslavia.

Key words: dyslexia, assessment, reading, writing

UVOD

Danas u svijetu ne postoji jedinstvena općeprihvaćena definicija disleksije. Ipak, u određenju disleksije postoji nekoliko temeljnih činjenica koje se preklapaju u mnogim definicijama, a neke se navode i u jednoj od najčešće spominjanih definicija, definiciji Britanskog udruženja za disleksiju (BDA, 1996): disleksija je jedna od nekoliko specifičnih teškoća učenja, najčešće je prepoznatljiva po teškoćama u sticanju tačnog i tečnog čitanja i pisanja, nije povezana niti

uzrokovana oštećenjima u senzoričkom i/ili motoričkom području kao što su npr. oštećenja sluha, vida ili neka druga oštećenja, nije rezultat neodgovarajuće poduke kao niti nedostatne poduke čitanja, podrazumijeva prosječne (ili čak nadprosječne) rezultate intelektualnoga funkcioniranja, konstitucionalnoga je porijekla, jezički je utemeljena. Pojavljuje se diljem svijeta bez obzira na kulturu i jezik zahvaćajući oko 5-10% populacije. Nastavnici u osnovnoj školi se svakodnevno susreću u svom radu sa učenicima s disleksijom. Veoma je važno znati prepoznati takve učenike i pružiti im odgovarajuću podršku (Duranović, Ibrahimagić, Mrkonjić, Tinjić i Hadžihasanović, 2011). Disleksija opisuje grupu različitih, ali povezanih faktora, koji utječu na individuu tokom cijelog njenog života (Hammond i Hercules, 2012). Disleksija je oblik dezorijentacije izazvana prirodnom spoznajnom sposobnošću koja može zamijeniti normalne senzorne percepcije konceptualizacijama (Davis, 2001, prema Duranović i sar., 2010). Najčešće greške koje prave djeca sa teškoćama u čitanju i pisanju su izvrtanje slova sličnih po obliku i zamjena akustički sličnih glasova. Npr. do zamjene slova «b» i «p» može doći zbog artikulacijske sličnosti, prije nego zbog vizuelne sličnosti. Ta slova su zvučna i bezvučna varijanta istog ekspolzivnog suglasnika, ili je moguće da je razlika između «d» i «b» nejasna zbog nerazgovijetnog izgovora. Ta dva slova nisu auditivno jako bliska, fonetski se lako brkaju jer su blizu po mjestu artikulacije i oba su zvučna (Miles i Miles, 2004, prema Duranović i sar., 2010). U širokom polju teškoća u učenju, disleksija se odnosi na cerebralnu disfunkciju opširno opisanu i proučavanu u vizuelnim i genetičkim istraživanjima. Ipak, dijagnosticiranje disleksije se može provesti samo prema vidljivim, očiglednim simptomima (Billard i Delteil-Pinton, 2010). Disleksija se ne može izliječiti. Osoba sa ovim poremećajem ima drugačiju vrstu uma. Često je to nadaren um - mnoge slavne osobe su imale disleksiju. Zbog sporog ili netačnog prisjećanja riječi za takvu osobu može biti nemoguće da nauči da čita u standardnoj učionici i trebaju joj posebne individuaulne instrukcije i pažljivo isplanirani časovi (Baumer, 1996). Teškoće čitanja mogu imati različite manifestacije u zavisnosti od karakteristika jezika, jer različiti jezici imaju različite sisteme pisanja (Duranović, Ibrahimagić, Bajramović i Toromanović, 2011). Duranović, Salihović, Ibrahimagić i Tinjić (2011) proveli su istraživanje za bosanski jezik i utvrdile da učenici s teškoćama čitanja i pisanja pokazuju lošije rezultate na svim zadacima za procjenu fonoloških sposobnosti. Teorija fonološkog deficita je dominantna u objašnjavanju uzroka disleksije i najsitraživanija i najrazvijenija teorija. Postoji dokaz da djeca s disleksijom imaju problema u przini pokreta artikulatora uključenih u govornu produkciju, ukjučujući brzu produkciju pojedinačnih, kao i nekoliko uzastopnih artikualcijskih pokreta (Duranovic i Sehic, 2013). Unatoč slaganju o povezanosti fonološkog deficita i disleksije jasno je da fonologija nije jedini problem (Ramus et al. 2003; Blomert et al. 2004). Veliki broj istraživanja obezbjedio je dokaz o učešću morfologije u čitanju pored fonologije (Feldman 1994). Deacon, Parrila i Kirby (2008) smatraju da morfološka svjesnost neovisno o fonologiji treba biti razmatrana. Duranovic, Tinjak i Turbic-Hadzagic (2014) istraživali su morfološke sposobnosti kod djece s disleksijom koji su pokazali značajno lošije rezultate na

kompleksnim zadacima u odnosu na kontrolnu skupinu. Zaključeno je da prilikom dijagnosticiranja dislkeijse posebno pažnju treba usmjeriti na morfološke sposobnosti. Djeca sa teškoćama čitanja i pisanja razlikuju se od djece bez teškoća u čitanju i pisanju u sposobnostima vizuelne diskriminacije i u sposobnostima koje se odnose na uticaj artikulacijske prisile na razumijevanje pročitanog. Auditivna diskriminacija se nije pokazala kao komponenta koja razlikuje djecu s teškoćama čitanja od onih koje ove teškoće nemaju (Duranović i sar., 2010). Različita istraživanja ukazuju na mogućnost postojanja vizuelno-prostornih talenata kod osoba s disleksijom, ali rezultati još uvijek nisu verificirani. Dokazi su nekonzistentni, varirajući od inferiornih do superiornih vizuelno-prostornih sposobnosti kod osoba s disleksijom. Za bosanski jezik istraživanje su proveli Duranovic, Dedeić i Gavrić (2014). Rezultati su pokazali da su osobe s disleksijom jednake sa osobama bez teškoća na većini zadataka za procjenu vizuelno-prostornih sposobnosti. Ipak, na jednom zadatku su bili superiorniji, na analitičko prosotrnom zadatku.

PROCJENA POTREBA I VJEŠTINA

Mnogi smatraju da je proces procjene vezan isključivo za vještine čitanja i pisanja. Međutim, ako zaista želimo razumjeti osobu koja ima disleksiju i ponuditi mu podršku koja mu pruža priliku da pokažu svoje sposobnosti, moramo znati da čitanje i pisanje utječu na druga područja, i da teškoće na području kognitivnih vještina koje su uzrokovane teškoćama čitanja i pisanja, takođe utječu i na druge vještine, posebno one koje su bitne u školi (Duranović i Smythe, 2010). Logopedska procjena u području čitanja i pisanja treba imati jasan cilj, biti usmjerena na obrazovne mogućnosti/sticanje znanja i okrenuta posebnostima osobe. Ova obilježja značajno su se udaljila od tzv. medicinskog modela, čije dobre strane (poput određivanja "isključujućih kriterija" za procjenu disleksije) nikako ne smiju biti zanemarene (Lenček i Peretić, 2010). Pomak je napravljen prema tzv. interaktivnom modelu i procjeni teškoća učenja (Wedell, 2000, prema Lenček i Peretić, 2010) u kojima se naglašava interakcija učenika i podrške koju osigurava odgojno-obrazovni sustav. Usmjerenost ovoga modela na školsku populaciju, ne ograničava mogućnosti njegove primjene na odraslu dob – u procjeni čitanja i pisanja odraslih ciljevi se trebaju odnositi na pružanje podrške okoline u situacije čitanja, pisanja i učenja (posebno za studente), te razvoj samopodške (Lenček i Peretić, 2010). Početna tačka procjene mora biti usmjerena na ključna područja vještina čitanja (pojedinačne riječi i duži tekst), pisanja i pravopisa. Ovdje se može uključiti i kodiranje/dekodiranje na nivou pojedinačne riječi, kao i određeni kompleksni zadaci kao što je razumijevanje teksta. Procjena kognitivnih sposobnosti pokušava da otkrije temeljne poteškoće koje su uzrok neuspjeha djece sa disleksijom u sticanju vještina čitanja i pisanja. Svaki test je odabran sa specifičnom namjenom i cilj mu je da ispita područja kao što su opseg auditivnog pamćenja (pamćenje glasova, riječi) i vještine fonološke svjesnosti, za koje se zna da su bitni za sticanje vještina čitanja i pisanja (Duranović i Smythe, 2010).

Znanstvena istraživanja disleksije su intenzivno provođena posljednjih 50 godina, i danas je mnogo toga poznato o njenoj prirodi, etiologiji i procjeni. Navedeno omogućuje edukatorima da prepoznaju znakove disleksije koji ukazuju da je dijete u riziku za neuspjeh u čitanju. Rana identifikacija bi omogućila da intervencija bude implementirana prije nego dijete doživi neuspjeh, smanji se samopoudanje i stvori loša motivacija (Snowling, 2012). Tokom evaluacije potrebno je odrediti potencijalnu teškoću djeteta i odlučiti kako škola može pomoći djetetu da uči na najbolji mogući način. Većina djece ne voli se razlikovati od drugih na bilo koji način i djetetovo saznanje da ima invaliditet može voditi ka lošijoj samopercepciji, niskom samopoštovanju ili anksioznosti. Objašnjavanje prirode invaliditeta pomaže djetetu da razumije zašto dobiva dodatnu pomoć u školi, dok njegovi vršnjaci ne. Djeca koja ne razumiju prirodu invaliditeta imaju rizik da misle da su loša, što vodi ka frustracijama i niskom samopoštovanju (Dizdarević i Duranović, 2015).

PROCJENA DISLEKSIJE NA ŠKOLSKOM UZRASTU

Upitnici i skale za procjenu omogućavaju značajnu uštedu vremena prilikom utvrđivanja riziko faktora za disleksiju. Mnogi upitnici za disleksiju ne sadrže samo pitanja o vještinama na području pismenosti nego i pitanja koja se odnose na probleme na području pažnje, organizacije i pronalaska odgovarajuće riječi (Cooper i Miles, 2011; Smythe i Everatt, 2011; Vinegard, 1994). Značajan broj istraživanja je utvrdio validnost upitnika i intervjua za samoprocjenu teškoća u čitanju (Gilger, Pennington *i* DeFries, 1991, Gilger, 1992; Pennington i Lefly, 2001; Schulte-Körne, Deimel i Remschmidt, 1997). Dokazi o prediktivnoj valjanosti samoizvještaja su rezultat njihove povezanosti s procjenjenim vještinama čitanja i pisanja (Elbro, Nielsen i Petersen, 1994, prema Krčo i Duranović, 2013). Procjena disleksije trebala bi uključivati primjenu baterije testova za procjenu čitanja i pisanja, te kognitivnih i drugih sposobnosti (Krčo i Duranović, 2013). Procjena uključuje i dodatne infomacije prikupljene od učitelja i roditelja (Schulte-Korne, 2010). Procjena čitanja i pisanja odnosi se na primjenu serije standardiziranih testova: Čitanje pojedinačnih riječi, Pisanje pojedinačnih riječi koje progresivno rastu po dužini i težini, Čitanje po slobodnom izboru i razumijevanje pročitanog, Pisanje slobodnog sastava, Čitanje i pisanje besmislenih riječi. Postoji niz korisnih testova koji mogu pružiti dodatne informacije o osobama sa disleksijom: poznavanje abecede, redoslijed (dani i mjeseci), matematičke sposobnosti, brojanje unazad, brzo imenovanje, rječnik, istorija bolesti i prethodna obuka (Duranović i Smythe, 2010). Jedna od važnih komponenti procjene je i prikupljanje dodatnih informacija od strane samih roditelja. Kako bi utvrdili da li su roditelji u stanju zaista procjeniti teškoće koje dijete sa disleksijom ima i biti aktivan partner u procjeni disleksije cilj ovog rada bio je ispitati uspješnost roditelja da prepoznaju simptome dislekisje kod svog djeteta. Rezultati istraživanja pokazuju da su odgovori roditelja u skladu sa rezultatima o utvrđenom procentu disleksije i popratnim teškoćama u prethodnim istraživanjima (Krčo i Duranović, 2013).

Procjena bi trebala omogućiti identificiranje disleksije i određivanje jakih i slabih strana učenika sa disleksijom, što će doprinijeti boljem razumijevanju vlastitih teškoća. Također je bitno da procjena vodi ka preporukama za podršku (Duranović i Mrkonjić, 2013). Na području Bosne i Hercegovine objavljen je test od 12 zadataka koji ima za cilj procjenu disleksije (Duranović, 2013). Prvi zadatak se odnosi na vremenski ograničeno čitanje pojedinačnih riječi. Lista sadrži 120 riječi koje progresivno rastu po dužini i težini. Rezultat ispitanika je broj tačno pročitanih riječi u jednoj minuti. Drugi zadatak odnosi se na čitanje 40 pojedinačnih riječi. Riječi su zasićene slovima na kojima učenici s disleksijom najčešće prave greške. Mjeri se vrijeme čitanja i broj tačno pročitanih riječi. Treći i četvrti zadatak odnose se na čitanje dvije skupine besmislenih riječi. Jedna skupina uključuje besmislene riječe koje nalikuju, a druga koje ne nalikuju smislenim riječima. Mjeri se vrijeme čitanja i broj tačno pročitanih riječi. Ponavljanje besmislenih riječi trebalo bi biti važna komponenta logopedskog ispitivanja, što je sadržano i u petom zadatku Testa za procjenu disleksije. Devet besmislenih rečenica je kreirano, koje ispitivač izgovara, a zadatak djeteta je da ponovi rečenice na isti način kao što ih je prezentirao ispitivač. Šesti zadatak odnosi se na ispitivanje sposobnosti fonemske segmentacije na način da se djetetu prezentira cijela riječ u kojoj su sadržane dvije riječi a dijete treba da prepozna riječ koja ostane ako se izostavi dio riječi. Drugi dio ovog zadatka odnosi se na prepoznavanje riječi u kojoj je izostavljen jedan glas. 7. i 12. zadatak odnose se na razumijevanje pročitanog. Stanovich (1986, prema Guardiola, 2001) navodi da fonološki deficit utječe na vještinu prepoznavanja riječi, što kasnije utječe negativno na razumijevanje pročitanog. U ovom testu razumijevanje pročitanog procjenjuje se kroz dva zadatka. U prvom zadatku razumijevanje se procjenjuje kroz dopunjavanje rečenica, a u drugom kroz odgovare na pitanja vezana za sam tekst. Zadaci pisanja kreirani su za procjenu vještine pisanja po diktatu za riječi koje progresivno rastu po dužini i težini, te za riječi koje prate fonološki uvjetovane alternacije suglasnika. Tokom ispitivanja ispitivač čita riječi koje djeca zapisuju. Bogatstvo rječnika, poznavanje značenja riječi je veoma važno za razumijevanje pročitanog teksta. Ukoliko dijete ne poznaje značenje riječi u tekstu njegovo razumijevanje će biti loše iako može dekodirati riječ. Vancač (1996) navodi da su rezultati većeg broja istraživanja pokazali da su loši čitači manje uspješni od djece dobrih čitača na zadacima receptivnog i produktivnog rječnika. Također navodi da ispitivanje poznavanja homonima, antonima, sinonima i izreka omogućava diferenciranje djece s teškoćama čitanja od dobrih čitača i kao takvi mogu poslužiti kao dodatni instrumentarij pri dijagnosticiranju. U Testu za procjenu disleksije 9. i 10. zadatak se odnose na poznavanje sinonima i antonima. Na zadatku za ispitivanje poznavanja sinonima djetetu su ponuđene tri riječi a ono ima zadatak da zaokruži riječi koje imaju isto značenje. Na zadatku za ispitivanje antonima dijete treba pronaći riječi koje imaju suprotno značenje od ponuđene riječi. Duranović (2013) u knjizi Procjena disleksije (Duranović i Mrkonjić, 2013) navodi i Test za procjenu fonoloških sposobnosti što predstavlja važno dijagnostičko sredstvo u radu sa osobama s disleksijom. Također su navedeni i testovi brzog imenovanja slika, boja,

brojeva i slova, upitnik za roditelje, Povjerljivi upitnik za otkrivanje disleksije, te upitnik za studente. Golubović (2000, prema Golubović, 2011) u Srbiji navodi dijagnostički protokol za disleksiju i disgrafiju, gdje je jasno navedeno koji anamnestički podaci trebaju biti prikupljeni. Za procjenu čitanja, testovi koji su u punoj formi dostupni u knjizi su Trodimenzionalni test čitanja „Žano i Đžorž“, Trodimenzionalni test čitanja, Test čitanja baziran na težini teksta, Kasni predškolski skrining test. Svi navedeni testovi su u glavnom bazirani na čitanju teksta. U Hrvatskoj Vancaš (1996) kao testove za određivanje djece s teškoćama čitanja koristila je Je4dnominutni ispit glasnog čitanja (Furlan, 1965), Lista riječi za provjeru vještine čitanja (Matanović-Mamužić, 1982) i razumijevanje pročitanog. Ovi zadaci su potvrdili ispravnost klasifikacije djece na onu s teškoćama čitanja i djecu koja tih teškoća nemaju.

PROCJENA DISLEKSIJE KOD ODRASLIH

U izvještaju Nacionalnog radnog tijela za disleksiju u Velikoj Britaniji navodi se da disleksija utječe na oko 4% opće populacije, te između 1,2-1,5% u visokoškolskom obrazovanju. Samo 57% studenata s disleksijom je znalo da imaju disleksiju u vrijeme njihova upisa na fakultet (Singleton, 1999; prema Duranović i sar., 2012). Broj studenata sa disleksijom koji upisuju visoko obrazovanje se povećao posljednjih godina, te se povećava potreba za razvojem odgovarajućih alata za procjenu potreba osoba s disleksijom. Povećana potreba za procjenom uBosni i Hercegovini je prepoznata s obzirom da mehanizam za detekciju i podršku osobama s disleksijom je nedovoljan na školskom uzrastu i ne mogu se očekivati studenti sa dijagnosticiranom disleksijom (Duranovic, 2013). Proces procjene treba biti ugrađen unutar sistema koji je dizajniran na način da pruža podršku pojedincu koji ima disleksiju, te treba biti prepoznat kao prva faza ka ostvarivanju cilja, a cilj je uspješna podrška (Duranovic, Dizdarevic, i Bijedic, 2013). U svijetu postoje različiti testovi za procjenu disleksije kod odraslih, kao što su Lista provjere za odrasle (Vinegard, 1994), York Disleksija Test (Miles, 1997), York procjena za odrasle - revidirana (*YAA-R*) (Warmington, Stothard, i Snowling, 2013), Skrining test disleksije kod odraslih (DAST) (Fawcett i Nicolson, 1998), kao i kompjuterski zasnovan skrining program Lucid skrining test disleksije kod odraslih (LADS) (Singleton, 2004). Cogan i Flecker (2004, prema Dizdarević i Duranović, 2015) navode Listu provjere koja sadrži indikatore disleksije za učenike s disleksijom u srednjoj školi. DAST je primjenjen za bosanski jezik (Duranovic, Krčo, i Tinjak, 2014). Utvrđena je loša diskriminacija i niska pouzdanost što ukazuje da zadaci koji su korišteni mogu biti dobar indikator za govornike engleskog jezika ali ne i bosanskog. Dodatne modifikacije i prilagodbe je potrebno napraviti prije engo je test moguće koristiti za bosanski jezik. Duranović i Mrkonjić (2013) navode Test za odrasle osobe s disleksijom koji je pripremljem u okviru EU Tempus projekta „Identifikacija i podrška za studente sa disleksijom u visokom obrazovanju“ zajedničkim radom partnera u projektu tokom 2009. i 2010. godine. Englesku verziju testa su pripremili Eva Gyarmathy i Ian Smythe. Test za bosanski jezik je

prilagodila Duranović M.. Test uključuje upitnik, pisanje smislenih i besmislenih riječi, razlikovanje glasova, auditivno pamćenje, vizuelno-prostorne zadatke, i test lažnih riječi. Mogu se koristiti i Liste provjere koju su razvili Smythe i Everatt (2001), a koje se temelje na odgovorima velikoga broja odraslih osoba s disleksijom i onih koji nemaju disleksiju. Svako pitanje ima određenu težinu što znači da su neka pitanja važnija od ostalih. U Hrvatskoj, kao i u Bosni i Hercegovini, procjena disleksije je uglavnom proces koji nije dostatno (a ponekad nije uopće) povezan s postupcima podrške. Problem procjene disleksije u odraslih uz to uključuje i nedostatak standardiziranoga materijala i nedovoljna iskustva s prepoznavanjem obilježja funkcioniranja osoba s disleksijom, posebno na razini pismenosti, a s obzirom na osobitosti hrvatskoga jezika i pisma (Lenček i Peretić, 2010).

ZAKLJUČAK

Velike su teškoće u otkrivanju disleksije, prije svega zbog nedostatka svjesnosti među nastavnicima, roditeljima i u široj javnosti o tome šta je disleksija i kako prepoznati i pružiti podršku osobi sa disleksijom. Navedeno uvjetuje da se disleksija dijagnosticira kod malog broja osoba, najčešće slučajno, zahvaljujući traganju za informacijama od strane roditelja. Potupak procjene je zahtjevan i složen proces koji uključuje primjenu različitih testova. Procjena se ne svodi samo na čitanje i pisanje, nego uključuje i kognitivnu procjenu. Dostupnost različitih testova koji procjenjuju čitanje smislenih i besmislenih riječi, pisanje po diktatu, razumijevanje pročitanog, fonološke sposobnosti, brzo imenovanje, vizuelno prostorne sposobnosti, radnu memoriju, uveliko omogućuju određivanje profila osobe s disleksijom, njenih jakih i slabih strana, što je osnova za određivanje i provođenje logopedskog tretmana.

LITERATURA

1. Baumer, BH. (1996). How to Teach Your Dyslexic Child to Read, A Proven Method for Parents and Teachers. New York: Citadel Press, Kensington Publishing Corp.
2. Billard, C., Delteil –Pinton, F. (2010). Dyslexia: clinical characteristics. Archives de Pédiatrie. 17 (12), str. 1734-43.
3. Blomert, L.,Mitterer, H., Paffen, C. (2004). In search of the auditory, phonetic, and/or phonological problems in dyslexia: Context effects in speech perception. Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 47, str. 1030–1047.
4. Britansko udruženje za disleksiju (BDA) (2011). Definition of Dyslexia. http://www.bdadyslexia.org.uk
5. Cooper, R., Miles, T.R. (2011). Revised Adult Dyslexia Organisation Screening. http://www.adult-dyslexia.org/ADO%20checklist%20.pdf.
6. Deacon, S. H., Parrila, R., Kirby, J. R. (2008). A review of the evidence on morphological processing in dyslexics and poor readers: A strength or weakness? In G. Reid, A. Fawcett, F. Manis, & L. Siegel (Eds.), The sage handbook of dyslexia. Los Angeles: Sage Publications.

7. Dizdarević, A., Duranović, M. (2015). Podrška inkluzivnom obrazovanju u srednjoj školi. Tuzla: Print-Com.
8. Duranovic, M., Smythe, I. (2010). Disleksija. Tuzla: Harfo-graf.
9. Duranović, M., Golubović, S., Salihović, N., Ibrahimagić, A., Tucaković, E., Veljačić, Z. (2010). Auditivna i vizuelna diskriminacija i uticaj artikulacijske prisile na razumijevanje pročitanog u djece sa teškoćama čitanja i pisanja. Defektologija. 16 (1), str. 33-38.
10. Duranović, M., Ibrahimagić, A., Mrkonjić, Z., Tinjić, E., Hadžihasanović, M., (2011). Znanje nastavnika o disleksiji. U: Zbornik radova Simpozijuma „Sport, turizam i zdravlje, Sekcija:Inkluzivno obrazovanje“, oktobar 2011, Bihać: Pedagoški fakultet, 315-320.
11. Duranović, M., Salihović, N., Ibrahimagić, A., Tinjić, E. (2011). Phonological skills among children with reading disabilities. Journal of Special Education and Rehabilitation. 12 (1-2), str. 86-99.
12. Duranović, M., Ibrahimagić, A., Bajramović, J., Toromanović, N. (2011). Prevalenca teškoća čitanja u djece osnovnoškolske dobi. Defektologija. 17 (1), str. 12-16.
13. Duranović, M., Tinjak, S., Stjepić, A., Mrkonjić, Z., Ibrahimagić, A. (2012). Informaciona i komunikacijska tehnologija u nastavi za studente s disleksijom. Defektologija. 18 (1), str. 56-60.
14. Duranovic, M. (2013). Supporting Dyslexic Adults in Higher Education in Bosnia and Herzegovina. pp 77-81 In: A Fawcett & K Saunders (Eds.) The Dyslexia Handbook 2013. Bracknell: The British Dyslexia Association.
15. Duranovic, M., Sehic, S. (2013). The Speed of Articulatory Movements Involved in Speech Production in Children With Dyslexia. Journal of Learning Disabilities. 46 (3), str. 278-286.
16. Duranović, M., Mrkonjić, Z. (2013). Procjena disleksije. Tuzla: Print-com.
17. Duranović, M. (2013). Test za procjenu fonoloških spsoobnosti. U: Duranović, M., Mrkonjić, Z. Procjena disleksije. Tuzla: Print-com
18. Duranović, M. (2013). Test za procjenu disleksije. U: Duranović, M., Mrkonjić, Z. Procjena disleksije. Tuzla: Print-com.
19. Duranović, M., Dizdarevic, A., Bijedic, M. (2013). Disleksija u visokom obrazovanju. Sarajevo: Svjetski Univerzitetski Servis Bosne i Hercegovine.
20. Duranovic, M., Krčo, D., Tinjak, S. (2014). A Validation of the Dyslexia Adult Screening Test (DAST) for Language with Shallow Orthography. Cahiers Des Sciences Naturelles. 23 (5), str. 2-24.
21. Duranovic, M., Dedeić, M., Gavrić, M. (2014). Dyslexia and Visual-Spatial Talents. Current Psychology, DOI 10.1007/s12144-014-9252-3 Published online 27 July 2014
22. Duranovic, M., Tinjak, S., Amira Turbic-Hadzagic (2014). Morphological knowledge in children with dyslexia. Journal of Psycholinguistic Research. 43 (6), str. 699-713.
23. Fawcett, A.J., Nicolson, R.I., (1998). The Dyslexia Adult Screening Test. London, England: Psychological Corporation.
24. Feldman, L. B. (1994). Beyond orthography and phonology: Differences between inflections and derivations. Journal of Memory and Language. 33, str. 442–470.
25. Furlan, I. (1965). Jednosminutni ispit glasnog čitanja. Zagreb: Školska knjiga.
26. Gilger, J.W., Pennington, B.F., DeFries, J.C. (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. Reading and Writing. 3, str. 205–218.

27. Gilger, J. W. (1992). Using self-report and parental- report survey data to assess past and present academic achievement of adults and children. Journal of Applied Developmental Psychology. 13, str. 235–256.
28. Golubović, S. (2011). Disleksija, disgrafija, dispraksija. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju Univerzitet u Beogradu.
29. Guardiola, J.G. (2001). The evolution of research on dyslexia. Anuario de Psicologia. 32 (1), str. 3-30.
30. Hammond, J., Hercules, F. (2012). Understanding Dyslexia: An Introduction for Dyslexic Students in Higher Education. www.gsa.ac.uk
31. Krčo, D., Duranović, M. (2013). Prepoznavanje simptoma disleksije od strane roditelja U: Zbornik radova konferencije „Unapređenje kvalitete života djece i mladih“, Juni 2013., Tuzla, str. 419-429.
32. Lenček, M., Peretić, M. (2010). “Čekam da pogriješiš”: o procjeni disleksije. 4. kongres hrvatskih logopeda s međunarodnim sudjelovanjem Logopedija i izazovi novog vremena Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijskifakulte, 22.–25. Rujan 2010.
33. Matanović-Mamužić, M. (1982). Teškoće u čitanju i pisanju. Zagreb: Školska knjiga.
34. Miles, T. R. (1997). The Bangor Dyslexia Test, 2nd edn. Cambridge: Learning Development Aids.
35. Pennington, B.F., Lefly, D.L. (2001). Early reading development in children at family risk for dyslexia. Child Development. 72, str. 816–833.
36. Ramus, R., Rosen, S., Dakin, S., Day, B., Castellote, J., White, S., et al. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. Brain. 126, str. 841–865.
37. Schulte-Körne, G., Deimel, W., Remschmidt, H. (1997). Can self-report data on deficits in reading and spelling predict spelling disability as defined by psychometric tests? Reading and Writing. 9, str. 55–63.
38. Schulte-Korne, G. (2010). The prevention, diagnosis, and treatment of dyslexia. Deutsches Aerzteblatt international. 107 (41), str. 718-26.
39. Singleton, C. (2004). Lucid Adult Screening Test. Baverley: Lucid Research Ltd.
40. Smythe, I., Everatt, J. (2001). A new dyslexia checklist for adults. In: Smythe, I. (Ed). The Dyslexia Handbook, BDA, Reading, UK.
41. Smythe, I., Everatt, J. (2011). Adult Checklist. Retrieved from http://www.bdadyslexia. org.uk/files/ Adult%20Checklist.pdf
42. Snowling, M.J. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. Journal of Research in Special Educational Needs. 13, str. 7-14.
43. Vancaš, M. (1996). Znanje rječnika i vještina čitanja. Revija za rehabilitacijska istraživanja. 32 (1), str. 49-55.
44. Vinegard, M. (1994). A revised adult dyslexia checklist. Educare. 48, str. 21-23.
45. Warmington, M., Stothard, S.E., Snowling, M. J. (2013). Assessing dyslexia in higher education: the York adult assessment battery-revised. Journal of Research in Special Educational Needs. 13 (1), str. 48–56.

UTICAJ MUZIKE NA LIČNI, PSIHIČKI I FIZIČKI RAZVOJ I NA RAZVOJ GOVORNIH SPOSOBNOSTI GLUHE DJECE

THE IMPACT OF MUSIC ON PERSONAL, PSYCHOLOGICAL AND PHYSICAL DEVELOPMENT, AND THE DEVELOPMENT OF SPEAKING SKILLS OF DEAF CHILDREN

Barbara KOPAČIN
Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Slovenija

APSTRAKT

Muzika (pjevanje, sviranje, slušanje, stvaranje) kao sredstvo pomoči djeci sa posebnim potrebama se obično koristi kod djece koja nemaju problema sa sluhom. Interesovalo nas je kako utiču muzičke aktivnosti na gluhu djecu. Sa kvalitativnom istraživačkom metodom studije slučaja istraživali smo slučaj dvadeset osam godišnje potpuno gluhe djevojke, studentice postdiplomskog studija inkluzivne pedagogije na Pedagoškom fakultetu u Kopru (Učiteljskom fakultetu u Kopru). Do istraživačkih podatka smo došli putem upitnika i intervjuja. Na koji način djevojka prima i osjeća vibracije muzike, kakva je njena tonska osjetljivost odnosno zvučna slika smo došli pomoćnim sredstvima, koje smo napravili sami. Rezultati istraživanja pokazali su da su muzičke aktivnosti (posebno sviranje klavira) uticale na djevojčin lični, psihički i fizički razvoj. Uz pomoć muzike je savladala pojedinačne elemente govora, kao ritam, tempo, intonaciju i boju glasa. Iz njezinog govora ne prepoznaje se da je gluha (video snimak). Muzičke aktivnosti uticale su na formiranje i razvoj njenog odnosa do opšte kulture, samopouzdanja, nezavisnosti i komunikacije.

Ključne riječi: muzička terapija, muzičke aktivnosti, gluhost, elementi govora, kvalitativna istraživačka metoda studija slučaja

ABSTRACT

Music activities such as singing, playing, listening, and creation as a means of helping children with special needs is commonly used in children with hearing problems. We were interested in how music activities influence deaf children. This question was qualitatively addressed and investigated on the case of a twenty-eight years old completely deaf student of postgraduate studies of inclusive pedagogy at the University of Primorska (Faculty of Education Koper). Research data were obtained through questionnaires and interviews. In addition we investigated though the means we developed ourself how she accepts and feels music vibrations, and what is her tonal sensitivity and soundscape. The results showed that the musical activities (especially piano playing) influenced the girl's personal, psychological and physical development. With the help of music she mastered the basic elements of speech, as well as rhythm, tempo, intonation, and tone of voice. It is for

example nearly impossible to deduct her deafness from her speech. Moreover, musical activities have influenced the formation and development of her relationship to the general culture, her self-confidence, independence and communication.

Key words: music therapy, music activities, deafness, speech elements, qualitative research

UVOD

Uvereni smo, da muzika kod obrazovanja i uzgoja djece ima neprocjenjivu ulogu, doprinosi razvoju širokog spektra u obrazovanju i vaspitanju. Kod časova muzičkog vaspitanja sa izabranom muzikom i različitim stvaranjme, recimo pjevanjem ili sviranjem na različite instrumente, slušanjem ili samim stvaranjem muzike svim tim razvijamo muzičke sposobnosti, spretnosti i kompletno muzičko znanje. Namjerno možemo svojom voljom da izazovemo i vodimo različite psihičke procese koji bitno utiču na sva područja dječijeg razvoja. Muzika daje svoj doprinos ka većem i boljem učnom uspjehu djece, njihovom opštem razvoju i osjećaju. Muzika utiče i na razvoj psihičke stabilnosti izražanja, socijalne pripadnosti extra/introvertiranosti, psihomotorike, koncentriranosti, motivaciji, samopouzdanju, uspjehu u opštem razvoju, inteligenciji i logičkom mišljenju. Muzika je uspješan lijek za ublažavanje raznih nervoza, dobra je kao sredstvo za opuštanje, za smanjenje stresnih situacija kao i za opšto samopouzdanje đaka. (Slosar, 1999). Intenzivno muzičko učenje je kod nas za sada omogućeno samo nadarenoj djeci, i s tim je nepravedno odaljeno od "prosječne" djece i djece za koju smo mi odlučili da im takva muzička "škola" ne treba. Tu uglavnom svrstavamo gluhu djecu. Odnos do djece sa posebnim potrebama i uključivanje njih u socijalnu okolinu, život i rad, se kod nas mijenja vrlo vrlo sporo. Uprkos svemu tome se razvijaju novi oblici i nove metode rada prvenstveno u obliku integracije i normalizacije.

TEORETSKE POLAZNE TAČKE

Djeca sa posebnim potrebama

Promjene koje nam donosi ovo brzo razvijajuće društvo nam daje i nova saznanja, koja nam pomažu da bolje razumijemo ono što nam je doskora bilo nerazumljivo. U prošlim desetljećima je modernistička filozofija i teorija obrazovanja, snažno obilježena sa odnosima do djece sa posebnim potrebama. Već samo to obilježavanje odnosno naziv "djeca sa posebnim potrebama" je govorilo o njihovim slabostima, nedostatcima i njihovoj nesposobnosti. Usmjeravali smo se u njihove nedostatke zato smo ih i "označavali" kao defektne manje normalne. Defektnost je polako počela da gubi svoj objektivni značaj i sve više prerasta u socijalne dimenzije. Pojavilo se ime "Djeca i omladina sa problemima u fizičkom i psihičkom razvoju". Tu je orijentacija u pravcu nesposobnosti na žalost i dalje prisutna, zato smo djecu kasnije podijelili u grupe, to je svako dijete je bilo tačno određeno u grupu kojoj pripada na kategoriju invalidnosti, u kojoj je ostalo uglavnom za stalno, to je polako postajalo problem i suprotno sa novim teorijama o

razvoju djeteta. Zadnje godine se postavljaju nove teorije koje izlaze iz postmodernističke filozofije i teorije uzgoja i obrazovanja, te se bore protiv upotrebe oznaka i opisa kao što je invaliditet kada se s istim ocjenjuje mogućnost pri uzgoju i obrazovanju. Posmodernističko mišljenje unosi moralne standarde kao što su etika i jednakost. Skreće pažnju na zbunjujuće i kontroverzno shvatanje djece sa problemima u "razvoju" kao uvjek ovisne i funkcionalno nesposobne djece, i uvodi nove teme kao što su samopouzdanje nezavisnost ljudska prava, pravo na školstvo učitelja itd. Djeca sa posebnim potrebama su najprije đaci koji se trude dostići znanje, učitelji pa im moramo u tome pomoći. Tu problemi dječije nesposobnosti nisu više u prvom planu. Postavljaju se pitanja o tom kako se prilagoditi i šta ta djeca trebaju, da budu isto uspješna u svom radu kao i njihovi vršnjaci koji nemaju problema u razvoju (Opara, 2005). Zakon o osnovnoj školi u 11. članu opisuje djecu sa posebnim potrebama kao: djecu sa problemima u psihičnom razvoju, slijepe i slabovidne, gluhe i nagluhe, djecu sa problemima u govoru, pokretno ograničene, djecu koja boluju više godina, djecu koja imaju probleme sa ponašanjem i ličnošću, đake sa problemima u učenju, nadprosječnu djecu. U nastavku ću se baviti uglavnom sa gluvim i nagluvim, zato je dobro da nešto kažem i o toj grupi (ZUOPP).

Gluhost i naglušnost

Gluhost je poremećaj, koji izvana na prvi pogled ne opazimo i može biti nasljedna, urođena ili nastala. Pogledamo li na Zakon o djeci sa posebnim potrebama (ZOUPP), odvajamo gluhe i nagluhe. Naglušnost znači sužavanje slušnog spektra koje nekim dijelom stvara probleme u sporazumijevanju. U naglušne ubrajamo sve osobe koje u prosjeku izgube sluh na frekvencijama 500, 1000 i 2000 herca i čuju od približno 26 do 91 decibel. I zbog toga imaju probleme kod slušanja govora i komunikacije. Gluva djeca imaju tešku izgubu sluha kod koje ojačanje zvuka ne koristi. Prosječna izguba sluha na frekvencijama 500, 1000, 2000 herca, 91 decibel i više. Uglavnom se gluve osobe zaradi nepouzdanog sporazumijevanja odlučuju za kretnje. Slovenski jezik ima otprilike 100 000 simbola, slovenski jezik znakova kao službeni jezik gluvih pa samo 2000. Taj neverbalni govor je vrlo skroman. Nema forme i ne upotrebljava vrijeme radnje. Taj način sporazumijevanja je vrlo težak za školovanje akademskih znanja. Zato je vrlo bitno da gluvo dijete počne sa rehabilitacijom koja mora zagarantovati optimalan razvoj svih sposobnosti odmah po odkriću problema sa sluhom.

Integracija i inkluzija

Ideja integracije je nastala kao rezultat novih odkrića, vrijednosti i ubjeđenja, da isključenje drugačijih nije više prihvatljivo. Pojav integracije mnogi stručnjaci različito tumače, ali u svakom primjeru znači uključivanje djece sa posebnim potrebama u regularnu, normalnu okolinu sa garancijom normalnih uslova, načina rada i odnosa međusobnog prihvatanja i poštovanja (Opara, 2005). Tako da danas nije više pitanje da li je integracija prava smijer ili ne. Je pa ubrzo iz engleskog govornog područja došao nama i pojav inkluzija. U Sloveniji su se već neko

vrijeme udomaćila obadva naziva (pojma). U slovenskom jeziku ih prevodimo kao uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne škole. Uprkos tom pa imaju oba termina specifičan značaj. Integracija znači adaptaciju pojedinca u postojeću okolinu učenja. Inkluzija pa znači akomodaciju okoline za različitost stilova i potreba (Bratož, 2004).

Pomoć s muzikom

Od kad postoji ljudsko društvo su naši predci muziku smatralni kao jednu vrstu lijeka. Zapisa o najstarijoj muzici nema, ima pa posrednih dokaza. Pištaljke napravljene od životinjskih kostiju, pećinske slike, ostatci instrumenata, reljefi, kipovi … Šta je muzika značila ljudima i kakvu posebnu moć je imala nam pomažu svatiti narodi koji su zbog geografskih uslova uspjeli zadržati netaknutu kulturu. Muzika je povezivala ljude u raznim običajima, magiji, svakodnevnim poslovima: ratnicima je ulivala hrabrost, lovcu je davala snagu i značila mu je oružje protiv magične sile. Upotrebljavali su je u komunikaciji i kontaktu sa natprirodnim. Snagu nije imala melodika nego udaraljke i ritmični hum. Sa svojim jednoličnim ritmom, su ljudi osječali vibracije kroz cijelo tijelo i to jih je stavljalo u trans. To nam pokrene misao da muzika nije samo privilegija onih koji čuju. Zvuk se prenosi po svakoj materiji obično pa dođe do uha po vazduhu. Njihanje zraka se širi kao talas, to nazivamo zvuk. Kada zvuk dođe do bubnjića, male opne, ta se zanjiha i preko poluga u srednjem uhu prenosi na unutrašnje uho, gdje su završetci živaca koji su vrlo osjetljivi za vibracije. Zato čujemo. Isto kao i kad plivamo pod vodom, po vodi se zvuk prenosi brže nego po vazduhu. Čujemo i kada začepimo uši. Dokazano je (Kuščer, 1987, stranica 149) da se tada zvuk prenosi preko kože i kostiju u unutrašnje uho. Koža je takođe naše osjetilo i zašto ne bih gluvi muziku čuli kao vibracije kroz kožu. Pedagoginja koja gluhu djecu uči sviranja na klavir, mi je na prvom našem susretu rekla da moram prije nego što počnem da istražujem biti svjesna da muzika nije samo za uši nego za cijelo tijelo i dušu. Hiljadama godina su ljudi živjeli tijesno povezani sa muzikom i iz nje crpili snagu. To saznanje ne možemo odbaciti. Naslijeđeno znanje možemo okrenuti nama u korist, a još više osobi sa posebnim potrebama. Kada pogledamo narode koji su nekada živjeli, vidimo da su u muzici sudjelovali svi i mladi i stari, bez izuzetaka. U vrijeme renesanse i srednjeg vijeka su muzičari i doktori tražili inspiraciju u klasičnoj grčkoj filozofiji i bili su svjesni da je razumijevanje muzike bitno za razumijevanje svemira i čovjeka. Odkrili su vezu između muzike i lječenja. U vrijeme baroka su vjerovali u snagu muzike da može da utiče na značaj, osjećaje i misao. U 19 vijeku su istraživali fiziološke uticaje muzike sa mjerenjem uticaja na disanje, ritam srca, vene i krvni pritisak. Naučna istraživanja su pojačala misao, da je resonanca osnova liječenja sa zvukom i muzikom. Muzika ima prikladno fizički okvir tj. vibracije koje možemo čuti, osjetiti, ili mjerimiti i izrazimo jih sa grafom ili simbolom. Kada zvučni talasi uđu u ljudsko tijelo u čelijama se stvore vibracije sa istom frekvencijom što pomaže u ozdravljenju organizma. U prenosu zvuka kroz ljudsko tijelo pomaže i voda koju sadržavaju tkiva (Dewhurst-Maddock, 1993).

Pomoć sa muzikom odnosno muzička terapija (Tancig, Vogelnik, Kroflič, 1998, str. 7) je značajna upotreba muzičkih aktivnosti (tjelesnih, osjećajnoh, misaonih socijalnih estetskih i duhovnih) s ciljem da popravimo, obnovimo, zadržimo zdravlje pojedinca ili usporimo njegovo propadanje. Muziku koja se upotrebljava u terapiji (baš tamo, str. 7) može napraviti terapeut ili pacijent, ili je izabran iz već postojeće muzičke literature. U centru svakog terapeutskog sata je neki muzički doživljaj, muzičko iskustvo. U tom je najbitnije: inprovizacija, komponovanje i slušanje muzike. Muzika je bila znači vijekovima povezana sa liječenjem zbog svoje specifičnosti: ritma i melodije. Ritam je periodična kretnja i je u terapeutskoj upotrebi bitan zbog svoje moći, da pored psihičke odzivnosti izazove kretnje (pleskanje s rukama, ljuljanje tijela, mrmljanje vokalov, umišljeno sviranje na instrument). Misli da oznake muzičkog ritma (allegro, andante, accelerando, ...) i muzičke energije (forte, piano) utiču na naše osjećaje. Muzička terapija (Slosar, 2011) se uvodi u radu sa đacima u razlitim stanjima: s tjelesnim bolestima, traumama, senzomotoričnim problemima, problemima sa učenjem, problemima na psihičkoj ali fizičkoj bazi, problemi zasvojenosti, zlostavljanju. Uprkos tom pa muziku ne možemo uzimati samo kao terapiju, što je žaljivo i za muziku i za čovjeka s posebnima potrebama (kada pjevam u horu se osjećam dobro i u tom uživam, zašto ne bi i djevojčica koja je gluha svirala klavir iz užitka). Zanimljiva je misao Mess-Christellerjeve (1992) koju ću reći u kraćoj verziji. U svom tekstu kaže da su u muzičkoj terapiji bitne i druge stvari: pitamo se da li da čovjek duva u instrument, svira na žičane instrumente ili bubnja. Ako poredimo sviranje na instrument sa čovjekovim tijelom saznajemo neki određen redoslijed. Duvamo sa ustima, gudalo vučemo u visini srca, brenkamo u naručju, bubnjamo u visini koljena. U orkestru kojeg čine duvački instrumenti, gudački, harfa i udaraljke vidimo cijelog čovjeka podijeljenog po instrumentima. Tako se čovjek izražava sa muzikom od glave do pete. Ako muziku podijelimo na melodiju, harmoniju i ritam su instrumenti melodije trubački i gudački instrumenti koji su povezani sa čovjekom-glavom. Instrumenti harmonije su trubački instrumenti i harfa povezanni sa srednjim dijelom čovjekovog tijela, udaraljke su povezane sa donjim dijelom čovjekovog tijela. Ako želimo u čovjeku pojačati jedno od tih područja upotrijebit ćemo instrumnte povezane sa tim dijelom tijela. Ljudsko tijelo nije samo odličan instrument nego je cijeli orkestar. S nogama korača ili udara po ritmu, sa rukama plješće, sa glasom pjeva ili "zamumlja-zasvira" melodiju.

Definicija problema i cilja studije

Upoznali smo Izabelu Jurišević, koja ima potpuno odsustvo sluha, a integrirana je u redovnu školu. Izabela je dobila potrebno osnovno obrazovanje, kod privatnog učitelja. Napravila je sve, što je bilo u nastavnom planu. Na centru za muzički odgoj u Kopru, na Muzičkoj školi Piran, je pred tročlanskom komisijom položila ispite za tri razreda klavira. Poznavanje Izabeline životne priče, razširili smo sa studijom slučaja, sa kojom mogu proučavati pojedinca u njenom životnom okolišu sa vidika njenih barijera i tjeskoba socijalne prirode, potreba po podršci,

samopomoći i interakciji u procesu podrške tako neformalno u primarnoj grupi (familija, rodbina, vršnjaci), kao i formalne i profesionalne pomoći.

Cilji i svrha studije

Činjenica, da muzika nije privilegij nas, koji čujemo i da je Izabela sa potpunim odsustvom sluha, bila integrirana u redovnu osnovnu i srednju školu, a trenutno studira na univerzitetu, unatoč problemima, sa kojim se je sretala u životu i sa svojim vršnjacima, nastavila da svira klavir, ohrabrila nas, da povečamo znanje o muzičkoj terapiji. Htjeli smo saznati na koji način Izabela percepira zvuk i doživljava glasbu.

Istraživačka pitanja

Cilj naše studije je saznati, kako sviranje klavira utiče na Izabelin govor (boja glasa, visina, ritam, tempo), na njen odnos do kulture, njeno samopouzdanje i pričljivost. Na koji način prihvata vibracije, koja je njena zvučna osjetljivost i svjesnost.

Interesovalo nas je i to, kako vježba i koliko brzo napreduje u sviranju na instrument.

METODOLOGIJA

Studija slučaja je cijelovit opis pojedinačnog slučaja i njegova analiza, tj. opis karakteristike i događaja kao i opis procesa odkrivanja tih karakteristika, to je proces istrage (Mesec, 1998, str. 40). U studiji slučaja, istražujemo Izabelu sa potpunim odsustvom sluha, koja čita sa usana a ne krita. Gluva je od rođenja, a roditelji su to spoznali tek, kad je imala dvije godine. Sa tri godine počela je ućiti, da priča. Danas govori tako lijepo, da bi čovjek, koji je ne poznaje, pomislio, da ima samo manju govornu manu. I to samo tada, kad se kod svoga govora, ne potrudi dovoljno dobro (šumnici, slovo-glas r). Kvaliteta studije se mora završiti (njen kraj je relativan) sa vjerovatnim opisom i tumačenjem fenomena, iako nije u potpunosti potvrđena (baš tamo, str. 48).

Informacije o istraživanju

Upoznali smo vrlo prijatnu Izabelinu porodicu. U vremenu trajanja studije slučaja, Izabela je imala 18 godina. Prisustvovala je nastavi 3. razreda Srednje škole dizajna u Ljubljani. Na naše veliko iznenađenje Izabela je jako pričljiva djevojka. Puno nam je pričala o sebi i shvatili samo, da ima jako puno prijatelja, sa kojima se druži. U školi je uspješna, kao i kod sviranja klavira, voli planinarenje, mnogo čita knjige, ima vozačku dozvolu, skija, među njenim omiljenim hobijiem je baš crtanje. Završila je studij na univerzitetu za socialni rad u Ljubljani. Danas Izabela završava magisterij na Pedagoški fakulteti u Kopru. Roditelji su spoznali, da je Izabela gluva, kad je imala dvije godine i to u bolnici. Doktorica je roditelje upozorila, da sa njenim sluhom nešto nije uredu. Počele su pretrage u Piranu i u

Ljubljani, gdje su i zaključili, da ne čuje. Vrlo jasno su roditeljima kazali, da djevojčica neće pričati. To je za roditelje bio veliki udarac i šok. Tražili su pomoć na raznim adresama, išli su i bioenergetiku, napravili razne pregelede u Njemačkoj i Trstu. Svuda su tražili neku podršku, vidjeli su da sve te posjete i savjetovanja neće donjeti ništa, pa su uzeli stvar u svoje ruke. Kad je Izabela napunila tri godine, odlučili su se za individualni rad. Primili su jih u Centru za korekciju sluha i govora u Portorožu. Oktobra 1988 su se prvi puta sastali sa surdopedagozima i logopedima i dogovorili se o radu sa djevojčicom.

Dogovorili su se, da će gluva Izabela ostati u domaćem okolišu, te su je upisali u vrtić sa djecom koja čuju, i tamo su je lijepo prihvatili. Vrijeme, koje je provela u vrtiću, ne sjeća se najbolje. Kaže da se je sa prijateljima i vršnjacima dobro razumijela. Ako je nešto htjela, da kaže a nije znala, to je pokazala. Osjećala se je dobro, kao da nije gluva. Misli, da se njeni vršnjaci, na njenu gluvoću nisu odzivali, jer uopšte nisu znali, šta znači biti gluv. Kao djevojčica bila je razigrana. Sa svojom rodicom sa kojom je bila puno zajedno, je i pjesmice pjevala. Prije polaska u osnovnu školu, znala je mnogo pjesmica, sa kojima je bogatila riječnik. Njena majka se sjeća, da je Izabela često uključivala radijo na sav glas i legla na pod u dnevnoj sobi, dok se ona toga baš ne sjeća. Čini joj se, kao da je sama sebe ispitivala, kako osjeća vibracije.

Do treće godine nije ništa pričala. Roditelji nejene gluhoće uopšte nisu primijetili. Mislili su da će kasnije progovoriti, kao i mnoga djeca. Okretala se je za zvukom traktora, iako ga nije vidjela, kod kuće je uključivala radijo, okrenula se uvijek, kad je neko ušao u prostoriju, iako ga nije vidjela, okretala se za glasovima, kad ju je neko pozvao ... U Ljubljani su roditeljie upoznali sa činjenicom, da je djevojčica inteligentna, kao što se to i vidi u njenom zanimanju za okolinu, koje je dokazivala sa tim okretanjem i interesovanjem, šta se događa oko nje.

U Portorožu su išli dva puta sedmično, i tamo je naučila izgovarati riječi i razumjeti glasove. Šta god su se u Portorožu naučili, kući bi to vježbala. Izabela se sjeća, da je riječi i pojedina slova naučila uz slike. Sjeća se slušnih slušalica, vibratora u ruci, preko kojeg je osjećala, šta je pričala defektologinja i šta je u mikrofon govorila sama. Sjeća se, da su bile vježbe, koje je radila u Portorožu i kod kuće sa roditeljima, veoma naporne. Skoro cijeli put sa Golca, gdje su prije živjeli, do Portoroža, ona je prespavala. Nekada je bila toliko pospana, da nije mogla slušati i sarađivati. Međutim morala je. Sjeća se, da je kod kuće, kad nije htjela da uči, bježala u sobu, da bi imala mir.

Pred polaskom u osnovnu školu već je govorila, ali nije imala tako bogat riječnik. Kad se upisala u školu, više nije imala nikakvih problema. Školovanje počela sa osam godina, pismena je već bila, jer je znala i pisati i čitati i računati.

Godine 1995 su je uključili u Ljetnu školu, koju svake godine organizueje Centar za korekciju sluha i govora u Portorožu (CKSG). To je dodatno učenje, koje traje za vrijeme školske godine u centru. U petdnevnom zajednčkom boravku konsoliduju i pregledaju, šta su u školskoj godini napravili, istovremeno pa im to vrijeme daje mogućnost, da probaju sa ispunjenjem onih ideja, koje su se porodile tokom školske godine ali za njih nije bilo vremena. U toj godini su pored kursa za

rad na kompjuteru i engleskog jezika, počeli i sa muzičkim vaspitanjem. Veselje i odaziv djece za to bio je velik. Naša Izabela se prve ljetne škole vrlo rado sjeća. Impresioniralo je sviranje klavira pa je izrazila želju, da se upiše na kurs. Dobila je osnovno muzičko obrazovanje kod privatnog učitelja. Obradila je sve po nastavnom planu.
Dvije godine su je dva puta sedmično vozili u Piran na časove klavira. Treću godinu je na centru za muzičko vaspitanje u Kopru na Glazbenoj školi ispred tričlanske komisije položila ispite za tri razreda klavira. Prvu godinu je ispit položila sa odličnim i to bez znanja komisije, da ne čuje. Klavir je svirala pet godina, a za vrijeme moga istraživanja samo toliko, da su se sa učiteljicom pripremile na snimanje emisije Iz praznične školjke. Po zadnjem audiogramu ima Izabela 90-120 db gubitak sluha.

Prikupljanje podataka

Nestandardni intervjuji – Intervju smo prvo obavili sa Izabelom i njenim roditeljima. Bitno nam se činilo to, da smo u istraživanju pored Izabelinih najbližih došla i do ućiteljice klavira, jer literatura o načinu učenja gluve osobe i sviranja na instrument, ne postoji. Nismo je ni kod nje dobili ali smo saznali, da je pogodna literatura, sa svojim učnim instrukcijama, učiteljica sama. Na kraju krajeva smo ka saradnji pozvali i profesoricu defektologije, koja je djevojčicu pratila od četvrte godine do kraja osnovne škole. Ona nam je mnogo kazala o rehabilitaciji gluhe djece, koja idu kroz govorne, muzičke i ritmične sposobnosti, i koja obuhvata uglavnom ritam, tempo i intonaciju, koji su tako muzički kao i govorni elementi.
Posmatranje sa učestvovanjem – Bili smo prisutni na tri časa klavira. Zabilježili smo način postupanja učiteljice kod učenja Izabele i kako brzo se Izabela uči sviranja klavira. Zbog toga, jer je Izabela tokom nedelje u Ljubljani, za njene časova klavira smo morali koristiti vrijeme novogodišnjih praznika, koje je Izabela namjenila druženju sa svojim prijateljima, koje tokom nedelje, dok je u Ljubljani, ne vidi.

Alat za prepoznavanje osjetljivosti sluha

Napravili smo si alat za prepoznavanje osjetljivosti sluha, koji se sastoji od šest vježbi.

1. Na audio kaseti imamo snimljenu melodiju ”Indian Rock`n`Roll` sa različitim instrumentima (klavir, violina, klarinet, truba, tuba...), u jednoj liniji oktave, osim tube. Interesuje nas, da li Izabela osjeća razlike boje zvuka, koje razlike osjeća i sa čime joj se čini, da jih osjeća.
2. Istu melodiju imamo snimljenu na različitim visinama sa istim instrumentom (klavir). Interesuje nas, ako Izabela osjeća različite frekvencije, kako ih osjeti, koje boje čuje.
3. Na bubanj odigramo tri različite motive. Interesuje nas, da li će ih Izabela ponoviti zamnom pravilno i da li osjeća ritam.
4. Pripremljenu imamo cijev, koju si je Izabela stavila na usta. Interesuje nas, jesu li rezultati kod slušanja snimaka iz prve vježbe jednaka rezultatima

prve vježbe i da li osjeća muziku sa cijelim tijelom jednako ili bolje sa ustima i da li se odaziva u slučaju, ako si je cijev prislonila na uvo i da li se živac uzbudi.

5. Izabela stoji bosa na drvenom podu, na kojem je postavljen zvučnik, da se vibracije prenose po dasci. Sluša snimke iz pre vježbe. Interesuje nas, da li su rezultati kod slušanja snimaka jednaki.
6. Opet izvodimo jednake melodije kao kod prve vježbe, osim što je sada prenošenje frekvencije do njenog uha, spriječeno sa paravanom. Spriječimo prelaz njihanja vazduha na njeno tijelo i mijenjam jakost. Interesuje nas, da li će rezultati slušanja istih snimaka biti isti?

Kod izvođenja vježbi smo pravila zapiske, koje nam je pomogla formirati Izabela.

Formiranje podataka

Četiri intervjuje smo uredili i zapisali. Prvo smo ih razdijelili na sastavne dijelove, da smo dobili jedinice kodiranja. Među dobijenim pojmovima i kategorijama, izabrali smo one, koji su nam kod istrage bili od pomoći. Takođe i bilješke našeg zapažanja učenja nove pjesmice na klavir smo razjedinila, odredila jedinice za kodiranje i sredila samo one, koje su relativne prema problemu i namjeni istrage. Bilješke izvođenja vježbi smo razdijelila i rezimirala.

REZULTATI I INTERPRETACIJA

♫ Uticaj sviranja na instrument na Izabelu

Izvedena su bila četiri intervjuja: sa Izabelom, njenim roditeljima, učiteljicom klavira i logopedom. Iz intervjuja smo izabrala pitanje, koje se odnosi na uticaj muzike na Izabelinu ličnost i govornu komukaciju: "Kako je sviranje klavira uticalo na Izabelu?" Po kodiranju i sređivanju izjava, formirali smo pojmove, koji opisuju stanje po početku sviranja klavira: samostalnost, samopouzdanost, pričljivost, ekstravertiranost, socializacija, relaksacija govora, stvaranje pozitivne ličnosti, isticanje, opušteno povećanje i smanjenje glasa, kritičnost primanja muzičkog žanra. Bavljenje sa muzikom, pa neka je to pjevanje u horu ili sviranje na bilo koji instrument, plemeniti ljudske osjećaje i razvija srčanu kulturu. Djecu uvodi u ljepotu omladinske horovske pjesme ili riznicu instrumentalnih skladbi, istovremeno omogućavajući kvalitetno miziciranje, estetkog doživljaja, umjetniškog stvaralaštva i na kraju umjetničkog zadovoljstva. Mislimo, da đaci, koji su stvarali na muzičkom polju i to uspješno, mogu svoju kreativnost i stvaralaštvo pokazati i na drugim poljima, i sa tim si nesumljivo formiraju pozitivnu ličnost, njihovo samopouzdanje pa je veće. Izabela si je svoju pozitivnu ličnost i samopouzdanje, formirala sa brojinim nastupima, koje je imala i to uvijek u uobičajenim uslovima među ljudima koji čuju. Sama je kazala, da je imala prije svakog nastupa manje treme. Sa svakim nastupanjem nakupila bi sebi nova iskustva, zato se je uvijek znala savladati, sabrati i suočiti sa tim, šta je čeka na bini. Nastupala je i u široj javnosti, na televiziji, i pri tom bila veoma uspješna, što

je još više pomoglo njenoj pozitivno usmjerenoj energiji i lakšem povezivanju sa ljudima. Na nastupima u uobičajenim uslovima, na ispitima i raznim muzičkim radionicama upoznala je mnogo novih ljudi. Puno je mladih nadarenih ljudi, koji čuju a nemaju mogućnost pokazati svoje znanje masovnim medijima. Izabela se je unatoč svojim problemima, zbog kojih mislimo, da na muzičkom polju nije sposobna dosta postiči, baš tu pokazala. Naravno sve je ovisno i od svakog pojedinca i njegove ličnosti, i kako se snađe u svijetu. Izabela je imala tu prednost, da su je roditelji podržali u njenoj namjeri i želji. I okolina joj je bila naklonjena, naime znam neku djecu, koja slabo čuju i koja zbog toga i zbog okoline, a naročito zbog ismejavanja vršnjaka i njihovog neprihvatanja drugačijih, bili prisiljeni napustiti školovanje redovnog obrazovanja. Pominjali smo, da je u vrtiću vršnjaci niso prihvatali kao posebnu ili drugačiju od njih i njenom načinu komunikacije, nisu se rugali. Na razvoj njene pozitivne ličnosti, možda je uticalo i to, da nju nije bilo strah pokazati drugima, da je drugačija. Sama je vjerovatno svoju gluhoću primala, kao ništa neobično i samo po sebi prihvatljivo. Tako se je jačala njena pričljivost, lakše se je snalazila među vršnjacima i njihova pozitivna reakcija je još više podsticala njenu pozitivnu ličnost. Iz plašljive i sramežljive djevojčice postala je pričljiva i odpornija te otvorenija u odnosima prema drugima. Sama je rekla, da joj se čini, da u društvu, gdje ima mnogo nepoznatih ljudi, mnogo lakše komunicira. Njena majka misli, da je Izabela, kad je počela sa sviranjem klavira, postala otvorenjia do drugih. Svaki čovjek se mora u svojoj okolini pokazati sa djelima, Izabela pa je kroz muziku i sviranjem tražila i širila poznanstva. Na svom putu upoznala je mnogo novih ljudi. Susretala jih je na nastupima, na ispitima u školi, na muzičkim radionicama i tako si je ojačala nezavisnost. Kad pomislimo na nju sjetimo se malog djeteta, koje je u koloniji prepušteno svojim vaspitačima i vršnjacima. I ona se je morala snaći u novoj okolini sa ljudima koji čuju. Spomenili smo, da je bila u izviđačima i da mnogo planinari, tako da i po više dana nije vidjela svoje najbliže, bila je među ljudima, koji njene probleme nisu baš najbolje razumjeli. Na neki način bila je prisiljena suočiti se sa svim novitetama što je okružuju, i to posve sama. Tako da je njeno samopouzdanje jačalo iz dana u dan. Priznati moramo, da bez njenih uspjeha, koji su joj samo potvrdili, da je na pravom putu i podrške iz okoline, kad joj je krenulo naopako, ne bi postigla to, što jest. Prije nego smo upoznali Izabelu, brinulo nas je, kako ćemo sa njom komucirati, da li moramo imati tumača, koji će prevoditi. Ni pomislili nismo, da ćemo sa njom tako lako razgovarati sami. Prijatno smo bili iznenađeni, kad nam je pružila ruku i jasno kazala svoje ime. Mnogo nam je pričala o sebi i to bez ikakog srama. U razgovoru sa njom nismo dobili osjećaj, da je gluva, jer priča kao i mi, koji čujemo. U njenom govoru nismo primijetili nikakvih specifičnosti. Znamo da gluvi ljudi govore monotono. Njihov govor se od našeg razlikuje po tempu, ritmu i intonaciji, a to su i muzički i govorni elementi. Mislimo, da je Izabela pomoću muzike i sviranja na klavir usvojila vrijednost govora, kao što je ritam, tempo, intonacija, registar, boja glasa, koji su potrebni za prijatan i razumljiv govor. Sa sviranjem klavira većao se njen osjećaj za muziku, a sa njom se je razvijala sposobnost, koju prije nije imala. I na kraju krajeva mislimo, da djeca, koja se dodatno bave

muzikom, dobiju dodatna znanja i širok pogled na muzičku umjetnost. Svu muziku dosta kritičnije primaju kao oni koji nemaju tog znanja. To je dandanas jako značajno (Slosar, 1999), jer je muzika kao psihološka pojava u svakodnevnici najrazširenija, dok nas masovni mediji, zbog marketinga zasipavaju sa mnogo nekvalitetne muzike. Nepoučen čovjek tu vrstu muzike, koja ne opterćuje misli, bez razmatranja prima, međutim dok su djeca, koja se dodatno obrazuju u muzičkim školama, sposobni primati kvaliteniju muziku.

- **Vježbanje i brzina napredovanja u sviranju na instrument**
  - sposobnost osjetiti greške
  - bolja percepcija niže frekvencije
  - mogućnost brzog riješavanja grešaka
  - inteligencija

Izabela jeste gluva, ali unatoč tome ona osjeća greške, koje napravi, dok svira na klavir. Interesantno je to, da se sva strese, kad pogriješi, što bi značilo, da osječa to što svira. Mnogo bolje osjeća niže tonove. Izabela je osjetila svaku grešku, koju je napravila, iako njih nije bilo puno. Kad je sa lijevom rukom u dvostavnoj oktavi više puta zaigrala a namesto g, to ni primijetila nije. Mnogo je samokritična. Po prvom upozorenju, pa neka je to udaranje po pogrešnim tasterima ili samo ispravka na dinamiku, Izabela je to uzela u obziri te u nastavku pjesmu odigrala, kako joj je učiteljica rekla.

Prema brzini njenog shvatanja i učenja, mislim da je Izabela jako inteligentno biće. Veoma brzo nešto nauči na pamet. U kratkom vremenu je pjesmicu naučila sa svom dinamikom i dodala joj još pedalu, s obzirom da smo je ometali baš među novogodišnjim praznicima, kada je imala ispunjene dane sa posjećivanjem svojih prijatelja. I na kraju krajeva: lijepo je bilo vidjeti, kako uz sviranje sama veoma uživa.

- **Izabelina zvučna osvetljivost**

Kad je imala Izabela slušni aparat, razlikovala je sve snimke i instrumentima davala imena. Prepoznala je i skladbu, koju je sama svirala. Sa slušnim aparatom je razlikovala i različite frekvencije te na klavijaturi pokazivala, gdje je melodija zasvirana. Naša pretpostavka, da slabije percepcira više frekvencije, potrvdila se, kad zasvirane melodije na dvo i trostavnoj oktavi na klaviru nije osjetila, a sa slušnim aparatom veoma slabo. Najniže melodije zasvirala je tuba. I baš tu melodiju je osjetila i percepcirala bez aparata najbolje. Čak i kada smo napravili paravan sa sveskom, sa kojom smo spriječili direktan prenos frekvencije do njenog uha, i tada su do nje dolazile samo vibracijem koje je proizvodila tuba.

ZAVRŠNE MISLI

Rodimo se sa muzikom u ritmu veselja i prirode, koja nam se razotkriva već sa otkucajem majčinog srca. Mislimo, da nas baš ta muzika napaja još u ranom djetinstvu sa mirom i srećom. Sa odrastanjem želja po muzici ne presuši. Svako voli da pjeva i sluša pjemse, i mnogima je žao, da ne znaju svirati neki instrument za sebe i druge. Muzika nam sa promišjenim obrazovanjem u djetinstvu može postati prijateljica, kojoj vjerujemo, kojoj se ispovijedamo, sa njom razgovaramo.

Muzika nas obogačuje, raduje, tješi, povezuje sa drugim prijateljima muzike. Uz nju lakše nađemo mjesto u svjetu. Uz pjevanje i slušanje muzike djete pridobiva riječnik, koji povečava upotrebu jezka i pomaže mu kod učenja verbalnih i audio uzoraka. Muzičko iskustvo je važno i kod djetetovog fizičkog razvoja. Uz pjevanje, sviranje i ritmiku stiče i povećava kontrolu nad svojim tijelom i duhom. Djete uz muziku razvija i pojam o samom sebi, jer preko organizirane zvučne okoline upoznaje se kao ličnost. Sve to možemo razabrat iz Izabeline priče. Sa pjevanjem obogatila je riječnik, uz njenu samo afirmaciju uz sviranje na klavir opuštenija je i mnogo lakše kontakira sa okolinom i nepoznatim osobama, izmenjuje mišljenje o muzici, veća se njeno samopoštovanje, a njeni najbliži primjećuju, da joj se nije promijenila samo boja glasa, nego je sa sviranjem prenjela na svoj govor i ritam, tempo i intonaciju. Nakon svih razgovora a i kasnije, shvatili smo, da joj je njeno bavljenje sa muzikom mnogo pomoglo. Najbitnije pa je to da je i Izabela sama u to uvjerena. Ko će to najbolje znati, nego ona sama. Uprkos gluvoći izkazala se na svim područjima kojom mnogi gluvi ljudi mogu samo sanjati. Prije početka studie ni sami nismo imali puno znanja na ovu temu. Čak i sad se naše znanje o tom nije baš produbilo ali naučili smo, da svako ko ima neke nedostatke, ako se to može tako reći, postigne sve unatoč tome, što treba podršku nekoga drugoga. Među izvođenjem ovog zadatka pročitali smo knjigu, koju je napisla Helen Keller, Priča života mog. Radi se o djevojčici, koja se rodila 1880 godine, i kada je imala 19 mjeseci izgubila je sluh i vid. Kad je imala 6 godina dobila je učiteljicu, koja ju je prvo naučila abecedu na prste, a sa deset djevojčica je počela pričati. Naučila je čitati sa usnana tako, da je položila svoju dlan na njih. U onim vremenima Helen je završila srednju školu sa djecom koja čuju i upisala univerzitet, koji je uspiješno završila. Prije 130 godina. Danas je većina takve djece uskraćena za redovno školovanje, Izabela je imala sreću, da je bila potpuno prihvaćena. Baš svi, koji je upoznaju mogu mnogo da nauče od nje. Ako ništa drugo, neće biti zbunjeni, kad na svom životnom putu sretnu gluvu osobu. Znamo, da muzika nije bila samo pratijoc kod svakodnevnih poslova, nego je kroz istoriju ljudima značila puno više: ratnicima je ulivala moč, kad su odlazili na ratišta, lovcima je davala moč, koristili su je u zdravstvu, i tako dalje. Muzika nije bila nikada tako raširena i svima dostupna po svijetu, kao što je to danas. Nažalost, ona je pre svega namjenuta samo odmoru, zabavi i stvaranju prijatne atmosfere. Muziku osječamo pasivno i postanemo „gluvi“ za višim vrijednostima muzičke kulture. Emocionalne i mentalne saradnje kod takve muzike je vrlo malo. Muzika je stoga važan doprinos društvenom, emocionalnom, intelektualnom i fizičkom razvoj dece. Iznad svega, muzika ima nezamenljivu ulogu u estetskom razvoju ličnosti deteta. Muzika je umetnost koja izražava ideje i emocije kroz zvuke i ritmove. Ta komunikacija razvija u nama osećaj bogatstva punoće i lepote.

LITERATURA

1. Benenzon, R. (1999). Musicoterapia, esperienze di supervisione. Roma: Phoenix Editrice.
2. Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. v: Krapše, Š. (ur.) Otroci s posebnimi potrebami: Nova Gorica: Educa Melior.
3. Dewhurst-Maddock, O. (1993). Zdravilna moč glasbe in zvoka. Založba Tangram.
4. Kladnik, R. (1995). Energija, toplota, zvok, svetloba: Fizika za srednješolce 2.

Ljubljana: Državna založba Slovenije.
5. Košir, S. (ur.). (1999). Sluh: naglušnost in gluhost. Ljubljana: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
6. Kovačič, M.(ur.). (1994). Družina in Gluhota: zbornik referatov s konference v Portorožu. Ljubljana: Dan: Zveza gluhih in naglušnih Slovenije.
7. Kuščer, I., Moljk, A. (1987). Toplota, nihanje, valovanje, svetloba: FizikaII. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
8. Kuzma, M. (2002). Spodbujanje kognitivnega, čustvenega in socialnega razvoja s pomočjo glasbe. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
9. Mees- Christeller, E. (1992). Umetnostna terapija v praksi. Ljubljana: Kortina.
10. Mesec, B. (1997). Metodologija raziskovanja v socialnem delu II. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
11. Mesec, B. (1998). Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
12. Milošević, S. (2000). Staršem otroka s slušno okvaro. Ljubljana: Zveza društev gluhih in naglušnih Slovenije.
13. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami. Šoska zakonodaja I. (2000). (http://www.uradni-list.si/objava.jsp?urlid=200054&stevilka=2496) (dobljeno 20.10.2012)
14. Opara, B. (2005). Otroci s posebnimi potrebami v vrtcih in šolah: vloga in naloga vrtcev in šol pri vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana: CenterKontura, d.o.o.
15. Pesek, A. Otroci v svetu glasbe. Ljubljana: Mladinska knjiga.
16. Sagadin, J. (1995). Standardizirani intervju. Sodobna pedagogika, 46, št. 3-4, str. 101-111.
17. Sagadin, J. (1995). Nestandardizirani intervju. Sodobna pedagogika, 46, št. 7-8, str. 311-322.
18. Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera I. Sodobna pedagogika, 44, št. 3-4, str. 116-123.
19. Sagadin, J. (1993). Kvalitativna analiza podatkov pri študiji primera II. Sodobna pedagogika, 44, št. 5-6, str. 217-224.
20. Sagadin, J. (1991). Študija primera. Sodobna pedagogika, 42, št. 9-10, str. 465-472.
21. Slosar, M. (1999). Taksonomija vzgojno-izobraževalnih ciljev glasbene vzgoje na razredni stopnji osnovne šole. Sodobna pedagogika, št. 4, sept.-okt., str. 401-421.
22. Slosar, M. (2011). Pomoč z glasbo ali muzikoterapija. Študijsko gradivo. Oddelek za edukacijske študije Pedagoške fakutete Koper. Univerza na Primorskem.
23. Tancig, S., Vogelnik, M., Kroflič, B. (1998). Pomoč z umetnostjo na področju zdravstva, socialnega varstva in šolstva. Koper: Znanstveno–raziskovalno središče RS.
24. Voglar, M. (1989). Otrok in glasba. Ljubljana: Državna založba.
25. Več avtorjev. (1997). Uresničevanje integracije v praksi. Zbornik prispevkov s strokovnega simpozija v Portorožu od 13. do 15. februarja 1997. Ljubljana: CenterKontura, d.o.o.

VERBALNA MEMORIJA ADOLESCENATA SA LAKOM INTELEKTUALNOM OMETENOŠĆU I POREMEĆAJIMA U PONAŠANJU

VERBAL MEMORY IN ADOLESCENTS WITH MILD INTELLECTUAL DISABILITY AND CONDUCT DISORDERS

Nenad GLUMBIĆ[1], Vesna ŽUNIĆ-PAVLOVIĆ[1], Miroslav PAVLOVIĆ[2]

[1]Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Beograd
[2]Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja, Beograd

APSTRAKT

Problem u regulaciji socijalno poželjnog ponašanja kod adolescenata sa lakom intelektualnom ometenošću uslovljen je, bar u izvesnoj meri, ograničenim kapacitetom njihove verbalne memorije. Cilj ovog istraživanja je da utvrdi eventualne razlike u verbalnoj memoriji adolescenata sniženih intelektualnih sposobnosti s poremećajima u ponašanju i njihovih vršnjaka, koji ne ispoljavaju navedene poremećaje. Uzorkom su obuhvaćena 32 ispitanika sa lakom intelektualnom ometenošću, oba pola, starosti između 12 i 18 godina. Celokupan uzorak je podeljen na poduzorak koji čini 16 ispitanika sa poremećajima u ponašanju i poduzorak sastavljen od 16 ispitanika bez poremećaja u ponašanju. Prosečna starost ispitanika prvog poduzorka je 15,12 godina, dok je prosečna starost adolescenata koji čine drugi poduzorak 15,44 godine. Verbalna memorija je ispitivana odgovarajućim suptestom McCarthy skale dečjih sposobnosti. Primenom t-testa utvrđeno je da između testiranih poduzoraka nema statistički značajne razlike ni u sposobnosti pamćenja reči i rečenica (t= 0,424, p= 0,678), kao ni u sposobnosti pamćenja teksta (t= 0,509, p=0,618). Dobijeni rezultati ukazuju na značajno veću varijabilnost rezultata u poduzorku dece sa poremećajima u ponašanju.

Ključne reči: poremećaji u ponašanju, intelektualna ometenost, verbalna memorija

ABSTRACT

The problem of regulation of the socially desirable behaviour in adolescents with mild intellectual disability is caused, at least to some extent, by the limited capacity of their verbal memory. The objective of this research is to determine possible differences in verbal memory between adolescents with intellectual disability and conduct disorder and their peers without co-morbid conduct disorder. The sample consisted of 32 participants with mild intellectual disability of both sexes, aged from 12 to 18. The whole sample was divided into two subsets (participants with and without conduct disorders), with 16 participants in each group. The average age of the first sub-sample was 15.12 years, while

the average age of the adolescents who make the second sub-sample was 15.44 years. Verbal memory was assessed by the McCarthy Scale of Children's Abilities. The t-test showed no significant differences between two sub-samples, either in memory for words and sentences (t=0.424, p=0.678), or in story recall (t=0.509, p=0.618). The results also showed higher variability in the sub-sample of the participants with conduct disorders.

Key words: conduct disorder, intellectual disability, verbal memory

UVOD

Pamćenje je veoma složen, multikomponentni sistem u kome se odvijaju prijem, obrada, skladištenje i prizivanje informacija (Ocić, 1998). Sistem za privremeno skladištenje informacija označen je terminom radna memorija. Prema Bedlijevom multikomponentnom modelu, radnu memoriju čine centralni egzekutivni sistem, fonološka petlja, vizuo-spacijalna kontura i epizodički bafer (Baddeley, 2002). Fonološka petlja je sistem za privremeno skladištenje jezičkih informacija i ona je prvenstveno angažovana u zadacima primenjenim u ovom istraživanju. Bedlijeva studija ukazuje na činjenicu da se funkcionalna ograničenja kod dece sa intelektualnom ometenošću prvenstveno vezuju za fonološku petlju radne memorije. Novija istraživanja pokazuju da je ograničen kapacitet skladištenja informacija povezan s deficitima u govorno-jezičkom razvoju i, posledično, u kognitivnom funkcionisanju (Schuchardt et al., 2011). Na slična ograničenja nailazimo i u populaciji dece s poremećajem u ponašanju. Pokazalo se da loše rezultate na zadacima za procenu verbalne radne memorije imaju ispitanici sa opoziciono-prkosnim ponašanjem, kao i oni sa kombinacijom ADHD-a i opoziciono-prkosnog ponašanja, i to ne samo u odnosu na kontrolnu grupu tipičnih ispitanika, već i u poređenju sa ispitanicima sa ADHD-om bez pridruženih poremećaje ponašanja (Rhodes et al., 2012). Globalno kognitivno oštećenje u različitim domenima egzekutivnih funkcija, verbalnog učenja i pamćenja, naročito je izraženo kod ispitanika sa ranim početkom poremećaja ponašanja (Johnson et al., 2015). Treba imati u vidu da je tradicionalno shvatanje o urođenoj disfunkciji leve hemisfere kod dece sa poremećajima u ponašanja u poslednje vreme dovedeno u pitanje, budući da savremena istraživanja zapravo ukazuju na ranu disfunkciju desne hemisfere, odgovorne za procesiranje emocionalno relevantnih sadržaja. Leva hemisfera kompenzatorno preuzima neke funkcije desne hemisphere što dovodi do "zagušenja" u procesiranju informacija (prema Žunić-Pavlović i Pavlović, 2013). Dosadašnja iskustva ukazuju na ne tako retku pojavu komorbiditeta intelektualne ometenosti i poremećaja u ponašanju. Meta-analizom većeg broja studija dolazi se do zaključka da su, od svih mentalnih poremećaja, kod osoba sa IO najčešći poremećaji u ponašanju i to poremećaj vladanja, sa srednjom prevalencijom od 5,1%, i opoziciono-prkosni poremećaj, sa prosečnom prevalencijom 12,4% (Oeseburg, 2011). U ovom istraživanju koristićemo sintagmu poremećaji ponašanja kao krovni termin, budući da dosadašnja istraživanja nisu mogla da opravdaju pokušaje da se napravi distinkcija između navedena dva tipa

disruptivnog ponašanja (Žunić-Pavlović, 2011). Raznovrsni oblici eksternalizovanih i internalizovanih poremećaja ponašanja učestaliji su kod dece sa IO, ne samo kada se ona uporede sa vršnjacima tipičnog razvoja, već i kada kontrolnu grupu čine tipični ispitanici istog mentalnog uzrasta (Caplan et al., 2015). S obzirom na to da deficijentna verbalna radna memorija karakteriše adolescente sa poremećajima u ponašanju, ali i njihove vršnjake sniženih intelektualnih sposobnosti, interesovalo nas je da li se postignuća ispitanika sa lakom intelektualnom ometenošću i pridruženim poremećajima ponašanja značajno razlikuju u odnosu na performanse njihovih vršnjaka sličnih intelektualnih sposobnosti, bez komorbidnih poremećaja ponašanja.

METODE RADA

Uzorkom su obuhvaćena 32 ispitanika sa lakom intelektualnom ometenošću, oba pola, starosti između 12 i 18 godina. Prvi poduzorak čini 16 ispitanika sa poremećajima u ponašanju, dok je drugim poduzorkom obuhvaćeno 16 ispitanika bez poremećaja u ponašanju. Prosečna starost ispitanika, koji pripadaju prvom poduzorku je 15,13 godina (SD=2,500), dok je prosečna starost adolescenata koji čine drugi poduzorak 15,44 godine (SD=0,814). Između dva poduzorka nema statistički značajne razlike u pogledu prosečne hronološke starosti (t=-0,475; df=30; p=0,638). Dvanaest ispitanika muškog i četiri ispitanika ženskog pola čine prvi poduzorak. U poduzorku od 16 ispitanika bez poremećaja u ponašanju, u istom broju su zastupljeni adolescenti muškog i ženskog pola. Fišerov egzakt test pokazuje da između dva poduzorka nema značajnije razlike u pogledu distribucije ispitanika različitog pola (p=0,273). Prvim poduzorkom su obuhvaćeni ispitanici, koji su zbog teškoća u školovanju, kao i problema u socijalnom funkcionisanju u okviru porodice i vršnjačke grupe, upućeni na dijagnostiku i tretman u okviru stručnih službi Instituta za mentalno zdravlje u Beogradu. Jedan broj ispitanika ovog poduzorka pohađa školu za decu ometenu u mentalnom razvoju. Njihov školski uspeh je ispod očekivanog; često dolaze u sukobe sa nastavnicima; zbog teškoća razumevanja i verbalizovanja problema napetost prazne kroz motorna ispoljavanja i agresivna ponašanja; imaju teškoće u kontroli impulsa i odlaganju zadovoljenja potreba, sniženu toleranciju na frustracije... Ovi ispitanici su izuzetno sugestibilni. Skloni su bežanju iz škole i promiskuitetnom ponašanju. Zbog navedenih problema često ih udaljavaju sa nastave. Kod izvesnog broja ispitanika ovog poduzorka dominantan problem jeste školski neuspeh praćen nerealnim aspiracijama roditelja i šire socijalne sredine. Skromni kapaciteti i nizak nivo samopoštovanja, kao i neefikasnost u školskim postignućima, kompromituju i one sposobnosti koje su očuvane što ih često vodi u agresivan otpor prema svemu što ih okružuje i pospešuje poremećaje u ponašanju. Svi ispitanici drugog poduzorka pohađaju osnovnu ili srednju školu za decu ometenu u mentalnom razvoju. Na osnovu uvida u dokumentaciju službe socijalnog rada utvrđeno je da ovi ispitanici nemaju poremećaje u ponašanju. Verbalna memorija je ispitivana suptestom "Verbalno pamćenje" Mekartijeve skale dečjih sposobnosti (McCarthy, 1972).

Prvim delom ovog suptesta procenjuje se memorija za reči i rečenice. Ispitanicima se daje sledeći nalog: "Sada ću ti reći neke reči, a ti treba da ih ponoviš što tačnije, da vidimo koliko reči možeš da zapamtiš. Sačekaj dok ti kažem sve reči, pa tek tada pokušaj da ponoviš šta sam rekao." Ispitivač čita brzinom od oko jedne reči u sekundi. Za svaku tačno reprodukovanu reč dobija se jedan bod, pri čemu se jedan poen oduzima ako je sekvenca izmenjena. Tokom reprodukcije rečenica skorovane su, kako je to procedurom ispitivanja predviđeno, samo "target" reči, bez obzira na raspored kojim su ponovljene. S obzirom na to da se ovim testom ne procenjuju poremećaji artikulacije ili fluentnosti govora, eventualna pojava dislalije ili disfluentnog govora nije imala direktnog uticaja na ostvarene rezultate. Maksimalan skor na prvom delu "Verbalnog pamćenja" iznosi 30 poena. Drugim delom suptesta za ispitivanje verbalne memorije ispitana je sposobnost pamćenja priče. Ispitanicima je objašnjeno da ćemo im ispričati kratku priču, koju treba pažljivo da slušaju i zatim da je ispričaju nama. Nije potrebno da ispitanik ponovi priču istim rečima, već da je ispriča najbolje što može. Priča je podeljena u jedanaest elemenata od kojih se svaki ocenjuje sa 1 ili 0 tako da je ukupan broj poena na ovom delu "Verbalne memorije" jedanaest. Ispitivanje je izvršeno uz prethodno dobijenu informisanu saglasnost roditelja, i uz poštovanje etičkih standarda istraživačkog rada.

REZULTATI I DISKUSIJA

Ispitanici sa lakom intelektualnom ometenošću ispoljavaju izraženije deficite u onom delu fonološke petlje koji je odgovoran za održavanje, nego u delu koji je zadužen za skladištenje podataka (Rosenquist et al., 2003). Otuda ne čudi odsustvo korelacije između sposobnosti pamćenja reči i sposobnosti i pamćenja teksta ($r=-0,065$; $p>0,05$). Reč je, zapravo, o različitim sposobnostima pamćenja – prva je direktno vezana za kapacitet radne memorije, dok se druga zasniva na regulativnoj funkciji epizodičkog bafera. Epizodički bafer je sistem skladištenja podataka ograničenog kapaciteta, koji integriše informacije iz više različitih izvora kako bi se stvorilo jedinstveno pamćenje (Baddeley, 2002). U zadacima pamćenja teksta epizodički bafer integriše dugoročno semantičko pamćenje i lingvističko znanje, fonološku radnu memoriju i druge resurse egzekutivnih funkcija (Henry, 2010). U našem uzorku utvrđena je pozitivna, umereno visoka, statistički značajna korelacija između hronološkog uzrasta i sposobnosti pamćenja reči i rečenica ($r=0,358$; $p<0,05$). S druge strane, nije nađena statistički signifikantna korelacija između hronološkog uzrasta i sposobnosti pamćenja teksta ($r=0,131$; $p>0,05$). Na suptestu pamćenja reči i rečenica ispitanici sa intelektualnom ometenošću i poremećajem ponašanja ostvaruju između 10 i 30 poena (AS=26,56; SD=5,83), dok ispitanici iz poredbene grupe ostvaruju između 18 i 30 poena (AS=25,87; SD=2,98). Između dve grupe ispitanika nije nađena statistički značajna razlika u pogledu njihovih postignuća na testovima za procenu pamćenja reči rečenica ($t=0,420$; $df=30$; $p=0,678$). Raspršenje pojedinačnih rezultata u odnosu na prosečnu vrednost značajno je veće u grupi adolescenata s intelektualnom ometenošću i poremećajima

u ponašanju. Moguće je da se heterogenost prvog poduzorka zasniva na kvalitativno različitim oblicima neuropsihološkog funkcionisanja ovih adolescenata. Slične rezultate dobijamo poređenjem dve grupe ispitanika na zadacima za procenu pamćenja teksta. U prvom poduzorku skorovi se kreću u rasponu od 0 do 11 poena (AS=6,81; SD=3,36), a u drugom u rasponu od 1 do 11 poena (AS=6,25; SD=2,955). Između dva poduzorka nije nađena statistički značajna razlika u odnosu na sposobnost pamćenja teksta (t=0,504; df=30; p=0,618). Identifikacijom tipova neuropsihološkog funkcionisanja ustanovljeno je postojanje četiri neuropsihološka klastera adolescenata s poremećajima u ponašanju. To su: grupa sa verbalnim deficitom (deficitom leve hemisfere); grupa sa supkortikalnim frontalnim deficitom; grupa sa blagim deficitom verbalnih sposobnosti i normalna grupa. Navedeni neuropsihološki subtipovi u vezi su sa specifičnim psihološkim i bihejvioralnim problemima (Teichnera, 2000). Nije nam poznato nijedno istraživanje koje bi se usmerilo ka definisanju kognitivnih profila i kognitivnih strategija adolescenata sniženih intelektualnih sposobnosti koji ispoljavaju poremećaje u ponašanju. Identifikacija specifičnih subtipova neuropsihološkog funkcionisanja mogla bi da pomogne u boljem objašnjenju funkcionisanja ovih adolescenata. Za sada, dobijeni rezultati ukazuju na mogućnost da su adolescenti sniženih intelektualnih sposobnosti sa poremećajima u ponašanju u domenu verbalnih memorijskih sposobnosti raznovrsnija grupa ispitanika u poređenju sa kontrolnim poduzorkom.

ZAKLJUČAK

Dobijeni rezultati ne ukazuju na razlike u postignućima dece sa intelektualnom ometenošću i njihovih vršnjaka sa intelektualnim teškoćama i pridruženim poremećajima u ponašanju, na zadacima za procenu kratkoročnog verbalnog pamćenja. Istraživanja u ovoj oblasti ipak bi trebalo nastaviti s obzirom na to da je moguće poboljšati kapacitet radne memorije osoba s lakom intelektualnom ometenošću kroz trening program zasnovan na igri (Delavarian et al., 2015). Istraživanja na većim uzorcima, sa produbljenijom analizom uloge različitih komponenti sistema radne memorije, mogla bi da ukažu na značaj verbalnog pamćenja kao mogućeg dinamogenog činioca u nastanku poremećaja ponašanja kod osoba sa intelektualnom ometenošću, kao i na smernice za redefinisanje programa tretmana.

Zahvalnost

Ovo istraživanje je proisteklo iz rada na projektu „Socijalna participacija osoba sa intelektualnom ometenošću“ (ev. br. 179 017), koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.

LITERATURA

1. Baddeley, A. D. (2002). Is working memory still working? European Psychologist, 7 (2), p. 85.
2. Baddeley, A. D. (2007). Working memory, thought and action. Oxford: OUP.
3. Caplan, B., Neece, C. L., & Baker, B. L. (2015). Developmental level and psychopathology: Comparing children with developmental delays to chronological and mental age matched controls. Research in Developmental Disabilities, 37, p. 143-151.
4. Delavarian, M., Bokharaeian, B., Towhidkhah, F., & Gharibzadeh, S. (2015). Computer-based working memory training in children with mild intellectual disability. Early Child Development and Care, 185 (1), p. 66-74.
5. Henry, L. A. (2010). The episodic buffer in children with intellectual disabilities: An exploratory study. Research in Developmental Disabilities, 31 (6), p. 1609-1614.
6. Johnson, V. A., Kemp, A. H., Heard, R., Lennings, C. J., & Hickie, I. B. (2015). Childhood-versus adolescent-onset antisocial youth with conduct disorder: psychiatric illness, neuropsychological and psychosocial function. PloS One, 10 (4).
7. McCarthy, D. (1972). McCarthy scales of children's abilities. New York: Psychological Corporation.
8. Ocić, G. (1998). Klinička neuropsihologija. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
9. Oeseburg, B., Dijkstra, G. J., Groothoff, J. W., Reijneveld, S. A., & Jansen, D. E. C. (2011). Prevalence of chronic health conditions in children with intellectual disability: a systematic literature review. Intellectual and Developmental Disabilities, 49 (2), p. 59-85.
10. Rhodes, S. M., Park, J., Seth, S., & Coghill, D. R. (2012). A comprehensive investigation of memory impairment in attention deficit hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 53 (2), p. 128-137.
11. Rosenquist, C., Conners, F. A., & Roskos-Ewoldsen, B. (2003). Phonological and visuo-spatial working memory in individuals with intellectual disability. Journal Information, 108 (6), p. 403-413.
12. Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2011). Functional deficits in phonological working memory in children with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 32 (5), p. 1934-1940.
13. Teichnera, G., Goldena, C., Cruma, T., Azrina, N., Donohueb, B., Van Hasselta, V. (2000). Identification of neuropsychological subtypes in a sample of delinquent adolescents. Journal of Psychiatric Research, 34 (2), p. 129-132.
14. Žunić-Pavlović, V. i Kovačević-Lepojević, M. (2011). Prevalencija i razvoj poremećaja ponašanja u detinjstvu. Specijalna edukacija i rehabilitacija, 10 (4), p. 725-742.
15. Žunić-Pavlović, V. i Pavlović, M. (2013). Tretman poremećaja ponašanja u detinjstvu i adolescenciji. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

NIVO SOCIJALNE DISTANCE STUDENATA PREMA OSOBAMA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA U ODNOSU NA KONTAKT S OSOBAMA S INTELEKTUALNIM TEŠKOĆAMA

STUDENTS SOCIAL DISTANCE LEVEL TOWARD PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN RELATION TO THE CONTACT WITH PERSONS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Milena NIKOLIĆ[1], Nermina STJEPIĆ[2], Medina VANTIĆ-TANJIĆ[1]
[1] Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina
[2]Specijalna osnovna i srednja škola „Đorđe Natošević", Prijedoru, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Cilj istraživanja bio je ispitati nivo socijalne distance studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama. Uzorak je činilo ukupno 264 studenta od kojih je 239 (90,53%) imalo kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama, dok njih 25 (9,47%) nije imalo nikakvoga kontakta s ovim osobama. Socijalna distanca studenata procijenjena je primjenom Skale socijalne distance (*Social Distance Subscale* autora Harth, 1971; preuzeta od Ouellette-Kuntz et al, 2010) i to njezine subskale (Multidimenzionalni upitnik o stavovima prema mentalnoj retardaciji; *eng. Multidimensional Attitude Survey on Mental Retardation – MASMR*). Na temelju dobivenih rezultata istraživanja možemo zaključiti da se studenti ne razlikuju u pogledu ispoljavanja socijalne distance prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta sa osobama s intelektualnim teškoćama. Statistički značajne razlike su nađene samo na jednoj varijabli subskale i to varijabli 4 („Radije ne bih na večeru pozvao osobu s intelektualnom teškoćom na kojoj će prisustvovati i osobe koje nemaju intelektualnu teškoću“), ali ne i na sumarnoj varijabli subskale. Intimnost u kontaktu, kao faktor koji utječe na socijalnu distancu, jasno se uočava kod obje skupine studenata.

Ključne riječi: socijalna distanca, studenti, specijalna edukacija i rehabilitacija

ABSTRACT

The aim of this study was to examine students social distance level toward persons with intellectual disabilities in relation to the contact with persons with intellectual disabilities. The sample consisted of 264 students of which 239 (90.53%) had contact with people with intellectual disabilities, while 25 (9.47%) did not have any contact with these persons. Student’s social distance was estimated by applying the Social Distance Scale (*Social Distance Subscale* by Harth, 1971; taken from Ouellette-Kuntz et al, 2010) and its subscales *Multidimensional Attitude Survey on Mental Retardation – MASMR*. Based on

the results obtained in this study we can conclude that students do not differ in regard to manifesting social distance toward persons with intellectual disabilities in relation to the contact with these persons. Statistically significant differences were found only on the one variable of subscale, the variable 4 ("I would rather not have person with an intellectual disability as dinner guests with my friends who are not intellectually disabled"), but not on the summary variable of the subscale. Intimacy in contact, as a factor that influences the social distance, can be clearly observed in both groups of students.

Key word: social distance, students, special education and rehabilitation

UVOD

Socijalna distanca predstavlja stepen spremnosti/nespremnosti pojedinca da prihvati neku vrstu socijalnih odnosa (različitog stepena bliskosti) sa pripadnikom neke druge socijalne grupe (vjerske, rasne, etničke) (Trebješanin i Lalović, 2011). Socijalna distanca izražava stupanj bliskosti u socijalnim odnosima koji neka osoba prihvaća s pripadnicima društvenih socijalnih skupina, a može varirati od bliskih i toplih odnosa preko ravnodušnih do neprijateljskih prema društvenim grupama, vrijednostima ili pojedincima (Petz, 1992; Supek, 1968; prema Vujević Hećimović i sur., 2010). Kreč i sur., (1962; prema Mavrak, 2005) navode da se socijalnom distancom naziva omjer sličnosti i razlika koje je pojedinac spreman usvojiti u svom odnosu prema drugima i svijetu oko sebe. Mavrak (2005) ističe da socijalna distanca može biti shvaćena na namanje tri načina: (1) kao stupanj razumijevanja i intimnosti koji karakterizira socijalne odnose, (2) kao stupanj u kojem postoji spremnost pojedinca ili grupe da se pridruži drugom pojedincu ili grupi i (3) kao udaljenost sa koje pojedinac ili grupa pristaje stupati u odnose sa drugim pojedincem ili grupom. Vukasović (2004) ističe da socijalna distanca ukazuje na stepen razumijevanja i osjećanja koje osobe izražavaju jedna prema drugoj. Socijalna distanca je promjenljiva kategorija i često je pod uticajem sredstava masovnog komuniciranja ili drugih činilaca (Vidanović, 2006). Sva pomenuta određenja socijalne distance pokazuju visok nivo sličnosti, a ukratko, svode se na slijedeće: socijalna distanca predstavlja stepen prisnosti do koga osoba pristaje da stupi u odnose sa drugim pojedincima ili socijalnim grupama (Milosavljević, 2005). Bogardus ističe da socijalna distanca prema pripadnicima različitih etničkih skupina znatno ovisi o postojećim predrasudama i generalizacijama, a tek potom o vlastitim iskustvima (Bogardus, 1925; prema Šleznik i Šakaja, 2012). Socijalna distanca je koncept koji reflektuje stavove i definisan je sa „voljom da prepozna, živi blizu ili bude povezan sa određenom grupom osoba ili osobom" (Harth 1971, str. 143; prema Ouellette-Kuntz et al, 2010). Razvio se iz spoznaje da fizička razdaljina nije adekvatna za mjerenje bliskosti među ljudima. Na primjer, iako dva susjeda žive blizu jedan drugom geografski, njihova socijalna distanca zavisi od nivoa emocionalne intimnosti ili socijalnih predrasuda koje gaje jedan prema drugom (Angermeyer and Matschinger, 1997). Ljudi se osjećaju ugodnije sa onima koje smatraju sebi sličnima i sa njima održavaju bliži socijalni razmak. Suprotno tome, ako osoba smatra nečije ponašanje neobičnim ili nenormalnim, ona ili on će

uspostaviti veću socijalnu distancu između sebe i te osobe u smislu rezervisanosti ili straha (Parillo and Donoghue, 2005). Mavrak (2005), također, navodi da pojedinčeva spremnost za interakciju „mjerljiva“ je kroz različite odnose kao što su brak, prijateljstvo, susjedstvo i sl. Tako pojedinac može pristati na poslovno partnerstvo sa osobom koja je drugačija od njega po nekom od svojih identiteta (rasa, konfesionalna, nacionalna i druga pripadnost, bolestan čovjeka, emigrant i sl.), ali istodobno odbijati da živi s tom osobom u istoj ulici ili gradu, da se druži s njom ili da sklapanjem braka produbi rodbinske veze s tom osobom. Pojedinac, dakle, može pristati na zajednički život s drugim pojedincem, ali pri tom odrediti s koje udaljenosti prihvata podnositi prisustvo tog drugoga. Ako socijalnu distancu zamislimo kao kontinuum spremnosti za međuljudsku komunikaciju i interakciju, brak kao odnos među ljudima označio bi jedan kraj toga kontinuuma (dakle, potpuno prihvaćanje zajedničkog života), a na drugom bi kraju bilo odsustvo svakog odnosa (ili, potpuno odbijanje kontakta). Nišević i sur., (2011) navode da se socijalna distanca odnosi na samoprocjenu (ne)spremnosti osobe za ulazak u interakcije i aktivnosti sa osobom iz onog miljea koji se ispituje. Socijalna distanca može da bude niska, i tada ukazuje na prihvatljivost neke populacije, ili visoka, kada govori o tendenciji ka diskriminaciji određene grupe.

Predmet ovoga istraživanja je ispitivanje nivo socijalne distance studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na varijablu kontakts osobama s intelektualnim teškoćama. Zašto istraživanje socijalne distance prema osobama s intelektualnim teškoćama i zašto studenti kao subjekt istraživanja? Istraživanje socijalne distance studenata prema osobama s intelektualnim teškoćama zato što život osoba sa intelektualnim teškoćama u društvenoj zajednici ne podrazumijeva istovremeno garanciju i realnu šansu da zaista aktivno i ravnopravno socijalno participiraju u toj zajednici. S toga, socijalna distanca se može definisati i kao nivo spremnosti osoba opšte populacije da stupe u direktne, neposredne, recipročne socijalne interakcije sa osobama s intelektualnim teškoćama i da kroz te interakcije ostvare određen stepen bliskosti. Ovo istraživanje kao subjekte istraživanja ima studente specijalne edukacije i rehabilitacije, koji su budući profesionalci koji će direktno pružati podršku osoba s intelektualnim teškoćama i njihovim obiteljima, a indirektno zajednici kao cjelini. U pogledu ispitivanja stavova, pa i socijalne distance, ovi subjekti su rijetko predmet istraživanje, jer se smatra, obzirom na njihov poziv, da bi trebali imati pozitivne stavove prema osobama sa kojima rade. Međutim, stavovi ovih subjekata se ne mogu uzeti zdravo za gotovo, te je nužno ispitivati i njihove stavove i socijalnu distancu kao i svih drugih sudionika zajednice. Na osnovu pregleda istraživanja, može se vidjeti da je najčešće predmet istraživanja stavova i socijalne distance opća populacija. Većina autora navodi da se, u odnosu na druge oblike ometenosti, intelektualne teškoće i mentalna oboljenja, svrstavaju u najslabije socijalno prihvaćene kategorije (Kaljača i Dučić, 2011). Veoma mali je broj istraživanja kako stavova, tako i socijalne distance studenata specijalne edukacije i rehabilitacije, kao budućih profesionalaca koji će pružati podršku i direktno raditi s osobama s onesposobljenjem. Važnost poznavanja njihovih stavova i socijalne

distance je veoma važna, obzirom da su oni nosioci procesa uključivanja ovih osoba u društvenu zajednicu. Tako Al-Adulwahab-a i Al-Gain-a (2003) navode istraživanja koja su pokazala da stavovi profesionalaca koji rade sa osobama sa invaliditetom značajno utiču na pacijentov tretman i rehabilitacioni potencijal. Pomenuti autori navode da negativni stavovi zdravstvenih radnika mogu da uspore pacijentovo prilagođavanje i prihvatanje invalidnosti, za razliku od pozitivnih stavova koji povećavaju pacijentovu motivaciju ka oporavku, prilagođavanju i prihvatanju invalidnosti. Istraživači se slažu u ocjeni da su pozitivni stavovi prema osobama sa invaliditetom od ključne važnosti za osobe koje profesionalno sa njima rade. Istraživanja stavova studenata prema osoba s onesposobljenjem u zemljama zapada su uglavom usmjerena na studente zadravstvenih profesija. Tako Al-Adulwahab i Al-Gain (2003) navode nekoliko studija koje su bile usmjerene na ispitivanje stavova studenata zdravstvenih studija prema osobama s onesposobljenjem. Neke od studija su ukazivale na pozitivne stavove studenata prema osobama s onesposobljenjem (Paris, 1993; Gething, 1992; Brillhart i sur., 1990; sve prema Al-Adulwahab and Al-Gain, 2003), a neke na negativne (Biley, 1994; prema Al-Adulwahab-a and Al-Gain 2003). Socijalnu distancu i stavove studenata prema osobama sa invaliditetom ispitivali su Nišević i sur., (2011) i to na studentima specijalne edukacije (Fakulte za specijalnu edukaciju Univerziteta u Beogradu). Autori su ispitivali stavove studenata specijalne edukacije prema osobama sa invaliditetom, a zatim da su utvrdili socijalnu distancu studenata prema osobama sa smetnjama u razvoju, psihijatrijskim bolesnicima i zavisnicima od psihoaktivnih supstanci. Rezultati istraživanja pokazali su da studenti imaju snažne stavove prema osobama s tjelesnim invaliditetom. Ispitanici u ovom uzorku najveću socijalnu distance su imali prema zavisnicima od psihoaktivnih supstanci i u odnosu na psihijatrijske bolesnike. Autori zaključuju da dobijeni rezultati naglašavaju važnost praćenja, kao i kontinuirani rad na razvijanju pozitivnijih stavova studenata specijalne edukacije i rehabilitacije prema osobama sa nekim oblikom invaliditeta. Na području Bosne i Hercegovine do sada nije bilo istraživanja socijalne distance studenata specijalne edukacije i rehabilitacije prema osobama s intelektualnim teškoćama. Rađeno je ispitivanje stavova ispitivanje stavova studenata Defektološkog fakulteta u Tuzli (danas Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta) i Filozofskog fakulteta prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja u redovne osnovne škole koje je provela Vantić (2004). Aritmetičke sredine rezultata pokazale su i da studenti Defektološkog i studenti Filozofskog fakulteta iskazuju općenito pozitivne stavove prema integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Međutim, studenti Defektološkog fakulteta iskazuju značajno povoljnije stavove od studenata Filozofskog fakulteta. Zbog svega navedenog jasno je zašto je važno ispitivati socijalnu distancu studenata specijalne edukacije kao budućih profesionalaca koji će pružati podršku kako osobama s intelektualnim teškoćama tako i zajednici u cjelosti. Stoga, cilj istraživanja bio je ispitati nivo socijalne distance studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama.

METODE RADA

Uzorak ispitanika (N=264) činili su studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli oba spola. U odnosu na varijablu „kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama" 239 (90,53%) studenata je imalo kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama, dok njih 25 (9,47%) nije imalo nikakvoga kontakta.
Socijalna distanca studenata procjenjena je primjenom Skale socijalne distance (*Social Distance Subscale* autora Harth, 1971; preuzeta od Ouellette-Kuntz et al, 2010) i to njezine subskale (Multidimenzionalni upitnik o stavovima prema mentalnoj retardaciji; *eng. Multidimensional Attitude Survey on Mental Retardation – MASMR*). Ova skala zahtijeva od ispitanika da na četverostepenoj skali Likertovog tipa obilježi nivo slaganja (u potpunosti se slažem, slažem se, ne slažem se i u potpunosti se ne slažem) sa osam tvrdnji. Kako bi se ograničio uticaj samo pozitivnih odgovora skala sadrži pozitivne i negativne tvrdnje. Negativne tvrdnje se suprotno kodiraju tijekom analize. Upitnik je bodovan tako da veći broj bodova znači manju socijalnu distancu odnosno bolje prihvatanje osoba s intelektualnim teškoćama. Ouellette-Kuntz et al, (2010) ukazuju da je pozuzdanost subskale MASMR Skale socijalne distance iznosi 0,82, te da je analiza unutarnje pouzdanosti pokazala je da subskala počiva na jednom konstruktu (Antonak i Harth, 1994; prema Ouellette-Kuntz et al, 2010). Provjerena je unutarnja pouzdanost subskale na uzorku ovoga istraživanja i dobijena vrijednost Cronbach 's Alpha je 0,742 pokazuje prihvatljivu unutarnju pouzdanost.
Istraživanje je provedeno tijekom akademske 2013./2014. godine. Studenti Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta Univerziteta u Tuzli su anonimno popunjavali upitnik.
Statistička obrada uključivala deskriptivnu statistiku (aritmetička sredina, standardna devijacija) i t-test. Statistička analiza podataka je urađena u okviru statističkog paketa SPSS 14.0 for Windows.

REZULTATI I DISKUSIJA

U istraživanju se željelo vidjeti da li postoje razlike u pogledu ispoljavanja socijalne distance prema osoba s intelektualnim teškoćama među studentima u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta sa osobama s intelektualnim teškoćama. Pošlo se od pretpostavke da će osobe koje su imale kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama ispoljavati manju socijalnu distancu. Rezultati deskriptivne statistike prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati procjene socijalne distance studenata prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta sa osobama s intelektualnim teškoćama

Table 1. Assessment results of students social distance toward persons with intellectual disabilities in relation to the contacts with these persons

Varijable		N	AS	SD	Minimum	Maximum
Rođendan	DA	239	3,5858	0,67361	1,00	4,00
	NE	25	3,4400	0,50662	3,00	4,00
Prijatelj	DA	239	3,3473	0,63569	1,00	4,00
	NE	25	3,1200	0,66583	2,00	4,00
Kino	DA	239	3,5523	0,65816	1,00	4,00
	NE	25	3,5600	0,50662	3,00	4,00
Večera	DA	239	3,2385	0,74868	1,00	4,00
	NE	25	3,2000	0,50000	2,00	4,00
Bazen	DA	239	3,4812	0,70313	1,00	4,00
	NE	25	3,4400	0,50662	3,00	4,00
Upoznati osobu s IT s prijateljima	DA	239	3,4603	0,72579	1,00	4,00
	NE	25	3,2800	0,54160	2,00	4,00
Frizer	DA	239	2,4603	0,86329	1,00	4,00
	NE	25	2,3200	0,90000	1,00	4,00
Živio u zgradi s osobom s IT	DA	239	3,6025	0,71373	1,00	4,00
	NE	25	3,4800	0,50990	3,00	4,00
Suma	DA	239	26,7280	3,42956	10,00	32,00
	NE	25	25,8400	2,80891	21,00	31,00

Legenda: *Rođendan* - „Otišao bih na proslavu rođendana osobe sa intelektualnom teškoćom ukoliko bih na istu bio pozvan"; *Prijatelj* – „Prihvatio bih osobu sa intelektualnom teškoćom kao bliskog prijatelja"; *Kino* – „Ne smeta mi da sa osobom sa intelektualnom teškoćom boravim i kinu ili nekom drugom javnom mjestu/sadržaju"; *Večera* – „Radije ne bih na večeru pozvao osobu s intelektualnom teškoćom na kojoj će prisustvovati i osobe koje nemaju intelektualnu teškoću"; *Bazen* – „Ne bih volio da u istom bazenu sa mnom pliva osoba koja ima intelektualnu teškoću"; *Upoznati osobi s IT s prijateljima* – „Bio bih spreman osobu sa inteletualnim teškoćama upozati sa svojim prijateljima i susjedima"; *Frizer* – „Rado bih otišao na šišanje kod frizera/frizerke koja ima intelektualnu teškoću"; *Živio u zgradi s osobom s IT* – „Radije ne bih da u zgradi u kojoj živim živi i osoba koja ima intelektualnu teškoću"

Polazište u određivanju osjetljivosti Subskale bio je raspon rezultata. Teoretski raspon rezultata subskale je od 8 do 32, jer je svaki ispitanik mogao ostvariti toliko bodova. Svaki ispitanik je mogao za svaku varijablu ostvariti rezultat od 1 do 4, odnosno u prosjeku taj rezultat je iznosio 2,5. Kada se dobiveni prosječni rezultat pomnoži sa brojem varijabli skale (8) dobije se rezultat 20, što znači da prosječan rezultat subskale iznosi 20. Rezultati dekriptivne statistike ispitanika u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta sa osobama s intelektualnim teškoćama, prikazani u

Tabeli 1., pokazuju da su studenti koji su imali kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama postigli aritmetičku sredinu na sumarnoj varijabli 26,72, dok su studenti koji nisu imali kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama postigli aritmetičku sredinu 25,84. Rezultati ispitanika pokazuju da ispitanici u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta sa osobama s intelektualnim teškoćama postižu aritmetičke sredine koje su iznad srednje vrijednosti subskale, te se može zaključiti da svi ispoljavaju manju socijalnu distancu prema osobama s intelektualnim teškoćama, odnosno da prihvataju kontakt i interakciju s ovim osobama. Ako posmatramo rezultate studenata po varijablama subskale svaki rezultat iznad 2,5 ukazuje na manju socijalnu distancu. Ako pogledamo aritmetičke sredine date u Tabeli 1. možemo vidjeti da studenti obje skupine na svim varijablama, osim na varijabli 7. *„Rado bih otišao na šišanje kod frizera/frizerke koja ima intelektualnu teškoću"*, postižu rezultate koji su iznad prosječnog rezultata varijabli što znači da ispoljavaju manju socijalnu distancu. Na varijabli 7. studenti obje skupine postižu rezultate koji su ispod srednjeg rezultata varijabli (2,5), te time ispoljavaju veću socijalnu distancu prema ovoj vrsti socijalnog kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama. Studenti koji su imali kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama postigli su aritmetičku sredinu 2,46, a studenti koji nisu imali kontakt postigli su aritmetičku sredinu 2,32. Ako rezultate studenata koje su imali kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama poredamo po vrijednosti aritmetičkih sredina, od najveće ka najmanjoj, situacija je slijedeća: „Radije ne bih da u zgradi u kojoj živim živi i osoba koja ima intelektualnu teškoću", „Otišao bih na proslavu rođendana osobe sa intelektualnom teškoćom ukoliko bih na istu bio pozvan", „Ne smeta mi da sa osobom sa intelektualnom teškoćom boravim i kinu ili nekom drugom javnom mjestu/sadržaju", „Ne bih volio da u istom bazenu sa mnom pliva osoba koja ima intelektualnu teškoću", „Bio bih spreman osobu sa inteletualnim teškoćama upozati sa svojim prijateljima i susjedima", „Prihvatio bih osobu sa intelektualnom teškoćom kao bliskog prijatelja", „Radije ne bih na večeru pozvao osobu s intelektualnom teškoćom na kojoj će prisustvovati i osobe koje nemaju intelektualnu teškoću" i na kraju varijabla 7 „Rado bih otišao na šišanje kod frizera/frizerke koja ima intelektualnu teškoću". Dosta slična je situacija i kod studenata koji nisu imali kontakta i kod njih je redosljed varijabli slijedeći: „Ne smeta mi da sa osobom sa intelektualnom teškoćom boravim i kinu ili nekom drugom javnom mjestu/sadržaju", „Radije ne bih da u zgradi u kojoj živim živi i osoba koja ima intelektualnu teškoću", „Ne bih volio da u istom bazenu sa mnom pliva osoba koja ima intelektualnu teškoću", „Otišao bih na proslavu rođendana osobe sa intelektualnom teškoćom ukoliko bih na istu bio pozvan", „Bio bih spreman osobu sa inteletualnim teškoćama upozati sa svojim prijateljima i susjedima", „Radije ne bih na večeru pozvao osobu s intelektualnom teškoćom na kojoj će prisustvovati i osobe koje nemaju intelektualnu teškoću", „Prihvatio bih osobu sa intelektualnom teškoćom kao bliskog prijatelja" i na kraju varijabla 7 „Rado bih otišao na šišanje kod frizera/frizerke koja ima intelektualnu teškoću". Kod obje skupine studenata možemo uočiti da kako varijable upitnika postaju intimnije u pogledu kontakta s

osobama s intelektualnim teškoćama tako se povećava i socijalna distanca. U nekim budućim istraživanjima socijalne distance u upitnike bi trebalo uvrstiti više pitanja koja se tiču domena dobivanja usluga od osoba s intelektualnim teškoćama (npr. „Jeo bih hranu koju je spremila osoba s intelektualnim teškoćama“, i sl.) i viši stupanj intimnosti u kontaktu. Dobiveni rezultati potvrđuju zapažanje Mavrak (2005) koja govori da, u nekim socijalnim situacijama, socijalna distanca prema jednom te istom subjektu može biti različita.
U cilju ispitivanja postojanja razlika među studentima u pogledu ispoljavanja socijalne distance prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama primjenjen je t-test prikazan u Tabeli 2.

Tabela 2. Razlike u procjene socijalne distance studenata prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama
Table 2. Differences in assessment of students social distance toward persons with intellectual disabilities in relation to the contact with these persons

Varijable	**t**	**df**	**p**
Rođendan	1,051		0,517
Prijatelj	1,693		0,392
Kino	-0,057		0,384
Večera	0,251		**0,034**
Bazen	0,285	262	0,174
Upoznati osobu s IT s prijateljima	1,206		0,078
Frizer	0,770		0,865
Živio u zgradi s osobom s IT	0,836		0,558
Suma	1,251		0,663

Rezultati t-testa, prikazani u Tabeli 2., pokazali su da statistički značajne razlike u nivou socijalne distance studenata specijalne edukacije prema osobama s intelektualnim teškoćama postoje samo na jednoj varijabli upitnika i to na varijabli 4 („Radije ne bih na večeru pozvao osobu s intelektualnom teškoćom na kojoj će prisustvovati i osobe koje nemaju intelektualnu teškoću“). U Tabeli 1. možemo vidjeti da studenti koji su imali kontakt sa osobama s intelektualnim teškoćama postigli aritemtičku sredinu na ovoj varijabli 3,23, dok su studenti koji nisu imali kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama postigli aritmetičku sredinu 3,20. Prosječan rezultat varijabli je 2,5 i dobiveni rezultati kod obje skupine su veći od prosječnog rezultata, te možemo zaključiti da studenti obje skupine ispoljavaju manju socijalnu distancu na ovoj varijabli, ali ipak studenti koji su imali kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama ispoljavaju statistički značajo manju socijalnu distancu. Dakle, oni ispoljavaju značajno manju socijalnu distancu u socijalnoj

sitauciji koju opisuje varijabla odnosno više su spremni pozvati na večeru osobu s intelektualnim teškoćama u na kojoj će biti i osobe bez intelektualnih teškoća.
Obzirom da su statistički značajne razlike nađene samo na jednoj varijabli, a ne i na sumarnoj varijabli skale socijalne distance, možemo zaključiti da kontakt na našem uzorku istraživanja nije se faktor koji utječe na nivo socijalne distance studenata Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta prema osobama s intelektualnim teškoćama. U istraživanje socijalne distance javnog mijenja prema osobama s intelektualnim teškoćama koje su proveli Ouellette-Kuntz et al, (2010) pokazalo se da su osobe koje nisu imale nikakvog kontakta s osobama s intelektualnim teškoćama ispoljavale najveću socijalnu distancu. Međutim, sam konakt s osobom s intelektualnim teškoćama ne znači i pozitivan stav prema ovim osobama. Istraživanje stavova prema osobama s onesposobljenjem koje su proveli Au and Man (2006), a u kojem su poredili stavove zdravstvenih profesionalaca i studenata zdravstvenih struka (fizioterapeuti, okupacioni terapeuti, socijalni radnici, medicinske sestre), pokazalo je da je kontakt značajan faktor koji utječe na stavove. Autori su našli da je kvaliteta kontakta dominantan faktor koji utječe na stavove. Dakle, kvaliteta kontakta je nešto na čemo se treba raditi sustavno i organizirano što potvrđuje i istraživanje Campbell et al (2003) koje ukazuje pozitivan utjecaj na na promjenu stavova prema osobama s onespobljenjem i inkluziji putem kombiniranja instrukcija baziranih na pružanju informacija sa strukturiranim praktičnim radom. Sve navedeno upućuje na zaključak da sam kontak nije dovoljan, već je veoma važna kvaliteta kontakta. S obzirom na to da je ovo istraživanje rađeno na populaciji studenata edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta koji će se u budućnosti baviti osobama s intelektualnim teškoćama, važno je tijekom studija omogućiti im kvalitetan kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama. Da bi smo to postigli moramo revidirati trenutne nastavne planove i programe u domeni praktične nastave, te analizirati da li studenti imaju dovoljno sati na raspolaganju za praktičnu nastavu tijekom koje mogu uspostavljati kvalitetan kontakt s osobama s intelektualnim teškoćama. Također, mora se analizirati i kvaliteta praktične nastave koja će utjecati i na samu kvalitetu kontakta koji studenti tijekom prakse mogu uspostaviti sa osobama s intelektualnim teškoćama.

ZAKLJUČAK

Na temelju dobijenih rezultata istraživanja možemo zaključiti da se studenti ne razlikuju u pogledu ispoljavanja socijalne distance prema osobama s intelektualnim teškoćama u odnosu na prisutnost/odsutnost kontakta sa osobama s intelektualnim teškoćama. Statistički značajne razlike su nađene samo na jednoj varijabli subskale i to varijabli 4 („Radije ne bih na večeru pozvao osobu s intelektualnom teškoćom na kojoj će prisustvovati i osobe koje nemaju intelektualnu teškoću“), ali ne i na sumarnoj varijabli subskale. Prethodan kontakt s osobom s intelektualnim teškoćama nije utjecao na nivo socijalne distance, te studenti obje skupine podjednako ispoljavaju manju socijalnu distancu prema ovim osobama.

Dobiveni rezultati upućuje na zaključak da sam kontak nije dovoljan već je veoma važna kvaliteta kontakta. Dobiveni rezultati upućuju na potrebu revidiranja nastavnih planova i programa u domeni praktične nastave. Intimnost u kontaktu, kao faktor koji utječe na socijalnu distancu, jasno se uočava kod obje skupine studenata. Kako raste intimnost u socijalnom kontaktu tako se povećava i socijalna distanca. Tako studenti obje skupine najveću socijalnu distancu ispoljavaju u pogledu spremnosti da ih šiša/frizira osoba s intelektualnim teškoćama. Dobivene rezultate istraživanja treba sagledati u skladu s ograničenjima s kojima se ovo istraživanje susreće, a ista se ogledaju u sljedećem: mogućnost davanja socijalno poželjnih odgovora, jer su studenti tijekom studija mogli već stvoriti sliku važnosti ispoljavanja pozitivnih stavova i manje socijalne distance; nedovoljan broj varijabli u upitniku kako bi se obuhvatile različite socijalne situacije i sa različitim stupnjem intimunosti u istim, kako bi smo dobili jasniju i detaljniju sliku socijalne distance, te eventualno utvrdili da li su pojedine socijalne situacije obilježene nižim nivom socijalne distance ili pak višim socijalne distance; nedostatak prethodnih istraživanja na prostoru Bosne i Hercegovine, pa i šire, s kojima bi se rezultati provedenog istraživanja mogli uspoređivati. Unatoč navedenim ograničenjima, smatramo da ista ne umanjuju doprinos rezultata ovog istraživanja razmatranoj problematici.

LITERATURA

1. Al-Abdulwahab, S. S. & Al-Gain, S. I. (2003). Attitudes of Saudi Arabian health care professio-nals towards people with physical disabilities. Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal. 14, str. 63–70.
2. Angermeyer, M. C. & Matschinger, H. (1997). Social distance towards the mentally ill: results of representative surveys in the Federal Republic of Germany. Psychological Medicine. 27, str. 131–141.
3. Au, K.W & Man, D.W. (2006). Attitudes toward people with disabilities: a comparison between health care professionals and students. International journal of rehabilitation research. 29 (2), str. 155-160.
4. Campbell, J., Gilmore, L., Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. Journal of Intellectual & Developmental Disability. 28 (4), str. 369-379.
5. Kaljača, S. i Dučić, B. (2011). Socijalna distanca prema osobama sa intelektualnom ometenošću. Specijalna edukacija i rehabilitacija 2011, 10 (1), str. 93-105. Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju. Dostupno na: http://scindeks.ceon.rs/article.aspx?artid=1452-73671101093K [pristupljeno: 15. aprila 2014.].
6. Mavrak, M. (2005). Socijalna distanca u svijetu zdravlja i bolesti. Zbornik radova „U suret integracijama". Filozofski fakultet Univerziteta Istočno Sarajevo, Pale. Dostupno na: http://www.filozof.org/pdf%20format/psihologija/mirjana.pdf [Pristupljeno: 24. april 2014.].
7. Milosavljević, B. (2005). Uvod u socijalnu psihologiju. Banja Luka: Narodna i univerzitetska biblioteka Republike Srpske.

8. Nišević, S., Brkić, N., Golubović, Š. (2011). Socijalna distance i stavovi studenata prema osobama sa invaliditetom. Pedagogija. 1/11, str. 126-133.
9. Ouellette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H.K., i Arsenault, E. (2010). Public Attitudes Towards Individuals with Intellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 23, str. 132–142.
10. Parillo, V. N. & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: a new national survey. The Social Science Journal. 42, str. 257–271.
11. Šlezak, H., Šakaja, L. (2012). Prostorni aspekti socijalne distance prema Romima. Hrvatski geografski glasnik. 74/1, str. 91 – 109.
12. Trebješanin, Ţ., Lalović, Z. (2011). Pojedinac u grupi. Udžbenik za 3. ili 4. razred gimnazije. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
13. Vantić, M. (2004). Stavovi studenata prema edukacijskoj integraciji učenika usporenog kognitivnog razvoja. Magistarski rad, Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
14. Vidanović, I. (2006). Rečnik socijalnog rada. Beograd: Narodna biblioteka Srbije.
15. Vujević Hećimović, G., Brajović, S., Ilin, K. (2010). Socijalna distanca građana hrvatske prema narodima s područja bivše jugoslavije s obzirom na vrijeme i neka socio-demografska obilježja. Suvremena psihologija. 13 (1), str. 137-154.
16. Vuksanović, G. (2004). Bogardusova skala socijalnog odstojanja – prednosti i ograničenja. Ĉasopis Sociološki pregled. 1–2, str. 309-320.

NIVO SOCIJALNE DISTANCE PREMA OSOBAMA OŠTEĆENA VIDA U ODNOSU NA STRUČNU SPREMU

LEVEL OF SOCIAL DISTANCE TOWARDS VISUALLY IMPAIRED PEOPLE IN RELATION TO PROFESSIONAL QUALIFICATIONS

Amela TESKEREDŽIĆ[1], Dženana RADŽO ALIBEGOVIĆ[1], Senada SALKIĆ[2], Sabina SALKIĆ[3],

[1]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerzitet u Tuzli, Bosna i Hercegovina
[2]dipl.defektolog-tiflolog, Bosna i Hercegovina
[3]dipl. pedagog-psiholog, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Problemi osoba s invaliditetom, a time i osoba oštećena vida, čini se postali su predmetom povećane pažnje stručne i političke javnosti. Time je povećan i interes za ispitivanjem stavova prema ovim osobama. Stoga je cilj ovog istraživanja bio je da se ispitaju stavovi šire društvene javnosti o osobama oštećena vida i utvrdi nivo socijalne distance prema ovoj populaciji, u odnosu na stručnu spremi ispitanika. Istraživanje je provedeno na 361 punoljetnom ispitaniku u Bosni i Hercegovini, pri čemu je uslov bio da nemaju lični, niti profesionalni kontakt sa osobama oštećena vida. U istraživanju je korištena Skala socijalne distance (Oullette-Kuntz, Burge, Brown, Arsenault, 2010), koja je prilagođena u smislu da se zahtevaju tvrdnje i mišljenja ispitanika prema osobama oštećena vida, umjesto prema osobama sa intelektualnim teškoćama. Za ispitivanje značajnosti razlika aritmetičkih sredina korišten je t-test, te metoda analize varijanse (ANOVA), na nivou značajnosti od 0,05. Rezultati su pokazali da ne nije utvrđena statistički značajna razlika u rezultatima stručne spreme ispitanika: F (5, 351) = 2.197, p = .054. Pretopostavka o homogenosti varijanci testirana je Levenovim testom, a dobiveni rezultat ukazuje na opravdanost ove pretpostavke (W=.254, df=5, p>.05). Rezultati istraživanja pokazuju da građani Bosne i Hercegovine imaju pozitivne stavove i nizak nivo socijalne distance prema osobama oštećena vida. Znači da nisu još uvijek rezultirali suštinskim promjenama društvenog statusa osoba oštećena vida, jer obrazovanje, zapošljavanje i ekonomski faktori su najbolji pokazatelji prihvačenosti osoba oštećena vida u društvo.

Ključne riječi: osobe oštećena vida, socijalna distanca

ABSTRACT

It seems that problems of persons with disabilities, and thus visually impaired people, have become topics of increased attention among professionals and politicians. This has increased the interest in analysing the attitudes towards these people. Therefore, the aim of this paper was to examine the attitudes of the general public toward the visually impaired people, and determine the level of social distance toward this population, with respect to professional qualifications of the respondents. The study involved 361 adult respondents in

Bosnia and Herzegovina, while the initial requirement was not to have personal or professional contacts with people with vision impairment. The study used a scale of social distance (Oullette-Kuntz, Burge, Brown, Arsenault, 2010), which has been adjusted in means of requiring assumptions and opinions of respondents to visually impaired people, instead of towards people with intellectual disabilities. A t-test has been used for testing the significance of differences of arithmetic means, and the the method of variance analysis (ANOVA), using the significance level of 0.05. Results showed that a statistically significant difference in the results of subjects with different proffesional qualification levels is not present: $F (5, 351) = 2.197$, $p = .054$. The assumption of variance homogeneity was tested with the Levene's Test, and the obtained result indicates the validity of this assumption ($W = .254$, $df = 5$, $p > .05$). The research results show that the citizens of Bosnia and Herzegovina have positive attitudes and low levels of social distance towards people with vision impairment. It has been concluded that vision impairment has not yet resulted in substantial changes in social status of visually impaired people, because education, employment and economic factors are the best indicators of acceptance of visually impaired people in society.

Key words: visually impaired people, social distance

UVOD

Razlike koje postoje među ljudima, bilo da su rasne, religiozne ili su uslovljene nekim nedostatkom, kakve nas u ovom momentu prvenstveno interesuju, predstavljaju pogodno tlo, naročito kad su grupe sa takvim zajedničkim, specifičnim karakteristikama u manjini, da se dobije takozvani socijalni pečat koji je produkt stava određenog društva u odnosu na tu grupu. Kakav će taj stav biti i kako će konkretno društvo reagovati na tu manjinu zavisi od mnogih okolnosti, među kojima su posebno značajni: faktor društvenog statusa, opšte prihvaćena životna filozofija, opšti nivo obrazovanja, porijeklo i istorijski razvoj grupe, kao i stepen zastupljenosti pomenute karakteristike. Grupa osoba oštećena vida je jedna takva manjinska grupa. Danas se i u nerazvijenim zemljama i zemljama u razvoju, još uvijek, provode istraživanja stavova prema osobama s oštećenjima vida, ali i prema osobama s drugim vrstama oštećenja, koja su važna i zanimljiva jer omogućavaju transkulturalne komparacije. U ljudskim relacijama su skrivene slabosti međusobnih odnosa, ali u njima leži i moć komunikacije koja će pomoći ljudskoj zajednici da s više vijere i ljubavi prihvati izazove dvadeset i prvog vijeka i trećeg milenija (Teskeredžić, 2005). Istraživači socijalnih fenomena su još sredinom prošlog vijeka isticali značaj pojma stava, kao i njegovu široku primjenu u različitim sferama društva. Njime se objašnjavaju različite vrste društvenih pojava, kao što su političko opredjeljenje građana, ili promjene u porodičnim odnosima i sl. Mnogobrojne, različite definicije stava vrlo su slične i naglašavaju da je bit stavova u tome što predstavljaju tendencije koje usmjeravaju naše ponašanje. U tim definicijama naglašena je tendencija reagiranja prema okolini ili situaciji izvan nas (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Socijalni stavovi omogućavaju efikasno objašnjenje ponašanja ljudi, preko njih možemo ustanoviti kakav odnos pojedinac ima prema određenim stvarima i pojavama, odnosno do koje mjere je voljan da u određeni odnos stupi i investira sebe. Formiranje stavova događa se tokom cijelog

života i ovisi o različitom broju faktora, a svi ti faktori podijeljeni su u tri osnovne kategorije: skupina kojoj pojedinac pripada, lično iskustvo i informacije o pojavama prema kojima postoji stav, te motivi i crte ličnosti. Stavovi se mogu i mijenjati. Na mijenjanje stavova utiču isti faktori koji uzrokuju njihovo formiranje (Fulgosi-Masnjak i Dalić-Pavelić, 2001). Stavovi se ne nasljeđuju, već se uče (Koller-Trbović, 2005: prema Milinković i Perić, 2014). Termin socijana distanca, prvi je put, međutim, upotrijebio američki sociolog R. E. Park početkom dvadesetog vijeka. Socijalnu distancu Park je definisao kao različite stepene razumijevanja i osjećaja intimnosti koji se javljaju u različitim ličnim i širim društvenim odnosima. Dvije decenije nakon Parka, Bogardus je formirao skalu socijalne distance i na taj način omogućio njeno mjerenje (Dinčić, 2013; Šleznik i Šakaja, 2012). Koncept socijalne distance se odnosi na samoprocjenu (ne)spremnosti osobe da ulazi u interakcije i aktivnosti sa osobom iz onog miljea koji se ispituje. Socijalna distanca može da bude niska i tada ukazuje na prihvatljivost neke populacije, ili visoka, kada govori o tendenciji ka diskriminaciji određene grupe (Nišević i sar., 2011). Može se posmatrati kao konativna komponenta stava, što su i pokazala brojna istraživanja na osnovu korelacije socijalne distance sa odgovarajućim stavovima. Uprkos tome, treba naglasiti da je pojam stava širi od pojma socijalne distance i po sadržaju i po dimenzijama, kao i da blaga i umjerena socijalna distanca ne mora da predstavlja isključivo blag i umjeren negativan stav, već i neutralan ili nepostojanje stava. Razlog ovome je to što se ljudi uglavnom pribojavaju onoga što im je nepoznato i daleko. Dakle, socijalna distanca i stav nisu potpuno isti, ali su povezani pojmovi. Socijalna distanca je teorijski manje jasan pojam koji se odnosi na spremnost za uspostavljanje bliskih, manje bliskih i udaljenih odnosa i može predstavljati lični stav, odraz nesigurnosti, straha, nepoznatosti ili kulturni obrazac. Stav je teorijski jasniji pojam jer ima direkciju, pozitivan ili negativan odnos prema objektu, grupi, instituciji ili društveno važnoj pojavi (Kuzmanović, 2001; prema Dinčić, 2013). Obzirom na ulogu stavova u građenju međuljudskih odnosa u svakoj zajednici, te na potrebu stalnog uticaja na promjene negativnih stavova društva prema osobama oštećena vida neophodno je poznavati kakvi su tačno stavovi društva prema ovim osobama, odnosno koliki je nivo socijalne distance prema njima. Imajući u vidu općenito nepoznavanje stavova šire društvene sredine prema osobama oštećena vida, te vrstu i intenzitet mjera koje je potrebno preduzeti, kako bi se javnost senzibilizirala i educirala o mogućnostima i pravima osoba oštećena vida. Cilj ovoga istraživanja, zbog naprijed navedenog i jeste, ispitati stavove šire društvene javnosti o osobama oštećena vida, utvrditi stanje i nivo socijalne distance prema ovoj populaciji, kao i razlike u prosječnom rezultatu na skali socijalne distance prema osobama oštećena vida u odnosu na stručnu spremu ispitanika.

METODE

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku ispitanika. U istraživanju su učestvovali punoljetni ispitanici iz BiH koji nemaju nikakav lični, a ni profesionalni doticaj sa osobama oštećena vida. Ukupan broj ispitanika bio je 361, od čega je 162 muškog i 199 ženskog spola. Odgovori anketiranih, obzirom na stručnu spremu, sažeti su u sedam kategorija: NK (završena osnovna škola-nekvalificirani radnik); PKV (osnovna škola i stručna osposobljenost-

niskokvalificirani radnik); KV (završena trogodišnja srednja škola- kvalificirani radnik); SSS (završena četverogodišnja srednja škola); VKV (specijalizacija za majstorska zvanja); VŠS (viša škola) i VSS (visoka stručna sprema).

Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji za varijablu stručna sprema
Table 1. Descriptive indicators for variable degree

		Frekvencije	*Procenti*
Validni	NK	34	9.4
	KV	13	3.6
	SSS	261	72.3
	VKV	3	.8
	VŠS	4	1.1
	VSS	42	11.6
	Ukupno	357	98.9
Nedostajući podaci		4	1.1
Ukupno		361	100.0

Iz tabele 1., vidljivo je da za 4 ispitanika nedostaju podaci, tako da konačan broj ispitanika, koji je prihvaćen za obradu podataka iznosi 357 ispitanika. Najveći broj ispitanika ima sa SSS (završenom četverogodišnjom srednjom školom), ukupno 261 (što čini 72.3 procenata), zatim sa visokom stručnom spremom (VSS) ukupno 42 ispitanika (11.6%), dok je najmanji broj i to 3 ispitanika (0.8 procenata) sa VKV (specijalizacija za majstorska zvanja) i 4 ispitanika (1.1 procenat) sa višom stručnom spremom. Ispitanika sa PKV (osnovna škola i stručna osposobljenost – niskokvalificirani radnik), u ovom istraživanju nije bilo.

Za potrebe ovog istraživanja korištena je Skala socijalne distance (Oullette-Kuntz, et all, 2010) za potrebe ovog istraživanja adaptirana je u tom smislu da se traže tvrdnje i mišljenja ispitanika prema osobama oštećena vida, umjesto prema osobama s intelektualnim teškoćama. Skala je Likertovog tipa sa osam tvrdnji koje predstavljaju određene situacije koje podrazumijevaju nivo intimnosti, te kroz svoje odgovore ispitanici određuju nivo socijalne distane koji bi preferirali u takvim situacijama. Ukupna mjera socijalne distance prema osobama oštećena vida izračunata je sabiranjem odgovora ispitanika na skali. Raspon dobijenih rezultata kretao se između 8 i 40. Rezultati se interpretiraju u smislu da veći rezultat ukazuje na nižu socijalnu distancu. Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije dobiven u ovom istraživanju iznosi 85, što pokazuje dobru pouzdanost i unutrašnju saglasnost skale za ovaj uzorak.

Istraživanje su proveli studenti III i IV godine Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Tuzli, odsjek Edukacija i rehabilitacija, koji su imali zadatak da metodom anonimnog anketnog upitnika ispitaju osobe iz svoje okoline. Obzirom da studenti potiču iz raznih dijelova Federacije BiH kao i RS-a, ovim istraživanjem obuhvaćeni su ispitanici iz gotovo svih Kantona Federacije Bosne i Hercegovine i

RS-a (izuzev Hercegovačko-neretvanskog i Zapadnohercegovačkog kantona). Svakom ispitaniku su na početku saopćene opće upute, koje su se odnosile na okvirni cilj istraživanja, anonimnost, te način popunjavanja upitnika. Za statističku obradu podataka korištene su metode deskriptivne statistike. Obrada podataka uz primjenu statističkog softerskog programa SPSS 16,00 for Windows, pri čemu su se koristile, za ispitivanje značajnosti razlika aritmetičkih sredina, t-test, te metoda analize varijance (ANOVA). Svi rezultati istraživanja provedeni su na nivou značajnosti od 0,05.

REZULTATI I DISKUSIJA

U formiranju stavova i vrijednosti osoba obrazovanje igra sve presudniju ulogu. Obrazovanje vjerovatno uvjetuje formiranje kognitivno kompleksnije ličnosti i time veću širinu u prihvaćanju informacija za formiranje adekvatnijih stavova (Teskeredžić, 2005). Zanimanje je zajedno sa obrazovanjem, a time i materijalnim položajem, jedan od ključnih pokazatelja ukupnog socijalno-ekonomskog statusa pojedinca (Todorović, 2005). Rezultati na skali socijalne distance kreću se u rasponu od 8 do 40. Prosječan rezultat ispitanika iznosi 33.05 uz standardnu devijaciju 5.37. Kako je cilj istraživanja bio ispitati značajnost razlika na ukupnom rezultatu na skali socijalne distance prema osobama oštećena vida, s obzirom na stručnu spremu ispitanika, pretopostavka o homogenosti varijanci testirana je Levenovim testom, a dobiveni rezultat ukazuje na opravdanost ove pretpostavke (W=.254, df=5, p>.05). Kako je ranije navedeno, ispitanici su u odnosu na nivo obrazovanja, podijeljeni u sedam grupa. Nivo socijalne distance prema osobama oštećena vida s obzirom na stručnu spremu ispitanika istražen je jednofaktorskom analizom varijanse. Nakon statističke obrade podataka možemo primijetiti da nije utvrđena statistički značajna razlika u rezultatima sedam obrazovnih grupa ispitanika: F (5, 351) = 2.197, p = .054.

Tabela 2. Aritmetičke sredine, standardne devijacije i rezultati jednofaktorske analize varijance rezultata na skali socijalne distance s obzirom na stručnu spremu ispitanika
Table 2. Means, standard deviations and the results of single-factor analysis of variance on the scale of social distance with regard to the qualifications of the respondents

	N	M	SD	F	p
NK	34	31.35	6.92		
KV	13	30.46	5.95		
SSS	261	33.44	5.13		
VKV	3	30.00	2.64		
VŠS	4	30.25	3.50		
VSS	42	33.78	4.67		
Ukupno	357	33.11	5.33	2.197	.054

Rezultati istraživanja pokazuju da građani Bosne i Hercegovine imaju pozitivne stavove i nizak nivo socijalne distance prema osobama oštećena vida. Znači da nisu

još uvijek rezultirali suštinskim promjenama društvenog statusa osoba oštećena vida, jer obrazovanje, zapošljavanje i ekonomski faktori su najbolji pokazatelji prihvačenosti osoba oštećena vida u društvo. Nužno je istaći da se mišljenja i stavovi društva prema osobama oštećena vida još nisu u potpunosti iskristalizirala. Studije, u kojima su istraživani stavovi osoba bez oštećenja vida prema osobama oštećena vida, pokazale su da su ti stavovi najčešće iracionalne predrasude koje u značajnom stepenu otežavaju prilagođavanje osoba oštećena vida (Teskeredžić, 2005). Ranija istraživanja (Antonak, 1982 and Yuker 1994, prema Nejman-Hidžman and Leuter, 2009), su pokazala da će osobe koje imaju viši stepen obrazovanja imati pozitivniji stav prema osobama s invaliditetom, odnosno da se osobe s nižim stepenom obrazovanja više distanciraju od slijepih (Stanimirović, 1985, prema Teskeredžić, 2005). Treba izdvojiti studiju koju su provele Papadaki i Tzvetkova-Arsova (2013), čiji je cilj bio utvrditi savremena uvjerenja i stavove Grka sa normalnim vidom prema osobama oštećena vida. Istraživanjem je obuhvaćeno 115 osoba (66 žena, 49 muškaraca), od 15 do 66 godina i stariji, iz urbanih i ruralnih dijelova Atine i Krita. Ispitanici su bili različitog socijalnog, kulturnog i obazovnog nivoa. Autori su utvrdili da se prema osobama oštećena vida i dalje odnosi sa određenim predrasudama vezanim za stepen njihovog oštećenja, njihovo obrazovanje i integraciju u društvo te da su zastarjele pepcepcije zasnovane na strahu ili neznanju nestale. Osobe koje vide više ne vjeruju da su slijepe osobe prosjaci, zlikovci ili da je njihovo sljepilo nekakva kazna. Međutim, osobe koje vide i dalje vjeruju da slijepi imaju nekakve dodatne moći i sposobnosti, kao na primjer izraženija čula, naročito sluh, šesto čulo ili bolju procjenu. Također su konstatovali da ranije rasprostranjeno vjerovanje, kojim se slijepima pripisuju muzički talenti i sposobnosti, više ne postoje. Ispitivanje stavova šire društvene javnosti i nivoa socijalne distane proveo je i Ćatić (2013), ali prema osobama sa tjelesnim invaliditetom. Uzorak je činilo je 339 ispitanika različitog spola, dobi, stručne spreme i zanimanja. Rezultati istraživanja su pokazali da većina ispitanika ima pozitivne stavove i nizak nivo socijalne distance prema osobama s tjelesnim invaliditetom. Međutim, postoji i manji postotak ispitanika koji su iskazali negativne stavove i visok nivo socijane distance. Autor je istakao da nije utvrđena statistićki značajna razlika u stavovima prema osobama sa tjelesnim invaliditetom u odnosu na dob, spol, zanimanje i stručnu spremu. Sa povećanjem intimnosti na ponuđenim tvrdnjama povećavao se i nivo socijalne distance kod ispitanika. U našem istraživanju obuhvaćeni su ispitanici koji nisu imali ni lični, a ni profesionalni doticaj s osobama oštećena vida. Stavovi prema osobama s invaliditetom se stiču kroz direktno ili indirektno iskustvo, interakciju i događaje vezane uz osobe s invaliditetom. Međuljudski odnosi zahtijevaju barem minimalnu interakciju, a uspješnost tih odnosa zavisi o stepenu kvaliteta uspostavljene interakcije (Teskeredžić, 2005). Promjene stavova društva prema osobama s invaliditetom zahtijeva stvaranje uslova u kojima će doći do interakcije između osoba bez i sa invaliditetom (Teodorović, 1997; prema Najman-Hidžman, at al, 2008). Kriterij da ispitanici nemaju nikakav doticaj s osobama oštećena vida je namjerno odabran kako bi se utvrdilo da li takvi ispitanici imaju negativne stavove

i veću socijalnu distancu prema osobama oštećena vida. Faktor koji je utvrđen kao bitan za stavove prema osobama s invaliditetom, a kojeg nema u ovom istraživanju, je prethodno iskustvo sa ovim osobama. Pokazalo se da osobe koje su imale prethodno iskustvo sa osobama oštećena vida iskazuju pozitivne stavove prema njima. Međutim, Rowland i Bell (2012) su otkrili da osobe koje su imale slijepog člana u porodici mogu imati negativne stavove prema ovim osobama. Autori ističu da osobe mogu imati negativan stav prema slijepima, ako su imali člana porodice koji je u starijoj dobi izgubio vid, a koji nije uspio postati samostalna slijepa osoba, ili ako su slijepog člana porodice vidjeli kao osobu kojoj je potrebna značajna pomoć pri obavljanju svakodnevnih vještina. Ovo ukazuje na potrebu istraživanja stavova s obzirom na pomenuti faktor. Stepen socijalne distance koju osoba normalnog vida pokazuje prema slijepima može se predvidjeti s vrlo malim uspjehom na temelju poznavanja stavova osobe normalnog vida prema emocionalnom životu slijepih ili na temelju njezinih stavova prema ograničenjima sljepoće kao fizičkog oštećenja (Teskeredžić, 2005). Istraživanja stavova ljudi normalnog vida prema slijepima proveo je Stanimirović (1985) na uzorku od 150 osoba, od kojih je sačinjen poduzorak od 32 „specifično obrazovane“ osobe, koje su radile na mjestima koja zahtijevaju rad sa slijepim osobama. Navedeno je da osobe normalnog vida pokazuju veću socijalnu distancu u situacijama u kojima su direktno uključeni u prisne odnose sa slijepima nego u onim situacijama u kojima nisu u kontaktu ili su u površnim kontaktima. Ustanovljeno je da se osobe sa nižim stepenom obrazovanja više distanciraju od slijepih, a oni koji su više kontarkirali sa slijepima manje se distanciraju, osim toga više se distanciraju osobe u kojih su izraženije agresivne tendencije (Teskeredžić, 2005). Walker (2008) je ispitivao stavove savjetnika prema osobama oštećena vida. Istraživanjem je obuhvaćeno 300 ispitanika. Pri ispitivanju stavova autor je uzeo u obzir nivo obrazovanja savjetnika, vrstu i nivo kontakta sa slijepim i slabovidnim osobama, spol, dob, rasu savjetnika, invalidnost savjetnika, te edukaciju o sljepoći tokom studija. Rezultati su pokazali da savjetnici iskazuju negativne stavove prema osobama oštećena vida, te da imaju malo kontakata s njima. Iako je stav savjetnika prema osobama oštećena vida izuzetno bitan, autor ističe da se radi o istraživanju, a ne o stvarnoj opservaciji ponašanja savjetnika u praksi, te da je potreban oprez pri generalizaciji rezultata. Istraživanja, čiji je cilj bio utvrditi stavove socijalne sredine prema osobama oštećena vida s obzirom na pružanje pomoći ovim osobama (Teskeredžić, 2007), te utvrditi stavove socijalne sredine prema druženju sa osobama oštećena vida (Teskeredžić i Bijedić, 2006), su pokazala da ukoliko pružimo osobama oštećena vida priliku da se adaptiraju u socijalnu sredinu, a i socijalna sredina na njih, imat ćemo društvo koje će u potpunosti biti iskorišteno sa svim svojim potencijalima bez obzira na stepen i vrstu oštećenja. Rad, odnosno zapošljavanje, kako je istaknuto, prvorazredni je faktor društvene integracije koji omogućava osobama oštećena vida ekonomsku neovisnost, uzdržavanje porodice i integraciju u društvo (Jablan i sar, 2011). Društvene grupe i pojedinci koji ne uspijevaju da se afirmišu na tržištu radne snage i koji ne učestvuju aktivno u procesu rada zauzimaju slabiji društveni položaj od onih koji su direktno uključeni u radni

proces i ostvaruju dohodak (Zovko, 2000). Stančić, Tonković i Zovko (1966) ističu da mogućnost i uspješnost zapošljavanja slijepih, u otvorena zanimanja posebno u uslovima samoupravljanja velikim dijelom ovise od subjektivnog reagovanja članova radnih organizacija na fenomene sljepoće, na posljedice sljepoće s obzirom na radnu sposobnost i slično. Može se smatrati da svjetsko privredno stanje i sveopća nezaposlenost utiče na zapošljavanje slijepih osoba. Međutim, prosječna nezaposlenost u Evropi je 10%, dok je nezaposlenost slijepih veća od 50% (Kafka, 2013). Procenat nezaposlenosti slijepih i slabovidnih osoba je veći i od procenta nezaposlenosti osoba sa invaliditetom generalno. Očigledno je da su ove osobe u nepovoljnijem položaju u otvorenom tržištu rada, što se objašnjava i time da 9 od 10 poslodavaca vjeruje da je gubitak vida veća prepreka za zasnivanje radnog odnosa od bilo kog drugog oblika invaliditeta. Iako poslodavci tvrdee da je praksa da se zaposli najbolja osoba za posao, izgleda da premalo njih vjeruju da to može biti i osoba oštećena vida (Baker and Simkiss, 2004; prema Jablan i sar., 2011). Sokčić Mihić i Pinoza Kukurin (2009) su u svom istraživanju, koje je obuhvatilo 154 osobe koje u preduzećima odlučuju o zapošljavanju, utvrdile da poslodavci zapošljavanje osoba oštećena vida smatraju komplikovanim. Teškoće koje percipiraju poslodavci su: moguća ograničenja zbog kojih osobe oštećena vida ne bi imale isti radni učinak kao ostali radnici, nemogućnost korištenja pisanih utupa i tehničkih uredskih pomagala, moguće ozljede na radu, te potrebe prilagodbe radnog mjesta. Znatno manju prepreku poslodavcima predstvalja lični osjećaj nelagode u komunikaciji sa slijepim i slabovidnim zaposlenikom, nepoznavanje načina pomoći i mogući odbojan stav stranaka prema njima, te neprihvatanje od strane ostalih zaposlenika. Autorice ukazuju na potrebu sistemskog informisanja poslodavaca i šire javnosti za uklanjanjem predrasuda prema radnim mogućnostima osoba oštećena vida, te nužnost edukacije poslodavaca o poticajnim mjerama za zapošljavanje ovih osoba, kao i osposobljavanje osoba oštećena vida za svijet rada. Walker (2008) ističe da su istraživanja pokazala da ljudi imaju općenito nejasne stavove prema osobama s invaliditetom, odnosno da ti stavovi znaju biti i pozitivni i negativni, što čini se ovisi o nizu varijabli, uključujući prirodu invaliditeta, uzrok nastanka invaliditeta, interakcije i lična obilježja ispitanika. Osim toga, javno izneseni stavovi prema osobama s invaliditetom su uglavnom pozitivni. Ljudi obično ne izražavaju negativne osjećaje kada javno iznose svoje stavove što odražava prisutnost društvene poželjnosti. Slično istraživanje provele su Basarov i Dimitrova Radojcik (2011). Autorice su ispitivale stavove studenata, koji su u direktnoj vezi s osobama koje imaju vizuelna oštećenja i onih koji u indirektnoj vezi ili nemaju nikakve veze s ovim osobama, u Republici Makedoniji. Odgovori ispitanika su se razlikovali ovisno od stepena socijalne distance sadržanog u pitanju. 95% ispitanika družilo bi se sa osobama s vizuelnim oštećenjima i spremali bi ispite zajedno. 93% studenata nema ništa protiv da nakon studija rade s ovim osobama. U pogledu na senzitivnija pitanja, kao što je stupanje u brak sa slijepom osobom, najveći broj studenata je bio uzdržan. Veoma je mali broj studenata (4% defektologa i 8% informatičara) koji bi stupili u brak. Pri tom, 62% defektologa i 26% informatičara ne smatra da je problem usvojiti slijepo

dijete. Autorice su istakle da se stavovi studenata sa oba fakulteta uglavno nisu razlikovali, osim po pitanju stupanja u bračnu zajednicu gdje iznenađuje procenat studenata Tehničke informatike koji iako mali ipak duplo veći nego procenat defektologa koji bi stupili u bračnu zajednicu sa slijepom osobom. Istraživanjem, koje je obuhvatilo bliske odnose (npr. rad, emotivne veze ili bračni odnosi), (Hergenrather and Rhodes, 2007; prema Rowland and Bell, 2012), utvrđeno je da bliski odnosi sa osobama s invaliditetom utiču na stavove studenata bez invaliditeta. Autori su utvrdili da studenti pokazuju negativne stavove prema osobama s invaliditetom kada je u pitanju bliži zamišljeni odnos studenata (vjenčanje, koje je najbliži mogući odnos).

ZAKLJUČAK

Na osnovu teoretskih razmatranja, primijenjene metodologije, analize i interpretacije dobijenih rezultata, možemo zaključiti da ne postoji razlika u stavovima i stanju socijalne distance u odnosu na stručnu spremu ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju da građani Bosne i Hercegovine imaju pozitivne stavove i nizak nivo socijalne distance prema osobama oštećena vida. Znači da nisu još uvijek rezultirali suštinskim promjenama društvenog statusa osoba oštećena vida, jer obrazovanje, zapošljavanje i ekonomski faktori su najbolji pokazatelji prihvačenosti osoba oštećena vida u društvo. Nešto što u ovom istraživanju nismo uradili, a moglo bi biti smjernica za neko drugo istraživanje, je ispitati stavove šire društvene javnosti vezano za bliske odnose sa osobama oštećena vida.

LITERATURA

1. Basarov, V. i Dimitrova Radojcik, D. (2011). Stavovi studenata prema osobama sa vizuelnim oštećenjem. Zbornik rezimea „Specijalna edukacija i rehabilitacija danas“, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.str: 81.
2. Ćatić, E. (2013). Stavovi društva i nivo socijalne distance prema osobama sa tjelesnim invaliditetom. Magistarski rad: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
3. Dinčić, J. (2013). Osobine ličnosti, socijalna distanca prema deci sa smetnjama i teškoćama u razvoju i procena samoefikasnosti nastavnika u inkluzivnoj praksi. Master rad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
4. Fulgosi-Masnjak, R.. i Dalić-Pavelić, S. (2001). Neke metrijske karakteristike upitnika za mjerenje stavova učenika bez teškoća u razvoju prema učenicima s posebnim potrebama. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 37 (2), str: 219-228.
5. Jablan, B., Jolić-Marjanović, Z. i Grbović, A. (2011). Uticaj iskustva i obučenosti nastavnika na njihove stavove prema obrazovanju dece sa oštećenjem vida u srednjim školama. Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja. 43 (1), str:122-138.
6. Kafka, T. (2013). Integracija slijepih u društvo. Diplomski rad: Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: http://darhiv.ffzg.unizg.hr/3950/1/Kafka,%20Tomislav.pdf

7. Milinković, J. i Perić, A. (2014). Stavovi građana prema mladim s phihičkim smetnjama u razvoju. Tematski zbornik radova V međunarodna naučno-stručna konferencija „Unapređenje kvalitete života i mladih“ Igalo, 21-22.juni, str: 542-552.
8. Najman-Hidžman, E., Leutar, Z. i Kancijan, S. (2009). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom. Socijalna ekologija. 17 (1), str: 71-93.
9. Nišević, S., Brkić, N. i Golubović, Š. (2011). Stavovi studenata i socijalna distanca prema osobama s invaliditetom. Pedagogija. 66 (1), str: 126-133.
10. Oullette-Kuntz, H., Burge, P., Brown, H. K. I Arsenault, E. (2010). Public Attitudes Towards Individuals with Inellectual Disabilities as Measured by the Concept of Social Distance. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. 23(2), str:132-142.
11. Papadaki, M. i Tzvetkova-Arsova, M. (2013). Social attitudes and belifes of sighted people towards blindness and blind persons. Specijalna edukacija i rehabilitacija. 12(4), str: 481-499.
12. Teskeredžić, A. (2005). Stavovi socijalne sredine prema osobama oštećena vida. Magistarski rad: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Univerzitet u Tuzli.
13. Šleznik, H. i Šakaja, I. (2012). Prostorni aspekti socijalne distance prema Romima. Hrvatski geografski glasnik. 74 (1), str: 91-109.
14. Todorović, D. (2005). Uticaj etničko-religijskih činilaca na etničku distancu prema romima. Magistarski rad: Filozofski fakultet, Univerzitet u Nišu.
15. Walker, C. L. (2008). Counselor Attitudes Toward People Who are Blind or Visually Impaired A National Counselor Study, North Carolina State Univresity.
16. Teskeredžić, A. i Bijedić, M. (2006). Stanje i perspektive odnosa društva prema osobama s oštećenjem vida. Zbornik radova sa međunarodnog i znanstvenog stručnog skupa „Rehabilitacija-stanje i perspektive djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom“, Rijeka, str: 304-314.
17. Zovko, G. (2000). Socijalna skrb o invalidima u Republici Hrvatskoj. Revija za socijalnu politiku. 7(3), str: 273-287.
18. Stančić,V., Tonković, F. i Zovko, G. (1966). Skala za ispitivanje stavova prema zaposlenim slijepim osobama. Defektologija. 2 (3), str: 3-17.
19. Stanimirović, D. (1985): Stavovi ljudi sa vidom prema slepima. Defektološka teorija i praksa. 34 (3-4), str: 115-124.
20. Jablan, B. i Stanimirov, M. (2011). Teškoće u zapošljavanju osoba sa oštećenjem vida. Sociološki pregled. 45 (2), str: 235-256.
21. Mihić Skočić, S. i Pinoza Kukurin, Z. (2009). Teškoće pri zapošljavanju i radu osoba s oštćenjima vida percipirane od strane poslodavaca. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 45 (1), str: 51-62.
22. Najman-Hidžman, E., Leutar, Z. i Kancijan, S. (2008). Stavovi građana prema osobama s invaliditetom u Hrvatskoj u usporedbi s Europskom unijom. Socijalna ekologija. 17 (1), str: 71-93.
23. Rowland, M. P. i Bell, E. C. (2012). Measuring the Attitudes of Sighted College Students towards Blindness. The Journal of Blindness Innovation and Research 2 (2). Dostupno na: https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir12/jbir020202.html

SPOSOBNOST PREPOZNAVANJA EMOCIJA KOD DJECE OŠTEĆENA SLUHA

EMOTION RECOGNITION ABILITY OF HEARING IMPAIRED CHILDREN

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

APSTRAKT

Cilj studije je ispitati sposobnosti prepoznavanja facijalnih ekspresija bazičnih emocija u djece oštećena sluha. Eksperimentalnu skupinu je činilo 21 ispitanik oštećena sluha, dok se kontrolna skupina sastojala od 21 čujućeg ispitanika izjednačenih sa eksperimentalnom skupinom prema hronološkoj i mentalnoj dobi i spolu. Sposobnost prepoznavanja bazičnih emocija (sreća, tuga, ljutnja, strah, gađenje i iznenađenjer) procjenjivana je pomoću Testa prepoznavanja lica, prilagođenog potrebama studije, koji je sadržavao 18 fotografija facijalnih izraza emocija različitog intenziteta. Ispitanici su imali zadatak da kategoriziraju svaki od 18 facijalnih izraza. Utvrđena je statistički značajna razlika između posmatranih skupina. Ispitanici oštećena sluha su postigli statistički značajno lošije rezultate u prepoznavanju facijalnih izraza bazičnih emocija tuge, ljutnje, straha, gađenja i iznenađenja. Smanjena sposobnost prepoznavanja facijalnih izraza kod ispitanika oštećena sluha, u odnosu na čujuće, nije zabilježena samo u slučaju emocije sreće. Netačne procjene su posebno izražene kada je u pitanju emocija gađenja. Oštećenje sluha ostavlja posljedice na sposobnost prepoznavanja facijalnih ekspresija emocija, što se svakako odražava na socijalno i interpersonalno funkcioniranje.

Ključne riječi: facijalna ekspresija, emocije , oštećenje sluha

ABSTRACT

The aim of the study was to examine emotion recognition ability of hearing impaired children. The experimental group consisted of 21 participants with hearing impairments, while the control group consisted of 21 the hearing participants; they matched with the experimental group by the chronological and mental age and gender. The ability of recognition of basic emotions (happiness, sadness, anger, fear, disgust and surprise) was assessed by the Face-recognition test, which was adapted for the needs of this study. Face-recognition test includes 18 photographs of facial expressions of emotions of varying intensity. Respondents were asked to categorize each of the 18 facial expressions. There was a statistically significant difference between the observed groups. Respondents with hearing impairments have achieved significantly lower results in the recognition of facial expressions of almost all basic emotions - sadness, anger, fear, disgust and surprise. Decreased ability of recognizing facial expressions among these subjects was not reported only for facial expression of happiness. Inaccurate estimates are particularly pronounced

when it comes to emotions disgust. Hearing impairment affects on the ability to recognize facial expressions of emotion, which results in reduced social and interpersonal functioning.

Keywords: facial expression, emotion, hearing impairment

UVOD

Sposobnost prepoznavanja emocija je dio socijalne kognicije. Socijalna kognicija je mentalni proces na kome se temelje socijalne interakcije. Smetnje socijalne kognicije ili nekih njenih subelemenata, kao npr. sposobnost prepoznavanja emocija dovodi do teškoća socijalne adaptacije, pa u krajnjem slučaju i socijalne izolacije. Procesiranje emocija, kao dio socijalne kognicije se sastoji od slijedećeg: identificiranje emocija, prepoznavanje emocija, razumijevanje emocija i reguliranje emocija. Upravo reguliranje emocija je temelj međuljudske komunikacije. Prema Ekmanu (2011) facijalne ekspresije emocija su univerzalan biološki fenomen, i nisu kulturološki uvjetovane. Šest osnovnih emocija su prisutne u svim kulturama i smatraju se univerzalnim: sreća, tuga, strah, ljutnja, iznenađenje i gađenje. Svaka od njih je određena specifičnom facijalnom ekspresijom:

- sreća - razvučene usne, vidljivi zubi, vedre oči,
- tuga - opuštanje uglova usana i obrva, spuštanje pogleda,
- strah - raširene oči, otvorena usta, blijedilo,
- ljutnja - mreškanje čela, skupljanje obrva, stisnuti zubi,
- iznenađenje - podignute obrve, otvorena usta, raširene oči,
- gađenje - sužavanje očiju, krivljenje usanja, mreškanje nosa.

Emocionalnom komunikacijom u razvoju djetetu se stvaraju temelji za razvoj emocionalne inteligencije. Prva emocionalna iskustva djeteta sa okolinom utiču na kasniji razvoj emocionalnih vještina uopšte: osjećaj samopouzdanja, vjere u sebe, sigurnosti, prihvatanje drugih osoba i pouzdanje i povjerenje u druge (Avdić, 2015). Razvoj sposobnosti prepoznavanja emocija odvija se kroz dvije faze: prva – faza razlikovanja i diferenciranja različitih izraza lica, te druga – razumijevanje i povezivanje različitih izraza lica sa odgovarajućim emocijama. Sposobnost prepoznavanja emocija i njihovo razumijevanje omogućava ponašanje u skladu s određenom socijalnom situacijom. Vrlo brzo nakon rođenja kod djece se razvijaju sposobnosti prepoznavanja osnovnih emocija (Montague i Walker-Andrews, 2002). Djeca već krajem drugog i početkom trećeg mjeseca u komunikaciji s okolinom pokazuju svoje osjećaje, te uče prepoznavati emocije drugih (Izard, 1991; LaFreniere, 2000). Do predškolskog uzrasta, većina djece može diskriminirati facijalne ekspresije lica kada je u pitanju emocija sreće, tuge, ljutnje i straha (Izard, 1971; Odom i LeMond, 1971). Neka istraživanja pokazala su da će dijete bolje prepoznati i razumjeti emocije što više informacija o toj emociji dobije (Barth i Bastiani, 1997). Za razliku od čujuće djece koja spontano i incidentalno uče ove sposobnosti, djeca oštećena sluha, naročito ukoliko rastu uz čujuće roditelje, imaju manje objašnjenja za vizualne informacije, što je povezano sa smanjenom količinom interakcije (Lederberg & Mobley, 1990; Wedell-Monning &

Lumley, 1980). To je direktno povezano sa kvantitetom i kvalitetom prepoznavanja i razumijevanja vlastitih i tuđih emocija (Marschark, 1993), što se odražava na sposobnosti prepoznavanja emocija. Ukoliko ova djeca imaju poteškoća sa izolovanim prepoznavanjem emocija, prepoznavanje emocija u kontekstu će biti dodatno otežano. Dosadašnja istraživanja pokazuju da sposobnosti prepoznavanja emocija su povezane sa vještinama socijalne kompetencije, nivoom popularnosti i uspjehom u školi (Custrini & Feldman, 1989, Nowicki & Duke, 1992).

CILJ RADA

Cilj studije je ispitati sposobnosti prepoznavanja facijalnih ekspresija bazičnih emocija u osoba oštećena sluha.

METODE RADA

Uzorak ispitanika

Eksperimentalnu skupinu je činilo 21 ispitanik oštećena sluha, dok se kontrolna skupina sastojala od 21 čujućeg ispitanika, izjednačenih sa eksperimentalnom skupinom prema hronološkoj i mentalnoj dobi i spolu.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

Testiranje je provedeno individualno u optimalnim uslovima. Sposobnost prepoznavanja bazičnih emocija (sreća, tuga, ljutnja, strah, gađenje i iznenađenje) procjenjivana je pomoću Testa prepoznavanja lica, prilagođenog potrebama studije, koji je sadržavao 18 fotografija facijalnih izraza emocija različitog intenziteta. Ispitanici su imali zadatak da kategoriziraju svaki od 18 facijalnih izraza. Podaci su obrađeni statistički uz pomoć kompjuterskog statističkog paketa SPSS (verzija 14.0).

REZULTATI

U tabeli 1. prikazane su frekvencije i procenti odgovora ispitanika na testu prepoznavanja facijalnih izraza bazičnih emocija. Čujući ispitanici su u potpunosti prepoznali i razumjeli facijalne izraze emocija sreće i tuge. Nešto slabiji rezultati su postignuti na varijablama prepoznavanja i razumijevanja facijalnih izraza emocija straha, ljutnje, iznenađenja i gađenja. Ispitanici oštećena sluha su u potpunosti prepoznali i razumjeli samo facijalne izraze emocije sreće, dok su imali poteškoća sa prepoznavanjem facijalnih izraza svih ostalih emocija.

Tabela 1. Frekvencije i procenti prepoznavanja facijalnih izraza bazičnih emocija
Table 1. Frequency and percentage of recognition facial expressions of basic emotions

Vrsta emocije	Čujući ispitanici		Djeca oštećena sluha		Ukupno	
	N	%	N	%	N	%
sreća	63	100.00	63	100.00	126	100.00
tuga	63	100.00	21	33.33	126	100.00
strah	59	93.65	21	33.33	80	63.49
ljutnja	56	88.88	18	28.57	74	58.73
gađenje	45	71.43	4	6.35	49	38.88
iznenađenje	55	87.30	11	17.46	66	52.38

Rezultati deskriptivne statistike prepoznavanja facijalnih izraza bazičnih emocija su prikazani u tabelama 2 i 3. Djeca oštećena sluha su postigla lošije rezultate u prepoznavanju facijalnih izraza gotovo svih bazičnih emocija (tuga, ljutnja, strah, gađenje i iznenađenje) u odnosu na čujuće. Smanjena sposobnost prepoznavanja facijalnih izraza kod ispitanika oštećena sluha, u odnosu na čujuće, nije zabilježena samo u slučaju emocije sreće. U obje skupine, djeca su u najvećem broju prepoznala emociju sreće, a najmanji broj djece prepoznalo je gađenje.

Tabela 2. Deskriptivna statistika prepoznavanja facijalnih izraza bazičnih emocija čujućih ispitanika
Table 2. Descriptive statistics of recognition facial expressions of basic emotions of hearing participants

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
sreća	3.00	0.00	3.00	3.00
tuga	3.00	0.00	3.00	3.00
strah	2.80	0.40	2.00	3.00
ljutnja	2.66	0.48	2.00	3.00
gađenje	2.14	0.85	1.00	3.00
iznenađenje	2.62	0.49	2.00	3.00

Tabela 3. Deskriptivna statistika prepoznavanja facijalnih izraza bazičnih emocija ispitanika oštećena sluha
Table 3. Descriptive statistics of recognition facial expressions of basic emotions of participants with hearing impairments

	Aritmetička sredina	Standardna devijacija	Minimum	Maksimum
sreća	3.00	0.00	3.00	3.00
tuga	1.00	0.00	1.00	1.00
strah	1.00	0.00	1.00	1.00
ljutnja	0.85	0.19	0.00	2.00

gađenje	0.19	0.08	0.00	1.00
iznenađenje	0.52	0.14	0.00	2.00

Kako bismo provjerili postoje li statistički značajne razlike u prepoznavanju osnovnih emocija kod ispitanika oštećena sluha i čujućih ispitanika proveli smo t-test. S obzirom da je testovna vrijednost veća od kritične vrijednosti, za nivo značajnosti 0,05, zaključujemo da se grupe statistički značajno razlikuju u prepoznavanju facijalnih ekspresija bazičnih emocija (tabela 4).

Table 4. Rezultati t-testa prepoznavanja facijalnih izraza bazičnih emocija
Table 4. Results of t-test of recognition facial expressions of basic emotions

Aritmetička sredina	Varijanca	t testovna	t kritična
16.24	4.19	31.85	1.72

DISKUSIJA

Rezultati provedenog istraživanja pokazuju da djeca oštećena sluha postižu slabije rezultate u prepoznavanju facijalnih ekspresija bazičnih emocija u odnosu na njihove čujuće vršnjake, što je u skladu sa sličnim istraživanjima (Dyck i sur, 2004). Prepoznavanje, razumijevanje i regulacija emocija je neophodna za poticanje i razvoj socijalne i emocionalne kompetencije. Ove vještine naročito dolaze do izražaja prilikom interakcije s drugima. Za očekivati je da djeca oštećena sluha budu više osjetljiva na facijalne izraze, s obzirom da se u velikoj mjeri oslanjaju na vizualne informacije, te je facijalna ekspresija značajan element znakovnog jezika. S druge strane, djeca oštećena sluha mogu imati više poteškoća u sticanju vještina potrebnih za prepoznavanje izraza lica, jer se ove vještine razvijaju unutar slušnog i jezičkog konteksta. Smanjene jezičke sposobnosti djece oštećena sluha definiraju kvalitet društvenih interakcija, odnosno utiču na (ne)razumijevanje socijalnog okruženja, što opet utiče na razvoj sposobnosti razumijevanja emocija drugih (Quirin & Lane, 2012).

ZAKLJUČCI

Iz svega navedenog možemo zaključiti da djeca oštećena sluha imaju poteškoća u prepoznavanju facijalnih ekspresija bazičnih emocija, te je potreban dodatni poticaj na razvoju ove vještine. Razlog tome je dvojak: facijalne expresije su značajan element znakovnog jezika i razvoj ovih vještina će doprinijeti uspješnijoj komunikaciji. S druge strane, prepoznavanje facijalnih ekspresija bazičnih emocija jedan od elemenata socijalne kognicije. S obzirom da smo socijalnu kogniciju na početku definirali kao mentalni proces na kome se temelje socijalne interakcije, moramo imati u vidu da su bogate socijalne interakcije u uzročno posljedičnoj vezi

sa zdravim emocionalnim i socijalnim funkcioniranjem osobe, odnosno da imaju uticaj na nekoliko područja razvoja djeteta: emocionalni razvoj i razvoj ličnosti djeteta, socijalni razvoj i adaptacija, te spoznajni razvoj i usvajanje jezika.

LITERATURA

1. Avdić, A. (2015) Jezički razvoj gluhih i nagluhih, Tuzla: OFF-SET
2. Barth, J. i Bastiani, A. (1997). A longitudinal study of emotion recognition and preschool children's social behaviour. Merril-Palmer Quarterly, 43, 107-128.
3. Custrini, R.J. i Feldman, R.S. (1989). Children's understanding of emotional facial expressions and decoding of emotions. Journal of Child Clinical Psychology, 18, 336-342.
4. Dyck, M.J., Farrugia, C., Shochet, I.M., Holmes-Brown, M. (2004) Emotion recognition/understanding ability in hearing or vision-impaired children: do sounds, sights, or words make the difference? The Journal of Child Psychology and Psychiatry;45(4):789-800.
5. Ekman, P. (2011). Razotkrivene emocije. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
6. Izard, C.E. (1971). The face of emotion. New York: Appleton.
7. Izard, C. E. (1991). The psychology of emotions. New York: Plenum.
8. LaFreniere P. J. (2000.). Emotional Development: A Biosocial Perspective, Wadsworth.
9. Lederberg, A.R. i Mobley, C.E. (1990). The effects of hearing impairment on the quality of attachment and mother-toddler interaction. *Child Development*, 61, 1596-1604.
10. Marschark, M. (1993). Psychological Development of Deaf Children. Oxford: Oxford University Press.
11. Montague, D.P. i Walker-Andrews, A.S. (2002). Mothers, fathers, and infants: the role of person familiarity and parental involvement in infants' perception of emotion expression. Child Development, 73, 1339-1352.
12. Nowicki, S. i Duke, M.P. (1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with their popularity, locus of control, and academic achievement. The Journal of GeneticPsychology, 153, 385-393.
13. Odom, R.D. i Lemond, C.M. (1972). Development differences in the perception and production of facial expressions. Child Development, 43, 359-369.
14. Wedell-Monnig, J. i Lumley, J. M. (1980). Child deafness and mother-child interaction. Child Development, 51, 766-774.

UČINKOVITOST FIZIČKIH I VERBALNIH POTICAJA U RADU S DJETETOM S PERVAZIVNIM RAZVOJNIM POREMEĆAJEM

EFFICIENCY OF PHYSICAL AND VERBAL INCENTIVES IN WORKING WITH A CHILD WITH PERVASIVE DEVELOPMENTAL DISORDER

Esmeralda SUNKO[1], Tonća JUKIĆ[2], Danijela PULJIĆ
[1]Centar Juraj Bonači u Splitu
[2]Filozofski fakultet, Split

APSTRAKT

Pervazivni razvojni poremećaji (DSM IV) velika su i etiološki raznolika skupina poremećaja rane dječje dobi nepoznate etiologije, koja uključuje organske čimbenike, posebno genetske, biokemijske, imunološke i psihogene. Autizam se ubraja u ovu skupinu poremećaja. Definira se kao nedostatak u razvoju komunikacije i socijalizacije, udružen sa stereotipnim obrascima ponašanja i interesa, te zahtijeva sustavan i strukturiran odgojno-obrazovni pristup čija se uspješnost može dokazati. U radu su prikazane različite metode primjenjive u radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra te dio strategije širenja interesa jednog djeteta predškolske dobi s poremećajem iz autističnog spektra koja je uključivala aktivnosti s ciljem razvijanja djetetovih vještina, pripremu djeteta na planirane promjene te razumijevanje ponašanja djeteta s obzirom na njemu usmjerene senzorne podražaje (taktilne, vestibularne, proprioceptivne, vizualne i verbalne). Nakon preciznog promatranja i prikupljanja podataka o djetetu planirani su metodički postupci, uvedene su aktivnosti iz područja grafomotorike, vizualno-prostorne percepcije, verbalizacije i senzomotorike u kojima su primjenjivane integrativne metode podrške pri čemu su promatrane i bilježene dječakove reakcije na navedene metode i njegova uspješnost u aktivnostima. Utvrđeno je da su fizički poticaji imali uglavnom pozitivan učinak, dok su verbalni poticaji imali nestalan ili uglavnom negativan učinak pri izvršenju aktivnosti. Rezultati upućuju na problem senzorne obrade auditivnih podražaja koji se mogu bolje integrirati primjenom postupaka temeljenih na motoričkim podražajima kod promatranog djeteta. Rezultat ovog slučaja predstavlja dalji izazov u razvijanju i primjeni auditivno-motoričkih postupaka koji se temelje na djetetovim postojećim sposobnostima i potrebama s ciljem poboljšanja djetetovog cjelokupnog funkcioniranja.

Ključne riječi: autistični poremećaj, nepoželjna ponašanja, fizički poticaji, verbalni poticaji

ABSTRACT

Pervasive Developmental Disorders (DSM IV) are large and diverse group of etiological disorders of unknown etiology in early childhood. It includes organic factors, particularly genetic, biochemical, immunological and psychogenic. Autism belongs to this group of disorders. It is defined as a deficiency in the development of communication and socialization, associated with stereotyped patterns of behavior and interests, and therefore requires a systematic and structured educational approach whose success can be validated. The paper presents various methods applicable in working with children with autistic spectrum disorders, as well as a part of strategy aimed to expand interests of one pre-school child with the same disorder. The strategy included activities aimed at developing the child's skills, preparing the child to planned changes and understanding the behavior of a child in regard to sensory stimuli (tactile, vestibular, proprioceptive, visual and verbal) directed at him. After a precise observation of a child and data collection, methodical procedures are planned. Activities were introduced in the graphomotor area and the fields of visual-spatial perception, verbalization and sensorimotorics in which the integrative methods of support were applied. The child's reaction to the above methods and its performance in activities were observed and recorded. It was found that physical stimuli had generally positive effect, while the verbal stimuli had inconsistent ormainly negative effect in the execution of activities. Results indicate a problem of auditory sensory processing of stimuli which can be better integrated using methods based on the motor stimuli of the observed child. The result of this case challenges us further in developing and applying auditory-motor procedures based on the child's current abilities and needs in order to improve the child's overall functioning.

Keywords: autistic disorder, unwanted behavior, physical incentives, verbalincentives

UVOD

Autistični spektar obuhvaća širok raspon poremećaja koji zahvaćaju više područja psihomotornog razvoja. Prema međunarodnim klasifikacijama skupina poremećaja koji tvore autistični spektar nazivaju se pervazivnim razvojnim poremećajima, a najistaknutiji je autistični poremećaj. Autistični poremećaj (infantilni autizam, autistični sindrom, autizam) je razvojni poremećaj koji počinje u djetinjstvu, većinom u prve tri godine života, zahvaća gotovo sve psihičke funkcije i traje cijeli život. Osnovni su simptomi poremećaja nedostatak emocionalnih odgovora prema ljudima i stvarima (nedostatak socijalne interakcije), nedostatak verbalne i neverbalne komunikacije, osobito poremećaj u razvoju govora, bizarnosti u ponašanju i stereotipije. Termin Lorne Wing, *autistični spektar*, (poremećene gotovo sve funkcije središnjeg živčanog sustava: socijalna, kognitivna, emocionalna, perceptivna i motorna) možda najbolje opisuje poremećaj različite kliničke slike, intenziteta simptoma, pa čak i individualnosti (Bujas Petković, 2010; Sunko i Kovačević, 2010). U djece s autizmom postoje teškoće i u razumijevanju uzroka emocija, mašti, motrenju vlastitih namjera i zavaravanju, stoga često iskazuju nepoželjna ponašanja. Nepoželjnim oblicima ponašanja smatraju se sva ona ponašanja koja su socijalno neprihvatljiva zbog opasnosti za osobu ili njenu

okolinu, ponašanja koja su ometajuća ili iritirajuća za okolinu te ona koja su ometajuća za samu osobu s autizmom. To su i ona ponašanja koja otežavaju ili onemogućavaju osobu s autizmom u usvajanju novih navika, smanjuju mogućnost primanja novih informacija odnosno učenja i razvoja, a time i njegovu socijalizaciju (Stošić, 2009).Takva ponašanja socijalna sredina doživljava kao upadna i neprihvatljiva. Kada se sagledaju osnovne značajke autizma pri čemu postoji kvalitativno oštećenje socijalnih interakcija, kvalitativno oštećenje komuniciranja te ograničeni repetitivni, stereotipni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti, dijete će pokazivati svoje nezadovoljstvo ovisno o razvojnoj dobi, ali i o svom intelektualnom stanju, trenutnom psihičkom stanju, kao i mogućnostima samokontrole nad impulsima i kontrole okoline. Tijek poremećaja i prognoza ovise o mnogim čimbenicima. Nisko intelektualno funkcioniranje, epilepsija u pubertetu i težina simptoma pogoršavaju prognozu. Kontinuirani odgojni i rehabilitacijski rad od najranije dobi mogu donekle zaustaviti negativne procese i omogućiti uspješnu socijalizaciju osoba s autizmom. Stupanj strukture/intenziteta poučavanja ovisi o djetetovim funkcionalnim sposobnostima (Baron-Cohen& Bolton, 2000). Autizam se ne može izliječiti, ali se pravodobnim početkom primjene strukturiranih, stalnih i intenzivnih aktivnosti mogu smanjiti nepoželjna ponašanja i povećati funkcionalnost radnji. S obzirom na to da ne postoje dvije iste osobe s autizmom i nema jedinstvenog pristupa, nužno je razviti individualizirane ciljeve i strategije postupanja koji se temelje na djetetovim postojećim komunikacijskim sposobnostima jednako kao i na njegovim obilježjima učenja i potrebama (Prizan i sur., 2000). Jedno od najtežih i najčešćih nepoželjnih ponašanja je agresivno i autoagresivno ponašanje. Autistična djeca nisu sposobna kontrolirati svoje nagonske pulzije te ih često na neadekvatan način agresijom ili autoagresijom pokušavaju riješiti. Izvorišta takvog ponašanja mogu biti različita: od potreba osobe za samostimulacijom, traženja pažnje okoline, može nastati kao posljedica izbjegavanja ili prekidanja nekog neugodnog podražaja, rezultat su frustracija te je često puta (auto)agresija učinkovita za postizanje zacrtanog cilja. Kako bi se smirila agresija ili autoagresija često se udovoljava zahtjevima djeteta, a time se zatvara začarani krug. Agresivno i autoagresivno ponašanje i njegove posljedice kod autistične djece većinom stvaraju ugodu, a osim toga, ovakvim ponašanjem dijete uglavnom dolazi do cilja te ga dodatno koristi. Svi oblici nepoželjnog ponašanja povećavaju izolaciju djece s autizmom i smanjuju mogućnost razvijanja njihovih socijalnih odnosa, isključuju ih iz redovnih oblika odgoja i obrazovanja i aktivnosti zajednice (Horner et al., 2002; prema Stošić, 2009). Nakon što postanu dio repertoara ponašanja osobe i u funkciji onoga što dijete želi njima postići, nepoželjna ponašanja se neće smanjiti bez specifičnog pristupa (Remschmidt, 2009; Greenspan i sur., 1998). U smanjenju ili uklanjanju nepoželjnih oblika ponašanja uspješno se uz odgojno-rehabilitacijsku podršku upotrebljavaju bihevioralne tehnike diferencijalnog pojačanja drugog ponašanja, time–out, tehnike pozitivnog pojačanja i pozitivnog ispravljanja i druge metode. Pri svakoj modifikaciji, ali i poučavanju, nužno je načiniti funkcionalnu analizu problema koja daje dobre rezultate u svakodnevnom radu, vrlo rijetko se koriste kacige ili

neka druga zaštitna sredstva, nešto češće držanje rukama desetak minuta. Budući da dnevne rutine predstavljaju specifičan kontekst u kojemu se javljaju nepoželjni oblici ponašanja, stoga i njihova procjena ima važnu ulogu u procesu procjene i planiranja intervencije (O'Donnel i sur., 1993, prema Stošić, 2009).Također, u planiranju poučavanja treba uzeti u obzir i kontekst obitelji, vrtića, škole i cjelokupne zajednice, dnevni raspored i obiteljske rutine, odgovornosti, životne stilove, te obrasce obiteljske interakcije. Ako smo za cilj odgojnog i rehabilitacijskog rada postavili poboljšavanje funkcioniranja preko poticanja individualnog motoričkog razvoja, može se posegnuti za nizom metoda. ABA (Applied Behavior Analysis), primijenjena je analiza ponašanja. Jedan je od učinkovitijih programa rane intervencije, usredotočuje se na učenje tipa „jedan na jedan" koristeći pritom bihevioralne principe stimulacije, odgovora i nagrada. ABA je intenzivan program učenja za razvijanje mnogih vještina, a pretpostavlja da je poučavanje proces promjene ponašanja osobe, dakle, ono ponašanje koje je nagrađivano, pojavljivat će se češće. Vještine usvojene u strukturiranim uvjetima kasnije se prenose u svakodnevne situacije gdje ponavljanjem dolazi do generalizacije uz smanjenje frustracija zbog nerazumijevanja situacija i zahtjeva. Nedostaci ABA metode su ovisnost o posljedicama uključujući činjenicu da su poboljšanja kao što je redukcija problematičnog ponašanja, kratkoročna i specifična za svaku pojedinu situaciju (Remschmidt, 2009). DTI (Discrete Trial Instruction) polazi od pretpostavke da se zakoni teorije učenja mogu sustavno primijeniti kod djece s autizmom. Cilj DTI pristupa je prezentiranje informacija djeci na jasan, sažet, dosljedan i strukturiran način koji pomaže djetetu izolirati ključne komponente učenja (Stošić, 2009, 70). TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Children Communication Handicap) je vrlo strukturiran program temeljen na vizualno-kognitivnoj podršci. Omogućava djeci shvaćanje okoline i bolje razumijevanje onog što se od osobe traži te bolje razumijevanje vlastitih potreba. U TEACCH-u se primjenjuju vizualno okolinske podrške kroz organizaciju vremena, prostora i materijala, a ta organizacija je pomoću slike, riječi fotografije, simbolom ili bojom (Gulić, L., 1999; Radoš-Bučma i sur., 2011). MAND ili TACT TRENING-Mand je zahtjev ili traženje koje identificira posljedicu koja će povećati njegovu upotrebu, odnosno ponašanje koje specificira svoje pojačanje. U Mand poučavanju odrasla osoba čeka da dijete pokaže interes za željeni predmet, zatim pruža djetetu model za imitaciju ili pruža podršku za primjereno zahtijevanje te daje željeni predmet ili dozvoljava željenu radnju (Stošić, 2009). Tact je termin koji se odnosi na čin označavanja ili uspostavljanja kontakta sa nekim aspektom okoline. Cilj Tacta za razliku od Manda nije dobivanje nečega nego identificiranje, pokazivanje ili komentiranje, prvi korak je poučavanje djeteta da izrazi zahtjev-mand trening, a nakon šireg spektra zahtjeva poučavanje se usmjerava na druge jezične funkcije kao što je Tact (Remschmidt, 2009). Strategije SELF-Managementa omogućavaju smanjivanje oslanjanja na odraslu osobu u izražavanju određenog ponašanja. Uključuje samoprocjenu, praćenje svog ponašanja i samonagrađivanje (Stošić, 2009, 73). Na početku se pruža podrška odraslih, ali se vremenom smanjuje i naposljetku ukida kako bi

osoba samostalno mogla kontrolirati vlastito ponašanje. Mnogi drugi postupci iz područja sofrologije mogu uvelike djelovati na pozitivan razvoj djeteta s autizmom. Imajući na umu prethodno iznesene spoznaje, pristupilo se izradi strategije širenja interesa jednog djeteta predškolske dobi s poremećajem iz autističnog spektra.*Cilj istraživanja* bio je ispitati učinkovitost senzornih fizičkih (taktilnih, proprioceptivnih i vestibularnih), verbalnih i vizualnih poticaja u radu s djetetom s pervazivnim razvojnim poremećajem. Krenulo se od polaznog istraživačkog pitanja: Koji su poticaji učinkovitiji u radu s djetetom s pervazivnim razvojnim poremećajem – fizički ili verbalni?

METODE

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 31.3.2014. do 30.6.2014. godine kroz 16 sati individualnog rada s djetetom s autizmom kojima je prethodilo upoznavanje s djetetom, defektologinjom i ostalom djecom u vrtiću u Splitu koji provodi specijalizirani program za rad s djecom s teškoćama u razvoju, verificiran od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. U istraživanju su podaci prikupljani promatranjem, sudjelujućim promatranjem, te radom na dokumentaciji. Prije i poslije provedbi vježbi te između njihove provedbe u slobodnom vremenu predviđenom za igru i odmor te za vrijeme obroka provodio se postupak promatranja, dok se u neposrednom radu s djetetom provodilo sudjelujuće promatranje. Radom na dokumentaciji dobiven je uvid u anamnezu i dosadašnje uspjehe djeteta dok su se podaci o njegovom uspjehuu aktivnostima prikupljali sustavnim dokumentiranjem procesa rada s djetetom. Od instrumenata prikupljanja podataka korišteni su dnevnik promatranja, pisana i foto-dokumentacija. Tijekom provedbe vježbi primijenjen je bihevioralni pristup

Tijek istraživanja

Istraživanje je započelo s analizom anamneze dječaka Dječak je rođen carskim rezom 2007. godine, iz druge rizične trudnoće. Majka je imala hipertenziju. Rođen je iz izvanbračne veze roditelja, te je prvotno živio samo s majkom, dok ih je dječakov otac, koji je radio u drugom gradu, posjećivao vikendom. Roditelji su se naknadno vjenčali i tročlana obitelj sada živi zajedno u povoljnim stambenim uvjetima. Od rođenja je kod dječaka primijećen usporen razvoj psihomotorike i govora. U dobi od pet godina postavljena mu je dijagnoza na temelju mišljenja specijalističkog pedijatra, pedagoga i socijalnog radnika unutar koje se navode *pervazivni razvojni poremećaj, retardatio psyhomotorica i nerazvijen govor.*Na temelju dječakovih nalaza, majci su odobrena prava na mirovinu, a dječaku je odobren boravak u vrtiću u jutarnjem šestosatnom programu koji uključuje multidisciplinarni tretman. Na početku istraživanja temeljem direktnog promatranja djeteta u svakodnevnim aktivnostima moglo se uočiti da dječak pokazuje većinu ponašanja karakteristična za dijete s autizmom na koja upućuje Nikolić (1992), DSM IV (Američka psihijatrijska udruga,1996). Npr. dječakov govor znatno zaostaje za govorom njegovih vršnjaka. Sastoji se uglavnom od eholalija tj.

ponavljanja riječi i fraza koje čuje. Dječakovo spontano učenje zaostaje za većinom njegovih vršnjaka. U izražavanju svojih želja uglavnom se služi jednom riječju ili s nekoliko riječi, nikada rečenicom.Spretan je u gruboj motorici, okretan i brz. Grafomotorika i fina motorika slabije razvijene u odnosu na dob, potrebna mu je fizička podrška u rezanju škaricama, hvatanju sitnih predmeta i držanju olovke. Igra se slikovnicom koju uzme s police te hoda s njom u ruci, okrećući ju. Ne prelistava je, ne gleda slike u njoj, ne imenuje pojmove nacrtane u njoj. Pokazuje potrebu pridržavanja nekih rituala poput poravnavanja ruba stola s okolnim policama, objedovanja uvijek istog jela za istim stolom, pomnog slaganja svojih radova nakon svakog dodira mape i slaganje igrački na predviđeno mjesto. Često rado sjedi ispred zrcala, gleda u njega i dodiruje ga rukom pri čemu se smješka te iz poda vadi odlijepljene dijelove parketa i vraća ih u utore. U dječaka se ne primjećuje simbolička igra. Ne igra se s drugom djecom u skupini i ponaša se kao da ih ne primjećuje. Ima lošu regulaciju emocija. Pokazuje ljutnju, uglavnom kada nešto ne želi raditi. Ponekad pokazuje ispade bijesa te ima visok prag osjetljivosti na bol. S druge strane, dječak ne pokazuje nelagodu prilikom aktiviteta vestibularnog osjeta, poput vrtnje i pljeskanja rukama, zahtijeva stalno kretanje, čestu promjenu vrste i mjesta izvođenja aktivnost. Pozitivne reakcije pokazuje kada postiže kretanje kojom se postiže promjena brzine, vrtnja ili ljuljanja.

Nakon upoznavanja s djetetom, za rad s dječakom planirani su i ostvarivani sljedeći zadaci po područjima:

- grafomotorika: produljivanje i usmjeravanje pažnje, uobličavanje nepoželjnog ponašanja, poboljšanje pisanja slova, pridržavanje zadanih granica na papiru, prepoznavanje pojmova iz uže i šire okoline i upoznavanje novih pojmova koji su ostvarivani kroz aktivnosti bojanja, spajanja točki na zadani način, pisanja slova, crtanja geometrijskih likova i precrtavanja, rezanja i lijepljenja papira po šabloni, povezivanja slika i slova;
- vizualno-prostorna percepcija: slijeđenje niza, upoznavanje odnosa veće-manje, prepoznavanje geometrijskih oblika, prepoznavanje boja koji su se ostvarivali primjenom različitih materijala među kojima su bili didaktički materijali, slagalice, umetaljke;
- komunikacija: bogaćenje rječnika, razvoj verbalne i neverbalne komunikacije te upotrebe sklopova riječi i rečenica koji su se ostvarivali kroz aktivnosti prepoznavanja likova iz priča, spajanja slagalica za razvoj jezika;
- senzomotorika: uz prethodne, razvoj preciznosti pokreta ruku i tijela koji se ostvarivao kroz vježbe umetanja slamki i šipaljki, vježbe provlačenja i trčanja s preprekama.

Planirane aktivnosti rada s dječakom svakoga tjedna su ponovno razmatrane i po potrebi modificirane na osnovu dotadašnjeg dječakovog rada, njegovih rezultata i potreba kao i sugestija defektologinje i promišljanja o usklađenosti tih aktivnosti s unaprijed planiranim programom rada s dječakom.Tijekom svih aktivnosti kombinirano su primjenjivane metode fizičke podrške („ruka u ruci“, fizičko

usmjeravanje, neverbalni poticaji) te verbalne podrške (usmene upute, poticaji na aktivnost, verbalna usmjeravanja tijekom aktivnosti, usmeno vrednovanje tijeka i rezultata aktivnosti kroz pohvale) pri čemu su promatrane i bilježene dječakove reakcije na navedene metode i njegov uspjeh u aktivnostima.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Na osnovu zapažanja, po završetku provedenih aktivnosti moglo se primijetiti da je dječak najviše uživao u vježbama grafomotorike koje su uključivale crtanje i bojanje te u vježbama senzomotorike budući da te vježbe nije prekidao i u njima nije pokazivao ljutnju ili anksioznost. Pritom se djelomično ostvarilo uobličavanje nepoželjnog ponašanja, produljenje i usmjeravanje pažnje, razvoj fine motorike ruke kao i preciznost pokreta ruku i tijela. Dječak je kroz vježbe grafomotorike uspješno prepoznavao i pisao nekoliko slova, uspješno se držao naznačenih granica, prepoznavao je predmete i bića iz uže okoline poput stola, psa, dvorišta, mačke, međutim, nije uspio usvojiti predmete i bića iz šire okoline poput ježa, lopate, sove i slično. U području vizualno-prostorne percepcije dječak je bio uspješan u slijeđenju niza, ali nekonzistentnog uspjeha u upoznavanju odnosa veće-manje, kao i u prepoznavanmju geometrijskih oblika.U komunikacijskim vježbama dječak je surađivao, međutim, postavljeni zadaci nisu ostvareni što znači da program ovih vježbi nije bio adekvatno prilagođen dječakovim potrebama obzirom na nerazvijen govor te ograničenim rječnikom. U tablici 1. nalazi se sumarni prikaz učinkovitosti fizičkih i verbalnih metoda u radu s djetetom s pervazivnim poremećajem.

Tablica 1. Prikaz učinkovitosti fizičkih i verbalnih metoda u radu s djetetom s pervazivnim poremećajem
Table 1. Review of the effectiveness of physical and verbal methods of working with a child with pervasive disorder

uglavnom pozitivan učinak	*nestalan učinak (ponekad pozitivan, ponekad negativan)*	*uglavnom negativan učinak*
fizička podrška – tehnika „ruka u ruci“ – (npr. pridržavanje dječakove ruke dok crta)	verbalne upute (npr. „Ne, ne tu!“, „Ne, uzmi drugi dio!“	verbalno objašnjavanje zadatka (npr. „Sada papiriće zalijepi na papir.“)
fizičko usmjeravanje (npr. pokazivanje prstom koji dio slagalice treba uzeti)	verbalno vrednovanje i pohvala (npr. „Bravo!“ „Super si to obojio!“)	
neverbalni poticaj (npr. stanka, šetnja, promjena mjesta odvijanja vježbe)	verbalni poticaj (npr. „Hajde, napiši slovo A pa će te tata voditi na ljuljačku!“)	

Rezultati ovog ispitivanja slični su istraživanju koje je provela Stošić (2008). U radu s djecom s poremećajima iz autističnog spektra fizička podrška izrazito više

dovodi do smanjivanja nepoželjnog ponašanja nego verbalni poticaj. Verbalni poticaj je bio učinkovitiji samo u slučajevima kada je dječakova nagrada bila vježba kretanja - unos vestibularnog impulsa. Prednosti ovog ispitivanja su u prikupljanju objektivnih i mjerljivih podataka, a identificiranje tehnika rada i funkcionalnog uspjeha kod djeteta su u međusobnoj korelaciji. Ograničenje ovog rada je u potencijalnom riziku za dječaka i odnosi se na kompleksnost i dugotrajnost ponavljanja istih vježbi te dovođenje do kompulzivnih ponašanja dječaka.

ZAKLJUČAK

Djeca koja se po svojim razvojnim obilježjima nalaze na autističnom spektru izrazito su različita. Kako bi provedba aktivnosti s djecom s pervazivnim razvojnim poremećajem bila učinkovita, potrebno je za svako dijete izraditi individualizirani plan rada maksimalno prilagođen njegovim funkcionalnim sposobnostima i karakteristikama. Bihevioralni pristup se tijekom godina prilagođavao novim spoznajama te se u ovomradu upotrebljavala kombinacija intervencija koja odgovarabaš ovom djetetu.Analizomslučaja djeteta s usporenim kognitivnim razvojem, razvojem govora i komunikacije koji se nalaze na autističnom spektruizrađen je plan podrške za prevenciju i smanjivanje nepoželjnih oblika ponašanja. Strategija rada se temeljila na funkcionalnoj procjeni različitih sadržaja. Upravo zbog mogućnosti kombinacija u područjima: grafomotorike, vizualno-prostorne percepcije, komunikacije, senzomotorike, a odabranih temeljemdjetetove jedinstvenosti u sposobnostima, vještinama, talentima i teškoćama, ostvarena je strategija širenja interesa kod djeteta. Zbog neadekvatne modulacije osjetnih podražaja koja dovodi do loše senzorne obrade kod djece s poremećajima iz autističnog spektra pažljivo su se razmatrale i odmjeravale vrste i količine senzornih podražaja i reakcije djeteta na njih. Ovim istraživanjem utvrdilismo da je primjenom fizičke podrške dječak pokazivao pozitivne pomake i značajna poboljšanja u vidu podizanja praga tolerancije u interakciji s drugom djecom, provedbi planiranih aktivnosti tebolje usmjerenosti pažnje.Verbalna podrška u ovom slučaju nije pokazala značajne rezultate.Osim što je program pokazao uspješno djelovanje na smanjenje nepoželjnog ponašanja, dodatni rezultat ovog ispitivanja pokazuje da se u ovom slučaju istim aktivnostima može djelovati na ponašanja koja želimo povećati. Ovo istraživanje potvrđuje da je u radu sa djecom sa pervazivnim razvojnim poremećajima potrebno kombinirati pristupe koji su prilagođeni djetetu te otkriti prediktore koji ćeveć unaprijed omogućiti uvid u to koja kombinacija intervencija odgovara pojedincu. Zbog kompleksnosti poremećaja te mogućnosti specifičnih kombinacija (ne)sposobnosti, talenata, interesa, vještina, svakog pojedinog djeteta, potrebno je kontinuirano traganje i istraživanje kombinacija metoda podučavanja, koje su temeljene na procjenama korisnosti strategija i programa za dobrobit pojedinog djeteta.

LITERATURA

1. Američka psihijatrijska udruga (1996). Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, Četvrto izdanje, međunarodna verzija.Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (2000). Autizam: činjenice.Split: Centar za odgoj i obrazovanje Juraj Bonači.
3. Bujas Petković,Z.(2010). Etiologija poremećaja autističnog spektra. U: Z. Bujas Petković, J., Frey Škrinjar et al. Poremećaji autističnog spektra- značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška, Zagreb: Školska knjiga,str. 67- 79.
4. Greenspan, S. & Winder, S., (1998). The child with Special needs: Encouraging Intellectual and Emotional Growth, Reading, Mass: Addison- Wesley
5. Gulić, L. (1999). TEACCH program - pristup razvojnog praćenja i tretmana djece. adolescenata i odraslih osoba s autizmom. Autizam, 1(2), str. 27-30.
6. Nikolić, S. (1992). Autistično dijete: kako razumjeti dječji autizam. Zagreb: Prosvjeta.
7. Prizant, B.M., Wetherby A.M.& Rydell, P.J. (2000). Communication intervention issues for young children with autism spectrum disorders. U: Wetherby, B.M. i Prizant, A.M (ur.), Autism Spectrum Disorders, Baltimore: Brookes, p.193-224.
8. Radoš- Bučma, M., Vuković, M. i Šimeg, R. (2011). Implementacija TEACCH metode u radu s učenicima s autizmom. U: Tematski zbornik Unapređenje kvalitete života djece i mladih. Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, Tuzla, str. 325-334.
9. Remschmidt, H. (2009). Autizam, pojavni oblici, uzroci, pomoć.Jastrebarsko: Naklada Slap.
10. Stošić, J. (2008). Bihevioralni pristup u sprečavanju i uklanjanju nepoželjnih oblika ponašanja i podučavanju djece s autizmom predškolske dobi. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 44 (2), str. 99-110.
11. Stošić, J. (2009). Primijenjena analiza ponašanja i autizam – vodič kroz terminologiju. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 45 (2), str. 69-80.
12. Sunko, E. &Kovačević, S. (2010). The inclusion of the autistic children from the educators point of view.International Perspectives on Education, Bulgarian Comparative education Society (BCES), 8/2010: 458-463.

OSNAŽIVANJE OBITELJI DJECE S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU

STRENGTHENING FAMILIES OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Tomislav NOVOSEL
Udruga tjelesnih invalida Bjelovar, Republika Hrvatska

APSTRAKT

Opći cilj: Prevencija institucionalizacije djece s teškoćama razvojem socijalnih usluga. *Specifični ciljevi:* 1.Osiguravanje dostupnosti patronaže, psihosocijalnog osnaživanja obitelji i djece s poteškoćama i respite/odmora od skrbi kroz okupacioanu terapiju kao novih i integrativnih socijalnih usluga u zajednici 2. Poticanje zapošljavanja stručnjaka u formi multidisciplinarnih timova 3. Uspostavljanje mehanizma koordinacije i suradnje između svih relevantnih aktera za rješavanje problema s kojima se suočavaju obitelji djece s poteškoćama. Cluster I – Selekcija stručnjaka, zapošljavanje i uspostavljanje 3 multidisciplinarna tima za pružanje podrške obiteljima djece s teškoćama u razvoju 1. 1. Selekcija stručnjaka u suradnji s lokalnim područnicama HZZ-a i njihovo zapošljavanje; 1.2. Organiziranje 12 dvodnevnih radionica s ciljem prenosa uspješnog modela CZR na multidisciplinarne timove; 1.3. Priprema i tisak priručnika o CZR modelu; 1.4. Izrada informacijskog sustava za potporu mobilnim timovima Cluster II (Pružanje socijalnih usluga u zajednici za obitelji i djecu s poteškoćama 2.1. Pružanje usluga patronaže – (3 sata tjedno po 1 djetetu); 2.2. Održavanje 10 grupnih tematskih radionica (u trajanju od dva sata) za roditelje; 2.3. Individualno savjetovanje roditelja; 2.4. Organiziaranje respite/skrbi – odmora od skrbi organiziranjem radno-okupacionih aktivnosti za djecu (tri puta tjedno dva sata); 2.5. Organiziranje kontinuirane supervizije i evaluacije s ciljem osiguranja kvalitete socijalnih usluga; Cluster III – Uspostavljanje koordinacije svih relevantnih institucija za uspješno socijalno uključivanje roditelja i djece s poteškoćama u život zajednice i informiranje ključnih dionika o aktivnostima i rezultatima projekta;

Ključne riječi: osnaživanje, obitelji, djeca s teškoćama u razvoju

ABSTRACT

Overall objective: Prevention of institutionalization of children with disabilities through social services develop. *Specific objectives:* 1. Securing availability of patronage, psychosocial empowerment of families and children with disabilities and respite / vacation of care through occupation therapy as a new integration of social services in the community 2. Encouraging the employment of experts in the form of multidisciplinary teams 3. Establish a mechanism of coordination and cooperation between all relevant stakeholders to solve the problems faced by families of children with disabilities. Cluster I – selection of experts, employment and the establishment of 3 multidisciplinary team to provide support to families of children with disabilities 1. 1. Selection of experts in cooperation with the

Cluster II – (Provision of social services in community for families and children with disabilities 2.1. Providing services patronage – (3 hours a week for one child); 2.2. Implementation of 10 group of thematic workshops (in two hours) for parents 2.3. Individual counseling of parents 2.4. Organization of respite/care – the rest of care by organizing occupational activities for children (three times a week for two hours); 2.5. The organization of continuous supervision and evaluation to ensure the quality of social services; Cluster III - Establish coordination of all relevant institutions for successful social inclusion of parents and children with disabilities in community life and informing key stakeholders about activities and results of the project; local branches of CES and their employment; 1.2. The organization of 12 two-day workshops with the aim of transferring the successful CZR in multidisciplinary teams; 1.3. Preparation and printing manuals on CZR model; 1.4. Creating an information system to support mobile teams.

Key word: strengthenin, families, children with disabilities

SLOBODNE TEME

RAZLIKA U STEPENU IZRAŽENOSTI INTERNALIZOVANE STIGME KOD OSOBA SA DIJAGNOZOM SHIZOFRENIJE I DEPRESIJE MAJOR

DIFFERENCES IN THE DEGREE OF SEVERITY OF INTERNALIZED STIGMA IN PERSONS DIAGNOSED WITH SCHIZOPHRENIA AND MAJOR DEPRESSION

Ivona MILAČIĆ-VIDOJEVIĆ[1], Oliver TOŠKOVIĆ[2], Nada DRAGOJEVIĆ[1]

[1]Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
[2]Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Laboratorija za eksperimentalnu psihologiju

APSTRAKT

Javna stigma se odnosi na stavove osoba opšte populacije prema stigmatizovanoj grupi, a internalizovana stigma na internalizaciju tih stavova od strane pripadnika stigmatizovane grupe. Cilj istraživanja je bio da se utvrdi da li postoji razlika u stepenu izraženosti internalizovane stigme kod osoba sa dijagnozom shizofrenije i depresije major. Uzorkom je obuhvaćen 51 ispitanik sa dijagnozom depresije major i 52 sa dijagnozom shizofrenog poremećaja, različitog uzrasta, pola, nivoa obrazovanja i zaposlenja. Uzorak je prikupljen u dve psihijatrijske ustanove i jednom domu zdravlja u Beogradu, Srbija. Za procenu internalizovane stigme korišćena je *Skala internalizovane stigme mentalne bolesti* (ISMI) koja se sastoji iz 5 subskala i ima 29 pitanja. T-testom za nezavisne uzorke testirane su razlike između uzorka osoba sa depresijom i shizofrenijom na ISMI subskalama. Analiza je pokazala da značajne razlike postoje samo na subskali Otpor. Razlike su takve da ispitanici sa shizofrenijom imaju više skorove na ovoj subskali**.** U odnosu na osobe sa depresijom osobe sa shizofrenijom pokazuju samo jači otpor prema stigmatizaciji, što bi moglo da ukaže na slabiju internalizaciju stigme. Treba, međutim ispitati da li subskala Otpora, u odnosu na druge subskale ISMI skale, pored konstrukta internalizovane stigme zahvata i konstrukt osnaživanja.

Ključne reči: internalizovana stigma, depresija, shizofrenija, ISMI, Indigo projekat

ABSTRACT

Public stigma refers to the attitudes of the general public towards stigmatized group, while internalized stigma refers to the internalization of those attitudes by the members of the stigmatized group. The aim of the study was to find out if there were differences in internalized stigma between persons with diagnosis of depression and schizophrenia. The sample included 51 subjects diagnosed with major depression and 52 with a diagnosis of schizophrenia, of various age, gender, level of education and employment. The sample was collected in two psychiatric facilities and a health care centre in Belgrade, Serbia. For the assessment of internalized stigma *Internalized Stigma of Mental Illness Scale* (ISMI), was used. ISMI consists of five subscales and has 29 questions. The T- test for independent

samples was applied. The analysis showed that significant differences exist only on the subscale Resistance. The differences are such that the subjects with schizophrenia have higher scores on this subscale.Compared to persons with depression, persons with schizophrenia showed just stronger resistance to stigmatization, what could point to weaker internalized stigma. But it should be explored if subscale of Resistance, compared to other ISMI subscales, other than construct of internalized stigma, cover the construct of empowerment.

Keywords*:* internalized stigma, depression, schizophrenia, ISMI, Indigo Project

UVOD

Internalizovana stigma se odnosi na proces u kome osoba sa mentalnom bolešću internalizuje stigmu mentalne bolesti i doživljava umanjeno samopoštovanje i samoefikasnost (Watson et al., 2007). Termin "internalizovana" stigma se koristi imajući u vidu literaturu o internalizovanom rasizmu ili homofobiji, koja istražuje psihološku povredu uzrokovanu društvenim fenomenom (Ross&Rosses, 1996). Link i saradnici su utvrdili sled događaja kojim stigma u društvu uzrokuje povredu osobe (Link&Phelan, 2001). Da bi doživela stigmu osoba mora biti svesna stereotipa koji opisuju stigmatizovanu grupu (npr. osoba sa mentalnom bolešću je kriva za svoju bolest), da se saglasi sa njim i da primeni stereotip na sebi (npr. Ja sam mentalno bolestan i krivim sebe za svoju bolest). Ipak, samo neke osobe sa mentalnom bolešću prihvataju stereotipe i gube samopoštovanje što dovodi do internalizacije stigme. Činjenica da neke osobe razvijaju nisko samopoštovanje, dok su druge indiferentne u pogledu stigme ili reaguju osnaživanjem i ljutnjom se zove "paradoks samostigmatizacije". Istraživanja o internalizovanoj stigmi nema mnogo, a u malobrojnim istraživanjima nisu u velikoj meri zastupljeni ispitanici sa depresijom (Brohan i sar., 2011). Takođe, nema puno podataka o otporu prema stigmi kod osoba sa shizofrenijom (Sibitz et al., 2009) ili depresijom. Studija koja je ispitivala odnos između internalizovane stigme i otpora prema stigmi je utvrdila slabu povezanost među njima (Sibitz et al., 2009). U istraživanjima u kojima su ispitanici bile osobe sa dijagnozom shizofrenije ili drugih psihotičnih poremećaja, internalizovana stigma je bila povezana sa smanjenjem protektivnih psiholoških varijabli, uključujući nadu (Yanos et al., 2008), samocenjenje (Lysaker et al., 2007a), osnaživanje (Ritcher et al., 2003). Povezana je sa slabim funkcionisanjem (Alonso et al., 2009), slabijim kvalitetom života (Yen et al., 2005), smanjenim traženjem tretmana (Conner et al., 2010) i višom stopom hospitalizacije (Rush et al., 2009). Klinički, internalizovana stigma je povezana sa težinom simptoma (Mak and Wu, 2006), pozitivnim i negativnim simptomima (Lysaker et al., 2007a), depresivnim simptomima (Ritcher et al., 2003), smanjenim uvidom i socijalnim funkcionisanjem (Lysaker et al., 2007a).

Cilj istraživanja je ispitivanje razlike u ispoljavanju internalizovane stigme kod osoba sa dijagnozom shizofrenije i depresije major. Ovo je eksplorativna studija, koja koristi jedan deo podataka veće studije o stigmatizaciji osoba sa depresijom i

shizofrenijom u Srbiji i deo je međunarodne Indigo Aspen studije o stigmatizaciji osoba sa depresijom i shizofrenijom.

METODE RADA

Uzorak

Kriterijumi za uključivanje ispitanika u uzorak su bili starost ispitanika od 18 godina naviše i klinička dijagnoza major depresije ili shizofrenije prema MKB-10 u poslednjih 12 meseci. U studiju su uključeni pacijenti koji su se lečili ambulantno ili u dnevnoj bolnici. Pacijenti su regrutovani iz dve psihijatrijske bolnice u Beogradu, "Dr Laza Lazarević", KBC "Dr Dragiša Mišovića-Dedinje“ i iz Doma zdravlja Stari grad u Beogradu. Socio-demografske karakteristike ispitanika su obuhvatile starost, pol, bračno stanje, nivo obrazovanja i radni status. Karakteristike uzorka su predstavljene u tabeli 1.

Tabela 1. Socio-demografske i kliničke karakteristike uzorka
Table 1. Socio-demographic and clinical characteristics of the sample

	Sch uzorak (N=51)	**Dep uzorak (N=52)**
Uzrast	43.9	45.9
Muškarci	56%	36.5%
Diploma	30%	21.1%
Zaposleno	8%	48.1%
U braku	6%	30.8%

Procedura

Istraživanje je odobreno od strane etičkog komiteta svake ustanove u kojoj je istraživanje rađeno. Učestvovanje u istraživanju je bilo dobrovoljno, ispitanici su potpisali saglasnost da žele da učestvuju. Ispitivanje je obavljeno u posebnim sobama u navedenim bolnicama, ispitanici su sami popunili upitnik, socio-demografski i klinički podaci su dobijeni tokom razgovora sa ispitanicima, a podaci za koje ispitanici nisu bili sigurni dobijeni su iz dosijea. Podatke su sakupila dva psihologa i psihijatar na specijalizaciji.

Instrumenti

ISMI je skala koja se sastoji iz 29 ajtema koji procenjuju internalizovanu stigmu. Sastoji se iz 5 subskala: subskala alijenacije, stereotipa, doživljene diskriminacije, socijalnog povlačenja i otpora prema stigmatizaciji. Subskala Alijenacije ima 6 ajtema meri subjektivno iskustvo osobe koja oseća da nije punopravni član društva. Subskala Stereotipa ima 7 ajtema i meri stepen u kome se osoba slaže sa stereotipima o ljudima sa mentalnim bolestima. Subskala Iskustva diskriminacije ima 5 ajtema i meri percepciju kako se druge osobe ophode prema osobama sa mentalnim bolestima. Subskala Socijalnog povlačenja ima 6 ajtema i meri aspekte socijalnog povlačenja. Subskala Otpora ima 5 ajtema meri sposobnost osobe da se odupre internalizovanoj stigmi. Svi ajtemi se procenjuju na 4-stepenoj skali Likertovog tipa (1=nimalo se ne slažem i 4= potpuno se slažem). Viši skor ukazuje

na višu samostigmatizaciju. Jaka unutrašnja konzistentnost (α=0.90) i test-retest pouzdanost (r=0.92) su utvrđene (Ritsher et al., 2003).
Skala je prevedena sa engleskog jezika na srpski jezik i povratno na engleski jezik što je bila zahtevana procedura Indigo istraživanja. Prevod je uradio prevodilac uz stručnu pomoć psihologa koji su autori rada.

REZULTATI

Pouzdanost ISMI skale u celini je jako visoka (0.90), a subskala je visoka ili zadovoljavajuća. Jedino subskala Otpora ima nešto nižu pouzdanost (0.64) (Milačić-Vidojević i sar., 2014). Prevalencija povišenih skorova na skali ISMI je određena kao srednji skor ajtema 2.5 (skala je od 1-4) ili više na subskalama. Primenjen je cut off skor od 2.5 jer je korišćen u prethodnim istraživanjima (Ritcher & Phelan, 2004; Brohan et al., 2010). Skor 2 ili manji se označava kao "minimalna samostigma", skor veći od 2, ali manji od 2.5 se označava kao "blaga" samostigma, skor veći od 2.5, ali manji od 3 se označava kao "umerena" samostigma i skor veći od 3 se označava kao "visoka" samostigma (Lysaker et al., 2007a). U tabeli 2 vidimo da je AS za celu skalu za poduzorak osoba sa depresijom AS 2.17, a za poduzorak osoba sa shizofrenijom AS 2.15. Rezultati ukazuju da ispitanici doživljavaju blagu internalizovanu stigmu (Milačić-Vidojević i sar., 2014). T-testom za nezavisne uzorke testirane su razlike ispitanika sa depresijom i shizofrenijom na ISMI subskalama. Analiza je pokazala da značajne razlike postoje samo na subskali Otpor. Razlike su takve da ispitanici sa shizofrenijom imaju više skorove. Viši skorovi ukazuju na veći otpor prema stigmi (tabela 2 i 3).

Tabela 2. T- test kod ispitanika sa dijagnozom depresije i shizofrenije na ISMI subskalama
Table 2. T-test in patients with a diagnosis of depression and schizophrenia in ISMI subscales

	depr_sch	**N**	**AS**	**SD**	**Std. Error Mean**
ISMI_alienation	depresija	52	2.2660	.81667	.11325
	sch	51	2.0941	.55684	.07797
ISMI_endorsment	depresija	52	2.1264	.64922	.09003
	sch	51	1.9879	.45232	.06334
ISMI_discriminatio n	depresija	52	2.0000	.69958	.09701
	sch	51	2.1147	.51247	.07176
ISMI_withdrawal	depresija	52	2.2628	.81606	.11317
	sch	51	2.1039	.45238	.06335
ISMI_resistance	depresija	52	2.2077	.57252	.07939
	sch	51	2.5775	.55994	.07841
ISMI_total	depresija	52	2.1757	.54090	.07501
	sch	51	2.1551	.33365	.04672

Tabela 3. Značajnost razlika na ISMI subskalama
Table 3. The significance of differences in ISMI subscales

	t	df	Sig. (2-tailed)
ISMI_alienation	1.246	101	.216
ISMI_endorsment	1.254	101	.213
ISMI_discrimination	-.948	101	.346
ISMI_withdrawal	1.219	101	.226
ISMI_resistance	**-3.313**	**101**	**.001**
ISMI_total	.232	101	.817

Hi kvadrat pokazuje da je stepen obrazovanja povezan sa skorovima na subskali Otpora tako da osobe sa visokim obrazovanjem imaju manji otpor prema stigma (tabela 4) (Milačić-Vidojević i sar., 2014).

Tabela 4. Hi kvadrat
Table 4. Chi-square

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Contingency Coefficient
Pearson Chi-Square	4.443[a]	1	.035	.203

U tabeli 5. su prikazani odgovori na pojedinačne ajteme subskale Otpor na ISMI skali.

Tabela 5. Odgovori na pojedinačne ajteme subskale Otpor
Table 5. Answers to individual items of subscales Resistance

Otpor	U potpunosti se ne slažem (%)	Ne slažem se (%)	Slažem se (%)	U potpunosti se slažem (%)
Ajtem 1	18.4	48.5	22.3	10.7
Ajtem 2	17.5	24.3	44.7	13.6
Ajtem 3	13.6	15.5	54.4	16.5
Ajtem 4	21.4	31.1	34.0	9.7
Ajtem 5	31.1	38.8	18.4	8.7

DISKUSIJA

Sibitz et al. (2009) smatraju da Otpor prema stigmi predstavlja pozitivan stav prema životu i ličnu snagu, ali sa jasnim pozivanjem na realnost mentalne bolesti. Subskala Otpora prema stigmi se sastoji iz pet tvrdnji. U našem istraživanju 70.9% ispitanika se slaže sa izjavom "*Mogu da vodim dobar život, uprkos mentalnoj bolesti"(ajtem 3)*, a 58.3% sa izjavom "*U stanju sam da živim život kakav hoću"(ajtem 2).* Ove tvrdnje uključuju prihvatanje realnosti mentalne bolesti i proveravaju mogućnost samoodređenja života uprkos njenom prisustvu. Tvrdnja

„*Život sa mentalnom bolešću me je učinio jačim*“ *(ajtem 5)* opisuje pozitivan uticaj mentalne bolesti i sa ovom tvrdnjom se saglasilo 27.1% ispitanika. 43.7% ispitanika se slaže sa izjavom „*Ljudi sa mentalnom bolešću na važan način doprinose društvu“ (ajtem4)*, i 33% sa izjavom „*Osećam se opušteno u društvu pored očigledno mentalno obolele osobe“(ajtem1).* Podaci ukazuju da pored doživljene stigmatizacije osobe sa mentalnim bolestima mogu da se angažuju u ponašanju koje ne dozvoljava stvaranje internalizovane stigma. Rezultati istraživanja pokazuju da je jedina razlika na ISMI subskalama između ispitanika sa shizofrenijom i depresijom na subskli Otpor i to takva da ispitanici sa shizofrenijom pokazuju veći otpor prema stigmi. Jedno objašnjenje ovog nalaza može biti podatak iz istraživanja da izraženiji simptomi depresivnosti negativno koreliraju sa otporom protiv stigme (Sibitz et al., 2009). Simptomi depresivnosti čine osobu otvorenijom za stigmatizujuća iskustva i čine je manje spremnom da se bori protiv njih. Rezultati ukazuju da osobe sa višim obrazovanjem imaju manji Otpor prema stigmi. Moguće objašnjenje je da su osobe sa višim obrazovanjem sklonije da traže pomoć. Otpor prema stigmi je novi koncept, ne zna se puno o njemu kod osoba sa shizofrenijom i depresijom. Istraživanja otpora prema stigma (korišćenjem subskale Otpor) su pokazala da iskustvo diskriminacije i prihvatanje stereotipa su umereno povezani sa otporom protiv stigme (Lysaker et al., 2007b). Kod osoba sa shizofrenijom veći otpor prema stigmi je povezan sa smanjenjem internalizovane stigme, smanjenom depresijom, većim samopoštovanjem, boljim kvalitetom života (Brohan et al., 2010). Sibitz i sar. su utvrdili da je viši nivo otpora prema stigmi povezan sa višim nivoom samo-cenjenja, osnaživanja, socijalne umreženosti i nižim nivoom internalizovane stigme i depresije kod osoba sa shizofrenijom Ove varijable mogu biti faktori zaštite koji utiču na otpor prema stigmi. Otpor prema stigmi je negativno korelirao sa skalom Diskriminacije što ukazuje da manja svest o iskustvima diskriminacije deluje protektivno na stvaranje internalizovane stigma (Sibitz et al., 2009). U istraživanju Sibitz i saradnika (2009) rezultati su pokazali da je visok skor na skali Osnaživanja (osim subskale besa) povezan sa visokim Otporom prema stigmi što može da ukaže na sličnost između ova dva konstrukta. U istraživanju Naborsa i sar. (2014) u uzorku osoba sa dijagnozom shizofrenije veći otpor prema stigmi je bio povezan sa višim nivoom prihvatanja stereotipa mentalne bolesti, višim nivoom samo-cenjenja, višim kapacitetom za metakogniciju i nižim nivoom negativnih simptoma. Multipla regresija je pokazala da prihvatanje stereotipa mentalne bolesti, meta-kognitivni kapacitet i samo-cenjenje doprinose višem otporu prema stigmi sa 39% varijanse. Sličan obrazac rezultata se može videti i kod pacijenata sa stigmatizujućim somatskim bolestima kao što je inflamatorna bolest creva (Taft et al., 2013). Veći otpor prema stigmi je uočen kod osoba koje su se oporavile od poremećaja ishrane u odnosu na tek dijagnostikovane osobe. Otpor prema stigmi je bio povezan sa manjim brojem simptoma poremećaja ishrane i depresije, pozitivnijim stavovima prema traženju psihološkog tretmana i višim samocenjenjem. Kod tek dijagnostikovanih osoba sa poremećajem ishrane, otpor prema stigmi je bio povezan sa nižom internalizovanom stigmom (Griffiths et al., 2015). Skorija

istraživanja su ukazala da je subskala Otpora različita u odnosu na ostale subskale ISMI skale (Lysaker et al., 2008; Sibitz et al., 2009). Iz tog razloga Otpor prema stigmi se može razmatrati kao odvojen konstrukt u odnosu na internalizovanu stigmu. Buduća istraživanja bi mogla da se fokusiraju na razvoj zasebnog instrumenta koji bi ispitivao otpor prema stigmi.

ZAKLJUČAK

Stigma mentalne bolesti se smatra dodatnim opterećenjem tretmanu i oporavku od mentalne bolesti. Veliki napori su učinjeni na smanjenju stigme mentalne bolesti preduzimanjem anti-stigma kampanji, ali istraživanja pokazuju da su stigmatizujući stavovi i dalje prisutni kod osoba opšte populacije, stručnjaka, studenata. Kao dodatak borbi protiv stigme i diskriminacije u društvu važno je i izgraditi individualnu otpornost, otpor prema stigmi koji može imati značajnu ulogu u borbi protiv stigme i diskriminacije. Razumevanje koji faktori doprinose otporu prema stigmi ima važne impikacije za razvoj strategija pomaganja osobama sa metalnim bolestima da se efikasnije suoče i prevadaju internalizovanu stigmu.

LITERATURA

1. Alonso. J., Buron, A., Rojas-Farreras, S., de Graaf, R., Haro, J.M., de Girolamo, G. et al. (2009). Perceived stigma among individuals with common mental disorders. Journal of Affective Disorders 118 (1-3), p. 180-86.
2. Brohan, E., Gauci, D., Sartorius, N. & Thornicroft, G. (2011). Self stigma, empowerment and perceived discrimination among people with bipolar disorder or depression in 13 European countries: The GAMIAN-Europe study. Journal of Affective Disorders 129, p.56-63.
3. Brohan, E., Elgie, A., Sartorius, N., Thornicroft, G. & GAMIAN-Europe Study Group (2010). Self-stigma, empowerment and perceived discrimination among people with schizophrenia in 14 European countries: The GAMIAN-Europe study. Schizophrenia Research 122(1–3), p. 232–38.
4. Conner, K.O., Rosen, D., Reynolds, C., Brown, C. (2010). Mental health treatment seeking among older adults with depression: The impact of stigma and race. American Journal of Geriatric Psychiatry 18, p. 531-43.
5. Corrigan, P. (1998). The impact of stigma on severe mental illness. Cognitive and Behavioral Practice 5, p. 201–22.
6. Griffiths, S., Mond, J., Murray, S., Thornton, C. & Touyz, M. (2015). Stigma resistance in eating disorders. Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology 50(2), p. 279-87.
7. Link, G. & Phelan, C. (2001). Conceptualizing stigma. Annual Review of Sociology: 27.
8. Lysaker, H., Davis, W., Warman, M., Strasburger, A. & Beattie, N. (2007). Stigma, social function and symptoms in schizophrenia and schizo-afective disorder: Associations across 6 months. Psychiatric Resources 149, p. 89-95.
9. Lysaker, H., Roe, D. & Yanos, T. (2007). Toward understanding the insight paradox: internalized stigma moderates the association between insight and social

functioning, hope, and self-esteem among people with schizophrenia spectrum disorders. Schizophrenia Bulletin 33, p.192–99.
10. Lysaker, H., Tsai, J., Yanos, P. & Roe, D. (2008). Associations of multiple domains of self-esteem with four dimensions of stigma in schizophrenia. Schizophrenia Research 98, p.194–200.
11. Mak, S., Wu, M. (2006). Cognitive insight and causal attribution in the development of self-stigma among individuals with schizophrenia. Psychiatric Services 57 (12), p. 1800–02.
12. Metacognitive capacity, and self-esteem as predictors of stigma resistance in persons with schizophrenia. Comprehensive Psychiatry 55, p. 792–98.
13. Milacic-Vidojevic, I., Dragojevic, N., Toskovic, O. & Popovic, M. (2014). Internalized Stigma among People with Mental Illness in Serbia and the Psychometric Properties of the ISMI Scale. Academic Journal of Interdisciplinary studies 3(3), p. 153-63.
14. Nabors, M., Yanos, T., Roe, D., Hasson-Ohayon, I., Leonhardt, B.L., et al. (2014). Stereotype endorsement, metacognitive capacity, and self-esteem as predictors of stigma resistance in persons with schizophrenia. Comprehensive Psychiatry 55, p. 792–98.
15. Ritsher, B., Otilingam, G. & Grajales, M. (2003). Internalized stigma of mental illness: psychometric properties of a new measure. Psychiatry Research 121, p. 31–49.
16. Ritsher, B. & Phelan, C. (2004). Internalized stigma predicts erosion of morale among psychiatric outpatients. Psychiatry Research 129, p. 257–65.
17. Ross, W & Rosser, R. (1996). Measurement and correlates of internalized homophobia: a factor analytic study. Journal of Clinical Psychology 52 (1):15-21.
18. Rüsch, N., Corrigan, W., Wassel, A., Michaels, P., Olschewski, M., Wilkniss, S. et al. (2009). In-group perception and responses to stigma among persons with mental illness. Acta Psychiatrica Scandinavia 12, p. 320.
19. Sibitz, I., Unger, A., Woppmann, A., Zidek, T., & Amering, M. (2009). Stigma resistance in patients with schizophrenia. Schizophrenia Bulletin 17(48), p. 316-23.
20. Taft, T., Keefer, L., Artz, C., Bratten, J. & Jones, M. (2009). Perceptions of illness stigma in patients with inflammatory bowel disease and irritable bowel syndrome Inflammatory Bowel Disorders 15(8), p. 1224–32.
21. Watson, C., Corrigan, P., Larson, E. & Sells, M. (2007). Self-stigma in people with mental illness. Schizophrenia Bulletin 33, p. 1312–18.
22. Yanos, P., Roe, D. & Lysaker, H. (2010). The impact of illness identity on recovery from severe mental illness. American Journal of Psychiatric Rehabilitation 13, p. 73–93.
23. Yanos, P., Roe, D., Markus, K. & Lysaker, H. (2008). Pathways between internalized stigma and outcomes related to recovery in schizophrenia spectrum disorders. Psychiatric Services 59, p. 1437–42.
24. Yen, F., Chen, C., Lee, Y., Tang, C., Yen, Y. & Ko, H. (2005). Self-stigma and its correlates among outpatients with depressive disorders. Psychiatric Services 56 (5), p. 599-601.

UTICAJ ZLOUPOTREBE DROGA NA MORAL I MOTIVACIJU VOJNIKA

INFLENCE OF DRUG MISUSE ON MORAL AND MOTIVATION OF SOLDIERS

Ferid MAZALOVIĆ[1], Muharem ADILOVIĆ[2]
[1]Oružane snage Bosne i Hercegovine
[2]Islamsko pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

U mnogim zemljama svijeta vojska predstavlja „specifikum“ svog društva. Ona predstavlja važan faktor sigurnosti građana i države, te oslonac i podršku u uslovima prirodnih i drugih katastrofa. U ispunjavanju svoje zakonske misije vojnici su veoma često izloženi različitim opasnostima i velikom psiho-fizičkom naprezanju, a u određenim okolnostima i obavezama u kojima rizikuju svoje živote. Stoga, oni moraju biti visoko osposobljeni, fizički spremni i mentalno čvrsti za obavljanje dodijeljenih im zadataka. S tim u vezi, pitanje morala i motivacije predstavlja jedno od ključnih pitanja za uspješno izvršenje misije. Uspjeh vođenja operacija u ratu i miru zavisi od morala i moralne snage svakog pojedinca i jedinice u cjelosti. Borbenim moralom se obezbjeđuje volja za borbom i pobjedom, hrabrost, smjelost i samopouzdanje. Moralna snaga svakog pojedinca čini osnov ukupne snage vojske u cjelini. U širem smislu, borbeni moral obuhvata svijest o potrebi i neophodnosti vođenja vojne operacije. U užem, predstavlja sposobnost, riješenost i moralnu snagu svakog pojedinca da uz visok stepen motivacije izvršava postavljene zadatke, suočen i sa prijetnjom za vlastiti život. Visok moral i motivacija su kvaliteti koji presudno utiču na postizanje uspjeha i u najsloženijim uslovima operativnog okruženja. S tim u vezi, u radu smo sagledali pitanje uticaja zloupotrebe droga na ovu kategoriju i ustanovili da je on u svim slučajevima veoma izražen. Naime, zloupotreba droga direktno utiče na moral i motivaciju vojnika, a samim time i na borbenu spremnost jedinice u cjelini. U radu su primijenjene metode analize sadržaja, analize podataka, anketa i statističke metode.

Ključne riječi: vojska, vojnici, moral, motivacija, zloupotreba droga.

ABSTRACT

In many countries around the world the military represents a "specificum" within its society. It represents an important factor in the security of citizens and the country itself as well as providing support during disasters and catastrophes. Whilst conducting their mission the soldiers are frequently exposed to various dangers and immense physical and psychological stress thus in some circumstances and duties they risk their own lives. Therefor they have to be highly trained, physically ready and mentally stable in order to fulfill the tasks given to them. In conjunction to this, the issue of morality and motivation represents one of the key issues for a successful execution of a mission. The success in leading an operation in wartime and peacetime depends on the moral and the moral strength

of every individual in a unit as a whole. Through combat moral we provide the will to fight and victory, we provide courage, boldness and self-esteem. The moral strength of every individual composes the basis of total strength of the military in general. In a wider sense combat moral encompasses the need to lead a military operation. In a narrow sense it represents the capability, determination and moral strength of every individual and a high level of motivation to execute given tasks even though confronted with the danger for their own life. High moral and motivation are qualities that have a determining influence on reaching success even in the most complex conditions of an operational environment. Therefore, in this paper we have treated the issue of drug misuse on this category and have concluded that the influence of drug misuse in highly present in all cases. Drug misuse has a direct effect on moral and motivation of soldiers thus it affects the combat readiness of the whole unit. In this paper the following methods were used: context analysis, data analysis, surveys and statistical methods.

Key words: military, military profession, military discipline, drug misuse, alcohol intake.

UVOD

U mnogim zemljama svijeta vojska predstavlja „specifikum“ svog društva. Ona predstavlja važan faktor sigurnosti građana i države, te oslonac i podršku u uslovima prirodnih i drugih katastrofa. U ispunjavanju svoje zakonske, veoma složene i zahtjevne misije, vojnici su često izloženi različitim opasnostima, velikom psiho-fizičkom naprezanju, djelovanju u složenim uslovima, a u određenim okolnostima i obavezama u kojima rizikuju svoje živote. U ovakvim situacijama, a i uopšte, posljedice neuspjeha vojne profesije, kako za vojsku i pojedince u njoj, tako i za građane u cjelini, mogle bi biti nesagledive, daleko veće nego u bilo kojoj drugoj profesiji. Stoga, vojnici moraju biti visoko osposobljeni, fizički spremni i mentalno čvrsti za obavljanje dodijeljenih im zadataka. S tim u vezi, pitanje morala i motivacije predstavlja jedno od ključnih pitanja za uspješno izvršenje misije, jer vojna profesija je globalna i ima zajedničke standarde i etičke kodekse koji su izvedeni upravo iz zajedničkih moralnih obaveza. Moralna dimenzija vojne profesije leži u činjenici da je rat ultimativna borba za ideje. Vojska ne vodi rat pod svojim imenom ili vlastitim autoritetom, nego u ime države i naroda kojem pripada. Stoga je još veći izazov uraditi pravu stvar, s pravim razlogom i namjerom, osiguravajući pri tome moralnost i etičnost. Uopšteno govoreći, uspjeh vođenja operacija i u ratu i u miru zavisi od morala, motivacije i moralne snage pojedinaca i jedinice u cjelosti. Borbenim moralom se obezbjeđuje volja za borbom i pobjedom, hrabrost, smjelost i samopouzdanje. Moralna snaga svakog pojedinca čini osnov ukupne snage oružanih snaga u cjelosti. U širem smislu, borbeni moral obuhvata svijest o potrebi i neophodnosti vođenja vojne operacije. U užem smislu predstavlja sposobnost, riješenost i moralnu vrijednost svakog pojedinca i jedinice da uz visok stepen motivacije izvršavaju postavljene zadatke, suočeni i sa prijetnjom za vlastiti život. Želja za pobjedom i uspješnim izvršenjem postavljenih zadataka mora biti prisutna na svim nivoima, od najodgovornijeg oficira do vojnika. Visok moral i motivacija su kvaliteti koji

presudno utiču na postizanje uspjeha i u najsloženijim i najopasnijim uslovima operativnog okruženja. Osnovne elemente moralne snage čine: obučenost, spremnost i uvjerenost u uspješno izvršenje zadataka i dužnosti, vojnički duh tima i kolektiva, disciplina, međusobno povjerenje, odanost, inicijativa, energičnost, patriotizam, izdržljivost i hrabrost. Ratovi se vode oružjem ali pobjedu i uspjeh donose oni koji se bore. Brojnost i taktičko-tehničke karakteristike naoružanja ne mogu zamijeniti snagu i efekte koje u borbi ili prilikom izvršenja najsloženijih zadataka mogu postići hrabrost, smjelost, odlučnost, motivacija i snažan osjećaj dužnosti svakog pojedinca i jedinice u cjelini. Visok moral i motivacija se postižu planskim i organizovanim radom kroz sistem individualne i kolektivne obuke, vojničke i fizičke napore, te timski rad, a ostvaruje se vještim i umješnim vođstvom i komandovanjem u svim uslovima okruženja. Prema mnogim definicijama, motivacija se može predstaviti kao skup psiholoških faktora koji pokreću pojedinca da djeluje prema ostvarenju svog cilja, odnosno, motivacija je uticaj koji izaziva, usmjerava i održava željeno ponašanje ljudi. Na motivaciju, najčešće, utiču individualne karakteristike (potrebe, stavovi, interesi), karakteristike posla (različite vještine, sličnosti i značenje zadatka, autonomija, povratna veza) i organizacijske karakteristike (karakteristike koje se odnose na radno mjesto). Za moral možemo reći da predstavlja skup nepisanih pravila i običaja koji utvrđuju međuljudske odnose i prosuđuju šta je dobro a šta nije. Moral je nešto objektivno, nešto kao oblik društvene svijesti, sistem običaja, navika, normi. To je zahtjev društva za određenim ponašanjem, odnosno, principima koji određuju kako nešto treba da bude. On je relativan, nije isti u svim društvenim grupama i historijskim periodima. Centralne vrijednosti morala su: dobro, ispravno i pravedno. Moral u ratu predstavlja posebnu kategoriju. Razmišljanja o njemu konvergiraju u istoj tačci kada uviđaju njegovu odlučujuću važnost, što vodi ka zaključku da je moral zacijelo nešto više od „umnoživača sile“, moglo bi se reći „sila“ sama. Neki autori smatraju da se moralni faktor sastoji od duhovnih kvaliteta naroda, njegovoga shvatanja ciljeva zbog kojih djeluje i vodi rat, te njegove spremnosti da se žrtvuje da bi te ciljeve ostvario. Primijenjen na vojsku, moralni faktor pokazuje duhovno stanje njenih pripadnika, te njihovu odlučnost da vode bojne operacije i izdrže sva iskušenja, svu muku i oskudicu da bi izvojevali pobjedu nad neprijateljem. Zajednička bit raznim razmišljanjima o moralu u ratu prepoznaje se u shvatanju da je moral proizvod stalno prisutne interakcije između pojedinca, njegove skupine i njihove zajedničke misije. Na tim univerzalnim osnovama moral se često određuje kao „oduševljenje i ustrajnost s kojima pripadnik neke skupine sudjeluje u zadanom djelovanju skupine“ (Manning,1991)[1]. Iskovan u takvoj interakciji, moral postaje „razmišljanje vojske“, kako je napisao S. L. A. Marshall: „On je kompleksna cjelina misli neke vojske: onoga što ona osjeća spram tla i ljudi iz kojih niče” (Marshall,1951)[2]. Kada se moral promatra kao rezultat interakcije između pojedinca, njegove skupine i njihove zajedničke misije, tada njegove glavne odrednice - sile koje upravljaju odnosom između tih elemenata - postaju osobito vidljive. Odrednice morala se mogu posmatrati kao individualni i grupni faktori (Manning,1991)[1]. Individualni faktori se sastoje od psiholoških i bioloških

potreba. Psihološke potrebe traže da svaki vojnik ima „cilj, ulogu i razlog za samopouzdanje“. „Cilj“ obuhvata „veliku stvar“ zbog koje se vrijedi boriti, kao i neke neposrednije, operativne ciljeve. Posjedovanje „uloge“ podrazumijeva da se vojnik osjeća kao neko u koga su „položeni vjera i povjerenje drugih“ (Marshall,1951)[2]. Kako je taj faktor odveć isprepleten s drugim glavnim faktorima (na prvome mjestu s ciljevima rata), on se ne čini praktičnim izborom za odvojenu analizu. Stoga će problemi koji proizlaze iz potrebe posjedovanja „uloge“ ovdje biti analizirani kao sastavni dijelovi drugih faktora. „Razlog za samopouzdanje“, izvor osjećaja da postoji izgled za uspjeh, iznad svega ostaloga posebno proizlazi iz kvaliteta vojne obuke i opreme. Biološki faktori obuhvataju sve što se tiče elementarnih tjelesnih potreba vojnika. Grupni faktori su kohezija male jedinice i esprit de corps, duh zajedništva koji prožima širu organizaciju (Manning,1991)[1]. Prvi faktor podrazumijeva vodoravnu koheziju nižih formacijskih jedinica - integraciju vojnika u njihovu primarnu grupu u kojoj se ljudi neposredno poznaju, licem u lice. Drugi se faktor odnosi na okomitu artikulaciju vojnika i njihovih primarnih jedinica u širu vojnu organizaciju, te tako i u šire društvo. Ovi faktori mogu biti nadopunjeni sa još dva bliska ali zasebna faktora i to disciplinom i vodstvom. Disciplina podrazumijeva združenu poslušnost jedinice i spremnost da se izvršavaju naređenja i poštuju pravila, a vojno vodstvo treba sve to osigurati, oslanjajući se pri tome na svoje središnje karakteristike, odnosno, na odlučnost i uvjerljivost. Svi ovi faktori utiču jedan na drugoga, neprestano i vrlo dinamično. Svaki od njih mora unekoliko biti zadovoljen kako bi vojska (ili bilo koja druga organizacija) uopšte funkcionisala. No, koliko tačno svaki od njih treba biti zadovoljen, to zavisi od okolnosti, kulturološkog i društvenog okruženja. Snaga jednoga faktora može nadomjestiti slabosti drugih faktora, ali slabost jednoga faktora, isto tako, može ugroziti snagu drugih. Najnovija empirijska istraživanja pokazuju da su međuljudski odnosi, kao najvažniji činioci morala i motivacije, po intenzitetu ispred životnog standarda jedinice. Iako su međusobni odnosi svih elemenata vojne institucije uređeni zakonskim propisima, što čini osnovu za razumijevanje i izgrađivanje međuljudskih odnosa, krajnji rezultat, ipak, zavisi od same ličnosti pojedinaca i njihove sposobnosti da usklade svoju ulogu sa ulogom kolektiva. Međuljudski odnosi, koji vojni kolektiv čine moralno čvršćim i spremnim na žrtvovanja i odricanja pri obavljanju i najtežih zadataka u miru i ratu, trebaju predstavljati imperativ svakog djelovanja. S tim u vezi, preko motivirajućih faktora, u ovom radu smo analizirali uticaj zloupotrebe droge na motivaciju i moral vojnika i tom prilikom ustanovili da je on u svim slučajevima izražen i da kao takav u znatnoj mjeri utiče na izvršavanje svakodnevnih zadataka i opštu spremnost jedinice.

Predmet istraživanja je uticaj zloupotrebe droge na moral i motivaciju vojnika.

Osnovni cilj ovog istraživačkog rada usmjeren je na sagledavanje uticaja zloupotrebe droge na moral i motivaciju vojnika, te sagledavanje mogućnosti preventivnog djelovanja.

Zadaci istraživanja: Sagledavanje pitanja subjektivnog shvatanja života i standarda u vojsci, Sagledavanje pitanja odgovornosti i stimulativnih mjera, Sagledavanje

pitanja odnosa prema služenju vojnog roka, Sagledavanje pitanja odnosa prema obavezi odbrane države, Sagledavanje pitanja osjećaja pripadnosti kolektivu, Sagledavanje pitanja subjektivnog mišljenja o uticaju vojske na pojavu zloupotrebe droga, Utvrđivanje statističkih razlika između onih koji konzumiraju drogu i onih koji to ne rade u odnosu spram navedenih pitanja.

Generalna hipoteza je da zloupotreba droga ima uticaja na moral i motivaciju vojnika.

Posebne hipoteze

- Vojnici koji ne konzumiraju drogu imaju pozitivnija shvatanja života i standarda u vojsci.
- Vojnici koji ne konzumiraju drogu su odgovorniji prema obavezama i zadacima.
- Vojnici koji ne konzumiraju drogu imaju pozitivniji odnos prema služenju vojne obaveze.
- Vojnici koji ne konzumiraju drogu imaju pozitivniji odnos prema obavezi odbrane države.
- Vojnici koji ne konzumiraju drogu imaju izraženiji osjećaj pripadnosti kolektivu.
- Postoji statistički značajna razlika između onih koji konzumiraju drogu i onih koji to ne rade u odnosu spram navedenih pitanja.

METODE

Analiza sadržaja, analiza podataka, anketa, statističke metode. Istraživanje je sprovedeno na slučajnom uzorku veličine 544 ispitanika - vojnika na odsluženju vojnog roka u nekadašnjoj Vojsci Federacije BiH, prosječne starosne dobi oko 21 godinu. Obrada podataka vršena je primjenom statističkog programa „SPSS 16.0.1“.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U skladu sa iznesenim, u radu smo, preko motivirajućih faktora, analizirali uticaj zloupotrebe droge na motivaciju i moral vojnika i tom prilikom ustanovili da je on u svim slučajevima veoma izražen. Stepen korelacije je prikazan u tabeli 1, a u Tabelama 2, 3 i 4 se može vidjeti njegova razloženost na neke od osnovnih elemenata. Pokazatelji govore da, između vojnika koji konzumiraju drogu i onih koji to ne rade, postoji statistički značajna razlika u shvatanju, poimanju i doživljavanju stvari koje znatno utiču na motivaciju i moral. Tako, vojnici koji konzumiraju drogu, kao najljepše stvari u vojsci doživljavaju upravo one stvari koje ne podrazumijevaju posebno naprezanje, odricanje ili disciplinovanost (tabela 2). Njih samo 1,4% vojsku doživljava kao nešto lijepo, a čak 32,4% ih ne vidi ničeg lijepog u vojsci. Nadalje, odmor, kao nešto najljepše, doživljava 31,1%, a svega 1,4% tako doživljava disciplinu, a 4,1% obuku. Drastičnost ovih pokazatelja posebno dolazi do izražaja kada ih uporedimo sa pokazateljima koji se odnose na

vojnike koji ne konzumiraju drogu. Među ovim vojnicima je skoro pet puta manje onih koji ne vide ničeg lijepog u vojsci, 23 puta više onih koji u svemu vide nešto lijepo a 2 puta više onih koji disciplinu vide kao takvu. Pored toga, ovi vojnici pokazuju bolju motivaciju i na polju dostizanja postavljenih standarda u obuci (tabela 3). Oni su puno objektivniji nego što su to vojnici koji konzumiraju drogu. Kod njih je znatno manji broj onih koji postavljene standarde smatraju previsokim i nedostižnim (oko 2,5 puta), puno manji broj onih koji standarde smatraju niskim a znatno veći onih za koje su postavljeni standardi visoki ali dostižni, što upravo govori o objektivnosti i motivisanosti da te standarde dostignu.

Tabela 1. Korelacija, zloupotreba droge i subjektivna shvatanja života u vojsci
Table 1. Corelation, drug misuse and subjective understanding of life in the military

		Zloupotreba droge	Šta im je najljepše u Vojsci	Šta im je najteže u Vojsci	Subjektivno mišljenje o standardima u obuci i vojničkom životu
Zloupotreba droge	Pearson Correlation	1,000	,120**	,299**	-,023
	Sig. (2-tailed)		,005	,000	,592
	N	544,000	540	540	542
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)					

Tabela 2. Zloupotreba droge i subjektivno mišljenje o najljepšim stvarima u vojsci
Table 2. Drug misuse and subjective opinion of best things in the military

			Šta im je najljepše u Vojsci									
			odmor	bojevo gađanje	sticanje prijatelja	red i disciplin	kolektiv	ništa	sve	zakletva	obuka	Total
Zloupotreba droge	da	Count	23	1	20	1	1	24	1	0	3	74
		% within Uzimanje droge	31,1%	1,4%	27,0%	1,4%	1,4%	32,4%	1,4%	,0%	4,1%	100,0%
	ne	Count	106	9	108	15	3	32	145	14	34	466
		% within Uzimanje droge	22,7%	1,9%	23,2%	3,2%	,6%	6,9%	31,1%	3,0%	7,3%	100,0%
	Total	Count	129	10	128	16	4	56	146	14	37	540
		% within Uzimanje droge	23,9%	1,9%	23,7%	3,0%	,7%	10,4%	27,0%	2,6%	6,9%	100,0%

Tabela 3. Zloupotreba droge i subjektivno mišljenje o standardima u obuci i vojničkom životu
Table 3. Drug misuse and subjective opinion regarding training standards and military life

			Subjektivno mišljenje o standardima u obuci i vojničkom životu				
			Previsoki - nedostižni	Visoki - dostižni	Umjereni	Niski	Total
Zloupotreba droge	da	Count	4	12	45	13	74
		% within Uzimanje droge	5,4%	16,2%	60,8%	17,6%	100,0%
	ne	Count	10	93	316	49	468
		% within Uzimanje droge	2,1%	19,9%	67,5%	10,5%	100,0%
	Total	Count	14	105	361	62	542
		% within Uzimanje droge	2,6%	19,4%	66,6%	11,4%	100,0%

Tabela 4. Zloupotreba droge i subjektivno mišljenje o najtežim stvarima u vojsci
Table 4. Drug misuse and subjective opinion regarding the most difficult things in the military

			Šta im je najteže u Vojsci													
			fizičke aktivnosti	obaveza ranog	povlašteno st za	kolektivno ispaštanje	red i disciplina	sve	zabrana upotrebe	razdvojeno st od	ništa	straža	nepravda	obuka	hrana	Total
Zloupotreba droge	da	Coun	3	9	6	1	13	30	1	2	1	1	2	3	2	74
		%	4,1	12,2	8,1	1,4	17,6	40,5	1,4	2,7	1,4	1,4	2,7	4,1	2,7	100,0
	ne	Coun	15	29	6	8	14	26	1	55	255	10	25	5	17	466
		%	3,2	6,2	1,3	1,7	3,0	5,6	0,2	11,8	54,7	2,1	5,4	1,1	3,6	100,0
	Tota	Coun	18	38	12	9	27	56	2	57	256	11	27	8	19	540
		%	3,3	7,0	2,2	1,7	5,0	10,4	0,4	10,6	47,4	2,0	5,0	1,5	3,5	100,0

U Tabeli 4 prikazana je različitost shvatanja pojma „najteže“ u vojsci. I ovdje, kao i u prethodnom slučaju, vojnici koji konzumiraju drogu imaju negativniji pristup vojničkoj zbilji. Oni stvari, koje znače red, rad i disciplinu, odnosno, stvari kojima se gradi obučenost, osposobljenost, vojnička disciplinovanost i kolektiv, doživljavaju kao najteže stvari, prije svega: red i disciplinu, zatim obavezu ranog ustajanja te obuku i fizičke aktivnosti. Najeklatantniji pokazatelj nepostojanja motivacije i negativnosti odnosa ovih vojnika prema obavezama jeste onaj koji govori da ih preko 40% smatra da je u vojsci sve teško, a samo 1,4% da ništa nije

teško. Ova negativnost dolazi do izražaja ako istaknemo da svega 5,6% vojnika koji ne konzumiraju drogu smatra da je u vojsci sve teško, a čak 54,7% smatra da ništa nije teško. Ako ovome dodamo i to da 1,4% vojnika koji konzumiraju drogu, kao nešto najteže u vojsci doživljava zabranu konzumiranja alkohola i droge, onda imamo potpuniju sliku o njihovoj upotrebljivosti na izvršavanju zadataka koji zahtijevaju svjesne i visoko motivisane vojnike. Naravno, kod ovih vojnika je uočljiva i iskrivljena slika o povlaštenosti, odnosno, o pravednosti. Uočljiva je i razlika u osjećaju težine razdvojenosti od porodice, što može ukazivati na slabiji osjećaj pripadnosti.Pored pitanja o shvatanjima najljepših i najtežih stvari, te postavljenih standarda u vojsci, u nastavku smo analizirali kompletno zalaganje u radu, zatim osjećaj pripadnosti kolektivu i domoljublje, te napravili kratak osvrt na subjektivna mišljenja o tome kako vojska utiče na pojavu zloupotrebe droga. S tim u vezi, ustanovili smo da se vojnici koji ne konzumiraju drogu znatno više zalažu na izvršavanju postavljenih zadataka i pri tome ostvaruju veće rezultate nego vojnici koji konzumiraju drogu. Podaci o stimulativnim mjerama, takođe, govore u prilog ovome (Tabela 5). Kod ovih vojnika je skoro duplo veći broj nagrađenih nego što je to kod onih koji konzumiraju drogu. Takođe, ovi vojnici imaju razvijeniji i osjećaj domoljublja, kao i osjećaj pripadnosti kolektivu (Tabele 7 i 8). Čak 93,2% ovih vojnika je iskazalo osjećaj pripadnosti kolektivu, a 77,8% njih bi se stavilo u funkciju odbrane, ako bi to ustrebalo, bilo dobrovoljno, bilo putem mobilizacije. Ove brojke su znatno različite kod vojnika koji konzumiraju drogu. Osjećaj pripadnosti kolektivu je izrazilo svega 47,3% vojnika, a čak 36,5% bi u slučaju izbijanja rata izbjegavalo obavezu odbrane države. Sličan odnos je i prema dobrovoljnom služenju vojnog roka (Tabela 6). Oko 60,6% vojnika koji ne konzumiraju drogu bi služilo vojni rok i na dobrovoljnoj osnovi ako bi to trebalo, dok bi taj broj kod vojnika koji konzumiraju drogu iznosio 43,2%. I na kraju, prema subjektivnim mišljenjima, većina vojnika, njih 46,3%, smatra da vojska nema nikakvog uticaja na sami nastanak pojave zloupotrebe droga (Tabela 9).
Cjelokupni međusobni odnosi, odnosno, stepen korelacije između zloupotrebe droga i navedenih pitanja može se vidjeti u Tabeli 10.

Tabela 5. Zloupotreba droge i izricanje stimulativnih mjera
Table 5. Drug misuse and giving stimulation measures

			Izricane stimulativne mjere		
			da	ne	Total
Zloupotreba droge	da	Count	14	60	74
		% within Uzimanje droge	18,9%	81,1%	100,0%
	ne	Count	151	318	469
		% within Uzimanje droge	32,2%	67,8%	100,0%
	Total	Count	165	378	543
		% within Uzimanje droge	30,3%	69,7%	100,0%

Tabela 6. Zloupotreba droge i odnos prema služenju vojnog roka
Table 6. Drug misuse and the relation between military service

			Služenje vojnog roka na dobrovoljnoj osnovi		
			da	ne	Total
Zloupotreba droge	da	Count	32	42	74
		% within Uzimanje droge	43,2%	56,8%	100,0%
	ne	Count	284	185	469
		% within Uzimanje droge	60,6%	39,4%	100,0%
	Total	Count	316	227	543
		% within Uzimanje droge	58,2%	41,8%	100,0%

Tabela 7. Zloupotreba droge i odnos prema obavezi odbrane države
Table 7. Drug misuse and the relation towards the duty to defend the country

			Postupanje u slučaju rata				
			Dobrovoljno uključivanje u odbranu	Čekao bi da ga mobilišu	Izbjegavao bi mobilizaciju	Otišao bi u inostranstvo	Total
Zloupotreba droge	da	Count	43	4	4	23	74
		%	58,1%	5,4%	5,4%	31,1%	100,0%
	ne	Count	282	82	7	97	468
		%	60,3%	17,5%	1,5%	20,7%	100,0%
	Total	Count	325	86	11	120	542
		%	60,0%	15,9%	2,0%	22,1%	100,0%

Tabela 8. Zloupotreba droge i osjećaj pripadnosti kolektivu
Table 8. Drug misuse and the feeling of belonging to a collective

			Osjećaj pripadnosti vojnom kolektivu		
			da	ne	Total
Zloupotreba droge	da	Count	35	39	74
		% within Uzimanje droge	47,3	52,7	100,0
	ne	Count	437	32	469
		% within Uzimanje droge	93,2	6,8	100,0
	Total	Count	472	71	543
		% within Uzimanje droge	86,9	13,1	100,0

Tabela 9. Subjektivno mišljenje o uticaju vojske na pojavu zloupotrebe droga
Table 9. Subjective opinion regarding the influence of the military regarding drug misuse

			Subjektivno mišljenje, kako vojska utiče na pojavu zloupotrebe droga					
			Uzrokuje upotrebu	Pojačava potrebu za drogom	Umanjuje potrebu za drogom	Nema nikakvog uticaja	Ostalo	Total
Zloupotreba droge	da	Count	4	8	20	30	12	74
		%	5,4	10,8	27,0	40,5	16,2	100,0
	ne	Count	24	22	144	221	57	468
		%	5,1	4,7	30,8	47,2	12,2	100,0
	Total	Count	28	30	164	251	69	542
		%	5,2	5,5	30,3	46,3	12,7	100,0

Tabela 10. Korelacije, zloupotreba droge i faktori motivacije/morala
Table 10. Corelation, drug misuse and motivation/moral factors

		Zloupotreba droge	Izricane stimulativne mjere	Osjećaj pripadnosti vojnom kolektivu	Služenje vojnog roka na dobrovoljnoj osnovi	Postupanje u slučaju rata	Subjektivno mišljenje,kako vojska utiče na pojavu zloupotrebe droga
Zloupotreba droge	Pearson Correlation	1,000	,100*	-,035	-,120**	-,075	,019
	Sig. (2-tailed)		,020	,415	,005	,080	,661
	N	544,000	543	543	543	542	542
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).							
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).							

ZAKLJUČAK

Zloupotreba droga ima uticaja na moral i motivaciju vojnika. Stepen korelacije je veoma izražen i odnosi se skoro na sve tretirane faktore. S tim u vezi, pokazatelji govore da, između vojnika koji konzumiraju drogu i onih koji to ne rade, postoji statistički značajna razlika u shvatanju, poimanju i doživljavanju stvari koje znatno utiču na motivaciju i moral. Tako, vojnici koji konzumiraju drogu, kao najljepše stvari u vojsci doživljavaju upravo one stvari koje ne podrazumijevaju posebno naprezanje, odricanje ili disciplinovanost, dok sve one stvari koje znače osnov izgradnje kolektiva i borbene spremnosti jedinice smatraju vrlo teškim i zahtjevim. Sličan odnos im je i prema uspostavljenim standardima. Oni su za njih veoma

visoki i skoro nedostižni. I nadalje, ovi vojnici se znatno manje zalažu u izvršavanju postavljenih zadataka i obaveza i ostvaruju daleko niže rezultate nego što to rade vojnici koji ne konzumiraju drogu, o čemu posebno govore podaci o stimulativnim mjerama. Takođe, ovi vojnici imaju i manje razvijeniji osjećaj domoljublja i pripadnosti kolektivu, te služenja vojne obaveze. Osjećaj pripadnosti kolektivu izrazilo je svega 47,3% a čak 36,5% bi u slučaju izbijanja rata izbjegavalo obavezu odbrane države. Sličan odnos je i prema dobrovoljnom služenju vojnog roka. I na kraju, poredeći rezultate ovog istraživanja istraživanja sa nekima drugima, kao jedan od generalnih zaključaka o moralu i motivaciji, možemo istaći i taj da je danas uticaj društvenih i političkih kretanja na borbeni moral i motivaciju vojske izraženiji tamo gdje postoji opšta vojna obaveza nego tamo gdje je profesionalni vojni sastav. Uticajem na moral i motivaciju vojnika, zloupotreba droga utiče i na svakodnevno izvršavanje zadataka i opštu spremnost jedinica za izvršavanje svoje misije.

LITERATURA

1. Dizdarević, I. (2002). Agensi socijalizacije ličnosti, Prosvjetni list, Sarajevo.
2. Marshall, S.L.A. (1989). The River and the Gauntlet. Warner Books.
3. Mazalović, F. (2014). Zloupotreba droga i vojna disciplina. Zbornik radova – V međunarodna naučno-stručna konferencija, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli, str: 694-701.
4. Milosavljević, M. (2000). Droge-mit, pakao, stvarnost. Sarajevo.
5. Obuka jedinica Vojske Federacije BiH (2000). Federalno ministarstvo odbrane, Sarajevo, 350-41.
6. Obuka snaga:vojnici, jedinice, vođe, TP 25-100. (1999).Federalno ministarstvo odbrane.Sarajevo.
7. Obuka usmjerena na bitku, TP 25-101. (2001). Federalno ministarstvo odbrane. Sarajevo.
8. Pravilnik o stimulativnim mjerama u Vojsci Federacije BiH
9. Pravilnik o vojnoj disciplini u Vojsci Federacije BiH
10. Zakon o odbrani Federacije BiH. Službene novine Federacije BiH 34/04.
11. Zakon o službi u Vojsci Federacije BiH. Službene novine Federacije BiH 34/04.

DILEME DJEČIJEG LJEKARA I BIOETIKA

DILEMMAS OF PEDIATRICION AND BYOETHICS

Nada MLADINA
Ljekarska komora Tuzlanskog kantona, Tuzla, Bosna i Hercegovina

APSTRAKT

Svake godine u svijetu se donese neka nova Deklaracija u pogledu dijagnostike i liječenja, o moralnim osnovama sprovodjenja naučnoistraživačkog rada, deklaracije o pravima fetusa, antenatalnoj dijagnostici i terapiji fetusom ili fetusa , o fetotanaziji i teratotanaziji, o pravu na život i pravu na smrt .Ove dileme prepliću se sa odlukama koje treba donijeti dječiji ljekar zajedno sa roditeljima. Pri donošenju tih odluka umjesto djeteta postavlja se niz pitanja: Da li je fetus ili dojenče ličnost? U našoj praksi dominira model akutne njege , koji podrazumjeva da pacijenta treba po svaku cijenu održati na zivotu. Ovaj model je u sukobu sa stavom primjene modela hronične njege koji uzima u obzir pitanja oštećenja porodice i društva zbog dugotrajne njege djeteta koje će vjerovatno biti oštećeno. Genetski screening novorodjenčeta tipičan je primjer moralnih dilema,U svijetu je opće prihvaćena obaveza da se genetski screening sprovodi u cilju rane dijagnoze samo za fenilketonuriju i hipotireozu. Da li društvo ima moralno pravo da uskrati blagovremenu zdravstvenu zaštitu novorodjenčetu sa galaktosemijom čija se bolest može liječiti jednostavnim obustavljanjem unosa mliječnih proizvoda? Galaktosemija ne ispunjava jedan od uslova za masovni screening-_nije javno zdravstveni masovni problem. U ovom slučaju negira se pravo pojedincu, samo zato sto je usamljen ili rijedak slučaj, na humanu, blagovremenu ljekarsku zaštitu. Dijete u ambulanti, bolnici ili klinici , treba tretirati i uvažavati kao ličnost koja zaslužuje naše poštovanje. Zadatak ljekara nije “ubijanje bolesti”, nego liječenje bolesnog djeteta oboljelog od neke bolesti. U svakom trenutku je potreban holistički pristup u skladu sa adekvatnim bioetičkim obrazovanjem .

Ključne riječi: dječiji ljekar, bioetika, prava djeteta

ABSTRACT

Every year there is some new Declaration conserning diagnostic procedures and treatment,about moral principles of realizing various researches, declarations of fetus rights,antenatal diagnostic procedures and terapy of fetus or with fetus,about fetothanasis, teratothanasis, about someones right to live or to die.All those dilemmas makes an network with decidions of pediatric physician together with parents.In very moment of bringing those decidions there are so many questions in children s name: is fetus or newborn a person itself? In our everyday practice we prefere a model of acute care,witch means that patient must be alive under any circumstances.This model is oposite to the model of chronic care witch consider demage of familly and society caused by long duration of child's care, who will be demaged for sure. Genetical screening of newborn is typical example of moral dilemmas.There is generaly accepted obligation in whole world to make genetical screening only for early diagnosis of hypothyreosis and fenilketonuria.Do anyone,does society has

moral right to deny in time health protection to newborn with galactosemio whose desease can be curred by simple suspention of milk products input? Galactosemy does not fulfil one parameter for general screening-it is not a general public healt problem.In this case the right of single persone is rejected just because it is very rare case, the human,in time doctor s protection is rejected. Every child in out-patient departement, hospital, clinic must be treated as a person who deserves our respect. Physicion s task is not „killing a desease“, but treatening sick child suffering of some desease (illness). Every moments we need holistic view and action, uniformity with principle of bioethical education.

Keywords: childrens physician, byoethics, childrens right

UVOD

O životu se ne može govoriti isključujući , može mu se približiti sa sviješću da on sam obuhvaća raznolikost gledišta, polazeći od kojih on upada u oči- što je prvi dijalektički moment, kojeg „integrativna bioetika“ metodički prihvata. Kuća bioetike je živa kuća. Ona ne rješava jednostavno akademska pitanja u akademskom krugu, nego se posvećuje pitanjima koja su tako elementarna, koja zadiru u osnove egzistencije, da pred njima ni jedan misleći čovjek ne može uzmicati. Integrativna bioetika nas navodi na to da mislimo dalje od nas samih. Budućnost nužno ima samo onaj koji uspijeva upravo to. MISLITI DALJE OD SAMOG SEBE! Ni integrativna bioetika ne želi čovjeka lišiti njegova subjektiviteta i naravi slobode: ona od njega ne želi učiniti jednostavno prirodno biće među drugima, jer i onda kad se naglasi njegova povezanost s prirodom, čovjek ne prestaje biti jedino „prirodno biće“ koje postavlja etičko pitanje i koje se time konstituira umom, a time i slobodom, koji oboje načelno pripadaju drugačijem području od jednostavne prirodnosti. „Bez prirode u pogledu nema bioetike, s prirodom u pogledu, naprotiv, nema etike.“ Ethos je čovjekovo boravište, njegov zavičaj. U njemu boravi ono imamentno ljudsko, anthropina, gdje zajedno obitavaju ljudi, dakle oni su kod sebe „kod kuće„ kada su u svom ethosu. Ako to primijenimo na jedinku, osobu, shvatit ćemo da, kada je pojedinac u svom ethosu, da svi njegovi postupci i djelovanje znače usklađivanje sa samim sobom, sobom izvornim. Proizilazi da njegov ethos znači suštinsku njegovu kvalitetu, njegov karakter, njegovu narav, ljudske osobine, vrline i mane.

DOŽIVLJAJ BOLESTI I INTEGRATIVNA BIOETIKA

Nad tajnom vezom izmedju čovjeka i slike o njegovom tijelu lebdi uvjek jedna prijetnja. To je bolest, koja može da zamagli, pa čak i uništi tu sliku. Tome značajno doprinosi i prisustvo strepnje u slučaju svake stvarne bolesti, bilo da je riječ o bolesti samog subjekta ili nekog bolesnika iz njegove bliže okoline. Bolest tako kompromitira sliku koja subjektu daje snagu da živi. Otkrivanje bolesti vezano je za početne simptome. Međutim, većinu simptoma bolesnik neće registrirati. Simptomi ne moraju uvjek imati isto značenje za pacijenta i liječnika. Ma koja bolest bila u pitanju, doživljaj bolesti od strane pacijenta oblikuje i ulogu koju je on

odredio liječniku u trenutku kad je on prešao granicu iz zdravlja u nepoznate prostore bolesti. Moral vrednuje, određuje kriterije razlikovanja dobra i zla, prosuđivanja odluka o tome što treba, a što ne treba činiti. Tehnološki napredak i primjena savremene tehnologije u medicini je pored pozitivnih rezultata po pitanju većeg i dužeg preživljavanja unio i niz pitanja koja nadilaze granice medicine kao znanosti. One spadaju u djelokrug onih znanosti koje istražuju čovjeka i odnos prema njemu. Budući da napredak medicine ovisi uveliko od odnosa medicinskih i zdravstvenih radnika prema čovjeku i njegovom tijelu, priznavanje profesionalnih i etičkih pogrešaka uz stvaranje ambijenta za poštovanje pacijentove osobnosti, njegovog shvaćanja bolesti i odnosa prema liječenju i zajedničkog nastojanja ka ozdravljenju, pravac je u kojem treba da se usmjere sve aktivnosti. Znanja i vještine u rukovanju tehnološkim dostignućima ne daju za pravo medicinskim profesionalcima da zanemare osobine, vrijednosti, stavove i vlastite kriterije dobra i kvalitete života bolesnog čovjeka. Filozofija, kao humanistička naučna disciplina preuzima sve više ulogu „nove moralne orjentacije „u sagledavanju i rješavanju dilema posljedica utjecaja naučno tehnološkog napretka u medicini". Filozofija je problematizirala odnos prema ljudskom tijelu i dijagnostičkim postupcima liječenja i njege. Otvara se veliki broj pitanja vezanih za nastanak života i rađanje, održavanje života, umiranje i smrt. Medicinski profesionalci sve više i nezaobilazno ostvaruju svoje profesionalne i etičke aktivnosti pod utjecajem vrijednosnog sistema socijalne zajednice u kojoj djeluju. Odnos prema djetetu u horizontu bioetike zauzima istaknuto mjesto, jer je navodi na promišljanja temeljnih etičkih pojmova, prvenstveno autonomije i odgovornosti. Dijete, kao predmet bioetičke refleksije ne pojavljuje se samo u području medicinske skrbi, nego se tiče čitavog predmetnog polja bioetike, koje obuhvaća kako bioemedicinske, tako i globalno- ekološke probleme. Kao oslonac za takav smjer promišljanja služe stavovi Hansa Jonasa. Može se tvrditi da je odgovornost za djete paradigmatski oblik bioetičke odgovornosti. U skrbi za dijete nema recipročnog odnosa prava i dužnosti, koji obilježavaju tradicionalne koncepte moralne odgovornosti i na njima zasnovane forme socijalno-političkog života. Odgovornost za dijete ima značajke totalnosti, kontinuiranosti i usmjerenosti na budućnost. Pojedinac je jedinstvena bio-psiho-socijalna struktura čiji razvoj ovisi o nizu subjektivnih i objektivnih faktora. Osvješćivanje njihove važnosti , kao i njihova kauzaliteta i sa aspekta bioetike u ranoj životnoj dobi, kada je djetetov razvoj najintenzivniji i kada se oblikuju djetetova osobnost, navike, stavovi i ponašanje, daje im poseban značaj. Sagledavanjem, bioetičkim promišljanjem i izravnim djelovanjem na objektivne faktore utjecaja na dječiji razvoj moguće je posredno djelovati na kvalitet dječijeg razvoja. U odnosu na sve druge specijalnosti pedijatriska specijalnost i liječenje djece imaju svoje specifičnosti u etičkom i bioetičkom smislu. Na sve dileme na koje nailazimo nemamo odgovora, ali znamo da se u mnogim slučajevima krše prava djeteta kao ličnosti koje bi da odluči o svom načinu liječenja ili načinu proživljavanja preostalog života u slučaju neizlječive bolesti. Nažalost, djeca su jedine osobe koje na to nemaju pravo, nego u njihovo ime odlučuju roditelji zajedno sa liječnicima.

U mnogim zdravstvenim ustanovama susrecemo se sa pitanjem rizika i etičkih aspekata kod primjene opreme nesigurne vrijednosti. Naime, u slučaju nedostatne opreme ili opreme kojoj je istekao rok, višekratno je popravljana, a za isti nije izdat certifikat o ispravnosti, jer ne ispunjava te uvjete, liječnici i medicinsko osoblje se direktno stavljaju u rizik neprofesionalnog i etički vrlo upitnog položaja. To se odnosi na aparate za anesteziju, čak i potrošni materijal (adekvatni tubusi npr. za djecu), te naročito na aparate za mehaničku ventilaciju. Njihovo inventiranje i postojanje u usmeno saopštenom "ispravnom stanju " obavezuje ljekara da ih u datom trenutku, rizičnom po pacijenta primjeni u nedostatku drugog, a životno neophodnog aparata. Odgovornost u svakom slučaju ostaje generalno na liječniku praktičaru i u slučaju primjene, ali i neprimjene aparata. Smatramo da je ovo sem profesionalno i visoko etičko pitanje koje zadire u profesionalni i etički integritet postupanja prema pacijentu. Neophodno bi bilo da menadžmenti zdravstvenih ustanova u skladu sa svojim nadležnostima i odgovornostima poduzmaju mjere u svrhu revizije i objektivizacije stanja na klinikama, prvenstveno operativnim dvoranama te odjelima reanimacije i anestezije na svim klinikama. Sigurno bi to učinilo efikasnijim i konkretnim nastojanja u postizanju višeg standarda i sigurnosti liječenja u zdravstvenoj ustanovi na način, da će osnovne pretpostavke biti ispunjene onako kako to zahtjevaju Deklaracija o pravima pacijenata, Kodeks medicinske etike i deontologije, ali i zdravstveni standardi za organizaciju ovih službi. Etički komiteti upozoravaju da bi bilo vrlo uputno obavezati direktore Klinika i Zavoda na upoznavanju svih članova stručnih kolegija te glavnih sestara i medicinara za kolegije sestara sa tekstom Deklaracije o pravima pacijenata. Time bi preventivno djelovali na podizanju svijesti o potrebi poštivanja ovog dokumenta i predupredili barem dio nesporazuma i štetnih posljedica u komunikaciji i postupanju prema pacijentu, ali i medjusobno medju zdravstvenim djelatnicima, a po pitanjima prava pacijenata.

Etičke osnove pedijatriske struke

U svijetu se tokom niza proteklih godina, a vjerovatno tako i ubudućnosti donosi niz novih deklaracija koje se odnose na dijagnostiku, liječenje, prava na život, prava na smrt djeteta, te se raspravlja o moralnim osnovama tih pitanja. Posebno je podložno preispitivanju i razmatranju moralnih osnova sprovodjenja naučno istraživačkog rada kad je u pitanju dječija populacija. Donose se Deklaracije o pravima fetusa, antenatalnoj dijagnostici i terapiji fetusa ili fetusom, o fetotanaziji i teratotanaziji. U cjelom tom obilju razmatranja treba zauzeti stav i o tome šta se smatra fetusom, kad se govori o životu i pravu na život i pravu na smrt. Nastaje problem definicije moralnog i pravnog statusa fetusa i dojenčeta: da li je fetus i dojenče ličnost? Slijedeće, veoma često pitanje u praksi je pitanje reanimacije izrazito prerano rodjene djece: reanimacija da ili ne i koliko dugo? Koja su to prerano, izrazito prerano rođena djeca? To su ona koja se rode između 22.i 25. tjedna trudnoće, kada su šanse za preživljavanje samo oko 17%. U većini anglosaksonskih zemalja prevladava mišljenje da novorodjenče rođeno najmanje 23 tjedna intrauterinog razvoja treba reanimirati. Ali, i ako preživi, dijete je

izloženo riziku razvoja trajnih teških razvojnih poremećaja i trajnog invaliditeta u procentu i do 90%. Postavlja se etičko pitanje: treba li insistirati na reanimaciji protiv želje roditelja, da li je pravo djeteta na prvom mjestu i ko zapravo može određivati granicu nakon koje treba započeti reanimaciju? U našoj praksi dominira tzv. „Model akutne njege" koji podrazumjeva da pacijenta treba po svaku cijenu održati na životu. Ovaj stav je u sukobu sa stavom „ Modela kronične njege" koji uzima u obzir i pitanja oštećenja porodice i društva zbog dugotrajne njege vjerovatno i trajno oštećenog djeteta." ŽIVOT JE VRHUNSKA MORALNA VRIJEDNOST! Poznavati bolesti, simptome, njihov nastanak, znati otklanjati bol, pomagati bolesnima, igrati korisnu ulogu u ljudskoj zajednici – dovoljni su motivi, kojima ne treba nikakvo objašnjenje i opravdanje za onog koji izabere poziv liječnika. Međutim, svaki postupak sa oboljelim djetetom može, ne samo da pomogne, nego i da ugrozi njegov život ili da dovede do neželjenih posljedica. To naravno, moze učiniti i bolest koju nismo uspjeli efikasno izliječiti. Tako se stručni i profesionalni postulati ne mogu odvojiti od etičkih postulata.
Latinska poslovica kaze: "KO NAPREDUJE U NAUCI A NAZADUJE U PONAŠANJU, VIŠE NAZADUJE NEGO STO NAPREDUJE !" Pitanje moralnog i pravnog statusa fetusai i dojenčeta je stalno prisutno u pedijatriskoj praksi. Pedijatri ispituju i liječe novorodjenče i dojenče kao pacijente. Etičko je pitanje ne samo održavanje bilo kakvog života pacijenta već i oštećenje obitelji i društva. Genetski screeninig jedan je od primjera za moralne dileme. U svijetu je opće prihvaćena genetski screening novorodjenčeta. Tipičan je i obavezan da se genetski screening sprovodi u cilju rane dijagnoze samo za fenilketonuriju i hipotireozu. Da li društvo ima moralno pravo da uskrati blagovremenu zdravstvenu zaštitu novorodjenčetu sa galaktosemijom čija se bolest može liječiti jednostavnim obustavljanjem unosa mliječnih proizvoda? Naime, galaktosemija ne ispunjava jedan od uslova za masovni screening-nije javno zdravstveni masovni problem. Time se negira pravo pojedincu, samo zato sto je rjedak ili usamljen slučaj, na humanu i blagovremenu liječničku preventivnu zaštitu. Prema Deklaraciji iz Helsinkija osnovnu razliku treba podvući izmedju kliničkog ispitivanja, u kome je bitno liječenje pacijenta i onog, u kome je osnovni razlog čisto naučne prirode, a bez terapeutskog značaja za osobu podrvrgnutu istrazivanju. Da li su istrazivačke studije na djeci uopće etički opravdane? One uvjek nose u sebi nepredvidivu mogućnost ostećenja ispitanika, mogućnost uskraćivanja adekvatne terapije, ukoliko se primjenjuje placebo za kontrolnu grupu i sl. Pitanje je i upotrebe zdrave kontrolne grupe – jednom rjeci "zloupotreba djeteta" ili eksploatacija bolesnika, koristeći njegov zdravstveno ili dobno inferioran položaj. Naučno istraživačka ispitivanja na djeci obavezno se moraju držati strogo postulata: da se baziraju na naučnim elementima koji obećavaju veliku vjerovatnoću koristi za dijete; ispitivana djeca ne smiju se birati po principu bilo kakve diskriminacije; rizik ispitivanja i broj ispitanika mora biti sveden na najmanji mogući; obavezna je saglasnost Etičkog komiteta i roditelja djeteta u uzrastu i iznad 14 godina; ispitivana djeca moraju biti povučena iz daljeg ispitivanja ukoliko postoji bilo kakva indicija za njihova fizička, ali i psihička oštećenja; mora biti zaštićen

integritet djeteta i njegove obitelji; rezultati ispitivanja moraju se pošteno pismeno iznijeti. Često se u našoj sredini insistira na sopstvenim iskustvima u istraživanju. Tako se ponekad nepotrebno ponavljaju istraživanja koja su već poduzeta i čiji se rezultati trebaju uvažiti ukoliko su ispitivanja provedena u okviru gore navedenih naučnoistraživačkih postulata. Neophodno je stvoriti registar projekata istraživanja kako bi se izbjeglo dupliranje. Iz neopravdanih ili nedovoljno opravdanih razloga nedovoljno se poklanja pažnja kliničkim i epidemiološkim naučnoistraživačkim studijama, a znatno više se cijene biomedicinska istraživanja, što pema mnogim analitičarima medicinske djelatnosti spada u opasan oblik snobizma u nauci. Dijete u ambulanti, bolnici, klinici je ličnost koja zaslužuje naše poštovanje. Liječnički zadatak nije "ubijanje bolesti" nego liječenje djeteta oboljelog od neke bolesti. U svakom trenutku potreban je holistički pristup. Rješavanje bioetičkih dilema u kliničkoj praksi nije samo obaveza nego i izazov, kako u prošlosti, tako danas i u budućnosti.

LITERATURA

1. Frković, A. (2006). Bioetika u kliničkoj praksi. Zagreb: Pergamena.
2. Jurić, H. (2009). Odgovornost za dijete kao paradigma bioetičke odgovornosti. U: Bioetika i dijete. Zagreb, str. 20.
3. Pavelić, J. (2013). Reanimacija prerano rodjene novorodjenčadi - da ili ne? 12. Lošinjski dani bioetike, Mali Lošinj, str. 85.
4. Mladina, N. i Mladina, Ž. (2013). Izbor liječničkog poziva iz bioetičke perspektive. 12. Lošinjski dani bioetike, Mali Lošinj, str. 80-81.
5. Mladina, N. (2013). Bioetika i medicina. Gradovrh, X, 10, str. 197-203.

SYNERGY OF INDIVIDUALISM AND COLLECTIVISM IN SPORTS

САДЕЈСТВО ИНДИВИДУАЛИЗМА И КОЛЕКТИВИЗМА У СПОРТУ

Jovo RADOŠ[1], Milan NEŠIĆ[2], Goran GOJKOVIĆ[2]
[1]Preschool Teacher and Sport Trainer High School, Subotica, Serbia
[2]EDUCONS University, Faculty of Sport and Tourism, Novi Sad, Serbia

ABSTRACT

It is known that contemporary communities are, in essence, constitutively segmented and in such maintain their own kind of peculiar stratification. In such context the question of relationship between individualism and collectivism concerns, in its own way, each of these social layers and social phenomenon's. It is equally present in the organization of states, in wars, in hunting, in child play, in religious rites, and thereby in sports. Thus from the earliest periods of development in society, and with that of human spirituality, a question arises (both philosophical and sociological) as to whom to give priority — to an individual or to a collective. The modern society increasingly assumes the totality, thus we can observe the visible and present decline of the importance of individualism (some „drown" into a collective, while the inferiority is increasingly on the scene). Sport as worldly phenomena has, besides all, become one of the most interesting areas for considering interrelation and interaction of individualism and collectivism, conformed to modernity, as well as that which is traditional, attitude about this ancient and al-ways current issue.

Key Words: sport, individualism, collectivism

РЕЗИМЕ

Антрополошка и социолошко-психолошка поимања човека већ дуже време јасно и недвосмислено показују да је он специфично биће које има онтолошку потребу да усклађује свој индивидуалитет са заједничким циљевима. Због тога ни данас старо филозофско питање о бивствујућем и смисленом односу индивидуума и друштва није ни мало изгубило на својој актуелности и значају. Ово питање је добило посебну социолошку конкретизацију у сучељавању повесноемпиријских релација између елита и маса, што се даље издиференцирало и на питање нијансирања разлика између индивидуе и личности. У том смислу станиште је да се индивидуа инфериорно и безлично губи у мноштву и утапа у масу, а личност испољава своје вредносне квалитете и супериорност у разним областима живота. Готово да се може говорити о универзалном контексту који детерминише да појединци личносних особина, по правилу, превазилазе просечност, па тако постају идоли, али се, исто тако, према њима јавља и завист и нетрпељивост. Ти изразити и способни појединци јесу потенцијалне вође, који могу да предводе вођене и са њима заједнички успостављају колективни просперитет. Међутим, тај однос некада показује обострану

дисонантност, што опет води њиховој разједињености и конфронтирању. Спорт као изразити планетарни феномен све типичне конотације индивиуализма и колективизма, као прожетих и међусобно корелативних појава, најкартеристичније рефлектује у својој свакодневној егзистенцији. Односно, најјасније их асимилира у своје биће, чиме и најсликвититије објашњава њихов однос и међузависност. Све опште карактеристике, које детерминишу вођу у разним животним ситуацијама, имају своју практичну примену и у спорту, а посебно у екипном спортском наступу. Најбоље је да вођу сви у спортској екипи и доживљавају као истинског вођу (на основу његових харизматских предиспозиција и спортских и људских квалитета), а не као формално „постављеног лидера“ од стране управе и/или тренера. Истински (а не формални) вођа мора познавати себе (имати свест о себи), знати своје могућности, али мора познавати и заједничке црте и преносити позитивну енергију на све чланове тима. Та свест је најчешће у домену рационалног. Међутим, у неким граничним ситуацијама, она прелази и у ирационалност (у позитивном смислу), када постоји доживљај о оностраној и божјој подршци и када се игра у екстатичком и фасцинантном заносу, непоколебљиво и са победничким духом.

Кључне речи: *спорт, индивидуализам, колективизам*

INTRODUCTORY NOTE

The ancient philosophical question about existence of being and meaningful relationship of individuals and societies to this day has not lost its actuality. For, anthropological and socio-psychological understandings of mankind show that he is a specific being that has ontological need to align his individuality with common goals. Everyone is presented as a special individual, that, as a subject, has rights on comprehensive development (Hegel; by: Djuric, 1997), but that right, imperative by itself, imposes also the satisfaction of socio-integrative requires. Existence of individual freedom (property in bodily, mental and spiritual context) implies also development of social feeling of responsibility. The question of individual and social received in the patronage of sociology a special concretization in confronting historical empire relations between elite and mass. Moreover it differentiated in the question that is tinting differences between the individual and person, where the individual inferiorly and impersonally is lost in the multitude and drowns in the mass, while person exhibits his valuable qualities and superiority in different segments of life. People with personal features, by rule, exceed mediocrity, and as such become idols, or it may occur that they be treated with envy and resentment. These exceptional and capable individuals are potential leaders, who can lead followers, and with them establish a collective prosperity. Nevertheless, such relation sometimes shows twofold dissonance, which again leads to their disunity and confrontation. When different forms of social organization are perceived and their stratification (throughout history), we are witnesses of variety of examples of the above-mentioned relations in all areas of social existence. Simultaneously, different philosophical schools and orientations suggest that sometimes primacy is given to an individual, and other times to the integrated community. Of course,

their can also be transitional and harmonizing solutions. Since every society is segmented and has its own distinctive selfness, issue in the relationship of the individual and collective concerns, in their own way, each of the social classes and social phenomena. It is equally present in the organization of state, in war, in child play, in religious rites, and as such also in sports. None of these areas can be considered completely isolated and fragmented, without a general ontological insight into the being of things. Consequently what is needed is, firstly to establish the most general (philosophical) analysis of interrelations between the individual and the collective, and then deductively (with walking thought from general to particular) make the necessary reflection of their confrontation and interpenetration in the field of sports and activities.

PHILOSOPHICAL-HISTORICAL PERCEPTIONS OF INTERRELATIONSHIPS OF INDIVIDUAL AND COLLECTIVE

From the earliest periods in the development of human spirituality, there are ideas about who to give primacy to the individual or collective. Thus Homer expresses his individualistic orientation in the verse: „The rule of many is not good, — let one lead over the army, let one be the king" (Homer, 2009:79). Heraclitus adds to this view with his saying: „One to me is as ten thousand, only if he is the best" (Heraclitus, 1979, fragment 49). For Socrates one can say that he was a true voice of abstract idea of individualism. He, by words of M. Horkheimer (1989), was first to literarily affirm autonomy of individuals. Aristotle also, speaking about commanding and listening (execution), says that the subordinate have to obey those who are by nature en-dowed with minds. Epicurus also gives primacy to the individual, while in christianity we read about God's chosen-righteous, or chosen people — saints. In the renaissance period there is an explicit widespread of individualistic spirit. Consequently, John Lock emphasizes freedom of will of the individual, while Friedrich Nietzsche develops the theory of the superior individual that rises to the level of creative life (superman) (Rados, 2002). On the other hand, there always existed a view (corroborated with empirical realities in life), in which the masses hated the one who was superior, striving to unify them and reduce to the average. One of Heraclitus' fragments illustrates such a critical situation, where he says that all Ephesians should be hanged because they excluded from the city Hermodorus, the best man among them with following words: „None of us shall not be the best; if there is someone like that, let it be elsewhere and within other people" (Heraclitus, 1979, fragment 121). Plato is considered to be the founder of universalism, which is a social theory that is a synthesis of individualism and collectivism. Even though he talks about the natural inequality of people and their predisposition to various roles in society (producers, guardians and rulers — philosophers), he points out that each member should serve the community. In other words, an individual is only valid as part of some sort of whole (community). To contribute to the collective one needs to liberate himself from all personal ambition and appetite. Efforts to fully integrate individuals into collective, was

integrated in later social and revolutionary theories that emphasized the physical and spiritual equality among people. From them stemmed a kind of social levelling and wage-levelling egalitarianism, where the individual is completely lost in the crowd (Ortega and Gasset, 1988). In today's modern society (which increasingly assumes the totality) there is reduction in the importance of individuality. Individuals are "drowning" in crowds. Inferiority is increasingly on the scene. Modern society, which is characterized by technologization and robotization, has led to great alienation between people. Ancient values (family, patriotic, etc.) are broken, and there is a very small amount of those that could be unifying. People have never been more lonely and distant from each other. The occasional occurrence of strong personalities spike eyes and collectives often see them as „heavy yoke". However, great individuals of our day are still (as in earlier times) a reality and idols of the masses. But the area of their activities, as well as of the importance of scale and overall publicity is shifted in relation to the former criteria of evaluation. Instead of strong personalities in the fields of nation-building politics, philosophy, art, and culture in general, new media "stars" occur with whom are identified millions of masses of "fans" and followers. Among these striking phenomena of our time (in which idols appear) sports and sporting activities in general do stand out. Its ubiquity is reflected not only in the number of individuals who are actively involved in sports or recreation, but also to the many who are viewers, readers, fans and critics of the sport.[1] This is one of the most interesting areas for understanding interrelationships and synergies of individualism and collectivism, in conformity with the above stated positions on this ancient and ever topical issue.

SYNERGY OF INDIVIDUAL AND TEAM IN SPORTS

Among various divisions and rankings of sports (olympic and non-olympic, basic and nonbasic, „big" and „small", elite and massive, etc.) there is a division between individual and collective sports (in which there are those where competitions take place in one and the other rivalry) (Nesic, 2008). In individual sports one primarily carries alone the competitive burden on himself, relying on his own preparedness, motivation, experience and struggle, but with is an entire team of professional staff (coaching staff), that provides all necessary logistical support (coach, trainer, doctor, physiotherapist, psychologist — sometimes spiritual priest, etc.). In team sports that common (integrative) ratio is even more pronounced (synchronicity of all the individuals in a team), and their close connection with the above mentioned professional staff who provide necessary guidance and advice (Rados, 2013). Thus, teamwork is essential in individual and team sports, because every team is

[1] According to one of the most extensive studies of the problem of sports (Miller Lite Report, 1983) 96.3% of the American population is often playing, watching, or reading articles about sports, and, in turn, is identified with certain teams and players. Moreover, almost 70% follows sports every day, and 42% of the population each day participates in sports. The situation is similar in Europe, where one in four people partakes in sports and active recreation, which totals more than 125 million people.

formed as a collective of individuals who share common goals and interests. Naturally, for the collective (gaming) sports this relationship is more explicit and expressive, since each individual's abilities and opportunities (their „I") are generously donated to the team, ignoring all egoism, and other impulses which derive from it. Nonetheless, within himself he will not suffocate the required creativity, inventiveness, imagination and inspiration, but he will also not enforce them in the terms of unnecessary exhibitionism and self-affirmation. However, it is sometimes difficult to establish the necessary balance among the members of the team, because it is not desirable either for an individual to completely be "drowned" in the group, or for the other team members to stifle individual needs of inventive expression.

LEADER OF THE GROUP

There is an established need in which a certain number of living beings (be that a larger or smaller group) instinctive or organized are placed under the leadership of a selected individual. He is the centre around whom thinking is generated and coordinated and activities are initiated and brought to a certain goal. A leader is a person of action and guidance and encouragement with whom a goal is reached. He is energetic, brave and bold and has a strong and persistent will. Within him there is a strong incentive mechanism and expression of cohesive force for collective action. His positive occurrence can be expressed as a mechanism of „contagion" (before him disappear personal interests). Otherwise, if he is offended and expresses despondency, there may be a panic. All of these general characteristics that determine a leader in various life situations have their practical implementation and performance in team sports. Of course, there are different strategic concepts in assembling a competition team. Sometimes it begins with the reputation and quality-proved of one or two individuals, while the other members have to successfully justifies their positions on the established hierarchy, in which they will follow and support the leader. He will provide the necessary rhythm to his teammates throughout the entire match, and in certain situations, his goal, and his point (in decisive moments) can bring the final victory to the team. Another concept in formation of teams claims to include all equally qualified individuals (who are not mutually separated from each other), but do provide a remarkable compactness and complexity in all aspects and areas of the game. Of course, there exists variations that combine individual and collective skills and virtues, but the very existence of the team captain tells us, per se, about the need for leaders. It is most desirable that everyone experiences their leader as a true leader (based on his charismatic predisposition and sporting and human qualities), and not a formal leader after being appointed by the management and/or the coach. Therefore, a leader must know himself (to be aware of himself), to know his options, but also he must know the commonalities and transmit positive energy to all members. This awareness is usually in the domain of the rational. However, in some bordered situations, it exceeds into irrationality (in positive sense), when there is a feeling of

the otherness and God's support, and when a game is played in ecstatic rapture and fascinating enthusiasm, unflinching determination and with a winning spirit.
Finally, we can conclude that there is no existence of a unique (and in any situation, complete certainty and applicable formula) in which a priority can be given only to a selected individual or even to a team (without particular distinguished individuals). But one is certain: if a group has a good leader, and they are consisted of quality individuals, its progress towards the goal will be much more reliable.

LITERATURE

1. Аристотел. (1970). *Политика*. Београд: Култура.
2. Ђурић, М. (1997). *Историја хеленске етике*. Београд: БИГЗ.
3. Ле Бон, Г. (1989). *Психологија гомила*. Загреб: Глобус.
4. Miller Lite Report on American Attitudes Towards Sports (1983). Milwaukee, Wisk: Miller. Breving Company.
5. Нешић, М. (2008). *Спорт и менаџмент*. Нови Сад: Тимс.
6. Ортега & Гасет, Х. (1988). *Побуна маса*. Чачак: Алеф-Градац.
7. Платон. (2002). *Држава*. (пето издање), Београд: БИГЗ.
8. Радош, Ј. (2002). *Филозофија са етиком*. Сомбор: Учитељски факултет.
9. Радош, Ј. (2013). *Филозофија спорта*. Сремски Карловци: Каирос.
10. Хераклит. (1979). *Фрагменти*. Београд: Графос.
11. Хомер. (2009). *Илијада*. Београд: Дерета.
12. Хоркхајмер, М. (1989). *Помрачење ума* (успех и пад индивидуума). Сарајево: Логос, Веселин Маслеша – Свјетлост.

SKAUTIRANJE U SPORTU

SCOUTING IN SPORT

Alen JERKUNICA, Siniša ZAGORAC
University College of Management and Design Aspira, Split, Croatia

APSTRAKT

Cilj ovoga rada bio je predstaviti modele identifikacije talenata te pokušati objasniti ulogu skautiranja u sportu. Poseban naglasak dat je proučavanju antropoloških determinanti od kojih najviše zavisi uspijeh u vrhunskom sportu. U radu se naročito oobrađuje problem sportske selekcije kao dugotrajnog procesa u stvaranju vrhunskih sportaša, gdje se posebna pažnja obratila razradi prognostičkih i selekcijskih metoda koje se baziraju na analizi povezanosti rezultata, posebno u vezi s mogućnošću ocjenjivanja aktualnog stanja sportaša. Skautiranje u sportskim igrama puno je više zastupljeno u timskim nego u pojedinačnim sportovima i poprima ozbiljan pristup i metodologiju kojom se služi iz stoga je razloga posebno apostrofiran njegov značaj i uloga u vrhunskom-profesionalnom sportu. U radu se detaljno opisuju karakteristike i osobine osoba koje se bave skautiranjem u sportu kao i njihove metode rada. Detaljno opisani i prikazani primjeri talent skautiranja i tehničko taktičkog skautiranja u medijski favoriziranim sportovima (nogomet, NFL i košarka), svakako će unaprijediti postojeće metode te povećati konkurentnost a time i kvalitetu u ovoj vrsti posla. Poseban osvrt dat je i na organizacije koje se bave skautiranjem te njihovom načinu poslovanja i pružanja usluga. Teoretski značaj ovog rada ogleda se u pokšaju utvrđivanja modela funkcioniranja skautiranja u sportu, dok je praktičan značaj rada proporcionalan s mogućnošću primjene opisanih i navedenih karakteristika navedene djelatnosti.

Ključne riječi: Identifikacija talenata, metode skautiranja, timski sportovi

ABSTRACT

The aim ofthis study was topresent amodelof talentidentificationandtry toexplain the role ofscoutingin sport. A special emphasiswill be givento the study ofanthropological determinantsof whichdepend mostly onsuccessinelite sport. Sport scoutingin team sportsis much more represented than in individual sports and takesa serious approach and methodology thatis used and hence the reason was especially underlined in its important ceandrolein top-professional sport. The paper describes in detail the characteristics and qualities of people engaged inscoutingin the sportas well as their methods of operation. Examples of talents couting and tactical scouting in media favored sports will be shown to better understand the roles of sport scouts. Special attention is given to organizations dealing with sport scouting and their way of doing business and providing services.

Key words: Talent identification, team sports, scouting methods

UVOD

Vrhunski sport kao važan segment fizičke kulture zauzima značajno mjesto u bogatoj sferi društvenih djelatnosti. U današnje vrijeme smatra se indikatorom općeg, kulturnog, materijalnog, a često i ideološkog razvoja društva. Kompleks zadataka koji se postavljaju pred vrhunski sport zahtjeva da se problemu vrhunskog sportskog stvaralaštva pristupi multidisciplinarno, uz obavezno korištenje najsuvremenijih znanstvenih dostignuća i metoda čija će primjena obezbjediti brži rast vrhunskih sportskih ostvarenja. Dosadašnja dostignuća u vrhunskom sportu ukazala su da se ova aktivnost razvija neobično brzim tempom. Poboljšava se pripremljenost sportaša, mijenjaju uvjeti treninga, usavršavaju metode i sredstva, uvode nova pravila, novi objekti i oprema, koriste se osnove suvremene znanosti o čovjeku, povećavaju financijska sredstva itd. Znanost, međutim ne iznalazi svaki put prave odrednice koje u vrhunskom sportskom stvaralaštvu trebaju udovoljavati humanim aspektima. Sve veća su stremljenja koja su zahvatila suvremeni svijet za prestižom u području vrhunskog sporta. Sportska nadarenost (talentiranost) i adekvatni trenažni razvoj postojećih osnova sportaša dva su bitna preduvjeta za postizanje vrhunskog sportskog dostignuća. Stoga cjelokupni razvoj i priprema sportaša predstavlja jedan vrlo složen process gdje se problem podizanja razine vrhunskih sportskih ostvarenja ne temelji samo u istraživanju i pronalaženju novijih ili efikasnijih metoda treninga (koje se unatoč nekim razmimoilaženjima u pojedinim problemima njihovog usavršavanja i primjene sve više usklađuju), nego i u pronalaženju talentiranih pojedinaca za pojedine sportove. Dobro organiziran i proveden sistem izbora i usmjeravanja sportaša nije ipak dovoljna garancija da će netko i ostvariti vrhunska sportska dostignuća, jer poznata je stvar da je to dostupno samo izuzetno talentiranim pojedincima koji se podvrgavaju adekvatnim i specifičnim, uglavnom dugotrajnim i veoma intenzivnim tretmanima u procesu sportskog treninga. Pored gore navedenog za uspijeh klubova naročito u timskim sportovima veliku važnost ima i skautiranje gdje će svojim sposobnostima skaut moči procjeniti odnosno odabrti najbolji potencijal za klub.

IDENTIFIKACIJA TALENATA

Znanstvena analiza sportskih aktivnosti, zajedno sa identifikacijom i dugogodišnjim razvojem budućih vrhunskih sportaša, postaje sve više vrednovana discipilina kineziologijske znanosti. Nove znanstvene spoznaje naročito su uočljive u sportskim igrama (nogometu, košarci, hokeju...) gdje dolazi do povećanja interesiranja za identifikaciju i razvoj talenta i stvaranje jedinstvenog sistema znanstvene podrške (Wilkinson, 1997). Da bi ostali konkurentni, klubovi nastoje da investiraju značajna materijalna sredstva u pokušaju da se identificiraju i njeguju potencijalni vrhunski igrači. Iz tih razloga je važna uloga skautiranja gdje će skauti svojim stručnim znanjem i na temelju iskustva u velikoj mjeri pomoći klubu u ostvarenju njhovih financijskih planova. Moguće je dakle zaključiti da skauting

ima veoma važnu ulogu u sportskom menadžmentu. Identificiranje igračevih potencijala u ranom uzrastu osigurava da se igračima pruži poseban tretman i podučavanje kako bi očuvali i ubrzali razvoj svog talenta. Primjena optimalnih i pouzdanih metoda identifikacije budućih vrhunskih igrača omogućava klubovima da planiraju svoje izdatke na razvoj manjeg broja igrača, što predstavlja efektivnije upravljanje njihovim resursima. U pokušaju da se proizvedu mladi talentirani igrači, znanstvenici u sportu imaju ulogu da u zajedničkom radu sa trenerima, skautima i menadžerima utvrde ključne elemente u identifikaciji i razvoju talenata. Znanstvenici u području sporta tvrde da talenat ima nekoliko osobina – mogu ga karakterizirati osobine koje su genetski prenesene i djelimično urođene, a istovremeno mogu ga determinirati i skupine stečenih svojstava (Howe i sur. 1998). U ranom uzrastu talenat ne mora biti uočljiv, međutim postoje pojedini pokazatelji koji će omogućiti otkrivanje njegovog prisustva. Rani pokazatelji talenta svakako mogu pružiti smjernice za predviđanje onih pojedinaca koji više ili manje imaju izglede da postignu uspjeh u nekoj kasnijoj etapi dugoročne pripreme sportaša - igrača. Vrlo mali broj pojedinaca je sportski nadareno u svakom pojedinačnom području. Teško bi bilo primjeniti – odrediti metode za utvrđivanje različitosti među sportašima kada bi sva djeca bila talentirana. Talenat je karakterističan za određeno specifično područje motoričkog prostora. Takve karakteristike naglašavaju kompleksnost fenomena pojma talenta i ilustriraju iz kojih razloga nema konsenzusa u odnosu na teoriju i praksu identifikacije talenta u sportu, posebno u sportskim igrama. Praksa nam govori da u većini profesionalnih nogometnih klubova procjena talenta se zasniva uglavnom na subjektivnim procjenama skauta. Standarde uključuju egzistirajući modeli s parametrima procjene kao što su (tehnika, stav, balans, brzina, razumijevanje, osobnost, vještina, inteligencija). Sposobnost trenera i skauta da definiraju kriterije i identificiraju određene stavove o uspjehu ne treba potcjeniti, a pravi pristup podrazumijeva integriranje znanstvenih obrazaca ovom procesu, čime se doprinosi objektivnosti i smanjuje mogućnost greške. Objektivni podaci sakupljeni od sportskih stručnjaka – znanstvenika mogu pomoći da se potvrdi početna intuicija praktičara u pogledu dobrih i loših strana svakog potencijalno talentiranog igrača. Sama identifikacija nadarenih pojedinaca odnosi se na proces prepoznavanja trenutnih učesnika u sportu sa ciljem da se izaberu budući vrhunski igrači. Sve to zahtjeva predviđanje potencijala u različitim vremenskim periodima mjereći motorička, fiziološka, psihološka i sociološka obilježja kao i tehničke sposobnosti, bilo pojedinačno ili kombinirano. Proces treba uključivati praćenje različitih karakteristika i performansi, od kojih neke mogu biti urođene ili podložne utjecaju učenja ili treningu, u skladu sa zahtjevima igre. Ključno pitanje je da li pojedinac ima potencijal da profitira od sistematskog programa podrške i treninga. Identifikacija talenata je promatrana kao dio razvoja talenta u kojoj se identifikacija može pojaviti u različitim fazama unutar prolongiranog procesa. Razvoj talenta implicira da igrači sa odgovarajućim okruženjem imaju priliku da postanu svjesni svog potencijala. Područje razvoja talenta je nedavno postalo vrlo zanimljivo i nekoliko vodećih istraživača je nagovjestilo da je došlo do promjene interesiranja – sa

pronalaženja talenta na njihovo usmjeravanje i razvoj. Konačno selekcija talenata podrazumijeva stalni proces identifikacije igrača u različitim fazama koji zadovoljavaju preduvjete spremnosti za ulazak u određeni izabrani tim ili kategoriju. Selekcija uključuje izbor najpodobnijeg pojedinca ili grupe da izvedu zadatak u specifičnom kontekstu. Ovo je posebno značajno u sportskim igrama, s obzirom da određeni broj igrača mora biti ukomponirano u efikasnu cjelinu. Mnogo godina znanstvenici su pokušavali identificirati ključne pokazatelje talenta u različitim sportovima (Regnier i sur., 1993). U ovom tipu istraživanja, posebno vidljivom u Australiji i u zemljama bivšeg istočnog bloka, postoje pokušaji da se identificiraju karakteristike koje diferenciraju vješte od manje vještih sportašai da se utvrdi uloga genetike i okruženja u razvoju vrhunskog sportskog postignuća.

MORFOLOŠKI POKAZATELJI TALENTA

Rezultati nekih istraživanja ukazuju da su antropometrijske karakteristike igrača (npr. građa, tjelesna masa, kompozicija tjela, dijametar kostiju, obim ekstremiteta) u vezi sa performansama na važan i ponekad kompleksan način (Borms, 1996). Za kineziologe je neizostavno pitanje, varijabilnost somatotipa u ukupnoj sportskoj uspješnosti. To drevno pitanje postavlja se od vremena Philostrata Flavija, koji je opisao kako trebaju biti građeni sportaši pojedinih sportova ako se s olimpijskih igara žele vratiti kao pobjednici. Zanimanje za povezanost somatotipa i sportske uspješnosti temelji se na praćenju raznolikosti građe tijela i sposobnosti s obzirom na sport ili sportsku disciplinu kojom se sportaš bavi. Različitost građe tijela sportaša različitih sportova ili sportskih disciplina izraženije su što je razina uspješnosti viša. Svakako da su takva opažanja kroz povijest budila želju i razvijala misao o mogućnosti selekcioniranja morfoloških tipova koji bi mogli biti vrhunski uspješni u određenom sportu. U novijoj eri sportske medicine, u prvoj polovini 20. st., mnogi su istraživači opisivali i mjerili karakteristike građe tijela uspješnih sportaša pojedinih sportova, opisujući tri i više morfoloških tipova (Knoll, 1928, Kohlrausch, 1929, Tittel & Wutscherk, 1927 et al., prema Duraković 2008). Posljedično ta mjerenja mogu pomoći u identifikaciji talenata (Carter, 1985). Uspješni mladi nogometaši npr. izgleda imaju slične somatotipove i konstituciju sa starijim i uspješnim igračima (Pena Reyes i sur., 1994; Malina i sur. 2001). Građa tijela odraslih (somatotip), koja se uobičajeno koristi za predviđanje fizičkih aspekata talenta, pod značajnim je utjecajem genetskih faktora (Lykken, 1992),dok su ostali fizički atributi (npr. sadržaj mišičnog i masnog tkiva, tjelesna masa) više podložni treningu i utjecaju ishrane. Dobar dio istraživačkih dokaza ukazuje na to da vrhunski mladi nogometaši imaju superiorniji biološki uzrast nego njihovi manje sposobni saigrači, i izgleda da se favorizuju igrači koji su napredniji u morfološkom rastu tokom procesa selekcije. Ovaj trend karakterističan za djecu rođenu rano u godini selekcije (rujan-prosinac prethodne godine) je vidljiv u nekoliko zemalja (Švedska, Belgija, Engleska), i prisutan je kod odraslih starijih grupa (Helsen i sur., 2000). Preko 50% igrača koji pohađaju vrhunske nogometne akademije rođeni su između rujna i prosinca (Brewer i sur., 1995).

Istovjetanpostotakigrača koji su selektirani za engleski nacionalni tim tijekom kvalifikacija za Svjetski kup 1986, 1990, 1994 i 1998 su rođeni ranije u godini selekcije (Richardson, 1998). Nalaz ukazuje na pristrasnost kao element politike odabira mladih koja favorizira individualca koji je rođen u ranijem dijelu akademske godine (Boucher & Mutimer, 1994). Diskriminacijska pristrasnost je naročito evidentna kod golmana i odbrambenih igrača, koji pretendirajuda budu viši i teži igrači u timu (Franks i sur., 1999). Većina fizičkih kvaliteta koji odvajaju vrhunske i manje kvalitetne igrače, možda neće biti očita do kraja adolescencije čime se značajno ometa rana selekcija (Fisher & Borms, 1990). Posljedica spomenutog je činjenica da predviđanje budućnosti vrhunskih igrača samo na osnovu antropoloških parametara može biti veoma neprecizna i nerealna kod mlađih uzrasnih grupa pošto sposobnosti mogu biti pod utjecajem stupnja fizičkog rasta i zrelosti igrača. Budući da djeca koja kasnije sazrijevaju mogu kompenzirati očigledne nedostatke u veličini i snazi radeći na tehničkim sposobnostima ili poboljšanju drugih područja (kao što su agilnost i mišićna snaga), važno je da proces identifikacije talenata nije pretjerano pristran prema ranije sazreloj djeci. Svaka potencijalna pristranost može dovesti do toga da kasnije sazreli i potencijalno talentirani igrači budu izbačeni iz igre u ranom uzrastu. Šta više, kasno sazreli igrači su u većoj mogućnosti da propuste iskustvo visoko-kvalitetnog treniranja. Ključna poruka je da mladi igrači trebaju biti selektirani više na osnovu vejština i sposobnosti nego na osnovu fizičke veličine. (Helsen i sur.,2000) preporučuju potencijalna rješenja u vezi sa problemom sezonske distribucije datuma rođenja kada je riječ u ovom pitanju. Možda bi bilo vrijedno ispitati značaj grupiranja igrača prema zrelosti, a ne prema godinama starosti.

BATERIJA TESTOVA ZA PROCJENU TALENATA

Poseban problem u ranoj identifikaciji talenata je i baterija mjernih instrumenata koja se koristi u ovom procesu. Razvoj sportske znanosti, prije svega fiziologije vježbanja, uspio je da na znanstveni – pouzdan način definira veliki broj testova za procjenu motoričko-funkcionalnih sposobnosti sportaša. Ipak, iako motoričko-funkcionalni status predstavlja vrlo važan segment potrebnih sposobnosti za vrhunsko bavljenje sportom, nikako nije i jedini. Ako se uz ovo uzme u obzir da je u pretpubertetskom i pubertetskom periodu potrebno pažljivo interpretirati rezultate ovih testova, s obzirom na različit biološki status mladih sportaša istog uzrasta, jasno je da nedostatak dovoljno informativne baterije testova predstavlja jedan od ozbiljnih problema vezanih za identifikaciju talenata. Tako, pojedini autori navode da je jedna od ključnih razlika između elitnih i neelitnih sportaša, sposobnost razumijevanja igre, odnosno mogućnosti da primjene kognitivne sposobnosti u cilju rješavanja složenih zadataka u svim fazama igre (kompleksnih sportova). Dakle, u cilju kvalitetnije procjene talenta npr. nogometaša bilo bi poželjno testirati mlađe nogometaše sa baterijom specifično-psiholoških i specifično-nogometnih testova. Međutim, takvi testovi praktično ne postoje uslijed ozbiljnih metodoloških problema vezanih za standardizaciju i metrijsku valjanost. Direktna

posljedica ove problematike ide u korist trenerima – pokazano je naime da osjećaj trenera, prije svega u segmentu procjene taktičko-kognitivno-karakternih osobina sportaša ima veću prediktivnuvrijednost od u ovom trenutku skromne znanstveno zasnovane baterije testova. Ipak, potrebno je naglasiti da se najbolji rezultati identifikacije talenata ostvaruju u interakciji trenera i ljudi koji se bave sportskom znanošću. Na temelju ovih činjenica moguće je zaključiti da se identifikacija talenata susreće sa velikim problemima prije svega u odabiru djece u mlađim uzrastima. Praktično, vrlo je teško u mlađim uzrastima procijeniti predispoziciju mladih sportaša za vrhunsko izvođenje i stoga je važeći stav sportske znanosti o treningu mladih definiran kroz pojam dugoročni sportski razvoj. Novija znanstvena istraživanja ukazuju da je potrebno oko 8-12 godina kontinuiranog treniranja da bi sportaš postigao svoj genetski maksimum ili na drugi način rečeno, 10.000 sati treninga u otprilike desetogodišnjem periodu potrebno je uložiti u dostizanju maksimalnih individualnih rezultata. Ovaj podatak je vrlo važno prenijeti kao znanstvenu istinu roditeljima, a prije svega trenerima koji često svoju čitavu filozofiju treniranja, a time i metode, sredstva i opterećenja na treningu stavljaju prije svega u kontekst trenutnih rezultata ili eventualno rezultata koji se očekuju za najviše nekoliko mjeseci.

- Sporiji razvoj sposobnosti
- Najbolje sposobnosti se postižu sa 18 godina i kasnije (dostignuta psiho-fiziološka zrelost)
- Dugačak sportski staž
- Mali broj povreda
- Sposobnosti za natjecanje su postojane

DEFINICIJASKAUTA U SPORTU

Uprofesionalnom sportu, skautisueducirani stručnjacikoji pronalazetalentirane sportaše za sportske klubove – organizacije. Sportski skauti najviše su prisutni u kolektivnim sportovima (košarka, nogomet, hokej, NFL, ragbi). Skautiranje se dijeli na pronalaženje talenata na bazi igračevih antropoloških karakteristika i onih koji promatraju protivničke timske tehničko-taktičke vještine (špijuniranje). Za uspjeh kluba veoma su važni skauti čiji rad nije medijski popraćen kao rad trenera. Oni sa svojim sposobnostima i osjećajima za procjenu kvalitete igrača znatno doprinose uspjehukluba. Skauti stalno proučavaju karakter igrača i njihovu osobnost kako bi uspjeli procjeniti igračeve kapacitete a da bi udovoljili postavljenim zahtjevima vrhunskog sporta. Često su na terenu i putuju i u kontaktu su stalno s trenerima, psiholozima imedicinskim osobljem, te ih karakterizira izuzetna komunikativnost.

KARAKTERISTIKE SKAUTA

Anthony Lucadello smatra se jednim od najvećih autoriteta u području skautiranja, skautirao je za Major League Baseball i postavio je određene kriterije o kojima

treba voditi računa prilikom procjene kvalitete igrača. Tako npr. nikada nije gledao utakmicu iz dalekog mjesta s tribinama nego se uvijek spuštao blizu samih izvodača-sportaša da bi vidio njihov izraz lica i ponašanje prilikom izvođenja određenih elemenata u baseball igri. Smatrao je da je ta psihološka komponenta jedna od najvažnijih koji definiraju kvalitetne igrače.
Po njemu postoje četiri vrste karakteristike skauta:

1. **Siromah** – takva vrsta skauta pretpostavlja loš organizacijski dio, previše vremena troši tražeći utakmice i igre gledajuči rasporede umjesto da obilazi same utkamice i promatra-proučava igrače.
2. **Birač** – fokusira se na igračeve slabe strane umjesto da gleda postojanje pozitivnih karakteristika ipotencijala u sportaše.
3. **Skaut promatrač** – bazira svoju procjenu sportasa na nacin da je igrač svjestan da ga promatra skaut.
4. **Skaut prognozer** – predviđa igračevu budućnost u tom sportu za duži period.

Po Lucadellu 5% skauta su ¨siromahi¨, 5% su ¨birači¨, 85% su ¨skauti promatrači¨ i 5% su ¨skauti prognozeri¨[2]. Lucadello je pripadao skupini skauta prognozera i s obzirom na tu pripadnost grupi s tim obilježima, smatra se najuspješnijim skautom.
Može se zakljuciti da je za skauta od iznimne važnosti da posjeduje sposobnost predviđanja – prepoznavanja onih potencijala koji će u budućnosti razviti i izgraditi vrhunskog sportaša.

OPIS POSLA SKAUTA

Radni uvjeti skauta

Skauti nemaju fiksno radno vrijeme, rade vikendima i praznicimajer onimorajuprisustovati utakmicama- natjecanjima te analizirati iste. Često rade van mjesta stanovanja, putuju van države na druge kontinente daleko. Oni vrše svoj posao skautiranja ponekad u teškim vremenskim uvjetima. Uglavnom oni čestoradepodvelikim pritiskom, jer njihova radna mjesta i visina plaćeovisio tome hoće liili nesportaš biti dovoljno uspješan odnosno dobar a na osnovu preporuke skauta.Dosta skauta radi samostalno bez ugovora za neku agenciju ili klub te daje svoje usluge svima koji su zainteresirani.

UPOTREBA SOFTWERA U PRIKUPLJANJU I ANALIZI PODATAKA U SVRHU SKAUTIRANJA

Današnje skautiranje se sve više oslanja na upotrebu moderne tehnologije, kompjutorskih programa-softwera. Svaki veći profesionalni klub koristi kompjutore da bi što bolje i efikasnije organizirali prikupljene podatke i informacije o igračima. U današnje vrijeme većina klubova se još uvijek oslanjaju na usluge ljudskih resursa a manje na upotrebu razvijenijih tehnologija da bi se

najbolje procjenile kvalitete igrača. Shodno tome i njihovi eventualni transferi i draft-ovi

Postoje određene organizacije- business kompanije koje se bave skautiranjem na način da davaju usluge korištenja softwera, pristup velikim bazama podataka koji je glavni način poslovanja putem interneta. U novije vrijeme postoji sukob mišljenja šta se tiče strategije i evaluiranje u podrcučju skautiranja i to naročito između starih razmišljanja od strane starijih skauta i nove generacije skauta koje se više oslanjaju na pomoć suvremene tehnologije. Nedvojebno je da postoji prednost upotrebe kompjutora i softwera u analizama podataka, medutim nesmije se zaboraviti sposobnost čovjeka u donošenju finalnih odluka. Skauti su educirani da uspješno primjenjuju i jednu i drugu metodu. Dobro se razumiju u antropološki status sportaša kao i tehničko taktička znanja – vještine za određeni sport. U većini timskih sportova skautiranje se sprovodi na isti način što se tiče procjene tehničko taktičkih strategija protivničkih timova kao npr. u nogometu, košarci, nfl-u.

Primjer tehničko-taktičkog skautiranja u nogometu

Tehničko-tactički skauti promatraju, bilježe i analiziraju protivničke slabosti i jake strane u igri prije nadolazećeg susreta. Skoro svaki ozbiljniji i kvalitetniji profesionalni klub zapošljava tehničko-taktičke skaute. U većini slučajeva skaut koji se bavi pronalaženjem talenata obavlja i funkciju tehničko-taktičkog skauta.
Nakon svake promatrane igre – utakmice tehničko-taktički skauti nadopunjuju podatke s novim informacijama o protivničkim timovima kako bi na taj nacin olakšali planiranje strategije igre svojem timu u nadolazećim susretima.

ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada bio je predstaviti modele identifikacije talenata te pokušati objasniti ulogu skautiranja u sportu. Poseban naglasak dat je proučavanju antropoloških determinanti od kojih najviše zavisi uspijeh u vrhunskom sportu.
U radu se naročito obrađivao problem sportske selekcije kao dugotrajnog procesa u stvaranju vrhunskih sportaša, gdje se posebna pažnja obratila razradi prognostičkih i selekcijskih metoda koje se baziraju na analizi povezanosti rezultata, posebno u vezi s mogućnošću ocjenjivanja aktualnog stanja sportaša. Skautiranje u sportskim igrama puno je više zastupljeno u timskim nego u pojedinačnim sportovima i poprima ozbiljan pristup i metodologiju kojom se služi i stoga je razloga posebno apostrofiran njegov značaj i uloga u vrhunskom-profesionalnom sportu. U radu se detaljno opisuju karakteristike i osobine osoba koje se bave skautiranjem u sportu kao i njihove metode rada. Detaljno opisani i prikazani primjeri talent skautiranja i tehničko taktičkog skautiranja u medijski favoriziranim sportovima (nogomet, NFL i košarka), svakako će unaprijediti postojeće metode te povećati konkurentnost a time i kvalitetu u ovoj vrsti posla. Poseban osvrt dat je i na organizacije koje se bave skautiranjem te njihovom načinu poslovanja i pružanja usluga. Teoretski značaj ovog rada ogleda se u pokšaju utvrđivanja modela funkcioniranja

skautiranja u sportu, dok je praktičan značaj rada proporcionalan s mogućnošću primjene opisanih i navedenih karakteristika navedene djelatnosti.

LITERATURA

1. Brewer. J.(2001). Season of birth bias in association football. Journal of sports sciences 19 (9).
2. Duraković, M. (2008). Kinantropologija, Kineziološki fakultet sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, str. 121.
3. Howe, M. J. A. (1998).Principles of abilities and human learning. Hove: Psychology Press, London
4. Malina, R.M., Bouchard., C. &Bar-Or, O. (2007). Growth, maturation, and physical activity, Human kinetics, New Zealand.
5. Morris, J. G. & Nevill, M. E. (2006).A Sporting Chance - Enhancing opportunities for high-level sporting performance: influence of relative age.
6. Novak, I. (2006). Sportski marketing i industrija sporta, Zagreb
7. Wilkinson, R. G. (1997). Health inequalities: relative or absolute material standards.
8. http://www.sportnz.org.nz/Documents/Research/awarded-grants/Talent%20Development%20in%20the%20New%20Zealand%20Sporting%20Context.pdf
9. http://www.beyond.com/sports/talent-scouting/defined
10. http://www.ehow.com/about_6682889_job-description-sports-scout.html
11. http://www.ehow.com/info_7746693_average-salary-nfl-scout.html
12. http://www.chelseafc.com/chelsea-article/article/1185191/title/other-management-staff
13. http://www.worldcupblog.org/world-cup-2006/lehmanns-argentina-penalty-notes-up-for-auction.html
14. http://researchrepository.napier.ac.uk/2493/1/Academic_Review.pdf
15. http://www.theguardian.com/football/2008/apr/22/championship.sheffieldwednesday
16. http://en.wikipedia.org/wiki/NFL_Scouting_Combine
17. http://www.erieri.com/research/job=professional-sports-scout/salary
18. http://wyscout.com/video-platform3/
19. http://www.nfl.com/combine/profiles/tyler-wilson?id=2539201
20. http://tomkinstimes.com/2013/04/liverpool-2-chelsea-2-in-depth-tactical-analysis/

ATRIBUCIJA UČENIKA I NASTAVIKA O POZITIVNOM VREDNOVANJU OCJENJIVANJA I SOCIJALNOJ PROMOCIJI UČENIKA

THE ATTRIBUTION OF STUDENTS AND TEACHERS ON THE POSITIVE EVALUATION AND SOCIAL PROMOTION OF STUDENTS

Hazim SELIMOVIĆ, Zehrina SELIMOVIĆ, Nihad SELIMOVIĆ
Edukacijski fakultet Univerziteta u Travniku, BiH

APSTRAKT

Ocjenjivanje učenika je složen postupak kojim se određuje nivo učenikovih postignuća u savladavanju znanja, vještina i kompetencija tokom njegovog praćenja, provjeravanja, vrednovanja od strane učitelja ili nastavnika ili drugih sudionika u odgojno obrazovnom procesu. Cilj koji smo postavili odnosio se na ispitivanje i utvrđivanje atribucije učenika i nastavnika o pozitivnom vrednovanju ocjenjivanja i socijalnoj promociji učenika. Traženi su odgovori na pitanje postoji li statistički značajna razlika između atribucija učenika i nastavnika opozitivnom vrednovanju ocjenjivanja i socijalnoj promociji učenika, te da li postoji razlika u nekim varijablama unutar grupe učenika kao i unutar grupe nastavnika. Ispitali smo i povezanost školskog uspjeha učenika i godina radnog staža nastavnika sa navedenim pojavama. U istraživanju je učestvovalo 612 učenika IV i V razreda osnovnih škola i 107 nastavnika sa područja općine Travnik. Dobiveni nalazi su dali značajne odgovore. Utvrđena je statistički značajna razlika između samoprocjene učenika i procjene nastavnika o pozitivnom vrednovanju ocjenjivanja i socijalne promocije učenika, te određene razlike unutar grupe učenika i unutar grupe nastavnika. Utvrđenja je i povezanost školskog uspjeha učenika sa njihovom pozitivnom atribucijom ocjenjivanja i socijalne promocije u manifestnom prostoru i izdvojeno tri faktora koji pobliže objašnjavaju navedene pojave.

Ključne riječi: ocjenjivanje, nastavnik, učenik, pozitivno vrednovanje, socijalna promocija.

ABSTRACT

Evaluation of students is a complex procedure used to determine the level of student achievement in mastering knowledge, skills and competencies during their monitoring, verification and assesment by the teacher or teachers or other participants in the educational process. The aim of this study was to determine the attribution of students and teachers on the positive evaluation and social promotion of students.In this study we tried to find answers to the question whether there is a statistically significant difference between the attribution of students and teachers on the positive evaluation and social promotion of students, and whether there is a difference in some variables within a group of students as well as within a group of teachers. We have examined the connection between students'

results and teachers' work experience in the mentioned phenomena. The study included 612 students of the fourth and fifth grade of elementary schools and 107 teachers from Travnik municipality. The findings provided significant answers. There was a statistically significant difference between the self-assessment of students and teachers' assessment of a positive evaluation assessment and the social promotion of students, as well as certain differences within the group of students and within the group of teachers. It was also determined that the connection between student results with their positive evaluation and attribution of social promotion in the manifest space and provided three factors that in detail explain the above phenomenon.

Keywords*:* evaluation, teacher, student, positive evaluation, social promotion.

UVOD

Školsko učenje rezultira određenim ishodima, kao i svaki drugi proces. Ako nastavu shvatimo kao proces usmjeren ka određenim ciljevima, onda je potrebno kvalitetno praćenje i mjerenje tih ciljeva. Ocjene su ono čime se mjeri znanje, a zapravo i nije u potpunosti jasno što je to znanje kao mjerna veličina pa nije niti jasno kako ga mjeriti. Nastaju problemi oko objektivnosti mjerenja znanja i često se puta nekim učenicima nanosi šteta, a drugi „na sreću" prođu s boljom ocjenom. Ta nas subjektivnost u ocjenjivanju oduvijek mučila jer ona direktno utiče na strah od ocjenjivanja ali i na pozitivan odnos prema ocjeni. Poznato je da je ocjenjivanje jedna od svakodnevnih aktivnosti u školi. Ocjenjivanje učenika je složen postupak kojim se određuje nivo učenikovih postignuća u savladavanju znanja, vještina i kompetencija tokom njegovog praćenja, provjeravanja, vrednovanja od strane učitelja ili nastavnika ili drugih sudionika u odgojno obrazovnom procesu. Praktično ocjenjivanje ima niz nedostataka koje rezultiraju prijedlozima za ukidanje ocjenjivanja. Ocjenu obično prate neki objektivni i subjektivni elementi. Zbog svih nedostataka koji ima jedan ili drugi pristup nastojali smo rasvijetliti značaj i jednog i drugog načina ocjenjivanja kao i njihovog kombinovanja kao ublažavanja nedostataka jednog od njih. Ovim istraživanjem želi se utvrditi sljedeće: da li postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni učenika pozitivnog vrednovanja ocjene provedenog kroz dva suptesta ove razlike su određivane s obzirom na spol, razred, mjesto škole. Ispitivan je i stepen povezanosti školskog uspjeha sa pozitivnim vrednovanjem ocjenjivanja. Takođe su se faktorskom analizom izdvojili faktori koji objašnjavaju navedene pojave. Isti postupak je sproveden i u odnosu na procjenu nastavnika, kao i njihova uporedna analiza.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Hipoteze

U istraživanju se pošlo od pretpostavke da postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika kod atribucije pozitivnog vrednovanja ocjenjivanja i socijalne promocije učenika. Pretpostavili smo da spol i dob učenika kao i mjesto

osnovne škole značajno utiče na ovu atribuciju, te da postoji povezanost, školskog uspjeha učenika sa njihovim pozitivnom atribucijom ocjenjivanja i socijalnom promocijom. Spol, vrsta nastave i godine radnog staža kod nastavnika bitno utiču na njihovu procjenu pozitivnog vrednovanja ocjenjivanja i socijalne promocije učenika. Moguće utvrditi faktorsku strukturu pozitivne atribucije ocjenjivanja i socijalne promocije učenika, po samoprocjeni učenika i procjeni nastavnika.

Uzorak ispitanika

Uzorak istraživanja čine učenici IV i V razreda iz osnovnih škola u Travniku, ukupno 612 učenika. Uzorak čini i 107 nastavnika razredne i predmetne nastave iz navedenih škola.

Instrumenti

Problem školskog ocjenjivanja veoma je složen. Međutim, ispitivanje određenih segmenata kod ocjenjivanja kao što je pozitivna atribucija ocjenjivanja je još složeniji, a ogleda se i u samom mjerenju.U istraživanju su primijenjeni sljedeći instrumenti:

- Pozitivna atribucija ocjenjivanja - PAO-skaler za učenike
- Prepoznavanje pozitivne atribucije ocjenjivanja - PONPAO-skaler za nastavnike

Navedeni instrumenti koriste skalu procjene *Likertovog tipa*, koja se sastoji od petostepene liste mogućih odgovora, od koji su dva stepena slaganja, jedan neutralan i dva neslaganja. Ispitanici su izražavali putem ove skale svoj stepen slaganja, neutralnosti i neslaganja sa datim tvrdnjama. Prva grupa pitanja, koja se nalazi na početku upitnika, namijenjena je prikupljanju osnovnih sociodemografskih podataka o ispitanicima koji su uključeni u istraživanje i to: spol, razred, škola, razredna ili predmetna nastava, godine radnog staža nastavnika i školski uspjeh u prethodnom razredu kod učenika. Zatim slijedi kratko obrazloženje svrhe tog instrumenta, sadržaj problema koji se istražuje i način odgovaranja na postavljene tvrdnje.

*Samoprocjena pozitivne atribucije ocjenjivanja*je skaler u kome učenici vrše samoprocjenu Instrumenti se primjenjuju na nivou subtestova, a na pitanja se odgovara petostepenom skalom Likertovog tipa i to: 1 (nikad, nimalo ne vrijedi za mene); 2 (ponekad, malo vrijedi za mene); 3 (srednje ili 50%, osrednje vrijedi za mene); 4 (često, pretežno vrijedi za mene); 5 (uvijek, u potpunosti vrijedi za mene).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Prva hipoteza se odnosi na uticaj spola, dobi i mjesto škole na samoprocjenu učenika o pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja i socijalnoj promociji. Utvrđivanje značajnosti razlika aritmetičkih sredina *t*-testom u *pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja*, po samprocjeni učenika osnovne škole, s obzirom na njihov spol,

pokazalo je da u ni u jednom parametru Tabela 1 ne postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (M) na nivou $p<0,01$.

Tabela 1. Razlike u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja s obzirom na spol učenika
Table 1. The differences in the attribution of positive assessment with regard to gender of students

Parametri	*Spol*	*N*	*M*	*SD*	*Razl.M*	*F*	*Znač.*	*t-vrijed.*	*Znač.*
Pozitivno vrednovanje ocjena	M Ž	307 305	2.65 2.74	0.90 0.99	-0.09	5.858	0.016	-1.138	0.255
Socijalna promocija	M Ž	307 305	2.81 2.72	0.90 0.93	0.09	0.847	0.358	1.143	0.253

Dobijeni rezultati pokazuju da postoji razlika u aritmetičkim sredinama, s obzirom na *pozitivno vrednovanje ocjena*, u korist djevojčica, a s obzirom na *socijalnu promociju*, u korist dječaka, ali ove razlike nisu statistički značajne.Utvrđivanje značajnosti *t*-testom razlika aritmetičkih sredina u *pozitivnom vrednovanju ocjene i socijalnoj promociji*, po samoprocjeni učenika osnovne škole, s obzirom na njihovu dob prikazali smo u Tabeli 2. Nalazi su pokazali da u svim parametrima Tabela 2 postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (M), i to u odnosu na *pozitivno vrednovanje ocjena i socijalnu promociju* (na nivou $p<0,01$), u korist učenika petih razreda osnovne škole, odnosno da učenici četvrtih razreda osnovne škole imaju statističko značajno manju *pozitivnu atribuciju ocjenjivanja u oba subtesta*. Dobijeni rezultati pokazuju da je statistički značajna razlika, s obzirom na *pozitivnu atribuciju ocjenjivanja* u odnosu na *dob djece*, u korist učenika višeg razreda osnovne škole, odnosno da pozitivn atribucijaocjenjivanja raste sa uzrastom učenika.

Tabela 2. Razlike u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja s obzirom na dob učenika
Table 2. The differences in the attribution of positive assessment with regard to the age of students

Parametri	Razred	N	M	SD	Razl. M	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
Pozitivno vrednovanje ocjena	IV V	302 310	2.50 2.89	0.92 0.93	-0.39	0.043	0.836	-5.160	0.00**
Socijalna promocija	IV V	302 310	2.56 2.96	0.91 0.88	-0.40	0.618	0.432	-5.469	0.00**

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Utvrđivanje značajnosti *t*-testom razlika aritmetičkih sredina u *pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja*, po samoprocjeni učenika osnovne škole, s obzirom na mjesto škole,

pokazalo je da u svim parametrima Tabela 3 postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (M), i to u odnosu na *pozitivno vrednovanje ocjena i socijalnu promociju* (na nivou p<0,01).
Između učenika gradskih i prigradskih osnovnih škola postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina u svim parametrima *pozitivne atribucije ocjenjivanja*, u korist učenika prigradskih osnovnih škola, odnosno da je statističko značajno veća pozitivna atribucija ocjenjivanja učenika prigradskih osnovnih škola. Između učenika gradskih i seoskih osnovnih škola postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina u svim parametrima *pozitivne atribucije ocjenjivanja*, u korist učenika seoskih osnovnih škola, odnosno da je statističko značajno veća pozitivna atribucija ocjenjivanja učenika seoskih osnovnih škola. Između učenika prigradskih i seoskih osnovnih škola postoje razlike aritmetičkih sredina u svim parametrima *pozitivne atribucije ocjenjivanja*, u korist učenika seoskih osnovnih škola (na nivou *p*<0,05), odnosno da je statističko značajno veća pozitivna atribucija ocjenjivanja učenika seoskih osnovnih škola.

Tabela 3. Razlike u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja s obzirom na mjesto škole
Table 3. The differences in the attribution of positive assessment with regard to the place of school

Parametri	Škola	Razl.M	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
Pozitivno vrednovanje ocjena	Gradska-Prigradska	-0.38	0.521	0.471	-4.065	0.000**
	Gradska-Seoska	-0.60	3.036	0.082	-6.817	0.000**
	Prigradska-Seoska	-0.22	6.008	0.015	-2.410	0.016*
Socijalna promocija	Gradska-Prigradska	-0.75	0.877	0.350	-9.593	0.000**
	Gradska-Seoska	-1.08	0.978	0.323	-13.733	0.000**
	Prigradska-Seoska	-0.33	0.006	0.936	-4.146	0.010**

Time je potvrđena naša hipoteza da „*postoji statistički značajna razlika, po procjeni učenika, u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja u oba subtesta s obzirom na dob učenika i mjesto osnovne škole*, dok ta razlika nije statistički značajna s obzirom*na spol učenika.*
Povezanosti školskog uspjeha učenika sa njihovom pozitivnom atribucijom ocjenjivanja ispitivali smo regresionom analizom. Pregled rezultata regresione analize Tabela 4, ukazuje da je cjelokupna regresija statistički značajna na nivou od 0,01 (*Sig*). Koeficijent determinacije (R^2) i multiple korelacije (*R*) pokazuju da je varijansu od 2 *obilježja pozitivne atribucije ocjenjivanja* u školi moguće sa 9 odsto pojasniti sa uspjehom učenika u školi, jer njihova korelacija iznosi 0,30.

Tabela 4. Povezanost školskog uspjeha učenika sa njihovom pozitivnom atribucijom ocjenjivanja u manifestnom prostoru
Table 4. The association of student outcomes with their positive evaluation of attribution in the manifest space

R =0.30	*R^2=0.09*	*F-odnos = 30.918*	*Znač. F =0,000***	
Indikatori	*Beta*	*B*	*t-vrijed.*	*Znač. t*
Pozitivno vrednovanje ocjene	-0.21	-0.18	-4.998	0.000**
Socijalna promocija	-0.16	-0.14	-3.736	0.000**

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Uspjeh učenika u školi je negativno statistički značajno povezan sa *pozitivnim vrednovanjem ocjene i socijalnom promocijom*. Obije regresije sustatistički značajno povezane sa školskim uspjehom učenika. Negativna vrijednost nam ukazuje na činjenicu da se radi o pojavama čije su promjene suprotnog smjera, što znači, da kada jedna pojava raste (uspjeh učenika u školi) druga opada (npr. pozitivno vrednovanje ocjene u školi), i obratno. Prema tome, može se tvrditi da se pozitivna atrubucija ocjenjivanja u školi Tabela 4 može predvidjeti na osnovu škoskog uspjeha učenika, odnosno da je njihova povezanost statistički značajna u manifestnom prostoru varijabli.
Time je potvrđen naša hipoteze da „*postoji statistički značajna povezanost, po procjeni učenika, školskog uspjeha učenika sa njihovim pozitivnom atribucijom ocjenjivanja". Faktorska struktura pozitivne atribucije ocjenjivanja u školama.* Primjenjena faktorska analiza utvrdila jelatentnu strukturu pozitivne artibucije ocjenjivanja u školama, po procjeni učenika osnovne škole, izračunavanjem matrice interkorelacija, karakterističnih korjenova matrice interkorelacija, broj značajnih karakterističnih korjenova određen pomoću Gutman-Kajzerovog kriterija, te izračunavanjem glavnih komponenata matrica interkorelacija i njihovih komunaliteta nakon ekstrakcije faktora,matrica sklopa i matrica struktura nakon oblimin transformacije, te izračunavanjem i koeficijenata korelacija latentnih dimenzija definisanih kao oblimin faktori na ovom uzorku ispitanika učenika osnovnih škola.

Tabela 5. Karakteristični korjenovi (LAMBDA) matrice interkorelacije pozitivne atribucije ocjenjivanja u školama
Table 5. The characteristic roots (LAMBDA) intercorrelation matrix positive attributions of assessment in schools

	LAMBDA	*%*	*% KUMULAT.*
1	1.750	21.878	21.88
2	1.480	18.500	40.38
3	1.130	14.128	54.51

Primenjeni Gutman - Kajzerov kriterij za zaustavljanje ekstrakcije latentnih dimenzija (sa karakterističnim vrijednostima LAMBDA – eigenvalue preko 1), odnosno za određivanje broja značajnih komponenata korelacione matrice

manifestnih pokazatelja Tabela 5 omogućuje da se intencionalni predmet mjerenja skupa manifestnih pokazatelja od 8 varijabli strukturu pozitivne artibucije ocjenjivanja u školama, prilično razumljivo, s obzirom na metodološku intenciju redukuje na „tri latentne dimenzije“ koje objašnjavaju oko 55 odsto jedinstvene predstave o predmetu mjerenja, tj. strukturu pozitivne artibucije ocjenjivanja u školama, a da je u preostalih 45 odsto riječ o specifičnim aspektima ili o grešci.
Da bi se utvrdila realna struktura latentnih dimenzija *pozitivne atribucije ocjenjivanja*, po samoprocjeni učenika, izvedena je rotacija glavnih komponenata u oblimin-kosougaoni položaj. Na osnovu te transformacije izračunate su koordinate vektora manifestnih pokazatelja na oblimin faktore – matrica sklopa Tabela 5, korelacije između manifestnih pokazatelja i oblimin faktora – matrica strukture i interkorelacije između tako izolovanih oblimin faktora (sve tabele zbog obimnosti nisu unete u rad). Vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinove mjere adekvatnosti je 0.676, što premašuje preporučenu vrijednost 0.60, dok je Bartlettov test sferičnosti dostigao statističku značajnost, što ukazuje da je faktorska analiza opravdana.

Tabela 6. Matrica sklopa pozitivne atribucije ocjenjivanja u školama
Table 6. Matrix assembly positive attributions of assessment in schools

R.b.	*Parametri*	*OBL 1*	*OBL 2*	*OBL 3*
1.	Ocjenjeno znanje iz škole jednog dana će trebati u životu	0.17	*0.67*	0.02
2.	Učenik za dobru ocjenu rado čita i ono što nije u udžbeniku	-0.12	0.13	*0.64*
3.	Ocjene pokazuju koliko učenik napreduje i usavršava se	-0.24	*0.72*	-0.03
4.	Dobrim ocjenama u školi lakše će rješavati životne probleme	0.10	*0.63*	0.15
5.	Učenici koji imaju dobre ocjene više vrijede od ostalih	*0.76*	0.10	-0.10
6.	Veće zanimaje za aktivnosti u razredu nego za školske ocjene	*0.72*	-0.28	0.17
7.	Veće žrtvovanje za razred nego za ocjenu	0.08	-0.02	*0.83*
8.	Borba se za bolje ocjene jer će ih drugi učenici više cijeniti	*0.62*	0.31	-0.15

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.676
Bartlett's Test of Sphericity = 363.701 Sig. 0.000

Prvi faktor ima jednostavnu strukturu i definiran je parametrima u kojima učenici koji imaju dobre ocjene više vrijede od ostalih, iskazuju veće zanimaje za aktivnosti u razredu nego za školske ocjene i bore se za bolje ocjene jer će ih drugi učenici više cijeniti Tabela 6. Ovaj faktor možemo definirati kao *socijalna promocija*. Drugi faktor ima također jednostavnu strukturu i definiran je indikatorima gdje ocjene pokazuju koliko učenik napreduje i usavršava se, da će ocjenjeno znanje iz škole jednog dana trebati u životu i da će se dobrim ocjenama u školi lakše rješavati životni problemi. Ovaj faktor možemo nominirati kao

pozitivno vrednovanje ocjene. Treći faktor definira dva parametra koji naglašavaju da učenici za dobru ocjenu rado čitaju i ono što nije u udžbeniku, te da se više žrtvuju za razred nego za ocjenu. Ovaj faktor možemo definirati kao *posebno vrednovanje ocjene*. Između tri faktora ne postoji statistički značajna povezanost. Nalazi potvrđuju našu hipotezu o postojanju jasne faktorske strukture kod pozitivne atribucije ocjenjivanja.

Tabela 7. Razlike u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja s obzirom na spol nastavnika
Table 7. The differences in the attribution of positive assessment with regard to sex of teacher

Parametri	Spol	N	M	SD	Razl. M	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
Pozitivno vrednovanje ocjena	M Ž	24 83	3.49 3.40	0.96 0.79	0.09	0.794	0.375	0.402	0.691
Socijalna promocija	M Ž	24 83	3.12 2.80	0.78 0.67	0.32	1.079	0.301	1.822	0.077

Utvrđivanje značajnosti *t*-testom razlika aritmetičkih sredina u *pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja u oba subtesta*, po procjeni nastavnika osnovne škole, s obzirom na njihov spol, pokazalo je da u nijednom parametru Tabela 7 ne postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (M) na nivou $p<0,05$. Detaljnom analizom može se uočiti da ispitanici muškog spola imaju pozitivniju procjenu učeničkog vrednovanja ocjene i socijalne promocije učenika od ispitanika ženskog spola. Znatna razlika u procjeni je kod socijalne promocije gdje nastavnice mnogo manje primjete socijalnu promociju kroz ocjenu kod svojih učenika nego što to primjete nastavnici. Ovaj rezultat u usporednoj analizi sa samoprocjenom učenika nam pokazuje da nastavnici primjete ono što učenici i sami ističu u svojoj samoprocjeni. Utvrđivanje značajnosti *t*-testom razlika aritmetičkih sredina u *pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja*, po procjeni nastavnika osnovne škole, s obzirom na vrstu nastave, pokazalo je da u nijednom parametru Tabela 8, ne postoje statistički značajne razlike aritmetičkih sredina (M) na nivou $p<0,01$) između nastavnika s obzirom dali rade u razrednoj ili predmetnoj nastavi.

Tabela 8. Razlike u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanja s obzirom na vrstu nastave
Table 8. The differences in the attribution of positive assessment with regard to the type of instruction

Parametri	Nastava	N	M	SD	Razl.M	F	Znač.	t-vrijed.	Znač.
Pozitivno vrednovanje ocjena	Razredna Predmetna	55 52	3.54 3.30	0.84 0.80	0.24	0.092	0.763	1.536	0.128
Socijalna promocija	Razredna Predmetna	55 52	2.83 2.92	0.59 0.81	-0.09	6.433	0.013	-0.661	0.510

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Na osnovu dobijenih rezultata, o pozitivnom vrednovanju ocjene i socijalnoj promociji učenika po procjeni nastavnika, nije potvrđena naša hipoteza da *„postoji statistički značajna razlika, po procjeni nastavnika, u pozitivnoj atribuciji ocjenjivanjas obzirom na spol nastavnika i vrstu nastave u osnovnoj školi“.*

Povezanost dužine radnog staža nastavnika sa pozitivnom atribucijom ocjenjivanja.

Tabela 9. Povezanost dužine radnog staža nastavnika sa pozitivnom atribucijom ocjenjivanja u manifestnom prostoru

Table 9. The link between length of teachers' service with a positive attribution of assessment in manifest space

R =0.20	*R^2=0.04*	*F-odnos = 2.210*	*Znač. F =0,115*

Indikatori	Beta	B	t-vrijed.	Znač. t
Pozitivno vrednovanje ocjena	-0.05	-0.11	-0.552	0.582
Socijalna promocija	-0.18	-0.43	-1.785	0.077

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0.01, * - nivo značajnosti od 0.05

Pregled rezultata regresione analize Tabela 9, ukazuje da cjelokupna regresija nije statistički značajna na nivou od 0,01 (Sig). Koeficijent determinacije (R^2) i multiple korelacije (R) pokazuju da varijansu od 3 *obilježja pozitivne atribucije ocjenjivanja* u školi nije moguće sa samo 4 odsto pojasniti sa dužinom radnog staža nastavnika u školi, jer njihova korelacija iznosi 0,20. Prema tome, može se tvrditi da *pozitivna atribucija ocjenjivanja* Tabela 9, po procjeni nastavnika osnovne škole, ne može predvidjeti na osnovu dužine radnog staža nastavnika. Dakle dužina radnog staža nastavnika nema uticaja na procjenu nastavnika o pozitivnoj vrijednosti ocjene.Ni jedna regresija nijestatistički značajna sa dužinom radnog staža nastavnika. Time nije potvrđen hipoteze da *„postoji statistički značajna povezanost, po procjeni nastavnika, dužine radnog staža nastavnika sa pozitivnom atribucijom ocjenjivanja*

*Faktorska strukturapozitivne atribucije ocjenjivanja u školama.*Primjenjena faktorska analiza utvrdila jelatentnu strukturu pozitivne artibucije ocjenjivanja u školama, po procjeni nastavnika osnovne škole, izračunavanjem matrice interkorelacija, karakterističnih korjenova matrice interkorelacija, broj značajnih karakterističnih korjenova određen pomoću Gutman-Kajzerovog kriterija, te izračunavanjem glavnih komponenata matrica interkorelacija i njihovih komunaliteta nakon ekstrakcije faktora, matrica sklopa i matrica struktura nakon oblimin transformacije, te izračunavanjem i koeficijenata korelacija latentnih dimenzija definisanih kao oblimin faktori na ovom uzorku ispitanika nastavnika osnovnih škola. Primenjeni Gutman - Kajzerov kriterij za zaustavljanje ekstrakcije latentnih dimenzija (sa karakterističnim vrijednostima LAMBDA – eigenvalue preko 1) omogućuje da se intencionalni predmet mjerenja skupa manifestnih pokazatelja od 8 varijabli Tabela 10strukturu pozitivne artibucije ocjenjivanja u školama, prilično razumljivo, s obzirom na metodološku intenciju redukuje na „tri

latentne dimenzije“ koje objašnjavaju oko 71 odsto jedinstvene predstave o predmetu mjerenja, tj. strukturu pozitivne artibucije ocjenjivanja u školama, a da je u preostalih 29 odsto reč o specifičnim aspektima ili o grešci.

Tabela 10. Karakteristični korjenovi (LAMBDA) matrice interkorelacije pozitivne atribucije ocjenjivanja u školama
Table 10. The characteristic roots (LAMBDA) intercorrelation matrix positive attributions of assessment in schools

	LAMBDA	%	% KUMULAT.
1	2.986	37.323	37.32
2	1.498	18.731	56.05
3	1.188	14.848	70.90

Da bi se utvrdila realna struktura latentnih dimenzija *pozitivne atribucije ocjenjivanja*, po procjeni nastavnika, izvedena je rotacija glavnih komponenata u oblimin-kosougaoni položaj. Na osnovu te transformacije izračunate su koordinate vektora manifestnih pokazatelja na oblimin faktore – matrica sklopa Tabela 11, korelacije između manifestnih pokazatelja i oblimin faktora – matrica strukture i interkorelacije između tako izolovanih oblimin faktora (sve tabele zbog obimnosti nisu unete u rad). Vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinove mere adekvatnosti je 0.733, što premašuje preporučenu vrijednost 0.60, dok je Bartlettov test sferičnosti dostigao statističku značajnost, što ukazuje da je faktorska analiza opravdana.

Tabela 11. Matrica sklopa pozitivne atribucije ocjenjivanja u školama
Table 11. Matrix assembly positive attributions of assessment in schools

R.b.	Parametri	OBL 1	OBL 2	OBL 3
1.	Ocjenjeno znanje iz škole jednog dana će trebati u životu	*0.76*	-0.11	0.15
2.	Učenik za dobru ocjenu rado čita i ono što nije u udžbeniku	*0.83*	-0.14	0.04
3.	Ocjene pokazuju koliko učenik napreduje i usavršava se	*0.85*	0.02	-0.24
4.	Dobrim ocjenama u školi lakše će rješavati životne probleme	*0.69*	0.35	0.01
5.	Učenici koji imaju dobre ocjene više vrijede od ostalih	0.18	*0.76*	0.06
6.	Veće zanimaje za aktivnosti u razredu nego za školske ocjene	-0.24	*0.84*	-0.05
7.	Veće žrtvovanje za razred nego za ocjenu	-0.14	-0.10	*0.94*
8.	Borba se za bolje ocjene jer će ih drugi učenici više cijeniti	0.34	0.33	*0.61*

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy = 0.733
Bartlett's Test of Sphericity = 234.439 Sig. 0.000

Prvi faktor ima jednostavnu strukturu i definiran je indikatorima gdje ocjene pokazuju koliko učenik napreduje i usavršava se, da učenici za dobru ocjenu rado čitaju i ono što nije u udžbeniku, da će ocjenjeno znanje iz škole jednog dana trebati u životu i da će se dobrim ocjenama u školi lakše rješavati životni problemi. Ovaj faktor možemo nominirati kao *pozitivno vrednovanje ocjene* Tabela 11. Drugi faktor definiran je parametrima u kojima učenici iskazuju veće zanimanje za aktivnosti u razredu nego za školske ocjene i da učenici koji imaju dobre ocjene više vrijede od ostalih. Ovaj faktor možemo definirati kao *opšta socijalna promocija*. Treći faktor definira dva parametra koji naglašavaju veće žrtvovanje učenika za razred nego za ocjenu i da se bore za bolje ocjene jer će ih drugi učenici više cijeniti te da se. Ovaj faktor možemo definirati kao *posebna socijalna promocija*. Utvrđivanje značajnosti *t-testom* razlika aritmetičkih sredina obilježja *pozitivna atribucija ocjenjivanja*s obzirom na samoprocjenu učenika i procjenu nastavnika pokazalo je da u prvoj analizi razlika između ovih grupa Tabela 12 postoji statistički značajna razlika aritmetičkih sredina (M), u odnosu na različite učesnike u istraživanju (na nivou p<0,01), u korist nastavnika osnovnih škola. U odnosu na učenike osnovnih škola, po procjeni nastavnika, sami nastavnici primjećuju veću pozitivnu atribuciju ocjenjivanja u školi kod učenika po parametru: pozitivnog vrednovanja ocjena.

Tabela 12. Uporedna analiza obilježja pozitivna atribucija ocjenjivanja u školi
Table 12. A comparative analysis of the characteristics of positive attributions of school grading

Parametar	Grupa	N	M	SD	Razl. M	F	Znač.	t-vrij.	Znač.
Pozitivno vrednovanje ocjena	Učenici Nastavnici	612 107	2.69 3.42	0.94 0.82	-0.73	3.019	0.083	-8.246	0.000**
Socijalna promocija	Učenici Nastavnici	612 107	2.77 2.88	0.92 0.71	-0.11	11.66	0.001	-1.414	0.159

Napomena: ** - nivo značajnosti od 0,01, * - nivo značajnosti od 0,05

Postoje nominalne, ali ne statistički značajne, razlike u parametru socijalna promocija, također u korist nastavnika. Time je, po procjeni svih ispitanika u istraživanju, djelimično potvrđena hipoteza da *„postoji statistički značajna razlika između učenika i nastavnika kod pozitivne atribucije ocjenjivanja“*.

ZAKLJUČAK

Ocjenjivanje učeničkih postignuća je složen problem koji uključuje niz postupaka koje se trebaju uvažiti prilikom samog ocjenjivanja. Učenici školsku ocjenu doživljavaju na različite načine i različito je vrednuju. Način na koji dolaze do nje u mnogome zavise od njih samih i njihovog zalaganja, ali i od nastavnika i mjernog instrumenta kojim se mjere učenička postignuća. Kako bi bolje shvatili ovu

problematiku provedeno je empirijsko istraživanje u kome je vršena samoprocjena učenika i procjena nastavnika o pozivnom vrednovanju ocjene. Rezultati pokazuju da kod pozitivne atribucije ocjene postoji statistička značajnost između učenika s obzirom na dob i mjesto škole. Nalazi istraživanja govore i o povezanosti školskog uspjeha učenika sa njihovom samoprocjenom pozitivne atribucije ocjene. Kod pozitivnoe atribucije ocjene pronađeno je tri faktora i to socijalna promocija, pozitivno vrednovanje ocjene i posebno vrednovanje ocjene. Nalazi istraživanja pokazuju da kod procjene pozitivne atribucije ocjene postoji statistička značajnost povezanost između procjene nastavnika i godina radnog staža. Kod pozitivnoe atribucije ocjene pronađeno je tri faktora i to opća socijalna promocija, pozitivno vrednovanje ocjene i posebna socijalna promocija. Uporedna analiza ukazuje na postojanje statistički značajne razlike između samoprocjene učenika i procjene nastavnika *kod pozitivne atribucije ocjene.* Kod pozitivne atribucije ocjene nastavnici mnogo više primjete tu pozitivnu atribuciju nego što učenici samoprocjenjuju pozitivnost same ocjene. Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je potrebno izvršiti sveobuhvatne reforme odgoja i obrazovanja koje će podrazumijevati demokratizaciju i modernizaciju nastavnog procesa koja će uključiti i poboljšanje odnosu između učenika i nastavnika, ali i boljom motivacijom učenika u odnosu prema školi i svemu onome što škola postavlja kao temelj mladoj ličnosti.

LITERATURA

1. Bakovljev, M. (1982). Individualizovano ocenjivanje.U zborniku Praćenje i ocenjivanje učenika, (str. 65-85). Beograd: Zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja.
2. Bakovljev, M. (1992). Didaktika. Beograd: Naučna knjiga.
3. Banđur, V. (1998). Kritičko preispitivanje i vrednovanje rada učenika i njihove participacije u vrednovanju. U zborniku „Vrednovanje i rejting škole“ str.131. Beograd: Učiteljski fakultet Beograd.
4. Gojkov, G. (2003). Dokimologija. Vršac: Viša škola za obrazovanje vaspitača.
5. Grgin, T. (2001). Školsko ocjenjivanje znanja. Jastrebarsko: Naklada Slap.
6. Kačapor, S.,Vilotijević, M., Kundačina, M. (2005). Umiječe ocjenjivanja. Mostar: Univerzitet „Džemal Bijedić“ Mostar.
7. Matijević, M. (2002). Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha u svjetlu teorije kurikuluma. U zborniku: Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha (ur. Vrgoč, H.); Hrvatski pedagoško-književni zbor; str. 18-38. Zagreb.
8. Matijević, M. (2004). Ocjenjivanje u osnovnoj školi. Tipex: Zagreb.
9. Perišić, M. (1988). Evaluacija učeničkih postignuća. Sarajevo: Svjetlost.
10. Petz, B. (1985). Osnove statističke metode za nematematičare. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
11. Selimović, H., Selimović, N., Rodić, N. (2013). Metodologija istraživanja. Travnik: Univerzitet u Travniku.
12. Suzić, N. (2007).Primijenjena pedagoška metodologija. Banja Luka: XBS.
13. Vilotijević, M. (1992). Vrednovanje pedagoškog rada škole. Beograd: Naučna knjiga.

ORALNA PRAKSIJA KOD DJECE SA ARTIKULACIJSKIM POREMEĆAJIMA

ORAL PRAXIS OF CHILDREN WITH ARTICULATION DISORDERS

Lejla JUNUZOVIĆ-ŽUNIĆ, Silva BANOVIĆ, Amela IBRAHIMAGIĆ
Univerzitet u Tuzli, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet

APSTRAKT

Cilj istraživanja bio je ispitivanje oralne praksije kod djece sa i bez artikulacijskih poremećaja. Istraživanje je provedeno u dva vrtića i dvije osnovne škole. Uzorak je činilo 32 djece sa artikulacijskim poremećajima, oba spola, kronološke dobi od četiri do šest godina i kontrolna skupina ispitanika izjednačena po spolu i uzrastu. Na Testu oralne praksije ispitanici urednog govora pokazali su bolje rezultate od ispitanika sa artikulacijskim poremećajima. Utvrđene su statistički značajne razlike u četiri zadatka koji ispituju oralnu praksiju između ispitanika sa i bez artikulacijskih poremećaja.

Ključne riječi: artikulacijski poremećaji, oralna praksija

ABSTRACT

The aim of this study was to test oral praxis in children with and without articulation disorders. The study was conducted in two kindergartens and two elementary schools. The sample consisted of 32 children with articulation disorders, of both sexes, the chronological age of four to six years and a control group of subjects matched by gender and age. On the Test of oral praxis subjects with normal speech showed better results than those with articulation disorders. There were statistically significant differences in the four tasks that tested oral praxis between subjects with and without articulation disorders.

Key words: articulation disorders, oral praxis

UVOD

Govorna produkcija je veoma kompleksna motorna vještina u kojoj su pokreti artikulatora precizno koordinirani u vremenu i prostoru (Lancia, Fuchs i Tiede, 2014). Govorenje je izuzetno kompleksno motorno ponašanje. Za vrijeme govorne produkcije, fini mišićni pokreti usana, jezika, nepca i vilice konstantno mijenjaju dimenzije oralne šupljine (Bernthal i Bankson, 2004). Da bi se producirala jako struktuirana i ograničena akustička energija, više od 50 mišića mora brzo izmijeniti oblik i poziciju artikulatora u vokalnom traktu (Ackermann & Riecker, 2004, Kent, 2000, Levelt, Roelofs, & Meyer, 1999, prema Krishnan i sur., 2013). Dobar izgovor glasova podrazumijeva dinamičnu koordinaciju svih mehanizama koji

učestvuju u izvedbi govornog pokreta (Junuzović-Žunić, 2015). Motorno funkcioniranje kod djece uključuje četiri međuovisne komponente: neuromotorni razvoj, grubu motoriku, finu motoriku i oralno – motorni razvoj (Williamson i sur., 2000, prema Stošljević i sur., 2006). Posebno su važne oralno-motorne vještine koje uključuju koordinaciju sisanja, žvakanja, gutanja, disanja i artikulacije (Oetter, Rihter i Frick, 1988, prema Stošljević i sur., 2006). Početak produkcije govornih glasova se ne javlja dok novorođenče ne dosegne stadij kada je oralno-motorna kontrola dovoljno razvijene (Whitaker i sur., 1981, prema Alcock i sur., 2000). Zbog toga djeca koja imaju poteškoća u izvođenju kompleksnih oralnih pokreta svih tipova također imaju poteškoća da nauče i izvode kompleksne pokrete koji su uključeni u govornu produkciju (Alcock i sur., 2000). Smith, Kent i Forner (1978, 1980, prema Sharkey i Folkins, 1985) su još davno istaknuli da govorno-motorni razvoj može uticati na razvoj fonoloških procesa i zbog toga je motorni razvoj vrijedan razmatranja u istraživanju razvoja fonologije kod djece. Odnos između viših nivoa govornih i jezičkih sposobnosti i nižih nivoa aspekata motorne kontrole, planiranja i imitacije još uvijek je nedovoljno poznat, dijelom zbog toga što se jezički razvoj često istražuje odvojeno od neuromotornog razvoja (Iverson, 2010, Iverson &Braddock, 2011, prema Krishnan i sur., 2013). Porast broja istraživanja provedenih nedavno pokazuje da motorni razvoj ima uticaja na sposobnosti iza čisto motoričkog domena, na primjer na rani razvoj motornih vještina, kao što su nezavisno sjedenje ili stavljanje objekta u usta, što su prediktori pojave produkcije konsonanata (Iverson, 2010, Krishnan i sur., 2013). Procjena oralnog motornog razvoja kod mlađe djece fokusira se na senzornu i motornu akciju jezika, usana, obraza i respiratornog sustava (Oetter, Rihter i Frick, 1988, prema Stošljević i sur., 2006). Prilikom oralno-facijalne procjene logoped procjenjuje izgled, položaj i funkciju artikulatora s ciljem identificiranja mogućeg strukturalnog ili funkcionalnog čimbenika povezanog sa artikulacijskim poremećajem. Procedure provjere koje koristi logoped moraju procijeniti sposobnost pojedinca da proizvede različite tipove glasova, te da ih pravilno koristi u komunikaciji kroz govoreni jezik (Salihović i Junuzović-Žunić, 2009). Osim građe govornih organa, logoped procjenjuje i pokretljivost govornih organa, tako što od djeteta predškolske dobi traži da oponaša zadani pokret, a djetetu školske dobi daje verbalnu uputu. Ispitivanje pokretljivosti artikulatora podrazumjeva: ispitivanje artikulacijske statike (mirovanje artikulacijskih organa); ispitivanje artikulacijske dinamike (artikulacijski organi u pokretu) i ispitivanje fluentnosti pokreta pri prijelazu iz jednog položaja u drugi. Također se provjerava i snaga mišića jezika, izdržljivost jezika i sposobnost zadržavanja određenog položaja (Posokhova, 2005). Validna interpretacija oralno-facijalnog ispitivanja zahtijeva razumjevanje anatomskih, fizioloških i neuroloških osnova oralno-facijalnih struktura i njihovih funkcija.

Cilj ovog rada je ispitati postojanje razlika u sposobnostima oralne praksije između ispitanika sa i bez artikulacijskih poremećaja.

METODOLOGIJA

Uzorak ispitanika

Uzorak ispitanika činila su djeca sa artikulacijskim poremećajima, oba spola, kronološke dobi od četiri do šest godina i kontrolna skupina ispitanika uzrasta izjednačena po dobi i spolu. Uzorak se sastojao od 32 ispitanika sa artikulacijskim poremećajima (7 ispitanika uzrasta 4 godine, 13 ispitanika uzrasta 5 godina i 12 ispitanika uzrasta 6 godina) i 32 ispitanika kontrolne skupine.

Uzorak varijabli

Uzorak varijabli činile su anamnestiče varijable dobi i spola djeteta, artikulacijske varijable vrste poremećaja artikulacije (sigmatizam, rotacizam, lambdacizam, kombinacije) (VPA) i varijable oralne praksije: disanje na nos/usta, gašenje šibice, plaženje jezika, napuhavanje obraza, pućenje usana, konjski kas, coktanje, stavljanje jezika između zuba i donje usne, grickanje donje usne, oblizivanje usana, dodirivanje mišića obraza vrhom jezika, pokretanje donje vilice desno – lijevo, dodirivanje gornje i donje usne vrhom jezika, mljackanje gornjom površinom u dodiru sa površinom tvrdog nepca, presavijanje prednjeg dijela jezika prema gore, presavijanje prednjeg dijela jezika prema dolje, pljuvanje, lepeza jezikom, treperenje usta, treperenje jezika između zuba, palatolinevalni žlijeb.

Način provođenja istraživanja i mjerni instrumenti

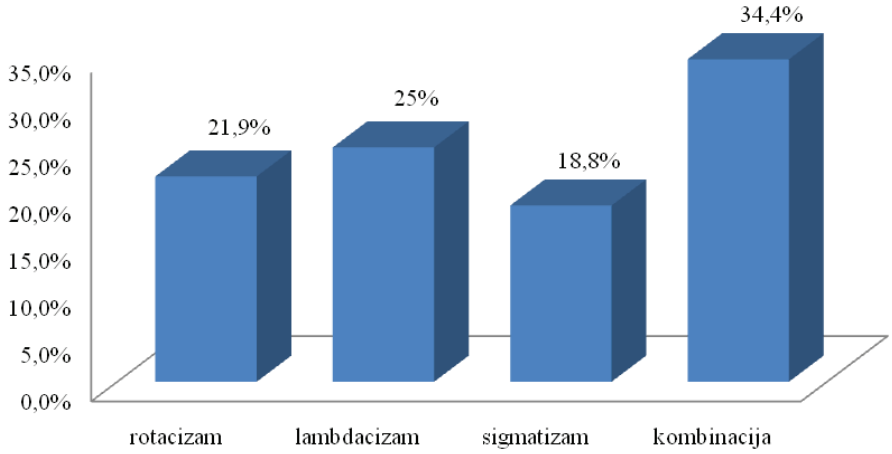
Istraživanje je provedeno sa djecom predškolskog i osnovnoškolskog uzrasta (prvi razred). Za utvrđivanje artikulacijskog statusa primjenjen je Test artikulacije (Salihović i Junuzović-Žunić, 2009). Svi ispitanici su individualno ispitani. Za procjenu oralne praksije ispitanika korišten je Test oralne praksije (Radičević i Stevanković, prema Stošljević i sur., 2006). Testom oralne praksije procijenjene su oralno motorne sposobnosti ispitanika, tako što je ispitaniku pokazan 21 nalog (jedan po jedan), te je zatim traženo od ispitanika da ga imitira. Nalozi su sljedeći: diši na nos/usta, ugasi šibicu, isplazi jezik, napuši obraze, napuči usne, imitiraj jezikom konjski kas, cokći jezikom, stavi jezik između zuba i donje usne, grickaj donju usnu, obliži usne, dodirni mišiće obraza vrhom jezika, pokreći donju vilicu desno – lijevo, dodirni gornju i donju usnu vrhom jezika, mljackaj gornjom površinom jezika u dodiru sa površinom tvrdog nepca, presavij prednji dio jezika prema gore, presavij prednji dio jezika prema dolje, pljuni, napravi lepezu jezikom, treperi ustima, treperi jezikom između zuba, napravi palatolinevalni žlijeb. Znakom plus (+) označen je točno urađen zadatak, znakom minus (–) nemogućnost ili netočno urađen zadatak, a znakom plus/minus (+/-) djelimično odrađen zadatak.

Metode obrade podataka

Za statističku obradu podataka korišten je program SPSS 21.0., a izračunati su osnovni statistički parametri (apsolutne i relativne frekevencije). Testiranje značajnosti razlika u sposobnostima oralne praksije između ispitanika sa artikulacijskim poremećajima i ispitanika urednog govora utvrđeno je primjenom χ^2 testa.

REZULTATI

Uzorak ispitanika činilo je ukupno 64 ispitanika, s tim da je najviše ispitanika ženskog spola bilo na uzrastu od četiri godine, dok su ispitanici muškog spola prevladavali na uzrastu od pet i šest godina.



Slika 1. Zastupljenost pojedinih vrsta artiklulacijskih poremećaja i njihovih kombinacija
Figure 1. The prevalence of particular types of articulation disorders and their combinations

Iz slike 1. se može uočiti da su kombinirani artikulacijski poremećaji bili najučestaliji kod ispitanika (34,4%) i to uglavnom kombinacije nepravilnih izgovora glasova iz skupine sigmatizma, lambdacizma i rotacizma. Slijede lambdacizam (25%) i rotacizam (21,9%), dok je sigmatizam bio najmanje učestao artikulacijski poremećaj (18,8%).
Analizirajući učestalost artikulacijskih poremećaja u odnosu na dob ispitanika (tabela 1.) može se uočiti da su kombinirani artikulacijski poremećaji bili najzastupljeniji kod ispitanika kronološke dobi pet godina (46,1%), rotacizam i sigmatizam su bili najučestaliji kod ispitanika uzrasta četiri godine (28,6%), dok je lambdacizam bio najčešći kod ispitanika uzrasta šest godina (33,3%).

Tabela 1. Učestalost određenih vrsta artikulacijskih poremećaja u odnosu na dob ispitanika
Table 1. The frequency of particular types of articulation disorders in relation to the age of the subjects

	Vrsta artikulacijskog poremećaja			
Dob (god)	Rotacizam %	Sigmatizam %	Lambdacizam %	Kombinacija %
4	28,6	28,6	14,3	28,6
5	15,4	15,4	23,1	46,1
6	25	16,6	33,3	25
Ukupno	21,8	18,7	25	34,4

Za testiranje značajnosti razlika u sposobnostima oralne praksije između ispitanika sa i bez artikulacijskih poremećaja primijenjen je χ^2 test, na razini značajnosti $p<0,05$, te su dobiveni sljedeći rezultati:

Zadatak „disanje na usta/nos“: χ^2 =0,73; ss=1; p=0,39.
Zadatak „gašenje šibice“ i „plaženje jezika“ uradili su svi ispitanici.
Zadatak „napuhavanje obraza“: χ^2=0,12; ss=1; p=0,71.
Zadatak „pućenje usana“: χ^2=1,21; ss =2; p=0,54.
Zadatak „konjski kas“: χ^2=4,01; ss=1; p=*0,04*.
Zadatak „coktanje“: χ^2=8,89; ss=1; p=*0,00*.
Zadatak „stavljanje jezika između zuba i donje usne“: χ^2=0,35; ss=1; p=0,55.
Zadatak „grickanje donje usne“: χ^2=0,21; ss=1; p=0,64.
Zadatak „oblizivanje usana“: χ^2=3,23; ss=1; p=0,07.
Zadatak „dodirivanje mišića obraza vrhom jezika“: χ^2=3,23; ss=1; p=0,07.
Zadatak „pokretanje donje vilice desno-lijevo“: χ^2=3,29; ss=1; p=0,07.
Zadatak „dodirivanje gornje i donje usne vrhom jezika“: χ^2=5,70; ss=1; p=*0,05*.
Zadatak „mljackanje gornjom površinom u dodiru sa površinom tvrdog nepca“: χ^2=1,95; ss=1; p=0,16.
Zadatak „presavijanje prednjeg dijela jezika prema gore“; χ^2=3,92; ss=1; p=*0,04*.
Zadatak „presavijanje prednjeg dijela jezika prema dolje“: χ^2=1,89; ss=1; p=0,16.
Zadatak „pljuvanje“: χ^2=1,01; ss=1; p=0,31.
Zadatak „lepeza jezikom“: χ^2=0,47; ss=1; p=0,49.
Zadatak „treperenje usta“: χ^2=1,06; ss=1; p=0,30.
Zadatak „treperenje jezika između zuba“: χ^2=1,01; ss=1; p=0,31.
Zadatak „palatolinevalni žlijeb“: χ^2=1,61; ss=1; p=0,20.

Na osnovu rezultata χ^2 testa može se uočiti da su se ispitanici sa artikulacijskim poremećajima statistički značajno razlikovali od ispitanika bez poremećaja artikulacije u tri zadatka i to: „konjski kas“, „coktanje“ i zadatku „presavijanje prednjeg dijela jezika prema gore“ dok je na zadatku „dodirivanje gornje i donje usne vrhom jezika“ statistička značajnost bila na razini p=0,05. U ostalim zadacima nisu utvrđene statistički značajne razlike između ispitanika sa artikulacijskim poremećajima i ispitanika urednog govora.

DISKUSIJA

Na Testu oralne praksije ispitanici urednog govora imali su bolje rezultate na većini zadataka, ali su se statistički značajno razlikovali od ispitanika bez artikulacijskih poremećaja u tri zadatka oralne praksije („konjski kas“, „coktanje“ i zadatku „presavijanje prednjeg dijela jezika prema gore“). Navedeni rezultati su u skladu sa zaključcima istraživanja koje su proveli Newmeyer, Grether, Grasha i sur. (2007) na 32 djece s artikulacijskim poteškoćama (6 djevojčica i 26 dječaka) gdje se također pokazalo prisustvo poteškoća u vještinama oralnog imitiranja kod djece sa artikulacijskim poremećajima, ali nije pronađena visoka statistička

značajnost. Dijagnostičke procedure provjere koje koristi logoped moraju procijeniti sposobnost pojedinca da proizvede različite tipove glasova, te ih pravilno koristi u komunikaciji kroz govoreni jezik (Salihović i Junuzović-Žunić, 2009). Jedna od procedura je i procjena oralnih motornih vještina, što predstavlja tipični dio ispitivanja govornog mehanizma (Bernthal i Bankson, 2004). Testovi dijadohokinetičke brzine ili maksimalna brzina ponavljanja često su korišteni za evaluaciju oralnih motornih vještina. Istraživanja pokazuju da je kod osoba sa nepravilnom artikulacijom utvrđeno da imaju slabiju izvedbu na dijadohokinetičkim zadacima, u odnosu na svoje vršnjake koji imaju urednu artikulaciju glasova, ali ovi rezultati ne mogu biti točno interpretirani dok se odnos između dijadohokinetičkih zadataka i sposobnosti da se artikulira glas u kontekstu ne potvrdi (Bernthal i Bankson, 2004). Jedan od dijagnostičkih postupaka koji se često koristi u logopediji za procjenu jeste i elektropalatografija. Goozée i sur. (2007) navode da su istraživanja koja su koristila elektropalatografiju pokazala da određeni broj djece sa artikulacijskim i/ili fonološkim poremećajima pokazuju nediferencirane lingvalne geste gdje cijeli jezik pravi kontakt sa nepcem simultano za vrijeme produkcije lingvalnih glasova. Ove nediferencirane geste su interpretirane na način da odražavaju "motorička ograničenja" sa vrhom jezika i tijelom jezika koji nisu u stanju da operiraju neovisno. Isti autori zaključuju da su sve tri skupine djece sa artikulacijskim i/ili fonološkim poremećajima u njihovom istraživanju pokazale aberantno lingvalno pokretanje. Dijete koje je pokazivalo nediferencirane lingvalne geste pokazivalo je i prekomjerne pokrete tijela jezika pri izgovoru alveolara, što upućuje na siromašnu motornu kontrolu i kompenzatorne mehanizme kako bi nadomjestile potencijalne smetnje u izvođenju fine motorne kontrole vrha jezika. Elektromagnetna artikulografija osigurava značenje pri ispitivanju deficita govorne motorne kontrole, uključujući smetnje u pokretima jezika i koordinacije kod djece sa artikulacijskim/fonološkim poremećajima. U radu koji su objavili Koskimies, Pahkala i Myllykangas (1990) koji je za cilj imao evaluirati učinkovitost primjene palatalnog treninga kod djece s artikulacijskim poteškoćama, a koji je proveden na 134 dječaka i 34 djevojčice koji su upućeni na logopedski tretman se navodi da je došlo do poboljšanja u artikulaciji govora kod 51% djece. Pokreti jezikom su poboljšani kod njih 47%, okluzija usana se poboljšala u 38% slučajeva. Najveći značaj palatalni trening je imao kod djece s rotacizmom. Sve navedeno implicira važnost treninga oralne motorike koji je čini se efektivan način za poboljšanje artikulacije kod djece, te se može koristiti kao preventivna mjera.

ZAKLJUČAK

Iako su rezultati provedenog istraživanja pokazali da ne postoje statistički značajne razlike u većini zadataka primijenjenih u ovom istraživanju za ispitivanje oralne praksije, ispitanici sa artikulacijskim poremećajima ostvarili su slabije rezultate na pomenutim zadacima u odnosu na ispitanike urednog govora. Ovi rezultati pokazuju koliko je uspostavljanje oralne motorne kontrole važno u razvoju

pravilnog govora. Spoznaje dobivene ovim istraživanjem mogu koristiti kao indikatori za preventivni i rehabilitacijski - logopedski rad s djecom sa artikulacijskim poremećajima, ali i s djecom predškolskog uzrasta na razvoju sposobnosti kako oralne, tako i praksije općenito. Brojna su kinematička i akustička istraživanja koja se bave pitanjima razvoja oralnih motornih pokreta, kako u prelingvalnom, tako i u lingvalnom periodu. Međutim, mnoga pitanja vezana za ovu problematiku još uvijek su nerazjašnjena. Možda bi buduća istraživanja o govorno-motornoj kontroli koja bi mogla dati detaljnije odgovore o razvoju i značaju poticanja razvoja oralnih motornih sposobnosti trebala biti usmjerena na istraživanje neurološkog mehanizma, kako kod poremećenog, tako i kod urednog govora.

LITERATURA

1. Alcock, K. J., Passingham, R. E., Watkins, K. E. & Vargha-Khadem, F. (2000). Oral Dyspraxia in Inherited Speech and Language Impairment and Acquired Dysphasia. Brain and Language 75, 17–33.
2. Bernthal, J. & Bankson, N. (2004). Articulation and Phonological Disorders. Boston: Pearson Education, Inc.
3. Goozée, J., Murdoch, B., Ozanne., A., Cheng, Y., Hill, A. & Gibbon, F. (2007). Lingual kinematics and coordination in speech-disordered children exhibiting differentiated versus undifferentiated lingual gestures. International Journal of Language & Communication Disorders 42 (6): 703-724.
4. Junuzović-Žunić, L. (2015). Artikulacijski i fonološki poremećaji. Tuzla: Off-set.
5. Koskimies, M., Pahkala, R., Myllykangas, R. (2011). Palatal training appliances in children with mild to moderate oral dysfunctions. The Journal Of Clinical Pediatric Dentistry 36 (2): 149-53.
6. Krishnan, S., Alcock, K. J., Mercure, E., Leech, R., Barker, E., Karmiloff-Smith, A. & Dicka, F. (2013). Articulating Novel Words: Children's Oromotor Skills Predict Nonword Repetition Abilities. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 56, S1857–S1874.
7. Lancia, L., Fuchs, S. & Tiede, M. (2014). Application of Concepts From Cross-Recurrence Analysis in Speech Production: An Overview and Comparison With Other Nonlinear Methods. Journal of Speech, Language, and Hearing Research 57: 718-733.
8. Newmeyer, A. J., Grether, S., Grasha, C., White, J., Akerss, R., Aylward, C., Ishikawa, K., deGrauw, T. (2007). Fine Motor Function and Oral-Motor Imitation Skills in Preschool-Age Children With Speech-Sound Disorders. Clinical Pediatrics 46 (7): 604-611.
9. Posokhova, I. (2005). Izgovor: kako ga poboljšati. Zagreb: Ostvarenje: 9-26.
10. Radičević, V. i Stevanković, M. Test oralne praksije. U: Stošljević, L., Stošljević, M., Odović, G. (2006). Procena sposobnosti osoba sa motoričkim poremećajima, praktikum. Beograd: Big štampa: 52-66.
11. Salihović, N. i Junuzović-Žunić, L. (2009). Test artikulacije. U: Junuzović-Žunić, L. i Salihović, N. (urednik). Procjena i dijagnosticiranje artikulacijskih poremećaja. Tuzla: PrintCom d.o.o. grafički inženjering.

12. Sharkey, S. G. & Folkins, J. E. (1985) Variability of Lip and Jaw Movements in Children and Adults: Implications for the Development of Speech Motor Control. Journal of Speech and Hearing Research, 28: 8-15.
13. Stošljević, L., Stošljević, M. i Odović, G. (2006). Procena sposobnosti osoba sa motoričkim poremećajima, praktikum. Beograd: Big štampa.

HISTORIJSKI PREGLED RAZVOJA PROBLEMSKOG UČENJA

HISTORICAL OVERVIEW OF THE DEVELOPMENT OF PROBLEM-BASED LEARNING

Sanela RUSTEMPAŠIĆ[1], Darija DIZDAREVIĆ[2]
Pedagoški fakultet Univerziteta u Sarajevu[1]
OŠ „Tušanj Tuzla[2] “

APSTRAKT

Mnogi autori su se bavili nastavnom strategijom za koju se smatra da sa sobom nosi najveće efekte nastavnog procesa – problemskim učenjem. Teorijske i praktične temelje problem-metodi postavio je, prije više od 100 godina, američki učitelj John Dewey. Međutim, elemente problemskog učenja nalazimo i ranije, počevši od Arhimedovih istraživačkih poduhvata. U novom stoljeću, pojavom plejade istraživača prirodnih nauka, dolazi do unapređivanja nastavnih metoda s uvođenjem rješavanja problema kao nastavno-naučnog postupka istraživanja i nalaženja odgovora na postavljene zadatke. Problemsko učenje kakvo danas poznajemo razvilo se u Sjevernoj Americi, prije više od 40 godina, iz inovativnih nastavnih programa na polju medicinskih nauka. Problemsko učenje se uvodi kao način podučavanja. Ne samo kao posebna instrukciona metoda nego i kao temelj filozofiji strukturiranja cijelog nastavnog programa koji promovira obrazovanje usmjereno na učenike/studente te kontinuirano, doživotno učenje tokom profesionalne prakse. Problemsko učenje se danas u svijetu koristi u medicinskom obrazovanju, u MBA programima, hemijskom inženjeringu, ekonomiji, arhitekturi te obrazovanju učiteljskog i nastavničkog kadra na svim nivoima obrazovanja.

Ključne riječi: problemsko učenje, rješavanje problema, učenička angažiranost, stvaralaštvo

APSTRACT

A number of authors have been interested in teaching strategy, especially in problem-based learning which is considered to be among the most efficient teaching method. Theoretical and practical foundations of problem-based learning have been established by renowned american teacher John Dewey more than 100 years ago. However, some elements of problem-based learning can be found more earlier, back to the Archimedes research projects. With the pleiad of new researchers in natural sciences from the beggining of the 20th century comes to improvement of teaching methods with the introduction of problem-solving method as a teaching and research process capable of answering to assigned tasks. The present-day Problem-Based Learning (PBL) evolved in North America more than 40 years ago, originated from innovative teaching programs in the field of medical sciences. Problem-Based Learning was introduced as a way of teaching, not only as a special instructional methods, but also as the foundation of the philosophy of structuring the entire

curriculum that promotes education focus on the students as well as continuous, life-long learning during professional practice. Problem-Based Learning is now used worldwide in medical education, MBA programs, chemical engineering, economics, architecture and education of teachers at all levels.

Key words: Problem-Based Learning, problem-solving method, student engagement, creativity

ZAČETAK PROBLEMSKOG UČENJA

U prvoj polovini XX stoljeća javlja se problemsko učenje i to u okviru američke projekt-metode i problem-metode. Teorijske i praktične temelje ovim dvjema metodama postavio je, prije više od 100 godina, američki učitelj John Dewey. Dewey je zagovarao vrijednosti praktičnog i eksperimentalnog učenja – učenja usmjerenog na učenika. Međutim, prvu pojavu rješavanja problema nalazimo još u davnim istraživačkim poduhvatima Arhimeda, koji je pronalazio i otkrivao ("*Eureka!*") naučne istine putem heurističkog razgovora. Sokrat i Platon koriste dijaloški postupak tako da sagovornika, vještim vođenjem razgovora i postavljanjem pitanja, dovode do toga da uvidi teškoću, potraži i nađe odgovor. U vrtovima atinske Akademije Sokrat vodi problemske razgovore sa svojim studentima, poredeći ih sa porođajnim trudovima koji dovode do rađanja spoznaje – tzv. majeutički spoznajni napori ("majeutika" – babička vještina). Dok na kršćanskom Zapadu dominira katehetsko učenje zasnovano na slijepom vjerovanju u sve što je zapisano u svetim knjigama, na Istoku i Zapadu islamske civilizacije srednjeg vijeka traje „zlatno doba" nauke. U islamskom svijetu tog doba dominiraju egzaktne nauke, poput matematike, fizike, hemije, medicine, astronomije... Od svojih prethodnika islamski naučnici uzimaju samo ono što je po njihovim kriterijima bilo ispravno, a odbacuju ono što su smatrali pogrešnim i njihove tvrdnje provjeravaju u praksi prije nego što o njima iznesu svoje mišljenje. Oni znaju kako da se nose s prevladanim znanjem antike, pronalazeći nova rješenja za stare probleme. Empirijski i praktični duh tog doba prenosi Zakarriyyaa ar-Razi (lat. Rhazes) (860-932) kada kaže: "Istina je cilj koji se nikada ne može dostići, a liječenje opisano u knjigama nikada neće doseći praktično iskustvo pametnog liječnika…Svaki čovjek će lahko naučiti medicinu, ali dobar će je liječnik vrlo teško savladati". Kao takva, "arapsko-islamska medicina je rezultat traganja za rješenjima problema s kojima su se ljudi u to vrijeme bili suočili". Pronalaze se i prakticiraju novi postupci. Odbijaju se spekulativne, a primjenjuju metode zasnovane na pažljivoj opservaciji i eksperimentu, koji svoju vrijednost pokazuje ne samo u korekciji teorije nego i kao primarni izvor saznanja. Time se postavlja osnova da se prevaziđu deduktivni sistemi iz prošlosti koji su počivali na silogizmima. Interesantna je Ar-Razijeva metoda podučavanja. Pacijent bi svoju historiju bolesti i tegobe prvo predstavio grupi najmanje iskusnih studenata. Ako oni ne bi mogli postaviti dijagnozu, pacijent bi bio proslijeđen sljedećoj grupi iskusnijih studenata. Takvim načinom prvo su bili testirani oni sa najmanje

iskustva, zatim oni sa nešto više iskustva, a najteže slučajeve rješavao je Ar-Razi osobno (prema: Fatušić, 2001:106). Studenti su, dakle, analizirali simptome u cilju postavljanja dijagnoze – rješavali su specifičan problem bez intervencija onog ko ih podučava. Zar u ovom načinu podučavanja ne možemo uočiti neke od ključnih elemenata problemskog učenja? Problem se prezentira grupi koja zajednički, na osnovu prethodnih znanja i iskustava, pokušava doći do rješenja. Mentor-učitelj nije predavač, već je voditelj i onaj koji usmjerava učenje. Tek u novom stoljeću, pojavom plejade istraživača prirodnih nauka, dolazi do unapređivanja nastavnih metoda s uvođenjem rješavanja problema kao nastavno-naučnog postupka istraživanja i nalaženja odgovora na postavljene zadatke. Jan Komenski (XVI st.) uvodi novi odgojno-obrazovni sistem kojim stare metode zamjenjuje učenjem iz prirode i u prirodi te metodički podstiče učenike na razmišljanje. Njegova ideja vodilja bila je "da se učenici napajaju sjajem mudrosti, da spremno prodiru u sve što je javno i tajno". Revolucionarne ideje Komenskog bivaju zanemarene, te nastaje dug period "verbalizma, dogmatizma i autoritativnog statusa nastavnika" sve do novovjekovnih otkrića u oblastima psihologije učenja i psihologije ličnosti. Problemsko učenje u XX stoljeću. Početkom XX stoljeća psihološka i pedagoška nauka svoju pažnju usmjeravaju ka postizanju **veće** efikasnosti nastave te jačanju uloge učenika u nastavnom procesu, razvoju njegove ličnosti i stvaralačkih snaga. Značajan doprinos razvoju teorije problemskog učenja dala su istraživanja mnogih psihologa. Tako je npr. američki psiholog Richardson (1932) ispitivao šesnaestero djece pomoću problema jedne i dvije vrpce. Gottschaldt i supružnici Kellogs (1933) ispitivali su mogućnosti rješavanja problema na uzorku djece mlađeg uzrasta. Slična ispitivanja vršili su i Guanema (1934) i Lewin (1935). Pedagozi i psiholozi iz SAD-a svoje obrazovanje stjecali su u njemačkim naučnim institucijama, Lajpciškoj psihološkoj laboratoriji Vunta i Jenskoj pedagoškoj školi. Stečena znanja i iskustva produbljivali su i razvijali, pretvarajući ih u originalne ideje u okviru geštalt-teorije. Max Wertheimer, osnivač geštalt-teorije, koristeći probleme iz nastave, došao je do saznanja da rješavanje problema pospješuje razvoj produktivnog, stvaralačkog mišljenja. Predstavnici geštalt-teorije bili su oštri kritičari mehaničkog učenja i smatrali su da učenje rješavanjem problema ima mnogo prednosti nad znanjem stečenim učenjem napamet. Insistiraju da nastavu treba organizovati tako da učenik bude u poziciji da samostalno, uviđanjem odnosa među elementima problemske situacije, nađe put koji vodi rješavanju problema. Predstavnici geštalt-teorije smatraju da se sagledavanje problemske situacije nalazi u sastavu veće cjeline. Prestrukturiranje podataka u problemskoj situaciji osnovna je karakteristika procesa stvaralačkog mišljenja. Otkrivanje i dolaženje do nečeg što je novo tumači se pomoću uviđanja odnosa između dijelova i cjeline, otkrivanjem novih odnosa i veza. Analizirajući Wertheimerove nalaze, Ničković ističe da je Wertheimer prvi postavio tezu o dvije situacije u procesu rješavanja problema. „Postoji S1 kao situacija u kojoj započinje aktualni proces mišljenja (problemska situacija) i kojoj slijedi izvjestan broj koraka i S2 kao situacija u kojoj se taj proces završava i kada je problem riješen. Između S1 i S2 događa se proces pregrupisavanja i restrukturacije znanja i strukturalno kompletiranje prvobitno

nekompletne situacije“ (Ničković, 1970). Ponudili su i svoj prikaz etapa kroz koje se odvija proces rješavanja problema. Dewey (1859-1952) je smatrao da je obrazovanje rekonstrukcija iskustva te je u svojoj laboratorijskoj školi na Univerzitetu u Chicagu sa svojim saradnicima razvijao takav pristup tokom sedmogodišnjeg razdoblja (od 1896. do 1903. god.). Dewey je doveo u pitanje tada aktuelno mišljenje prema kojem se pod znanjem podrazumijeva nepromjenjiva istina koja čeka da bude otkrivena. Na učenje se gledalo kao na posjedovanje nečega što je nužan i praktičan rezultat društvenog statusa. Za Deweya je znanje bilo relativno u odnosu na razvoj interakcije čovjeka i okolnog svijeta tokom koje čovjek nastoji pronaći rješenje za probleme koji se pritom pojavljuju (Dewey, 1916/1966). Kao zastupnik teorije pragmatizma, pošao je od stava da nauka i znanje trebaju biti u funkciji životnih potreba. Učenici treba da budu subjektivno zainteresirani za problem koji rješavaju, a njihova rješenja praktično primjenjiva. Među prvima je odredio faze procesa rješavanja problema. „Kroz obrazovanje pojedinac bi trebalo da se obučava za „refleksivno mišljenje“ koje ima pet etapa: prijedlozi za neko rješenje; razjašnjavanje suštine problema; korištenje hipoteze; razmišljanje o rezultatima primjene odabrane hipoteze; testiranje odabrane hipoteze imaginativnom akcijom“ (Vilotijević, 1999). Deweyevi sljedbenici Fitzgeraldovi (1955) godine izvršili su modifikaciju Deweyevih faza: „Situacija, neizvjesnost i poteškoće; ograničenje, definicija i objektivno iskazivanje problema; analiza raspoloživih podataka i traženje najbolje hipoteze ili plana za rješavanje problema; traženje daljih činjenica bitnih za postupak sugerisan odabranim planom; izvršavanje istraživanja - određivanje rješenja; isprobavanje rješenja da bi se otkrilo da li ono otklanja poteškoću i razjašnjava situaciju“ (Ničković, 1965). Fitzgeraldovi još više približavaju rješavanje problema potrebama nastavnog procesa i akcenat stavljaju na praktične životne probleme s kojima se susrećemo u svakodnevnici, npr.: „Koliko će nas koštati ogrjev za zimu? Kako riba može da živi u vodi? Kako možemo otići na izlet u planine?...“. Misaoni problemi koji proizlaze iz nastavnog programa u drugom su planu. Jedan od predstavnika strukturalizma američki psiholog Bruner (1960), koji učenju i nastavi pristupa s kognitivnog aspekta, naglašava da je učenje usvajanje novih informacija, transformacija znanja i provjera adekvatnosti znanja. Njegova teorija zasniva se na sljedećem: da bi učenik riješio postavljeni zadatak, mora koristiti prethodna znanja i informacije, preduzimati niz promišljenih koraka i postupaka da bi došao do cilja. Od velikog broja informacija učenik odabira one koje imaju nešto zajedničko i potom ih svrstava u određenu kategoriju. Taj proces osmišljavanja Bruner naziva konceptualizacijom ili kategorizacijom**.** Prema njegovom mišljenju, cilj učenja nije samo memorisanje činjenica, već i njihova klasifikacija u logičke cjeline. Učenik treba razumjeti strukturu nastavne građe, informacije i podatke povezati logički te shvatiti hijerarhiju sadržaja koji izučava. Jedino će tako postojeće znanje moći biti upotrebljivo i efikasno. Bruner istražuje rješavanje problema u funkciji razvijanja efikasnog mišljenja. Ovu ideju ugrađuju u temelje reforme američkog obrazovnog sistema. Američki psiholog V. Brownell, veliki pristalica rješavanja problema u nastavi, zalagao se da se istraživanja obavljaju u razrednom okruženju, a ne u

laboratorijama. Subjekti u laboratorijskoj situaciji, zbog rigidnosti eksperimentalnih uvjeta, nisu u mogućnosti da mijenjaju svoje reakcije. Sa sigurnošću se može tvrditi da će isti ljudski subjekt drugačije reagovati na neki problem i rješavati ga s drugačijim uspjehom u izolovanoj laboratorijskoj situaciji u odnosu na prirodnu (uobičajenu) razrednu ili bilo koju drugu životnu situaciju (prema: Ničković, 1965:36). Drugi američki istraživač psiholog R. J. Gillford zaključuje da se ljudsko mišljenje sastoji iz tri dimenzije: operacije, sadržaja i produkta. Veliki broj kasnijih istraživanja polazi od Gillfordovih nalaza. On razlikuje dvije vrste kreativnog mišljenja: konvergentno – nalaženje jednog pravilnog odgovora i divergentno – mišljenje u različitim pravcima sa različitim mogućnostima za rješavanje problema. U okviru divergentnog mišljenja Gillford naglašava više vrsta kreativnosti: fluentnost ideja, fluentnost riječi, fluentnost asocijacija, spontanu fleksibilnost, izražajnu fleksibilnost i adaptivnu fleksibilnost, a u vezi s većim brojem različitih originalnih rješenja problema (Ničković, 1965). Cronbach (1963) u rješavanju problema vidi mogućnost za razvijanje viših formi kreativnog mišljenja kod učenika, divergentnosti i fleksibilnosti. Slijedeći Gillfordove ideje, Torrance (1964) u svojoj "Psihološkoj studiji rješavanja problema" dopunjava strukturu kreativnog mišljenja (fluentnost i fleksibilnost) novim vrstama kreativnosti: osjetljivost za probleme, originalnost, sposobnost dubljeg ulaženja u problem i sposobnost viđenja problema na drugi način. Craig (1970) usavršava Torrancevu tehniku podsticanja učenika na stvaralačko mišljenje i zaključuje da grupno rješavanje problema poboljšava sposobnost za samostalno rješavanje problema. Problemska nastava je teorijski i praktično razrađivana i u evropskim zemljama, naročito u Sovjetskom savezu, Poljskoj i Češkoj. Misaone procese rješavanja problema proučavali su mnogi autori. Švicarski psiholog J. Piaget smatrao je da se znanje stječe rješavanjem problema pomoću misaonih struktura koje posjeduje svaki pojedinac. Ukoliko te strukture nisu dovoljne da bi se riješio dati problem, one se moraju mijenjati, pri čemu i postavljeni problem biva riješen, a kognitivna ravnoteža između pojedinca i problemskog zadatka biva uspostavljena. Piagetova koncepcija bazirana je na ideji da se sposobnost apstraktnog mišljenja kod djece javlja relativno kasno, između 12. i 13. godine života. Prema njegovom mišljenju, rješavanje problema nije moguće primijeniti kod djece mlađeg školskog uzrasta, jer su djeca u toj dobi još uvijek u fazi konkretnih operacija. Tek od 12. godine dijete ulazi u fazu formalno-logičke operacije, u kojoj se može odvojiti od aktualnih i vidljivih problema te može rješavati i hipotetičke probleme, pa su stoga glavna postignuća ove faze hipotetsko-deduktivno zaključivanje i sistemsko rješavanje problema. To je moguće zbog razvoja apstraktnog mišljenja i mogućnosti logičke operacije analize, sinteze, apstrakcije, generalizacije, indukcije i dedukcije. Na te zaključke Piageta je navelo promatranje djece u svakodnevnim životnim situacijama (Andrilović – Čudina-Obradović, 1994). S. Isaacs, engleska psihologinja, energično pobija Piageove stavove: "Sasvim je pogrešno reći, kao što se to obično govorilo, da rasuđivanje počinje tek od 12. do 19. godine. Djeca predškolskog uzrasta već mogu da rasuđuju u formalnim izrazima…" (Arsić, 1995). Isaacsova tvrdi da razlike između mlađe i

starije školske djece u sposobnostima logičkog i verbalnog mišljenja nisu suštinske prirode. Navedeni stav da djeca predškolskog uzrasta već mogu rasuđivati u formalnim fazama potvrdio je i S. Burt zaključujući da se "sve mentalne radnje, neophodne za formalno rasuđivanje, pojavljuju prije nego što dijete napusti vrtić, u dobi od sedam godina, ako ne i nešto ranije" (Arsić, 1995). Diskutujući o Piagetovim stavovima, V. Brownell ističe da su problemi koje je Piaget iznio neadekvatni, sugestivni i prejudicirani s obzirom na uzrast i sposobnosti mlađe djece za apstraktno mišljenje. Piagetovi stavovi izazvali su široku diskusiju i na XVIII međunarodnom kongresu psihologa u Moskvi 1966. godine, na kojem su učesnici Simpozija "Razvoj pojmova umnih radnji" i "Nastava i umni razvoj" iznijeli rezultate istraživanja u nastavi koji negiraju Piagetove teze o spontanosti razvoja i prikazuju da mogućnosti ubrzavanja razvoja djece ni izbliza nisu iskorištene. Pedagozi i psiholozi iz Sovjetskog saveza ozbiljnu su pažnju posvećivali problemima nastave te obrazovanju putem rješavanja problema. Čuveni sovjetski psiholog S. L. Rubinštajn smatra da je rješavanje problema, kao i mišljenje uopće, proces uzajamnog djelovanja između onoga koji saznaje i spoljašnjih nadražaja, pri čemu veću pažnju pridaje kvalitetu samog procesa obrazovanja nego rezultatima. Smatra da je prethodno znanje i iskustvo veoma bitno za ovaj proces. I on, kao i većina drugih naučnika, smatra da mišljenje počinje problemskom situacijom, pitanjem, čuđenjem, protivrječjem…, pri čemu je čitav proces rješavanja problema praćen usmjerenošću ka cilju i osjećanjem napetosti sve do konačnog rješenja problema. Rubinštajn je dao veliki doprinos ovoj oblasti svojom analizom eksplicitnog i implicitnog u problemskoj situaciji, analizom faza procesa rješavanja problema između praktičnih i teorijskih problema, konceptom problemnosti kao svojstva nerazdvojivog od spoznajnog procesa te naglašavanjem značaja motivacije u rješavanju problema (prema: Arsić,1995:13-14). Pristalica problemske nastave bio je i M. Mahmutov, pedagog i tadašnji ministar prosvjete SSSR-a. Zagrebački pedagog J. Pivac Mahmutova naziva entuzijastom koji je smatrao da sistem problemskog učenja treba da preobrazi cjelokupni nastavni proces. U zaključcima Mahmutovljevih ispitivanja u tatarskim školama stoji da učenje putem rješavanja problema: uklanja formalizam u nastavi, razvija stvaralačke sposobnosti, razvija spoznajnu samostalnost učenika (Arsić, 1995). M. M. Skatkin (1971) uvažava problemsku nastavu kao način kojim se može aktivirati saznajna djelatnost učenika. Ističe dvije suštinske karakteristike ovakvog učenja: probuđenu istraživačku aktivnost učenika i naglašenu samostalnost u stjecanju znanja (Ničković, 1984). M. Krugljak ističe da iskustva u primjeni problemske nastave ukazuju na: visok stepen aktivnosti učenika, dublje ulaženje u suštinu pojava, jačanje trajnosti stečenih znanja (Ničković, 1984). Ako sumiramo rezultate istraživanja do kojih su došli sovjetski naučnici, vidimo da su mišljenja o problemskoj nastavi nepodijeljena, da osim spoznajnih vrijednosti posjeduje i značajne odgojne mogućnosti i efekte. Problemska nastava bitno mijenja poziciju učenika u nastavi, motiviše ih i usmjerava na samostalan rad i savladavanje teškoća, razvija interesovanje i stvaralačko mišljenje. U Poljskoj i bivšoj Čehoslovačkoj veliki broj naučnika bavio se istraživanjem i promocijom

nastave putem rješavanja problema. Među njima je istaknut doprinos nastavnoj praksi dao C. Kupisiewicz. Objavio je brojne primjere eksperimentalne primjene problemske nastave u fizici, hemiji i geometriji u osnovnoj školi. U njegovim istraživanjima najbolje rezultate postiže problemsko-laboratorijska grupa. Slijedi je tradicionalno-laboratorijska grupa te na kraju verbalno-demonstraciona grupa. Kupisiewicz zaključuje da rješavanje problema, tj. problemska nastava doprinosi povećanju efikasnosti nastave (Arsić, 1995). Prateći istraživanja i pomake u učenju putem rješavanja problema, pedagozi i psiholozi sa prostora bivše Jugoslavije i sami daju značajan doprinos u ovoj oblasti. M. Tkalčić rješavanju problema pripisuje funkciju najbitnijeg faktora razvoja, a u "problematizovanju nastave" vidi instrumente stvaralačkog domišljanja i invencije (Ničković, 1984). V. Pejhelj je smatrao da rješavanje problema treba zauzeti centralno mjesto u nastavi „nove škole" (Ničković, 1984). Prema B. Stevanoviću, učenje putem rješavanja problema predstavlja najviši oblik ljudskog učenja i progresivnog mijenjanja ličnosti. Iako ove teorijske stavove nije temeljio na empirijskim dokazima, Stevanović je konstantno pratio zapadnoevropska istraživanja. U učenju putem rješavanja problema potcrtava dvije bitne komponente: postojanje nekog cilja koji treba postići i postojanje potrebe koja motivira i podstiče na određenu djelatnost. Stevanović ističe potrebu da, ukoliko želimo razviti određene sposobnosti, učenike poučavamo, vježbamo, usmjeravamo, stavljamo u problemske situacije te da ih uvježbavamo da upražnjavaju određene mentalne navike. U tome učenik otkriva nešto novo, njegova učenja i razmišljanja postaju dublja i kvalitetnija, što je neophodno za dugoročno, doživotno učenje, uspjeh na tržištu rada i osobnu satisfakciju. Primjeri takvih navika su: radoznalost, fleksibilnost, ustrajnost, postavljanje pitanja i delegiranje problema, primjena znanja u novim situacijama, sakupljanje podataka putem svih čula, kreativnost, odgovornost i dr. Psiholog Jovičić (1963) posebno se interesovao za Piagetova istraživanja te je s djecom predškolskog uzrasta proveo niz eksperimenata. Posebno su ga interesovali problemi kauzalnog karaktera (npr. eksperiment s upaljenom svijećom i čašom kojom treba poklopiti svijeću). Jovičić je utvrdio da u dječijem shvatanju kauzalnih odnosa nema prekauzalnih oblika, već razvoj teče unutar naturalističkih fizičkih tipova objašnjenja te da predškolska djeca mogu rješavati probleme, čime je opovrgnuo Piagetove tvrdnje. Jovičić ističe da se odgovarajućim načinom vođenja od strane voditelja (tutora, učitelja) djeca mogu podsticati da samostalno dolaze do uviđanja relacija među pojavama koje promatraju. Ovo istraživanje ide u prilog prirodnosti i fleksibilnosti učenja kao suštinskom didaktičkom svojstvu rješavanja problema (Ničković, 1984). Prvi značajniji eksperiment u nastavi izvršio je Ničković 1964. godine. On je ispitivao učenje putem rješavanja problema u nastavnom predmetu Fizika s učenicima VII razreda. Došao je do značajnih rezultata: učenje putem rješavanja problema značajno utječe na poboljšanje procesa učenja, obrazovni efekti su veći i znanja su trajnija i primjenjivija. Važnost izbora sadržaja za problemsko modelovanje kao i izrada radnih zadataka nisu se našli među osnovnim zadacima eksperimenta (Ničković, 1970). Najznačajniji doprinos istraživanja koje je obavio Ničković Kvaščev vidi u uspješnoj primjeni većeg broja

psiholoških aspekata rješavanja problema u samoj nastavi organizovanoj kao problemskoj (Kvaščev, 1971). Doprinos predstavlja i činjenica da je Ničković, na prostorima bivše SFRJ, prvi pristupio empirijskoj provjeri efikasnosti učenja putem rješavanja problema i ohrabrio druge istraživače da istražuju efekte problemskog učenja i u drugim nastavnim oblastima. Kvaščev (1969) rješavanju problema pristupa posredno, s aspekta razvijanja kritičkog i stvaralačkog mišljenja. Izveo je niz eksperimenata na predmetima u srednjim školama. Pedagoškim eksperimentom paralelnih grupa utvrdio je utjecaj učenja putem rješavanja problema na razvijanje sposobnosti kritičkog mišljenja. Zaključio je da najbolje rezultate u vježbanju kritičkog mišljenja imaju oni učenici koji su već posjedovali određene sposobnosti za kritičko mišljenje, ali i da se kod ostalih učenika ona može razvijati daljom primjenom učenja putem rješavanja problema. Ovo je saznanje trebalo biti poticaj učiteljima-voditeljima problemske nastave za veću primjenu ove nastavne strategije. Saznanja do kojih je došao u mnogim drugim radovima o problemskom učenju utkao je u svoj model kreativnog rješavanja problema. Glavni didaktički postupak podrazumijevao je da učenici samostalno procjenjuju značaj svog znanja i prethodnog iskustva za rješavanje novog problema.

Kvaščev ukazuje i na specifičnosti složenog učenja subjekta, kojeg karakteriše:

- Razvijanje i preciziranje što većeg broja novih ideja, od kojih će nas neke dovesti do otkrića
- Postavljanje i provjeravanje hipoteza
- Eksperimentisanje i analiziranje
- Neke činjenice i hipoteze moraju se mijenjati da bismo otkrili nešto novo
- Moramo popuniti prazninu u toku provjeravanja vrijednosti ideja i otkrivanje novog
- Polazno stanje mora varirati, odnosno strukturirati prema promijenjenim uslovima nove situacije
- Poznate činjenice i nova saznanja moraju se nadovezivati te će dati nove veze i zavisnosti i nove mogućnosti primjene
- Struktura datog materijala mora se mijenjati u smislu oslobađanja od suvišnog, od kombinovanja dijelova, sažimanja, dodavanja, reorganizovanja i prilagođavanja (Arsić, 1995; Gajić, 2004).

Kvaščev je svojim studioznim radom i opsežnim istraživanjima povezao proces rješavanja problema s učenjem, mišljenjem i stvaralaštvom. Krkljuš ističe da je konstituisanje i usvajanje metoda učenja neophodno i u učenju rješavanjem problema i da ono se ono ne može samo svesti niti iscrpiti predočavanjem faza problemskog učenja u nastavi. „Učenje rješavanjem problema treba posmatrati ne samo polazeći od efekata – ishoda učenja koji su nesumnjivo mnogo povoljniji u odnosu na svaki drugi oblik učenja, već i kao put razvijanja opšte sposobnosti obrazovanja i učenja“ (Krkljuš, 1997). To znači da učenici uče da uče te da uče s ciljem razvijanja stvaralačkog i kritičkog mišljenja koje će biti primjenjivo i trajno. Učitelj ima zadatak osposobiti učenike za ovaj oblik učenja i olakšati proces učenja. Tek onda se mogu očekivati bolji rezultati učenja. Krkljuš ističe i važnost prilagođavanja metode rješavanja problema specifičnostima datih problema te

značajne uloge prethodno stečenih znanja u novim problemskim situacijama. Krech – Krachfield ističu – da bi prethodna znanja imala vrijednost, trebaju biti stečena odgovarajućom procedurom i korištena ne samo da potvrđuju rješenje nego i da ga dopune i prošire. Što više znanja – više je izgleda za uspjeh (Krkljuš, 1977). Kao što vidimo, razvojnom putu problemske nastave doprinijelo je na desetine istaknutih psihologa i pedagoga. Iako postoje određena mimoilaženja među predstavnicima različitih teorija učenja, nesumnjivo je svaka od ovih teorija doprinijela stavu da je rješavanje problema najviši oblik učenja i da kao takvo prelazi u mišljenje i stvaralaštvo. Sa sobom nosi razvijanje kompetencija koje učenici ne bi imali priliku razviti tradicionalnim načinom podučavanja. Kao posebna nastavna strategija, problemska nastava izgrađuje se u poslijeratnom periodu. Većina autora prekretnicom smatra 1965. godinu, kada je u New Yorku (SAD) održan i simpozij o „problem-solvingu“, što se označava zapravo kao polazišna vremenska odrednica kad je problemska nastava u pitanju.

Istraživanja o problemskom učenju na pragu XXI stoljeća

Problemsko učenje ili PBL (Problem Based-Learning) kakvo danas poznajemo razvilo se u Sjevernoj Americi prije više od 40 godina iz inovativnih nastavnih programa na polju medicinskih nauka. Tadašnje medicinsko obrazovanje, sa svojim obrascem intenzivnog „lekcijaškog“ učenja u kombinaciji s podjednako kompleksnim programom kliničkih vježbi, ubrzano je postajao neefikasan i nehuman način pripreme studenata. Na drugoj strani, desila se ekspanzija u području medicinskih informacija, što je uslovilo neminovne promjene u praksi liječenja pacijenata. Medicinski fakultet Univerziteta McMaster u Kanadi uveo je PBL kao način podučavanja, ne samo kao posebnu instrukcionu metodu (Barrows i Tamblyn, 1980) nego i kao temelj njihovoj filozofiji struktuiranja cijelog nastavnog programa koji promovira obrazovanje usmjereno na studente te kontinuirano, doživotno učenje tokom profesionalne prakse. Barrows je prepoznao da se proces dijagnosticiranja bolesti kod pacijenata oslanja na kombinaciju hipotetičko-deduktivnog načina zaključivanja i stručnog znanja iz više medicinskih oblasti. Odvojeno tradicionalno podučavanje sadržaja i prakse iz određenih medicinskih disciplina (anatomije, neurologije, farmakologije, psihologije i sl.) nije donijelo očekivane rezultate. Tokom osamdesetih i devedesetih godina PBL je prihvaćen i u drugim medicinskim školama te postaje instruktivni pristup i u Sjevernoj Americi i u Evropi. Postavljalo se pitanje da li su ljekari, obučeni putem učenja rješavanja problema (PBL-om), podjednako dobro pripremljeni za profesionalni rad kao i ljekari obučeni tradicionalnim pristupima. Ovo je bilo korektno pitanje, te je sprovedeno opsežno istraživanje kako bi se dao korektan odgovor. Albanes i Mitchell (1993) metaanalizom procjenjivali su PBL i zaključili da je učenje PBL-om podjednako dobro kao i podučavanje tradicionalnim pristupom u pogledu konvencionalnih testova znanja (npr. broj bodova na ispitima), ali da su studenti koji su učili koristeći PBL metodu pokazali bolje sposobnosti u rješavanju kliničkih problema. Druga analiza (Denton, Adams, Blatt, Lorish, 2000) sprovedena na diplomiranim fizioterapeutima pokazala je da su podjednako dobri i oni koji su učili PBL-om i oni koji su učili tradicionalnim načinom podučavanja, ali da diplomci preferiraju pristup baziran na rješavanju problema. Izvještaji pokazuju i da su diplomci koji su koristili PBL angažovaniji u

učenju programskog sadržaja od onih koji su podučavani tradicionalnim načinom (Torp – Sage, 2002). Na osnovu ova tri značajna istraživanja možemo izdvojiti tri komponente koje govore u prilog problemskom učenju: bolja osposobljenost studenata za rješavanje problema; studenti preferiraju ovaj način rada, što je svakako povezano s većom motivacijom, zanimljivijim i dinamičnijim pristupom nastavi; studenti su angažovaniji u procesu učenja. Rezultati ovih istraživanja mogu poslužiti za poređenje s rezultatima istraživanja koja će biti sprovedena s učenicima razredne nastave osnovne škole, a koji se tiču efikasnosti problemskog učenja. Međutim, izvještaji (Newman, 2003) o sistematskom pregledu i metaanalizi efikasnosti PBL-a korištenog u visokom obrazovanju budućih medicinskih radnika ukazuju na to da "postojeće analize ovog područja ne pružaju visokokvalitetne dokaze koji bi osigurali jasne odgovore na pitanja o efikasnosti PBL-a" (Savery, 2006:5). Preciznije, ova analiza dotadašnjih istraživanja pokušala je uporediti PBL s tradicionalnim pristupima kako bi otkrila da li PBL poboljšava rezultate u smislu:

- prilagođavanja i učešća u promjeni;
- rješavanja problema i donošenja razumnih odluka u neuobičajenim situacijama;
- kritičkog i kreativnog zaključivanja;
- prihvatanja univerzalnijeg ili kompletnijeg pristupa;
- prakticiranja empatije, uvažavajući drugačije mišljenje;
- produktivne saradnje u grupama ili timovima;
- identificiranja vlastitih vrlina i mana te poduzimanja određenih koraka u tom smislu (učenje o sebi).

U članku koji potpisuju Sanson-Fisher i Lynagh (2005) zaključuje se da raspoloživi dokazi ne pružaju dovoljno podrške tvrdnji o „superiornosti“ PBL-a u odnosu na tradicionalne načine učenja i podučavanja, ali da značajne prednosti ipak postoje. Uprkos rezultatima ovog istraživanja, prihvatanje PBL-a proširilo se na osnovne škole, srednje škole i univerzitete. Tako npr. Univerzitet Delaware (http://www.udl.edu/pbl/) ima aktivan PBL program i sprovodi godišnje obuke za instruktore koji žele podučavati PBL metodu. Univerzitet Samford u Birminghamu, Alabama, (http://www.samford.edu/pbl/) uključio je PBL u razne studentske programe u sklopu Fakulteta za umjetnost i nauku, Fakulteta za menadžment, Učiteljskog/Pedagoškog fakulteta, Fakulteta za njegu i Farmaceutskog fakulteta. Akademija za matematiku i nauku države Illinois (http://www.imsa.edu/center) polaznicima srednjih škola pruža kompletan nastavni program baziran na PBL-u još od 1985. godine i služi hiljadama studenata i profesora kao centar za istraživanje učenja baziranog na problemu. Institut za učenje bazirano na problemu (Problem-Based Learning Institute) usavršio je materijale za nastavne programe i PBL programe obuke za učitelje koji predaju sve osnovne discipline u srednjim školama (http://www.pbli.org/). Možemo zaključiti da se PBL – problemsko učenje danas u svijetu koristi u više područja medicinskog obrazovanja, u MBA (Master of Business Administration) programima, hemijskom inžinjeringu, ekonomiji, arhitekturi te obrazovanju učiteljskog i nastavničkog kadra na svim nivoima obrazovanja. Također, možemo konstatirati da problemsko učenje ima i teorijski i empirijski dobro obrazložene i dokazane brojne pozitivne efekte. Uprkos tome, novija istraživanja koja je istražio Jukić (2000) pokazuju da su rezultati primjene problemske nastave u osnovnim i srednjim školama Srbije ispod razine očekivanja. Ilustracije radi navest ćemo podatak da je od 120 realiziranih nastavnih časova problemska nastava bila primijenjena na svega 4 časa (3,33%). Rezultati ovog

istraživanja potvrdili su nalaze do kojih je došao i Bakovljev (1960-1961, 1979-1981) da je problemska nastava u našim školama iz tog vremena potpuno zanemarena. U savremenoj metodici problemsko učenje je poznato kao problemsko-stvaralački nastavni sistem. PBL je instruktivni (i nastavni) pristup baziran na tome da omogućuje učeniku da sprovodi istraživanja, integrira teoriju i praksu te primijeni znanja i vještine kako bi razvio održivo rješenje za definirani, postavljeni problem. Ovi problemi koriste se da podstaknu radoznalost i iniciraju učenje sadržaja određenog predmeta. Izdvojili bismo sljedeće pojmove koje smatramo primarnim u problemskom učenju, one za koje možemo reći da predstavljaju osnovne karakteristike problemske nastave: proces rješavanja problema u situacijama koje se općenito odnose na stvarne životne situacije, istraživačka aktivnost, kreativnost i samostalnost učenika. PBL je istovremeno i kurikulum i proces. Kurikulum se sastoji od pažljivo odabranih (primjerenih) i osmišljenih problema koji od učenika zahtijevaju stjecanje kritičkog znanja, promišljanje u pravcu rješavanja problema, strategiju samousmjerenog učenja i vještine timskog rada – efikasnu saradnju. Učenje putem rješavanja problema predstavlja i stvaralački proces kontinuiranog mijenjanja učenikove ličnosti koja uči da uči ili, kako navodi Stevanović, uči rješavanjem problema. U savremenim nastavnim sistemima problemsko učenje danas zasluženo zauzima značajno mjesto. Svjesni smo činjenice da djeca zaslužuju bolje obrazovanje – ono koje će ih osposobiti za cjeloživotno učenje i pripremiti ih kako da se nose sa životnim i radnim izazovima u budućnosti. Zato potičimo kod učenika iskrenu želju za kontinuiranim učenjem i kvalitetnijim stjecanjem znanja tako što ćemo im stalno otvarati nove vidike.

LITERATURA

1. Andrilović,V., Čudina-Obradović,M. (1994). Osnove opće i razvojne psihologije. Zagreb: Školska knjiga
2. Arsić, M. (1995). Obrazovanje putem rešavanja problema. Beograd.
3. Fatušić, Z. (2001). Historija ginekologije i porodiljstva. Tuzla.
4. Gajić, O. (2004). Problemska nastava književnosti u teoriji i praksi. Novi Sad.
5. Krkljuš, S. (1977). Učenje u nastavi otkrivanjem, Radnički univerzitet "Radivoj Ćirpanov". Novi Sad.
6. Ničković, R. (1970). Učenje putem rešavanja problema u nastavi,.Zavod za izdavanje udžbenika SRS. Beograd.
7. Ničković, R. (1984). "Problemska nastava kao kompleksni didaktički sistem", Problemsko učenje u nastavi – prilozi sa Simpozijuma. Loznica: Učiteljsko društvo, str. 7-32.
8. Ničković, R. (1976). "Racionalizacija nastave i učenja",. Novi Sad: Pedagoška stvarnost, 2.
9. Savery, J.R. (2006). „Overview of Problem – based Learning: Definitions and Distinctions", Interdisciplinary Journal of Problem – based Learning. 1,(1).
10. Torp, L., Sage, S. (2002). Problems as Possibilites: Problem-based Learning for K-12 Education, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
11. Vilotijević, M., Vilotijević, N. (2008). "Problemska nastava". Inovacije u nastavi.

RAZLIKE U STAVOVIMA UČITELJA I EDUKACIJSKIH REHABILITATORA PREMA PROFESIONALNIM SPOSOBNOSTIMA EDUKACIJSKIH REHABILITATORA OŠTEĆENOG VIDA

DIFFERENCES BETWEEN TEACHERS AND EDUCATIONAL REHABILITATORS IN THE ATTITUDES TOWARDS THE PROFESSIONAL ABILITIES OF VISUALLY IMPAIRED EDUCATIONAL REHABILITATORS

Tina RUNJIĆ[1], Vlatka PENAVA[1], Ana UJDUR[2]
[1]Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Odsjek za oštećenja vida
[2]Centar za odgoj i obrazovanje Vinko Bek, Zagreb

APSTRAKT

Prema nizu istraživanja stavovi poslodavaca prema zapošljavanju osoba s invaliditetom nisu pozitivni, a to se najviše očituje u područjima procjene njihove profesionalne kompetencije kao i njihove komunikacije. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi postoje li razlike u stavovima učitelja i edukacijskih rehabilitatora prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećenog vida. Istraživanje je provedeno na populaciji edukacijskih rehabilitatora i drugih stručnih suradnika koji su zaposleni u ustanovama čija je primarna djelatnost usmjerena na pružanje podrške osobama s oštećenjem vida na području Grada Zagreba. Ukupno je ispitano šezdeset i troje (N=63) ispitanika od čega je pedeset i dvoje (N=52) bilo edukacijskih rehabilitatora, a jedanaest (N=11) učitelja. Prikupljeni podaci o stavovima učitelja i edukacijskih rehabilitatora prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećenog vida obrađeni su metodama multivarijatne analize (robustna diskriminacijska analiza) i univarijatne analize varijance. Razlike u procjeni utvrđene su u tri od četiri ispitana područja. Metodom univarijatne analize varijance utvrđeno je da su učitelji boljim procijenili profesionalne sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećenog vida na dvanaest od osamnaest varijabli, dok su edukacijski rehabilitatori te iste sposobnosti boljim procijenili na šest od osamnaest varijabli kod kojih se utvrdila statistički značajna razlika. Na temelju rezultata može se zaključiti da učitelji i edukacijski rehabilitatori imaju različite stavove prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećenog vida. Stavovi učitelja su pozitivnije usmjereni prema profesionalnim sposobnostima ove populacije.

Ključne riječi: stavovi, edukacijski rehabilitatori, učitelji, edukacijski rehabilitatori oštećena vida

ABSTRACT

According to many researches, the attitudes of the employers towards employment of persons with disability are not positive, which manifests in the areas of the assesment of their professional competence, as well as their communication skills. The aim of this research was to determine whether there are differences between teachers and educational rehabilitators in the attitudes towards the professional abilities of visually impaired educational rehabilitators. The data has been collected with The Attitudes of Educational Rehabilitators towards The Professional Abilities of Visually Impaired Educational Rehabilitators Questionnaire and General Information Questionnaire (independent variables). The reasearch has been conducted on the population of educational rehabilitators and other professionals employed in the institutions which focus their work area on providing the support to visually impaired persons in Zagreb. In total sixty three (N=63) subjects have been tested. The sample was consisted of fifty two (N=52) educational rehabilitators and eleven (N=11) teachers. The collected data about the teachers' and educational rehabilitators' attitudes towards the professional abilities of visually impaired educational rehabilitators have been analysed using robust discriminative analysis and ANOVA analysis. The differences have been found in the three out of four tested areas, and on the 18 variables statistically significant differences have been shown. Using the method of ANOVA analysis, it has been found that teachers in comparison with educational rehabilitators assessed the professional abilities of visually impaired educational rehabilitators better in 12 out of 18 variables, and educational rehabilitators found them better in 6 out of 18 variables. Based on the given results of this research, it can be concluded that teachers and educational rehabilitators have different attitudes towards the professional abilities of visually impaired educational rehabilitators, and that the attitudes of the teachers are more positive in that aspect.

Key words: attitudes, educational rehabilitators, teachers, visually impaired educational rehabilitators

UVOD

Iako osobe oštećena vida generalno izražavaju želju za zapošljavanjem, stopa zaposlenosti ove populacije znatno je niža od stope zaposlenosti opće populacije (Goertz i sur., 2010; Leonard, 2002), a nerijetko se događa da se zapošljavaju na radnim mjestima koja ne odgovaraju njihovom obrazovanju i vještinama, odnosno da budu prekvalificirani (La Grow, 2003; Hagemoser, 1996). Brojna istraživanja koja su se bavila ispitivanjem uzroka niske stope zaposlenosti kod osoba oštećena vida pokazala su kako različiti faktori imaju utjecaj na ovaj negativni trend. Ti faktori se generalno mogu podijeliti na one koji su vezani uz samu osobu oštećena vida, odnosno njene karakteristike, te na faktore koji su više pod utjecajem nekih okolinskih čimbenika. Tako različiti autori izvještavaju o utjecaju dobi, spola, stupnju oštećenja vida, dobi nastanka oštećenja vida, razini obrazovanja, prisutnosti dodatnih (zdravstvenih) teškoća, prijašnjim radnim iskustvima, primanju financijske pomoći, primanju profesionalne rehabilitacije i sl. na zapošljavanje slijepih i slabovidnih osoba (Capella McDonnall i Crudden, 2009; Leonard i

sur.,1999; Darensbourg, 2013; Clements i sur., 2011; Golub, 2006; La Grow, 2003; Lee i Park, 2008; Bell i Mino, 2013; Shaw i sur., 2007; Giesen i Ford, 1986, Giesen i sur., 1985, Hill, 1989, Kirchner i Peterson, 1982, Kirchner i sur., 1999, Knowles, 1969 prema Capella-McDonnall, 2005). Za neke od ovih faktora dobiveni su proturječni nalazi, pa tako primjerice Leonard i sur. (1999) u svom radu izvještavaju kako slijepe osobe lakše dobivaju bolje poslove od slabovidnih. Isti autor u svom radu 2003. godine utvrđuje upravo suprotan trend u kojem najvišu stopu zaposlenosti imaju osobe s najvećim ostatkom vida, dok je ta stopa kod slijepih znatno niža. Slično tome neka istraživanja pokazuju kako je prediktor uspješnog zapošljavanja kod osoba oštećena vida (isto kao u videćoj populaciji) muški spol (Darensbourg, 2013; Clements i sur., 2011; La Grow, 2003; Lee i Park, 2008), dok druga istraživanja ne pronalaze poveznicu između spola i zapošljavanja (Bell i Mino, 2013; Shaw i sur., 2007). Ipak, za neke faktore se većina autora slaže kako su dobar prediktor (ne)zapošljavanja osoba oštećena vida. Tako su se, primjerice, kroz različita istraživanja kao dobri prediktori zapošljavanja pokazali viša razina obrazovanja (Lee i Park, 2008; Bell, 2010; Clements i sur., 2011; La Grow, 2003; Bell i Mino, 2013; Capella McDonnall i Crudden, 2009) te dobre vještine kretanja (Golub, 2006; Bell i Mino, 2013), dok se prisutnost dodatnih teškoća pokazala kao prediktor nezapošljavanja, odnosno kao otežavajući faktor u dobivanju plaćenog zaposlenja (Clements i sur., 2011; La Grow, 2003; Lee i Park, 2008). Osim različitih faktora koji su vezani uz samu osobu oštećena vida, važno je istaknuti i neke okolinske faktore. Ovdje se najčešće spominju različite fizičke prilagodbe koje je potrebno učiniti kako bi se osobi oštećena vida olakšao rad i snalaženje na radnom mjestu, kao npr. postavljanje dodatne rasvjete, rubnih traka na stepeništima, taktilnih mapa, natpisa na Braillevom pismu i/ili na uvećanom crnom tisku, uklanjanje različitih prostornih prepreka, osiguravanje različitih elektronskih i informatičkih pomagala i slično. Osim fizičkih prepreka (koje se uglavnom jednostavno mogu ukloniti ili barem umanjiti njihov učinak), u obzir treba uzeti i one znatno kompleksnije prepreke, a koje se referiraju na odnos poslodavaca i suradnika prema zaposlenicima oštećena vida. Negativni stavovi poslodavaca uglavnom proizlaze iz uvjerenja kako je zapošljavanje osoba oštećena vida zahtjevno zbog mogućih ograničenja u radu ovih osoba te zbog toga očekuju poteškoće u postizanju istog radnog učinka kao ostali radnici, u korištenju pisanih uputa, služenju tehničkim uredskim pomagalima te prilagodbi radnog mjesta (što iziskuje dodatni trošak), a strahuju i od mogućih ozljeda na radu i prilikom kretanja na radnom mjestu (Skočić Mihić i Pinoza Kukurin, 2009). Ipak, unatoč brojnim faktorima koji mogu otežavati zapošljavanje osoba oštećena vida, one se danas uspješno zapošljavaju u brojnim profesijama. Služeći se (eventualnim) ostacima vida te zahvaljujući prilagodbi radne okoline, korištenju različitih optičkih i elektronskih pomagala, kao i različitih strategija naučenih kroz (re)habilitacijski proces, slijepe i slabovidne osobe mogu se zaposliti i biti uspješne u brojnim zanimanjima. Tijekom posljednjih godina, na Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu vidljiv je porast broja studenata oštećena vida koji upisuju i završavaju studijski program Edukacijske rehabilitacije. Radi se o vrlo

specifičnom zanimanju koje omogućava zapošljavanje na velikom broju različitih radnih mjesta unutar različitih sustava (odgojno-obrazovnog, socijalnog i zdravstvenog), a samim time podrazumijeva i izuzetno širok spektar radnih zadataka. Svakodnevne radne obaveze edukacijskog rehabilitatora obuhvaćaju, između ostaloga, edukacijsko-rehabilitacijsku procjenu, ranu intervenciju, promicanje prava djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom, primjenu različitih individualnih i/ili grupnih edukacijsko-rehabilitacijskih postupaka i programa, odgojno-obrazovni rad, koordinaciju podrške u različitim sustavima, edukacijsko-rehabilitacijsku superviziju i savjetovanje (NN, 124/11). Navedene aktivnosti daju dobar uvid u kompleksnost ovog zanimanja te se s razlogom može postaviti pitanje koliko uspješno edukacijski rehabilitator oštećena vida može udovoljiti zahtjevima koje pred njega postavlja svakodnevni rad u profesiji. Budući da su se kroz neka istraživanja vezana uz zapošljavanje osoba oštećena vida (i osoba s invaliditetom općenito) stavovi poslodavaca i radnih kolega pokazala kao izuzetno važan faktor, cilj ovog istraživanja je utvrditi postoje li razlike u stavovima između edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida, te utvrditi strukturu razlika za ispitivana područja. Polazeći od cilja ovog istraživanja, postavljena je generalna hipoteza koja glasi: H1 Postoje statistički značajne razlike u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida. S obzirom na navedeni cilj, postavljene su i sljedeće podhipoteze:

H1.1. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području učinkovitog izvršavanja radnih zadataka s osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika.

H1.2. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa.

H1.3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području biopsihosocijalnog razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom.

H1.4. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području edukacije i rehabilitacije osoba s oštećenjem vida.

METODE

Uzorak su sačinjavale šezdeset i tri (N=63) osobe bez oštećenja vida zaposlene u ustanovama čija je djelatnost usmjerena na područje pružanja različitih oblika edukacijsko-rehabilitacijskog usluga osobama oštećena vida. Ispitanici su bili djelatnici sljedećih ustanova: Hrvatskog saveza slijepih, Dnevnog centra za rehabilitaciju djece i mladeži *Mali dom*, Centra za odgoj i obrazovanje *Vinko Bek*,

Centra za rehabilitaciju *Silver* te Tifološkog muzeja. Od ukupnog broja ispitanika, 11 je bilo učitelja, a 52 edukacijskih rehabilitatora. Većina ispitanika bila je ženskog spola (N=59), dok su četiri ispitanika (N=4) bila muškog spola.

Upitnik vlastite konstrukcije pod nazivom *Upitnik o stavovima edukacijskih rehabilitatora o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida* korišten je u svrhu ovog istraživanja. Kroz pitanja o različitim radnim zadacima koji čine svakodnevni posao edukacijskih rehabilitatora, ovim upitnikom su ispitani stavovi edukacijskih rehabilitatora o različitim profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida. Osim navedenog upitnika, kreiran je *Upitnik o općim podacima*, čija je svrha bila prikupljanje podataka o drugim čimbenicima koji su mogli utjecati na rezultate istraživanja. *Upitnik o stavovima edukacijskih rehabilitatora o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida* kreiran je kao upitnik Likertovog tipa, odnosno kao niz tvrdnji – čestica na koje ispitanici odgovaraju slažući se s jednim od 5 ponuđenih odgovora. Najveća vrijednost ponuđenog odgovora ujedno predstavlja i najveći stupanj slaganja. Metrijske karakteristike ovog instrumenta su provjerene i pokazale su se u potpunosti zadovoljavajućima (Bilić Prcić i sur., 2014).

Za potrebe ovoga istraživanja iz upitnika je iskorištena druga skupina tvrdnji (DRUG) koja obuhvaća 7 varijabli, a opisuju mogućnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida u pružanju edukacijsko-rehabilitacijskih usluga djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika, zatim treća skupina tvrdnji (TREC) koju je činilo 7 varijabli koje opisuju mogućnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida u obavljanju procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa na području edukacijske rehabilitacije. Četvrta skupina varijabli (CETV) obuhvatila je 8 tvrdnji koje su ispitivale mogućnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida u pružanju edukacijsko-rehabilitacijske podrške na biopsihosocijalnom području razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom. Peta skupina varijabli (PETO) obuhvaćala je 12 tvrdnji o mogućnosti edukacijskog rehabilitatora s oštećenjem vida u izvršavanju radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora na području edukacije i rehabilitacije osoba oštećena vida.

Obrada podataka izvršena je statističkim paketom STATISTICA 7 kojim su utvrđeni osnovni statistički parametri –ANOVA (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultati te normalnost distribucije) i Programom za robusnu diskriminacijsku analizu (Nikolić, 1991) kojim su izračunate diskriminacijske analize i univarijatna analiza varijance. Zbog malog uzorka korištena je robustna diskriminacijska analiza, čime je riješen problem analize povezanosti između čestica upitnika i kriterijske varijable. Univarijatna analiza varijance korištena je da bi se utvrdilo koje će varijable utjecati na razliku rezultata među kriterijskim varijablama.

REZULTATI I DISKUSIJA

Za utvrđivanje razlika u stavovima između grupe edukacijskih rehabilitatora i grupe učitelja u vezi profesionalnih sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području učinkovitog izvršavanja radnih zadataka s osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika primijenjen je model robustne diskriminacijske analize čiji su rezultati prikazani u tablici 1.

Tablica 1. Rezultati robustne diskriminacijske analize
Table 1. The results of robust discriminant analysis

Diskriminacijska funkcija	Diskriminacijska vrijednost	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.		
1	0,1951	-0,09	0,43	1,10	0,89	11,70	0,001

Rezultati pokazuju da postoji statistički značajna razlika u procjeni profesionalnih sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećena vida između edukacijskih rehabilitatora i učitelja jer je $p<1\%$. Diskriminacijska vrijednost iznosi 0,1951, a F test 11,70. S obzirom na dobivene rezultate, u tablici 2. prikazana je i struktura diskriminacijske funkcije iz koje je vidljivo da najveći utjecaj daje varijabla DRUG02 (obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju oštećenje vida) čiji je diskriminacijski koeficijent 0,74 i varijabla DRUG06 (obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju višestruke teškoće) čiji je diskriminacijski koeficijent 0,46.

Tablica 2. Struktura diskriminacijskih funkcija
Table 2. Structure of discriminatory function

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom funkcijom
DRUG01	0,20	0,76
DRUG02	0,74	0,85
DRUG03	0,22	0,83
DRUG04	-0,01	0,69
DRUG05	-0,05	0,62
DRUG06	0,46	0,79
DRUG07	-0,39	0,53

Rezultati univarijatne analize varijance prikazani su u tablici 3.

Tablica 3. Rezultati univarijatne analize varijance
Table 3. Results of univariate analysis of variance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p	F1	p1
	Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.				
DRUG01	-0,02	0,08	1,03	0,83	9,83	0,000	1,55	0,230
DRUG02	-0,07	0,32	1,02	0,81	11,76	0,000	1,59	0,217
DRUG03	-0,02	0,10	1,01	0,93	4,62	0,000	1,19	0,407
DRUG04	0,00	0,00	1,01	0,94	4,13	0,000	1,17	0,421
DRUG05	0,00	-0,02	1,02	0,92	4,87	0,000	1,21	0,393
DRUG07	0,04	-0,17	1,04	0,75	14,27	0,000	1,93	0,130

$\bar{x}_1$ – aritmetička sredina grupe edukacijskih rehabilitatora ; $\bar{x}_2$ – aritmetička sredina grupe učitelja; Std_1 – standardne devijacije grupe edukacijskih rehabilitatora ; Std_2 – standardne devijacije grupe učitelja; F – Fisherov test; p – značajnost; F1 – Fisherov test varijance; p1 – značajnost razlika varijanci

U manifestnom prostoru varijabli statistički značajna razlika pokazala se u pet od šest varijabli čiji su rezultati prikazani u navedenoj tablici. S obzirom da je značajnost razlika varijanci za sve varijable veća od p1>5% može se procijeniti tko je bolje ocijenio profesionalne sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećena vida. Učitelji su ih bolje ocijenili u prve tri varijable (DRUG01 – obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju poremećaje iz autističnog spektra , DRUG02 – obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju oštećenje vida i DRUG03 – obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju ADHD, dok su ih edukacijski rehabilitatori bolje ocijenili u varijablama DRUG05 – obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju intelektualne teškoće i DRUG07 – obavljanje radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora s osobama koje imaju kronične bolesti. Nakon provedene statističke analize, podhipotezu *H1.1. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području učinkovitog izvršavanja radnih zadataka s osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika* može se prihvatiti. Rezultati robusne diskriminacijske analize za treću skupinu varijabli (područje procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa) prikazani su u tablici 4.

Tablica 4. Rezultati robustne diskriminacijske analize
Table 4. Results of robust discriminant analysis

Diskriminacijska funkcija	Diskriminacijska vrijednost	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.		
1	0,6106	0,16	-0,76	1,06	1,25	0,34	0,566

Pregledom tablice 4. može se utvrditi da ne postoji statistički značajna razlika između ove dvije skupine ispitanika jer je p>5%. S obzirom na dobivene rezultate, ne može se interpretirati niti struktura diskriminacijske funkcije niti rezultati univarijatne analize varijance.
Slijedom navedenoga, podhipoteza *H1.2. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa*, može se odbaciti. Rezultati testiranja treće podhipoteze (područje biopsihosocijalnog razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom) prikazani su u tablici 5.

Tablica 5. Rezultati robustne diskriminacijske analize
Table 5. The results of robust discriminant analysis

Diskriminacijska funkcija	Diskriminacijska vrijednost	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.		
1	0,2864	-0,11	0,52	1,60	1,06	18,77	0,000

Na razini značajnosti manjoj od 1% utvrđeno je postojanje razlika u procjeni između edukacijskih rehabilitatora i učitelja. Fisherov test iznosi 18,77, a diskriminacijska vrijednost 0,2864. Struktura diskriminacijske funkcije prikazana je u tablici 6.

Tablica 6. Struktura diskriminacijskih funkcija
Table 6. Structure of discriminatory function

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom funkcijom
CETV01	0,31	0,65
CETV02	-0,20	0,70
CETV03	0,51	0,71
CETV04	-0,03	0,64
CETV05	0,23	0,80
CETV06	0,66	0,90
CETV07	0,15	0,72
CETV08	0,31	0,80

U kreiranju razlika u procjeni najviše sudjeluje varijabla CETV06 (poticanje razvoja u području svakodnevnih vještina) čiji je diskriminacijski koeficijent 0,66, zatim varijabla CETV03 (poticanje razvoja grafomotorike kod djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom) s vrijednošću diskriminacijskog koeficijenta 0,51 te varijable CETV01 (upoznavanje korisnika s raznim oblicima društveno-zabavnih aktivnosti i događaja u široj i užoj okolini, te osvještavanje važnosti njihova

korištenja u svrhu podizanja kvalitete života) i CETV08 (poticanje razvoja na području aktivnosti slobodnog vremena) čiji su diskriminacijski koeficijenti 0,31. Kod svih navedenih varijabli korelacije s diskriminacijskom funkcijom su veće od 0,65. Rezultati univarijatne analize varijance su prikazani u tablici 7.

Tablica 7. Rezultati univarijatne analize varijance
Table 7. Results of univariate analysis of variance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p	F1	p1
	Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.				
CETV01	-0,03	0,16	1,04	0,76	13,72	0,000	1,88	0,141
CETV02	0,02	-0,10	1,03	0,84	9,47	0,000	1,52	0,242
CETV03	-0,06	0,27	1,00	0,97	3,31	0,000	1,07	0,491
CETV04	0,00	-0,02	1,02	0,91	5,42	0,000	1,25	0,372
CETV05	-0,02	0,12	1,02	0,89	6,88	0,000	1,33	0,327
CETV06	-0,07	0,34	1,03	0,78	13,46	0,000	1,71	0,180
CETV08	-0,03	0,16	1,06	0,60	22,49	0,000	3,18	0,027

$\bar{x}_1$ – aritmetička sredina grupe edukacijskih rehabilitatora ; $\bar{x}_2$ – aritmetička sredina grupe učitelja; Std_1 – standardne devijacije grupe edukacijskih rehabilitatora ; Std_2 – standardne devijacije grupe učitelja; F – Fisherov test; p – značajnost; F1 – Fisherov test varijance; p1 – značajnost razlika varijanci

U manifestnom prostoru varijabli statistički značajne razlike su izražene na sedam od osam varijabli (koje su i prikazane u navedenoj tablici) jer je za sve varijable $p<1\%$. S obzirom da je značajnost razlika u varijancama na nivou značajnosti većem od 5% dobivena u prvih šest varijabli u tom području, može se i ocijeniti tko je bolje procjenjivao profesionalne sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećena vida. U varijablama CETV01 (upoznavanje korisnika s raznim oblicima društveno-zabavnih aktivnosti i događaja u široj i užoj okolini, te osvještavanje važnosti njihova korištenja u svrhu podizanja kvalitete života), CETV03 (poticanje razvoja grafomotorike kod djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom), CETV05 (poticanje razvoja u području socijalnih vještina – kooperativnost, asertivnost, odgovornost, empatija, samokontrola) i CETV06 (poticanje razvoja u području svakodnevnih vještina – briga o sebi, njega tijela, osobna higijena, briga o vlastitom tijelu, odijevanje, stanovanje, prehrana/hranjenje) bolje su ocjene dali učitelji, dok su u varijablama CETV02 (poticanje emocionalnog razvoja kod djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom) i CETV04 (poticanje pravilnog držanja (posture) kod djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom) bolje ocjene dali edukacijski rehabilitatori.

Na temelju navedenoga, može se prihvatiti podhipoteza *H1.3. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u*

području biopsihosocijalnog razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom.

Za posljednju skupinu varijabli (područje edukacije i rehabilitacije osoba s oštećenjem vida) rezultati robustne diskriminacijske analize su prikazani u tablici 8. I u ovom slučaju je ekstrahirana jedna diskriminacijska funkcija čija je vrijednost 0,6823, F test 24,83, a značajnost p<1%.

Tablica 8. Rezultati robustne diskriminacijske analize
Table 8. The results of robust discriminant analysis

Diskriminacijska funkcija	Diskriminacijska vrijednost	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p
		Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.		
1	0,6823	-0,17	0,81	2,10	1,19	24,83	0,000

Budući da je utvrđena statistički značajna razlika, struktura diskriminacijske funkcije je prikazana u tablici 9. U kreiranju ove razlikovne funkcije najviše su utjecale varijable PETO06 (podučavanje tehnike bijelog štapa), PETO07 (podučavanje tehnike održavanja pravca kretanja), PETO09 (podučavanje tehnike psa vodiča) i PETO10 (izrađivanje taktilne mape i podučavanje korisnika kako se pravilno koriste) čiji su diskriminacijski koeficijenti veći od 0,44. I ostale varijable su sudjelovale u kreiranju ove diskriminacijske funkcije, ali u manjoj mjeri.

Tablica 9. Struktura diskriminacijskih funkcija
Table 9. Structure of discriminatory function

Varijable	Diskriminacijski koeficijenti	Korelacije s diskriminacijskom funkcijom
PETO01	0,06	0,52
PETO02	-0,20	0,63
PETO03	-0,09	0,70
PETO04	0,06	0,71
PETO05	0,04	0,49
PETO06	0,50	0,90
PETO07	0,43	0,91
PETO08	0,18	0,84
PETO09	0,42	0,87
PETO10	0,44	0,88
PETO11	0,20	0,67
PETO12	0,26	0,89

Rezultati univarijatne analize varijance za varijable kod kojih se utvrdila statistički značajna razlika prikazani su u tablici 10.

Tablica 10. Rezultati univarijatne analize varijance
Table 10. Results of univariate analysis of variance

Varijable	Aritmetičke sredine		Standardne devijacije		F	p	F1	p1
	Eduk. reh.	Uč.	Eduk. reh.	Uč.				
PETO01	-0,01	0,05	1,01	0,94	3,82	0,000	1,15	0,434
PETO02	0,03	-0,16	1,00	0,99	1,80	0,014	1,02	0,475
PETO03	0,02	-0,07	1,05	0,72	15,45	0,000	2,11	0,101
PETO04	-0,01	0,05	1,03	0,85	8,44	0,000	1,45	0,270
PETO05	-0,01	0,03	1,06	0,66	18,79	0,000	2,57	0,054
PETO06	-0,08	0,40	1,04	0,64	21,87	0,000	2,62	0,051
PETO07	-0,07	0,34	1,04	0,68	19,11	0,000	2,33	0,075
PETO08	-0,03	0,14	1,01	0,93	4,45	0,000	1,17	0,419
PETO11	-0,03	0,16	1,04	0,75	14,30	0,000	1,94	0,129

$\bar{x}_1$ – aritmetička sredina grupe edukacijskih rehabilitatora; $\bar{x}_2$ – aritmetička sredina grupe učitelja; Std_1 – standardne devijacije grupe edukacijskih rehabilitatora; Std_2 – standardne devijacije grupe učitelja; F – Fisherov test; p – značajnost; F1 – Fisherov test varijance; p1 – značajnost razlika varijanci

S obzirom da je na prikazanim varijablama utvrđena i razlika u varijancama p1>5%, može se utvrditi da su učitelji bolje ocijenili edukacijske rehabilitatore oštećenog vida u svim varijablama, osim na varijablama PETO02 (podučavanje pravilne orijentacije na vlastitom tijelu) i PETO03 (podučavanje orijentacije i kretanja u unutarnjem prostoru) gdje su edukacijski rehabilitatori bolje ocijenili profesionalne sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećena vida.
S obzirom na navedeno, podhipoteza *H1.4. Postoji statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida u području edukacije i rehabilitacije osoba s oštećenjem vida* može se prihvatiti.

ZAKLJUČAK

Nakon provedene statističke obrade podataka, generalna hipoteza *H1 Postoje statistički značajne razlike u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida* može se prihvatiti jer se testiranjem četiri podhipoteze pokazala statistički značajna razlika u tri od ukupno četiri testirana područja. Statistički značajne razlike su se pokazale u sljedećim područjima: a) području učinkovitog izvršavanja radnih zadataka s osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika, b) području biopsihosocijalnog razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom te u c) području edukacije i rehabilitacije osoba s oštećenjem vida. Statistički značajna razlika u stavovima edukacijskih rehabilitatora i učitelja prema profesionalnim

sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida nije se pokazala u području procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa. Može se zaključiti kako učitelji edukacijske rehabilitatore oštećena vida smatraju kompetentnijima jer su njihove profesionalne sposobnosti procijenili boljima na ukupno 12 od 18 varijabli na kojima je nađena statistički značajna razlika, dok su edukacijski rehabilitatori njihove profesionalne sposobnosti procijenili boljima na 6 od 18 varijabli. Iako se prezentiranim istraživanjem nisu ispitivali uzroci stavova koje pojedine skupine ispitanika imaju prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora oštećena vida, autori su mišljenja kako jedan od mogućih uzroka u negativnijim stavovima edukacijskih rehabilitatora leži upravo u boljem poznavanju specifičnosti struke, odnosno zahtjevima u smislu određenih kompetencija koje svakodnevni radni zadaci postavljaju pred edukacijske rehabilitatore. Stoga bi daljnja istraživanja trebalo bi usmjeravati na ispitivanje tih uzroka te proširiti ispitivanje stavova na djelatnike drugih ustanova koje se bave edukacijsko-rehabilitacijskim radom s ostalim skupinama djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom.

LITERATURA

1. Bell, E. (2010). Competitive employment for consumers who are legally blind: A 10-year retrospective study. The Journal of Rehabilitation Research and Development 47, 109.
2. Bell, E.C., Mino, N. (2013). Blind and visually impaired adult rehabilitation and employment survey: Final results. Journal of Blindness Innovation & Research 3(1).
3. Bilić Prcić, A., Runjić, T., Jerković, R. (2014). Metrijska svojstva upitnika za procjenu stavova o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida. Zbornik radova VIII međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas Beograd, 73-84.
4. Capella-McDonnall, M.E. (2005). Predictors of Cmpetitive Employment for Blind and Visually Impaired Consumers of Vocational Rehabilitation Services. Journal of Visual Impairment & Blindness, 99(5):303-315.
5. Capella McDonnall, M., Crudden, A. (2009). Factors affecting the successful employment of transition-age youths with visual impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness, 103(6), 329-341.
6. Clements, B., Douglas, G., Pavey, S. (2011). Which factors affect the chances of paid employment for individuals with visual impairment in Britain?. WORK: A Journal of Prevention, Assessment, and Rehabilitation, 39, (1),str. 21-30.
7. Darensbourg, B. L. (2013). Predictors of competitive employment of VR consumers with blindness or visual impairments. Journal of Vocational Rehabilitation, 38(1), str.29-34.
8. Goertz, Y.H., van Lierop, A.G., Houkes, I., Nijhuis, F.J.(2010a). Factors related to the employment of visually impaired persons: A systematic literature review. Journal of Visual Impairment & Blindness, 104:404–418.

9. Golub, D. B. (2006). A model of successful work experience for employees who are visually impaired: The results of a study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 100 (12), 715-725.
10. Hagemoser, S.D., (1996). The relationship of personality traits to the employment status of persons who are blind. Journal of Visual Impairment & Blindness, 90(2):134–144.
11. La Grow, S. (2003). Employment among working-age members of the Royal New Zealand Foundation of the Blind. Journal of Visual Impairment and Blindness, 97(7):429–433.
12. Lee, I.S., Park, S.K. (2008). Employment status and predictors among people with visual impairments in South Korea: Results of a national survey. Journal of visual impairment and blindness 102:147.
13. Leonard, R. (2002). Predictors of Job-Seeking Behavior Among Persons with Visual Impairments. Journal of Visual Impairment & Blindness 96:635-644.
14. Leonard, R., D'Allura, T., Horowitz, A. (1999). Factors associated with employment among persons who have a vision impairment: a follow-up of vocational placement referrals. Journal of Vocational Rehabilitation 12 (1999):33–43.
15. Shaw, A., Gold, D., Wolffe, K. (2007). Employment-related experiences of youths who are visually impaired: how are these youths faring? Journal of Visual Impairment & Blindness, 101(1):7-21.
16. Skočić Mihić, S., Pinoza Kukurin, Z. (2009a). Teškoće pri zapošljavanju i radu osoba s oštećenjima vida percipirane od strane poslodavaca. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja 45:51–62.
17. Zakon o edukacijsko-rehabilitacijskoj djelatnosti, Narodne novine, broj 124/11.

RAZLIKE U STAVOVIMA PROFESIONALACA PREMA PROFESIONALNIM SPOSOBNOSTIMA EDUKACIJSKIH REHABILITATORA OŠTEĆENA VIDA S OBZIROM NA DJELATNU USTANOVU

DIFFERENCES BY PROFESSIONALS WORKING IN VARIOUS INSTITUTIONS IN ATTITUDES TOWARD THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF VISUALLY IMPAIRED EDUCATIONAL REHABILITATORS

Tina RUNJIĆ[1], Dominik SIKIRIĆ[1], Renata JERKOVIĆ[2]
[1]Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Sveučilište Zagreb
[2]Centar za odgoj i obrazovanje, Vinko Bek, Zagreb

APSTRAKT

Pozitivna diskriminacija kao dio šire pozitivne politike prema osobama s invaliditetom rezultirala je između ostalog i značajnim povećanjem broja ovih osoba koje se rehabilitiraju, stječu visokoškolsko obrazovanje te u većoj mjeri zapošljavaju. Prema rezultatima istraživanja glavna prepreka uspješnom zapošljavanju osoba s invaliditetom mogu biti negativni stavovi radne okoline prema ovim osobama. Stoga se ovim istraživanjem željelo ispitati imaju li profesionalci koji rade u ustanovama koje pružaju različite vrste podrške osobama s oštećenjem vida različite stavove prema njihovim profesionalnim sposobnostima.Za prikupljanje podataka korištena su dva upitnika: Upitnik o stavovima edukacijskih rehabilitatora o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida i Upitnik o općim podacima. Uzorak ispitanika činila su šezdeset i tri (N=63) zaposlenika ustanova koje neposredno i posredno pružaju podršku osobama s oštećenjem vida: Hrvatskog saveza slijepih, Dnevnog centra za rehabilitaciju djece i mladeži *Mali dom*, Centra za odgoj i obrazovanje *Vinko Bek*, Centra za rehabilitaciju *Silver* i Tiflološkog muzeja. Metodom robusne diskriminacijske analize utvrđene su razlike u procjeni profesionalnih sposobnosti rehabilitatora oštećenog vida. Ekstrahirane su dvije diskriminacijske funkcije koje su u sva četiri ispitivana područja značajne. Edukacijske rehabilitatore s oštećenjem vida u sva četiri područja najbolje su ocijenili djelatnici Hrvatskog saveza slijepih i Tiflološkog muzeja. Djelatnici Vinka Beka su profesionalne sposobnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida procijenili boljim u različitim područjima od djelatnika Malog doma i Silvera. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti da djelatnici različitih ustanova koje pružaju profesionalnu podršku osobama oštećenog vida različito procjenjuju profesionalne sposobnosti edukacijskih rehabilitatora oštećenog vida.

Ključne riječi: stavovi profesionalaca, edukacijski rehabilitatori oštećena vida, profesionalne sposobnosti

ABSTRACT

There is a significant increase of persons with disabilities who are rehabilitated, educated at a higher level and employed to a greater extent, due to positive discrimination as part of a broader positive policy towards persons with disabilities. According to the related studies the main obstacle to successful employment of persons with disabilities can be negative attitudes of the working environment toward them. This study examines whether the professionals who work in institutions that provide various kinds of support to persons with visual impairments have different attitudes towards professional competences of visually impaired educational rehabilitators. Two questionnaires were used for data collection: The Attitudes of Educational Rehabilitators towards The Professional Abilities of Visually Impaired Educational Rehabilitators Questionnaire and General Information Questionnaire. The research has been conducted on the population of professionals employed in the institutions which focus their work area on providing the support to visually impaired persons: Croatian Blind Union, Daycare Centre *Mali dom*–Zagreb, Centre for Education and rehabilitation *Vinko Bek*, Rehabilitation Centre *Silver* and Typhlological museum. The collected data have been analysed using robust discriminative analysis. Analysed results showed that there were differences in attitudes toward professional competence of visually impaired educational rehabilitators. Two discriminant functions which are significant in four tested areas were extracted. In all four tested areas professional competences of visually impaired educational rehabilitators have been found best by professionals employed at Croatian Blind Union and Typhlological museum. Professionals employed at Centre for Education and rehabilitation *Vinko Bek* assessed competences better in different areas than professionals employed at Day Care Centre *Mali dom*–Zagreb and Rehabilitation Centre *Silver*. Based on the given results of this research, it can be concluded that professionals in various institutions which focus their work area on providing the support to visually impaired persons have different attitudes towards the professional competences of visually impaired educational rehabilitators.

Key words: attitudes of the professionals, visually impaired educational rehabilitators, professional competence

UVOD

Politika zapošljavanja osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj dobila je novi zamah uvođenjem mjera aktivne politike zapošljavanja 2013. godine (Mjere aktivne politike zapošljavanja, 2013). Paketom mjera za osobe s invaliditetom (naziva *Uključeni*) podržava se zapošljavanje osoba s invaliditetom, zapošljavanje kroz pojedinačne projekte javnih radova, samozapošljavanje, usavršavanje novozaposlenih osoba, usavršavanje i obrazovanje nezaposlenih osoba, sufinancirano zapošljavanje dviju osoba na istom radnom mjestu, stručno osposobljavanje za rad bez zasnivanja radnog odnosa i sufinanciranje zapošljavanja u javnim radovima. Ove mjere ostvaruju se kroz subvencije troška bruto plaće, troškove prijevoza, troškove usavršavanja i uplate obaveznih doprinosa, ovisno o mjeri koja se koristi za zapošljavanje. Prema izvješću Hrvatskog zavoda za zapošljavanje (u daljnjem tekstu HZZ, Izvješće o aktivnostima Hrvatskoga zavoda

za zapošljavanje, 2015) u Republici Hrvatskoj bilo je zaposleno 1,877 osoba s invaliditetom dok je nezaposlenih, registriranih u evidenciji HZZ-a ukupno 6,783 osoba s invaliditetom. Od ukupnog broja zaposlenih osoba s invaliditetom 105 je osoba oštećena vida, dok ih je nezaposlenih 249 (u ovaj broj ne ulaze osobe sa kombiniranim smetnjama). Prema istom izvješću najveći broj zaposlenih i nezaposlenih osoba dolazi iz obrazovnog sustava, odnosno radi se o osobama čiji je invaliditet vezan uz ranu, predškolsku ili školsku dob. Usvajanjem Nacionalne strategije izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom (2007), u području odgoja i obrazovanja, Republika Hrvatska obvezala se osigurati nediskriminirajuće zakonodavstvo, razvijati sveobuhvatni sustav odgoja i obrazovanja koji može odgovoriti na različite potrebe svojih polaznika u njima bliskoj sredini, osigurati dostupnost redovnog odgojno-obrazovnog sustava na svim razinama, osigurati podršku učenicima integriranim u redovno obrazovanje uz zajedničko djelovanje specijaliziranih ustanova, osigurati školovanje temeljeno na individualiziranom odgojno-obrazovnom planiranju i fleksibilnim organizacijskim modelima, osigurati trajni profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama za stjecanje kompetencija za rad s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom, osigurati sadržaje u studijskim programima koji pridonose kompetencijama odgajateljskih i nastavničkih zanimanja za rad s djecom s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom, osigurati planiranje obrazovanja i osposobljavanja djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom sukladno njihovim mogućnostima i zahtjevima tržišta rada i razvijati partnerstvo odgojno-obrazovnih ustanova s obitelji, lokalnom zajednicom, civilnim sektorom i tržištem rada. Osiguravanjem provedbe mjera obrazovne politike i politike zapošljavanja osoba s invaliditetom u Republici Hrvatskoj dogodio se određeni profesionalni pomak te pojava povećanog interesa i novih mogućnosti obrazovanja i zapošljavanja studenata s invaliditetom u edukacijsko rehabilitacijskom području. Završetkom preddiplomskog i diplomskog studija Edukacijsko-rehabilitacijskog fakulteta u Zagrebu studenti s invaliditetom stječu kompetencije za rad u području edukacijske rehabilitacije te se sukladno tome zapošljavaju u ustanovama (u sustavu zdravstva, odgoja i obrazovanja te socijalne skrbi) ili nekim drugim organizacijama (lokalna uprava, nevladine organizacije). Pitanje stavova profesionalaca zaposlenih u različitim ustanovama koje pružaju profesionalnu podršku osobama oštećenog vida prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida veoma je kompleksno jer odgovori djeluju na nekoliko razina; barijere u zapošljavanju osoba oštećena vida, odnos suradnika u interakciji s rehabilitatorima oštećena vida te cjelokupnu politiku profesionalne rehabilitacije. Prva razina analizirana je u raznim istraživanjima (Crudden, McBroom, Skinner i Moore, 1998.; Crudden, McBroom, 1999.; Crudden, Williams, McBroom, Moore, 2002.; Capella-McDonnall, 2005.; McDonnall, Zhou, Crudden, 2013.; McDonnall, O'Mally i Crudden, 2014.; McDonnall, 2014.; Kirchner, Johnson. Harkins, 1997.) koja su proučavala barijere s kojima se osobe oštećena vida suočavaju u traženju i zadržavanju posla. Jedan od glavnih problema zapošljavanja osoba oštećena vida istaknut u navedenim istraživanjima bio je negativan stav poslodavaca, ali i stavovi

opće populacije prema sljepoći. Upravo stavovi predviđaju ponašanje odnosno predstavljaju predispoziciju za odgovor u pozitivnom ili negativnom načinu, utemeljenom na evaluaciji određene grupe ((McCaughney i Strohmer, 2005.; Glasman i Albarracín, 2006.; Ajzen i Fishbein, 1977. prema McDonnall, O'Mally, Crudden, 2014). Posljedica negativnih stavova je diskriminacija. Također, istraživanja pokazuju da zaposlenici koji su prethodno imali znanja o osobama s invaliditetom ili neposredna iskustva s njima imaju i pozitivnije stavove prema zapošljavanju osoba s invaliditetom, ali i realnije procjenjuju njihove kompetencije (McDonnall, O'Mally, Crudden, 2014). Ispitivanja stavova prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida pokazala su da postoje statistički značajne razlike u stavovima između edukacijskih rehabilitatora i učitelja (Runjić, Bilić Prcić, Ujdur, 2014), kao i problematična područja kao što su procjena, opservacija, evaluacija i izrada programa i edukacija i rehabilitacija osoba oštećena vida (Penava, Sikirić, Runjić, 2014). Druga razina problema očituje se u odnosu suradnika te utjecaju stavova na odnos iz kojeg proizlaze važne komponente profesionalnog razvoja i kvalitete života osoba oštećena vida. Suradnici nisu samo dio socijalnog okruženja, oni ga doslovno definiraju (Schneider, 1982. prema Chiaburu i Harrison, 2008). Prema mišljenju njihovih suradnika, osobe oštećena vida ne uklapaju se u poslovnu strukturu, ne postižu istu razinu kao videći te općenito suradnici ne znaju kako se odnositi prema zaposlenicima s invaliditetom (Crudden, McBroom, Skinner i Moore, 1998). Tjelesni invaliditet npr. sljepoća, doživljava se kao stigma, a situacije u kojima se susreću osobe s invaliditetom i osobe bez invaliditeta (npr. poslovno/radno okruženje) izazivaju socijalnu neugodu (Goffman, 1963., prema Golub, 2006). Golub, 2006. zaključuje da čak i osobe koje su educirane za rad s osobama s invaliditetom ponekad doživljavaju stres u takvim socijalnim situacijama. Profesionalci početnici (bez prethodnog radnog iskustva), u organizaciji za profesionalnu rehabilitaciju osoba oštećena vida u Arkansasu, u radu s osobama oštećena vida reagirali su na načine koji uključuju depresiju, frustraciju, traumu, strah, povlačenje, melankoliju, tugu, nervozu, bespomoćnost i dr. (Ward, 1973., prema Golub, 2006). S druge strane, slijepi zaposlenici dobivaju negativne povratne informacije od suradnika u obliku kritike, neodlučnosti u pomaganju, negativnih komentara i šala. Ovakve negativne povratne informacije i problemi sa suradnicima mogu značajno utjecati na zadržavanje zaposlenja osoba oštećena vida (Cruden 2002). Promjena koncepta i sadržaja zaposlenja od jednostavnih, rutinskih i individualnih zadataka prema kompleksnijim i zajedničkim zadacima (Harrison, Johns i Martocchio, 2000. prema Chiaburu i Harrison, 2008.) naglašava potencijal utjecaja suradnika u radnom okruženju. Istraživanja govore o povezanosti socijalne podrške suradnika sa stresom pojedinaca, sindromom sagorijevanja (burnout) i fizičkim naprezanjem (Viswesvaran, Sanchez i Fisher, 1999.; Halbesleben, 2006.; Schwarzer i Leppin, 1989. prema Chiaburn i Harrison, 2008). Iz samog odnosa, i suradničke podrške i suradničkog antagonizma, pojedinac dobiva informacije o vlastitoj ulozi u radnoj sredini te takva ponašanja utječu na zadovoljstvo poslom i uključenost u obavljanje posla, trud koji pojedinac ulaže u posao. Vrlo rijetko javljaju se i

radikalni odgovori na odnos sa suradnicima, izbjegavanje odlaska na posao i otkaz (Chiaburn i Harrison, 2008). Treća, posljednja razina ovog problema; politika profesionalne rehabilitacije, veoma je ovisna o barijerama u zapošljavanju i odnosu suradnika, koji proizlazi iz stavova, ali i kompetencija pojedinaca u radnom okruženju. Prema Potts, 2005. Modeli profesionalne rehabilitacije i zapošljavanja trebali bi, između ostalog, odgovoriti na pitanja: *Kako postići da su osobe s invaliditetom educirane i kvalificirane za određeni posao?* i *Kako prilagoditi okolinu, odnosno učiniti je pristupačnom za osobe s invaliditetom (fizičku i socijalnu)?*. Stavovi koji se istražuju imaju potencijal detektirati koje su to kompetencije i barijere po mišljenju njihovih suradnika zaposlenih u različitim institucijama u edukacijsko rehabilitacijskoj profesiji, a koje rehabilitatori oštećena vida ne mogu postići i prevladati, ovisno o sustavu u kojem se zapošljavaju. Stavovi i razlike među identificiranim grupama ispitanika mogu inicirati izmjene postojećih i kreiranje novih strategija obrazovanja i zapošljavanja kao i edukacijskih programa za smanjenje negativnih stavova suradnika, ali i poslodavaca; programa za stjecanje dodatnih kompetencija i programa za kvalitetnije profesionalnije usmjeravanje koji bi se implementirali već u predškolskom i školskom sustavu. Ispitanici ovog istraživanja su profesionalci zaposleni u različitim ustanovama koje neposredno ili posredno pružaju podršku osobama oštećena vida pa je sukladno tome i cilj ovog istraživanja utvrditi postoje li razlike u stavovima profesionalaca o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida s obzirom na ustanovu zaposlenja ispitanika. Polazeći od cilja ovog istraživanja, postavljena je generalna hipoteza koja glasi: H1 *Postoje statistički značajne razlike u stavovima profesionalaca o edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida prema mjestu zaposlenja ispitanika*. S obzirom na navedeni cilj, postavljene su i sljedeće podhipoteze:

H1.1. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području učinkovitog izvršavanja radnih zadataka s osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika.*

H1.2. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa.*

H1.3. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području biopsihosocijalnog razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom.*

H1.4. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području edukacije i rehabilitacije osoba s oštećenjem vida.*

METODE

Ispitivani uzorak istraživanja sastojao se od šezdeset i tri (N=63) rehabilitatora i učitelja bez oštećenja vida, zaposlenih u različitim ustanovama koje pružaju posrednu ili neposrednu podršku osobama oštećena vida na području integriranog obrazovanja, posebnog obrazovanja te različitih oblika rehabilitacijskog rada s osobama oštećena vida. Ispitanici su podijeljeni u tri grupe prema mjestu zaposlenja. Prvu grupu (N=6) čine zaposlenici Hrvatskog saveza slijepih (N=2) i Tifološkog muzeja (N=4), drugu grupu (N=18) zaposlenici Dnevnog centra za rehabilitaciju djece i mladeži Mali dom (N=12) i Centra za rehabilitaciju Silver (N=6) te treću grupu zaposlenici Centra za odgoj i obrazovanje Vinko Bek (N=39).
Podaci istraživanja prikupljani su Upitnikom o stavovima edukacijskih rehabilitatora o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida, kreiranim za potrebe istraživanja. Upitnikom se ispituju stavovi edukacijskih rehabilitatora po radnim zadacima s kojima se svakodnevno susreću stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Upitnik je konstruiran u obliku tvrdnji – čestica na koje ispitanici odgovaraju na ljestvici s 5 odgovora (Likertova skala) od kojih najveća vrijednost opisuje najveći stupanj slaganja s tvrdnjom. Za potrebe ovoga istraživanja iz upitnika su iskorištene druga skupina tvrdnji (DRUG) koja obuhvaća 7 varijabli, a opisuju mogućnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida u pružanju edukacijsko-rehabilitacijskih usluga djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika, zatim treća skupina tvrdnji (TREC) koja obuhvaća 7 varijabli koje opisuju mogućnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida u obavljanju procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa na području edukacijske rehabilitacije. Četvrta skupina varijabli (CETV) obuhvaća 8 tvrdnji koje ispituju mogućnosti edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida u pružanju edukacijsko-rehabilitacijske podrške na biopsihosocijalnom području razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom. Peta skupina varijabli (PETO) obuhvaća 12 tvrdnji o mogućnosti edukacijskog rehabilitatora s oštećenjem vida u izvršavanju radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora na području edukacije i rehabilitacije osoba oštećena vida.
Za potrebe ispitivanja utjecaja drugih čimbenika na rezultate istraživanja, konstruiran je i dodatak upitniku – Upitnik o općim podacima. Temeljem analize metrijskih karakteristika Upitnika (Bilić Prcić, Runjić, Jerković, 2014.) utvrđeno je da instrument s velikom i značajnom pouzdanošću mjeri ono čemu je namijenjen te da se može koristiti za istraživanja na ovom području.
Obrada podataka izvršena je statističkim paketom STATISTICA 7 kojim su utvrđeni osnovni statistički parametri –ANOVA (aritmetička sredina, standardna devijacija, minimalni i maksimalni rezultati te normalnost distribucije) i Programom za robusnu diskriminacijsku analizu (Nikolić, 1991) kojim su izračunate diskriminacijske analize i univarijatna analiza varijance. Kako bi se riješio problem analize povezanosti između čestica upitnika i kriterijske varijable kod malog uzorka, korištena je robusna diskriminacijska analiza. Za izdvajanje

varijabli koje utječu na razliku rezultata među kriterijskim varijablama korištena je univarijatna analiza varijance.

REZULTATI I DISKUSIJA

Za testiranje navedenih hipoteza korišten je model robusne diskriminacijske analize (Nikolić, 1991), čiji su rezultati za sva četiri ispitana područja prikazani u Tablici 1.

Tablica 1. Rezultati robusne diskriminacijske analize
Table 1. The results of robust discriminant analysis

Područje	DF	Lambda	Aritmetičke sredine			Standardne devijacije			F	p
			$\bar{x}_1$	$\bar{x}_2$	$\bar{x}_3$	Std_1	Std_2	Std_3		
DRUG	1	5,3880	2,29	-0.35	-0,19	1,48	1,33	2,30	15,62	0,000
	2	0,1594	-0,04	-0,36	0,17	0,83	0,72	0,80	3,51	0,035
TREC	1	2,4364	1,54	-0,22	-0,13	1,25	1,29	1,93	12,53	0,000
	2	0,5656	-0,07	-0,68	0,32	0,62	0,92	1,03	15,81	0,000
CETV	1	9,6754	2,98	0,54	-0,71	0,93	2,72	2,56	17,09	0,000
	2	0,1454	-0,10	0,34	-0,14	0,25	0,74	0,64	12,18	0,000
PETO	1	4,0708	1,99	0,08	-0,34	0,89	1,23	2,06	20,93	0,000
	2	0,1582	0,04	-0,36	0,16	0,74	0,75	0,58	0,57	0,574

Lambda – diskriminacijska vrijednost

$\bar{x}_1$– aritmetička sredina grupe profesionalaca zaposlenih u Hrvatskom savezu slijepih i Tiflološkom muzeju

$\bar{x}_2$– aritmetička sredina grupe profesionalaca zaposlenih u Dnevnom centru za rehabilitaciju djece i mladeži *Mali dom* i Centru za rehabilitaciju *Silver*

$\bar{x}_3$– aritmetička sredina grupe profesionalaca zaposlenih u Centru za odgoj i obrazovanje *Vinko Bek*; Std1 – standardne devijacije grupe profesionalaca zaposlenih u Hrvatskom savezu slijepih i Tiflološkom muzeju; Std2 – standardne devijacije grupe profesionalaca zaposlenih u Dnevnom centru za rehabilitaciju djece i mladeži *Mali dom* i Centru za rehabilitaciju *Silver*; Std3 – standardne devijacije grupe profesionalaca zaposlenih u Centru za odgoj i obrazovanje *Vinko Bek*; F – Fisherov test; p – značajnost; DF – diskriminacijske funkcije

Za svako ispitano područje (DRUG – mogućnost pružanja edukacijsko rehabilitacijskih usluga djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom s različitim kliničkim slikama,diskriminacijske vrijednosti 5,3880 i 0,1594; TREC – mogućnost obavljanja procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa na području edukacijske rehabilitacije, diskriminacijske vrijednosti 2,4364 i 0,5656; CETV – mogućnost pružanja edukacijsko rehabilitacijske podrške na biopsihosocijalnom području razvoja djeteta s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom, diskriminacijske vrijednosti 9,6754 i 0,1454; PETO – mogućnost izvršavanja radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora na području edukacije i rehabilitacije osoba oštećena vida, diskriminacijske vrijednosti 4,0708 i 0,1582) ekstrahirane su po dvije diskriminacijske funkcije koje su statistički značajne na nivou značajnosti manjem od 5% ($p<5\%$), osim kod druge diskriminacijske funkcije u petom području (PETO) koja nije statistički značajna ($p>5\%$, 0,574). Obzirom na navedene podatke može se zaključiti da edukacijski rehabilitatori zaposleni u različitim ustanovama, koje pružaju različite vrste podrške osobama s oštećenjem vida, imaju različite stavove prema profesionalnim sposobnostima

edukacijskih rehabilitatora oštećena vida. U skladu s navedenim podacima moguće je interpretirati strukturu diskriminacijske funkcije.
Koeficijenti korelacija između diskriminacijskih funkcija prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Koeficijenti korelacija između diskriminacijskih funkcija
Table 2. Coefficients of correlation between discrimination function

Područja procjene	Korelacije između diskriminacijskih funkcija
DRUG	0,53
TREC	0,07
CETV	-0,48
PETO	0,26

S obzirom na dobivene rezultate robusne diskriminacijske analize, razlikovanju ovih grupa ispitanika u pojedinom ispitivanom području najviše su doprinijele varijable koje su prikazane u Tablici 3.

Tablica 3. Diskriminacijski koeficijenti pojedinih varijabli
Table 3. Discriminatory coefficients of certain variables

Područje	Varijable	Diskriminacijski koeficijenti
DRUG	DRUG07	0,50
DRUG	DRUG06	0,58
TREC	TREC05	0,61
TREC	TREC01	-0,57
CETV	CETV07	0,51
CETV	CETV03	0,62
PETO	PETO07	0,43
PETO	PETO03	0,48

Kako je utvrđena statistička značajnost za gotovo sve diskriminacijske funkcije na sva četiri ispitivana područja, osim u slučaju druge diskriminacijske funkcije PETO područja, može se interpretirati i struktura svakog pojedinog područja. U kreiranju prve diskriminacijske funkcije drugog područja ispitivanja (DRUG) najviše je sudjelovala varijabla DRUG07 (obavljanje radnih zadataka s osobama koje imaju kronične bolesti) čiji diskriminacijski koeficijent iznosi 0,50, a zatim varijabla DRUG02 (obavljanje radnih zadataka s osobama koje imaju oštećenje vida) diskriminacijskog koeficijenta 0,44 i varijabla DRUG04 (obavljanje radnih zadataka s osobama koje imaju motoričke poremećaje) diskriminacijskog koeficijenta 0,40 na kojima su edukacijski rehabilitatori zaposleni u različitim ustanovama, različito i procijenili mogućnosti edukacijskih rehabilitatora oštećena vida po pojedinim varijablama.Drugu diskriminacijsku funkciju drugog područja ispitivanja (DRUG) oblikovala je u najvećoj mjeri varijabla DRUG06 (obavljanje radnih zadataka s osobama koje imaju višestruke teškoće) s diskriminacijskim koeficijentom 0,58. Na prvu diskriminacijsku funkciju trećeg ispitivanog područja (TREC) najveći utjecaj imala je varijabla TREC05 (evaluacija djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom nakon pruženog rehabilitacijskog postupka)

diskriminacijskog koeficijenta 0,61, a na drugu diskriminacijsku funkciju istog područja varijabla TREC01 (prikupljanje podataka potrebnih za izradu osobne anamneze) čiji diskriminacijski koeficijent iznosi -0,57. Obzirom na negativni predznak ovog koeficijenta, zaključuje se da edukacijski rehabilitatori, u ovom ispitivanom području, najviše problema u radu edukacijskih rehabilitatora oštećena vida percipiraju upravo u ovoj varijabli. Na kreiranje prve diskriminacijske funkcije četvrtog ispitivanog područja (CETV) najviše je utjecala varijabla CETV07 (poticanje razvoja u području komunikacije), dok je na kreiranje druge diskriminacijske funkcije ovog područja najveći utjecaj imala varijabla CETV03 (poticanje razvoja grafomotorike kod djece s teškoćama u razvoju i osoba s invaliditetom). Konačno, u stvaranju prve diskriminacijske funkcije petog ispitivanog područja (PETO) najveći značaj pokazala je varijabla PETO07 (podučavanje tehnike održavanje pravca), a druge diskriminacijske funkcije varijabla PETO03 (podučavanje orijentacije i kretanja u zatvorenom prostoru). Rezultati univarijatne analize varijance u manifestnom prostoru varijabli za koje je utvrđena značajnost razlika na nivou $p<5\%$, a istodobno je utvrđena značajnost razlike u varijanci $p1>5\%$ koji daju mogućnost ocjenjivanja tko je bolje procijenio edukacijske rehabilitatore oštećena vida, prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4. Rezultati univarijatne analize varijance
Table 4. Results of univariate analysis of variance

Varijable	Aritmetičke sredine			Standardne devijacije			F	p	F1	P1
	X_1	X_2	X_3	Σ_1	Σ_2	Σ_3				
DRUG01	0,75	-0,28	0,01	0,93	0,83	1,02	5,83	0,000	1,50	0,187
DRUG03	0,78	-0,15	-0,5	0,85	0,89	1,02	6,57	0,000	1,44	0,366
DRUG07	1,16	0,06	-0,21	0,47	0,83	1,00	18,27	0,000	4,50	0,51
TREC02	0,70	0,27	-0,23	0,52	0,72	1,08	17,54	0,000	4,36	0,054
TREC03	0,45	-0,23	0,04	0,93	0,83	1,05	4,85	0,000	1,60	0,151
TREC05	0,90	-0,43	0,06	0,64	0,91	0,98	12,43	0,000	2,36	0,170
TREC06	0,56	-0,30	0,05	0,83	1,12	0,91	3,42	0,000	1,84	0,256
CETV02	0,75	0,14	-0,18	0,47	0,97	1,01	12,49	0,000	4,55	0,050
CETV06	0,59	0,09	-0,13	0,74	1,01	0,99	6,32	0,000	1,87	0,251
CETV08	0,44	0,18	-0,15	0,55	0,66	1,14	15,78	0,000	4,36	0,054
PETO05	0,52	0,08	-0,12	0,79	1,06	0,97	4,64	0,000	1,79	0,267
PETO06	0,81	0,18	-0,20	0,74	1,00	0,96	7,81	0,000	1,83	0,259
PETO08	0,81	0,24	-0,24	0,87	0,99	0,93	5,79	0,000	1,32	0,408
PETO10	0,69	0,09	-0,15	0,58	1,10	0,95	7,97	0,000	3,64	0,080
PETO12	1,07	0,23	-0,27	0,55	1,09	0,86	11,53	0,000	3,97	0,068

$\bar{x}_1$– aritmetička sredina grupe profesionalaca zaposlenih u Hrvatskom savezu slijepih i Tiflološkom muzeju
$\bar{x}_2$– aritmetička sredina grupe profesionalaca zaposlenih u Dnevnom centru za rehabilitaciju djece i mladeži Mali dom i Centru za rehabilitaciju Silver
$\bar{x}_3$– aritmetička sredina grupe profesionalaca zaposlenih u Centru za odgoj i obrazovanje Vinko Bek; Std1 – standardne devijacije grupe profesionalaca zaposlenih u Hrvatskom savezu slijepih i Tiflološkom muzeju; Std2 – standardne devijacije grupe profesionalaca zaposlenih u Dnevnom centru za rehabilitaciju djece i mladeži Mali dom i Centru za rehabilitaciju Silver; Std3 – standardne devijacije grupe profesionalaca zaposlenih u Centru za odgoj i obrazovanje Vinko Bek; F – Fisherov test; p – značajnost; F1 – Fisherov test varijance;P1 – značajnost razlika varijanci

Pregledom navedene tablice može se utvrditi da su djelatnici Hrvatskog saveza slijepih i Tiflološkog muzeja u sva 4 ispitana područja najbolje ocijenili edukacijske rehabilitatore oštećena vida. Djelatnici Vinka Beka su kompetencije bolje procijenili za drugo (DRUG – mogućnost pružanja edukacijsko rehabilitacijskih usluga djeci s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom s različitim kliničkim slikama) i treće područje (TREC – mogućnost obavljanja procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa na području edukacijske rehabilitacije) dok su djelatnici Malog doma i Silvera bolje procijenili četvrto (CETV – mogućnost pružanja edukacijsko rehabilitacijske podrške na biopsihosocijalnom području razvoja djeteta s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom) i peto ispitivano područje (PETO – mogućnost izvršavanja radnih zadataka edukacijskog rehabilitatora na području edukacije i rehabilitacije osoba oštećena vida). Slijedom navedenih rezultata prihvaćaju se početne hipoteze: H1.1. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području učinkovitog izvršavanja radnih zadataka s osobama s invaliditetom različitih kliničkih slika,* H1.2. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području procjene, opservacije, evaluacije i izrade programa,* H1.3. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području biopsihosocijalnog razvoja djece s teškoćama u razvoju ili osoba s invaliditetom* te djelomično H1.4. *Postoji statistički značajna razlika u stavovima prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida između zaposlenika u različitim ustanovama u području edukacije i rehabilitacije osoba s oštećenjem vida.* Polazna hipoteza H1 *Postoje statistički značajne razlike u stavovima edukacijskih rehabilitatora obzirom na mjesto zaposlenja ispitanika prema edukacijskim rehabilitatorima oštećena vida* prihvaća se jer podaci dobiveni robusnom diskriminacijskom analizom ukazuju na postojanje dovoljnog broja argumenata potrebnog za prihvaćanje iste.

ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem utvrdilo se da postoji razlika u stavovima profesionalaca koji su posredno ili neposredno uključeni u rad s osobama oštećena vida. S obzirom na organizaciju u kojoj su zaposleni značajna je razlika između profesionalaca zaposlenih u organizacijama koje su primarno orijentirane na informiranje, pružanje logističke podrške i promociju prava osoba oštećena vida u odnosu na profesionalce koji su izravno uključeni u dijagnostiku, procjenu, ranu intervenciju i ostale edukacijsko rehabilitacijske postupke. Rezultati indiciraju da za rad u organizacijama, osobama oštećena vida, prema mišljenju njihovih potencijalnih budućih kolega, nedostaju određene kompetencije, s najvećim naglaskom na probleme u procjeni, poticanju razvoja određenih vještina te posebno poučavanja vještina orijentacije i kretanja. Ovi stavovi nisu utvrđeni i kod profesionalaca

zaposlenih u organizacijama koje ne pružaju direktnu rehabilitaciju osobama oštećena vida. Temeljem navedenog moguće je nazrijeti probleme u budućoj profesionalnoj rehabilitaciji osoba oštećena vida. Nedostatak kompetencija i negativni stavovi mogu stvoriti barijeru u zapošljavanju rehabilitatora oštećena vida u ustanovama čiji primarni zadatak nije informiranje i zastupanje prava već neposredan edukacijsko-rehabilitacijski rad, jer ih se može smatrati nedovoljno kompetentnima u poslu za koji nominalno zadovoljavaju sve uvjete (diploma podrazumijeva kompetencije). Ukoliko se osobe oštećena vida zaposle na radnom mjestu edukacijskog rehabilitatora, moguće je da odnosi sa suradnicima (čiji stavovi nisu u potpunosti podržavajući) dovedu do svojevrsne krize profesionalnog identiteta zbog npr. obavljanja poslova manje složenosti ili poslova koji nisu u opisu radnog mjesta; onemogućavanja samostalnosti u poslu i sl. što može narušiti i profesionalni razvoj, ali i kvalitetu života pojedinca oštećenog vida. Utvrđivanje realnih kompetencija edukacijskih rehabilitatora oštećena vida sljedeći je korak u istraživanju opsežnog problema profesionalne rehabilitacije osoba oštećena vida koji će dati cjelovitiju sliku kvalitete njihove profesionalne orijentacije i prikladnosti edukacijskih ali i rehabilitacijskih programa.

LITERATURA

1. Bilić Prcić, A., Runjić, T., Jerković, (2014). Metrijska svojstva upitnika za procjenu stavova o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida. Zbornik radova VIII međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas Beograd, 73-84.
2. Capella-McDonnall, M.E. (2005). Predictors of Competitive Employment for Blind and Visually Impaired Consumers of Vocational Rehabilitation Services. Journal of Visual Impairment and Blindness, 99: 303–315.
3. Chiaburu, D.S., Harrison, D.A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance. Journal of Applied Psychology 93.
4. Crudden, A., Williams, W., McBroom, L.W., Moore, J.E. (2002). Consumer and Employer Strategies for Overcoming Employment Barriers. Technical Report.
5. Crudden, A. (2002). Employment after Vision Loss: Results of a Collective Case Study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 96:615–21.
6. Crudden, A., McBroom L.W. (1999). Barriers to Employment A Survey of Employed Persons Who Are Visually Impaired. Journal of Visual Impairment & Blindness, 93: 341-350.
7. Crudden, A., McBroom, L.W., Skinner, A.L., Moore, J.E. (1998). Comprehensive Examination of Barriers to Employment among Persons Who Are Blind or Visually Impaired.
8. Golub, D.B. (2006). A Model of Successful Work Experience for Employees Who Are Visually Impaired: The Results of a Study. Journal of Visual Impairment & Blindness, 100:715–725.
9. Izvješće o aktivnostima Hrvatskoga zavoda za zapošljavanje u području zapošljavanja osoba s invaliditetom u razdoblju od 01. siječnja do 31. prosinca 2014. Godine, Hrvatski zavod za zapošljavanje, 2015. Posjećeno na mrežnoj

stranici 25.04.2015.: http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Izvjesce_Osobe_s_invaliditetom_20143112.pdf
10. Kirchner, C., Johnson, G., Harkins, D.(1997). Research to improve vocational rehabilitation: Employment barriers and strategies for clients who are blind or visually impaired. Journal of Visual Impairment and Blindness, 91:377-392.
11. McDonnall, M. C., Zhou, L., Crudden, A. (2013). Employer attitudes towards persons who are blind or visually impaired: Perspectives and recommendations from vocational rehabilitation personnel. Journal of Rehabilitation, 79:17–24.
12. McDonnall, M.C. (2014). Employer Attitudes Toward Blind or Visually Impaired Employees Initial Development of a Measurement Instrument. Rehabilitation Counseling Bulletin, 58: 29–36.
13. McDonnall, M.C., O'Mally, J., Crudden, A. (2014). Employer Knowledge of and Attitudes Toward Employees Who Are Blind or Visually Impaired. Journal of Visual Impairment & Blindness, 108:213.
14. Mjere aktivne politike zapošljavanja, Ministarstvo rada i mirovinskog sustava, Hrvatski zavod za zapošljavanje, 2013. Posjećeno na mrežnoj stranici 25.04.2015.: http://www.mrms.hr/ministarstvo-rada-i-mirovinskoga-sustava/trziste-rada-i-zaposljavanje/katalog-zakona-i-propisa/
15. Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2007. do 2015., Vlada RH, 2007. Posjećeno na mrežnoj stranici Ministarstva socijalne politike i mladih 25.04.2015.: http://www.mspm.hr/media/files/nacionalna_strategija_izjednacavanja_mogucnosti_za_osobe_s_invaliditetom2
16. Penava, V., Sikirić, D., Runjić, T. (2014). Razlike u stavovima edukacijskih rehabilitatora prema profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida s obzirom na mjesto rada. Zbornik radova VIII međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas Beograd: 323-334.
17. Potts, B. (2005). Disability and employment: Considering the importance of social capital. The Journal of Rehabilitation 71:20.
18. Runjić, T., Bilić Prcić, A., Ujdur, A. (2014). Stavovi edukacijskih rehabilitatora o profesionalnim sposobnostima edukacijskih rehabilitatora s oštećenjem vida. Zbornik radova VIII međunarodni naučni skup Specijalna edukacija i rehabilitacija danas Beograd: 335-346.

CREATION OF INCLUSIVE CULTURE IN "DIMO HADZI DIMOV" – SKOPJE

КРЕИРАЊЕ НА ИНКЛУЗИВНАТА КУЛТУРА ВО ООУ „ДИМО ХАЏИ ДИМОВ" – СКОПЈЕ

Zora JACHOVA[1], Marija TRIPUNOSKA[2], Aleksandra KAROVSKA RISTOVSKA[1], Maja FILIPOVSKA[1]

[1]Institute of special education and rehabilitation, Faculty of philosophy, University "Ss. Cyril and Methodius" – Skopje, R. Macedonia

[2]ES "Dimo Hadzi Dimov" – Skopje, R. Maceodnia

ABSTRACT

Introduction: Inclusive culture involves a full and successful acceptance of diversity in the society. In this regard, schools should represent a fundamental environment where the culture of acceptance and equality is cherished, in order the inclusive practice to be facilitated. *Aim:* To gain knowledge about the creation of the inclusive culture and the realization of the inclusive process of children with special needs in the elementary school "Dimo Hadzi Dimov" from Skopje, through the attitudes and opinions of the teachers working in the school. *Method:* Qualitative research was conducted to 73 teachers from "Dimo Hadzi Dimov". Semi-structured interview with each of the teachers was performed in order data to be obtained about their opinions in connection with the environmental conditions and organization of the study space, inclusion of children with special need in regular schools and overcoming of architectural barriers, acceptance by the peers and the teachers, implementation of individualized instructional forms, curriculum adaptations, the need of a professional (special educator and rehabilitator), production of inclusive policies, evaluation of inclusive practices. For each of the stated topics, the dominant concepts were extracted. *Results:* The concept that the regular school represents a stimulating environment for the children with special needs dominates among the teachers (50). They believe the children with special needs are accepted by their peers and the teachers (53) and Individual Education Plans should be implemented for them (65). All the teachers (73) share the opinion that there is an excellent collaboration between the members of the inclusive team. *Conclusion:* The domination of positive attitudes in all of the interviewed topics indicates the positive index of inclusion in the school and highly established inclusive culture. Meeting the basic conditions enables the implementation of the inclusive practice for the children with special needs. Even though a high level of inclusion is already achieved, the results show the few remaining barriers in the school.

Key words: inclusive culture, students with special needs, inclusive practice

АБСТРАКТ

Воведе: Инклузивната култура претставува целосно и успешно прифаќање на различноста во рамките на една заедница. Во тој контекст, училиштата треба да бидат базични средини каде ваквата култура на прифаќање и еднаквост ќе се негува, со цел да ја подобри и олесни инклузивната практика. *Цел:* Стекнување сознанија за создавањето на инклузивната култура и реализацијата на инклузивниот процес на децата со посебни потреби во ООУ „Димо Хаџи Димов" од Скопје, преку мислењата и ставовите на наставниците кои работат во училиштето. *Методологија:* Беше спроведено квалитативно истражување на 73 наставници од ООУ „Димо Хаџи Димов". Со секој наставник беше изведено полуструктурирано интервју за утврдување на ставовите поврзани со условите во средината и организираноста на просторот за учење, вклучувањето на децата со посебни потреби во редовните училишта и надминување на архитектонските бариери; Прифатеноста од децата врсници и од наставниците; Примена на индивидуализирани наставни форми;. Адаптациите на курикулумот, потребата од стручно лице, продуцирањето инклузивни политики, евалуацијата на инклузивните практики. За секоја од наведените теми беа извлекувани доминантните концепти. *Резултати:* Концептот дека редовното училиште претставува стимулативна средина за учениците со посебни потреби доминира кај наставниците (50). Тие сметаат дека децата се прифатени и од врсниците и од наставниците (53) и за нив е потребно да се изработуваат индивидуални образовани планови (65). Сите наставници (73) го делат мислењето дека помеѓи членовите од инклузивниот тим постои одлична соработка. **Заклучок:** Доминацијата на позитивните ставови на наставниците во сите теми од интервјуата, посочува на вистински позитивен индекс на инклузија во училиштето и изграденост на инклузивната култура. Задоволувањето на основните предуслови го овозможува спроведувањето на инклузивната практика за учениците со посебни потреби. И покрај достигнатото ниво на инклузивност, резултатите го покаживаат и малиот број преостанати бариери во училиштето.

Клучни зборови: инклузивна култура, ученици со посебни потреби, инклузивна практика

INTRODUCTION

Inclusion reconstructs the usual conditions of life in a way that creates opportunities for full participation, belonging and social interaction (Hrnjica, 2004, 28). Thus, the fundamental principle of inclusive education implies respect of diversity in human society and includes identification, challenge and overcoming barriers in participation, caused by the social, cultural, ideological and physical factors (Jachova, 2004, 35-46). Seen from this perspective, it seems that inclusion is technically simple, but socially complex, due to its relation to reality of schools - to dimension called "culture" (UNESCO Cepes, 2000, 35). In the modern approach to culture in education, inclusive culture of schools has been stressed, which ,despite all the listed factors for educational quality, implies respect for the diversity of all students included in the education process (Ivančić & Stančić, 2013, 139). This means that the schools with established inclusive culture should focus

on removing all barriers in education of students. Creation and maintenance of inclusive culture in school environments is a process, especially because the inclusion itself requires transformation of attitudes of people, schools, the system and the society as final (Jachova, 2008, 71). Therefore it is evident that the barriers in learning and education of children derive from many factors related to the disability, but the other part depends on the attitudes of all the persons involved in the teaching process. This is the reason why it should always be taken into consideration that the barrier removal and respect of students' uniqueness and individuality can be a huge challenge, particularly in larger classes (Skjørten, 2001, 32). Every school has its own culture of organization which enables its functioning. Therefore, according to Zollers, Ramanathan и Yu (1999), during the implementation of inclusive policies and practices, firstly should be taken into account and well understood the culture that already exists. Otherwise, the proper inclusive values could not be established. According to Booth and Ainscow, there are many indicators that can help to improve the inclusive culture. In the Index for inclusion intended for creating inclusive culture, the following indicators are listed: Everyone is made to feel welcome; Students help each other; Staff collaborates with each other; Staff and students treat one another with respect; There is a partnership between staff and parents/carers; All local communities are involved in the school. If these indicators truly are implemented in the educational system, the inclusive culture will be improved (Novacheska et. al, 2011, 8). Booth and Ainscow in 2000 published the first version of the tool called Index for inclusion, meant to perform self-assessment of activities of the school and determine if the schools contain elements of "inclusiveness". The Index represents a basis for promoting inclusive culture in schools. Furthermore, the Index is a comprehensive document for easier determination of next steps in promoting the school (Booth и Ainscow, 2010). The Index for inclusion contains three dimensions (A, B and C) with many indicators each: A – Creating inclusive cultures, B – Producing inclusive policies and C – Evolving inclusive practices.

METHOD

The aim of the research is to obtain information about the creation of inclusive culture and the implementation of inclusive process of children with special needs in the regular primary school "Dimo Dadji Dimov" form Skopje, through the opinions and the attitudes of the teachers from the school. For this purpose, qualitative research has been conducted on a sample of 73 teachers working in "Dimo Hadzi Dimov. As a basic research technique, semi-structured interview was performed with all the participants. The structure of the interview varied from an open conversation to formal discussion in previously determined topics. Audio recordings of all the interviews were provided. The interview topics were the following: Environmental conditions and organization of study space; Inclusion of children with special needs in regular schools and overcoming of architectonic barriers; Peer and teacher acceptance of children with special needs; Application of

individualized teaching forms; Application of different teaching methods and objectives for the children with special needs; Need of an expert – special educator and rehabilitator; creation of inclusive culture; production of inclusive policies; evolving of inclusive practice. The Index for inclusion by Booth and Ainscow (2011) was used as a research instrument. The last three interview topics were set according to the three dimensions from the Index. We set nine research questions for the purpose of the research: 1. Do you think the regular primary school is a stimulating environment for the children with special needs? 2. Are there any barriers to inclusion of children with special needs? 3. Are the children with special needs accepted by the peers? 4. Do the teachers make adaptations in order to meet the needs of the children with special needs? 5. Do the teachers use the same teaching methods? 6. Are the teachers supported by some professional (special educator and rehabilitator) during the classes? 7. Can you explain the building of an inclusive school community and the establishment of the inclusive values? 8. Can you explain the development of the school for all and the organization of support for diversity? 9. Can you explain the orchestrating of learning and mobilization of resources? In accordance with the qualitative methodology and after the analysis of all 73 interviews, the dominant concepts for the stated interview topics were extracted.

RESULTS

1. Environmental conditions and organization of study space

Table1. Do you think the regular primary school is a stimulating environment for the children with special needs?

Concept	Quotations from the teachers
The regular school is a stimulation environment	There are many benefits if they are placed in regular school. It is stimulating for the most of the, because they imitate the other children and that is a sort of stimulation.
The regular school is not a stimulation environment	Regular school placement is just a desire of the parents of the child with special needs. There are still special schools meant for them.

Even though 5 concepts are extracted for this question, the dominant concept is that the regular school represents a stimulating environment for the children with special needs. This opinion is present in 50 of the teachers, but 10 of them think the very opposite.

2. Inclusion of children with special needs in regular schools and overcoming of architectonic barriers

Table 2. Are there any barriers to inclusion of children with special needs?

Concept	Quotations from the teachers
There are barriers	- Barriers exist by the peers. - There will always be barriers present. I believe one barrier is that we as teachers are not professionally trained to work with children with special needs. - At the moment, the regionalization represents a barrier.
There are no barriers	- In our school the children with special needs are accepted by everyone, so there are no barriers. - There are no barriers. They have been overcome a long time ago.
There are spatial barriers	- There are some space barriers. - A barrier is that we do not have adaptable classroom. - There are barriers. The toilet for children with physical impairments hasn't been finished yet. Until then, where will these children go to the toilet?

The results show three concepts for the question. 37 of the teachers believe there are barriers existing, but 35 of them think that the barriers to inclusion of the children with special need in the school are overcome.

3. Peer and teacher acceptance of children with special needs

Table 3. Are the children with special needs accepted by the peers?

Concept	Quotations from the teachers
The students with SN are well accepted	- Up until now, they are accepted excellently. - The children with special need initiate interaction. - I believe the students with SN are very well accepted, because the peers help them a lot. There are examples when the peers take them to classes, give them books and help them with the tasks.
The students with SN are not accepted	- My opinion is that they are not accepted because the peers talk them into saying or doing some nonsense or make fun of them.

About the peer acceptance of the students with special needs, dominates the concept that all the students with special needs in the school are excellently accepted (53 of the teachers agree with this statement).

4. Application of individualized teaching forms

Table 4. Implementation of differentiation

Concept	Quotations from the teachers
Teachers implement differentiation with the IEP	- I make differentiation to the school tasks. - I make IEP and there I point out the ways of differentiation. - We do individualized tasks for the children with special needs. - Every teacher produces IEP and monitors the student. - We create individualized materials. If the student is visually impaired, we print the materials with larger font size. - Of course I use differentiation, but what kind of differentiation, depends on the child. - We make differentiation of tasks by time and by difficulty of tasks and we make IEP.
Teachers do not use differentiation	I think there is no need of differentiating the tasks.

Most of the teachers (50) use differentiation in the teaching process by making IEPs for the children with special needs. 16 of the teachers make differentiation of the tasks in collaboration with the special educator, and only 7 of the teachers do not use differentiation at all.

5. Application of different teaching methods and objectives for the children with special needs

Table 5. Do the teachers use the same teaching methods?

Concept	Quotations from the teachers
Teachers use different methods and objectives in teaching	- I use different methods. Mostly I use drawing method, method of narration, and educative computer games when they are upset. - In sport classes, they make exercises for muscle tone strengthening. - We use different methods, but the special educator and rehabilitator gives us instructions how and when to use them
Teachers use the same methods and objectives in teaching	- I use the same methods for all students. The children should not be separated.

The opinions of the teachers regarding the usage of different teaching methods, two concepts appear:

1. Teachers use different methods and objectives in teaching;
2. Teachers use the same methods and objectives in teaching.

Majority of the teachers (69) in every day practice use different teaching methods according to the students' needs and make objectives appropriate for

students' abilities. Only 4 of the teachers use the same teaching methods and objectives for all students.

Table 6. Making Individual educational plans

Concept	Quotations from the teachers
The teachers make IEPs	- It is our duty to create IEPs for those students who are in need of them.
The teachers do not make IEPs	- Why should we make IEPs, when there are special schools? - There are too many students. If we have to make IEPs for all of them, there won't be time for anything else.
The teachers do not feel professionally prepared enough to create IEPs	- I have a need of professional explaining me what should I do because we did not learn how to write IEPs during the studies. - We should be additionally educated how to make IEPs.
The teachers create IEPs in support of special educator and rehabilitator	-I do the IEPs together with the special educator and rehabilitator and I am very pleased that the special educator guides us in the process of knowing what and how can the child learn from the curriculum.

The number of teachers who make IPEs for the children with special needs is 65, and this concept is the most dominant for the questions. There are 2 teachers who do not see the need of creating IEPs and the rest of them make the IEPs in support of the special educator and rehabilitator in the school.

6. Need of an expert – special educator and rehabilitator

Table 7. Are the teachers supported by some professional (special educator and rehabilitator) during the classes?

Concept	Quotations from the teachers
The teachers need the support from the special educator and rehabilitator during classes	- We need the professional to guide us in the work with the children with special needs. - The special educator helps us create the IEPs. - The special educator organizes workshops in order to help us recognize the children with special needs. - The special educator and rehabilitator gives practical advices. For a student in my class who had coordination problem, he suggested appropriate coordination exercises that I can implement in sport classes.

All 73 examined teachers stated that they need the support for the special educator and rehabilitator in the work with the children with special needs. Therefore, this concept has emerged as a single concept for the interview question.

7. Creation of inclusive culture

Table 8. Students help each other

Concept	Quotations from the teachers
Students help each other	- In our school the students always help each other. - It is very nice when during the lunch break the peers take the children's with special needs school bags or buy them lunch. - The peers help them. It has always been like this, and hopefully it will remain so. - The students help each other in the classes, and between they take the children with special needs to the appropriate classrooms, to toilet and socialize with them on the lunch breaks.
Students do not help each other	- It depends on the children. Some have no desire to help anyone.

Even though for this question two concepts emerged, it is important that the dominant one is the first concept (the students help each other) and with it agreed 70 of the interviewed teachers.

Table 9. Team members collaborate with each other

Concept	Quotations from the teachers
The team members collaborate with each other	- The team members have excellent collaboration. – If they did not have good collaboration, the team would not last for 15 years. - The inclusive team is the school's backbone and there is excellent collaboration between the team members.

Regarding the collaboration between the team members, only one concept was confirmed within which all teachers (73) highlighted the remarkable collaboration that exists.

8. Production of inclusive policies

Table 10. Policies for special educational needs

Concept	Quotations from the teachers
'Special educational needs' policies are inclusion policies	- As much as one policy is inclusive, the society becomes more inclusive as well. The special educational needs policies are inclusive and its purpose should be the children with SN to find their place in society, after the school has finished. - All the children should be accepted, not only in the school, but in the society. That is a real inclusion.

That the 'special educational policies' are inclusive policies, indicate the results in table 10. All teaches agreed that the policies intended for the students with special needs are essentially inclusive and prepare them for the life after school.

Table 11. Coordination of support forms

Concept	Quotations from the teachers
All forms of support are coordinated	- In the school there is a team for assistive technology, responsible for the kind of support involving assistive devices for the children who need them. - We use all the assistive technology available. We have large keys, double click mouse and other devices. - We use and coordinate all the kinds of support for the children and that is of great help for them.

In the school, all kinds of support available are well coordinated, including the support of assistive technology. About this question, the opinions of teachers match in one single concept.

10. Evolving of inclusive practice

Table 12. Assessment of students' achievements

Concept	Quotations from the teachers
Proper assessment contributes to students' achievements, but only if it is performed by an expert	- If a proper assessment is made, great results will be achieved. - The assessment is an important tool for motivation and learning and if made properly, results will be achieved.
Only the proper assessment performed by the special educator contributes to students' achievements	- The assessment made by the special educator is the most valid for us because the other assessments have no meaning for us. - The assessment made by the special educator is the most important for me because it contains directions what and how should we work during classes.

All 73 teachers believe that the proper assessment contributes to students' achievements, with the difference that 63 of them think the assessment is useful only if it is made by a professional, and the other 10 stress that the special educator should perform it.

Table 13. Activities of students outside the classroom

All the students do not take part in activities outside the classroom	- It depends on the child, but there are children who are not interested in any activities.
All students take part in activities outside the classroom	-The students are active in many different activities and school plays. -The students are actively involved in many activities that they choose by themselves according to their affinities.

For the question regarding extra-curricular activities, dominates the concept that not all children are involved in activities outside the classroom (62). Unlike them, the other 11 teacher have the opposite opinion.

DISCUSSION

About the first interview topic, it is important the results show that in "Dimo Hadzi Dimov" the basic preconditions for implementation of inclusive practice have been met, and that is created positive climate for acceptance of children with special needs in the school. This can be confirmed by the results from table 1 and the number of teachers believing that the regular school is a stimulating environment for the children with special needs. 50 teachers or 68,5% share this opinion. Comparison of interest with this results are the results gained by the research made by Jachova (2011) conducted in the same school by which the practical implementation of the inclusive process was researched. The sample in the research of Jachova consisted of 30 parents of children from the school (15 parents of children with SN and 15 parents of peers). It is significant that even by the parents dominates the attitude that there are remarkable stimulating conditions for the teaching process in the regular school (20). Regarding the barrier existence about including the children with special needs, the opinions are divided. From total of three concepts, dominate two opposed. 37 of the teachers think there are still barriers. The group of teachers supporting this view state that the attitudes of the peers and teachers' professional readiness are still an issue. These stated barriers from our research overlap with the results of Pivik, Mccomas и Laflamme (2002) who researched the barriers and the facilitators of inclusive practice. Even though the subjects in their research were parents of children with special needs from one regular school, they pointed out that the negative attitudes of all participants in the educational process, including the attitudes of peers, were the basic barrier in the education of their children. Beside this, insufficient preparation of staff for inclusive education and lack of physical accessibility of the building, were pointed out as barriers as well. In the research of Jachova from 2011, the parents stated that barrier which should be overcome is the access to the national curriculum through implementation of IEPs (12). Beside them, 9 of the parents think the coordination of the team will ensure smooth realization of inclusive practice. Smaller part of the parents has the opinion that the lack of care about the children with needs by the community also represents a barrier. In our research, the second dominant concept with which agree 35 of the teachers, is that all the barriers are already overcome due to the application of appropriate strategies by the inclusive team. In addition to this come the results from the question about the acceptance of the children with special need by the peers. Table 3 shows that teachers believe the children with special needs are completely accepted by their peers. The teachers mostly observe positive communication between the children. The inclusive education requires appropriate didactical preparation and organization of the teaching process. Positive thing is the fact that in all of the questions referring to this part, dominate the most favourable concepts. 60 teachers use differential approach in teaching by themselves and other 16 use differentiation, but in support of special educator. The teachers use different teaching methods (69) in accordance to children's needs and create individual educational plans. Also, all 73 teachers from the school emphasized the importance of the instructional support by the special educator in the work with the children with special needs (table 7). The opinions of examined parents in 2011, completely match with the opinions of the teachers from the current study. All 30 parents highlighted the necessity of special educator's support in inclusive education (Jachova 2011). Indicators from the Index for inclusion

engaged in this research, suggest positive results in the first two dimensions. The creation of inclusive culture form dimension A is ensured by the remarkable collaboration between the members from the inclusive team (Table 9) and the mutual support among the students (Table 8). Solid data confirming the team member collaboration is the appearance of one single concept about the question in all 73 interviewed teachers. Positive examples of support among the students were pointed out by 70 teachers. These results are the opposite from the results that Moliner, Sales, Ferrandez и Travever (2011) got researching the inclusive policies and practices in secondary schools in one region in Spain. The results from their research indicate that the inclusive culture is not completely established. Even though there was solid collaboration between the school team members, most of the teachers still believe the diversity hinders the teaching process and the knowledge acquisition. Regarding dimension B about the production of inclusive policies, the results about the inclusiveness of the 'special educational needs' policies and the coordination of support forms were taken into consideration. For this dimension the results suggest that the policies which are implemented by the inclusive team in the school are directed towards improvement of inclusive practice. Also, all the teachers confirmed their awareness of all forms of support for the students with special needs and the coordination of the implementation. This is the reason why the opinions of the teachers, coincide again in one concept (Table 11). The evolvement of inclusive practice, form dimension C, shows slightly different results. According to 62 of the teachers the students do not participate enough in activities that are not directly connected to the teaching process. This is an area which requires greater examination of students' interests and proper direction towards activities according to their aspirations. However, it is positive that all teachers recognized the need for adequate assessment which will contribute to students' achievements. But, there are attitude differences concerning which professional should perform the assessment. 10 of the teachers consider the special educator's assessment to be the most useful, unlike the 63 other teachers who take into account the assessment performed by other professionals. The teachers who participated in the study of Kratochvílová (2013) conducted in Czech primary schools, also devoted much attention to students' assessment and understood the need of their adequate evaluation. Besides evaluating their knowledge and skills, Czech teachers considered the proper assessment as a means for enhancement of students' competencies.

CONCLUSION

In accordance with the results gained from the semi-structured interviews about the attitudes and opinions of teachers, we can generally conclude that in Dimo Hadzi Dimov the inclusive culture is already established. The domination of positive attitudes in 80% of the interviewed topics indicates the positive index of inclusion in the school. Even though a high level of inclusion is already achieved, the results show the few remaining barriers in the school for creating the inclusive practice. Therefore, it is necessary to take further measures which will additionally contribute to the development of the inclusive culture in the school: The implementation of active teaching strategies by the teachers is the base for the inclusive approach; The "automatic inclusion" is unacceptable; The acceptance of children with special needs by the peers is one of the basic preconditions in the

inclusive education; Defining the special needs and giving an appropriate early intervention; Determining the specific needs with official estimation by a commission; System of the success evaluation of students with special needs; The responsible inclusion means net creating for coordination between the involved parties; Establishing a national framework of competency at initial teaching; Establishing a system of mobile special teachers' net; Development of service for expertise and supervision; Overcoming of architectonic barriers; Multidisciplinary approach (Jachova, 2004). For successful inclusion, among other things, should be provided: appropriate support and specialized services for the students; well-designed IEPs; professional development of the teachers in the regular and special education; time for the teachers for planning, meetings, creativity and evaluation of the students with all team members; reducing classes and precise the student's needs; professional development of skills regarding cooperative learning, peers tutoring, curriculum adaptation, different learning styles; cooperation between parents and teachers (Jachova, 2011, 564).

REFERENCES

1. Booth, T. & Ainscow, M. (2011). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for studies for inclusive education. [Internet] Available at: http://www.csie.org.uk/resources/inclusion-index-explained.shtml [accessed 15 August 2013].
2. Booth, T. i Ainscow, M. (2010). *Приручник за инклузивни развој школе*. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
3. Hrnjica, S. (2004). Škola po mijeri djeteta. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.
4. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja. 49 (2), str. 139-157.
5. Johnsen, B. & Skjørten, M. (2001). *Education-Special Needs Education. An Introduction.* Oslo: Unipub.
6. Kratochvílová, J. (2013). Inclusive Education and teachers' self-evaluation in Czech Primary Schools. American International Journal of Social Science. 2 (5), 17-22.
7. Molier, O. et al. (2011). Inclusive cultures, policies and practices in Spanish compulsory secondary education schools: teachers' perceptions in ordinary and specific teaching context. International Journal of Inclusive Education. 15 (5), 557-572.
8. Unesco Cepes (2000). Report-Sub-Regional Workshop Central And Eastern Europe. Bucharest.
9. Jachova, Z. (2011). The role of parents in the building of school inclusive culture. In V. timovski (ed.), The modern society and education: VI International Balkan congress for Education and science. Skopje: Faculty of Pedagogy "St. Kliment Ohridski" – Skopje
10. Jachova, Z. (2004). Inclusive education of children with special educational needs in Republic of Macedonia. Journal of special education and rehabilitation. 1-2, 35-46.
11. Jachova, Z. (2008). Inclusive education of children with impaired hearing. Journal of social politics. 1 (1), 68-75.
12. Novachevska, I., et. al. (2011). Inclusive culture in pre-school institutions. Journal of special education and rehabilitation. 12 (1-2), 7-16.

MODELI VREDNOVANJA SITUACIJSKE AKTIVNOSTI SREDNJEG VANJSKOG NAPADAČA U RUKOMETU

EVALUATION MODELS OF SITUATIONAL ACTIVITIES IN THE CENTAR-BACK ATTACKERS IN HANDBALL

Antea LISICA, Nenad ROGULJ, Marijana ČAVALA
Kineziološki fakultet, Sveučilište u Splitu, Split, Hrvatska

APSTRAKT

U ovom istraživanju prikazani su različiti modeli vrednovanja situacijske aktivnosti srednjeg vanjskog napadača u rukometu. Jedan je model zasnovan na subjektivnoj ekspertnoj procijeni, a drugi na objektivnim zabilježenim parametrima situacijske aktivnosti u natjecateljskim uvjetima. Rezultati ukazuju da nema značajnih razlika između važnosti realizacijskih i organizacijskih aktivnosti srednjeg vanjskog napadača, kako prema ekspertnoj procjeni, tako i prema zabilježenim parametrima. Sukladno tome nisu prisutne ni značajne razlike između rezultata dobivenih ekspertnom procjenom i objektivnim zabilježenim indikatorima. Srednji vanjski napadač u rukometu objedinjuje realizacijsku i organizacijsku tehničko-taktičku aktivnost. Kompleksnost i nedjeljivu integriranost individualnog tehničko-taktičkog djelovanja u potpunosti potvrđuju i rezultati ovog istraživanja. Rezultati ukazuju na nužnost specifičnog pristupa treningu ovog igrača koji mora podjednako sadržavati elemente organizacije i provedbe završnice napada, kao i na pravilnost odabira igrača za ovu poziciju.

Ključne riječi: modeli, eksperti, rukomet, realizacija, organizacija

ABSTRACT

In this research, we studied different models of evaluation activities situational centre-back in handball. One model is based on a subjective expert estimate, and the other on objective parameters recorded situational activities in competitive conditions. The results indicate that no significant differences between the importance of an realizational and organizational activities of the centar-back attackers, according to expert judgment, and the recorded parameters. Accordingly have little significant difference between the results obtained by expert judgment and objective indicators recorded. Centre -back attacker in handball combines realizational and organizational technical-tactical activity. The complexity and the indivisible integrity of the individual technical and tactical actions fully confirmed by the results of this research. The results indicate the need for specific training approaches this player who has both contain elements of the organization and performance of attack, as well as the regularity of the selection of players for this position.

Key words: evaluation, expert, handball, realization, organization.

UVOD

Aktivnosti i angažman srednjeg vanjskog igrača određuje njegov položaj koji omogućuje pregled igre, suigrača, povoljan kut za šutiranje i prostor za djelovanje. Srednji vanjski sudjeluje u gotovo svim akcijama svoje ekipe jer se prijenos lopte najčešće odvija preko njega. Prioritet u igri srednjeg vanjskog je organizacija napada, usklađivanje suigrača, distribuiranje lopte i brzina napada (Rogulj, 2003). Druga zadaća mu je održavanje dubine napada kroz suradnju s kružnim napadačem. Treća je završnica napada okomitim kretanjem prema vratima, individualnim kretanjem i stvaranjem izgledne prilike. Četvrta je sudjelovanje u angažiranju središnjih braniča radi ostvarivanja prednosti prethodno stvorenoj djelovanjem napadača za realizaciju pivotmenu, krilnim ili jednom od vanjskih igrača. Peta zadaća je sudjelovanje i kreiranje kombinacija koje započinju odvlačenjem na crtu drugog vanjskog igrača, sudjelovanje u blokadama i izmjena mjesta s ili bez lopte s ostalim suigračima na različitim pozicijama. Posljednja zadaća se primjenjuje samo u situacijama kada treba zadržati loptu u posjedu, a to je izolirana suradnja tri vanjska igrača i kružnog napadača kako bi se sigurnije kontrolirala lopta i lakše iznudio protivnički prekid. U standardnim okolnostima srednji vanjski će izbjegavati ovakvu suradnju. Pokušat će rasteretiti sredinu i igru usmjeriti na periferne pozicije ponekad i samostalno dodavanje krilnim napadačima. Prema Rogulju (2003) na utakmici se u prosjeku na poziciji srednjeg vanjskog napadača, napad završi ili prekine 17,07 puta. Uspješnih završnica u vidu postignutog pogotka ili iznuđenog sedmerca ima 3,49 odnosno prosječna je učinkovitost 20,4%. Izvede u prosjeku 1,82 udarca bez prisustva braniča (23,7%), 0,97 samostalnim prodorom (12,6%), 3,82 preko (49,7%) i 1,08 pored braniča (14%). U odnosu na tehniku provedbe, 80,3% udaraca srednji vanjski uputi iz skoka, 16,78% iz koraka, a svega 2,9% u padu. U strukturi dodavanja 70,9% usmjereno je prema bočnom vanjskom, 8,7% prema krilnom, a 20,3% prema kružnom napadaču. Iz navedenih podataka je razvidna dominantna usmjerenost suradnje u trokutu s bočnim vanjskim i kružnim napadačem, te nužnost realizacije protiv suprotstavljenog braniča koja se najčešće završava udarcem iz skoka. Srednji vanjski mora biti izrazito ritmičan i dinamičan s raznovrsnim i intenzivnim kretnjama prema golu, te mora znati manipulirati loptom u velikoj brzini te imati visok prag tolerancije na udarce protivničkih igrača. Dominantna je brzinska snaga u vidu maksimalno brzog uspostavljanja, zaustavljanja i promjene pravca gibanja u otežanim uvjetima i savladavanje braniča, kvalitetna percepcija prostornih i vremenskih parametara kod kojih je posebno važno dubinska percepcija, te sposobnost restrukturiranja kretnji i dodavanja lopte u otežanim uvjetima. Srednji vanjski igrač mora pravovremeno primati loptu kako bi ostvario tri cilja svoje igre: organizaciju napada i kolektivno djelovanje, asistiranje suigračima ili samostalna završnica. Za ostvarivanje ciljeva je potrebna izuzetna TE-TA izučenost i raspolaganje svim vrstama šuteva, dodavanja i fintiranja. Za razliku od ostalih igrača srednji vanjski samo okomitim kretanjem povećava svoj kut kretanja, a svim ostalim kretnjama ga smanjuje i zbog toga se igra srednjeg vanjskog temelji na

okomitim napadima što je vrlo teško i zbog toga ako mora kretanje usmjeriti u stranu ponovno se nastoji vratiti u sredinu kako se ne bi doveo u nepovoljnu situaciju. Osim toga, primjenom varki i promjenom smjera kretanja ovaj napadač djeluje na prekidanje kontinuiteta protivničke zonske obrane i prisiljava je na učestale i iznenadne promjene smjera kretanja. Potrebno je istaknuti da je razina sudjelovanja pojedinih igračkih pozicija ovisna o kvalitetnom rangu igrača. Tako je Ignjatova (1984) na tri različite kvalitativne razine natjecanja analizirala 7 tehničko-taktičkih elemenata igre u odnosu na igračke pozicije. Utvrdila je da se svi elementi učestalije pojavljuju sukladno s povećanjem kvalitete natjecanja, osim elementa vođenja lopte, što znači da rukometašice višega stupnja natjecanja manje vode loptu. Također kod linijskih igračica (kružne napadačice), s porastom kvalitetne razine smanjuje se broj dodavanja i udaraca na vrata. Najveći broj dodavanja izvede srednji igrač, dok je broj udaraca na vrata podjednak kod svih vanjskih napadačica. Kod rukometašica niže kvalitetne razine u igri podjednako participiraju sva igračka mjesta, a kod kvalitetnijih ekipa vanjske igračice su najdulje u posjedu lopte. Slične rezultate je dobio i Talović i sur. (2007) na muškom uzorku Premijer lige BiH gdje je pratio učinkovitost pojedinih igračkih pozicija na utakmicama koje je ekipa igrala u kvalifikacijama za Ligu prvaka. Usporedbom učinkovitosti pojedinih grupa igrača utvrđena je značajna razlika u postotku učinkovitosti pojedine skupine unutar ukupnog momčadskog učinka. Najveći doprinos učinkovitosti momčadi dali su golmani, zatim vanjski, krila i na kraju kružni napadači. Za razliku od prethodnih istraživanja, Vuleta i sur. (1997) su u svom istraživanju, pokazali da su najbolju učinkovitost imali kružni napadači, zatim krila a tek onda vanjski igrači. Ovo je posljedica značajno većeg broja udaraca na gol vanjskih igrača od ostalih kao i udaljenosti od gola i situacija iz kojih igrači pojedinih igračkih pozicija šutiraju. Ovakav zaključak ide u prilog zaključcima Ignjatove (1984) da je bitna razina kvalitete samih igrača i natjecanja jer, su Vuleta i sur. (1997) svoje istraživanje vršili na igračima tada 1B hrvatske rukometne lige, što bi danas bilo u rangu 2. lige. Slične rezultate su dobili Ohnjec i sur. (2007) koji su analizirali osnovne pokazatelje situacijske učinkovitosti hrvatske ženske reprezentacije na Europskom prvenstvu u Švedskoj 2006. Analizom je utvrđeno kako je situacijska učinkovitost kružnih napadačica, krilnih igračica i vratarki bila na zadovoljavajućoj razini za postizanje vrhunskih rezultata. Slabe realizacijske sposobnosti vanjskih igračica prema mišljenju autora jedan je od ograničavajućih faktora za neuspjeh na analiziranom takmičenju što je sukladno i zaključcima prethodnih istraživanja. Neki autori poput Massuca (2011) za procjenu povezanosti izvedbe rukometaša i njihovog igračkog statusa, koristili su ekspertnu procjenu u svome istraživanju. U njegovom istraživanju je sudjelovalo 17 rukometnih trenera-eksperata i 235 rukometaša različitog natjecateljskog statusa; Top elite, Moderate elite, Sub elite, Moderte trained. Rezultati su pokazali značajne razlike TE-TA varijabli između grupa različitog statusa. Autor je zaključio kako vrsta udarca na gol te taktička obučenost i razumijevanje igre predstavljaju glavne karakteristike učinkovitosti koje razlikuju rukometaše različitih natjecateljskih statusa. Postoji mnogo radova slične tematike koja se bavi

ocjenom uspješnosti i učinkovitosti igrača iz drugih momčadskih sportova (Grehaigne i sur., 1997) i sportova poput košarke (Trninić i sur., 1999; Trninić i Dizdar, 2000), vaterpola (Lozovina, 1983) i sl. Prema dosadašnjim istraživanjima može se zaključiti kako se s povećanjem razine natjecanja povećava i kvaliteta izvedbe tehničko-taktičkih elemenata. Time se izvodi generalni zaključak da kvaliteta udaraca, fizička pripremljenost i taktička obučenost razlikuje natjecatelje različitih rangova natjecanja. Polazeći od važnosti aktivnosti srednjeg vanjskog napadača za rezultatsku uspješnost u rukometu, osnovni je cilj ovog istraživanja analiza osnovnih sastavnica situacijske aktivnosti ovog igrača, i to putem dva zasebna modela vrednovanja: ekspertnim (subjektivnim) i zabilježenim (objektivnim). Također analizirati će se relacije između varijabli organizacije i realizacije, zasebno za svaki model, kao i relacije između rezultata dobivenim različitim modelima.

METODE

U cilju vrednovanja situacijske aktivnosti srednjeg vanjskog napadača putem objektivnih notiranih indikatora, istraživanje je provedeno na uzorku od 10 vrhunskih srednjih vanjskih reprezentativnih napadača seniora čija je aktivnost praćena i zabilježena na 10 slučajno odabranih utakmica Svjetskog rukometnog prvenstva 2009. godine. Analizirano je i notirano 12 varijabli situacijske aktivnosti srednjeg vanjskog igrača u napadu i to: realizacija skok šutom preko braniča uspješno i neuspješno, realizacija udarcem iz koraka pored braniča uspješno i neuspješno te realizacija prolazom braniča uspješno i neuspješno, od varijabli realizacije, a od varijabli organizacije napada asistiranje kružnom napadaču uspješno i neuspješno, asistiranje bočnom vanjskom napadaču uspješno i neuspješno te asistiranje krilnom napadaču uspješno i neuspješno. Izračunate su također ukupne frekvencije uspješnih i neuspješnih situacijskih aktivnosti.

U cilju vrednovanja situacijske aktivnosti putem subjektivne ekspertne procijene, formiran je ekspertni tim od deset vrhunskih rukometnih stručnjaka sa završenim kineziološkim fakultetom, specijalnošću iz rukometa i dugogodišnjim trenerskim iskustvom. Oni su putem anketnog upitnika na „Likertovoj skali“ od 1 do 5 ocjenjivali važnost pojedine varijable za situacijsko-natjecateljsku uspješnost srednjeg vanjskog napadača (6 navedenih varijabli).

U okviru obrade podataka izračunati su osnovni deskripcijski i distribucijski parametri. Objektivnost ekspertnog tima procijenjena je Cronbach's alpha koeficijentom pouzdanosti i prosječnim Spermanovim koeficijentom rang korelacije između ocjenjivača. Odnosi između zabilježenih parametara i ocjena eksperata, kao i između realizacijske i organizacijske aktivnosti utvrđena je neparametrijskih HI-kvadrat testom.

REZULTATI I DISKUSIJA

Tabela 1. Deskriptivni i distribucijski parametri analiziranih varijabli
Table 1. Descriptive and distribution parameters of variables

Varijabla	AS	Min	Max	SD	a_3	a_4
zabilježena aktivnost na utakmicama						
SKOKUSP	1,8	0	5	1,48	0,94	1,59
SKOKNEU	1,9	0	4	1,37	-0,1	-1,17
SKOKUKU	3,7	2	9	2	2,38	6,6
KORUSP	0,6	0	2	0,7	0,78	-0,15
KORNEU	1,9	0	5	1,79	0,48	-1,06
KORUKU	2,5	0	5	1,9	0,18	-1,87
PROUSP	1,8	0	4	1,55	0,19	-1,28
PRONEU	0,6	0	2	0,7	0,78	-0,15
PROUKU	2,4	1	4	1,17	0,04	-1,46
ASPIVUSP	2,3	0	6	1,89	0,57	0,09
ASPIVNEU	0,6	0	2	0,84	1	-0,67
ASPIVUKU	2,9	0	6	2,08	0,07	-1,51
ASVANUSP	3,7	1	7	2,06	0,12	-1,08
ASVANNEU	0,3	0	1	0,48	1,04	-1,22
ASVANUKU	4,0	1	8	2,16	0,25	0,05
ASKRIUSP	1,6	0	3	0,97	0,11	-0,62
ASKRINEU	0,2	0	1	0,42	1,78	1,41
ASKRIUKU	1,8	0	3	1,14	-0,09	-1,65
ekspertna procjena						
EKRESKO	3,70	3,00	5,00	0,82	0,69	-1,04
EKREKOR	4,10	3,00	5,00	0,74	-0,17	-0,73
EKREPRO	4,50	3,00	5,00	0,71	-1,18	0,57
EKASPIV	4,80	4,00	5,00	0,42	-1,78	1,41
EKASVAN	4,70	4,00	5,00	0,48	-1,04	-1,22
EKASKRI	3,20	1,00	5,00	1,03	-0,48	2,33

Legenda: AS-aritmetička sredina; Min-minimalni rezultat; Max- maksimalni rezultat; a_3- Skewness (koeficijent zakrivljenosti distribucije rezultata); a_4- Kurtosis (koeficijent spljoštenosti distribucije rezultata)

U tabeli 1 prezentirani su rezultati deskriptivne statistike analiziranih varijabli. U odnosu na zabilježene parametre evidentno je da se situacijska aktivnost srednjeg vanjskog napadača ne može jednoznačno definirati, već u gotovo podjednakom obimu sadržava obje komponente igre, i realizaciju i organizaciju napada. Među varijablama realizacije prevladava provedba završnice napada iz skoka, zatim s tla, a najmanje prolazom. Organizacijski aspekt igre podrazumijeva dominantnu suradnju s bočnim vanjskim napadačem, zatim s kružnim, a najmanje s krilnim napadačem. Svakako da je ovakva struktura organizacijske aktivnosti prvenstveno posljedica prostornih uvjeta u kojim se odvija igra srednjeg vanjskog napadača,

odnosno dominantne pozicije u trokutu kojeg čine još kružni i susjedni bočni vanjski napadač.

Tabela 2. Rezultati HI-kvadrat testa
Table 2. Results of chi-square test

HI-kvadrat između notirane i ekspertne procijene	
Pearson Chi-square	p
22,61	0,54
HI-kvadrat između varijabli realizacije i organizacije kod notiranih indikatora	
Pearson Chi-square	p
50,21	0,18
HI-kvadrat između varijabli realizacije i organizacije kod ekspertne procijene	
Pearson Chi-square	p
11,86	0,07

U tabeli 2 prikazani su rezultati HI-kvadrat testa između zabilježenih parametara i ocjena eksperata, kao i između realizacijske i organizacijske aktivnosti, zasebno za svaki model. Vidi se da nisu prisutne statistički značajne razlike u strukturi važnosti situacijske aktivnosti srednjeg vanjskog napadača između rezultata dobivenih ekspertnom procjenom i onih zabilježenim u situacijsko-natjecateljskim uvjetima. Eksperti su u velikoj mjeri suglasni sa rezultatima notiranim na utakmici, što nije neočekivano, s obzirom da je riječ o homogenom i kompetentnom ekspertnom timu. Njihovu objektivnost potvrđuje i relativno visoki Cronbach's alpha koeficijent pouzdanosti (0,94) i prosječni Spermanov koeficijent rang korelacije između ocjenjivača (0,64). Sukladno rezultatima istraživanja također je razvidno da nisu prisutne statistički značajne razlike između parametara koji definiraju organizacijsku i realizacijsku aktivnost srednjeg vanjskog napadača, kako kod ekspertne procijene, tako i kod aktivnosti zabilježene na utakmicama. Funkcija modernog srednjeg vanjskog napadača u suvremenom vrhunskom rukometu je višestruka i podrazumijeva optimalnu sinergiju između realizacijskih i organizacijskih individualnih tehničko-taktičkih djelovanja. Drugim riječima, intencija napadačke aktivnosti u vidu provedbe završnice napada, mora biti permanentno integrirana u organizaciju napada kojim rukovodi srednji vanjski napadač i aktivirana u svakom trenutku, kada se tijekom provedbe organizacijske aktivnosti otvori mogućnost izgledne situacije ili povoljne pozicije.
Nedjeljivost i nužnost sinergije organizacijske i realizacijske aktivnosti najbolje ilustriraju rezultati prezentirani u tabeli 3 koja prikazuje normalizirane postotne odnose važnosti i zastupljenosti pojedinih komponenti. Evidentno je da su rezultati dobiveni ekspertnom procjenom u velikoj mjeri sukladni onim dobivenim na utakmicama, što se najbolje odražava u ukupnom odnosu važnosti organizacije i realizacije, koji je gotovo identičan kod oba modela.

Tabela 3. Normalizirani postotni odnosi organizacijske i realizacijske komponente igre srednjeg vanjskog napadača
Table 3. Normalized percent applies organizational and realizational component of the game medium outside attackers

varijabla	normalizirani %	varijabla	normalizirani %
Ekspertna procijena		Zabilježena aktivnost	
Varijable realizacije			
EKRESKO	30	SKOKUKU	43
EKREKOR	33	KORUKU	29
EKREPRO	37	PROUKU	28
Varijable organizacije			
EKASPIV	38	ASPIVUKU	33
EKASVAN	37	ASVANUKU	46
EKASKRI	25	ASKRIUKU	21
Ukupno			
realizacija	49,2	realizacija	49,7
organizacija	50,8	organizacija	50,3

ZAKLJUČAK

Rukomet jest timski sport, ali se ne smije zanemarivati individualna sposobnost svakog pojedinca da uspješno riješi određeni zadatak koji je postavljen pred njega. U većini ekipa glavnu ulogu imaju srednji vanjski napadači koji svojom kreativnošću moraju „razbijati“ protivničke obrane, te svojoj ekipi iz napada u napad nuditi različita rješenja. Međutim, u suvremenom rukometu srednji vanjski napadači se sve manje razlikuju po načinu igre od bočnih vanjskih napadača. Naime, osim svoje primarne zadaće da razigrava suigrače i „ulazi“ među obrambene igrače varkama te šutira iz koraka, sve više se traži od srednjih igrača da budu opasni po protivnika i skok šutom izvana. Srednji vanjski napadač u rukometu stoga, kao niti jedan drugi igrač, objedinjuje realizacijsku i organizacijsku tehničko-taktičku aktivnost. Kompleksnost i nedjeljivu integriranost individualnog tehničko-taktičkog djelovanja u potpunosti su potvrdili i rezultati ovog istraživanja. Rezultati svakako ukazuju na nužnost specifičnog pristupa treningu ovog igrača koji mora podjednako sadržavati elemente organizacije i provedbe završnice napada, kao i na pravilnost odabira igrača za ovu poziciju koji uz sve motoričke sposobnosti nužne za dobru organizaciju napada, poput agilnosti, mora posjedovati i sposobnosti važne za učinkovitu realizaciju poput visoke razine eksplozivne snage.

LITERATURA

1. Gréhaigne, J.-F., Bouthier, D., Godbout, P. (1997). Performance Assessment in Team Sports. Journal of Teaching in Physical Education, 16, 500-516.

2. Ignjatova, V. J. (1984). Motorna aktivnost rukometašica na takmičenjima (prijevod iz Teorija i praktika fizičeskoj kulturi 8/82, Moskva). U: Rukomet 8: 50-52. Beograd. Zavod za fizičku kulturu.
3. Lozovina, V. (1983). Utjecaj morfoloških karakteristika i nekih motoričkih varijabli plivanja na uspješnosti igrača u vaterpolu. Doktorska disertacija. Fakultet za fizičku kulturu. Zagreb.
4. Massuça, L. M. (2011). Expertise Evaluation of Technical and Tactical Proficiency in Handball: Differences between Playing Status. EHF Scientific Conference 2011. Science and Analytical Expertise in Handball. Vienna. 282-286.
5. Ohnjec, K., Gruić, I., Vuleta, D. (2007). Analiza nekih pokazatelja situacijske efikasnosti hrvatske ženske rukometne reprezentacije na Europskom prvenstvu u Švedskoj 2006. godine. 2nd International Symposium of New Technologies in Sports. str: 128-132.
6. Rogulj, N. (2003). Učinkovitost taktičkih modela u rukometu. Doktorska disertacija. Kineziološki fakultet u Zagrebu. Str: 235-246.
7. Talović, M., Kazazović, E., Kolasević, A. (2007). Analiza efikasnosti igre u napadu i obrani rukometnog kluba „Bosna“ Sarajevo. 2nd International Symposiu of New Technologies in Sports. str:133-136.
8. Trninić, S., Perica, A., Dizdar, D. (1999). Set of criteria for the actual quality evaluation of the elite basketball players. Collegium Antropologicum. 23 (2),str: 707-721.
9. Trninić, S., Dizdar, D. (2000). System of the preformance evaluation criteria weighted per positions in the basketball game. Collegium Antropologicum, 24 (1), str: 217-234.
10. Vuleta, D., Šimenc, Z., Žganjer, D. (1997). Analiza nekih situacijskih pokazatelja rukometaša u fazi napada. Međunarodno savjetovanje 6. zagrebačkog sajma sporta, Zagreb. 116-125.